

06. Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Fransızca Öğretiminde Kullanılan A1 Düzeyi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Karşılaştırmalı Analizi ¹

Seda KAYA² & Khawla HAMMOUDI ³

APA: Kaya, S. & Hammoudi, K. (2026). Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Fransızca Öğretiminde Kullanılan A1 Düzeyi Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Karşılaştırmalı Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (54), 85-103. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22823246>

Öz

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim A1 ile yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan Écho Méthode de Français A1 ders kitaplarındaki etkinlikleri karşılaştırmalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler, MAXQDA nitel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiş; dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ve dil bilgisine yönelik etkinlikler, öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri bakımından kodlanarak karşılaştırılmıştır. Bulgular, her iki ders kitabında da okuma etkinliklerinin ağırlıkta olduğunu; dinleme, okuma ve konuşma etkinliklerinin Écho Méthode de Français A1’de, yazma etkinliklerinin ise Yedi İklim A1’de sayıca daha fazla olduğunu göstermiştir. Okuma etkinliklerinde her iki kitapta sesli okuma tekniği ile çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular öne çıkmıştır. Dinleme etkinliklerinde Écho Méthode de Français A1’de not alarak dinleme stratejisi ile dikte ve fonetik farkındalık tekniklerine; konuşma etkinliklerinde rol oynama ve sesletim tekniklerine Yedi İklim A1 ders kitabına kıyasla daha fazla yer verilmiştir. Yazma etkinliklerinde Yedi İklim A1’de boşluk doldurma ve eşleştirme soru türleri öne çıkarken Écho Méthode de Français A1’de planlı ve yaratıcı yazma teknikleri daha sık kullanılmıştır. Dil bilgisi etkinliklerinde ise Yedi İklim A1’de çoktan seçmeli; Écho Méthode de Français A1’de boşluk doldurma soruları öne çıkmıştır. Sonuçlar, aynı dil düzeyini hedefleyen iki ders kitabının etkinlikleri becerilere dağıtma ve yapılandırma bakımından farklı öğretimsel öncelikler taşıdığını göstermektedir. Bulguların yabancı dil öğretim materyallerinin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve karşılaştırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Ders kitabı, etkinlik, içerik analizi, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi,

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.08.2026-**Kabul Tarihi:** 18.09.2026-**Yayın Tarihi:** 19.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22823246>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² (% 60) Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Assist. Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Education (Bolu, Türkiye) **e-posta:** sedakayabp@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4658-4924> **ROR ID:** <https://ror.org/0ix1kqx83>

³ (% 40) Yüksek Lisans öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi / Master’s Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Teaching Turkish as a Foreign Language (Bolu, Türkiye) **e-posta:** khawla.hammoudi@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0007-1129-0444> **ROR ID:** <https://ror.org/0ix1kqx83>

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

A Comparative Analysis of the Activities in A1-Level Textbooks Used for Teaching Turkish and French as Foreign Languages 4

Abstract

This study aims to comparatively examine the activities in Yedi İklim A1, used for teaching Turkish as a foreign language, and Écho Méthode de Français A1, used for teaching French as a foreign language. Conducted within a qualitative research framework, the study collected data through document analysis and analyzed them using content analysis. The data were analyzed using MAXQDA qualitative data analysis software; activities targeting the four basic language skills (listening, reading, speaking, and writing) and grammar were coded and compared in terms of learning strategies, teaching techniques, and question types. The findings showed that reading activities predominated in both textbooks; activities targeting listening, reading, and speaking were more numerous in Écho Méthode de Français A1, whereas writing activities were more numerous in Yedi İklim A1. In reading activities, the oral reading technique and multiple-choice and open-ended questions were prominent in both textbooks. In listening activities, Écho Méthode de Français A1 placed greater emphasis than Yedi İklim A1 on the note-taking while listening strategy and on dictation and phonetic awareness techniques; in speaking activities, it placed greater emphasis on role-playing and pronunciation techniques. In writing activities, gap-filling and matching question types were prominent in Yedi İklim A1, whereas planned and creative writing techniques were used more frequently in Écho Méthode de Français A1. In grammar activities, multiple-choice questions were prominent in Yedi İklim A1, while gap-filling questions were prominent in Écho Méthode de Français A1. The results indicate that although the two textbooks target the same language proficiency level, they reflect different instructional priorities in the distribution and structuring of activities across language skills. The findings are expected to contribute to the development, evaluation, and comparative analysis of foreign language teaching materials.

Keywords: Activity, content analysis, teaching techniques, teaching Turkish as a foreign language, teaching French as a foreign language, textbook

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

Funding: No external funding was used to support this research.

Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

Similarity Report: Received – Turnitin /Ithenticate, Rate: 13 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.08.2026-**Acceptance Date:** 18.09.2026-**Publication**

Date: 19.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22823246>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Giriş

Dil öğretimi; yaklaşım, yöntem ve teknikten oluşan sistematik bir süreçtir. Birbiriyle ilişkili ve hiyerarşik bir yapı gösteren bu unsurlar, öğretim sürecinin planlanması ve yürütülmesinde farklı işlevler üstlenmektedir (Anthony, 1963). Bu yapının en üst basamağında yer alan yaklaşım, öğretimin bütününe yön veren temel ilke ve kabulleri içeren genel çerçeveyi oluşturur (Hasanova vd., 2021; Stern, 1983). Belirli bir felsefe ve inanç temelinde şekillenen yaklaşım, öğretim sürecinde benimsenen yöntemlere yansımaktadır (Anthony, 1963). Yöntemler ise öğretimin amaçlarına ulaşmasını sağlayacak sistematik yolu ifade etmektedir. Bununla birlikte, farklı öğrenme ortamları ve öğrenen gereksinimleri için geçerli tek bir ideal yöntemden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, önceki yöntemlerin sınırlılıklarını giderme ve değişen öğretim gereksinimlerine cevap verme arayışının bir sonucu olarak gelişmiştir (Besse, 2011). Dil bilgisi-çeviri yöntemi, doğal yöntem, doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, sessizlik yöntemi, grupta/danışmanlı dil öğretim yöntemi, telkin yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, görsel-işitsel yöntem, iletişimsel dil öğretimi, içerik temelli öğretim, görev temelli yöntem ve eklektik yöntem yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca yöntemler arasında yer almaktadır (Gökçen & Okur, 2020). Bu yöntemlerin öğretim ortamında somut bir karşılık kazanması ise kullanılan teknikler ve etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir.

