T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME YOLLARI

Mehmet AYGÜNEŞ

İZMİR
2007

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRME YOLLARI

Mehmet AYGÜNEŞ

Danışman
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY

İZMİR
2007

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları" adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



04 / 07 / 2007

Mehmet AYGÜNEŞ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. V. Doğan Günay

Üye : Doç. Dr. Ayşen Cem

Üye : Yrd. Doç. Dr. Duygu Öztin

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04. / 07 / 2007

Prof.Dr.Sedef GİDENER
Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ/PROJE VERİ FORMU

Tez/Proje No: Konu Kodu: Üniv. Kodu

- Not: Bu bölüm merkezimiz tarafından doldurulacaktır.

Tez/Proje Yazarının
Soyadı: **AYGÜNEŞ** Adı: **MEHMET**

Tezin/Projenin Türkçe Adı: **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları**

Tezin/Projenin Yabancı Dildeki Adı: **The Method of Improving Reading Skill in Teaching Turkish as a Foreign Language**

Tezin/Projenin Yapıldığı
Üniversitesi: **Dokuz Eylül** Enstitü: **Eğitim Bilimleri** Yıl: **2007**

Diğer Kuruluşlar:

Tezin/Projenin Türü:

Yüksek Lisans: [x] Dili: **Türkçe**

Doktora: [ ] Sayfa Sayısı: **xiii+324**

Tıpta Uzmanlık: [ ] Referans Sayısı: **36730**

Sanatta Yetertilik: [ ]

Tez/Proje Danışmanlarının

Ünvanı: **Prof. Dr.** Adı: **V. DOĞAN** Soyadı: **GÜNAY**

Türkçe Anahtar Kelimeler:
1-İkinci Dil Edinimi
2-Okuma Becerileri
3-Okuma Süreci
4-Okuma Ünitesi Hazırlama

İngilizce Anahtar Kelimeler:
1-Second Language Acqusition
2-Reading Skills
3-Reading Process
4-Preparation Reading Unit

Tarih: 04.07.2007
İmza:

Tezimin Erişim Sayfasında Yayınlanmasını İstiyorum Evet [x] Hayır [ ]

TEŞEKKÜR

Gerek lisans ve yüksek lisans ders dönemim gerekse tez çalışmam boyunca desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Doğan GÜNAY'a, tez çalışmamda görüşleri ve önerileriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Ayşen CEM'e, çalışmamda kullandığım kontrol listesini inceleyen ve eleştiren Yard. Doç. Dr. Mehmet Ali YAVUZ'a, özellikle çalışmanın yöntem ve tekniği ile ilgili yönlendirici bilgiler sunan Yard. Doç. Dr. Halim AKGÖL'e ve Yard. Doç. Dr. Uğur ALTUNAY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eski okulum olan Bodrum/Akyarlar Hacı Mahmut Tınaztepe İlköğretim Okulu müdürü Bülent AYAYDIN'a gerek yüksek lisans ders dönemimi tamamlamam için gösterdiği anlayış ve sağladığı olanaklardan gerek bilime ve bilimsel bilgiye verdiği değerden gerekse de her zaman sorunlara dışardan bakmamı sağlayan telkinlerinden dolayı teşekkürlerimi iletirim.

Evliliğimizin ilk on ayını kitapların arasında geçirmemize, kendisini sık sık ihmal etmeme rağmen bana tahammül edip bilimsel bilgi üretmeye olan tutkuma saygı gösteren ve çalışmalarıma büyük katkıda bulunan eşim Nurhan AYGÜNEŞ'e özürlerimi sunar, sevgisine sığındığımı belirtirim.

İÇİNDEKİLER

YEMİN i
DEĞERLENDİRME KURULU TUTANAĞI ii
Y. Ö. K. DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU iii
TEŞEKKÜR iv
İÇİNDEKİLER v
TABLO LİSTESİ x
ŞEKİL LİSTESİ xi
ÖZET xii
ABSTRACT xiii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 2
1.3. Problem Tümcesi 3
1.4. Alt Problemler 3
1.5. Sayıltılar 4
1.6. Sınırlılıklar 5
1.7. Tanımlar 6
1.8. Kısaltmalar 7

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR 8

3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE İKİNCİ DİL EDİNİMİ KURAMLARI 10
3.1. İkinci Dil Edinimi ve İkinci Dil Edinimi Sürecinde Etkili Olan Etmenler 10
3.2. İkinci Dil Edinim Kuramları 13
3.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı 14
3.2.1.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı 17
3.2.1.2. Davranışçı Öğrenme Kuramına ve Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler 19

3.2.2. Rasyonalist Öğrenme Kuramı 23
3.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı 29
3.2.3.1. Bilgi İşlemleme Yaklaşımı 30
3.2.3.2. Yarışma Modeli 33
3.2.3.3. Krashen'in Denetleme Modeli 35
3.2.3.4. Bilişsel Öğrenme Kuramına Yöneltilen Eleştiriler 37
3.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı 37
3.2.4.1. Sosyo-Eğitimsel Model 38
3.2.4.2. Kültür Uyuşumu Modeli 39
3.2.4.3. Karmalaştırma Hipotezi 41
3.2.4.4. Anadilleştirme Modeli 43
3.2.4.5. Kültür Uyuşumu ve Anadilleştirme Modellerine Yöneltilen Eleştiriler 44

