



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN
KİTAPLARIN YAPI İSKELESİNE
UYGUNLUK DURUMU

Esra YILDIRIM

TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Antalya, 2024

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN
HAZIRLANAN KİTAPLARIN YAPI İSKELESİNE UYGUNLUK
DURUMU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra YILDIRIM

Danışman:

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2024

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

16.07.2024

Esra YILDIRIM

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Esra YILDIRIM' ın bu çalışması **16.07.2024** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye: Doç. Dr. Serdar AKBULUT

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye (Danışman): Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLARIN YAPI İSKELESİNE UYGUNLUK DURUMU

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Çalışmanın her aşamasında desteğini eksik etmeyen; bilgi birikimi, tecrübesi ve kişiliğiyle her daim örnek alacağım kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet CANBULAT' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince katkılarından dolayı değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emel NALÇALCIGİL'e teşekkür ederim. Tezimin yöntem kısmının şekillenmesindeki katkılarından dolayı kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Bayram BIÇAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Tezime sağlamış olduğu bilimsel katkıları ve yapıcı eleştirilerinden dolayı Sayın Doç. Dr. Bilal Şimşek'e, Sayın Doç. Dr. Serdar Akbulut'a, Sayın Arş. Gör. Dr. Burak ASMA'ya ve Sayın Arş. Gör. Dr. Betül KOPARAN'a teşekkürlerimi borç bilirim.

Hayallerime ve bana her daim inanan, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim; annem Gülizar YILDIRIM'a, babam İbrahim YILDIRIM' a ve abim Yusuf YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Esra YILDIRIM

Antalya, 2024

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLARIN YAPI İSKELESİNE UYGUNLUK DURUMU

YILDIRIM, Esra

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bölümü

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Temmuz 2024, xvii+ 181 sayfa

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarını incelemektir. Bu bağlamda, araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yapı iskelesi ölçütlerine yer verilip verilmediği yer verilmişse ne ölçüde yer verildiği araştırılmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını dil öğretiminde sıklıkla faydalandığı düşünülen; “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretim” seti, “İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretim” seti, “Yedi İklim Türkçe Öğretim” seti, “İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretim” seti A2 düzeyi ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin oluşturulmasında, veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma için ders kitapları temin edilmiş, yapı iskelesiyle ilgili alanyazında yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda on maddeden oluşan ölçüt hazırlanmıştır. Yapı iskelesi bağlamında sınıflandırılan ve tablolar halinde sunulan iskele ölçütlerinin ders kitaplarına uygunluk durumları incelenmiştir. İskele ölçütleri ve ders kitaplarındaki etkinlikler gruplandırılarak tablolar halinde sunulmuştur. Çalışmada elde edilen verilerin analizi sırasında nitel araştırmalarda sıklıkla faydalanılan betimsel analiz kullanılmıştır.

İncelemeler sonucunda model olma, soru sorma, talimat verme, metni yeniden sunma, görsellere yer verme, sosyal etkileşime dayalı etkinlikler ve geri bildirim stratejisine en çok İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında yer verilmiştir. Açıklama ve oluşturmayı değil tamamlamayı isteme stratejilerine en fazla Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders kitabında yer verilirken, ipucu stratejisine en çok Yedi İklim Yabancılar için Türkçe Ders Kitabında yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Dil, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Yapı İskelesi, Ders Kitapları.*



ABSTRACT

ASSESSING THE USE OF SCAFFOLDING IN TURKISH LANGUAGE TEXTBOOKS FOR NON-NATIVE SPEAKERS

YILDIRIM, Esra

Master's Department of Turkish Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

July 2024, xvii+ 181page

The purpose of this research is to examine the suitability of textbooks for teaching Turkish as a foreign language to scaffolding. In this context, the research investigates whether scaffolding criteria are included in the textbooks for teaching Turkish as a foreign language, and if so, to what extent. In the research, descriptive analysis from qualitative research designs was used. The data source of the research is; which is thought to be frequently used in language teaching; "New Hittite Teaching Turkish for Foreigners" set, "Istanbul Teaching Turkish for Foreigners" set, "Yedi Climate Turkish Teaching" set, "Izmir Teaching Turkish for Foreigners" set constitute A2 level textbooks. Document analysis technique, one of the data collection methods, was used to create the data of the research. Textbooks were obtained for the research, and studies in the literature on scaffolding were examined. A criterion consisting of ten items was prepared in line with the opinions of field experts. The suitability of the scaffolding criteria, classified in the context of scaffolding and presented in tables, with the textbooks was examined. Scaffolding criteria and activities in the textbooks are grouped and presented in tables. Descriptive analysis, which is frequently used in qualitative research, was used to analyze the data obtained in the study.

As a result of the examinations, modeling, asking questions, giving instructions, representing the text, including visuals, activities based on social interaction and feedback strategies were mostly included in the Istanbul Turkish Coursebook for Foreigners. It has been determined that the strategies of explaining and wanting to complete rather than creating are mostly included in the New Hittite Turkish for Foreigners Coursebook, while the hint strategy is mostly included in the Yedi Iklim Turkish for Foreigners Coursebook.

Key Words: *Language, Teaching Turkish as a Foreign Language, Constructivist Approach, Scaffolding, Textbooks.*



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	9
2.1.1. Dil Edinimi- Dil Öğrenimi	10
2.1.2. Ana Dili	11
2.2. Yabancı Dil ve Öğretimi	12
2.2.1. Yabancı Dil, Öğretimi ve Tarihçesi	12
2.2.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Tarihi Süreci	14
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler	20

2.3.1. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler.....	21
2.3.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler	26
2.4. Dil Öğretim Yaklaşımları	31
2.4.1. Geleneksel Yaklaşım	32
2.4.2. Davranışçı Yaklaşım	33
2.4.3. Bilişsel Yaklaşım.....	33
2.4.4. Yapılandırıcı Yaklaşım.....	35
2.5. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri	40
2.5.1 Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi	40
2.5.2.Doğal Yöntem	41
2.5.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi	42
2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	43
2.5.5. İşitsel-Görsel Yöntem.....	44
2.5.6. Bilişsel Yöntem	44
2.5.7. İletişimsel Yöntem.....	45
2.5.8. Seçmeli Yöntem	46
2.5.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi.....	47
2.5.10. Sessizlik Yöntemi.....	47
2.5.11. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi	48
2.5.12. Telkin Yöntemi.....	48
2.6. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM).....	49
2.7. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları	52
2.7.1. Yapılandırmacı Yaklaşım	52
2.7.1.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	56
2.7.1.2. Radikal Yapılandırmacılık.....	57
2.7.1.3. Sosyal Yapılandırmacılık	58
2.7.1.4. Yakınsak Gelişim Alanı	60

2.7.1.5. Yapı İskelesi	61
2.8. Alanyazında Yapılmış Çalışmalar	72
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	72
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	74

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	79
3.2. Veri Kaynağı	80
3.3. Veri Toplama Araçları.....	81
3.4. Veri Toplama Süreci.....	81
3.5. Verilerin Analizi	82

BÖLÜM IV

BULGULAR

Tablo 4.1. Model Olma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	84
Tablo 4.2. Açıklama Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	86
Tablo 4.3. İpucu Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	89
Tablo 4.4. Soru Sorma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	92
Tablo 4.5. Talimat Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular.....	94
Tablo 4.6. Metni Yeniden Sunma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	97
Tablo 4.7. Görsellere Yer Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	99

Tablo 4.8. Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular	102
Tablo 4.9. Sosyal Etkileşim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular.....	104
Tablo 4.10. Geri Bildirim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular.....	106
Tablo 4.11. Yapı İskelesi Stratejilerinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular.....	107

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	109
5.1.1. Model Olma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	110
5.1.2. Açıklama Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	112
5.1.3. İpucu Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	113
5.1.4. Soru Sorma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	114
5.1.5. Talimat Verme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	115
5.1.6. Metni Yeniden Sunma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	116
5.1.7. Görsellere Yer Verme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	117
5.1.8. Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	118
5.1.9. Sosyal Etkileşime Dayalı Etkinlikler Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	119

5.1.10. Geri Bildirim Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	120
5.2. Öneriler	121
KAYNAKÇA.....	123
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	148
EK.....	149
Ek-1 İncelenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yapı İskelesi Stratejilerinin Sayfa Numaraları.....	149
ÖZGEÇMİŞ	179
İNTİHAL RAPORU.....	180
BİLDİRİM RAPORU.....	181

TABLOLAR VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 4.1. Model Olma Stratejisinin A2Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.2. Açıklama Stratejisinin A2Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.3. İpucu Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.4.Soru Sorma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.5. Talimat Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.6. Metni Yeniden SunmaStratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.7.Görsellere Yer Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.8. Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.9. Sosyal Etkileşim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.10. Geri Bildirim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo.4.11. Yapı İskelesi Stratejilerinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Ek-1.1. Tablo 4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Model Olma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.2. Tablo 4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Açıklama Stratejisi ile ilgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.3. Tablo 4.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında İpucu Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.4. Tablo 4.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Soru Sorma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.5. Tablo 4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında TalimatVerme Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.6. Tablo 4.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Metni Yeniden Sunma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.7. Tablo 4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsellere Yer Verme Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.8. Tablo 4.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.9. Tablo 4.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Sosyal Etkileşim ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Ek-1.10. Tablo 4.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Geri Bildirim ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Tablo2.1. CEFR Genel Dil Düzeyleri

Şekil 2.1.D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri

Şekil 2.2.Yapı İskelesinin Kavramsal Modeli

Şekil 4.1. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 14)

Şekil 4.2. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 12)

Şekil 4.3. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 85)

Şekil 4.4. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8)

Şekil 4.5. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 9)

Şekil 4.6. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 11)

Şekil 4.7. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 145)

Şekil 4.8. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 3)

Şekil 4.9. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 8)

Şekil 4.10. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 10)

Şekil 4.11. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022:141)

Şekil 4.12. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 11)

Şekil 4.13. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 22)

Şekil 4.14. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 11)

Şekil 4.15. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 154)

Şekil 4.16. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8)

Şekil 4.17. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 9)

Şekil 4.18. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 15)

Şekil 4.19. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 126)

Şekil 4.20. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8)

Şekil 4.21. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020: 23)

Şekil 4.22. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 87)

Şekil 4.23. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022: 97)

Şekil 4.24. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 4)

Şekil 4.25. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 8)

Şekil 4.26. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 21)

Şekil 4.27. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 155)

Şekil 4.28. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 4)

Şekil 4.29. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020: 11)

Şekil 4.30. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 15)

Şekil 4.31. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022: 94)

Şekil 4.32. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2015: 13)

Şekil 4.33.İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 16)

Şekil 4.34. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 16)



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

TDK: Türk Dil Kurumu

Vd: ve diğerleri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

A1: Temel Dil Kullanımı

A2: Temel Dil Kullanımı

B1: Bağımsız Dil Kullanımı

B2: Bağımsız Dil Kullanımı

C1: Yetkin Dil Kullanımı

CEFR: Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (Common European Framework of Reference for Languages)

AOÇ: Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (TELC ve MEB Çevirisi)

D-AOBM: Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

TYDÖP: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

YGA: Yakınsak gelişim alanı

F: Frekans

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

Ed.: Editör

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

YTB: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

YÖK: Yükseköğretim Kurumu

M.Ö.: Milattan Önce

KSAKM: Kademeli Sorumluluk Aktarımı Modeli



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmayla ilgili problem durumu, alt problemleri, araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada sıkça kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil; din, ticaret, savaş, göç, evlilik, seyahat, siyasi, sosyal, kültürel, eğitim, sağlık gibi alanlarda ve daha birçok alanda bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri, duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri, birbirleriyle iletişimlerini sağlayabilmeleri için ihtiyaç duyulan bir kurumdur.

Günümüzde yaşanan gelişmelerle birlikte farklı uluslardan insanları; tanıyabilme, iletişim sağlayabilme, anlayabilme gereksinimide artmıştır. Dilâçar'a (1978: 10) göre bir milleti tam anlamıyla anlayabilmek, tanıyabilmek için o milletin dili de bilinmelidir. Dillerin ise kendine ait özellikleri bulunur. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) bu hususta her dilin kendine ait özelliklerinin bulunduğunu, dilin sistematik olmasının yanı sıra karmaşık bir yapısını olduğunu belirtir. Dolayısıyla bir milleti tanıyabilmek, iletişim sağlayabilmek için kendine özgü dilini ve karmaşık yapısını da öğrenmemiz gerekir.

Türk dilinin tarihi seyri incelendiğimiz zaman çok köklü bir geçmişi vardır. Milattan önce dört binli yıllara kadar uzanan Türk dili dünyada da en fazla konuşulan yedi dilden birisi olma özelliğine sahiptir (İşcan, 2011). Bu durum Türk dilinin birçok ulustan kişiler tarafından öğrenilme ihtiyacı duyulduğunu gösterir. Balcı ve Melanlıoğlu (2020) bu hususta Türk dilinin tarihi seyrini incelediğimiz zaman geçmişten günümüze kadar her dönemde rağbet gördüğünü belirtir. Balcı (2016: 11) Türklerin çeşitli coğrafyaların idarecileri olarak yer almaları ve tarihte belirleyici konumda bulunmalarının etkili olduğunu belirtmiş; 21. yüzyılın ilk yarısından itibaren siyasi ve iktisadi alanlarda yaşanan gelişmeler, çeşitli ülkelerce daha bilinir bir ülke olunması, farklı ülkeler ile

yapılan ticari faaliyetler, ülkemize eğitim almak amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışların yaşandığını açıklamıştır dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretime yönelik rağbet oluşmasında katkısının bulunduğunu ifade etmiştir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO, 2022) verilerine göre de Türkiye, bünyesinde uluslararası öğrenci bulunduran ilk on ülkeden birisidir.

Türk dilinin bu kadar rağbet gördüğü ve günümüzde yaşanan gelişmelerden hareketle daha da rağbet göreceği aşîkârdır. Bu durum köklü bir geçmişe sahip Türk dili ve yabancılara Türkçe öğretime önem verilmesini ve bu alanlar üzerine yapılmış çalışmaların da üzerinde durulmasını gerekli kılmaktadır.

Kurt, Direkci ve Caner (2018: 1021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, Türk dilinin ilk oluştuğu zamanlara kadar uzandığını belirtmiştir. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Alyılmaz (2010) Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen faaliyetlerin çoğunlukla Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından gerçekleştirildiğini belirtir. Çeşitli kurum ve üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretimi merkez/birimlerinde faaliyetler gösterilmektedir.

Türkiye’de ve farklı ülkelerde; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Diyanet Vakfı, üniversiteler bünyesinde hizmet veren Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER’ler), Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye MaarifVakfı, Yunus Emre Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortak bir eğitim anlayışı yakalayabilmek için Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) kabul edilmiştir (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı amaçları incelendiği zaman “Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak iletişim kurabilen, keşfederek ve yaparak yaşayarak öğrenebilen, öğrenme sürecinde sorumluluk alabilen, iş birliği içinde çalışabilen, problem çözme becerilerini kullanabilen, sorgulayabilen, yorumlayabilen, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek istenmektedir.” şeklinde belirtilir (TYDÖP, 2020: 13). Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşım kabul edilmektedir. Programda kademeli sorumluluk aktarımı, ekolojik sistem kuramı ve

öğretme-öğrenme sürecinin yapılandırılmasında sarmal programlama yaklaşımında benimsenmiştir (TYDÖP, 2020: 22).

D-AOBM’inde önemli bir yere sahip olan kademeli sorumluluk aktarımı modeli Duke ve Pearson’a (2002: 211) göre dört aşamadan oluşmaktadır. Öğretmenin başlangıçta kontrolü üstlenmesinden öğrencinin kontrolü kademeli olarak devralması olarak ifade edilmektedir. Demir (2022) bu modelin eylem odaklı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir model olduğunu belirtmiştir. Kademeli sorumluluk aktarımı modeli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaçlarına hitâp ettiği görülmektedir.

Aydemir’e (2017: 49) göre kademeli sorumluluk aktarımı modeli; Vygotsky’ nin yakınsak gelişim alanına uzanmaktadır, öğretimde yapı iskelesi esas alınarak oluşturulmuştur. Kademeli sorumluluk aktarımı modelinin temellerini oluşturan yapı iskelesi; “Küçük yaşlardaki bireylerin ya da tecrübesiz bireylerin bir görevin üstesinden gelebilmesi, soruna çözüm bulabilmesi ya da yardımsız uğraşların ötesinde bir amaca ulaşmasını sağlayan iskele oluşturma süreci.” olarak ifade edilmiştir (Wood, Bruner ve Ross, 1976: 90). Yapı iskelesi için bilgi ya da beceriyi yapılandırabilme sürecinde öğrenciye sunulan koşullu bir desteği ifade ettiği söylenebilir. Yeni bir dil öğretiminde öğrencilerinin durumuna bağlı koşullu bir desteğin sunulması, dil öğrencilerinin bağımsız birer yeni dil konuşurlarına dönüşebilmelerini destekleyebilir.

Yabancı dil öğrenimi sürecinde en fazla faydalanılan materyallerin başında ders kitapları gelir. Kalaycı ve Durukan (2019: 2164) yabancı bir dili; eğitim, iletişim kurmak, akademi alanında, barınma içinedinmeyi amaçlayan öğrencilerin ya da yabancı dil öğretmenlerinin en başta faydalanacakları materyalin ders kitapları olduğunu belirtmiştir. Çeşitli araştırmalarda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde temel kaynakların başında ders kitaplarının geldiği ifade edilmiştir (Biçer ve Alan, 2017: 1130; Karababa ve Üstünsoy-Taşkın, 2012: 67; Tok, 2013: 250). Coşkun ve Taş’a (2008) göre teknolojinin sunmuş olduğu sayısız fırsata rağmen ders kitaplarının eğitimde en baştaki yerini almaktan geri kalmadığını belirtmiştir. Ders kitaplarının eğitimdeki yeri büyük bir öneme sahiptir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yerinde birer kanıt niteliğindedir. Dolayısıyla günümüzde dil öğrenimine olan ihtiyacın her geçen gün artması sebebiyle dil öğrenmeyi

amaçlayan bireylerin bir kursa gitsin ya da gitmesin en önemli destekçilerinden birisini kitaplar oluşturmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki bazı yetersizlikler araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Alyılmaz'a (2018: 2460) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilen yerlerde; öğrencilerin dil öğrenme niyet ve gereksinimleri, öğrencinin mevcut durumları dikkate alınarak güncellemelerde bulunulmamakta, öğrenme ortamını bu duruma uygun bir şekilde hazırlanmamaktadır. Ayrıca öğretim verilen yerlerin çoğunluğunda, kullanılan yaklaşımların günümüz öğretim yaklaşımlarına uygun olmadığını ve yeterli olmayan kadrolarla öğretiminin gerçekleştiğini belirtmiştir. Candaş-Karababa (2009) ise öğretim programlarının oluşturulmasında öğrencinin ihtiyaçları, seviyesi ve değişkenliklerine önem verilmediğini sonucunda da materyal, ders kitapları, araçlar ve öğrenme ortamlarında problemler yaşandığını belirtmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmen nitelikleri, öğrenci özellikleri, materyal azlığı, kurumlar arası değişen değerlendirme ölçütleri bu alandaki araştırmaların eksikliğine yönelik sorunlar görülmektedir (Açık, 2008; Alyılmaz, 2018; Durmuş ve Okur, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Ünlü, 2011). Bu bağlamda dil öğretimi sürecinin ve öğretimde kullanılan kitapların öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek, çağdaş yaklaşımlar benimsenerek hazırlanması önemlidir.

Günümüz çağdaş yaklaşımları arasında yerini alan; bilgiyi başka durumlara aktarılabilmeyi, yorumlayabilmeyi, eski öğrenmelerinden hareketle yeni öğrenmeleri yapılandırabilmeyi, hayatta karşılaşılan sorunları çözümleyebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım ve bilginin sadece öğrenilmesini değil kullanılabilmesini de hedefleyen eylem odaklı yaklaşıma uygun bir model olan kademeli sorumluluk aktarımı modelinin, temelleri arasında yer alan yapı iskelesini yabancılara Türkçe öğretmek açısından önemli bir faktör haline getirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde son derece önemli bir destekçi olarak yer alan ders kitaplarının yeterli desteği sağlayabilmesiyle istenilen niteliklere ulaşılabileceğini dolayısıyla hedeflenen dil öğrenimlerinin gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu araştırma dil öğreniminde bir destek aracı olarak yer alan yabancı dil olarakTürkçe öğretimi ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumları nedir?

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle alt problemler şu şekildedir:

1.2.1. Alt Problemler

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde model olma stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

2.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde açıklama stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

3.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde ipucu stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

4.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde soru sorma stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

5.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde talimat verme stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

6.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde metni yeniden sunma stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

7.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde görsellere yer verme stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

8.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde oluşturmayı değil tamamlamayı isteme stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

9.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde sosyal etkileşim stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

10.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde geri bildirim stratejisinin kullanım sıklığı ve dağılımı nasıldır?

1.3.Araştırmanın Önemi

İnsan, sosyal bir varlıktır. Dolayısıyla yaşamları boyunca; iletişim hâlinde bulunmaları, duygu ve düşüncelerini aktarabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri hem insanoğlu için bir gereklilik oluşturmuşaynı zamandasınırsız öğrenebilmenin kapılarını açmıştır. Chomsky' nin (1975: 4) belirttiği gibi, "Dil zihnin aynasıdır." Günümüzün hızla gelişen dünyasında, farklı dilleri bilmek ve öğrenmek artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiği zaman ders kitaplarının eğitimdeki en önemli gereçlerin başında geldiği bilinmektedir (ArslanveAdem, 2010; Biçer ve Alan, 2017: 1130; Hirschfelder, 1982; Karababa ve Üstünsoy-Taşkın, 2012: 67; Tok, 2013: 250; Yılmaz ve Temiz, 2014).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istenilen amaçlara ulaşabilmek, dil öğrenirlerinin hedef dili bağımsız bir şekilde konuşabilmeleri, gündelik hayatta kullanabilmeleri, problemlerin üstesinden desteksiz bir şekilde gelebilmeleri için öğrenme materyalleri arasında en baştaki yerini alan ders kitaplarının yapı iskelesine uygun bir şekilde hazırlanması, dil öğrencilerinin bağımsız birer hedef dil konuşurlarına dönüşebilmelerinde Türkçe öğretimi ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarının incelenmesini gerektirmektedir.

YÖK-TEZ veri tabanında “yapı iskelesi” anahtar kelimesi aratıldığında eğitim alanında, matematik, fen bilimleri, İngilizce, görsel sanatlar alanlarında üzerine yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Fakat yapı iskelesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yerine yönelik bir çalışma bulunamamıştır. Alanyazındaki araştırmalardan yola çıkılarak yapı iskelesi ile ilgili bir ölçüt hazırlanmıştır. Bu doğrultuda yapı iskelesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yeri resmedilmeye çalışılacaktır.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın evrenini temsil etmesi açısından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretimi” seti, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanan “İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretimi” seti, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Yedi İklim Türkçe Öğretimi” seti, “İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretimi” seti A2 düzeyi ders

kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarının incelenmesin de yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Öğretimi” seti, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanan “İstanbul Yabancılar için Türkçe Öğretimi” seti, Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan “Yedi İklim Türkçe Öğretimi” seti, “İzmir Yabancılar için Türkçe Öğretimi” setiyle sınırlı tutulmuştur.

1.6.Tanımlar

Dil: “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.” (Ergin, 1982).

Ana Dili: Korkmaz (1992: 8), ana dilini "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil." olarak tanımlamıştır. Vardar (1988: 20) "Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil." şeklinde ifade etmiştir.

Yabancı Dil: Demircan’a (2005: 17) göre yabancı dil “Belirli izlencelerle oluşturulmuş kişilerin talepleri doğrultusunda alınan dil.” şeklinde belirtmiştir.

Yapı İskelesi: Wood, Bruner ve Ross (1976: 90) “Küçük yaşlardaki bireylerin ya da tecrübesiz bireylerin bir görevin üstesinden gelebilmesi, soruna çözüm bulabilmesi ya da yardımsız uğraşların ötesinde bir amaca ulaşmasını sağlayan iskele oluşturma süreci” olarak ifade etmiştir.

Yakınsak Gelişim Alanı: Vygotsky (1978: 86) yakınsak gelişim alanını (YGA); “Öğrencinin tek başına problem çözmesi ile tespit edilen mevcut gelişim düzeyi ile bir

yetişkin kılavuzluğunda veya daha yetenekli bir akranının iş birliğinde problem çözmesi arasındaki tespit edilen potansiyel gelişim düzeyi uzaklığı.” şeklinde ifade etmiştir. Bağlı (2004) ise küçük yaştaki öğrencinin sorunu çözmesi sürecinde tespit edilen mevcut gelişim seviyesi ile yetişkin kılavuzluğunda veya daha kabiliyetli bir yaşıtı ile yapmış olduğu ortak çalışmalar sonucunda sorunu çözmesi sürecinde tespit edilen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak belirtmiştir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil

Dil kavramının oluşumu ve gelişimi çok eski zamanlara dayanmaktadır. Geçmişten günümüze kadar dil, değişim ve gelişim göstermiştir. Dille ilgilibilim insanları tarafından çeşitli araştırmalar yapılmış fakat ortaklaşa bir tanıma varılamamıştır. Alanyazında dil kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) güncel sözlüğünde dil “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.”olarak tanımlanmaktadır.Ergin (1982) ise dili“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve ancak bu kurallar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş toplumsal bir kurumdur.”şeklinde ifade etmiştir.

Aksan (2009: 55) dili; “Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge.” olarak tanımlamıştır. Saussure’a (1998: 45) göre dil, kavramların ifade edilmesine yarayan bir göstergeler dizgesidir. Martinet (1998: 28) ise dili, “İnsan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlereayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı.” olarak belirtir. Roucek (1968) dili, bireylerin birbirleriyle anlaşmasında kullanılan bir araç olarak ifade etmiştir. Dilâçar’a (1968) göre dili, kişilerin birbirleriyle iletişimini sağlayan toplum tarafından oluşturulan bir sistem olarak açıklamaktadır. Koçak (2019: 507) bireylerin karşılıklı olarak iletişimini sağlayabilmeleri, anlaşabilmelerinde en mühüm unsur kuşkusuz dil olduğunu belirtir. Akyol ve Şahin (2019: 213) kültürede yer vererek dilin; kültür ve iletişimin temel malzemesini oluşturduğunu, bir toplumu toplum yapan ve birlikte olmalarını sağlayan en mühim unsur olduğunu belirtir. Dille ilgili tanımları incelediğimiz zaman dilin; insanların birbiriyle iletişim kurabilmelerindeen önemli gereçlerin başında geldiği görülmektedir.

Dilin; fertleri vatanına ve milletine bağlayan, toplumsal değerlerin geçmişten günümüze getirilmesini sağlayan, toplumu bir arada tutan önemli bir bağ olduğunu söyleyebiliriz. Bir milletin kültürünü, yüzyıllardır süre gelen yaşayışını dilde bulmak mümkündür. Ercilasun (1984: 102) bu hususta "Dilin milli olmasının bir başka ölçüsü, nesiller arasında bağ kurmasıdır. Dil, din, gelenekler gibi değerlerle nesilleri birbirine bağlanmayan topluluk, zamanla millet olmaktan çıkar." şeklinde ifade etmiştir. Aksan (1979) ise bir toplumu millet yapan en önemli unsurun dil olduğunu vurgular. Dilin özelliklerini incelemek gerekirse;

- “Anlaşma aracıdır.
- Doğallık.
- Kuralları vardır.
- Canlıdır.
- Gizli anlaşmalar sistemidir.
- Milletin ortak malıdır.
- Sosyal bir varlıktır.”

(Kayasandık, Direkci, Yavuz ve Karasoy, 2017:1-3).

2.1.1.Dil Edinimi- Dil Öğrenimi

Ana dili ve yabancı dil öğretiminin önemli kavramlarından olan edinim ve öğretim kavramları literatürde birçok şekilde tanımlanmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde dil öğrenimi ve dil edinimi arasındaki farklılığın sebebinin; dil öğrenimi kasıtlı bir şekilde yapılırken, dil edinimi kendiliğinden oluşan bir süreç olduğu belirtilmiştir (Krashen, 1984). Vardar (1988) benzer şekilde çalışmasında bireyin ilk deneyimlediği dil olması nedeniyle ana dili için öğrenim olmadığı, ana dilinin edinildiği vurgulamıştır. Stern’e (2003) göre ise dil öğrenimi ve dil edinimini birbiri yerine kullanılabilen kavramlar olabileceğini belirtir ve dil edinimi sürekliliği olan bir kavramken, dil öğreniminin dönemsel olarak değişkenlik gösterebilen bir kavram olduğunu ifade eder. Ayrıca Stern (2003) Krashen’in dil edinimi ve dil öğrenimi kavramlarında bir yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu yanlışın, öğrenmelerin hepsinin bir öğretme sonucunda oluşmadığını bazı öğrenmelerin öğretme durumu olmasa da gerçekleşebildiğini belirtir (akt. Şengül, 2016).

Oxford'a (1990) göre ise öğrenim, dile ait gramerin öğretilmesiyle yani bir eğitimi gerekli kılar; dil edinimi, kendi doğal seyrinde gerçekleşebilmekte olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenimi ve dil ediniminin birbirlerine katkı sağladıklarını ve tamamladıklarını, net bir ayrımında bulunmanın doğru olmadığını ifade etmiştir. Dil edinimi ve dil öğrenimi hususunda araştırmacılar tarafından farklı görüşler olduğu ve ortak bir kanıya varılamadığı görülmektedir. Bu durumun temel sebebi Özden' e (2000) göre ilk dilinedinimi ve öğretimi arasındaki kavram karmaşasının farklı öğrenme kuramlarındaki düşünce farklılıklarından kaynaklanmasıdır. Davranışçılara göre dil; uyarıcı, tepki, ödül, pekiştirme ve tekrar süreçleriyle öğrenildiğine yönelik bir düşünce hâkimdir. Bilişselcilere göre ise dil öğreniminin, şuurlu bir şekilde aşama aşama gerçekleştiğine yönelik düşüncesi hâkimdir. Demircan (1990: 16) bu durumu benzer şekilde ifade etmiştir. Bireyin ilk dili davranışçılara göre öğrenilmekte, bilişselcilere göre edinilmektedir.

Şengül (2016) bu durum şu şekilde özetler, dil ediniminin insanlarda halihazırda var olan yetenekleriyle gerçekleşen bir süreçtir, bireylerin ilk dil oluşumu sürecinde dil ediniminin daha fazla yer aldığını belirtir. Çevre, aile tutumu gibi durumlara bağlı olarak dil öğrenmelerinin de yer aldığını, ilk dil ve yabancı dil süreçlerinde öğrenmelerin de olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda dil ediniminin, ilk dil oluşumunda daha baskın olduğu ama süreçte öğrenmelerin de yer alabileceği, edinme ve öğrenme olgularının birbirini etkileyecebileceği düşünülebilir.

2.1.2. Ana Dili

Ana dili kavramı, farklı dillerde çeşitli terimlerle ifade edilmektedir. Almancada "Muttersprache", İngilizcede "Native language", Fransızcada ise "Langue maternelle" olarak adlandırılır. TDK (2022), ana dilini "Bireyin ailesi ya da içinde bulunduğu topluluktan edindiği dil." şeklinde tanımlamaktadır. Literatürde ana dili kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Korkmaz (1992: 8), ana dilini "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil." olarak tanımlamıştır. Vardar (1988: 20) ise "Kişinin ailesi ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil." şeklinde ifade etmiştir. Topaloğlu (1989: 24) benzer şekilde ana dilini, kişinin ilk yıllarında ebeveynlerinde ardından çevresinden edindiği ve iletişimini sağladığı dil olarak

tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalardan hareketle ana dilinin oluşmasında aile ve çevrenin etkisi olduğu söylenebilir.

Ana dili kavramının yorumlanmasında farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bazı araştırmacılar, "ana" kelimesinden dolayı sadece anne aracılığıyla öğrenilen bir dil olarak yorumlarken, çoğu araştırmacı annenin yanı sıra çevre faktörünün de etkili olduğunu vurgulamaktadır (Aksan, 1994). Sinan (2006), anne-babası hayatta olmayan insanların da çevrelerinden edindikleri bir ana dilleri olduğunu ve ana dilinin bir millete ait ortak dil olarak anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultta sadece anne aracılığıyla öğrenilir ifadesi bizim için yeterli olmayacaktır.

Oruç (2016) bu hususta ana dili kavramı için; etnik kökene bağlı olduğu, beraber yaşanan sosyal çevreye bağlı olduğu, en iyi bilinen dil veya ilk kullanılan dil olduğu şeklinde ifadelerde bulunmanın bazı durumlarda uygun olmayabileceğini belirtmiştir. Bu durumda ana dili kavramının bireyin koşullarına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği, bu dilin oluştuğu ortama ve şartlarına bağlı olarak bu kararın verilmesi gerektiği söylenebilir.

Ana dilinin insanyaşamını önemli ölçüde etkilemektedir. Aksan (1999: 15) bu hususta, "Biz, dünyayı anadilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz." şeklindeki ifadelerine yer vermiştir.

2.2.Yabancı Dil ve Öğretimi

2.2.1.Yabancı Dil, Öğretimi ve Tarihçesi

Literatürde yabancı dil kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur. TDK (2023) güncel sözlüğünde yabancı dil, “‘Ana dilin dışında kalan dillerden her biri, ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili.’” olarak ifade edilmektedir. Direkci, Şimşek ve Akbulut (2020)’a göre ilk dili haricinde kişilere öğretilen dildir. Yalnızca dilin kurallarına yer verilmez, yeni dilin kültüründe yer verilir. Şahin’e (2015: 14) göre ise kişi için öncesinde bilindik olmayan, etrafındaki insanlarca konuşmalarda yer almayan, belirli bir gaye ile daha ileriki bir zamanda öğrenilen dil olarak ifade etmiştir. Barın’a (2004: 20) göre yeni bir dil öğrenimini “‘Bireyin ana dili haricinde yeni bir dil ve kültürle tanışması.’”

olarak ifade etmektedir. Yabancı dil için yapılan tanımlardan yola çıkılarak, bireyin ana dili haricinde, hedef dilin kültürünü de içinde barındıran belirli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil olarak ifade edilebilir. Yabancı dil öğreniminin tarihi seyrini incelemek gerekirse;

Demircan'a (1990: 141) göre yeni bir dil öğrenme sürecinin ne zaman ve ne nerede başladığı hakkındakesin bir bilginin mevcut olmadığı belirtilmiştir. Hengirmen' e (2006) göre milattan önce (M.Ö.) 2225 yılında Akadlar Sümerleri mağlup etmişlerdir. Akadlar, Sümerlerin daha gelişmiş bir medeniyete sahip olmalarından dolayıdillerini öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Böylece yazmaya ve konuşmaya yönelik yeni bir dil öğretiminin başladığı düşünülmektedir. Şahin (2015, 163-164) yeni bir dil öğrenimi, genellikle kültür ve uygarlık olarak daha gelişmiş toplumların dilini, kültür ve uygarlık olarak daha az gelişmiş olan toplumların öğrenmeleri şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda toplumların gelişmişlik seviyeleriyle dillerinin öğrenilmesine duyulan ihtiyaç arasında bağ olduğu söylenebilir.

Meskill'e (2002) göre ise tarihi süreçte insanlar, farklı amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir dil öğrenimi gerçekleştirmişlerdir. Biçer(2012: 108) yeni bir dil öğreniminin ilk etapta iletişim dilinin öğrenilmesiylegerçekleştiğini, yazının çok eski zamanlarda yeterince gelişmemiş olması sebebiyle daha çok günlük konuşma dili öğrenimi barındıran doğal yöntemin uygulanmış olduğunu belirtmiştir.Aykaç(2015) benzer şekilde yeni bir dil öğrenimininbaşlangıçta gelişigüzel bir şekildegerçekleştiğini ya da hedef dili konuşan kişilerle iletişim kurarak yeni dilin öğrenimi gerçekleştiğini ilerleyen süreçte ise öğrencilerin istekleri, amaçları ve yeni dilin özellikleri doğrultusunda çeşitli yöntemler oluşturulduğunu belirtmiştir. Yabancı dilin başlangıçta, kendiliğinden ya da hedef dil konuşurları aracılığıyla öğrenildiği yöntemlerle öğretime ilerleyen süreçte geçildiği görülmektedir.

Kurumsal olarak yeni dil öğretiminin eğitim programlarında bulunması uzun bir süreçten sonra gerçekleşmiştir. Mounin'e (1967: 107) göre bu süre 15. yüzyılın sonları ile 16. yüzyılın ilk dönemlerine dayanmakta; Katerinov (1984: 7) ise yeni dil öğretimi konusundaki uğraşların, Aydınlanma dönemi ve Fransız devrimi sonrasında eğitim programlarındaki yerini aldığını ifade etmiştir (akt. Eden, 2005: 18). Yeni bir dil

öğretiminde yöntembilimsel uğraşların başlangıcı J.A. Komensky tarafından yapılmıştır. Önerilmiş ilkeler günümüzde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin biçimlenmesinde de etkili olmuştur (Demircan, 1990: 148).

Yöntemlerin tarihçesine genel olarak bakmak gerekirse; 1770-1880’li yıllar arasında dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmış, 19. yüzyılın bitimine yakın dönemlerde gramer ve çeviri öğretimi yerine yeni dil öğretim yöntemleri arayışını girilmiş, dilin kuralları ve tercümesi olmadan da öğretilebileceği düşüncesiyle doğal yöntem oluşturulmuştur. 20. yüzyılın ilk döneminde ilk dilin dil öğretimi sürecinde kullanımına yer verilmeyen, yaşam ve öğrenilmek istenen dil arasında bağ sağlayan dolaysız yöntem oluşturulmuştur. 1960’lı yıllara kadarki süreçte uygulanan işitsel-dilsel yöntem dilin alışkanlıklar sisteminden oluştuğunu belirtmiş, 1960’lı yıllar ile birlikte Chomsky’ nin ortaya atmış olduğu üretken-dönüşümlü dilbilim ilkeleri yeni dil öğretiminde de etkili olmuştur, bireylerin bilinçli bir şekilde dilin kuralları öğrenmelerini destekleyen bilişsel öğrenme modeli geliştirilmiştir. 1970’li yaklaşılan dönemde Carl Rogers’ın düşünceleri üzerine kurulan insancıl yaklaşım dil eğitimlerinde yerini almaya başlamıştır, süreçte öğrenen kişinin duygusunu ve bireylerin karakteristik özelliklerini ön planda tutulmuştur. Bu yaklaşıma ait prensiplere uygun olarak sessiz yol, danışmanlı dil öğretimi, tüm fiziksel tepki yöntemi gibi yöntemlere yeni dil öğrenme sürecinde uygulanmıştır. 1970’li tarihler itibarıyla yeni dil öğretiminde iletişimci yaklaşım eğitimde uygulama alanı bulmuştur. Yakın bir süreci oluşturan çoklu zekâ kuramı uygulamaları, bilgisayar destekli dil öğretimi programları gibi yeni sayılabilecek gelişmelerde yerini almıştır (Eden, 2005: 20-21).

2.2.2.Yabancılarla Türkçe Öğretimi ve Tarihi Süreci

İnsanlar geçmişten günümüz kadar din, ticaret, göç, vb. birçok sebepten kaynaklı olarak yeni bir dil öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Göçen (2021: 45) bu ihtiyacın çeşitli lisanları konuşan, çeşitli devlet ve kültürlerin yurttaşlarıyla iletişim hâlinde bulunulması, bir arada yaşama gereksiniminden kaynaklanabileceğini veya eğitim, iş gibi alanlardan dolayı gereksinim duyulabileceğini belirtir.

Günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte farklı dillerde konuşan birçok insanla iletişim halinde bulunmaktadır. Yeni bir dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç her geçen gün

artmaktadır. Ülkemizde yakın tarihimize baktığımız zaman Ukrayna’da yaşanan savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalmış insanlar bulunmakta, yine yakın bir zamanda Suriye’de yaşanan iç savaş sebebiyle göçler yaşanmıştır. Eğitim amacıyla ülkemize gelen yabancı uyruklu kişilerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. UNESCO (2022) verilerine göre Türkiye, yabancı uyruklu öğrencilerin bulunan ilk on ülkeden birisi konumundadır. Bu gibi durumlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimine duyulan ihtiyacın her geçen gün arttığını göstermektedir.

Türkler tarihi süreçte birçok farklı coğrafyada yaşam sürmüşlerdir. Dolayısıyla burada yaşayan insanlarla da iletişim içerisinde bulunmuşlardır. Bu hususta Türk dili; Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada da konuşulmuş ve yazılmış bir dil olduğu belirtilmiştir (Ergin, 2007: 60). Bu durum, Türk dilini öğrenimine birçok ulus tarafından ihtiyaç duyulduğunu gösterir.

Türk dilinin Hun devleti zamanından itibaren varlığı öğrenilmiştir. Köktürkler zamanından itibaren yazılı metinleri mevcuttur. Fakat İlk Çağ ve Orta Çağ dönemlerinde Türk dilinin resmi olarak öğrencilere öğretilmesiyle ilgili yeterli belgeler mevcut değildir. Uygurlar döneminde ve İslam dininin kabul edildiği dönemlerde de tercümeleler bulunmaktadır fakat burada resmi olarak Türk dilinin öğretimine yönelik belgeler bulunmamaktadır (Ağar, 2011: 1). Güzel ve Barın (2013: 19) bu hususta Türk dilinin, yeni bir dil olarak öğretiminin başlangıç tarihi hakkında kesin bir belge bulunmamaktadır fakat Uygurlar zamanına dayandığı düşünüldüğünü belirtilmiştir.

Türk dili ile yazılmış belgelenen ilk eserler, Göktürk Kitabeleri ve Yenisey Yazıtlarıdır (Bayraktar, 2003: 59). Onan’a (2017) göre Köktürk devrini de kapsayan süreçte kitabelerde ve resmi yazışmalarda Türkçenin konuşma ve yazı dilinde devamlı bir şekilde yer aldığını belirtmiştir. Dolayısıyla Türk dilinin düzenli bir şekilde öğretiminin yapıldığı düşünülmektedir fakat hangi yöntemlerin kullanıldığına dair kesin bir kanıtın bulunmadığını belirtmiştir. Biçer’e (2012) göre de Tibet, Bizans, Çinliler, Soğdlar ile etkileşim halinde bulunulmasının budönemde Türk dilin farklı ulustan kişiler tarafından öğrenildiğini göstermektedir. Durmuş ve Okur (2013) Göktürk Kitabelerinin bir tarafının Çince yazılması sebebiyle de bu durumu kabul etmektedir. Bu dönemde araştırmacılar

tarafından farklı ulustan kişilerin, Türk dilini öğrendiği düşünülmekte fakat dil öğretimine yönelik bir kanıt ulaşılamadığı görülmektedir.

Uygur Türkçesi döneminde ise Maniheizm, Budizm, Hristiyanlık gibi çeşitli dinleri kabul etmiş insanların varlığı, yerleşik yaşama geçilmeye başlanması ve ticaretle uğraşılması süreçte farklı dini sözcüklerin, dillerin ve alfabelerin de kabul edilmesinde etkili olmuştur (Bayraktar, 2003: 59). Bu duruma bağlı olarak dönemin halkına dinlerini yaymak ve anlatmak amacıyla din adamları gelmiştir. Din adamları kendilerini ifade edebilmek için Türk dilini öğrenmelerini gerekli kılacağı düşünülmektedir (Biçer, 2012). Bu dönemde farklı ulustan kişilerin Türk dilini öğrendiklerini belirten bir diğer belgede Ögel (2002: 95-124) Moğol imparatorluğu zamanında T'u Chi'nin yazmış olduğu metinde bazı Moğol imparatorlarına Türk dilinin öğretildiği belirtmiştir. Hükümdarlığın Tibetçe ve Hintçe dillerini öğrenmemiş olmasına karşılık Uygur Türkçesini öğrendiklerini belirtilmiştir. Kaşgarlı Mahmud bu süreçte Kaşgar'dan Çin'in yukarı bölümlerine kadar yaşayan Türklerin, hakanların, sultanların Uygur dilini kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Çin ve diğer Doğu uluslarının da Türklerle olan yazışmalarında Uygurca'yı kullandıklarını belirtmiştir. Bu durum Asya'da Uygurcanın birçok ulus tarafından öğrenildiğine bir kanıttır (Biçer, 2012: 114).

Karahanlı Türkçesi döneminde ise dönemin hükümdarı Saltuk Buğra Han'ın İslamiyet'i kabul etmiştir. Bu dönemde Kur'ân-ı Kerîm' de yer alan kelimeleri tek tek Türk diline tercüme etmişlerdir (Bayraktar, 2003: 59). Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig adlı eserinde İslamiyet'in içerisinde yer aldığı bir metin ele almıştır ve Türk dilini eserinde kullanmış olması (Türk, 2012: 36) Türk diline verilen önemin göstergesidir. Dönemde Türklerin İslamiyet'i kabul etmeleriyle birlikte Arap ve Fars dilleri Türkler üzerinde etkin olmaya başlamıştır (Maden ve Kızıldaş, 2019). Ayrıca bu dönemde Arap alfabesi kabul edilmiştir (Bayraktar, 2003: 59). Özdemir'e (2018: 60) göre Arap dilinin süreçte baskın olmaya başlamasıyla dil üzerine araştırmalar yapan bazı araştırmacılar tarafından bu durumun önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Bu dönemde Türk dilinin yabancılara öğretimiyle ilgili kabul edilen ilk eser olan Divân-ı Lugâti't-Türk Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılmıştır (Biçer, 2012: 114; Melanlıoğlu, 2008: 475; Özdemir, 2018). Bu eserin dilimizdeki yerinin öneminden dolayı

ayrıca açıklanması uygun olacaktır. Eser, ‘‘Türk dillerini birleştiren eser’’olarak belirtilmektedir. Bu eseri Kaşgarlı Mahmut 1072-1077 yıllarında Baędat’ta yazmıştır. Eserde Arap ulusuna Türk dilini, kùltürünü öğretmek amaçlanmıştır (Caferoğlu, 2000). Eser Arap diliyle yazılmıştır. Türk dilinin Arap dilinden kullanım olarak ve çeşitlilik aısından aşağısında olmadığına kanıt niteliğindedir (Biçer, 2012).

Harezmi Türkęesi, Farsęanın eski ağızlarından biri olmakla birlikte Harezmi-Altınordu Türkęesi olarak da belirtilmektedir. Bu dönem de genellikle din ile ilgili yazılara ulaşılmış sadece Zemahşeri’ninMukaddimetü’l-Edep isimli yapıtı içerisinde grameri barındırmaktadır. Yapıtın yazılış amacı, dönemin devlet başkanının Arap dilinikabul etmesi sebebiyle Arap dilinin öğretilmesidir (Bayraktar, 2003: 59-60). Özdemir’e (2018: 61) göre bir diğer amaç ise Arap dilini daha iyi durumda göstermek, Arap dilini öğretmeyi amaçlanan uluslara bu durumu kabul ettirmek ayrıca Arap dili ana dili olan bireylere de dillerine ait özellikleri aktarmak olduğunu belirtmiştir.

Çağatay Türkęesi döneminde ağırlıklı olarak Arap dili ve Fars diline aityapıtlar bulunmaktadır. Dönemin edebiyat dili olarak Farsęa kabul edilmiştir (Bayraktar, 2003: 60). Bu dönemde Ali şirNevâi’nin 1499 tarihinde yazmış olduğu Muhâkemetü’l- Lûgateyn adlı yapıtı Türk dili için büyük bir öneme sahiptir. Yapıt iki dilin mukayese edilmesi anlamına gelmektedir. Eserin yazılış amacı Türk dilinin kelime hazinesi ve gramerinin Fars dilinden daha gelişmiş olduğunu göstermektir (Özdemir, 2018: 61). Timur zamanında Türk dilinin edebî bir dil olarak daha fazla kullanılması ve milli bir bilinç oluşturmak için büyük bir emek vermiştir böyleceTürk dili ve edebiyatı bağımsız bir dil olmuş ve eski canlılığını tekrardan kazanmıştır (Kitapçı, 1995).