Teknikler, belirli bir yöntem çerçevesinde öğretimin uygulamaya aktarılmasını sağlayan sınıf içi uygulamalardır. Başka bir ifadeyle teknikler, benimsenen yaklaşım ve yöntemin öğretim sürecine yansıyan somut uygulamaları olarak değerlendirilebilir (Anthony, 1963). Bununla birlikte, her yöntemin yalnızca kendisine özgü tekniklerden oluştuğunu söylemek mümkün değildir (Kharma & Hajjaj, 1988). Boşluk doldurma, rol oynama ve diyalog kurma gibi birçok teknik, farklı yabancı dil öğretim yöntemleri kapsamında kullanılabilir (Intarapanich, 2013). Bu durum, tekniklerin belirli bir yönteme özgü olmaktan ziyade farklı öğretim amaçlarına hizmet edebilecek esnek uygulamalar olduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminde kullanılan teknikler, geliştirilmesi hedeflenen dil becerisine göre farklılaşmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak ayrıştırıcı dinleme, iletişimsel dinleme, estetik dinleme, bilgi için dinleme ve eleştirel dinlemenin yanı sıra katılımlı, katılımsız, not alarak, empati kurarak, grup hâlinde, yaratıcı ve seçici dinleme gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır (Özbay, 2014). Bu teknikler, öğrencilerin farklı dinleme amaçlarına uygun stratejiler geliştirmelerine ve dinlediklerini anlamlandırmalarına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla dinleme becerisinin etkili bir biçimde geliştirilmesi, farklı öğretim tekniklerinin amaca uygun biçimde kullanılmasını gerektirmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde öğretim sürecini zenginleştiren pek çok teknik bulunmaktadır. Bunlar arasında sesli ve sessiz okuma gibi akıcılığı artırmaya yönelik uygulamalar; göz atarak, tarayarak ve yoğun okuma gibi farklı okuma amaçlarına hizmet eden uygulamalar; not alarak, işaretleyerek, tahmin ederek ve soru sorarak okuma gibi bilişsel süreçleri destekleyen etkinlikler; tartışarak okuma, okuma tiyatrosu, söz korosu ve şiir okuma gibi etkileşimli ve yaratıcı uygulamalar; eleştirel okuma, esnek okuma ve empati kurarak okuma gibi üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren etkinlikler yer almaktadır (Karatay, 2023a).

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde de farklı öğretim tekniklerinden yararlanılmaktadır. Serbest konuşma, güdümlü konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, yaratıcı konuşma,

hafızada tutma, katılımlı konuşma, empati kurma, tartışma, eleştirel konuşma, dramatizasyon, hazırlıksız konuşma ve soru-cevap, bu kapsamda kullanılan teknikler arasında yer almaktadır (Akyasan & Morali, 2023; Kurudayıoğlu, 2003). Bu teknikler, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini farklı iletişim bağlamlarında sözlü olarak ifade etmelerine, etkileşim kurmalarına ve iletişim yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Konuşma becerisinin ardından yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde de öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak yapılandırılmalarını ve ifade etmelerini destekleyen farklı öğretim tekniklerinden yararlanılmaktadır.

Yazma öğretiminde öğrencilerin düşüncelerini planlı ve anlamlı bir bütünlük içerisinde yazılı olarak ifade etmelerini destekleyen farklı öğretim tekniklerinden yararlanılmaktadır. Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, kümeleme veya kelime ağı oluşturma, yetizleme, metin tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, dikte, sıraya koyma, görsel kullanma, listeleme ve eleştirel yazma bulunmaktadır (Bilgin & Şahbaz, 2021; Dinç & Topçuoğlu Ünal, 2020). Bu teknikler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra düşüncelerini düzenleme, yapılandırma ve hedef kitleye uygun biçimde ifade etme süreçlerini de desteklemektedir. Böylece dört temel dil becerisinin öğretiminde kullanılan tekniklerin, her becerinin kendine özgü öğrenme hedefleri doğrultusunda çeşitlendiği görülmektedir. Ders kitaplarında bu yaklaşım, yöntem ve tekniklerin somut yansımaları etkinlikler aracılığıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle etkinliklerin incelenmesi, ders kitaplarının benimsediği öğretim anlayışının ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır. Bir ders kitabındaki etkinlikler yalnızca hangi dil becerisini hedeflediği bakımından değil, bu beceriyi hangi öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri aracılığıyla geliştirmeyi amaçladığı açısından da öğretim anlayışına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Aynı dil becerisine yönelik iki etkinlik, öğrenciden beklenen bilişsel işlemler, öğretmenin etkinliği yapılandırma biçimi ve kullanılan soru türü bakımından önemli farklılıklar gösterebilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarının yalnızca etkinlik sayıları ya da hedefledikleri beceriler üzerinden değerlendirilmesi, öğretim sürecinin niteliğini tam olarak yansıtmayabilir. Etkinliklerin öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri bakımından birlikte incelenmesi, ders kitaplarının benimsediği öğretim yaklaşımını daha bütüncül biçimde ortaya koymaya katkı sağlayabilir.

Alanyazında yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarının farklı dil becerileri ve etkinlikler bakımından incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir bölümü, ders kitaplarında yer alan etkinlikleri belirli bir dil becerisi çerçevesinde değerlendirmeye odaklanmaktadır. Hasırcı (2019), Hattatıoğlu ve Kalfa (2023) ile Kocayanak (2021) ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinliklerini; Gün vd. (2017) ile Sefer Aktaş (2023) dinleme becerisi etkinliklerini incelemiştir. Kalaycı ve Durukan (2019) ise ders kitaplarındaki dört temel dil becerisine yönelik etkinlikleri sıklıkları açısından değerlendirmiştir. Bunun yanı sıra, yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarını belirli dil becerileri bakımından karşılaştıran araştırmalar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda Ertürk (2025), ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelerken Demirel ve Fakazlı (2021), konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikleri karşılaştırmıştır. Mevcut çalışmalar, ders kitaplarındaki etkinliklerin farklı beceriler açısından incelenmesine önemli katkılar sunmakla birlikte, yabancı dil olarak Türkçe ve Fransızca öğretiminde kullanılan ders kitaplarını temel dil becerileri ile dil bilgisi etkinliklerini birlikte ele alan bütüncül ve karşılaştırmalı araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir.

Bu gereksinimden hareketle mevcut çalışmada, Türkçenin ve Fransızcanın yabancı dil olarak

öğretiminde temel düzeyde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda YİDK ile EDK araştırma kapsamına alınmıştır. Ders kitaplarında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi etkinlikleri, başvuru öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu yaklaşım, dört temel dil becerisi ile dil bilgisinin birbirini tamamlayan yapısına dayanmaktadır (Dolunay & Kaya, 2020). Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki problem cümlesine yanıt aranmıştır:

YİDK ile EDK’de yer alan etkinliklerde öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Bu problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. YİDK ile EDK’de dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
2. YİDK ile EDK’de konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?
3. YİDK ile EDK’de dil bilgisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından ne tür benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

1. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu ve olaylara ilişkin yazılı ve basılı belgelerin sistematik biçimde incelenmesini kapsayan bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 189).

Araştırmacının veri kaynaklarını yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim A1 (YİDK) ile yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan Écho Méthode de Français A1 (EDK) ders kitapları oluşturmaktadır. YİDK, Yunus Emre Enstitüsü; EDK ise CLE International tarafından yayımlanmıştır. Araştırma kapsamında her iki öğretim setinin yalnızca A1 düzeyindeki ders kitapları incelenmiştir. Çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, dijital materyaller ve diğer yardımcı kaynaklar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Araştırmacının odağını ders kitaplarında sunulan etkinliklerin öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından karşılaştırılması oluşturduğundan, dinleme etkinliklerine ait ses kayıtları doğrudan analiz edilmemiş; bu etkinlikler ders kitabında yer alan yönergeler, sorular ve etkinlik yapıları üzerinden değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda ses kayıtlarının dilsel, söylemsel ve fonetik özellikleri inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Benzer şekilde çevrim içi materyaller de basılı ders kitabının dışında ek bir veri kaynağı oluşturması nedeniyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. Böylece her iki ders kitabındaki etkinliklerin aynı veri kaynağı ve aynı inceleme sınırları çerçevesinde karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmacının veri kaynakları amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme,

araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi bakımından zengin ve karşılaştırmaya elverişli durumların seçilmesine dayanmaktadır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu doğrultuda veri kaynaklarının seçiminde ders kitaplarının yabancı dil öğretimi amacıyla hazırlanmış olması, aynı dil yeterlik düzeyine (A1) yönelik olması, dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler içermesi, kurumsal öğretim ortamlarında kullanılması ve karşılaştırılabilir bir içerik yapısı sunması ölçütleri esas alınmıştır. Yedi İklim Türkçe A1, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış ve Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştiren üniversite merkezlerinde kullanılan bir öğretim materyalidir. Bu kurumsal kullanıma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örnek olarak gösterilebilir. Écho Méthode de Français A1 ise CLE International tarafından Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimine (FLE) yönelik olarak hazırlanmış, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin A1 düzeyine göre yapılandırılmış bir öğretim materyalidir. Kitabın yükseköğretim kurumlarında Fransızca öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Universidade da Beira Interior'in A1 düzeyi Fransızca dersinde Écho A1 benimsenen ders kitabı olarak kullanılmakta; Pondicherry University'nin Fransızca öğretim programında da ders kitabı olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda YİDK ve EDK'nin seçimi yalnızca aynı dil düzeyinde olmalarına değil; yabancı dil öğretimine yönelik hazırlanmış, yükseköğretim dâhil kurumsal dil öğretimi ortamlarında kullanılan ve etkinlik yapılarının ortak ölçütler doğrultusunda karşılaştırılmasına imkân veren öğretim materyalleri olmalarına dayandırılmıştır. İncelenen ders kitaplarının temel özellikleri aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Ders Kitaplarının Temel Özellikleri

Özellik	Yedi İklim A1	Écho A1
Sayfa sayısı	191	145
Ünite sayısı	8	3
Toplam etkinlik sayısı	287	377
Dinlemeyle ilişkilendirilen etkinlik sayısı	40	87
Okumayla ilişkilendirilen etkinlik sayısı	145	265
Konuşmayla ilişkilendirilen etkinlik sayısı	50	96
Yazmayla ilişkilendirilen etkinlik sayısı	91	64
Dil bilgisiyle ilişkilendirilen etkinlik sayısı	91	91
Ünite başına ortalama etkinlik sayısı	35,88	115,67

Not. Bir etkinlik birden fazla inceleme alanına yönelik olabildiğinden aynı etkinlik ilgili olduğu her inceleme alanında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Örneğin hem dinleme hem de okuma becerisine yönelik bir etkinlik, her iki alanda da etkinlik olarak sayılmıştır. Bu nedenle inceleme alanlarına göre verilen etkinlik sayılarının toplamı, ders kitabındaki toplam etkinlik sayısından farklı olabilmektedir.

Écho Méthode de Français A1'de üç ünite dışında, ünite olarak adlandırılmayan ancak etkinlikler içeren bir başlangıç bölümü bulunmaktadır. Bu bölüm ünite sayısına dâhil edilmemiştir. Ünite başına ortalama etkinlik sayısının hesaplanmasında yalnızca üç ünite içerisinde yer alan etkinlikler dikkate alınmış; başlangıç bölümündeki etkinlikler ise kitabın toplam etkinlik sayısına dâhil edilmiştir.

2. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar aracılığıyla verilerin anlamlı kategoriler altında sistematik biçimde sınıflandırılmasını ve yorumlanmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2020). Analiz sürecinde MAXQDA 24.9.0 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır.

Analiz sürecinin ilk aşamasında Yedi İklim A1 (YİDK) ve Écho Méthode de Français A1 (EDK) ders kitapları PDF formatında MAXQDA ortamına aktarılmıştır. Daha sonra ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sistematik, tutarlı ve karşılaştırılabilir biçimde incelenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Etkinlik Belirtke Tablosu (EBT) kullanılmıştır. EBT'nin geliştirilme sürecinde öncelikle yabancı dil öğretimi, ders kitabı incelemesi, öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türlerine ilişkin alanyazın incelenmiştir. Ardından her iki ders kitabı ön incelemeye tabi tutulmuş, etkinliklerde tekrar eden özellikler belirlenerek ön kod listesi oluşturulmuştur. Bu ön kodlar literatürde yer alan kavramsal çerçeve ile karşılaştırılmış ve gerekli düzenlemeler yapılarak EBT'nin ilk taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak belirtke tablosu kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla Türkçe eğitimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan kod tanımlarının açıklığı, kategorilerin kapsayıcılığı, alt kodların uygunluğu ve kategoriler arası ayırımın belirginliği konusunda görüş alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda bazı kod tanımları yeniden düzenlenmiş, benzer özellik gösteren kodlar birleştirilmiş, gerekli görülen yeni kodlar eklenmiş ve EBT'ye son şekli verilmiştir.

Araştırmada, ders kitaplarında yer alan etkinlikler yalnızca hedeflediği dil becerisi bakımından değil, aynı zamanda etkinliklerde kullanılan öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri açısından bütüncül bir yapı olarak ele alınmıştır. Etkinlikler kodlanırken her bileşen yalnızca baskın özelliğine göre değil, içerdiği işlev doğrultusunda değerlendirilmiştir. Öğrenme stratejileri öğrencinin öğrenme sürecinde kullandığı bilişsel ve üstbilişsel işlemleri; öğretim teknikleri öğretmenin etkinliği yapılandırma biçimini; soru türleri ise öğrenciden beklenen cevaplama veya uygulama biçimini ifade etmektedir. Bu nedenle bir etkinlik aynı anda farklı bileşenler içerebilmekte ve her bileşen kendi kategorisi içerisinde ayrı ayrı kodlanmaktadır. Bu doğrultuda etkinlikler öncelikle dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ile dil bilgisine yönelik etkinlikler olarak sınıflandırılmıştır. Dil bilgisi bir dil becerisi olarak değerlendirilmemiş, dört temel dil becerisinden ayrı bir inceleme alanı olarak ele alınmıştır. Ardından her bir inceleme alanındaki etkinliklere ilişkin alt kodlar tümevarımcı yaklaşımla belirlenmiştir.

Bu araştırmada “etkinlik” ile “etkinlik bileşeni” birbirinden farklı analiz birimleri olarak ele alınmıştır. Etkinlik, ders kitabında bağımsız bir yönergeyle sunulan veya aynı yönerge altında yer almakla birlikte farklı bir bilişsel ya da dilsel işlem gerektiren ve bağımsız olarak tamamlanabilen görev ya da etkinlik alt basamağını ifade etmektedir. Etkinlik bileşeni ise söz konusu etkinliğin içerdiği öğrenme stratejisi, öğretim tekniği veya soru türüne ilişkin kodları ifade etmektedir. Bir etkinlik birden fazla öğrenme stratejisi, öğretim tekniği veya soru türü içerebildiğinden aynı etkinlik birden fazla etkinlik bileşeniyle kodlanabilmektedir. Bu nedenle araştırmada raporlanan etkinlik bileşeni frekansları, etkinlik sayılarıyla eşdeğer değildir.

Kodlama sürecinde yalnızca etkinlik yönergesinde veya etkinliğin yapılandırılma biçiminde açık biçimde gözlenebilen unsurlar kodlamaya dâhil edilmiş; etkinlikte örtük olarak bulunabileceği

düşünülen ancak yönerge ya da etkinlik yapısından doğrudan belirlenemeyen öğrenme stratejileri ve öğretim teknikleri kodlanmamıştır. Bu doğrultuda bir öğrenme stratejisinin kodlanabilmesi için öğrenciden ilgili bilişsel veya üstbilişsel işlemi gerçekleştirmesinin açık biçimde beklenmesi; bir öğretim tekniğinin kodlanabilmesi için ise etkinliğin uygulanma biçiminin ilgili tekniği açıkça yansıtması ölçüt olarak benimsenmiştir. Dolayısıyla bazı inceleme alanlarında öğrenme stratejilerine ilişkin herhangi bir kodun belirlenmemesi, söz konusu beceriye yönelik etkinliklerin bulunmadığı ya da materyalin öğrenme stratejilerini bütünüyle içermediği anlamına gelmemektedir. Bu durum, incelenen etkinliklerde araştırmada belirlenen kodlama ölçütlerini karşılayan ve açık biçimde tanımlanabilen bir öğrenme stratejisine rastlanmadığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretim tekniklerine ilişkin sınırlı sayıdaki kod da yalnızca belirlenen ölçütleri karşılayan ve etkinliklerde açık biçimde gözlenebilen örnekleri yansıtmaktadır. Bu yaklaşım, araştırmacı yorumuna dayalı çıkarımları sınırlandırmak ve kodlama sürecinin nesnellliğini artırmak amacıyla benimsenmiştir.