4. OKUMA BECERİSİ 46
4.1. Anadil İle İkinci Dildeki Okuma Süreçlerinin ve Süreçlere Etki Eden Etmenlerin Karşılaştırılması 46
4.1.1. Anadil İle İkinci Dil Okurluğunda Dilsel ve Süreçsel Farklılıklar 48
4.1.1.1. Sözlüksel, Dilbilgisel ve Söylemsel Yapıya İlişkin Farklılıklar 49
4.1.1.2. Üstdilsel ve Üstbilişsel Bilginin Farkındalığına İlişkin Farklılıklar 52
4.1.1.3. Akıcı Okumanın Sağlanmasına İlişkin Farklılıklar 54
4.1.1.4. Dil Üzerinde Değişiklik Gösteren Dilsel, Yazınsal, Sözcüksel Farklılıklar 56
4.1.1.5. Okuma Sürecine Etki Eden Dil Yeterliği Açısından Farklılıklar 62
4.1.1.6. Dil Aktarımından Kaynaklanan Farklılıklar 63
4.1.1.7. İki Dil İle Çalışmadan Kaynaklanan Farklılıklar 65

4.1.2. Anadil ve İkinci Dil Okuyucuları Arasındaki
Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar 66
4.1.2.1. Okuma Yeteneğinden Kaynaklanan Farklılıklar 66
4.1.2.2. Güdülenmişlik Düzeyinden Kaynaklanan
Farklılıklar 69
4.1.2.3. Karşılaşılan Metin Çeşitliliğinden Kaynaklanan
Farklılıklar 71
4.1.2.4. Dilsel Kaynaklar ve Bu Kaynakların Kullanımından
Doğan Farklılıklar 72
4.1.3. Anadilde ve İkinci Dilde Okuma Sürecini Etkileyen
Sosyokültürel ve Kuramsal Farklılıklar 77
4.1.3.1. Anadil ve İkinci Dil Edinicilerinin Sosyo-kültürel
Özgeçmişlerinden Kaynaklanan Farklılıklar 77
4.1.3.2. Anadil ve İkinci Dilin Söylemsel Yapısı ve Metinlerin
Kurgulanışından Kaynaklanan Farklılıklar 81
4.1.3.3. Anadil ve İkinci Dil Eğitim Kurumlarının
Beklentilerinden Kaynaklanan Farklılıklar 85
4.1.4. Sonuç 87
4.2. Okuma ve Anlamlandırma Süreci 88
4.2.1. Okuma Amaçları 89
4.2.2. Metin 93
4.2.3. Okuma Biçemleri 97
4.2.3.1. Sesli Okuma –Sessiz Okuma 98
4.2.3.2. Yoğun Okuma -Yaygın Okuma 99
4.2.3.3. Gözden Geçirerek, Tarayarak,
Kavrayarak ve Yansıtarak Okuma 101
4.2.3.4. Aşağıdan Yukarı / Metin Kaynaklı Okuma,
Yukarıdan Aşağı/Zihin Kaynaklı Okuma ve
Etkileşimli Okuma Biçemleri 103
4.2.3.5. Özel Okuma Biçemleri 108
4.2.4. Okumada İşlemleme Süreci (Anlamanın Oluşumu) 112
4.2.5. Okuma Becerileri ve Okumada Kullanılan Stratejiler 117

4.2.6. Okuma Hedefleri 124
4.2.7. Sonuç 126
4.3. Okuma Ünitesi Hazırlama Süreci 126
4.3.1. Metin Seçimi 128
4.3.1.1. İçeriksel Uygunluk 128
4.3.1.2. İşletebilirlik 129
4.3.1.3. Okunabilirlik 130
4.3.1.4. Çeşitlilik 132
4.3.1.5. Özgünlük 132
4.3.1.6. Sunuluş 134
4.3.2. Okuma Öncesi Etkinlikler 135
4.3.2.1.Okuma Nedenlerini Belirleme 136
4.3.2.2. Metni Tanıtma 136
4.3.2.3.Yukarıdan Aşağı Görevleri Belirleme 137
4.3.2.4. Metni Bölümlere Ayırma 137
4.3.2.5. Metindeki Öğrenme Noktalarını Belirleme 138
4.3.2.6. Erek Dil İle İlgilenme 138
4.3.2.7. Metne İlişkin Yönlendirici Sorular Sorma 139
4.3.3. Okuma Sırası Etkinlikler 139
4.3.4. Okuma Sonrası Etkinlikler 141
4.3.5. Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönü 142
4.3.5.1. Etkinliklerin Bilişsel Alanlara Göre Dağılımı 142
4.3.5.2. Etkinliklerin Biçimsel Yönü 143
4.3.6. Sonuç 144