Kıpçak Türkęesi döneminde Memlûk Devleti hükümdarlarının Türk olması sebebiyle Türkęeye olan ilgi fazlalaşmıştır. Bu dönem yabancılara Türk dilinin öğretimi büyük gereksinim hâline gelmiştir. Bu hususta, Türk dilinin büyük bir saygınlık kazandığını ifade etmek yerinde olacaktır (Bayraktar, 2003: 60). Yönetici kesimin yanı sıra silahlı kuvvetlerinde Türklerden oluşması ve Arap ulusundan kişilerin silahlı kuvvetler de yer almaları Türk dilinin öğrenimine duyulan ihtiyacın artmasındaki sebeplerdendir (Arslan, 2012). Bu dönemde bölgede Türkęenin ehemmiyetinin fazlalaşmasıyla Arap

ulusunda Türk dilini öğrenme gereksinimi oluşturmuş ve bu amaçla dil bilgisi kitapları ve lügatlar hazırlanmıştır (Özyetgin, 2001: 33). Dönemde CodexCumanicus, KitabüBulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, El-Kavaninü'l-KüllîyyeLiZabti'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z- ZekiyyeFi'l-lugâti't-Türkiyye, Kitabü'l-İdrâkLi-lisânü'l-Etrak adlı yapıtlar Türkçeyi yabancılara öğretmek amacıyla yazılmıştır (Bayraktar, 2003: 60). Bu dönemde ele alınmış yapıtların içerisinde en kıymetlisi ise CodexCumanicus olduğu belirtilmiştir. Yapıt; 13. yüzyıl ve 14. yüzyıl Kıpçak Türkçesi hakkında oldukça geniş bilgi sahibi olabildiğimiz, İtalyan ve Almanlar tarafından Hristiyanlığı kabul ettirebilmek amacıyla yazılmış, 2 kısımdan oluşan bir kitaptır (Caferoğlu, 2000: 161).

Eski Anadolu Türkçesi döneminde, Selçuklu devleti yöneticileri ve sanatla uğraşan kesim tarafından Türk diline yeterli önem verilmemiştir. Bu dönemde oluşturulmuş yapıtlar konu bakımından genellikle din ile ilgilidir. Arap ve Fars dillerine ait kelime ve tamlamalara çok fazla yer verilmiştir. Bu dönemde Türk dilinin ilk dil olarak öğretimine yönelik eğitimler verilmiş ve bu amaca yönelik eserler hazırlanmıştır (Bayraktar, 2003: 60). Bu dönemde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapıt olarak İbnüMühennâLûgati olarak da bilinen Hilvetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân adlı yapıt bulunmaktadır (Açık, 2008: 2; Bayraktar, 2003: 60; Biçer, 2012: 122; Özdemir, 2018: 62).

Osmanlı Türkçesi döneminde hem farklı ülkelerdeki insanlar tarafından hem de Osmanlının sınırları içerisinde yaşayan farklı ulustan kişiler tarafından öğrenilme ihtiyacı duyulmuştur. Devletin dilinin Türkçe olması da devlet kurumlarında bulunan farklı ulustan kişilerin Türk dilini bilmesini gerekli kılmıştır (Biçer, 2012: 124). Karal'a (2001: 31) göre Osmanlı zamanında ilk olarak Hristiyan kesimde yer alan çocukluk döneminden itibaren Yeniçeri Ocaklarında yetiştirilmek üzere getirilmişdevşirme çocuklarına, Türk dilinin öğretiminin yapıldığını sonrasında Balkanlarda elde edilmeye başlanan egemenlik sonucunda burada yer alan halktan kişilerin de kendi rızasıyla İslamiyet'i benimsedikleri ve Türk dilini öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Türk dilini yabancı bir dil olarak öğrenimi bu dönem de Avrupalılar ile yaşanan siyasal süreçler (Adıgüzel, 2001: 30; Barın, 2004: 21; Biçer, 2012:124)ve ekonomiye dayalı süreçler sebebiyle önem kazanmıştır

(Adıgüzel, 2001: 30; Barın, 2004: 21). Fransa’ dabelirli zaman aralıklarında altı ile dokuz yaş aralığındaki çocuklardan bazılarını ileride Osmanlıda elçisi ve çevirmen olabilmeleri için İstanbul’da yer alan Katolik din görevlilerine verilmiş ve bu çocuklar için dil oğlanları denilmiştir (Barın, 2004: 21).Dil oğlanları okulu, 1551 tarihinde Venedik tarafından kendi tebaasından kişileri Doğu dillerini ve Türk dilini bilen çevirmenler yetiştirebilmek, kendi ülkeleri adına Osmanlıda vazifelerini yerine getirecek kişileri erken yaşlardan itibaren yetiştirmek amacıyla İstanbul’ da bulunan elçilikler bünyesinde oluşturulur.Sonrasında Fransa, Avusturya, Polanya ve İngiltere gibi ülkeler tarafından uygulanmıştır. 17. yüzyıl ile 20. yüzyılın ilk kısmına kadarki Avrupa’ da ve Osmanlıda Fransız dil oğlanlarını da kapsayan süreçte dil öğretimi yöntemi olarak isegenellikle gramer-tercüme yöntemi uygulanmıştır (Ağıldere, 2010: 695-698).

Türkiye Türkçesi döneminde Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde 1 Kasım 1928 tarihinde Harf Devrimi gerçekleşti. Ardından 12 Temmuz 1992 tarihinde Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuştur (Bayraktar, 2003: 61). Cemiyetin ismi 1936 tarihli III. Türk Dil Kurultayı’nda Türk Dil Kurumu şekline getirilmiştir (Bayraktar, 2003: 61). Bu dönemde Türkçeye daha çok değer verilmeye başlanmıştır. Türk dili öğretiminde de artış görülmüştür (Biçer, 2012: 127).

1950 tarihlerinden ileriki süreçlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ağırlık verilmiş, üniversiteler bünyesinde çeşitli derecelere sahip programlarında öğrencilerin öğretimlerini gerçekleştirebilmeleri için 1991 tarihinde Türk dünyası öğrenci projesidâhilinde MEB aracılığıyla öğrenciler Türkiye’ye gelmişlerdir. Buradaki hedefler Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akraba topluluklarındaki bireylere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürü ve eğitim düzenini göstermek, Türkçenin ve Türk kültürünün gelecek kuşaklara taşımak ve Türkiye Türkçesinin yayılmasını gerçekleştirmektir (Açık,2008: 2).1960’lı tarihlerde Türk dilinin yabancılara öğretimi önem kazanmıştır (Barın, 2004: 21). 1984 tarihine gelinceye kadarki süreçte Türk dilinin öğretimi çeşitli kuruluş veya şahıslar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesinde eğitimlerine devam eden yabancı uyruklu öğrencilere Türk dili öğretilmekteydi fakat Ankara Üniversitesi TÖMER ile kurum

niteliği kazanmıştır (KöseveÖzsoy, 2020: 30). Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) içeriğinde farklı yöntemleri bir arada barındırmaktadır ve bu durum Türkçe öğretiminin bir sistem içerisinde öğretiminde bir ilktir (Bayraktar, 2003: 61).

Bu alandaki kaynaklara bakmak gerekirse; Boğaziçi Üniversitesi'nden Hikmet Sebüktekin ve Ankara Üniversitesi'nden Kenan Akyüz öncülüğünde alana kaynaklık edecek yapıtlar oluşturulmaya başlanmıştır (Erdem, 2009: 890). 1960'lı tarihler itibariyle Kenan Akyüz'ün Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okumaadlı kitabı (Ankara Üniversitesi, 1965) Hüseyin Aytaç-M. Agâh Önen'in Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe adlı kitabı (Ankara, 1969), Sermet Sami Uysal'ın Yabancılar Türkçe Dersleri kitapları (İstanbul, 1979), Kaya Can'ın Yabancılar İçin Türkçe İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri kitabı (ODTÜ, 1981), M. Hengirmen- N. Koç'un Türkçe Öğreniyoruz adlı kitapları (Ank, 1982), Tahir Nejat Gencan' ınYabancı Uyruklu Öğrenciler İçin Türkçe Öğreniyorum adlı kitabı (İstanbul, 1985) kıymetleri yapıtları oluşturmaktadır (Barın, 2004: 21).

Günümüze doğru ise, Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe, Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, İstanbul Yabancılar için Türkçe, Yabancılar için Türkçe Okuyorum Öğreniyorum, İzmir Yabancılar için Türkçe kitapları ve Yedi İklim Türkçe ders kitapları üniversiteler tarafından hazırlanmıştır (Köse ve Özsoy, 2020: 40-41).

2.3.Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler

Literatürde ilke kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur.TDK (2023) sözlüğünde ilke, “temel düşünce, temel inanç, umde, prensip” anlamlarına gelmektedir.Demirel(2003: 29) yeni bir dil öğreniminde ders ortamında gerçekleştirilen uygulamalarda hedeflenen düzeyde başarı elde edilebilmesinde, kullanılan ilke ve yöntemler önemli bir yere sahip olduğunu belirtir.Oğuzkan'a (1974: 92) göre ilke, bireysel karar ve eylemlerin tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan temel kuraldır (akt. Demirel, 2003: 29). Kara'ya (2010: 408) göre yeni bir dil öğreniminde hedeflenen amaçlara ulaşabilmenin yolu ders sürecinde uygun görülen yöntem ve ilkelerin doğru bir şekilde uygulanmasına bağlıdır. Temel ilkeler, dil ve eğitim alanlarındaki araştırmacıların çeşitli araştırmaları sonucunda elde edilmiş veriler sonucunda ulaşılmış önerilerdir. Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ilkeler

üzerinde özenle durulması gereken konulardan birisi olarak yerini almaktadır. Alanyazında yabancılara Türkçe öğretimi ilkeleri temel ilkeler ve genel ilkeler olarak yer almıştır.

2.3.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Barın (2004) yabancılara Türkçe öğretimi temel ilkelerini sekiz başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar ve açıklamaları sunulmuştur.

2.3.1.1. Dil Öğretiminin Planlanması

Dil öğretiminin planlanmasıyla istenilen hedeflere tesadüflerden arınık, bilinçli bir şekilde ulaşılması sağlanabileceği düşünülmektedir. Barın' a (2004: 22) göre yeni bir dil öğretimi sürecinde öğretimin kimler için sağlanacağı, öğretimlerinin hangi zaman aralıkları kapsamında yapılacağı ve öğretimin hangi amaçları yerine getirmek için yapılacağı ilk olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Böylece hedefler belirlenip, planlar yapılır ve öğrenciye göre bir öğretme ortamı sağlanabilir. Bu planlamayı ayrıntılamak gerekirse Demirel (2003: 30) bu düzenlemenin yıllık, ünite ve günlük olmak üzere üç şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğretmenlerin hedeflenen öğretme sürecini önceden deneyimlemesi sağlanacaktır. Öğretmenlerin, öğrenme süreçlerinde belirli bir düzenleme yapmaları büyük önem taşımaktadır ve hedeflenen amaca ulaşmaktaki ana şart olduğunu belirtir.

2.3.1.2. Dört Temel Beceriye Dikkate Alma

Dört temel becerinin dil öğretiminde önemli bir yeri bulunmaktadır. Demirel (2003: 22) dilin; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel becerinin işlevsel bütünlüğünden meydana geldiğini belirtir. Dil öğretimi sürecinin ise; konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin öğretimi, gramer öğretimi ve sözcük öğretimini kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu becerilerin istenilen seviyelere ulaşılabilmesi ve ilerletilmesi ise asıl hedeflerden olduğu belirtilir (Johnson, 2017).

Alanyazındaki araştırmalarda benzer düşünceler görülmektedir. Çeltik (2022) çeşitli sebeplere bağlı olarak insanların dili kullanma ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için de

iletişim sağlayabilmek için de sadece yazma ve okuma becerilerinin geliştirmenin yeterli olmayacağı konuşma ve dinleme becerilerinin de geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtir. Maden ve Durmaz (2022) ise yeni bir dil ğretiminde hedefin, dil becerilerinin ilk dil öğrenimine benzer bir şekilde elde edilmesini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Becerilerin tamamına yer verilmesi gereklidir ve uygulanabilmesine firsat tanınması ileriye dönük öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi için kıymetli olacağını belirtir. Dil ğretimi sürecinde dört temel dil becerisine bir arada yer verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Eğitimde kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelir. Barın (2004) yeni bir dil ğretimi sürecinde kullanılacak ders kitaplarının da dört temel dil becerisine bir arada yer verilecek şekilde hazırlanması önem taşıdığını belirtir. Araştırmalarda dört dil becerisinin tamamını içerisinde barındıran bir dil eğitiminin verilmesi ve uygulamaya dönük olması, hedeflenen başarıya ulaşılması ve kalıcı öğrenmelerin sağlanması için büyük bir önem taşıdığını söylenebilir.

2.3.1.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme

Eğitimde ğrenme sürecinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru planlanması önemli olduğu düşünülmektedir. Sünbül (2011) bu konuyu, insanların zihinsel ilerlemesi somuttan soyuta şeklinde gerçekleşir. Dolayısıyla insanların somut olarak gerçekleştirdiği öğrenmeleri, soyut olarak gerçekleşen öğrenmelerine göre daha basit bir şekilde gerçekleşir. ğrenme süreci mümkün olduğunca somutlaştırılmalıdır. Öncelikle somutlaştırarak öğrenmeler sağlanmalı ilerleyen süreçte soyut öğrenmelere yer verilmelidir. Bu bağlamda dil öğrenimi sürecinde de daha somut kavramlardan faydalanılması öğrenmeleri kolaylaştırabileceği daha zihinde yer edinen öğrenmeler gerçekleştirilebileceğini belirtir.

Barın (2004: 23) bu ilkenin yeni bir dil öğretimindeki yeri hakkında, öğrencinin içinde bulunduğu ortamda yer alan kişilerle ilişkilerinde kullanabilecek kelimelerin öğretilmesi gerekmekte, bireylerin somut ğrenimlerden hareketle soyut öğrenimlerini gerçekleştirebileceğinin bilinciyle tümevarıma yer verilmeli, kalıp diyaloglar ve söz kalıplarında tümdengelim kullanılmasının gerekliliğini ifade eder.

Dil öğreniminde öğrenmelerin güçlük düzeyi hakkında ise Demirel'e (2003: 30) göre öğrenim sürecinde gerçekleştirilmesi planlanan konuların öncelikle daha basitten yanidaha basit kelimelerden daha güç olan yani daha karışık cümle ve kelimelere doğru öğretilmelidir. Öğrencilerin hâkim olduğu kelime ve cümlelerden yola çıkarak yeni kelime ve cümlelerin öğretilmesi gerekli olduğunu belirtir. Bu doğrultuda öğrencilerin, ön öğrenmelerinden hareketle bilgiyi daha kolay yapılandırabilecekleri, öğrenme sürecinidaha kolay bir şekilde gerçekleştirebilecekleri düşünülmektedir.

2.3.1.4. Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma

Dil öğretiminde, istendik öğrenmelerin elde edilebilmesi için bir yapının öğretiminin sağlanmadan diğerine geçilmemesi gerekir. Barın'a (2004: 23) göre yeni bir dil öğrenimi sürecinde, dili öğrencilerinin hedeflenen öğrenimi gerçekleştirebilmeleri için bir yapının sunulması gerekmektedir. Öğrenim gerçekleştikçe, yeterli uygulamalara süreçte yer verildikten sonra ve hedeflenen yeterliliğe ulaşıldığında yeni bir yapının öğretime geçilmelidir. Aksi takdirde öğrencilerde bilgi karışıklığı yaşanabilir, eksik öğrenmeler gerçekleşebilir ve yeterli çalışmalar yapılmadığı için hatırlamakta güçlükler yaşanabilir. Bu durum hedeflere ulaşılmasında engel oluşturmaktadır. Demirel (2003:31) benzer bir şekilde öğretmenin tüm öğretmek istediklerini tek seferde vermesinin uygun olmadığını belirtmiştir. Bu ilkenin uygulanmasının yeni bir dil öğreniminde son derece önemli olduğu düşünülmektedir çünkü ilkenin uygulanmaması durumunda öğrenmelerde eksiklikler oluşabilir ve yeni öğrenmelerin önüne ket vurabilir.

2.3.1.5. Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu

Dil öğrenmelerinin gerçek yaşamda uygulanabilmesi, dilin kültürünün de öğrenilebilmesi için hayatla ilişkili bir öğretim sürecinin tasarlanması kıymetlidir. Sünbül (2011) bu ilkenin eğitimdeki yeri hakkında, öğretim sürecinde faydalanan etkinlikler ve gereçler olabildiğince gerçek yaşama uygun olmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulayabilmelerini sağlayacağını belirtir.

Barın (2004: 23) ise ilkenin dil öğretimindeki yeri hakkında, öğrencilerin hedef dili günlük yaşamlarında ve diğer bireylerle iletişimlerinde kullanabilmelerine uygun bir şekilde

öğretilmesigerekmektedir. Aksi takdire öğrencinin, öğretilmesi hedeflenen dil ve dolaylı olarak kültürden bağının kopmasına sebep olabileceğini belirtir. Demirel'e (2003: 31) göre ise hedef dilin, hayata uygun bir şekilde verilmesi etkili öğrenmeyi sağlayacaktır. Dil öğretiminde öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilmeleri ve dilin kültüründe öğrenmeleri hedeflenen bir durumdur. Bu ilkenin dil öğretiminde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir.

2.3.1.6. Öğrencileri Aktif Kılma

Çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarının amaçlarından birisi de öğrencilerin yeni dili sadece öğrenebilen değil aynı zamanda günlük yaşamlarında kullanabilen öğrenciler yetiştirmektir. Sünbül (2011) bu ilkenin eğitimdeki yeri hakkında, öğrencilerin, öğrenme sürecinden en fazla fayda elde edildiği durumların etkin olarak derse katılım gösterdiğinde sağlandığını belirtir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin bir şekilde katılım göstermeleri hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli olduğu görülmektedir.

Barın (2004: 23) başarılı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğrencilerin, öğrendiklerini uygulamalarının önemini vurgulamıştır. Öğretim sürecini öğrencileri süreçte etkin kılacak şekilde oluşturulması gerektiğini açıklamıştır.

Demirel (2003: 31) ise öğrenciye aktarılan bilgilerin hayattan örnekler olmasının ve öğrenciye öğrendiklerini uygulama olanağı sunulmasının, sürekliliği olan öğrenmeler elde edilmesini sağlayacağını belirtmiştir. Böylece ileriye yönelik öğrenmeler sağlanabilir, öğrenci günlük yaşamında da öğrendiği dili kullanabilir.

2.3.1.7. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Araştırmacılar öğrenmede bireysel farklılıkların olabileceğini belirtir. Taşpınar'a (2012) göre fertlerin kendilerine özgü; kabiliyetleri, öğrenme tarzları, zekâ seviyeleri, çalışma şekilleri bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci bu faktörler dikkate alınarak oluşturulmalıdır.

Barın (2004: 23) ise dil öğreniminde; öğrencilerin dil öğrenme amaçları, yaşları, eğitim düzeyleri, sosyal durumları gibi çeşitlilikleri içerisinde barındırması yeni bir dil öğretimi sürecinde dikkate alınması gereken bir konu olduğunu belirtir.

Demirel'e (2003: 31) göre ise yeni bir dil öğrenme sürecinde öğrencilerin durumları çeşitlilik gösterebilmektedir. Öğrencilerin kabiliyetleri, ilgileri gibi faktörler öğrencilerde farklılıklar oluşturmakta, konuları öğrenebilme sürelerinde de farklılıklar olabilmektedir. Bazı öğrencileri öğretmeye dayalı öğrenmeleri baskınken bazı öğrencilerin gözleme dayalı öğrenmeleri daha baskın olabilmektedir. Öğretimde bu süreçte farklı öğrenmelere sahip öğrencilere hitap edebilmek için zengin bir öğrenme ortamı sunmalıdır. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceği aşîkârdır her öğrencinin öğrenmesi bir olamayabilir. Bu durumda öğretim süreçleri oluşturulurken bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Öğretimde, bu süreçler ne kadar zenginleştirilirse o kadar farklı öğrenciye hitâp edilebilir ve hedef öğrenmeler gerçekleştirilebilir.

2.3.1.8. Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Araştırmacılar dil öğretimi sürecinde görsel ve işitsel araçlardan faydalanmanın kıymetli olduğunu belirtir. Demirel'e (2003: 30) göre, dil öğretiminde işitsel ve görsel gereçlerden faydalanılması, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik ilgisini geliştirmekte, öğrenciye etkili öğrenmeler sağlamaktadır. Öğretmenin aktarmak istediği bilgileri öğrencinin daha iyi anlayabileceği bir şekilde aktarabilmesini desteklemektedir. Böylece öğrenciler dil öğrenme süreçlerinde öğrendikleri bilgileri daha iyi bir şekilde anlamlandırabilmektedirler. Bu durumun hedeflere ulaşılmasında katkısı olacağı söylenebilir. Barın (2004: 23-24) benzer şekilde dil öğrenme sürecinde çeşitli araç ve gereçler dil becerilerinin öğretimi ve etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktadır. Öğretim sürecinde bilgisayar, televizyon vb. araçları kullanmak çağdaş dil öğretiminde yer verilmesini gerekli kılmaktadır.

Tanrıkulu ve Sömek (2020) bu hususta yeni bir dil öğretimi sürecinde bu materyallerden faydalanmak; öğrenmelerin tesirini yükselttiğini, öğrencilerin dikkatlerini üzerine toplanılmasını ve daha kısa zamanda istenilen hedeflere ulaşılmasını sağladığını, öğrenmelerin sürekliliğini ve öğrencilerin güdülenmişliklerini de arttırdığını belirtmiştir.

Kuşçu (2017) ise yeni bir dil öğretiminde işitsel gereçlere yer verilmesinin ilk dil edinilmesiyle yakınlık gösterdiğini belirtmiştir. Bu durum da öğrencilerin hedef dile maruz kalmaları, öğrencilerin kelimelerin doğru bir şekilde öğrenebilmelerine ve telaffuz edebilmelerine katkısı bulunabilir. Ergun ve Canbulat (2023) ise dil öğretiminde müziğe yer verilmesinin öğrencilerin, güdülenmişliklerini ilerlettiği ve derslerin daha basit bir şekilde anlamalarını sağladıklarını belirtmiştir. Bu materyallere yer verilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini daha kolaylaştırabileceği ve öğrenmeye karşı isteklerini arttırılabilebileceği söylenebilir.

Günday (2015) görsel gereçlerin öğretimde kullanılmasının ise öğrenimi daha somutlaştıracağını, öğrenme sürecinin monoton bir halde olmasını engelleyeceğini, öğrencilerin odaklanmalarını geliştireceğini ve öğrenmelerin daha anlamlı olmasında katkısı bulunacağını belirtir. Böylece öğrenmeler daha eğlenceli bir şekilde gerçekleşebilir ve öğrencilerin sıkılması önlenir, somutlaştırılmasında öğrendiklerini anlama ve hatırlama oranlarını arttırabilir.

2.3.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

Barın (2004) yabancılar Türkçe öğretimi genel ilkelerini on üç başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar ve açıklamaları sunulmuştur.

2.3.2.1. Kullanılan Dilin Öğretilmesi

Yeni dilin öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri günümüz Türkçesiyle doğallıktan uzaklaşmadan öğretilmesi kıymetlidir. Barın'a (2004: 24) göre Türk dilini öğrenmek isteyen öğrencilere, insanlarla günlük yaşamlarında iletişim kurabilmeleri için günümüzde kullanılan Türkçeye yer verilmesi gerekmektedir. Gerek derslerde gerekse de eğitim sürecinde yararlanılan araçlarda da bu faktör dikkate alınarak doğallıktan uzaklaşılmasında gerekmektedir. Böylece öğrencilere modern dil öğretimi amaçları arasına yer alan dilin sadece öğrenilmesinin değil günlük hayatta da kullanılabilmesine katkısı olacağı düşünülmektedir.

2.3.2.2. Telaffuza Önem Verme

Farklı milletlerden olmaları öğrencilerin Türkçeye dair telaffuzlarında eksiklere sebep olabilir. Bu durum iletişim kurmada, hedef dili amaçlara hitap edecek şekilde kullanılmasının önünde engel oluşturabilir. Barın (2004: 24) bu hususta öğrencilerin farklı milletlerden olması sebebiyle dil öğretimi sürecinde öğrencilerin kelimeleri, cümleleri söyleyiş şekilleri dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca aksan, tonlama ve boğumlama gibi hususların da öğretimine dikkat edilmesi gerektiğini belirtir.

Sönmez ve Tural-Hesapçioğlu (2017: 507) ise konuşma ve lisandan kaynaklı olarak yaşanan çeşitlilikler, güçlükler veya bozukluklar; iletişim kurmada sıkıntılar yaşanmasına, öğrencilerde duygusal sorunlara ve akademik olarak eksikler hissetmelerine sebep olabileceğini belirtir. Şenyiğit ve Okur (2019: 539) literatürden elde ettikleri bilgiler neticesinde telaffuzda yaşanan sorunların, yeni dilde iletişim kurabilmenin önünde ket vurduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hem sağlıklı bir iletişimin sağlanabilmesi için hemde öğrencilerin kendilerini yeterli hissedip, güdülenmişliklerinin arttırılabimesi için dil öğretiminde telaffuza önem verilmesi gerekli olacağı düşünülmektedir.

Güzel (2017: 527-529) telaffuzdan kaynaklı sorunlara çözüm olabilmesi için derslerde tekerlemelere yer verilmesini tekerlemelere yönelik araçlar geliştirilebileceğini belirtmiştir. Melodi ve musikinin insan beyninde oluşturduğu tesir dilin; vurgu, melodi ve tonlamasıyla bir araya geldiğinde dilin estetik bir şekilde kullanılabilmesine faydalı olacaktır. Tekerlemeler; aliterasyon, sözcük ve kafiyelerle yinelenmesi öğrenimi basitleştirecek, istendik sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin hedef dile maruz kalmaları, sözcüklerin telaffuzlarını sürekli duymaları telaffuzdan kaynaklı hataların düzeltilmesinde yarayacağı söylenebilir.

2.3.2.3. Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma

Öğrencilerin bilgilerden hareketle yeni bilgilerini yapılandırabilirler. Barın (2004: 24) bu ilkenin yeni bir dil öğrenimindeki yeri hakkında, öğrencilerin yeni dile ait kelimeleri bir anda anlayabilmeleri beklenmemesi gerekir. Öğrencilere yeni kelimeleri öğretebilmenin yolu öncesinde öğretilmiş kelimelerden yola çıkarak gerçekleştirilmesinin uygun olacağını belirtir. Öğrenciler, bildiği kelimelerden hareketle yeni kelimeleri sezmesisağlanacak ve yeni kelimelerin öğretimi gerçekleşecektir. Fidan'a (2012) göre ise

geçmişte öğrenilmiş bilgilerden hareketle yeni öğrenmelerin sağlanması, öğrencilerin süreçte etkin olmalarını arttırır ve öğrenmelerin devamlılığını sağlar. Aktif katılım sağlanması ve kalıcı öğrenmeler sağlanması da dil öğretiminde istendik bir durumdur öğrencilerin dil gelişimlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

2.3.2.4. Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi

Yeni bir dil öğretiminde öğrencilere uygulama imkânı sağlanması kıymetlidir. Barın (2004: 24) bu hususta iyi bir dil öğretiminin yolu, öğrencilerin öğrendiklerini gerek çalışma kitaplarında gerekse çeşitli etkinlikler aracılığıyla etkin kılarak gerçekleştirilmesinden geçtiğini belirtir. Dil eğitiminde öğrencileri süreçte aktif kılmak istendik bir durum olduğu görülmektedir. Böylece öğrenciler öğrendiklerini uygulayabilirler geliştirebilirler.

2.3.2.5. Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması

Barın (2004: 24) bu ilkenin, öğrencilerin adil haklara sahip oldukları düşüncesini oluşturacak ve süreçte öğrencilerin aktif olmasını sağlayacağını belirtir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin dili kullanabilmesine fırsat tanınmasının önemli olduğu bilinmektedir bu ilke her öğrencinin dili kullanabilmesine böylece hedef dilde kendilerini geliştirebilmelerinde olanaklı kılacağı düşünülmektedir.

2.3.2.6. Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü İfade Edebilmesi

Dil öğretiminde temel dil becerilerinin öğrenciye kazandırılması kıymetlidir. Barın'a (2004: 24) göre öğrenciye süreçte dil becerilerinin birlikte verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Sürekliliği olan öğrenmelerin gerçekleşmesinin ancak böylece mümkün olabileceğini belirtmiştir. Günlük hayatta da bu becerilerin her birisine ihtiyaç duyulabilir, öğrencilerde bu becerilere hâkim olması gereklidir.

2.3.2.7. Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi

Dil ve kültürün birbiri içerisinde bulunan birbirini tamamlayabilen kavramlar olduğu söylenbilir. Barın (2004: 25) kelimelerin anlamsız yapılardan olu madı ını, içeriğinde temellerini oluşturduğu topluma ait onay almış kültürel unsurları barındırdığını belirtir. Canbulat ve Dilekçi (2013) ise dil sayesinde, kültürel unsurların geçmişten bugünlere, bug nlerden ilerleyen zamanlara ulaşabilmektedir. Dilin içerisinde kültürel unsurları barındırdığı görülmektedir. Börekçi (1999) dil ile kültür arasında kuvvetli bir ba  bulunduğunu, birbirinden ayrı olu amayacaklarını belirtmiştir. Bu düşünceye benzer bir  ekilde scan (2017) dil ve kültürün birbirinden b l nemeyece ini ve dil   retiminde yer verilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Barın' a (2004) göre iyi bir dil öğretiminin hayatla ilişkili bir şekilde dili ve kültürü barındıran bir eğitimden geçtiğini belirtir. Toplumlara yönelik genel değer ve ortak y nlerin öğretilmesi gerektiğini ifade eder. Kutlu (2015: 706) benzer bir şekilde dile ait; kültürel   gelerin, gramerin ve temel dil becerilerinin birlikte verilmesi öğrencilerin istenilen düzeye ula abilmelerine katkısı olacağını vurgular. G  er (2013) ise eğitimde önemli bir yere sahip materyallerin kültür aktarımındaki yerini ise  u şekilde belirtmiştir, görsel ve yazılı gereçlerin en başta gelen özelliği kültür aktarıcısı olmalarıdır, dil   retimi sürecinde kullanılacak gereçlerin mümkün oldu uncak kültürel   gelerin taşıyıcısı olacak şekilde oluşturulması gerektiğini belirtir. Dil ve kültürün birbirinden ayrı d   n lemeyece i, dil   retiminde kültürel unsurlara yer ayrılmasının kıymetli olduğu, hem derslerde hem de ders   retiminde kullanılan materyallerde yerinin olmasının gerekli olduğu görülmektedir.

2.3.2.8. Hem Bireysel  alı malarla Hem de Grup  alı malarına Gereken  l  de Yer Verilmesi

Dil   retiminde bireysel ve ekip çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Barın'a (2004: 25) göre öğrencilerin, öğrenme sürecinin başlangıcında düzeylerine uygun a ı tırmalarla verilmek istenen bilgilerin   retilmeli böyle bilgilerin içselleştirilmesi sağlanmalı sonrasında öğrencilerin sürece dahil olabilecekleri ikili ve ardından daha fazla kişiden oluşan gruplarla dramatizasyon yaptırılmalıdır. Böylece   renciler öğrenmelerini öncelikle i selle tirebilmelerine imkân tanınmış olur ardından aktif bir şekilde uygulama fırsatı da bulabilirler.

2.3.2.9. Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi

Dil öğretme sürecini çeşitli etkinliklerle daha eğlenceli ve faydalı öğrenmeler sağlanabilir. Barın'a (2004: 25) göre yeni bir dil öğrenme sürecinde şarkı ve tekerlemelerin hatırlanması daha muhtemeldir. Bunun yanı sıra fıkra, tekerleme, şiir, şarkı, bulmaca ve farklı oyunlardan faydalanmak derste öğrenen kişilerin hem uygulama yapmasına fırsat sağlayacaktır hem de daha çeşitlilikleri içinde barındıran bir dil öğretimi sağlayacaktır.

Tekin ve İlhan (2021) bu konuda dil öğretiminde, çizgi romanların öğrencilerin dikkatini toplayabilmesi ve eğlendirmesi, bilgiyi somutlaştırması ve görsellik sunması açısından kıymetli olabileceğini belirtmiştir. Işıdan (2020) ise dil öğrencisinin düzeyiyle uyumlu içerikleri olan şiirlerin, öğrenciyi güdüleyebileceğini ve eğlenceli öğrenimler sağlayacağını aynı zamanda hedef dilin kültür öğretiminde katkısı olacağını belirtmiştir.

2.3.2.10. Öğretilmeyenlerin Sorulmaması

Öğretim sürecinde öğretilenlere yönelik bir değerlendirmenin yapılması kıymetlidir. Barın'a (2004: 25) göre yeni bir dil eğitimi sürecinde mevcut öğrenmelerden yola çıkarak yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere henüz öğretimi gerçekleşmemiş bilgiler üzerinde bir ölçüm yapılması, doğru bir değerlendirme sağlamayacaktır.

Yanlış değerlendirmelerin yapılması öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerde akademik bağlamda yetersizlik duygusu uyandırabilir, yeni dile karşı olumsuz duygulara sebep olabilir.

2.3.2.11. Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi

Öğretim sürecinde öğrenciye öğrenebileceği kadarının verilmesi gereklidir. Barın'a (2004: 25) göre yeni bir dili öğretme süreci önceden oluşturulmuş belirli bir düzen dahilinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenciye süreçte öğrenmesi gereken kadarının verilmesi gerekmekte, öğretimin dengede sağlanması için gereklidir. Bu doğrultuda öğrencilerin öğrenebileceklerinden fazlasının verilmeye çalışılması da öğrenebileceklerinden azının verilmesi de öğrenme sürecini olumsuz etkileyebileceği düşünülebilir.

2.3.2.12. Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi

Öğrencilerin yanlış yapmaları durumunda hemen düzeltilmesiyle yanlış öğrenmelerin önüne geçilebilir. Barın'a (2004: 25) göre yeni bir dil öğrenme sürecinde öğrenciler, yazma ya da konuşmaya dayalı etkinliklerde hatalar yapabilirler. Süreçte yapılan hataların artmaması ve hedeflenen amaçlara ulaşılması, sorun yaşanmaması için hata gerçekleştiği anda doğrusunun öğretilmesi gerekir. Bu doğrultuda dil öğrencilerine geri bildirimlerin ivedilikle sağlanmasının önemlidir.

2.3.2.13. Yöntemin Belirlenmesi

Dil öğretiminde sistemli bir şekilde gerçekleşmesi, öğrencinin durumuna ve hedefe yönelik yöntemlerin farklılık göstermesinin gerektiği söylenebilir. Barın'a (2004: 26) göre yeni bir dil öğretimi sürecinin öncesinde belirli bir düzen içinde oluşturulması gereklidir. Öğrencilere kazandırılması gereken hedeflere yönelik yöntemlerin uygun bir şekilde tespit edilmesi önem taşımaktadır. İlerleyen bölümlerde yöntemler ayrıntılı olarak incelenmiştir.

2.4.Dil Öğretim Yaklaşımları

Güneş (2011: 124-125)' in akt. dünyada dil öğretimini gerçekleştirebilmek amacıyla çeşitli yöntem ve yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bailly'nin 1998 tarihinde yaptığı gruplandırmaya göre yaklaşım ve yöntemler düşünce ve uygulamaları benimsemelerine göre “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç temel gruptan oluşmaktadır. Daha geçmiş zamanlarda uygulanmış dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarını “davranışçı” olarak sınıflandırılırken; Chomsky ve Krashen' e ait fikirler çerçevesinde gelişen yaklaşımlara “bilişsel” dil öğretim yaklaşımları; Piaget, Vygotsky ve Bruner'in araştırmalarından yola çıkılarak oluşturulan dil öğretim yaklaşımları “yapılandırıcı” dil öğretim yaklaşımı olarak adlandırılmıştır (Bailly, 1997, 1998, Rézeau, 2001, Güneş, 2007- b akt. Güneş, 2011). Davranışçı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri, araştırmacılar tarafından “geleneksel” ve “davranışçı” yaklaşımlar olarak iki ayrı şekilde sınıflandırılmıştır (Güneş, 2011: 125).

2.4.1. Geleneksel Yaklaşım

Bu alanda yer alan yaklaşımlar, dil öğretiminin geçmişine dayanan yaklaşımları oluşturmaktadır (Güneş, 2013: 610).

2.4.1.1. Dil Bilgisi Yaklaşımı

Birdilinkurallarıyla birlikte var olduğunu dolayısıyla gramer öğretimini ön planda tutulması gerekmektedir. Dil kurallarının ezberine yer verilmektedir. Dilin kurallarının aşamalı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Hedeflenen düzeyde dili kullanabilmenin yolu, hedef dilin gramerine hâkim olmaktan geçtiği savunulmaktadır (Puren, 2004 akt. Güneş, 2011: 125). Bu yaklaşımın dil öğretiminde daha çok ezber ve gramer eğitimi benimsediği söylenebilir.

2.4.1.2. Kelime Yaklaşımı

Bu yaklaşım 1890'lı tarihlerde dil öğretiminde, sözcük öğretiminin üzerinde durulmasının gerekliliğini savunmaktadır. Yaklaşımında, dil öğrencilerinin öğrenmeleri gereken ilk unsurun dilin öğeleri yani kelimeler olduğu belirtilmiştir. Dil öğretimi sürecinde, öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde öğrenim sürecinin planlanması gerektiği, dil ile birlikte gerçek hayat arasında bağ kurulmasının gerektiği, öncelikle somut kavramlara ardından soyut kavramların öğretilmesinde dikkatedilmesi gerektiğini savunan bir yaklaşımdır (Güneş, 2011 : 126). Bu yaklaşım için sözcük öğretimi esas aldığı ayrıca dil öğretim ilkelerinden somuttan soyuta ilkesi ve günlük hayata uygunluk ilkesiyle uyumlu olduğu söylenebilir.

2.4.1.3. Kültür Yaklaşımı

1920-1960 tarihlerinde aktif yöntemle birlikte uygulanmaktadır. Dil ve kültür arasındaki ilişkiye yer vermektedir. Dil öğretimi kültür aracı olarak kabul etmişlerdir. Kültür aktarımını sağlamak için edebiyat, coğrafya, tarih konularını içeren metinlerin önemli ölçüde yer verildiği bir öğrenim sürecini benimsemişlerdir (Güneş, 2011:126). Dil öğretiminde, kültür öğretiminin de yerinin olması gerektiği, geleneksel yaklaşımlar içerisinde yer alan kültür yaklaşımında da görülmektedir.

2.4.2. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşımın temellerini Burrhus F. Skinner ve John B. Watson oluşturmuştur (Şahin, 2015: 53). Skinner “Dil, bir davranıştır.” şeklinde ifade etmiştir. Dil uyarıcı-tepki bağlamında şartlanma ve tekrarları içinde barındırır, ezberlemeler ve taklitlere öncelik verilmektedir. Geleneksel yaklaşıma benzer bir şekilde bu yaklaşımda da ezber ve taklitlerin yer aldığı görülmektedir. Bu yaklaşımla birlikte “dinle konuş” ve “görsel-ışitsel yöntem” yöntemler oluşturulmuştur. Görsel-ışitsel yönetime göre öğretim dört basamaktan oluşmaktadır:

- 1.Sunum: Hazırlıkları yapılmış bir diyalog öğrenirlere dinlettirilip görseller ve filmleri de sürece dahil ederek bir düşünce oluşturulması sağlanır.
- 2.Açıklama: Sunumda yer alan unsurlarla ilgili öğrencilere gerekli bilgiler verilerek anlamlandırmaları sağlanır.
- 3.Tekrarlama: Gramer ve konuşmaya dayalı çalışmalar tekrarlanır.
- 4.Aktarma: Süreçte elde edilen bilgiler farklı süreçlerde uygulanır. Bir şarta bağlı kalmadan konuşmalar, anlatımları farklılaştırma, kavrama, düşünme gibi çalışmalara sürece yer verilir.

(Güneş, 2013: 611-612).

2.4.3.Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşım Chomsky'nin “Dil öğretimini mekanik hale getiriyor.” şeklindeki ifadeleriyle davranışçıları eleştirmesi, dil öğretiminde yeni arayışları beraberinde getirmiştir. Bilişsel yaklaşım; dilin bilişsel bir şekilde öğrenildiğini savunur, bilişsel gelişim süreci ve dil öğrenme süreci benzerlik göstermektedir(Şahin, 2015: 55). Bu yaklaşıma göre dil öğrenme sürecinin bilişsel gelişimle alakalı olduğu söylenebilir.

Avrupa Konseyinin uğraşları ve bilişsel psikoloji alanındaki çalışmalar sonucunda “bilişsel, kavramsal-işlevsel, iletişimsel” yaklaşımlar ve bazı yöntemler elde edilmiştir. Elde edilen yaklaşımlar, dilin işlevsel ve iletişimsel boyutuna yani dil öğretim sürecinde sadece yapıların öğretiminden ziyade dilin kullanılmasına yönelik çalışmalara da ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yapılan uygulamalar da öğrencinin, öğretimin

merkezinde tutulduğu, konuşma ve yazmaya dayalı becerilerin geliştirilmesine özen gösterilen, günlük hayatta kullanabilecekleri dilin öğretimine önem verilmiştir (Güneş, 2013: 613-614). Bilişsel yaklaşımla birlikte dil öğretiminde ön planda tutulan ezber ve taklitin yerini yavaş yavaş temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verilen, öğrencilerin yaşamlarında da kullanabilecekleri dili öğretmeyi hedefleyen bir yaklaşımın benimsenmeye başlandığı söylenebilir.

2.4.3.1. İletişimsel Yaklaşım

Demirel'e (2003: 48-51) göre büyük kısmı toplumbilimciler ve sosyodilbilimcilerden oluşan bir kesim Chomsky tarafından belirtilen edim ve yeti kavramlarının dilin doğasını açıklayabilmek için eksik kaldığını iletişimsel yeti kavramına da yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre konuşma ve yazmaya dayalı faaliyetlere ağırlık verilmesi gerekmektedir. Hedef dilde oluşturulmuş ve iletişim sürecinde fazlaca yer verilen gereçler tercih edilmelidir. Öğretmenin görevi hedeflere uygun bir şekilde öğrencinin iletişimini geliştirebilmesini desteklemektir. Bu yaklaşımda eğitim, öğrenciyi dikkate alan bir anlayışla gerçekleştirilmiştir. İçerisinde öğretilmesi amaçlanan dilin kültürünü de barındırmaktadır (Aykaç, 2015: 169). Sönmez (2021: 40) bu hususta, yaklaşımı diğer yöntemlerde farklı kılan en mühim kısmının öğrenci merkezli olması ve öğrencinin aktif olmasının amaçlanması olduğunu belirtir. Yaklaşımda öğrencinin hedef dilin kültürünü öğrenebilmesi bağlamında şarkılara, müze sayfaları, yemek tarifi gibi genellikle yaşamdan gereçlere yer verilir. İçerisinde kültürü barındıran, öğrenciyi aktif kılan, öğrenci merkezli bir öğrenme ortama sağlanılmasını destekleyen bir yaklaşımı savunduğu söylenebilir. Hengirmen'e (2006) göre öğrenciler ilk dillerini de öğretim sürecinde kullanabilirler ve süreçte tercüme yapılmasına yer verilebilir. Henrici (1986) yeni bir dil öğrenimi sürecinde ekiple yapılan çalışmalar, gösteriler gibi insanların toplum içinde yaşama biçimleriyle ilgili aktiviteler yer aldığını belirtir (akt. Güneş, 2013). Barın (2004: 26) bu hususta öğrencinin süreçte tümce kalıplarını bilmenin ötesinde ekip çalışmalarıyla birbirlerine bilgilerini iletebilmelerini sağlayacak aktivitelere yer verilmesi gerektiğini belirtir. Yaklaşımda grup çalışmalarına ve etkinliklere önem verildiği söylenebilir.

2.4.3.2. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşım

1900'lü yılların sonlarına doğru “Ne öğretilmeli ?” ve “Nasıl öğretilmeli ?” sorularına önem verilmesiyle yaklaşım ortaya çıkmıştır. Savunucularından D.A. Wilkins iletişimde ilk sıralarda yerini alan “anlam” kavramına dil öğretiminde önem verilmesinin gerekliliğini belirtmiştir. Ayrıca içeriğin üzerinde özenle durulan, öğrenciyi merkezde tutan bir anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtmiştir (Güneş, 2011: 135-136). Bu yaklaşım göredil öğretim teknikleri :

- “Birleştirme Teknikleri: Öğretilmesi hedeflenen dil öğelerinin tespit edilip dilin mantığına uygun olacak şekilde basitten güç olana, kolaydan karmaşık olana şeklinde yer verilmelidir.
- Çözümleme Teknikleri: Öğrencilerin; dil gerekliliklerinin tespitinin yapılması, mantık çerçevesinde organizasyonunun sağlanması ve buna bağlı olarak da içeriğin organizasyonunun yapılması gereklidir.”
(Springer, 1996; akt. Güneş, 2011: 135).

Bu teknikleri incelediğimiz zaman öğrenci merkezde tutulduğu ve bazı dil öğretim ilkelerinin bu yaklaşımda yerini aldığını, anlama önem verildiğini söyleyebiliriz.

Bu yaklaşımda amaçlara önem verilmiştir. Bu amaçlar:

- “Öğrencinin gözlemlenebilir davranışları olarak belirlenmelidir.
- Amaçları yerine getirme şartları iyi tanımlanmalıdır.
- Hedeflenen minimum performans seviyesi belirli olmalıdır.”

şeklinde ifade edilmiştir (Güneş, 2011: 135). Güneş’in (2014) açıklamalarıyla bu yaklaşımın bilişsel ve davranışçı yaklaşımların harmanından oluşmaktadır.

2.4.4. Yapılandırıcı Yaklaşım

Bu yaklaşımın; Vygotsky, Piaget, Bruner gibi isimler öncülerini oluşturulmuştur. Davranışçı yaklaşımın benimsenmeyen yanlarını daha iyi hâle getirmek amacıyla

oluşturulmuştur. “Dil edinilmez öğrenilir.” şeklindeki ifadeler yer verilmektedir. Öğrenme sürecinin öğrencinin etkin uğraşları sayesinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Öğrenmenin ancak dille gerçekleşebileceği savunulmuş, dilin öğrenmede etkisi olacağı ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın; öğrencinin etkin olduğu, dilin öğrenme için şart olduğunu savunduğunu söyleyebiliriz.

