



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**İLETİŞİMSEL DİL ETKİNLİKLERİ BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

İbrahim Fatih DEMİREL

Doktora Tezi

Ankara, 2024

İLETİŞİMSEL DİL ETKİNLİKLERİ BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL OLARAK
TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim Fatih DEMİREL

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2024

KABUL VE ONAY

İbrahim Fatih DEMİREL tarafından hazırlanan *İletişimsel Dil Etkinlikleri Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi* başlıklı bu çalışma, tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. (Başkan)

Doç. Dr. (Danışman)

Doç. Dr.

Doç. Dr.

Dr. Öğr.

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Yunus KOÇ

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

29/05/2024

İbrahim Fatih DEMİREL

¹Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu** iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulunun** gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, **tezin yapıldığı kurum** tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, **ilgili kurum ve kuruluşun önerisi** ile **enstitü** veya **fakültenin** uygun görüşü üzerine **üniversite yönetim kurulu** tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez **danışmanının** önerisi ve **enstitü anabilim dalının** uygun görüşü üzerine **enstitü** veya **fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.**

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında, tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığımı beyan ederim.

29/05/2024

İbrahim Fatih DEMİREL

Anneme ve Babama ithafen...

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince değerli zamanını, deneyimlerini ve bilgilerini benimle paylaşarak sabır, hoşgörü ve titizlikle çalışmanın aşamalarını takip eden doktora tez danışmanım Prof. Dr. Nermin YAZICI'ya yürekten teşekkür ederim.

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA, Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Doç. Dr. Meltem Ekti ve Doç. Dr. Mehmet Yakçın YILMAZ'a süreç boyunca ve savunma jürisindeki değerli katkıları nedeniyle teşekkür ederim.

Çalışmanın farklı aşamalarında kullanılan veri toplama araçları ve çalışmanın geneli ile ilgili görüşlerine başvurulmuş alan uzmanlarına, samiyetle verdikleri yanıtlar ve destekleri için teşekkür ederim.

Çalışmanın verilerinin toplandığı Bartın Üniversitesi TÖMER, Hacettepe Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Karabük Üniversitesi TÖMER, Kastamonu Üniversitesi TÖMER, Sakarya Üniversitesi TÖMER yetkililerine gösterdikleri anlayış ve misafirperverlikleri için teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde verdikleri destekler için Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Hocalarına, Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI'ya, Doç. Dr. Nadir YURTOĞLU'na, Dr. Öğr. Üyesi Kemal MUTLU'ya, Arş. Gör. Mehmet YAVAŞ'a ve Arş. Gör. İsa KOYUNCU'ya ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Öğretmen bir anne baba olarak tüm eğitim hayatımda beni her zaman destekleyen aldığım kararlarda arkamda duran ve bugünlere gelmemde en büyük pay sahibi olan annem Sevgi DEMİREL'e, babam Dursun DEMİREL'e ve ağabeyim Zafer DEMİREL'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Son olarak bu uzun ve meşakkatli yolda her zaman desteğini hissettiğim, yol arkadaşım kıymetli eşim N. DEMET DEMİREL'e ve gözümün nuru canım kızım İnci DEMİREL'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

DEMİREL, İbrahim Fatih. *İletişimsel Dil Etkinlikleri Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Ankara, 2024.

Bu çalışmada, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ve içeriğinde yer alan İletişimsel Dil Etkinlikleri (Communicative Language Activities) merkezinde, öğrenci-öğretici-ders kitabı unsurlarını kapsayan bir ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreci değerlendirilmesi yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem- eş zamanlı birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu bağlamda nicel boyutta yer alan öğrenci örneklemini, 'İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği'nin uygulandığı 7 farklı üniversitedeki TÖMER bünyesinde, C1 dil düzeyi sonunda olan 59 farklı ülkeden 514 öğrenci oluşturmaktadır. Yine nicel boyuttaki öğretici örnekleminde ise 'Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi'ne katılım gösteren 35 farklı kurumda görev yapan 85 öğretici yer almaktadır. Çalışmanın nitel boyutunda 'Yeni İstanbul- C1 Ders Kitabı' ele alınmıştır. Doküman analizi yöntemiyle kitapta yer alan her bir etkinlik; alımlama, üretim ve etkileşim becerileriyle ilişkisi bakımından incelenmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS paketi aracılığı ile betimsel analize tabi tutulmuştur. Nitel verilerin içerik analizinde ise kategorisel çözümlene kullanılmıştır. Tüm uygulamalar sonrası elde edilen veriler genel olarak öğrencilerin 'etkileşim' etkinliklerinde zorlandıklarını, alımlama etkinliklerinde ise öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak ders kitabı ile ilgili veriler, kitapta alımlama (%40), dil bilgisi (%26) ve üretim (%25) etkinlikleri ağırlıklı bir dağılım olduğunu; etkileşim etkinliklerine %9 oranında yer verildiğini göstermektedir. Bu durum öğrencilerden elde edilen verilerle de uyumlu görünmektedir. Öğreticilere uygulanan anket sonuçları öğretmenlerin genel anlamda dil öğretimi referans metinleri (CEFR, CLB, ACTFL), iletişimsel yaklaşım, eylem odaklı yaklaşım hakkında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğreticilerin derslerinde öncelikledikleri iletişimsel dil etkinlikleri ile öğrencilerin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu iletişimsel dil etkinliklerinin de farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çalışmada, tüm bu tespitlerden hareketle öğrencilerin gerçek bir sosyal aktör olarak hedef dili kullanabilmelerine

yönelik, eylem odaklı yaklaşım ilkeleri ile paralel olacak şekilde; öğreticilerin, materyal hazırlayıcılarının ve tüm ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreci paydaşlarının faydalanabileceği öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitabı, iletişimsel dil etkinlikleri, diller için Avrupa ortak başvuru metni, öğretici yeterlikleri.

ABSTRACT

DEMİREL, İbrahim Fatih. *Evaluation of Turkish as a Second Language Teaching Process in the Context of Communicative Language Activities*, Ph.D. Dissertation, Ankara, 2024.

In this study, it is aimed to make an evaluation of a Turkish as a second language teaching process that includes student-instructor-textbook elements in the centre of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and Communicative Language Activities in its content. Mixed method - simultaneous combination (triangulation) design was used in the study. The sample of the study was determined by criterion sampling technique, one of the purposeful sampling types. In this context, the student sample in the quantitative dimension consists of 514 students from 59 different countries who are at the end of C1 language level at TÖMER in 7 different universities where the 'Communicative Language Activities Self-Assessment Scale' was applied. Again in the quantitative dimension, the instructor sample consists of 85 instructors working in 35 different institutions who participated in the 'Reference Text Awareness Questionnaire in Language Teaching'. In the qualitative dimension of the study, 'Yeni İstanbul- C1 Textbook' was analysed. Each activity in the textbook was analysed in terms of its relationship with reception, production and interaction skills through document analysis method. The quantitative data obtained were subjected to descriptive analysis through SPSS package. In the content analysis of qualitative data, categorical analysis was used. The data obtained after all the interventions show that students generally had difficulties in 'interaction' activities, while their self-efficacy perceptions were high in reception activities. In parallel with this, the data related to the textbook show that the textbook has a predominant distribution of reception (40%), grammar (26%) and production (25%) activities; interaction activities are included at a rate of 9%. This situation seems to be compatible with the data obtained from the students. The results of the questionnaire applied to the teachers show that the teachers do not have sufficient knowledge and awareness about language teaching reference texts (CEFR, CLB, ACTFL), communicative approach, action-oriented approach. It was also found that the

communicative language activities prioritised by the teachers in their lessons differed from the communicative language activities in which learners' self-efficacy perceptions were the lowest. In the study, based on all these findings, suggestions have been made for students to use the target language as a real social actor, in parallel with the principles of the action-oriented approach, which can be used by instructors, material preparers and all stakeholders in the process of teaching Turkish as a second language.

Key Words

Teaching Turkish as a second language, textbook, communicative language activities, common European framework of reference for languages, teacher competences.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xix
GİRİŞ	1
ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	2
PROBLEM DURUMU	2
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI.....	3
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	5
TANIMLAR.....	6
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Dil Öğretiminin Temel Kavramları.....	8
1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve Tamamlayıcı Cilt.....	16
1.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Tarihsel Arka Planı	16
1.2.2. İletişimsel Yaklaşımdan Eylem Odaklı Yaklaşım	17
1.2.3. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Sosyal Aktör Kavramı	20
1.2.4. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Görev Tanımı	23
1.2.5. Dil Öğretimi, Öğrenimi ve Değerlendirmesi İçin Bir Araç: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	26

1.2.5.1. İletişimsel Dil Etkinlikleri ve Tanımlayıcılar	28
1.2.5.1.1. Alımlama Etkinlikleri (Reception Activities).....	29
1.2.5.1.2. Üretim Etkinlikleri (Production Activities)	31
1.2.5.1.3. Etkileşim Etkinlikleri (Interaction Activities)	34
1.2.5.1.4. Aracılık Etkinlikleri (Mediation Activities)	40
1.3. Yabancı / İkinci Dil Öğretimi ve Ders Kitapları	43
1.3.1. Öğretici Yeterliği Olarak Ders Kitabı Kullanımı	44
1.3.2. Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dağılımı ve Nation'ın Dört Aşamalı Döngü Modeli	46
1.4. Öğretici Yeterlikleri Bağlamında Yabancı / İkinci Dil Öğretimi.....	47
2. YÖNTEM.....	51
2.1. Araştırmanın Modeli	51
2.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	53
2.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	53
2.1.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutlarının Birleştirilmesi.....	54
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	54
2.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları.....	60
2.3.1. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları.....	60
2.3.2. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları	72
2.4. Araştırmanın Veri Toplama Süreçleri	73
2.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci	73
2.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci.....	74
2.5. Araştırma Verilerinin Analizi.....	74
2.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	74
2.5.2. Nitel Verilerin Analizi	82
3. BULGULAR ve YORUMLAR	83

3.1. İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeğine Ait Bulgular	83
3.1.1. Alımlama Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular	84
3.1.1.1. Sözlü Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları	85
3.1.1.2. İşitsel- Görsel Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları.....	90
3.1.1.3. Okuduğunu Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları	92
3.1.2. Üretim Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular	98
3.1.2.1. Sözlü Üretime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları	99
3.1.2.2. Yazılı Üretime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları.....	106
3.1.3. Etkileşim Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular.....	108
3.1.3.1. Sözlü Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları	109
3.1.3.2. Yazılı Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları.....	121
3.1.3.3. Çevrim İçi Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları	123
3.1.4. İDE Öz Değerlendirme Ölçeğine Ait Genel Ortalamalar.....	126
3.2. Yeni İstanbul C1 Ders Kitabına Ait Bulgular	135
3.3. Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketine Ait Bulgular.....	147
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	158
4.1. Nicel Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma	158
4.1.1. İletişimsel Dil Etkinliği (İDE) Öz Değerlendirme Ölçeğine Ait Sonuçlar ..	158
4.1.2. Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketine Ait Sonuçlar.....	164
4.2. Nitel Bulgulara Ait Sonuçlar ve Tartışma	168
4.2.1. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nda Yer Alan Etkinliklerin Tek Boyutlu / Çok	
Boyutlu Hazırlanma Durumları	168
4.2.2. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Alımlama Etkinlikleri Açısından	
Görünümü	169
4.2.3. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Üretim Etkinlikleri Açısından Görünümü	
.....	170

4.2.4. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Etkileşim Etkinlikleri Açısından Görünümü	171
4.2.5. Yeni İstanbul / Headway Ders Kitaplarının İDE Dağılımı Açısından Karşılaştırılması	172
4.2.6. Nicel ve Nitel Bulguların Birbirine Etkisi Bağlamında Sonuç Değerlendirmesi.....	175
ÖNERİLER.....	176
KAYNAKÇA.....	179
EKLER.....	191
EK 1. ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ FORMU	191
EK 2. DİL ÖĞRETİMİNDE REFERANS METİN FARKINDALIĞI ANKETİ FORMU	194
EK 3. ETİK KURUL İZİNİ.....	196
EK 4. ORJİNALLİK RAPORU	197
EK 5. TURNİTİN BENZERLİK RAPORU	198

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.1: EPOSTL öğretici yetkinliklerine ait tanımlayıcı örnekleri.....	50
Tablo 2.1: İDE öz değerlendirme ölçeği katılımcılarına ait demografik bilgiler.....	55
Tablo 2.2: İDE öz değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelerin ilgili olduğu iDE alanları	61
Tablo 2.3: Öğretici değerlendiriciler	62
Tablo 2.4: Öğretim üyesi değerlendiriciler	62
Tablo 2.5: İDE öz değerlendirme ölçeği maddeleri kapsam geçerlik oranları.....	63
Tablo 2.6: İDE öz değerlendirme ölçeği kapsam geçerlik indeksleri	65
Tablo 2.7: İDE öz değerlendirme ölçeğinin tümü için cronbach alfa katsayı değerleri	65
Tablo 2.8: İDE öz değerlendirme ölçeği alımlama maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri	67
Tablo 2.9: İDE öz değerlendirme ölçeğinin üretim maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri	68
Tablo 2.10: İDE öz değerlendirme ölçeğinin etkileşim maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri.....	69
Tablo 2.11: İDE öz değerlendirme ölçeğine ait normallik değerleri.....	75
Tablo 3.1: 5’li likert değerlendirme tablosu.....	84
Tablo 3.2: “Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki konularda bile başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmaları takip edip anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	85
Tablo 3.3: “Grup çalışmasında, gruptaki üyelerin konuşmalarını takip ederek bir konu hakkında aynı fikirde olup olmadıklarını anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	86
Tablo 3.4: “Katıldığım dersleri, tartışmaları veya münazaraları kolaylıkla takip edip anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	87
Tablo 3.5: “Gittiğim rehberli bir gezide, rehberin anlattıklarını; anlatılan mekân, kişi, nesnelere, görsellerle eşleştirerek anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	87

Tablo 3.6: “Ulaşım araçları, tren-otobüs istasyonları ve bunun gibi kamusal alanlardaki duyuruları; görsel, işitsel olarak çok net olmasa bile anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	88
Tablo 3.7: “Satış sorumlusu, aldığım eşyaların kullanımına yönelik bilgileri anlattığında, bunları rahatlıkla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	88
Tablo 3.8: “İlgi alanım dışındaki konular dâhil olmak üzere çeşitli kayıtlar ve sesli materyalleri detaylarıyla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	89
Tablo 3.9: “Dinlediğim bir ses kaydında, konuşmacının hissettiklerini ve bakış açısını anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	90
Tablo 3.10: “Sıklıkla argo ve deyim içeren tv programlarını, dizileri, filmleri ve videoları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	90
Tablo 3.11: “Herhangi bir TV programı, film, dizi ya da videodaki olayları anlayıp sebep sonuç ilişkileri kurabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.	91
Tablo 3.12: “Gerektiğinde tekrar okuyarak; e-postaları, tartışma forumlarını, blogları ve buna benzer içerikleri, burada yer alan açık ve örtük mesajlarla birlikte anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	92
Tablo 3.13: “Arkadaşlarımla sosyal iletişim araçlarında yaptığım özel yazışmalardaki argo kullanımları, deyimleri ve şakaları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	92
Tablo 3.14: “Özellikle kendi alanımla ilgili farklı kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayıp bu kaynaklardan hangisine ihtiyacım olduğuna karar verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	93
Tablo 3.15: “Uzun bir makalede, kendi çalışma konumla ilgili bölümleri tespit edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	94
Tablo 3.16: “Gündelik, mesleki ve akademik hayatımda karşılaştığım uzun ve karmaşık çeşitli metinleri hem açıkça belirtilen hem ima edilen (örtük) düşüncelerle beraber anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	94
Tablo 3.17: “Bir sorunun çözümü için hazırlanmış makale veya raporu okuyup sorun ve çözüm önerilerini ilişkilendirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	95

- Tablo 3.18:** “Herhangi bir ortamda herhangi bir durumda (örneğin bir uçakta, kaza anında) yapmam gerekenlerin detaylı şekilde açıklandığı bilgilendirici yazıları okuyup anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 96
- Tablo 3.19:** “Yeni aldığım bir ürünün kullanım kılavuzundaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 96
- Tablo 3.20:** “Gerektiğinde belirli bölümleri tekrar okuyarak; çeşitli edebi metinlerdeki (roman, şiir, öykü...) örtük anlamları tespit edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 97
- Tablo 3.21:** “Farklı türdeki uzun ve karmaşık edebi metinleri (roman, şiir, öykü...) keyif almak için okuyup anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 98
- Tablo 3.22:** “Yaşadığım veya şahit olduğum herhangi bir olayı detaylı şekilde sözlü olarak bir başkasına anlatabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 99
- Tablo 3.23:** İlk defa gördüğüm bir yeri (bir şehir, bir restoran, bir ev...) betimleyerek, olumlu ve olumsuz yönleriyle sözlü olarak başkalarına anlatabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 100
- Tablo 3.24:** “Birbirine çok benzeyen ürünler, kavramlar ve düşünceler arasındaki tüm farklılıkları sözlü olarak ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 101
- Tablo 3.25:** “Beraber çalıştığım grup arkadaşlarıma mesleki veya akademik işlemlerin uygulanması konusunda sözlü olarak talimatlar/yönergeler verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 101
- Tablo 3.26:** “Güncel ve karmaşık bir konuda, önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak bir düşünce geliştirebilir ve sözlü olarak bunu rahatlıkla ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 102
- Tablo 3.27:** “Akademik veya mesleki bir tartışma konusunda, karşı tarafın fikirlerini dinleyip anlayarak ona karşı kendi düşüncemi sözlü şekilde savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 103
- Tablo 3.28:** “Vurgu ve tonlamayı kullanarak önemli noktaları ifade edip duyuruları akıcı ve rahat bir şekilde sunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 103

Tablo 3.29: “Çeşitli konularda farklı rollere girerek (örneğin bir kabin görevlisi) bir grup insana önemli bilgileri zorlanmadan akıcı bir şekilde aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	104
Tablo 3.30: “Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste kendimi rahat bir şekilde ifade edip anlatmak istediklerimi ayrıntıları ile karşı tarafa aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	104
Tablo 3.31: “Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste; yaptığım konuşma ile ilgili sorulara hazırlıksız biçimde ve rahatlıkla cevap verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	105
Tablo 3.32: “Farklı konularda; açık, ayrıntılı, gelişmiş betimlemeler içeren yaratıcı metinler yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	106
Tablo 3.33: “Sanatsal, kültürel olaylar (tiyatro oyunları, filmler, konserler...) veya edebi eserler (roman, hikâye, şiir...) hakkında eleştirel bir değerlendirme yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	106
Tablo 3.34: “Akademik veya mesleki anlamda kendi çalışma alanıma yönelik bir rapor, makale veya tez için uygun bölümler (özet, giriş, sonuç...) yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	107
Tablo 3.35: “Gündelik hayata ilişkin karmaşık işlemler içeren bir süreci (ikamet izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma, ev kiralama...) aşamalı olarak açıklayan metinler yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	108
Tablo 3.36: “Herhangi bir konuda, doğal konuşma şekli ile konuşan karşımdaki kişiyi rahatlıkla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	109
Tablo 3.37: “Karşımdaki kişinin benimle konuşma amacını ve niyetini anlayıp buna göre konuşmayı sürdürebilir veya bitirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	110
Tablo 3.38: “Karşımdaki kişilerle rahatlıkla ve uygun bir biçimde karşılıklı konuşarak gündelik hayatımı sorunsuz bir biçimde devam ettirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer.....	111
Tablo 3.39: “Herhangi bir konu hakkında diyalog kurarken çekincelerimi ve tereddütlerimi ifade ederek karşı tarafın tekliflerini kabul etme veya reddetme sebeplerimi belirtebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	111

- Tablo 3.40:** “Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki çeşitli konularda arkadaş grubumla fikir alışverişi yapabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 112
- Tablo 3.41:** “Gündelik hayatımı ilgilendiren bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar yaparak, kanıtlar sunarak ve kişisel yorumlarda bulunarak kendi bakış açımı ifade edebilir ve savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 113
- Tablo 3.42:** “Resmi ortamdaki bir toplantıda, karşı taraftan gelen soruları ve yorumları yanıtlayarak kendi düşüncelerimi akıcı, hazırlıksız ve uygun bir şekilde aktarıp düşüncelerimi savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 113
- Tablo 3.43:** “Bir iş toplantısında veya akademik bir çalışma grubunda, tartışılan konu ile ilgili daha fazla bilgi öğrenmek için takip soruları sorabilir, yanlış anlaşılma durumunda sorularımı farklı şekilde tekrar ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 114
- Tablo 3.44:** “Bir kişiyle veya bir grupta birlikte hareket ederek gruptaki görev dağılımını anlayabilir ve çeşitli görevler alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 114
- Tablo 3.45:** “Bir grup çalışması planlayarak çalışma grubundaki diğer kişilere farklı görevler verebilir ve bu görevleri detaylı şekilde açıklayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 115
- Tablo 3.46:** “Oturduğum dairedeki bir sorunla ilgili ev sahibimle görüşüp sorunun sebebini ve muhtemel çözüm yollarını tartışabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 116
- Tablo 3.47:** “Aldığım bir ürün veya hizmetle ilgili yaşadığım sorunları ilgili kişilere aktarıp çözüm isteyebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 116
- Tablo 3.48:** “Mesleki veya akademik konularda kendi bilgilerimi, rahatlıkla karşı tarafa aktarabilirim ve bu konulardan karşı taraftan bilgi alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 117
- Tablo 3.49:** “Herhangi bir konuda ayrıntılı ve detaylı bilgileri güvenilir şekilde karşı tarafa aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 117

- Tablo 3.50:** “Bir iş görüşmesi veya röportaj organize edip karşı tarafa önceden hazırlanmış ve buna bağlı olarak gelişen hazırlıksız sorular sorabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 118
- Tablo 3.51:** “Bir iş görüşmesinde sorulan soruları rahatlıkla anlayıp akıcı bir şekilde cevaplayarak kendimi ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 119
- Tablo 3.52:** “Mesleki, eğitsel ve kişisel amaçlarım için iletişim araçlarımı ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; canlı çevrimiçi toplantı platformları...) etkili bir şekilde kolaylıkla kullanabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 119
- Tablo 3.53:** “Farklı iletişim araçlarını ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; zoom, teams, meet...) kullanarak tanımadığım insanlarla, herhangi bir konuda, uzun süreli ve detaylı görüşmeler yapabiliyorum.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 120
- Tablo 3.54:** “Resmi ve mesleki yazışmalarda (açıklama, başvuru, tavsiye, referans, şikâyet...) kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 121
- Tablo 3.55:** “Resmi olmayan kişisel yazışmalarda kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim. (whatsapp yazışmaları, arkadaş ve aileye yazılan mail/mektup...)” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 121
- Tablo 3.56:** “Bilgilendirme veya değerlendirme içeren notlar, raporlar, mailler ve mesajlar yazarak kendimi ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 122
- Tablo 3.57:** “Mesleki veya kişisel konularda iletişim kurarken mesajı doğru şekilde alamadığımda yazılı ve detaylı açıklama talep ederek konuyu anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 123
- Tablo 3.58:** “Mesleki veya eğitsel konularda çevrim içi tartışmalara rahatlıkla katılabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 123
- Tablo 3.59:** “Birden fazla katılımcılı çevrim içi herhangi bir görüşmede, gerektiğinde ek açıklamalar isteyerek ve ek açıklamalar yaparak rahatlıkla iletişim kurabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer 124
- Tablo 3.60:** “Bir proje veya ödevde beraber çalıştığım katılımcılarla çevrim içi ortamda rahatlıkla iletişim kurarak proje ya da ödevleri planlayabilirim ve onlarla ortak çalışmalar yapabiliyorum.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer..... 125

Tablo 3.61: Çevrim içi ortamlarda, anlama ve anlatma sorunu yaşamadan rahatlıkla karşı tarafla iletişim kurabilirim ve bir mal veya hizmet satın alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer	125
Tablo 3.62: 5’li likert ölçek ortalama değer dağılım tablosu	126
Tablo 3.63: İDE genel ortalama tablosu	126
Tablo 3.64: Alımlama ölçeklerine yönelik maddelerin (1-20 m.) ortalaması.....	130
Tablo 3.65: Üretim ölçeklerine yönelik maddelerin (21-34 m.) ortalaması.....	131
Tablo 3.66: Etkileşim ölçeklerine yönelik maddelerin (35-60 m.) ortalaması	133
Tablo 3.67: Kitapta yer alan tüm etkinliklerin İDE ve dil bilgisi, söz varlığı etkinliği olarak dağılımı	135
Tablo 3.68: Alımlama etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı.....	139
Tablo 3.69: Üretim etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı	142
Tablo 3.70: Etkileşim etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı	145
Tablo 4.1: İDE öz değerlendirme ölçeği sonuçları	158
Tablo 4.2: Alımlama etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler	159
Tablo 4.3: Üretim etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler.....	160
Tablo 4.4: Etkileşim etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler.....	162

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: İletişimsel yaklaşım- eylem odaklı yaklaşım karşılaştırması (Sönmez, 2021)	22
Şekil 1.2: D-AOBM tanımlayıcı şeması (D, AOBM, 2021)	27
Şekil 1.3: Alımlama etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)	29
Şekil 1.4: Bilgi ve sav için okuma ölçeğine ait dil düzeyi tanımlayıcıları (D-AOBM, 2021)	30
Şekil 1.5: Üretim etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)	31
Şekil 1.6: Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada) ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)	32
Şekil 1.7: İletişimsel dil etkinlikleri arasındaki ilişki (D-AOBM, 2021)	35
Şekil 1.8: Etkileşim etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)	36
Şekil 1.9: Mal ve hizmet alımı ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)	37
Şekil 1.10: Yazışma ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)	39
Şekil 1.11: Dört aşamalı döngü modeli (akt. Özbal, 2019)	46
Şekil 2.1: Birleştirme deseni	53
Şekil 2.2: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi katılımcılarının kurumlara göre dağılımı	59
Şekil 2.3: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi katılımcılarının alandaki çalışma deneyimleri	59
Şekil 2.4: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi hazırlanma süreci (Büyüköztürk, 2005)	71
Şekil 3.1: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan alımlama etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM, 2021)	85
Şekil 3.2: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan üretim etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM, 2021)	99
Şekil 3.3: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan etkileşim etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM)	109
Şekil 3.4: Tek boyutlu etkinlik örneği-1	136
Şekil 3.5: Tek boyutlu etkinlik örneği-2	137
Şekil 3.6: Tek boyutlu etkinlik örneği-3	138

Şekil 3.7: Çok boyutlu etkinlik örneği-1	138
Şekil 3.8: Çok boyutlu etkinlik örneği-2	139
Şekil 3.9: Bilgi ve sav için okuma etkinliği örneği	142
Şekil 3.10: Tek boyutlu yazılı üretim etkinliği örneği.....	143
Şekil 3.11: Çok boyutlu yazılı üretim etkinliği örneği	144
Şekil 3.12: Çok boyutlu etkileşim etkinliği örneği.....	146
Şekil 3.13: “Diller için Avrupa ortak başvuru metni (CEFR) hakkında kendinizi yeteri kadar bilgi sahibi görüyor musunuz? (hangi kurum ne amaçla hazırlamıştır, dil öğretiminin hangi aşamalarında ne için kullanılır, öğretim yaklaşımı nedir vb.)” maddesine ait bulgular	147
Şekil 3.14: “Size göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi yeterlikleri arasında ‘D-AOBM hakkında bilgi sahibi olmak.’ gibi bir madde yer alır mı?” maddesine ait bulgular	148
Şekil 3.15: “D-AOBM hakkında daha önce bir eğitim aldınız mı?” maddesine ait bulgular	148
Şekil 3.16: “Tüm dil becerilerinde ve tüm dil düzeylerinde öğrencilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini biliyor musunuz?” maddesine ait bulgular	149
Şekil 3.17: “Derslerinizde ders kitabı harici kaynaklar kullanıyor musunuz?” maddesine ait bulgular	150
Şekil 3.18: “Ek kaynakları hazırlarken ve kullanırken D-AOBM ve içeriğindeki ölçütlerden/tanımlayıcılardan faydalıyor musunuz?” maddesine ait bulgular	150
Şekil 3.19: “İDE (alımlama, üretim, etkileşim) kavramları hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular	151
Şekil 3.20: “Size göre alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinden hangilerini öğrencilere kazandırmak daha zordur?” maddesine ait bulgular	151
Şekil 3.21: “Size göre öğrenciler alımlama, üretim, etkileşim becerilerinden hangilerinde daha çok zorlanmaktadır?” maddesine ait bulgular	152
Şekil 3.22: “Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz bir 'İDE'beceri alanı var mıdır?” maddesine ait bulgular	152
Şekil 3.23: “Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz İDE beceri alanı hangisidir?” maddesine ait bulgular.....	153

Şekil 3.24: “Derslerinizde öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek için ek uygulama/etkinlikler yapıyor musunuz?” maddesine ait bulgular.....	153
Şekil 3.25: “D-AOBM'nin merkezinde yer alan eylem odaklı yaklaşım hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular	155
Şekil 3.26: “D-AOBM içeriğinde yer alan ve 'iletişimsel dil yetkinlikleri'ni oluşturan 'dilsel-edimsel-toplumdilbilimsel yetkinlikler' hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular	155
Şekil 3.27: “Yabancı dil öğretiminde Amerikan konseyi yeterlilikleri (ACTFL), Kanada dil kriterleri (CLB) gibi farklı dil öğretim referans metinleri ve içerikleri hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular	156
Şekil 3.28: “D-AOBM ve D-AOBM'nin dil öğretiminde uygulama alanları, konulu bir eğitime katılmak ister misiniz?” maddesine ait bulgular	156
Şekil 4.1: Yeni İstanbul c1 ders kitabı etkinlik dağılım grafiği.....	173
Şekil 4.2: Headway 5. edition c1 ders kitabı etkinlik dağılım grafiği.....	174

GİRİŞ

Günümüzde farklı dillere ve farklı kültürlere saygı duymak, kültürel etkileşime açık olmak kişisel gelişim ve donanımın temel gerekliliklerinden biri haline gelmiştir. Çok dilli ve çok kültürlü olma çabaları da bu anlamda öne çıkan kavramlardır. Pek çok farklı neden ve ihtiyaç ile hızla artan yabancı/ikinci bir dil öğrenme talebine paralel olarak, bireylerin nihai hedeflerine ulaşabilmeleri için farklı dil öğrenme uygulamaları, bireysel veya organize bir şekilde eğitim ortamına getirilmektedir.

Yabancı/ikinci dil öğrenme sürecinde hedef dil öğrencisi; hedef dilde alımlama, üretim ve etkileşime dayalı dil becerilerine hâkim olduğunda başarılı olarak kabul edilir. Bilindiği gibi, bir dil ister ana dili olarak edinilsin ister yabancı/ikinci dil olarak öğrenilsin, dört temel dil becerisinden bağımsız düşünülemez. Bu beceriler literatürde iki temel başlıkta ele alınır. Krashen (2009) ikinci dil edinim kuramında okuma ve dinlemeyi dilsel girdi olarak; konuşma ve yazma becerilerini dilin çıktıları olarak ifade eder ve özellikle hedef dilde üretim becerilerinin gelişiminin uzun zaman aldığını savunur. Hedef dil öğrencisi, hedef dilde üretim becerilerine geçebilmek için sıklıkla ve yoğun olarak uygun, anlaşılır dilsel girdi (comprehensible input) ile karşılaşmalıdır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki (CEFR), (bundan sonra **D-AOBM**) ifade ile hayata ‘sosyal aktör’ olarak katılması beklenen hedef dil öğrencisi, hem alımlama becerisini hem üretim becerisini hem de gerekli durumlarda bunların tümünü kullanarak etkileşim becerilerini yeterli noktaya taşımalıdır.

Bu becerilere yönelik yeterlikleri belirli standartlara dayandırma ve planlı bir öğretim süreci yönetmede; dil öğretimi yapan kurumlara, bu kurumların ürettikleri öğretim materyallerine ve öğretim programlarına, bu programların uygulayıcısı olan öğretmenlere rehberlik eden en temel başvuru kaynağı olarak D-AOBM gösterilebilir. Dilin kullanım boyutunu önceleyen, eylem odaklı yaklaşım temelli oluşturulmuş bir başvuru metni olan D-AOBM, geleneksel dört beceri tanımlamasının iletişimin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kalmasından hareketle İletişimsel Dil Etkinlikleri (bundan sonra **İDE**) olarak ifade edilen alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerilerini öne çıkarır (D-AOBM, 2021).

Bu çalışmada, D-AOBM çerçevesinde İDE bağlamında ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecine dair bir değerlendirme yapılmaktadır. D-AOBM, İDE’yi oluşturan alımlama, üretim ve etkileşim becerileri; dil öğretiminin üç temel unsuru olan öğrenci, ders kitabı ve öğreticiyi kapsayacak şekilde çalışmanın kuramsal alt yapısını oluşturmaktadır.

Karma yöntemin uygulandığı çalışmada, dil öğretiminin üç temel unsuru olan öğrenci, ders kitabı ve öğretici ile ilgili veri toplama araçları oluşturulmuştur. Öğrenci, ders kitabı, öğreticilere ait veriler; *İletişimsel Dil Etkinlikleri (İDE) Öz Değerlendirme Ölçeği*, *Ders Kitabı Kontrol Listesi* ve *Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi* ile toplanmıştır. Örneklem 6’sı devlet, 1’i vakıf olmak üzere 7 farklı üniversitede ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ve C1 dil düzeyi sonunda yer alan 514 öğrenci ile 35 farklı kurumda görev yapan 85 öğreticiden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun veri kaynağını ise ders ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’ oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda ulaşılan veriler, bulgular kısmında detaylı şekilde aktarılmış ve sonuç kısmında literatür ışığında yorumlanarak bulgulardan hareketle ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecine dair öneriler getirilmiştir.

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlar yer almaktadır.

PROBLEM DURUMU

Türkiye’de ikinci dil bağlamında Türkçe öğrenen bir öğrencinin; alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinde D-AOBM standartlarına uygun seviyede olması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile hedef dil öğrencisi D-AOBM’de yer alan İDE Ölçeklerine ait tanımlayıcıları, bulunduğu dil düzeyi itibarıyla karşılayabiliyor olmalıdır. Aksi bir durumda, bu becerilerde yaşadıkları problemler Türkçe öğrenme amaçları ile de paralel olarak onları akademik, mesleki ve günlük hayatlarında, iletişim ve etkileşim anlamında yetersiz kılmaktadır. Özellikle alımlama ve üretim becerilerinin birleşiminden oluşan etkileşim becerilerinde yaşanan aksaklıklar, öğrencilerin sosyal aktör olarak dili

kullanımında önemli bir problem olarak ifade edilebilir. Bu açıdan dil öğretim sürecinin iki temel unsuru olan ders kitabı ve öğretici D-AOBM’de yer alan İDE ve bunlara bağlı ölçekler ile bu ölçekler içinde yer alan tanımlayıcılara karşı yeterli duyarlılıkta olmadığı; öğrenciler alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinde problem yaşayarak özellikle alımlama ve üretim becerilerinin eş zamanlı kullanıldığı etkileşim etkinliklerinde kendilerini yetersiz hissetmektedir. Farklı bağlamlarda sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşim kurmakta yaşanan sorunlar hedef dile karşı öğrencilerde öz güven ve motivasyon kaybına neden olabilmektedir.

Bu noktada çalışmanın da temel problem durumunu, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, eylem odaklı yaklaşımın gereklerini yerine getirmekte ve sosyal aktör olarak hedef dili kullanmakta yaşadıkları sorunlar ve bunun muhtemel sebepleri olarak ders kitabı ile referans metin (D-AOBM ve benzeri metinler) okuryazarlığı anlamında öğretici yeterlikleri oluşturmaktadır. Öte yandan D-AOBM ve içeriğinde yer alan İDE ölçekleri ile tanımlayıcılarını merkeze alan öğrenci, ders kitabı ve öğretici gibi dil öğretiminin üç temel unsurunu birlikte konu edinen bir süreç değerlendirme çalışmasının literatür incelendiğinde mevcut olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin D-AOBM merkezinde farklı öğretim unsurları açısından değerlendirilmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ARAŞTIRMA SORULARI

Bu çalışmada, D-AOBM ve içeriğinde yer alan İDE ölçekleri ile tanımlayıcılar merkezinde öğrenci-ders kitabı-öğretici unsurları çerçevesinde, ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecine ait bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda, araştırmada cevabı aranan temel sorular şunlardır:

1.Yetkin dil kullanıcısı olarak kabul edilen C1 dil düzeyinin sonunda ya da C1 dil düzeyini tamamlamış öğrencilerin, farklı *İletişimsel Dil Etkinliklerine* ait öz yeterlik algıları ne durumdadır? Kendilerini yeterli ve yetersiz gördükleri İDE ölçekleri hangileridir?

2. İkinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinde temel materyal olarak kullanılan ders kitabında (Yeni İstanbul-C1), öğrencilerin ihtiyaç duyduğu İDE ve buna bağlı ölçekler hangi oranda, nasıl bir dağılımla yer almaktadır?

3. İkinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin ana yürütücüsü olan öğreticilerin; D-AOBM, farklı dil öğretim referans metinleri, eylem odaklı dil öğretimi, İDE ve buna bağlı ölçekler hakkındaki farkındalıkları/bilgi sahibi olma düzeyleri nedir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Literatürde; D-AOBM merkezinde, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerileri (Çelik & Başutku, 2020; Cubukcu & Savuran, 2021; Şenel, 2021; Olcay, 2023) ve ders kitapları (Hamaratlı, 2023; Eş & Aktaş, 2023; Kayhan vd. 2022; Akat, 2022) hakkında pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak 2020 yılında yapılan güncellemelerle ‘çevrim içi etkileşim, aracılık’ gibi önemli eklemeler yapılan *D-AOBM Tamamlayıcı Cilt*’i merkeze alarak İDE’ler ve buna bağlı tanımlayıcılar çerçevesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreci değerlendirmesine yönelik bir çalışma yer almamaktadır.

Bu araştırma ile ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecini, öğrenci-ders kitabı-öğretici bağlamında; alımlama, üretim ve etkileşim becerileri açısından ele alıp değerlendiren bütüncül bir çalışma ortaya konmaktadır.

Öğrencilerden toplanan veriler sayesinde alımlama, üretim, etkileşim becerileri ile bu becerilere ait alt ölçeklerde öğrencilerin öz yeterlik algıları belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri İDE alanlarının D-AOBM dayanarak alınarak belirlenmesi, sonraki aşamalarda öğretim sürecinin, ders kitaplarının planlanmasında önemli bir veri olarak yorumlanabilir.

Çalışmanın bir diğer veri kaynağı olan ders kitabı, ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinde temel dilsel girdi kaynaklarından. D-AOBM referans alınarak hazırlanan ders kitaplarının; alımlama, üretim ve etkileşim becerileri açısından betimlenmesi ve içeriğinde yer alan etkinliklerin bu bağlamda yorumlanması ders kitabının D-AOBM ile uyumunu göstermesi açısından önemlidir.

Çalışmayı önemli hale getiren diğer bir unsur da öğretmenlerden toplanan verilerdir. Bilindiği üzere öğretim sürecinin planlayıcısı, hazırlayıcısı ve farklı öğrenme deneyimleri için öğrencilere imkân sağlaması beklenen kişi öğreticidir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi açısından bakıldığında, öğrenciyi sosyal aktör haline getirmede ve öğretim sürecini eylem odaklı yürütmeye öğreticiye büyük görevler düşmektedir. Bu noktada öğretici yeterlikleri ile de paralel olacak şekilde; başta D-AOBM olmak üzere, referans metin farkındalığıyla materyal hazırlama ve kullanmada, öğretim sürecini idare etmede öğretmenlerin görüşleri oldukça önemlidir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere öğrenci-ders kitabı-öğretici unsurları üzerinden ayrı ayrı toplanan veriler, anlamlı şekilde birleştirilerek D-AOBM ve İDE çerçevesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bunun sonucunda ortaya konan veriler ve sonuçlar; alan literatürüne, alandaki araştırmacılara, öğretmenlere, öğrencilere ve materyal geliştiricilere sağlayacağı katkılar açısından önemli görülmektedir.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenler ile yapılan bu çalışma;

- Doküman incelemesi ve Ders Kitabı İDE Kontrol Listesi'nin kullanıldığı Yeni İstanbul C1 Ders kitabında yer alan tüm etkinlikler,
- Türkiye’de faaliyet gösteren 6 devlet 1 vakıf üniversitesine bağlı TÖMER’ler,
- İDE Öz Değerlendirme Anketi’ne katılan ve yukarıda bahsi geçen TÖMER’lerde C1 dil düzeyi sonunda yer alan 514 öğrenci,
- Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi’ne katılan, 35 farklı kurumda görev yapan 85 ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi,
- D-AOBM’de İDE olarak tanımlanan “alımlama, üretim, etkinleşim, aracılık” becerilerinden “alımlama, üretim, etkileşim” etkinlikleri ile sınırlandırılmıştır. Aracılık etkinlikleri, 2020 öncesi D-AOBM’lerde tanımlayıcı düzeyinde yer almaması ve incelenen ders kitabının da 2020-2021 öğretim yılında revize edilmiş

olması nedeniyle sağlıklı veriler toplanamayacağı gerekçesi ile uygulama sürecine dâhil edilmemiştir.

TANIMLAR

Çalışmada yer alan ve çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için bu bölümde tanımlanan başlıca kavramlar şunlardır:

Hedef dil: Öğrenilen dil.

İkinci dil: Hedef dilin; ana dili olarak konuşulduğu, kullanıldığı bir ülkede/coğrafyada öğrenilen dil.

Yabancı dil: Hedef dilin; ana dili olarak konuşulmadığı, kullanılmadığı bir ülkede/coğrafyada öğrenilen dil.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni (D-AOBM): Dil öğretimini belirli standartlara uygun hale getirerek; çoğul dilli eğitimi teşvik etmeyi, daha fazla sosyal hareketliliği kolaylaştırmayı, öğretim programı geliştirme ve öğretmen eğitimi için dil uzmanları arasında derinlemesine düşünmeyi ve bu anlamda bilgi alışverişini teşvik etmeyi amaçlayan referans bir metindir.

İletişimsel dil etkinlikleri (İDE): Geleneksel dört beceri tanımlamasının iletişimin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kaldığından hareketle D-AOBM’de alımlama, üretim ve etkileşim olarak açıklanan ve kendi içinde ölçekler-tanımlayıcılarla detaylanan beceri alanları.

Alımlama: Dil öğretiminde sözlü kavrama, işitsel görsel kavrama, okuduğunu kavrama ve buna bağlı 10 alt ölçek ile dil düzeylerine uygun tanımlayıcılardan oluşur, dilsel girdiyi alma ve işlemeyi içerir.

Üretim: Dil öğretiminde sözlü üretim, yazılı üretim ve buna bağlı 7 alt ölçek ile dil düzeylerine uygun tanımlayıcılardan oluşur, konuşma, yazma etkinliklerini içerir.

Etkileşim: Dil öğretiminde sözlü etkileşim, yazılı etkileşim, çevrim içi etkileşim ve bunlara bağlı 13 alt ölçek ile dil düzeylerine uygun tanımlayıcılardan oluşur, iki veya daha fazla tarafın söylemi birlikte oluşturmasını içerir.

Ölçek: Alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak ifade edilen İDE'leri oluşturan alt başlıkların her biri ölçek olarak ifade edilmiştir. (örn: Alımlama > Sözlü Kavrama > *Başkaları arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama ölçeği*; Üretim > Yazılı Üretim > *Yaratıcı yazma ölçeği v.b.*)

Sosyal aktör: Eylem odaklı yaklaşım gereği, sosyal dünyada etkin olan ve öğrenme sürecinde çaba sarf eden hedef dil öğrencisi / kullanıcısı.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil Öğretiminin Temel Kavramları

“İnsan dili” ya da “doğal” diller, diğer pek çok iletişim dizgesiyle karşılaştırıldığında olağanüstü/sıra dışı özellikler sergiler. Öyle ki bugün sahip olunan “insan dünyası”, dil sayesinde vardır ve yine dil sayesinde bu varlığını koruyarak sonraki nesillere aktarmaktadır. Literatürde dile; yapısal, kültürel, toplumsal ve bireysel bağlamda yaklaşan farklı tanımlar bulunmaktadır. Yabancı/ikinci dil öğretimi perspektifinden “dil” tanımlarına bakmak, iletişimsel ve kültürel etkileşim aracı olarak dili ele almak çalışmanın bütünlüğü sağlamak ve kuramsal alt yapısını oluşturabilmek açısından önemlidir.

Dil kavramına, yabancı/ikinci dil öğretimi açısından bir sosyalleşme ve kültürel etkileşim aracı olarak bakıldığında pek çok noktada kesişen ve benzeşen tanımlar karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası literatürde Martinet (1998) dili, insanların deneyiminin; her toplulukta farklılaşan şekillerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatımı kapsayan anlam birimlerine ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracı olarak tanımlar. Miller (1998), dilin orta çıkışını sözün kullanımına dayandırır ve dil, düşüncelerin ifade edilip iletilmesini sağlayan özel bir toplumsal kurum şeklinde ortaya çıkan bir olgudur der. Aitchison (1992) ise dili keyfi ses sinyallerinin sistemli bir kalıbı şeklinde tanımlayarak dilin yapı, yaratıcılık ve kültürel aktarım özellikleri ile karakterize edildiğini ifade eder. Tanımlardan hareketle, dilin toplumsal bir olgu, kültürün aktarıcısı bir bildirişim aracı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde ulusal literatürde de dil; toplumların değer yargılarına göre şekillenmiş, duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını sağlayan, insan topluluklarını millet haline getiren, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir dizge olarak tanımlanır (Korkmaz, 1992; Aksan, 1979; Kaplan, 1985; Ergin, 1994).

Tüm bu tanımlarda dilin yapısal özelliklerinin yanı sıra kültürel ve iletişimsel yönüne değinilmektedir. İletişimsel bağlamda dil, bir mesajın anlaşılmasını ve iletilmesini sağlayan araçtır. Bu pencereden bakıldığında dilin işlevi fikirlerin, duyguların, düşüncelerin, bilgilerin ve isteklerin başkalarına iletilmesidir. İngiliz dilbilimci Halliday

(1990); düşünce, kişilerarası ve metinsel olmak üzere üç dil işlevinden bahseder. Rus dilbilimci Jakobson (1987) ise daha geniş bir bakış açısı ile dil işlevlerini; göndergesel, duygusal, çağrı, kanal teyidi, şiir ve metalinguistik şeklinde açıklar. Tanımlamalarda yer alan işlevler değişse de nihai hedef iletme aracılık etmesidir. Bu iletimin zeminini ise kültür oluşturur. Bu yüzden yabancı/ikinci dil öğretiminde İDE'lerin geliştirilmesinde kültür ve kültürel etkileşim kavramları önemli rol oynar. Özellikle ikinci dil öğretiminde, ikinci dilin tanımı gereği, hedef dilin konuşulduğu ülke ön plana çıkmaktadır. Örneğin Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrencinin Türkçenin yapısal kodlarının yanı sıra iletişimsel ve kültürel kodlarına da hâkim olması, hedef dilin kullanımını açısından oldukça önemlidir. Sonuç olarak, geniş bir çerçeveden ulusal ve uluslararası literatürde dil hakkında yapılan tanımlara bakıldığında; dili ele alış şekilleri ve tanımlarda merkeze oturttukları yaklaşım farklılıklarından dolayı ortak ve tek bir tanımın yapılamayacağı söylenebilir. Hem yapısal anlamda hem kültürel ve iletişimsel bağlamda dili ele almak, o dilin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde bir bütünün parçaları olarak ifade edilebilir. Sadece yapısal açıdan ya da sadece kültürel ve iletişimsel çerçeveden dile yaklaşmak, hedef dilin kullanım boyutunda pek çok sorunu beraberinde getirecektir. Bu yüzden özellikle yabancı/ikinci dil öğretiminde dile bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak ve tüm boyutları ile dili ele almak gereklidir.

Dil öğretim uygulamalarının hızla geliştiği Türkçede, dil ve dil öğretim kavramlarına yönelik kimi kullanımlara kısaca değinmek faydalı olacaktır. Ulusal literatürde “ana dil” ve “ana dili” kavramlarının işaret ettikleri farklılaşmaya yeterli özen gösterilmediği söylenebilir. Oruç (2016) bu durumu ortaya koymak adına öncelikle her iki kavramda da ortak şekilde yer alan ”ana” sözcüğüne bakmak gerektiğini ifade eder. “Ana dil” kavramındaki “ana” sözcüğünün Türkçede “anne” anlamının yanı sıra “temel, asıl, esas” anlamları bulunmaktadır. “Ana dil” kavramındaki “ana” sözcüğünün karşılığı “anne” değil, “temel, asıl, esas” olarak ifade edilebilir. Batı dillerindeki “ana dil” kavramı karşılıklarına, sözcüksel anlamda bakıldığında da benzer bir durum görülmektedir. “Ana dil” kavramındaki *ana (temel, asıl, esas)* İngilizcede *main, majör*, Almancada *ur-, haupt, grund*, Fransızcada *mère*, şeklinde ifade edilmektedir. Buradan hareketle “ana dil” kavramı, Almancada *ursprache, auptsprache*, Fransızcada *langue mère*, İngilizcede *native language, primitive language, main language* biçimindedir. Bu bakış açısıyla “ana

dil” kavramı için genel bir ifade ile kendisinden, başka diller veya lehçeler türetmiş olan esas, temel dil denebilir (Oruç, 2016).

Ulusal literatürdeki “ana dil” tanımlamalarında da; bir veya daha fazla dilin kaynaklandığı, akraba oldukları kabul gören dillerin aslını oluşturan, başka diller türetebilmiş olan, ortak dil ifadelerinin yer aldığı görülmektedir (Vardar, 1988; Topaloğlu, 1989; Koç, 1992; Korkmaz, 1992). Bu noktada önem arz eden husus “ana dil” ile “ana dili” kavramlarının barındırdığı farklılara anlam hassasiyeti gözetilmesi ve bu kavramların doğru şekilde kullanılmasıdır.

“Ana dil” ve “ana dili” kavramları ile ilgili hatalı kullanımların bir diğer boyutunu ise “ana dili” kavramı oluşturmaktadır. Burada, “ana” ifadesi ile “ana dil”in tersine “anne” sözcüğünün kastedildiğini söylemek mümkündür. Batı dillerindeki “anne” ifadesine bakıldığında İngilizce *mother*, Fransızca *maternelle*, Almanca *mutter* karşılıkları olduğu görülmektedir. Aynı şekilde “ana dili” kavramı İngilizce’de *mother language/mother tongue*, Fransızca’da *language maternelle* ve Almanca’da *muttersprache* şeklinde geçmektedir. Bu durumda “ana dil” ile “ana dili” kavramlarının ayrımını “ana” sözcüğünden hareketle net şekilde yapmak mümkündür (Oruç, 2016).

Ulusal literatürde ana dili kavramı için pek çok tanım yapılmıştır. Vardar (1988), kişinin, ailesinde ve içinde yer alıp büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil; Topaloğlu (1989), kişinin evvela annesinden ve ailesindeki diğer fertlerden daha sonra ise içinde yer aldığı sosyal çevreden edindiği, kendisi ile toplum arasında iletişim kurduğu dil, şeklinde tanımlamaktadır. Korkmaz (1992), Koç (1992) ve Aksan (1975) tarafından yapılan tanımlarda da öncelikle anneden, aileden, toplumdan öğrenilen ve kişinin toplumla bağlarını kurup güçlendiren dil ifadeleri öne çıkmaktadır. Kıran ve Kıran (2018) ise ana dili kavramını uluslararası literatürle uyumlu olacak şekilde birinci dil (L1) olarak niteler ve annenin yanında, aile içinde, doğal olarak ve örtük kurallarla ilk öğrenilen çocukluk dili olarak tanımlar. Buna ek olarak bireyin; bulunulan ülke, anne-babanın konuştuğu dil, bakıcı ile kalma ve sosyal çevre gibi değişkenlere bağlı olarak bir veya birden fazla ana dili edinebileceğini savunur.

Bu tanımdan hareketle, ana dili hakkında literatürde yer alan tanımlamalarda görülen benzerliklerin aksine, tanımlarda geçen “edinme” ve “öğrenme” kavramlarının kullanımında tutarlılık olmadığı dikkati çekmektedir. Bazı tanımlarda ana dilinin

edinildiğinden bazı tanımlamalarda ise öğrenildiğinden bahsedilmektedir. Hatta bazı durumlarda aynı tanımın içinde hem edinme hem öğrenme kavramları geçmektedir. Bu durum muhtemelen *Öğrenme Kuramları* ile ilgili farklı yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Demircan (1990), ana dili konusunda iki farklı görüşten söz ederek *Davranışçı Yaklaşımı* benimseyenlerin ana dilini öğrenmeyi; *Bilişsel Yaklaşım* ilkelerini benimseyenlerin ise ana dilini edinmeyi savunduklarını ifade eder. Bu durum tanımlarda dikkat çeken farklılıkları açıklamak için geçerli bir sebep olabilir. Öğrenme kuramlarından *Davranışçı Yaklaşım*, öğrenmeyi “uyarıcı + tepki” formülü ile açıklar ve öğrenmenin “uyarıcı + tepki + ödül + pekiştirme + tekrar” ile gerçekleştiğini savunur. Davranışçılara göre her davranış, karmaşık olsun ya da olmasın, basit “uyarıcı + tepki” ilişkisi ile açıklanabilir. *Bilişsel Yaklaşım* ise, bilinçaltı süreçleri ön plana çıkararak ana dilinin edinildiğini savunur. Özden (2000), öğrenme eylemi için bilinç, istedik olma ve ön öğrenmeler üzerine inşa edilme durumlarından bahsederek yeni doğan birinin ön öğrenmeleri olmadığını dolayısıyla ana dilinin ancak edinilebileceğini savunur. Ana dilinin edinilmesi veya öğrenilmesi hala üzerinde farklı görüşlerin ve açıklamaların olduğu bir konudur.

Ana dili kavramına, ikinci dil edinimi/öğrenimi üzerinden bakıldığında; Lado (1957), yetişkinlerin ikinci dil kullanımında yaptıkları sözdizimsel hataların uzun yıllar boyunca ana dilinden kaynaklandığının düşünüldüğünü söyler. Banathy, Trager ve Waddle (1966) de bu görüşü destekler ve ikinci dil öğretimi için kullanılan çok sayıda materyalin de bu varsayımdan hareketle hazırlandığını ifade eder. Ancak daha sonra yapılan deneysel pek çok çalışmada, ikinci dil kullanıcılarının yaptıkları hataların tamamen ana dilinden kaynaklı olmadığı görülür. Örneğin, Richards (1971) ve Buteau (1970) farklı ana dillere ve dilsel geçmişe sahip bireylerin ikinci dil kullanımında yaptıkları hataları incelediklerinde, benzer hatalar yaptıklarını ifade eder. Bu konu ile ilgili olarak Krashen (2002) birinci dil etkisi en çok *edinimin zayıf olduğu ortamlarda* kendini göstermektedir ve ana dilinin olumsuz anlamda etkisinin sıklıkla *yabancı dil* çalışmalarında görüldüğünü ifade ederek bilhassa doğal uygun girdinin az olduğu çeviri çalışmalarını, ana dili etkisinin temel gerekçesi olarak açıklar. Bahsedilen problem, yine edinme - öğrenme farkı ile bağlantılı olarak şu şekilde açıklanabilir; ana dili etkisi özellikle öğrenmede olumsuz transferlere neden olarak hatalı ikinci dil kullanımlarına neden

olurken, edinmede yeterli miktarda uygun anlaşılır girdi (*comprehensible input*) ile olumsuz anlamda gerçekleşen ana dili etkisinden kaçınılabilmektedir.

Bu noktada ikinci dil öğretiminde ana dilinin kullanımı tartışılabilir. Durmuş (2019), ikinci dil öğretiminde, ana dili kullanımına yönelik öğretici tutumlarını “tamamen yasaklama”, “olabildiğince az yer verme” ve “bilinçli olarak belirli durumlarda kullanımı meşrulaştırma” şeklinde üç grupta ele alarak yaygın olan görüşün; ana dilinin sınıf ortamında, iletişimde kullanılmaması yönünde olduğunu belirtir. Bu durumun muhtemel sebeplerinden biri hedef dil kodlarının kullanılma zamanını artırmaktır (Eldridge, 1996). Ancak ikinci dil öğretiminde ana dili kullanımını yasaklamanın öğrenme verimliliğini artırdığını gösteren deneysel bir çalışma bulunmamaktadır (Eldridge, 1996). Sonuç olarak, ikinci dil öğretim sürecinde özellikle yapısal anlamda dilin kullanımında ana dillinden kaynaklı kullanım sorunları ile karşılaşıldığını gösteren pek çok çalışma olmasına rağmen; sistemli bir şekilde, yeterli miktarda, farklı işlevsel kullanım gerekçeleri ile ikinci dil öğretiminde kullanılan ana dili, uzun soluklu dil öğretim sürecinde kolaylaştırıcı bir faktör olabilir. Aksi bir durumda, yani hedef dilin önünde konumlanan ana dili kullanımı, bu uzun ve uğraş gerektiren süreçte hedef dil kullanımının önündeki en büyük tehlikelerden biri olabilir. Bu husus öğreticilerin eğitiminde ele alınmalı ve üzerinde çalışılmalıdır.