5. YÖNTEM 145
5.1. Araştırma Modeli 145
5.2. Evren ve Örneklem 151
5.3. Veri Toplama Araçları 152
5.4. Veri Çözümleme Teknikleri 152

6. BULGULAR VE YORUMLAR 154
6.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Üzerine Yazılan Kitaplardaki Metinlerin Temel Özellikleri 157
6.1.1. Metinlerin Tür Özellikleri 157
6.1.2. Metinlerin Özgünlük Açısından Özellikleri 163
6.1.3. Metinlerin Bağlamsal Yapılarının Özellikleri 169
6.1.4. Metinlerin İçeriksel Özellikleri 187
6.2. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Üzerine Hazırlanmış Kitaplardaki Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Sonrası Etkinliklerin Temel Özellikleri 194

7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 215
7.1. Sonuç 215
7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sürecinde Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Temalar 220
7.2.1. Düzey ve Konuların Belirlenmesi 220
7.2.2. Ünitelerin Düzenleniş Biçimi 223

KAYNAKÇA 226

EKLER 238

SÖZLÜKÇE 320

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 İkinci Dil Edinim Sürecine Etki Eden Etmenler

Tablo 2 Toplumsal Mesafenin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Tablo 3 Psikolojik Mesafenin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Tablo 4 Anadilleştirme ve Yerlileştirme

Tablo 5 Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen Sözcükler

Tablo 6 Okuma Amaçlarının Okuma Sürecine Etkisi

Tablo 7 Anlambilimsel Önermeler Oluşturma Süreci Örneği

Tablo 8 Veriyi Analiz Etme Süreci

Tablo 9 Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Metin Tiplerine Göre Dağılımı

Tablo 10 Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Özgünlük Açısından Biçimlere Göre Dağılımı

Tablo 11 Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Konulara Göre Dağılımı

Tablo 12 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Metinlere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Tablo 13 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Okuma Sırası Etkinliklere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Tablo 14 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Okuma Sonrası Etkinliklere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Tablo 15 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönlerine İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Değerlendirilmesi

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre Öğrenme Süreci
Şekil 2 Dillerin Saydamlık ve Geçirmezlik Açısından Karşılaştırılması
Şekil 3 İki Dilli Sözlük Kullanımında Sözcüğün Anlamlandırılması
Şekil 4 Etkili Okuma Zinciri
Şekil 5 Okuma ve Anlama Sürecine Etki Eden Etmenler
Şekil 6 Sözcük Tanıma Modeli
Şekil 7 Okuma Ünitesi Oluşturma Sürecinde Göz Önünde Bulundurulması Gereken Durumlar
Şekil 8 Güle Güle Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 9 Turkofoni Türkçe Öğren Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 10 Hitit Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 11 Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 12 Beginner's Turkish Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 13 Türkçe Öğrenelim 1 Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 14 Gökkuşağı 1 Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 15 Yabancılar İçin Türkçe 1 Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 16 Yabancılar İçin Türkçe 1 Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 17 Elemantary Turkish Kitabından Bağlam Örneği
Şekil 18 Beginner's Turkish Kitabından Etkinlik Örneği
Şekil 19 Beginner's Turkish Kitabından Etkinlik Örneği
Şekil 20 Beginner's Turkish Kitabından Sözcük Öğretime İlişkin Etkinlik Örneği

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerini değerlendirmek ve bu değerlendirmeler ışığında örnek okuma üniteleri sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle *"okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi"* oluşturulmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili kitapların okuma becerilerine yönelik bölümleri hem bu kontrol listesindeki ifadeler hem de ilgili bölüme ilişkin gözlemler ve sayısal veriler ışığında incelenmeye çalışılmıştır.

Bu incelemelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Kitaplarda metin türü olarak en çok diyalog kullanılmaktadır ve farklı türde metinlere yeterince yer verilmemektedir. Kitaplardaki okuma becerilerine ilişkin bölümlerde girdi biçimi olarak en çok benzetilmiş girdiye yer verilmektedir. Ancak bu girdilerin gerçek yaşamdaki durumlara benzetilmesinde kimi sorunlar bulunmaktadır. Metinlerin konuları gerçek yaşamdaki durumlara kısmen uygundur. Metinlerin konuları genel olarak ilgi çekici değildir. Diyalog biçimindeki metinlerin bağlamsal özellikleri yeterince açık değildir. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri genel olarak hedef grubun düzeyine uygundur. Metinlerin içeriksel özellikleri ve sunuluş biçimleri geliştirilebilir niteliktedir. Kitaplarda okuma öncesi ve sırasına ilişkin etkinliklere yer verilmemektedir. Kitaplarda okuma sonrasında ise, metni anlamlandırmaya yönelik kısa yanıtlı sorular yer almaktadır. Okuma sonrası etkinliklerde okuma becerilerini geliştirecek nitelikte etkinlikler yeterince yer almamaktadır. Metinleri anlamaya yönelik olarak büyük oranda kısa yanıtlı soruların kullanıldığı görülmektedir. Kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerindeki etkinlikler bilişsel olarak büyük oranda bilgi ve kavrama basamaklarını tetiklemektedir.