Dil ve zihinsel becerilerin bir arada ele alınması gereklidir. Dil becerileri, sosyal etkileşimler ve zihinsel gelişmelere bağlı olarak ilerleme sağlanabilecektir. Dolayısıyla ekip çalışmalarına yer verilmesi, zihinsel ve dil becerilerinin gelişmesinde etkili olacaktır. Burada görevin, karmaşıklığı kademeli olarak artırılarak öğrencilerin daha karmaşıklıktan görevlerle uğraşmaları sağlanmalıdır (Güneş, 2013: 617). Bu yaklaşımda da basitten güç olan görevlere yönlendirilmesi ilkesi benimsendiği, ekip çalışmalarının dil öğrencilerinin öğrenimlerini olumlu yönde geliştirebileceği ve hedeflenen becerilerin kazınmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.4.4.1. Etkinlik Yaklaşımı

Bu yaklaşım, sosyal yapılandırmacılık ve yapılandırmacı yaklaşıma dayanmaktadır. Yaklaşımın temelleri Bruner, Vygotsky ve Piaget’in düşüncelerine dayanmaktadır. Yaklaşım göre çocukların ve yetişkinlerin ortaklaşa bir işin üstesinden gelmeleri öğrenmeyi daha basit hale getirmekte, dil ve zihinsel becerilerde ilerleme sağlanmaktadır (Güneş 2011). Bu yaklaşıma göre yetişkin desteğinin, çocukların öğrenmelerine olumlu katkısının olacağı söylenebilir.

Yaklaşım göre dil, sosyal etkileşimi sağlan bir araçtır. Kişiler, toplumda kendilerine ait görev ve rolleri yerine getirmekle sorumlu üyelerdir. Bireyler bu sorumluluklarını üstesinden gelebilmek için dili farklı yerlerde kullanabilmektedirler. Kararlaştırılmış bir hedefe yönelik kişilerin kendilerine özgü kabiliyetleriyle oluşturdukları etkinlikler, “görev” olarak ifade edilmektedir. Görev; bir hedef, sonuca ulaşılması gerekli bir problem ya da üstesinden gelinmesi gerekli bir iş olarak ifade edilebilir. Dil becerilerinde ilerleme sağlanması için çeşitli proje, görev ve etkinliklere yer verilmektedir. Süreçte dil öğretimi, görev ve etkinliklerle yürütülmekte, dil ve iletişim becerilerinin ilerletilmesi sağlanmakta, kültürel etmenlerin öğrencilerin tarafından keşfedilmesi

amaçlanmaktadır. Böylece öğrenci süreçte etkin olarak rol almakta, öğrenmede sorumluluk bilincinin oluşmasında olumlu katkısı olmaktadır (Güneş 2013: 617). Bu yaklaşımın öğrencilere dil ve iletişim becerilerinde gelişme sağlayabilen, sorumluluk bilinci oluşmuş, hedef dilin kültürüne hâkim, öğrendikleri dili kullanabilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlandığı söylenebilir bu amaçlara ulaşabilmek içinde etkinliklere yer verildiği görülmektedir.

2.4.4.2. Beceri Yaklaşımı

Başlangıçta sanayi bölümünde ve işçi yetiştirmek amacıyla 1960 tarihlerin bitiminde ortaya çıkmış yaklaşım, 1970’li tarihlerde iletişimsel yaklaşımla birlikte dil eğitimindeki yerini almıştır. İletişimsel yaklaşımda “iletişim becerilerini geliştirmek” dil öğretimi sürecinin asıl amacını oluşturmaktadır (CEFR, 2000; Puren, 2004 akt. Güneş: 2011: 138).

Piaget ve Vygotsky “beceri” ile ilgili öncesinde elde edilmiş bilgilere bağlı olarak öğrencinin, sosyal ve fiziksel ortamlardaki etkileşimleriyle bilgilerin bellekte oluşturulduğunu belirtmiştir. Beceri, bir davranış olmamakla birlikte kişinin; farkındalık sahibi, etkin ve istekli bir şekilde fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak katıldığını; kitap, teorilerle bilgilendirme ve yönlendirmelerle sınırlı kalmak yerine etkin bir şekilde uğraş göstermesiyle becerinin kazanılabildiğini ve gelişiminin sağlanabildiğini belirtmiştir (Quiesse, 2007; akt. Güneş, 2011).

Güneş (2011: 139) beceriyle ilgili “Kişinin bir işi, görevi ya da etkinliği yapma gücü.” olduğunu belirtmiştir. Eğitimdeki hedefler için öğrenciye bilgilerin aktarılmasından ziyade bir hedefi gerçekleştirebilmesi için yeterli güce sahip olması şeklinde ifade edilmiştir. Bu yaklaşıma göre öğretim sürecinde “aktarılan (temel) ve alan (özel)” becerileri olarak iki grubu içerdiği belirtilmiştir (Perrenoud, 2004; akt. Güneş, 2011).

Aktarılan becerileri dört başlıkta belirtmiş olup bunlar;

- Zihinsel Beceriler “Düşünme, anlama, sorgulama, problem çözme gibi becerileridir.”

- Bireysel Beceriler “Dil, iletişim becerileri, bilgiye ulaşma, bilgi teknolojilerini kullanma becerileridir.”
- Sosyal Beceriler “Diğer kişilerle iyi ilişkiler kurma, iş birliği yapma, ekiple çalışma, çatışmaları çözme ve yönetme becerisidir.”
- Zihinsel Bağımsızlık Becerileri “Karar verme, amaçlarını belirleme ve gerçekleştirme, ihtiyaçlarını, ilgilerini, haklarını ifade etme ve savunma becerileri.” süreçte yer almaktadır. (OCDE, 2005; akt. Güneş, 2011).

Alan (özel) becerileri herhangi bir disiplinle ilgili becerilerin oluşturulmasına yönelik becerilerdir. Dil, fen, matematik vb. alanlara yönelik beceriler ifade edilmektedir. Dil becerilerinde örnek vermek gerekirse de sözlük kullanabilme becerisi gibi çeşitli beceriler kazanabilmeyi ifade eder (Perrenoud, 2004, Dionnet, 2002; akt. Güneş, 2011).

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde (CEFR, Cadre européen commun de référence pour les langues) ilerlemesi sağlanılması hedeflenen beceriler “bireysel genel beceriler” ve “dil ve iletişim becerileri” olarak belirtilmiştir. Dil ve iletişim becerileri; “dil becerileri, sosyo-dil becerileri ve yararlı beceriler” şeklindedir. “Dil becerileri” ses, sözcük, söz dizimi gibi dilin öğelerini öğrenme, belleğe kaydetme becerilerini içermektedir. “Sosyo-dil becerileri” dilin gün içerisindeki kullanımı ve sosyal yaşamdaki yerine yönelik becerileri kapsamaktadır. “Yararlı beceriler” ise kişilerin dil kaynaklarını etkin yararlanmasında faydalı becerileridir.” (CEFR, 2000; akt. Güneş, 2011).

Tardif’ e (1997) göre dil becerisi öğretimi sürecinde öncelikle beceri hakkında gerekli bilgiler verilmesinin sonrasında beceriyi daha ileri seviyelere çekmek ya da sonuca varabilmek amacıyla bir araç işlevinde tekniklerin öğretiminin sağlanması gereklidir. Güneş’e (2011: 141) göre beceri öğretiminin süreci:

- Beceriye Hazırlık: Öğrenciye, beceri ve becerideki hedefi hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmakta, bunlar öğrencinin bir görevin üstesinden gelebilmesinde bilinmesi gerekli bilgilerdir.
- Bilgi ve Teknikleri Uygulama: Öğretmenin, öğrenciye yol gösterdiği kazandırılması hedeflenen beceriye yönelik teknikleri ve bilgilerle ilgili benzerlerinin gösterildiği ve süreçte öğrenciye uygulayabilmesine yönelik fırsatlar verildiği aşamadır.
- Beceriye Uygulamaya Aktarma: Beceriye yeni öğrenmiş öğrenciye süreçte kademeli olarak beceriyi başka koşullarda uygulayabilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için yeni etkinlikler süreçte öğrenciye verilir, öğrencinin yüreklendirilmesi sağlanır ve bilinenden bilinmeyene doğru her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurularak süreç gerçekleşir.

Güneş (2011: 142) oluşturma sürecinde, dil öğretimi sürecinde becerilerin kademeli bir şekilde ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. Bu beceriler kolay bir tümceyi okuma ve yazmayla başlanıp üst seviye dinleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde ilerlemektedir. Bu alanların tespiti için dil düzeyleri oluşturulmuştur. Bulunan düzeylere ait beceriler farklılık göstermekte olup bu düzeylere “dil beceri düzeyleri” olarak adlandırılmıştır. Bu düzeylerin sırası:

- 1-Temel Dil Becerileri: Temel dil becerileri, dil öğrenme sürecinin birinci basamağıdır. Öğrencilerin kolay seviyedeki metinleri okuyup yazmalarıyla başladıkları dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri farklı eğitim materyalleriyle zenginleştirilerek gelişimleri sağlanır. Öğrencilerin ilerleyen zaman diliminde akıcı konuşma, okuma, yazma seviyelerine ulaşmaları sağlanır.
- 2-Akıcı Dil Becerileri: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin; kişisel, kültürel, sosyal yönlerden etkin bir şekilde uygulanabildiği seviyeyi belirtilmektedir. Bu seviyede yoğunlukla öğrenilen temel beceri ve bilgiler hayatta da uygulanabilir.
- 3-Üst Düzey Dil Becerileri: Bu düzey, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin sosyal, kültürel, kişisel, ekonomik boyutlarda uygulayabilmeleri ve kişilerin anlama, kavrama yeteneklerini olabildiğince ilerletmeyi amaçlayan seviyedir.

2.5.Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Literatürde ana yöntem kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur. TDK (2023) yöntemi, “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika ya da bilimde belirli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot.” şeklinde tanımlamaktadır. Günday (2015: 62) iseyeni dil öğretimi sürecinde takip edilen yol, belirlenmiş program dâhilinde gerçekleştirilen öğretimolarak belirtmiştir. Tanımlardan yola çıkarak yöntem, belirli bir amaca ulaşmak için yapılan planı ifade ettiği söylenebilir. Yeni bir dil öğretimi sürecinde belirli yöntemler ve bu yöntemlerden yola çıkılarak oluşturulmuş teknikler dil öğretiminde gerekli olduğu belirtilmiştir (Köseve Özsoy, 2020: 46). Bu durumda dil öğretiminin, planlı bir şekilde yöntem ve tekniklere yer verilerek gerçekleştirilmesinininkıymetli olduğu düşünülmektedir.

Kara’ya (2010) göre yeni bir dil öğrenme sürecinde hedeflenen amaca ulaşabilmenin yolu öğrenciyi süreçte aktif durumda tutan yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve gerekli teknolojiye yer verilmesiyle elde edilebilir. Yeni bir dil öğretiminde tek bir yöntemle sınırlı kalınması dil öğrenme süreci açısından uygun görülmemektedir. Dil öğretiminde çeşitli durum ve gereksinimlere bağlı olarak kullanılan yöntemlerin çeşitlendirilmesinin gerekli olduğunu söylenebilir. Bu doğrultuda dil öğretim yöntemleri sunulmuştur.

2.5.1 Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Latince öğretimi vasıtasıyla temelleri 16. yüzyıla uzanan, 1940’lı yıllara kadar yeni bir dil öğretmek amacıyla en fazla uygulanan yöntemdir (Şahin, 2015). Mackey’ e (2010) göreKarl Plötz(1819-1881) tarafından geliştirilmiştir. 18. yüzyılın son dönemlerinde okullarda bu yöneme yer verilmektedir (akt. Demirel, 2003: 36). Bu yöneme uzunca bir süre dil öğretiminde yer verildiği görülmektedir.

Hengirmen (2006) yöntemde, öğrenimin gerçekleştiği ortamda çoğunlukla öğrencinin ilk dilinin kullanıldığı, hedef dil öğretimindeise hem ilk dile hem de hedef dile yer verildiğini belirtmiştir. Bu yöntemde, dil öğretimi sürecinde ilk dile yer verildiği görülmektedir.

Richards ve Rodgers' a (2001) göre yöntemde önemli husus dil öğrenimi sürecinde öğrencinin gramere hâkim olmasıyla dili öğrenilebileceği konusundadır. Gramer öğretimine büyük önem verilmektedir. Gramer öğrenimini ilk dilden öğrenilmekte olan yeni dile, yeni öğrenilen dilden ilk dile tercüme edilmesiyle gerçekleşmektedir (akt. Aykaç: 2015). Aykaç (2015: 167) ise bu hususta yöntemde öncelikle öğrencilere, okumalarda yer alan dil bilgisi kalıplarının öğretildiğini, ilerleyen süreç de öğrenilmesi daha zor olan dil bilgisi kuralları öğretildiğini, dil bilgisi öğretiminde ise tümevarımdan faydalandığını belirtir. Bu yöntemde hedeflenen amaç, dile ait kuralların öğretimidir bu sayede istenilen düzeyde tercüme yapılabılır. Bu yaklaşımda basitten zora doğru doğru ilerlenilen bir ilke benimsendiği, gramer tercümelerin ön planda tutulduğu söylenebilir.

Demirel (2003: 36-37) benzer şekilde öğretim derste işlenmekte olan metinler aracılığıyla henüz öğrenilmemiş kelimelerin tekrarlarının sıklıkla yapılmaktadır. Böylece daha çok kelime bilgisine ulaşılması hedeflenmektedir. Gramer öğretiminin metinler aracılığıyla yapıldığını, burada dil bilgisine ait kuralları öğrenciye öğretmenin asıl amaç olduğunu, metni anlamlandırmaya çalışmanın birinci amaç olmadığını belirtmiştir. Ayrıca yöntemde konuşma becerisine gerekli yer verilmediğini ifade edilmiştir (Barın, 2004: 26). Yöntemle ilgili kısaca özetlemek gerekirse; dil öğretiminde tercümelere, gramere ve sözcük öğretimine ağırlık verildiği, anlama ve konuşma becerisinin ise geliştirilmesinin ise ön planda olmadığı söylenebilir.

2.5.2. Doğal Yöntem

Yöntem; 19. yüzyılın ortalarından sonra (Şahin 2015) Rousseau ve Pestalozzi'nin fikirleri doğrultusunda Lemare (1819) ve Payne (1830) ile şekillendirilmiş Ticknor (1971-1871), Marcel (1867) ve Heness (1866) aracılığıyla geliştirilmiştir (Demirel, 2003).

Dil bilgisi-çeviri yöntemine karşı çıkarak oluşturulmuş, öğrencilerin öğrenim sürecinde ilk dillerini kullanmaları yerine hedef dili kullanmalarının gerekli olduğunu belirtilmiştir. Dil öğretiminde dilde bir eğitim amaçlandığı görülmektedir.

Öğretim sürecinde, günlük hayata uygun bir dil öğretiminin gerçekleştirmektir. Yönteme göre yeni dil öğretimi, başlangıçta basit konulardan başlamakta ilerleyen süreçte zorlaşarak devam etmektedir. Öğretimi somutlaştırmak amacıyla çeşitli araçlara yer

verilmiştir. Telaffuza ve istenilen anlamlandırmaları yapabilme yeterliliğine ulaşılmasına özen gösterilmiş yazma ve okuma becerileri geri planda bırakılmıştır (Şahin, 2015: 61-62). Bazı becerilerin gelişimine önem verilirken bazılarının gerekli yerin verilmediği söylenebilir. Dil öğretim ilkelerinin de bazılarının bu yöntemde benimsendiği görülmektedir.

Öğretim de devamlı olarak birbirini tamamlayabilen konuşmalar gerçekleştirilir, ilk dil öğrenimine benzetilen bir öğrenmenin hedef dil içinde uygulanması amaçlanmıştır. Yeni dil öğrenme sürecinde kelime bilgisi için ilk olarak öğrencilerin kelimeleri duymaları gerekmektedir. Hedef dilde kullanımı yaygın olan kelimelerin öğretilmesi gerekmektedir. Konuşma yapabilme girişiminde zorlanan öğrenciler içinde kitaplardan hayattaki iletişime dair metinlerin tekrarlanarak akılda kalması sağlanmıştır (Demirel, 2003: 46-48). Yöntemde hedef dile ait günlük yaşamda kullanılan kelimelerin öğretilmesine ve kullanılabilmesine önem verilmiştir.

Aykaç'a (2015) göre bu yöntemde öğrencilerin yaptıkları hatalar, yapıldığı zamanda doğrusu direkt aktarılmalıdır böylece hatalı öğrenmelerin önüne geçilmiş olur. Okumalarda belirlenen metinler görsel olarak da aktarılabilir olması tercih edilir böylece öğrencinin süreçte gerekli anlamlandırmaları yapabilmesi desteklenmiş olur. Bu sayede dil öğretimi somutlaştırılabilir ve hataların anında düzeltilmesiyle yanlış öğrenmelerin devamlılığını önlenir. Demirel (2012) bu hususta süreçte öğrencinin yeni dile dair işittiklerini anlamlandırmakta güçlükler yaşasa dahi model alarak işittiklerini söylemesi beklenir ve yeni bir dil öğreniminde hatalar yapılsa dahi öğrenci aktif tutulmalı ve mümkün olduğunca konuşturulması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin aktif bir şekilde dili kullanmasının esas olduğu söylenebilir.

2.5.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi

1940-1950 yılları arasında ordu yönteminin benzeri olarak yapısalcı ve davranışçılık hakkındaki düşüncelerden faydalanılarak oluşturulmuştur. Ordu yöntemi Amerikan silahlı kuvvetlerine, bulundukları yerlere ait dilleri öğretebilmeleri için geliştirilmiş bir yöntemdir. Yöntemin orta seviyesindeki öğrenciler için uygulanmış hâline kulak-dil alışkanlığı yöntemi denilmektedir. İyi bir dil eğitimi için kıyaslamaya dayalı

etkinliklere önem verilmesi gerekmektedir. Bu yönetime göre gramerin çok önemli olmadığı düşünülmekte, konuşma ve dinlemeye dayalı becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu durumun diğer dil becerilerinde istenilen hedefe ulaşabilmenin ön koşulu olduğunu belirtilmiştir. Dil öğretimi sürecinde öğrenilen yeni dilin kültürünü de öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir (Demirel, 2003: 40-42). Yöntemde gramerin geri planda kaldığı, öğrencinin bazı dil becerilerini geliştirebilmenin ön planda olduğu, dil öğretiminde kültür öğretiminde yer verilen bir yöntem olduğu söylenebilir.

2.5.4. İşitsel-Dilsel Yöntem

Bu yöntem 2. Dünya savaşı sürecinde ve sonrasında yeni bir dil bilen insana duyulan gereksinimin artması fakat yeni bir dili kullanabilen insan sayısının yetersizliğinden dolayı oluşturulmuştur. Yönteme göre yeni bir dil öğretiminde gramer öğretmekle sınırlı kalınması yanlıştır. Yeni dil öğretiminde bilgilendirme yapmak yerineticiler üzerinde sürekli inelemler yaparak hedef dilin öğrenci tarafından bilinir hâle gelmesi ve alışılması amaçlanmıştır. Süreçte tümevarıma dayalı gramer uygulamalarına yer verilirken sürekli hedef dilin kullanılması esastır ama öğrencinin güçlük yaşaması durumunda ilk dil kullanılabilir. Öğretimde karşılıklı konuşmalara yer verilir, sözcüklerin kültüre ait içerikler hakkında bilgilendirilir, karşılıklı konuşma aracılığıyla öğrenciye aktarılır (Şahin, 2015: 63).

Demircan (2013) benzer şekilde yeni dile ait yapıların ve bilinmeyen sözcüklerin öğretimi karşılıklı konuşmalarla gerçekleştiğini belirtir. Karşılıklı konuşmalar bazen öğretmen bazen de çeşitli araçlar vasıtasıyla gerçekleşir. Sonrasında da önce öğrencilerin tümü, ardından öğrenciler ekipler hâlinde ve en son öğrenci bireysel olarak karşılıklı konuşmaları yineler. Eğitim sürecinde grup çalışmalarında bireysel öğrenmelere yer verildiği, öğretimde diyaloglardan faydalandığı söylenebilir.

Demirel'e (2012) göre de süreçte dinleme ve konuşma becerisi öğretimi asıl hedeflenen becerilerdir. Bu yöntemde de bazı dil becerilerinin gelişimine önem verildiği, öğrencinin hedef dil de konuşmalar yapabilmesine fırsat tanındığı, kültür öğretiminde sürece dâhil edildiği, ilk dilin ancak ihtiyaç duyulduğunda dahil edilmesi gerektiği, gramer öğretiminin ise asıl amaç olmaması gerektiğini savundukları söylenebilir. Hengirmen (2006)

ise yöntemde farklı diller de olduğu gibi yeni dilin yapısına ait de güçlüklerin de bulunduğunu belirtir.Öğretim sürecinde bu güçlükler tespit edilir ve öğrenciye çalışmalarla daha basitleştirilerek öğretildiğini ifade eder.

2.5.5. İşitsel-Görsel Yöntem

Yöntemin kökleri davranışçı kurama dayanmaktadır (Şahin, 2015: 65).1960 tarihinde Gubernia ve Revenc tarafından geliştirilmiştir. Yöntemin amacı, işitmeye ve görmeye dayalı gereçlerle dil öğrenimini desteklemektir. Sürecin başlangıcında yaşamda kullanılan dil eğitimi verilir; ilerleyen süreçte gazete, dergi gibi daha kolay düzeyde araçlarla öğrenme gerçekleştirilir son olarak tıp, hukuk gibi çeşitli daha bilgi ve tecrübe sahibi olmayı gerektiren konularla ilgili eğitim gerçekleştirilir (Hengirmen, 2006).Bu hususta Şahin'e (2015: 65) göre yeni bir dil öğretimi sürecinde konuşma dili ön planda tutulur, öncelikle kolay tümcelerin akılda tutulması sağlanır böylece öğrencilerin yeni dile alışmaya başlaması sağlandığını belirtir.Günlük hayatta karşılaşılabilecek daha bilindik sözcüklerin öğretiminden, güç sözcüklerin öğretimine doğru ilerlendiği söylenebilir.

Şahin (2015: 65) yöntemde, benzer şekilde öğrencilerin yeni dili öğrenmelerinde araçlarla öğretimi desteklemenin amaçlandığını belirtmiştir. Örnek vermek gerekirse karşılıklı konuşmalara dayalı bir bölüm derste aktarılacaksa konuşmalara geçmeden önce görsellik açısından zengin araçlarla bilgilendirme sağlanır böylece öğrencinin zihninde yer edinir. Ardından konuşmaya dayalı olarak aktarım gerçekleştirilir. Yöntemdedil öğretimi somutlaştırmaya önem verildiği söylenebilir.

2.5.6. Bilişsel Yöntem

Henrici (1995) 1960-1970' li yıllar da ortaya çıkan yöntem için Chomsky'nin geliştirmiş olduğu üretimsel dönüşümlü dil bilgisinin dilbilimsel dayanağı olduğunu, kişinin bilgiyi alma sürecinde bilişsel olarak aktif olmasının gerekliliğini belirtmiştir. (akt. Şahin, 2015: 68).

Ausubel (1968) bilişsel öğrenme kuramcılardandır. Bilginin öğrenilmesinde, başlarda öğrenilen bilgilerle sonraki süreçte öğrenilen bilgilerin birleştirilmesi sonucunda anlamlı öğrenmelere ulaşılacağını belirtmiştir. Bu düzeye ulaşmanın ön şartı ise baştaki

öğrenmelerin eksiksiz bir şekilde gerçekleşmesidir (akt. Demirel, 2003: 45). Bu hususta ön öğrenmeler olmadan sonraki öğrenmelerin yapılandırılmayacağı söylenebilir.

Şahin (2015: 68) öğretmenin, yol gösterici olduğunu ve öğrencinin öğrenimi hakkında farkındalık sahibi olarak bilgi edinimini sağlarsa yeni dilde yeterliliğe ulaşabileceğini, öğrencinin ilk dil yapılarından hareketle yeni dil kural sistemini geliştireceğini, düzenleyeceğini ve edinebileceğini belirtmiştir. Bu hususta Barın (2004: 26) yeni bir dil öğrenmenin zihinsel yetileri işe koşarak gerçekleşeceğini belirtmiştir. Süreçte söyleyişin ön planda tutulmamaktadır, gramere ait kurallar şuurlu bir şekilde öğretimi gerçekleştirilir. Öğrenimin bilinçli bir şekilde yapılması gerektiği söylenebilir. Araştırmacılar dil öğretiminin şuurlu bir şekilde gerçekleşmesinin önemini vurgulamaktadır.

Demirel'e (2012) göre ise yeni dilin öğretimi için hazırlanan program, dilin gramerine ait kurallar çerçevesinde gerçekleşir. Süreçte ekip çalışmalarına ve bireysel çalışmalara yönelik etkinliklere yer verilir. Gramer öğretimi sürecinde tümevarım ve tüm dengelim kullanılmaktadır. Gramere ait bilgiler ilk dille kıyaslanarak öğrencilerin bilgilendirilmeleri gerçekleşir. Dil öğretim sürecinde ilk dille konuşulabilir ve tercüme kullanılabilir. Yöntemde ilk dille yer verildiği, gramer öğretiminin bilinçli bir şekilde yapılmasına önem verildiği, telaffuzun ise ön planda tutulmadığı söylenebilir.

2.5.7. İletişimsel Yöntem

Yöntemin geliştirilmesinde etkili olan isimler sosyo-dilbilimci Hymes, dil öğretim uzmanları Henry Widdowson (1978), Christopher Brumfit (1979) ve Keith Johnson (1982), Chomsky'nin öne sürdüğü kavramlarla [edim(performance) – yeti(competence)] dilin doğasının açıklanmasının eksik kaldığını, bu kavramlara iletişim yetisi (communicative competence) adıyla üçüncü bir boyutu eklemenin bu eksikliği gidereceğini öne sürmüştür (Hengirmen, 2006: 31).

Dil öğretiminde, dil öğrencilerini önceliği olarak tutan bir yöntemdir. Asıl amaç, yeni dili öğrenen kişilerin, yaşamların da kullanabilmeleridir (Aykaç, 2015: 169). Bu yönetime göre öğretilmek istenilen dilin kültürünü de aktarmak gereklidir (Aykaç, 2015: 169). Demir (2014) yeni dil öğrencilerinin hedef dil kullanabilmelerine yönelik kural ve

bilgilerin uygulanmasına, dil bilgisi kurallarına göre öncelik verildiğini belirtmiştir. Yöntemde günlük dilin ön planda tutulduğu, dil öğretiminde hedef dilin kültürüne de yer verilmesinin gerektiği gramerin ise geri planda kaldığı söylenebilir.

2.5.8. Seçmeli Yöntem

Hengirmen'e (2006) göre öğrencinin yenisil öğrenmesindeki amaçları belirlenmeli sonrasında amacına hitâp eden öğrenme planı oluşturulmalı ve dil becerilerinin birlikte ele alınması sağlanmalıdır. Öğrenme sürecinde gündelik yaşama uygun bir öğrenme gerçekleştirilmelidir. Burada öğrenci ihtiyaçlarına göre, temel dil becerilerinin yer aldığı günlük dili öğretmek amaçlandığı söylenebilir.

Barın'a (2004: 27) göre bu yöntemde, amaçlanan hedefe uygun bir yöntemi seçilmesi gerektiği vurgulanır. Hedeflenen amaca bağlı olarak kullanılan yöntemler çeşitlilik gösterebilmektedir. Dil becerilerinin her birisi için farklı bir yöntem tercih edilebilir. Burada yöntemlerin çeşitlilik gösterilmesinin yöntemin amaçlarından birisini oluşturduğu söylenebilir.

Demirel'e (2003: 58-59) göre bu yöntem sayesinde yeni dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin uyguladıkları aktivitelerin, istenilen öğrenmelere ulaşılmasına katkısı olacağı belirtir. Süreçte iletişim kabiliyetlerini geliştirmeli, anlama kabiliyeti geliştirilmeli, bir yapının öğrenimi gerçekleştirildikten sonra diğer yapı öğrenimi gerçekleşmeli birden çok yapı aynı anda öğrenime sunulmamalı, iletişim sürecinde sözel olmayan unsurların öğretimine de önem verilmeli, çeşitli öğrenme kabiliyetlerine sahip öğrencilerin bulunduğuna dikkat edilmeli, öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutulmalı, öğretim öğrenilenden yola çıkarak henüz öğrenimi gerçekleşmemiş olana doğru öğretim ilerlemeli, somut kavramlardan yola çıkarak soyut kavramların öğretimine önem verilmelidir. Dil öğretim ilkelerinin çoğunluğunun bu yöntemde benimsendiği, öğrenci merkezli bir eğitimin amaçlandığı söylenebilir.

Aykaç'a (2015: 169) göre yeni dili öğrenme sürecinde, ilk dil ihtiyaç hâlinde kullanılmalı, hedef dille öğrenimin gerçekleşmelidir. Hedef dilde öğrenimi esas alındığı söylenebilir. Demirel (2012) ise tercüme yapabilmenin belirli bir kabiliyet gerektirdiği

düşüncesinden hareketle sürecin başlarında tercüme yapmayı uygun bulunmamakta, seviyenin yükselmesiyle birlikte uygulanabileceğini belirtmektedir.

2.5.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Asher tarafından geliştirilen ve iz kuramı ile ilişkilendirilen bir dil öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemin temelinde yatan iz kuramına göre, bir durumla karşılaşma sıklığı ve bu durumun zihinde bıraktığı etki derinliği, sonraki anımsanma olasılığını artırır (Demirel, 2003: 62).

Şahin'e (2015: 69) göre, bu yöntemin temel özellikleri ve uygulama aşamalarını şu şekilde açıklamıştır. Yeni dil öğrenme sürecinde konuşma ve eylemlerin bütünleşik olarak sunulması esastır. Öğrenme sürecinin ilk aşamalarında, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek öncelikli hedeftir. Belirlenen hedeflere yönelik fiziksel aktiviteler, emir cümleleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğrencilerin sözel becerileri istenilen düzeye ulaştıktan sonra, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara geçilir. Süreç boyunca, dilbilgisi öğretimi tümevarım yöntemiyle gerçekleştirilir. Bu yöntemde; dil öğretiminde fiziksel aktivitelerin bulunduğu, dört temel beceriyi birlikte kazandırmak yerine aşamalı bir şekilde sunulduğu, gramer öğretiminde yer verildiği görülmektedir.

2.5.10. Sessizlik Yöntemi

1972 tarihinde Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin süreç de sessiz kalmayı tercih ederler. Yöntem, öğrencinin yeni dile ait tümce kalıplarını yinelemesine yer vermez. Öğrenci; ders ortamındaki hareketleri gözlemler, diğer öğrencilerin ve öğretmenin ifadelerini dinler ve bir anlama ulaşmaya çalışır. Öğretimde öncelikle öğretmenim birkaç renkli çubuk getirir, çubukları öğrencilere tanıtır ve renkleri aktarır her renk bir sesi temsil eder, öğretmenin çubuklar aracılığıyla verdiği buyruklar öğrenciler tarafında anlaşılmaya çalışılır. Bu süreçlerin ardından sözcük öğretimine yer verilir ve öğrencilerden öğrenilen sözcüklerden tümceler oluşturmaları istenir (Demirel, 2003: 61-62).

Şahin (2015: 73-74) ise bu hususta istenilen hedeflere ulaşabilmenin en etkili yolunun sessizlikten geçtiğini belirtmektedir. Ancak bu şekilde öğrenciler hedeflere odaklanabileceklerdir. Sessizlik yöntemiyle öğrencilerin hedeflere odaklanabilecekleri ve anlamlar oluşturulabileceğini savunulduğu söylenebilir.

2.5.11. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi

Charles A. Curran ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir (Richards ve Rodgers, 2001: 90). Curran yapmış olduğu değerlendirmelerin sonucunda yeni dil öğreniminde öğrencilerin yanlış yapma korkusu yaşadıklarını belirtmiştir. Bireylerin bu sebepten dolayı kendilerini doğru ifade etmekte zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir (Demirel, 2003: 61). Bu süreçte öğrencinin hem sınıf arkadaşlarının hem de öğretmenin birtakım görevlerinin olması gerektiğini belirtmiştir (Demirel, 2010). Süreçte “danışman-danışan” ilişkisini esas almıştır (Memiş, Erdem: 2013).

Şahin (2015: 71-72) bu yöntemle ilgili, yeni dil öğrenme sürecinde hem bilişsel olarak hem de duyuşsal öğrenimlerinde desteklendiğini belirtir. Süreçte kişilere yönelik değil ekiplere yönelik bir değerlendirme yapılır. İş birliğiyle gerçekleşen çalışmaların değerlendirildiği bu yöntemde, öğrenciler de gruba karşı aidiyet duygusu oluşur böylece öğrenci diğer öğrencilerle etkileşimi içinde bilgi edinebilir. Bu faktörler dil öğrencilerinin kaygıdan uzak kalmalarını sağlayacak, öğrenmelerini olumlu yönde destekleyecektir. Değerlendirmelerin öğrenciye yönelik değil de gruba yönelik yapılması öğrencideki kaygı durumunu engelleyebilir, kendisini sadece geliştirmeye odaklanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca iş birlikli çalışmalara yer verilmesi öğrencinin bilgiyi yapılandırabilmesine katkı sağlayabilir.

2.5.12. Telkin Yöntemi

Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin rahat bir şekilde; öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri, iletişim kurabilmeleri amaçlanmıştır. Eğitim verilen ortam da bu amacı destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Müzik aracılığıyla yeni öğrenilecek dile ait konuşma becerileri geliştirilmesi hedeflenmiştir. Yöntem de karşılıklı konuşmalara özel bir yer verilmiştir. Öğretmen, karşılıklı diyaloglara dayalı metinleri öğrencilere yeri geldikçe müzikte faydalananak seslendirir öğrencilerin böylece yeni

dile özgü diyalogları öğrenmeleri sağlanır (Demirel, 2003: 60). Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı, öğrencilerin dili rahat bir şekilde kullanılabilesine önem verildiği söylenebilir.

Şahin (2015: 69) Lozanov, öğrencinin eğitim dışında özel bir çaba göstermese bile yöntemin, yeni dilin öğreniminde etkili olacağını belirtmiştir. Yeni bir dil öğrenme kabiliyetine sahip olamayan bireylerde de istenilen etkiye ulaşılabileceğine dair düşüncelerini belirtmiştir.

2.6.Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)

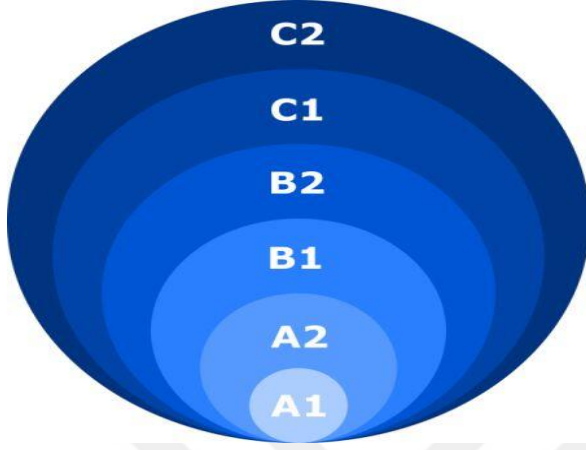
Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) öğretilmesi amaçlanan dil hakkında; bildirimsel ihtiyaçlarını sağlamak amacıyla yerine getirmeleri gereken görevlerin ve bilmeleri gerekli bilgilerin neler olduğunu, bildirimsel yönden hedeflenen amaca ulaşabilesinde yeterli olmaları gereken düzey ve bilgilere dair ne yönde gelişim sağlanması gerektiğini açıklamaktadır. Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni (CEFR, 2013: 11) dil öğrencilerine, hedef dile yönelik kültürde içinde barındıran hayat süresince ve öğretim görülen zaman diliminin her adımında kazanılan kazanımların değerlendirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan yeterlilik seviyelerini de belirtmektedir. Avrupa ülkelerinde hedef dil öğretimi için öğretim programlarının, program yönergelerinin, kitap ve sınav gibi gereçlerin hazırlanmasında ana unsur olarak yer almaktadır.

CEFR’de yer alan özelliklerin neler olduğuna bakılması gerekirse;

- “Çok İşlevli: Süreçte tamamını kapsayacak şekilde hedef ve amaçların yer aldığı dil öğrenimi imkanlarının oluşturulması, planlamasının sağlanması ve kullanılır olması gereklidir.
- Esnek: Farklılaşan durumlara yönelik uygulanabilirliğidir.
- Açık: Düzenin gelişiminin ilerletilmesine ve derinlerine inilmesine elverişlilik sağlamasıdır.
- Dinamik: Kullanım sürecindeki yaşantılara bağlı olarak devamlı gelişimi sağlamasıdır.
- Kullanışlı: Faydalanan kişilere kullanılır ve anlaşılabilirlik sağlamasıdır.

- Saplantısız: Yarış halindeki farklı eğitimbilimsel veya dilbilimsel kuram ve öğretici yaklaşımlardan herhangi birine direkt bağlı kalmamasıdır.”

(CEFR, 2013: 17).



Şekil 2.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri (CEFR, 2001: 40).

D-AOBM verilen eğitimler için gerekli düzenlemeleri daha basitleştirmek ve gelişimlerini ifade edebilmek için altı ortak başvuru seviyesine yer verilmiştir. Bu seviyeler için üç temel sınıflandırma oluşturulmuştur:

- Temel Kullanıcılar: A1 ve A2
- Bağımsız Kullanıcılar: B1 ve B2
- Yetkin Kullanıcılar: C1 ve C2

(CEFR, 2001: 40).

Tablo 2.1. CEFR Genel Dil Düzeyleri (2013: 31)

YetkinDilKullanımı	C2 “Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.” “Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu
--------------------	--

C1 duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.”

B2 “Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadillikonuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.”

B1 “Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı gerekçelerini olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.”

A2 “İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.”

A1 “Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştıracabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.”

2.7.Yapılandırmacı Yaklaşım ve YapılandırmacıÖğrenme Kuramları

2.7.1.Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşımın temelleri Kant’ a uzmaktadır (Ocak, 2010: 838).John Dewey, F. C. Barlet, L.S.Vygotsky, William James, Jean Piagetgibi isimler 20. yüzyılın ilk yarısında öğrenmeye ayrı bir şekilde yaklaşmıştır (Karatay, 2010: 156).Yapılandırmacılık, öğrencinin bilgiyi aktif bir şekilde elde edemediği sürece günümüz için yeterli bir eğitim anlayışı olamayacağı düşüncesiyle 20. yüzyılın ikinci yarısının ortalarından itibaren eğitim sürecinin ilk sıralarında yerini almayabşlamıştır(Arslan, 2007).Yapılandırmacılık; İngilzcede“constructivism”terimini karşılarken, Türkçede “bilgiyi yapılandırma, inşaıcılık,kurmacılık, yapısalcı öğrenme, yapıcılık, bütünleştiricilik, oluşumcu yaklaşım, yapılandırıcı öğrenme, yapılanmacılık” şeklindeki terimlerle dekullanılmaktadır (Cebeci-Senger, 2007: 20).

Yaklaşımın amacını; “İnsan nasıl öğrenir?” sorusu oluşturmaktadır (Taşpınar, 2010).Bu hususta Özkan’a (2012: 51) göre yapılandırmacılıköğrencinin, öğrenmelerini nasıl gerçekleştirdiğini izah etmeye çalışır, bilginin sürekli yinelenmesi yerine birbiriyle bağlantılar kurularak yeniden oluşturulması şeklinde belirtir.Karatay’a (2010: 157) göre bu süreç öğrencinin, önceki bilgiler ve yeni bilgiler arasındaki ilişkiyi analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanarak yaptığı çıkarımlarından hareketle yeniden oluşturulmasıyla gerçekleşir.Erdem (2001: 6) bu konuda yapılandırmacığın en mühim yanı öğrencinin bilgiyi oluşturabilmesi, anlamlandırabilmesi, yapılandırabilmesi ve gelişimini sağlayabilmesi olduğu şeklindeki ifadelerine yer

vermiştir. Marlowe ve Page (1998) ise öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımla gerçekleştirilmiş olması; kişinin gelişmesini sağlayacak şekilde bilgisini oluşturmaları, sorunları çözümler üretebilmesi, aktif bir şekilde sorgulama becerisini işe koşabilir hâle gelmesi ve ayrıntılı anlamalar yapabilmesini sağlanması olarak ifade etmektedir. Bu yaklaşımda tekrarlarla öğrenmenin sağlanması yerine öğrencinin bilgiyi anlamlı bir şekilde bağlantılar kurarak öğrenmesi amaçlandığı söylenebilir. Öğrenme insanın yaşamı boyunca sürekli gerçekleşmektedir bu süreçte eski öğrenmelerden hareketle yeni, anlamlı öğrenmelerin sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bu yaklaşımın temellerine bakıldığında zaman; oluşturmacı yaklaşımın esasında öğrenci merkezli tasarım, sorun merkezli tasarım ve süreç tasarımının bulunduğu belirtilmiştir (Erdem ve Demirel, 2002: 83-84). “Öğrenci merkezli tasarım” öğrencilerin hayatlarıyla iç içe olan, her öğrencinin kendisine özgü doğasına uygun bir şekilde, öğrencilerin gereksinimleri ve ilgilerine öncelik verilmesinin gerekliliğini belirtirler. “Sorun merkezli tasarım” yaşamdaki sorunlara öncelik vererek öğrencileri bu sorunların üstesinden gelmeye teşvik edilmesinin gerekliliğini belirtir. “Süreç tasarım” ise kesin yargıya varabilme, sorunlara çözümler üretebilme, hedeflenen öğrenmelere istenilen en üst şekilde nasıl ulaşılabileceğini kapsayan tasarımdır (Demirel, 2000). Bu tasarımlardan hareketle, öğrencinin merkezde olduğu, sorunlara çözüm bulabilen, kesin yargılara ulaşabilen öğrenciler yetiştirmenin amaçlandığı söylenebilir.

Yapılandırmacılıkta öğrencinin yerini incelediğimiz zaman, Alkove ve McCarty (1992) oluşturmacı yaklaşıma göre, öğretimin gerçekleştiği kurum ve zaman diliminde öğrencinin temel öge olduğunu belirtmiştir. Süreç içerisinde öğrenci sorumluluklar almaktadır. Süreçte öğrenciye yöneltilecek soruların yoruma kapalı sorulardan oluşmaması gerekmektedir “Fikrin nedir?”, “Bu fikrin sende oluşmasının sebebi nedir?”, “Bu fikre nasıl ulaştın?” şeklinde öğrenciyi iletişim sürecinde yorumlamalar yapmaya yönlendirebilecek sorular yöneltilmesi gerekmektedir (akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011: 445). Bu yaklaşıma göre öğrenci tam merkezde yer almaktadır. Kendisinin amaçlarını belirleyip problemlerin çözümüne dair çeşitli yollar bulabilen, kendisine ait mesuliyetleri bulunan, çalışmaları olduğu gibi ekip içi çalışmalarda da bulunup burada da mesuliyetler alabilmektedir. Aynı zamanda bilgiye ulaşabilmek için derinlemesine araştırmalarda

bulanan, değerlendirmelerde bulunabilen ve edindiği bilgelere dair kararlara varabilen bireylerdir (Özkan, 2012: 54).

Senemoęlu (2012: 604) bu konuda yeni oluşturulmak istenilen bilginin öğretmenin öğretmesinden öğrencinin kendi uğraşları yoluyla ulaşması ve oluşturulması istenilen hedeflere daha iyi bir şekilde ulaşılmasının sağlanacağını belirtir. Yaklaşıma göre öğrencinin bilgiye kendisinin ulaşabilmesinin amaçlandığı söylenebilir. Oluřturulmuř bilgiyi öğrenci, hayata dair sorunlarının üstesinden gelmekte de kullanabilir (Perkins, 1999). Oluşturmacı yaklaşıma göre öğrenci; sabırlı, mücadele edebilen, meraklı, girişimci özelliklere sahiptir. Elde etmek istediği bilgi doğrultusunda hür bir şekilde ayrıntılı araştırmalarda, kıyaslamalarda bulunur, çözümlemelerde bulunur, sorun çözer, sorgulayıcı bakış ačíısıyla hareket ederek münakaşa edebilen, anlamlandırmalarda bulunabilen ve elde ettiği bilgileri savunabilen bireylerdir (Erdem ve Demirel, 2001: 86).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretmenlerin öğretme sürecinde öğrencilere karşı yaklaşımlarının nasıl olması gerektiği araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilere buyruklar verip baskıda bulunulmamalı, süreçte öğretmen dinleme sürecine anlatma sürecine kıyasla daha çok yer verilmelidir (Erdem, 2001: 87). Gömleksiz ve Elaldı'ya (2011: 447) göre ise öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olup öğrencilerden beklentisini bu doğrultuda belirlemeli ve yine bu sebepten dolayı yapılacak çalışmaları da öğrencilerin özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlamalıdır. Öğretmenin bireysel farklılıklar dikkate alınarak, öğrencinin aktif olabileceği baskının olmadığı bir öğretme süreci sunması gerektiği söylenebilir. Karadağ ve Korkmaz'a (2007: 40) göre öğrenci yaşamında karşılaşabileceği sorunların üstesinde gelebilmelerine yönelik öğrenmelerinve eşit adaletli bir öğrenme ortamının sağlanması gereklidir. Böylece öğrenciyi hayatta karşılamak problemleri çözöbilmelerine yönelik hazırlanabilir ve öğrenme sürecinden herkesin eşit bir şekilde faydalanabilmeleri sağlanabilir.

Ocak'a (2010: 840) göre öğretmene öğretim sürecinde üzerinde fazlaca mesuliyet düşmektedir. Çeşitli yöntem ve stratejiler uygulaması gerekmekte ve öğrencilere öğrenmelerinde kılavuzluk etmelidir böylece öğrencilerin öğrenmelerini daha kolaylaştırılabilmektedir. Chung (1991) oluşturmacılıkta öğretmen, çeşitli yapıdaki öğrencileri içinde barındıran ortaklaşa çalışmalar yapacakları kümeler oluşturur, öğrenci ve

öğretmenbirbirlerine bilgilerini aktarırlarve yetkileri bölüşürler. Öğretmenin öğrenme sürecine iş birlikli çalışmaları, çeşitli yöntem ve stratejileri sürece dahil etmesi gerekir.

Yapılandırmacı yaklaşımda derslerde kullanılabilecek materyaller ise araştırmacılar tarafından şu şekilde belirtilmiştir. Demiralp (2007) materyallerin öğrenim sürecinde yerinin olması öğrenmeye ayrılan süreyi daha hareketli ve çeşitlilik sağlanabilmesini, öğrenmelerde sürekliliğin sağlanmasını ve istenilen öğrenmelerin gerçekleşmesinde faydalı olacağını, öğrenmenin daha basitleştirilmesini de sağlayabileceğini ifade etmiştir.

Öğrenme sürecinde öğrencilere özellikle de yabancı dil öğrencilerine, dilin toplum içinde günlük konuşmalarındaki şekliyle, kültürünü de içerisinde barındıracak şekilde materyaller hazırlanması gerekmektedir. İşitselliğe ve görselliğe dikkat edilerek; müzik, bilgisayar, film gibi materyallere de yer verilerek; hikâye, masal, şiir, şarkı dinlemeleri yaptırılabilir uygun materyallerle öğrenme süreci desteklenebilir. Böylece öğrenme süreci daha eğlenceli bir hale getirilebilir (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011: 450-451). Öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirmek öğrencilerin güdülenmişliklerini arttırabilir daha aktif olmalarına yardımcı olabilir.

Baş ve Beyhan’a (2017: 139) göre ise yeni bir dil öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin birlikte verilmesi gerekmektedir. Gramer ezberlerinde bulunulmasının dili istedik bir şekilde konuşulabilmek için yeterli olmayacağını belirtmiştir (Harmer, 2001; Richards ve Rogers, 1990). Özbay (2009) ise yeni dil öğretimi sürecindekiilkeler, oluşturmacıya uygun bir şekilde oluşturulmuş öğretme alanının, öğrencinindört temel becerisini ilerletebilmesinde etkili olacağını belirtmiştir. Dört temel dil becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımlagerçekleştirilen yeni dil öğretimindeki hedeflerin kısa ve özlü bir şekilde açıklanması ise:

- “Avrupa Dil Pasaportu Kriterlerine bağlı olarak B2 seviyesine denk gelen orta seviyeye uygun bir şekilde öğrenirlerin temel dil bilgi ve becerilerini arttırmaktır.
- Duyduklarını daha iyi anlayabilmelerini ve okuduklarını da daha iyi anlayabilmelerini sağlamaktadır.
- Konuşma ve yazı dilinde öğrenen kişilerin aktarmak istediklerini aktarabilmelerini gerçekleştirmektedir.