Özellikle ulusal literatürde, “ana dil” ve “ana dili” kullanımındakine benzer bir problem “yabancı dil”, “ikinci dil” kavramlarında karşımıza çıkmaktadır. Pek çok batı ülkesinde bu ve benzer kavramlarla ilgili oturmuş bir literatür birikiminden söz edilebilirken ülkemizde hem üretilen lisansüstü çalışmalarda hem de bilimsel yayınlarda “yabancı dil” ve “ikinci dil” kavramlarının kullanımında bir çelişki göze çarpmaktadır. Bu ayrımın net şekilde yapılması Türkçenin yabancı dil ve ikinci dil olarak öğretilmesi sürecinde önem arz etmektedir. Kavram hassasiyeti ve öğretimi tüm disiplinlerde olduğu gibi yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de önemli bir husustur. Durmuş’un (2018) da ifade ettiği üzere; kavramlar düşüncelerimizi, düşüncelerimiz de üretimlerimizi biçimlendirmektedir. Tanımlarda kullanılan kavram ile işaret ettikleri arasında oluşan farklar hem kuramsal hem de uygulama bağlamında pek çok problemi beraberinde getirebilmektedir. Farklı bir ifade ile hem akademik üretimler, hem de Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretim süreciyle bağlantılı olarak sınıf içi uygulamalar ve kullanılacak materyaller kavram hassasiyet gözetilerek hazırlanmalıdır. Çünkü bir dilin

yabancı dil olarak öğretilmesi ile *ikinci dil* olarak öğretilmesi arasında kuramsal açıdan, uygulamalar açısından ve kullanılması gereken materyal açısından belirli farklılıklar olması beklenmektedir.

Yabancı dil ile ilgili yapılmış tanımlamalara bakıldığında, Richards ve Schmidt (2002) yabancı dili; belirli bir ülke veya bölgede çok sayıda insanın ana dili olmayan, okullarda eğitim aracı olarak kullanılmayan ve hükümet, medya vb. alanlarda iletişim aracı olarak yaygın bir şekilde kullanılmayan dil şeklinde açıklar. Bu tanıma ek olarak yabancı dillerin genellikle yabancılarla iletişim kurmak veya hedef dilde basılı materyalleri okumak amacıyla öğrenildiğini belirtir. Benzer bir tanımlama Klein (1984) yapar ve yabancı dili; hedef dilin kullanıldığı ülke dışında öğrenilmesi ve günlük iletişim ihtiyaçları için öğrenildiği yerde kullanılmaması olarak tanımlar. Henrici ve Riemer ise diğer tanımlara benzer şekilde; yabancı dilin tek dilli bir çevrede, kontrollü bir biçimde ve ders yoluyla öğretildiğini ifade eder (Henrici ve Riemer, akt. Oruç 2016). Yabancı dil ile ikinci dil kavramlarının ayırımına yönelik Groot ve Van Hell tarafından yapılan tanımlama da önemlidir.

“Yabancı dil, bir ülkede ana dili olarak kullanılmayan dildir. Kuzey Amerika’da yabancı dil ve ikinci dil sıklıkla birbirinin alternatifi olarak aynı anlamda kullanılır. Britanya’daki kullanımda ise ikisi arasında ayırım yapılır. Yabancı dil okulda öğrenilen dildir fakat okulda ders dili olarak kullanılmayan ve ülke içinde iletişim dili olmayan dildir. Fransa’daki İngilizce buna örnek olabilir. Tam tersine ikinci dil ise bir ülkede ana dili olmayan dildir fakat eğitimde ve yönetimde diğer dil veya dillerle birlikte yaygın şekilde kullanılır. Nijerya’daki İngilizce de buna örnek verilebilir. Britanya ve Kuzey Amerika’da ikinci dil kavramı bir ülkede farklı bir birinci dile sahip göçmenler tarafından öğrenilen yerel dili ifade etmek için kullanılır” (De Groot, Van Hell; 2005).

Kramersch (2006) da yabancı dil ile ikinci dil ayırımına, öğrenme bağlamları üzerinden yaklaşır ve özellikle girdi türü, girdi miktarı, etkileşim ihtiyaçları ve etkileşim fırsatlarını göz önünde bulundurarak yabancı dil ile ikinci dil ayırımını netleştirir. Bu ayırımın yabancı dil ile ilgili boyutunda genellikle öğrencilerin yeterli zamana, uygun bağlamlara, hedef dilin yetkin kullanıcıları ile etkileşim için yeterli fırsatlara ve uygun seviyede bir motivasyon düzeyine sahip olmadıklarını ifade eder.

Buraya kadar değinilen tanımlarda öne çıkan husus, hedef dilin öğrenildiği yer ve öğrenilen hedef dilin sosyal çevrede iletişimsel anlamda kullanılıp kullanılmadığıdır. Bu bağlamda bakıldığında, YÖK - Tez Merkezinde, başlığında “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi” ifadesi geçen 9 doktora 62 yüksek lisans tezi mevcuttur. Bu tezler incelendiğinde sadece 12 tezin içeriğinin literatürdeki “yabancı dil” kavramı ile örtüştüğü görülmektedir. Farklı bir ifade ile 71 tezin 59’unda Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler ve aynı şekilde Türkiye’de Türkçe öğreten öğretmenler ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda literatürdeki tanımlamalar göz önüne alındığında bahsi geçen tezleri “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi” başlığı altında değerlendirmek mümkün gözükmemektedir. Bu şekilde kavram hassasiyeti gözetilmeksizin hazırlanan bilimsel çalışmalar, alan terminolojisinin oluşmasında ve uygulamada çeşitli problemler yaratmaktadır.

Dil öğretiminde önem arz eden bir diğer kavram olan ikinci dil, geniş anlamı ile ana dilinden/birinci dilden sonra öğrenilen dil olarak ifade edilebilir. Ancak ikinci dil kavramını, yabancı dil kavramı üzerinden tartışmak daha önce de bahsedildiği üzere, özellikle ulusal literatürde “yabancı dil” ile “ikinci dil” kavramlarının kullanımındaki çelişkili durumu açıklayabilmek ve çalışmanın kuramsal alt yapısını temellendirmek adına faydalı olabilir.

Cook (2008), zaman ve mekân temalı bir ayrımla ikinci dil kavramını açıklar ve yabancı dilden ayırır. Buna göre aynı ülke içinde mevcut zamanda ve öğrenildiği anda kullanım imkânı bulunan dil, ikinci dildir. Başka bir ülkede, uzun vadede kullanılmak için öğrenilen dil ise yabancı dildir. Durmuş (2019) da benzer şekilde hedef dilin, ana dili olarak konuşulmadığı, kullanılmadığı bir ülkede/coğrafyada öğretimi için “yabancı dil”, bununla karşılık ilişkisi kuracak şekilde hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu, kullanıldığı bir ülkede/coğrafyada öğretimi için “ikinci dil” kavramlarının kullanılmasını gerektiğini söyler.

Görüldüğü üzere ikinci dil kavramında öne çıkan temel husus hedef dilin öğrenildiği ortamda ve öğrenildiği zamanda, bilhassa günlük hayatta kullanılabilmesidir. Yabancı dil ile ikinci dil arasındaki bu temel ayrım beraberinde “edinme” (*acquisition*) ve “öğrenme” (*learning*) kavramlarını da getirmektedir. Özellikle ulusal literatürde “yabancı dil” ile “öğrenme”, “ikinci dil” ile “edinme” sözcükleri arasında bir eşdizimlilik (*collocation*)

ilişkisinden söz edilebilir. *Yabancı dil* söz konusu olduğunda çeşitli özel amaçlar doğrultusunda, genellikle sınıf atmosferinde, bir plan dâhilinde gerçekleşen, sınırlı sayıda ve önceden hazırlanmış girdinin (*input*) var olduğu *öğretim* söz konusu iken; *ikinci dilde*, sınırsız doğal girdi imkânı sunan dil banyosu/daldırma (*immersion*) ile *edinim* imkânlarından söz edilebilir. Bunun temel gerekçesi bahsedildiği üzere, ikinci dilin öğrenildiği anda ve öğrenildiği mekânda doğal şekilde kullanılma imkânı sunmasıdır. Bu noktada ön çıkan görüş ana dilinin edinildiği, yabancı dilin öğrenildiği, ikinci dilin ise hem edinildiği hem öğrenildiği şeklindedir. Özellikle uluslararası literatürde ikinci dil edinimi (*second language acquisition*) ve ikinci dil öğretimi (*second language teaching*) şeklinde iki kavram ve buna bağlı bir terminolojinin oluştuğu görülür. Sadece bahsedilen bu ayırım bile hem teoride hem de pratikte farklı yaklaşım ve materyalleri beraberinde getirmelidir. Örneğin, aynı ders materyalleri ile Amerika’da Türkçe öğretmek ve Türkiye’de Türkçe öğretmek en temelde pek çok iletişimsel dil etkinliği fırsatından istifade etmemek anlamına gelmektedir. Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenci, sürekli Türkçe konuşulan ve kendisine sınırsız girdi sunulan ortamdan faydalanmalı / faydalandırılmalıdır. Dolayısıyla öncelikle öğreticiler ve ders materyali hazırlayıcıları hedef dilin “yabancı dil” mi “ikinci dil” mi olduğuna dikkat ederek süreci yönetmeli ve planlamalıdır. Bu çalışmanın da konusu olan ikinci dil öğretimi sürecinde, edinim imkânları göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir ifade ile öğrencinin “yapay öğrenme ortamı” olan sınıf dışında da, öğrendiği hedef dili kullanma ve gözlemlene şansı olduğu unutulmamalı, öğreticilerin temel destekçisi olan ders kitapları ve kullandıkları ek materyaller mutlaka bu hassasiyet gözetilerek hazırlanmalıdır. İkinci dil öğrencisinin bir sosyal aktör olarak hedef dili kullanması, eylem odaklı yaklaşımlarla hazırlanmış materyaller ve bu farkındalığa sahip öğreticilerle mümkün gözükmektedir.

Bu çalışmada da Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğreticiler ve bu süreçte kullanılan ders kitapları konu edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada “ikinci dil” kavramı tercih edilmiştir.

1.2. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE TAMAMLAYICI CİLT

Bu bölümde çalışmanın kuramsal merkezini oluşturan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (*CEFR*), (bundan sonra *D-AOBM*), iletişimsel yaklaşım (*communicative approach*), eylem odaklı yaklaşım (*action-oriented approach*), sosyal aktör (*social agent*) ve iletişimsel dil etkinlikleri (*communicative language activities*) kavramları ele alınarak çalışmanın kuramsal sınırları çizilmektedir.

1.2.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Tarihsel Arka Planı

D-AOBM 1990'lı yıllarda Avrupa Konseyi bünyesinde oluşturulmaya başlanmış 2001 yılında İngilizce ve Fransızca olarak iki dilde basılmış bir metindir. D-AOBM'nin doğuşu sadece dil öğretimindeki gelişmelerle değil aynı zamanda 1980'lerin sonunda Avrupa'yı sosyal ve politik anlamda etkileyen değişimlerle de ilgilidir. 1989 yılında Belin Duvarı'nın yıkılması Avrupa'nın coğrafi ve siyasi olarak yeniden tanımlanmasının yanı sıra; sosyal, ekonomik ve dilsel hareketliliğin büyük ölçüde gerçekleşmesi için gerekli koşulları yaratmıştır. Avrupa'nın bu anlamda 'yeni ve açık' sınırlarıyla birlikte hareketlilik katlanarak artmaya başlamıştır. Bu durum beraberinde küresel ölçekte göçle birlikte, hem toplumsal hem bireysel açıdan dilin rolü ve önemi konusunda önemli bir farkındalık başlatmıştır. D-AOBM'nin oluşturulmasını sağlayan temel eylemin de 1991 yılında, Berlin Duvarı'nın yıkılmasının hemen ardından, İsviçre'nin Rüşchlikon kentinde düzenlenen hükümetler arası bir sempozyum olduğu ifade edilebilir. Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık: Hedefler, Değerlendirme ve Sertifikasyon (*Transparency and Coherence in Language Learning In Europe: Objectives, Evaluation and Certification*) isimli sempozyumda, Avrupa Konseyi'ne kapsamlı, şeffaf, dil seviyelerini tanımlayan, sınav ve diploma derecelerini karşılaştırma imkânı sunan, tutarlı bir referans çerçevesinde dil eğitim sistemi oluşturulması yönünde tavsiye kararı alınmıştır (Piccardo,2014). Yaklaşık 10 yıl sonra, yıllarca süren yoğun mesai ve bu konudaki paydaşlardan gelen dönütler neticesinde D-AOBM yayımlanmıştır.

İlk aşamada D-AOBM, sempozyumda konuşulan hedeflerin ve yeterliklerin uluslararası düzeyde karşılaştırılması için bir rehber gibi düşünülmüş ve bu yolla özellikle Avrupa’da kişisel ve mesleki hareketliliğin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Yine bu süreçte Avrupa Konseyi Modern Diller Projeleri Direktörü olan John Trim öncülüğündeki çalışma grubu, Avrupa’daki diller arasında bağlantı kurmanın önemini kavramış ve buna yönelik kararlar almıştır (Piccardo,1994). Bu noktadan hareketle bir dilin; öğrenme, öğretme ve değerlendirme boyutlarını göz önüne alarak bugün yaklaşık 45 dile çevrilen önemli bir referans metin olan D-AOBM’nin temelleri atılmıştır.

1.2.2. İletişimsel Yaklaşımdan Eylem Odaklı Yaklaşım

Dil öğretimi yıllar içinde bağımsız bir çalışma alanı haline gelerek pek çok önemli değişim geçirmiştir. Yüz yılı aşkın bu süre zarfında yabancı dil öğretimi konusunda ortaya farklı bakış açıları ve yaklaşımların her biri dil öğrenmenin gerçekte ne anlama geldiği ile ilgili farklı vizyonları karşılamıştır. Bir dili öğrenmek; bazı dönemlerde kelime ezberlemek, dile ait kuralları öğrenmek ve bu kuralları yazılı iletişimde kullanabilmek anlamına gelirken bazı dönemlerde şartlanma yoluyla bir modeli mekanik biçimde tekrar edebilmek anlamına gelmiştir.

Yabancı dil öğretimindeki araştırmalar ve ihtiyaçlarla şekillenen bu süreçte farklı yaklaşımlara kronolojik olarak bakıldığında; Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (*Grammar-Translation Method*), Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (*Direct Method*), Doğal Yöntem (*Natural Method*), İşitsel-Dilsel Yöntem (*Audio-Lingual Method*), Bilişsel Yöntem (*Cognitive-Code Method*), İletişimsel Yöntem (*Communicative Method*), Seçmeli Yöntem (*Eclectic Method*) ve bunlara ek olarak yabancı dil öğretiminde daha az kullanım alanı bulmuş; Telkin Yöntemi (*Suggestopedia*), Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (*Community Language Learning*), Sessizlik Yöntemi (*The Silent Way*), Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (*Total Physical Response*), İşitsel-Görsel Yöntem (*Audiovisual Method*), Görev Temelli Yöntem (*Task-Based Method*), İçerik Merkezli Yöntem (*Content-Based Method*) gibi farklı yöntemler, farklı dönemlerde kullanılmıştır (Memiş & Erdem, 2013). Ancak İletişimsel Yöntem’in önceki dil öğretim ve öğrenimi anlayışlarından radikal bir şekilde ayrıldığı söylenebilir. Dilbilimci Hymes (1972)’ın dili belirli gerçek yaşam durumlarında anlamlı bir şekilde kullanma becerisi olarak

tanımladığı ‘iletişimsel yetkinlik’ (*communicative competence*) kavramı, dil öğretiminin o döneme kadar olan mevcut paradigmasını değiştirmiştir. Daha öncesinde yöntem kısıtlamaları içinde çalışmak zorunda kalan dil eğitimi uzmanları ve öğretmenler için ‘iletişimsel yetkinlik’ kavramı özgürleştirici bir alan açmıştır. Çünkü iletişimsel yaklaşımın kuramcıları, dilin; duruma, konuşmacı ya da yazarın iletmek istediği mesaja göre değiştiğini ifade etmeye başlamışlardır. ‘İletişimsel Yetkinlik’in ‘dil bilimsel, toplumdilbilimsel, stratejik ve söylemsel, göndergesel ve sosyokültürel, sosyodilbilimsel ve stratejik’ yönleri o dönemki çalışmalarda önemli dil uzmanları tarafından ortaya koyulmuştur (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Moriand, 1982; Bergeron, Desmarais & Duquette, 1984).

İletişimsel Yaklaşım ile birlikte dil, gramer yapılarına değil iletişim işlevlerine göre tanımlanmış kavramlar ve işlevler listesine bölünmüştür. Dil işlevleri (*language functions*) ya da iletişimsel niyetler (*communicative intentions*) hedef dilin iletişim içeren durumlarda etkili bir şekilde kullanılmasını mümkün kılmıştır. İletişimsel Yaklaşım; adres sormak, yemek siparişi vermek, bilet satın almak, akademik bir sunum yapmak gibi farklı iletişimsel durumlar için farklı dil işlevlerini ön plana çıkarmıştır. Ders kitapları ve programlarda da İletişimsel Yaklaşım ile birlikte bu işlevlere karşı duyarlı tasarımlar kullanılmaya başlanmıştır.

İletişimsel Yaklaşımında, dilin belli durumlarda ve bağlamlarda söz edimleri gerçekleştirmek amacıyla kullanıldığı söylenebilir. Konuşmacı; talimat verme, onaylama, istek, rica, reddetme gibi söz edimler aracılığıyla dinleyiciyi harekete geçirmeye çalışır. Bu nokta “Eylem Odaklı Yaklaşım”a geçiş açısından önemlidir. Dil karmaşık bir olgudur ve bu karmaşıklık dil öğretiminde de dikkate alınmalıdır. Dili basitçe öğrenilmesi gereken bir dizi kurallar bütünü olarak sunmak ve dil öğretimini bu düzeye indirgemek dilin doğasına aykırı bir davranış şekli olacaktır. Eylem Odaklı Yaklaşım’ın da özünü ifade edecek şekilde öğrenciler ‘dili’ öğrenmelidir, sadece ‘dil hakkında bilgileri’ değil. Buna paralel olarak söylenebilir ki; dil öğretiminin amacı, öğrencinin hedef dilde iletişim kurabilmesi, mesaj gönderebilmesi, söz edimleri gerçekleştirebilmesi ise sınıf içinde dil kullanımını da bu amaca hizmet etmelidir. Bu açıdan dil bilgisi, ‘iletişimsel yetkinliğin’ sadece bir bileşenidir (Germain, 1993). Diğer bir ifade ile öğrenciler, dili; özellikle de dil bilgisi yapılarını ezberlemek veya incelemek adına sürekli tekrar etmek yerine, sözlü veya yazılı olarak bir mesajı iletmek adına gerçek anlamda *kullanmalıdır*. Çünkü farklı

bağlamlarda iletişim kurmak adına hedef dili kullanmak, sınıf içinde modelleme fırsatları sağlar ve öğrencileri sınıf dışı iletişime de hazırlar. Etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için yalnızca dilin nasıl çalıştığını değil, hangi işlevlerinin hangi durumlarda kullanılacağını ya da kullanılmayacağını da bilmek gerekir. Örneğin aile büyüklerimizle, arkadaşlarımızla, iş arkadaşlarımızla, amirlerimizle veya yabancılarla farklı konuşuruz. Burada belirleyici olan durum ve bağlamdır. Dolayısıyla dil öğretimini bunlardan soyutlayarak düşünmek mümkün değildir. İletişimsel Yaklaşım, gerçek hayatı sınıf atmosferine taşımayı amaçlar. Öğretme ve öğrenme süreçleri gerçek hayat etrafına organize edilir.

İletişimsel Yaklaşım ile birlikte kelime öğretimi vizyonu da değişikliğe uğramaktadır. Bu noktada daha önce geçerli olan ya da gelenekselleştirilen kelime listelerinin ezberlenmesi alışkanlığından vazgeçilerek bağlam temelli bir öğretimden söz edilebilir. Hedef dil öğretimi için oluşturulan yapay metinler ve kelime listeleri yerini, otantik metinlere ve materyallere bırakmaktadır. Beklenen katı ve doğrusal bir ilerleme değil; gazete, reklam, kitap, tv programları gibi gerçek yaşam kaynakları aracılığı ile sarmal bir biçimde söz varlığı oluşturulmasıdır.

İletişimsel Yaklaşım, dil öğretiminde öğrenen ve öğretici için de yeni roller tanımlar. Öğrenen yalnızca anlamın müzakere edilmesinde rol alan bir iletişimci değil aynı zamanda kendi öğrenmeleri adına daha fazla sorumluluk alan bir pozisyondadır. Öğretici ise bir model, bir kolaylaştırıcı, sınıftaki faaliyetlerin bir düzenleyicisi, bir danışman ve ortak bir iletişimci rolündedir (Germain, 1993). Bu yeni paradigmada öğretici, bilgiye hâkim olan, sahip olan ve onu aktaran ana karakter rolünden sıyrılarak, öğrencileri yeni çalışmalara, sorumluluk almaya teşvik eden, cesaretlendiren ve bu süreçleri denetleyen, düzenleyen konuma geçmiştir. Öğrenme artık ‘öğrenen merkezli’ ve ‘öğrenen odaklı’ biçiminde tanımlanmaya başlamıştır.

Bu keskin ve radikal olarak tanımlanabilecek değişimin yerleşmesi zaman almıştır. Bu süreçte özellikle öğrenmelerin gerçek hayat merkezli, otantik materyaller aracılığı ile düzenlenmesi her zaman uygulanamamış, öğrenme durumları dil bilgisi kuralları etrafında şekillenmeye devam etmiştir (Picardo, 2014). Benzer görünüm ders kitapları için de söz konusudur. Bazı ders kitapları iletişimsel yaklaşımı yüzeysel bir şekilde kendine entegre etmiştir. Yine bu paradigma değişimi ile birlikte dil dersleri için dört

beceriyi temel olarak belirleyen; dinlediğini kavrama, okuduğunu kavrama; sözlü üretim ve yazılı üretim becerilerinden oluşan yeni bir ders kitabı dalgası yayılmıştır (Hutchinson & Torres, 1994).

Görüldüğü üzere İletişimsel Yaklaşım, dil öğretim süreçlerinde köklü değişiklikleri ve kullanılan kaynaklarda yeni kavramları ortaya çıkarmıştır. D-AOBM'nin de kendi ön sözünde ifade ettiği gibi, bu değişimler ve beraberinde getirdiği yenilikler ile ortaya çıkan boşluk D-AOBM'nin uygulamaya dökülmesi için gerekli koşulları hazırlamıştır. D-AOBM, iletişimsel yaklaşımla kaydedilen ilerlemeleri bir araya getirerek bunları bir üst seviyeye taşımaktadır. Bu anlamda D-AOBM; öğrenme ve öğretme, hedefler ve değerlendirme, bireysel ve toplumsal dünya arasında bağ kurabilen kapsamlı bir vizyon belgesi olarak tanımlanabilir.

1.2.3. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Sosyal Aktör Kavramı

Eylem Odaklı Yaklaşımı anlamak için öncelikle 'sosyal aktör' olarak öğrenen kavramının tanım, görev ve sorumluluklarını üzerinde durmak gereklidir. İletişimsel Yaklaşım'ın dil öğretimine sunduğu en büyük yenilik, 'öğrenci merkezli öğrenme' kavramını dil öğretim ortamına getirmesi ve öğretimin odağını değiştirmesidir. Ancak hâlâ sosyal bağlamın eksikliği ve uygulamaya dönüklük ile ilgili sorunlardan söz edilebilir. İletişimsel Yaklaşım'da dil işlevleri, buna bağlı ihtiyaçlar, belirlenen dil kullanım alanlarında belli bağlamlarda etkinlikler önemlidir ancak bunlar sınıf atmosferi ile sınırlı kalabilir. Örneğin, tema "satın alma" ise, öğrenciler satın alma konulu yazılı veya sesli belgelere maruz kalacak, bir satın alma işlemi yapmak için ihtiyaç duydukları yeterliliği geliştirebilmek adına konuşma eylemleri yoluyla yönlendirilecektir. Amaç, elbette, öğrencinin iletişimsel yeterliliğinin artmasını sağlamaktır. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, D-AOBM'ye göre, konuşma eylemleri sadece sosyal bir bağlamda gerçekleştirilen eylemlerse bir anlam taşır. "Her dil kullanım eylemi, sosyal yaşamın düzenlendiği alanlardan (eylem alanları veya ilgi alanları) biri içindeki belirli bir durum bağlamında belirlenir." (D-AOBM, 2001, s. 45) ifadesi ile altı çizilen konu da budur. Sosyal eylemlerin her zaman dilden başka bir amacı vardır. Anlamak, bilgi edinmek, estetik zevk almak için okuruz; ikna etmek, bilgilendirmek, yardım etmek, tartışmak,

kendimizi savunmak için konuşur ve yazarız. Diğer bir ifade ile hedef dili öğrenmedeki temel amaç sosyal bir aktör olarak bu eylemleri gerçekleştirmektir.

Bu çok dinamik bir süreçtir. D-AOBM’de sosyal aktör kavramı, bireyler arasında ve birey ile dış bağlam arasında gerçek bir etkileşim sağlanması anlamına gelir. Her öğrenen, sürekli genişleyen sayıda başka bireyle temas kurar ve deneyimler yaşar; bu da onun kimliğini tanımlamasına ve şekillendirmesine yardımcı olur. Öğrenci kendi bilgi ve yetkinliklerinin farkına varır ve bunları sosyal eylemler için kullanır. Buna karşılık, bu sosyal eylem ve dil paylaşımı yoluyla; öğrenen, bilgi ve yetkinliğini geliştirmeye devam etmesine yardımcı olan geri bildirimler alır. Diğer bir ifade ile, öğrenen öğrenmek için eylemde bulunur; eylemde bulunmak için öğrenmez. Bu nedenle, iletişimsel yaklaşım eyleme odaklanarak tamamlanmalıdır. Öğrenen/sosyal aktör tarafından gerçekleştirilen faaliyetler belirli durumlarda ve belirli bir nedenle gerçekleşir. Kullanıcının/öğrenenin yerine getirmesi gereken görevlerin bağlamsal doğası, koşulların ve kısıtlamaların varlığına ve bunları ele almak için yeterlilikleri harekete geçirme ihtiyacına işaret eder. Bu açıdan bakıldığında temelleri 2001 yılında hazırlanan D-AOBM ile atılan eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın karşıtı değil tamamlayıcısı olarak ifade edilebilir. Eylem odaklı yaklaşım ve iletişimsel yaklaşımın birbirinden ayrıştıkları ve benzeştikleri noktaları Sönmez (2021) öğretim unsurları açısından karşılaştırma yaptığı tablosunda şu şekilde tanımlamaktadır:

	İletişimsel Yaklaşım	Eylem Odaklı Yaklaşım
Öğrenci	Yabancı dil öğrenen bir yabancı, simülasyon yapan dil kullanıcısı	Yabancı dil öğrenen Avrupa/dünya vatandaşı, yaşayarak öğrenen dil kullanıcısı, dayanışan sosyal aktör
Öğretmen	Rehber	Rehber, sınıf içi-sınıf dışı proje yürütücüsü
Sınıf	Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebildiği, tercihen "U" şeklinde oluşturulmuş mekanlar	Öğrencilerin birbirlerinin yüzünü görebildiği, tercihen "U" şeklinde oluşturulmuş mekanlar, serbest masa ve sandalyeler
Ders Materyalleri	Ders kitapları, öğretmenin kendi seçtiği, hedef dilin kullanıldığı kültüre ait didaktik, yarı didaktik, gündelik ve güncel hayata ait otantik dokümanlar, vs.	Ders kitapları, öğretmenin kendi seçtiği, hedef dilin kullanıldığı kültüre ait otantik dokümanlar, öğrenciden gerçekleştirilmesi beklenen görev ve projelerin yerine getirilmesi için kullanılacak sınıf içi, sınıf dışı (dil eğitimine uzak) tüm materyaller.
Dilsel Yetenekler	Sözü anlama/anlatım Yazılı anlama/anlatım	Genel bireysel yetenekler İletişimsel dil yeteneği -Dilsel yetenekler -Toplumsal-dilbilimsel yetenekler -Pragmatik yetenekler
Etkinlikler	-Bireysel, grup -Öğrenci merkezli -Dilsel, sınıf içi, öğrenciyi aktif tutacak etkinlikler -Rol yapma, simülasyon	-Grup odaklı -Öğrenci ve grup merkezli -Dilsel-dış, sınıf içi-sınıf dışı, öğrenciyi aktif tutacak mikro-makro görevler, senaryolar, projeler.
Öğrencinin kazanımları	Dört temel dil becerisi kazanma (ağırlık iletişimsel beceridedir)	Yaklaşımın hedeflediği becerileri kazanma, bireysel öğrenmenin yanında, toplumsal öğrenme, grup içi çalışmalarda, sınıf içinde ve dışında sorumluluk alabilme, dayanışma duygusunu geliştirme.
Değerlendirme	Dört temel dil becerisi (ağırlık iletişimsel beceride) sınıf içi performansı ile değerlendirme	İletişimsel dil yeteneğini ve genel bireysel ve sosyal yeteneklerini öz değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme.

Şekil 1.1: İletişimsel yaklaşım- eylem odaklı yaklaşım karşılaştırması (Sönmez, 2021)

Uluslararası literatürde de Eylem Odaklı Yaklaşım'ın İletişimsel Yaklaşım'dan farkları şu şekilde ifade edilmektedir:

- Gelecekteki bazı ihtiyaçlar değil, şimdi sınıfta dil kullanımını öğretmek,
- Belirli bir dilde pratik yapmaktan ziyade, iletişim stratejileri ve dil yetkinliklerinin gelişimine odaklanmak,
- Görevlerin kapsamı ve genişliği, sunduğu olanaklar açısından zenginliği,
- Hedef dil öğrencilerinin/kullanıcılarının sahip olduğu sorumluluk ve yetkiler,
- Amacın bir şeyler üretmek olması,

-Öğrencilerin sosyal aktör olarak tanımlanması ve bu anlamda yaratıcılığını da teşvik edecek şekilde tasarlanmış koşullarda yerine getirmeleri gereken ‘misyonlara’ sahip olmaları,

-Öğreticinin görünürdeki kontrol kaybı, ancak buna bağlı olarak üstlendiği diğer önemli sorumluluklar (Bourguignon, 2006; Puren 2009, Piccardo, 2014).

Nihai olarak, D-AOBM’nin; iletişimsel yaklaşım ve bunun geliştiricisi, tamamlayıcısı olarak gördükleri eylem odaklı yaklaşım ilkeleri ile sosyal aktör olarak tanımladığı hedef dil öğrencisinin İDE’lerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir.

1.2.4. Eylem Odaklı Yaklaşım ve Görev Tanımı

İletişimsel yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşıma geçişin en önemli noktalarından biri ‘görev’e ilişkin sunduğu yeni vizyondur. D-AOBM’de görev kavramı şu şekilde ifade edilmektedir:

“Görevler kişisel, kamusal, eğitimsel veya mesleki alanlarda günlük yaşamın bir özelliğidir. Bir birey tarafından görevin yerine getirilmesi, açıkça tanımlanmış bir hedef ve belirli bir sonuçla belirli bir alanda bir dizi amaçlı eylemi gerçekleştirmek için belirli yetkinliklerin stratejik olarak etkinleştirilmesini içerir. Görevler doğası gereği son derece çeşitli olabilir ve az ya da çok ölçüde dil faaliyetlerini içerebilir, örneğin: yaratıcı (resim yapma, hikaye yazma), beceriye dayalı (bir şeyi tamir etme ya da bir araya getirme), problem çözme (yapboz, bulmaca), rutin işlemler, bir oyundaki rolü yorumlama, bir tartışmada yer alma, sunum yapma, bir eylem planı yapma, (bir e-posta) mesajını okuma ve yanıtlama vb. Bir görev oldukça basit veya son derece karmaşık olabilir (örneğin, bir dizi ilgili diyagramı ve talimatı incelemek ve alışılmadık ve karmaşık bir aparatı monte etmek). Ayrı bir görev az ya da çok sayıda adım ya da gömülü alt görevler içerebilir ve sonuç olarak herhangi bir görevin sınırlarını tanımlamak zor olabilir.” (D-AOBM, 2021)

Görüldüğü üzere görev kavramı oldukça geniş bir vizyonda kullanılmaktadır. İçerisinde barındırdığı bazı anahtar kavramlar aracılığı ile bu tanımları daha net ifade etmek mümkündür.

Eylem odaklı yaklaşımda görev kavramının özelliklerine bakıldığında;

-İlk olarak görev, basit bir alıştırma ya da basit bir iletişimsel durumun karşılığı olarak kullanılmamaktadır. Görevin amacı öğrencileri sadece bir iletişim durumuna dâhil etmekle sınırlı değildir.

-Görev, günlük yaşamın bir parçası olmalı ve gerçek eylemler içermelidir. Görevler, öğrencinin öğrenmesi gereken basit iletişim durumları etrafında tasarlanmaz. Bu durum sosyal aktör kavramının da temellerinden biri olarak yorumlanabilir.

-Görevlerin seçiminde ve gerçekleştirilmesinde öğrenciler, hangi genel dil yeterliklerinin ve hangi iletişimsel dil yeterliliğinin gerektiğini bilmelidir. Diğer bir ifade ile öğrenen, eylemde bulunurken ve hedefe ulaşırken stratejik olarak hareket etmelidir.

-İDE ve buna bağlı ölçekler, görevlerin tanımlanmasında ve gerçekleştirilmesinde önemli referanslardır.

-Tüm görevler eşit veya eş değer değildir. Bazı görevler oldukça basit iken bazıları son derece karmaşıktır.

-Görevler; öğrenmeyi somut, elle tutulur ve anlamlı hale getirir. Bu noktada 'görev' ile 'alıştırma' kavramlarını birbirine karıştırmamak gerekir. Dil formlarını, yapılarını sadece sözlü ve yazılı olarak kullanmak bir görev olarak ifade edilemez. Çünkü eylem ve görev her zaman bağlamsal olmalıdır. Sadece dil yapısına odaklanmak, bağlamı ve iletişimsel anlamlı görevleri ihmal etmek anlamına gelebilir.

-Eylem odaklı görevler, sınıf atmosferinin katı sınırlarının dışına çıkmayı gerektirir ve yapay öğrenme ortamı olan sınıfı bu konuda aşmaya çalışır. Nunan (2004), iletişimsel yaklaşımda görevin, öğrencileri hedef dilde alımlama, üretim ya da etkileşime yönelten biçimden ziyade içeriğe odaklanan bir sınıf çalışması olduğunu söyler. Bu açıdan bakıldığında iletişimsel yaklaşımda görev iletişime hizmet ederken eylem odaklı yaklaşımda iletişim göreve hizmet eder (Picardo, 2014). Diğer bir ifade ile iletişim, görevi yerine getirmede kullanılacak araçlardan biridir ancak tek değildir.

-Görev yaklaşımında öğreticinin rolü öğrencinin giderek daha özerk hale gelmesine yardımcı olmak ve bunu yaparken öğrenciye bir şeyi neden yaptığını ve en iyi nasıl yapacağını anlatabilmektir. Öğrenciler öğretmenler için üretim faaliyetlerinde bulunmazlar, temelde gerçek hayattaki sosyallik ve etkileşimin doğası yer alır. Öğrenciden beklenen bu bağlamda sosyal bir aktör olabilmesidir. Yine öğretmenlerden

beklenen görevlerin hangi dil düzeyi için uygun olduğuna karar vermesi ve bu görevi yapılabilir hale getirmesidir. Piccardo (2014), birkaç örnek görev ile anlatılanları somutlaştırmıştır.

Örnek1.

Tatil sezonu hızla yaklaşıyor ve New Brunswick'ten akrabalarınız tatil boyunca ailenizde kalmaya geliyor. Anne ve babanız işte çok meşguller - tatil yemeği de dahil olmak üzere her ayrıntıyı organize edemeyecek kadar meşguller. Üç kuzeniniz var ve her biri için bir hediye bulmanız gerekiyor. Ailenizin yardımınıza ihtiyacı var. Sizden bir menü düşünmenizi ve bir alışveriş listesi yapmanızı istediler. Ayrıca sizden kuzenleriniz için hediye almanızı da istediler. Bunun için size toplam 100 dolarlık bir bütçe verdiler. Yemek için bir menü hazırlamalı, malzemeler için bir alışveriş listesi oluşturmalı ve ailenize önermek üzere kuzenleriniz için hediyeler bulmalısınız. Hediyeler için alışveriş yapacaksınız ve satış görevlilerinden size yardımcı olmalarını isteyeceksiniz. Ne yazık ki, düşündüğünüz hediyelerden biri mevcut değil ve bir alternatif bulmanız gerekiyor. İşiniz bittiğinde, ebeveynlerinize menüyü ve alışveriş listesini, ayrıca satın aldığınız hediyeleri ve neden bu seçimleri yaptığınızı göstereceksiniz.

Örnek2.

Okulunuz, Kanada'nın son 60 yıllık tarihi üzerine bir kutlama organize etmiştir. Her sınıf farklı bir konu üzerinde çalışacak (ekonomik gelişme, sosyal eğilimler, yaşam tarzı, vb.) ve en fazla üç öğrenci ürününü final jürisine sunacaktır. Bir grup arkadaşınızla birlikte, her biriniz ailelerinizi ve onların Kanada'ya göçlerini araştıracaksınız. Soy ağacınızı oluşturacak ve ailenizin göçten önceki ve sonraki yaşamını anlatacaksınız. Bugünkü ailenizin bir portresini oluşturacaksınız (konuşulan diller, gelenekler, yemekler, vb.). Bir poster hazırlayacaksınız ve çalışmanızı sınıfa sunmak için beş dakikanız olacak. Sınıf, spor salonuna asılması için okul müdürüne vermek üzere üç poster seçecek ve seçilen posterler için seçimlerinizi açıklayan bir mektup hazırlayacaksınız.

Örnekler ve görev kavramına dair özelliklerde de görüldüğü üzere görevler sadece iletişimsel durumun ifade edilmesi ile sınırlı kalmamaktadır. Hedef dil kullanıcılarından beklenen hayatın gerçekleri ve olağan akışı ile paralel olacak şekilde, bir sosyal aktör olarak eylemde bulunmasıdır. Bunu yaparken kendisinden beklenen hedef dili kullanması

ve etkileşimde bulunmasıdır. Bu doğrultuda bahsi geçen eylem odaklı yaklaşım, sosyal aktör ve anlamlı görev kavramlarının dil öğretiminde kullanımı ile alakalı kuramsal çerçeveyi sunması bakımından D-AOBM önemli bir görev üstlenmektedir.

1.2.5. Dil Öğretimi, Öğrenimi ve Değerlendirmesi İçin Bir Araç: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

'Kuralcı' değil 'tanımlayıcı' bir araç olan D-AOBM her düzeyde dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgilenen profesyonellere kendi uygulamaları ve misyonlarında yardımcı olacak ortak bir dil sunmayı amaçlar. D-AOBM'nin hazırlanış amaçları arasında dil öğretimi müfredatlarının ve ders kitaplarının geliştirilmesi için ilke ve kaynak sağlamak da yer almaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages - CEFR), dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini standartlaştırmak ve dil öğretimini daha tutarlı hale getirmek amacıyla geliştirilmiş çerçeve özelliği gösteren bir metindir. D-AOBM, farklı Avrupa dillerindeki dil becerilerini tanımlamak ve karşılaştırmak için bir referans noktası sağlar. Bu anlamda D-AOBM'nin ana amaçları şu şekilde tanımlanabilir:

Dil Becerilerini Tanımlama: D-AOBM, bir dil öğrenenin alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık gibi çeşitli becerilerini belirlemek için ortak bir dil sunar. Bu becerileri altı farklı dil seviyesine göre (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) tanımlayıcılarla betimler.

Dil Eğitimi ve Öğretimi Standartlarını Belirleme: D-AOBM, dil eğitimi ve öğretimi standartlarını belirleyerek dil öğrenme sürecini daha yapılandırılmış hale getirir. Dil öğretimi yapan kurumların, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olur.

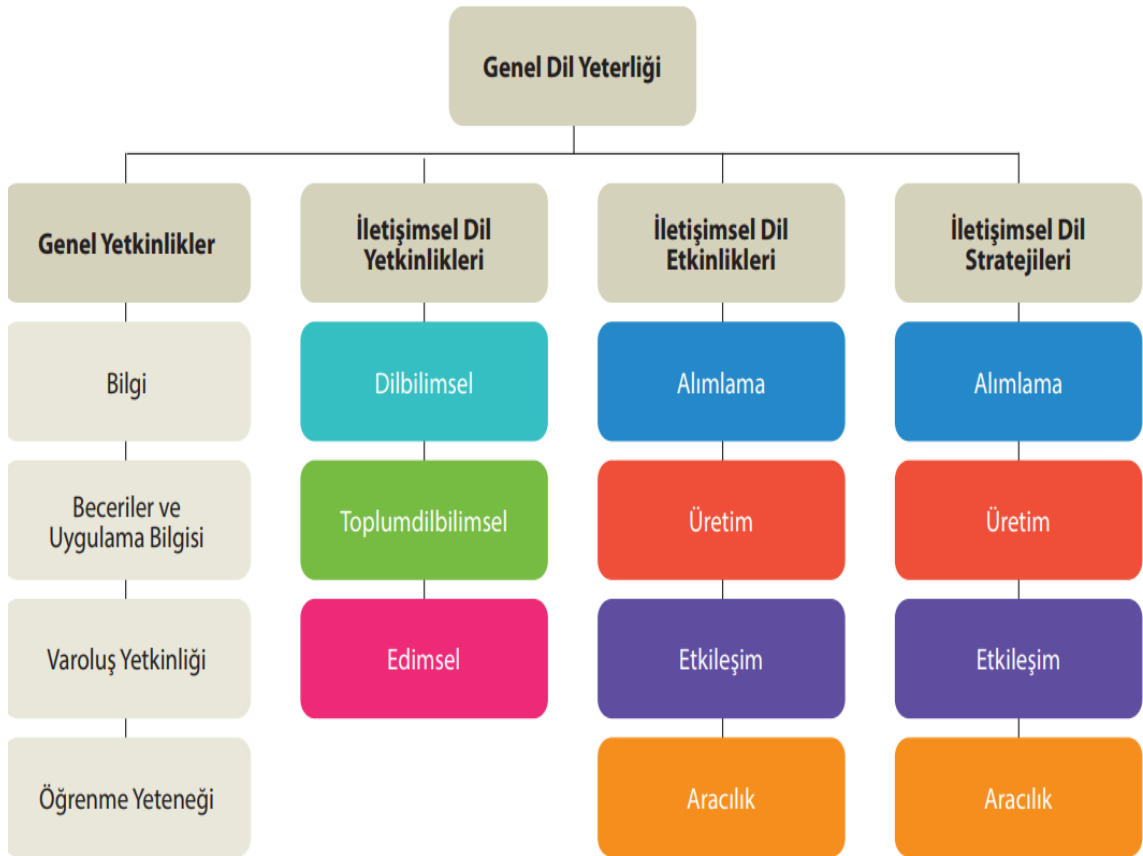
Dil Yeterliliğini Değerlendirme: D-AOBM, dil yeterliliğini değerlendirmek için kullanılan dil sınavları ve testlerin geliştirilmesine rehberlik eder. Bu sayede dil öğrencilerinin ve profesyonellerinin seviyelerini belirlemelerine ve ilerlemelerini izlemelerine yardımcı olur.

Avrupa Dilleri Arasında Karşılaştırma Yapma: D-AOBM, farklı Avrupa dilleri arasındaki dil becerilerini karşılaştırmak için bir çerçeve sunar. Bu, dil öğrenenlerin ve dil

öğreticilerinin dil becerilerini farklı dillerdeki standartlarla uyumlu bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır.

Jones ve Saville (2009)'in ifadesi ile “esnek ve bağlama uygun bir doğası olan” D-AOBM, dil öğrenme ve öğretme süreçlerini standartlaştırarak dil öğrenimini daha etkili hale getirmeye ve dil öğretimini daha sağlam bir temele dayandırmaya yardımcı olur. Bu nedenle, dil eğitimi alanındaki birçok kurum ve kuruluş D-AOBM'yi referans alarak programlarını, ders materyallerini geliştirir ve dil becerilerini değerlendirir.

Bu anlamda D-AOBM için tanımlayıcı bir şemadan bahsedilmesi mümkündür. Genel dil yeterliği üzerinden hareketle iletişimsel görevlerin eylem odaklı hale dökülmesi ve dil öğrenenin bir sosyal aktör olarak etkileşim merkezinde sosyal eylemlerde bulunması bu şemada yer alan iletişimsel dil yetkinlikleri, iletişimsel dil etkinlikleri ve iletişimsel dil stratejileri aracılığı ile sağlanmaktadır.



Şekil 1.2: D-AOBM tanımlayıcı şeması (D, AOBM, 2021)

Bu şema ve içeriği, iyi planlanmış bir dil öğretim sürecinin temel bileşenlerini ve daha sonrasında detaylarını vermesi açısından önemlidir. Avrupa Konseyi'nin bir dönem ana dili öğretimine de genişletilmesini tavsiye ettiği D-AOBM (Alderson, 2007), ülkemizde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların, öğretmenlerin ve materyal geliştiricilerin iyi kavraması gereken metinlerin başında gelmektedir.

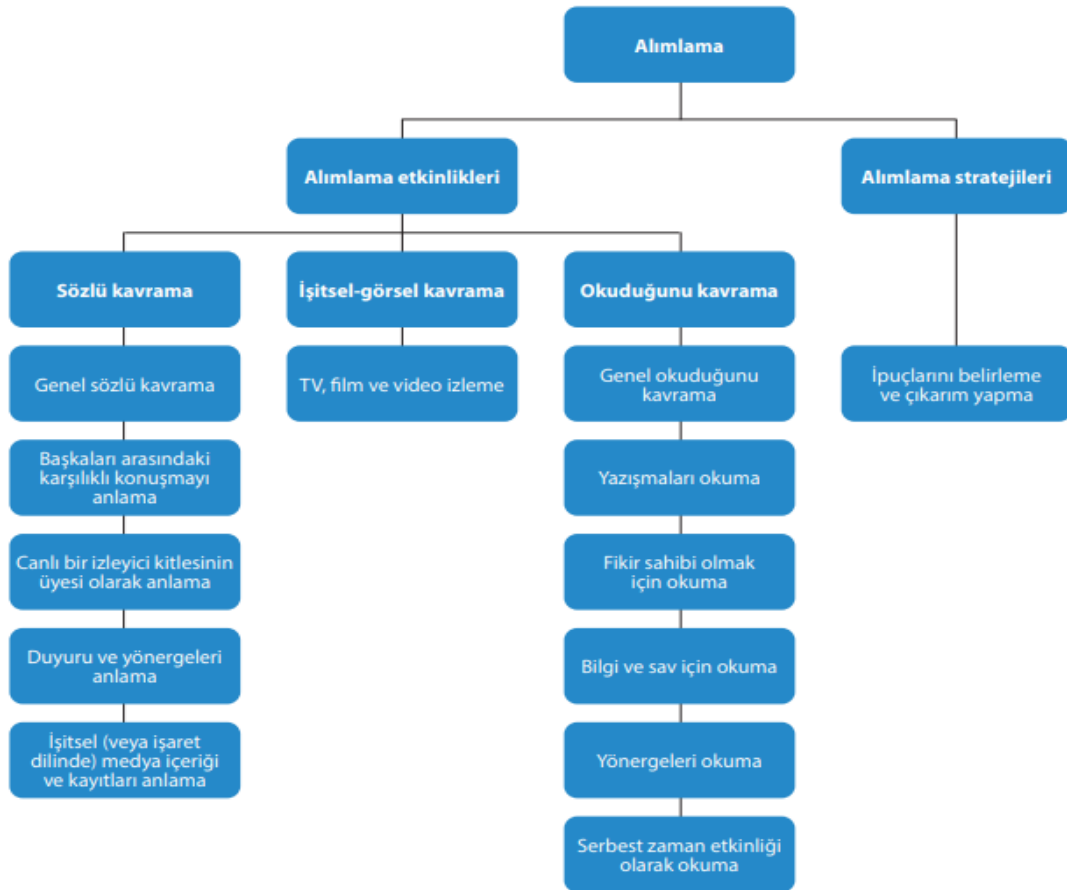
1.2.5.1. İletişimsel Dil Etkinlikleri ve Tanımlayıcılar

D-AOBM'de yetkinlikler (competences) 'bir kişinin eylemleri gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve özelliklerin toplamıdır' şeklinde tanımlanmaktadır (D-AOBM). Bu tanım, D-AOBM'nin kuramsal çerçevesi düşünüldüğünde oldukça anlamlı anahtar kavramlar içermektedir. Bunlardan ilki 'eylem' kavramıdır. Bu ifade ile yetkinlik, eylem kavramına bağlanmıştır. Daha önce de değinildiği üzere, iletişimsel yaklaşımda öğrenciler farklı iletişimsel durumlara dâhil edilir. Eylem odaklı yaklaşımda ise öğrenciler birer sosyal aktördür ve bununla bağlantılı olarak sosyal eylem içeren durumlara dâhil edilmelidirler. Hedef dil öğrencisi, sosyal eylemlerde başarılı olmak için İDE'lerde belirli yetkinliklere sahip olmalıdır. Nihai amacın başarılı bir sosyal eylem gerçekleştirmek olduğu düşünüldüğünde, İDE bu amaca hizmet eder. Diğer bir ifade ile İDE öğretme/öğrenme sürecinin amacı değil bir araçtır. D-AOBM'de geçen "İletişimsel görevleri yerine getirmek için öğrenenler iletişimsel dil etkinliklerine katılmalıdır." ifadesi de bu durumu destekleyen bir argüman olarak sunulabilir (D-AOBM, 2001).

D-AOBM'de, İDE (communicative activities) ve stratejileri ile; iletişimin karmaşık yapısını açıklamada yetersiz kalan ve buna ek olarak herhangi bir amaç veya makro işlev değerlendirmesine uygun olmayan geleneksel dört beceri modelinin (dinleme, okuma, yazma, konuşma) değiştirilmek istendiği açıkça beyan edilir (D-AOBM, 2021). Geleneksel dört beceri modeli yerine önerilen ise anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşim merkezli, gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın ve en önemlisi içerdiği dil düzeyine uygun tanımlayıcılarla herhangi bir amaç veya mikro işlev değerlendirmesi imkanı sunan İDE olarak tanımlanan iletişim biçimleridir. Bunlar; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak ifade edilir.

1.2.5.1.1. Alımlama Etkinlikleri (Reception Activities)

Alımlama, (reception) Batı dillerinde “karşılama” anlamına gelir ve dil öğretimi odaklı çalışmalarda farklı türdeki yazılı metinlerle, sadece sözlü veya işitsel-görsel girdilerle muhatabının karşılaşma sürecini ifade eder. Muhatabını pasif alıcı formatından çıkarıp aktif anlam üreticisi olarak görmenin dil öğretimine bir yansıması olarak İDE ve buna bağlı olarak da ilk aşamada alımlama etkinlikleri kavramı gösterilebilir. Geleneksel dört beceri tanımlamasında okuma ve dinleme olarak ifade edilen beceriler, eylem odaklı yaklaşım ilkeleri ile birlikte paradigma değişikliğine uğramıştır. Hedef dil öğrencisini, sosyal aktör olmanın bir gereği olarak aktif anlam üreticisi pozisyonunda yazılı, sözlü ve işitsel-görsel girdiye maruz bırakmanın önemi anlaşılmıştır.



Şekil 1.3: Alımlama etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

D-AOBM (2021)’de alımlama, “girdiyi alma ve işlemeyi içerir: İfade edilen anlamın bir temsilini ve bu anlamın ardında yatan iletişimsel niyetle ilgili bir varsayım oluşturma

amacıyla uygun olduğu düşünülen şemaları etkinleştirmek” şeklinde tanımlanır. Şekil 1.3’te de görüldüğü üzere “sözlü kavrama”, “işitsel-görsel kavrama” ve “okuduğunu kavrama” biçiminde tasnif edilen alımlama becerisi, hem iletişimin girdi boyutunu detaylı açıklayabilmek hem de makro işlev değerlendirmesine imkan sağlamak amacıyla alt ölçekler barındırmaktadır. D-AOBM’de her bir ölçek A1 öncesi-A1- A2- B1- B2- C1- C2 dil düzeylerinde tanımlayıcılar içermektedir.

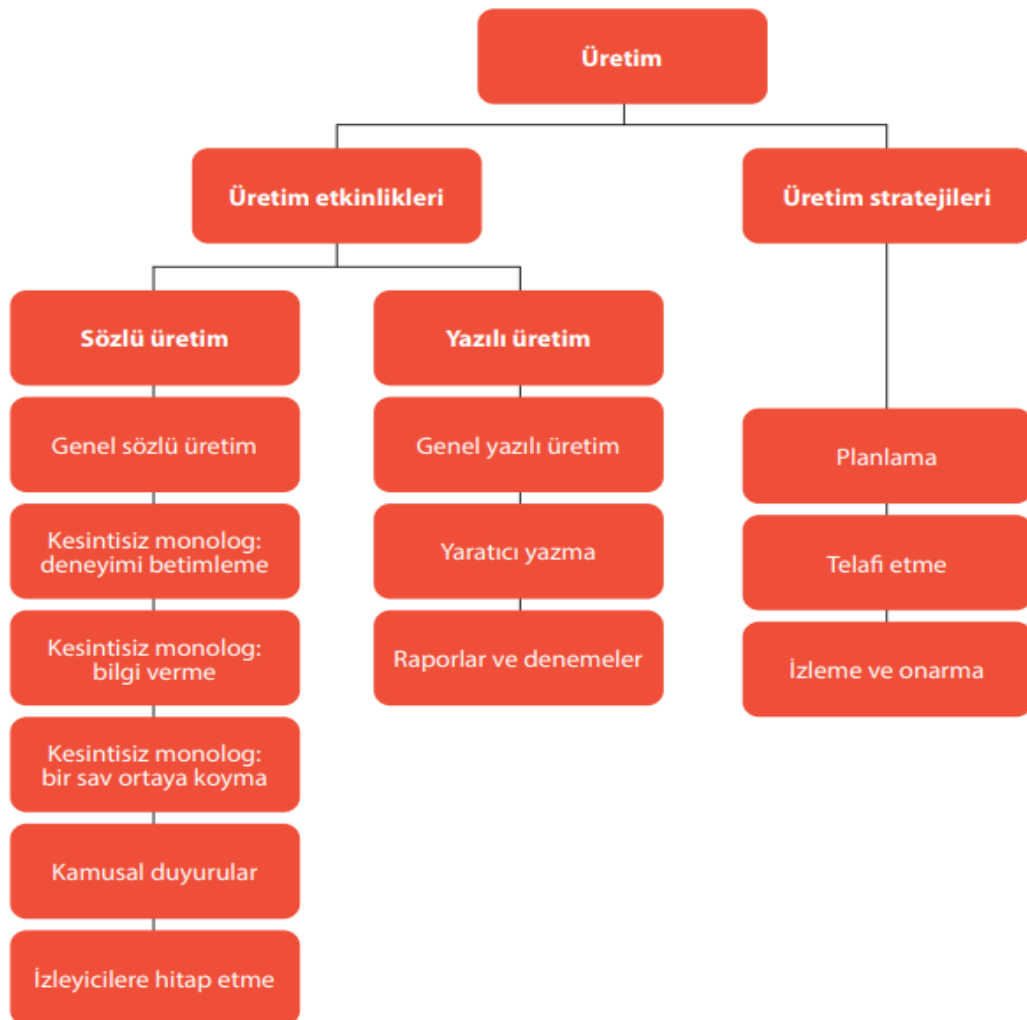
Bilgi ve sav için okuma	
C2	Kendi uzmanlık alanı dışında bile olsa karmaşık bir rapor veya makalenin daha ince detaylarını ve çıkarımlarını anlayabilir.
C1	Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.
B2	Alanındaki son derece uzman kaynaklardan bilgi, fikir ve görüş alabilir. Terminoloji hakkındaki tahminlerini doğrulamak için zaman zaman sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanı dışındaki bir uzmanlık alanına ait makaleleri anlayabilir.
	Belirli duruş ve tutumun sergilendiği çağdaş sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları anlayabilir. Bir metnin ne zaman olgusal bilgi verdiğini ve ne zaman okuyucuyu bir şeye ikna etmeye çalıştığını fark edebilir. Söylemsel metindeki farklı yapıları (karşıt savlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi) tanıyabilir.
B1	İlgi alanları ve çalışmalarıyla ilgili olan konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri anlayabilir. İnsanların fikirlerini paylaştığı, aşına olduğu veya ilgi alanına giren güncel konulardaki kısa metinleri (ör. çevrim içi bir tartışma forumuna yapılan önemli katkılar veya editöre yazılmış okur mektupları) anlayabilir. Açıkça işaret edilen tartışmacı metinlerdeki ana sonuçları belirleyebilir. Sunulan konunun ele alınmasındaki bir dizi tartışmayı detaylı olmasa bile fark edebilir.
	Aşına olduğu konularla ilgili karmaşık olmayan haber makalelerindeki önemli noktaları ayırt edebilir. Tekrar okumak için yeterli zamanı olması koşuluyla ilgi alanına giren aşına olduğu konulardaki olgusal çoğu bilgiyi anlayabilir. Müze sergileri ve sergilerdeki açıklayıcı panolarda yer alan betimleyici notların ana noktalarını anlayabilir.
A2	Olayları tarif eden mektup, broşür ve kısa haber makaleleri gibi daha basit materyallerdeki belirli bilgiyi bulabilir. İçeriğin aşına ve tahmin edilebilir olması koşuluyla aşına olduğu türdeki bir olay üzerine olan bir haber bülteninin genel taslağını takip edebilir. Sayıların, isimlerin, resimlerin ve başlıkların önemli bir rol oynadığı ve metnin anlamını desteklediği kısa haber metinleri veya basit makalelerdeki temel bilgileri anlayabilir. Gündelik konularla (ör. yaşam tarzı, hobiler, spor, hava) ilgili kısa metinlerin ana noktalarını anlayabilir.
	Basit bir dil kullanması koşuluyla insanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlayabilir. Resimli broşür ve haritalarda verilen bilgileri (ör. bir şehrin başlıca turistik yerleri) anlayabilir. Kişisel ilgi alanına giren konulardaki (ör. spor, ünlüler) kısa haber metinlerinin ana noktalarını anlayabilir. Basit bir dil kullanması ve tahmin edilemeyen bir ayrıntı içermemesi koşuluyla kendi alanıyla ilgili kısa olgusal bir tarif veya raporu anlayabilir. İnsanların kısa bir ilan veya gönderide kendileri hakkında söylediklerinin ve diğer insanlarda neleri sevdikleriyle ilgili söylediklerinin çoğunu anlayabilir.
A1	Daha basit bilgilendirici metinler ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında, özellikle de görsel destek varsa, fikir edinebilir. Çok basit bir dilde yazılmış ve çizim ve resimlerle desteklenmiş, kişisel ilgi alanına giren konular (ör. spor, müzik, seyahat hakkındaki sıcak gelişmeler veya hikâyeler) hakkındaki kısa metinleri anlayabilir.
A1 öncesi	Hazır yiyecek satan resimli lokanta menüsü veya çok basit gündelik kelimeler/ işaretlerle oluşturulmuş resimli bir hikâye gibi en basit bilgilendirici materyali anlayabilir.