Kodlama sürecinde ders kitapları ayrıntılı biçimde incelenmiş; benzer özellik gösteren etkinlikler aynı alt kod altında birleştirilirken farklı özellik taşıyan etkinlikler için yeni alt kodlar oluşturulmuştur. Tablo 2'de bu kategorilere ilişkin temel kodlama ölçütleri ve örnekler sunulmuştur.

Tablo 2. Etkinlik Bileşenlerine İlişkin Kodlama Ölçütleri ve Örnekleri

Kategori	Kodlama ölçütü	Karar sorusu	Örnek
Öğrenme stratejisi	Etkinlik yönergesinin öğrenciden bilgiyi anlamlandırma, seçme, düzenleme, tahmin etme, hatırlama veya öğrenme sürecini yönetmeye yönelik bilişsel/üstbilişsel bir işlem gerçekleştirmesini gerektirmesi	Öğrenci öğrenme/anlama sürecini yürütmek için zihinsel bir işlem veya bilinçli öğrenme yolu kullanıyor mu?	Tahmin ederek dinleme, not alarak dinleme/okuma
Öğretim tekniği	Etkinliğin belirli bir dil becerisini geliştirmek amacıyla belirli bir uygulama biçimi üzerinden yapılandırılması	Etkinlik, öğrencinin ne öğreneceğinden çok öğretimsel uygulamanın nasıl gerçekleştirileceğini mi belirliyor?	Dikte, rol oynama, sesli okuma, serbest yazma
Soru türü	Yönergenin öğrenciden belirli biçimde sözlü/yazılı cevap vermesini, seçim yapmasını, tamamlamasını veya eşleştirmesini istemesi	Öğrencinin vereceği cevabın/yerine getireceği görevin biçimi nedir?	Boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, açık uçlu soru

Kodlama sırasında kategoriler arasındaki ayrım, etkinliğin yönergesinde öğrenciden beklenen işlemin işlevi esas alınarak yapılmıştır. Öğrencinin bilgiyi seçme, anlamlandırma, düzenleme, tahmin etme veya öğrenme sürecini yönetmesine yönelik bilişsel ya da üstbilişsel işlemler öğrenme stratejisi; etkinliğin belirli bir dil becerisini geliştirmek amacıyla nasıl yapılandırıldığını ve uygulandığını gösteren işlemler öğretim tekniği; öğrenciden beklenen yanıtın veya görevin biçimini belirleyen yapılar ise soru türü olarak kodlanmıştır. Örneğin öğrenciden bir dinleme metninin içeriğini dinleme öncesinde tahmin etmesi istendiğinde “tahmin ederek dinleme” öğrenme stratejisi; duyduğu ifadeleri yazması istendiğinde “dikte” öğretim tekniği; dinlediği metindeki eksik ifadeleri tamamlaması istendiğinde ise “boşluk doldurma” soru türü olarak değerlendirilmiştir. Bir etkinliğin birden fazla işlev içermesi

durumunda ilgili bileşenlerin her biri kendi kategorisi altında ayrı ayrı kodlanmıştır.

Araştırmada oluşturulan alt kodlar birbirinden bağımsız etkinlik türleri olarak değil, etkinlikleri oluşturan tamamlayıcı bileşenler olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle aynı etkinlik, içerdiği öğrenme stratejisi, öğretim tekniği ve soru türüne bağlı olarak birden fazla alt kodla ilişkilendirilmiştir. Örneğin, "Metni dinleyiniz ve boşlukları uygun sözcüklerle tamamlayınız." yönergesine sahip bir etkinlik, dinleme becerisi ana kategorisi altında boşluk doldurma soru türüyle kodlanmıştır. Etkinlikte öğrencilerden dinleme öncesinde metnin içeriğine ilişkin tahminde bulunmaları istenmesi durumunda ise aynı etkinlik ayrıca tahmin ederek dinleme öğrenme stratejisi kapsamında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde görsellerden yararlanılarak öğrencilerin konuşmalarını gerektiren etkinlikler görsel destekli konuşma öğretim tekniğiyle; verilen kelime ve kavramlardan yararlanılarak konuşma veya yazma oluşturulmasını gerektiren etkinlikler ise kelime ve kavram havuzundan yararlanma öğretim tekniği kapsamında kodlanmıştır. Böylece etkinlikler yalnızca hedeflenen dil becerisi bakımından değil, içerdiği öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri bakımından da bütüncül olarak analiz edilmiştir.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Yedi İklim Türkçe A1 ve Écho Méthode de Français A1 ders kitaplarındaki etkinlikler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times$ 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Her iki ders kitabındaki dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin kodlamaların tamamı üzerinden hesaplanan genel kodlayıcılar arası güvenirlik katsayısı %91 olarak belirlenmiştir. Bu oran inceleme alanları için ayrı ayrı değil, araştırma kapsamındaki kodlamaların tamamı üzerinden hesaplanmıştır. Görüş ayrılığı bulunan kodlar araştırmacılar tarafından yeniden değerlendirilmiş ve uzlaş sağlandıktan sonra nihai kodlama oluşturulmuştur. Araştırmacıardan birinin ikinci ana dilinin Fransızca olması, Écho Méthode de Français A1 ders kitabındaki Fransızca yönerge ve etkinliklerin doğru biçimde yorumlanmasına katkı sağlamıştır. Écho Méthode de Français A1 ders kitabı da Yedi İklim Türkçe A1 ile aynı kodlama ölçütleri doğrultusunda iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamasına dâhil edilmiştir.

Kodlama sürecinde ortaya çıkan tereddütlü durumlar araştırmacılar arasında tartışılarak ortak karara bağlanmıştır. Son aşamada elde edilen veriler EBT'de yer alan kodlar doğrultusunda MAXQDA ortamında düzenlenmiş, frekans dağılımları oluşturulmuş ve karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Bulguların sunumunda etkinliklere ilişkin alt kodların sıralanmasında alfabetik düzen temel alınmıştır.

3. Bulgular

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

YİDK ve EDK'de dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinliklerde kullanılan öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türlerinin dağılımı Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3. YİDK ve EDK’de Dinleme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Karşılaştırılması

Öğrenme stratejisi	YİDK (f)	EDK (f)	Öğretim tekniği	YİDK (f)	EDK (f)	Soru türü	YİDK (f)	EDK (f)
Seçici dinleme	0	3	Dikte	0	13	Açık uçlu sorular	6	14
Not alarak dinleme	0	14	Fonetik farkındalık	5	9	Eşleştirme	1	11
Tahmin ederek dinleme	0	5	Görsel destekli dinleme	1	2	Boşluk doldurma	19	11
						İşaretleme	3	1
						Kapalı uçlu sorular	5	4
Toplam	0	22		6	24		34	41

Tablo 3 incelendiğinde, YİDK’de öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde fonetik farkındalık (f = 5) en sık kullanılan teknik olup bunun yanında görsel destekli dinleme (f = 1) tekniği de belirlenmiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığın boşluk doldurma (f = 19) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla açık uçlu sorular (f = 6), kapalı uçlu sorular (f = 5), işaretleme (f = 3) ve eşleştirme (f = 1) izlemektedir.