- Meslek, toplumsal ve kültür yaşamında iletişim becerisini yeni dilde kullanabilmeleridir.
- Sorgulayabilen, araştırmalar yapabilmeyi, iletişimi istenilen şekilde gerçekleştirebilmeyi, teknolojiiden faydalanabilme düzeylerini arttırabilmektir.”

(TheEuropeanAwardforLanguages, 2008: 3; akt. Gömleksiz veElaldı, 2011: 449).

Araştırmacılar, yaklaşıma göre değerlendirmenin amacının ne olduğunu ve nasıl olduğunu incelemiştir. Driscoll (1994) oluşturmacı yaklaşıma göre değerlendirme, öğrenme sürecine kılavuzluk edebilmek amacıyla uygulanmaktadır. Değerlendirmenin, öğrenmenin bitimini ifade etmediğini bu sürecin nasıl gerçekleştiğini tespit etmeye yönelik olduğunu belirtmektedir. Sürece dayalı bir değerlendirmenin esas alındığı söylenebilir. Selley’e (1999) göre ise oluşturmacılıkta değerlendirme sürecinde bilginin anımsanmasından ziyade; farklı süreçler içerisinde de kullanabilme, izah edebilme, kestirim yapabilmeyi barındırdığını belirtmiştir. Değerlendirme sürecinde bilginin uygulanabilmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Erdem ve Demirel (2002: 85) iseöğrenme sürecinde tek bir değerlendirmeden söz edilemeyeceği gibi öğrencilerin farklı alanlarda başarılar elde edebileceğini belirtmiştir. Tekbir alanla sınırlı tutularak öğrencinin başarılı ya da değil gibi bir yargıda bulunulmasının doğru bir yaklaşım oluşturmayacağı, tek bir değerlendirmenin de yeterli olmayabileceği söylenebilir.

2.7.1.1.Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget’nin araştırmalarının sonuçlarından faydalanılarak geliştirilmiştir (Ocak, 2010: 838). Kişilere özgü oluşturmacılığın biliş gelişimindeki yeri üzerinde durulmaktadır (Özkan, 2012: 52). Brynes (2001) zihinsel yapı kavramını “Organize edilmiş bilgi ve düşüncelerin tümü.” şeklinde ifade etmiştir.

Piaget’ e (1955) göre kişiler; küçük yaşlarda kendi faaliyetleriyle bilgiyi yapılandırır, fikirlerini anlamlandırabilmek için uğraşır, oluşturmuş olduğu bilgileri farklı düşünce ve hayattaki yaşanmışlıklarından elde ettiği bilgilerle uyumlu hale getirir. Bu bilişsel yapı oluşturma süreci ise “özümseme” ve “uyarlama” aşamalarını oluşturur (akt. Ocak, 2010). Yani öğrenci bilgiyi öncelikle yapılandırır, özümser ardından süreçte

yaşanmışlıklardan ve yeni düşüncelerden hareketle eski bilgileri ve yeni bilgileri birbiriyle uyumlu hâle getirir, uyarlar diyebiliriz.

Özkan (2012: 52) bu hususta Piagetöğrencinin oluşturmuş olduğu bilginin; süreç içerisinde yaşanmışlıklardan dolayı farklılaşabildiğini, süreçte içerisinde zihninde dengesizliklerin oluştuğunu sonrasında da fikre yönelik kıyaslamalarda bulunup benzetimler yapıp yeni bilgiyle uyarlayarak dengeleme sağladığını, dengenin oluşturulabilme sürecinde sosyal etkileşimlerden faydalandığını belirtmiştir. Bilginin ilk oluşturulduğu hâliyle kalmayabileceği yaşanmışlıklara bağlı olarak değişip, dönüşebileceği ve tekrar dengeye ulaşma sürecinde de sosyal etkileşimlerden faydalanılabileceği vurgulanmaktadır.

2.7.1.2. Radikal Yapılandırmacılık

Radikal yapılandırmacılık, Piaget'nin araştırma bulgularından esinlenen Glasersfeld (1996) tarafından geliştirilmiş epistemolojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım bilgi, bilene bağlı bir şekilde doğada vardır, bilgi bireye bağlı bir şekilde bireyin kendi anlamlandırması sonucunda oluştuğunu savunur. Bilginin yapılandırılması sürecinin kişisel ve içsel bir süreç olduğunu ve ancak zihinsel süreçlerin düzenlenmesi sonucunda gerçekleşebileceğini öne sürer (Ocak, 2010: 838). Bu yaklaşımda bilginin, bireyin kendisine özgü bir şekilde yapılandırabileceği görüşünün hâkim olduğu görülmektedir

Arslan'a (2007: 54) göre, radikal yapılandırmacılığın savunucuları, bilgi edinme sürecinde şu noktalara vurgu yaparlar:

- Sosyal olarak oluşturulmuş tecrübeler.
- Dil ve düşünce birliğiyle oluşturulmuş anlamlandırmalar.
- Öğrenen kişilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırması.

Bu yaklaşım, bilginin mutlak ve değişmez olmadığını, aksine çeşitli durumlara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini savunur. Buna göre:

- Tek bir doğru bilgi yoktur.

- Bilgi, öğrenenin anlamlandırmasına bağılı olarak öznel bir şekilde oluşur.
- Herhangi bir soruna yönelik tek bir çözüm değıl, çeşitli yollar ve görüşler bulunabilir.

2.7.1.3.Sosyal Yapılandırıcılık

Sosyal oluşturmıcılıkVygotsky'nin araştırmalarından yola çıkılarak geliştirilmiştir. Sosyal oluşturmıcılıköğrenmenin; bireysel bir şekilde gerçekleşmesi yönündeki fikirlerden ziyade sosyal ortamların, bireylerin ve toplumun öğrenmedeki yerine değinmiştir (Arslan, 2007: 52). Kişilerin, sosyal etkileşimlerinin öğrenmelerine katkısının ne olabileceğı üzerindeki düşünceler sonucunda ortaya çıktığıdüşünülebilir. Özkan (2012: 52) bu husustasosyal oluşturmıcılıkta öğrencinin, sosyal etkileşiminin bilişsel bağlamda ilerleyebilmesi üzerindeki yerini incelenmek olduğunu belirtmiştir.

Vygotsky'e (1965) göre öğrenme; kişinin dil gelişimine bağılı olarak, sosyal etkileşim süreci sonrasında elde ettiğı tecrübelerine dayanarak gerçekleşmektedir. Öğrenmenin, dil gelişimine ve sosyal etkileşime bağılı olarak gerçekleştiğı söylenebilir.

Turgut ve Fer' e (2006) göre bu yaklaşımın oluşmasında bazı öğelerin etkisi olduğunu belirtmiş bunlardan birisinin de üst seviye zihinsel işlemlerin de dahil olduğu bireysel ilerlemelerin temelini, sosyal kaynaklara bağılı olduğu düşüncesidir.Vygotsky (1978) öğrencinin, geniş sosyal bir ortamda kendisine göre tecrübesi fazla kişilerle çalışmalarda bulunmasının onu bilişsel fonksiyonlarını da olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.Vygotsky'ye (1978: 57) göre küçük yaşlardaki bireylerin kültürel ilerlemelerindeki tüm süreç iki defa görülür. İlk olarak sosyal bağlamda ileriki aşamadaise psikolojik bağlamda gerçekleşir. Sosyal bağlamdiğer kişilerle kurulan ilişkilerde, psikolojikbağlam ise kişinin iç dünyasında hakikatelde eder. Tüm üst seviye psikolojik işlevler toplumsal bağların özümseşmesidir böylece benliğin sosyal yapısı şekillenir. Arslan (2007: 52) bu hususta toplum ve kültürün önemle üzerinde durmuş, üst düzey zihinsel işlemlerin aslında sosyal bir şekilde, sosyo-kültürel alanla birlikte oluştuğunu belirtmiştir. Araştırmalarda, bilişin ve üstbilişin gelişmesinde sosyo-kültürel ortamın önemli bir yerinin olduğu kanısına varılabilir. Turgut ve Fer (2006: 210) bu yaklaşımda

öğrencinin büyükçe bir çevrede ekip ve paylaşımaya dayalı işlerde elde edilen bilgileri özümseydikçe, kültürel anlamda ve yaşanan alana yönelik bilgilerini ve stratejilerini geliştireceğini belirtmiştir.

Kutluca-Canbulat ve Yüce (2016: 137) bu hususta öğrencinin bilgi ve becerileriyle etkin bir şekilde sürecin baş rolünde bulunduğunu, çevrenin bu süreçte etkisinin olduğunu öğrencinin öğrenmesine sunulan imkânların, yardım ve rehberliğin de yerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrenme sürecinde sağlanan desteğin önemi görülmektedir.

Ekip çalışmalarının bu yaklaşıma göre önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu hususta bireylerin hedeflenen düzeyde öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri yolunda diğer kişilerle olan ekip çalışmalarında önemli bir yer oluşturduğunu belirtir. (Açıkgöz, 2004; Özden, 2003). Fer ve Cırık'a (2007) göre bilginin kararına ise sosyal ortamdaki diğer kişilerle olan anlaşma sağlanmasına bağlı olarak oluştuğunu belirtmiştir yani oluşturma sürecinde sosyal ve kültürel durumlara bağlı olarak oluşturulmuş bulunan fikirlerle gerçekleşir.

Bu yaklaşıma göre öğrenme ortamlarının ve öğretmen tutumlarının nasıl olması gerektiği de önemlidir. Tanrıoğlu (2005: 37) öğretmenin rolü öğrencilere yol göstermek olduğunu belirtir. Öğretmen, sürecin nasıl işlemesi gerektiğine yönelik düzenlemeleri yapar, öğrenciye faaliyetler ve materyaller oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenin süreçte rehberlik ettiğini ve öğretim sürecinin planlanmasında rol oynadığı söylenebilir. Fer ve Cırık (2007: 78-79) sosyal oluşturmaya göre gerçekleştirilen öğrenme alanlarının şu şekilde bulunması gerekmektedir:

- Öğrencilerin birbirlerinin fikirleri hakkında tartışmalar bulunabilecekleri, birbirlerinden bilgi elde edebilecekleri yapılacak olan faaliyetlerde öğrencilerin fikirlerini derinleştirebilecekleri şekilde oluşturulmalıdır.
- Anlaşmazlıklar yaşanması durumunda sonuca varmalarında destek sağlanmalıdır.
- Öğrenciler fikirlerini sebepleriyle verebilmeli, süreçte sorular yöneltebilmeli, diğer arkadaşlarıyla birbirlerini tebrik edebilmeli ve yüreklendirebilmelidir.

- Öğrencilerin kendi düşüncelerini açıklayabilmesine, tüm öğrenirlerin ekip çalışmasında yer alabilecek şekilde bulunabilmelerine, öz ve akran değerlendirilebilmelidir.
- Çalışmalarını sunabilmesine ve sunumların etkileyici olmasına, sürece yönelik değerlendirmelerde bulunulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

2.7.1.4.Yakınsak Gelişim Alanı

Vygotsky (1978: 86) yakınsak gelişim alanını (YGA); “Öğrencinin tek başına problem çözmesi ile tespit edilen mevcut gelişim düzeyi ile bir yetişkin kılavuzluğunda veya daha yetenekli bir akranının iş birliğinde problem çözmesi arasındaki tespit edilen potansiyel gelişim düzeyi uzaklığı.” şeklinde ifade etmiştir. Literatürde yakınsak gelişim alanına ilişkin tanımlamalar mevcuttur.

Atalay ve Gönül (2023) küçük yaşlardaki bireylerin yalnız gerçekleştiremeyeceği, kendisine göre bilgisi fazla kişiler tarafından sağlanan yardımla üstesinden gelebileceği beceriler kümesi olarak ifade etmektedir. Bağlı (2004) ise küçük yaştaki öğrencinin sorunu çözmesi sürecinde tespit edilen mevcut gelişim seviyesiyle yetişkin kılavuzluğunda veya daha kabiliyetli bir yaşıtıyla yaptığı ortak çalışmalar sonucunda sorunu çözmesi sürecinde tespit edilen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak belirtmiştir. Açıklamalar doğrultusunda yakınsak gelişim alanı ile ilgili öğrencinin mevcut durumuyla sağlanan destek sonrasındaki durumu arasındaki farklılık olarak ifade edebiliriz.

Arslan (2007: 52-53) ise yakınsak gelişim alanı süreciyle ilgili öğrencinin, yaşça daha fazla bir çocuk ya da yetişkin desteğiyle eriştiği zihinsel gizil güç olarak ifade etmektedir. Öğrencinin, destek sağlayan kişi tarafından, ipucu ve yardımlarla yönlendirdiğini böylece öğrencinin bağımsız olarak çalışabilme kabiliyeti ve zihinsel gelişiminin sağlanabilecek seviyeye gelebilmesidir. Vygotsky yakınsak gelişim alanının öğrencinin zihinsel gizil gücünü belirlenmesini sağladığı için mühim bir konu olduğunu belirtmiştir. Yıldırım (2016: 623) bu hususta Vygotsky’nin öğrencinin öğrenmesi ve ilerleyebilmesi, öğreten bir toplulukta sağlanabileceğini belirtir. Öğrencinin; tek başına öğrenebilecekleri kısıtlıdır, asıl potansiyeline ancak etrafındaki kişiler aracılığıyla ulaşabileceğini belirtir. Araştırmalarda genel bağlamda öğrencinin mevcut bir potansiyelin

bulunduğunu bu potansiyelin çevreden sağlanan destekle geliştirilebileceğini yani bireyin potansiyel gelişimine böylece ulaşabileceği ifade edildiği görülmektedir.

Miller (1994) YGA ile ilgilisilindir benzetiminde bulunmuştur. Vyogotsky’e göre öğrencinin gelişim sürecinin sonsuz bir silindir gibi olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin sorunları çözmebecerisindeki ilerlemeye bağlı olarak üst kısımlara yönelim gösteren bir YGA olduğunu belirtir. Gelişim alanının alt kısmını öğrencinin desteksiz sorun çözmesi oluştururken alt ve üst kısmı arasındaki mesafe de öğrencinin destek alarak soruna çözüm ürettiği aşamadır. Üst kısmı ise destek alsa dahi üstesinden gelemeyeceği sorunlar oluşturur (akt. Atak, 2017: 171). Lake (2012) benzer şekilde YGA’ nın üçaşamasından bahseder. Bu aşmalar:

- 1)Öğrencinin destek alsa dahi üstesinden gelemeyeceği görevler.
- 2) Öğrencinin destek alarak üstesinden gelebileceği görevler.
- 3) Öğrencinin desteksiz üstesinden gelebileceği görevler.

Birinci kısım, YGA aşan durumlar için kullanılır. Burada destek sağlansa bile öğrenci görevin üstesinden gelemeyebilir, görevin öğrencinin durumuna bağlı olarak daha kolay görevler vermelidir. İkinci kısım öğrencinin YGA içinde bulunduğu kabul edilen kısımdır ama yinede desteğe ihtiyaç duyar. Burada destek sağlayan kişi, çeşitli teknikler ile becerinin kazandırılabilmesi için destek sağlayabilir. Üçüncü kısım ise öğrencinin görevin üstesinden desteksiz bir şekilde gelebildiği aşamadır, öğrenci bu kısımda uzmanlık kazanmıştır. Destek sağlamakla görevli kişi bu aşamada öğrenciye öğrenmede ilerlemeler kaydedebilmesi için görevi daha güç hâle getirebilir (Yazıcıoğlu ve Altındağ-Kumaş: 2024).

2.7.1.5.Yapı İskelesi

TDK (2023) Türkçe sözlüğünde “yapı” kelimesiyle ilgili arama yapıldığı zaman ilk üç sıranın birinci sırasında “Arınmak veya başka amaçlarla kullanılmak için yapılmış her türlü mimarlık eseri; bina mimari.” ikinci sırada “Yapılmakta olan konut, yol, köprü vb. inşaat; konstrüksiyon.” üçüncü sırada “Yapma, oluşturma, ortaya konulma, meydana getirme.” ifadeleri karşımıza çıkmaktadır. “İskele” kelimesi aratıldığında ise “Deniz

taşıtlarının yanaştığı, çoğu tahta ve betondan yapılmış, denize doğru uzanan yer.” ya da “yapıların dışında sıvama, boyama veya onarım için keresteden kat kat kurulan, çalışma sırasında üstüne çıkılan çatki” gibi ifadelerle karşılaşılmaktadır.

Neto, Meynell ve Jones (2023) yapı iskelesitemellerinin “gelişim psikolojisi” alanına dayandığını, Mahan (2022) Bruner’in 1970’li tarihlerde yaptığı tanımla birlikte “eğitim bilimleri” alanına yönelik ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. Wood vd. (1976) yapı iskelesiyle ilgili yetişkinlerin, küçük yaşlardaki öğrencilerle birlikte görevin üstesinden gelebilmelerinde alabilecekleri rolleri açıklayabilmek amacıyla bu şekilde bir metafor benimsemişlerdir. Van de Pol, Volman ve Beishuizen (2011) yapı iskelesinin Vygotsky’nin soskültürel teorisi ile bağlantılı olduğu belirtmiştir. Literatürde yapı iskelesine ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur.

Yapı iskelesi “Küçük yaşlardaki bireylerin ya da tecrübesiz bireylerin; bir görevin üstesinden gelebilmesi, soruna çözüm bulabilmesi ya da yardımsız uğraşların ötesinde bir amaca ulaşmasını sağlayan iskele oluşturma süreci.” olarak ifade edilmiştir (Wood vd., 1976). Bruner (1978: 19) ise iskeleyi, “Küçük yaşlardaki bireylerin güç bir beceriyi edinebilmesi için problemin üstesinden gelirken bazı özgürlük derecelerini aza indirmek amacıyla atılan adımlar.” olarak ifade etmiştir. Tharp ve Gallimore (1988: 12) öğretmek işinin Vygotsky ve düşüncelerini benimseyen kişilerde atıflayarak “destekli bir performans” olduğunu belirtmiştir. Cazden (1979) Vygotsky’nin YGA ile yapı iskelesi arasında bağlantı kurarak metaforla ilgili başlangıçta anne-baba, küçük yaşlardaki bireyler arasındaki etkileşim şeklindeki ifadelerini ilerleterek öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi de sürece dâhil etmiştir. Collins, Brown ve Newman öğretmen desteğini vurgulayarak (1989) yapı iskelesinin, öğretmen ve öğrencinin ortaklaşa bir görevin üstesinden gelmesi süreci olduğunu belirtir. Nassaji ve Swain (2000: 36) ise öğrenci ve öğretmenin süreçte çalışma ortaklığı kurmaları olarak ifade etmiştir. Alanyazındaki açıklamalar doğrultusunda yapı iskelesinin, öğrencinin üstesinden gelemeyeceği bir problemin ya da görevin üstesinden gelebilmesi için kendisinden tecrübeli kişiler tarafından sağlanan koşullu destek olarak ifade edebilir. Öğrencilerin iskeleyi oluşturabilmeleri öğretmen-öğrenci etkileşimiyle sağlanması şart değildir. Maybin, Mercer ve Stierer (1992: 21) bu kavramın çalışmalarda daha çok öğrencinin süreçte “yeni

becerilere”, “kavramlara” veya “anlama düzeylerine” doğru ilerlerken “Anne babası, öğretmenleri ve diğer danışabilecekleri kişilerle olan etkileşimi sonucunda aldığı çeşitli yardımları ifade edilmesi bağlamında yararlanılmıştır.” şeklinde belirtir. Chang, Sung ve Chen (2002) yapı iskelesi öğrencinin yakınsak gelişim alanına dayanan kişisel yardım olarak belirtmiştir. Lin vd. (2012) öğretmen ya da kabiliyeti daha fazla olan yaşıtların yardımıyla oluşan öğrenme sürecinde öğretmenden öğrenciye doğru sorumluluğun kademeli olarak devredilmesi olarak belirtir. Belland, Kim ve Hannafin (2013) sosyal iskelenin, öğrencilerin karşılıklı olarak destekte bulunabildikleri, grup dinamiğinin kontrolünü sağlayabildikleri, öğrencilerin süreçte aynı düzeyde yerlerini alabilmelerini olanaklı kılan, öğrencilerin görevi devam ettirebilmesini, ulaşmak istenilene yönelik ilerlenmenin sağlanması olarak belirtilir (akt. Kraatz, 2020). Öğrencilerin, farklı sosyal etkileşimlere bağlı olarak yapı iskelesi oluşturabileceği söylenebilir. Bilişsel iskeleyle ilgili yapılan çalışmalarda ise sorunun kademeli olarak daha komplike bir hal aldığı böylece öğrencinin kritik özelliklere doğru konsantrasyonunu sağlamayı, akıl yürütmeyi, üst seviye düşünmeye yönlendirmeyi, sorunun üstesinden gelinmesinin modellemesini kapsadığı belirtilir (Kraatz, vd. 2020). Bu açıklamada bilişsel iskelenin aşamalılık gösteren bir zorluk derecesi olabileceğini düşünülebilir. Bir başka düşünce ise Mahan (2022) yapı iskelesi strajilerinin makro seviyeden yani sistemli bir kapsamı içeren öğretim programından mikro seviyeye yani etkileşimsel yapı iskelesine kadar işlediğini belirtmiştir. İskelenin etkileşimsel boyutu vurgulandığı söylenebilir.

Yapı iskelesinin işlevleri bulunmaktadır. Wood vd. (1976: 92) yapı iskelesi meteforumunun altı işlevinden bahsetmektedir:

- *Öğrenciyi Öğrenme Sürecine Dâhil Etme*: Bu aşamada öğrencide soruna yönelik merak uyandırılmasını ve hedefe yönelik gerekli kurallara uyması noktasında desteklenmesini içerir.
- *Duygusal Değişkelere Yönelik Kontrolün Sağlanması*: Her problemin ya da görevin doğasında bulunan çözümlemelerde güçlük yaşanan zamanlarda çocuğun pes etmemesini ve üstesinden gelmesi yolunda destek sağlanır. Burada kaygıyı ve öğrencide oluşan baskıyı kontrol altında tutmak amaçlanır.
- *Yönlendirmek*: Öğrenciyi problemi çözmek için bulunması gerekli yönde tutmak amaçlanmaktadır. Öğrencinin bu süreçte isteklerini canlı tutmayı yapabildikleri

seviyede takılıp kalmalarından ziyâde amaçlanan hedefler doğrultusunda öğretmenlerin öğrencilerine sundukları destekleri içerir.

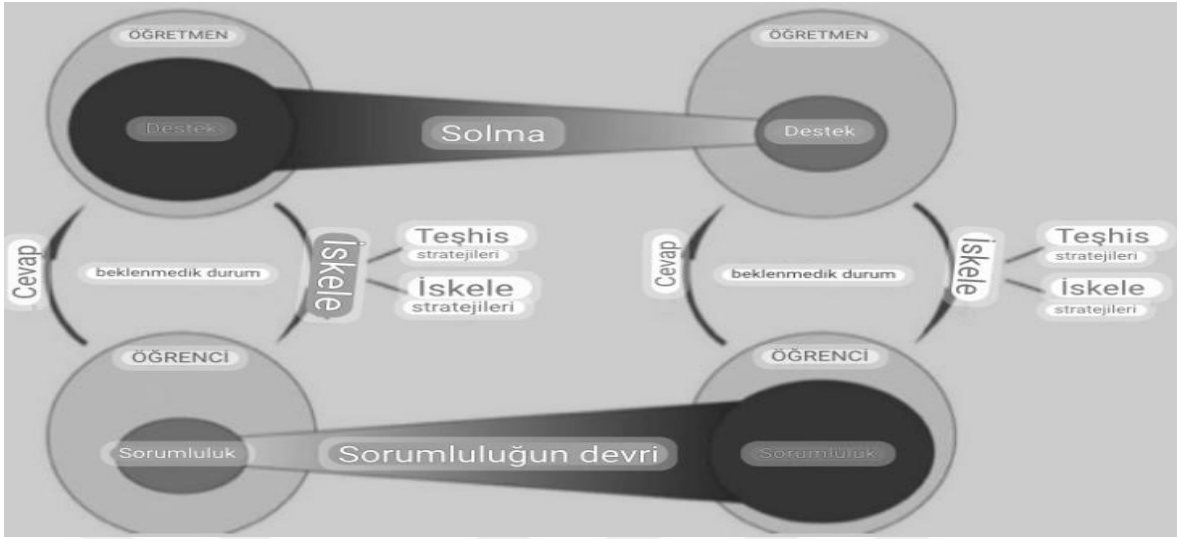
- *Önemli Yerlerin Belirtilmesi:* Öğretmenin, hedefe ulaşma noktasında önemli görülen noktaları belirttiği ve öğrencinin amaçlanan bir şekilde ilerleyip ilerlemediği konusunda kontrolde bulunabildiği basamaktır.
- *Gösterme:* Öğretmenin, öğrenciye göreve yönelik örnek bir tasarı oluşturmaları ve öğrencinin gözlemlerinden yola çıkarak hedef göreve yönelik uğraşmasını içerir.
- *Özgürlük Seviyesini Düşürme:* Eğitimcilerin; öğrenme sürecinin daha kolay hâle gelmesini sağladığı, öğrencilerin hedeflenen kazanımları elde etmelerini, asıl probleme odaklanmaları konusunda destek sağlanan, çözüm konusunda öğrencinin yapması gerekenleri daha kesin bir şekilde görmesine yardımcı bulunan bölümdür.

Stone (1993) yapı iskelesini, öğrenci ve öğretmenin süreçte etkin bir şekilde yer aldığı kişilerarasılığı içinde barındıran bir süreç olduğunu belirtmiştir. Yapı iskelesi işlevleri incelendiği zaman öğretmenin ya da bir uzmanın denetiminde öğrencinin bir görevin üstesinden gelebilmesi için; yönlendirmelerin yer aldığı, önemli noktaların vurgulandığı, öğrenme sürecini daha kolay hâle getirmeyi içerdiği öğrencinin motivasyonunu canlı tutulmaya çalışıldığı, modeller sunulduğu, önemli noktalar üzerinde dikkatin toplanmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen öğrenci etkileşiminin süreçte kıymetli olduğunu göstermektedir.

Van De Pol vd. (2010) ise yapı iskelesiyle ilgili alanyazında yapılmış altmış altı çalışmadan yola çıkarak iskele kurma süreci hakkında tespitte bulunmuştur. Yapı iskelesinin üç ana özelliğinden bahsetmişlerdir:

- “Durumsallık.
- Yapı iskelesinin solması veya aşamalı olarak geri çekilmesi.
- Sorumluluğun aktarılması.”

7.1.5.1.Durumsallık



Şekil 2.2.Yapı İskelesi Kavramsal Modeli (Van De Pol vd., 2010).

Öğretmenin sağlayacağı yardım, öğrencinin mevcut potansiyelinin belirlenmesinin ardından koşullu bir şekilde yani var olan performansıya eşit seviyede ya da biraz geçecek seviyede verilmesi gerekmektedir. Araştırmacılar durumsallığın öneminin bilincindedir. Literatürde “dinamik değerlendirme”, “biçimlendirici değerlendirme”, “çevrimiçi teşhis”, “öğrencilerin anlamalarını izleme ve kontrol etme” şeklinde ifade etmişlerdir (Van De Pol vd. 2010). Biçimlendirici değerlendirmenin, öğrenme ve öğretimin koparılamayan kısmı olarak belirtilmiştir (Leenknecht vd. 2021). Wood vd. (1976) ise gerekli yardımın doğru bir şekilde sağlanabilmesi, dinamik değerlendirmelere uygun bir şekilde gerçekleşmesiyle mümkün olabileceğini belirtir.

2.7.1.5.2.Yapı İskelesinin Solması veya Aşamalı Olarak Geri Çekilmesi

Solma düzeyi öğrencinin ilerlemesi ve yeterli seviyeye gelmesine bağlı olarak yardımın seviyesinin azaltılmasını içermektedir (Van De Pol vd., 2010). Araştırmacılar bu hususta, iskelenin devamlılığı olmayan bir yardımı ifade ettiğini belirtir (Belland, 2014 ; Collins ve diğerleri, 1989 ; Wood vd., 1976). Yani öğrencinin hedeflenen beceriye ulaştıkça kademeli olarak desteğin azaltılması gereklidir.

2.7.1.5.3.Sorumluluğun Aktarılması

Süreçte öğrencinin ilerlemesi ve yeterli seviyeye gelmesine ve genişleyen öğrenci denetimine bağlı olarak görevi yerine getirmeye yönelik sorumluluk aşamalı bir şekilde öğrenciye devredilir (Van De Pol vd., 2010). Bu süreçte destek bir anda yok olmaz. Tharpe ve Gallimore (1998) sağlanan desteğin kademeli olarak azaltıldığını belirtir. Hogan ve Pressley (1997) ise öğrencinin beceriyi kazanmasıyla birlikte yardımın da sona erdirilebileceğini belirtir.

Van de Pol vd. (2011) yapı iskelesini, görevin türü gibi çeşitli değişkelere bağlı olarak farklılık gösterebilen, öğrencinin süreç içerisinde gelişimi ve değişimine bağlı olarak gerçekleşen dinamik desteği içerisinde barındıran bir teknik olduğunu belirtmiştir. Yapı iskelesi, öncelikle öğrencinin mevcut durumunun tespit edilmesi ve gerekli desteğin sunulması, ilerleyen süreçte öğrencinin gelişimine bağlı olarak desteğin kademeli olarak geri çekilmesi ve en son aşamada öğrencinin görevin üstesinden tek başına gelebilmesine bağlı olarak desteğin kaldırılmasını kapsayan bir süreç olduğu söylenebilir. Üzerinde durulmasını gerekli bir diğer hususta süreçte öğretmenin, öğrencinin durumuna bağlı olarak sunulacak desteğin belirlenip, artırılmasının ya da azaltılmasının gerekliliğidir. Yani desteğin sürekli bir destek olarak ifade etmek doğru sayılmaz bu durumun öğrencinin performansındaki değişkelere yani durumuna bağlı olarak gerçekleştirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Yapı iskelesi, bu özelliklerin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli stratejileri içerisinde barındırır. Van De Pol vd. (2011) koşullu desteğin yani yapı iskelesinin teşhis ve müdahale stratejilerinden oluşmasının gerekliliğini belirtir. Teşhis stratejileri, soru sorma başka bir deyişle sorgulamayı içerir burada öğrencinin mevcut bilgi durumu tespit edilir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları okuma kısımlarını içermektedir ve gözlemlerinden oluşmaktadır. Böylece öğrencinin mevcut durumu hakkında gerekli bilgiler edinilmesi sağlanmakta ve başka bir stratejinin uygulanmasının gerekli olup olunmadığına karar verildiği kısmı oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise teşhisin denetiminin yapıldığı yani sorgulandığı aşamadır. Bu aşamanın ardından üçüncü aşama olan müdahale aşamasına geçilir. Bu aşamada ipuçları, geri bildirim, talimat, açıklama, modelleme, sorgulama ve

bunlar dışında kalan diğer müdahaleleri içerir. Bu müdahale stratejilerinin neler olduğunu belirtmek gerekirse:

- *İpuçları:* Van De Pol vd. (2010) bu konuyla ilgili öğrencinin gelişme kaydetmesinde öğretmen tarafından verilen fikirler veya ipuçları olarak belirtmiştir. Öğretmen burada yanıtları doğrudan vermez. Güven (2013) bu stratejinin öğrencilere neyi, neden ve nasıl gerçekleştirebileceklerini aktaran bilgiler olduğunu belirtir. İpuçlarına; biçim, resim, mimik, örnek, gerçek olay ya da jestler örnek olarak verilebileceğini ifade eder. Şahin (2019) ise ipuçlarının, gerçek cevabı anımsatıcı; öğrencilerin, istenilen hedefleri gerçekleştirebilmesine destek sağlayacağını ifade eder. Ayrıca stratejinin, öğrencilerin istedik yanıtları sunabilme ihtimalini yükselteceğini belirtir. Rezzaq ve Heffernan (2010) öğrenme süreçlerinde öğrencilere sıklıkla ipuçları sunulduğunu, bu durumun öğrenmede faydalı olduğunu düşünüldüğü belirtilmiştir. Öğretim, öğrencilerin istekleri üzerine sağlanan ipuçlarının daha güvenilir öğrenmeler sağladığı yönünde düşüncelerini belirtir.
- *Geri Bildirim:* Van De Pol vd. (2010) öğrenciye performansına yönelik sağlanan dönüt olarak belirtmiştir. Dökmen (1982) öğrencinin elde ettiği performansın benimsenmiş bir performansla kıyaslanıp eksik yanları hakkında öğrenciye sunulan dönüt olarak belirtir. Özyürek (2010) ise dönütün öğrenme ortamlarında çeşitli şekillerde uygulanabileceğini belirtir. Bunlar; eleştiri dönütü, uyarı dönütü, onay dönütü, düzeltme dönütü şeklinde olabilir. McFadzien (2015) dönütlerin sağlanmasının öğrenme sürecinde hem öğretmen hem de öğrenci için kıymetli katkısının olduğunu belirtir. İleriki süreçlerde gerçekleşecek öğrenmelerin başlangıcı olabileceğini vurgular. Black ve William (2009) ise geri dönütlerin, öğrencinin öğrenmesini ve katılımı arttırdığını belirtir. Bajaj, Kaur, Arora, ve Singh (2018) ise öğrencilere biçimlendirici değerlendirme sürecinde sağlanan dönütlerin, öğrencilerin mevcut potansiyeli ile hedeflenen potansiyeli arasındaki farkın kapanmasında yol gösterici olduğunu, geri bildirimlerin öğrencinin bireysel farklılıklarına göre farklılaşabileceğini, anında sağlanan dönütlerin eğitimde kıymetli bir yerinin olduğunu belirtir.

- *Talimat:* Van De Pol vd. (2010) öğretmenin öğrencilerin ne yapacaklarını söylemesi şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yönlendirmelerde bulunduğu kısım olarak ifade edilebilir. Örnek vermek gerekirse; soruyu cevaplayabilmeniz için metin üzerinde okumalar yapmalısınız, şimdi de şu kısım üzerinde çalışmalısınız şeklindeki ifadeler verilebilir (Van De Pol vd., 2011).
- *Açıklama:* Van De Pol vd. (2010) öğretmen tarafından ayrıntılı bilgilendirmelere ve açıklamalara yer verilen aşama olarak belirtilmiştir. Bu stratejinin bilginin yapılandırılabilmesinde önemli bir destekleyici olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere sunulan açıklamalar öğrenmede eksik kısımları tamamlayabilmelerinde katkısı olabilir.
- *Soru Sorma:* Öğrenciden yanıtların istenmesi ve öğrenciyi düşünmeye yönlendirmesinden oluşur. Bu yanıtlar aktif sözel ve bilişsel içeriklidir (Van De Pol vd. 2010). Akyol (2001) soruyu, anlamayı ilerletmek ve değerlendirmek için faydalanan ana araçlardan olduğunu belirtir. Aydemir ve Çiftçi (2008) benzer şekilde bilgiyi elde edebilme sürecinde soruların ana araçlardan birisi olduğunu belirtir. Öğrenim gören kişilerin bilişsel becerilerini aktifleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Pınar (2017) ise konuşmaya dayalı sorular öğrencinin kısıtlı bir sürede yanıtını belleğinde düzenlemesini ve yanıtını konuşarak ifade etmesi olarak belirtir. Çiftçi (2017) stratejinin çift yönlü etkin bir iletişimi gerektirdiğini belirtir. Çünkü sorular yanıt verilmesinin gerektirir. Belland'ın (2017) yapı iskelesinin öznelarasılığı içinde bulundurmalı ifadelerini bu stratejide de gözlemlenmektedir. Kubat'a (2018) göre soru sormak, öğretim sürecinde birçok niyete hizmet eder. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki motivasyonlarını arttırabilmek, öğrenme durumlarını tespit etmek yani hedeflere ulaşabilme durumlarını belirlemek üst seviye becerilerini ilerletebilmek için kullanılabilir. Bu strateji öğrenciye, öğrenme sürecinde rehberlik edilmesindeki asıl vasıta olduğunu belirtmiştir. Bu strateji öğrencilerin başarıya ulaşabilmelerini destekleyebilir. Yani öğrenme sürecine katkısı bulunabilir.
- *Modelleme:* Ürünle değil süreçle ilgilidir. Öğretmenin sözlü veya sözsüz olarak taklit için sergilemiş olduğu davranışlardır. Modelleme için Tharp ve Gallimore (1991) bir davranışın taklitinin yapılması amacıyla sunulması şeklinde

açıklanmıştır. Bu strateji Wood vd. (1976) araştırmalarında yer alan ‘‘gösterme’’ stratejisine denk geldiği belirtilmiştir (akt. Van De Pol vd. 2010). Bu doğrultuda, Tharp ve Gallimore (1991) bilgiyi edinen kişilere, taklitte bulunabilecekleri davranışları aktarmaktır. Hogan ve Pressly (1997) ise modellemeyle ilgili benzer bir şekilde bir model tarafından öğrencinin hedef davranışları gerçekleştirebilmeyi öğrenebilmesi olarak ifade eder. Paton (1996) bireyler tarafından kompleks görülen konuları basitleştirmek için faydalanılan zihinsel ve bilimsel faaliyetler olduğunu belirtir. Taklitlerden hareketle benzer taklitleri yapabilmeleri öğrencilerin gerekli becerilerin kazandırılmasına katkı sağlayabilir. Bilginin akılda kalmasını somutlaştırılmasının destekleyebilir.

Celce-Muria (2001: 195) yapı iskelesiyle ilgili ‘‘Yetişkin ya da öğretmenin öğrenme görevini oluşturduğu ve öğrencinin, öğrenme görevinde yer almasında yol gösteren yönerge ve ipuçları sağlamak için diyaloglara yer verdiği bir öğretim tekniğidir.’’ şeklinde belirtmiştir. Bu doğrultuda, müdahale stratejilerini incelediğimiz zaman öğrencilere öğrenebilme süreçlerinde ipuçları sağlayarak öğrencilere fikirler sunulmasının desteklendiği, talimatlarla öğrencilerin yapılması gerekenler konusunda bilgilendirildiği, açıklamalarda bulunarak öğrencilere bilgilerin aktarıldığı, öğrencilerin taklit edebilecekleri modeller sunularak becerilerin kazanılmasının desteklendiği, sorular sorarak düşüncelerinin desteklendiği, dönütlerle de öğrencilerin öğrenme durumları hakkında değerlendirmelerin bildirilebildiği görülmektedir.

Yapı iskelesinin, niyetlerinin olduğu belirtilir (Van De Pol vd., 2011). Bu niyetler; ‘‘bilişsel, üst bilişsel ve duyuşsal’’ alanlara yöneliktir. Öğrenme sürecinde yer verilen stratejiler öğrencilerin becerilerini geliştirmeye hizmet ederler. Duyuşsal becerileri; öğrencilerin duyuşsal gelişimine sağlanan yardım olarak belirtilir. Kavrama, öğrenme ve yorum yapabilme becerilerine yönelik yardım bilişsel alanı desteklemekte olduğunu ifade edilmiştir. Bireysel fikirlerini takip edebilme ve denetleme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ise üst bilişsel alan becerileri olduğunu belirtilmiştir (Van De Pol vd. 2011; akt. Yemenli, 2021). Benzer şekilde yapı iskelesi amaçlarının aynı zamanda öğrencilerin bilgilerinin ve öğrenme becerilerinde ilerlemeler sağlanmasına destek olmasının yanı sıra; kendilerine güvenebilmelerine ve güdellenmelerine, düşünme

şekillerine, işlem yapabilmelerine, yürütücü bilişin gelişimine, duyuşsal bağlamda da ilerlemelerine de katkıda bulunduğu vurgulanmaktadır (Dennen, 2004: 815; akt. Türker: 2019). Sunulan desteğin, aynı zamanda öğrencilerin farklı becerilerini desteklenmesinde amaçlandığı görülmektedir.

Alanyazında yapılmış incelemeler sonucunda iskele kurma süreciyle ilgili çeşitli stratejilere yönelik sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Stratejilerin çözümlenmesi için herkes tarafından ortak kabul edilmiş bir sınıflandırma bulunmamaktadır (Van De Pol vd. 2010). Dolayısıyla yapı iskelesi tekniğinin farklı şekillerde uygulanabilirliğinin bulunduğu düşünülebilir. Bu araştırmada kullanılan ölçütlere yönelik iki farklı araştırmaya ait yapı iskelesi türü açıklanmıştır. Walqui (2006) İngilizce dil öğrencileri için ikinci dil olarak İngilizce dersinde ya da İngilizce konu derslerinde katkı sağlanabilecek altı iskele türünden bahsetmektedir:

- *Modelleme:* Hedeflenen göreve yönelik öğrencilere belirgin örnekler sunulmalıdır. Öğrencilerin duyabilecekleri ya da görebilecekleri görevin benzeri unsunlar sürece dâhil edilmelidir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar öğretmen tarafından saklanabilir. Böylece bu çalışmalarını yeni öğrenecek öğrencilere örnek olarak gösterilebilir (Walqui, 2006). Böylece görevi yerine getirilebildiğini gören öğrenciler için görevi daha belirginleştirebilmelerini sağlar, güdülenmişliklerini ve motivasyonlarını da artırır. Ayrıca duygusal değişkelere yönelik kontrolde sağlanabileceği söylenebilir.
- *Köprüleme:* Öğrencilerin henüz öğrenilmemiş dili ve kavramları eski bilgi ve anlayışların üstüne eklerse öğrenebilir (Walqui, 2006). Tharp ve Gallimore (1988: 108) bu konuda öğrenilecek bilgilerin var olan zihinsel yapılar üzerine işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Eski bilgilerin üzerine yenilerini eklemek öğrencilerin gelişimlerine teşvik eder ve öğrenimi basitleştirebilir.
- *Bağlamsallaştırma:* Yaşamda kullanılan dil kadar akademi de kullanılan dille ilgili de bilgi sahibi olunması gereklidir Öğretmenin bir bağlam içerisinde yer vermesi öğrencilerin daha ileriki süreçte de anımsamasında etkili olacaktır (Walqui, 2006).
- *Şema Oluşturma:* Bilgi ve anlayışı birbiriyle ilişkili anlam grupları ya da şemalar düzenler. Yani öğrenilecek bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilebilmesi için

farklı etkinlikleri öğretim sürecine dahil edilmesi gereklidir böylece öğrencilerin aradaki kontağın oluşturabilmesini destekler (Walqui, 2006). Öğrenci eski bilgilerden hareketle yeni bilgiyi yapılandırabilir.

- *Metni Yeniden Sunma:* Yeni dil edinme sürecinde öğrenciler bir türde sunulan dilsel yapıların çeşitli türlere aktarılmasını sağlayan faaliyetlere dahil edilmelidir. Öğrencilerin güç türleri daha kolay türlerle sunabilmeleri sağlanabilir. Tarihi bir deneme, kişisel anlatı ya da dramaya dönüştürülebilir (Walqui, 2006). Böylece öğrencinin dili aktif kullanabilmesi de desteklenebilir.
- *Üstbilginin Geliştirilmesi:* Öğrencinin fikirlerinin yönetiminde bulunmasındaki yollar olarak belirtilmektedir. Etkinliklerde yer alırken öğrenilen stratejilerin farkındalık kazanılmış bir şekilde gerçekleştirmesini, öğrencinin bu konuda bilgili, bilinçli olması ve etkinliğe yönelik en etkili olanın tercihinde bulunabilmesi kabiliyetini içerir; çalışmanın olduğu sırada gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve düzenlenmesini ve geçmiş çalışmaların değerlendirmesiyle bağlantılı olarak yeni çalışmaların planlanmasını içerir (Walqui, 2006). Böylece iskele niyetlerinden olan üstbilgi aktif kılınabilir.

Bradley ve Bradley (2004) ise ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için akademik bağlamda özellikle kullanılmasının faydalı olunacağını savundukları üç yapı iskelesi türünü belirtmişlerdir. Bunlar:

- *Dili Kolaylaştırmak:* Öğretmen anlatımlarında dili daha kolay anlayabilecekleri şekilde kullanabilir. Bunun içinde deyimleri daha az kullanarak, konuşmalarında şimdiki zamana ağırlık vermek şeklinde örneklendirilebilir (Bradley ve Bradley, 2004). Böylece öğrencilere öğrenilecek bilgilerin daha kolaylaştırılması sağlanarak süreçte kalmalarını desteklenebilir.
- *Oluşturmak Yerine Tamamlamalarını Sağlamak:* Öğretmen belirli bir bölümü tamamlanmamış paragraf veya taslağın tamamlamalarını isteyebilir ya da bir liste üzerinden cevapları seçerek ulaşmalarını isteyebilir (Bradley ve Bradley, 2004). Öğrencilerin cevapları bir listeden seçebilmeleri ipuçları sağlayabilir.
- *Görsellere Yer Verme:* Öğretmen süreçte çizelge, tablo, grafik gibi görsellerden faydalanarak anlatımlarını gerçekleştirebilir ve öğrencilerden bu doğrultuda

cevaplar bekleyebilir (Bradley ve Bradley, 2004). Öğrencilerin yönde kalmalarını, önemli yerlere dikkatlerini toplayabilmelerini sağlayabilir.

Yeni bir dilde eğitim alan öğrencilere destek sağlamak için yapı iskelesi türleri kıymetli katkılar sunabilir. Böylece öğrenme öğretme ortamı zenginleştirilebileceği, hedeflere ulaşabilmeyi destekleyici bir eğitim ortamı sağlanabileceği düşünülebilir.

2.8.Alanyazında Yapılmış Çalışmalar

2.8.1.Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ünveren-Kapanadze (2019), “Vygotsky'nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine yer verilmiştir. Ortaokul Türkçe ders kitapları (5-6-7-8) ve Türkçe öğretim programında Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının önemli kavramlarından olan yakınsak gelişim alanına ne kadar yer verildiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretiminde bulunduğu, öğretim programı ve ders kitaplarında yakınsak gelişim alanını destekleyen çalışmalara yer verildiği tespit edilmiştir.

Türker (2019) “Ortaöğretim İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Öğrenme Desteği Programının Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinin hedefi; ortaöğretim düzeyi İngilizce öğretmenlerinin yapı iskelesi dair eğitim gereksinimlerini tespit etmek, yapı iskelesi programı hazırlayarak bu programı kullanmak ve sonucuna ilişkin değerlendirmede bulunmaktır. Üç farklı çalışma grubuna yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin yarısının öğrencinin problemine herhangi bir tanı koymadan direkt müdahale kademesine geçtiği, tanıyı koyan öğretmenlerin ise çoğunlukla kesin ve kapsamlı bir tanı koyduğu, öğretmenlerin yöntem belirleme kademesinde diğer kademelere oranla daha iyi bir sonuç elde ettiği, amaç kararına varma kademesinde başarıda biraz azalma olduğu, en düşük sonucun ise tanı koyma kademesinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerinin tespit edilen gereksinimlerini de önemseyerek bir eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan program ve araçlar farklı branşlara uyarlanabilir ve yeni araştırmalarla test edilebilir. Programa alanan dört öğretmen adayı üzerinde yapılan analizler sonucunda yapı iskelesi puanlarında artış olduğu tespit

edilmiş, artışların en fazla tanı koyma kademesinde olduğu sonucuna ulaşılmış, süreçte öğretmenlerin en fazla yön tayin etmeye yönelik niyetleri olduğu ve teşvik etme yöntemini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının günlüklerine; programa yönelik iyi yönde düşüncelerinin olduklarını, ne şekilde uygulayabilecekleri yönündeki düşünceler belirtmişler ve uygulamaya dayalı derslerde de yapı iskelesine yer vermeye çalıştıkları belirtilmiştir.