Bu çalışmada yapılan belirlemeler doğrultusunda *seyahat* ve *sağlıklı yaşam* konuları üzerine iki örnek tema önerilmiştir. Bu temalar hazırlanırken okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli olan durumlar ve Türkçenin ikinci dil olarak

öğretimi ile ilgili kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerindeki olumlu ve olumsuz yönler dikkate alınmıştır.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate the section of the books related to reading skills about teaching Turkish as a foreign language, and to present the sample reading units with the helping of these evaluations.

In this study, firstly, *"the control list for evaluating reading units/activities"* is formed. The sections related to reading skills about Teaching Turkish as a second language are tried to examine in the light of both the statement in the control list and the observations and numerical datum related to section.

These outcomes are found in this study: Dialogues are mostly used as a text type and variant types of text are not placed in the books. In the section related to reading skills, unnatural text is mostly placed. However there is some problem in the imitating with the situation in real life. The topics of the text are partially suitable for the situation in real life. The subjects of the text are generally uninteresting. The contextual features of dialogue texts are not clear enough. The level of the text is suitable for the target group. To improve the text features related to the context and the form of presentation are possible. Pre-reading and reading activities are not given place in the books. However, there are some short answered questions for after reading. The activities after reading do not contain the activities that improve the reading skill. It is seen that the short-answered questions are mostly used in understanding the text. The activities in the section related reading skill trigger cognitively the level of knowledge and comprehension.

In the light of these designations, two sample subjects are suggested for traveling and healthy life. The significant situations in the improving of reading skill and the negative and positive aspect of the related section of the books in teaching Turkish as a second language are considered during the preparation of these subjects

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan problem durumu, yapılış amacı, önemi ve temel probleme ilişkin alt problemler aktarılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca çalışmanın temel sayıtlılarına (varsayımlarına), sınırlılıklarına, çalışmayla ilgili temel tanımlara ve kullanılan kısaltmaların açılımlarına da bu bölümde yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında sınırlı sayıda kaynak olmakla birlikte, son on yılda bu alanda gerek sınıf ortamında gerekse bireysel kullanıma yönelik pek çok kitabının hazırlandığı görülmektedir. Bu kitaplar incelendiğinde, kitapların tamamının metin temelli bir anlayışla hazırlandığı ve kitaplarda okuma becerisine ilişkin durumlara genişçe yer verildiği görülmektedir. Ancak bir tarama çalışması yapıldığında, söz konusu kitapların pek çoğunun okuma becerilerine ilişkin bölümlerinde okuma materyalleri/üniteleri hazırlamadaki önemli ilkelerin ve durumların göz ardı edildiği görülmektedir. Yine de geçerli ve güvenilir tespitler yapabilmek için konuyla ilgili kitapların bilimsel araştırma yöntemleri çerçevesinde ele alınması ve geliştirilen bu varsayımın doğru olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir. Bu nedenle, söz konusu kitapların Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerinin geliştirilmesini sağlayıp sağlayamayacağı, okuma ünitelerinde ne gibi hataların, eksikliklerin bulunduğu bilimsel yöntemler ışığında incelenmelidir.

Çalışmada bu problem durumundan hareket edilmiş ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitapların okuma becerileri ile ilgili bölümlerinin Türkçeyi ikinci dil olarak edinen yabancıların okuma becerilerini istenen düzeye getirip getiremeyeceği tartışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada problem durumunun irdelenmesiyle yetinilmemiş, var olan sorunları çözmeye yönelik somut çözüm önerileri de (iki örnek tema) sunulmaya çalışılmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışma temel olarak, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine şimdiye kadar hazırlanan kitapların okuma becerisi ile ilgili bölümlerinin nasıl oluşturulduğunun, bu bölümlerin Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmede ne düzeyde etkili olabileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca yapılan tespitler ve değerlendirmeler sonucunda Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla iki farklı düzey için örnek okuma temasının hazırlanması da bu çalışmanın temel amaçları arasındadır.

Bu temel amaçlar doğrultusunda çalışmada yanıtlanmaya çalışılan sorular şunlardır:

- Okuma becerisi nedir?
- Anadildeki okuma süreçleri ile ikinci dildeki okuma süreçleri arasında ne gibi benzerlikler/farklılıklar vardır?
- Okuma-anlama sürecini oluşturan; okuma amaçları, metin, okuma biçemleri, okumanın zihinsel olarak işlemlenmesi, okuma sürecinde kullanılan stratejiler/beceriler ve okuma sürecinin hedefleri neyi ifade etmektedir?
- Özellikle ikinci dil öğretimi sürecinde dil edinicilerinin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla oluşturulan okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası etkinliklerin ve kullanılan metinlerin özellikleri nelerdir?

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplarda okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası etkinlikler nasıl hazırlanmıştır? Bu kitaplarda kullanılan metinlerin yazınsal tür, özgünlük, bağlamsal yapıları ve içeriksel özellikleri gibi çeşitli açılardan taşıdığı özellikler nelerdir?
- Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmede kullanılacak olan bir ünite somut olarak nasıl olmalıdır?