EDK’de toplam 87 etkinlik bileşeni belirlenmiştir. Bunların 22’si öğrenme stratejisi, 24’ü öğretim tekniği ve 41’i soru türü kategorisinde yer almaktadır. Öğrenme stratejisi kategorisinde en sık not alarak dinleme (f = 14) belirlenmiş, bunu tahmin ederek dinleme (f = 5) ve seçici dinleme (f = 3) izlemiştir. Öğretim tekniği kategorisinde en sık dikte (f = 13) belirlenmiş, bunu fonetik farkındalık (f = 9) ve görsel destekli dinleme (f = 2) izlemiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa açık uçlu sorular (f = 14) sahiptir. Bunu eşleştirme (f = 11), boşluk doldurma (f = 11), kapalı uçlu sorular (f = 4) ve işaretleme (f = 1) izlemektedir.

Tablo 4. YİDK ile EDK’de Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Karşılaştırılması

Öğrenme stratejisi	YİDK (f)	EDK (f)	Öğretim tekniği	YİDK (f)	EDK (f)	Soru türü	YİDK (f)	EDK (f)
İşaretleterek okuma	0	2	Görsel destekli okuma	1	8	Açık uçlu sorular	25	46
Not alarak okuma	0	6	Sesli okuma	63	106	Boşluk doldurma	5	9
Tahmin ederek okuma	0	6	Tartışarak okuma	0	2	Çoktan seçmeli sorular	40	49
						Eşleştirme	4	17
						İşaretleme	2	2
						Kapalı uçlu sorular	4	7
						Sıralama	1	1
						Sınıflandırma	0	4
Toplam	0	14		64	116		81	135

Tablo 4 incelendiğinde, YİDK’de okuma becerisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde sesli okuma (f = 63) en sık kullanılan teknik olup bunun yanında görsel destekli okuma (f = 1) tekniği de belirlenmiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa çoktan seçmeli sorular (f = 40) sahiptir. Bunu açık uçlu sorular (f = 25), boşluk doldurma (f = 5), eşleştirme (f = 4), kapalı uçlu sorular (f = 4), işaretleme (f = 2) ve sıralama (f = 1) izlemektedir. Bu kategoride sınıflandırma soru türüne ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir.

EDK’de okuma becerisine yönelik toplam 265 etkinlik bileşeni belirlenmiştir. Bunların 14’ü öğrenme stratejisi, 116’sı öğretim tekniği ve 135’i soru türü kategorisinde yer almaktadır. Öğrenme stratejisi kategorisinde en sık not alarak okuma (f = 6) ve tahmin ederek okuma (f = 6) stratejileri belirlenmiş, bunları işaretleyerek okuma (f = 2) izlemiştir. Öğretim tekniği kategorisinde en sık sesli okuma (f = 106) tekniği kullanılmış, bunu görsel destekli okuma (f = 8) ve tartışarak okuma (f = 2) teknikleri izlemiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa çoktan seçmeli sorular (f = 49) sahiptir. Bunu açık uçlu sorular (f = 46), eşleştirme (f = 17), boşluk doldurma (f = 9), kapalı uçlu sorular (f = 7), sınıflandırma (f = 4), işaretleme (f = 2) ve sıralama (f = 1) izlemektedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

YİDK ile EDK’de konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerde kullanılan öğretim tekniği, öğrenme stratejisi ve soru türlerinin dağılımı Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 5. YİDK ile EDK’de Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Karşılaştırılması

Öğrenme stratejisi	YİDK (f)	EDK (f)	Öğretim tekniği	YİDK (f)	EDK (f)	Soru türü	YİDK (f)	EDK (f)
Tahmin ederek konuşma	2	0	Görsel destekli konuşma	3	1	Açık uçlu sorular	1	4
			Hazırlıklı konuşma	1	14	Kapalı uçlu sorular	0	1
			Hazırlıksız konuşma	14	8			
			Karşılaştırmaya dayalı konuşma	1	1			
			Karşılıklı konuşma	14	12			
			Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	4	2			
			Metinden hareketle konuşma	0	3			
			Örnekten hareketle konuşma	0	6			
			Rol oynama	5	23			
			Sesletim çalışması	5	21			
Toplam	2	0		47	91		1	5

Tablo 5 incelendiğinde, YİDK’de konuşma becerisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejisi kategorisinde yalnızca tahmin ederek konuşma (f = 2) stratejisi belirlenmiştir. Öğretim tekniği

kategorisinde en yüksek sıklığa hazırlıksız konuşma (f = 14) ve karşılıklı konuşma (f = 14) sahiptir. Bunları sesletim çalışması (f = 5), rol oynama (f = 5), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma (f = 4), görsel destekli konuşma (f = 3), hazırlıklı konuşma (f = 1) ve karşılaştırmaya dayalı konuşma (f = 1) izlemektedir. Metinden hareketle konuşma ve örnekten hareketle konuşmaya ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir. Soru türleri kategorisinde ise yalnızca açık uçlu sorular (f = 1) belirlenmiş, kapalı uçlu sorulara ilişkin herhangi bir kod tespit edilmemiştir.

EDK'de konuşma becerisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde en yüksek sıklığa rol oynama (f = 23) sahiptir. Bunu sırasıyla sesletim çalışması (f = 21), hazırlıklı konuşma (f = 14), karşılıklı konuşma (f = 12), hazırlıksız konuşma (f = 8), örnekten hareketle konuşma (f = 6), metinden hareketle konuşma (f = 3), kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma (f = 2), karşılaştırmaya dayalı konuşma (f = 1) ve görsel destekli konuşma (f = 1) izlemektedir. Soru türleri kategorisinde ise açık uçlu sorular (f = 4) en sık kullanılan soru türü olup bunu kapalı uçlu sorular (f = 1) izlemektedir.

Tablo 6. YİDK ile EDK'de Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Karşılaştırılması

Öğrenme stratejisi	YİDK (f)	EDK (f)	Öğretim tekniği	YİDK (f)	EDK (f)	Soru türü	YİDK (f)	EDK (f)
			Anket	0	3	Açık uçlu sorular	4	1
			Çeviri çalışması	0	1	Boşluk doldurma	26	8
			Diller arası karşılaştırma	0	4	Cümle dönüştürme	2	1
			Form doldurma	1	0	Cümle oluşturma	2	1
			Görsel destekli yazma	6	1	Cümle sıralama	2	0
			Hazırlıklı/planlı yazma	0	5	Cümle tamamlama	2	1
			Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma	7	1	Eşleştirme	16	1
			Örnekten hareketle yazma	7	5	Kapalı uçlu sorular	0	4
			Serbest yazma	13	18	Listeleme	0	2
			Yaratıcı yazma	1	5	Özetleme	0	1
						Sınıflandırma	1	1
Toplam	0	0		35	43		55	21

Tablo 6 incelendiğinde, YİDK'de yazma becerisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde en yüksek sıklığa serbest yazma (f = 13) sahiptir. Bunu örnekten hareketle yazma (f = 7), kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma (f = 7), görsel destekli yazma (f = 6), form doldurma (f = 1) ve yaratıcı yazma (f = 1) izlemektedir. Anket,

çeviri çalışması, diller arası karşılaştırma ve hazırlıklı/planlı yazma tekniklerine ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa boşluk doldurma (f = 26) sahiptir. Bunu sırasıyla eşleştirme (f = 16), açık uçlu sorular (f = 4), cümle oluşturma (f = 2), cümle tamamlama (f = 2), cümle dönüştürme (f = 2), cümle sıralama (f = 2) ve sınıflandırma (f = 1) izlemektedir. Kapalı uçlu sorular, listeleme ve özetlemeye ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir.