Aslandağ ve Çetinkaya (2019), “Örgütleyici Yapı İskelesi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Not Alma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmada bazı araştırmacılar tarafından örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin, öğrencilerin sistemli ve anlamlı bir şekilde not almalarını ilişkin kolaylaştırıcı bir işlevi olduğu düşünüldüğü belirtilmiş bu bağlamda deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenci grubuna, örgütleyici yapı iskelesi tekniğiyle not alma şekilleri ve performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Karma nitelikli araştırma da örgütleyici yapı iskelesi ile not alan deney grubu ve bireysel kararları doğrultusunda not alan kontrol grubu arasındaki sonuçlarda deney grubunun daha yüksek bir puana erişmiş olduğu görülmüş, bu öğrencilerin iki verileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiş. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında ise öğrencilerin eski bilgilerle yeni öğrenilmiş bilgilerin bağdaştırıldığı, konunun tamamı hakkında bilgi sahibi olunduğu, öğretmenin bilgiyi aktarma süresi ile uyum içinde ilerleyebildiklerine, akla ve kavrayabilmelerine uygun bir şekilde notlarına oluşturabilmelerine imkân sağladığı belirtilmiştir.

Barın ve Dereli (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Bir Yöntem: Yapı İskelesi ile Hikâye Anlatıcılığı” adlı araştırmasında dil öğretiminde faydalanılan hikâye anlatıcı aktarıcılığı yöntemi ve eğitim de kullanılan yapı iskelesi yöntemi yabancı dil öğretiminde birlikte faydalanılabilirliğini araştırmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak yabancı dil öğretiminde bu fikrin kullanılabilir, vakitten tasarruf sağlayıcı, geliştirici, küçük yaşlardaki bireylerin kişisel ilerlemelerine faydalı fikrine varılmıştır. Ayrıca öğrencinin dikkattini sağlamasında etkilidir. Dolayısıyla dil öğrencilerinin edebi türleri yorumlayarak aktarmaları yeni dili içselleştirmelerini sağlayacağını belirtmişler. Çeşitli dil öğretim yöntemlerini içinde barındıran bu yöntemin, farklı uygulamalarla ilerletilmesine ağırlık verilmeli sonucuna ulaşılmıştır.

Yemenli (2021) “Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Kesirler Konusundaki Destek Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı doktora tez çalışmasında ortaokul seviyesindeki bazı öğrencilerin kesirler ile ilgili ödevine ailelerinin sağladıkları destek yaklaşımları ve içeriklerini tespit etmek hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler sonucunda ailelerin çeşitli yardım stratejilerinden faydalandıkları, öğretim yardımının kademelerinin derine inmeden sağlandığı tespit edilmiştir. Yapı iskelesinin küçük yaşlardaki bireylerin gelişim alanlarına katkı sağladığı, çeşitli eğitim seviyesinde ve mesleklerdeki ailelerin çeşitli yardım yaklaşımlarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Demir (2022) “Türkçe Öğretimi İçin Etkileşimsel Bir Yöntem: Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli (KSAKM)” adlı araştırmasında nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Doküman analizi temelli betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Kademeli sorumluluk aktarımı modelinin Türkçe öğretiminde kullanımına yönelik değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırmada, Fisher ve Nancy’nin 2003 ve 2008 tarihi aralığındaki araştırmaları ile alanyazına yer eden KSAKM Türkçe öğretimi açısından incelenmiş ve aktarılmıştır. Türkçenin hem ilk dili hem de yeni/ikinci dil olarak öğretiminde faydalanılabilmesine yönelik kuramsal bir şekilde sunulmuştur. KSAKM’nin ilk dil, ikinci dil vb. şekillerde Türkçe öğrenenlere, tüm kademelerde ve tüm öğrenciler için faydalanılabilir bir model olduğunu belirtmiştir.

Gül ve Ayık (2023), “Öğretmenlerin öğretim sürecinde sundukları akademik desteği uyarlayabilme yetkinlikleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması.” adlı çalışmasında van de Pol (2022) tarafından geliştirilen öğretmenlerin öğretme aşamasında sağladıkları akademik yardımı uyarlayabilme yetkinlikleri ölçeğini Türk diline uyarlamak hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra özel eğitim dersliklerinde niteliğini ölçmek için araç tasarlanmıştır. Öğrencilere sağlanan yardımın araştırmanın sonucunda da hedeflere uygun bir ölçek kazandırılmıştır.

2.8.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Wood vd. (1976), “The Role of Tutoring in Problem Solving” adlı çalışmasında yaşları 3-4-5 arasında değişen bireyler ile yetişkin kişiler arasındaki farklılaşan etkileşim araştırılmış ve yetişkin bireylerin küçük yaşlardaki bireylerin görevin üstesinden

gelebilmelerindeki yeri incelenmiştir. Küçük yaşlardaki bireylerin çeşitli boyutlara sahipten piramitler oluşturabilmeleri sürecinde yetişkinlerin ne tür destekler sağladıkları incelenmiştir. Çocukların piramitleri oluşturabilmeleri yani görevin üstesinden gelebilmelerinde yetişkinlerin sağlamış oldukları destek incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilere süreçte sağlanan destek yaş gruplarına göre farklılık gösterdiği, öğrencinin yetişkinlerle olan etkileşimin kıymetli olduğu vurgulanmıştır. Bu etkileşimin içeriğini oluşturan yapı iskelesi işlevleri ve aşamaları açıklanmıştır. Sağlanan desteğin öğrencinin görevin üstesinden gelebilmesinde etkili olmasının yanı sıra benzeri problemlerle de karşılaştığı zaman problemin üstesinden gelebileceği belirtilmiştir.

Hogan vd. (1999), “Discourse Patterns and Collaborative Scientific Reasoning in Peer and Teacher-Guided Discussions” adlı çalışmada sekizinci sınıf düzeyinde on ikişer öğrencinin yer aldığı iki fen sınıfını kapsayan dört gruptan öğrencilere, fen bilgisi dersinde maddenin doğası konusunda öğrencilerin akıl yürütmeleri, konuşmaları ve etkileşimlerine yönelik, hem öğretmenin yol göstericiliğinde hem de öğrencilerin kendi aralarındaki grup tartışmalarının video kayıtları incelenmiştir. Öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğretmen yol göstericiliğindeki asıl görevi, yetersiz düşünceleri yeterli düzeye getirmektir. Bunun nasıl başarıldığı, tartışmada bir öğretmenin bulunup bulunmamasına bağlı olarak biraz farklılık göstermiştir. Öğretmenler, doğrudan bilgiyi sunmak yerine öğrencileri, düşüncelerini ilerletmeye ve kesinleştirmeyi yönlendirerek tartışmalarda bir katalizör görevi görmüşlerdir. Öğretmenin yol göstermesiyle gerçekleşen tartışmalarda daha fazla seviyede akıl yürütme ve daha fazla verimlilikte açıklamalara ulaşılabilirken, öğrencilerin kendi aralarında yapmış oldukları tartışmalarda yaratıcılıklarını daha etkin olduğu üretebilirliklerinin geliştiği tespit edilmiştir. Konuşmalar öğrenci ekiplerinde daha farklılaşabildiği görülürken, öğrenci ekiplerinin bazılarında kendi aralarındaki mantığa dayalı olarak gerçekleşen düşüncelerde de artışın fazlaştığı tespit edilmiştir.

Walqui (2006) “Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework” adlı çalışmada akademik düzeydeki dersleri yeni bir dilde öğrenen öğrencilerinin eğitim sürecinde; akademik, sosyal, dilsel alanlarda çeşitli zorluklarla karşılaşabildiklerini belirtmiştir. Araştırmasında bu zorlukların üstesinden

gelinebilmesinde umut verici olduğunu belirterek çeşitli deneysel çalışmaların incelenmesi sonucunda ikinci dil öğreniminde kullanılabilecek akademik ve dilselyapı iskelesi türlerine yönelik araştırmaları analiz etmiş, yapı iskelesiyle ilgili bir model sunmuştur. Sonuç olarak yapı iskelesinin İngilizce dil öğrencilerinin kendi gelişimlerinin ötesinde güçlükleri içerisinde barından akademik bir eğitim verilebilmesineimkân sağlayaniskele strateji ve görevlerine yer verilebileceğini belirtir.Süre gelen eğitim yerine bu eğitim anlayışı benimsenirse öğrenciler; zengin, etkileşimli bir öğrenme ortamına erişebileceklerdir.Güçlü görevler karşısında başlangıçta öğrencilerin isteksiz olabileceklerini fakat sunulan yardımlar ve giderek bilinçlenmeleriyle güvenlerinin gelişebileceğini ve başarılı bir şekilde hedefe ulaşılabileceklerini belirtilmiştir. Öğrenciler bu faktörlere bağlı olarak; bilinçli, kendilerine güvenen, görevlerin üstesinden gelebilen, arzu, istek ve fikirlerini açık ve net bir şekilde ifade edebilen bireyler olabilirler. Yapı iskelesini uygulayabilmeleri için öğretmenlere de süreçte görevler düştüğünü belirtir. Bu eğitim için kendi alanlarına hâkim olmalarının gerektiğini ifade etmiştir.

Pawan (2008),“Content-Area Teachers and Scaffolded Instruction for English Language Learners” adlı çalışmasında dil alanındaki öğretmenlere yönelik eğitim programlarında, araştırmanın asıl kısmını oluşturan 33 çevrimiçi tartışma oturumundan 408 yapı iskelesi ile ilgili veriye ulaşılmış, kodlanmış ve analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin kavramsal, sosyal, kültürel ve dilsel yapı iskelesi alanında bilgi sahibi oldukları, yeni bir dil öğrenimi konusunda yapı iskelesinin faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Süreçte en az kültürel yapı iskelesine yer verildiğibelirtirilmiştir.

Kraatz vd. (2020), “TeacherScaffolding of SocialandIntellectual Collaboration in Small Groups: A Comparative Case Study”adlı çalışmasında iki öğrenci grubunu “sosyal dinamikler, entelektüel iş birliği, öğretmen desteği” yönünden incelenmiştir. Araştırmadaki hedeflenen nokta süreçte müdahale ve yardım sağlayan kişi bakımından eşit şekilde faydalanmalarına rağmen bir grubun istenilen hedeflere ulaşabildiği diğer grubun ulaşamamasının altında yatan unsurları incelemektir. Sosyal dinamikler ve entelektüel ortaklaşa çalışmaların birbirleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hedeflenen görevleri yerine getirebilen gruplar için bilişsel ve sosyal etkileşimi yükselttiği tespit edilmiştir. Hedeflenen şekilde görevi yerine getirebilen öğrenci gruplarında süreçte

öğrencilerin hepsinin konuşmalara katılım sağlayabildiği, öğrencilerin düşüncelerini paylaşabildiği ve bu fikirlerin önemsendiği, oldukça fazla düşüncenin değerlendirildiği, öğrencilerin düşüncelerini anlatabildikleri ve destekleyici kanıtlar sunacakları sosyal muhakeme şekillerini oluşturabildiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin sürece dahil olmasıyla üretken sosyal normların gelişimi sağlanmış bu durumda öğrencileri ortaklaşa çalışmalara yönlendirmiş yani olumlu yönde etkilemiştir fakat öğrencilerin üretken sosyal normların bulunmadığı gruplarda öğretmen süreçte daha baskın olmuş bu durum da ortaklaşa çalışmaları ve etkileşimleri önünde set oluşturduğu belirtilmiştir.

Yildiz ve Celik (2020) “‘The Use of Scaffolding Techniques in Language Learning: Extending the Level of Understanding’” çalışmasını dil öğretiminde yapı iskelesi tekniklerinin uygulamalarının faydalarını incelemiştir. Sonuç olarak yapı iskelesi, dil öğrencilerini çoğunlukla uzman denetiminde, işbirlikli çalışmalara yönlendirir. Ekip çalışmaları dil öğretiminde faydalıdır. Etkileşimde bulunmak bilgiyi aktarmasını basitleştirmesi sebebiyle potansiyel gelişimlerinde artış sağlayabilir. İpuçları ve yönergeler ise hedeflenen başarıya ulaşılmasına katkı sağlayacak; modelleme, ön bilgilerden faydalanılarak bilinmeyen kavramların öğretilmesi, yeni bilgileri anlamlı bir bağlam içinde verme, öğrencilerin bağlantıları farkına varabilecekleri etkinliklere uygulamalarına fırsat verilmesinin dil eğitime katkısı bulunacağını belirtmiştir. Yapı iskelesinin dil öğretiminde anlama seviyesinin ilerletilebilmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mahan (2020) “‘The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning’” adlı çalışmada on birinci sınıf içerik ve dil entegre öğrenme öğrencilerinin derslerine giren üç öğretmenin fen, sosyal bilgiler ve coğrafya derslerinde on iki ders saatini içeren çalışmada öğretmenlerin, iskele stratejilerini nasıl kullandıklarını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada yapı iskelesinin tespitine ve sınıflandırılmasına yönelik bir çerçeve sunulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerinin materyalleri daha anlaşılır olması için öğrencilere yardımda bulunduklarını göstermektedir. Fakat öğrencilerin problemlerin üstesinden gelmelerine destek sağlamakta modelleme ve strateji kullanımlarında birkaç stratejiye yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerde çeşitli yapı iskelesi stratejilerini uyguladıklarını belirtmektedir. Süreçte yardımcı materyaller kullandıkları, bilinenden bilinmeyene doğru aralarında ilişki kurarak inceleme yaptıklarını, akademik dili kullandıklarını gösterilmiştir. Problemin üstesinden

gelinmesinde öğrenci düşüncelerine yer verildiği fakat üst bilişle yönelik daha az çalışma yapıldığını belirlenmiştir. Doğa bilimlerine daha çok görsel unsurdan faydalanırken sosyal bilimler derslerinde daha çok konuşmaya dayalı eğitim yer aldığı tespit edilmiştir. Doğa ve sosyal bilimler derslerinde öğretmenleri karşılıklı olarak tamamlanmakladığını, öğretmenin yardımlarını genişletmek için daha spesifik çalışmalara yer vermesi gerektiğini belirtmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli hakkında bilgiler verilmiş ve açıklamalarda bulunulmuş, araştırmanın veri kaynağı aktarılmıştır. Sonrasında ise veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumunu incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek (2018) nitel araştırmaların birçok kavramı ve çeşitli disiplinleri içerisinde barındırdığı için tek bir tanımda birleştirmesinin güç olduğunu belirtmektedir. Literatürde nitel araştırma kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar mevcuttur.

Yıldırım ve Şimşek (2018: 41) nitel araştırmayı “Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma.” şeklinde ifade etmiştir. Glesne (2011) bu doğrultuda nitel araştırmanın, tümevarımcı bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Seale (1999) daha öncesinde tespit edilmiş veya tespit edilmemiş sorunların bilincine varılıp olguların gerçekçi bir şekilde ele alan bir sorunun çözümüne yönelik görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı subjektif-yorumlayıcı bir zaman dilimini oluşturduğunu belirtilmektedir. Creswell (1998) ise nitel araştırma ile ilgili insanlarla ilgili sorunları ve sosyal hayatı kendisine ait yöntemlerle sorgulama ve anlamlandırmalara ulaşabilme olduğunu belirtir. Nitel araştırmada “Neden?” ve “Niçin?” sorularının derinlemesine cevaplanmasına yöneliktir (Sönmez ve Alacapınar, 2019). Arslan (2012: 13) bu soruları ayrıntılayarak nitel araştırmacıların süreçte sormuş oldukları sorular ise şu şekilde belirtmiştir:

- “İnsanların böyle davranmalarının nedenleri nelerdir?”

- Vaziyet alışlar ve kanaatler nasıl gerçekleşir?
- İnsanlar çevrelerinde olup bitenden nasıl etkilenir?
- Kùltürler niçin ve nasıl gelişir?
- Sosyal gruplar arasındaki farklar nelerdir?’’

Araştırma da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin oluşturulmuş temalar doğrultusunda bölümlere ayrılması, yorumlanması ve özetlenmesidir. Betimsel analiz de bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur, sonuçları arasında kıyaslamalarda bulunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu doğrultuda araştırmaya ait görseller bulgular kısmında belirtilmiştir. Bu hususta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları incelenilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Türkçe Eğitimi alanında uzman iki araştırmacı ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir araştırmacının ölçütlerin hazırlanması sürecinde görüşleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından gerekli kontrollerin yapılmasıyla araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.2. Veri Kaynağı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumu incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın veri kaynaklarını Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitapları:

- Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama Merkezi (TÖMER) tarafından hazırlanan ‘‘Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe kitabı’’A2 seti,
- İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi okutmanları tarafından hazırlanan ‘‘İstanbul Yabancılar için Türkçe Kitabı’’ A2 seti,
- Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ‘‘Yedi İklim Türkçe Kitabı’’ A2 seti,
- ‘‘İzmir Yabancılar için Türkçe kitabı’’ A2 seti.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniğinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi “Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189). Creswell’e (2002) göre araştırmayı konu edinilen kavramlarla ilgili yazılı dokümanların derinlemesine incelenmesi, elde edilen bilgilerden yola çıkarak bütünlük elde edilmesine yönelik çalışmalara doküman/metin analizi olarak ifade edilirken, Özkan (2019: 2) doküman incelemesini; farklı belgelere ulaşılması, incelenmesi, sorgulanması ve çözümlenmesi olarak ifade eder. Araştırmacılar tarafından dokümanların analizinde faydalandığı görülmektedir. Doküman incelemesi birçok farklı alanda kullanılarak önemli kuramların ilerletilmesinde faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki dil öğrencilerine nasıl olumlu katkı sağlayacağı yönündeki düşünceler oluşturmaktadır. Bu hususta öncelikle eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelenip yapı iskelesine ulaşılmıştır. Yapı iskelesinin ne olduğu araştırılmış buna yönelik bir kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu modelin dil öğretiminde en çok faydalanılan kaynaklardan birisi olan ders kitaplarındaki yerini araştırılmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci araştırma için belirlenen Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe A2 düzeyi ders kitabı, İstanbul Yabancılar için Türkçe A2 düzeyi ders kitabı, Yedi İklim Türkçe ders kitabı” seti, “İzmir Yabancılar için Türkçe A2 düzeyi ders kitapları öncelikle toplanmıştır. Türkçe Eğitimi alanında uzman iki araştırmacı ve Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir araştırmacının görüşleri doğrultusunda alanyazındaki yapı iskelesi tür ve stratejilerinden yola çıkılarak modelleme, açıklama, ipucu, soru sorma, talimat, geri bildirim, metni yeniden sunma, oluşturmaya değil tamamlamayı isteme, görsellerin kullanılması, sosyal etkileşime dayalı etkinlikler belirlenip, sınıflandırılması yapıp, tabloya yerleştirilmiştir ve tabloyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Ardından verilen çözümlenmesi ve değerlendirilmelerin yapılması aşamasına geçilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre betimsel analizin dört kademesi bulunmaktadır:

- 1-Betimsel analizi amacıyla çerçeve hazırlanır.
- 2-Tematik çerçeveye göre elde edilen bilgiler işlenir.
- 3-Bulgular tanımlanır.
- 4-Bulguların yorumlanır.

Bu hususta yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarının analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin gerçekleştirilmesi sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Çeşitli iskele türü ve iskele stratejisi olduğu tespit edilmiştir. Bundan dolayı verilerin çözümlenmesi sürecinde Van De Pol vd. (2011), Walqui (2006), Bradley ve Bradley (2004) yapı iskelesi ve strateji ve türlerinden yola çıkarak 9 iskele stratejisi oluşturulmuştur. Bunun dışında Ünveren-Kapanadze (2019) Vygostky'nin sosyokültürel kuramdan yola çıkarak yapmış olduğu çalışmadan dolayı öğrencilerin birbirleriyle ve çevreleriyle kurabilecekleri sosyal etkileşim türlerinede ölçüt de yer verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan tür ve stratejiler;

- Model olma
- Açıklama
- İpucu
- Soru sorma
- Talimat
- Geri bildirim
- Metni yeniden sunma
- Oluşturmayı değil tamamlamayı istemek
- Görsellerin kullanılması
- Sosyal etkileşime dayalı etkinlikler

Şeklinde belirtilmiştir. Bu ölçütten yola çıkarak ders kitaplarının analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölüm araştırmaya ait bulgulardan oluşmaktadır. Yeni Hitit ders kitabı, İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı ve İzmir ders kitaplarının yapı iskelesine uygunluk durumlarına yönelik uzman onayı alınarak ölçüt oluşturulmuştur. Ölçüt çerçevesinde incelemeler yapılmış, elde edilen bulgular çalışmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Tablo 4.1. Model Olma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden model olma stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Model Olma Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
<i>F</i>	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	125
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	122
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	71
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	41

Tablo 4.1’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan model olma stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=125); “Yedi İklim ders kitabı” (f=122); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=71); “İzmir ders kitabı” (f=41) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.1. İstanbul ders kitabı, Yedi iklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de verilmiştir.

Örnek:

Bu akşam konsere gidelim mi?
Biraz daha çalışayım.
Yann erken kalkalım.

Haydi acele et! Geç kalmayalım.
Anne, bu akşam dışarı çıkayım mı?

3 Aşağıdaki cümleleri örneklerdeki gibi tamamlayalım.

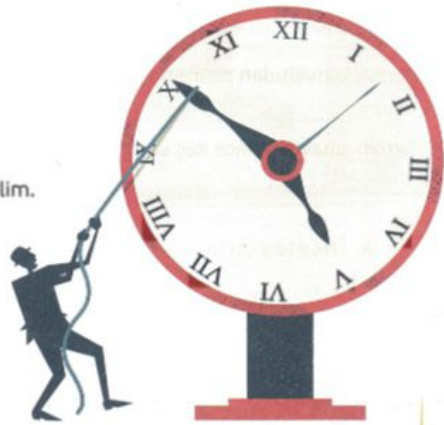
1. Ben seni dışarıda bekle
2. Biz sizinle gel
3. Sana çikolata al
4. Fakir insanlara yardım et
5. Bu konuyu tekrar anlat
6. Bu akşam dışarıda yemek ye
7. Ondan hoşlanmıyorum, onu yemeğe çağır
8. Ben bu yaz Bodrum'a git
9. Hafta sonu beraber bir şeyler yap
10. Haydi basketbol oyna

Şekil 4.1. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 14).



4. Tamamlayalım.

1. Hastalıktan önce sağlığın kıymetini bilelim.
2. Git bana haber ver.
3. Gömleği ütüle giydi.
4. Yüz güneşlendi.
5. Elmayı ye yıkadı.
6. Ders nereye gideceksin?
7. İhtiyarlık gençliğin kıymetini bilelim.
8. Pikniğe git hazırlık yaptık.
9. Doğum çok kilo aldı.
10. Parayı al gitti.
11. Yemek kahve içtik.
12. Duş yap tıraş oldum.



Şekil 4.2. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 12).

2 Tamamlayalım

yağmak • gitmek • taşınmak • buluşmak
mezun olmak • başlamak • evlenmek • atlamak

1. Şemsiyeni yanına al. Birazdan yağmur yağacak.
2. Çok kilo aldım. Diyete _____.
3. Ali ve ben tıp fakültesi dördüncü sınıftayız. İki yıl sonra _____.
4. Uçak yükseldikten sonra adam paraşütle _____.
5. Murat, arkadaşına telefon etti ve ona "Yarın İzmir'e _____?" diye sordu.
6. Can ile Canan nişanlı. Meraklı arkadaşları onlara "Siz ne zaman _____?" diye soruyor.
7. Arkadaşlar, yarın saat kaçta _____?
8. Yeni bir ev aldık, gelecek hafta sonu oraya _____.

Şekil 4.3. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 85).

b. Tümceleri örnekteki gibi tamamla.

örnek : Pelin'in makyajı çok güzel Seda'nınki de çok güzel.

1. Seda'nın ayakkabıları siyah, Pelin' _____
2. Ayşe'nin elbisesi çok güzel, Seda' _____
3. Gözde'nin makyajı çok fazla değil, Ayşe' _____
4. Pelin'in kolyesi çok güzel, Gözde' _____

Şekil 4.4. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8).

Tablo 4.2. Açıklama Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.2. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden açıklama stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Açıklama Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	38

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	62
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	198
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	28

Tablo 4.2’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan açıklama stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=38); “Yedi İklim ders kitabı” (f=62); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=198); “İzmir ders kitabı” (f=28) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.2. İstanbul ders kitabı, Yedi iklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmirders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de verilmiştir.

DİL BİLGİSİ

Emir Kipi

Emir kipi; bir işin, oluşun, hareketin yapılmasını ya da yapılmamasını emretmek için kullanılır. Kişi kendine emredemeyeceği için, 1. tekil (ben) ve 1. çoğul (biz) kişilerde emir kipi kullanılmaz.

The imperative mood is used for giving orders or commands to someone to do or not to do something. As an order or command cannot be given to oneself, the pronouns "I" and "we" cannot be used in the imperative mood. (e. g. "Come here I": "he/p me": "do not smoke here": "teli him to cali me")

	Olumlu'	Olumsuz	Olumlu Soru	Olumsuz Soru
Ben	-	-	-	-
Sen	gel	gelme	-	-
O	gelsin	gelmesin	gelsin mi	gelmesin mi
Biz	-	-	-	-
Siz	gelin/ geliniz	gelmeyin/ gelmeyiniz	-	-
Onlar	gelsin(ler)	gelmesin(ler)	gelsin(ler) mi	gelmesin(ler) mi

Örnek:

Lütfen derste sessiz olun.

Ona asla inanma.

Toplantıya Gökhan da gelsin mi?

Buraya park etmeyin.

Kolay gelsin.

Şekil 4.5. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 9).

3. İnceleyelim.

1. Önce ellerimi yıkadım. **2. Sonra kahvaltı ettim.** **3. Daha sonra dişlerimi fırçaladım.**

Kahvaltıdan önce ellerimi yıkadım.
Kahvaltı etmeden önce ellerimi yıkadım.

Kahvaltıdan sonra dişlerimi fırçaladım.
Kahvaltı ettikten sonra dişlerimi fırçaladım.

1. Önce bankaya gittim. **2. Sonra alışveriş yaptım.** **3. Daha sonra eve geldim.**

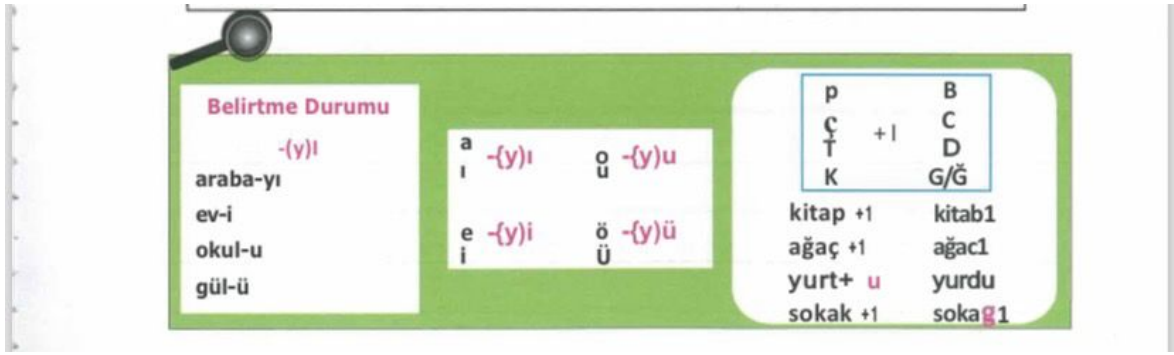
Alışverişten önce bankaya gittim.
Alışveriş yapmadan önce bankaya gittim.

Alışverişten sonra eve geldim.
Alışveriş yaptıktan sonra eve geldim.

Şekil 4.6. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 11).

ADLAŞTIRMA				-mE, -mEk, -lyış
Eylem	-	Ek	İyelik Eki	Örnekler
izle	-ma	-mak	-	Bugün TV izlemek istemiyorum.
çalış	-me	-mek	-	Burada yüzmek çok tehlikeli.
yüz				Bu ilaçları kullanmanız çok önemli.
bak				Onun bakışları çok etkileyici.
git	-ma	-m / -im / -im / -um / -üm		Burada müzik dinlemem sizi rahatsız ediyor mu?
kullan	-me	-n / -in / -in / -un / -ün		Doğum günümü hatırlamaman çok kötü.
getir	-ış / -yiş	-ı / -i / -u / -ü / -sı / -si / -su / -sü		Bence daha çok çalışması gerek.
hatırla	-ış / -yiş	-mız / -miz / -ımız / -imiz / -umuz / -ümüz		Yanında olmamız ona şans getirdi.
dinle	-uş / -yuş	-nız / -niz / -iniz / -iniz / -unuz / -ünüz		Yarı-okula gitmek düşünmüyorum.
	-üş / -yüş	-ları / -leri		

Şekil 4.7. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 145).



Şekil 4.8. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 3).

Tablo 4.3. İpucu Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.3. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden ipucu stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında İpucu Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	DİL DÜZEYLERİ
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	347
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	412
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	335
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	353

Tablo 4.3'te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan ipucu stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: "İstanbul ders kitabı" (f=347); "Yedi İklim ders kitabı" (f=412); "Yeni Hitit ders kitabı" (f=335); "İzmir ders kitabı" (f=353) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.3. İstanbul ders kitabı, Yedi iklim ders kitabı, Yeni hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.'de verilmiştir.

3 Aşağıdaki resimlere bakalım. Bu fiilleri hangi yiyeceklerle kullanıyoruz? Yazalım.



Eklemek Haşlamak Çırmak Kaynatmak Doğramak Kızartmak Süzme Rendelemek

- | | | |
|-------------------|------------------|-------------------|
| 1. Makarna: | 4. Peynir: | 7. Tuz: |
| 2. Patates: | 5. Et: | 8. Havuç: |
| 3. Yumurta: | 6. Su: | 9. Domates: |

Şekil 4.9. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 8).



1. Okuyalım, yerleştirelim. Semih'in Bir Günü

dersten önce - yaptıktan sonra - sınavdan sonra - kahvaltıda önce - yedikten sonra
döndükten sonra - öğleden sonra - kahvaltıda sonra - beklemeden sonra

Semih sabah 6.30'da yataktan kalktı. elini yüzünü yıkadı. Sonra ailesi ile birlikte kahvaltı etti. dişlerini fırçaladı, giyindi ve evden çıktı. Durakta on beş dakika otobüs geldi. Yol yaklaşık 35 dakika sürdü. Okulun önünde indi. arkadaşlarıyla birlikte kantine gitti, sohbet etti.

Saat 9.30'da ders başladı. 3 saat ders işlediler. sınavı vardı bu yüzden biraz heyecanlıydı. eve geldi. Biraz dinlendi, ödevlerini yaptı. Ödevlerini dışarıya çıktı. Arkadaşlarıyla futbol oynadı. Eve hemen banyo yaptı. Semih çok yoruldu. Yemek biraz kitap okudu ve sonra yattı.



Şekil 4.10. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 10).

29 Yerleştirelim

sora sora • kaybola kaybola • izleye izleye
• hıckıra hıckıra • çevire çevire • çarpa çarpa
• kullana kullana • seve seve • giye giye
• karıştırı karıştırı

1. Kızım, bana yardım eder misin?
Tabii teyzeciğim, _____.
2. Türkiye'deki ilk günlerimde sokaklarda _____
şehri öğrendim.
3. Sürekli antibiyotik _____ hastalıklara karşı
direncim azaldı.
4. Araba diğer arabalara _____ durabilmiş.
5. Ahmet'in evi şehrin oldukça dışında. _____
zor bulduk.
6. Parktaki çocuk _____ ağlayarak "Eve gitmek
istemiyorum" diye bağıırıyordu.
7. Türkçeyi televizyon _____ öğrenmiş.
8. Mangalda etleri _____ pişiririz.
9. Bu ayakkabıyı kışın _____ eskittim.
10. Çorbayı _____ pişir. Öyle daha güzel olur.

Şekil 4.11. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022:141).

4. Sözcükleri uygun yere yaz.

fiş etiket kampanya son kullanma tarihi garanti belgesi

1. Bir ürünü o tarihten sonra kullanmıyoruz. Bu tarih _____.
2. Bir ürün alıyoruz. O ürün bozuluyor. Birkaç yıl ürünü para almadan tamir ediyorlar. Ama bunun için bir belge lazım. Bu belge _____.
3. Mağazada para ödüyoruz ve bize bir kağıt veriyorlar. Bu kağıtta şirket adı, fiyat, tarih gibi bilgiler oluyor. Bu kağıt _____.
4. Ürünlerde bir kağıt oluyor. Bu kağıtta fiyat, bazen beden ve diğer özellikler yazıyor. Bu kağıt _____.
5. Bazen ürünler daha ucuz oluyor. Bazen de bir ürün alıyorsunuz, o zaman size hediye veriyorlar. Bunun adı _____.

Şekil 4.12. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 11).

Tablo 4.4. Soru Sorma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

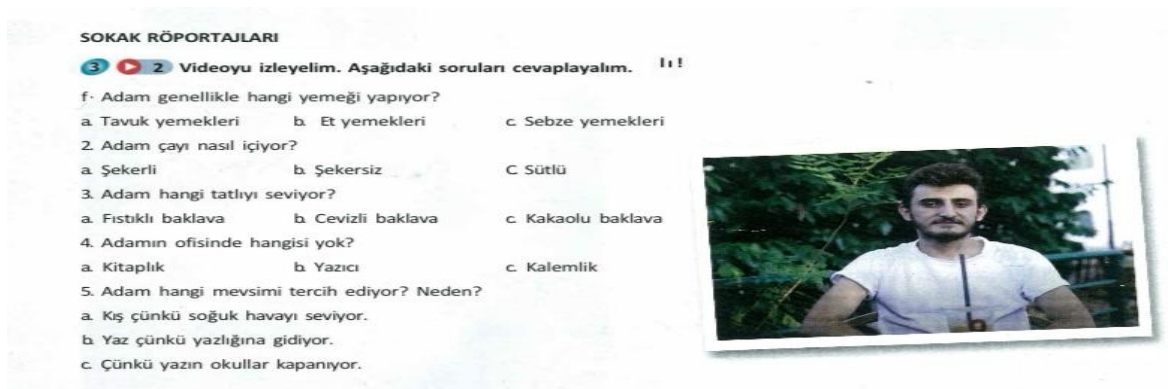
Tablo 4.4. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden soru sorma stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Soru Sorma Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

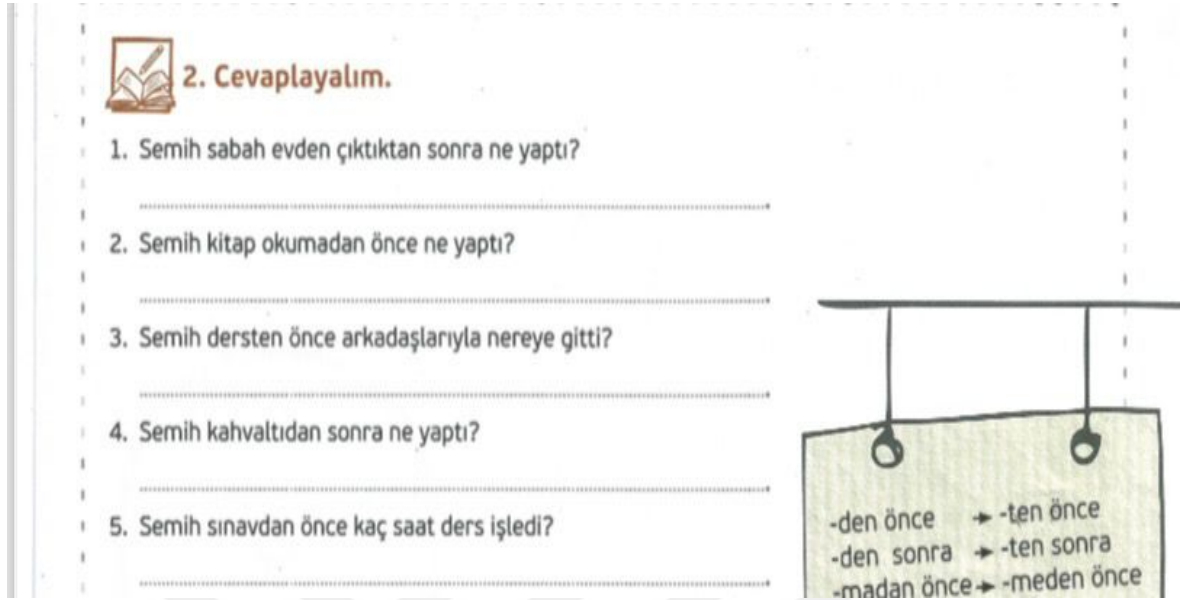
KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	415
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	300
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	106
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	262

Tablo 4.4'te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan soru sorma stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=415); “Yedi İklim ders kitabı” (f=300); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=106); “İzmir ders kitabı” (f=262) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.4. İstanbul ders kitabı, Yedi iklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.'de verilmiştir.



Şekil 4.13. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 22).



Şekil 4.14. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 11).

21 Okuyalım, tartışalım
Televizyon mu, internet mi?

İnternetin hayatımıza girmesi bazı alışkanlıklarımızı da değiştirdi. İnternet, televizyonun 100 yıllık saltanatına son vermek istiyor fakat evimizin en güzel köşesindeki renkli kutudan vazgeçmek mümkün mü? Birçok insan artık televizyonun karşısına geçip programın başlamasını beklemek istemiyor, dizileri, filmleri boş zamanlarında internet üzerinden izlemeyi tercih ediyor. Ancak televizyon ikinci plana düşmek, değer kaybetmek istemiyor. Bu yüzden Netflix gibi şirketler, insanların isteklerine göre içerik üretmeye başladı. Yeni nesil televizyonları internete bağlamak mümkün. İnsanlar bu içerikleri tablet, akıllı telefon ve bilgisayarlarından izleyebiliyor. Sonuç olarak televizyondaki programlar sizin isteklerinize göre şekilleniyor.

1. Sizce televizyon hayatımızdan tamamen çıkacak mı?
2. Televizyonu mu, interneti mi tercih ediyorsunuz?
3. Televizyonun internete göre avantajları neler?
4. İnternetin televizyona göre avantajları neler?



Şekil 4.15. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 154).

1. Diyalogu oku ve soruları cevapla.

Ayşe : N'aber Ali? N'apıyorsun?
 Ali : Kardeşime hediye bakıyorum.
 Ayşe : Ne alıyorsun?
 Ali : Bilmiyorum. Karar vermek çok zor. Bana yardım et.
 Ayşe : Bence kardeşine bir çanta al.
 Tezgahtar : Hoş geldiniz. Buyurun.
 Ali : İyi günler. Biz şu çantalara bakmak istiyoruz.
 Tezgahtar : Elbette. Hangi çantayı göstereyim?
 Ayşe : Kırmızı, mor, lacivert ve şu büyük çantalara bakalım. Senin kardeşin o renklerden hoşlanıyor.
 Ali : Ben sarı çantayı da görmek istiyorum.
 Tezgahtar : Elbette, buyurun.
 Ali : Sence hangi çantayı alayım Ayşe?
 Ayşe : Bence kırmızı çanta daha güzel.
 Ali : Tamam. Kırmızı çanta kaç lira?
 Tezgahtar : 50 TL.
 Ayşe : Çok ucuz. Hadi alalım.
 Ali : Tamam.

Soruları cevapla.

1. Ali ve Ayşe nelere bakmak istiyor?

2. Ali'nin kardeşi nelerden hoşlanıyor?

3. Ayşe'ye göre ne daha güzel?

4. Ali neyi alıyor?

Şekil 4.16. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8).

Tablo 4.5. Talimat Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

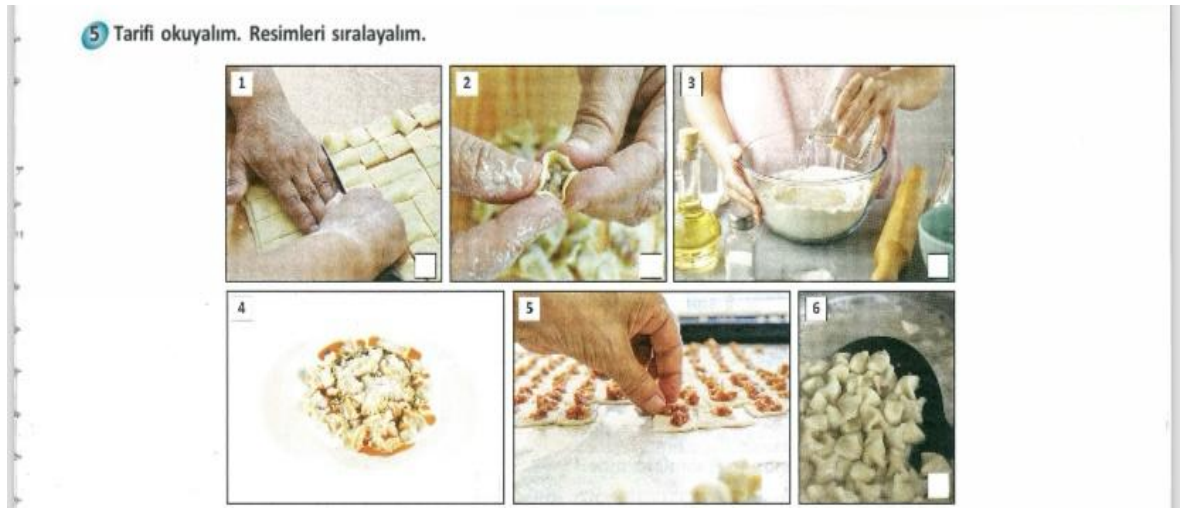
Tablo 4.5. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden talimat verme stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Talimat Verme Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	382
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	372
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	243
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	258

Tablo 4.5'te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan ipucu stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=382); “Yedi İklim ders kitabı” (f=372); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=243); “İzmir ders kitabı” (f=258) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.5. İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmirders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.'de verilmiştir.



Şekil 4.17. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 9).



Şekil 4.18. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 15).

16 Dinleyelim, tamamlayalım, işaretleyelim

Üç Macera: Karada, Havada, Suda...



1. Kaçkarlar doğa ile baş başa _____ en ideal yerlerden biri.
2. Kaçkarlara _____ en uygun zaman Ağustos.
3. Alaçatı sörf _____ çok uygun bir bölge.
4. Alaçatı'da uçurtma sörfü _____ çok çeşitli kurslar bulunuyor.
5. Birçok turist yamaç paraşütü ile gökyüzünde _____ Fethiye'ye gidiyor.

1. Kaçkar Dağları'na gitmek için tura katılmak mümkündür.

2. Kaçkarlar Karadeniz Bölgesi'ndedir.

3. Alaçatı'ya gitmek için bir sörf tahtası gereklidir.

4. Yamaç paraşütü yapmak için eğitim almak gereklidir.

Doğru Yanlış

☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐
☐ ☐

Şekil 4.19. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 126).

1. Diyalogu oku ve soruları cevapla.



Yurtta, kızlar mezuniyet balosu için hazırlanıyorlar.

- Seda : Ayşe, sence elbisem nasıl?
 Ayşe : Bence çok güzel. Nereden alın?
 Seda : Pazardan. Çok ucuzdu.
 Ayşe : Benimki nasıl?
 Seda : Çok şıksın. Senin siyah ayakkabıların da çok güzel. Onları mı giyiyorsun?
 Ayşe : Evet evet, onları giyiyorum. Seninkiler ne renk?
 Seda : Ben de siyah ayakkabılarımı giyiyorum. Elbisem kırmızı ama kırmızı ayakkabım yok.
 Gözde : Benimkiler nerede, biliyor musunuz?
 Pelin : Kırmızı ayakkabıların mı?
 Gözde : Evet. Onları internetten sipariş verdim. Üç günde geldiler.
 Pelin : Bak, dolapta. Peki, benim kolyem nasıl?
 Gözde : Çok güzel. Benimki nasıl?
 Pelin : Oooo! Çok şık. Çok pahalı bir kolye, değil mi?
 Gözde : Yoo, pahalı değil. İndirimdeler. Alsancak'taki bujiyteriden aldım. Peki makyajım çok fazla mı?
 Ayşe : Hayır, fazla değil. Benimki fazla mı?
 Seda : Evet, seninki biraz fazla. Bence biraz sil.
 Ayşe : Zaten tarımın rengi hiç güzel değil. Köşedeki parfümeriden aldım. Galiba kalitesiz ya da eski.
 Seda : Yoo, farının rengi çok güzel. Sadece "biraz fazla".
 Ayşe : Tamam, biraz sileyim. Yaaaa! Pelin'in makyajı çok güzel. Tabii seninki de çok güzel Seda.
 Pelin : Teşekkür ederim canım. Hazır mısınız? Geç kalıyoruz. Hemen çıkalım.
 Ayşe : Tamam çıkalım. Ama çantam nerede?
 Pelin : Askıda. Aaa! Pardon, bu Seda'nınki, seninki değil.

Şekil 4.20. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 8).

Tablo 4.6. Metni Yeniden Sunma Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

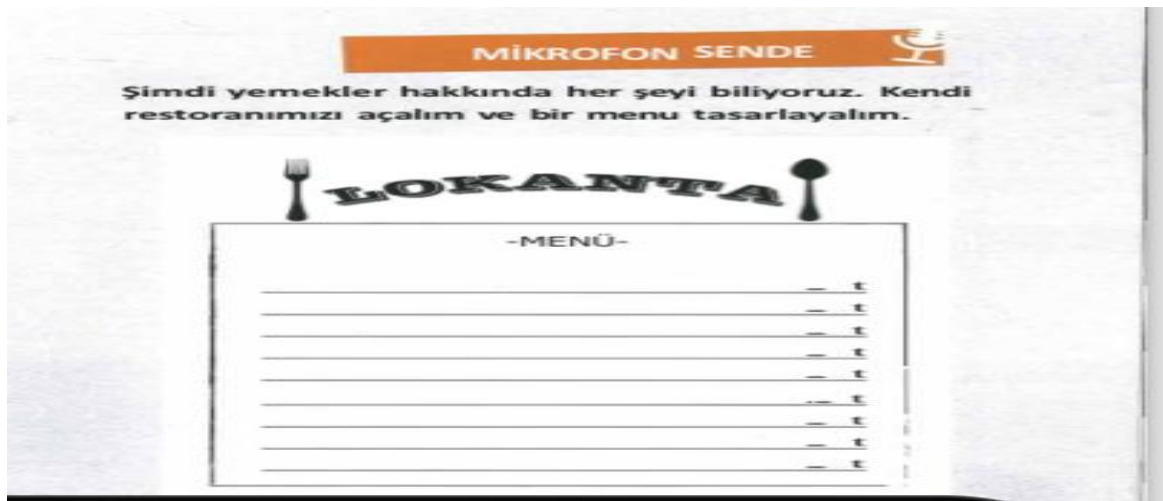
Tablo 4.6. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden metni yeniden sunma stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Metni Yeniden Sunma Stratejisi ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	46
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	42
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	13
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	15

Tablo 4.6’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan metni yeniden sunma stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=46); “Yedi İklim ders kitabı” (f=42); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=13); “İzmir ders kitabı” (f=15) etkinlik bulunmaktadır.