Yukarıda bahsedilen amaçlar doğrultusunda hazırlanan bu çalışmanın önemi ise, şu şekilde ifade edilebilir: Türkçenin ikinci dil olarak edinimi ve öğretimi konusunda yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışma, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda yapılan bilimsel çalışmaların azlığı göz önünde bulundurulacak olursa böylesi bir konuyu ele alması bakımından dikkate değerdir. Dahası, bu çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili hazırlanan kitapların büyük bir kısmının okuma becerileri ile ilgili bölümleri bir yöntem dahilinde eleştirel bir bakış açısıyla incelenmekte ve bu doğrultuda somut olarak okuma üniteleri önerilmektedir. Bu çalışmanın Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecine hizmet etmesi umulmaktadır.

1.3. Problem Tümcesi

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili hazırlanan kitapların okuma becerileri ile ilgili bölümleri, öğrencilerin bu beceri alanlarını yeterli düzeyde geliştirmeye elverişli midir ve Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirecek materyaller, etkinlikler nasıl olmalıdır?

1.4. Alt Problemler

Yukarıdaki biçimde ifade edilen genel problem durumu şu alt gruplara ayrılabilir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma

becerilerine ilişkin bölümleri nasıl oluşturulmuştur?

- Bu kitaplar Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmeye uygun mudur?
- Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla seçilen/oluşturulan metinler ve etkinlikler nasıl olmalıdır?

1.5. Sayıltılar

Bu çalışmada, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili olan ve baskısı bulunan kitapların büyük bir bölümüne ulaşılmış ve bu kitapların tamamı incelenerek konuyla ilgi kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerileri ile ilgili bölümleri incelenirken Avrupa dil gelişim dosyasındaki beceri profillerinden olan okuma becerilerine ilişkin ifadelerden Munby'ın dil becerileri sınıflandırmasından, Vacca ve Vacca'nın kontrol listesinden, Bloom'un sınıflandırmasından ve okuma becerisini konu alan kaynaklarda aktarılan bilgilerden hareketle *okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi* hazırlanmış ve bu kontrol listesi konuyla ilgili üç uzmanın[1] eleştirileri ve önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapıldıktan sonra kullanılmıştır. Hazırlanan bu kontrol listesinin okuma becerilerine ilişkin hazırlanmış ders materyallerini değerlendirmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların incelenmesi sürecinde incelemeyi yapan araştırmacının objektif davrandığı ve sadece bilimsel verileri göz önünde bulundurarak çalışmayı hazırladığı varsayılmaktadır.

[1] İlgili uzmanlar; Prof. Dr. Doğan Günay, Doç Dr. Ayşen Cem ve Yard. Doç. Dr. Mehmet Ali Yavuz'dur.

İncelemeler esnasında sabit, sistemli ya da rastgele hatalardan herhangi birisinin yapılmadığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerisine ilişkin temel kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirleyebilmek için bir denek grubu üzerinde deneysel bir inceleme gerçekleştirilememiştir. Bu durum üzerinde, öncelikle, ele alınan kitap sayısının fazlalığı etkili olmuştur. Çalışmada 12 seri (toplam 25 kitap) kitap incelenmiştir ve bu kitapların tamamı sınıf ortamında uygulanmamaktadır. Dolayısıyla bir denek grubu üzerinde anketler ya da gözlemler yoluyla incelemeler gerçekleştirildiğinde bile sonuçlar, sadece ilgili kitaba ilişkin olacak diğer bir deyişle, sonuçlar Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan bütün kitapları kapsamayacaktır.

Bu çalışmada bütün kitaplar ile ilgili tespitler sadece tek bir araştırmacı tarafından ortaya konmuştur. Yani bir inceleme grubu oluşturularak kitapların daha objektif ve güvenilir biçimde incelenmesi sağlanamamıştır. Bu duruma da teknik ve pratik olanaksızlıklar sebep olmuştur. Çünkü inceleme grubunun oluşturulabilmesi için öncelikle bu grupta yer alanların konu alanıyla ilgili yeterli bilgi birikimine sahip olması ve 25 kitabı incelemek için çalışmaya geniş bir zaman dilimi ayırması gerekmektedir. Bu koşulların sağlanması da bu çalışmada mümkün olmamıştır.

Çalışmada bu eksikliklerin giderilmesi için kapsamlı bir kontrol listesi hazırlanmış ve ilgili kitaplar araştırmacının kitap üzerinde elde ettiği sayısal veriler ve incelemelerin yanı sıra bu kontrol listesine göre değerlendirilmiştir. Böylece daha objektif sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonunda önerilen iki okuma teması sınıf ortamında uygulanamamıştır. Dolayısıyla önerilen ünitelerin bir bütün olarak

uygulanabilirliği ve okuma becerisine ilişkin hedefleri ne düzeyde gerçekleştirdiği tam olarak gözlenememiştir. Çünkü; önerilen üniteler, toplam altı hafta uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Ünitelerin uygulanmasının böylesine uzun sürmesi, bu ünitelerin Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği herhangi bir kurumda, sınıf ortamında uygulanmasının ilgili kurumların yöneticileri tarafından kabul edilmesini engellemiştir. Ancak ünitelerde yer alan metinlerin ve etkinliklerin yaklaşık %60'ı farklı zamanlarda, Türkçeyi ikinci dil olarak edinen bir öğrenciye uygulanmış, uygulamalarda görülen eksiklikler doğrultusunda metinler ve etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