EDK'de yazma becerisine yönelik etkinliklerde öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde en yüksek sıklığa serbest yazma (f = 18) sahiptir. Bunu örnekten hareketle yazma (f = 5), yaratıcı yazma (f = 5), hazırlıklı/planlı yazma (f = 5), diller arası karşılaştırma (f = 4), anket (f = 3), çeviri çalışması (f = 1), görsel destekli yazma (f = 1) ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma (f = 1) izlemektedir. Form doldurma tekniğine ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir. Soru türleri kategorisinde en yüksek sıklığa boşluk doldurma (f = 8) sahiptir. Bunu sırasıyla kapalı uçlu sorular (f = 4), listeleme (f = 2), açık uçlu sorular (f = 1), cümle oluşturma (f = 1), cümle tamamlama (f = 1), cümle dönüştürme (f = 1), eşleştirme (f = 1), özetleme (f = 1) ve sınıflandırma (f = 1) izlemektedir. Cümle sıralamaya ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

YİDK ile EDK'de dil bilgisine yönelik etkinliklerde kullanılan öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türlerinin dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. YİDK ile EDK'de Dil Bilgisine Yönelik Etkinliklerin Karşılaştırılması

Öğrenme stratejisi	YİDK (f)	EDK (f)	Öğretim tekniği	YİDK (f)	EDK (f)	Soru türü	YİDK (f)	EDK (f)
Tahmin ederek okuma	0	1	Bilgi için dinleme	0	1	Açık uçlu sorular	4	0
			Fonetik farkındalık	0	2	Çoktan seçmeli sorular	42	1
			Örneklendirme	0	3	Boşluk doldurma	23	43
			Örnekten hareketle konuşma	0	2	Cümle dönüştürme	0	7
			Örnekten hareketle yazma	0	4	Cümle oluşturma	1	1
			Sesli okuma	17	0	Cümle tamamlama	1	2
						Diyalog oluşturma	0	1
						Eşleştirme	3	2
						Fil çekimleme	0	8
						İşaretleme	0	2

	Kapalı uçlu sorular	0	3						
	Listeleme	0	1						
	Sınıflandırma	0	7						
Toplam	0	1	17	12	74	78			

Tablo 7 incelendiğinde, YİDK’de öğrenme stratejisi kategorisinde herhangi bir kod belirlenmemiştir (f = 0). Öğretim tekniği kategorisinde yalnızca sesli okuma (f = 17) belirlenmiştir. Bilgi için dinleme, örneklendirme, örnekten hareketle konuşma ve örnekten hareketle yazmaya ilişkin herhangi bir kod tespit edilmemiştir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa çoktan seçmeli sorular (f = 42) sahiptir. Bunu boşluk doldurma (f = 23), açık uçlu sorular (f = 4), eşleştirme (f = 3), cümle tamamlama (f = 1) ve cümle oluşturma (f = 1) izlemektedir. Cümle dönüştürme, diyalog oluşturma, fiil çekimleme, işaretleme, kapalı uçlu sorular, listeleme ve sınıflandırmaya ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir.

EDK’de öğrenme stratejisi kategorisinde yalnızca tahmin ederek okuma (f = 1) belirlenmiştir. Öğretim tekniği kategorisinde en yüksek sıklığa örnekten hareketle yazma (f = 4) sahiptir. Bunu örneklendirme (f = 3), fonetik farkındalık (f = 2), örnekten hareketle konuşma (f = 2) ve bilgi için dinleme (f = 1) izlemektedir. Soru türleri kategorisinde ise en yüksek sıklığa boşluk doldurma (f = 43) sahiptir. Bunu fiil çekimleme (f = 8), cümle dönüştürme (f = 7), sınıflandırma (f = 7), kapalı uçlu sorular (f = 3), cümle tamamlama (f = 2), eşleştirme (f = 2), işaretleme (f = 2), cümle oluşturma (f = 1), çoktan seçmeli sorular (f = 1), diyalog oluşturma (f = 1) ve listeleme (f = 1) izlemektedir. Buna karşılık açık uçlu sorulara ilişkin herhangi bir kod belirlenmemiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, YİDK ile EDK’de yer alan dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ve dil bilgisine yönelik etkinlikler; öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bulgular, iki ders kitabının yalnızca toplam etkinlik bileşeni bakımından değil, etkinliklerin dört temel dil becerisi ve dil bilgisine dağılımı ile öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru türlerinin kullanımı açısından da belirgin farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. İncelenen ders kitaplarında 191 sayfadan oluşan YİDK’de 416, 145 sayfadan oluşan EDK’de ise 603 etkinlik bileşeni belirlenmiştir. Bu bulgu, EDK’nin daha az sayfa sayısına sahip olmasına karşın daha fazla etkinlik bileşeni içerdiğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu farklılığın yalnızca nicel bir üstünlük olarak değerlendirilmesi doğru olmayacaktır. Ders kitaplarının sayfa düzeni, etkinliklerin yapılandırılma biçimi ve bir etkinlik içerisinde yer alan bileşen sayısı gibi yapısal özelliklerin de bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle ders kitaplarının değerlendirilmesinde yalnızca toplam etkinlik bileşeni sayısına odaklanmak yerine, etkinliklerin dört temel dil becerisi ve dil bilgisine göre dağılımı, çeşitliliği, yoğunluğu ve içerdiği etkinlik bileşenlerinin birlikte ele alınması daha bütüncül bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede EDK’de öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri ve soru/görev türlerinin daha çeşitli olması, Bayezit ve Çubukçu’nun (2015) strateji bakımından zengin ders kitaplarının daha çeşitli etkinlikler sunması gerektiği yönündeki değerlendirmesiyle örtüşmektedir. Benzer biçimde bu bulgu, Council of Europe (2020) tarafından yayımlanan CEFR’de vurgulanan öğrenmenin farklı görev türleriyle desteklenmesi ilkesi ve Willis’in (1996) görev çeşitliliğinin öğrenenlerin iletişimsel yeterliklerini geliştirdiğine ilişkin görüşüyle de uyumludur.

Dinleme becerisine ilişkin bulgular, YİDK'de dinleme etkinliklerinin büyük ölçüde boşluk doldurma ile açık ve kapalı uçlu soru türleri etrafında yapılandırıldığını, öğretim teknikleri ile öğrenme stratejilerinin ise daha sınırlı düzeyde çeşitlendiğini ortaya koymaktadır. EDK'de ise soru türleri ağırlığını korumakla birlikte not alarak dinleme, tahmin ederek dinleme ve seçici dinleme gibi öğrenme stratejilerinin yanı sıra dikte, fonetik farkındalık ve görsel destekli dinleme gibi farklı öğretim tekniklerine de yer verilmiştir. Field (2008), strateji temelli uygulamaların dinleme başarısını artırdığını belirtmektedir. Vandergrift ve Goh (2012) ile Doğan (2019) ise dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasını kapsayan strateji temelli etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, EDK'de yer verilen strateji çeşitliliğinin alanyazındaki önerilerle uyumlu olduğu görülmektedir. Not alarak dinleme, tahmin ederek dinleme ve seçici dinleme gibi stratejiler, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmelerine, bağlamdan anlam çıkarmalarına ve dinleme sürecini izlemelerine katkı sağlayabilecek uygulamalar olarak değerlendirilebilir. YİDK'de boşluk doldurma ve soru temelli etkinliklerin ağırlıkta olması ise başlangıç düzeyinde dilsel yapıların pekiştirilmesine hizmet eden bir tercih olarak yorumlanabilir. Bununla birlikte, dinleme sürecini destekleyen stratejilerin çeşitlendirilmesi, alanyazında önerilen strateji temelli dinleme öğretimi yaklaşımıyla daha güçlü bir uyum sağlayabilir.