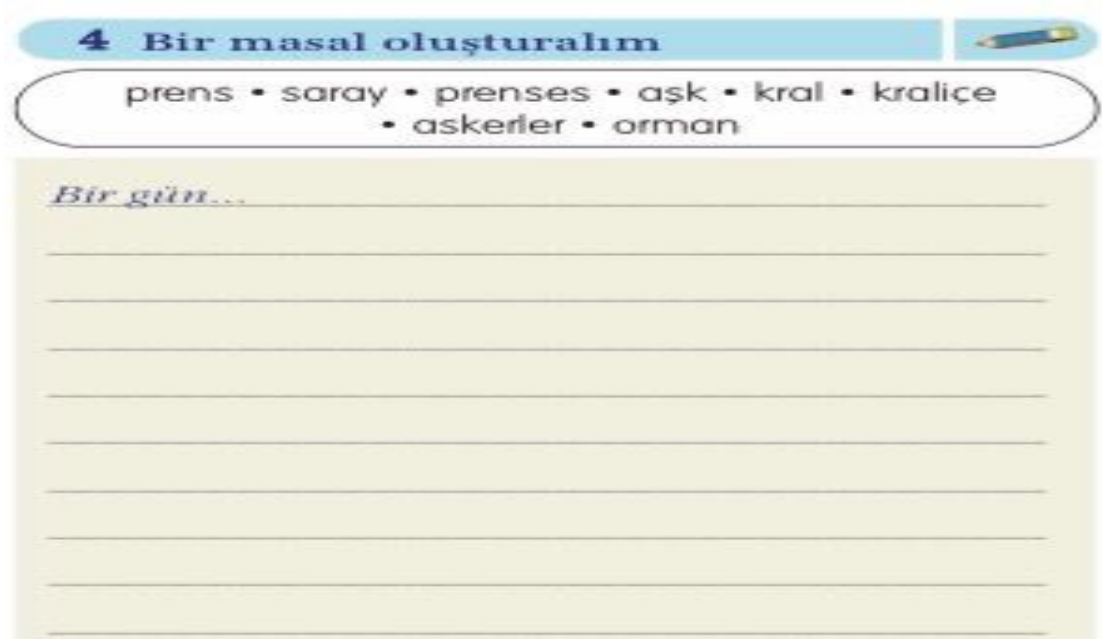
Yukarıdaki tablo 4.6. İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de



Şekil 4.21. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020: 23).

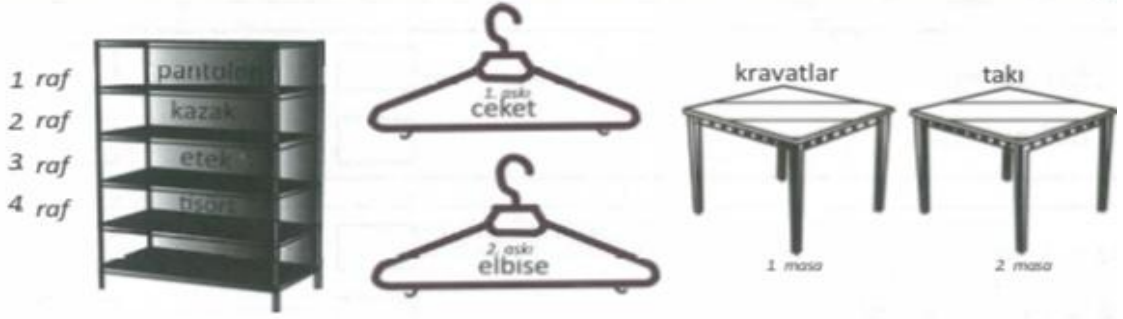


Şekil 4.22. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 87).



Şekil 4.23. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022: 97).

4. Sen patronsun. 4 tezgahlara kıyafetlerin yerlerini söylüyorsun. Konuşma hazırla.



Şekil 4.24. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 4).

Tablo 4.7. Görsellere Yer Verme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.7.Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden görsellere yer verme stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.7.Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsellere Yer Verme Stratejisiile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	DİL DÜZEYLERİ
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	326
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	237
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	127
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	103

Tablo 4.7’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan görsellere yer verme stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=326); “Yedi İklim ders kitabı” (f=237); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=127); “İzmir ders kitabı” (f=103) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.7. İstanbul ders kitabı, Yedi iklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabınaait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de verilmiştir.



Şekil 4.25. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 8).



Şekil 4.26. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 21).

24 Yeniden yazalım

- Erkek kadına televizyonu kapatmasını söylüyor.
- Erkek kadından televizyonu kapatmasını istiyor.



Şekil 4.27. Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022: 155).

4. Sen patronsun. 4 tezgahlara kıyafetlerin yerlerini söylüyorsun. Konuşma hazırla.



Şekil 4.28. İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015: 4).

Tablo 4.8. Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.8. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden oluşturmayı değil tamamlamayı isteme stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	DİL DÜZEYLERİ
	A2
F	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1016
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	913
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	1047
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	517

Tablo 4.8’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan oluşturmayı değil tamamlamayı istemeye yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=1016); “Yedi İklim ders kitabı” (f=913); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=1047); “İzmir ders kitabı” (f=517) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.8. İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de verilmiştir.



Şekil 4.30. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 15).

11 1 Aşağıdaki diyalogu dinleyelim. Uygun kelimelerle tamamlayalım.

YOL TARİFİ



Harun ile Ömer spor salonuna gidiyorlar. Harun otoparkta ve yolu bulamıyor. Ömer ona yolu tarif ediyor:

Harun: Alo!

Ömer: Efendim!

Harun: Merhaba Ömer. Şu an otoparktayım. Spor salonuna nasıl gelebilirim?

Ömer: Harun, şimdi otoparktan (1) ve sağa (2).

Harun: (3) Atatürk Caddesi sanırım.

Ömer: Evet, oradan Şifa Hastanesine kadar (4).

Harun: Evet, hastaneyi (5) şu anda.

Ömer: Şimdi oradan karşıya (6) ve Halk Kütüphanesinden sola (7).

Harun: İstiklal Caddesi'ne mi (8)?

Ömer: Evet, oradan da dosdoğru (9). Gül Çiçekçisini ve Atatürk Lisesini (10).

Harun: Tamam, şimdi Bahar Büfesi'ni (11).

Ömer: İşte oradan sağa (12) ve yolun karşısına (13).

Harun: Harika! Gençlik Spor Salonu'nun önündeyim.

Ömer: Çok güzel! (14), haydi.

Harun: Tamam, (15) şimdi. Görüşürüz.

Ömer: (16).



Şekil 4.29. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020: 11)

29 Yerleştirelim

kar • inci • keçi • taş • pamuk • tüy • mis • biber
an • buz • deli • cehennem • bal • tavşan

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| 1. <u>kar</u> gibi beyaz | 8. _____ gibi hafif |
| 2. _____ gibi yumuşak | 9. _____ gibi inatçı |
| 3. _____ gibi tatlı | 10. _____ gibi korkak |
| 4. _____ gibi acı | 11. _____ gibi koku |
| 5. _____ gibi sert | 12. _____ gibi çalışkan |
| 6. _____ gibi sıcak | 13. _____ gibi aşık |
| 7. _____ gibi soğuk | 14. _____ gibi diş |

Şekil 4.31. Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022: 94).



ALİŞVERİŞ BİR İHTİYAÇ MI, BAĞIMLILIK MI?

Alışveriş yapmak, bazı insanlar için bir alışkanlık, bazı insanlar için bir hobi, bazı insanlar için bir ihtiyaç. Günümüzde, her şehirde büyük büyük alışveriş merkezleri var. Giyecek, yiyecek, teknolojik ürünler, kozmetik gibi daha birçok şey aynı mağazada var. Bu mağazalarda kimse size "Buyurun, ne almak istiyorsunuz?" diye sormuyor. Bazen sizi kimse görmüyor. Siz geziyorsunuz, bakıyorsunuz, seçiyorsunuz ve alıyorsunuz. Sonra da kasaya gidip parayı ödüyor ve çıkıyorsunuz. Çoğu zaman kimseyle konuşmuyorsunuz. Almak ya da sadece bakmak için geziyorsunuz.

İnsanlar artık kafelerde, pastanelerde buluşmuyorlar, alışveriş merkezlerinde buluşuyorlar. Oturup sohbet etmiyorlar, mağazalarda birlikte geziyorlar. "Nasılsın, iyi misin?" soruları çok az, "Bu sana yakıştı, bu bana yakıştı mı?" diyalogları yapıyorlar. Zaman, teknoloji, moda gibi daha birçok etken insanların iletişimini değiştiriyor. Bu normal mi, değil mi, kimse bilmiyor.

1. Metindeki altı çizili sözcükleri boşluklara yerleştir.

- Boş zamanlarda bir şeyi -yapıyorum ve ondan zevk alıyorum. Profesyonel değilim amatörüm. Bu şeyler benim için _____
- Bir şeyi düşünmeden yapıyorum. O yok, o zaman stres oluyorum ya da üzülüyorum. Bu bir _____
- Her dönem değişiyor. Televizyondaki ünlü insanlar bu durumu başlatıyor ve sonra birçok insan da aynısını yapıyor. Genelde kıyafet için söylüyorlar ama sadece kıyafet değil, başka bir çok şey için de var. Bu durum _____

2. Sence metnin başlığı uygun mu? Neden? Başka bir başlık öner.

3. İnsanlar neden alışveriş merkezlerinde buluşuyorlar?

4. Sence alışveriş, hobi mi, alışkanlık mı, ihtiyaç mı?

Şekil 4.32. İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2015: 13).

Tablo 4.9. Sosyal Etkileşim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.9. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden sosyal etkileşime dayalı etkinliklere yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Sosyal Etkileşimle İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER

DİL DÜZEYLERİ

A2

F

İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)

32

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	12
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	0
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	7

Tablo 4.9’te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan sosyal etkileşim stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=32); “Yedi İklim ders kitabı” (f=12); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=0); “İzmir ders kitabı” (f=7) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.9. İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.’de verilmiştir.

YAZMA

10 Aşağıdaki menüye bakalım ve arkadaşımızla birlikte garson- müşteri diyalogu yazalım.

Kafe MENÜSÜ

1. Türk Kahvesi	10 TL
2. Sütlu Kahve	13 TL
3. Filtre Kahve	8 TL
4. Çay	8 TL
5. Sahlep	15 TL
6. Limonata	9 TL

Tadını Cıkar

Garson: İyi günler!

Müşteri: İyi günler. Menüyü alabilir miyim?

Garson: Tabi, hemen getireyim.

Müşteri:

.....

.....

Şekil 4.33. İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020: 16).

12. Karşılıklı konuşalım. Davet

Arkadaşınızı "tiyatro, sinema, resim sergisi, doğum günü kutlaması, alışveriş vb." etkinliklere davet ediniz.







Şekil 4.34. Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021: 16).

Tablo 4.10. Geri Bildirim Stratejisinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.10. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarındaki yapı iskelesi stratejilerinden geri bildirim stratejisine yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Geri Bildirim ile İlgili Etkinlikler

KATEGORİLER	<u>DİL DÜZEYLERİ</u>
	A2
<i>F</i>	
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1124
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	0
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	0
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	0

Tablo 4.10'te A2 seviyesindeki kitaplarda bulunan ipucu stratejisine yönelik etkinliklerin sayısı şu şekildedir: “İstanbul ders kitabı” (f=1124); “Yedi İklim ders kitabı” (f=0); “Yeni Hitit ders kitabı” (f=0); “İzmir ders kitabı” (f=0) etkinlik bulunmaktadır.

Yukarıdaki tablo 4.10. İstanbul ders kitabı, Yedi İklim ders kitabı, Yeni Hitit ders kitabı, İzmir ders kitabına ait etkinliklerin sayfa numaraları ve etkinlik numaraları Ek-1.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Yapı İskelesi Stratejilerinin A2 Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.11. Yabancılar için Türkçe ders kitabı A2 seviyesi kitaplarında yer alanyapı iskelesi stratejileri sayılarına yönelik bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.11. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yapı İskelesi Stratejileri ile İlgili Etkinlikler

Dil Seviyesi A 2											
F	Model olma	Açıklama	İpucu	Soru Sorma	Talimat Verme	Metni Yeniden Sunma	Görseller e Yer veme	Oluşturmayı Değil Tamamlama yı İsteme	Sosyal Etkileşim	Geri Bildirim	
İstanbul											
Yabancılar											
için	Türkçe	125	38	347	415	382	46	326	1016	32	1124
Ders	Kitabı										
(2020)											
Yedi iklim											
Türkçe Ders											
Kitabı		122	62	412	300	372	42	237	913	12	0
(2021)											
Yeni Hitit											
Yabancılar											
için	Türkçe	71	198	335	106	243	13	127	1047	0	0
Ders	Kitabı										
(2022)											

İzmir

Yabancılar için

n Türkçe 41 28 353 262 258 15 103 517 7 0

Ders Kitabı

(2015)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yapı iskelesi yaklaşımlarının analizleri sonucunda elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Elde edilen bilgiler, alanyazında benzer çalışmaların sonuçları doğrultusunda tartışılmıştır. Son olarak da sonuçlara bağlı olarak öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin bilgiyi öğrenebilmelerinde, bilgiyi yapılandırabilmelerinde en önemli destekçilerin başında ders kitapları gelmektedir. Araştırmamız öğrencilerin yeni bir dili öğrenebilmelerinde bir destek aracı olarak ders kitaplarının yapı iskelesine ne düzeyde yer verildiğini incelemektir. Sonuç olarak, öncelikle öğrencilerin mevcut durumunu tespit etmeye yönelik kitaplarda teşhis stratejilerine yönelik soruları içerisinde bulundurmamaktadır. Öğrencilerin A2 seviyelerinde olduğu düşünülebilir fakat bu da teşhis stratejileri için yeterli değildir çünkü A2 seviyesindeki öğrenciler arasında da bireysel farklılıklar vardır ve stratejilerin değişen duruma bağlı olarak sunulması gerekir. Bakker, Smith, Wegerif (2015) yapı iskelesinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için özgürlüğe geçişi, yok oluşu ve sorumluluğun aktarılmasını içermesi gerekir bu temel özellikler bulunmadan iskelenin sağlanamayacağı belirtir. Bu durum, öğrencinin mevcut durumunun belirlenip, bu duruma bağlı olarak gerekli desteğin sunulmasını, desteğin gerekli yerlerde artırılmasının ya da azaltılmasının yani durumsallığın önüne büyük bir ket vurmaktadır. Schildkamp vd. (2020) öğretmenlerin süreçte biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının kullanımlarında güçlükler yaşandığını belirtir. Durumsallık, yapı iskelesinin gereklilikleri arasındadır. Durumsallık sağlanamazsa yapı iskelesinin tam anlamıyla sağlanamayacağı düşünülmektedir. Ayrıca tek bir ders kitabında geri bildirim stratejilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum da önemli bir eksikliktir. Bir diğer unsur ise ders kitaplar, yapı iskelesinin niyetlerini de tam anlamıyla karşılayamaz. Bu hususlara bağlı olarak herhangi bir sınıf ortamında yabancı dil eğitimi alma imkânı olmayan bireyler için kitaplarda, bilginin yapılandırılması için genel anlamda iskele tür ve stratejilerine yer verildiğini fakat tam anlamıyla bir yapı iskelesinin gereklilikleri yerine

getirilemediği söylenebilir. Fakat iskele tür ve stratejilerinin kitaplarda standartlaşmanın sağlanabilmesi ve çağdaş bir öğrenim sunması açısından yer verilmesi kıymetli olabilir. Sınıf ortamında ders kitaplarından yararlanan öğretmenler için ders kitapları, yapı iskelesi oluşturabilmelerine imkân tanıyabilir. Ayrıca sosyal etkileşim ile ilgili ayrı bir strateji bulunmamaktadır. Ünveren-Kapanadze (2019) Türkçe öğretiminde yakınsak gelişim alanının yerini incelemeye yönelik çalışmasından hareketle ölçüte eklenmiş, dil öğrencilerinin sosyal ortamlarda kurabilecekleri uzman akran desteği sunulmasına imkân tanınıp tanınmadığı incelenmek amaçlanmıştır. Bradley ve Bradley (2004) sunulan iskele türlerinden görsellere yer verilmesiyle ilgili öğretmen süreçte çizelge, tablo, grafik gibi görsellerden faydalanarak anlatımlarını gerçekleştirebilir ve öğrencilerden bu doğrultuda cevaplar bekleyebilir kısmındaki bilgilerin açıklama stratejisinde yer verilmiştir. Dersin uygulama bölümünde öğrencilerin görsellerden hareketle soruları cevaplayabilmelerini içermesi sebebiyle burada görsellere yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu doğrultuda Van De Pol vd. (2011), Walqui (2006), Bradley ve Bradley (2004) yapı iskelesi strateji ve türlerinden yola çıkarak; Ünveren-Kapanadze'nin (2019) araştırmasından yola çıkılarak 10 iskele stratejisi oluşturulmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarından yapı iskelesi stratejilerinden elde edilen bulgularda İstanbul ders kitabında iskele ölçütlerinden yedi tanesinde en yüksek sonuca ulaşılmıştır. Özellikle kitapta geri bildirim yer verilmesi hedeflenen dil öğrenme süreçlerini gerçekleştirilebilmesi için önemlidir. Bu durumda yapı iskelesini içinde barındıran en önemli kaynakların başında İstanbul ders kitapları gelmektedir. İskele ölçütlerine yer verilmesi hususunda ikinci sırayı iki stratejide en yüksek sonuç elde edilmesiyle Yeni Hitit ders kitabı takip ederken Yedi İklim ders kitabında bir tane stratejide en yüksek verilere ulaşmıştır.

5.1.1. Model Olma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki model olma stratejisine yönelik etkinliklerin incelenmesi, bu alandaki pedagojik yaklaşımların derinlemesine anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada incelenen dört farklı ders kitabında model olma stratejisine yönelik etkinlik sayılarının önemli ölçüde farklılık

gösterdiği tespit edilmiştir. İstanbul ders kitabında 125, Yedi İklim ders kitabında 122, Yeni Hitit ders kitabında 71 ve İzmir ders kitabında 41 etkinlik bulunması bu stratejinin uygulanmasında kitaplar arasında belirgin bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, sosyokültürel öğrenme teorisinin öncülerinden Vygotsky'nin (1978) yakınsak gelişim alanı (YGA) kavramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Vygotsky'nin belirttiği gibi, öğrenciler YGA içerisinde bulundukları sürece, kendi mevcut kabiliyetlerini aşan eylemleri taklit yoluyla gerçekleştirebilmektedir. Bu bağlamda, model olma stratejisinin dil öğreniminde kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Rau'nun (2017) modelleme süreci hakkındaki görüşleri, bu stratejinin uygulanmasına dair daha detaylı bir çerçeve sunmaktadır. Rau'ya göre modelleme, öncelikle sosyal etkileşim yoluyla öğrencinin uzman kişileri gözlemleyerek bilgiyi içselleştirmesi ve farklı görevlerde nasıl uygulayacağını öğrenmesi ile başlar. Ardından, başlangıçta destek alarak ilerleyen süreçte öğrencinin kendi başına yapabilecek düzeye gelmesiyle birlikte desteğin giderek azalması şeklinde devam eder. Bu yaklaşım, dil öğretiminde kademeli olarak azalan destek (scaffolding) prensibinin uygulanmasına işaret etmektedir.

Pittman (1999) araştırmasında, öğrencilerin bireysel modeller oluşturabildiklerini ve bu modelleri verimli bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu bulgu, model olma stratejisinin sadece öğretmen tarafından sunulan modelleri değil, aynı zamanda öğrencilerin kendi oluşturdukları modelleri de içerebileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlayabilir. Walqui (2000) ise göçmen öğrencilere yönelik araştırmasında, göçmen bir öğrenciden elde ettiği bulgulara kimya derslerinde, modeller aracılığıyla öğrendiklerini, başka durumlara uygulayabildiğini ekipler halinde işlemleri ve sonuçları yazmaları istendiği zaman ise bunu uygulayabildiğini çünkü yeni sözcüklerin anlamlarını öğrendiğini belirtmiştir. Yine bu araştırmada da öğrencinin; öğrendiklerinden hareketle yeni modeller sunabildiğini yani süreçte aktif bir rol oynadığını, yeni sözcüklerin öğrenilebilmesinde desteklediği söylenebilir.

Modeller sayesinde öğretimin daha somut hale getirilmesi, özellikle soyut dil kavramlarının öğretiminde büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin dil yapılarını anlamaları ve ilerlemelerinin sağlanması için modellemekten etkin bir şekilde faydalanılması gerektiği

düşünülmektedir. Bu bağlamda, incelenen ders kitaplarında model olma stratejisine yer verilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Ancak, araştırmada elde edilen bulgular neticesinde, model olma stratejisi ile ilgili etkinliklerin kitaplar arasında dengeli bir dağılım göstermediği ve bu stratejinin daha da geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu noktada, ders kitaplarının hazırlanmasında dil öğretim uzmanları, materyal geliştiriciler ve uygulayıcılar arasında daha sıkı bir iş birliğine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

5.1.2. Açıklama Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki açıklama stratejisine yönelik etkinliklerin incelenmesi, dil öğretim metodolojisinde önemli bir yere sahiptir. Araştırmada incelenen dört farklı ders kitabında açıklama stratejisine yönelik etkinlik sayılarının dikkat çekici bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yeni Hitit ders kitabında 198 etkinlik ile bu strateji en yoğun şekilde kullanılırken, bunu sırasıyla Yedi İklim ders kitabında 62 etkinlik, İstanbul ders kitabında 38 etkinlik ve İzmir ders kitabında 28 etkinlik takip etmektedir. Bu farklılık, dil öğretim yaklaşımlarındaki çeşitliliği yansıtabileceği gibi, kitapların hedef kitle ve amaçlarındaki farklılıklardan da kaynaklanıyor olabilir. Özellikle Yeni Hitit kitabındaki yüksek sayıdaki açıklama etkinliği, bu kitabın daha açıklayıcı ve detaylı bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Bu durum, farklı ders kitaplarının farklı pedagojik felsefeleri ve öğretim stratejilerini benimsediğine işaret etmektedir.

Roehler ve Cantlon'un (1997) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıfındaki gözlemleri, açıklama stratejisinin uygulanmasında önemli bir noktaya işaret etmektedir. Araştırmacıların bulgularına göre, öğretmenin öğrencilerin bir konuyu tam anlamadıklarını fark etmesi üzerine gerekli soruları sorması, bilgiler vermesi ve süreç içerisinde bu açıklamaları yavaş yavaş kaldırması, kademeli olarak azalan destek (scaffolding) prensibinin açıklama stratejisi özelinde uygulanmasına güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu yaklaşım, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı (YGA) kavramıyla da uyumludur ve öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Açıklama stratejisinin etkin kullanımı, özellikle karmaşık dil yapılarının ve kültürel bağlamların öğretiminde kritik öneme sahiptir. Bu strateji, öğrencilerin dil kurallarını ve

kullanımlarını daha iyi anlamalarına, ayrıca hedef dilin kültürel boyutlarını kavramalarına yardımcı olabilir. Ancak, açıklama stratejisinin aşırı kullanımı, öğrencilerin keşfederek öğrenme fırsatlarını sınırlayabilir ve pasif bir öğrenme ortamı yaratabilir. Bu nedenle, açıklama stratejisinin diğer öğretim stratejileriyle dengeli bir şekilde kullanılması önemlidir.

İncelenen ders kitaplarında açıklama stratejisine yer verilmiş olması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte, bu stratejinin kullanımının daha da geliştirilebileceği ve arttırılabileceği düşünülmektedir. Kitaplar arasındaki büyük farklılıklar, açıklama stratejisinin kullanımında bir standartlaşma eksikliğine işaret etmektedir. Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin hazırlanmasında daha sistematik bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

5.1.3. İpucu Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

İpucu stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 347 etkinlik, Yedi İklim ders kitabında 412 etkinlik, Yeni Hitit ders kitabında 335 etkinlik, İzmir ders kitabında 353 etkinlik bulunmaktadır. Bu dağılım, ipucu stratejisinin incelenen kitaplarda önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kitapların incelenmesi sonucunda, iskele kurma stratejilerinin uygulanmasında, ipucu mekanizmalarının kullanımı hususunda Yedi İklim Türkçe ders kitabında yer verildiği görülmüştür. Fisher ve Frey' e (2010) göre ipuçları öğrencilerin hedeflenen görevin üstesinden gelme sürecinde yardımcı olan öğrencilerin öğrenme kaynağına odaklanmalarını desteklemekte, doğru anlama ve öğrenmelerini katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Shen vd. (2012) araştırmasının sonucunda ikinci dil olarak Çince öğrencilerine, ipucu mekanizmasının kullanımı sonucunda öğrencilerin okumalarını daha kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bai vd. (2010) ise araştırmalarında ikinci dil olarak Çince öğrenen dil öğrencilerine yönelik ipucu mekanizmasının, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmalarında olumlu sonuçlarının olduğunu belirtmiştir. İpucu mekanizmasının, yeni dil öğrencilerinin okuduklarını anlama becerilerini geliştirdiği, okumalarını daha kolaylaştırdığı söylenebilir. Arroyo, Beck, Beal, Wing ve Woolf (2001) araştırmalarında bilişsel bağlamda gelişimi az olan öğrencilere gerekli görülen yerlerde ipucu mekanizmasının devreye sokulması, öğrencilerin hedeflenen

kazanımları elde etmesine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Murray ve VanLehn (2006) ise araştırmalarında gerekli yerlerde sağlanan ipucu mekanizmasının bazı öğrencilerde; ise öğrenmeye karşı güdelendiği ve hazır hissettiği bir zamanda kıymetli bilgiler aktarabileceğini, öğrencilerde başarısız olmaktan kaynaklı olumsuz duygusal problemlerin oluşmasının engellenebileceğini, öğrenmede güçlük yaşayan öğrencinin zamandan tasarruf sağlanabileceğini belirtmiştir. İpucu mekanizmasının öğrencilerdeki duygusal değişkelerin kontrolünde, motivasyonlarının sağlanmasında olumlu katkısı olduğu söylenebilir.

İpucu stratejisinin, öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. İpucu stratejisi hedeflenen öğrenmelere ulaşılması ve öğrenmelerde ilerleme sağlaması açısından da önemlidir. Literatürde elde edilen bulgular doğrultusunda ders kitaplarında ipucu mekanizmasının kullanılmasının yanı sıra kullanımının daha da artırılabilceği düşünülmektedir.

5.1.4. Soru Sorma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada incelenen dört farklı ders kitabında soru sorma stratejisine yönelik etkinlik sayılarının dikkat çekici bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İstanbul ders kitabında 415, Yedi İklim ders kitabında 300, İzmir ders kitabında 262 ve Yeni Hitit ders kitabında 106 etkinlik bulunmaktadır. Bu dağılım, soru sorma stratejisinin incelenen kitaplarda önemli bir yer tuttuğunu, ancak kitaplar arasında belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Fidan (2018: 568-575) öğrenme sürecinde yer verilen soru türleriyle öğrencilerin süreçte aktifrol oynayabilmeleri arasında bağlantı bulunduğunu belirtir. Bu durum öğrencileri, üstbilişsel açıdan etkin olamaya yönelten sorularla ve öğrencinin ilk öğrendiği bilgilerle sonrasında öğrendikleri bilgileri yapılandırabilmesinin desteklenmesiyle gerçekleşebilir. Dil öğrencilerinin henüz hâkim olamadığı bilgileri içeren sorular bilişsel bağlamda artan bir yönlendirmeyi içermesi gerekirken; öğrencinin sınıf seviyelerine bağlı olarak, bilgisine hâkim olabildiği sorularla yeni dilin işlevini ve yapısal özelliklerini öğrenebilmesine katkısı olacaktır. Burada, soru sorma stratejisinin yabancı dil öğretimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Sorular, öğrencilerin bilgiyi işlemesini, analiz etmesini ve yeni bağlamlarda uygulamasını teşvik ederek, derin öğrenmeyi destekleyebilir.

Parker ve Hurry'nin (2007) araştırma sonuçlarında, küçük yaşlardaki öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirebilmeleri için anlama stratejilerinin ve öğrencilerin metne yönelik sorular oluşturabilmelerinin faydalı olacağını belirtir. Fakat bulgulara okumaların genellikle öğretmen önderliğinde gerçekleştiği ve sorgulamaları genellikle öğretmenin yaptığı, anlama hususunda bilgilendirmelerinde bu şekilde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Öğretmen bu süreçte deneyimli anlayıcı, yetişkin görevinde bulunarak öğrencilere model olabilir fakat anlama stratejileri örtük bir şekilde verildiği, öğrencilerin metni yönelik kendi sorularını oluşturabilmelerinde çok işlevsel olamadığı sonucuna ulaşırlar. Bu bulgu, okuma becerilerinin geliştirilebilmesinde soru sorma stratejisinin önemini vurgulamaktadır. Sözlü sorgulama, öğrencilerin metinle aktif bir şekilde etkileşime girmelerini sağlayarak, dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Sevik'in (2005) belirttiği gibi, sorular eğitimin temelini oluşturmaktadır ve iyi bir öğretmenin aynı zamanda iyi sorular sorabilen bir öğretmen olduğu vurgulanmaktadır. Bu perspektif, soru sorma stratejisinin sadece öğrenciler için değil, aynı zamanda öğretmenler için de bir beceri geliştirme aracı olduğunu göstermektedir. Etkili soru sorma, öğretmenlerin öğrenci anlayışını değerlendirmelerine ve öğretimi buna göre ayarlamalarına olanak tanır.

İncelenen ders kitaplarında soru sorma stratejisinin yaygın kullanımı, bu stratejinin Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, kitaplar arasındaki etkinlik sayısı farklılıkları, bu stratejinin uygulanmasında bir standartlaşma eksikliğine işaret etmektedir. Özellikle Yeni Hitit ders kitabındaki görece düşük sayıdaki etkinlik, diğer kitaplarla karşılaştırıldığında dikkat çekicidir.

5.1.5. Talimat Verme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmada incelenen dört farklı ders kitabında talimat verme stratejisine yönelik etkinlik sayılarının dikkate değer bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İstanbul ders kitabında 382, Yeni Hitit ders kitabında 243, Yedi İklim ders kitabında 372 ve İzmir ders kitabında 258 etkinlik bulunmaktadır. Bu dağılım, talimat verme stratejisinin incelenen kitaplarda önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Chen ve Law'ın (2016) araştırma sonuçları, talimat vermenin öğrenme sürecine ve dolayısıyla başarıya ulaşmalarında önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu

bulgu, talimat verme stratejisinin yabancı dil öğretimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Talimatlar, öğrencilerin öğrenme sürecini yapılandırmalarına, hedeflere odaklanmalarına ve görevleri etkili bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olabilir. Senemoğlu'nun (2012: 478) belirttiği gibi, öğrenenin öğrenme düzeyi hakkında dönüt alabilmesi, hem öğrencinin öğrenmesini hem de öğretmenin öğretme sürecini optimize etmesi açısından son derece değerlidir. Bu bağlamda, talimat verme stratejisi, öğrencilere yönlendirme sağlamanın yanı sıra, öğretmenlere de öğrencilerin ilerlemesi hakkında bilgi edinme fırsatı sunmaktadır. Bu çift yönlü etkileşim, öğrenme-öğretme sürecinin etkinliğini arttırabilir. İncelenen ders kitaplarında talimat verme stratejisinin yaygın kullanımı, bu stratejinin Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, kitaplar arasındaki etkinlik sayısı farklılıkları, bu stratejinin uygulanmasında bir standartlaşma eksikliğine işaret edebilir. Özellikle İzmir ders kitabında görece düşük sayıdaki etkinlik, diğer kitaplarla karşılaştırıldığında dikkat çekicidir.

5.1.6. Metni Yeniden Sunma Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Metni yeniden sunma stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 46 etkinlik, Yedi İklim ders kitabında 42 etkinlik, Yeni Hitit ders kitabında 13 etkinlik, İzmir ders kitabında 15 etkinlik bulunmaktadır.

Ersan (2018: 295) dil öğrencilerine yönelik öğretim sürecinin her kademesinde edebi metinlerden faydalanılabileceğini belirtmektedir. Gereksinime bağlı olarak metinlerin içeriği; azaltılabilir, arttırılabilir, farklılaştırılabilir. Öğrencilerin; hayal âlemine bağlı olarak şekillenebilir çeşitli şekillerde yorumlanabilir. Edebi metinlerin, dil öğrencilerindeki sözcük bilgisi ve dil bilgisi hazinelerini ilerletilmesini de desteklediği belirtilmiştir. Dil öğreniminde metinlerin öğrenme sürecinde yer almasının yanı sıra şekillenebilir olması ve yorumlanmasına yer verilmektedir, dilin sözcük ve gramer yapısını öğrenimini desteklediği aynı zamanda öğrencilerin yorumlayabilme, hayal güçlerini kullanabilmelerini de katkısı olduğu görülmektedir.

Barın ve Dereli (2021) ise yapmış oldukları araştırmanın sonucunda yapı iskelesini içinde barındıran canlandırarak öykü anlatıcılığının yeni dil öğrencilerini üzerinde olumlu yönde etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Öykü ardından yapılan faaliyetler arasında öykünün öğrenciler arasında rol paylaşımında bulunarak canlandırılması, görseller

aracılığıyla öykünün aktarılmasının sağlanması, öyküyü tekrardan üretme vb. çalışmaların yapılabileceğini belirtir. Bu durum yeni dilde çalışmalargerçekleştirebilen dil öğrencilerinin, kendilerine güvenmelerini böylece yeni dile karşı olumlu bir tutum benimsemelerini sağlar, keyif alabilmelerini ve tatmin olabilmelerini destekler (Ellis & Brewster, 2014; akt. Barın ve Dereli, 2021). Metinler aracılığıyla dil öğretiminin öğrenciyi aktif kılabileceği, motivasyonlarını arttırabileceği söylenebilir.

Metniyeniden sunma stratejisinin öğrencilerdeki dört temel beceriyi kullanabilmelerini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısının yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Dil öğretimindeki katkıları göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısının arttırılmasının gerektiği düşünülmektedir.

5.1.7. Görsellere Yer Verme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Görsellere yer verme stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 326 etkinlik, Yedi İklim ders kitabında 237 etkinlik, Yeni Hitit ders kitabında 127 etkinlik, İzmir ders kitabında 103 etkinlik bulunmaktadır.

Doğan (2014) dil öğretim sürecinde; broşürler gibi görsel açıdan zengin otantik gereçlerden yararlanılması, öğrencilerin başarı ve ilgilerinde olumlu yönde gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Dil öğrenimi sürecinde, resimlerin öğrenmeleri somutlaştırdığını, okumalardaki anlaşılabilirliği desteklediği, gramer vb. dilbilimsel becerilerin elde edilmesini desteklediği, ileriye dönük öğrenmeleri zevk alınarak öğrenilmesini sağlayabileceği belirtilmiştir (Karakaş ve Karaca, 2011). Görsellerin dil öğreniminde eğlenceli, kalıcı, anlamayı geliştirici bir imkân sunduğu söylenebilir. Barın ve Dereli (2021) ise yapı iskelesini içinde barındıran canlandırarak hikâye anlatıcılığı ile ilgili araştırmalarında buyöntemin; öğrencilerinde detaylara dikkat edebilmelerini öğretir ayrıca hedef dili içselleştirebilmelerinde, kitaplarındaki resimleri yorumlayarak, masal ve hikâye anlatmalarının katkısı olacağı belirtilmiştir. Bu doğrultuda dil öğretiminde görsellerden faydalanmanın hedef dili içselleştirilmesine katkısı olacağı söylenebilir.

Görsellere yer vermenin eğitim alanında kıymetli katkıları olduğu aşıkardır. Görsellere ders kitaplarında yer verildiği görülmektedir. Fakat görsellerin ders

kitaplarındaki yeri hakkında standartlaşma eksikliği olduğu gözlemlenmiştir. Ders kitaplarındaki yerinin arttırılabileceği ve standartlaşmanın sağlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

5.1.8. Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Oluşturmayı değil tamamlamayı isteme stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 1016 etkinlik, Yedi İklim ders kitabında 913etkinlik, Yeni Hitit ders kitabında 1047 etkinlik, İzmir ders kitabında 517 etkinlik bulunmaktadır.

Hukom (2019) araştırmasının sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin hikâye tamamlama tekniği yoluyla İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda konuşma becerileri üzerinde mühim katkıları olacağını belirtmiştir. Öğrencilerin özgür biçimde fikirlerini ayrıntılayabileceklerini ve eleştirel düşüncelerine katkısı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Hikâye tamamlama tekniğini aktarmak gerekirse; öğrencilerin bir hikâyenin ilk aşamasının verildiği, devamının öğrenciler tarafından cümle veya sözcüklerle tamamlanmasının talep edildiği bir tamamlama görevidir (Gambaro, 2018; Mesías ve Escribano, 2018). Viviana ve Samsi (2023) hikâye tamamlama tekniğinin İngilizce dil öğrencilerindeki konuşma kaygısı üzerine yapılan çalışmasında dil öğrencilerinin konuşmaları sırasında daha güvenli bir şekilde hedef dili kullanabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Hikâye tamamlamaya tekniğine yönelik etkinliklerin öğrencilerdeki konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediğine yönelik çeşitli araştırmalardan elde edilen bulgular mevcuttur (Sari, Lestari & Rambe, 2017; Tanjung & Fitri 2020). Bu mekanizmanın öğrencilerin konuşma becerisini olumlu yönde desteklediği, duygusal değişkelerin kontrolünün sağlanmasında etkili olduğu söylenebilir.

Literatürde yer alan bulgulardan hareketle oluşturmayı isteme stratejinin dil öğretimi hususunda olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Ders kitaplarında da sıklıkla yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin hem öğrenmelerin de hem kaygı durumlarının azalmasında etkili bir strateji olduğu anlaşılmaktadır. Ders kitaplarında oluşturmayı isteme stratejisine yönelik etkinliklere sıklıkla yer verildiği görülmekle birlikte bu stratejiye yönelik etkinlikler çeşitlendirilebilir.

5.1.9. Sosyal Etkileşime Dayalı Etkinlikler Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Sosyal etkileşime dayalı etkinlik stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 32 etkinlik, Yedi İklim ders kitabında 12 etkinlik, Yeni Hitit ders kitabında 0 etkinlik, İzmir ders kitabında 7 etkinlik bulunmaktadır.

Sosyal etkileşime dayalı etkinler de öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimine dayalı etkinlikler yer almıştır; Vygotsky dil ve zihinsel becerilerin gelişiminde ve öğrenmenin daha basit bir hale gelebilmesinde öğretmen ve öğrencinin ortaklaşa yapmış oldukları etkinlik ve çalışmaların önemini vurgulamıştır (Güneş, 2011: 137).

Yalçın (2014) araştırması sonucunda, sosyal öğrenmenin dil öğrencilerini olumlu bir şekilde etkilediği, öğrencileri kaygı durumlarını azalttığı, öğrencilerin eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağladığı, öğrencilerin derste daha aktif oldukları, dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını, sorumluluk alma becerilerini geliştirdiğine yönelik bulgular elde edilmiştir. Sosyal etkileşimin öğrencilerinin motivasyon, sorumluluk alabilme becerisi, aktif katılım alabilmeyi desteklediği söylenebilir.

Bozavlı (2012) ise araştırmasında işbirlikli öğrenmelerin, dil öğrencilerinin birbirleriyle etkileşimi neticesinde hedef dili istenilen düzeyde kullanabilmelerine imkân tanımakta aynı hedef için bir araya gelen öğrencilerin hedef dile yönelik güdülenmişliklerini de arttırabileceği belirtilmiştir. Dil öğretiminde benzer şekilde motivasyonun sağlanması ve aktif katılımının vurgulandığı görülmektedir. Gedikli-Topçu ve Başbay (2020) dil öğrencilerinin işbirlikli öğrenmelere yönelik yapılan etkinlikler sonucunda konuşma becerilerinin gelişimine yönelik istenilen yönde etkisinin olmasının yanı sıra kaygı seviyelerinde düşüş olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dilin kullanıldıkça gelişen bir araç olduğu bilinmektedir. Araştırmalarda; sosyal etkinlerin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği, aktif katılımlarını desteklediği, dili kullanabilme becerisinde olumlu yönde geliştirebildiği görülmektedir. Araştırma sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki sosyal etkileşime dayalı etkinliklerin yetersiz kaldığı, kitaplar arasında standartlaşmanın sağlanamadığı hatta Yeni Hitit ders kitabında hiç yer verilmemesinin önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Sosyal etkileşime dil öğretiminde yer verilmesinin, kitaplardaki yerinin artırılmasının olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir.

5.1.10. Geri Bildirim Stratejisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Geri bildirim stratejisine yönelik etkinlikler incelendiği zaman İstanbul ders kitabında 1124 etkinlik bulunmaktadır. Yedi İklim ders kitabında, Yeni Hitit ders kitabında ve İzmir ders kitabındaise etkinlik bulunmaktadır.

Hattice'ye (1987) göre, öğrencilerin hedefe ulaşabilmelerinde temel unsurun geri bildirimdir. Senemoğlu (2012: 478) benzer şekilde öğrencinin, öğrenimini gerçekleştirebilmesinde mühim bir yere sahip olduğunu belirtir. Canbulat, Bıçak ve Uymaz (2017) bu doğrultuda ölçme değerlendirmeye verilmesi gerekli olan zamanın en az öğretim süresine verilen zaman kadar olmasının önemini vurgulamıştır. Crisp(2007) ise geri bildirim araştırmaçıları tarafından öğrenme sürecinde mühim bir yere sahip olduğunu ifade etmiş ve geri bildirim öğrencilere süreçte rehberlik ettiğini belirtmiştir. Geri bildirim hedeflenen başarıya ulaşılabilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu aynı zamanda öğrenciye yol gösterebilme işlevinin olduğu görülmektedir.

Kardaş ve Cömert (2021) yabancılar Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik yaptıkları araştırmalarında geri bildirim, dil öğrencilerinin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Özşavlı (2023) ise ekran dönütünün öğrencilerin yazma becerisi, sözcük tercihi, içerik, biçim ve dil kullanımlarını ilerleme sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Mcfadzien (2015) yapmış olduğu literatür taraması sonucunda geri bildirim öğrenme ve öğretmeyi karşılıklı olarak etkilediğini, geri bildirim öğretme ve öğrenme sürecinde birbirinden kopamayan parçaları olduğunu fakat öğrenmede etkili tek bir değişkenin yer alamadığını belirtmiştir. Bajaj, Kaur, Arora ve Singh (2018) araştırmaları sonucunda öğrenciler, geri bildirim teşvik edici ve düzeltici olduğunu ifade etmişler, geri bildirim zamanında verilmesinin faydalı olduğu, geri bildirim yararlı ve etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldız, Bozpolat ve Hazar (2021) araştırmaları sonucunda öğretim elemanlarının çeşitli sebeplerden dolayı lisansüstü öğrencilere yeterli geri bildirim sağlayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Literatürdeki araştırmalar, geri bildirim eğitimde olumlu yönde katkılar sağladığı fakat yeterli şekilde verilemeyebildiği yönünde olduğu görülmektedir.

Cross (1996) “Geribildirim olmadan gerçekleşen öğrenme, karanlıkta ok atmaya benzer.” şeklindeki ifadesi ve literatürdeki birçok araştırmanın doğrultusunda kitaplar da

bu unsuru ihmal ederek öğrencilere gerekli desteği sunamamakta, potansiyel olarak dil gelişimlerini ve genel öğrenme deneyimlerini engellediği görülmektedir. Ayrıca, geri bildirim stratejilerinin eksikliği, kitapların, öğrenciler daha yetkin hale geldikçe kademeli olarak azalan uygun destek seviyeleri sağlamayı içeren iskele kurma ilkelerine tam olarak uymayabileceğini düşündürmektedir. Bu eksiklik, bu materyallerin öğrenciler arasında bağımsız dil kullanımını ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmedeki etkinliği konusunda endişelere yol açmaktadır. Bulgular ayrıca, bu eğitim kaynaklarının tasarlanmasına yönelik mevcut yaklaşımın, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını vurgulayan dil öğretimindeki çağdaş en iyi uygulamalarla uyumlu olmayabileceğini de göstermektedir. Bu eksikliğin giderilmesi önemli olduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yapı iskelesine yönelik yapılmış araştırma doğrultusunda öneriler sunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A2 düzeyi ders kitaplarının dil düzeyine ait kitaplar incelenmiştir. Gelecekteki çalışmalarda diğer dil seviyelerindeki yapı iskelesi ölçütlerine ne düzeyde yer verildiği incelenebilir
- Ders kitaplarında anlık geri bildirim sağlayan interaktif elementler (örneğin, QR kodlar veya dijital uygulamalar) entegre edilebilir.
- Dil öğretimine yönelik hazırlanan ders kitaplarında, öncelikle öğrencilerin mevcut durumlarını tespit eden soruları içerebilir. Öğrenci düzeylerine bağlı olarak bölümlere ayrılmış bir içerik hazırlanabilir.
- Ders kitaplarının içeriklerini hazırlayan yazarlara yapı iskelesine yönelik bilgileri tespit edilip ihtiyaç halinde bu alanda eğitimler sunulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim veren öğretim elemanlarının yapı iskelesi ile ilgili bilgileri hakkında tespitte bulunulup ders kitaplarını yapı iskelesine uygun bir şekilde kullanabilmeleri için eğitimler verilebilir.

- Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına ve stillerine uyum sağlayabilen adaptif öğrenme sistemleri tasarlanabilir ve ders kitaplarının yanı sıra bu uygulamalar dil öğreniminde faydalanılabilir.
- Ders kitaplarının yanı sıra dil öğrencilerinin faydalanabilmeleri için yapı iskelesi prensiplerine uygun interaktif dijital platformlar geliştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’ de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe öğretimi ve gramer-tercüme metodu. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 25-42.
- Ağar, M. E. (2011). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-10.
- Ağıldere, S. T. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa’sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu’nda İstanbul Fransız dil oğlanları okulu. (1669-1873). *TurkishStudies*, 5(3), 693-704.
- Aksan, D. (2009). *Anlambilim, anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D.(1994).“Ana Dili”, *Dil Dergisi/ Doğan Aksan Özel Sayısı*.Tömer yayınları,63-71.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Engin yayınları.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (2019). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi*. Pegem A.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *TurkishStudies*,5(3), 728-749.

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin/ “öğrenen” in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Arroyo, I., Beck, J.E., Beal, C.R., Wing, R., Woolf, B.P. (2001). Analyzing students' response to help provision in an elementary mathematics intelligent tutoring system. In: Luckin, R. (ed.) *Papers of the AIED 2001 Workshop on Help Provision and Help Seeking in Interactive Learning Environments*, San Antonio, Texas, 34–46.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Arslan, M. (2012). *Araştırma yöntem ve teknikleri. Ders notları*, Harran Üniversitesi, Birecik Meslek Yüksekokulu.
- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Aslandağ, B., ve Çetinkaya, G. (2019). Örgütleyici yapı iskelesi tekniğinin öğretmen adaylarının not alma becerilerine ve akademik başarılarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(45), 190-210.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 163-176.
- Atalay, N. B. ve Gönül, B. (2023). Bilinçli alıştırma kavramının Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(4), 538-547.

- Aydemir, Z. (2017). *İnternette arama- anlama stratejilerinin öğretimi yoluyla ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*.5(2), 103-115
- Aykaç, N. (2015). Yabancıdil olarak Türkçeöğretiminin geneltarihçesive bualandakullanılan yöntemler. *Electronic TurkishStudies*, 10(3), 161-174.
- Bağlı, M. T. (2004). Oyun, bilişsel gelişim ve toplumsal dünya: Piaget, Vygotsky ve sonrası. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,37(2), 137-169.
- Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. *Zdm*, 47, 1047-1065.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balcı, M. (2016). *Tarihî seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: cumhuriyet dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. İçinde H. Develi vd. (Edt), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I*. Kültür Sanat Basımevi.
- Balcı, M. veMelanlıoğlu, D. (2020). Türkçeninyabancı dil olaraköğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Bai, X.白学军, Zhang T.张涛, Tian L.田丽娟, Liang F.梁菲菲 and Wang T.王天林(2010) “Ci qie fen dui meiguo liuxuesheng hanyu yuedu yingxiang de yan dong yanjiu词切分对美国留学生汉语阅读影响的眼动研究 (Eye Movement Research on the influence of word segmentation on American Students’ Chinese Reading)”, *Psychological Research*,3(5), 25-30.