1.7. Tanımlar

Bu çalışmada yer alan terimler, çalışmanın içerisinde geçtiği ilk yerde tanımlanmıştır. Ancak çalışma da sık sık kullanılan terimler ve bunların tanımları şu şekildedir:

Dil edinimi: Dilin doğal olarak öğrenilmesidir (Kocaman ve Osam, 2000:40). Kimi araştırmacılar dil edinimini sadece anadili edinimi sürecini açıklamak için kullanmakta ve ikinci dilin edinilmediğini öğrenildiğini öne sürmektedir. Ancak bazı araştırmacılar ise, dil edinimi kavramının ikinci dilin öğrenilmesi süreci içinde geçerli olduğunu belirtmekte ve bu süreç için de ikinci dil edinimi kavramını kullanmaktadır.

Okuma: Bireyin, yazarın iletisini algılama ve ona tepki vermesini içeren zihinsel ya da bilişsel süreç (Keçik ve Uzun, 2002:127, *aktaran*; Kuzu,2003:16). Dil öğretiminde ele alınan dört beceriden birisi (Kocaman ve Osam, 2000:86).

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü (Günay, 2003: 35). Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey (Özdemir, 2002:36).

1.8. Kısaltmalar

CEF The Common European Framework (Ortak Avrupa Çatısı)

SMOG Simplified Measure of Gobbledy-gook

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde okuma becerileri üzerine yapılan araştırmalara kısaca değinilecektir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı oldukça yeni bir alan olduğu için bu konu üzerine yapılan bilimsel araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu sınırlılıkla beraber, son yıllarda konuyla ilgili araştırmalarda ciddi bir artışın olduğu da gözlemlenmektedir.

Dilidüzgün (1995) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Metinler* adlı çalışmasında temel olarak yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yazınsal metinlerin seçiminde dikkate alınması gereken durumlara değinmiş, *Türkçe Öğrenelim* ve *Türkçe Öğreniyoruz I* adlı kitapların yazınsal metinlerini incelemeye çalışmış ve sonuçta da iki tane örnek uygulamaya yer vermiştir.

Dilek (1995) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları* adlı çalışmasında Türkçeyi ikinci dil olarak edinen yabancıların okuma becerilerini geliştirmek için özgün metinlerin nasıl kullanılabileceğine yer vermiş ve sonuçta da kimi okuma becerilerinin öğretiminde özgün metinlerin nasıl kullanılabileceğine ilişkin model alıştırmalar sunmuştur.

Eryılmaz (1996) *Teaching Turkish As A Foreign Language: A Systems Approach Through Linguistic Perspective* adlı çalışması Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinde okuma becerisine odaklanan deneysel bir çalışmadır. Çalışmanın amacı; dil öğretimindeki sistematik yaklaşımların

Türkçenin ikinci dil öğretiminde kullanılması için bir açılım oluşturmaktır. Ancak bütün becerileri ele almak çok kapsamlı bir çalışmayı gerektirdiği için bu çalışmada okuma becerileri temel alınmıştır. Çalışmada var olan kitaplarda ve sınavlarda kullanılan okuma parçalarında kimi sorunların olduğu belirtilmektedir. Bu sorunlar; metinlerin konularının ilgi çekicilikten yoksun olması hatta kimi durumlarda çocuklaştırılması, metinlerdeki sözcüklerin pek çoğunun büyük oranda kullanımdan kalkmış olması ve oldukça sınırlı soru biçimlerinin kullanılıyor olmasıdır. Bu doğrultuda, çalışmada, soru çeşitliliği olan, okuma becerilerinin öğretimini hedefleyen ve dil öğretimindeki sistematik yaklaşımlardan yararlanılarak hazırlanan okuma etkinlikleri uygulandığında daha başarılı bir öğrenme sürecinin geçirildiği belirtilmiştir.

Behnür (2002) *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar* adlı çalışmasında, genel olarak dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere yer verdikten sonra dil öğretimindeki beceri alanları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile dilbilgisi ve sözcük öğretimine değinmiştir. Ayrıca Behnür çalışmasında yabancı dil öğretimin sürecinde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği konusuna da değinmiştir.

Sonuç olarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde okuma becerileri üzerine yapılan akademik çalışmaların genellikle metin kullanımı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ VE İKİNCİ DİL EDİNİMİ KURAMLARI

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle ikinci dil ediniminin ne olduğuna, ikinci dil edinimi sürecinde rol oynayan etmenlere kısaca değinilecektir. Daha sonra ise, ikinci dil edinim sürecini açıklayan yaklaşımlara yer verilmeye çalışılacaktır. Böylece, bu bölümde hem ikinci dil edinimi ile ilgili genel bakış açıları sunulmuş olacak hem de çalışmanın daha sonraki bölümlerinde aktarılacak bilgilere bir zemin oluşturulacaktır.