Şekil 1.4: Bilgi ve sav için okuma ölçğine ait dil düzeyi tanımlayıcıları (D-AOBM, 2021)

Hedef dil öğrencisinden bulunduğu dil düzeyinde alımlama etkinliği ölçeklerinde ilgili tanımlayıcılarda yeterlik göstermesi beklenmektedir. Bunun için öğretimin diğer bileşenleri olan öğreticilerin ve ders materyallerinin de gerekli farkındalığa ve hassasiyete sahip olması gerekir.

1.2.5.1.2. Üretim Etkinlikleri (Production Activities)

İDE'nin diğer bir bileşenini üretim boyutu oluşturmaktadır. Geleneksel dört beceri tanımlamasında konuşma ve yazma becerilerine karşılık gelen üretim etkinlikleri, D-AOBM'de yazılı üretim ve sözlü üretim şeklinde detaylandırılmıştır.



Şekil 1.5: Üretim etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

Kişisel, eğitimsel, mesleki ve kamusal alanda dil kullanım görevleri dikkate alınarak oluşturulan sözlü ve yazılı üretim ölçekleri; hedef dil öğrencisini, sosyal aktör olarak dilsel üretimde bulunması konusunda teşvik etmektedir.

Üretim etkinlikleri; dil öğretim sürecinde öğrencilerin öğrendikleri dil yapılarını, söz varlığını ve dil işlevlerini göz önünde tutarak iletişim kurmalarını sağlayan önemli bir beceri alanını ifade etmektedir. Konuşma ve yazma pratiği, içerik ve anlam üretimi, öğretimi hedeflenen dil yapılarının uygulanmasına imkân vermesi, sözlü ve yazılı bilgi aktarımı üretim etkinliklerinin temel özellikleri arasındadır.

D-AOBM’de sözlü üretim ve yazılı üretim biçiminde ifade edilen beceriler daha ziyade etkileşim gerektirmeyen monolog ve tek taraflı yazma görevlerini karşılar. Bu durum ilgili ölçeklerde de net şekilde görülmektedir.

İlk olarak sözlü üretim etkinliklerine bakıldığında; ‘Kesintisiz monolog’ ile ilgili ölçeklerde öğrencilerden sözlü betimlemeler yaparak tecrübelerini aktarabilmesi, teknik ve mesleki konularda muhataplarına bilgi verebilmesi ve bir tartışmada kendi fikirlerini, düşüncelerini argümanları ile karşı tarafa açıklayabilmesi beklenmektedir.

	Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma(ör. tartışmada)
C2	<i>Tanımlayıcı yok; bk. C1</i>
C1	Konuya yönelik noktaları tam olarak ifade ederek ve vurguyu etkili bir şekilde kullanarak karmaşık bir konuda bir durumu tartışabilir. İyi yapılandırılmış bir dilde, sistematik olarak muhatabın bakış açısını dikkate alarak, önemli noktaları destekleyici örneklerle vurgulayarak ve uygun şekilde sonuçlandırarak bir sav geliştirebilir.
B2	Önemli noktaları uygun şekilde vurgulayarak ve ilgili destekleyici ayrıntılarla sistematik olarak bir sav geliştirebilir. Yardımcı noktalar ve ilgili örneklerle bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişleterek ve destekleyerek açık bir sav geliştirebilir. Mantıklı bir sav zinciri oluşturabilir. Çeşitli seçeneklerin avantajlarını ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkındaki bir bakış açısını açıklayabilir.
B1	Çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar iyi bir sav geliştirebilir. Aşına olduğu bir konuda bir bakış açısını haklı çıkarmak için basit nedenler sunabilir. Basit ifadeler kullanarak günlük yaşamla ilgili konularda görüşlerini dile getirebilir. Fikirler, planlar ve eylemler için kısaca nedenler ve açıklamalar sunabilir. Birinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadıklarını açıklayabilir ve bu görüşü haklı çıkarmak için gerekçeler sunabilir.
A2	Bir konuda neyi sevip neyi sevmediğini, neden bir şeyi diğerine tercih ettiğini basit, doğrudan doğruya karşılaştırmalar yaparak açıklayabilir. Muhatabın sabırlı olması koşuluyla görüşlerini basit terimlerle sunabilir.
A1	<i>Tanımlayıcı yok.</i>
A1 öncesi	<i>Tanımlayıcı yok.</i>

Şekil 1.6: Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada) ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)

‘Duyuru’ ile ilgili ölçekte, özel ya da genel kapsamda bir grup insana önemli görülen bilgilerin aktarımı ifade edilmektedir. İçerik türü, anlaşılabilirlik ve hazırlık ihtiyacı; ilgili ölçekteki tanımlayıcıların A1 öncesi veya C2 aralığında olmasını belirlemede kullanılan anahtar kavramlardır. Diğer bir sözlü üretim ölçeği ise ‘izleyicilere hitap etme’ ile ilgilidir. Bu ölçekte öne çıkan anahtar kavramlar; hitap türü, izleyicinin dikkate alınması ve soruları ele alma becerisidir. Bu anahtar kavramlardaki zorluk derecesi, ilgili tanımlayıcının dil düzeyini belirler. Örneğin D-AOBM’de üretim etkinlikleri içinde yer alan ‘izleyicilere hitap etme’ sözlü üretim ölçeğinin C2 dil düzeyi tanımlayıcısı: “Karmaşık bir konuyu, aşına olmadığı izleyiciye kendinden emin ve anlaşılır bir şekilde, konuşmayı izleyicinin ihtiyaçlarını karşılamak için esnek bir şekilde yapılandırarak ve uyarlayarak sunabilir. Zor ve hatta kötü niyetli sorularla başa çıkabilir.” iken; A1 dil düzeyi tanımlayıcısı: “Çok kısa hazırlanmış bir metni, provası yapılmış bir ifadeyi iletmek için kullanabilir (ör. birini resmen tanıştırmak, kadeh kaldırmak için). “ şeklinindedir. Görüldüğü üzere belirtilen anahtar kavramların basitten karmaşığa doğru işe koşulması farklı dil düzeyi tanımlayıcılarının oluşturulmasında önem arz etmektedir.

Üretim etkinliklerinin diğer boyutunu ise yazılı üretim becerileri oluşturmaktadır. Yazma becerisi, bireylerin gerek ana dilinde gerekse öğrendikleri hedef dilde üretimde bulunmakta zorlandıkları becerilerin başında gelmektedir. Hughey (1983), yabancı/ikinci dil öğretiminde tam okuryazarlık için öğrencilerin yazma becerilerinde yeterlik göstermesi gerektiğini ve bu durumun öğrencilere de aktarılmasının önemli olduğunu ifade eder. Özellikle ikinci dil olarak Türkçe öğrenen hedef kitlenin büyük çoğunluğunun akademik ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe öğrendiği düşünüldüğünde yazılı üretimin önemi daha da artmaktadır (Şimşek & Erdem, 2021).

Alan literatürüne bakıldığında dil becerileri arasında en fazla zorlanılan becerinin yazma olduğu görülmektedir (Çangal, 2020; Açık, 2008; Köse, 2010; Tiryaki, 2013; Kara 2010). Köse (2010) ve Açık (2008) yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin öz yeterliklerinin en düşük olduğu alanın yazma becerisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun muhtemel gerekçeleri arasında; yeterli derece okuma alışkanlığına sahip olmama, ana dilinde de yazma becerisinde yaşanan sorunlar, ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazma etkinliklerinde kullanılan yöntem, teknikler ve ders materyalleri gösterilebilir.

D-AOBM’de yazılı üretim, ‘yaratıcı yazma’ ile ‘raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)’ ölçeklerinden oluşmaktadır. ‘Yaratıcı yazma’ tanımlayıcıları; metin tipleri, söylemin karmaşıklığı ve dil kullanımı anahtar kavramlarının kullanımı ile dil düzeylerine göre derecelendirilmiştir. Kişisel ve yaratıcı ifadeyi öne çıkaran bu ölçekte hedef dil öğrencilerinden C1 dil düzeyinde; ilgi çekici hikâyeler, detaylı deneyim betimlemeleri, iyi yapılandırılmış yaratıcı metinler ve zengin bir dil kullanımı beklenmektedir. ‘Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)’ ise anlatı ve deneyim aktarımından ziyade resmî işlemsel ve değerlendirici yazı türlerini içerir. İçerik, metin tipleri, söylemin karmaşıklığı; dil düzeyine göre tanımlayıcıları belirlemede kullanılan anahtar kavramlardır.

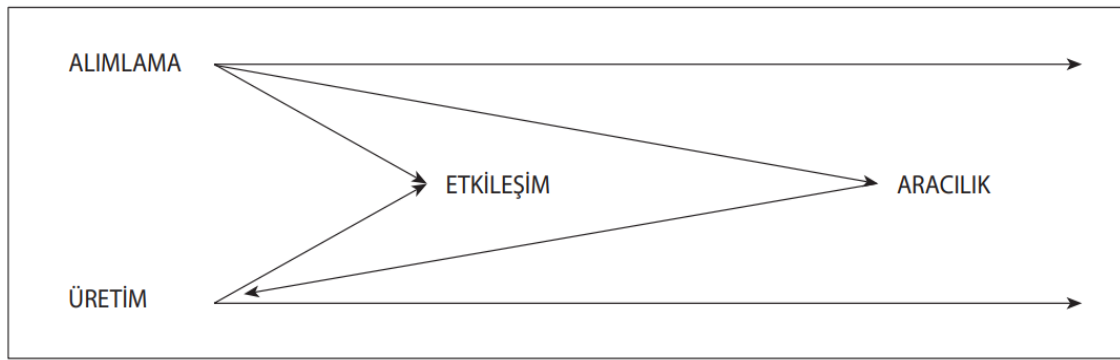
1.2.5.1.3. Etkileşim Etkinlikleri (Interaction Activities)

Günümüz şartlarında yabancı/ikinci bir dil öğrenme sadece dil bilgisi kurallarına hâkim olma, söz varlığını kazanma ve hatta iletişimsel anlamda dili kullanabilme yetilerinden fazlasını ifade etmektedir. Etkili bir iletişim için hedef dil öğrencisinden; dilin doğal kullanımını deneyimleyebilmesi, gerçek hayatla bağlantılı anlamlı görevleri sosyal bir aktör olarak yerine getirebilmesi, dilin sadece bilgisine değil farklı alanlarda kullanımına odaklanabilmesi ve karşı taraf ile birlikte söylem/söylemler oluşturabilmesi beklenmektedir. Tüm bunların gerçekleşmesinde etkileşim etkinlikleri kritik bir rol oynamaktadır.

Savignon (2002) etkileşimi, “dil öğrencilerin ve dil öğreticilerinin bir araya gelerek dil becerilerini kullanmalarını içeren süreç”, Hedge (2000) ise, “dilin gerçek iletişimsel kullanımını sağlayan ve öğrenci-öğrenci, öğretici-öğrenci etkileşimini barındıran bir öğrenme yaklaşımı” biçiminde tanımlar. Krashen (2009) de Çıktı Hipotezi (Output Hypothesis) bağlamında etkileşime değinir. Buna göre öğrencilerin dil bilgisi ve tüm dil becerilerinin gelişmesi için gerçek iletişim ortamlarında etkileşime girmesi gerekmektedir. Bu tanımlar, etkileşimin dil öğrenimi/öğretiminde önemli bir rol oynadığını ve dilin gerçek kullanımını deneyimlemenin dil becerilerini geliştirmek için kritik bir görev üstlendiğini vurgular. Dolayısıyla, dil öğretiminde etkileşimi teşvik etmek ve öğrencilerin gerçek iletişim deneyimleri yaşamalarını sağlamak onları sosyal birer aktör yapma noktasında önemlidir.

D-AOBM perspektifinden etkileşim kavramına bakıldığında ilk olarak şu ifade edilebilir; etkileşim, öğrenme ve öğretme süreçlerinin merkezinde yer almaktadır. D-AOBM’de yer alan tanımlayıcı şema, D-AOBM’nin öğrenme-öğretme yaklaşımı olan eylem odaklı yaklaşım; anlamın etkileşim yoluyla ortaklaşa yapılandırılması temeline dayanmaktadır. Bu yüzden İDE’nin bir bileşeni olan Etkileşim Etkinlikleri oldukça önemlidir.

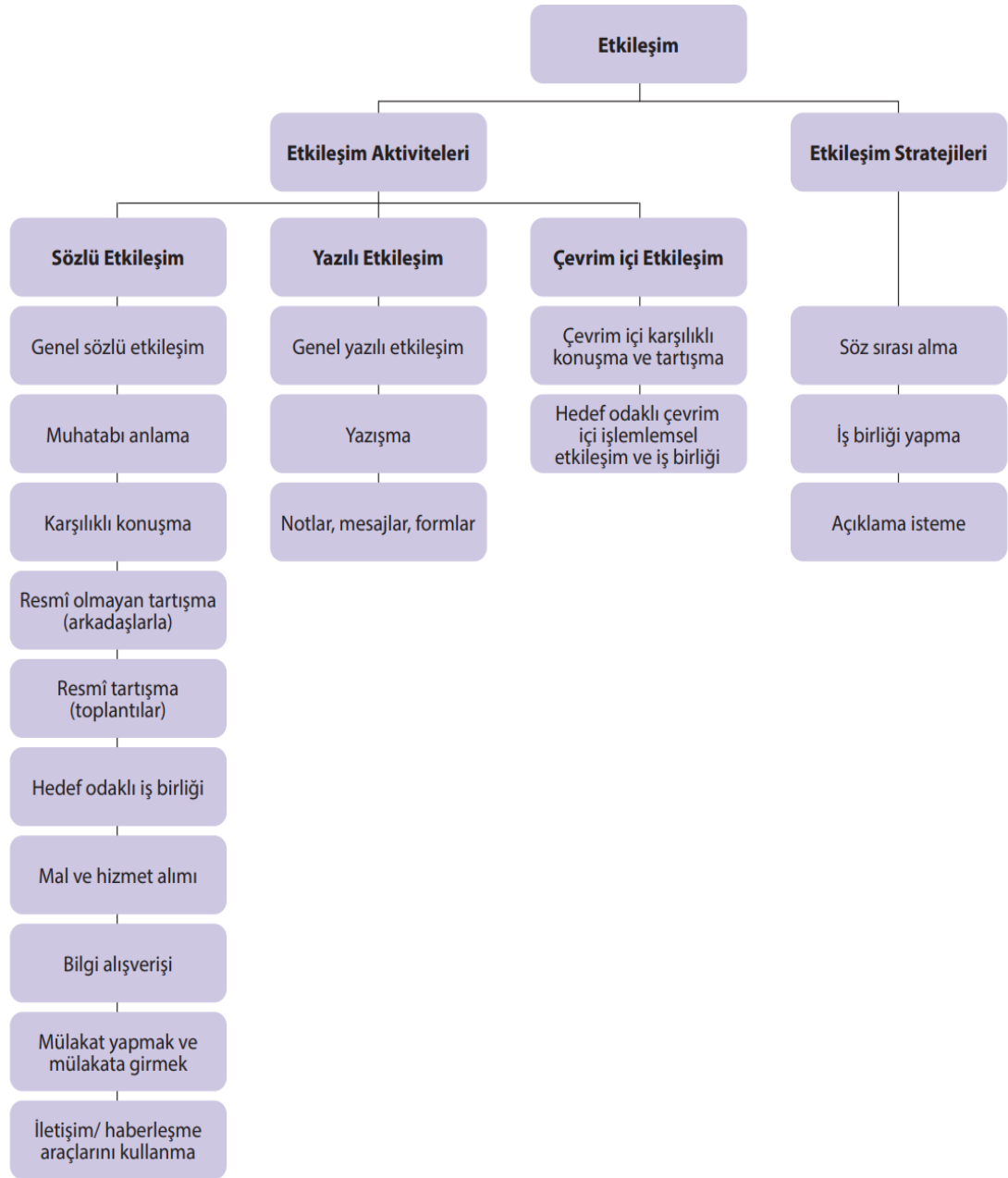
D-AOBM’de sözlü ve yazılı şeklinde ayrılan alımlama, üretim becerileri geleneksel dört beceri tanımlamasını karşılarken etkileşim, alımlama ve üretim becerilerini içerir ancak etkileşim bu parçaların toplamından fazlasını ifade eder (D-AOBM, 2021).



Şekil 1.7: İletişimsel dil etkinlikleri arasındaki ilişki (D-AOBM, 2021)

Görüldüğü üzere etkileşim, alımlama ve üretimin becerilerinin kesişim noktasında yer almaktadır. Dolayısıyla öğrencinin etkileşim kurabilmesi için alımlama ve üretim becerilerinde yetkinlik göstermesi beklenmektedir. Bu yetkinlik sayesinde kurulan etkileşim ile öğrencilerin; iletişim becerilerinin gelişmesi, dil öğrenme motivasyonlarının artması, kültürel açıdan farkındalık kazanmaları ve daha hızlı, kalıcı bir öğrenim süreci yaşamaları muhtemeldir. Tartışma, rol yapma, oyunla öğretim, proje tabanlı öğretim gibi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılması; ekip çalışmasını teşvik edecek, işbirliği yapmayı ve problem çözmeyi barındıran etkinlikler tasarlamak, görevler vermek, öğrenci merkezli ve eylem odaklı öğretim süreci tasarlamak, geri bildirim vererek değerlendirme süreçlerini aktif etmek etkileşim etkinlikleri açısından önemlidir.

Etkileşim etkinlikleri, D-AOBM’de sözlü, yazılı ve çevrim içi etkileşim olmak üzere üç biçimde ele alınmıştır. Sözlü etkileşim ve yazılı etkileşim, D-AOBM’nin daha önceki sürümlerinde de ölçekleri ve tanımlayıcıları ile yer alırken, çevrim içi etkileşim 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt’te (Companion Volume) ilk defa yer almıştır.



Şekil 1.8: Etkileşim etkinlikleri ve stratejileri (D-AOBM, 2021)

Etkileşim etkinliklerinin ilk boyutunu sözlü etkileşim oluşturmaktadır. D-AOBM; sözlü etkileşimi, genel sözlü etkileşim yetkinlikleri dışında, 9 ölçek ile betimler. Bu ölçekler dil kullanımı açısından üç makro işlev gözetilerek tasarlanmıştır. Bunlar kişiler arası (karşılıklı konuşma), değerlendirici (hedef odaklı iş birliği, resmi tartışma, resmi olmayan tartışma) ve işlemsel (mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakat yapma ve mülakata girmek, iletişim ve haberleşme araçlarını kullanma) dil kullanımınıdır. Dil düzeylerine göre

farklılaşan tanımlayıcılar; ortam, konu, dil işlevleri, katkıda bulunma yeteneği, tartışmayı takip etme, inisiyatif alma gibi farklı anahtar kavramlar doğrultusunda hazırlanmıştır.

Mal ve hizmet alımı	
C2	<i>Tanımlayıcı yok; bk. C1</i>
C1	Kamusal, mesleki veya akademik yaşamdaki karmaşık veya hassas işlemleri müzakere edebilir.
B2	Hak edilmemiş bir trafik cezası, bir dairedeki hasarın mali sorumluluğu veya bir kazayla ilgili suçlama gibi anlaşmazlıkların çözümüne yönelik müzakerelerle dilsel olarak başa çıkabilir. İkna edici bir dil kullanarak bir konudaki zararının giderilmesi için kendisini tatmin edecek adımların ana hatlarını belirleyebilir ve kendisine verilmesine hazır olunması gereken her türlü tavizin sınırlarını açıkça ifade edebilir. Daha karmaşık hizmetlerle ilgili gereksinimleri belirtebilir ve ayrıntılı sorular sorabilir, ör. kira sözleşmeleri. Ortaya çıkan bir sorunu açıklayabilir ve hizmet sağlayıcısının/müşterinin bir taviz vermesi gerektiğini açıkça belirtebilir.
B1	Seyahat ederken, seyahat veya konaklama ayarlarken veya bir yurt dışı ziyareti sırasında yetkililerle uğraşırken ortaya çıkması muhtemel çoğu işlemle ilgilenebilir. Bir karar vermek için bir mağazada aynı amaca hizmet eden iki veya daha fazla ürün arasındaki farkın açıklamasını, gerektiğinde takip soruları sorarak, isteyebilir. Mağazalarda, postanelerde, bankalarda daha az rutin olan durumlarla (ör. tatmin etmeyen bir satın alma işlemi sonrası ürünü iade etme) başa çıkabilir. Şikâyetle bulunabilir. Bir acente aracılığıyla seyahat düzenlemeleri yaparken veya seyahat ederken, ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir, ör. aşına olmadığı bir yere giderken bir yolcuya nerede inmesi gerektiğini sormak.
A2	Seyahat etme, konaklama, yemek yeme ve alışveriş yapma gibi günlük yaşamın sıradan durumlarıyla başa çıkabilir. Geniş çeşitlilikte basit ifade kullanarak öngörülebilir günlük durumlarda (ör. postane, istasyon, mağaza) etkileşim kurabilir. Karmaşık olmayan, uzmanlık gerektirmeyen bir yapıda olduğu sürece, ihtiyaç duyulan tüm bilgileri bir turizm ofisinden alabilir. Günlük mal ve hizmetleri talep edebilir ve sağlayabilir. Seyahat hakkında basit bilgiler alabilir, toplu taşıma araçlarını kullanabilir (ör. otobüs, tren, taksi), yol sorabilir ve yol tarifi verebilir ve bilet satın alabilir. Mağazalarda, postanelerde veya bankalarda bir şeyler sorabilir ve basit işlemler yapabilir. Miktarlar, sayılar, fiyatlar vb. hakkında bilgi verebilir ve alabilir. Ne istediğini belirterek ve fiyat sorarak basit alışverişler yapabilir. Yemek siparişi verebilir. Bir şeylerin yanlış olduğunu söyleyebilir (ör. "Yemekler soğuk" veya "Odamda ışık yok"). (Yüz yüze) tıbbi bir randevu talep edebilir ve verilen yanıtı anlayabilir. Bir sağlık çalışanına bir sorunun kaynağını, bir ihtimalle jestleri ve beden dilini kullanarak gösterebilir.
A1	İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir. Basit ifadeler kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir. Sayıları, miktarları, maliyeti ve zamanı anlayabilir
A1 Öncesi	İşaret ederek veya başka bir jestle sözlü gönderimleri destekleyebilir ve basit alışverişler yapabilir, yiyecek veya içecek sipariş edebilir.

Şekil 1.9: Mal ve hizmet alımı ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)

Etkileşim kavramını dil öğretimi perspektifinde ele alması ve detaylandırması bakımından da D-AOBM oldukça önemli bir kaynaktır. Örneğin Şekil 1.9'da yer alan B2 dil düzeyi 'mal ve hizmet alımı' tanımlayıcısında "Hak edilmemiş bir trafik cezası, bir dairedeki hasarın mali sorumluluğu veya bir kazayla ilgili suçlama gibi anlaşmazlıkların çözümüne yönelik müzakerelerle dilsel olarak başa çıkabilir." ifadesi yer almaktadır.

İlgili tanımlayıcı, dil öğretimi açısından etkileşimi somutlaştırarak detaylandırmaktadır. Bu durum; hem ders materyali hazırlayıcıları, hem ölçme değerlendirme sürecinin yürütücüleri hem de öğreticilerin ders planlamaları için önemli ve istifade edilmesi gereken bir referans olarak yorumlanabilir.

Etkileşim etkinliklerinin diğer bir bileşeni yazılı etkileşimdir. Yazılı etkileşim, dil öğretimi ve öğrenimi bağlamında öğrencilerin yazılı olarak birbirleriyle, öğretmenleriyle, sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmalarını ifade eder (Savignon, 2002; Nunan, 1991). Bu etkileşim, yazılı metinler aracılığıyla gerçekleşir, örneğin yazılı olarak iletilen mesajlar, mektuplar, e-postalar, dilekçeler, forum mesajları veya çevrimiçi sohbetler gibi. Yazılı etkileşim; öğrencilere dil bilgisi, söz varlığı ve yazma becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Bunun yanı sıra dilin yazılı şekilde etkileşim kurmak adına nasıl kullanıldığını deneyimleme şansı verir.

Üretim etkinlikleri bölümünde de ifade edildiği üzere, yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrenci grubunun en zorlandığı beceri alanı yazmadır. Bu durumun pek çok muhtemel gerekçesi olabilir. Yazılı iletişimde; dil bilgisi ve yazım kurallarına dikkat etmek, yeterli söz varlığına sahip olmak, söylemsel ve retorik açısından mantıklı bir yapı oluşturmak ve anlatımı tüm bunları göz önünde tutarak organize etmek gerekir. Yazma becerisinin doğasında yer alan bir diğer zorluk üretim ve yaratıcılık barındırmasıdır. Öğrenciler kendi duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak aktarırken sadece mekanik dil kurallarını bilmek değil, dilin anlam ve kullanım boyutuna da hâkim olmak zorundadır. Yine yazılı iletişimin önündeki engellerden biri gerçek zamanlı geri bildirim eksikliğidir. Bu noktada sözlü iletişimden farklı olarak yazılı iletişimde genellikle gerçek zamanlı geri bildirim eksikliği yaşanır; bu durum da öğrencilerin gelişimini yavaşlatıp öğrenme motivasyonunu düşürebilir. Ana dili ve kültürel farklar da yazılı iletişime olumsuz etki edebilir. Öğrencilerin ana dilindeki yazma normları ve kültürel beklentiler hedef dilde bu anlamda bir uyumsuzluk gösterebilir. Bu durum hedef dildeki normlara uyum sağlamada zorluklar doğurabilir. Son olarak kullanılan ders materyalleri, öğretici yeterliği ve kullanılan yöntem-teknikler de öğrencilerin yazılı iletişimde zorlanmalarının sebeplerinden olabilir.

D-AOBM’de ‘yazışma’ ve ‘notlar, mesajlar, formlar’ ölçekleri ile ifade edilen yazılı etkileşim; mesaj türü (kişisel mesajlar, mesleki yazışmalar), dil türü (kalıplaşmış ifadeler,

kinayeli, şakacı tarz) gibi anahtar kavramlar eşliğinde dil düzeyine göre tanımlayıcılardan oluşmaktadır.

Yazışma	
C2	Mesleki yaşamı boyunca gerekli olan hemen hemen her türlü yazışmayı uygun bir ton ve tarzla oluşturabilir.
C1	Duygusal, kinayeli ve şakacı kullanım da dahil olmak üzere, dili esnek ve etkili bir şekilde kullanarak, kişisel yazışmalarda kendisini açıklıkla ve net bir biçimde ifade edebilir. Açıklama, başvuru, tavsiye, referans, şikâyet, taziye ve başsağlığı mektupları gibi resmi yazışmaları, iyi bir ifadeyle ve doğrulukla oluşturabilir.
B2	Deneyimlerin ayrıntılı betimlemelerini yapmak, anlayışlı bir şekilde sorular sormak ve karşılıklı çıkar meselelerini takip etmek için dili akıcı ve etkili bir şekilde kullanarak kişisel yazışmalar yoluyla bir ilişki sürdürebilir. Çoğu durumda yazışmalardaki ve diğer iletişimlerdeki deyimsel ifadeleri ve gündelik anlatımı anlayabilir ve duruma uygun olarak en yaygın olanları kullanabilir. Uygun üslup, dil yapısı ve kuralları kullanarak sorgu, talep, başvuru ve şikâyet mektupları gibi resmi yazışmalar oluşturabilir. Destekleyici ayrıntılar ve istenen sonucun bir beyanını da içeren, güçlü ancak nazik bir şikâyet mektubu oluşturabilirler. Duyguların derecelerini ifade eden, olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayan ve mektuplaştığı kişinin haberleri ve görüşleri hakkında yorum yapan mektuplar oluşturabilir. Kişisel ve mesleki mektup ve e-posta yazarken, bağlama uygun resmiyeti ve kurallarını kullanabilir. Uygun üslup ve kuralları kullanarak resmi davet, teşekkür veya özür mektupları/ e-postaları oluşturabilir. Olgularla sınırlı olmaları koşuluyla uygun dil yapısı ve kuralları kullanarak rutin olmayan mesleki mektuplar oluşturabilir. Belirli bir amaç için gerekli bilgileri mektup veya e-posta yoluyla elde edebilir, derleyebilir ve e-posta yoluyla diğer kişilere iletebilir.
B1	Müzik veya film gibi soyut veya kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel mektuplar oluşturabilir. Farklı görüşleri ifade eden ve kişisel duygu ve deneyimlerinin ayrıntılı açıklamalarını yapan mektuplar oluşturabilir. Bir reklama yazılı olarak yanıt verebilir ve ilgisini çeken ürün hakkında daha fazla bilgi isteyebilir. Başlıca resmi e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. şikâyette bulunmak ve eylem talep etmek için). Deneyimleri, duyguları ve olayları ayrıntılı olarak anlatan kişisel mektuplar oluşturabilir. Olgusal nitelikteki temel e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. bilgi talep etmek veya onay istemek ve vermek için). Sınırlı seviyede destekleyici ayrıntılarla temel bir başvuru mektubu oluşturabilir.
A2	Kısa mesaj, e-posta veya kısa mektuplarla, diğer kişiden gelen sorulara (ör. yeni bir ürün veya etkinlik hakkında) yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir. Kendini tanıtan kısa bir e-posta veya mektup gibi rutin nitelikteki kişisel bilgileri iletebilir. Teşekkür eden ve özür dileyen çok basit kişisel mektuplar oluşturabilir. Kısa, basit notlar, e-postalar ve metin mesajları oluşturabilir (ör. bir davetiye göndermek veya daveti yanıtlatmak, bir düzenlemeyi onaylamak veya değiştirmek için). Bir tebrik kartında kısa bir metin oluşturabilir (ör. birinin doğum günü için veya ona mutlu yıllar dilemek için).
A1	Sözlük kullanarak, basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadelerle, hobileri ve hoşlandığı/hoşlanmadığı şeyler hakkında bir dizi çok kısa cümleden oluşan mesajlar ve çevrim içi gönderiler oluşturabilir. Kısa, basit bir kartpostal oluşturabilir. Arkadaşlarına bir miktar bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (ör. SMS mesajı) oluşturabilir.
A1 Öncesi	Sözlük kullanarak, temel kişisel bilgileri kısa öbekler ve cümleler hâlinde aktarabilir.

Şekil 1.10: Yazışma ölçeğine ait tanımlayıcılar (D-AOBM, 2021)

Bu ölçeklerde öğrencilerden beklenen günlük ihtiyaçlarla başlayıp karmaşıklaşan durum ve konulara doğru bir skalada yazılı şekilde etkileşim kurabilmeleridir. Örneğin A1 dil düzeyinde, “Arkadaşlarına bir miktar bilgi vermek veya bir soru sormak için kısa, çok basit bir mesaj (ör. SMS mesajı) oluşturabilir.” şeklinde; C1 dil düzeyinde ise “Açıklama,

başvuru, tavsiye, referans, şikâyet, taziye ve başsağlığı mektupları gibi resmî yazışmaları, iyi bir ifadeyle ve doğrulukla oluşturabilir.” biçiminde bir tanımlayıcı yer almaktadır. Öğrencilerden basit düzeyde günlük hayatlarının bir parçası olarak yazılı etkileşim kurmaları, ileri düzeyde ise daha karmaşık bir retorik yapı organize etmeleri beklenmektedir.

Etkileşim etkinliklerinin son boyutunu çevrim içi etkileşim ölçeği oluşturmaktadır. Bu ölçek ilk defa 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt’te yer almıştır. Daha öncesinde herhangi bir İDE alanı içinde çevrim içi yetkinliklerden oluşan bir ölçek bulunmamaktadır. Çevrim içi etkileşim; ‘çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma’ ile ‘hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği’ ölçeklerinden oluşur. Bu yapılan eklenti ve ona bağlı ölçeklerle ilgili D-AOBM (2021)’de “Bu ölçeklerin her ikisi de tipik internet kullanımına özgü çok biçimli etkinliklerle ilgilidir ve şunları içerir: Yanıtların, sözlü etkileşimin ve canlı bağlantılarda daha uzun üretimin kontrol edilmesi ya da bunların karşılıklı alışverişi; sohbet (yazıya dökülmüş sözlü dil), daha uzun bloglar veya tartışmaya yazılı katkıların kullanılması ve bunların dışındaki medyanın da dâhil edilmesi.” ifadesi yer alır. Çevrim içi etkileşimde tanımlayıcıların dil düzeyini belirleyen; muhtapları ile kesintisiz etkileşime katılım, başkalarının yorum yapıp değerlendirmesi için gönderi oluşturma, başkalarının gönderilerine yorum yapıp değerlendirme gibi anahtar kavramlardır. Bu ölçeklerde öğrencilerden çevrim içi olacak şekilde sosyal iletişim kurmaları, farklı konularda tartışmaları takip edip bunlara katılabilmeleri, gerçek zamanlı toplantılarda iletişim sorunlarını ve duygusal tepkileri ön görebilmeleri, iş birliği ve iş bölümü yapabilmeleri gibi yetkinlikler beklenmektedir. Çağımızın bir gereği olarak teknoloji kullanımı ve bu teknoloji aracılığıyla etkileşimi mekânsal zorunluluklardan kurtararak kolaylaştırması çevrim içi etkileşim ölçeklerinin önemli özelliklerindedir.

1.2.5.1.4. Aracılık Etkinlikleri (Mediation Activities)

İDE’nin son parçasını aracılık etkinlikleri oluşturmaktadır. D-AOBM, alımlama ve üretim becerilerinin kapsamadığı İDE kavramını ifade edebilmek için etkileşimin yanı sıra aracılığın da kullanılmasına öncülük etmiştir. Bu yeni kuramsal çerçeve ile bir anlamda geleneksel dört beceri ifadesinden dört etkinlik biçimine geçiş süreci başlatılmıştır. Bu geçişin son parçasını da ‘aracılık’ becerileri oluşturmaktadır.

İDE alanları, buna bağlı ölçekler ve tanımlayıcıların geliştirilme sürecinde geniş katılımlı pek çok proje yapılmıştır. Bu projelerden biri de North ve Piccardo (2016) tarafından yürütülen ‘Aracılığın Yönlerine İlişkin Açıklayıcı Tanımlayıcıların Geliştirilmesi’ dir. (Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation). Aracılık, 2001 yılındaki D-AOBM metnindeki tanımlayıcı şemada yer almıştır. Ancak o sürümde tanımlayıcı ölçekleri ve detaylı açıklaması bulunmayan aracılık, 2020 yılındaki Tamamlayıcı Cilt’te tanımlayıcı ölçeklerle detaylandırılmıştır. Yabancı dil öğretimi bağlamında literatüre bakıldığında aracılık için; yazılı veya sözlü metinlerin ana dilinden hedef dile veya hedef dilinden ana diline transferini içeren iletişimsel bir etkinlik türü; bir metnin, ifadenin, konuşmanın veya düşüncenin özetlenip yeniden biçimlendirilip iletişimsel anlamda bu iletiyi alamayan muhabata aktarımı, şeklinde tanımlar mevcuttur (Reimann, 2014; Thaler 2012, Caspari, 2008, De- Florio Hansen, 2008). D-AOBM’de (2021) ise aracılık kavramı şu şekilde tanımlanmıştır;

“Hem alıcı hem de üretici biçimlerde yazılı ve/veya sözlü aracılık etkinlikleri, herhangi bir sebeple birbirleriyle doğrudan doğruya iletişim kuramayan insanlar arasında iletişimi mümkün kılar. Yazılı veya sözlü çeviri, açıklama, özet veya kayıt, üçüncü kişilere doğruca ulaşamadıkları bir kaynak metne ulaşma fırsatı verir. Aracılık yapılan dil etkinlikleri –mevcut metni (yeniden) işleme- toplumlarımızın normal dilsel işleyişlerinde önemli bir yer tutar.”

Aracılık faaliyetlerinde, hedef dil kullanıcısı kendi anlamlarını oluşturmakla ve bunları ifade etmekle ilgilenmez. Birbirlerini anlamakta, bazen farklı dilleri konuştukları için bazen kavram yabancılığı nedeniyle, zorlanan muhataplar arasında aracılık yapmak dil kullanıcısından beklenendir. Sözlü tercüme, yazılı çeviri ya da orijinal metnin dili muhatabı için anlaşılır olmadığında aynı dildeki metnin, söylemin özetlenip yeniden ifade edilmesi aracılık etkinliklerine örnek olarak verilebilir. Ancak aracılığı sadece bir yorumlama ya da çeviri etkinliğine indirgemek veya bilginin bir dilden diğerine aktarımı şeklinde tanımlamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. North ve Piccardo (2016), temelde dört kavramı öne çıkararak aracılığı bu kavramlar üzerinden açıklar. Bunlar; dilbilimsel aracılık, kültürel aracılık, sosyal aracılık ve pedagojik aracılıktır.

Dilbilimsel aracılık; çeviri, metnin yorumlanması, özetlenmesi, bir tür metni farklı bir türe dönüştürmeyi içerir. Ana dilinden ana diline yapılan aktarımlar ve çok dilli sınıf ortamında diller arasında yapılan aktarımlar da dilbilimsel aracılığın sınırları içerisine

dâhil edilebilir. Anlamı kolaylaştırmayı düşünen dilsel aracılık aynı zamanda kültürel aracılığı da beraberinde getirir. Özellikle bir dilden diğerine geçişte kültürel değişim de kaçınılmazdır. Bu anlamda çok dillilik ve çok kültürlülüğü öne çıkaran D-AOBM’de kültürel aracılık kavramı öne çıkmaktadır. Sosyal aracılık kavramı ise, ilk olarak birbirlerini anlayamayan ve bu yüzden kendi başlarına iletişim kuramayan iki veya daha fazla kişinin iletişim kurmasına aracılık etmeyi ifade eder. Ancak iletişim kuramamanın tek nedeninin dil olmadığı düşünüldüğünde sosyal aracılık kavramı daha geniş bir çerçeveye yayılmaktadır. Farklı bakış açıları, beklentiler, davranış şekilleri, sorumluluk ve hakların farklılığı iletişim problemlerine neden olabilir. Sosyal aracılık, bu boşlukları doldurma ve yanlış anlamaları düzeltmeye de yardımcı olur. Pedagojik aracılık ile birey, bilgiye erişimi kolaylaştırma; okul, seminer veya atölye gibi ortamlarda bir gurubun üyesi olarak hedef odaklı iş birliği içinde anlamı birlikte inşa etme gibi görevleri üstlenir.

D-AOBM’de (2021) aracılık etkinlikleri üç alt başlık ve bunlara bağlı 14 ölçekle tanımlanmıştır. Temel olarak ‘bir metne aracılık etme’, ‘kavramlara aracılık etme’ ve ‘iletişime aracılık etme’ öne çıkan alt başlıklardır. D-AOBM’de (2021) C1 dil düzeyi için ‘genel aracılık’ becerileri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Farklı bakış açılarını yorumlayarak, belirsizlikleri yöneterek yanlış anlama olasılıklarını önceden tahmin ederek ve karşılıklı konuşmaya yeni bir doğrultu kazandırmak amacıyla diplomatik bir biçimde müdahale ederek olumlu bir etkileşim sağlayıp etkin bir aracılık gösterebilir. Bir dizi soruyla akıl yürütmeye teşvik ederek bir tartışmaya yapılan çeşitli katkıları temel alıp bunları geliştirebilir. Tutum belirleyen boyutlar ve çoğu ince ayırım da dâhil olmak üzere uzun ve karmaşık metinlerdeki önemli fikirleri, kendi ilgi alanıyla alakalı olsun veya olmasın, açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış bir dille açıklayabilir.”

Daha evvel de bahsedildiği üzere aracılık etkinlikleri ile ilgili ölçekler ve tanımlayıcılar 2020 yılında yayımlanan Tamamlayıcı Cilt ile literatüre girmiştir. Bu çalışmanın materyal boyutunda ele alınan ders kitabı (Yeni İstanbul C1) 2020-2021 eğitim öğretim yılında revize edilerek kullanılmaya başlanmıştır. Yapılan ön incelemede ‘aracılık etkinlikleri’ne dair anlamlı örnekler tespit edilememiş, benzer şekilde öğrencilerde de bu becerileri dair

bir farkındalık henüz oluşmamıştır. Bu gerekçelerle çalışmada ‘aracılık etkinlikleri’ne yer verilmemiş ve bu durum çalışmanın sınırlılıkları arasında da belirtilmiştir.

1.3. YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ VE DERS KİTAPLARI

Ders kitapları, öğrenci ve öğretici ile birlikte yabancı/ikinci dil öğretiminin en önemli bileşenlerinden biridir. Ders kitaplarının kullanımı ve değerlendirilmesi ile ilgili hem ulusal hem uluslararası literatürde çalışmalar mevcuttur. Çok sayıda uzman ve eğitimci ders kitaplarının yabancı/ikinci dil öğretim sürecine getirdiği bariz avantajlar olduğunu ifade etmektedir. Ders kitapları öğrenci ve öğretmenlere metodolojik destek, öğrenme öğretme sürecinin gözden geçirilmesi ve hazırlık yapılması gibi fırsatlar sunarak fayda sağlar. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin çoğu ders kitaplarını öğretim sürecine fayda sağlayan ve destekleyen önemli bir yardımcı olarak görmektedir (McGrath, 2002). Hutchinson ve Torres (1994) de ders kitaplarının, yabancı dil öğretim sürecinde yaşanan gelişmelere karşı öğretmenlerin en büyük destekçilerinden olduğunu ifade etmektedir. Ağır bir hazırlık yükünü azaltması, bu anlamda öğreticiye zaman kazandırması ve öğrenme-öğretme sürecini kolaylaştırması gibi nedenlerle ders kitapları öğretmenlerin süreçte önemli bir destekçisi olarak ifade edilebilir. Öğrenci açısından bakıldığında da ders kitapları oldukça önemli bir yardımcıdır. Öğrenciler, uzun ve zorlu bir yolculuk olarak nitelendirilebilecek yabancı/ikinci dil öğretiminde ders kitaplarını bu sürecin bir destekçisi olarak görmektedir (Angeliki, 2011). Özellikle bireysel öğrenme sürecinde ders kitaplarının rehberliği ve profesyonelliği öğrenci açısından önemlidir.

Öğretim programları açısından bakıldığında ders kitapları, programdaki hedeflerin ve kazanımların uygulamaya dökülmesi adına önemlidir. Çünkü kazanımların, tanımlayıcıların somutlaşıp önce görevlere sonra eyleme dönüşmesi ders kitapları ve kitapların içeriğinde yer alan etkinlikler aracılığıyla sağlanmaktadır. Kimi uzmanlar ise ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı olmanın öğretim ve öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini söyler. Richards (1993), ders kitaplarını yoğun şekilde kullanmanın öğreticiyi vasıfsızlaştıran, beceriksizleştiren aşırı kontrollü bir süreç doğurduğunu söyler. Eğer öğretmenler sadece ders kitabına odaklanarak kitaptaki sayfaları, düzeni ve etkinlikleri sıkı bir şekilde takip ederse, başkaları tarafından hazırlanmış materyalleri

öğretmekle sınırlı bir ‘teknisyen’e dönüşebilir (Richards, 1998). Swan (1992), ders kitaplarının öğretim sürecinde verilmesi gereken en önemli kararları öğreticilerin elinden aldığını ve bu nedenle öğreticilerin sorumluluk almadan sadece ‘sistemi işletmeye’ gayret ettiklerini ifade eder. Allwright (1981) da ders kitaplarına öğrenci açısından bakar ve öğrencilerin; inisiyatif kullanmadan gerçek anlamda öğretim sürecine dahil olmadan bir ‘tutsak öğrenen’ olarak ders kitapları tarafından sınırladığını söyler. Mcgrath (2002) ise ders kitabı kullanımına farklı bir açıdan yaklaşır ve yabancı/ikinci dil öğretiminde birbirinin kopyası şeklinde tasarlanan ünitelerin, sınıfta ilgi uyandıran öngörülemezlik ilkesini yok ettiğini savunur. Buna bağlı olarak ders kitaplarını sıkıcı ve motivasyon düşürücü, şeklinde tanımlar.

Her sınıf ve her öğrenenin bireysel olarak benzersiz olduğu düşünüldüğünde sabit kullanılan bir ders kitabını, her sınıf ve her öğrenen için uygun olduğu söylenemez. Çünkü hiçbir ders kitabı mükemmel değildir. Allwright (1981), ders kitaplarının birçok öğrenciye, öğreticiye, bağlama uygulanabilir şekilde planlandığını ve tam da bu nedenle her sınıf her birey için mükemmel bir ders kitabı olamayacağını söyler. Tüm bu tartışmalar, ders kitabının yabancı/ikinci dil öğretiminde dikkatli kullanılması gereken önemli bir yardımcı unsur olduğunu göstermektedir. Yine bu tartışmalar ışığında ders kitaplarının öğretim sürecine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ek materyallerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir. McDonough ve Shaw (1993) öğretim materyallerinin etkili bir şekilde değerlendirilmesini ve ek kaynaklarla tamamlanmasını önemli bir öğretici yeterliliği olarak belirtir ve bu özelliğin sürekli geliştirilmesi gerektiğini belirtir.

1.3.1. Öğretici Yeterliği Olarak Ders Kitabı Kullanımı

Öğreticiler, dersin amaçları ve muhtemel çıktıları doğrultusunda ders kitabını eleştirel bir gözle inceleyebilmelidir. Graves (2000), bu konu ile ilgili olarak öğreticilerin ders kitabının ‘içine girmesi’ gerektiğini söyler. Kitabın içindekiler kısmı, kitapta yer alan üniteler, konular, konuların nasıl ele alındığı öğreticilerin öğretim sürecinde hâkim olması ve gerektiğinde eleştirebilmesi gereken noktalardır. Bu sayede öğreticiler, ders kitabında öğrenciler için ilgi çekici üniteleri tespit edilebilecek, bazı durumlarda değişiklik ya da uyarılama yapması gerektiğinin farkına varabilecek ve ek materyal ihtiyacı duyulan

bölmeleri belirleyebilecektir. Bu süreçte kullanılacak bir kontrol listesi, bahsedilen işlemlerin yapılmasını organize etmede fayda sağlayabilir.

Öğreticilerden beklenen bir diğer husus eldeki materyalin özellikle de belirli bölümlerinin değiştirim ya da uyarılama işlemine tabi tutulmasıdır. Dersin hedefleri, ünite içeriği ve muhtemel çıktılar doğrultusunda bu işlemleri yapması beklenen öğretmenler, buna ek olarak tablo, zihin haritası, diyagram ya da bir liste hazırlayabilirler. McGrath (2002), öğretmenlerin yapacağı bu işlemlerle ilgili olarak materyali yerelleştirme (localisation), kişiselleştirme (personalisation), bireyselleştirme (individualisation), basitleştirme (simplification) ve modernizasyon (modernisation) ilkelerine değinir. Yakından uzağa, basitten karmaşığa gibi öğretim ilkeleri ile benzerlik gösteren bu işlemler öğretmenlerin ders materyali ile ilgili sahip olduğu sorumlulukları arasında yer alır.

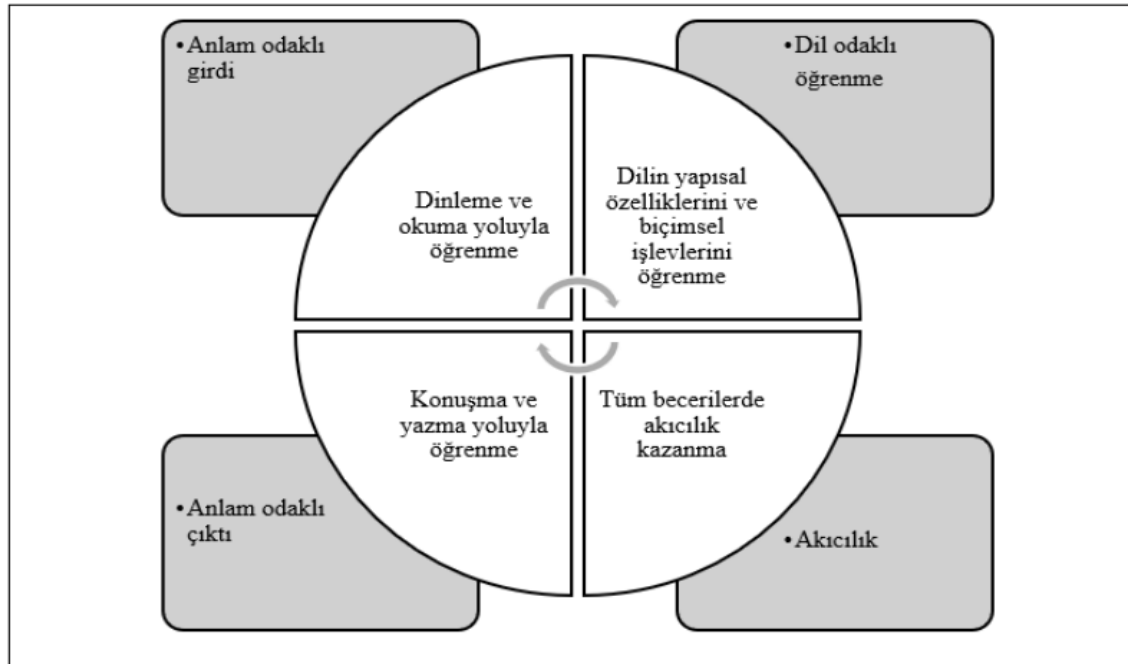
Öğreticiler, ders kitabı sınırlılığında kurtulup ek materyal hazırlama ve kullanımında da görev sahibidir. Bu ek materyaller farklı ders kitapları ve farklı hazır kaynaklar olabileceği gibi öğreticinin kendi hazırlayacağı ürünler de olabilir. Angeliki (2011), öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçları konusunda gerçek bir farkındalığa sahip oldukları fikrinden hareketle kendi hazırladıkları ek materyallerin daha verimli sonuçlar getireceğini ifade eder. Bu gibi ek materyallerin hazırlanması sadece alanda görev yapma tecrübesi ile değil bir literatür birikimi ile desteklenmelidir. O'Neal (1982) da yabancı dil öğretmenlerin ek materyal hazırlamak için bir dizi eğitime, yeteneğe ve beceriye sahip olmaları gerektiğini ifade eder. Bu noktada D-AOBM, ACTFL, CLB gibi referans metinler ve bunların içeriğinde yer alan tanımlayıcılar önemlidir.

Öğreticilerin ders kitabı hakkındaki bir diğer sorumluluğu da değerlendirme aşamasında ortaya çıkmaktadır. Kullanılan materyalin ders/dönem sonunda işe yarayıp yaramadığı ve bunun nedenleri hakkında değerlendirme yaparak süreci bir sonraki ders/dönem için kayıt altına almaları faydalı olacaktır. Yine ders/dönem sonunda öğrencilerden gelen tepkileri ve onların ders kitabı hakkındaki fikirlerini, yorumlarını dikkate almak da öğretmenlerin yapmaları gerekenler arasındadır (Breen, & Candlin, 1987). McGrath (2002) de bu konuda öğrencilerin fikirlerini beyan etmeleri için anket benzeri bir uygulama yapılabileceğini ifade eder. Tüm bu çalışmalar, ders materyalinin doğrudan muhatabı olan öğrencilerin kitapla yaşadıkları deneyimlerine verilen önemi göstermesi açısından kıymetlidir. Nihai olarak ders kitaplarının yabancı/ikinci dil öğretiminde önem arz eden

bir kaynak olduğu söylenebilir. Ancak ders kitabı seçimi, kullanımı, eleştirisi, değerlendirmesi süreçleri öğreticilerin sorumlulukları arasındadır. Ders kitabına aşırı bağlılık öğreticiyi *tembelleştirebilir*. Bu nedenle ek materyallerin ve çeşitli çevrim içi kaynakların kullanımı, otantik metinlerin öğretim sürecine dâhil edilmesi, öğreticilerin kendi materyallerini hazırlayabilmesi, öğreticiler arasında ders materyali konusunda fikir alışverişi ve materyal paylaşımı önemli noktalardır.

1.3.2. Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Dağılımı ve Nation’ın Dört Aşamalı Döngü Modeli

Bilindiği üzere hedef dilde yetkin dil kullanıcıları yetiştirmenin veya bir dil öğrencisine yetkin kullanıcı demenin temel kıstası tüm dil becerilerinde ustalık göstermesi ve hedef dilde rahatlıkla iletişim kurabilmesidir. Bu anlamda hedef dil öğretim ve öğreniminde; öğretici, öğrenci ve müfredatın en büyük destekçi ders kitaplarıdır. Ders kitapları tüm dil becerilerine değinen dengeli bir dağılıma sahip olmalıdır. Bu konuda Nation (2007) temel beceri alanlarında etkinliklerin dengeli şekilde dağılımını tavsiye eden ‘dört aşamalı döngü’ olarak adlandırdığı bir modeli önermektedir.



Şekil 1.11: Dört aşamalı döngü modeli (akt. Özbal, 2019)

Dört aşamalı döngüde ‘anlam odaklı girdi’ D-AOBM’de İDE altında yer alan ‘alımlama’ boyutunu karşılamaktadır. Öğrenciler, dinleme ve okuma yoluyla anlaşılır girdi ile karşılaşmalıdır. Nation ve Newton (2009) bu aşama için Krashen (2009) ile benzer şekilde girdinin tanıdık olmasını, öğrenci seviyesinin (+1) üzerinde olmasını ve aynı şekilde öğrencilerin de alımlama için istekli olmaları gerektiğini ifade eder. Anlam odaklı çıktı ile üretim becerileri kastedilmektedir. Döngünün bu aşamasında sözlü ve yazılı olarak hedef dilde üretimsel faaliyetlerde bulunma ve buna yönelik etkinlikler anlatılmaktadır. D-AOBM’de etkileşim etkinlikleri olarak ifade edilen beceriler bu döngüde anlam odaklı çıktı bölümünde yer almaktadır. Nation (2007) karşılıklı konuşma, muhatapı anlama, mektuplaşma, birine not yazma, talimat ve yönergeleri aktarma gibi becerileri bu bölümde kümelendirmiştir. ‘Dil odaklı öğrenme’ döngüsünde ise dilin yapısal ve biçimsel özelliklerinin öğretimine yönelik etkinliklerden söz eder. Son döngü tüm becerilerde akıcılık kazanma, dilde yetkin kullanıcı durumuna gelmedir. Nation (2007) dört aşamalı döngü modelinde her döngü için etkinlik örnekleri de vermiş ve bunların *ders kitabında dengeli dağılım göstermesi* gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çalışmada ele alınan ders kitaplarının İDE açısından dağılımı belirlenmeye ve daha sonrasında bu dağılım karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

1.4. ÖĞRETİCİ YETERLİKLERİ BAĞLAMINDA YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı/ikinci dil öğretim sürecinin önemli unsurlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretici yeterlikleri nelerdir, neler olmalıdır sorularına yanıt vermeden önce *öğretmen* ve *öğretici* terimlerinin kullanımını belirginleştirmek önemlidir. Alan literatüründe öğretmen, genel olarak ilgili olduğu alanda eğitim fakültesi mezunu olan ya da daha sonrasında pedagojik formasyon ile öğretmen yeterliliği kazanan meslek grubu mensuplarını karşılarken; öğretici, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi işi yapan kişileri ifade etmektedir (Demir, 2021). Bu çalışma kapsamında da yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler için daha kapsayıcı olacak şekilde *öğretici* terimi tercih edilmiştir.

Tüm eğitim öğretim süreçlerinde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğretmenlerin taşıması gereken bazı yeterlikler vardır. Bu yeterliklere sahip olmak ve bunları

geliştirmek, öğretmenlerin öğretim performansını artırır, daha verimli ve kalıcı öğrenmeleri beraberinde getirir. Bu durumun da öğretim sürecinde ve sonucunda kaliteyi artırması beklenir.

Öğretici yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olduğu ve öğretim performansını belirleyen; bilgi, inanç, yetenek, beceri, değer ve stratejilerin ifade edilme biçimidir (Saraccino & Alcaraz, 2011). MEB (2017) benzer şekilde öğretici yeterliklerini “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar.” biçiminde tanımlamıştır. Alan temelli olarak bazı farklılıklar gözlenirse de öğretmenlerin/öğreticilerin sahip olması gereken genel nitelikler benzerlik göstermektedir (Demir, 2021).