- Bajaj, J. K., Kaur, K., Arora, R. and Singh, S. J. (2018). Introduction of feedback for better learning. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12, 12.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. ve Dereli, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bir yöntem: yapı iskelesi ile hikâye anlatıcılığı. *ILIM*, 28(2), 25-36.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 137-162.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71.
- Belland, B.R. (2014). Scaffolding: Definition, current debates, and future directions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 505-518.
- Belland, B. R. (2017). Instructional scaffolding: Foundations and evolving definition. *Instructional Scaffolding in STEM Education: Strategies and efficacy evidence*, 17-53.
- Belland, B.R., Kim, C. and Hannafin M. (2013). A framework for designing, scaffolds that improve motivation and cognition. *Educational Psychologist*, 48(4), 243-270.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139.

- Biçer, N. Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal Of International SocialResearch*, 7(29), 125-135.
- Black, P., & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31
- Boyd, M. P. ve Markarian, W. C. (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and education*, 25(6), 515-534.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 31-40.
- Börekçi, M. (1999). Kültür-dil-edebiyat bağlamında Türk kültürü-Türkçe ve Türk edebiyatı. *Türk Dili*, 570, 532-538.
- Bradley, K. S. and Bradley, J. A. (2004). Scaffolding academic learning for second language learners. *The Internet TESL Journal*, 10(5), 16-18.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. *The child's conception of language*, 2(3), 241-256.
- Byrnes, J. P. (2001). *Cognitive development and learning in intruotional context*. Boston: Allyn& Bacon.
- Caferoğlu, A. (2000). *Türk dili tarihi I-II*. Enderun Kitabevi.
- Canbulat, M., Bıçak, B., ve Uyumaz, G. (2017). Assessment and evaluation approaches used by teachers of Turkish. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.
- Canbulat, M. ve Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 217-232.

- Candaş-karababa, Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2), 265-278.
- Cazden, C. (1979). Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school. Palo Alto: *Stanford University Department of Linguistics*. 33-58.
- Cebeci-Senger, H. (2007), “Yapılandırmacı eğitim yaklaşımları ve bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredata ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- CEFR. (2001). *Common European Framework Of Reference For Language, Learning, Teaching, Assesment*. Cambridge: Cambridge University Press. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden 15.04.2023 tarihinde ulaşıldı.
- CEFR. (2013). *Common European Framework Of Reference For Languages: learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales*. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf ağ adresinden 20.04.2023 tarihinde ulaşıldı.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.)* Boston: Thomson Heinle.
- Chang, K., Chen, I. and Sung, Y. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education* 71(1), 5-23.
- Chen, C. H. and Law, V. (2016). Scaffolding individual and collaborative game-based learning in learning performance and intrinsic motivation. *Computers in Human Behavior*, 55, 1201–1212.

- Chung, J. (1991). Collaborative learning strategies: The design of instructional environments for the emerging new school. *Educational Technology*, 31(6), 15-22.
- Chomsky, N. (1975), *Reflections on Language*, Pantheon, New York, The U.S.A.
- Collins, A., Brown, J.S. and Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resneck (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum and Associates, 453-494.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of Turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Crisp, B. R. (2007). Is it worth the effort? How feedback influences students' subsequent submission of assessable work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(5), 571-581.
- Cross, K. (1996). Improving teaching and learning through classroom assessment and classroom research, improving student learning: Using research to improve student learning (Ed. G. Gibbs). Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Çeltik, H. (2022). Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi üzerine bir inceleme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(31), 107-131.
- Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 19-43.

- Demir, Ş. (2014). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar”, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*,3(7), 144-158.
- Demir, T. (2022). Türkçe öğretimi için etkileşimsel bir yöntem: Kademeli sorumluluk aktarım modeli. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 50-60.
- Demiralp, N. (2007).Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,15(1), 373-384.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*.Pegem AkademiYayınları.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Türk Dil Kurumu Yayınları, 2639, 28-29; 70.
- Dilaçar, A. (1978), *Ana dili ilkeleri ve Türkiye dışındaki başlıca uygulamaları*. Türk Dil Kurumu yayınları.

- Dionnet, S. (2002). Compétences, compétences transversales et système éducatif. *Evaluation de la rénovation de l'enseignement primaire, Document de travail Service de la recherche en éducation*, Genève, Suisse.
- Direkci, B., Şimşek, B., & Akbulut, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde kültür aktarımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 278-293.
- Doğan, Y. (2014). Yabancılar Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 89-98.
- Dökmen, Ü. (1982). Farklı Tür Geribildirimlerin (Feedback) Öğrenmeye Etkisi. *AÜ EBF Dergisi*. 15(2), 71-79.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Allyn and Bacon.
- Duke, N.K. and Pearson, P.D. (2002). Effective practice sford eveloping reading comprehension. In A. Farstrup 8c J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, Newark, DE: *International Reading Association*, 205-242.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Eden, H. (2005). *İngilizce dilbilgisi öğretim ve yöntemler: İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf içi dilbilgisi öğretimine yabancı dil öğretim yöntemlerinin bakış açılarının karşılaştırmalı incelemesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2007). *Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları.

Ercilasun, A.B. (1984). *Dilde Birlik*. Cönk Yayınları.

Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi, Ankara.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırıcılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 23(23), 81-87.

Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretilimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *TurkishStudies*, 4(3), 888-937.

Ergin, M. (1982). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.

Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili, İstanbul, bayrak*. Basım/Yayım/Tanıtım.

Ergun, N. ve Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiliminde derslerde müzik kullanımına yönelik öğretim elemanları görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 1-15.

Ersan, Y. (2018). Yabancı dil öğretiliminde kısa metinlerin kullanımı ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 288-296.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırıcıcı öğrenme kuramdan uygulamaya*. Morpa Yayınları.

Fidan, D. (2018). *Dil öğretiliminde öğretmen soruları ve bekleme süresi. İçinde M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) Yabancılar Türkçe öğretilimi el kitabı*, 467-478. Grafiker Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.

Fisher, D. and Frey, N. (2010). *Guided Instruction: how to develop confident and successful learners*. Alexandria: ASCD.

- Gambaro, A. (2018). Projective techniques to study consumer perception of food. *Current Opinion in Food Science*, 21, 46–50
- Gedikli, E.T.ve Başbay, M. (2020). İşbirlikçi etkinliklerin İngilizce öğrenenlerin konuşma kaygı düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 1184-1210.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Pearson.
- Gömlüksiz, M.N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Gül, M. D. ve Ayık, Z. (2023). Öğretmenlerin öğretim sürecinde sundukları akademik desteği uyarlayabilme yetkinlikleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2797-2813.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Favori Yayınları.
- Günşen, A. (2006). *İlk Türkçecilerden Kırşehirli Aşık Paşa*. Kırşehir: Kırşehir Valiliği.

- Güzel, A. (2017). *Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları*. Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.
- Göçer, A. (2013). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, ed. Mustafa Durmuş & Alpaslan Okur. Grafiker Yayınları.
- Güven, B. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili temel kavramlar*. (Ed. Şeref Tan) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. PegemA Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Engin Yayınevi.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman.
- Hattice, J.A. (1987). Identifying the silent facets of a model of student learning: A synthesis of meta analyses. *International Journal of Educational Research*: 11(2), 187-212.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hirschfelder, A. (1982). *American indian stereotypes in the world of children: A Reader and Bibliography*. Metuchen, NJ: The Scarecrow.
- Hogan, K., Nastasi, B., K. and Pressley, M. (1999). Discourse patterns and collaborative Scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17(4), 379-432.
- Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding scientific competencies within classroom communities of inquiry. K. Hogan & M. Pressley (Eds.). *Scaffolding student learning: instructional approaches and issues*. Cambridge: Brookline Books, Inc.

- Hukom, S. J. (2019). Story completion: A technique in teaching speaking. *Tahari Journal*, 16(2), 1-9.
- Işıdan, A. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Şiirin Yeri. *Iksad Journal*, 6(23), 197-201.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma / Utilising from movies as a mean of cultural transmission in Turkish language teaching as a foreing language. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 437-452.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretimi*. (Çev. Ahmet Benzer). Pegem Akademi Yayınları.
- Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Kara, M. (2010). "Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi", *TÜBAR-XXVII*, 407-421.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy-Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Karadağ, E. ve Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Kök Yayınları.
- Karakaş, A., ve Karaca, G. (2011). Yabancı dil öğretiminde resmin materyal olarak kullanımı ve önemi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 351-357.

- Karal, E. Z. (2001). *Osmanlı tarihinde Türk dili sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama)*. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kardaş, D. M. ve Cömert, Ö. B. (2021). Yabancılar Türkçe dil bilgisi öğretiminde geribildirimün öğrenici başarısına etkisi üzerine bir araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1), 423-434.
- Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O. ve Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Palet Yayınları.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*. Eg Kitapçı.
- Koçak, M. (2019). *Dil-kültür ilişkisi bağlamında yabancı dil eğitiminde kültür aktarımının önemi üzerine kuramsal bir araştırma*. Lambert Academic Publishing LAP. 506-517.
- Korkmaz Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimünün otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kraatz, E., Nagpal, M., Lin, T. J., Hsieh, M. Y., Ha, S. Y., Kim, S., ve Shin, S. (2020). Teacher scaffolding of social and intellectual collaboration in small groups: A comparative case study. *Frontiers in Psychology*, 11, 587058.
- Krashen, S. (1984). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Kubat, U. (2018). Soru varsa, öğrenme de var. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1585-1598.
- Kurt B., Direkci B. ve Caner M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 13, 1017-1037.
- Kuşçu, E. (2017). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde görsel ve işitsel araçları kullanmanın önemi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(43), 213-224.
- 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), 697-710.
- Kutluca-Canbulat, A. N. ve Yüce, S. (2016). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre çocuğu merkeze almak ve ilgilenmek. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 136-161.
- Lake R. (2012). *Vygotsky on education primer*. Peter Lang.
- Leenknecht, M., L. Wijnia, M. Köhlen, L. Fryer, R. Rikers, and S. Loyens. (2021). “Formative assessment as practice: The role of students’ motivation.” *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236–255.
- Lin, T.C., Hsu, Y.S., Lin, S.S., Changlai, M.L., Yang, K.Y., Lai, T.L. (2012). A review of empirical evidence on scaffolding for science education. *International Journal of Science and Mathematics Education* 10(2), 437–55.
- Maden, S. ve Kızıldaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.

- Maden, S. ve Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 172-192.
- Mahan, K. R. (2022). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74-88.
- Marlowe, B. andPage M. L. (1998). *Creatingandsuslainingtheconstructivistclassroom*. USA: CorwinPress.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Berke Vardar, Çev.). Multilingual Yayınları.
- Maybin, J., Mercer, N.ve Stierer, B. (1992). 'Scaffolding' learning in the classroom. In K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the national oracy Project*. Hodder & Stroughton. 186–195.
- Mcfadzien, N. (2015) 'Why is effective feedback so critical in teaching and learning?', *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 1, 16-18.
- Melanlıoğlu, D. (2008). Divanü Lügati't-Türk'ün ve güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe eğitimi açısından önemi. *Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri. Rize: Rize Üniversitesi Yayınları*, 470-477.
- Meskill, C. (2002). *Teachingand learning in real time: Media, technologies, and language acquisition*. Houston: Athelstan.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Mesías, F. J.and Escribano, M. (2018). Projective techniques. In methods in consumer research London, UK: Woodhead Publishing.79–102.

- Miller, J. G. (1994). Cultural diversity in the morality of caring: Individually oriented versus duty-based interpersonal moral codes. *Cross-cultural research*, 28(1), 3-39.
- Murray, R. C., and VanLehn, K. (2006, June). A comparison of decision-theoretic, fixed-policy and random tutorial action selection. In *International conference on intelligent tutoring systems*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. 114-123
- Nassaji, H. and Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language awareness*, 9(1), 34-51.
- Neto, C., Meynell, L. and Jones, C. T. (2023). Scaffolds and scaffolding: an explanatory strategy in evolutionary biology. *Biology & Philosophy*, 38(2), 8.
- Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 835-857.
- Onan, B. (2017). “Başlangıçtan XIII. yüzyıla kadar Türkçenin öğretimiyle ilgili gelişmeler”. (Ed. A. Güzel) Başlangıçtan günümüze Türkçenin eğitim-öğretim tarihi araştırmaları içinde Ankara: Akçağ Yayınları, 5(1), 43-79.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: Whatever teachers should know*. Newbury House Publishers. Oxford University Press.
- Ögel, B. (2002). *Sino-Turcica Çingiz Han’ın Türk müşavirleri*. IQ Kültürsanat Yayıncılık.

- Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi, *Alatoo Academic Studies*, (2), 58-65.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003) *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 47-66.
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Özyetgin, A. M. (2001). *Ebu Hayyan-Kitâbü'l-İdrâk Li-Lisâni'l-Etrâk-Fiil: Tarihi karşılaştırmalı bir gramer ve sözlük denemesi*. Kök Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Vakfı Yayınları.
- Özyürek, M. (2010). *Olumlu sınıf yönetimi*. Kök Yayıncılık.
- Paton, R.C. 1996. On a Apparently Simple Modelling Problem In Biology, *International Journal of Science Education*. 18(1), 55–64
- Pawan, F. (2008). Content-area teachers and scaffolded instruction for English language learners. *Elsevier: Teaching and Teacher Education*. 24, 1450-1462.

- Parker, M. and Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational leadership*, 57(3), 6-11.
- Pınar, M.P.D. (2017). *Fen bilimleri öğretimi*. Pegem Akademi.
- Pittman, K. M. (1999) Student-generated analogies: another way of knowing? *Journal of Research in Science Teaching*, 36, 1–22.
- Van De Pol, J., Volman, M. and Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: a decade of research. *Education Psychology Review*, 22, 271–296.
- Rau, M. A. (2017). Conditions for the effectiveness of multiple visual representations in enhancing STEM learning. *Educational Psychology Review*, 29(4), 717–761.
- Razzaq, L., & Heffernan, N. T. (2010). Hints: is it better to give or wait to be asked?. In *Intelligent Tutoring Systems: 10th International Conference, ITS 2010, Pittsburgh, PA, USA, June 14-18, 2010, Proceedings, Part I 10*. Springer Berlin Heidelberg, 349-358.
- Richards, J. C. and Rogers, T. S. (1990). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roehler, L. R. and Cantlon, D. J. (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*, 1, 17-30.
- Roucek, J. (1986). *The study of foreign languages*. New York: Philosophical Library Inc. 6.

- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). Multilingual Yayınları.(1916).
- Sari,C. N., Lestari,R.andRambe, S. A. (2021). The effect of story completion technique to improve students' speaking ability in descriptive text at tenth grade of sman 1 rantau utara on academic year 2020/2021. *Red:Revolution of English Department Journal*,5(1), 1-5.
- Schildkamp, K., F. M., Van der Kleij, M. C. Heitink, W. B. Kippers, and B. P. Veldkamp. (2020). "Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice." *International Journal of Educational Research*, 103, 101602.
- Seale, C. (1999). *Quality in qualitative research*. *Qualitative inquiry*,5(4), 465-478
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Pegem Akademi.
- Sevik, M. (2005). Yabancı dil öğretiminde sorular, öğrenci cevapları ve öğretmen davranışları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences(JFES)*, 38(2), 1-19.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Shen, D., Liversedge, S. P., Tian, J., Zang, C., Cui, L., Bai, X., Yan, G. and Rayner, K. (2012). Eye movements of second language learners when reading spaced and unspaced Chinese text. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(2), 192.

- Sönmez, H. ve Tural-Hesapçioğlu, S. (2017). İlköğretim öğrencilerinin standart Türkçedeki ünsüzleri sesletimleri ile ilgili bir inceleme. *İlköğretim Online*, 16(2), 497-508.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stern, H. H. (2003). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford.
- Stone, C. A. (1993). What's missing in the metaphor of scaffolding? In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press, 169–183.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şahin, M. (2019). İpuçlarının öğrenme ve öğretme sürecindeki önemi. *International Journal of Social Science*. (74), 15-28.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 519-549
- Şimşek, N., (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim bilimleri ve uygulama*, 3(5), 115-139.

- Tanrikulu, L.ve Sömek, Z. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin yeri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 187-200.
- Tanrıöğen, A. (2005). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*.Lisans Yayıncılık.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Editions Logiques.
- Taşpınar, M.(2010). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*.Data Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın Dağ.
- Tanjung, K. S. ve Fitri, R.(2020). Improving Students' Speaking abilitythrough story completion technique in narrative text. *Pioneer: Journal of Language and Literature*, 12(2), 192-203.
- Tekin, E. ve İlhan, G. O. (2021). Çizgi romanların yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine bir inceleme. *Anasay*, (17), 105-124.
- Tharp, R. G., and Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tharp, R. G. and Gallimore, R. (1998). *Rousingmindsto life: Teaching, learningandschooling in socialcontext*. Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ötüken Neşriyat.
- Turgut, H. veFer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adayların bilimsel okuryazarlık yeterliliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırıcı öğretim tasarımı

uygulamasının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 205-229.

TDK (2022). Güncel Türkçe sözlük <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 20 Aralık 2022 tarihinde alınmıştır.

TDK (2023). Güncel Türkçe sözlük <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 27 Nisan 2023 tarihinde alınmıştır.

Türk, V. (2012). Yabancı dille öğretim. *Türk Yurdu*, 302, 35-38.

Türker, M. (2019). *Ortaöğretim İngilizce öğretmenlerine yönelik öğrenme desteği programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi* (doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. TMV Yayınları.

UNESCO(2022). Global flow of tertiary-level students. Retrieved from <http://uis.unesco.org/en/uisstudent-flow> adresinden 18.06.2023 tarihinde alınmıştır.

Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.

Ünveren-Kapanadze, D. (2019). Vygostky’ninsosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(47), 181-195.

Van de Pol, J., Volman, M. andBeishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational psychology review*, 22, 271-296.

- Van de Pol, J., Volman, M. and Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher–student interaction. *Learning and Instruction*, 21(1), 46-57.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. ABC Tanıtım Basımevi.
- Viviana, Y. and Samsi, Y. S. (2023). Exploring students speaking anxiety in story completion technique In EFL classroom. *Journal of Education For Sustainable Innovation*, 1(2), 69-76.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1965). *Thought and Language*. USA: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Walqui, A. (2000). *Access and engagement: Program design and instructional approaches for immigrant students in secondary school*. *Topics in Immigrant Education* 4. *Language in Education: Theory and Practice* 94. Delta Systems Co., Inc., 1400 Miller Pkwy., McHenry, IL 60050-7030.
- Walqui, A. (2006). Scaffold in instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 9(2), 159–80.
- Wood, D., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Yalçın, C. (2014). Yabancı dil öğretiminde sosyal öğrenme modeli. *Electronic Turkish Studies*, 9(12), 699-710.
- Yazıcıoğlu, T. ve Altındağ-Kumaş, Ö. (2024). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma yazma öğretiminde kullanılan yaklaşımlar. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 153-168.

- Yemenli, E. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveynlerinin Kesirler Konusundaki Destek Yaklaşımlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile Piaget ve Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 617-628.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H., Bozpolat, E. ve Hazar, E. (2021). Lisansüstü eğitimde geri bildirime ilişkin öğrenci görüşleri1. *Journal of History School (JOHS)*, (54), 3399-3437.
- Yildiz, Y. and Celik, B. (2020). The use of scaffolding techniques in language learning: Extending the level of understanding. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 148-153.
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 70-80.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bölükbaş, F. & Yılmaz, M.Y. (Ed.). (2020). *İstanbul yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*.

Kültür Sanat Basımevi.

Ateş, Ş., Balcı, M., Özdemir, C., Barın, E., & Çobanoğlu, Ş. (Ed.). (2021). *Yedi iklim*

Türkçe ders kitabı A2.

Uzun, E. ve Dağ-Tarcan, Ö. (Ed.). (2022). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı A2*.

Ankara Üniversitesi Basımevi.

Günay, V.D., Fidan, Ö., Çetin B. ve Uzdu-Yıldız, F. (Ed.). (2015). *İzmir yabancılar için*

Türkçe ders kitabı A2.



Ek-1 İncelenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yapı İskelesi Stratejilerinin Sayfa Numaraları

Tablo 4.1., Tablo 4.2., Tablo 4.3., Tablo 4.4.,Tablo 4.5.,Tablo 4.6., Tablo 4.7., Tablo 4.8., Tablo 4.9., Tablo 4.10. yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yapı iskelesi türleri ve stratejileri sayfa numaraları ve etkinlik numaraları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Ek-1.1. Tablo 4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Model Olma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Model Olma Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.6.10(5), 1A.13.12(4), 1B.3.14(5), 1B.5.15, 1C.4.17(3), 1C.6.18, 1C.7.20(5), mikrofona sende. 23, 2A.4.29(4), 2A.10.30(6), 2B.4.32(4), 2B.5.33, 2C.6.37(5), neler öğrendik? 6.43, 3A.4.47(4), 3B.5.51(4), eğlenelim öğrenelim. 58(4), 4A.4.63(4), 4A.5.64(4), 4B.4.68(3), 4B.7.69(9), 4C.4.71(6), 4C.6.72(3), 5B.5.83(8), 5B.5.86(4), 5B.7.86(5), 5B.11.88(2), 5C.6.90(6), Kendini Çek.93, 6A.4.100, 6A.5.100, 6A.6.100, 6B.1.102, 6C.3.106(3), 6C.5.107(5)
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	1A.4.12, 1A.6.13, 1A.9.14, 1B.1.17, 1B.3.18, kelime dünyası.20, 1C.2.21, 1C.5.23, 1C.8.25, 2A.2.31, 2A.6.34, 2A.8.35(2), 2A.10.36, 2A.11.37, 2B.1.39, 2B.5.41, 2B.7.42, 2B.9.42(6), 2C.1.43, 3A.3.51,3A.4.52(8) 3A.6.53, 3B.3.57, 3B.5.58, 3B.11.61, kelime dünyası.61, 3C.2.62, 3C.3.63, 3C.6.64(2), 3C.7.64(2), 3C.8.65, 3C.10.67, 4A.1.73, 4A.6.75, 4A.7.75, 4A.8.75, 4A.9.76, 4B.1.77, 4B.3.78, 4B.10.81, 4C.2.84, 4C.4.85(3), 4C.5.86, 4C.6.86, 4C.7.87(2), 5A.1.93, 5A.5.95(7) 5A.6.96(2), 5A.7.96(3), 5A.8.97, 5A.11.99, 5A.14.100(3), 5B.2.101, 5B.5.102, 5C.3.107,

	5C.4.108, 5C.5.109(2), 6A.1.115, 6A.2.115, 6A.3.115, 6A.8.118, 6A.10.119, 6B.1.120, 6B.4.124, 6B.5.124, kelime dünyası.125 7A.2.133, 7A.5.134, 7A.8.136, 7B.2.138, 7B.3.138, 7B.4.139, 7B.5.140, 7B.7.141, 7B.10.142(2), 7C.4.145, 7C.5.146, 7C.7.147, 8A.2.153, 8A.3.153, 8A.5.155(5), 8A.7.157(2), 8A.8.157, 8A.9.158, 8B.1.160, 8B.4.162
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	7.1.2.85, 7.1.3.85, 7.1.7.87, 7.1.8.87, 7.1.14.89, 7.1.15.89, 7.1.16.89, 7.2.17.90, 7.2.20.91, 7.2.21.91, 7.3.24.93, 7.3.28.94, 7.3.29.94, 8.1.3.97, 8.1.5.98, 8.1.7.98, 8.1.9.97, 8.2.11.100, 8.2.16.102, 8.3.19.105, 8.3.22.107, 9.1.1.108, 9.1.3.109, 9.1.4.109, 9.1.5.110, 9.1.7.110(2), 9.1.8.110, 9.1.10.111, 9.2.12.1129.2.15.113, 9.2.16.113, 9.2.17.114, 9.3.23.117, 9.3.26.118, 9.3.27.118, 9.3.29.119, 10.1.1.120, 10.1.5.121, 10.1.6.121(2), 10.1.9.123, 10.2.13.125, 10.2.14.125, 10.2.15.125, 10.2.17.126, 10.3.23.129, 10.3.26.130, 11.1.1.132, 11.1.2.133, 11.1.4.133, 11.1.5.133(2), 11.1.6.134, 11.1.7.134, 11.1.8.134, 11.2.13.136, 11.2.15.137, 11.2.16.137, 11.2.17.137, 11.2.18.137, 11.2.19.138, 11.3.24.140, 11.3.28.141, 11.3.30.142, 12.1.4.145, 12.1.8.147, 12.2.12.149, 12.3.19.153, 12.3.20.154(2)
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	1C.1.8, 1D.1.10(10), 2D.3.23, 3A.2.28, 3B.5.31(7), 3C.2.32, 4B.2.1.43, 4C.2.45(3), 4E.4.49(5), 6A.3.64, 6B.1.66, 6B.3.67, 6E.2.73, 7C.2.81(3), 7C.3.81, 7E.1.84, 7E.2.85(2)

Ek-1.2. Tablo 4.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Açıklama Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Açıklama Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	Dil bilgisi 9, dil bilgisi 14, dil bilgisi 18, dil bilgisi 19, yemekler 23, bir adım ötesi 24, dil bilgisi 29, dil bilgisi 32, dil bilgisi 32, dil bilgisi 33, dil bilgisi 35, dil bilgisi 37, dil bilgisi 42, dil bilgisi 47, dil bilgisi 51, dil bilgisi 54, bir adım ötesi 58, eğlenelim öğrenelim 58, dil bilgisi 63, dil bilgisi 64, dil bilgisi 67, dil bilgisi 68, dil bilgisi 71, dil bilgisi 72, 4C.11.73, mikrofon sende 75, bir adım ötesi 76, 5A.okuma 81, dil bilgisi 82-83, dil bilgisi 86, 5B.11 88, dil bilgisi 90, bir adım ötesi 94, dil bilgisi 100, dil bilgisi 103, dil bilgisi 106, dil bilgisi 107, 6C.14.109
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	Dil bilgisi.11, 1A.3.11, 1A.4.12, 1A.6.13, 1A.7.14, 1B.1.17, 1B.3.18 1C.1.21, 1C.2.21, 1C.5.23, 1C.8.25, 2A.2.31, 2A.6.34, 2A.8.35, 2A.9.36, 2A.10.36, 2A.11.37, 2B.1.39, 2B.5.41, 2B.7.42,2B.9.42, 2C.1.43, 3A.3.51, 3A.7.53, 3A.5.52, 3A.6.53, dil bilgisi.58, 3B.3.57, 3B.4.58, 4B.2.78, 5A.4.94, 5A.6.96, 5B.6.103, 5B.7.103, 6A.9.118, inceleyelim.154-155, A2. dil bilgisi.186.(16), A2. dil bilgisi.187(10)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	Dil bilgisi desteği 7.1.85, dil bilgisi desteği 7.2.89, dil bilgisi desteği 7.3.93, dil bilgisi desteği 8.1.97, dil bilgisi desteği 8.1.98, dil bilgisi desteği 8.2.100, dil bilgisi desteği 8.3.105, dil bilgisi desteği 9.1.109, dil bilgisi desteği 9.2.102, dil bilgisi desteği 9.3.117, dil bilgisi desteği 10.1.123, dil bilgisi desteği 10.2.125, dil bilgisi desteği 10.3.130, dil bilgisi desteği 11.1.133, dil bilgisi desteği 11.2.137, dil bilgisi desteği 11.3.141, dil

bilgisi desteği 12.1.145, dil bilgisi desteği 12.2.149, dil
bilgisi desteği 12.3.153, dil bilgisi desteği 1.157, dil
bilgisi desteği 2.157, dil bilgisi desteği 3.157, dil
bilgisi desteği 4.157, dil bilgisi desteği 5.157, dil
bilgisi desteği 6.157, dil bilgisi desteği 7.157, dil
bilgisi desteği 7.2.157, dil bilgisi desteği 7.3.157, dil
bilgisi desteği 7.4.157, dil bilgisi desteği 7.5.157, dil
bilgisi desteği 7.6.157, dil bilgisi desteği 8.158, dil
bilgisi desteği 9.158, dil bilgisi desteği 10.158, dil
bilgisi desteği 11.159, dil bilgisi desteği 12.159, dil
bilgisi desteği 13.159, dil bilgisi desteği 14.159, dil
bilgisi desteği 15.159, dil bilgisi desteği 16.159, dil
bilgisi desteği 17.160, dil bilgisi desteği 18.160, dil
bilgisi desteği 19.160, dil bilgisi desteği 20.160, dil
bilgisi desteği 21.160, dil bilgisi desteği 22.160, dil
bilgisi desteği 1.1.160, dil bilgisi desteği 1.2.160, dil
bilgisi desteği 1.3.161, dil bilgisi desteği 1.4.161, dil
bilgisi desteği 1.5.161, dil bilgisi desteği 1.6.161, dil
bilgisi desteği 1.7.161, dil bilgisi desteği 1.8.161, dil
bilgisi desteği 1.9.161, dil bilgisi desteği 1.10.161, dil
bilgisi desteği 1.11.161, dil bilgisi desteği 1.12.161, dil
bilgisi desteği 1.13.161, dil bilgisi desteği 2.1.161, dil
bilgisi desteği 2.2.162, dil bilgisi desteği 2.3.162, dil
bilgisi desteği 2.4.162, dil bilgisi desteği 2.5.162, dil
bilgisi desteği 2.6.162, dil bilgisi desteği 2.7.162, dil
bilgisi desteği 2.8.162, dil bilgisi desteği 2.9.162, dil
bilgisi desteği 3.1.162, dil bilgisi desteği 3.2.162, dil
bilgisi desteği 3.3.163, dil bilgisi desteği 3.4.163, dil
bilgisi desteği 3.5.163, dil bilgisi desteği 3.6.163, dil
bilgisi desteği 3.7.163, dil bilgisi desteği 3.8.163, dil
bilgisi desteği 3.9.163, dil bilgisi desteği 3.10.163, dil
bilgisi desteği 3.11.163, dil bilgisi desteği 3.12.163, dil
bilgisi desteği 4.1.163, dil bilgisi desteği 4.2.163, dil
bilgisi desteği 4.3.163, dil bilgisi desteği 4.4.163, dil

bilgisi desteği 4.5.164, dil bilgisi desteği 4.6.164, dil
bilgisi desteği 4.7.164, dil bilgisi desteği 4.8.164, dil
bilgisi desteği 4.9.164, dil bilgisi desteği 4.10.164, dil
bilgisi desteği 4.11.164, dil bilgisi desteği 4.12.164, dil
bilgisi desteği 4.13.164, dil bilgisi desteği 4.14.164, dil
bilgisi desteği 4.15.164, dil bilgisi desteği 4.16.164, dil
bilgisi desteği 4.17.164, dil bilgisi desteği 5.1.164, dil
bilgisi desteği 5.2.164, dil bilgisi desteği 5.3.165, dil
bilgisi desteği 5.4.165, dil bilgisi desteği 5.5.165, dil
bilgisi desteği 5.6.165, dil bilgisi desteği 5.7.165, dil
bilgisi desteği 5.8.165, dil bilgisi desteği 5.9.165, dil
bilgisi desteği 5.10.165, dil bilgisi desteği 5.11.165, dil
bilgisi desteği 5.12.165, dil bilgisi desteği 5.13.165, dil
bilgisi desteği 5.14.165, dil bilgisi desteği 6.1.165, dil
bilgisi desteği 6.2.165, dil bilgisi desteği 6.3.165, dil
bilgisi desteği 6.4.166, dil bilgisi desteği 6.5.166, dil
bilgisi desteği 6.6.166, dil bilgisi desteği 6.7.166, dil
bilgisi desteği 6.8.166, dil bilgisi desteği 7.1.167, dil
bilgisi desteği 7.2.167, dil bilgisi desteği 7.3.167, dil
bilgisi desteği 7.4.167, dil bilgisi desteği 7.5.167, dil
bilgisi desteği 7.6.167, dil bilgisi desteği 7.7.167, dil
bilgisi desteği 7.8.167, dil bilgisi desteği 7.9.167, dil
bilgisi desteği 7.10.167, dil bilgisi desteği 7.11.167, dil
bilgisi desteği 7.12.167, dil bilgisi desteği 7.13.167, dil
bilgisi desteği 7.14.168, dil bilgisi desteği 7.15.168, dil
bilgisi desteği 8.1.168, dil bilgisi desteği 8.2.168, dil
bilgisi desteği 8.3.168, dil bilgisi desteği 8.4.168, dil
bilgisi desteği 8.5.168, dil bilgisi desteği 8.6.168, dil
bilgisi desteği 8.7.168, dil bilgisi desteği 8.8.168, dil
bilgisi desteği 8.9.168, dil bilgisi desteği 8.10.168, dil
bilgisi desteği 8.11.168, dil bilgisi desteği 8.12.168, dil
bilgisi desteği 9.1.169, dil bilgisi desteği 9.2.169, dil
bilgisi desteği 9.3.169, dil bilgisi desteği 9.4.169, dil
bilgisi desteği 9.5.169, dil bilgisi desteği 9.6.169, dil

bilgisi desteği 9.7.169, dil bilgisi desteği 9.8.169, dil bilgisi desteği 9.9.169, dil bilgisi desteği 9.10.169, dil bilgisi desteği 9.11.169, dil bilgisi desteği 9.12.169, dil bilgisi desteği 9.13.170, dil bilgisi desteği 10.1.170, dil bilgisi desteği 10.2.170, dil bilgisi desteği 10.3.170, dil bilgisi desteği 10.4.170, dil bilgisi desteği 10.5.170, dil bilgisi desteği 10.6.170, dil bilgisi desteği 10.7.170, dil bilgisi desteği 10.8.170, dil bilgisi desteği 10.9.170, dil bilgisi desteği 10.10.171, dil bilgisi desteği 10.11.171, dil bilgisi desteği 11.1.171, dil bilgisi desteği 11.2.171, dil bilgisi desteği 11.3.171, dil bilgisi desteği 11.4.171, dil bilgisi desteği 11.5.171, dil bilgisi desteği 11.6.171, dil bilgisi desteği 11.7.171, dil bilgisi desteği 11.8.171, dil bilgisi desteği 11.9.171, dil bilgisi desteği 11.10.171, dil bilgisi desteği 11.11.171, dil bilgisi desteği 11.12.171, dil bilgisi desteği 11.13.171, dil bilgisi desteği 11.14.172, dil bilgisi desteği 11.15.172, dil bilgisi desteği 11.16.172, dil bilgisi desteği 11.17.172, dil bilgisi desteği 11.18.172, dil bilgisi desteği 12.1.172, dil bilgisi desteği 12.2.172, dil bilgisi desteği 12.3.172, dil bilgisi desteği 12.4.172, dil bilgisi desteği 12.5.172, dil bilgisi desteği 12.6.172, dil bilgisi desteği 12.7.173, dil bilgisi desteği 12.8.173, dil bilgisi desteği 12.9.173, dil bilgisi desteği 12.10.173

İzmir Yabancılar için Türkçe
Ders Kitabı (2015)

Dil bilgisi.3,dil bilgisi.7, dil bilgisi.8,dil bilgisi.10,dil bilgisi.12,dil bilgisi.18,dil bilgisi.21,dil bilgisi.24, 2E.3.25, 3A.1.27, dil bilgisi.29,dil bilgisi.31,dil bilgisi.32,dil bilgisi.34, 4D.1.46, dil bilgisi.46, dil bilgisi.54 5C.1.56, dil bilgisi.59, 6D.2.71, dil bilgisi.71,dil bilgisi.72,dil bilgisi.75,dil bilgisi.77,dil bilgisi.78, dil bilgisi.81, 7D.1.82, 7E.2.85

Ek-1.3. Tablo 4.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında İpucu Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları			İpucu Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)			1A.3.8(8), 1A.4.8(10),1A.7.10(8), 1A.9.10(4), 1A.10.11(5), 1A.12.12(8), 1A.13.12(7) 1B.8.16(4), 1B.10.16(6), 1C.4.17(3) 1C.5.18(6), 1C.8.20(5), kültürden kültüre.1.24(6), 2A.2.28(9), 2A.9.30(8), 2B.2.31(9), 2B.5.33(8), 2B.6.33(5),2C.1.36 (6), 2C.9.38(4), 2C.14.39(5), neler öğrendik ?5 s. 43(5), 3A.5.48(5), 3A.6.48(5), 3A.8.48(6), 3B.6.51(5),3C.1.53(6), 3C.4.54(6), 3C.5.54(5),izle öğren.3.56(4), neler öğrendik? 2 s.59(2), neler öğrendik 5 s.59(5), 4A.6.64(2), 4B.1.66(6), 4B.3.67(7), 4B.6.69(21), 4C.4.71(5), 4C.8.73(4), 5A.2.80(9), 5B.6.86(6), 5C.3.89(5), 5C.7.90(7), 5C.9.91(5), neler öğrendik?.3.95(7), neler öğrendik?.4.95(10), 6A.1.98(12), 6A.8.101(8), 6A.10.101(10), 6B.1.102(4), 6B.2.102(2), 6B.4.103(10), 6C.1.105(5), izle öğren.4.110(8), neler öğrendik?.3.113(6)
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)			1A.1.10(9), 1A.8.14(3), 1A.9.14(5), 1A.11.15(5), kelime dünyası.16(12), 1B.4.18(5), kelime dünyası.20(12), 1C.1.21(4)kelime dünyası.26(12), 2A.3.32(9), 2A.6.34(4), 2A.8.35(4), 2A.11.37(2), 2A.13.37(4), kelime dünyası.38(12), 2B.3.39(9), kelime dünyası.42(12), 2C.1.43(7), kelime dünyası.46(12), 3A.3.2.51(4), 3A.6.53(7), kelime dünyası.55(12), 3B.3.57(8), 3B.5.58(5), kelime dünyası.61(12), 3C.2.62(4), 3C.10.67(4), kelime

	dünyası.68(12), 4A.5.74(5), 4A.8.75(5),kelime dünyası.76(12) 4B.3.78(7), 4B.4.78(6), kelime dünyası.81(12), 4C.5.86(4), 5A.7.96(8), 5A.8.97(4), 5B.8.104(8), 5C.3.107(11), 6A.3.115(4), 6A.10.119(4), kelime dünyası.119(12),7A.2.133(11), 7A.3.133(4), kelime dünyası.137(12), 7B.2.138(3), 7B.4.139(5), 7B.5.140(10), 7B.10.142(15), kelime dünyası.142.(12), 7C.3.144(5), 7C.5.146(8), 7C.7.147(6), Kelime dünyası.8, 8A.3.153(5), 8C.1.165(3)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	7.1.2.85(7), 7.1.4.85(5), 7.2.13.88(9), 7.2.14.89(7), 7.2.17.90(11), 7.2.18(3), 7.2.22.91(10), 7.3.27.94(10), 7.3.28.94(6), 7.3.29.94(13), 7.3.31.95(6), 8.1.1.96(4), 8.1.8.97(8), 8.2.16.102(15),8.3.22.107(9),9.1.4.109(8) 9.1.5.110(9), 9.1.8.110(13), 9.1.10.111(9), 9.2.16.113(6), 9.2.17.114(10), 9.3.25.118(7), 9.3.26.118(4), 9.3.29.119(6), 10.1.8.122(4) 10.2.15.125(7),10.3.24.129(6), 10.3.28.131(8), 11.1.1.132(7), 11.1.2.133(5), 11.1.6.134(12), 11.2.12.136(4), 11.2.15.137(12), 11.2.22.139(4), 11.3.24.140(7), 11.3.27.141, 11.3.29.141(10), 11.3.30.142(4), 12.1.1.144(10),12.1.5.146(4),12.1.6.147(9),12.2.9.148(4), 12.2.15.151(5), 12.2.16.151(7), 12.3.22.155(10)
İzmir Yabancılar içinTürkçe Ders Kitabı (2015)	1A.1.2(4), 1A.3.4(4), 1D.3.11(8), 1D.4.11(5), 1E.1.12(4), 2A.1.15(5), 2A.2.15(21), 2B.1.18(12), 2B.2.19(11), 2C.1.20(12), 2C.2.21(3), 2D.1.22(81), 2D.2.22, 2E.2.25(4),

3A.2.28(5), 3B.5.31(4), 3C.1.32(4), 3C.3.33(7),
3D.2.35(6), 3E.2.37(12), 4A.2.40(6), 4C.2.45(2),
5A.2.53(10), 5B.1.54(7), 5B.2.54(13), 5E.1.60(4),
6A.2.64(10), 6A.4.65(6), 6A.5.65(8), 6B.1.66(8),
6B.2.67(6), 6C.1.68(7), 7A.3.76(3), 7A.5.77(4),
7C.1.80(4), 7D.1.82(10), 7D.2.83(7),8 tekrar
ediyoruz.3.88(5), 8 tekrar ediyoruz.5.90(4), 8
tekrar ediyoruz.13.96(5), 8 tekrar
ediyoruz.18.100(11)

Ek-1.4. Tablo 4.4.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Soru Sorma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Soru Sorma Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.1.8, 1A.2.8, 1A.3.8, ya siz ?9, 1B.1.13, ya siz ?14, 1B.8.16, 1B.9.16, 1C.1.17, 1C.2.17, 1C.3.17, 1C.11.21(10), izle öğren.1.22(2), izle öğren.3.22(5), kültürden kültüre.2.24, neler öğrendik?25(8) 2A.1.28, ya siz ?9(2), 2A.5.29, 2A.7.30, 2A.8.1.30(4), 2B.1.31(4), 2B.2.31, 2B.3.32(5), ya siz ?32, 2B.9.34(5), 2B.10.35, 2B.11.35(10), 2C.1.36, 2C.2.36, 2C.3.36, 2C.4.37(5), ya siz ?38, 2C.8.38, 2C.10.38(2), 2C.15.39(8), izle öğren.1.40, izle öğren.2.40, izle öğren.3.40, kendin çek.41(4), mikrofonsende.1.41, kültürden kültüre.42, eğlenelim öğrenelim.42, neler öğrendik ?2.43, neler öğrendik ?4.43, ya siz ?47(2), 3A.10.49(5), 3A.11.49(10), 3B.1.50, 3B.2.50, 3B.3.51(5), 3B.4.51, ya siz?51(2), 3B.7.52, 3B.8.52(10), 3B.9.52(10), 3B.10.52(3), 3C.2.54(5), 3C.3.54, Ya Siz?54, 3C.8.55(6), 3C.9.55(7), izle öğren.1.56, kendini çek. 57(3), kültürden kültüre. 58, 4A.1.62, 4A.2.62, 4A.3.63(4), ya siz?63, 4A.7.65, 4A.8.65(7), 4A.9.65(10),

	4B.1.66, 4B.2.67(4), ya siz?.67, 4B.7.69(9), 4C.1.70, 4C.2.70, 4C.3.70(4), ya siz ?.70, 4C.7.73(2), 4C.9.73, 4C.11.73, 4C.12.73(5), 4C.13.73(10), İzle Öğren.2.74(5), izle öğren.3.74(5), Kendini Çek.75(5), 5A.1.80,5A.2.80,5A.6.83(10), 5A.8.84(9), 5A.9.84(7), 5B.1.85, 5B.2.85, 5B.4.85(3), ya siz ?.85, 5B.11.88, 5C.1.89, 5C.2.89, 5C.4.89(5), ya siz ?.89, 5C.8.90(6), 5C.10.91, 5C.11.91(4), İzle Öğren.1.92(2), İzle Öğren.3.92(3), İzle Öğren.4.93(10), Kendini Çek. 93, Kültürden Kültüre.94, 6A.2.99(5), ya siz ?.99,6A.8.101(8), 6A.9.101, 6A.10.101, 6A.12.101(10), 6B.2.102, ya siz ?.103, 6B.3.103, 6B.6.104(10), 6B.7.104(10), 6B.8.104(5), 6C.2.106(3), ya siz ?.106, 6C.7.108, 6C.8.108, 6C.10.109, 6C.11.109, 6C.12.109(6), 6C.13.109, 6C.14.109, İzle Öğren.1.110, İzle Öğren.3.110, Kendini Çek.111(3), Mikrofon Sende.111(2), Neler Öğrendik?.113(5)
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	1A.2.11(5), 1A.6.13(4), 1B.7.20, 1C.1.21, 1C.3.21(4), 1C.5.23(4), 1C.8.25(4), 1C.9.25, değerlendirme.27(8), 2A.2.31(4), 2A.7.34(4), 2A.8.35(4), 2A.14.38(4), 2B.2.39, 2B.4.40(7), 2B.5.41(2), 2B.7.42(4), 2B.8.42(3), 2C.1.43(3), 2C.2.43(2), 2C.3.44(3), 2C.4.44(2), değerlendirme.47(10), 3A.3.1.51(4), 3A.5.52, 3B.6.59, 3B.7.59(5), 3B.8.59(3), 3B.9.60(5), 3B.11.61(3), 3B.12.61(2), 3C.4.63, 3C.9.66(2), 3C.11.67, değerlendirme.69(10), 4A.1.73(5), 4A.3.73(2), 4A.6.75(4), 4A.7.75(2), 4A.10.76(2), 4B.1.77(4), 4B.9.80, 4C.2.84(3), 4C.3.84(2), 4C.6.86(3), değerlendirme.89(10), 5A.1.93(5), 5A.7.96, 5A.12.99, 5A.13.99, 5B.2.101(4), 5B.5.102(4), 5B.9.104(2), 5B.10.105, 5B.11.105, 5C.6.109(2), değerlendirme.111(10), 6A.1.115(5),

	6A.11.119(2), 6B.1.120(5), 6B.4.124(5), 6B.6.124, 6B.7.125, 6C.3.127(3), değerlendirme.129(10), 7A.2.133, 7A.4.133(2), 7A.6.134(4), 7A.8.136(6), 7A.10.136(2), 7A.11.136(2),7A.12.136, kelime dünyası.137(2), 7B.1.138, 7B.8.141(2), 7B.10.142(2), 7C.4.145(4), 7C.8.147(2), 7C.9.147(2), 7C.10.147, değerlendirme.149(10), 8A.2.153(6), 8A.8.157, 8A.10.158, 8A.11.158, 8A.12.159, 8B.1.160(5), 8C.3.166(5), 8C.4.167, değerlendirme169(10)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	7.1.1.1.84, 7.1.1.2.84, 7.1.5.85, 7.1.6.86(2), 7.1.11.87(4), 7.2.19.90, 7.3.26.93(3), 7.3.30.94, 8.1.6.98(6), 8.1.8.99(3), 8.3.19.105, 8.3.20.106(8), 8.3.21.107, 8.3.22.107(4), 9.1.9.111(4), 9.2.17.114, 9.2.18.114(8), 9.2.19.114(8), 9.2.20.115(2), 9.3.22.116, 10.1.2.120(3), 10.1.3.120, 10.1.7.122(3), 10.2.11.124(6), 10.2.12.124, 11.2.14.136, 11.2.15.137(12), 11.2.16.137, 11.2.21.139(3), 11.3.35.143(5),12.1.8.147, 12.2.9.148(5), 12.2.11.149, 12.2.17.151, 12.3.21.154(4)
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	1A.1.2(4), 1A.2.3(7), 1A.5.5(6), 1B.2.7, 1B.3.7, 1C.1.8(6), 1C.3.9(2), 1D.1.10(2), 1D.2.10, 1E.1.12(2), 1E.2.13(3), 2A.1.15(2), 2A.2.15(2), 2A.3.16(5), 2B.1.18(4), 2B.2.19(2), 2C.1.20(3), 2C.2.21(2), 2D.3.23, 2E.1.24(3), 2E.2.25, 3A.1.27(5), 3A.3.29(3), 3B.1.30, 3B.2.30, 3B.3.30(2), 3B.4.30(2), 3B.5.31, 3C.4.33, 3D.1.34(3), 3D.3.35, 4A.2.39(4), 4A.4.39, 4A.2.40, 4A.3.41(7),4C.1.44(3), 4D.1.46(2), 4D.2.46(2), 4D.1.47(11), 4E.1.48(5), 5A.1.51(4), 5A.2.52(5), 5A.3.1.53(2), 5A.3.2.53(4), 5A.3.3.52(3), 5B.1.54, 5B.2.54(3), 5C.1.56, 5C.2.57(5), 5D.1.58(3), 5D.2.59(2), 5E.1.60(3), 5E.2.60(2), 5E.3.61(2),