3.1. İkinci Dil Edinimi ve İkinci Dil Edinimi Sürecinde Etkili Olan Etmenler

İkinci dil edinimini; Kocaman ve Osam (2000:69) kişilerin ikinci dilde yeterliliklerini geliştirmede kullandıkları işlemler; Richards ve Schimidt (2002:473) ikinci ya da yabancı bir dili edinmenin işlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda ikinci dil edinimi kavramı; genel olarak, bireyin anadili dışındaki bir dili doğal ortamda ya da sınıf ortamı gibi oluşturulmuş bir ortamda öğrendiği bilinçli ya da bilinçsiz süreçler olarak tanımlanmaktadır.

Pek çok çalışmada ikinci dil ediniminin oldukça karmaşık bir süreç olduğuna vurgu yapılmakta ve bu sürece etki eden pek çok etmenin bulunduğu belirtilmektedirler. Linghtbown ve Spada (2003:49) ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin zekası, yeteneği, kişiliği, güdülenme düzeyi, tutumu, yaşı, tercihleri ve inançları gibi pek çok etmenin etkili olduğunu belirtmektedir. Kişisel yöne vurgu yapan bu unsurların yanı sıra kimi eğitimsel ve kuramsal etmenlerin (eğitici, uygulanan yöntem ve teknik, dilin edinildiği ortam gibi) de

ikinci dil edinimi sürecinde etkili olduğu bilinmektedir.

Ellis (1985:16-17) ikinci dil edinim sürecine etki eden etmenleri biraz daha açımlayarak bunların 1) *durumsal etmenler*, 2) *dilsel girdi*, 3) *bireysel farklılıklar,* 4) *öğrenci işlemlemeleri* ve 5) *dilsel çıktı* olduğunu belirtmektedir.

Durumsal etmenler; hem öğrenilecek olanı yani dilsel girdiyi hem de dil edinicisinin kullanacağı stratejileri belirlemektedir. Durumsal etmenler dikkate alındığında iki temel edinme biçiminin söz konusu olduğu görülür. Bunlar; doğal ortamda ikinci dil edinimi ve sınıf ortamında ikinci dil edinimi. Her iki edinme biçiminde, ortak noktaların yanı sıra kimi farklılıklar da söz konusudur. Sonuç olarak durumsal etmenler; ikinci dil edinimi sürecinde dilin edinildiği ortamla ilintilidir.

Dilsel girdi; ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin duyduğu, okuduğu ya da başka biçimlerle maruz kaldığı erek dile ilişkin her türlü dilsel veriyi ifade etmektedir.

Bireysel farklılıklar; dilin yapısı dışında olan ve dil edinim sürecini etkileyen yaş, yetenek, güdülenmişlik düzeyi, kaygı, cinsiyet, zeka düzeyi, bireyin kişilik özellikleri gibi durumları içermektedir.

Öğrenci işlemlemeleri; ikinci dil edinicilerinin erek dili öğrenme, bu dili kullanma sürecinde ortaya koyduğu stratejilerdir. Ellis (1985:17) öğrenci işlemlemelerinin genel olarak 1) *bilişsel işlemleme* ve 2) *dilsel işlemleme* olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Ellis, bilişsel işlemlemeyi de üç gruba ayırmaktadır. Bunlar; 1a) *öğrenme stratejileri,* 1b) *üretim stratejileri* ve 1c) *iletişim stratejileri'*dir.

Öğrenme stratejileri; önemli öğelerin altını çizme, not alma gibi dikkati sağlamanın yanı sıra belleksel işlemleri desteklemek, duyuşsal ve bilişsel durumları güçlendirmek için de kullanılmaktadır. *Üretim stratejileri*;

ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin erek dile ilişkin sahip olduğu bilgiyi kullanım alanına sokmasına yardımcı olan yollardır. *İletişim stratejileri* ise; dil edinicisinin erek dile ilişkin sahip olmadığı bilgiyi içeren bir iletiyi aktarmada kullandığı yollardır.

Öğrenci işlemlemelerinin ikinci ayağını oluşturan *dilsel işlemleme* ise; öğrencinin doğuştan getirdiği evrensel dilbilgisi ilkelerini kapsamaktadır.

Dilsel çıktı ise*;* ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin erek dili kullanması ve o dille üretim aşamasına geçmesidir.