Öğretmenlik/öğreticilik yapan bireylerin sahip olması gereken nitelikleri Fulquez (2007), 10 maddede şu şekilde açıklamaktadır:

- 1- Öğretme-öğrenme süreci için plan yapabilme,
- 2- Müfredat içeriğini seçebilme ve geliştirebilme,
- 3- Basit, anlaşılır ve iyi düzenlenmiş şekilde bilgiyi aktarabilme,
- 4- Teknolojiyi kullanabilme,
- 5- Farklı türde etkinlikler tasarlayabilme,
- 6- Meslektaşları ile iletişim halinde olma,
- 7- Öğretimi bireyselleştirebilme,
- 8- Süreçle ilgili değerlendirme işlemi yapabilme,
- 9- Süreçle ilgili düşünme ve araştırma yapma,
- 10- Okulun organizasyonuna uyum sağlayabilme ve iş birliği için istekli olma.

Bardakçı ve Ünalı (2021) da yaptıkları derlem ile ortak öğretmen yetkinliklerini “Konu Alan Bilgisi, İletişim Becerileri, Öğretim Uygulamaları, Değerlendirme, Problem Çözme, Eşitlik, Profesyonellik” şeklinde tanımlamışlardır. MEB (2017) ise, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ni 6 ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; “Kişisel ve mesleki değerler-mesleki eğitim”, “Öğrenme ve öğretme süreci”, “Öğrenciyi tanıma”, “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme”, “Okul, aile ve toplum ilişkileri”, “Program ve içerik bilgisi” şeklinde tanımlanmıştır. Bu özelliklerin temelde tüm branş öğretmenleri/öğreticileri için geçerli olduğu söylenebilir.

Yabancı/ikinci dil öğretimindeki öğretici yeterlikleri de genel öğretmen/öğretici niteliklerinden türetilmiştir ancak dil öğretiminin doğası gereği özellikle alan bilgisi ve pedagojik açıdan bazı spesifik özelliklere sahip olduğu da bir gerçektir. Richards (2010), bir yabancı dil öğreticisinin sahip olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: “a) Hedef dilde yazılmış metinleri anlamak, b) İyi bir model olmak, c) Ders boyunca hedef dili kullanabilmek, d) Hedef dili akıcı bir şekilde kullanabilmek, e) Hedef dilde yönerge verip açıklamalar yapabilmek, f) Söz varlığı kazandırmak ve dil bilgisi konularını örneklendirebilmek için doğru açıklamalar yapabilmek, g) Uygun sınıf dilini kullanabilmek. h) Dil sınıfları için uygun kaynak ve materyalleri seçebilmek (örneğin, gazeteler, dergiler, web siteleri), i) Öğrencilerin dili doğru kullanımlarını izleyebilmek, j) Eldeki etkinliğe göre doğru zamanda geri bildirim verebilmek, k) Uygun düzeyde girdi sağlayabilmek, l) Öğrencilere dillerini deneyimleme ve zenginleştirme fırsatları verebilmek.”

Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretmen Adayları Portfolyosu’nda (Newby, 2007) da yabancı dil öğreticilerinin sahip olması gereken yeterlikler, 7 kategori ve bunlara bağlı alt başlıklarla ele alınmıştır. “Bağlam”, “Metodoloji”, “Kaynaklar”, “Ders planlama”, “Dersi yürütme”, “Bağımsız öğrenme” ve “Öğrenmelerin değerlendirilmesi” şeklinde ifade edilen kategoriler; müfredat, öğreticinin rolü, dil becerileri, söz varlığı, kültür, ders içeriği, öğrencilerle etkileşim, sınıf yönetimi, öğrenen özerkliği ve değerlendirme ile ilgili tanımlayıcılar içermektedir.

Tablo 1.1. EPOSTL öğretici yetkinliklerine ait tanımlayıcı örnekleri

Kategori	Yetkinlik tanımlayıcıları	
Bağlam	Müfredat:	Ulusal ve yerel müfredatta belirlenen gereklilikleri anlayabilirim.
	Amaçlar ve İhtiyaçlar:	Başka bir dil öğrenmek için farklı motivasyonları göz önünde bulundurabilirim.
	Dil Öğretmeninin Rolü:	Öğretimime rehberlik etmesi için uygun dil, öğrenme, kültür vb. teorilerinden ve ilgili araştırma bulgularından faydalanabilirim.
Metodoloji	Konuşuyorum:	Akıcılığı geliştirmek için bir dizi anlamlı konuşma ve etkileşim etkinliğini (tartışma, rol oynama, problem çözme vb.) değerlendirebilir ve seçebilirim.
Kaynaklar		Sınıfta öğrencilerim için uygun olan BİT materyallerini ve etkinliklerini seçebilir ve kullanabilirim.
Ders Planlama	Ders İçeriği:	Ders planlarını yapılandırabilir ve/veya tutarlı ve çeşitli bir içerik dizisi içinde öğretim dönemleri için plan yapabilirim.
Bir Ders Yürütmek	Öğrencilerle Etkileşim:	Çeşitli öğrenme stillerine hitap edebilirim.
	Sınıf Yönetimi:	Bireysel, ortak, grup ve tüm sınıf çalışması için fırsatlar yaratabilir ve bunları yönetebilirim.
Bağımsız Öğrenme	Öğrenen Özerkliği:	Öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yansıtmaları ve değerlendirmeleri ve sonuçları değerlendirmeleri konusunda yardımcı olabilirim.
Öğrenmenin Değerlendirilmesi	Değerlendirme:	Güvenilir ve şeffaf prosedürler kullanarak testler ve sınavlar için notlar verebilirim.

Tüm tanımlamalarda görüldüğü üzere yabancı/ikinci dil öğreticisi; içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve teknoloji kullanım bilgisine hâkim olmak zorundadır. Öğretim sürecinin verimli geçmesi ve kalıcı öğrenmeler sağlanması için öğreticilerin bu yeterliklerle donanımlı hale gelmesi bir zorunluluk olarak ifade edilebilir.

Öğreticilerin bu anlamda yetkinlik göstermesi öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan ders materyallerine de olumlu etki edecektir. İçerik bilgisi ve teknoloji kullanımı açısından donanımlı, metodoloji bilen, öğrenen özerkliğinin farkında olan, müfredat ve ders planlama konusunda bilgili bir öğretici başta ders kitapları olmak üzere ders materyallerinin de kalitesini artırmada önemli bir paydaş olarak görev alacaktır. Çünkü öğreticiler, ders kitaplarının hazırlanmasında, öğretim sürecinin planlanmasında ve yürütülmesinde birincil derecede sorumluluk sahibidir. Bu anlamda bu çalışmada öğreticilerin farklı konulardaki farkındalıkları tespit edilmeye çalışılmıştır

2. YÖNTEM

Araştırmanın desenine; araştırmaya katılan çalışma grubuna; veri kaynaklarının oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

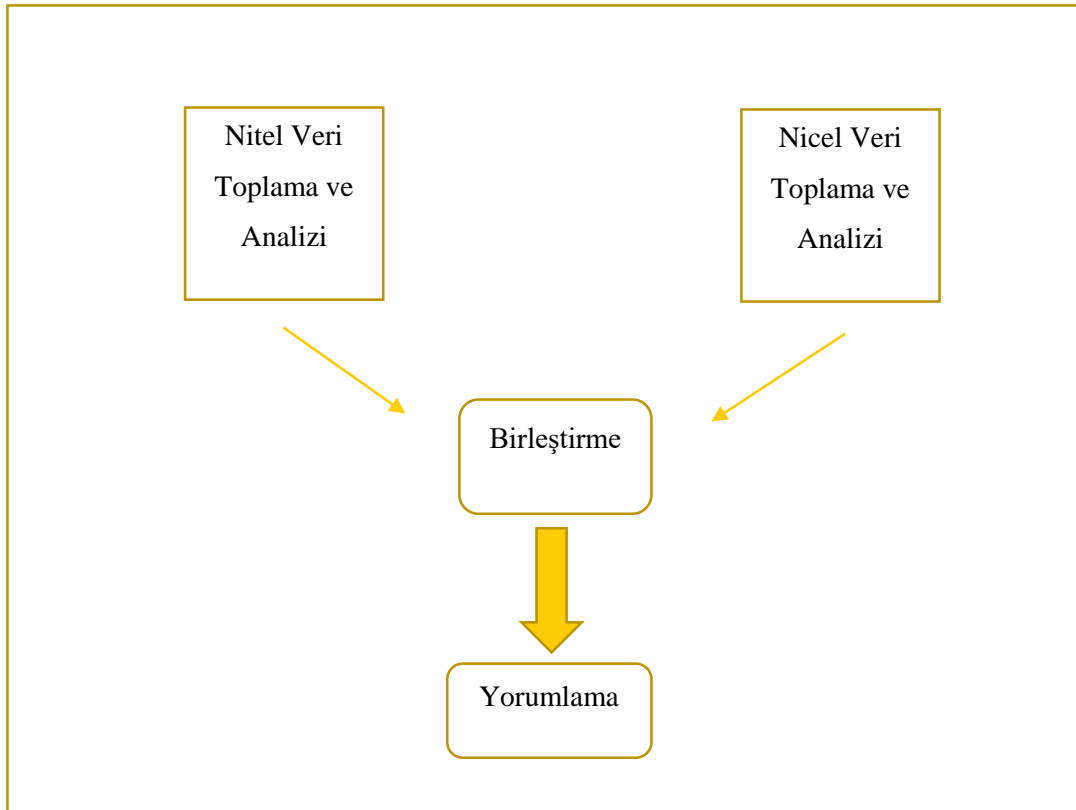
Çalışma bir karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem seçilmesinin nedeni problem durumunu, hem nitel hem nicel verilerle daha kapsamlı şekilde analiz edebilmektir. Bilindiği üzere nitel araştırmaların genellenebilirlik, sübjektiflik, sınırlılık gibi dezavantajları vardır. Aynı şekilde nicel araştırmaların da yalın ve insanı anlama odaklı olmaması, katılımcı durumları hakkında sınırlı bilgi sunması gibi dezavantajları mevcuttur. Karma yöntem seçilerek, araştırma yönteminden kaynaklı dezavantajlar asgari düzeye indirgenmeye ve daha kapsamlı bir şekilde problem durumu ele alınmaya çalışılmıştır. Literatürde karma yöntem; “Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanır (Creswell, 2014).

Creswell ve Plano Clark (2018) bir araştırmaya uygun karma yöntem deseninin belirlenmesi için dört önemli aşamadan bahseder. Bunlardan ilki, aşamalar arasındaki etkileşim düzeyidir. Burada nitel ve nicel aşamaların birbirinden ne derecede bağımsız olduklarına bakılır. İkincisi aşamaların ilişkisel önceliğidir. Çalışmada nitel ya da nicel yaklaşımdan birinin öncelenmesine veya eşit önceliğe sahip olup olmadığına bakılır. Üçüncüsü, aşamaların zamanlamasıdır. Burada eş zamanlı, sıralı ya da aşamalı zamanlama kullanılabilir. Sonuncusu ise aşamaların birleştirilme işlemleridir. Araştırmacı nitel ve nicel yaklaşımları nerede ve nasıl birleştirecek ardından yorumlayacak buna bakılır. Birleştirilme aşamasında dört temel strateji izlenebilir. Bunlar: iki farklı veri grubunun birleştirilmesi, bir veri grubunun (nitel veya nicel) analizi ardından diğer veri grubu ile bağ kurma, bir veri grubunun farklı bir desen ya da yönteme

dâhil edilmesi, kuramsal çerçeve ile bağlantılı şekilde nitel ve nicel veri gruplarının ilişkilendirilmesi/bütünleştirilmesi.

Çalışmada temel karma yöntem desenlerinden ‘Eş Zamanlı Birleştirme (Çeşitleme) Deseni’ kullanılmıştır. Birleştirme deseninin temeli, nitel ve nicel verilerin birlikte ele alınarak yorumlanmasına dayanmaktadır. Nitel ve nicel verileri birleştirmek farklı bakış açıları sağladığı için problem durumunun hem nitel hem nicel şekilde ele alınmasını ve bu sayede problem durumuna farklı açılardan bakıp yorumlayabilmeyi sağlar. Bu çeşitlilik beraberinde nitel veya nicel verilerin tek başına sağladığından daha bütüncül bir anlayışı da getirmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi çeşitli değişkenleri ele alan bir süreç değerlendirmesi yapıldığında bütüncül yaklaşım ve farklı bakış açıları oldukça önemli hususlardır. Bu gerekçeler ile çalışmada birleştirme deseni kullanılmıştır.

Birleştirme deseninde 3 temel işlem yer alır. Bunlar nitel ve nicel verileri ayrı ayrı toplayarak analiz etmek, iki veri setinden elde edilenleri birleştirmek veya bir araya getirmek ve nicel sonuçların nitel sonuçları veya nitel sonuçların nicel sonuçları ne ölçüde teyit ettiğini belirlemek (Creswell, 2014).



Şekil 2.1: Birleştirme deseni

Şekildeki diyagramda da görüldüğü üzere eş zamanlı birleştirme deseninde nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır. Dolayısıyla hazırlanan ve kullanılan ölçme araçlarında nitel veriler nicel verileri, nicel veriler de nitel verileri doğrudan etkilememektedir.

Tüm bunlardan hareketle karma yöntem ve eş zamanlı birleştirme deseninin temel amacına ve doğasına uygun biçimde; ikinci dil olarak Türkçe öğretimin süreci, İDE merkezinde temel öğretim unsurlarından öğrenci, öğretici ve ders kitabından elde edilecek verilere dayalı olarak üç yönlü ve detaylı şekilde incelenerek değerlendirilmiştir.

2.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Çalışmanın nicel boyutunda; Türkiye’de farklı üniversiteler bünyesinde yer alan TÖMER’lerde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen C1 dil düzeyi sonunda yer alan öğrencilerin demografik bilgilerine ve D-AOBM’de İDE olarak ifade edilen ‘alımlama, üretim, etkileşim’ becerilerindeki öz yeterlik algılarına yönelik veri elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın nicel boyutunda tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile bireylerin bir konudaki algı, tutum, görüş, bakış açısı ve inançları bir araya getirilerek incelenen konuya yönelik durumlarının ortaya konması amaçlanır. Bu modelde yapılan çalışmalarda veriler genellikle anket, ölçek ve görüşme gibi yöntemlerle toplanır ve sayılara dayalı sonuçlar farklı şekillerde değerlendirilir (Gökçe, 2018). Bu çalışmada da *İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği* uygulanarak grubun demografik bilgileri ve alımlama, üretim, etkileşim becerilerindeki yeterliklerine göre hazırlanmış sorulara katılım dereceleri SPSS hesaplamaları aracılığıyla belirlenmiştir. Daha sonra farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlere çevrim içi ortamda uygulanan anket ile referans metin farkındalıkları; alımlama, üretim, etkileşim becerilerine yönelik D-AOBM odaklı bilgi düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır.

2.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Çalışmanın nitel boyutunda, uygulama yapılan yedi farklı üniversitenin TÖMER’lerinde ders kitabı olarak kullanılan ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’ ele alınmıştır. Doküman

analizi yöntemiyle kitapta yer alan her bir etkinlik; alımlama, üretim, etkileşim becerileriyle bağlantısı bakımından incelenmiştir. Hazırlanan kontrol listesi aracılığıyla tespit edilen her etkinlik bir iletişimsel dil etkinliğine kodlanmıştır.

2.1.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutlarının Birleştirilmesi

Çalışmanın nitel ve nicel boyutlarında veriler aynı anda ve ayrı ayrı olacak şekilde toplanmıştır. Ardından nitel ve nicel boyutlardan gelen veriler birbirlerini destekleyecek, tamamlayacak ve kıyaslayacak şekilde tartışma ve öneriler kısımlarında birleştirilmiştir. Bu şekilde ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreci, D-AOBM’de yer alan İDE’ler merkezinde, öğrenci-öğretici-ders kitabı boyutunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Çalışmanın nicel boyutunda yer alan ‘İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği’ne 1 vakıf (İstanbul Aydın Üniversitesi), 6 devlet (Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi) üniversitesinde TÖMER bünyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenimine devam eden 514 uluslararası öğrenci katılmıştır. Bahsi geçen 514 öğrenci, C1 dil düzeyi sonunda ya da C1’i bitirmiş ve akademik Türkçe derslerine devam etmektedir. Çalışma grubunun yer aldığı TÖMER’lerin seçiminde, nitel boyutta ders kitabı ile ilgili analizler de yer alacağından, alanda en fazla tercih edilen ders kitabı olan Yeni İstanbul setinin kullanılıyor olunmasına dikkat edilmiştir. Dikkat edilen diğer bir husus örneklemin evreni temsil boyutudur. %5 hata payı, %95 güven düzeyinde tahmini %80 yanıtlanma oranı ile 20.000’den büyük popülasyon için, $Z^2 * (p) * (1-p) / c^2$ formülü ile hesaplanan gerekli örneklem sayısı 377, davet edilmesi gereken katılımcı sayısı ise 472’dir. Çalışma grubunun belirlenmesinde YTB öğrencisi barındırması, ülke/milliyet çeşitliliği sağlanması ve farklı kültürel alt yapıya sahip olunması gibi özelliklere de dikkat edilmiştir.

Bu gerekçelerle 7 üniversitede yer alan TÖMER’ler bünyesinde, gerekli şartları taşıyan C1 düzeyinde toplam 622 öğrenci tespit edilmiştir. Yüz yüze uygulanan ölçeğe ise 59

farklı ülkeden toplam 514 uluslararası öğrenci katılmıştır. 514 katılımcının demografik bilgileri şu şekildedir:

Tablo 2.1: İDE öz değerlendirme ölçeği katılımcılarına ait demografik bilgiler

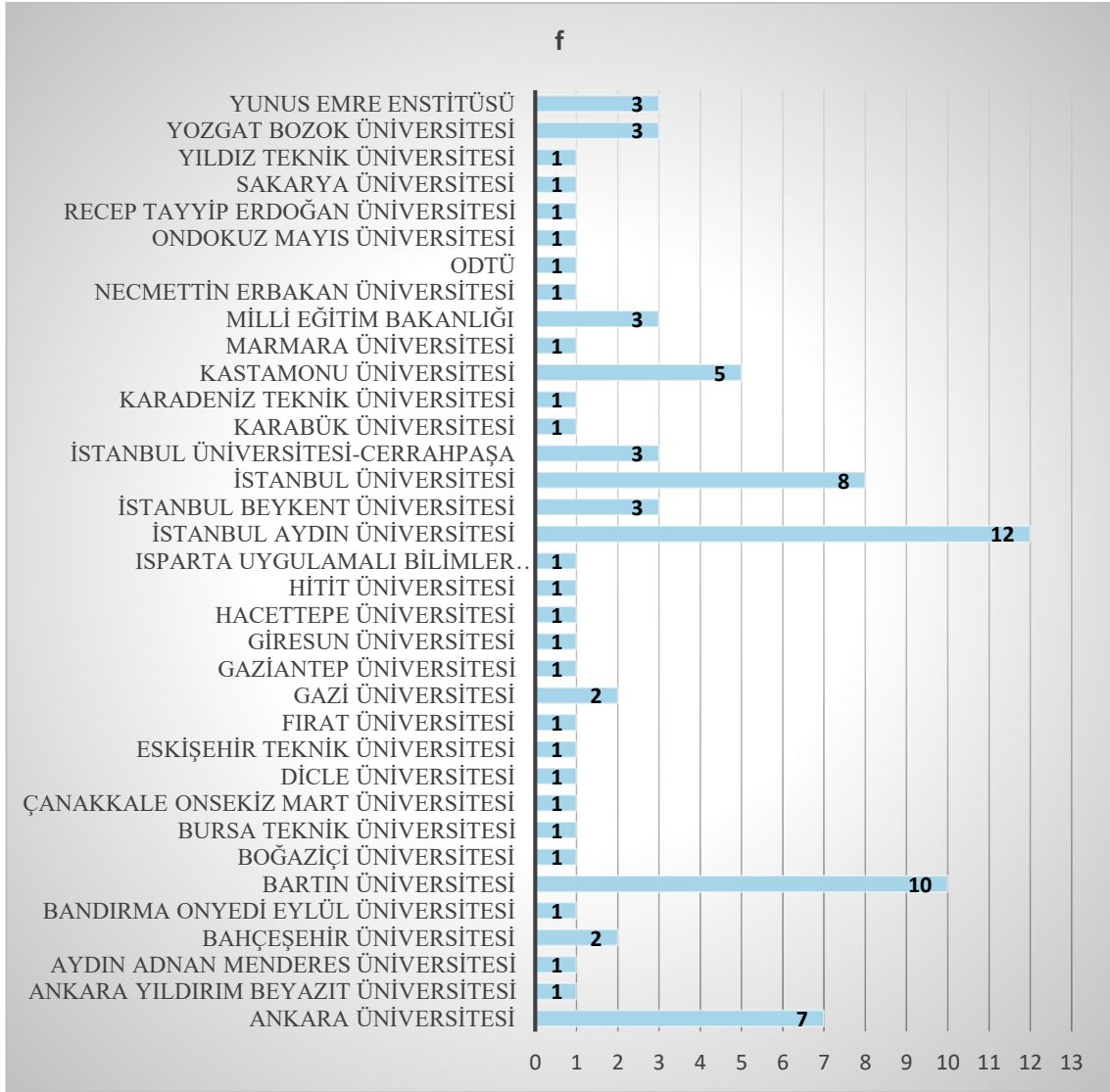
Uyruk	f	Ortalama yaş	Ortalama TR'de bulunma (AY)
Afganistan	13	23,07692308	9,846153846
E	9	23,44444444	9,888888889
K	4	22,25	9,75
Arnavutluk	1	20	9
K	1	20	9
Azerbaycan	1	19	36
E	1	19	36
Birleşik Arap Emirlikleri	2	18	8
K	2	18	8
Bulgaristan	1	20	12
E	1	20	12
Burundi	4	20	8
E	4	20	8
Cezayir	5	24,6	9,2
E	3	26,33333333	9,666666667
K	2	22	8,5
Cibuti	5	20,6	11,6
E	1	19	10
K	4	21	12
Çad	10	20,8	9,5
E	9	21	9,666666667
K	1	19	8
Çin	2	23,5	7,5
E	1	22	5
K	1	25	10
Ekvator Ginesi	2	22	9
E	2	22	9
Endonezya	103	20,03883495	10,94174757
E	35	19,94285714	10
K	68	20,08823529	11,42647059
Eritre	2	19	12
E	2	19	12
Etiyopya	6	24,5	9
E	5	25,4	8,8
K	1	20	10
Fas	19	20,26315789	9,368421053
E	5	19,4	8,2

K	14	20,57142857	9,785714286
Fildişi Sahili	3	20,33333333	8,666666667
E	1	21	8
K	2	20	9
Filistin	6	18,83333333	8,666666667
E	5	18,8	8,4
K	1	19	10
Gabon	17	20,94117647	9,764705882
E	9	20,88888889	9
K	8	21	10,625
Gana	1	18	9
E	1	18	9
Gine	11	21	9,363636364
E	8	21,75	9,125
K	3	19	10
Gine-Bissau	1	21	8
E	1	21	8
Güney Kore	1	25	10
E	1	25	10
Irak	5	23,8	34,8
E	3	20,33333333	27
K	2	29	46,5
İran	11	20,09090909	11,36363636
E	3	21,33333333	11,33333333
K	8	19,625	11,375
İtalya	1	20	12
K	1	20	12
Japonya	2	20	9
E	2	20	9
Kazakistan	105	18,55238095	9,60952381
E	52	18	9,692307692
K	53	19,09433962	9,528301887
Kenya	1	26	10
K	1	26	10
Kırgızistan	8	20,125	9,625
E	1	26	12
K	7	19,28571429	9,285714286
Kongo	10	20,1	8,4
E	8	20,375	8
K	2	19	10
Kosova	1	19	12
E	1	19	12
Kuzey Makedonya	1	19	10
K	1	19	10

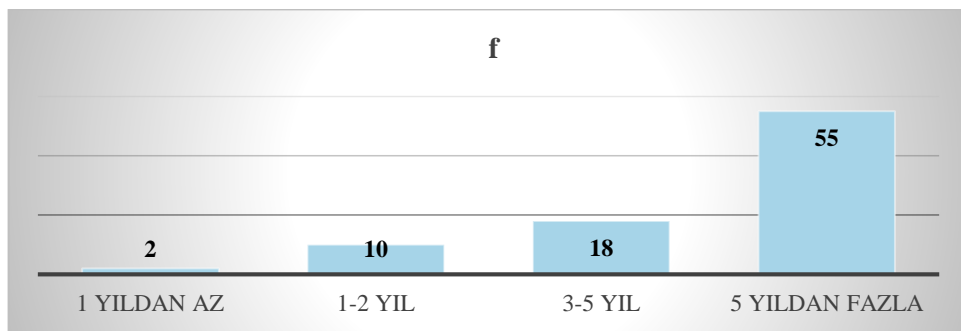
Libya	5	20	9,4
E	2	20	8
K	3	20	10,33333333
Lübnan	3	18,33333333	10
K	3	18,33333333	10
Malezya	4	27,25	19,75
E	1	24	12
K	3	28,33333333	22,33333333
Mali	3	18,66666667	8
E	1	18	7
K	2	19	8,5
Meksika	1	20	9
E	1	20	9
Mısır	13	19,15384615	9,538461538
E	3	20	10
K	10	18,9	9,4
Moğolistan	4	24	15,25
K	4	24	15,25
Moldova	2	19	9
K	2	19	9
Moritanya	2	22	12
E	2	22	12
Nijer	4	20,75	9,5
E	1	23	12
K	3	20	8,66666667
Nijerya	2	19	10
E	2	19	10
Özbekistan	11	19,54545455	9,363636364
E	10	19,7	9,1
K	1	18	12
Pakistan	4	22,75	10,25
E	2	23,5	10,5
K	2	22	10
Rusya	16	20,5625	10,9375
E	3	20,66666667	9,333333333
K	13	20,53846154	11,30769231
Senegal	8	21	9,5
E	4	21	12
K	4	21	7
Somali	9	20,44444444	11,33333333
E	4	19	9
K	5	21,6	13,2
Sudan	14	19,42857143	9,714285714
E	8	20,125	9,375

K	6	18,5	10,16666667
Suriye	14	22,78571429	30
E	6	21,83333333	10,66666667
K	8	23,5	44,5
Tacikistan	2	19	10
K	2	19	10
Tayland	1	26	10
K	1	26	10
Tunus	5	20,6	11,2
E	3	20,33333333	11,33333333
K	2	21	11
Türkmenistan	4	22	35,5
K	4	22	35,5
Ukrayna	2	18	10
K	2	18	10
Ürdün	1	20	8
E	1	20	8
Yemen	16	21,0625	11,25
E	9	21,44444444	10,44444444
K	7	20,57142857	12,28571429
Zambiya	1	21	8
E	1	21	8
Zimbabve	2	20	9
K	2	20	9
Genel Toplam	514	20,24902724	11,17120623

Araştırmanın nicel boyutunda, çevrim içi ortamda uygulanan ankete ise 35 farklı kurumda görev yapan 85 ikinci dil öğreticisi katılmıştır. Bu katılımcıların katılım gösterdikleri kurum ve alandaki tecrübelerine dair bilgiler şu şekildedir:



Şekil 2.2: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi katılımcılarının kurumlara göre dağılımı



Şekil 2.3: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi katılımcılarının alandaki çalışma deneyimleri

2.3. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.3.1. Nicel Boyutta Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın nicel boyutunda yer alan ‘İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği’nin ilk bölümünde katılımcı öğrencilerin yaş, cinsiyet, uyruk, Türkiye’de geçirdikleri süre gibi kişisel bilgilerine ait veriler yer almaktadır.

İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutunda iki ölçme değerlendirme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki olan ‘İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği’ *Lawshe Tekniği* (Lawshe, 1975) süreçleri takip edilerek hazırlanmıştır. Buna göre öncelikle literatürden faydalanılarak ilgili maddenin yazılacağı İDE’nin özellikleri ve sınırları belirlenmiştir. Maddelerle ilgili temel yapıyı Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan ‘Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ (D-AOBM), Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nın içeriğinde yer alan C1 seviyesi tanımlayıcılar/kazanımlar oluşturmuştur. Öncelikle D-AOBM (2020)’de yer alan her iletişimsel dil etkinliği (İDE) ölçeği için, bahsedilen diğer öğretim programları da incelenerek 3’er öz değerlendirme maddesi hazırlanmıştır.

Tablo 2.2: İDE öz değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelerin ilgili olduğu iDE alanları

1.ALIMLAMA	2.ÜRETİM
1.1.Sözlü Kavrama	2.1.Sözlü Üretim
Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama	Kesintisiz monolog: Deneyimi betimleme
Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama	Kesintisiz monolog: Bilgi verme
Duyuru ve yönergeleri anlama	Kesintisiz monolog: Bir sav ortaya koyma (ör. Tartışmada)
İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama	Kamusal duyurular
1.2.İşitsel-Görsel Kavrama	İzleyicilere hitap etme
Tv, film ve video izleme	2.2.Yazılı Üretim
1.3.Okuduğunu Kavrama	Yaratıcı yazma
Yazışmaları okuma	Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)
Fikir sahibi olmak için okuma	3.ETKİLEŞİM
Bilgi ve sav için okuma	3.1.Sözlü Etkileşim
Yönergeleri okuma	Muhatabı anlama
Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Karşılıklı konuşma
	Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)
	Resmî tartışma (toplantılar)
	Hedef odaklı iş birliği
	Mal ve hizmet alımı
	Bilgi alışverişi
	Mülakat yapma ve mülakata girme
	İletişim/haberleşme araçlarını kullanma
	3.2.Yazılı Etkileşim
	Yazışma
	Notlar, mesajlar ve formlar
	3.3.Çevrim İçi Etkileşim
	Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma
	Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği

Tabloda da görüldüğü üzere D-AOBM’de alımlama, üretim ve etkileşimle ilgili toplam 30 alt boyut (D-AOBM’deki ifade ile ölçek) yer almaktadır. Hazırlanan İDE Öz Değerlendirme Ölçeği’nde, bu 30 alt boyuta ait C1 dil düzeyi tanımlayıcıları merkeze alınmıştır. Daha önce bahsedildiği üzere ilk aşamada her bir ölçek için 3 madde hazırlanmıştır. Bu maddelerin hazırlanmasında, D-AOBM’de ilgili ölçek altında yer alan anahtar kavramlar ve kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan, eğitsel alan olarak tanımlanan dil kullanım alanları dikkate alınmıştır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşü ve kapsam geçerlik çalışması ‘Lawshe Tekniği’ ile sağlanmıştır. Buna göre ilk aşamada, ölçekle ilgili görüşleri alınacak uzman grupları oluşturulmuştur. Alan uzman grubu oluşturulurken ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yeterli donanım ve bilgiye sahip, çalışmaya zaman ayırıp ihtiyaç oldukça kontrollü düzeltme önerilerinde bulunabilecek ve çalışmanın önemini kavrayacak kişiler olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda alanda fiilen görev yapan 15 öğreticiden ve alanla ilgili kuramsal çalışmaları

yoğunlukta olan 5 öğretim üyesinden oluşan alan uzmanları grubu belirlenmiştir. Alan uzmanlarına ait bilgiler şu şekildedir:

Tablo 2.3: Öğretici değerlendiriciler

Unvanı	Kurumu	TÖMER'de çalışma tecrübesi
1-Öğretim Görevlisi Dr.	Ankara Üniversitesi	25 yıl
2-Öğretim Görevlisi Dr.	Yaşar Üniversitesi	12 yıl
3-Öğretim Görevlisi	Bahçeşehir Üniversitesi	12 yıl
4-Öğretim Görevlisi	Kastamonu Üniversitesi	12 yıl
5-Öğretim Görevlisi	Ankara Üniversitesi	12 yıl
6-Öğretim Görevlisi	Kastamonu Üniversitesi	10 yıl
7-Öğretim Görevlisi	Bartın Üniversitesi	9 yıl
8-Öğretim Görevlisi	Beykent Üniversitesi	9 yıl
9-Öğretim Görevlisi	İstanbul Aydın Üniversitesi	8 yıl
10-Öğretim Görevlisi	Kastamonu Üniversitesi	8 yıl
11- Arş. Gör.	Kastamonu Üniversitesi	7 yıl
12- Arş. Gör.	Kastamonu Üniversitesi	7 yıl
13- Arş. Gör.	Bandırma 17 Eylül Üniversitesi	7 yıl
14- Arş. Gör.	Hacettepe Üniversitesi	6 yıl
15- Uzman	Türkiye Maarif Vakfı	5 yıl

Tablo 2.4: Öğretim üyesi değerlendiriciler

Unvanı	Kurumu
1-Prof. Dr.	Eskişehir Teknik Üniversitesi
2-Prof. Dr.	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
3-Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
4-Doç. Dr.	İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
5-Doç. Dr.	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Alan uzmanlarına ek olarak 3 dil uzmanından oluşan *dil uzmanı değerlendirici grubu*, 2 ölçme değerlendirme uzmanından oluşan *ölçme değerlendirme değerlendirici grubu* ve 10 C1 düzeyi öğrenciden oluşan *okuma anlama değerlendirici grubu* oluşturulmuştur. Lawshe Tekniği gereği kapsam geçerlik çalışmasının ikinci aşamasında, her bir

değerlendirici grup için farklı değerlendirme formları hazırlanmış ve ilgili grupla paylaşılmıştır. Üçüncü aşamada tüm gruplardan gelen uzman görüşleri değerlendirilmiştir. Bu aşamada öncelikle tüm uzman görüşleri tek bir formda toplanmış ve uzmanlarla hem mail aracılığı ile hem yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde uygun görülmeyen maddeler çıkarılmış ve madde sayısı 90'dan 60'a indirilmiştir. Bu şekilde her bir ölçek için 2 madde uygulamaya dâhil edilmiştir. Dördüncü aşamada eldeki ölçeğin uzman görüşleri neticesinde kalan maddeleri için, $KGO = Ng/(N/2) - 1$ (Lawshe, 1975) formülü ile kapsam geçerlik oranları (KGO) belirlenmiştir (Ng =ilgili maddeye uygun diyen uzman sayısı, N = toplam uzman sayısı).

Tablo 2.5: İDE öz değerlendirme ölçeği maddeleri kapsam geçerlik oranları

Madde No	Olumlu Uzman Yanıtı Toplamı	Toplam Uzman	KGO
1	18	20	0,8
2	20	20	1
3	19	20	0,9
4	18	20	0,8
5	18	20	0,8
6	19	20	0,9
7	17	20	0,7
8	18	20	0,8
9	19	20	0,9
10	19	20	0,9
11	17	20	0,7
12	17	20	0,7
13	17	20	0,7
14	18	20	0,8
15	17	20	0,7
16	18	20	0,8
17	17	20	0,7
18	18	20	0,8
19	17	20	0,7
20	17	20	0,7
21	20	20	1
22	20	20	1
23	17	20	0,7
24	19	20	0,9
25	19	20	0,9
26	19	20	0,9
27	17	20	0,7
28	19	20	0,9

29	20	20	1
30	19	20	0,9
31	19	20	0,9
32	19	20	0,9
33	18	20	0,8
34	17	20	0,7
35	17	20	0,7
36	20	20	1
37	18	20	0,8
38	20	20	1
39	20	20	1
40	20	20	1
41	17	20	0,7
42	19	20	0,9
43	20	20	1
44	20	20	1
45	20	20	1
46	18	20	0,8
47	18	20	0,8
48	17	20	0,7
49	20	20	1
50	20	20	1
51	19	20	0,9
52	18	20	0,8
53	17	20	0,7
54	18	20	0,8
55	18	20	0,8
56	18	20	0,8
57	19	20	0,9
58	18	20	0,8
59	19	20	0,9
60	18	20	0,8

Beşinci ve son aşamada ise kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi $\alpha = 0,05$ düzeyinde anlamlı olan, uygulama formuna dâhil edilecek maddelerin toplam KGO ortalamaları üstünden bulunmuştur. Tespit edilmeye çalışılan özellik birden fazla boyut barındırdığı için alımlama, üretim, etkileşim maddeleri aynı zamanda kendi içinde gruplanarak tekrar hesaplanmıştır.

Tablo 2.6: İDE öz değerlendirme ölçeği kapsam geçerlik indeksleri

Bölüm ve Madde Aralığı	Kapsam Geçerlilik İndeksi
Alımlama bölümü maddeleri (1-20 arası maddeler)	0,76
Üretim bölümü maddeleri (21-34 arası maddeler)	0,85
Etkileşim bölümü maddeleri (35-60 arası maddeler)	0,86
Tüm maddeler için	0,82

İlgili hesaplamalarla kapsam geçerlik çalışması yapıldıktan sonra Kastamonu Üniversitesinde 116 uluslararası öğrenci ile ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama yapılacak katılımcı sayısı hakkında Evcı ve Aylar (2017) hedef kitlenin %5'lik kısmının yeterli olacağını söylerken; Şeker ve Gençdoğan (2014) 30-50 katılımcının yeterli olduğunu ifade eder. Pilot uygulama sonrası madde analizleri yapılmış ve bu doğrultuda hem ölçeğin tümü hem de alımlama, üretim ve etkileşimle alakalı bölümler için ayrı ayrı cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Seçer (2015) sağlıklı bir ölçek için cronbach alfa değerinin 0,70 ve üzerinde olması gerektiğini söyler. SPSS paketi aracılığı ile yapılan hesaplamalar sonrası elde edilen cronbach alfa katsayı verileri şu şekildedir.

Tablo 2.7: İDE öz değerlendirme ölçeğinin tümü için cronbach alfa katsayı değerleri

	N	%
Geçerli	116	100,0
Geçersiz	0	,0
Toplam	116	100,0

Güvenirlilik İstatistikleri

Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
0,899	60

Madde-Toplam İstatistikleri

Madde	Madde silinirse ölçek ortalaması	Madde silinirse ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach's Alpha değeri
m1	209,61	320.709	,313	,897
m2	209,35	322.752	,208	,898
m3	209,44	318.370	,361	,897
m4	209,57	321.326	,215	,898
m5	209,86	316.781	,309	,898
m6	209,49	319.626	,258	,898
m7	209,91	319.975	,278	,898
m8	209,60	317.667	,341	,897
m9	209,75	316.415	,320	,897
m10	209,66	317.843	,381	,897
m11	209,87	315.348	,419	,896
m12	209,51	312.548	,413	,896
m13	210,03	316.025	,426	,896
m14	210,10	316.946	,351	,897
m15	209,94	315.849	,436	,896
m16	209,96	318.024	,295	,898
m17	209,69	315.051	,407	,896
m18	209,95	319.736	,262	,898
m19	210,35	316.144	,306	,898
m20	210,49	315.852	,303	,898
m21	209,70	315.099	,421	,896
m22	209,55	319.676	,303	,897
m23	209,96	318.181	,345	,897
m24	210,03	317.782	,294	,898
m25	209,99	317.591	,366	,897
m26	210,05	318.154	,294	,898
m27	209,83	317.570	,324	,897
m28	210,16	313.037	,443	,896
m29	210,04	315.746	,370	,897
m30	210,12	315.498	,371	,897
m31	209,92	315.255	,389	,897
m32	210,12	317.011	,313	,897
m33	210,36	313.955	,457	,896
m34	209,88	316.646	,366	,897
m35	209,79	317.400	,374	,897
m36	209,71	316.557	,391	,897
m37	209,82	317.280	,374	,897
m38	209,92	319.811	,313	,897

m39	210,00	318.626	,315	,897
m40	210,00	321.913	,193	,899
m41	210,45	321.206	,217	,898
m42	210,17	317.292	,360	,897
m43	209,91	321.652	,237	,898
m44	209,91	318.393	,359	,897
m45	210,01	319.348	,293	,898
m46	210,02	318.382	,324	,897
m47	210,27	319.467	,296	,898
m48	210,30	321.256	,223	,898
m49	210,49	316.948	,332	,897
m50	210,14	313.042	,471	,896
m51	210,02	320.000	,243	,898
m52	210,22	316.088	,380	,897
m53	210,30	311.986	,505	,895
m54	209,83	318.109	,341	,897
m55	210,11	316.274	,399	,897
m56	210,22	316.710	,374	,897
m57	210,31	314.581	,430	,896
m58	210,26	313.724	,463	,896
m59	210,11	318.048	,344	,897
m60	209,89	321.196	,220	,898

Ölçeğin tümü için yapılan hesaplamalarda cronbach alfa katsayı değeri 0,899 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.8: İDE öz değerlendirme ölçeği alımlama maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri

	N	%
Geçerli	116	100,0
Geçersiz	0	,0
Toplam	116	100,0

Güvenirlilik İstatistikleri

Cronbach's Alpha Değeri	Madde sayısı
0,822	20

Madde-Toplam İstatistikleri

Madde	Madde silinirse ölçek ortalaması	Madde silinirse ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach's Alpha değeri
m1	70,46	56.529	,353	,816
m2	70,20	57.847	,193	,822
m3	70,28	55.979	,3443	,816
m4	70,41	55.306	,368	,815
m5	70,71	54.400	353	,816
m6	70,34	54.869	,377	,815
m7	70,76	54.915	,425	,812
m8	70,45	54.528	,426	,812
m9	70,59	54.226	,366	,816
m10	70,51	55.574	,385	,814
m11	70,72	53.892	,476	,810
m12	70,35	53.083	,423	,812
m13	70,87	53.679	,538	,807
m14	70,95	54.832	,378	,815
m15	70,78	54.588	,454	,811
m16	70,80	53.952	,427	,812
m17	70,53	53.834	,452	,811
m18	70,79	56.148	,276	,820
m19	71,20	52.682	,451	,811
m20	71,34	53.425	,379	,815

Ölçeğin ilk 20 sorusundan oluşan alımlama becerisi ile ilgili maddelerin cronbach alfa katsayı değeri 0,822 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin tümü ile alımlama bölümünün uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.9: İDE öz değerlendirme ölçeğinin üretim maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri

	N	%
Geçerli	116	100,0
Geçersiz	0	,0
Toplam	116	100,0

Güvenirlilik İstatistikleri

Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
0,827	14

Madde Toplam İstatistikleri

Madde	Madde silinirse ölçek ortalaması	Madde silinirse ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach's Alpha değeri
m21	45,83	35.744	,487	,814
m22	45,68	36.950	,425	,818
m23	46,09	36.358	,470	,815
m24	46,16	35.732	,435	,818
m25	46,12	36.959	,398	,820
m26	46,18	36.619	,364	,822
m27	45,96	37.885	,247	,830
m28	46,28	34.257	,579	,807
m29	46,17	34.753	,551	,809
m30	46,25	34.798	,535	,810
m31	46,05	35.980	,427	,818
m32	46,25	35.267	,472	,815
m33	46,49	35.330	,527	,811
m34	46,01	35.869	,473	,815

İDE'nin üretim ölçeğini ifade eden 21-34 maddelerinin cronbach alfa katsayı değeri, ölçeğin tümü ve diğer bölümleri ile uyumlu olacak şekilde 0,827 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 2.10: İDE öz değerlendirme ölçeğinin etkileşim maddeleri için hesaplanan cronbach alfa katsayı değerleri

	N	%
Geçerli	116	100,0
Geçersiz	0	,0
Toplam	116	100,0

Güvenirlilik İstatistikleri

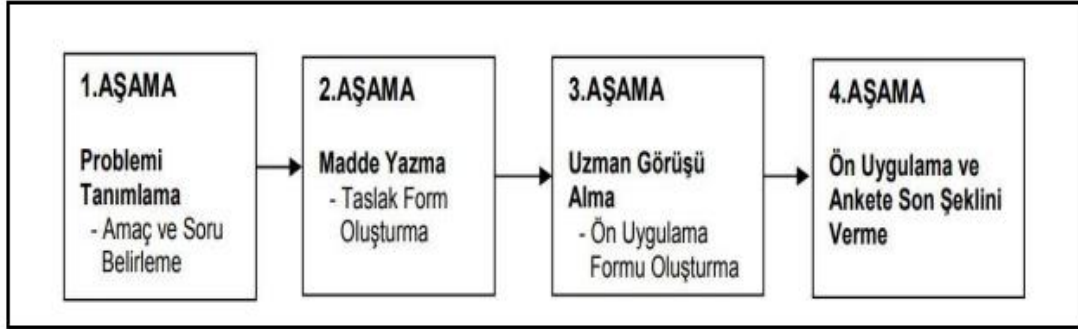
Cronbach's Alpha Değeri	Madde Sayısı
0,892	26

Madde-Toplam İstatistikleri

Madde	Madde silinirse ölçek ortalaması	Madde silinirse ölçek varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu	Madde silinirse Cronbach's Alpha değeri
m35	85,77	106.145	,119	,896
m36	85,68	104.637	,209	,894
m37	85,79	100.270	,513	,887
m38	85,90	101.554	,480	,888
m39	85,97	102.078	,379	,890
m40	85,97	100.860	,460	,889
m41	86,42	100.559	,475	,888
m42	86,15	100.213	,497	,888
m43	85,88	102.733	,393	,890
m44	85,89	100.466	,542	,887
m45	85,98	100.695	,480	,888
m46	85,99	99.626	,544	,887
m47	86,24	101.333	,447	,889
m48	86,28	101.332	,439	,889
m49	86,47	100.042	,452	,889
m50	86,11	97.840	,597	,885
m51	85,99	101.226	,401	,890
m52	86,20	100.821	,428	,889
m53	86,28	98.410	,559	,886
m54	85,80	101.360	,436	,889
m55	86,09	99.801	,527	,887
m56	86,19	98.242	,620	,885
m57	86,28	97.544	,633	,884
m58	86,23	98.458	,578	,886
m59	86,09	100.601	,490	,888
m60	85,86	102.450	,354	,891

İDE'nin etkileşim ölçeğini ifade eden 35-60 maddelerinin cronbach alfa katsayı değeri, ölçeğin tümü ve diğer bölümleri ile uyumlu olacak şekilde 0,892 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ikinci veri toplama aracı ile öğretici boyutuna ait veriler, hazırlanan çevrim içi bir anket aracılığı toplanmıştır. ‘Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı’ anketi, araştırma kapsamında Şekil 2.4’ teki süreçler takip edilerek oluşturulmuştur.



Şekil 2.4: Dil öğretiminde referans metin farkındalığı anketi hazırlanma süreci (Büyüköztürk, 2005)

Şekil 2.4’te de görüldüğü üzere Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi hazırlanma sürecinde ilk olarak problem tanımlanmıştır. Bu doğrultuda dil öğretimine yön veren referans metinler incelenmiş, bunların yabancı/ikinci dil öğretiminde rolleri tartışılmış ve öğrencilerin D-AOBM ve çalışmanın merkezinde yer alan İDE farkındalıklarına dair göstergeler belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu göstergeler belirlendikten sonra ikinci aşamada 30 adet yapılandırılmış 5 adet yarı yapılandırılmış soru hazırlanarak taslak form oluşturulmuştur. Taslak form D-AOBM eğitimcisi 2 araştırmacı ve yine D-AOBM eğitimi olarak alanda görev yapan 3 öğretici ile paylaşılmıştır. Uzmanlarla mail aracılığı ve çevrim içi ortamlarda yüz yüze görüşülerek taslak haldeki sorular 17 yapılandırılmış 2 yarı yapılandırılmış soru olacak şekilde revize edilmiştir. Bu taslak form için 3 dil uzmanı ve 3 ölçme değerlendirme uzmanından da uzman görüşü alınmıştır.

Son aşamada ise farklı üniversitelerde görev yapan 20 öğreticiyle çevrim içi anketin ön uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama neticesinde anketin yapısal değişimini gerektirecek bir durumla karşılaşılmanış ve ankete son hali verilmiştir. Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi alanda görev yapan 85 öğreticiye çevrim içi form şeklinde uygulanmış ve çalışmanın öğretici boyutuyla ilgili verilerinin toplanmasında kullanılmıştır.

2.3.2. Nitel Boyutta Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda tek türde veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın materyal temelli verilerinin de kaynağını oluşturan ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’ ele alınmıştır. Farklı TÖMER’ler ile yapılan görüşmelerde en sık tercih edilen ders kitabının ‘Yeni İstanbul’ seti olması ve çalışmanın nicel boyutunda öğrenci verilerinin elde edildiği uygulama yapılan TÖMER’lerde de kullanılması nedeniyle bu set incelenmiştir. Çalışmanın nitel boyutunda veri toplama işleminde doküman analizi kullanılmıştır.

Forster (1994) doküman analizi sürecini beş aşamada açıklar. Buna göre dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, kodlama ve kategorilendirme için bir sistem geliştirme, veriyi analiz etme, veriyi kullanma aşamalarından sırası ile geçilmelidir.

Doküman analizi yöntemiyle ilk olarak ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’na ulaşım sağlanmıştır. İncelenecek dokümanın orijinalliği kontrol edildikten sonra kodlama ve kategorilendirme için bir sistem geliştirme aşamasına geçilmiştir. Burada çalışmanın amacı da göz önünde bulundurularak bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu kontrol listesinde: *alımlama etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, üretim etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, etkileşim etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, ünite temelli genel İDE dağılımı, kitapta yer alan tüm etkinliklerin İDE ve dil bilgisi-kelime-deyim etkinliği olarak dağılımı* başlıkları ile bunlarla alakalı kodlamaların yapılacağı tablolar oluşturulmuştur. Daha sonra verilerin analizi kısmında içerik analizi kullanılmıştır. Ele alınan ders kitabında yer alan her bir etkinlik, kuramsal altyapı ve çalışmanın amacı gözetilerek ilgili olduğu tabloya kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlamalar alan uzmanı 3 öğretici ile paylaşılarak sonuçları karşılaştırılmıştır. Bahsi geçen nitel verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %92,1 olarak tespit edilmiştir. Son olarak elde edilen veriler sayısallaştırılarak ‘Eş Zamanlı Birleştirme Deseni’ gereği diğer verilerle birleştirilerek tartışılmıştır.

2.4. ARAŞTIRMANIN VERİ TOPLAMA SÜREÇLERİ

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel verilerin toplanma süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce, çalışmanın etik kurallar çerçevesinde yapılabilmesi adına gerekli izinler alınmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğünden etik komisyon izni talebinde bulunulmuştur. Etik başvurusu, Üniversite Senatosu Etik Komisyonu tarafından incelenmiş ve etik açıdan uygun görülmüştür. Devamında öğretici ve öğrencileri ile uygulama yapılacak üniversitelerin ilgili birimlerine başvuruda bulunarak araştırma izinleri alınmıştır.

2.4.1. Nicel Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın nicel boyutunda iki farklı veri toplama aracı kullanılarak veriler toplanmıştır. Bunlardan ilki olan “İDE Öz Değerlendirme Ölçeği” ile C1 dil düzeyi sonunda veya bitirmiş, ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin İDE olarak adlandırılan alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinde öz yeterlik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda önceden belirlenmiş kriterler doğrultusunda amaçlı örneklem seçimlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile 7 üniversitenin (Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Karabük Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi) TÖMER’leri bizzat araştırmacı tarafından ziyaret edilmiştir. Hazırlanan ölçek ortalama 45 dakika içinde bu üniversitelerde yer alan 514 öğrenciye yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmacı öncelikle katılımcılara onam formlarını doldurtmuş, ardından yapılacak uygulama ile ilgili detaylı bilgiler vermiştir. Daha sonra ölçekte yer alan öz değerlendirme maddelerini gerektiğinde tek tek okunarak ve örneklendirilerek katılımcılara aktarılmış ve onlardan ilgili maddeyi kendi öz değerlendirmeleri şeklinde doldurmaları istenmiştir. Bu şekilde ortalama 2 ay içinde 7 üniversitede yer alan TÖMER’lerde uygulama yapılmış ve matbu şekilde veriler toplanmıştır.

Diğer nicel veri toplama aracı olan ‘Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi’ ise elektronik ortamda çevrim içi form aracılığı ile ikinci dil olarak Türkçe öğreticiliği

yapan 85 katılımcıya ulaştırılmıştır. Anket öncesi katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve veri toplama süreci düzenli şekilde elektronik ortamda takip edilmiştir. Bahsi geçen çevrim içi form 15 gün boyunca katılımcılara açık kalmış. 15.gün sonunda ise sonuçları analiz edilmek üzere katılımcılara kapatılmıştır.

2.4.2. Nitel Verilerin Toplanma Süreci

Çalışmanın nitel veri kaynağını ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’ oluşturmaktadır. Öğrenci-öğretici-materyal boyutlarıyla İDE merkezinde ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin değerlendirildiği çalışmada materyal boyutunda, bahsi geçen ders kitabı ele alınmıştır. Belirlenen iş takvimi doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanan kontrol listesi aracılığı ile kitapta yer alan tüm etkinliklerin alımlama, üretim ve etkileşim bağlamında kodlaması ve tasnifi yapılmıştır. Yapılan kodlamaların alımlama, üretim ve etkileşim boyutları ayrı ayrı olacak şekilde 3 farklı alan uzmanıyla paylaşılmış ve onlardan yapılan kodlamalarla ilgili görüş alınmıştır. Kitaptan elde edilen nitel verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı %92,1 olarak tespit edilmiştir. Bu süreç ortalama 3 ay devam etmiştir. Sonunda ortaya çıkan veriler, tablolaştırılarak değerlendirme ve yorumlama sürecine dâhil edilmiştir.

2.5. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN ANALİZİ

Bu bölümde İDE merkezinde ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin değerlendirilmesi için toplanan nicel ve nitel verilerin çözümlenmesine dair açıklamalar yer almaktadır.