6A.1.63(13), 6A.4.65(6), 6B.1.66(4), 6C.1.68,
6C.2.69(6), 6D.1.70(4), 6D.2.70, 6E.1.72(3),
6E.2.73(5), 6E.3.73(5), 7A.1.75(3),7A.2.76(4)
7A.4.77(2), 7B.1.78(3), 7B.2.79, 7B.3.79,
7C.1.80(3), 7C.2.81(2), 7E.2.85, 8 tekrar
ediyoruz.1.87(2), 8 tekrar ediyoruz.2.87(2), 8 tekrar
ediyoruz.4.89(3), 8 tekrar ediyoruz.5.90(4), 8 tekrar
ediyoruz.6.91(7), 8 tekrar ediyoruz.10.95(9), 8 tekrar
ediyoruz.11.95(2), 8 tekrar ediyoruz.17.2.99(9)

Ek-1.5. Tablo 4.5.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Talimat Verme Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Talimat Verme Stratejisi	Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.3.8(2), 1A.4.8, 1A.5.9(2), ya siz?.9, 1A.6.10, 1A.7.10, 1A.8.10, 1A.9.10, 1A.10.11(2), 1A.11.11(2), 1A.12.12, 1A.13.12(2), 1A.14.12(2), 1B.1.13, ya siz?.14(2), 1B.3.14 1B.4.15, 1B.5.15, 1B.6.15, 1B.7.16(2), 1B.8.16,1B.9.16, 1B.10.16(2), 1B.11.16(2), 1C.4.17(2), 1C.5.18(2), ya siz?.18, 1C.6.18, 1C.7.20, 1C.8.20, 1C.9.20(2), 1C.10.21(2), 1C.11.21(2), İzle Öğren.1.22(2), İzle Öğren.2.22(2), İzle Öğren.3.22(2), kendini çek.23(2), mikrofona sende.23, kültürden kültüre.24, eğlenelim öğrenelim.25(2), neler öğrendik?.25, 2A.2.28(2), 2A.3.29, 2A.4.29, 2A.5.29, 2A.6.30(2), 2A.8.30(2), 2A.9.30(2), 2A.10.30(2), 2B.1.31, 2B.2.31, 2B.3.32, 2B.4.32, 2B.5.33(2), 2B.6.33, 2B.7.33, 2B.8.34, 2B.9.34, 2B.10.35(2)2B.11.35, 2C.1.36, 2C.4.37, 2C.5.37, ya siz?.37,	

2C.6.37, 2C.7.37, 2C.9.38, 2C.11.38, 2C.12.38, 2C.13.38, 2C.14.38(2), 2C.15.39(2), 2C.16.39(2), 2C.17.39(2), izle öğren.1.40, izle öğren 2.40(2), izle öğren 3.40(2), İzle Öğren 4.40(2), kendini çek.41(2),mikrofon sende.41(2),kültürden kültüre.42, eğlenelim öğrenelim.42(3), neler öğrendik.1.43, neler öğrendik?.2.43, neler öğrendik?.3.43, neler öğrendik?.4.43, neler öğrendik?.5.43, neler öğrendik?.6.43, 3A.1.46, 3A.2.47(2), 3A.3.47, 3A.4.47, 3A.5.48, 3A.6.48, 3A.7.48, 3A.8.48, 3A.9.49, 3A.10.49, 3A.11.49(2), 3A.12.49(4), 3A.13.49(2), 3B.3.51, 3B.4.51, 3B.5.51, 3B.6.51, 3B.7.52(2), 3B.8.52, 3B.9.52(3), 3B.10.52(2), 3C.1.53, 3C.2.54, 3C.3.54, 3C.4.54, 3C.5.54, 3C.6.55(2), 3C.7.55(2), 3C.8.55, 3C.9.55(3), izle öğren.1.56(2), izle öğren.2.56(2), izle öğren.3.56(2), kendini çek 57(2), mikrofon sende.3.57,kültürden kültüre. 58, eğlenelim öğrenelim.58(3)neler öğrendik ?.1.59, neler öğrendik? 2.59, neler öğrendik? 3.59(2), neler öğrendik? 4.59, neler öğrendik? 5.59, 4A.3.63, 4A.4.63, 4A.5.64, 4A.6.64, 4A.5.64, 4A.6.64, 4A.7.65(2), 4A.8.65(2), 4A.9.65(4), 4B.1.66, 4B.2.67, 4B.3.67, 4B.4.68, 4B.5.69(2), 4B.6.69(2), 4B.7.69(4), 4C.3.70, ya siz?.70, 4B.4.68, 4B.5.69, 4B.6.69, 4B.8.73(2), 4B.10.69, 4C.3.70, ya siz?.70, 4C.4.1.70, 4C.5.70, 4C.6.72, 4C.8.73(2), 4C.10.73(2), 4C.11.73, 4C.12.73, 4C.13.73(3), izle öğren.1.74(2), izle öğren.2.74(2), izle öğren.3.74(2), izle öğren.4.74(2), kendini çek.75(3), mikrofon ssende.75(3), kültürden kültüre.76, eğlenelim öğrenelim.77(5), neler

öğrendik?.1.77, neler öğrendik?.2.77, neler öğrendik?.3.77, neler öğrendik?.4.77 5A.1.80, 5A.2.80(2), 5A.3.82, 5A.4.82(2), 5A.5.83, 5A.6.83(2), 5A.7.84(2), 5A.8.84(2), 5A.9.84(2), 5B.3.85, 5B.4.85, 5B.5.85, 5B.6.85(2), 5B.7.86, 5B.8.87, 5B.9.87(2), 5B.10.88(3), 5B.11.88, 5C.3.89, 5C.4.89, 5C.5.89, 5C.6.90, 5C.7.90, 5C.8.90(2), 5C.9.91(2), 5C.10.91, 5C.11.91, izle öğren.1.92, izle öğren.2.92(2), izle öğren.3.92, izle öğren.4.92(2), kendini çek.93(2), mikrofon sende.93(3), kültürden kültüre.94, eğlenelim öğrenelim.94(2), neler öğrendik?.1.95, neler öğrendik?.2.95(2), neler öğrendik?.3.95, neler öğrendik?.4.95, neler öğrendik?.5.95, 6A.1.98, 6A.2.99, 6A.3.99, 6A.3.1.99, 6A.4.100, 6A.5.100, 6A.6.100, 6A.7.100, 6A.8.101, 6A.9.101(2), 6A.10.101(2), 6A.11.101(3), 6A.12.101(3), 6B.1.102(2), 6B.2.102, ya siz?.103, 6B.3.103, 6B.4.103, 6B.5.103(2), 6B.6.104, 6B.7.104(2), 6B.8.104(2), 6C.1.105, 6C.2.106, 6C.3.106, 6C.4.107, 6C.5.107, 6C.6.107, 6C.8.108(2), 6C.9.109, 6C.12.109, 6C.13.109, 6C.14.109(2), izle öğren.1.110, izle öğren.2.110(2), izle öğren.3.110, izle öğren.4.110(2), kendini çek.111(3), mikrofon sende.111(2), kültürden kültüre.112, eğlenelim öğrenelim.112(4), neler öğrendik?.1.113, neler öğrendik?.2.113, neler öğrendik?.3.113.

Yedi İklim Türkçe Ders 1A.1.10(2), 1A.2.11, 1A.3.11, 1A.4.11, Kitabı (2021) 1A.5.11, 1A.6.12(2), 1A.7.14, 1A.8.14, 1A.9.14, 1A.10.15(2), 1A.11.15, 1A.12.16, kelime dünyası.16, 1B.1.17(2), 1B.2.17,

1B.3.18(2), 1B.4.18(2), 1B.5.19(2),1B.6.20,
1B.7.20(2), kelime dünyası.20(2), 1C.1.21(2),
1C.2.21, 1C.3.21, 1C.4.22, 1C.5.22(2),
1C.6.23(2), 1C.7.24, 1C.8.25, 1C.9.25(2),
1C.10.26, kelime dünyası.26(2),
değerlendirme.1.27, değerlendirme.2.27,
değerlendirme.3.27, değerlendirme.5.27,
değerlendirme.8.27, 2A.1.30(2), 2A.2.31(2),
2A.3.32, 2A.4.33, 2A.5.33, 2A.6.34(2),
2A.7.34(2), 2A.8.35(2), 2A.9.36, 2A.10.36,
2A.11.37, 2A.12.37(2), 2A.13.37, 2A.14.38,
2A.15.38(2), 2B.1.39(2), 2B.2.39, 2B.3.39(2),
3B.4.40(2), 2B.5.41, 2B.6.41, 2B.7.42,
2B.8.42, Kelime Dünyası.42(2), 2C.1.43(3),
2C.2.43,2C.3.44(2)
2C.4.44(2),2C.5.45,2C.6.45, kelime dünyası.46,
değerlendirme.47, 3A.1.50(2), 3A.2.51,
3A.3.51(2), 3A.4.52(2), 3A.5.52(2),
3A.6.53(2), 3A.8.54, 3A.9.55, kelime
dünyası.55(2), 3B.1.56, 3B.2.57, 3B.3.57,
3B.4.58, 3B.5.58, 3B.6.59(2), 3B.7.59,
3B.8.59, 3B.9.60(2), 3B.10.60, 3B.11.61,
kelime dünyası.61, 3C.1.62(2), 3C.2.62,
3C.3.63, 3C.4.63(2), 3C.5.63, 3C.6.64(2),
3C.7.64(2), 3C.8.65(2), 3C.9.66(2), 3C.10.67,
3C.11.67, kelime dünyası.68(2), kelime
dünyası.69, 4A.1.72(2), 4A.2.73, 4A.3.73(2),
4A.4.74, 4A.5.74(2), 4A.6.74(2), 4A.7.75(2),
4A.8.75, 4A.9.76, 4A.10.76, kelime
dünyası.76, 4B.1.77(2), 4B.2.78, 4B.3.78(2),
4B.4.78(2), 4B.5.79, 4B.6.79, 4B.7.80,
4B.8.80(2), 4B.9.80, 4B.10.81(2), 4B.11.81(2),
kelime dünyası.81(2), 4C.1.82(2), 4C.2.84,
4C.3.84, 4C.4.85(2), 4C.5.86(2), 4C.6.86(2),

4C.7.87(2), kelime dünyası.88(2),
değerlendirme.89,
5A.1.92(2), 5A.2.93, 5A.3.93, 5A.4.94,
5A.5.95, 5A.6.96(2), 5A.7.96(3), 5A.8.97,
5A.9.97, 5A.10.98, 5A.11.99, 5A.12.99,
5A.13.99, 5A.14.100(2), kelime
dünyası.100(2), 5B.1.101, 5B.2.101, 5B.3.101,
5B.4.102, 5B.5.102, 5B.6.103, 5B.7.103,
5B.8.104, 5B.9.104(2), 5B.10.105,
5B.11.105(2), kelime dünyası.105(2),
5C.1.106, 5C.2.107, 5C.3.107, 5C.4.108(2),
5C.5.108(2), 5C.6.109, 5C.7.109, 5C.8.110(2),
kelime dünyası.110(2)değerlendirme.111,
6A.1. 114(2), 6A.2.115, 6A.3.115,
6A.4.116(2), 6A.5.116, 6A.6.117(2), 6A.7.117,
6A.8.118, 6A.9.118, 6A.10.119, 6A.11.119,
6A.12.119, kelime dünyası.119(2),
6B.1.120(2), 6B.2.121, 6B.3.121, 6B.4.122(2),
6B.5.124, 6B.6.124, 6B.7.125(2), kelime
dünyası.125, 6C.1.126, 6C.2.126, 6C.3.127(3),
6C.4.127, 6C.5.127, kelime dünyası.128(2),
değerlendirme.129, 7A.1.132(2), 7A.2.133,
7A.3.133(2), 7A.4.133, 7A.5.134(2), 7A.5.134,
7A.6.134, 7A.7.135, 7A.8.136, 7A.9.136(2),
7A.10.136, 7A.11.136, 7A.12.137, kelime
dünyası.137, 7B.1.138(2), 7B.2.138, 7B.3.138,
7B.4.139(4), 7B.5.140, 7B.6.140(2), 7B.7.141,
7B.8.141, 7B.9.141(2), 7B.10.142, 7B.11.142,
kelime dünyası.142, 7C.1.143(2), 7C.2.144,
7C.3.143, 7C.4.145(2), 7C.5.146, 7C.6.146,
7C.7.147, 7C.8.147, 7C.9.147, 7C.10.147,
7C.11.147, kelime dünyası.148, 8A.1.152,
8A.2.153, 8A.3.153(2), 8A.4.154 8A.5.155,
8A.6.156, 8A.7.157, 8A.8.157(2), 8A.9.157,

	8A.10.158(2), 8A.11.158(2), 8A.12.159, kelime dünyası.159(2), 8B.1.160(2), 8B.2.161(2), 8B.3.162(2), 8B.4.162(2), 8B.5.163, 8B.6.164, kelime dünyası.164(2), 8C.1.165(3), 8C.2.166(2), 8C.3.166(2), 8C.4.167(2), 8C.5.167, kelime dünyası.168(2)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	7.1.1.84(2), 7.1.2.85, 7.1.3.85, 7.1.4.85, 7.1.5.85, 7.1.6.85, 7.1.7.86(2), 7.1.8.87, 7.1.9.87, 7.1.10.87(2), 7.1.11.87(2), 7.2.12.88, 7.2.13.88(2), 7.2.14.89, 7.2.15.89, 7.2.16.89, 7.2.17.90, 7.2.18.90(2), 7.2.19.90, 7.2.20.91, 7.2.21.91, 7.2.22.91, 7.3.23.92(3), 7.3.24.92, 7.3.25.92, 7.3.26.93, 7.3.27.94(2), 7.3.28.94, 7.3.29.94, 7.3.30.94, 7.3.31.95(2), 7.3.32.95, 7.3.33.95, 8.1.1.96(2), 8.1.2.97(2), 8.1.3.97, 8.1.4.97, 8.1.5.98, 8.1.6.98(2), 8.1.7.98, 8.1.8.99(2), 8.1.9.99(2), 8.2.10.100(2), 8.2.11.100, 8.2.12.101(2), 8.2.13.101(2), 8.2.14.102, 8.2.15.102(2), 8.2.16.102, 8.2.17.103(3), 8.3.18.104(2), 8.3.19.105, 8.3.20.106(2), 8.3.21.107(2), 8.3.22.107, 9.1.1.108(2), 9.1.2.108, 9.1.3.109, 9.1.4.109, 9.1.5.110, 9.1.6.110, 9.1.7.110(2), 9.1.8.110, 9.1.9.111(3), 9.1.10.111, 9.2.11.112, 9.2.12.112, 9.2.13.113, 9.2.14.113, 9.2.15.113, 9.2.16.113, 9.2.17.114(2), 9.2.18.114(2), 9.2.19.114(2), 9.2.20.115(2), 9.2.21.115, 9.3.22.116(2), 9.3.23.117, 9.3.24.117(2), 9.3.25.118(2), 9.3.26.118, 9.3.27.118, 9.3.28.119(2), 9.3.29.119, 10.1.1.120, 10.1.2.120, 10.1.3.120, 10.1.4.120, 10.1.5.121, 10.1.6.121, 10.1.7.122(2), 10.1.8.122(2), 10.1.9.123, 10.1.10.123, 10.2.11.124(2),

10.2.12.124(2), 10.2.13.125, 10.2.14.125,
10.2.15.125, 10.2.16.126(3), 10.2.17.126,
10.2.18.127(2), 10.2.19.127, 10.2.20.127,
10.3.21.128(2), 10.3.22.129, 10.3.23.129,
10.3.24.129, 10.3.25.130, 10.3.26.130,
10.3.27.131(2), 10.3.28.131, 10.3.29.131,
10.3.30.131, 11.1.1.132(2), 11.1.2.133,
11.1.3.133, 11.1.4.133, 11.1.5.133, 11.1.6.134,
11.1.7.134, 11.1.8.134(2), 11.1.9.135(2),
11.1.10.135, 11.1.11.135(2), 11.2.12.136,
11.2.13.136, 11.2.14.136, 11.2.15.137,
11.2.17.137, 11.2.18.137, 11.2.19.138(2),
11.2.20.139(2), 11.2.21.139, 11.2.22.139(2),
11.3.23.140(2), 11.3.24.140, 11.3.25.140(2),
11.3.26.141(2), 11.3.27.141, 11.3.28.141,
11.3.29.141, 11.3.30.142, 11.3.31.142,
11.3.32.142, 11.3.33.142, 11.3.34.143,
11.3.35.143, 11.3.36.143(2), 12.1.1.144,
12.1.2.144, 12.1.3.145(2), 12.1.4.145,
12.1.5.146(2), 12.1.6.147(2), 12.1.7.147,
12.1.8.147(2), 12.2.9.148(3), 12.2.10.149(2),
12.2.11.149, 12.2.12.149, 12.2.13.150(2),
12.2.14.150, 12.2.15.151, 12.2.16.151,
12.2.17.151(5), 12.3.18.152(2), 12.3.19.153,
12.3.20.154(3), 12.3.21.154(2), 12.3.22.155,
12.3.23.155, 12.3.24.155

İzmir Yabancılar İçin Türkçe
Ders Kitabı (2015)

1A.1.2(2), 1A.2.3(2), 1A.3.4(2), 1A.4.4(2),
1A.5.5(2), 1B.1.6(3), 1B.2.7(2), 1B.3.7,
1C.1.8(3), 1C.2.9(2), 1C.3.9(2), 1D.1.10(2),
1D.2.10, 1D.3.11, 1D.4.11, 1E.1.12(2),
1E.2.13(2), 2A.3.16(2), 2A.3.1.17(2),
2A.3.1.17(2), 2A.3.3.17, 2A.3.4.17 2B.1.18(2),
2B.2.19(2), 3B.3.19, 2C.1.20(2), 2C.1.2.21,

2C.2.21(2), 2C.3.21(2), 2D.1.22(2),
2D.2.22(2), 2D.3.23(2), 2E.1.24(3), 2E.2.25(2),
2E.3.25(2), 3A.1.27(2), 3A.2.28(2),
3A.3.29(2), 3B.5.31(2), 3B.5.1.31, 3B.5.3.31,
3C.1.32(2), 3C.2.32, 3C.3.33,
3C.4.33(2), 3C.4.1.33, 3C.4.2.33, 3D.1.34(2),
3D.1.4.34(3), 3D.2.35(2), 3E.1.36(2),
3E.2.37(2), 4A.1.39(2), 4A.1.1.39(2),
4A.1.3.39(2), 4A.1.4.39, 4A.2.40, 4A.3.41(2),
4A.3.41, 4B.1.42, 4B.2.43(2), 4B.2.1.43,
4B.2.1.3.43, 4C.1.44(2), 4C.2.45, 4D.1.46(2),
4D.2.46(2), 4D.3.47(2), 4E.1.48(2), 4E.2.48(2),
4E.4.49(2), 5A.1.51(2), 5A.2.52(3),
5A.3.53(2), 5A.3.2.53(2), 5B.1.54, 5B.3.55(2),
5C.1.56, 5C.2.57(3), 5C.3.57(2),
5D.1.58(3), 5D.1.2.58, 5D.2.59(2), 5E.1.60(2),
6A.1.63(2), 6A.2.64, 6A.3.64(2), 6A.4.65(2),
6A.5.65(2), 6B.1.66(4), 6B.2.67, 6B.3.67,
6C.1.68(2), 6C.2.69(2), 6D.1.70(2),
6D.2.1.70(2), 6D.2.2.70, 6D.2.70(2),
6D.2.1.71(2), 6D.2.2.71, 6D.2.3.71, 6E.1.72(2),
6E.1.1.72, 6E.1.3.72, 6E.2.73(2), 6E.3.73(2),
6E.3.1.73, 6E.3.3.73(2) 6E.1.72, 6E.2.73,
7A.1.75(2), 7A.2.76(2), 7A.3.76(2),
7A.4.76(2), 7A.5.77, 7B.1.78(2), 7B.2.79,
7B.3.79(2), 7C.1.80(2), 7C.1.1.81, 7C.2.81(2)
7C.3.81, 7D.1.82(2), 7D.2.83, 7E.1.84(2),
7E.2.85, 8 tekrar ediyoruz.2.87(2), 8 tekrar
ediyoruz.3.88, 8 tekrar ediyoruz.4.89(2), 8
tekrar ediyoruz.5.90(4), 8 tekrar
ediyoruz.6.91(2), 8 tekrar ediyoruz.7.92(2), 8
tekrar ediyoruz.8.92(2), 8 tekrar
ediyoruz.9.93(2), 8 tekrar ediyoruz.10.94(2), 8
tekrar ediyoruz.10.1.94, 8 tekrar

ediyoruz.11.95(4),8 tekrar ediyoruz.12.95(2), 8
tekrar ediyoruz.13.96(2), 8 tekrar
ediyoruz.14.97,8 tekrar ediyoruz.15.97, 8
tekrar ediyoruz.16.98, 8 tekrar
ediyoruz.17.98(2),8 tekrar
ediyoruz.17.1.99(2),8 tekrar ediyoruz.17.2.99,8
tekrar ediyoruz.18.100,8 tekrar
ediyoruz.19.100,8 tekrar ediyoruz.20.100

Ek-1.6. Tablo 4.6.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Metni Yeniden Sunma Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Metni Yeniden Sunma Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1B.10.16, ya siz?.18, kendini çek.23, Mikrofon sende.23,eğlenelim öğrenelim.25, 2A.10.30, 2B.10.35, 2B.11.35, ya siz?.37, 2C.15.39, 2C.17.39, mikrofon sende.41, eğlenelim öğrenelim.42,3A.11.49, 3A.12.49, 3A.13.49, 3C.9.52, 3C.10.52, 3B.9.52, 3B.10.52, kendini çek.57,mikrofon sende.57,eğlenelim öğrenelim.58, 4A.9.65, 4B.6.69,4B.7.69, 4.13.73, kendini çek.75, mikrofon sende.75, eğlenelim öğrenelim.77, 5A.8.84, 5A.9.84, 5B.10.88, kendini çek.93,mikrofonsende.93, eğlenelim öğrenelim.94, ya siz?.99, 6A.11.101, 6A.12.101, 6B.7.104, 6C.12.109, 6C.14.109,kendini çek.111, mikrofon sende.111, kültürden kültüre.112, kültürden kültüre.112
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	1A.12.16, 1B.2.17, 1B.6.20, 1B.7.20, 1C.6.23, 1C.9.2.25, 1C.10.26, kelime dünyası.26, 2A.7.34, 2A.12.37, 2A.15.38,2B.2.39,2B.9.42, 2B.6.45, kelime dünyası.46,3A.9.55, 3B.6.59, 3C.11.67, 4A.3.73, 4B.7.80, kelime dünyası.81, 4C.7.87, kelime dünyası.88, 5A.11.99, 5A.13.99, 5B.3.101, 5B.11.105, 5C.6.109,

	5C.8.110, 6A.6.117, 6A.12.119, kelime dünyası.119, 6B.3.121, 6C.4.127, 6C.5.127, 7A.9.136, 7A.10.136, 7B.11.142, kelime dünyası.142, 8B.5.163, 8B.6.164, 8C.4.167
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı(2022)	8.1.4.97, 8.1.7.98, 8.1.9.99, 8.3.22.107,10.3.22.129, 10.3.28.131,11.1.10.135, 11.2.14.136, 11.3.27.141, 11.3.33.142, 12.2.11.149, 12.3.21.154, 12.3.23.155
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	1A.4.4 2C.3.21, 2E.3.25, 3A.2.28, 4A.6.41, 4B.2.43, 4B.3.43, 4E.4.49, 5A.2.52, 5C.1.56, 5D.2.58, 7B.3.79, 8 tekrar ediyoruz.9.93, 8 tekrar ediyoruz.11.95, 8 tekrar ediyoruz.12.95

Ek-1.7 Tablo 4.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Görsellere Yer Verme Stratejisi ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Görsellere Yer Verme Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası	Toplam
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.3.8(9), 1A.4.8(10), 1A.5.9(6), 1A.8.10(6), 1A.9.10(4), 1A.10.11(5), 1A.13.12(4), 1B.4.15(6), 1B.10.16, 1C.4.17(3), 1C.10.21(6), izle öğren.1.22(10), izle öğren.2.22(10), izle öğren.3.22(5), kendini çek.23, kültürden kültüre.1.24(6), 2A.2.28(9), 2A.7.30, 2A.8.30(6), 2B.2.31(9), 2C.1.36(6), 2C.14.39(5), 2C.16.39(3), izle öğren.1.40, izle öğren.2.40(10), izle öğren.3.40, izle öğren.4.40(10),kendini çek.41, 3A.12.49, 3A.13.49, 3B.2.50(6), 3B.7.52, 3C.1.53(4),kendini çek.57,izle öğren.1.56(12), izle öğren.2.56(5), izle öğren.3.56(4),4A.7.65(10),4B.1.66(6),izle öğren.1.74(5), izle öğren.2.74(5), izle öğren.3.74(5), izle öğren.4.74(7), kendini çek.75, eğlenelim öğrenelim.77, 5A.2.80(9), 5A.7.84(5) 5C.8.90(4), izle	

	öğren.1.92, izle öğren.2.92(10), izle öğren.3.92, izle öğren.4.92(10), kendini çek.93, mikrofon sende.93, 6A.1.98(12), 6C.1.105(5), 6C.7.108(8), 6C.11.109(9), izle öğren.1.110, izle öğren.2.110(10), izle öğren.3.110, izle öğren.4.110(8), kendini çek.111
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	1A.3.11(6), 1C.1.21(7), 1C.4.22, 2A.3.32(9), 2A.6.34(4), 2A.7.34(4), 2A.10.36(5), 2B.1.39(3), 2B.5.41(5), 3A.5.52(15), 3A.7.53(12), 3A.8.54(3), 3A.9.55(3), 3B.4.58(13), 3B.5.58(5), 3B.12.61(4), 3C.6.64(6), 3C.7.64(2), 3C.9.66(4), 3C.10.67(8), 4A.4.74(3), 4A.8.75(5), 4B.2.78(3), 4B.5.79, 4B.7.80, serbest okuma.88(2), 5A.4.94(6), 5A.5.95(7), 5A.6.96(2), 5A.12.99(13), 5B.7.103(5), 5C.3.107(11), 5C.4.108, 5C.5.108(5), 6A.7.117(9), 6A.9.118(8), 6B.4.122(10), 7B.4.139(5), 8A.3.153(5), 8A.4.154(5), 8A.6.156(8), 8C.4.167(3)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı(2022)	7.1.5.85(4), 7.1.6.86(3), 7.2.18.90(7), 7.3.26.93(3), 7.3.27.94(4), 8.2.13.101, 8.2.17.103(6), 8.3.19.105(10), 9.1.4.109(7), 9.1.6.110(4), 9.2.17.114(10), 9.2.20.115(8), 9.3.22.116(6), 10.1.1.120(10), 10.1.9.123(3), 10.2.12.124(5), 10.2.16.126(4), 10.2.20.127, 10.3.23.129(4), 11.1.1.132(8), 11.1.3.133, 11.1.7.134(3), 11.3.25.140(5), 12.1.1.144(4), 12.3.24.155(6)
İzmir Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2015)	1A.3.4(4), 1A.4.4, 2A.2.15(21), 2D.1.22(5), 2D.2.22(5), 2D.3.23(2), 3A.2.28, 4C.1.44(4), 4D.3.47(6), 5C.2.57(6), 5E.3.61(9), 7A.5.77(3), 7C.2.79(4), 7E.1.84(8), 7E.2.85(11), 8A.1.87(5), 8A.2.87(5), 8.tekrar ediyoruz.91(3)

Ek-1.8 Tablo 4.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Oluşturmayı Değil Tamamlamayı İsteme Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.3.8(9), 1A.4.8(10), 1A.5.9(6), 1A.6.10(10), 1A.7.10(7), 1A.8.10(6), 1A.10.11(5), 1A.11.11(16), 1A.12.12(8), 1A.13.12(4), 1B.2.14(5), 1B.3.14(10), 1B.4.15(6), 1B.6.15(8), 1B.7.16(9), 1B.8.16(4), 1B.10.16, 1C.4.17, 1C.5.18(3), 1C.6.18(9), 1C.7.20(10), 1C.8.20(5), 1C.9.20(8), izle öğren.1.22(10), izle öğren.2.22(10), izle öğren.3.22(5), kültürden kültüre.1.24(6), neler öğrendik.1.25(8), 2A.2.28(9), 2A.4.29(10), 2A.5.29(15), 2A.6.30(14), 2A.9.30(8), 2B.2.31(9), 2B.4.32(10), 2B.5.33(8), 2B.6.33(5), 2B.8.34(14), 2C.1.36(6), 2C.5.37(4), 2C.6.37(6), 2C.7.37(5), 3C.9.38(4), 2C.11.38(4), 2C.12.38(5), 2C.13.38(5), 2C.14.39(5), izle Öğren 2.40(10), izle öğren 3.40, izle öğren 4.40(10), neler öğrendik?.1.43(5), neler öğrendik?.2.43, neler öğrendik?.3.43(5), neler öğrendik?.4.43(4), neler öğrendik?.5.43(5), 3A.1.46(9), 3A.2.47(5), 3A.3.47(4), 3A.4.47(10), 3A.5.48(5), 3A.8.48(6), 3A.9.49(5), 3B.4.51(6), 3B.5.51(5), 3B.6.51(5), 3B.7.52, 3B.8.52(10), 3C.1.53(6), 3C.3.54(5), 3C.4.54(6), 3C.5.54(5), 3C.6.55(8), izle öğren.1.56(12), izle öğren.2.56(5), izle öğren.3.56(4), neler öğrendik?.1.59(8), neler öğrendik?.2.59(5), neler öğrendik?.3.59(5), neler öğrendik?.4.59(8), neler öğrendik?.5.59(5), 4A.4.63(10), 4A.5.64(5), 4A.6.64(15), 4A.7.65(10), 4B.1.66(6), 4B.3.67(7), 4B.4.68(8), 4B.5.69(5), 4C.4.71(5), 4C.6.72(10), 4C.8.73(4), 4C.10.73(5), izle öğren.1.74(5), izle öğren.3.74(3), izle

öğren.4.74(6), neler öğrendik?.1.77(4), neler öğrendik?.2.77(4), neler öğrendik?.3.77(6), neler öğrendik?.4.77(4), 5A.2.80(9), 5A.3.82(8), 5A.4.82(7) 5A.5.83(10), 5A.7.84(10), 5B.3.85(5), 5B.5.86(10), 5B.6.86(5), 5B.7.86(5), 5B.9.87(12), 5C.3.89(5), 5C.5.89(5), 5C.6.90(8), 5C.7.90(6), 5C.9.91(5), 5C.10.91(6), izle öğren.2.92(10), izle öğren.92(10), neler öğrendik?.1.95(18), neler öğrendik?.3.95(7), neler öğrendik?.4.95(10), neler öğrendik?.5.95(9), 6A.1.98(12), 6A.3.99(5), 6A.4.100(4), 6A.5.100(4), 6A.6.100(4), 6A.7.100(8), 6A.8.101(8), 6A.9.101(6), 6A.10.101(10), 6B.1.102(5), 6B.2.102(6), 6B.3.103(11), 6B.4.103(10), 6B.6.104(10), 6C.1.105(5), 6C.2.106(9), 6C.3.106(5), 6C.5.107(4), 6C.8.108(10), 6C.9.108(10), izle öğren.2.110(10), izle öğren.4.110(8), neler öğrendik?.113(5), neler öğrendik?.3.113(6)

Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı
(2021)

1A.1.10(9), 1A.4.12(11), 1A.8.14(3), 1A.10.15(5), 1A.11.15(5), kelime dünyası.16(2), 1B.1.17(9), 1B.3.18(4), 1B.5.19(6), 1B.6.20, kelime dünyası.20(12), 1C.1.21(6), 1C.2.21(4), kelime dünyası.26(12), değerlendir.27(8), 2A.3.32(9), 2A.5.33(5), 2A.6.34(4), 2A.8.35(8), 2A.10.36(5), 2A.11.37(7), 2A.13.37(3), kelime dünyası.38(12), 2B.1.39(3), 2B.3.39(9), kelime dünyası.42(12), 2C.1.43(7), 2C.6.45, kelime dünyası.46(12), değerlendirme.47(10) 3A.1.50(25), 3A.3.2.51(4), 3A.4.52(3), 3A.6.53(7), kelime dünyası.55(12), 3B.2.57(4), 3B.3.57(8), 3B.5.58(5), 3B.11.61(4), kelime dünyası.61(12), 3B.12.61, 3C.1.62(5), 3C.2.62(4), 3C.3.63(5), 3C.4.63(7), 3C.6.64(6), 3C.10.67(3), kelime

	dünyası.68(12), değerlendir.69(10), 4A.5.74(5), 4A.8.75(5), 4A.9.76(9), kelime dünyası.76 4B.3.78(7), 4B.4.78(6), 4B.6.79(4), 4B.8.1.80(7), 4B.8.2.80(4), 4B.11.81(5), kelime dünyası.81(12), 4C.5.86(7), değerlendirme.89(10), 5A.3.93(7), 5A.7.96(8), 5A.8.97(10), 5A.14.100(9), kelime dünyası.100(12), 5B.8.104(8), 5B.9.104(7), 5B.10.105, kelime dünyası.105(12), 5C.2.107(7), 5C.3.108(11), 5C.4.108(5), 5C.5.109(5), 5C.8.110, kelime dünyası.110(12), değerlendirme.111(10), 6A.2.115(4), 6A.3.115(4), 6A.4.116(6), 6A.8.118(5), 6A.10.119(9), 6A.12.119, kelime dünyası.119(12), 6B.2.121(6), 6B.3.121, 6B.5.124(2), kelime dünyası.125(12), 6C.2.126(9), kelime dünyası.128(12), değerlendirme.129(10), 7A.1.132(9), 7A.2.133(9), 7A.3.133(4), 7A.5.134(7), 7A.9.136(6), 7A.12.137, kelime dünyası.137(12), 7B.1.138(4), 7B.2.138(3), 7B.3.138(11), 7B.4.139(5), 7B.5.140(15), 7B.10.142(13), 7B.11.142(2), kelime dünyası.142(12), 7C.1.143(18), 7C.3.144(5), 7C.5.146(8), 7C.6.147(7), 7C.11.147, kelime dünyası.148(12), değerlendirme.149(10) 8A.3.153(5), 8A.7.157(8), 8A.9.158(9), 8A.10.158(2), 8A.12.159(6), kelime dünyası.159(12), 8B.2.161(7), 8B.3.162, 8B.4.162(5), kelime dünyası.164(12), 8C.1.165(7), 8C.2.166, 8C.5.167, kelime dünyası.168(12), değerlendirme.169(10)
Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı (2022)	7.1.1.84, 7.1.1.2.84, 7.1.2.85(7), 7.1.3.85(4), 7.1.4.85(5), 7.1.6.85(2), 7.1.7.87(6), 7.1.8.87(14), 7.1.9.87(12), 7.2.12.88(16), 7.2.13.88(9), 7.2.14.89(8), 7.2.16.89(9), 7.2.17.90(11),

7.2.18.90(3), 7.2.20.90(12), 7.2.21.91(9),
 7.2.22.91(10), 7.3.23.92(18), 7.3.24.93(7),
 7.3.25.93(12), 7.3.27.94(4), 7.3.28.94(5),
 7.3.29.94(13), 7.3.30.94(5), 7.3.31.95(6), 8.1.1.96(4),
 8.1.2.97(3), 8.1.3.97(9), 8.1.4.97, 8.1.5.98(9),
 8.1.6.98, 8.1.8.99(3), 8.1.9.99, 8.2.10.100(9),
 8.2.11.100(8), 8.2.13.101(9), 8.2.14.101(6),
 8.2.16.102(15), 8.2.17.103(10), 8.3.18.104(4),
 8.3.19.105(10), 8.3.20.106(8), 8.3.21.107(6),
 8.3.22.107, 9.1.1.108(20), 9.1.2.108(4), 9.1.3.109(11),
 9.1.4.109(7), 9.1.5.110(9), 9.1.7.110(4),
 9.1.8.110(13), 9.1.10.111(9), 9.2.11.112(19),
 9.2.12.112(7), 9.2.15.113(9), 9.2.16.113(6),
 9.2.17.114(20), 9.2.20.115(8), 9.2.21.115(2),
 9.3.22.116(8), 9.3.23.117(11), 9.3.24.117(5),
 9.3.25.118(16), 9.3.26.118(9), 9.3.27.118(9),
 9.3.28.119(4), 9.3.29.119(5), 10.1.1.120(9),
 10.1.3.120(6), 10.1.4.120(9), 10.1.5.121(13),
 10.1.7.122(7), 10.1.8.122(5), 10.1.9.123(11),
 10.2.12.124(5), 10.2.13.125(7), 10.2.14.125(7),
 10.2.15.125(7), 10.2.16.126(9), 10.2.17.126(23),
 10.2.18.127(5), 10.2.19.127, 10.2.20.127(4),
 10.3.21.129(8), 10.3.22.129(6), 10.3.23.129(4),
 10.3.24.129(6), 10.3.25.130(14), 10.3.26.130(11),
 10.3.27.131(5), 10.3.28.131(8), 10.3.29.131(6),
 10.3.30.131(2), 11.1.1.132(8), 11.1.2.133(5),
 11.1.5.133(6), 11.1.6.134(12), 11.1.7.134(8),
 11.1.9.135(7), 11.1.11.135, 11.2.12.136(4),
 11.2.14.136, 11.2.15.137(12), 11.2.16.137,
 11.2.18.137(5), 11.2.19.138(5), 11.2.22.139(8),
 11.3.23.140(3), 11.3.24.140(7), 11.3.25.140(4),
 11.3.26.141(4), 11.3.27.141(4), 11.3.28.141(7),
 11.3.29.141(10), 11.3.30.142(4), 11.3.31.142(4),
 11.3.32.142(8), 11.3.33.142(6), 11.3.34.142(3),

	11.3.36.143(3), 12.1.1.144(10), 12.1.2.144(6), 12.1.3.145(12), 12.1.4.145(11), 12.1.5.146(4), 12.1.6.147(18), 12.1.7.147(6), 12.2.9.148(5), 12.2.10.149(6), 12.2.11.146(12), 12.2.12.149(15), 12.2.13.150(4), 12.2.14.150, 12.2.15.151(5), 12.2.16.151(7), 12.2.17.151(5), 12.3.18.152(2), 12.3.20.154(19), 12.3.22.155(10)
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2015)	1A.2.3(7), 1A.3.4(4), 1A.4.4, 1B.1.6(6), 1C.1.8(4), 1C.2.9(9), 1D.3.11(8), 1D.4.11(5), 1E.1.1.12(4), 1E.1.2.12(4), 1E.2.1.13(3), 2A.2.15(21), 2A.3.16(9), 2A.1.17(5), 2A.3.17(4), 2B.1.1.18(18), 2B.1.2.18, 2B.1.3.18, 2B.1.4.18(6), 2B.2.19(7), 2B.3.19, 2C.1.20(6), 2C.1.2.20(10), 2C.2.1.21(6), 2C.2.3.21(3), 2C.3.21(4), 2D.1.22(5), 2D.2.22(5), 2D.3.23, 2E.2.25(4), 3A.2.28(4), 3B.1.30(14), 3B.5.1.31(4), 3B.5.2.31(5), 3C.1.32(4), 3D.1.34(4), 3D.2.35(6), 3E.2.37(12), 3E.1.36(8), 4A.1.39(2), 4A.2.40(6), 4A.3.1.41, 4B.1.42(5), 4B.2.43(10), 4C.2.45(9), 4D.2.46(6), 4E.2.48(5), 5A.2.52(10), 5A.3.53(5), 5B.1.54(7), 5B.2.54(7), 5C.1.56(16), 5C.2.1.57(6), 5C.3.57(10), 5D.2.59(15), 5E.1.1.60(4), 6A.2.64(4), 6A.3.64, 6A.4.65(6), 6A.5.65(3), 6B.2.67(6), 6B.3.67(4), 6C.1.68(10), 6C.2.69(6), 6D.2.1.71(4), 6D.2.2.71(5), 6E.1.72(4), 6E.3.3.73(4), 7A.3.76(3), 7A.5.77(4), 7C.1.80(4), 7D.1.82(10), 7D.2.83(7), 8 tekrar ediyoruz.1.87(5), 8 tekrar ediyoruz.3.88(5), 8 tekrar ediyoruz.7.92, 8 tekrar ediyoruz.8.92, 8 tekrar ediyoruz.13.96(5), 8 tekrar ediyoruz.14.97, 8 tekrar ediyoruz.16.98(4), 8 tekrar ediyoruz.17.98(19), 8 tekrar ediyoruz.17.1.99(10), 8 tekrar ediyoruz.18.100(11), 8 tekrar ediyoruz.19.100(7), 8 tekrar ediyoruz.20.100(7)

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Sosyal Etkileşime Dayalı Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020)	1B.10.16, 1B.11.16, kendini çek.23, 2A.8.30, 2B.11.35, 2C.15.39, 2C.16.39, mikrofon sende.41, öğrenelim eğlenelim.42, 3A.11.49, 3A.12.49, 3B.10.52, 3C.9.55, mikrofon sende.57, eğlenelim öğrenelim.58, 4A.8.65, 4A.9.65, 4B.6.69, 4B.7.69, 4C.4.71, 4C.13.73, kendini Çek.75, mikrofon sende.75, eğlenelim öğrenelim.77, 5A.8.84, 5B.10.88, 5B.11.88, mikrofon Sende.93, 6A.11.101, 6A.12.101, 6B.7.104, 6C.12.109
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	1A.12.16, 1C.9.25, 2A.15.38, 4A.3.73, 4B.9.80, 5B.3.101, 5C.8.110, 7A.9.136, 7A.10.136, kelime dünyası.11.142, 7C.10.147, kelime dünyası.168
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022)	-
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2015)	1B.3.7, 1C.3.9, 1D.2.10, 2C.3.21, 2E.3.25, 4D.3.47, 7E.2.85

Ek-1.10 Tablo 4.10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Geri Bildirim ile İlgili Etkinliklerin Sayfa Numaraları

Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları	Geri Bildirim Stratejisi Etkinlik Sayfa Numarası
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2020)	1A.3.(9), 1A.4.(10), 1A.5.(6), 1A.6.(10), 1A.7.(7), 1A.8.(6), 1A.9.(4), 1A.10(5), 1A.11.(16), 1A.13(4), 1B.2.(5), 1B.3.(10), 1B.4.(6), 1B.5.(10), 1B.6.(8), 1B.7.(9), 1B.8.(4), 1C.4.(6), 1C.5.(3), 1C.6.(20), 1C.7(10), 1C.8.(5), 1C.9.(8), izle öğren.1., izle öğren.2.(10), izle öğren.3.(5), eğlenelim

öğrenelim(7), neler öğrendik(8), 2A.2.(9), 2A.3.(5),
2A.4.(10), 2A.6.(14), 2A.9.(8), 2B.3.(5), 2B.4.(10),
2B.5(8), 2B.6.(5), 2B.8.(14), 2B.9.(5), 2C.1.(6),
2C.4.(5), 2C.5.(4), 2C.6.(6), 2C.7.(5), 2C.9.(4),
2C.11.(4), 2C.12.(5), 2C.13.(5), 2C.14.(5), izle
öğren.1., izle öğren.2.(10), izle öğren.3., izle
öğren.4.(10), neler öğrendik?.1.(5), neler
öğrendik?.2.(4), neler öğrendik?.3.(5), neler
öğrendik?.4.(4), neler öğrendik?.5.(5), neler
öğrendik?.6.(5), 3A.1.(9), 3A.2.(5), 3A.3.(4),
3A.4.(10), 3A.5.(5), 3A.6.(5), 3A.8.(6), 3A.9.(5),
3A.10.(5), 3B.3.(5), 3B.4.(6), 3B.5.(5), 3B.6.(5),
3B.7., 3B.8.(10), 3C.1.(6), 3C.2.(5), 3C.3.(5),
3C.4.(6), 3C.5.(5), 3C.6(4), 3C.7., izle öğren.1., izle
öğren.2.(5), izle öğren.3.(4), neler öğrendik?.1.(8),
neler öğrendik?.2.(5), neler öğrendik?.3.(5), neler
öğrendik?.4.(8), neler öğrendik?.5(5), 4A.3.(4),
4A.4.(10), 4A.5.(5), 4A.6.(15), 4A.7.(10), 4B.1.(6),
4B.2.(4), 4B.3.(7), 4B.4.(8), 4C.3.(4), 4C.4.(5),
4C.5.(6), 4C.6.(10), 4C.8.(4), 4C.5.(5), 4C.6.(10),
4C.8.(4), 4C.10.(5), izle öğren.1.(5), izle öğren.2.(5),
izle öğren.3.(5), izle öğren.4.(7), kültürden kültüre.(5),
neler öğrendik ?.1.(4), neler öğrendik ?.2.(4), neler
öğrendik ?.3.(6), neler öğrendik ?.4.(4), 5A.2.(9),
5A.3.(8), 5A.4.(7), 5A.5.(10), 5A.7.(10), 5B.3.(5),
5B.4.(3), 5B.5.(10), 5B.6.(5), 5B.7.(5), 5B.8.(5),
5B.9.(12), 5C.3.(5), 5C.4.(5), 5C.5.(5), 5C.6.(8),
5C.7.(6), 5C.9.(5), izle öğren.1., izle öğren.2.(10),
izle öğren.3.(3), izle öğren.4.(10), neler
öğrendik?.1.(18), neler öğrendik?.2.(8), neler
öğrendik?.3.(7), neler öğrendik?.4.(10), neler
öğrendik?.5.(9), 6A.1.(12), 6A.2.(5), 6A.3.(5),
6A.4.(4), 6A.5.(4), 6A.6.(4), 6A.7.(8), 6A.8.(8),
6A.9.(6), 6A.10.(10), 6B.1.(5), 6B.2.(6), 6B.3.(11),

	6B.4.(10), 6B.6.(10), 6C.1.(5), 6C.2.(9), 6C.3.(5), 6C.4.(5), 6C.5.(4), 6C.6.(5), 6C.7.(8), 6C.8., 6C.9.(10), izle öğren.1, izle öğren.2.(10), izle öğren.3, izle öğren.4.(8), neler öğrendik ?1.(5), neler öğrendik ?2.(4), neler öğrendik ?3.(6)
Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı (2021)	-
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2022)	-
İzmir Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (2015)	-

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Esra YILDIRIM

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı.

Çalıştığı Kurumlar: MEB



İNTİHAL RAPORU

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANAN KİTAPLARIN YAPI İSKELESİNE UYGUNLUK DURUMU

ORJİNALLİK RAPORU

% 14	% 13	% 11	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 5
2	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
4	rep.knlu.edu.ua İnternet Kaynağı	<% 1
5	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	libratez.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	9lib.net İnternet Kaynağı	<% 1
8	dilbilimi.net İnternet Kaynağı	<% 1
9	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14.08.2024

Esra YILDIRIM