Okuma becerisine ilişkin bulgular hem YİDK'de hem de EDK'de en sık kullanılan öğretim tekniğinin sesli okuma olduğunu göstermektedir. Bu durum, A1 düzeyinde sesletim, akıcılık ve yazı-ses ilişkisinin geliştirilmesine verilen ortak öncelikli ilişkilendirilebilir. EDK'de tahmin ederek, not alarak, tartışarak ve işaretleyerek okuma gibi öğrenme stratejilerine de yer verilmesi, okuma etkinliklerinin bilişsel süreçleri destekleyecek biçimde çeşitlendirildiğine işaret etmektedir. Buna karşılık YİDK'de okuma etkinliklerinin daha çok sesli okuma ve soru temelli uygulamalar etrafında yapılandırıldığı görülmektedir. Her iki kitapta da açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların yaygın olarak kullanılması, okuduğunu anlamının değerlendirilmesine verilen önemin ortak olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte, etkinliklerin yapılandırılma biçimi bakımından iki ders kitabının farklı yaklaşımlar benimsediği söylenebilir. Bu farklılığın olası nedenleri alanyazındaki çalışmalar çerçevesinde değerlendirilebilir. Grabe (2009), not alma, işaretleme ve tahmin etme gibi stratejilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ve bağımsız okuyucu yetiştirilmesine katkı sağladığını belirtmektedir. Benzer şekilde Karatay (2023a), bu tür stratejilerin öğrencilerin metin üzerinde düşünmelerini ve anlamı yapılandırmalarını desteklediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, EDK'de söz konusu stratejilere yer verilmesi alanyazındaki önerilerle uyumlu görünmektedir. YİDK'de ise sesli okuma ve soru temelli uygulamaların daha belirgin olması, başlangıç düzeyinde okuma becerisinin doğru çözümleme ve anlamayı desteklemeye yönelik bir öğretim tercihi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla iki ders kitabı arasındaki farklılığın, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik önceliklerin çeşitlenmesiyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Konuşma becerisine ilişkin bulgular, YİDK ve EDK'de konuşma etkinliklerinin farklı öğretim teknikleri ve görev türleriyle yapılandırıldığını göstermektedir. YİDK'de hazırlıksız konuşma ve karşılıklı konuşma teknikleri öne çıkarken EDK'de rol oynama ve sesletim çalışmalarına daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ayrıca EDK'de hazırlıklı konuşma ve bağlama dayalı üretim etkinliklerinin bulunması, konuşma becerisinin farklı görev türleriyle desteklenmesine yönelik bir yaklaşımın benimsendiğine işaret etmektedir. Buna karşılık YİDK'de görsel destekli konuşma ve kelime-kavram havuzundan yararlanmayı esas alan etkinlikler, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin sözlü üretimini desteklemeye yönelik uygulamalar olarak değerlendirilebilir. Konuşma etkinliklerinin yalnızca soru-cevap uygulamalarıyla sınırlandırılmaması alanyazındaki kuramsal yaklaşımlarla uyumludur. Richards (2006), rol oynama etkinliklerinin öğrencilere gerçek yaşam iletişim durumlarını güvenli bir öğrenme

ortamında deneyimleme fırsatı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde CEFR'de (Council of Europe, 2020), karşılıklı etkileşim, ortak anlam oluşturma ve iletişim sorunlarını çözebilme becerileri konuşma yeterliğinin temel bileşenleri arasında ele alınmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, EDK'de rol oynama ile hazırlıklı ve bağlama dayalı konuşma etkinliklerine yer verilmesi, alanyazında önerilen iletişimsel ve görev temelli uygulamalarla uyumlu görünmektedir. YİDK'de hazırlıksız konuşma ile görsel destekli etkinliklerin öne çıkması ise başlangıç düzeyinde anlık sözlü üretimi desteklemeye yönelik bir öğretim tercihi olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla iki ders kitabı arasındaki farklılık, konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim önceliklerinin çeşitlenmesiyle ilişkilendirilebilir.

Yazma becerisine ilişkin bulgular, YİDK'de boşluk doldurma, eşleştirme, serbest yazma ve örnekten hareketle yazmanın öne çıktığını; EDK'de ise bunlara ek olarak hazırlıklı/planlı yazma ve yaratıcı yazma gibi farklı öğretim tekniklerine, ayrıca listeleme ve özetleme gibi farklı soru/görev türlerine de yer verildiğini ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Bilgin ve Şahbaz (2021) ile Dinç ve Topçuoğlu Ünal (2020), yazma öğretiminde not alma, özetleme, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, görsel kullanma ve listeleme gibi farklı tekniklerden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, EDK'de bu tekniklerin daha çeşitli biçimde kullanılması alanyazındaki önerilerle uyumlu görünmektedir. Hyland (2019) ve Karatay (2023b), yazmayı planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarını içeren bilişsel bir süreç olarak ele almaktadır. Bu çerçevede EDK'de planlı ve yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmesi, süreç odaklı yazma yaklaşımıyla ilişkilendirilebilir. Buna karşılık YİDK'de boşluk doldurma ve eşleştirme gibi kontrollü etkinliklerin daha sık kullanılması, Hyland'ın (2019) da belirttiği üzere başlangıç düzeyinde dil bilgisi ve sözcük bilgisinin pekiştirilmesine katkı sağlayabilecek bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, YİDK'de serbest yazma etkinliklerine de yer verilmesi, kontrollü yazmadan bağımsız üretime geçişi destekleyen uygulamaların bulunduğunu göstermektedir. Buna karşın planlı ve yaratıcı yazma etkinliklerinin daha sınırlı düzeyde yer alması, iki ders kitabının yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin farklı öğretim öncelikleri benimsediği şeklinde yorumlanabilir.

EDK'de dil bilgisine yönelik etkinliklerde sınırlı da olsa tahmin ederek okuma stratejisi belirlenirken, öğretim teknikleri ve soru türlerinin YİDK'ye göre daha çeşitli olduğu görülmektedir. YİDK'de ise soru türü olarak çoktan seçmeli sorular ve boşluk doldurma ile öğretim tekniği olarak sesli okuma daha belirgin durumdadır. Benzer şekilde EDK'de fiil çekimleme ve cümle dönüştürme gibi uygulamaların daha sık kullanılması, dil bilgisi öğretiminin farklı etkinlik türleriyle desteklenmeye çalışıldığını göstermektedir. Puren (2023), dil bilgisi etkinliklerinin dört temel dil becerisiyle bütünlüklü biçimde ele alınmasının önemini vurgularken CEFR (2020) ve Ellis (2006) de iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı doğrultusunda dil bilgisinin anlamlı iletişim bağlamları içerisinde kullanılmasını önermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, EDK'de strateji ve etkinlik çeşitliliğinin söz konusu yaklaşımlarla uyumlu olduğu söylenebilir. Buna karşılık YİDK'de kontrollü etkinliklerin daha belirgin olması, Larsen-Freeman'ın (2003) da belirttiği üzere A1 düzeyinde dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesine yönelik bir tercih olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, üretime dayalı etkinliklerin çeşitlendirilmesi, dil bilgisinin iletişimsel kullanımını destekleme açısından katkı sağlayabilir. İki ders kitabı arasında gözlenen bu farklılıklar, yabancı dil öğretiminde benimsenen öğretim önceliklerinin farklılaşmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırma bulguları, belirlenen kodlama ölçütleri çerçevesinde her iki ders kitabında da öğrenme stratejilerine ilişkin sınırlı sayıda kod belirlendiğini, bazı dil becerilerinde ise açık biçimde tanımlanabilen herhangi bir öğrenme stratejisi kodunun belirlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu

durum, söz konusu kitapların A1 düzeyi hedef kitlesine yönelik olarak tasarlanmış olmasıyla ilişkilendirilebilir. CEFR (2020)'de belirtildiği üzere, A1 düzeyindeki öğrenciler, dile yeni başlayan ve sınırlı dilsel yeterliğe sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme sürecinde öğretmen rehberliği ve yönlendirmesi daha belirleyici bir işlev üstlenmekte; öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel stratejileri bağımsız bir şekilde kullanma becerileri ise doğal olarak sınırlanabilmektedir. Dolayısıyla, belirlenen kodlama ölçütleri çerçevesinde öğrenme stratejilerine ilişkin daha az sayıda açık kod belirlenmesi, A1 düzeyindeki etkinliklerin daha yönlendirilmiş ve kontrollü biçimde yapılandırılmasıyla ilişkili olabilir. Her iki kitapta da yazma becerisine ilişkin belirlenen ölçütleri karşılayan ve açık biçimde tanımlanabilen herhangi bir öğrenme stratejisi kodunun bulunmaması, A1 düzeyinde yazma öğretiminin daha çok temel sözcük, kalıp ifade ve basit cümle üretimine odaklanmasıyla ilişkili olabilir. Başlangıç düzeyindeki öğrenciler henüz yeterli dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve metin oluşturma becerisine sahip olmadıklarından, yazma sürecini planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme veya öz değerlendirme gibi strateji temelli uygulamalara sınırlı ölçüde yer verilmiş olabilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, araştırma bulguları iki ders kitabının yalnızca etkinlik çeşitliliği bakımından değil, etkinliklerin yapılandırılma biçimi açısından da farklı yaklaşımlar sergilediğini ortaya koymaktadır. YİDK'de kontrollü uygulamalar ve dil bilgisel doğruluğu destekleyen etkinliklerin daha belirgin olduğu, EDK'de ise görev çeşitliliği, öğrenme stratejileri ve iletişimsel uygulamalara daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, bu farklılıkların bir üstünlük göstergesi olarak değil, ders kitaplarının benimsediği öğretim önceliklerinin doğal bir yansıması olarak değerlendirilmesi daha uygun görünmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma yalnızca Yedi İklim A1 ve Écho A1 ders kitaplarıyla sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulgular tüm yabancı dil ders kitaplarına genellenemez. Ayrıca yalnızca öğrenci ders kitapları incelenmiş; çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, dijital materyaller ve ölçme-değerlendirme araçları kapsam dışında bırakılmıştır. Gelecek çalışmalarda farklı yayınevlerine ait öğretim setlerinin tüm bileşenlerinin birlikte incelenmesi, A2 ve üzeri düzeylerde hazırlanan ders kitaplarının aynı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmesi ve farklı yabancı dil öğretim materyalleriyle karşılaştırmalı araştırmalar yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayabilir.

Sonuç olarak bu araştırma, yabancı dil ders kitaplarının değerlendirilmesinde yalnızca etkinlik sayılarının değil, etkinliklerin öğrenme stratejileri, öğretim teknikleri, soru türleri ile hedeflediği dört temel dil becerisi ve dil bilgisiyle birlikte ele alınmasının daha kapsamlı değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, ders kitaplarının yalnızca niceliksel özellikleri bakımından değil, etkinliklerin yapılandırılma biçimi ve benimsedikleri öğretim öncelikleri açısından da incelenmesinin önemini vurgulamaktadır. Etkinliklerin öğrenciyi düşünmeye, üretmeye ve dili gerçek iletişim bağlamlarında kullanmaya yönlendirecek biçimde tasarlanması, Tomlinson (2013) ile CEFR (2020)'de vurgulanan çağdaş yabancı dil öğretimi anlayışıyla uyumludur. Bu doğrultuda araştırmanın bulgularının, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi başta olmak üzere ders kitabı geliştirme, materyal tasarımı ve farklı yabancı dil öğretim materyallerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalara kuramsal ve uygulamaya dönük katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Kaynakça / References

- Akyasan, M. & Moralı, G. (2023). Türkçe öğretmenlerine göre konuşma etkinlikleri konuşma becerisini nasıl etkilemektedir? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 308-323. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1139950>
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Bayezit, H. & Çubukçu, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 25-47.
- Besse, H. (2011). Des techniques d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire. *Synergies Chine*, (6), 13-23.
- Bilgin, S. & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(47), 252-270.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Demirel, İ. F., & Fakazlı, Ö. (2021). İngilizce ve Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Konuşma ve Yazma Becerileri Açısından CEFR'ye Dayalı Karşılaştırması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 14(2), 167-185. <https://doi.org/10.30831/akukeg.851117>
- Dinç, A & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 373-389.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme eğitimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde H. Karatay (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları* (ss. 103-118). ASOS Yayınları.
- Dolunay, S. K. & Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 121-134.
- Ertürk, K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *UlakDil: Uluslararası Akademik Dil Eğitimi ve Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 79-93.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Girardet, J., & Gibbe, C. (2013). *Écho A1: Méthode de français* (2. baskı). CLE International.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Gün, M., Yalçın, Ç. & Memiş, M. R. (2017). İki farklı dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarının dinleme etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 387-403.
- Hasanova, N., Abduazizov, B. & Khujakulov, R. (2021). The main differences between teaching approaches, methods, procedures, techniques, styles and strategies. *JournalNX- A Multidisciplinary Peer Reviewed Journal*, 7(2). 371-375.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- Hattatıoğlu, A. & Kalfa, M. (2023). Yabancı dil öğretimi kitaplarının konuşma etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 182-202. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10427629>
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2. baskı). Cambridge University Press.
- Intarapanich, C. (2013). Teaching methods, approaches and strategies found in EFL classrooms: a case study in Lao PDR. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 88, 306-311.

- Kharmā, N., & Hajjaj, A. (1988). Al-lughāt al-aj̄nabiyyah: Ta'limuhā wa-ta'allumuhā [Yabancı diller: Öğretimi ve öğrenimi] ('Ālam al-Ma'rifah, No. 126). Al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.
- Kalaycı, D. & Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Karatay, H. (2023a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (6. baskı). Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2023b). *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* (1. baskı). Pegem Akademi
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 123-139. <https://doi.org/10.47948/efad.911870>
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII-*.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson Heinle.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri: II dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Puren, C. (2023). *Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire* (Gözden geçirilmiş sürüm). Christian Puren. <https://www.christianpuren.com>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sefer Aktaş, A. (2023). İkinci dil olarak Türkçe ve Almanca öğretimi temel düzey dinleme etkinliklerinin karşılaştırılması: Begegnungen ve Gazi Yabancılar için Türkçe. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 131-146. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1406045>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press Ltd.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*(2. Baskı). Bloomsbury.
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman Limited.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayını.
- Yunus Emre Enstitüsü. (2020). *Yedi iklim Türkçe A1 ders kitabı* (10. baskı). Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.