2.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın öğrenci boyutunu da oluşturan İDE Öz Değerlendirme Ölçeği ile elde edilen veriler, ilgili üniversitelere ait TÖMER’lerde yüz yüze toplanmıştır. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra hazırlanan ölçek ile beraber TÖMER’ler ziyaret edilmiş ve ortalama 45 dakikalık oturumlarda öğrenci gruplarına uygulanmıştır. Buradan elde edilen veriler

elektronik ortama aktarılmıştır. SPSS setine işlenen verilerin öncelikle normal dağılım özellikleri ölçülmüştür. Buna bağlı olarak skewness (çarpıklık), kurtosis (basıklık) değerleri ile Std/SS error (standart hata/standart sapma) değerleri tespit edilmiştir. Kurtosis ve skewness değerleri -1.5 ile +1.5 arasında ise ölçeğin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmada uygulanan ölçekte skewness değerinin -.728 ile .060 arasında; kurtosis değerinin ise -.551 ile 1.072 arasında değişim gösterdiği belirlenmiştir. Bu durumda verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.11: İDE öz değerlendirme ölçeğine ait normallik değerleri

Madde No	Veri Türü	Statistic	Std. Error
m1	Ortalama	3,9436	,02666
	Standart Sapma	,60434	
	Çarpıklık	-,347	,108
	Basıklık	,835	,215
m2	Ortalama	4,1498	,02976
	Standart Sapma	,67461	
	Çarpıklık	-,571	,108
	Basıklık	,896	,215
m3	Ortalama	3,9455	,03442
	Standart Sapma	,78046	
	Çarpıklık	-,596	,108
	Basıklık	,495	,215
m4	Ortalama	3,8696	,03528
	Standart Sapma	,79993	
	Çarpıklık	-,587	,108
	Basıklık	,601	,215
m5	Ortalama	3,9767	,03815
	Standart Sapma	,86487	
	Çarpıklık	-,536	,108
	Basıklık	-,288	,215
m6	Ortalama	4,0720	,03475
	Standart Sapma	,78774	
	Çarpıklık	-,728	,108
	Basıklık	,749	,215
m7	Ortalama	3,5564	,03840
	Standart Sapma	,87064	

	Çarpıklık	-,112	,108
	Basıklık	-,244	,215
m8	Ortalama	3,9300	,03556
	Standart Sapma	,80626	
	Çarpıklık	-,343	,108
	Basıklık	-,439	,215
m9	Ortalama	3,5817	,04351
	Standart Sapma	,98633	
	Çarpıklık	-,394	,108
	Basıklık	-,362	,215
m10	Ortalama	3,9805	,03590
	Standart Sapma	,81387	
	Çarpıklık	-,814	,108
	Basıklık	1,072	,215
m11	Ortalama	3,6732	,03871
	Standart Sapma	,87758	
	Çarpıklık	-,511	,108
	Basıklık	,161	,215
m12	Ortalama	3,7860	,04170
	Standart Sapma	,94535	
	Çarpıklık	-,631	,108
	Basıklık	,098	,215
m13	Ortalama	3,5486	,03823
	Standart Sapma	,86663	
	Çarpıklık	,003	,108
	Basıklık	-,502	,215
m14	Ortalama	3,3891	,03886
	Standart Sapma	,88101	
	Çarpıklık	-,192	,108
	Basıklık	-,376	,215
m15	Ortalama	3,6634	,03740
	Standart Sapma	,84785	
	Çarpıklık	-,434	,108
	Basıklık	,188	,215
m16	Ortalama	3,5739	,03662
	Standart Sapma	,83033	
	Çarpıklık	-,277	,108
	Basıklık	-,070	,215
m17	Ortalama	3,7821	,03864

	Standart Sapma	,87592	
	Çarpıklık	-,662	,108
	Basıklık	,515	,215
m18	Ortalama	3,5428	,03970
	Standart Sapma	,90003	
	Çarpıklık	-,499	,108
	Basıklık	,118	,215
m19	Ortalama	3,2257	,04431
	Standart Sapma	1,00469	
	Çarpıklık	-,209	,108
	Basıklık	-,551	,215
m20	Ortalama	3,1634	,04723
	Standart Sapma	1,07085	
	Çarpıklık	-,310	,108
	Basıklık	-,590	,215
m21	Ortalama	3,7626	,03711
	Standart Sapma	,84124	
	Çarpıklık	-,633	,108
	Basıklık	,435	,215
m22	Ortalama	3,9942	,03158
	Standart Sapma	,71599	
	Çarpıklık	-,439	,108
	Basıklık	,202	,215
m23	Ortalama	3,7451	,03492
	Standart Sapma	,79179	
	Çarpıklık	-,270	,108
	Basıklık	-,180	,215
m24	Ortalama	3,5350	,04212
	Standart Sapma	,95500	
	Çarpıklık	-,599	,108
	Basıklık	,236	,215
m25	Ortalama	3,4630	,04065
	Standart Sapma	,92169	
	Çarpıklık	-,356	,108
	Basıklık	-,106	,215
m26	Ortalama	3,4689	,03885
	Standart Sapma	,88081	
	Çarpıklık	-,515	,108
	Basıklık	,083	,215

m27	Ortalama	3,7549	,03958
	Standart Sapma	,89738	
	Çarpıklık	-,603	,108
	Basıklık	,203	,215
m28	Ortalama	3,4222	,04007
	Standart Sapma	,90847	
	Çarpıklık	-,370	,108
	Basıklık	-,245	,215
m29	Ortalama	3,5117	,03955
	Standart Sapma	,89664	
	Çarpıklık	-,459	,108
	Basıklık	-,144	,215
m30	Ortalama	3,4981	,03926
	Standart Sapma	,89017	
	Çarpıklık	-,419	,108
	Basıklık	,016	,215
m31	Ortalama	3,4105	,03897
	Standart Sapma	,88344	
	Çarpıklık	-,323	,108
	Basıklık	-,097	,215
m32	Ortalama	3,3385	,04034
	Standart Sapma	,91457	
	Çarpıklık	-,230	,108
	Basıklık	-,256	,215
m33	Ortalama	3,1518	,03807
	Standart Sapma	,86311	
	Çarpıklık	-,005	,108
	Basıklık	-,267	,215
m34	Ortalama	3,4669	,03933
	Standart Sapma	,89174	
	Çarpıklık	-,248	,108
	Basıklık	-,181	,215
m35	Ortalama	3,3502	,03957
	Standart Sapma	,89722	
	Çarpıklık	-,244	,108
	Basıklık	-,344	,215
m36	Ortalama	3,3346	,03687
	Standart Sapma	,83589	
	Çarpıklık	-,232	,108

	Basıklık	-,072	,215
m37	Ortalama	3,1907	,03650
	Standart Sapma	,82754	
	Çarpıklık	-,140	,108
	Basıklık	-,193	,215
m38	Ortalama	3,0914	,03647
	Standart Sapma	,82682	
	Çarpıklık	-,026	,108
	Basıklık	-,012	,215
m39	Ortalama	2,9572	,03649
	Standart Sapma	,82724	
	Çarpıklık	-,065	,108
	Basıklık	,002	,215
m40	Ortalama	3,0253	,03719
	Standart Sapma	,84313	
	Çarpıklık	,070	,108
	Basıklık	-,108	,215
m41	Ortalama	2,6887	,03496
	Standart Sapma	,79250	
	Çarpıklık	-,046	,108
	Basıklık	-,271	,215
m42	Ortalama	2,9086	,03616
	Standart Sapma	,81972	
	Çarpıklık	-,192	,108
	Basıklık	-,030	,215
m43	Ortalama	2,9922	,03601
	Standart Sapma	,81646	
	Çarpıklık	-,309	,108
	Basıklık	-,074	,215
m44	Ortalama	3,0019	,03761
	Standart Sapma	,85270	
	Çarpıklık	-,231	,108
	Basıklık	-,102	,215
m45	Ortalama	2,9883	,03695
	Standart Sapma	,83763	
	Çarpıklık	-,138	,108
	Basıklık	-,142	,215
m46	Ortalama	3,0019	,03586
	Standart Sapma	,81291	

	Çarpıklık	-,157	,108
	Basıklık	-,238	,215
m47	Ortalama	2,7860	,03453
	Standart Sapma	,78293	
	Çarpıklık	-,216	,108
	Basıklık	-,241	,215
m48	Ortalama	2,7529	,03652
	Standart Sapma	,82790	
	Çarpıklık	-,175	,108
	Basıklık	-,153	,215
m49	Ortalama	2,6926	,03702
	Standart Sapma	,83937	
	Çarpıklık	-,145	,108
	Basıklık	-,385	,215
m50	Ortalama	2,8346	,03720
	Standart Sapma	,84344	
	Çarpıklık	-,090	,108
	Basıklık	-,116	,215
m51	Ortalama	2,9008	,03836
	Standart Sapma	,86961	
	Çarpıklık	-,057	,108
	Basıklık	-,195	,215
m52	Ortalama	2,7646	,03779
	Standart Sapma	,85671	
	Çarpıklık	-,182	,108
	Basıklık	,040	,215
m53	Ortalama	2,8366	,03430
	Standart Sapma	,77770	
	Çarpıklık	-,082	,108
	Basıklık	,266	,215
m54	Ortalama	3,0642	,03669
	Standart Sapma	,83173	
	Çarpıklık	-,019	,108
	Basıklık	-,044	,215
m55	Ortalama	2,8658	,03621
	Standart Sapma	,82095	
	Çarpıklık	-,172	,108
	Basıklık	,019	,215
m56	Ortalama	2,8541	,03429

	Standart Sapma	,77743	
	Çarpıklık	,060	,108
	Basıklık	-,159	,215
m57	Ortalama	2,7957	,03764
	Standart Sapma	,85333	
	Çarpıklık	-,031	,108
	Basıklık	-,188	,215
m58	Ortalama	2,8288	,03771
	Standart Sapma	,85491	
	Çarpıklık	-,228	,108
	Basıklık	-,235	,215
m59	Ortalama	2,9981	,03401
	Standart Sapma	,77106	
	Çarpıklık	-,176	,108
	Basıklık	-,046	,215
m60	Ortalama	3,3307	,03568
	Standart Sapma	-,162	,108
	Çarpıklık	-,277	,215

Normallik dağılımı ile ilgili betimsel analizlerden sonra yine SPSS paketi kullanılarak ölçeğe katılan 514 öğrencinin yanıtları mean (ortalama) değerleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerler hem İDE Öz Değerlendirme Ölçeği'nin tamamı için hem de alımlama, üretim ve etkileşim ölçekleri ile ilgili maddeler içeren bölümler için ayrı ayrı hesaplanmış ve bulgular kısmında bunlar detaylı şekilde paylaşılmıştır.

Araştırmanın öğretici boyutunu da ilgilendiren ve ikinci nicel veri kaynağı olan 'Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi' ise daha önce açıklanan bilimsel aşamalardan geçtikten sonra son hali ile elektronik ortama aktarılmış ve çevrim içi form haline getirilmiştir. Gerekli izin işlemleri ve ilgili prosedür izlendikten sonra çevrim içi şekilde ikinci dil olarak Türkçe öğreticiliği yapan katılımcılara ulaştırılmıştır. 15 gün boyunca açık olan ankete 85 katılımcı katkı sağlamıştır. Yapılandırılmış görüşme formu olarak tasarlanan ankete verilen yanıtlar soru bazlı olarak ele alınmış ve istatistiki olarak tablolastırıldıktan sonra yorumlama sürecine dâhil edilmiştir. Bu uygulamadan elde edilen verilerin detaylı analizleri de bulgular kısmında yer almaktadır.

2.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın materyal boyutuyla bağlantılı olarak nitel veriler toplanmıştır. Alanda kullanım sıklığı en yüksek kitap olan ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’ nitel verilerin kaynağını oluşturmaktadır. Araştırma sorularından olan ders kitaplarının İDE yaklaşımlarını tespit edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan kitap kontrol listesi kullanılmıştır. Kitapta yer alan tüm etkinlikler alımlama, üretim, etkileşim ölçekleri merkezinde ele alınmıştır. Araştırmanın kuramsal bölümünde verilen literatür temel alınarak içerik analizi yöntemi ile etkinlikler ilgili bölüme kodlanmıştır. İçerik analizinde “kategorisel çözümleme” kullanılmıştır. Kategorisel çözümlemenin bir gereği olarak kitapta yer alan etkinlikler *alımlama etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, üretim etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, etkileşim etkinliklerinin ünite temelli dağılımı, ünite temelli genel İDE dağılımı, kitapta yer alan tüm etkinliklerin İDE ve dil bilgisi-kelime-deyim etkinliği olarak dağılımı* kategorilerinin altına kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından yapılan bu kodlamalar içinden rastgele seçilen 20 farklı etkinlik; alanda tecrübeli, D-AOBM ve İDE hakkında kuramsal bilgiye sahip 3 öğretici tarafından tekrar kodlanmış ve yapılan karşılaştırma (Miles& Huberman güvenilirlik formülü) sonucunda %92,1 oranında bir benzerlik tespit edilmiştir. Bu şekilde araştırmacının etkinlikleri kodlama yöntemi sınanmıştır. Son aşamada ise belirtilen şekilde elde edilen nitel veriler tekrarlanma sıklıkları ve yüzdeler dağılımları ile tablolar halinde gösterilmiştir. Bu tablolar bulgular kısmında detaylı şekilde gösterilmiştir.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde İDE merkezinde, ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecine dair toplanan nitel ve nicel verilere ait bulgular detaylı şekilde aktarılmış ve yorumlanmıştır.

3.1. İLETİŞİMSEL DİL ETKİNLİKLERİ ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİNE AİT BULGULAR

Çalışmada İDE ölçekleri temelinde ikinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin öğrenci, öğretici ve materyal boyutları ile ele alınıp yorumlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda D-AOBM’de yer alan İDE olarak adlandırılan alımlama, üretim ve etkileşim ölçekleri merkezinde öğrencilerin kendilerini yeterli ve yetersiz hissettikleri alanların tespiti amaçlanmıştır.

Çalışmanın öğrenci boyutunda veri toplamak için geliştirilen ölçek alımlama, üretim ve etkileşim olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. D-AOBM’de yer alan ölçeklere göre ‘araştırmanın veri toplama araçları’ bölümünde açıklandığı şekilde, toplam 60 maddelik bir ölçek hazırlanmış ve yüz yüze şekilde araştırmanın çalışma gurubu bölümünde detaylandırılan katılımcılara uygulanmıştır. Bu maddelerle öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için 5’li likert ölçek tipi tercih edilmiştir. Katılımcı öğrenciler, araştırmacı tarafından hazırlanan maddelere,

Asla yapamam (1)

Yapamam (2)

Kararsızım (3)

Yapabilirim (4)

Kolaylıkla yapabilirim (5), seçeneklerinden kendileri için uygun olanı tercih ederek kodlamışlardır. Aşağıda her madde için verilen detaylı analizlerde yer alan 1-2-3-4-5 aralığı bu seçenekleri ifade etmektedir.

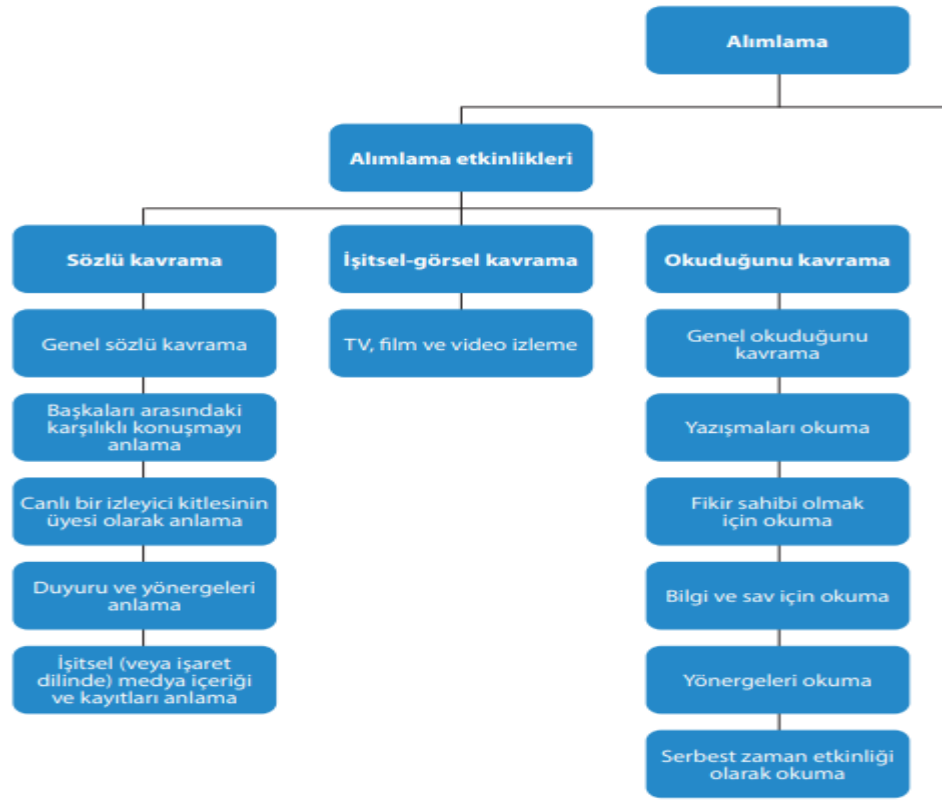
5’li likert şeklinde tasarlanan ölçekte verilerin değerlendirilip yorumlanmasında, aşağıdaki ortalama tablosu temel alınmıştır.

Tablo 3.1: 5’li likert değerlendirme tablosu

İfadeler	Değer	Sınırlar
Asla Yapamam	1	1.00-1.80
Yapamam	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Yapabilirim	4	3.41-4.20
Kolaylıkla Yapabilirim	5	4.21-5.00

3.1.1. Alımlama Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular

Bu bölümde alımlama etkinlikleri ile ilgili maddelere ait soru temelli bulgular ve yorumları bulunmaktadır. D-AOBM’de *sözlü kavrama*, *işitsel-görsel kavrama* ve *okuduğunu kavrama* alt başlıklarına ait toplam 10 ölçeğin her biri için 2 madde, toplamda ise 20 madde hazırlanmıştır.



Şekil 3.1: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan alımlama etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM, 2021)

3.1.1.1.Sözlü Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.2: “Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki konularda bile başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmaları takip edip anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-1				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
2,00	7	1,4	1,4	3,9436
3,00	88	17,1	18,5	
4,00	346	67,3	85,8	
5,00	73	14,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo incelendiğinde katılımcıların ilgili madde ile ilgili olarak ortalama *yapabilirim* yanıtı verdikleri görülmektedir. İlgili madde için *asla yapamam* diyen katılımcı bulunmamaktadır. 7 katılımcı (%1,4) *yapamam*, 88 katılımcı (% 17,1) *kararsızım*, 346 katılımcı (%67,3) *yapabilirim* ve 73 katılımcı (%14,2) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde cevap vermiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 419 (%81,5) olarak tespit edilmiştir. Bu durum, *sözlü kavrama* etkinliklerinden “Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Tablo 3.3: “Grup çalışmasında, gruptaki üyelerin konuşmalarını takip ederek bir konu hakkında aynı fikirde olup olmadıklarını anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-2				
Değer	Frekans	Yüzdeler Değeri	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	1	,2	,2	4,1498
2,00	6	1,2	1,4	
3,00	60	11,7	13,0	
4,00	295	57,4	70,4	
5,00	152	29,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloda madde ile ilgili olarak katılımcıların ortalama *yapabilirim* yanıtı verdikleri görülmektedir. 1 katılımcı (%0,2) *asla yapamam*, 6 katılımcı (%1,2) *yapamam*, 60 katılımcı (%11,7) *kararsızım*, 295 katılımcı (%57,4) *yapabilirim*, 152 katılımcı (%29,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde cevap vermiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 447 (%87)

olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu madde aynı zamanda İDE Ölçeğinde yer alan alımlama becerisi kapsamındaki ölçekler içerisinde en yüksek ortalama değere soru olarak tespit edilmiştir.

Tablo 3.4: “Katıldığım dersleri, tartışmaları veya münazaraları kolaylıkla takip edip anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-3				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	2	,4	,4	3,9455
2,00	20	3,9	4,3	
3,00	99	19,3	23,5	
4,00	276	53,7	77,2	
5,00	117	22,8	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo incelendiğinde katılımcıların ilgili maddeye ortalama *yapabilirim* yanıtı verdikleri görülmektedir. 2 katılımcı (%0,4) *asla yapamam*, 20 katılımcı (%3,9) *yapamam*, 99 katılımcı (%19,3) *kararsızım*, 276 katılımcı (%53,7) *yapabilirim* ve 117 katılımcı (%22,8) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 393 (%76,5) olarak tespit edilmiştir. Buna göre “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5: “Gittiğim rehberli bir gezide, rehberin anlattıklarını; anlatılan mekân, kişi, nesnelere, görsellerle eşleştirerek anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-4				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	4	,8	,8	3,8696
2,00	20	3,9	4,7	
3,00	118	23,0	27,6	
4,00	269	52,3	80,0	

5,00	103	20,0	100,0
Toplam	514	100,0	

Tablo kontrol edildiğinde katılımcıların ilgili maddeye ortalama, *yapabilirim* düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Madde için 4 katılımcı (%0,8) *asla yapamam*, 20 katılımcı (%3,9) *yapamam*, 118 katılımcı (%23) *kararsızım*, 269 katılımcı (%52,3) *yapabilirim*, 103 katılımcı (%20) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde yanıt vermiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 372 (%72,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.6: “Ulaşım araçları, tren-otobüs istasyonları ve bunun gibi kamusal alanlardaki duyuruları; görsel, işitsel olarak çok net olmasa bile anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-5				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	1	,2	,2	3,9767
2,00	28	5,4	5,6	
3,00	108	21,0	26,7	
4,00	222	43,2	69,8	
5,00	155	30,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo incelendiğinde katılımcıların ilgili maddeye ortalama *yapabilirim* düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. 1 katılımcı (%0,2) *asla yapamam*, 28 katılımcı (%5,4) *yapamam*, 108 katılımcı (%21) *kararsızım*, 222 katılımcı (%43,2) *yapabilirim*, 155 katılımcı (%30,2) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 377 (%73,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “Duyuru ve yönergeleri anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.7: “Satış sorumlusu, aldığım eşyaların kullanımına yönelik bilgileri anlattığında, bunları rahatlıkla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-6

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	3	,6	,6	4,0720
2,00	13	2,5	3,1	
3,00	85	16,5	19,6	
4,00	256	49,8	69,5	
5,00	157	30,5	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya bakıldığında katılımcıların ilgili maddeye yönelik ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 3 katılımcı (%0,6) *asla yapamam*, 13 katılımcı (%2,5) *yapamam*, 85 katılımcı (%16,5) *kararsızım*, 256 katılımcı (%49,8) *yapabilirim*, 157 katılımcı (%30,5) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde yanıt vermiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 413 (%80) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “Duyuru ve yönergeleri anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.8: “İlgi alanım dışındaki konular dâhil olmak üzere çeşitli kayıtlar ve sesli materyalleri detaylarıyla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-7

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	5	1,0	1,0	3,5564
2,00	42	8,2	9,1	
3,00	203	39,5	48,6	
4,00	190	37,0	85,6	
5,00	74	14,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloda ilgili maddeye yönelik katılımcıların *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 5 katılımcı (%1) *asla yapamam*, 42 katılımcı (%8,2) *yapamam*, 203 katılımcı (%39,5) *kararsızım*, 190 katılımcı (%37) *yapabilirim*, 74 katılımcı (%14,4) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik

değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 264 (%51,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.9: “Dinlediğim bir ses kaydında, konuşmacının hissettiklerini ve bakış açısını anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-8				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
2,00	21	4,1	4,1	3,9300
3,00	123	23,9	28,0	
4,00	241	46,9	74,9	
5,00	129	25,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya bakıldığında ilgili madde için katılımcıların ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 21 katılımcı (%4,1) *yapamam*, 123 katılımcı (23,9) *kararsızım*, 241 katılımcı (%46,9) *yapabilirim*, 129 katılımcı (%25,1) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 370 (%72) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü kavrama” etkinliklerinden “İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.1.2.İşitsel- Görsel Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.10: “Sıklıkla argo ve deyim içeren tv programlarını, dizileri, filmleri ve videoları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-9				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	11	2,1	2,1	
2,00	63	12,3	14,4	

3,00	147	28,6	43,0	3,5817
4,00	202	39,3	82,3	
5,00	91	17,7	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında ilgili maddede katılımcıların ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algılarına sahip oldukları görülmektedir. 11 katılımcı (%2,1) *asla yapamam*, 63 katılımcı (%12,3) *yapamam*, 147 katılımcı (%28,6) *kararsızım*, 202 katılımcı (%39,3) *yapabilirim*, 202 katılımcı (%17,7) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 293 (%57) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “İşitsel-görsel kavrama” etkinliklerinden “TV, film ve video izleme” ölçeğinde ilgili maddede, ilgili maddede, katılımcıların yeterli öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.11: “Herhangi bir TV programı, film, dizi ya da videodaki olayları anlayıp sebep sonuç ilişkileri kurabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-10				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	5	1,0	1,0	3,9805
2,00	19	3,7	4,7	
3,00	88	17,1	21,8	
4,00	271	52,7	74,5	
5,00	131	25,5	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 5 katılımcı (%1) *asla yapamam*, 19 katılımcı (%3,7) *yapamam*, 88 katılımcı (%17,1) *kararsızım*, 271 katılımcı (%52,7) *yapabilirim*, 131 katılımcı (%25,5) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 402 (%78) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “İşitsel-görsel kavrama” etkinliklerinden “TV, film ve video izleme” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.1.3.Okuduğunu Kavramaya Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.12: “Gerektiğinde tekrar okuyarak; e-postaları, tartışma forumlarını, blogları ve buna benzer içerikleri, burada yer alan açık ve örtük mesajlarla birlikte anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-11				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	7	1,4	1,4	3,6732
2,00	41	8,0	9,3	
3,00	144	28,0	37,4	
4,00	243	47,3	84,6	
5,00	79	15,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. 7 katılımcı (%1,4) *asla yapamam*, 41 katılımcı (%8) *yapamam*, 144 katılımcı (%28) *kararsızım*, 243 katılımcı (%47,3) *yapabilirim*, 79 katılımcı (%15,4) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 322 (%62,6) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Yazışmaları okuma” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.13: “Arkadaşlarımla sosyal iletişim araçlarında yaptığım özel yazışmalardaki argo kullanımları, deyimleri ve şakaları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-12				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	9	1,8	1,8	3,7860
2,00	41	8,0	9,7	
3,00	119	23,2	32,9	
4,00	227	44,2	77,0	
5,00	118	23,0	100,0	

Toplam	514	100,0		
--------	-----	-------	--	--

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. 9 katılımcı (%1,8) *asla yapamam*, 41 katılımcı (%8) *yapamam*, 119 katılımcı (%23) *kararsızım*, 227 katılımcı (%44,2) *yapabilirim*, 118 katılımcı (%23) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 345 (%67) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Yazışmaları okuma” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.14: “Özellikle kendi alanıyla ilgili farklı kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayıp bu kaynaklardan hangisine ihtiyacım olduğuna karar verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-13				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	2	,4	,4	3,5486
2,00	48	9,3	9,7	
3,00	205	39,9	49,6	
4,00	184	35,8	85,4	
5,00	75	14,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 2 katılımcı (%0,4) *asla yapamam*, 48 katılımcı (%9,3) *yapamam*, 205 katılımcı (%39,9) *kararsızım*, 184 katılımcı (%35,8) *yapabilirim*, 75 katılımcı (%14,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 259 (%50) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Fikir sahibi olmak için okuma” ölçeğinde ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.15: “Uzun bir makalede, kendi çalışma konumla ilgili bölümleri tespit edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-14				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	6	1,2	1,2	3,3891
2,00	76	14,8	16,0	
3,00	188	36,6	52,5	
4,00	200	38,9	91,4	
5,00	44	8,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. 6 katılımcı (%1,2) *asla yapamam*, 76 katılımcı (%14,8) *yapamam*, 188 katılımcı (%36,6) *kararsızım*, 200 katılımcı (%38,9) *yapabilirim*, 44 katılımcı (%8,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 244 (%47) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Fikir sahibi olmak için okuma” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.16: “Gündelik, mesleki ve akademik hayatımda karşılaştığım uzun ve karmaşık çeşitli metinleri hem açıkça belirtilen hem ima edilen (örtük) düşüncelerle beraber anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-15				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	6	1,2	1,2	3,6634
2,00	35	6,8	8,0	
3,00	159	30,9	38,9	
4,00	240	46,7	85,6	
5,00	74	14,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 6 katılımcı (%1,2) *asla yapamam*, 35 katılımcı (%6,8) *yapamam*, 159 katılımcı (%30,9) *kararsızım*, 240 katılımcı (%46,7) *yapabilirim*, 74 katılımcı (%14,4) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 314 (%61) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Bilgi ve sav için okuma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.17: “Bir sorunun çözümü için hazırlanmış makale veya raporu okuyup sorun ve çözüm önerilerini ilişkilendirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-16				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	4	,8	,8	3,5739
2,00	43	8,4	9,1	
3,00	180	35,0	44,2	
4,00	228	44,4	88,5	
5,00	59	11,5	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 4 katılımcı (%0,8) *asla yapamam*, 43 katılımcı (%8,4) *yapamam*, 180 katılımcı (%35) *kararsızım*, 228 katılımcı (%44,4) *yapabilirim*, 59 katılımcı (%11,5) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 287 (%55,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Bilgi ve sav için okuma” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.18: “Herhangi bir ortamda herhangi bir durumda (örneğin bir uçakta, kaza anında) yapmam gerekenlerin detaylı şekilde açıklandığı bilgilendirici yazıları okuyup anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-17

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	8	1,6	1,6	3,7821
2,00	31	6,0	7,6	
3,00	124	24,1	31,7	
4,00	253	49,2	80,9	
5,00	98	19,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 8 katılımcı (%1,6) *asla yapamam*, 31 katılımcı (%6) *yapamam*, 124 katılımcı (%24,1) *kararsızım*, 253 katılımcı (%49,2) *yapabilirim*, 98 katılımcı (%19,1) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 351 (%68) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Yönergeleri okuma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.19: “Yeni aldığım bir ürünün kullanım kılavuzundaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-18

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	11	2,1	2,1	3,5428
2,00	51	9,9	12,1	
3,00	160	31,1	43,2	
4,00	232	45,1	88,3	
5,00	60	11,7	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 11 katılımcı (%2,1) *asla yapamam*, 51 katılımcı (%9,9) *yapamam*, 160 katılımcı (%31,1) *kararsızım*, 232 katılımcı (%45,1) *yapabilirim*, 60 katılımcı (%11,7) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 292 (%56,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Yönergeleri okuma” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.20: “Gerektiğinde belirli bölümleri tekrar okuyarak; çeşitli edebi metinlerdeki (roman, şiir, öykü...) örtük anlamları tespit edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-19				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	22	4,3	4,3	3,2257
2,00	104	20,2	24,5	
3,00	168	32,7	57,2	
4,00	176	34,2	91,4	
5,00	44	8,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* düzeyinde öz yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. 22 katılımcı (%4,3) *asla yapamam*, 104 katılımcı (%20,2) *yapamam*, 168 katılımcı (%32,7) *kararsızım*, 176 katılımcı (%34,2) *yapabilirim*, 44 katılımcı (%8,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 220 (%42,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

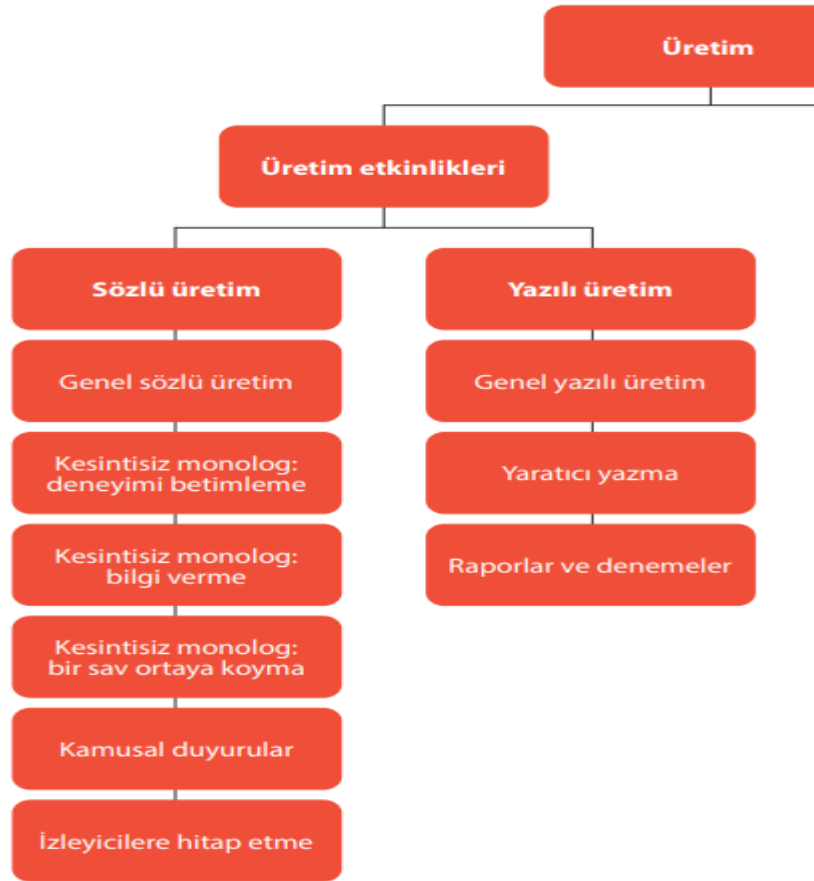
Tablo 3.21: “Farklı türdeki uzun ve karmaşık edebi metinleri (roman, şiir, öykü...) keyif almak için okuyup anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-20				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	40	7,8	7,8	3,1634
2,00	97	18,9	26,7	
3,00	158	30,7	57,4	
4,00	177	34,4	91,8	
5,00	42	8,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 40 katılımcı (%7,8) *asla yapamam*, 97 katılımcı (%18,9) *yapamam*, 158 katılımcı (%30,7) *kararsızım*, 177 katılımcı (%34,4) *yapabilirim*, 42 katılımcı (%8,2) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 219 (%42,6) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Okuduğunu kavrama” etkinliklerinden “Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu madde aynı zamanda tüm alımlama becerisi ölçekleri içinde en düşük ortalama değere sahiptir.

3.1.2. Üretim Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular

Bu bölümde üretim etkinlikleri ile ilgili maddelere ait soru temelli bulgular ve yorumları bulunmaktadır. D-AOBM’de *üretim etkinlikleri* üst başlığı altında yer alan *sözlü üretim* ve *yazılı üretim* alt başlıklarına ait toplam 7 ölçeğin her biri için 2 madde, toplamda üretim yeterlikleri için 14 madde hazırlanmıştır.



Şekil 3.2: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan üretim etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM, 2021)

3.1.2.1.Sözlü Üretime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.22: “Yaşadığım veya şahit olduğum herhangi bir olayı detaylı şekilde sözlü olarak bir başkasına anlatabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-21

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	5	1,0	1,0	3,7626
2,00	36	7,0	8,0	
3,00	119	23,2	31,1	
4,00	270	52,5	83,7	
5,00	84	16,3	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 5 katılımcı (%1) *asla yapamam*, 36 katılımcı (%7) *yapamam*, 119 katılımcı (%23,2) *kararsızım*, 270 katılımcı (%52,5) *yapabilirim*, 84 katılımcı (%16,3) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 354 (%68) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.23: İlk defa gördüğüm bir yeri (bir şehir, bir restoran, bir ev...) betimleyerek, olumlu ve olumsuz yönleriyle sözlü olarak başkalarına anlatabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-22				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
2,00	14	2,7	2,7	3,9942
3,00	91	17,7	20,4	
4,00	293	57,0	77,4	
5,00	116	22,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 14 katılımcı (%2,7) *yapamam*, 91 katılımcı (%17,7) *kararsızım*, 293 katılımcı (%57) *yapabilirim*, 116 katılımcı (%22,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. *Asla yapamam* kodlaması ise tespit edilmemiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 409 (%79,5) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgilere ek olarak üretim etkinlikleri ile ilgili ölçek maddeleri arasında en yüksek ortalama değer bu soruda tespit edilmiştir.

Tablo 3.24: “Birbirine çok benzeyen ürünler, kavramlar ve düşünceler arasındaki tüm farklılıkları sözlü olarak ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-23

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	1	,2	,2	3,7451
2,00	28	5,4	5,6	
3,00	153	29,8	35,4	
4,00	251	48,8	84,2	
5,00	81	15,8	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. 1 katılımcı (%0,2) *asla yapamam*, 28 katılımcı (%5,4) *yapamam*, 153 katılımcı (%29,8) *kararsızım*, 251 katılımcı (%48,8) *yapabilirim*, 81 katılımcı (%15,8) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 332 (%64,5) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: bilgi verme” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.25: “Beraber çalıştığım grup arkadaşlarıma mesleki veya akademik işlemlerin uygulanması konusunda sözlü olarak talimatlar/yönergeler verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-24

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	19	3,7	3,7	3,5350
2,00	46	8,9	12,6	
3,00	157	30,5	43,2	
4,00	225	43,8	87,0	
5,00	67	13,0	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 19 katılımcı (%3,7) *asla yapamam*, 46 katılımcı (%8,9) *yapamam*, 157 katılımcı (%30,5) *kararsızım*, 225 katılımcı (%43,8) *yapabilirim*, 67 katılımcı (%13) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 292 (%56,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum, “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: bilgi verme”, ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.26: “Güncel ve karmaşık bir konuda, önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak bir düşünce geliştirebilir ve sözlü olarak bunu rahatlıkla ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-25				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	12	2,3	2,3	3,4630
2,00	60	11,7	14,0	
3,00	178	34,6	48,6	
4,00	206	40,1	88,7	
5,00	58	11,3	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 12 katılımcı (%2,3) *asla yapamam*, 60 katılımcı (%11,7) *yapamam*, 178 katılımcı (%34,6) *kararsızım*, 206 katılımcı (%40,1) *yapabilirim*, 58 katılımcı (%11,3) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 264 (%51,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada)” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.27: “Akademik veya mesleki bir tartışma konusunda, karşı tarafın fikirlerini dinleyip anlayarak ona karşı kendi düşüncemi sözlü şekilde savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-26				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	11	2,1	2,1	3,4689
2,00	59	11,5	13,6	
3,00	165	32,1	45,7	
4,00	236	45,9	91,6	
5,00	43	8,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 11 katılımcı (%2,1) *asla yapamam*, 59 katılımcı (%11,5) *yapamam*, 165 katılımcı (%32,1) *kararsızım*, 236 katılımcı (%45,9) *yapabilirim*, 43 katılımcı (%8,4) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 279 (%54) olarak tespit edilmiştir. Bu durum, “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada)”, ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir

Tablo 3.28: “Vurgu ve tonlamayı kullanarak önemli noktaları ifade edip duyuruları akıcı ve rahat bir şekilde sunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-27				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	7	1,4	1,4	3,7549
2,00	40	7,8	9,1	
3,00	123	23,9	33,1	
4,00	246	47,9	80,9	
5,00	98	19,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 7 katılımcı (%1,4)

asla yapamam, 40 katılımcı (%7,8) yapamam, 123 katılımcı (%23,9) kararsızım, 246 katılımcı (%47,9) yapabilirim, 98 katılımcı (%19,1) ise kolaylıkla yapabilirim şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 344 (%67) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kamusal duyurular” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.29: “Çeşitli konularda farklı rollere girerek (örneğin bir kabin görevlisi) bir grup insana önemli bilgileri zorlanmadan akıcı bir şekilde aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-28				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	10	1,9	1,9	3,4222
2,00	73	14,2	16,1	
3,00	167	32,5	48,6	
4,00	218	42,4	91,1	
5,00	46	8,9	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 10 katılımcı (%1,9) *asla yapamam*, 73 katılımcı (%14,2) *yapamam*, 167 katılımcı (%32,5) *kararsızım*, 218 katılımcı (%42,4) *yapabilirim*, 46 katılımcı (%8,9) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 264 (%51) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü üretim” etkinliklerinden “Kamusal duyurular” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.30: “Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste kendimi rahat bir şekilde ifade edip anlatmak istediklerimi ayrıntıları ile karşı tarafa aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-29				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	8	1,6	1,6	
2,00	65	12,6	14,2	

3,00	150	29,2	43,4	3,5117
4,00	238	46,3	89,7	
5,00	53	10,3	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 8 katılımcı (%1,6) asla *yapamam*, 65 katılımcı (%12,6) *yapamam*, 150 katılımcı (%29,2) *kararsızım*, 238 katılımcı (%46,3) *yapabilirim*, 53 katılımcı (%10,3) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 291 (%56) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü üretim” etkinliklerinden “İzleyicilere hitap etme” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.31: “Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste; yaptığım konuşma ile ilgili sorulara hazırlıksız biçimde ve rahatlıkla cevap verebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-30				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	10	1,9	1,9	3,4981
2,00	55	10,7	12,6	
3,00	172	33,5	46,1	
4,00	223	43,4	89,5	
5,00	54	10,5	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapabilirim* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 10 katılımcı (%1,9) asla *yapamam*, 55 katılımcı (%10,7) *yapamam*, 172 katılımcı (%33,5) *kararsızım*, 223 katılımcı (%43,4) *yapabilirim*, 54 katılımcı (%10,5) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 277 (%53) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü üretim” etkinliklerinden “İzleyicilere hitap etme” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2.2.Yazılı Üretime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.32: “Farklı konularda; açık, ayrıntılı, gelişmiş betimlemeler içeren yaratıcı metinler yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-31

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	10	1,9	1,9	3,4105
2,00	64	12,5	14,4	
3,00	189	36,8	51,2	
4,00	207	40,3	91,4	
5,00	44	8,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım-yapabilirim* arası bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 10 katılımcı (%1,9) asla *yapamam*, 64 katılımcı (%12,5) *yapamam*, 189 katılımcı (%36,8) *kararsızım*, 207 katılımcı (%40,3) *yapabilirim*, 44 katılımcı (%8,6) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 251 (%48) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı üretim” etkinliklerinden “Yaratıcı yazma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.33: “Sanatsal, kültürel olaylar (tiyatro oyunları, filmler, konserler...) veya edebi eserler (roman, hikâye, şiir...) hakkında eleştirel bir değerlendirme yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

Mm32

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	12	2,3	2,3	3,3385
2,00	77	15,0	17,3	
3,00	194	37,7	55,1	
4,00	187	36,4	91,4	
5,00	44	8,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo yorumlandığında katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 12 katılımcı (%2,3) *asla yapamam*, 77 katılımcı (%15) *yapamam*, 194 katılımcı (%37,7) *kararsızım*, 187 katılımcı (%36,4) *yapabilirim*, 44 katılımcı (%8,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 231 (%45) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı üretim” etkinliklerinden “Yaratıcı yazma” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.34: “Akademik veya mesleki anlamda kendi çalışma alanına yönelik bir rapor, makale veya tez için uygun bölümler (özet, giriş, sonuç...) yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-33				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	10	1,9	1,9	3,1518
2,00	102	19,8	21,8	
3,00	228	44,4	66,1	
4,00	148	28,8	94,9	
5,00	26	5,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 10 katılımcı (%1,9) *asla yapamam*, 102 katılımcı (%19,8) *yapamam*, 228 katılımcı (%44,4) *kararsızım*, 148 katılımcı (%28,8) *yapabilirim*, 26 katılımcı (%5,1) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 174 (%33,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı üretim” etkinliklerinden “Raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama altında bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgilere ek olarak üretim etkinlikleri ile ilgili ölçek maddeleri arasında en düşük ortalama değer bu soruda tespit edilmiştir.

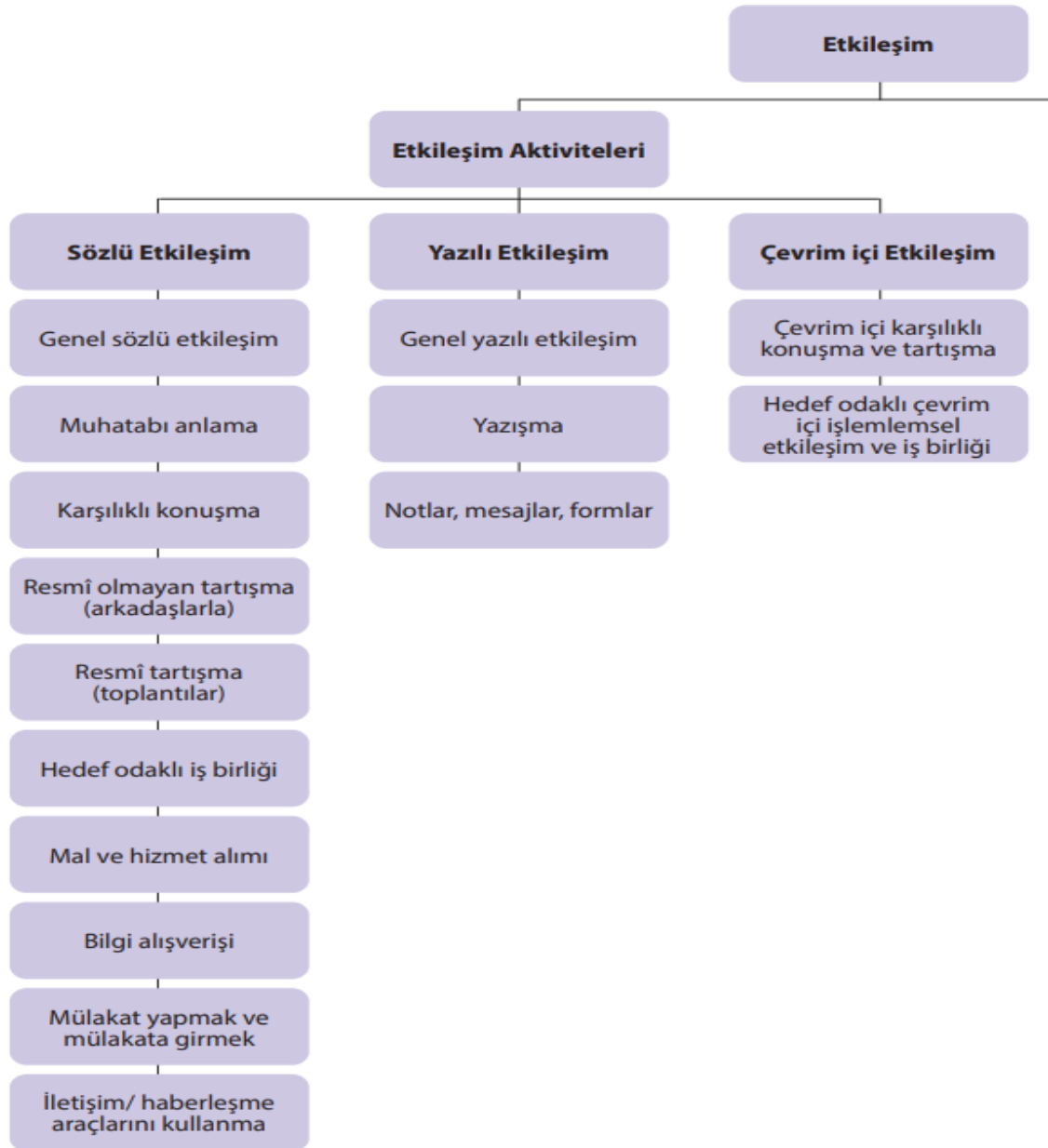
Tablo 3.35: “Gündelik hayata ilişkin karmaşık işlemler içeren bir süreci (ikamet izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma, ev kiralama...) aşamalı olarak açıklayan metinler yazabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-34				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	8	1,6	1,6	3,4669
2,00	59	11,5	13,0	
3,00	189	36,8	49,8	
4,00	201	39,1	88,9	
5,00	57	11,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak, *yapabilirim* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 8 katılımcı (%1,6) *asla yapamam*, 59 katılımcı (%11,5) *yapamam*, 189 katılımcı (%36,8) *kararsızım*, 201 katılımcı (%39,1) *yapabilirim*, 57 katılımcı (%11,1) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 258 (%50) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı üretim” etkinliklerinden “Raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]” ölçeği ile ilgili maddede, katılımcıların yeterli düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3. Etkileşim Etkinlikleri İle İlgili Maddelere Ait Bulgular

Bu bölümde üretim etkinlikleri ile ilgili maddelere ait bulgular ve yorumları bulunmaktadır. D-AOBM’de *etkileşim etkinlikleri* üst başlığı altında yer alan *sözlü etkileşim*, *yazılı etkileşim* ve *çevrim içi etkileşim* alt başlıklarına ait toplam 13 ölçeğin her biri için 2 madde, toplamda etkileşim etkinliklerine ait yeterlikleri için 26 madde hazırlanmıştır.



Şekil 3.3: İDE öz değerlendirme ölçeğinde soru hazırlanan etkileşim etkinliklerine ait ölçekler (D-AOBM)

3.1.3.1.Sözlü Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.36: “Herhangi bir konuda, doğal konuşma şekli ile konuşan karşımdaki kişiyi rahatlıkla anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-35

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
-------	---------	-------	-----------------	----------

1,00	9	1,8	1,8	3,3502
2,00	81	15,8	17,5	
3,00	185	36,0	53,5	
4,00	199	38,7	92,2	
5,00	40	7,8	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 9 katılımcı (%1,8) asla *yapamam*, 81 katılımcı (%15,8) *yapamam*, 185 katılımcı (%36) *kararsızım*, 199 katılımcı (%38,7) *yapabilirim*, 40 katılımcı (%7,8) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 239 (%46) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Muhatabı anlama” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.37: “Karşımdaki kişinin benimle konuşma amacını ve niyetini anlayıp buna göre konuşmayı sürdürebilir veya bitirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-36

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	8	1,6	1,6	3,3346
2,00	67	13,0	14,6	
3,00	215	41,8	56,4	
4,00	193	37,5	94,0	
5,00	31	6,0	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde bir değerde, öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 8 katılımcı (%1,6) asla *yapamam*, 67 katılımcı (%13) *yapamam*, 215 katılımcı (%36,8) *kararsızım*, 193 katılımcı (%37,5) *yapabilirim*, 31 katılımcı (%6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 224 (%43)

olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Muhatabı anlama” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.38: “Karşımdaki kişilerle rahatlıkla ve uygun bir biçimde karşılıklı konuşarak gündelik hayatımı sorunsuz bir biçimde devam ettirebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-37				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	9	1,8	1,8	3,1907
2,00	89	17,3	19,1	
3,00	231	44,9	64,0	
4,00	165	32,1	96,1	
5,00	20	3,9	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 9 katılımcı (%1,8) *asla yapamam*, 89 katılımcı (%17,3) *yapamam*, 231 katılımcı (%44,9) *kararsızım*, 165 katılımcı (%32,1) *yapabilirim*, 20 katılımcı (%3,9) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 185 (%35,9) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Karşılıklı konuşma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.39: “Herhangi bir konu hakkında diyalog kurarken çekincelerimi ve tereddütlerimi ifade ederek karşı tarafın tekliflerini kabul etme veya reddetme sebeplerimi belirtebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-38				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	12	2,3	2,3	3,0914
2,00	99	19,3	21,6	
3,00	252	49,0	70,6	
4,00	132	25,7	96,3	

5,00	19	3,7	100,0
Toplam	514	100,0	

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde bir değerde, öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 12 katılımcı (%2,3) *asla yapamam*, 99 katılımcı (%19,3) *yapamam*, 252 katılımcı (%49) *kararsızım*, 132 katılımcı (%25,7) *yapabilirim*, 19 katılımcı (%3,7) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 151 (%29,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Karşılıklı konuşma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.40: “Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki çeşitli konularda arkadaş grubumla fikir alışverişi yapabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-39

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	19	3,7	3,7	2,9572
2,00	118	23,0	26,7	
3,00	255	49,6	76,3	
4,00	110	21,4	97,7	
5,00	12	2,3	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *kararsızım* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 19 katılımcı (%3,7) *asla yapamam*, 118 katılımcı (%23) *yapamam*, 255 katılımcı (%49,6) *kararsızım*, 110 katılımcı (%21,4) *yapabilirim*, 12 katılımcı (%2,3) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 122 (%23,7) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.41: “Gündelik hayatımı ilgilendiren bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar yaparak, kanıtlar sunarak ve kişisel yorumlarda bulunarak kendi bakış açımı ifade edebilir ve savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-40				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	13	2,5	2,5	3,0253
2,00	118	23,0	25,5	
3,00	245	47,7	73,2	
4,00	119	23,2	96,3	
5,00	19	3,7	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde bir değerde, öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 13 katılımcı (%2,5) *asla yapamam*, 118 katılımcı (%23) *yapamam*, 245 katılımcı (%47,7) *kararsızım*, 119 katılımcı (%23,2) *yapabilirim*, 19 katılımcı (%3,7) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 138 (%26,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Karşılıklı konuşma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.42: “Resmi ortamdaki bir toplantıda, karşı taraftan gelen soruları ve yorumları yanıtlayarak kendi düşüncelerimi akıcı, hazırlıksız ve uygun bir şekilde aktarıp düşüncelerimi savunabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-41				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	30	5,8	5,8	2,6887
2,00	174	33,9	39,7	
3,00	238	46,3	86,0	
4,00	70	13,6	99,6	
5,00	2	,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama, *yapamam-kararsızım* arası bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 30

katılımcı (%5,8) *asla yapamam*, 174 katılımcı (%33,9) *yapamam*, 238 katılımcı (%46,3) *kararsızım*, 70 katılımcı (%13,6) *yapabilirim*, 2 katılımcı (%0,4) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 72 (%14) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Resmî tartışma (toplantılar)” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.43: “Bir iş toplantısında veya akademik bir çalışma grubunda, tartışılan konu ile ilgili daha fazla bilgi öğrenmek için takip soruları sorabilir, yanlış anlaşılma durumunda sorularımı farklı şekilde tekrar ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-42

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	24	4,7	4,7	2,9086
2,00	119	23,2	27,8	
3,00	258	50,2	78,0	
4,00	106	20,6	98,6	
5,00	7	1,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 24 katılımcı (%4,7) *asla yapamam*, 119 katılımcı (%23,2) *yapamam*, 258 katılımcı (%50,2) *kararsızım*, 106 katılımcı (%20,6) *yapabilirim*, 7 katılımcı (%1,4) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 113 (%21,9) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Resmî tartışma (toplantılar)” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama bir düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.44: “Bir kişiyle veya bir grupla birlikte hareket ederek gruptaki görev dağılımını anlayabilir ve çeşitli görevler alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-43

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	21	4,1	4,1	

2,00	104	20,2	24,3	2,9922
3,00	253	49,2	73,5	
4,00	130	25,3	98,8	
5,00	6	1,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 21 katılımcı (%4,1) *asla yapamam*, 104 katılımcı (%20,2) *yapamam*, 253 katılımcı (%49,2) *kararsızım*, 130 katılımcı (%25,3) *yapabilirim*, 6 katılımcı (%1,2) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 72 (%14) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Hedef odaklı iş birliği” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.45: “Bir grup çalışması planlayarak çalışma grubundaki diğer kişilere farklı görevler verebilir ve bu görevleri detaylı şekilde açıklayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-44				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	23	4,5	4,5	3,0019
2,00	106	20,6	25,1	
3,00	243	47,3	72,4	
4,00	131	25,5	97,9	
5,00	11	2,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 23 katılımcı (%4,5) *asla yapamam*, 106 katılımcı (%20,6) *yapamam*, 243 katılımcı (%47,3) *kararsızım*, 131 katılımcı (%25,5) *yapabilirim*, 11 katılımcı (%2,1) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelerle bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 142 (%27,6) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden

“Hedef odaklı iş birliği” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.46: “Oturduğum dairedeki bir sorunla ilgili ev sahibimle görüşüp sorunun sebebini ve muhtemel çözüm yollarını tartışabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-45

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	19	3,7	3,7	2,9883
2,00	115	22,4	26,1	
3,00	244	47,5	73,5	
4,00	125	24,3	97,9	
5,00	11	2,1	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 19 katılımcı (%3,7) asla *yapamam*, 115 katılımcı (%22,4) *yapamam*, 244 katılımcı (%47,5) *kararsızım*, 125 katılımcı (%24,3) *yapabilirim*, 11 katılımcı (%1,2) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 136 (%26,4) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Mal ve hizmet alımı” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.47: “Aldığım bir ürün veya hizmetle ilgili yaşadığım sorunları ilgili kişilere aktarıp çözüm isteyebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-46

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	15	2,9	2,9	3,0019
2,00	116	22,6	25,5	
3,00	244	47,5	73,0	
4,00	131	25,5	98,4	
5,00	8	1,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 15 katılımcı (%2,9) *asla yapamam*, 116 katılımcı (%22,6) *yapamam*, 244 katılımcı (%47,5) *kararsızım*, 131 katılımcı (%25,5) *yapabilirim*, 8 katılımcı (%1,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 139 (%27) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Mal ve hizmet alımı” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.48: “Mesleki veya akademik konularda kendi bilgilerimi, rahatlıkla karşı tarafa aktarabilirim ve bu konulardan karşı taraftan bilgi alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-47

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	26	5,1	5,1	2,7860
2,00	145	28,2	33,3	
3,00	257	50,0	83,3	
4,00	85	16,5	99,8	
5,00	1	,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 26 katılımcı (%5,1) *asla yapamam*, 145 katılımcı (%28,2) *yapamam*, 257 katılımcı (%50) *kararsızım* 85 katılımcı (%16,5) *yapabilirim*, 1 katılımcı (%0,2) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 86 (%16,7) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Bilgi alışverişi” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.49: “Herhangi bir konuda ayrıntılı ve detaylı bilgileri güvenilir şekilde karşı tarafa aktarabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-48

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama

1,00	36	7,0	7,0	2,7529
2,00	143	27,8	34,8	
3,00	251	48,8	83,7	
4,00	80	15,6	99,2	
5,00	4	,8	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 36 katılımcı (%7) *asla yapamam*, 143 katılımcı (%27,8) *yapamam*, 251 katılımcı (%48,8) *kararsızım*, 80 katılımcı (%15,6) *yapabilirim*, 4 katılımcı (%0,8) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 84 (%16,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Bilgi alışverişi” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.50: “Bir iş görüşmesi veya röportaj organize edip karşı tarafa önceden hazırlanmış ve buna bağlı olarak gelişen hazırlıksız sorular sorabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-49

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	41	8,0	8,0	2,6926
2,00	159	30,9	38,9	
3,00	233	45,3	84,2	
4,00	79	15,4	99,6	
5,00	2	,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 41 katılımcı (%8) *asla yapamam*, 159 katılımcı (%30,9) *yapamam*, 233 katılımcı (%45,3) *kararsızım* 79 katılımcı (%15,4) *yapabilirim*, 2 katılımcı (%0,4) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili

maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 81 (%15,7) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Mülakat yapma ve mülakata girme” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli görmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.51: “Bir iş görüşmesinde sorulan soruları rahatlıkla anlayıp akıcı bir şekilde cevaplayarak kendimi ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-50				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	29	5,6	5,6	2,8346
2,00	137	26,7	32,3	
3,00	246	47,9	80,2	
4,00	94	18,3	98,4	
5,00	8	1,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 36 katılımcı (%7) *asla yapamam*, 143 katılımcı (%27,8) *yapamam*, 251 katılımcı (%48,8) *kararsızım*, 80 katılımcı (%15,6) *yapabilirim*, 4 katılımcı (%0,8) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 84 (%16,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Mülakat yapma ve mülakata girme” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.52: “Mesleki, eğitsel ve kişisel amaçlarım için iletişim araçlarını ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; canlı çevrimiçi toplantı platformları...) etkili bir şekilde kolaylıkla kullanabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-51				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	26	5,1	5,1	2,9008
2,00	132	25,7	30,7	
3,00	235	45,7	76,5	
4,00	109	21,2	97,7	

5,00	12	2,3	100,0
Toplam	514	100,0	

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 26 katılımcı (%5,1) *asla yapamam*, 132 katılımcı (%25,7) *yapamam*, 235 katılımcı (%45,7) *kararsızım*, 109 katılımcı (%21,2) *yapabilirim*, 12 katılımcı (%2,3) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 121 (%23,5) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “İletişim/haberleşme araçlarını kullanma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.53: “Farklı iletişim araçlarını ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; zoom, teams, meet...) kullanarak tanımadığım insanlarla, herhangi bir konuda, uzun süreli ve detaylı görüşmeler yapabiliyim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-52

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	43	8,4	8,4	2,7646
2,00	126	24,5	32,9	
3,00	262	51,0	83,9	
4,00	75	14,6	98,4	
5,00	8	1,6	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 43 katılımcı (%8,4) *asla yapamam*, 126 katılımcı (%24,5) *yapamam*, 262 katılımcı (%51) *kararsızım*, 75 katılımcı (%14,6) *yapabilirim*, 8 katılımcı (%1,6) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdeler bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 83 (%16,1) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “İletişim/haberleşme araçlarını kullanma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3.2.Yazılı Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.54: “Resmi ve mesleki yazışmalarda (açıklama, başvuru, tavsiye, referans, şikâyet...) kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-53

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	22	4,3	4,3	2,8366
2,00	131	25,5	29,8	
3,00	277	53,9	83,7	
4,00	77	15,0	98,6	
5,00	7	1,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 22 katılımcı (%4,3) asla *yapamam*, 131 katılımcı (%25,5) *yapamam*, 277 katılımcı (%53,9) *kararsızım*, 77 katılımcı (%15) *yapabilirim*, 7 katılımcı (%1,4) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 84 (%16,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı Etkileşim” etkinliklerinden “Yazışma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.55: “Resmi olmayan kişisel yazışmalarda kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim. (whatsapp yazışmaları, arkadaş ve aileye yazılan mail/mektup...)” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-54

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	13	2,5	2,5	3,0642
2,00	105	20,4	23,0	
3,00	250	48,6	71,6	
4,00	128	24,9	96,5	
5,00	18	3,5	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 13 katılımcı (%2,5) *asla yapamam*, 105 katılımcı (%20,4) *yapamam*, 250 katılımcı (%48,6) *kararsızım*, 128 katılımcı (%24,9) *yapabilirim*, 18 katılımcı (%3,5) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 146 (%28,4) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı Etkileşim” etkinliklerinden “Yazışma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.56: “Bilgilendirme veya değerlendirme içeren notlar, raporlar, mailler ve mesajlar yazarak kendimi ifade edebilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-55				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	27	5,3	5,3	2,8658
2,00	124	24,1	29,4	
3,00	261	50,8	80,2	
4,00	95	18,5	98,6	
5,00	7	1,4	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 27 katılımcı (%5,3) *asla yapamam*, 124 katılımcı (%24,1) *yapamam*, 261 katılımcı (%50,8) *kararsızım*, 95 katılımcı (%18,5) *yapabilirim*, 7 katılımcı (%1,4) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 102 (%19,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Yazılı Etkileşim” etkinliklerinden “Notlar, mesajlar ve formlar” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli görmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.57: “Mesleki veya kişisel konularda iletişim kurarken mesajı doğru şekilde alamadığımda yazılı ve detaylı açıklama talep ederek konuyu anlayabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-56				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	14	2,7	2,7	2,8541
2,00	150	29,2	31,9	
3,00	253	49,2	81,1	
4,00	91	17,7	98,8	
5,00	6	1,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 14 katılımcı (%2,7) *asla yapamam*, 150 katılımcı (%29,2) *yapamam*, 253 katılımcı (%49,2) *kararsızım*, 91 katılımcı (%17,7) *yapabilirim*, 6 katılımcı (%1,2) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 97 (%18,8) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Sözlü Etkileşim” etkinliklerinden “Notlar, mesajlar ve formlar” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli görmediği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.3.3.Çevrim İçi Etkileşime Ait Ölçek Maddeleri ve Bulguları

Tablo 3.58: “Mesleki veya eğitsel konularda çevrim içi tartışmalara rahatlıkla katılabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-57				
Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	31	6,0	6,0	2,7957
2,00	149	29,0	35,0	
3,00	236	45,9	80,9	
4,00	90	17,5	98,4	
5,00	8	1,6	100,0	

Toplam	514	100,0		
--------	-----	-------	--	--

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 31 katılımcı (%6) asla *yapamam*, 149 katılımcı (%29) *yapamam*, 236 katılımcı (%45,9) *kararsızım*, 90 katılımcı (%17,5) *yapabilirim*, 8 katılımcı (%1,4) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 98 (%19) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Çevrim İçi Etkileşim” etkinliklerinden “Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.59: “Birden fazla katılımcılı çevrim içi herhangi bir görüşmede, gerektiğinde ek açıklamalar isteyerek ve ek açıklamalar yaparak rahatlıkla iletişim kurabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	35	6,8	6,8	2,8288
2,00	129	25,1	31,9	
3,00	244	47,5	79,4	
4,00	101	19,6	99,0	
5,00	5	1,0	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *yapamam-kararsızım* arasında bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 35 katılımcı (%6,8) asla *yapamam*, 129 katılımcı (%25,1) *yapamam*, 244 katılımcı (%47,5) *kararsızım*, 101 katılımcı (%19,6) *yapabilirim*, 5 katılımcı (%1) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 106 (%20,6) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Çevrim İçi Etkileşim” etkinliklerinden “Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların kendilerini yeterli hissetmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.60: “Bir proje veya ödevde beraber çalıştığım katılımcılarla çevrim içi ortamda rahatlıkla iletişim kurarak proje ya da ödevleri planlayabilirim ve onlarla ortak çalışmalar yapabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-59

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	13	2,5	2,5	2,9981
2,00	108	21,0	23,5	
3,00	266	51,8	75,3	
4,00	121	23,5	98,8	
5,00	6	1,2	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tabloya göre katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* değerinde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 13 katılımcı (%2,5) asla *yapamam*, 108 katılımcı (%21) *yapamam*, 266 katılımcı (%51,8) *kararsızım*, 121 katılımcı (%23,5) *yapabilirim*, 6 katılımcı (%1,2) ise *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 127 (%24,7) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Çevrim İçi Etkileşim” etkinliklerinden “Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.61: Çevrim içi ortamlarda, anlama ve anlatma sorunu yaşamadan rahatlıkla karşı tarafla iletişim kurabilirim ve bir mal veya hizmet satın alabilirim.” maddesi için yüzde, frekans dağılımı ve ortalama değer

m-60

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde	Ortalama
1,00	4	,8	,8	3,3307
2,00	72	14,0	14,8	
3,00	215	41,8	56,6	
4,00	196	38,1	94,7	
5,00	27	5,3	100,0	
Toplam	514	100,0		

Tablo değerlendirildiğinde; katılımcıların ilgili madde karşısında ortalama *kararsızım* düzeyinde bir değerde öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamaya dâhil olan 4 katılımcı (%0,8) *asla yapamam*, 72 katılımcı (%14) *yapamam*, 215 katılımcı (%41,8) *kararsızım*, 196 katılımcı (%38,1) *yapabilirim*, 27 katılımcı (%5,3) *kolaylıkla yapabilirim* şeklinde görüş bildirmiştir. Frekans ve yüzdelik değerlere bakıldığında ilgili maddede kendini en az yeterli ve üstü gören katılımcı sayısı 223 (%43,3) olarak tespit edilmiştir. Bu durum; “Çevrim İçi Etkileşim” etkinliklerinden “Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği” ölçeğiyle ilgili maddede, katılımcıların ortalama düzeyde öz yeterlik algısına sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.1.4. İDE Öz Değerlendirme Ölçeğine Ait Genel Ortalamalar

Bu bölümde 7 farklı üniversitede, 514 katılımcıya yüz yüze uygulanan *İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeğine* ait ortalamalar tablolar üstünden verilmektedir. Ölçeğin tümüne ait ortalamalar ve alt boyutları olan alımlama, üretim, etkileşim etkinliklerine ait ortalamalar ayrı ayrı gösterilmektedir. 5’li likert şeklinde tasarlanan ölçekte veriler aşağıdaki ortalama tablosu temel alınarak değerlendirilmiştir

Tablo 3.62: 5’li likert ölçek ortalama değer dağılım tablosu

İfadeler	Değer	Sınırlar
Asla Yapamam	1	1.00-1.80
Yapamam	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Yapabilirim	4	3.41-4.20
Kolaylıkla Yapabilirim	5	4.21-5.00

Tablo 3.63: İDE genel ortalama tablosu

Katılımcı	514
Genel Ortalama	3,3452

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
2,35	2	,4	,4

2,42	1	,2	,6
2,43	1	,2	,8
2,47	1	,2	1,0
2,48	2	,4	1,4
2,53	1	,2	1,6
2,55	1	,2	1,8
2,58	3	,6	2,3
2,60	1	,2	2,5
2,62	1	,2	2,7
2,63	1	,2	2,9
2,65	1	,2	3,1
2,67	2	,4	3,5
2,68	2	,4	3,9
2,72	3	,6	4,5
2,73	4	,8	5,3
2,75	2	,4	5,6
2,77	4	,8	6,4
2,78	2	,4	6,8
2,80	2	,4	7,2
2,82	2	,4	7,6
2,83	4	,8	8,4
2,85	7	1,4	9,7
2,87	3	,6	10,3
2,88	4	,8	11,1
2,90	4	,8	11,9
2,92	5	1,0	12,8
2,93	4	,8	13,6
2,95	2	,4	14,0
2,97	8	1,6	15,6
2,98	6	1,2	16,7
3,00	1	,2	16,9
3,02	10	1,9	18,9
3,03	6	1,2	20,0
3,05	7	1,4	21,4
3,07	9	1,8	23,2
3,08	6	1,2	24,3
3,10	7	1,4	25,7

3,12	5	1,0	26,7
3,13	6	1,2	27,8
3,15	11	2,1	30,0
3,17	9	1,8	31,7
3,18	7	1,4	33,1
3,20	4	,8	33,9
3,22	10	1,9	35,8
3,23	8	1,6	37,4
3,25	10	1,9	39,3
3,27	9	1,8	41,1
3,28	8	1,6	42,6
3,30	12	2,3	44,9
3,32	13	2,5	47,5
3,33	11	2,1	49,6
3,35	12	2,3	51,9
3,37	12	2,3	54,3
3,38	10	1,9	56,2
3,40	8	1,6	57,8
3,42	14	2,7	60,5
3,43	9	1,8	62,3
3,45	12	2,3	64,6
3,47	11	2,1	66,7
3,48	4	,8	67,5
3,50	9	1,8	69,3
3,52	3	,6	69,8
3,53	4	,8	70,6
3,55	12	2,3	73,0
3,57	9	1,8	74,7
3,58	6	1,2	75,9
3,60	11	2,1	78,0
3,62	7	1,4	79,4
3,63	6	1,2	80,5
3,65	5	1,0	81,5
3,67	4	,8	82,3
3,68	2	,4	82,7
3,70	6	1,2	83,9
3,72	4	,8	84,6

3,73	2	,4	85,0
3,75	6	1,2	86,2
3,77	5	1,0	87,2
3,78	5	1,0	88,1
3,80	7	1,4	89,5
3,82	2	,4	89,9
3,83	4	,8	90,7
3,85	3	,6	91,2
3,87	3	,6	91,8
3,88	1	,2	92,0
3,90	4	,8	92,8
3,92	3	,6	93,4
3,93	4	,8	94,2
3,95	2	,4	94,6
3,97	4	,8	95,3
3,98	2	,4	95,7
4,00	2	,4	96,1
4,02	3	,6	96,7
4,03	1	,2	96,9
4,05	3	,6	97,5
4,08	2	,4	97,9
4,12	1	,2	98,1
4,13	1	,2	98,2
4,15	1	,2	98,4
4,18	1	,2	98,6
4,22	1	,2	98,8
4,23	2	,4	99,2
4,27	1	,2	99,4
4,30	1	,2	99,6
4,37	1	,2	99,8
4,38	1	,2	100,0
Toplam	514	100,0	

Tablo incelendiğinde İDE Ölçeği'nin tüm maddelerinin geneli için, katılımcıların *kararsızım-yapabilirim* arasında değerde bir ortalama düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.64: Alımlama ölçeklerine yönelik maddelerin (1-20 m.) ortalaması**Alımlama Etkinlikleri**

Katılımcı	514
Ortalama	4,3786

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
3,20	1	,2	,2
3,30	2	,4	,6
3,40	3	,6	1,2
3,45	2	,4	1,6
3,50	2	,4	1,9
3,55	5	1,0	2,9
3,65	4	,8	3,7
3,70	4	,8	4,5
3,75	5	1,0	5,4
3,80	9	1,8	7,2
3,85	11	2,1	9,3
3,90	16	3,1	12,5
3,95	14	2,7	15,2
4,00	7	1,4	16,5
4,05	23	4,5	21,0
4,10	16	3,1	24,1
4,15	25	4,9	29,0
4,20	19	3,7	32,7
4,25	23	4,5	37,2
4,30	42	8,2	45,3
4,35	24	4,7	50,0
4,40	25	4,9	54,9
4,45	28	5,4	60,3
4,50	31	6,0	66,3
4,55	38	7,4	73,7
4,60	21	4,1	77,8
4,65	9	1,8	79,6
4,70	11	2,1	81,7
4,75	12	2,3	84,0

4,80	16	3,1	87,2
4,85	10	1,9	89,1
4,90	14	2,7	91,8
4,95	12	2,3	94,2
5,00	30	6,0	100,0
Total	514	100,0	

İDE Öz Değerlendirme Ölçeği'nde 1-20 maddeleri ile temsil edilen alımlama becerisine yönelik soruların ortalaması 4,3 olarak bulunmuştur. Bu durum katılımcıların alımlama etkinliklerine ait ölçeklerde kendilerini *kolaylıkla yapabilirim* düzeyinde yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu ölçeğin geneli düşünüldüğünde ortalama üstü bir değer olarak yorumlanabilir.

Tablo 3.65: Üretim ölçeklerine yönelik maddelerin (21-34 m.) ortalaması

Üretim Ortalama

Katılımcı	514
Ortalama	3,5374

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
Valid 1,79	2	,4	,4
2,29	4	,8	1,2
2,36	3	,6	1,8
2,43	4	,8	2,5
2,50	2	,4	2,9
2,57	3	,6	3,5
2,64	4	,8	4,3
2,71	8	1,6	5,8
2,79	7	1,4	7,2
2,86	9	1,8	8,9
2,93	12	2,3	11,3
3,00	15	2,9	14,2
3,07	17	3,3	17,5
3,14	22	4,3	21,8

3,21	24	4,7	26,5
3,29	25	4,9	31,3
3,36	27	5,3	36,6
3,43	28	5,4	42,0
3,50	33	6,4	48,4
3,57	34	6,6	55,1
3,64	24	4,7	59,7
3,71	24	4,7	64,4
3,79	35	6,8	71,2
3,86	31	6,0	77,2
3,93	19	3,7	80,9
4,00	20	3,9	84,8
4,07	18	3,5	88,3
4,14	22	4,3	92,6
4,21	11	2,1	94,7
4,29	7	1,4	96,1
4,36	5	1,0	97,1
4,43	6	1,2	98,2
4,50	1	,2	98,4
4,57	4	,8	99,2
4,64	1	,2	99,4
4,71	1	,2	99,6
4,79	2	,4	100,0
Toplam	514	100,0	

İDE Öz Değerlendirme Ölçeği'nde 21-34 maddeleri ile temsil edilen üretim becerilerine yönelik soruların ortalaması 3,5 olarak bulunmuştur. Bu durum katılımcıların üretim etkinliklerine ait ölçeklerde kendilerini *yapabilirim* düzeyinde yeterli gördüklerini göstermektedir. Bu ölçeğin geneli düşünüldüğünde ortalama üstü bir değer olarak yorumlanabilir.

Tablo 3.66: Etkileşim ölçeklerine yönelik maddelerin (35-60 m.) ortalaması**Etkileşim Ortalama**

Katılımcı	514
Ortalama	2,9553

Değer	Frekans	Yüzde	Kümülatif Yüzde
1,92	1	,2	,2
1,96	1	,2	,4
2,00	2	,4	,8
2,08	5	1,0	1,8
2,12	4	,8	2,5
2,15	8	1,6	4,1
2,19	7	1,4	5,4
2,23	4	,8	6,2
2,27	6	1,2	7,4
2,31	9	1,8	9,1
2,35	8	1,6	10,7
2,38	12	2,3	13,0
2,42	10	1,9	15,0
2,46	15	2,9	17,9
2,50	11	2,1	20,0
2,54	9	1,8	21,8
2,58	19	3,7	25,5
2,62	8	1,6	27,0
2,65	21	4,1	31,1
2,69	13	2,5	33,7
2,73	15	2,9	36,6
2,77	13	2,5	39,1
2,81	20	3,9	43,0
2,85	18	3,5	46,5
2,88	13	2,5	49,0
2,92	12	2,3	51,4
2,96	16	3,1	54,5
3,00	12	2,3	56,8
3,04	13	2,5	59,3

3,08	14	2,7	62,1
3,12	15	2,9	65,0
3,15	11	2,1	67,1
3,19	16	3,1	70,2
3,23	12	2,3	72,6
3,27	15	2,9	75,5
3,31	10	1,9	77,4
3,35	9	1,8	79,2
3,38	6	1,2	80,4
3,42	12	2,3	82,7
3,46	15	2,9	85,6
3,50	13	2,5	88,1
3,54	4	,8	88,9
3,58	4	,8	89,7
3,62	7	1,4	91,1
3,65	5	1,0	92,0
3,69	4	,8	92,8
3,73	6	1,2	94,0
3,77	5	1,0	94,9
3,81	4	,8	95,7
3,85	3	,6	96,3
3,88	3	,6	96,9
3,92	2	,4	97,3
3,96	3	,6	97,9
4,00	3	,6	98,4
4,04	3	,6	99,0
4,19	1	,2	99,2
4,23	1	,2	99,4
4,27	1	,2	99,6
4,31	1	,2	99,8
4,38	1	,2	100,0
Toplam	514	100,0	

İDE Öz Değerlendirme Ölçeği'nde 35-60 maddeleri ile temsil edilen etkileşim becerilerine yönelik soruların ortalaması 2,9 olarak bulunmuştur. Bu durum katılımcıların üretim etkinliklerine ait ölçeklerde kendilerini yapamam düzeyine yakın olacak şekilde

kararsızım ortalamasında gördüklerini göstermektedir. Bu durum ölçeğin geneli düşünüldüğünde ortalama altı bir değer olarak yorumlanabilir. Ayrıca içerikte yer alan alımlama, üretim ve etkileşim ölçeklerinde, katılımcıların kendilerini en yetersiz gördükleri alanın etkileşim becerileri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. YENİ İSTANBUL C1 DERS KİTABINA AİT BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin materyal boyutunda *Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı* ele alınmıştır. Forster (1994)'ın aşamaları takip edilerek doküman analizi tekniği ile incelenen kitapta, dokümanlara ulaşma ve dokümanların orijinalliğini kontrol etme aşamalarından sonra kodlama ve kategorilendirme için bir sistem benimseme aşamasına gelinmiştir. Bu noktada çalışmanın amacı ve problem durumları göz önünde bulundurularak kitaptaki her etkinliğin incelenip kodlanabileceği bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Merkezinde İDE bulunan ve kitaptaki her etkinliğin alımlama, üretim ve etkileşim etkinliği olarak kodlandığı listelere ek olarak herhangi bir İDE ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olmayan dil bilgisi, sözcük-deyim öğretimi etkinlikleri de ayrıca kodlanmıştır. Bunun neticesinde; *Kitapta Yer Alan Tüm Etkinliklerin İDE ve Dil Bilgisi-Kelime/Deyim Etkinliği Olarak Dağılımı, Alımlama Etkinliklerinin Dağılımı, Üretim Etkinliklerinin Dağılımı, Etkileşim Etkinliklerinin Dağılımı* üst başlıklarında tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 3.67: Kitapta yer alan tüm etkinliklerin İDE ve dil bilgisi, söz varlığı etkinliği olarak dağılımı

Ünite	Alımlama Etkinliği	Üretim Etkinliği	Etkileşim Etkinliği	Dil Bilgisi-Söz Varlığı Etkinliği	Toplam
<i>Ünite-1</i>	18	12	1	15	46
<i>Ünite-2</i>	23	17	3	20	63
<i>Ünite-3</i>	18	7	8	14	47
<i>Ünite-4</i>	25	12	8	13	58
<i>Ünite-5</i>	13	10	6	10	39
<i>Ünite-6</i>	21	16	4	8	49

Kitap Bazlı Toplam Etkinlik Sayısı	118 (%40)	74 (%25)	30 (%9)	80 (%26)	302
Ünite Başına Düşen Etkinlik Ortalama	118/50= 2,36	74/50=1,48	30/50=0,6	80/50=1,6	302/50= 6,04

Tablo değerlendirildiğinde kitabında tümünde 302 dil öğretim etkinliği tespit edildiği görülmektedir. Bu etkinliklerin sayısal olarak dağılımın ünite temelli olarak ve İDE merkezli olarak homojenlik göstermediği söylenebilir. 1.ünitelerde 46, 2.ünitelerde 63, 3.ünitelerde 47, 4.ünitelerde 58, 5.ünitelerde 39 ve 6.ünitelerde 49 etkinlik yer aldığı görülmektedir. Toplam 302 etkinliğin; 118 alımlama, 74 üretim, 30 etkileşim ve 80 dil bilgisi, söz varlığı etkinliği olarak dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Ders kitapları ile ilgili ulaşılan bir diğer veri kitaptaki bir etkinliğin İDE anlamında tek ya da birden fazla boyutlu hazırlanmasıdır. Bu açıdan bakıldığında 53 (%17) etkinlikte birden fazla İDE alanının aktif edildiği, 249 (%83) etkinlikte ise alımlama, üretim, etkileşim becerisi açısından tek boyutlu bir tasarım olduğu söylenebilir. Etkinlikler, hazırlanan kontrol listesine kodlanırken ders kitabındaki yönergeler ve D-AOBM’de yer alan İDE ölçekleri temel alınmıştır. Etkinliğin yönergeleri neticesinde söz konusu etkinlik tek bir İDE alanı ve ona ait bir alt ölçek içeriyorsa *tek boyutlu*, birden fazla İDE alanı ve ona ait alt ölçekler içeriyorsa *çok boyutlu* olarak kodlanmıştır. Bu durum örneklerle şu şekilde açıklanabilir:

5 Aşağıdaki boşlukları örneklerdeki gibi dolduralım.

1. Sarah geçen yıl Türkçe kursuna git....., şimdi üniversite öğrencisi.
2. Kapı çaldığında telefonla konuş....., bu yüzden geç açtım.
3. Suna ve Aysel geçen yıl küslerdi, birbirleriyle konuş.....
4. Dün okula gelmediniz, ders olduğunu bil.....?
5. Sen geçen yıl burada otur.....? Şişli’ye yeni mi taşındın?
6. Sibel Rusya’ya gittiğinde hiç Rusça bil.....
7. Az kalsın kamyon bisiklete çarp.....
8. Evden çıktığımda yağmur yağ....., bu yüzden şemsiyemi almadım.

6 Aşağıdaki cümleleri şimdiki zamanın hikâyesi (-yordu) ile tamamlayalım.

1. Çocukken her sabah erkenden kalkıp
2. Gençliğimde teknoloji bu kadar gelişmemişti. Her gün
3. İlkokuldayken
3. İnternet yokken insanlar
4. Otobüsten inerken neredeyse
5. Az kalsın yarınki

Şekil 3.4: Tek boyutlu etkinlik örneği-1

Şekil 3.4’teki etkinlik tek boyutlu bir dil bilgisi etkinliğidir. Etkinlikle sadece öğrencilerin gramer bilgisinin pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Herhangi bir İDE alanına yönelik yönerge

yer almamaktadır. Bu gerekçe ile ilgili etkinlik tek boyutlu bir dil bilgisi etkinliği olarak kodlanmıştır.

DİNLEME

TASARRUF MU PİNTİLİK Mİ?

12 **10** Metni dinleyelim. Metindeki kişiler hangi alanda tasarruf yapmıyorlar? İşaretleyelim.

a. yiyecek ve içecek b. ısınma c. zaman ç. su kullanımı

13 Metni dinleyelim. Aşağıdaki tasarruf alışkanlıkları kime aittir? İşaretleyelim.

	Fatih	Meltem	Burcu
1. Çamaşır makinesi kullanmak yerine kıyafetlerimle banyo yaparım.	()	()	()
2. Okuldaki başarılarım sayesinde birçok şeye para ödemiyorum.	()	()	()
3. Kahvaltıda yediğim ekmeklere para ödemem.	()	()	()
4. İklim koşulları daha uygun olduğu için şehir değiştirdim.	()	()	()
5. Arkadaşlarımın siparişleriyle karnımı doyururum.	()	()	()
6. Soğuk günlerde şehirdeki halka açık yerlere gidiyorum.	()	()	()
7. Suyu kullanmak için para ödemek zorunda olmamalıyız.	()	()	()
8. Okuldaki sınavlara telefonumdaki notlardan çalışırım.	()	()	()
9. Sıcak günlerde serin yerde yaşayan arkadaşlarımı ziyaret ediyorum.	()	()	()
10. Yıkamak istemediğim için cam eşya kullanmıyorum.	()	()	()

Şekil 3.5: Tek boyutlu etkinlik örneği-2

Ünite 4A’da yer alan şekil 3.5’teki dinleme etkinliği “İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama” ölçeğinin aktif edildiği tek boyutlu bir alımlama etkinliğidir. Etkinlik 3 adet monologdan oluşmakta ve diyalog barındırmamaktadır. İlgili etkinlik ile alımlama etkinliğine ait farklı ölçekler veya üretim, etkileşim etkinliğine ait ölçekler işe koşulmamıştır. Dolayısıyla bu etkinlik tek boyutlu bir alımlama etkinliği olarak kodlanmıştır.

KONUŞMA

13 Aşağıdaki konulardan ikisini seçin ve anılarınızı arkadaşlarınıza anlatın.

- İzlediğiniz bir spor organizasyonu (futbol, basketbol maçı, olimpiyat sporları vb.)
- Kaza yaptığınız ya da hastalandığınız bir gün
- Ünlü biriyle tanıştığınız / ünlü birini gördüğünüz bir gün
- Kaybolduğunuz bir gün
- Geç kaldığınız önemli bir olay (uçuş, sınav, randevu, arkadaşınızın düğünü vb.)

Örnek:

Şimdi sizlere üniversite sınavına geç kaldığım günü anlatacağım. Bu olay iki sene önce oldu. O gün sabah erkenden kalkmıştım, sınava zamanında gidecektim ama...

Şekil 3.6: Tek boyutlu etkinlik örneği-3

Ünite 1C’de yer alan şekil 3.6’daki konuşma etkinliği “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” ölçeğinin aktif edildiği tek boyutlu bir üretim etkinliğidir. İlgili etkinlik ile üretim etkinliğine ait farklı ölçekler veya alımlama, etkileşim etkinliğine ait ölçekler işe koşulmamıştır. Dolayısıyla bu etkinlik tek boyutlu bir üretim etkinliği olarak kodlanmıştır.

DİNLEME

EVLİLİK TEKLİFİ

12  6 Aşağıdaki sorulara kısa cevaplar verelim.

1. Alper, Elif’e ne zaman evlilik teklifi edecekmiş?
2. Alper, Elif’e nerede evlilik teklifi edecekmiş?
3. Evlilik teklifi sırasında orada kimler olacakmış?
4. Serpil ve Mert’in düğünü ne zaman olacakmış?
5. Serpil ve Mert’in düğünü nerede olacakmış?
6. Serpil ve Mert’in düğün masraflarını kim ödeyecekmiş?

13 Sizce Aslı’nın Elif’e haber vermesi doğru mu? Neden?

14 Siz Aslı’nın yerinde olsaydınız en yakın arkadaşınıza bu haberi verir miydiniz?

Şekil 3.7: Çok boyutlu etkinlik örneği-1

Ünite 2C’de yer alan şekil 3.7’deki dinleme etkinliği “Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama”, “İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama”, “Kesintisiz monolog:bir sav ortaya koyma” alımlama ve üretim ölçeklerinin aktif edildiği çok boyutlu bir üretim etkinliğidir. Diyalog ve monologlar barındıran ilgili etkinlikte, alımlama ve üretim etkinliğine ait farklı ölçekler işe koşulmuştur. Dolayısıyla çok boyutlu bir alımlama-üretim etkinliği olarak kodlanmıştır.

KONUŞMA

10 İkışerli gruplar oluşturalım ve aşağıda verilen rollere uygun olarak arkadaşımızla konuşalım. Yazma bölümünde hazırladığınız öz geçmiş formunu burada kullanabilirsiniz.

1. kişi: işveren / patron / müdür / yönetici

- Başvuruda bulunan adayların özgeçmişlerini inceleyin.
- Adaylara eğitim bilgileri hakkında sorular sorun.
- Adayın iş tecrübeleri hakkında soru sorun.
- Şirketiniz / firmanız / okulunuz vb. hakkında aday neler biliyor? Öğrenin.
- Adaya maaş beklentisini sorun.
- Adaya başvurduğu pozisyon hakkında neler bildiğini sorun?
- Adayı işe kabul edip etmeyeceğiniz hakkında ona bilgi verin.

2. kişi: iş başvurusu yapan kişi / aday

- Kendinizi kısaca anlatın.
- Eğitim bilgileriniz hakkında detaylı bilgi verin.
- İş tecrübelerinizi anlatın.
- Bildığınız yabancı diller hakkında bilgi verin.
- Bu iş / pozisyonu neden istediğinizi karşı tarafa anlatın.
- Çalışma şartları, alacağınız maaş, izin günleri vb. hakkında sorular sorun.
- Varsa sertifikalarınızdan, başarı belgelerinizden bahsedin.



Şekil 3.8: Çok boyutlu etkinlik örneği-2

Ünite 3B’de yer alan şekil 3.8’deki konuşma etkinliği “Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama”, “Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama”, “Muhatabı anlama”, “Karşılıklı konuşma”, “Mülakat yapma ve mülakata girme” gibi alımlama, üretim ve etkileşim ölçeklerinin aktif edildiği çok boyutlu bir etkinliktir. İlgili etkinlik ile tüm İDE alanlarına ait farklı ölçekler işe koşulmuştur. Dolayısıyla bu etkinlik çok boyutlu bir etkinlik olarak kodlanmıştır.

Tablo 3.68: Alımlama etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı

Alımlama Etkinliği Alt Ölçekleri	Kitaptaki Etkinlik Sayısı
<i>Bilgi ve sav için okuma</i>	48
<i>İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama</i>	23
<i>Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama</i>	18
<i>Fikir sahibi olmak için okuma</i>	10

<i>Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama</i>	7
<i>TV, film ve video izleme</i>	6
<i>Serbest zaman etkinliği olarak okuma</i>	3
<i>Duyuru ve yönergeleri anlama</i>	1
<i>Yazışmaları okuma</i>	1
<i>Yönergeleri okuma</i>	1
Toplam	118

Ders kitabında yer alan 302 etkinliğin %40'ı (118 etkinlik) alımlama becerilerine dönük hazırlanmıştır. Bu 118 etkinliğin kendi içinde dağılımı ise şu şekildedir: %41'i (49 etkinlik) *sözlü kavrama*, %5'i (6 etkinlik) *işitsel görsel kavrama*, %54'ü (63 etkinlik) *okuduğunu kavrama*.

Sözlü kavramada kitaptaki dinleme metinleri ve buna bağlı dinleme sırası-dinleme sonrası soruları ön plana çıkmaktadır. 20 dinleme etkinliğinin içeriği monolog, 10 dinleme etkinliğinin içeriği ise diyalog barındıracak şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra “Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” ve “Duyuru ve yönergeleri anlama” alt ölçekleri ile ilgili kitapta sadece 8 etkinlik yer almaktadır.

Alımlama etkinliklerinin bir diğer boyutunu oluşturan “İşitsel-görsel kavrama” tv, film ve video izleme alt ölçeği ile açıklanmıştır. Bu boyutta 6 etkinlik tespit edilmiştir. Bunların tamamı ünite sonlarında yer alan ‘izle-öğren’ etkinlikleridir.

Alımlama etkinliklerinin son parçası ise ‘okuduğunu kavrama’dır. Bu boyutta öğrencilerin yazılı metinleri okuyup kavramalarına yönelik etkinlikler yer almaktadır. D-AOBM’de okuduğunu kavrama ile ilgili yer alan alt ölçekler: “Yazışmaları okuma, Fikir sahibi olmak için okuma, Bilgi ve sav için okuma, Yönergeleri okuma, Serbest zaman etkinliği olarak okuma” şeklinde verilmiştir. Kitapta yer alan okuma ve okuduğunu kavramaya yönelik etkinlikler bu alt ölçeklere göre kodlanmıştır. Verilerin yorumlanmasına geçmeden önce kodlamanın gerekçelerinin anlaşılması adına alt ölçekler hakkında bilgi vermek faydalı olacaktır. İlk olarak “fikir sahibi olmak için okuma” ile

“bilgi ve sav için okuma” farkına değinilebilir. Bu iki ölçek arasındaki temel değışken okuma amacındaki farklılıktır. “Fikir sahibi olmak için okuma” *arama okuması* şeklinde de tanımlanır (D-AOBM, 2021). Bu tip okuma; çaprazlama (göz gezdirme) ve hızlıca gözden geçime-tarama (scanning) şeklinde olur. Amaç bir metni detaylı okuyup okumamaya karar verme veya bir metinde daha özel bir bilgiyi bulma amaçlı bir metni hızlıca taramadır.

“Bilgi ve sav için okuma” D-AOBM’de “otobüs veya tren tarifeleri gibi şeyleri okuma şeklidir, ancak bazen kişi düzyazı şeklinde yazılmış uzun bir metni özel bir şey bulmak için tarar.” şeklinde ifade edilmiştir (D-AOBM, 2021). Yine “Bilgi ve sav için okuma” alt ölçeğinde C1 dil düzeyi tanımlayıcısı “Sosyal, mesleki veya akademik hayatta karşılaşılması muhtemel çok çeşitli uzun, karmaşık metinleri, tutumları ve hem ima edilen hem de açıkça belirtilen fikirleri içeren daha ince ayrıntı noktalarını belirleyerek detaylı olarak anlayabilir.” biçiminde verilmiştir.

“Serbest zaman etkinliği olarak okuma” ise D-AOBM’ye 2020 yılında eklenmiş daha önceki D-AOBM sürümlerinde yer almayan bir ölçektir. Yaratıcı metinler, farklı edebi türler, gazete ve dergilerde yer alan yazılar, blog ve biyografi benzeri metinler bu ölçek altında yer alır. “Yönergeleri okuma” ise bilgi için okumanın uzmanlık barındıran türüdür.

Kuramsal alt yapı dâhilinde ders kitabında 63 adet okuduğunu kavrama etkinliği tespit edilmiştir. Bu, kitapta yer alan alımlama etkinliklerinin %54’üne tekabül etmektedir. Okuduğunu kavrama etkinliklerinin ise 48’i “bilgi ve sav için okuma”dır. Ders kitabında yer alan okuma metinleri ve buna bağlı etkinlikler büyük çoğunlukla tek boyutlu hazırlanmıştır.

3 Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlıları metin içindeki altı çizili kelimelerden hangisidir? Yazalım.

- | | | |
|---------------------------------|---|---|
| 1. İnsan bilimci | (|) |
| 2. Sessizlik / dinginlik | (|) |
| 3. Sinir bozukluğu içinde olmak | (|) |
| 4. Mükemmel | (|) |
| 5. Sayım bilim | (|) |
| 6. Aşama / evre | (|) |
| 7. Bazıları | (|) |
| 8. İlerlemek | (|) |

4 Aşağıdaki belirtiler hangi hormonun vücutta salınımı ile gerçekleşir?

1. İlişki aşamasında sakinliğin oluşması:
2. İlişkide bağlılığın artması:
3. Kalp atışının hızlanması:
4. Göz bebeklerinin büyümesi:
5. Yeme içmenin azalması:

5 Aşağıdaki boşluklara metne göre doğru ise "D" yanlış ise "Y" yazalım.

- | | | |
|--|---|---|
| 1. Aşkın tanımı evrensel ve tektir. | (|) |
| 2. Bilinçaltımızda bulunan bilgiler aşkı başlatır. | (|) |
| 3. Aşk serüveni üç bölümden oluşur. | (|) |
| 4. Hormonlar aşık insanın davranışlarını değiştirir. | (|) |
| 5. Aşk herkeste aynı yaşanır. | (|) |



Şekil 3.9: Bilgi ve sav için okuma etkinliği örneği

Okuma sonrası etkinlikleri şekil 3.9'daki gibi genelde bilgi ve sav için okuma ölçeği ile bağlantılıdır. Öğrenciden ünite ile bağlantılı olarak farklı konularda yer alan metinlerden spesifik bilgileri tespit etmeleri ve detaylı olarak anlamaları beklenmektedir. Diğer yandan "fikir sahibi olmak için okuma", "yazışmaları okuma" ve "yönergeleri okuma" ölçeklerine kısıtlı sayıda değinilmiştir.

Bir diğer İDE alanı olan üretim etkinliklerinin incelenen ders kitabındaki dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3.69: Üretim etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı

Üretim Etkinliği Alt Ölçekleri	Kitaptaki Etkinlik Sayısı
<i>Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme</i>	27
<i>Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada)</i>	16
<i>Raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]</i>	14
<i>Kesintisiz monolog: bilgi verme</i>	10
<i>Yaratıcı yazma</i>	4
<i>İzleyicilere hitap etme</i>	2
<i>Kamusal duyurular</i>	1
Toplam	72

Ders kitabında yer alan 302 etkinliğin %24'ü (72 etkinlik) üretim becerilerine dönük hazırlanmıştır. Bu 72 etkinlik kendi içinde %77'si (56 etkinlik) sözlü üretim, %23'ü (18 etkinlik) yazılı üretim olacak şekilde bir dağılım göstermektedir.

Kitapta yer alan üretim etkinliklerine genel çerçeveden bakıldığında ilk olarak sözlü üretim etkinliklerinin yazılı üretim etkinliklerine göre öncelendiği söylenebilir. Kitabın tamamında 19 etkinlik yazma becerisi ile bağlantılıdır. Bunların 17'si yazılı üretim 2'si ise yazılı etkileşim içermektedir. Yazılı üretim etkinliklerinin 5'i çok boyutlu, 12'si tek boyutlu hazırlanmıştır. Aşağıda tek boyutlu ve çok boyutlu yazma etkinliklerine ait örnekler verilmiştir.

YAZMA

6 Bir bilim dalı hakkında bilgi veren betimleyici bir metin yazalım. Metni yazarken aşağıdaki konulardan ve açıklamalardan yararlanabilirsiniz.

Sosyoloji

Coğrafya

Fizik

Dilbilim

Psikoloji

Biyoloji

Giriş paragrafı: Tanımlama

Bu paragrafta seçtiğiniz bilim dalını genel olarak anlatmalısınız. Bu bilim dalı ne ile ilgilenir, neyi inceler?

Gelişme paragrafı 1: Betimleme

Bu paragrafta seçtiğiniz bilim dalının alt alanlarını, çalışma alanlarını, incelediği konuları detaylı olarak anlatmalısınız. Bu bilim dalının katkıda bulunduğu diğer bilim dallarından da bahsedebilirsiniz.

Gelişme paragraf 2: Çalışma alanları

Bu paragrafta bu alandaki ünlü bilim adamlarından bahsedebilir, bu alanda çalışan bilim insanlarının nerelerde çalıştığını anlatabilirsiniz.

Sonuç paragrafı: Yorumlar

Bu paragrafta bu bilim dalına olan ilginizden ve bu bilim dalına ait düşüncelerinizden bahsetmelisiniz.

Şekil 3.10: Tek boyutlu yazılı üretim etkinliği örneği

Şekil 3.10'da yazılı üretim başlığına ait 'raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]' ölçüğünde tek boyutlu bir etkinlik yer almaktadır. Ders içi yazma etkinliği olarak tasarlanan görselde alımlama becerilerini aktif eden bir ön bilgilendirme metni ya da etkileşim imkânı da sunan farklı yönergeler yer almamaktadır.

YAZMA

9 Sinema bir endüstri midir, sanat mıdır? Bu konudaki fikirlerinizi aşağıdaki görüşlerden alıntılayarak aktarınız.



"Sinema ilk etapta teknik bir icat olarak ortaya çıkmıştır. Sinemanın sanatsal anlatım olanakları daha sonra keşfedilmiştir. Işık, renk, kompozisyon, kurgu, ses, görüntü, makyaj, kamera, dekor, oyunculuk gibi özelliklerin yaratıcı bir şekilde kullanılması ile birlikte sinema sanatsal anlamda da keşfedilmiştir. Diğer sanatlara göre gerçeğe yaklaşmadaki becerisi sinemanın ayrı bir özelliğidir. Sinemanın sanat olarak değeri, insanı ve yaşanan gerçekliği dolaysız bir şekilde aktarabilme ve bu gerçekliği değiştirebilme gücünde saklıdır."

Fatma Serdaroğlu (2016) "Sinema neden sanattır? Sinemayı sanat olarak ele alan bir araştırma ne tür bir yaklaşım benimsemelidir?", Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, ss. 113-125.

"Her çağda öncelikli bir sanat biçimi bulunur. Sinema ise 20. yüzyılın sanatıdır."

Andre Bazin, 1966, film eleştirmeni

Sinema bir boş zaman eğlencesidir. Sinema endüstrisi kitlelerin üzerinden para kazanır ve sanatsal bir amaç taşımaz. Sanatın en temel özelliği eleştiri yapabilmesi ve topluma ayna tutabilmesidir. Sinema endüstrisinin temel amacı ise para kazanmaktır bu sebeple insanları eğlendirecek filmler çekmeyi hedefler. Toplumu eleştirmeyi değil onları memnun etmeyi, keyifli vakit geçirtmeyi vaat eder. Bu sebeple sinema bir sanat dalı değildir.

Emre Nergis, "Sinema Üzerine Yorumlar", Sanata Dair Dergisi

Sanat herkese hitap etmelidir. Sanatı anlamak için özel açıklamalara, alt yazıya ihtiyaç olmamalıdır. Picasso'nun tablosunun altına alt yazı yazılmaz ve dünyanın her yerinde Picasso'nun eserlerini görenler bu eserlere bakıp bir şeyler hissedebilir. Sanat tarihi bilmeleri bu eserleri daha iyi anlamalarına yardım edebilir fakat eserleri algılamaları için özel bir yardıma ihtiyaçları yoktur. Sinemada ise bir filmi algılamak için o filmde konuşulan dili bilmeniz gerekmektedir. Perdedeki görüntüler size bir fikir verebilir ama alt yazı ya da seslendirme olmadan filmin tamamını anlamamız mümkün olmayacaktır. Bu durumda sinema evrensel değildir. Bu sebeple de sanat değildir. Sinema içinde sanat barındırır ama tamamıyla sanat sayılamaz. Sinema edebiyattan, resimden beslenir. Ancak bu kaynakları içinde bulundurduğu vakit sanatsal özellikler taşır. Kısacası kim ne derse desin bana göre sinema sanat değildir.

(Halit Alıç, Hayata Dair, Deneme Yazıları-Kitap, sayfa:85)

Paragraf 1

Sanat nedir? Bu konu hakkındaki görüşlerinizi yazın ve sinema hakkında genel bilgi verin.

Paragraf 2

Sinemanın endüstri veya sanat olduğuna dair fikirleri yukarıdaki metinlerden alıntı yaparak karşılaştırın.

Örnek: Halit Alıç'a göre sinema sanat değildir fakat Fatma Serdaroğlu bunun aksini söyler.

Andre Bazin'in dediği gibi.....

Emre Nergis bu konuda diyor ki

Paragraf 3

Kendi fikrinizi ifade edin ve alıntılar, örnekler ile fikrinizi destekleyin.

Paragraf 4

Bir sonuç paragrafı yazın. Tüm fikirleri kısa cümleler ile özetleyin ve kendi fikrinizi açıkça anlatın.

Şekil 3.11: Çok boyutlu yazılı üretim etkinliği örneği

Şekil 3.11'de yer alan etkinlikte ilk olarak öğrencilerin alımlama becerilerinden 'bilgi ve sav için okuma' ölçeği aktif edilmiştir. Ardından yazılı üretim etkinliklerinden 'raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]' ölçeği işe koşularak öğrenciden bir dizi kaynaktan bilgi ve savları sentezleyerek yazması istenmiştir. Ancak öğrenciden beklenen bu kazanım D-

AOBM, yazılı üretim başlığında yer alan ‘raporlar ve denemeler [kompozisyonlar]’ ölçeğinde B2 dil düzeyi tanımlayıcıları arasında yer almaktadır. Diğer bir ifade ile etkinlikte hedeflenen kazanım ile D-AOBM’ de C1 dil düzeyinde öğrenciden beklenen davranış uyuşmamaktadır. Bu durum diğer bazı etkinliklerde de görülmektedir.

Sözlü üretim boyutuna bakıldığında, etkinliklerde en sık işlenen ölçeğin “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” olduğu görülmektedir. Daha Fönce de bahsedildiği üzere bu ölçek anlatı ve betimleme ile ilgilidir. “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” ölçeğinde yer alan tanımlayıcıları A1 düzeyinden C2 düzeyine çıkararak anahtar kavramlar; konuların içeriği (basit günlük bilgilerden karmaşık konulara doğru) ve söylemin karmaşıklığıdır. D-AOBM’ de “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” ölçeği için C1 dil düzeyinde verilen tanımlayıcılar şunlardır: “Karmaşık konularda açık, ayrıntılı betimlemeler verebilir.” , “Alt temaları bütünleştirerek, belirli noktaları geliştirerek ve bunları uygun bir sonuçla tamamlayarak ayrıntılı betimlemeler ve deneyimler/anlatılar verebilir.” bu noktada kitapta yer alan sözlü üretim etkinlikleri C1 dil düzeyi ile uyumlu görünmektedir.

İncelenen ders kitabında kullanımını detaylandırılan son İDE alanı ise etkileşimdir. Kitapta tespit edilen etkileşim etkinliklerinin D-AOBM’ de yer alan etkileşim alt ölçeklerine göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3.70: Etkileşim etkinliklerinin alt ölçeklere göre dağılımı

Etkileşim Etkinliği Alt Ölçekleri	Kitaptaki Etkinlik Sayısı
<i>Muhatabı anlama</i>	9
<i>Karşılıklı konuşma</i>	7
<i>Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada)</i>	3
<i>İletişim/haberleşme araçlarını kullanma</i>	3
<i>Mal ve hizmet alımı</i>	2
<i>Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma</i>	1
<i>Hedef odaklı iş birliği</i>	1
<i>Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği</i>	1

<i>Bilgi alışverişi</i>	1
<i>Mülakat yapma ve mülakata girme</i>	1
<i>Yazışma</i>	1
<i>Notlar, mesajlar ve formlar</i>	-
<i>Resmî tartışma (toplantılar)</i>	-
Toplam	30

Ders kitabında yer alan 302 etkinliğin %10'unda (30 etkinlik) etkileşim becerilerine dönük yönergeler yer almaktadır. Bu 30 etkinlik kendi içinde Tablo..'daki dağılımı göstermektedir.

Etkileşim becerilerine ait alt ölçeklerin aktif edildiği tüm etkinlikler çok boyutlu olarak hazırlanmıştır. Şekil 3.12'de; 'Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama' , 'Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama' , ' Kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma (ör. tartışmada)' , 'İzleyicilere hitap etme' , 'Muhatabı anlama' , 'Karşılıklı konuşma' alt ölçeklerini işe koştan çok boyutlu bir alımlama-üretim-etkileşim etkinliği yer almaktadır.

KONUŞMA

9 Üçerli gruplar oluşturalım. İlkokullarda bilim eğitimi nasıl yapılmalıdır ve derslerde hangi konular öğretilmelidir? Arkadaşlarımızla konuşalım ve notlar alalım. Daha sonra bu görüşlerimizi sınıftaki diğer arkadaşlarımızla paylaşalım.

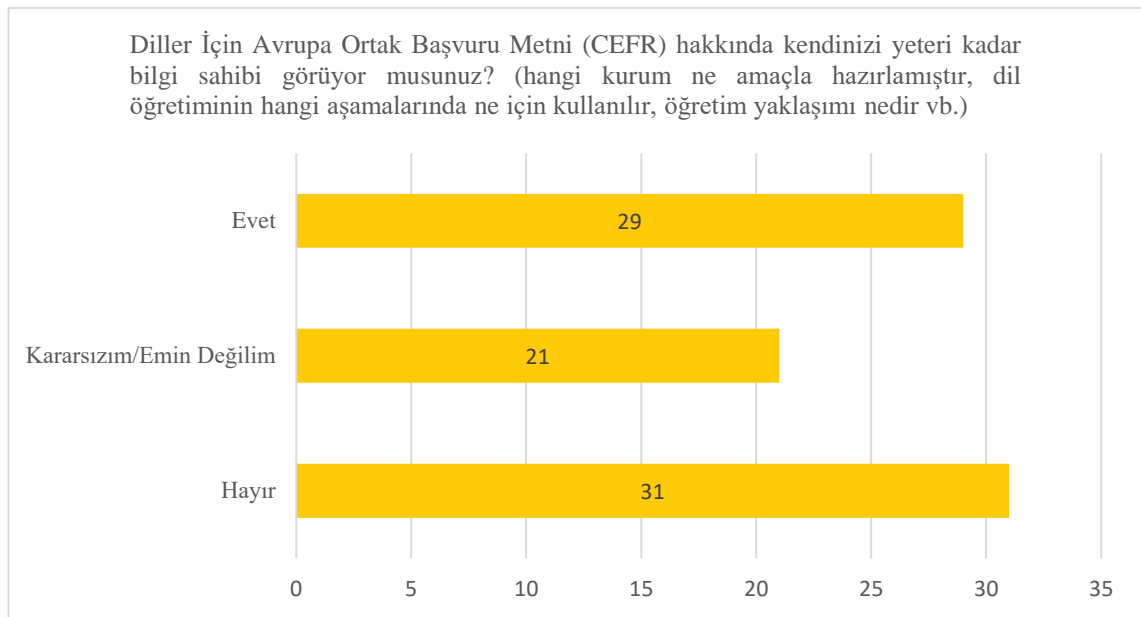
- Okulların fiziksel şartları
- Konu seçimi
- Uygulamalar / Laboratuvar çalışmaları
- Araştırma gezileri



Şekil 3.12: Çok boyutlu etkileşim etkinliği örneği

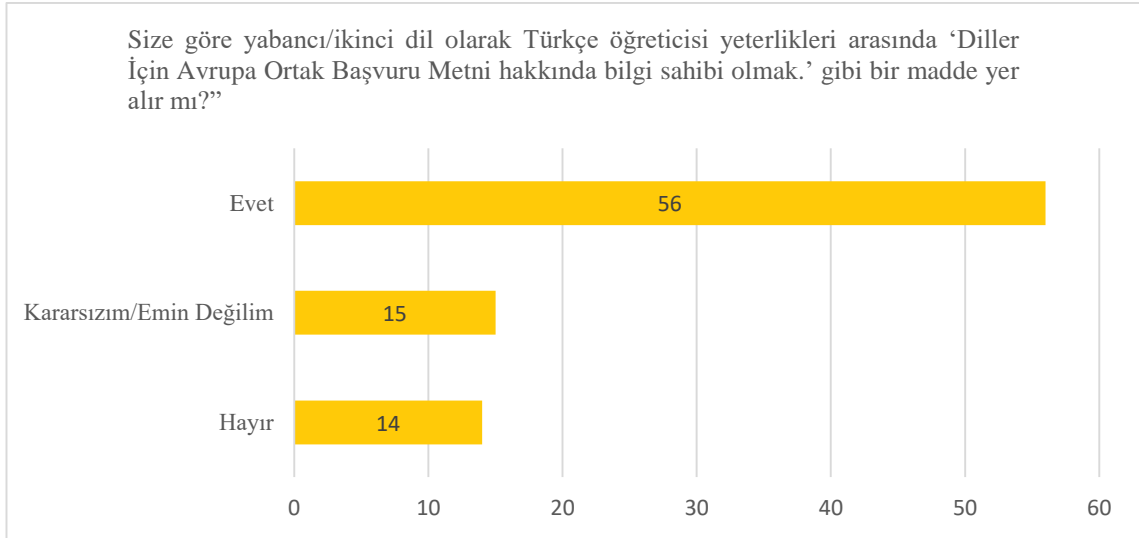
3.3. DİL ÖĞRETİMİNDE REFERANS METİN FARKINDALIĞI ANKETİNE AİT BULGULAR

Bu bölümde; çalışmanın son veri toplama aracı olan Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketine ait bulgulara yer verilmiştir. 35 farklı kurumdan 85 katılımcının dâhil olduğu ankete ait veriler çevrim içi ortama aktarılan form aracılığı ile toplanmış ve ardından tablolaştırılarak ifade edilmiştir.



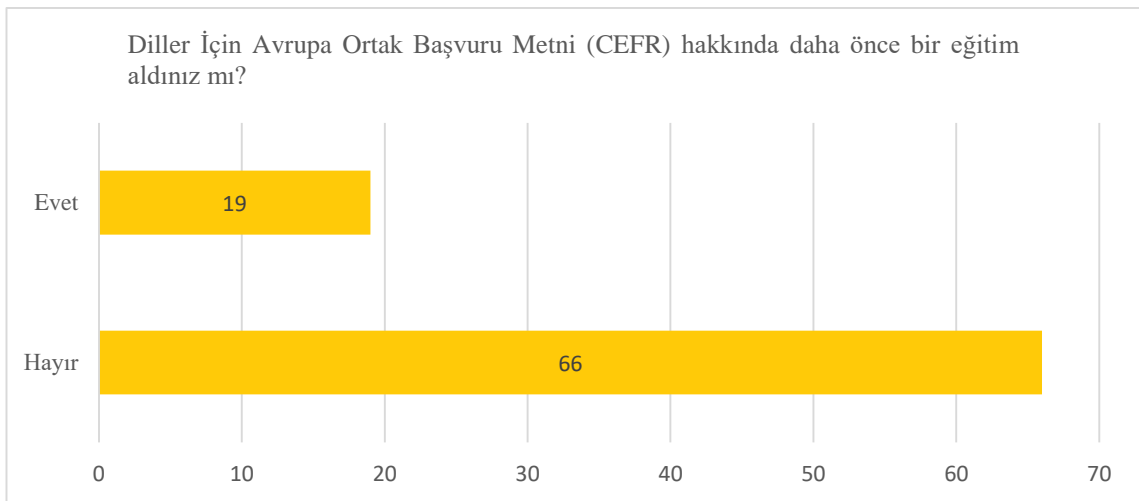
Şekil 3.13: “Diller için Avrupa ortak başvuru metni (CEFR) hakkında kendinizi yeteri kadar bilgi sahibi görüyor musunuz? (hangi kurum ne amaçla hazırlamıştır, dil öğretiminin hangi aşamalarında ne için kullanılır, öğretim yaklaşımı nedir vb.)” maddesine ait bulgular

Grafiğe bakıldığında D-AOBM hakkında genel çerçevede bilgi sahibi olan katılımcı sayısı 29 (%34) olarak tespit edilmiştir. 21 katılımcı (24,7) bilgi sahibi olma noktasında kararsız kaldığını söylerken 31 katılımcı (36,4) genel çerçevede D-AOBM hakkında kendini yeteri kadar bilgi sahibi görmediğini ifade etmiştir.



Şekil 3.14: “Size göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi yeterlikleri arasında ‘D-AOBM hakkında bilgi sahibi olmak.’ gibi bir madde yer alır mı?” maddesine ait bulgular

Grafik yorumlandığında katılımcılarının genelinin D-AOBM hakkında kendini yeteri kadar bilgi sahibi görmedikleri ancak bu sonuca paralel şekilde %66 oranında bunun yoksunluğunu bir problem durumu olarak kabul ettikleri söylenebilir.

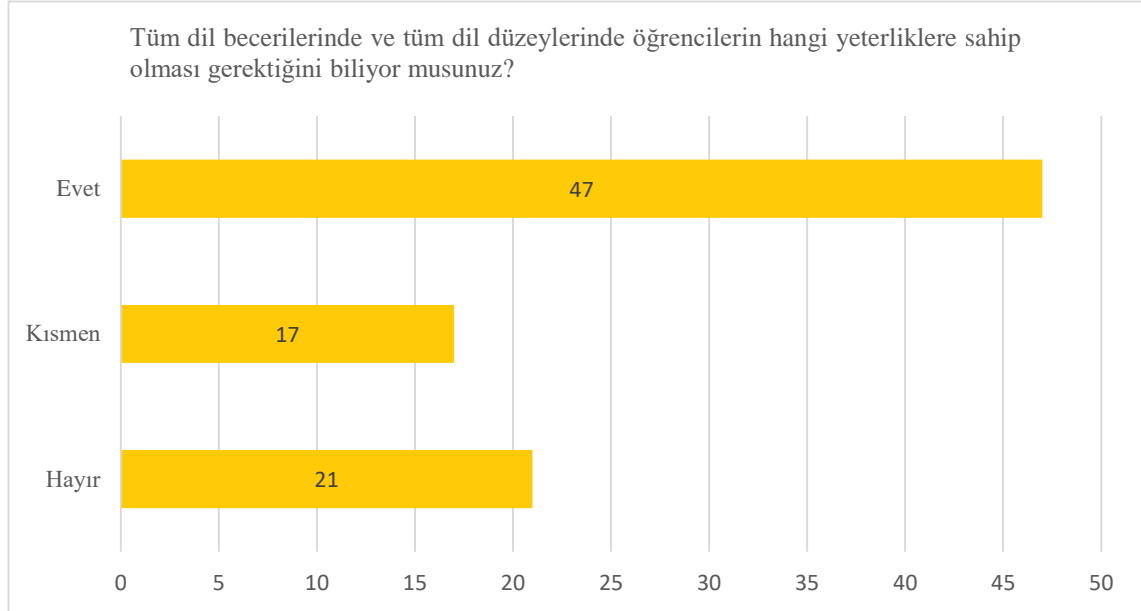


Şekil 3.15: “D-AOBM hakkında daha önce bir eğitim aldınız mı?” maddesine ait bulgular

Grafiğe göre katılımcıların %77’si (66 katılımcı) D-AOBM hakkında herhangi bir eğitim almamıştır. Bu durum şekil 3.15’teki veriler ile uyumsuzluk göstermektedir. Farklı bir ifade ile 29 katılımcı ilgili grafikte genel çerçevede D-AOBM hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade ederken bu grafikte 19 katılımcı bu bilgilerinin kaynağını bir eğitime dayandırmaktadır. Eğitim aldığını ifade eden 19 katılımcının eğitim aldığı kurumlar şu şekildedir: Fransa Franche Comté Üniversitesi Eğitim Programı (1 katılımcı), Türkiye’de

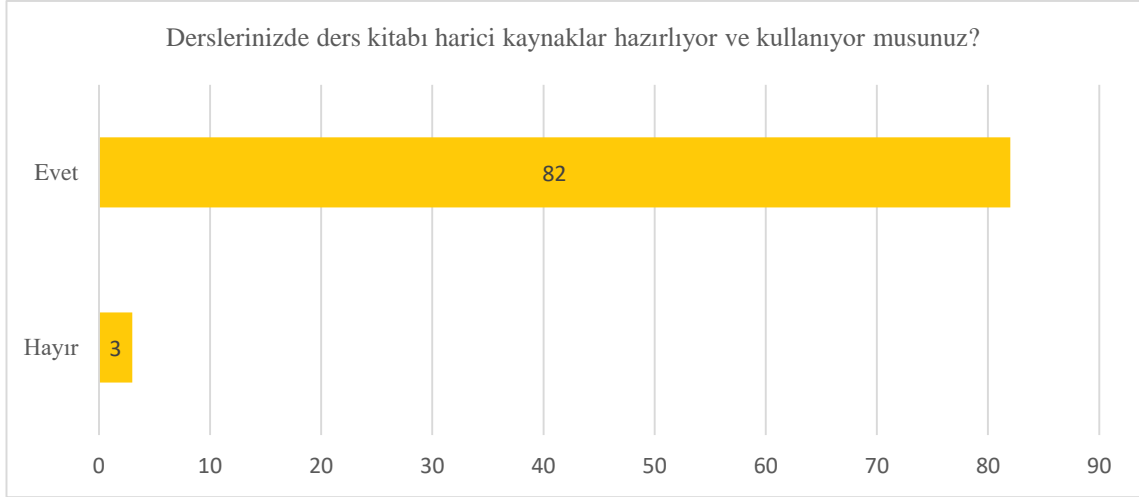
yer alan muhtelif üniversitelerin verdikleri sertifika programları (13 katılımcı), Yunus Emre Enstitüsü (2 katılımcı), yüksek lisans ve doktora programlarındaki dersler (3 kişi).

S



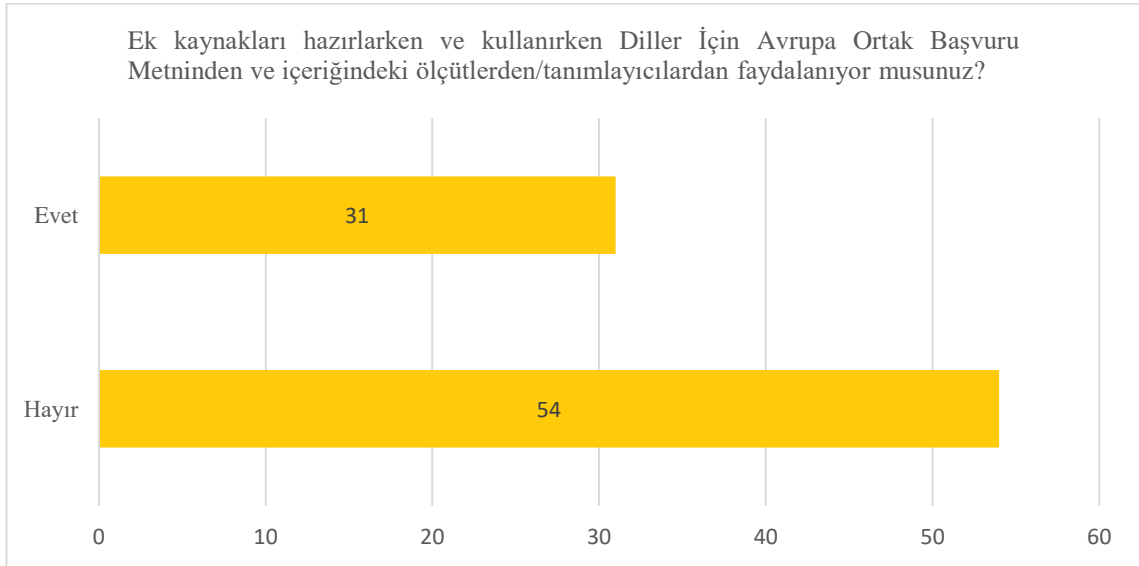
Şekil 3.16: “Tüm dil becerilerinde ve tüm dil düzeylerinde öğrencilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini biliyor musunuz?” maddesine ait bulgular

Grafik yorumlandığında 47 katılımcı (%55) farklı dil düzeylerinde farklı dil becerilerinde, öğrencilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini bildiğini ifade etmiştir. Ancak bağlantılı soruda bu bilginin kaynağının 40 katılımcıda şahsi deneyimlerine bağlı olduğu belirlenmiştir. 7 katılımcı ise D-AOBM’de yer alan tanımlayıcılardan hareketle bu bilgilere sahip olduğunu ifade etmiştir.



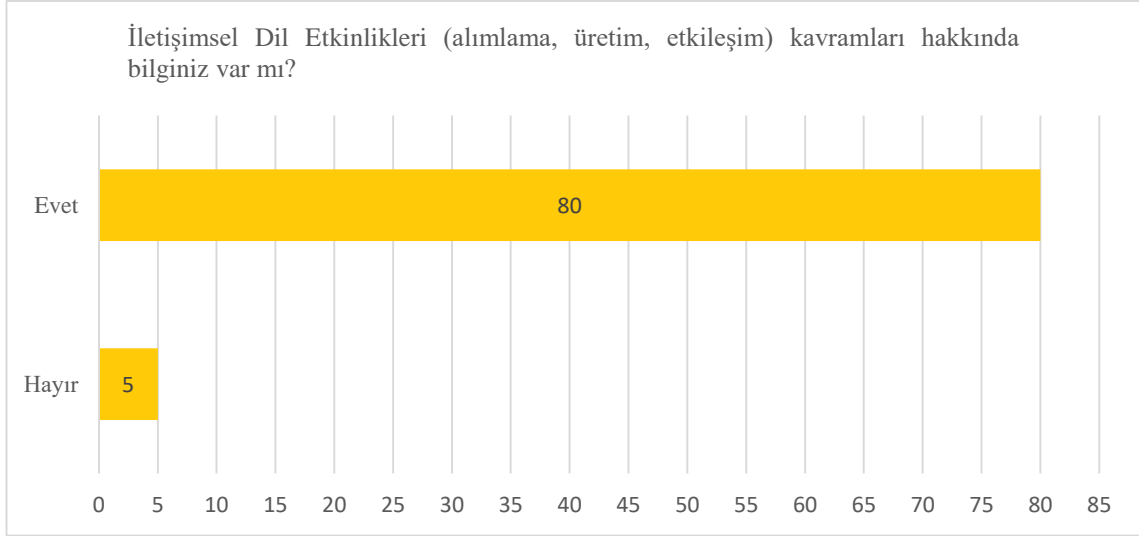
Şekil 3.17: “Derslerinizde ders kitabı harici kaynaklar kullanıyor musunuz?” maddesine ait bulgular

Ek materyal kullanım boyutunda D-AOBM kullanımı ile ilgili sorulan sorunun ilk aşaması olan maddede katılımcıların %97,6’sı derslerinde ders kitabı harici öğretim materyali kullandıklarını hazırladıklarını ifade etmişlerdir.



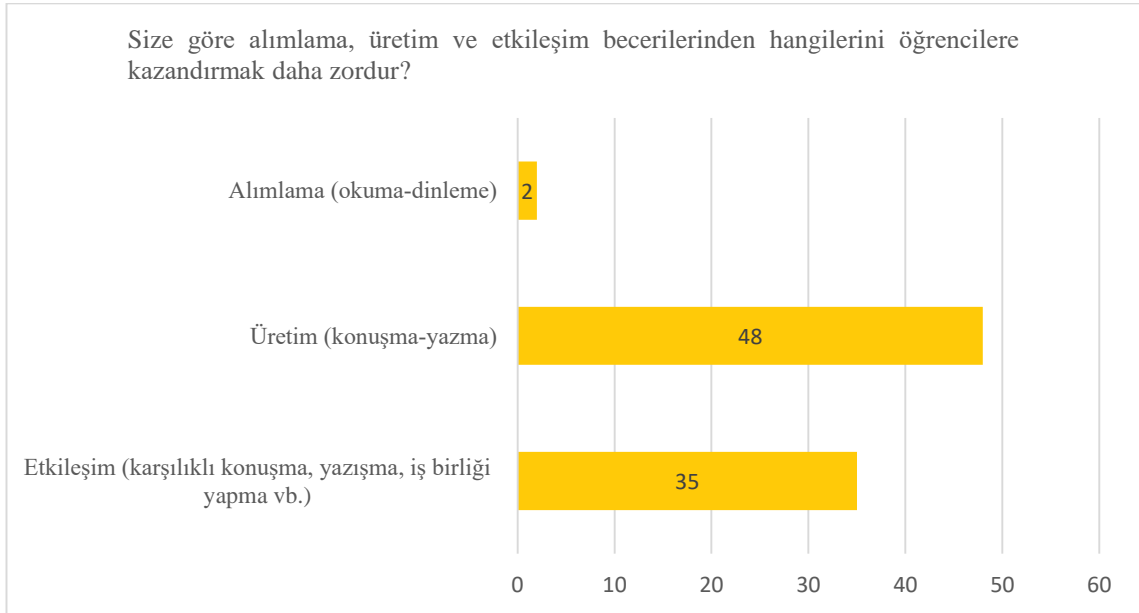
Şekil 3.18: “Ek kaynakları hazırlarken ve kullanırken D-AOBM ve içeriğindeki ölçütlerden/tanımlayıcılardan faydalıyor musunuz?” maddesine ait bulgular

Grafiğe göre öğretmenler, sıklıkla hazırladıkları ek materyallerde %63,5 (54 katılımcı) D-AOBM’de yer alan ölçütlerden ve tanımlayıcılardan faydalanmamaktadır. Bunun yerine kişisel deneyimlerini rehber edinmektedir.



Şekil 3.19: “İDE (alımlama, üretim, etkileşim) kavramları hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular

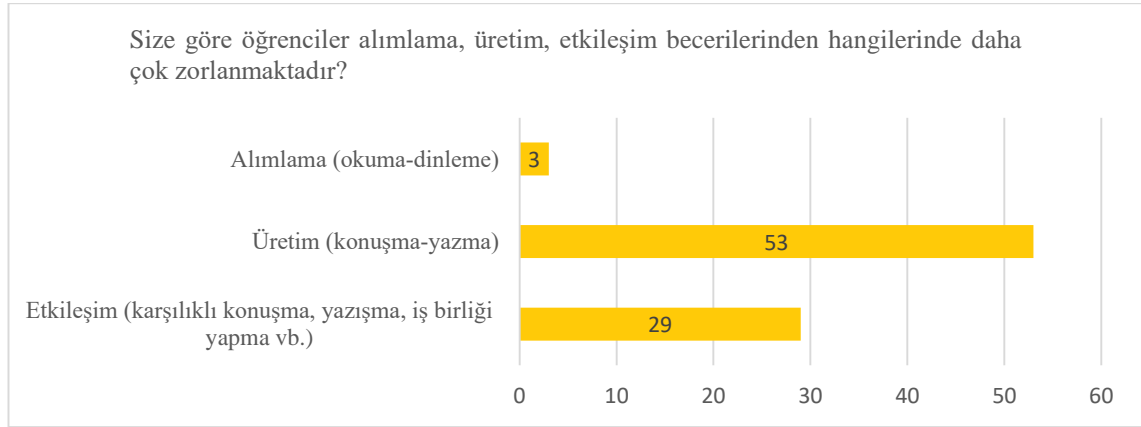
Grafiğe göre 80 katılımcı (%94) D-AOBM’de İDE olarak ifade edilen alımlama (okuma-dinleme), üretim (konuşma-yazma), etkileşim (okuma-dinleme-konuşma-yazma) becerileri ile ilgili bilgi sahibi olduğunu ifade etmiştir. 5 katılımcı (%6) ise yeteri kadar bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.



Şekil 3.20: “Size göre alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinden hangilerini öğrencilere kazandırmak daha zordur?” maddesine ait bulgular

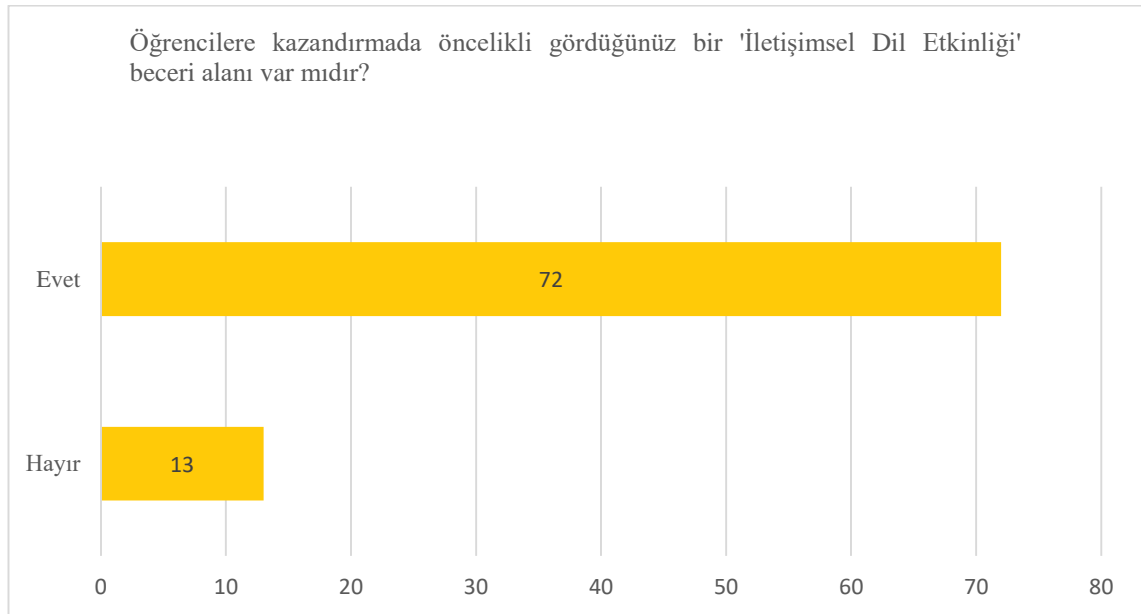
İlgili maddede öğretmenlerin, öğrencilere kazandırmakta zorlandıkları İDE alanının tespiti amaçlanmıştır. Grafiğe göre 2 katılımcı (%2,4) alımlama, 48 katılımcı (%56,5) üretim,

35 katılımcı (%41,2) etkileşim becerilerinin kazandırılmasının daha zor olduğunu düşünmektedir.



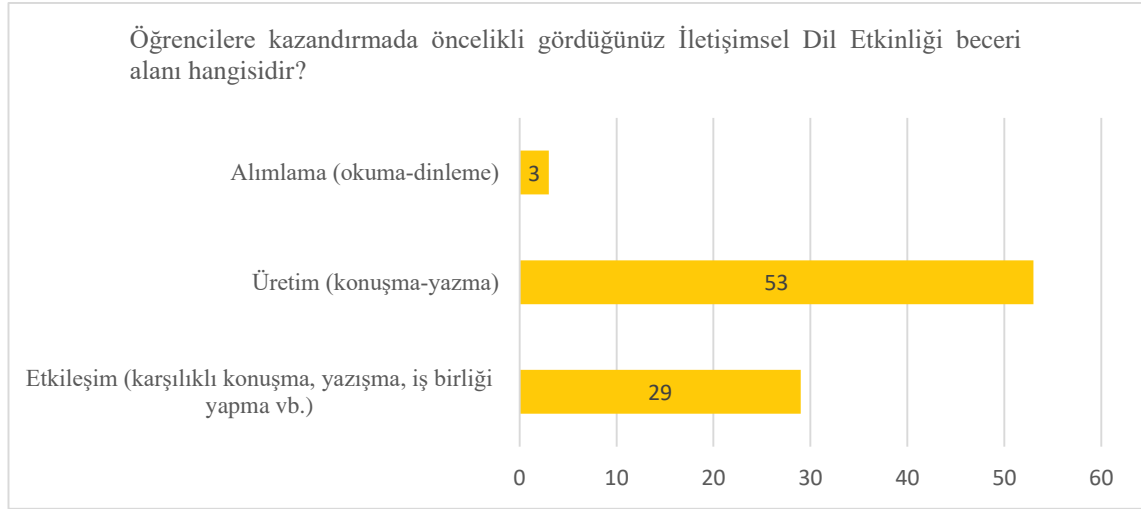
Şekil 3.21: “Size göre öğrenciler alımlama, üretim, etkileşim becerilerinden hangilerinde daha çok zorlanmaktadır?” maddesine ait bulgular

Bir önceki madde ile paralellik gösterecek şekilde bu maddede öğretmenlere gözlemleri ve deneyimleri ışığında, öğrencilerin hangi İDE alanında daha çok zorlandığı sorulmuştur. Grafiğe bakıldığında yine bir önceki madde ile benzer şekilde; 3 katılımcı (%3,5) alımlama, 53 katılımcı (%62,5) üretim ve 29 katılımcı (%34) etkileşim yanıtını vermiştir.



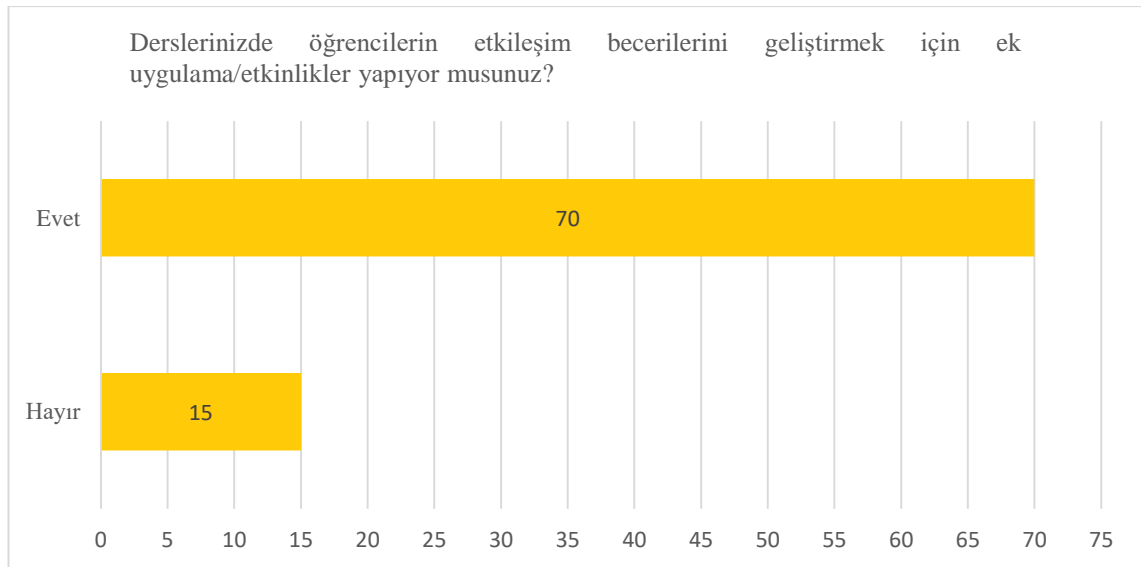
Şekil 3.22: “Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz bir 'İDE' beceri alanı var mıdır?” maddesine ait bulgular

D-AOBM üzerinden öğretmenlerin ders planlarını yordamak amacıyla hazırlanan soruda 72 katılımcı (%85) öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğü bir İDE beceri alanı olduğunu ifade etmiştir. 13 katılımcı (%15) ise kazandırmada öncelikli gördüğü bir alan olmadığını ifade etmiştir.



Şekil 3.23: “Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz İDE beceri alanı hangisidir?” maddesine ait bulgular

Önceki maddeye olumlu yanıt veren 72 katılımcının öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğü İDE beceri alanları şu şekildedir: 3 katılımcı (%4) alımlama, 39 katılımcı (%54) üretim, 30 katılımcı (%41) etkileşim.



Şekil 3.24: “Derslerinizde öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek için ek uygulama/etkinlikler yapıyor musunuz?” maddesine ait bulgular

Grafik ilgili madde sonrasında açık uçlu sorulan uygulama/etkinlik örnekleri ile birlikte değerlendirildiğinde ilk olarak 70 katılımcının (%82,5) etkileşim becerileri odağında özel çalışmalar yaptığı görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri ek uygulama/etkinliklerin 21 tanesi D-AOBM'de yer alan İDE ölçekleri ve tanımlayıcıları ile paralellik göstermektedir. Bu uygulama/etkinliklerin bazıları şunlardır:

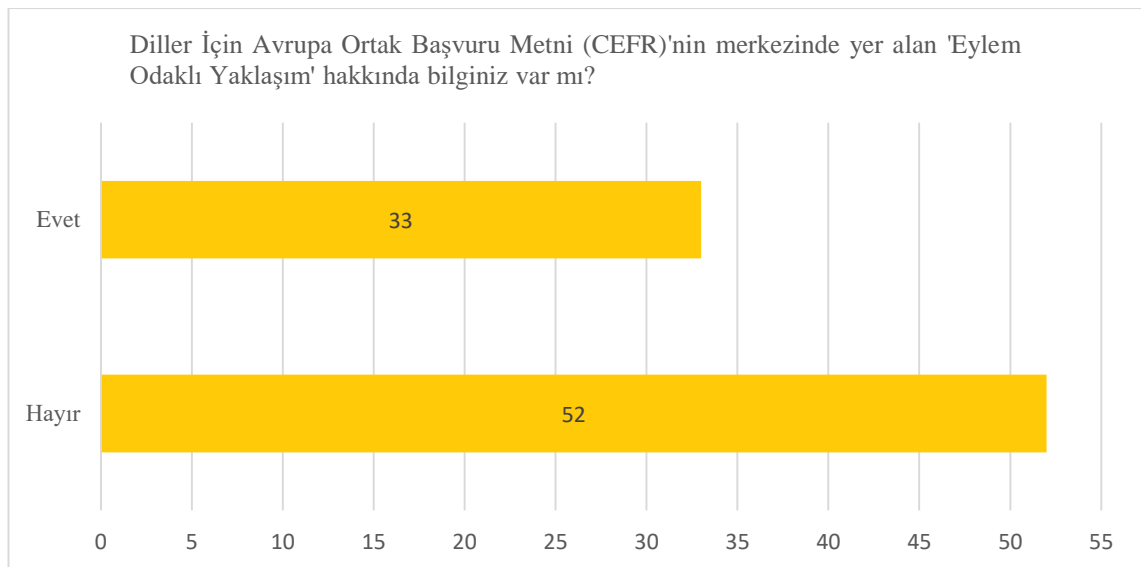
“CEFR'de yer alan sözlü etkileşim ve sözlü üretim yeterliklerine (iş birliği yapma, mal ve hizmet alımı vb.) uygun planlanan dramatizasyon ve karşılıklı konuşma çalışmaları”

“Öğrencilerin öğrendiği bilgileri uygulayabilmesi adına birtakım iletişim görevleri veriyorum. Örneğin pazardan alışveriş, emlakçıdan ev kiralama vb gibi. Bunları gerçek ortamında yapmasını istiyorum, ayrıca video kaydı almasını istiyorum. Daha sonra bu videoları puanlıyorum ve öğrenciye küçük puanlar veriyorum.”

“Gerçek yaşam durumlarına yönelik, iletişim yetisini geliştirmeye dönük görev odaklı etkinlikleri tercih ediyorum.”

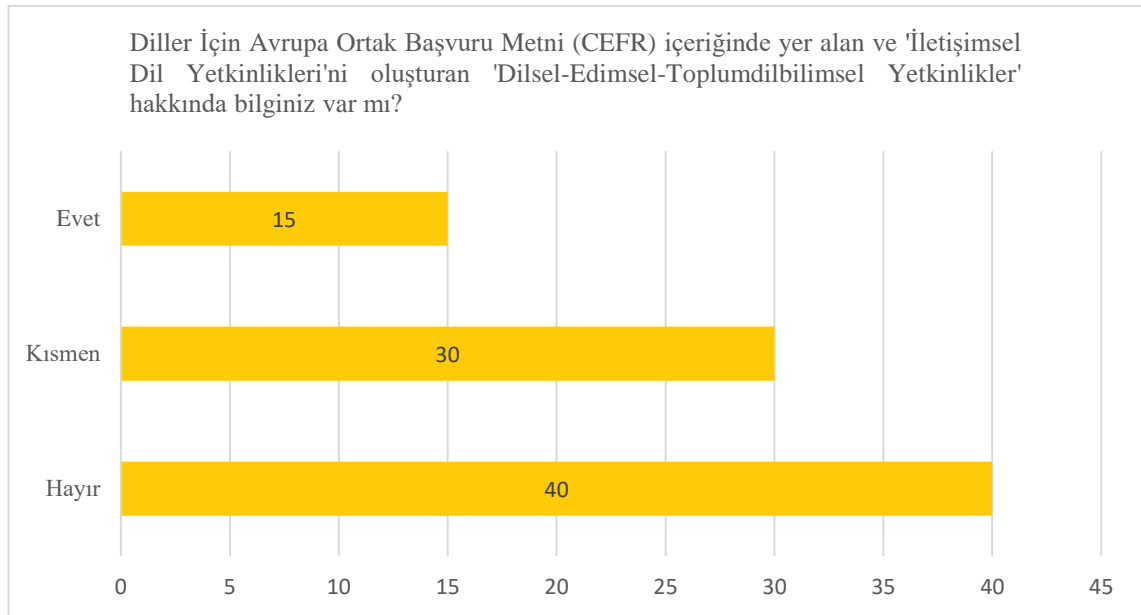
“Görev temelli etkinlikler hazırlıyorum, ders içinde yaptıklarımla ve beceri alanlarıyla ilişkilendirerek. Drama tekniklerini ve örnek olay yöntemini kullanıyorum. Birlikte alışverişe ya da gezmeye çıkıyorum öğrencilerimle. Mesajlaşmalarını, sosyal medyada yorum yapmalarını, telefonla konuşmalarını istiyorum.”

Bu ve benzer uygulama örnekleri dışında kalan 49 etkinlik ise D-AOBM ile bağdaştırılmadan hazırlanan etkinlikler olarak yorumlanabilir.



Şekil 3.25: “D-AOBM'nin merkezinde yer alan eylem odaklı yaklaşım hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular

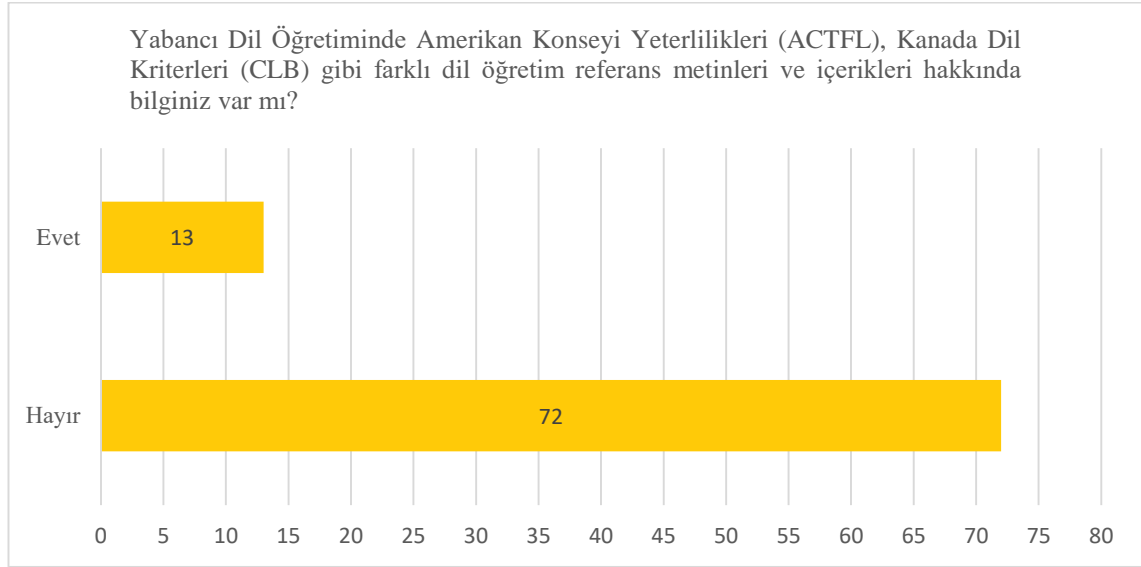
D-AOBM'nin ve dolayısıyla bunu referans alan dil öğretim süreçlerinin merkezini oluşturan Eylem Odaklı Yaklaşım hakkında öğretmenlerin ne düzeyde bilgi sahibi olduğunu belirlemek için sorulan ilk soruya 52 katılımcı (%61) bilgi sahibi değilim, 33 katılımcı (%39) bilgi sahibiyim, şeklinde yanıt vermiştir. Bu soru ile bağlantılı olarak Eylem Odaklı Yaklaşım hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden katılımcılara “Eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda derslerinizde dil bilgisi öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Kısaca bilgi verir misiniz?” biçiminde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen 33 yanıt incelendiğinde Eylem Odaklı Yaklaşım gerekliliklerinden 11 katılımcının bahsettiği belirlenmiştir. Bu durum 11 katılımcının D-AOBM'de yer alan Eylem Odaklı Yaklaşım ilkelerinden ve gerekliliklerinden haberdar olduğu şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 3.26: “D-AOBM içeriğinde yer alan ve 'iletişimsel dil yetkinlikleri'ni oluşturan 'dilsel-edimsel-toplumdilbilimsel yetkinlikler' hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular

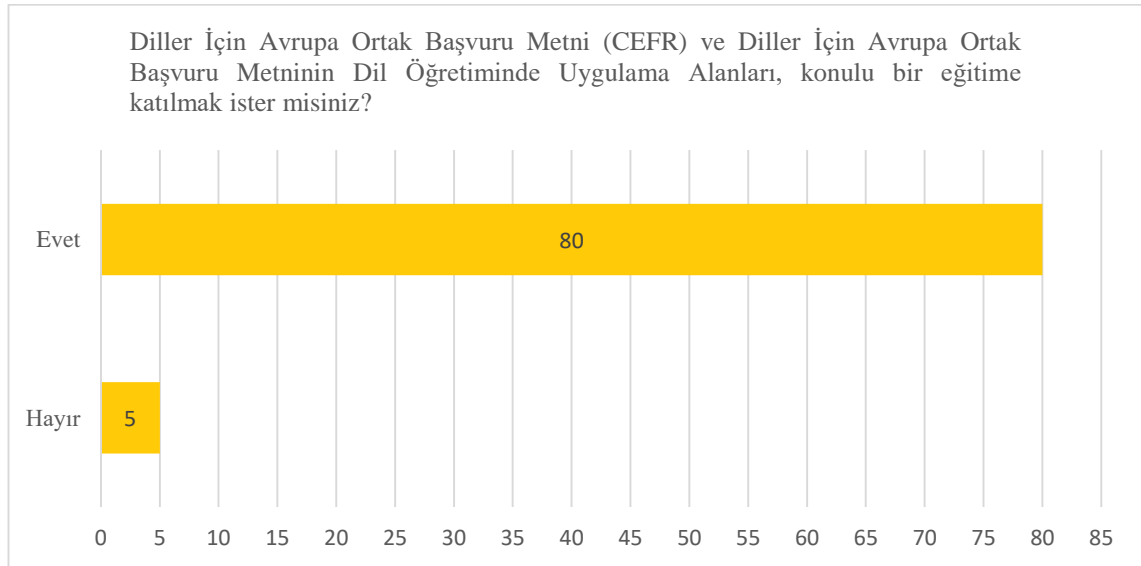
D-AOBM'de İletişimsel Dil Yetkinleri olarak tanımlanan ve genel dil varlığı, söz varlığı, dil bilimsel doğruluk, sözcük denetimi, ses bilimsel denetim, yazım denetimi alt başlıklarından oluşan dilsel yetkinlik; toplumdilbilimsel uygunluk ile tanımlanan toplumdilbilimsel yetkinlik ve esneklik, söz sırası alma, tematik gelişim, tutarlılık ve bağdaşıklık, önermesel netlik, akıcılık alt başlıklarından oluşan edimsel yetkinlik

hakkında genel düzeyde bilgi sahibi olup olmadıklarını test eden soruya; 15 katılımcı (%17) bilgi sahibiyim şeklinde yanıt vermiştir.



Şekil 3.27: “Yabancı dil öğretiminde Amerikan konseyi yeterlilikleri (ACTFL), Kanada dil kriterleri (CLB) gibi farklı dil öğretim referans metinleri ve içerikleri hakkında bilginiz var mı?” maddesine ait bulgular

İlgili maddede alanda görev yapan öğretmenlerin, D-AOBM’nin yanı sıra ACTFL ve CLB gibi farklı dil öğretim referans metinleri hakkında genel çerçevede bilgi sahibi olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre 72 katılımcı (%85) ACTFL ve CLB hakkında genel anlamda bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.



Şekil 3.28: “D-AOBM ve D-AOBM’nin dil öğretiminde uygulama alanları, konulu bir eğitime katılmak ister misiniz?” maddesine ait bulgular

Anketin son maddesinde, alanda görev yapan 85 katılımcının düzenlenmesi muhtemel bir D-AOBM eğitime katılım durumları gösterilmeye çalışılmıştır. Buna göre 80 katılımcı (%94), dil öğretiminde D-AOBM'nin uygulama alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenecek bir eğitime katılmak istediğini ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde veri toplama araçları ile ulaşılan bulgular; literatür ve uygulamalardan gelen bilgilerle birlikte tartışılarak değerlendirilmekte ve bu değerlendirmeler ışığında problem durumları ile bağlantılı olarak öneriler verilmektedir.

4.1. NİCEL BULGULARA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın nicel boyutunda öğrenci ve öğretmenlerden toplanan verilere ait sonuçlar ile bu sonuçların literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi yer almaktadır.

4.1.1. İletişimsel Dil Etkinliği (İDE) Öz Değerlendirme Ölçeğine Ait Sonuçlar

7 farklı üniversitede 514 öğrenciye uygulanan İDE Öz Değerlendirme Ölçeği sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin en fazla etkileşim etkinliklerine ait becerilerde zorlandıklarını ve bu konuda kendilerini *yetersiz* hissettiklerini göstermektedir. Etkileşim etkinliklerini, üretim etkinlikleri takip etmektedir. Üretim etkinlikleri ile ilgili maddeler karşısında öğrenciler, ortalama olarak *kararsızım-yapabilirim* arası bir düzeyde öz yeterlik algısına sahiptir. Alımlama etkinlikleri ise öğrencilerin öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu alan olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.1: İDE öz değerlendirme ölçeği sonuçları

İDE Alanı	Ortalama Puan
Alımlama	4,3786
Üretim	3,5374
Etkileşim	2,9553

İDE alanları ile ilgili sonuçlara detaylı bakıldığında ilk olarak öğrencilerin okuduğunu kavrama ve işitsel-görsel kavramaya göre sözlü kavramada kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin etkileşim barındırmayan bir etkinlik olan diğer insanların kendi aralarındaki konuşmalarını anlamada, öz yeterlik algılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin D-AOBM'deki ifade ile sosyal

aktör olarak hedef dili kullanmada alımlama becerilerinde nispeten daha az problem yaşadıklarını göstermektedir. Alımlama becerilerini kendi içinde değerlendirdiğimizde ortalaması en düşük ölçek ‘serbest zaman etkinliği olarak okuma’dır. Öğrenciler, *Türkçe yazılmış roman, hikâye, şiir gibi metinleri okuyup anlayabilme* ile ilgili maddelere ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde yanıt vermişlerdir. Literatürdeki çalışmalar (Okur, vd., 2020; Maden, Dincel, 2017) ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ortalama düzeyde okuma alışkanlığına sahip olduklarını, serbest okuma için materyal seçiminde ve basılı materyal okumada zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin ana dilindeki okuma alışkanlıklarından kaynaklı olabileceği gibi, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde derecelendirilmiş destekleyici okuma materyallerindeki eksikliklerden de kaynaklanabilir (Demirel, 2019). Buna göre ilgili maddede ulaşılan sonuçlar literatürdeki çalışmalar ile uyumlu görünmektedir (Şahin, 2010; Şimşek, 2011; İşcan, 2016; Aşçı & Tecelli, 2020; Özdin, 2020; Bakan, 2012, Demirel, 2019). Alımlama ile ilgili tüm ölçeklerin öğrencilerin öz yeterlik algılarına göre sıralaması şu şekildedir:

Tablo 4.2: Alımlama etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler

İlgili Alımlama Etkinliği Ölçeği	Ortalama Değer
Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama	4,15
Duyuru ve yönergeleri anlama	4,00
Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama	3,90
TV, film ve video izleme	3,78
İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama	3,74
Yazışmaları okuma	3,72
Yönergeleri okuma	3,66
Bilgi ve sav için okuma	3,61
Fikir sahibi olmak için okuma	3,46
Serbest zaman etkinliği olarak okuma	3,18

Tabloya göre öğrenciler; okuduğunu kavrama ile ilgili ölçeklerde kendilerini ortalama olarak *kararsızım-yapabilirim* düzeyinde yetkin görürken, etkileşim barındırmayan tek taraflı bir eylem olan sözlü kavrama ile ilgili ölçeklerde *yapabilirim-kolaylıkla yapabilirim* arası düzeyde yetkin görmektedir.

‘Okuduğunu kavrama’ ile ilgili sonuçların düşük olmasının muhtemel gerekçelerinden biri olarak hâlihazırda öğretim sürecine devam eden öğrencilerin temel dilsel girdi kaynağının ders kitapları olması gösterilebilir. Ders kitaplarının içeriğinin büyük bölümünü yazılı metinler ve buna bağlı okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası

soruları oluşturmaktadır. Bu konuda kendini sık sık sınaama durumunda kalan öğrencilerin, henüz yeterli derecede kazanamadığı söz varlığı, gramer bilgisi ve deneyimleme fırsatı bulamadığı farklı bağlamlar nedeniyle söylemi anlamlandıramadığı durumlar olmaktadır. Okuma metinlerinde söylemin farklı bir ifade ile tekrarlanma ihtimalinin olmaması, alımlama açısından öğrencilerin öz yeterlik algılarını düşürebilir. Sözlü kavramada söylemin anlık olarak çeşitlenebilmesi, farklı kalıplarda tekrar ifade edilebilmesi öğrencilerin öz yeterlik algılarını daha yükseğe çekebilir. Bu durum, uygulanan ölçeğin verilerinde de kendini göstermektedir.

İDE Öz Değerlendirme Ölçeğinin diğer boyutu üretim etkinlikleri ile ilgidir. Geleneksel dört beceri tanımlamasında konuşma ve yazma olarak ifade edilen üretim etkinlikleri, 3,53 değeri ile öğrencilerin öz yeterlik algılarının ortalama üstü (*yapabilirim*) düzeyde olduğu bir alandır. Krashen (2009)'in ifadesi ile tutarlılık gösterecek şekilde yeterli oranda anlaşılır dilsel girdiye (comprehensible input) maruz kalan hedef dil öğrencisi, üretim etkinliklerinde faaliyet göstermeye başlar. Ölçeğin alımlama ilgili bölümlerinde *kolaylıkla yapabilirim* düzeylerine çıkan değerler, üretim boyutunda öğrencilerin ortalama üstü değerlerde öz yeterlik algılarına sahip olmalarını sağlamaktadır. Bu açıdan alımlama becerilerinde elde edilen sonuçların üretim becerilerine de olumlu anlamda yansıdığı söylenebilir. D-AOBM'de üretim etkinliklerine ait ölçekler ve yapılan uygulamada bu ölçeklere dair öğrencilerin tespit edilen öz yeterlik algıları şu şekildedir:

Tablo 4.3: Üretim etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler

İlgili Üretim Etkinliği Ölçeği	Ortalama Değer
Kesintisiz monolog: Deneyimi betimleme	3,87
Kesintisiz monolog: Bilgi verme	3,63
Kamusal duyurular	3,58
İzleyicilere hitap etme	3,5
Kesintisiz monolog: Bir savma ortaya koyma	3,46
Yaratıcı yazma	3,35
Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)	3,25

Tablo değerlendirildiğinde ilk olarak öğrencilerin sözlü üretim etkinliklerinde yazılı üretim etkinliklerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ölçeğin genelinden elde edilen sonuçlara alımlama etkinlikleri olarak dinleme, okuma; üretim etkinlikleri olarak konuşma, yazma becerileri çerçevesinden bakıldığında öğrenciler en fazla yazma etkinliklerinde zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu durum literatürdeki

çalışmaların sonuçları ile benzerlik taşımaktadır. Buna göre yazma becerisi; dil becerilerinin yanı sıra zihinsel süreçleri de kapsamı, öğretim sürecinde genel anlamda diğer dil becerileri kadar önem verilmemesi, yazma etkinliklerine ayrılan zamanın yetersizliği, öğreticilerin uygun teknikler kullanmaması, geri bildirim eksikliği gibi nedenlerle öğrencilerin zorlandıkları öğretim alanların başında gelmektedir (Barış, & Şen, 2019; Çakır, 2020; Demir, & Genç, 2018; Gürata, 2022; Azizoğlu vd. 2019; Bağcı, & Başar, 2013).

Tüm üretim etkinlikleri özelinde maddelere bakıldığında, öğrencilerin öz yeterlik algılarının en yüksek olduğu ölçek 'kesintisiz monolog: deneyimi betimleme' olarak görülmektedir. Anlatı ve betimleme ile ilgili olan bu ölçek, hem sözlü üretim ürünü olması hem de yaşantılara dayalı olması nedeniyle öğrencilerin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu maddeler arasındadır. Günlük deneyim anlatıları ve anlatsal nitelik öğrencilerin yaşam alanlarında sıklıkla karşılaştıkları, sosyal ilişki kurma ve sürdürmenin bir boyutu olarak görece pratik etme fırsatı buldukları bir düzlemdir. Bu nedenle öğrencilerin öz yeterlik algılarının nispeten yüksek olduğu bir ölçek olarak yorumlanmıştır.

'Raporlar ve denemeler (kompozisyonlar)' ölçeği ise öğrencilerin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu yazılı üretim maddesidir. Bu durumun gerekçeleri arasında, ilgili ölçeğin daha çok resmî işlemsel ve değerlendirici yazı türlerini kapsamı gösterilebilir. Özellikle C1 dil düzeyinde farklı dil kullanım alanlarında karmaşık söylemler üretmesi beklenen öğrenciler, bu beklentileri karşılamakta zorlanmakta ve buna bağlı olarak öz yeterlik algıları diğer üretim ve alımlama maddelerine göre düşük kalmaktadır. Yazma, ana dili özelinde de öğrencileri zorlayan bir beceridir. Özellikle retorik şema yapılarını öğrenmiş olmayı gerektiren bu ölçek, ifade edilen gerekçeler nedeniyle hedef dil öğrencilerinin kendilerini yetersiz hissettikleri maddeler arasında yer almaktadır. Genel anlamda; yapılan uygulama sonucunda öğrenciler, üretim etkinliklerinde *kararsızım-yapabilirim* arası bir değerde öz yeterlik algısı sergilemektedirler.

İDE Öz Değerlendirme Ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin en fazla zorlandıkları İDE alanı, D-AOBM dil kullanım şemasının da merkezine konumlanan etkileşim etkinlikleridir. Kuramsal altyapı ve öğretici deneyimleri ile ortaya konan varsayımlar da bu durumu destekler niteliktedir. Bağımsız olarak okuma, dinleme

(alımlama); konuşma, yazma (üretim) becerilerinde kendilerini yeterli seviyede gören öğrenciler, tüm bu becerilerin birleşimi olan etkileşim etkinliklerinde kendilerini genel olarak *yapamam-kararsızım* noktasında görmektedir. Çünkü iletişim, geleneksel dört beceri tanımlaması ile açıklanamayacak kadar karmaşık bir yapıdır. D-AOBM’de İDE ve buna bağlı ölçeklerin ortaya çıkma gerekçesi de tam olarak budur. Yabancı/ikinci bir dilde yetkin bir dil kullanıcısı olmak için okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin yanı sıra bunları kullanarak farklı dil kullanım alanlarında etkileşimde bulunmak, karşı taraf ile söylemi birlikte inşa edebilmek gereklidir. Dilin doğası gereği etkileşim, üzerinde durulması gereken üst düzey bir beceridir. Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar ışığında, etkileşim etkinliklerinde oluşan tablo şu şekildedir:

Tablo 4.4: Etkileşim etkinlikleri ölçeklerine ait ortalama değerler

İlgili Etkileşim Etkinliği Ölçeği	Ortalama Değer
Muhatabı anlama	3,34
Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği	3,16
Karşılıklı konuşma	3,0
Hedef odaklı iş birliği	2,99
Mal ve hizmet alımı	2,99
Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)	2,98
Yazışma	2,9
Notlar, mesajlar, formlar	2,85
İletişim/ haberleşme araçlarını kullanma	2,8
Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma	2,8
Resmî tartışma (toplantılar)	2,79
Mülakat yapmak ve mülakata girmek	2,76
Bilgi alışverişi	2,75

Tabloya bakıldığında *kararsızım* değerinde sadece üç ölçek görünmektedir. Bunlar sözlü etkileşim ve çevrim içi etkileşime ait ‘muhabatı anlama’, ‘karşılıklı konuşma’ ve ‘hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği’ne ait maddelerdir. Yine nispeten öğrencinin pasif olduğu, muhabatı anlama ölçeği, öğrencilerin etkileşim etkinlikleri arasında en yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları maddedir. Diğer bir ifade ile bu ölçek etkileşimin kendi içindeki alımlama bölümünü ifade etmektedir. Karşılıklı konuşmaya geçmeden önce

muhatapı anlama ile ilgili becerilerin test edildiği maddede öğrenciler, kendilerini ortalama olarak *kararsızım* düzeyinde gördüklerini ifade etmişlerdir.

Uygulamaya katılan öğrenci grubunun yaş ortalaması ve teknoloji ile olan yakınlıkları düşünüldüğünde ‘hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği’ ölçeğinin, etkileşim etkinlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip maddelerden biri olması beklendik bir sonuç şeklinde yorumlanabilir.

Yine üretim etkinliklerindeki sonuçlara paralel olacak şekilde, yazılı etkileşim ile ilgili maddelerde *yapmam* düzeyine yakın sonuçlar görülmektedir. Yazılı etkileşimin daha ziyade resmî yazışmaları ve bilgi aktarımını kapsayan bölümü olan ‘yazışma’ ile kişisel yazışmaları içeren ‘notlar, mesajlar ve formlar’ bölümüne ait sonuçlar birbirine benzerlik göstermektedir. Her iki ölçek de öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanlar arasında yer almaktadır. Bu durum üretim etkinlikleri bölümünde de bahsedilen, literatürde yer alan yazma becerisi çalışmalarının sonuçları ile benzerlik taşımaktadır (Genç, 2017; Arslan & Klicic, 2015; İşcan, 2015; Barış & Ülker, 2019; Şeref 2013).

Hem İDE Öz Değerlendirme Ölçeği genelinde hem de ölçek içindeki etkileşim maddeleri özelinde öğrencilerin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu maddeler ‘resmî tartışma (toplantılar)’, ‘mülakat yapmak ve mülakata girmek’ ile ‘bilgi alışverişi’ bölümlerinde yer almaktadır. Bu üç ölçeğin ortak anahtar kavramlarının başında ‘inisiyatif alma’ gelmektedir. Yeni konular gündeme getirme, doğal ve kendiliğinden (spontane) gelişimlere açık olma gereklilikleri, özellikle sözlü etkileşimde inisiyatif alma zorunluluğu ile birleştiğinde öğrencileri oldukça zorlamaktadır. Bu ölçeklerde öne çıkan bir diğer özellik ise ölçeklerin kamusal ve meslekî alan ile bağlantılı dil kullanım alanlarına ait olmasıdır. Dil kullanım alanları; D-AOBM’de dil düzeylerine göre tanımlayıcılar belirlemede kullanılan önemli anahtar kavramlardan biridir. C1 dil düzeyine doğru öğrencilerin kamusal ve meslekî alanda dili yetkin şekilde kullanabilmesi ve etkileşime girmesi beklenmektedir. Farklı dil kullanım alanlarında yeteri kadar pratik yapma imkânı bulamayan öğrenciler, resmî işlemleri yürütmede ve meslekî alanlarında etkileşim kurma noktasında problemler yaşamaktadır. Bu durumun bireysel farklılıklar, kültürel uyum, söz varlığı problemleri gibi farklı gerekçeleri olabileceği gibi öğretici yeterlikleri, ders kitabı, öğrenme ortamı benzeri nedenleri de olabilir.

4.1.2. Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketine Ait Sonuçlar

D-AOBM merkezinde, öğretici yeterlikleri ile ilgili yapılan çalışma sayısı ulusal literatürde ve uluslararası literatürde sınırlıdır (Diez-Bedmar & Byram, 2019; Demir, 2021). Bu bağlamda çalışmada D-AOBM ve içeriğinde yer alan İDE merkeze alınarak ‘Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi’ ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Söz konusu ankete 35 farklı kurumda görev yapan 85 öğretici katılım göstermiştir. Gerekli ölçme değerlendirme kriterleri izlenerek hazırlanan bu ankette, ikinci dil olarak Türkçe öğreten, farklı çalışma tecrübelerine sahip 85 öğreticiye; D-AOBM hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri, derslerinde ders kitabı harici ek kaynak kullanım durumları, İDE alanları hakkında bilgi sahibi olma durumları gibi konularda sorular sorulmuştur.

Yapılan uygulama neticesinde ilk olarak; öğretmenlerin, D-AOBM’nin amacı, kullanımı, öğretim yaklaşımı konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin başlıca problemlerden biri olan bu durum ile ilgili, Litte (2011) "CEFR'nin sadece kısmen kullanılması yönündeki ezici eğilim, en büyük fark yaratması gereken yerde, yani ikinci dil öğretimi yapılan sınıflarda en az etkiye sahip olduğu anlamına gelmektedir. " der. Bu, üzerinde durulması ve tartışılması gereken bir ifadedir. D-AOBM; sürekli çalışılan, güncellenen Avrupa Konseyi himayesindeki büyük bir proje metnidir. Pek çok ülkeden pek çok ortakla çalışılan D-AOBM’de dil öğretimi adına uygulama, deneyim ve literatür merkezli oldukça önemli bilgiler yer alır. Bir öğretici yeterliği olarak bakıldığında, öğretmenlerimizde bu metne dair bir farkındalık olması beklenmektedir. Yapılan çalışmalar da bu savı destekleyecek şekilde öğretmenlerin, müfredat, program ve benzeri metinler için okuryazarlık yetisine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (Fulquez, 2007; Bardakçı & Ünaldı, 2021; Richards, 2010; Newby, 2007).

Kişisel verilerinin sorgulanmadığı, kaydedilmediği ve paylaşılmadığı ankette ortalama 8-10 yıldır alanda çalışan öğretmenlerin genel anlamda D-AOBM farkındalığına sahip olmadıklarını ifade etmeleri dikkat edilmesi gereken önemli bir veridir. Bununla birlikte katılımcılar D-AOBM hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmayı bir öğretici yeterliği olarak görmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenler D-AOBM’yi ikinci dil olarak Türkçe

öğretiminde faydalanılması ve bilgi sahibi olunması gereken bir metin olarak gördüklerini ancak bir öz eleştiri mahiyetinde kendilerini bu anlamda yeterli görmediklerini ifade etmektedir. Bu sonucu da destekleyen bir diğer veri, katılımcıların daha önceden D-AOBM hakkında bir eğitime dâhil olup olmadıkları ve düzenlenecek olası bir D-AOBM eğitimine dâhil olmayı isteyip istemedikleri ile ilgidir.

Öğreticilerin %77'si (66 katılımcı) daha önce D-AOBM ile ilgili bir eğitime dâhil olmamıştır. Kalan %23'lük kısım ise Türkiye'de çeşitli üniversitelerden aldıkları sertifika programlarında (13 katılımcı), lisansüstü eğitim derslerinde (3 katılımcı), Yunus Emre Enstitüsünde (2 katılımcı), Fransa Franche Comté Üniversitesi Eğitim Programı'nda (1 katılımcı) D-AOBM hakkında eğitim gördüklerini ifade etmiştir. Özellikle çeşitli üniversiteler tarafından açılan 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sertifikası' programlarının; ders içerikleri ve bu dersleri veren eğiticilerin yeterlikleri bakımından sorgulanması gereklidir. Bu gibi sertifika programlarında eğiticiler uzmanlık alanları dışında dersler de verebilmekte, bunun önünde herhangi bir engel yer almamaktadır. Bu açıdan özellikle D-AOBM hakkında, bahsedilen sertifika programları kapsamında alınan eğitimlere tedbirli yaklaşmakta fayda olduğu söylenebilir. Ankette yer alan '*Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Dil Öğretiminde Uygulama Alanları*, konulu bir eğitime katılmak ister misiniz?' sorusuna verilen yanıtlar da bu noktaya kadar olan argümanları destekler niteliktedir. Katılımcıların %95 i (80 katılımcı) bahsi geçen eğitimi almak istediklerini ifade etmiştir. Daha önce eğitim aldığını ifade eden katılımcılar da tekrar eğitim almayı istemektedir. Bu durum öğreticilerin daha önceden aldıkları eğitimin kendilerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğreticilerin büyük çoğunluğunun D-AOBM hakkında eğitim almamış olması ve D-AOBM ile ilgili düşük farkındalıkları, özellikle ders kitabı harici ek kaynak hazırlarken ve kullanırken uygulamaya dayanan literatürden faydalanmak yerine kendi deneyimlerine odaklandıkları şeklinde yorumlanabilir. Bunu destekleyecek şekilde ankette öğreticilere, derslerinde kullanmak üzere ders kitabı harici kaynaklar temin edip etmedikleri sorulmuş ve öğreticilerin %97'si (82 katılımcı) ek kaynaklar kullandığını ifade etmiştir. Ancak devamında ek kaynakları temin ederken veya hazırlarken D-AOBM veya bir benzeri rehberleri olup olmadığı sorusuna öğreticilerin yaklaşık %65'i (55 katılımcı) D-AOBM veya benzeri bir rehberden faydalanmıyorum, biçiminde yanıt vermiştir. Bu durumun

beraberinde D-AOBM standartlarından uzaklaşmayı ve dil kullanım alanlarında, özellikle tüm becerilerin birleşiminden oluşan etkileşim etkinliklerinde, problemler getirmesi olası bir sonuçtur. Çünkü sorulan sorular neticesinde öğretmenlerin, ek materyal seçerken veya hazırlarken literatürden ve kuramsal çalışmalardan faydalanmak yerine kişisel tecrübeleri doğrultusunda hareket ettikleri görülmüştür. TÖMER'ler için bir akreditasyon sistemi olmaması, ortak kabul gören ve takip edilen bir öğretim programı eksikliği beraberinde öğretmenlere büyük bir özgürlük ve hareket alanı sağlamaktadır. Bu hareket alanı, sınırları çizilip doğru yönlendirilmediğinde ve öğretici yeterlikleriyle ilgili yaşanan problemlerle birleştiğinde öğretim sürecinin niteliğini düşürebilmekte bu durum da doğal olarak öğrencilere olumsuz yansımaktadır.

Uygulanan anketin diğer bir aşamasında öğretmenler, İDE (alımlama, üretim, etkileşim) kavramı hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla bağlantılı olarak öğretmenler, öğrencilerin en fazla üretim becerilerinde (%62,5), daha sonra etkileşim becerilerinde (%34) en az ise alımlama becerilerinde (%3) zorlandıklarını düşünmektedir. Bu sonuçlar öğrencilerden toplanan verilerle kısmen örtüşmektedir. Öğrencilerin alımlama becerilerindeki öz yeterlik algıları *kolaylıkla yapabilirim* düzeyinde iken, üretim becerilerinde *yapabilirim*, etkileşim becerilerinde ise *yapamam* düzeyindedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin algısı ve öğrencilerin öz yeterlik seviyeleri alımlama becerileri kapsamında örtüşmektedir. Ancak öğretmenler, öğrencilerin en fazla üretim becerilerinde zorlandıklarını düşünürken, öğrencilerin öz yeterlik algısının en düşük olduğu İDE alanı etkileşimdir. Öğrencilerin yüz yüze etkileşimde özellikle formel olmayan ortamlarda, beden dili ve durum bağlamıyla iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerine neden olabilir.

Ankette elde edilen diğer bir veri, 13 öğreticinin derslerinde herhangi bir İDE alanını öncelemediğini diğer 72 öğreticinin 39'unun üretim, 30'unun etkileşim, 3'ünün ise alımlama etkinliklerini derslerinde öncelediğini göstermektedir. Bu noktada öğretmenlerin, öğrencilerin kendini yetersiz gördükleri etkileşim becerisi alanından ziyade yazma ve konuşma becerilerinden oluşan üretim etkinliklerine öncelik verdiği görülmektedir. Birbiri ile örtüşmeyen bu durumun pek çok farklı sebebi olabilir. Ancak temelde öğretmenlerin etkileşim etkinliklerinin doğasına hâkim olamamaları, böyle düşünmelerinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Özellikle D-AOBM'de alt ölçeklerle ve detaylı tanımlayıcılarla verilen etkileşim etkinlikleri alımlama ve üretim becerilerini bünyesinde

barındıran daha karmaşık ve üst düzey bir beceri alanı kümesini ifade eder. Öğrencilerin etkileşim etkinliklerinde diğer İDE alanlarına göre daha fazla zorlanması, öğretmenlerin de derslerinde bir İDE alanına yoğunlaşacaksa bunun etkileşim becerileri olması beklenen bir durumdur. Ancak sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerde gördüğü problemler ve öğrencilerin öz yeterlik algıları arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Öğreticilerin, öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek için ders kitabı haricinde ek uygulama/etkinlikler yapıp yapmadıklarının sorgulandığı bir diğer maddeye katılımcıların 70'i 'evet, yapıyorum' şeklinde cevap vermiştir. Bununla ilgili devam sorusunda öğretmenlerden yaptıkları ek uygulama/etkinlikleri kısaca örneklendirmeleri, açıklamaları istenmiştir. İncelenen öğretici uygulamaları neticesinde 70 katılımcıdan sadece 21 tanesinin uygulama örneği D-AOBM'de yer alan İDE ölçekleri ve tanımlayıcıları ile paralellik göstermektedir. Diğerleri ise alan literatüründen beslenmeyen, öğreticiden öğreticiye değişiklik gösteren, öğreticinin kendi öğretim deneyimi ile sınırlı kaldığı izlenimi uyandıran uygulama örnekleridir. Bu noktada alanda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri önemli ve kıymetlidir ancak bunun literatür ile beslenmesi ve bu merkezde çeşitlenmesi çok daha verimli sonuçlar getirecektir.

İlgili ankette ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmenlerin *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları yönündedir. Bu anlamda yeterli düzeyde farkındalığa sahip bir öğreticinin derslerini yürütürken, materyal hazırlarken, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim sürecini planlama noktasında sorumluluk alırken olumlu anlamda fark yaratması beklenmektedir. Çünkü *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* hedef dil öğrencisinin sosyal aktör olmasına yardım edecek önemli parçaların bütünüdür ifade etmektedir. Bir dili öğretip, öğrencisini o dilin sosyal aktörü yapmak isteyen bir öğretici için dil becerilerinin yanında edimsel ve bilhassa toplumdilbilimsel yetkinliklere dair farkındalık önemlidir. Dilsel, edimsel ve toplumdilbilimsel yetkinlik hedef dil öğrencisini, C1-C2 düzeylerinde yetkin dil kullanıcısı haline getiren önemli unsurlardandır. Bu anlamda sadece ders kitabı ile dilsel girdi sağlamayan, ek kaynak ve materyaller kullanan, Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğretiyor olmanın sağladığı doğal iletişimsel bağlamları öğretim açısından işlevsel hâle getiren bir öğretici profili için *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* oldukça önemli bir çerçeve sunmaktadır. Öğretici yeterliği açısından bakıldığında elde edilen sonuç öğretmenlerin genelinin bu anlamda uygun bir rehberden istifade edemediklerini göstermektedir (Durmuş, 2019). Bu durum öğretici

yeterlikleri ile paralel olarak kurumsallaşmış ve belirli standartlara dayanan öğretim sürecinin de temel gereksinimlerinden biridir.

Dil Öğretiminde Referans Metin Farkındalığı Anketi'nde son olarak öğretmenlerin; D-AOBM benzeri metinler olan ACTFL ve CLB hakkında genel düzeyde bilgi sahibi olup olmadıkları sorgulanmıştır. Bilindiği üzere kaliteli dil öğretimi ve öğrenimi için vizyon ve standartlar sağlamayı hedefleyen, çok dilli ve çok kültürlülüğü teşvik eden referans metinler vardır. Bunların başlıcaları D-AOBM, ACTFL ve CLB'dir. Bu anlamda farklı kaynaklardan beslenen ve kendini geliştiren öğretmenler, ikinci dil olarak Türkçe öğretim ve öğrenim sürecine hem öğretim ortamı hem literatür anlamında olumlu katkılar sunmaktadır. Ankette öğretmenlere yöneltilen ilgili maddeye 85 katılımcıdan yalnızca 13'ü (%14) bilgi sahibiyim, şeklinde yanıt vermiştir. Bu durum öğretmenlerin alandaki genel çerçeveyi görme ve anlamlandırma noktasında eksiklikler yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Çünkü bu metinler dil öğretim sürecinin tüm bileşenlerini doğrudan ilgilendiren ve belirli plan dâhilinde süreci planlamaya rehberlik etmeye yardımcı metinlerdir. Ancak bu noktada gerekli sorumluluğu ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumlar, alan literatürüne katkı sağlayan akademisyenler ve alanda fiilen görev yapan öğretmenler arasında paylaşmak gerekir. Bahsi geçen kuramsal alt yapı, sadece öğretmenlerin bireysel çabaları ile değil tüm paydaşların katkıları ile oluşturulabilir. Bu anlamda literatüre katkı sunan tezler, makaleler, kurumların düzenleyeceği hizmet içi eğitim programları gerekli hassasiyetleri taşımaları ve öğretmenlerin gelişimine katkı sunmalıdır.

4.2. NİTEL BULGULARA AİT SONUÇLAR VE TARTIŞMA

4.2.1. 'Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı'nda Yer Alan Etkinliklerin Tek Boyutlu / Çok Boyutlu Hazırlanma Durumları

İlgili ders kitabında yer alan etkinliklerin %83'ü tek boyutlu hazırlanmıştır. Daha önce de bahsedildiği gibi iletişim, geleneksel dört beceri tanımlaması ile açıklanması ve ölçülmesi zor, karmaşık ve iç içe geçmiş bir sistemi ifade eder. Dolayısıyla bir etkinlik ile birden

çok İDE alanının aktif edilmesi, beceriler açısından bütüncül bir dil öğretimi adına anlamlı olarak yorumlanabilir. İyi bir okuma metninin, alımlama becerisinin yanı sıra üretim ve etkileşim etkinliklerinin gelişimi için de uygun zemini hazırlaması gerektiği araştırmacılar (Bölükbaş, 2015; Demircan, 1990; Young, 1994) tarafından literatürde yaygın ve paylaşılan bir anlayıştır. Eylem odaklı ve bütüncül bir dil öğretim sürecinde bu tarz çok boyutlu etkinlikler eş zamanlı beceri gelişimi açısından faydalı olabilir (De Toro, 2002; Crosley vd., 2012).

Kitap genelinde yoğunlukla tek boyutlu etkinlikler kullanılması, öğrencilere uygulanan ölçekten ele edilen sonuçlarla birlikte düşünüldüğünde, öğrencilerin çok boyutlu etkileşim etkinliklerinde kendilerini yetersiz hissetmelerinin bir nedeni olarak yorumlanabilir. İlgili ders kitabının etkinlik dağılımında, tek boyutlu alımlama becerisi ön plana çıkmaktadır. Özellikle bağımsız ve yetkin dil kullanıcısı olarak tanımlanan C1 dil düzeyinde bilişsel iş yükü ve etkileşim anlamında çok boyutlu etkinlikler faydalı olabilir. Benzer şekilde A1-A2 düzeyinde de bilişsel iş yükü anlamında tek boyutlu etkinlikler ile başlayan bir desenleme daha verimli bir öğretim süreci sunmada faydalı olabilir.

4.2.2. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Alımlama Etkinlikleri Açısından Görünümü

İlgili ders kitabında yer alan alımlama etkinlikleri genel olarak tek boyutlu ve *okuduğunu kavrama, sözlü kavrama* ağırlıktadır. D-AOBM’de yer alan *işitsel-görsel kavrama* ünite sonlarında yer alan video etkinlikler ile aktif edilmiştir. Beraberinde gerçek eserleri (örneğin rehber eşliğinde yapılan bir şehir turu) ve görsel destekleyicileri (örneğin bir powerpoint sunumu) barındıran konuşmaları takip etmeyi ifade eden ‘Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama’; istasyon, stadyum, ulaşım araçlarının içinde yer alan işitsel/görsel duyuruları ve bunları muhtemel bozulmalara rağmen anlayabilmeyi içeren ‘Duyuru ve yönergeleri anlama’ ölçekleri, sosyal aktör olma ve günlük hayatı idame ettirme adına önemli becerilerdendir. Hedef dil öğrencisinin bu iki ölçek ile ilgili de otantik metinler ve durumları deneyimlemesi, farklı dil kullanım alanlarında kendilerini daha rahat hissetmeleri açısından faydalı olacaktır.

Alımlama etkinliklerinin bir diğere boyutunu oluşturan ‘İşitsel-görsel kavrama’ tv, film ve video izleme alt ölçeği ile açıklanmıştır. C1 dil düzeyinde bir öğrenciden bu alt ölçekte; argo, deyim içeren video içerikleri takip edebilmesi, güncel olaylarla ilgili röportaj, tartışma, sohbetleri ve bunlardaki savları anlayabilmesi beklenmektedir (D-AOBM, 2020). Yeni İstanbul Ders Kitabı, “zenginleştirilmiş, etkileşimli, kişiselleştirilmiş” formatı ile bu anlamda öğrencilere daha önceki kitaplarda olmayan bir imkân sunmaktadır. Her ünite sonunda yer alan video etkinlikler, ilgili üniteye yer alan konu ile bağlantılı içerikler barındıracak şekilde hazırlanmıştır. Bu videolar aracılığı ile öğrenciler “Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama”, “TV, film ve video izleme”, “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” gibi alt ölçekleri barındıran çok boyutlu etkinliklerle karşılaşmaktadır. Bu tarz örneklerin ve içeriklerin çeşitlenerek artması güncel teknolojik gelişmeler ve ihtiyaçlarla birlikte düşünüldüğünde olumlu ilerlemeler olarak yorumlanabilir.

Okuduğunu kavrama ile ilgili olarak yoğunlukla tek bir ölçeğin aktif edildiği söylenebilir. Kitapta yer alan okuma-anlama etkinlikleri büyük oranda ‘bilgi ve sav için okuma’ya yönelik hazırlanmıştır. Özellikle TÖMER’de eğitim alan öğrenci grubunun tamamına yakınının dil eğitimlerini tamamladıktan sonra ülkemizde farklı programlarda lisans ve lisansüstü eğitime devam edecekleri düşünüldüğünde bu durum bir problem olarak ifade edilebilir. C1 düzeyinde öğrencilerden farklı türde okumalar yapmaları beklenmektedir. Bunun için ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde sadece konu olarak değil, okuma amacı olarak da çeşitliliğin artırılması faydalı olacaktır. Çünkü öğrenciler, eğitim hayatlarında farklı tür metinlerle karşılaşacak ve öğrencilerden bu farklı tür metinleri bazen taraması, bazen metinlere göz gezdirmesi bazen de detaylı okuması beklenecektir. Diğere bir ifade ile okuma amacı her zaman bilgi ve sav elde etmek olmayacaktır. Bu gerekçelerle okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklere ait yönergelerin çeşitlenmesi öğrenci lehine anlamlı farklılıklar yaratacaktır.

4.2.3. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Üretim Etkinlikleri Açısından Görünümü

D-AOBM’de üretim etkinlikleri, temelde sözlü üretim ve yazılı üretim olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışma kapsamında incelenen ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nda sözlü üretim etkinliklerine yazılı üretime kıyasla daha fazla yer verilmiştir. Sözlü üretim

boyutunda ‘kamusal duyurular’ ve ‘izleyicilere hitap etme’ ölçeklerine uygun toplamda 3 etkinlik tespit edilmiştir. Genel olarak halka açık bir etkinlikte veya sınıf ortamında sözlü sunum yapma ve bir grup insana önemli bilgileri aktarmayı içeren bu ölçekler, dil öğrencilerinin birer sosyal aktör olarak hayata katılımında önemli becerileri kapsar. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin özellikle meslek ve eğitim hayatına uyumunda, bu ölçeklere bağlı tanımlayıcılar önem arz etmektedir. Örneğin; bir sunum anında ya da sunum sonrasında kendine yöneltilen soruları kısa bir monolog şeklinde yanıtlayabilmek ‘izleyicilere hitap etme’ ölçeği tanımlayıcılarından biridir. Çalışmanın nicel boyutunda uygulanan İDE Öz Değerlendirme Ölçeği’nde, bu ve benzeri davranışları ölçen maddeler öğrencilerin kendilerini yetersiz hissettiği alanların başında gelmektedir. Ders kitabının ve barındırdığı etkinliklerin tek boyutlu ve benzer amaçlı monologlar yerine farklı dil kullanım alanlarını içerecek şekilde dağılım göstermesi hem öğrenciler hem de dil öğretim sürecinin verimliliği adına faydalı olacaktır.

4.2.4. ‘Yeni İstanbul C1 Ders Kitabı’nın Etkileşim Etkinlikleri Açısından Görünümü

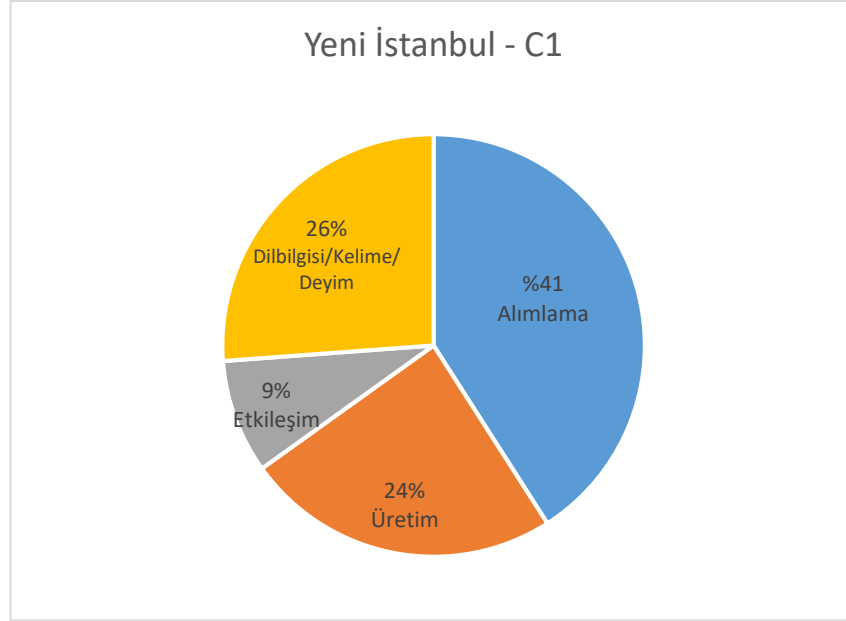
D-AOBM dil kullanım şemasının da merkezinde yer alarak öğrenmenin temelini oluşturan ve alımlama, üretim becerilerinin birleşimini ifade eden etkileşim; bağımsız olarak bakıldığında alımlama ve üretim becerilerine göre daha karmaşık bir yapıyı karşılar. D-AOBM’ de hedef dil öğrencisinin, eylem odaklı yaklaşımla sosyal aktör olarak hedef dili kullanabilmesi için etkileşim becerilerinde yetkinleşmesi beklenmektedir. Harmer (2001) ve Vitula (2020) hedef dil öğrencilerinin etkileşim becerileri ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümünde, toplu faaliyetlere katılma bu faaliyetlerle ilgili görevleri inceleme ve öğrencilere bu görevleri yerine getirme şansı vermekten bahseder. Nunan (2000), benzer şekilde toplu etkinliklere katılımın özellikle sözlü etkileşim üzerinde olumlu etkilerinden söz eder. İpek ve Eğilmez (2023) de ders materyallerine etkileşim temelli etkinlikler eklemenin öğrenciler üzerinde etkili sonuçlar doğurduğundan bahseder. Ancak ele alınan ders kitabında oldukça kısıtlı sayıda etkileşim etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin, hem alımlama hem de üretim becerilerini birlikte kullanmaları gereken etkileşim etkinliklerinde zorlandıkları göz önüne alındığında; hedef dili o dilin ana dili olarak konuşulduğu bir ülkede, ikinci dil olarak öğrenenlerin kullandıkları ders kitapları ve materyallerde bu durum göz önünde

bulundurulmalı ve bu durumdan hem formel hem informel anlamda mümkün olduğunca istifade edilmelidir.

Etkileşim etkinlikleri ile ilgili diğer bir tespit, yazılı etkileşim ve çevrim içi etkileşime toplamda sadece 3 etkinlikte yer verilmesidir. Bilindiği üzere pek çok farklı değişkene ve günümüz şartlarına bağlı olarak resmî ve resmî olmayan görüntülü konuşma ile yazılı mesaj alışverişi sayısı hızla artmaktadır. Teknolojinin sağladığı imkânlar ile fiziksel olarak bir mekânda bulunma zorunluluğu olmadan bireyler görüşmelerini yapabilmekte, önemli toplantılara katılabilmekte, çevrim içi ortamlarda konuşma, tartışma ve hedef odaklı iş birlikleri yapabilmektedir. Diğer taraftan bireyler, günlük işleyişte WhatsApp, Telegram ve benzeri uygulamalar üzerinden kişisel yazışmalar yaparak sıklıkla yazılı etkileşime girmektedir. Dolayısıyla çevrim içi etkileşim ve yazılı etkileşim bugün hayatımızın vazgeçilmez unsurlarındandır ve yine daha evvel bahsedilen sosyal aktör olarak hayata katılımında önemli beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu gerekçelerle D-AOBM’de de bağımsız birer ölçek olarak yer alan çevrim içi etkileşim ve yazılı etkileşim becerilerine kitapta yer alan etkinliklerle ve bu etkinliklerdeki yönergelerde daha fazla değinilmesi ikinci dil olarak Türkçe öğretim ve öğrenim süreci adına faydalı olabilir. Literatürde yer alan çalışmalar da bu anlamda elde edilen sonuçları destekler niteliktedir (İpek & Eğilmez, 2023; Demirel & Fakazlı, 2021; Bahadorfar & Omidvar, 2014; Leong & Ahmadi, 2017).

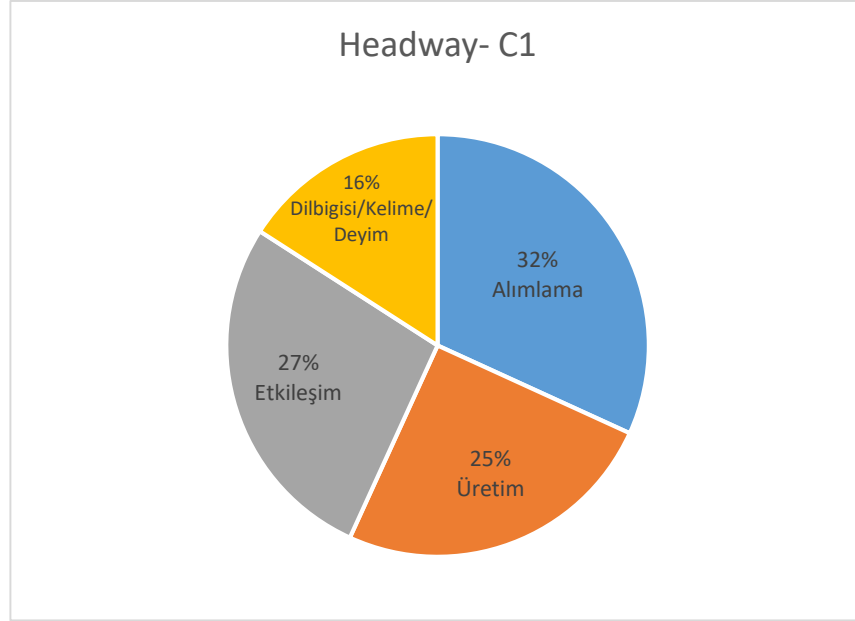
4.2.5. Yeni İstanbul / Headway Ders Kitaplarının İDE Dağılımı Açısından Karşılaştırılması

Alımlama, üretim ve etkileşim etkinlikleri açısından bağımsız olarak görünümü verilen ilgili ders kitabı, bütüncül bir bakış açısı ile de ele alınmış ve yabancı/ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan Headway (5. Edition) ile İDE dağılımı açısından karşılaştırılmıştır. Bu noktadan hareketle ve çalışmanın kuramsal altyapısını da oluşturan D-AOBM’deki İDE ve bunlara bağlı alt ölçekler dikkate alınarak yapılan etkinlik kodlaması sonrası ‘Yeni İstanbul C1 Düzeyi Ders Kitabı’nda yer alan etkinliklerin genel dağılımı şu şekildedir:



Şekil 4.1: Yeni İstanbul c1 ders kitabı etkinlik dağılım grafiği

Bu genel dağılımı, bugün Lingua Franca (LF) olarak kabul edilen İngilizce öğretim kitapları ile kıyaslamak fikir vermesi açısından faydalı olabilir. ELT, ESL, EFL, TEFL, ESOL, TESOL gibi kavramsal ayrımlarla daha fazla uygulama deneyimine ve daha eski bir literatüre sahip olan İngilizce öğretiminde uzun yıllardır kullanılan ders kitaplarından biri de Oxford yayınlardan çıkan Headway'dir. C1 dil düzeyinde hazırlanmış Headway'de yer alan etkinliklere, İDE bağlamında bakıldığında şu şekilde bir dağılım görülmektedir:



Şekil 4.2: Headway 5. edition c1 ders kitabı etkinlik dağılım grafiği

Her iki ders kitabı, İDE dağılımı açısından incelendiğinde ilk dikkat çeken fark Headway’de daha dengeli; Yeni İstanbul’da alımlama ağırlıklı bir dağılım olmasıdır. Bir diğer önemli fark, etkileşim becerilerinin gelişimine ayrılan etkinliklerde kendini göstermektedir. Headway’de alımlama ile birlikte en fazla etkileşim etkinliklerine yer verilirken bu oran Yeni İstanbul’da oldukça düşüktür. İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle yapılan uygulamanın sonucu olarak ortaya çıkan problemler de bu durumun bir yansıması olarak yorumlanabilir. Bu noktada bahsi geçen ders kitaplarının hedef dilin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretiminde kullanım durumları göz önünde bulundurularak ‘Yeni İstanbul’ ders kitabının yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması muhtemel versiyonları için bu karşılaştırmadan faydalanılabilir.

Alımlama, üretim ve etkileşim becerilerinin uygun nitelikte ve uygun sayıda etkinliklerle geliştirilmesi mümkündür. Bu noktada önemli olan doğru bir planlama ile tüm öğretim bileşenlerini nitelikli duruma getirmektir. Özellikle çok boyutlu etkinliklerle daha fazla üst bilişsel becerilere odaklanmak daha sağlıklı dil öğretim çıktılarına ulaşmak adına faydalı olabilir. Sayılır (2023) çalışmasında bu anlamda Yeni İstanbul C1 Ders Kitabını, Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiş ve etkinliklerin %30,7’sinin anlama, %29,39’unun hatırlama, %20,61’inin değerlendirme, %12,28’inin yaratma, %3,51’inin ise uygulama ve analiz etme basamaklarına yönelik olduğunu tespit etmiştir. Diğer bir

ifade ile kitaptaki etkinliklerin %63,6'lık kısmı alt bilişsel becerileri; %36,4'lük kısmı ise üst bilişsel becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Bir dili öğrenmenin nihai amacının o dilde iletişim ve etkileşim kurmak olduğu düşünüldüğünde, sadece alımlama sadece üretim ya da sadece dil bilgisel kurallara odaklanmak yerine daha bütüncül ve uygulama yapma imkânı sunacak şekilde tasarlanan öğretim süreçleri bu anlamda önem arz etmektedir. Bahsedilen öğretim süreçlerinin en önemli parçalarından olan ders kitaplarının da ilgili literatürden, öğretici ve hedef dil öğrencisinin deneyimlerden faydalanarak kendini yenilemesi, sürekli dinamik kalması tüm öğretim unsurlarının eş güdümlü çalışması adına faydalı olacaktır.

4.2.6. Nicel ve Nitel Bulguların Birbirine Etkisi Bağlamında Sonuç Değerlendirmesi

Çalışmanın öğrenci boyutundan elde edilen nicel bulgular öğrencilerin en fazla etkileşim etkinliklerinde zorlandıklarını, özellikle dil kullanım alanı bağlamında kamusal ve mesleki dil kullanımında öz yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Öğretici boyutundan elde edilen nicel verilere göre ise öğretmenler, öğrencilerin en fazla üretim etkinliklerinde zorlandıklarını düşünmekte ve derslerinde üretim becerilerini ön plana çıkaran bir tasarım yapmaktadır. Çalışmanın ders materyali boyutundan elde edilen nitel sonuçları ise temel dilsel girdi kaynağı olan ders kitabının alımlama etkinlikleri odağında tasarlandığını göstermektedir. Öğretim sürecinin temelini oluşturan bu üç önemli paydaşın İDE açısından gösterdiği uyumsuzluk ikinci dil olarak Türkçe öğretimi açısından ele alınması ve üzerinden çalışılması gereken önemli bir veri olarak değerlendirilmektedir. Bu anlamda eylem odaklı yaklaşım ilkeleri gereği dilin sadece bilgisine değil kullanıma hakim olması beklenen ve sosyal aktör olarak görülen öğrencilerin deneyimleri, öz yeterlik algıları öğretim sürecinin planlanmasında dikkate alınması gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır.

ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın bulguları ve sonuçları doğrultusunda tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik öneriler yer almaktadır. Aşağıda yer alan maddeler; alanda ikinci dil öğretimi yapan kurumlar, öğretim süreci planlayıcıları, fiilen görev yapan öğretmenler ve ders materyali hazırlayanlar için uygulanabilir, ikinci dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlaması muhtemel öneriler içermektedir.

- Öğrencilerin alımlama becerilerini, buna bağlı olarak Türkçe okuma alışkanlıklarını geliştirmek ve okuduğunu kavrama yetisini kazandırmak için derecelendirilmiş destekleyici okuma materyallerinin (supplementary graded reading material) nitelik ve niceliğini artıracak çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin en fazla zorlandıkları üretim becerisi olan yazma için, geniş çaplı bir katılımla; ürün odaklı yazma, süreç odaklı yazma, tür odaklı yazma, süreç-tür odaklı yazma çalışmaları yapılabilir. Bunun neticesinde etkili olduğu tespit edilen yaklaşımlar farklı dil kullanım alanlarına uyarlanarak ders kitaplarına uygulama örneği olarak dâhil edilebilir.
- Etkileşim etkinlikleri, öğrencilerin öz yeterlik algılarının en düşük olduğu İDE alanıdır. Bunun geliştirilmesi adına ilk olarak öğretmenlerin; etkileşim, eylem odaklı yaklaşım ve sosyal aktör kavramları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Eylem odaklı yaklaşım ve sosyal aktör kavramları, etkileşimi merkeze alan, öğrenciyi dilin bilgisine sahip olan değil dili kullanan bireyler olarak gören bir anlayışı temsil eder. Bu noktada etkileşimin doğasına hâkim olan öğretmenler öğretim sürecini etkileşim merkezinde yürütmede zorlanmayacaklardır. Etkileşim etkinlikleri ile ilgili farkındalığın yükselmesi gereken bir diğer öğretim paydaşı da ders materyali hazırlayanlardır. Özellikle ana materyal olan ders kitaplarında etkileşim etkinliklerinin geri planda bırakılmaması öğrencilerin gerçek hayat deneyimlerine olumlu yansıtacaktır.
- Yapılan çalışma neticesinde öğrencilerin özellikle meslekî ve akademik dil kullanımını ile ilgili kendine güvensizlik ve tedirginlik yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durumun çözümü için ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve öğretim süreci

dil kullanım alanları açısından gözden geçirilebilir. Hazırlanan etkinliklerde ve öğretim programlarında öğrencilerin yaşadığı bu problem dikkate alınabilir.

- Öğretici yeterlikleri, buna bağlı hizmet içi eğitimler çalışmalarda sıklıkla üzerinden durulan problemlerin ve getirilen çözüm önerilerinin başında gelmektedir. Ancak bu problemin çözümü olarak nitelendirilebilecek ‘Sertifika Programları’ beraberinde bir başka problemi getirmektedir. Sertifika programlarının içeriği, uzmanlık alanı dışında ders veren eğitimciler, ‘sertifika sahibi öğretici yeterliği sorunu’ nu doğurmaktadır. Bu anlamda kurumların hem iç denetim hem dış denetim mekanizmalarının denetimlerine ve kontrollerine tâbi olmaları kaliteyi ve bu anlamda bir standardı yakalama adına önemlidir.
- Çalışma sonuçları alanda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun D-AOBM veya benzeri bir referans metin hakkında herhangi bir eğitim almadıklarını göstermektedir. Hem ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların, hem alanda kullanılan ders kitaplarının D-AOBM’ yi esas aldıkları düşünüldüğünde, öğretim sürecinin önemli unsularından biri olan öğretmenlerin de bu konuda belirli düzeyde de olsa bir farkındalığa sahip olmaları beklenmektedir. Bu farkındalığı, sadece öğretmenlerin sorumluluğuna ve inisiyatifine bırakmak çok da gerçekçi bir bakış açısı olmayacaktır. Bu noktada öğretmenleri istihdam eden kurumların başta kendi eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak için gerekli hassasiyeti göstermeleri ve öğretmenlerini dil öğretimine önemli katkılar sunan referans metinler hakkında profesyonel eğitimlere tabi tutmaları önemlidir.
- Alanda görev yapan öğretmenlerin deneyimleri, literatürle birleşip temellendiğinde çok daha etkili bir öğretim sürecinden, daha verimli ders materyallerinden bahsedilmesi mümkündür. Bu açıdan öğretmenlerin alanda lisansüstü eğitim programları aracılığı ile deneyimlerini ve alan literatürünü harmanlamaları sağlanabilir, bu açıdan öğretmenler teşvik edilebilir.
- Ders kitaplarında dil kullanım alanları açısından bir sınırlılık dikkati çekmektedir. Kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitsel alanlarda dilin kullanımını örneklendirecek ve hedef dil öğrencisine sosyal aktör olarak bu alanlarda dil kullanım imkânı sunacak eylem odaklı görevler faydalı olabilir.
- Ders kitaplarıyla ilgili diğer bir sınırlılık da *okuma amaçlarıdır*. Ders kitaplarında ünitelerle bağlantılı olarak konu çeşitliliği sağlanırken okuma metinlerinde,

- okuma amaçları açısından aynı çeşitlilikten söz edilememektedir. Öğrenci gruplarının farklı gerekçelerle dil öğrenim sürecine katıldıkları düşünüldüğünde okuma amacı çerçevesinde gözetilecek farklılaşma öğrencilere katkı sağlayabilir.
- Ders kitapları hazırlanırken ve öğretim süreci planlaması yapılırken Türkçeyi, Türkiye’de ikinci dil olarak öğretiyor olmanın getirdiği doğal avantajlardan faydalanılmalıdır. Hazırlanacak etkinlikler, eylem odaklı görevler; yapay dil öğretim ortamı olan sınıfların dışına taşmalı ve hedef dil öğrencisini sosyal aktör olarak dilin gerçek anlamda kullanımına yönlendirmelidir.
 - Günümüzde hedef dil öğrencileri sıklıkla çevrim içi yazılı ve sözlü etkileşim kurmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, ders kitabında oldukça az sayıda yer verilen çevrim içi etkileşim etkinliklerinin sayısı artırılarak ve bağlamı çeşitlendirilerek öğrencilerin gerçek hayatta etkileşim kurma becerilerinin modellenmesi yapılabilir.
 - İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Ölçeği sonuçları ile paralel olarak öğrencilerin dil kullanımında inisiyatif alma noktasında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bununla alakalı olarak öğrenciler Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğreniyor olmanın getirdiği avantajlardan istifade etmelidir. Ders kitaplarında ve öğretim sürecinde öğrencilerin sosyal hayatlarında etkileşim kurmaları için bırakılan boşluklardan öğrenciler haberdar olmalı ve günlük hayatlarında buldukları fırsatları bu anlamda değerlendirmelidir.
 - Öğrenciler akademik ve mesleki ihtiyaçlarının farkında olarak gereksinim duydukları dil kullanım alanları ile ilgili metinlerle daha fazla muhatap olmaya çalışmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. 1 Ocak 2024 tarihinde https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf adresinden erişildi.
- Aitchison, J. (1992). *Linguistics – Teach Yourself*. USA: Hodder & Stoughton Ltd.
- Akat, N. (2022). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Aksan, D. (1975). Ana dili, *Türk Dili*, 31 (285), 423-434.
- Alderson, J. C. (2007). The CEFR and the Need for More Research. *The Modern Language Journal*, 91(4), 659–663.
- Allwright, D. (1981). What do We Want Teaching Materials for?. *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Arslan, M. & Klicic, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Aşçı, Y. & Topçu Tecelli, N. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma ve Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (32), 203-220.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. & İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (M. Durmuş ve A. Okur, Ed.) içinde (ss. 309-33). Ankara: Grafiker Yayınları,

- Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, Meserret Oteli*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Banathy, B., Trager, E. & Waddle C. (1966) The Use of Contrastive Data in Foreign Language Course Development. *Trends in Language Teaching* (A. Valdman, Ed.) içinde (ss. 35-56). New York: McGraw-Hill.
- Bardakçı, M. & Ünalı, İ. (2021). Foreign Language Teachers Competencies. *Essentials of Applied Linguistics and Foreign Language Teaching: 21st Century Skills and Classroom Applications*, (K. Büyük-karcı, A. Önal, Ed.) içinde (ss. 121–135). Isres Publishing.
- Barış, H. & Şen, Ü. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4 (2), 73-99.
- Bahadorfar, M. & Omidvar, R. (2014). Technology in Teaching Speaking Skills. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2 (4), 9-13.
- Bergeron, J., Desmarais, L. & Duquette, L. (1984). Les Exercices Communicatifs : un Nouveau Regard. *Etudes de linguistique appliquée*. 56 (3), 38-47.
- Bourguignon, C. (2006). *De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures*. *Synergie Europe*, 58–73. 1 Ocak 2024 tarihinde <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf> adresinden erişildi.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Metinlerinin Dil Düzeylerine Göre Sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(1), 924-935.
- Breen, M. & Candlin, C. (1987). Which materials? a consumer's and designer's guide. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, (L. Sheldon, Ed.) içinde (ss. 13-28). Oxford: Modern English Publications.
- Buteau, M. F. (1970). Students Errors and the Learning of French a Second Language: A Pilot Study. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 8 (2), 133-145.

- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133-151.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. *Language and Communication*, (J. C. Richard, & R. W. Schmidt, Ed.) içinde (2-14). London: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Caspari, D. (2008). Didaktisches Lexikon. *Sprachmittlung Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6 (5), 60.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. USA: Sage Publications.
- Crosley, S.A., Allen, D. & McNamara, D.S. (2012). Text Simplification and Comprehensible Input: A Case for an Intuitive Approach. *Language Teaching Research*, 16 (1), 89–108.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 1-12.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (II), 52-61.
- Çelik, N. & Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeni Açıklamalar Metninde Okuma Becerisine Yönelik İncelemeler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5 (1), 91-118.
- D- AOBM. (2001). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. (MEB Komisyonu, Çev.) 1

http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_taraf_indan.pdf adresinden erişildi.

- D- AOBM. (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt.* (MEB Komisyonu, Çev.) Ankara: Pozifit Matbaa.
- De Florio-Hansen, I. (2008). Sprachmitteln Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 3–8.
- De-Groot, A. M. B. & Van-Hell, J. G. (2005). The Learning of Foreign Language Vocabulary. *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*, (J. F. Kroll & A. M. B. de Groot, Ed.) içinde (ss. 9–29). Oxford University Press.
- Demir, T. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin/Öğreticilerinin Eğitimi ve Pedagojik Yeterlikleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 9 (3), 966-977.
- Demir, D. & Genç, A. (2018). Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 28, 91-104.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, İ. F. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde B1 Seviyesinde Uyarlanmış Metinlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 6, 7-32.
- De Toro, R. O. (2002). Text Modification in Foreign Language Teaching. *Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education Conference*. 1 Ocak 2024 tarihinde <https://webarchive.southampton.ac.uk/www.llas.ac.uk/resources/paper/1313.html> adresinden erişildi.
- Díez-Bedmar M. B. & Byram M. (2019) The Current Influence of the CEFR in Secondary Education: Teachers Perceptions. *Language, Culture and Curriculum*, 32 (1), 1-15.

- Durmuş, M. (2018). Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi Mi?. *Türkbilig: Türkoloji Araştırmaları*, 35, 181-190.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish Secondary School. *ELT Journal*, 50 (4), 303–311.
- Eş, A. T. & Aktaş, E. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Üretici Dil Becerileri Etkinliklerinin Eylem Odaklı Yaklaşımına Göre İncelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, 157-197.
- Evcı, N. & Aylar, F. (2017). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Doğrulayıcı Faktör Analizinin Kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 389-412.
- Forster, N. (1994). The Analysis of Company Documentation. *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (C. Cassell & G. Symon, Ed.) içinde (ss. 147-166). USA: SAGE Publication.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım Ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- Gökçe, A. T. (2018). Tarama Araştırma Yöntemi. *Eğitim Yönetiminde Araştırma* (K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı, Ed.) içinde (ss. 239-268), Ankara: Pegem Akademi.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide For Teachers*. USA: Newbury House.
- Halliday, M. A. K. (1990). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hamaratlı, E. (2023). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Tartışmacı Metinlerin İncelenmesi (YEE B2-C1 Ders Kitabı Örneği). *Sakarya Dil Dergisi*, 1 (1), 57-72.

- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughey, J. B. (1983). *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Newbury House. 1 Ocak 2024' tarihinde https://books.google.com.tr/books/about/Teaching_ESL_Composition.html?id=cEIAQAAIAAJ&redir_esc=y adresinden erişildi.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The Textbook as Agent of Change. *ELT Journal*, 48 (4), 315-28.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. *Sociolinguistics Selected Readings*, (J.B. Pride and J. Holmes, Ed.) içinde (ss. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 106-120.
- İşcan, A. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisi Kazandırmada Filmlerin Kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 11 (21), 487-500.
- Jakobson, R. (1987). Linguistics and Poetics. *Language in Literature* (K.Pomorska & S. Rudy, Ed.) içinde (ss. 62-94). Cambridge-London: Belknap Press of Harvard University Press.
- Jones N. & Saville N. (2009). European Language Policy: Assessment, Learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.
- Kayhan, S., Kalyon, M. & Eyüp, B. (2022). Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Ölçütleri Açısından İnceleyen Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7 (1), 18-45.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 407-21.

- Kavalcı, T. (2017). Üç Önemli Kuramcı Üzerinden Alımlama Estetiğinin İncelenmesi ve Bir Uygulama. *Söylem Filoloji Dergisi*, 2 (1), 52-74.
- Kıran, Z. & Kıran, A. (2018). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yay.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - eine einföhrung*. Athenäum Verlag, Königstein
- Kocaman Gürata, E. (2022). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma İhtiyaçlarına İlişkin Uzman Görüşleri. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Arastirmalari Dergisi*, 36, 193-223.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Korkmaz, Z. (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kramersch, C. (2006), From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249-252.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. 2 Mart 2024 tarihinde <https://www.semanticscholar.org/paper/Principles-and-Practice-in-Second-Language-Krashen/> adresinden erişildi.
- Krashen, S. (2002). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Lawshe, C. H. (1975). A Quantitative Approach to Content Validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Lado, R. (1957) *Linguistics Across Cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Leong, I. & Ahmadi, S. (2017). An Analysis of Factors Influencing Learners' English Speaking Skills. *International Journal of Research in English Education*, 2 (1), 34-41.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: A Research Agenda. *Language Teaching*, 44 (3), 381-393.
- Maden, S. & Dincel, Ö. (2017). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 125-140.

- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim (Çev. Berke Vardar)*. İstanbul: Multilingual.
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- McGrath, I. (2002), *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MEB, ÖMGY (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Memiş, M. R. & Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8 (9), 97-318.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, A. (1998). *Philosophy of Language*, McGill-Queen's University Press.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à Communiquer en Langue étrangère*. Paris: Hachette
- Moran, B. (2014). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yay.
- Nation, P. (2007) The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 2–13.
- Nation, P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. ESL Applied Linguistics Professional Series*. New York: Routledge.
- Newby, D. (2007). *EPOSTL, a Reflection Tool for Language Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- North B. & Piccardo E. (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Okur, A., Yardim, L. & Yücelşen, N. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Serbest Okuma Durumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9 (3), 1180-1192.
- Olçay, M. (2023). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ders Sürecinde Kullandıkları İletişimsel İşlevler: B1 Düzeyi. *Edebiyat Bilimleri*, 4, 59-78.
- O'Neil, R. (1982). Why use Textbooks. *ELT Journal*, 36 (2), 104-111.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2 (1), 311-322.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Alıştırmaların İncelenmesi: A1-A2 Düzeyi*. Basılmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdin, A. (2020). *Türk Masallarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Olarak Uyarlanması*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Piccardo, E. (2014). From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway. 1 Ocak 2024 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways adresinden erişildi.
- Puren, C. (2014). *Approche Communicative et Perspective Actionnelle, Deux Organismes Méthodologiques Génétiquement Opposés et Complémentaires*. 1 Ocak 2024 tarihinde <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/> adresinden erişildi.
- Reimann, D. (2014). Sprachmittlung. *ProDAZ Deutsch als Zweitsprache in Allen Fachern*. 1 Ocak 2024 tarihinde https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_sprachmittlung.pdf adresinden erişildi.

- Richards, J. C. (1971). Error Analysis and Second Language Strategies. *Language Science*, 17, 12-22.
- Richards, J. (1993). Beyond the Textbook: The Role of Commercial Materials in Language Teaching. *RELC Journal*, 24 (1), 1-14.
- Richards, J. (1998). Textbooks: Help or Hindrance in Teaching?. *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education* (J. Richards, Ed.) içinde (ss. 40-54), Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Routledge.
- Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41 (2), 101-122.
- Sarracino, D. G. T. & Alcaraz, L. M. F. (2011). Competencies of Language Teachers. 1 Ocak 2024 tarihinde <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v4/2/ArticleDavidCompetenciesEN.pdf> adresinden erişildi.
- Savignon, S. (2002). *Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice*. 1 Ocak 2024 tarihinde <https://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicative-language-teaching2.pdf> adresinden erişildi.
- Savuran, Y. & Çubukçu, Z. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Performans Betimleyicileri Geliştirme: Temel ve Ara Düzeyler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 831-856.
- Sayılr, E. (2023). *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setindeki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Seçer, İ. (2015). *Pisikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Reflets” ve “Rendances” Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-53.
- Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şakı Aydın, O. (2022). *Alımlama (md.)*, TÜBİTAK Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. 1 Ocak 2024 tarihinde <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/alımlama> adresinden erişildi.
- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme (2. Basım)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şenel, A. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım Temelli Dil Öğrenme Stratejilerine Uygun Etkinliklerin Dinleme Becerisine Yönelik Başarıya Etkisi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma ve Konuşma Becerileri Kazandırmada İletişimsel Yaklaşımın Kullanımı İçin Model Önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1 (1), 43-60.
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Okuma Metinleri ve Yardımcı Okuma Kitapları Üzerine Bir Araştırma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Şimşek, R. & Erdem, İ. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi ve Kazanım İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Thaler, E. (2012). *Englisch Unterrichten*. Berlin: Cornelsen.

- Tiryaki, E. N. (2013).Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Topaloğlu. A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım Basımevi.
- Vitula, O. (2020). *Speaking Skills in ELT Coursebooks for Lower Secondary Schools*. Unpublished master's thesis, Masaryk University, Çekya.
- Young, D. J. (1999). Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice. *Modern Language Journal*, 83, 350–36.

EKLER

EK 1. ÖZ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ FORMU

İletişimsel Dil Etkinlikleri Öz Değerlendirme Maddesi	Kolaylıkla yapabilirim	Yapabilirim	Kararsızım	Yapamam	Asla yapamam
1-Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki konularda bile başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmaları takip edip anlayabilirim.					
2-Grup çalışmasında, gruptaki üyelerin konuşmalarını takip ederek bir konu hakkında aynı fikirde olup olmadıklarını anlayabilirim.					
3-Katıldığım dersleri, tartışmaları veya münazaraları kolaylıkla takip edip anlayabilirim.					
4-Gittiğim rehberli bir gezide, rehberin anlattıklarını; anlatılan mekân, kişi, nesnelere, görsellerle eşleştirerek anlayabilirim.					
5-Ulaşım araçları, tren-otobüs istasyonları, havalimanı ve bunun gibi kamusal alanlardaki duyuruları; görsel, işitsel olarak çok net olmasa bile anlayıp bunlardan kendim için gerekli bilgileri alabilirim.					
6-Satış sorumlusu, aldığım eşyaların kullanımına yönelik bilgileri anlattığında, bunları rahatlıkla anlayabilirim.					
7-İlgi alanım dışındaki konular dâhil olmak üzere çeşitli kayıtlar ve sesli materyalleri detaylarıyla anlayabilirim.					
8-Dinlediğim bir ses kaydında, konuşmacının hissettiklerini ve bakış açısını anlayabilirim.					
9- Sıklıkla argo ve deyim içeren Tv programlarını, dizileri, filmleri ve videoları anlayabilirim.					
10-Herhangi bir TV programı, film, dizi ya da videodaki olayları anlayıp sebep sonuç ilişkileri kurabilirim.					
11-Gerektiğinde tekrar okuyarak; e-postaları, tartışma forumlarını, blogları ve buna benzer içerikleri, burada yer alan açık ve örtük mesajlarla birlikte anlayabilirim.					
12-Arkadaşlarımla sosyal iletişim araçlarında yaptığım özel yazışmalardaki argo kullanımları, deyimleri ve şakaları anlayabilirim.					
13-Özellikle kendi alanımla ilgili farklı kaynakları (makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar vb.) tarayabilirim ve bu kaynaklardan hangisine ihtiyacım olduğuna karar verebilirim.					
14-Uzun bir makalede, kendi çalışma konumla ilgili bölümleri tespit edebilirim.					
15-Gündelik, mesleki ve akademik hayatımda karşılaştığım çeşitli uzun ve karmaşık metinleri hem açıkça belirtilen hem ima edilen (örtük) düşüncelerle beraber anlayabilirim.					
16-Bir sorunun çözümü için hazırlanmış makale veya raporu okuyup sorun ve çözüm önerilerini ilişkilendirebilirim.					
17-Herhangi bir ortamda herhangi bir durumda (örneğin uçakta kaza anında) yapmam gerekenlerin detaylı şekilde açıklandığı bilgilendirici yazıları okuyup anlayabilirim.					
18-Yeni aldığım bir ürünün kullanım kılavuzundaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilirim					

19-Gerektiğinde belirli bölümleri tekrar okuyarak; çeşitli edebi metinlerdeki (roman, şiir, öykü...) örtük anlamları tespit edebilirim.					
20-Farklı türdeki uzun ve karmaşık edebi metinleri (roman, şiir, öykü...) keyif almak için okuyup anlayabilirim.					
21-Yaşadığım veya şahit olduğum herhangi bir olayı detaylı şekilde sözlü olarak bir başkasına anlatabilirim.					
22-İlk defa gördüğüm bir yeri (bir şehir, bir restoran, bir ev...) betimleyerek, olumlu ve olumsuz yönleriyle sözlü olarak başkalarına anlatabilirim.					
23-Birbirine çok benzeyen ürünler, kavramlar ve düşünceler arasındaki tüm farklılıkları sözlü olarak ifade edebilirim.					
24-Beraber çalıştığım grup arkadaşlarıma mesleki veya akademik işlemlerin uygulanması konusunda sözlü olarak talimatlar/yönergeler verebilirim.					
25-Güncel ve karmaşık bir konuda, önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak bir düşünce geliştirebilir ve sözlü olarak bunu rahatlıkla ifade edebilirim.					
26-Akademik veya mesleki bir tartışma konusunda, karşı tarafın fikirlerini dinleyip anlayarak ona karşı kendi düşüncemi sözlü şekilde savunabilirim.					
27-Vurgu ve tonlamayı kullanarak önemli noktaları ifade edip duyuruları akıcı ve rahat bir şekilde sunabilirim.					
28-Çeşitli konularda farklı rollere girerek (örneğin bir kabin görevlisi) bir grup insana önemli bilgileri zorlanmadan akıcı bir şekilde aktarabilirim					
29-Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste kendimi rahat bir şekilde ifade edip anlatmak istediklerimi ayrıntıları ile karşı tarafa aktarabilirim.					
30-Halka açık bir etkinlikte, toplantıda, sunumda veya derste; yaptığım konuşma ile ilgili sorulara hazırlıksız biçimde ve rahatlıkla cevap verebilirim.					
31-Farklı konularda; açık, ayrıntılı, gelişmiş betimlemeler içeren yaratıcı metinler yazabilirim.					
32-Sanatsal, kültürel olaylar (tiyatro oyunları, filmler, konserler...) veya edebi eserler (roman, hikâye, şiir...) hakkında eleştirel bir değerlendirme yazabilirim.					
33-Akademik veya mesleki anlamda kendi çalışma alanıma yönelik bir rapor, makale veya tez için uygun bölümler (özet, giriş, sonuç...) yazabilirim.					
34-Gündelik hayata ilişkin karmaşık işlemler içeren bir süreci (ikamet izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma, ev kiralama...) aşamalı olarak açıklayan metinler yazabilirim.					
35-Herhangi bir konuda, doğal konuşma şekli ile konuşan karşımdaki kişiyi rahatlıkla anlayabilirim.					
36-Karşımdaki kişinin benimle konuşma amacını ve niyetini anlayıp buna göre konuşmayı sürdürebilir veya bitirebilirim.					
37-Karşımdaki kişilerle rahatlıkla ve uygun bir biçimde karşılıklı konuşarak gündelik hayatımı sorunsuz bir biçimde devam ettirebilirim.					
38-Herhangi bir konu hakkında diyalog kurarken çekincelerimi ve tereddütlerimi ifade ederek karşı tarafın tekliflerini kabul etme veya reddetme sebeplerimi belirtebilirim.					
39-Soyut, karmaşık ve ilgi alanım dışındaki çeşitli konularda arkadaş grubumla fikir alışverişi yapabilirim.					
40-Gündelik hayatımı ilgilendiren bir tartışmada, konu ile ilgili açıklamalar yaparak, kanıtlar sunarak ve kişisel yorumlarda bulunarak kendi bakış açımı ifade edebilir ve savunabilirim.					
41-Resmi ortamdaki bir toplantıda, karşı taraftan gelen soruları ve yorumları yanıtlayarak kendi düşüncelerimi akıcı, hazırlıksız ve uygun bir şekilde aktarıp düşüncelerimi savunabilirim.					
42-Bir iş toplantısında veya akademik bir çalışma grubunda, tartışılan konu ile ilgili daha fazla bilgi öğrenmek için takip soruları sorabilir, yanlış anlaşılma durumunda sorularımı farklı şekilde tekrar ifade edebilirim.					

43-Bir kişiyle veya bir grupla birlikte hareket ederek gruptaki görev dağılımını anlayabilir ve çeşitli görevler alabilirim.					
44-Bir grup çalışması planlayarak çalışma grubundaki diğer kişilere farklı görevler verebilir ve bu görevleri detaylı şekilde açıklayabilirim.					
45-Oturduğum dairedeki bir sorunla ilgili ev sahibimle görüşüp sorunun sebebini ve muhtemel çözüm yollarını tartışabilirim.					
46-Aldığım bir ürün veya hizmetle ilgili yaşadığım sorunları ilgili kişilere aktarıp çözüm isteyebilirim.					
47-Mesleki veya akademik konularda kendi bilgilerimi, rahatlıkla karşı tarafa aktarabilirim ve bu konulardan karşı taraftan bilgi alabilirim.					
48-Herhangi bir konuda ayrıntılı ve detaylı bilgileri güvenilir şekilde karşı tarafa aktarabilirim.					
49-Bir iş görüşmesi veya röportaj organize edip karşı tarafa önceden hazırlanmış ve buna bağlı olarak gelişen hazırlıksız sorular sorabilirim.					
50-Bir iş görüşmesinde sorulan soruları rahatlıkla anlayıp akıcı bir şekilde cevaplayarak kendimi ifade edebilirim.					
51-Mesleki, eğitsel ve kişisel amaçlarım için iletişim araçlarımı ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; canlı çevrimiçi toplantı platformları...) etkili bir şekilde kolaylıkla kullanabilirim.					
52-Farklı iletişim araçlarımı ve uygulamaları (telefon, bilgisayar; Zoom, Teams, Meet...) kullanarak tanımadığım insanlarla, herhangi bir konuda, uzun süreli ve detaylı görüşmeler yapabiliyim.					
53-Resmi ve mesleki yazışmalarda (açıklama, başvuru, tavsiye, referans, şikâyet...) kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim.					
54-Resmi olmayan kişisel yazışmalarda kendimi yazılı olarak rahatlıkla ifade edebilirim. (WhatsApp yazışmaları, arkadaş ve aileye yazılan mail/mektup...)					
55-Bilgilendirme veya değerlendirme içeren notlar, raporlar, mailler ve mesajlar yazarak kendimi ifade edebilirim.					
56-Mesleki veya kişisel konularda iletişim kurarken mesajı doğru şekilde alamadığımda yazılı ve detaylı açıklama talep ederek konuyu anlayabilirim.					
57-Mesleki veya eğitsel konularda çevrim içi tartışmalara rahatlıkla katılabilirim.					
58-Birden fazla katılımcılı çevrim içi herhangi bir görüşmede, gerektiğinde ek açıklamalar isteyerek ve ek açıklamalar yaparak rahatlıkla iletişim kurabilirim.					
59-Bir proje veya ödevde beraber çalıştığım katılımcılarla çevrim içi ortamda rahatlıkla iletişim kurarak proje ya da ödevleri planlayabilirim ve onlarla ortak çalışmalar yapabiliyim.					
60-Çevrim içi ortamlarda, anlama ve anlatma sorunu yaşamadan rahatlıkla karşı tarafla iletişim kurabilirim ve bir mal veya hizmet satın alabilirim.					

EK 2. DİL ÖĞRETİMİNDE REFERANS METİN FARKINDALIĞI ANKETİ FORMU

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) hakkında kendinizi yeteri kadar bilgi sahibi görüyor musunuz? (hangi kurum ne amaçla hazırlamıştır, dil öğretiminin hangi aşamalarında ne için kullanılır, öğretim yaklaşımı nedir vb.)
Size göre yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreticisi yeterlikleri arasında 'Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni hakkında bilgi sahibi olmak.' gibi bir madde yer alır mı?
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) hakkında daha önce bir eğitim aldınız mı?
(Önceki soruya yanıtınız evet ise) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) eğitimini nereden/hangi kurumdan aldınız?
Tüm dil becerilerinde ve tüm dil düzeylerinde öğrencilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini biliyor musunuz?
Derslerinizde ders kitabı harici kaynaklar kullanıyor musunuz?
(Önceki soruya yanıtınız evet ise) Bu kaynakları hazırlarken ve kullanırken Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nden ve içeriğindeki ölçütlerden/tanımlayıcılardan faydalıyor musunuz?
<i>İletişimsel Dil Etkinlikleri</i> (alımlama, üretim, etkileşim) kavramları hakkında bilginiz var mı?
Size göre <i>alımlama, üretim ve etkileşim</i> becerilerinden hangilerini öğrencilere kazandırmak daha zordur?
Size göre öğrenciler <i>alımlama, üretim, etkileşim</i> becerilerinden hangilerinde daha çok zorlanmaktadır?
Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz bir 'İletişimsel Dil Etkinliği' beceri alanı var mıdır?
(Önceki soruya yanıtınız evet ise) Öğrencilere kazandırmada öncelikli gördüğünüz 'İletişimsel Dil Etkinliği' beceri alanı hangisidir?
Derslerinizde öğrencilerin etkileşim becerilerini geliştirmek için ek uygulama/etkinlikler yapıyor musunuz?
(Önceki soruya yanıtınız evet ise) Bu uygulama/etkinliklere örnek(ler) yazar mısınız?

Yabancı Dil Öğretiminde Amerikan Konseyi Yeterlilikleri (ACTFL), Kanada Dil Kriterleri (CLB) gibi farklı dil öğretim referans metinleri ve içerikleri hakkında bilginiz var mı?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR)'nin merkezinde yer alan 'Eylem Odaklı Yaklaşım' hakkında bilginiz var mı?

(Önceki soruya yanıtız evet ise) Eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda derslerinizde dilbilgisi öğretimini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Kısaca bilgi verir misiniz?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) içeriğinde yer alan ve 'İletişimsel Dil Yetkinlikleri'ni oluşturan 'Dilbilimsel-Edimsel-Toplumdilbilimsel Yetkinlikler' hakkında bilginiz var mı?

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Dil Öğretiminde Uygulama Alanları, konulu bir eğitime katılmak ister misiniz?

EK 3. ETİK KURUL İZİNİ

Tarih: 12/08/2022
Sayı: E-35853172-000-00002334462
00002334462



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-000-00002334462
Konu : İbrahim Fatih DEMİREL Hk. (Etik Komisyon İzni)

12.08.2022

TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 07.07.2022 tarihli ve E-26674787-000-00002285795 sayılı yazınız.

Enstitünüz Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı öğrencilerinden **İbrahim Fatih DEMİREL**'in Prof. Dr. Nermin YAZICI danışmanlığında yürüttüğü "**İletişimsel Dil Etkinlikleri Ölçekleri Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Temmuz 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 55C83785-BF35-4A79-B759-A8D1D6E908A3

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik
Ağ: www.hacettepe.edu.tr
Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992
Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: .



EK 4. ORJİNALLİK RAPORU

Form No: 12

 <p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU</p>	
<p>HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA</p>	
Tarih: 29/05/2024	
<p>Tez Adı: İletişimsel Dil Etkinlikleri Bağlamında İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi</p> <p>Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 198 sayfalık kısmına ilişkin, 28/05/2024 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 6'dır.</p> <p>Uygulanan filtrelemeler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, 2- Kaynakça hariç 3- Alıntılar hariç/dâhil 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç <p>Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.</p> <p>Gereğini saygılarımla arz ederim.</p>	
29/05/2024	
<p>Adı Soyadı: İbrahim Fatih DEMİREL</p> <p>Öğrenci No: N19142386</p> <p>Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları</p> <p>Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi</p> <p>Statüsü: <input type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora</p>	
<p><u>DANIŞMAN ONAYI</u></p> <p style="text-align: center;">UYGUNDUR</p> <p style="text-align: center;">_____</p>	

EK 5. TURNİTİN BENZERLİK RAPORU

İLETİŞİMSEL DİL ETKİNLİKLERİ BAĞLAMINDA İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 6	% 5	% 3	% 2
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	ttkb.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	Submitted to Istanbul Aydin University Öğrenci Ödevi	<% 1
5	nek.istanbul.edu.tr:4444 İnternet Kaynağı	<% 1
6	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1
7	Durak, Gizay. "Kültürel/Tarihsel Belgesel Filmlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Sözcük Dağarcığı Gelişimine Katkisi: Gizemli Tarih Göbeklitepe Belgeseli Örneği", Bursa Uludag University (Turkey), 2024 Yayın	<% 1