Sonuç olarak ikinci dil edinim sürecinin pek çok etmenden etkilenen karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Aktarılan bu etmenler şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 1

İkinci Dil Edinim Sürecine Etki Eden Etmenler

İkinci Dil Edinim Sürecine Etki Eden Etmenler	**İçerikleri**
1. Durumsal Etmenler	Dilsel girdiyi ve kullanılacak stratejileri belirler.
2. Dilsel Girdi	Dil edinicisinin ikinci dile ilişkin karşılaştığı her şey
3. Bireysel Farklılıklar	Dil edinicisinin yaşı, cinsiyeti, zekası, tutumları v.s.
4. Öğrenci İşlemlemeleri	Dil edinicisinin kullandığı stratejiler
4.1. Bilişsel İşlemleme	Zihinsel süreçlerle ilgili olan durumlar
4.1.1.*Öğrenme Stratejileri*	İkinci dili öğrenme sürecinde kullanılan stratejiler
4.1.2. *Üretim Stratejileri*	Bilgiyi kullanmaya yardımcı olan stratejiler
4.1.3. *İletişim Stratejileri*	İkinci dille iletişim sürecinde kullanılan stratejiler
4.2. Dilsel İşlemleme	Doğuştan getirilen evrensel dilbilgisi ilkeleri
5) Dilsel Çıktı	Dil edinicisinin ikinci dille üretime geçmesi

3.2. İkinci Dil Edinim Kuramları

Psikoloji, dilbilim, toplumbilim gibi alanlardaki gelişmelere paralel olarak, ikinci dil edinim sürecini açıklayan farklı yaklaşımların ortaya çıktığı görülmektedir.

Gerek uygulamalı dilbilim gerekse ikinci dil edinimi ile ilgili pek çok çalışmada bu yaklaşımlara değinildiği görülmektedir. Patsy M. Lightbown ve Nina Spada (2003) çalışmalarında Davranışçılık Kuramı'nın, Evrensel Dilbilgisi'nin, Krashen'in Denetleme Modeli'nin, Bilgi İşlemleme Yaklaşımı'nın, İletişimsel ve Etkileşimsel yaklaşımların ikinci dil edinimi ile ilgili görüşlerine yer vermektedir.

Rod Ellis (2003) ikinci dil edinim kuramlarını *aradil* konusu çerçevesinde değerlendirmekte ve çalışmasında Davranışçı Kuram'ın, Akılcı (Rasyonalist) Yaklaşım'ın, Schumann'ın Kültür Uyuşumu Modeli'nin, Krashen'in Denetleme Modeli'nin, Çok Boyutlu Yaklaşım'ın ve Evrensel Dilbilgisi'nin ikinci dil edinimi ile ilgili görüşlerine yer vermektedir.

Diane Larsen-Freeman ve Michael H. Long (1991) ise, çalışmalarında ikinci dil edinimi ile Evrensel Dilbilgisi'ne, Krashen'in Denetleme Modeli'ne, Kültür Uyuşumu ve Karmalaşma Modeli'ne, Givon'un İşlevsel-Tipolojik Teorisi'ne ve Çok Boyutlu Yaklaşım'a yer vermektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; ikinci dil edinim kuramlarını açıklamak olmadığı için çalışmada bu kuram ve yaklaşımların temel olanlarına değinilecektir. Bu amaçla çalışmada ikinci dil edinimi sürecini açıklamaya çalışan 1) *Davranışçı Öğrenme Kuramı* ve bu kuram çerçevesinde gelişen 1a) *Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı; 2) Rasyonalist Öğrenme Kuramı; 3) Bilişsel Öğrenme Kuramı* ve bu kuram çerçevesinde gelişen 3a) *Bilgiyi İşleme Yaklaşımı,* 3b) *Yarışma Modeli,* 3c) *Krashen'in Denetleme Modeli;* 4) *Sosyal Öğrenme Kuramı* ve bu kuram çerçevesinde gelişen 4a) Sosyo-

Eğitimsel Model, 4b) *Schumann'ın Kültür Uyuşumu Modeli, 4c) Karmalaşma Hipotezi ve* 4d) *Anderson'un Anadilleştirme Modeli* üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

İkinci dil edinim kuramları açıklanmaya çalışılırken öncelikle söz konusu kuramların öğrenme sürecine ilişkin temel savları ortaya konulacak, anadil ve ikinci dil edinimine ilişkin tespitlerine yer verilecek ardından kuram çerçevesinde gelişen yaklaşımlara ve kuramın savlarına yöneltilen eleştirilere değinilecektir.

3.2.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı Öğrenme Kuramı 20. y.y.'ın başlarında şekillenmeye başlamıştır. Bu kuramın en temel özelliği; insanın sadece gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlarını ele alması ve düzenli, sistematik olarak gösterilen davranışların ve alışkanlıkların nasıl oluştuğunu açıklamaya çalışmasıdır. Bu nedenle Davranışçı Öğrenme Kuramı; zihin gibi doğrudan gözlenemeyen olguları inceleme alanının dışında tutmuştur.

Kuramın önemli savunucularından olan Pavlov, köpekler üzerinde yaptığı deneyler sonucunda *klasik koşullanma* kavramını öne sürmüş ve bu kavram, kuramın öğrenmeyi açıklama biçimi olmuştur. Bacanlı, Pavlov'un gerçekleştirdiği deneyi şu şekilde aktarmaktadır:

> Pavlov birinci aşamada zil çalmış ve köpeğin zile karşı herhangi bir belirli tepki göstermediğini görmüştür. Gündelik hayatta da köpeğin zile karşı bir tepkisinin bulunması gerekli değildir. İkinci aşamada zil sesinin ardından köpeğe et verilmiştir. Köpeğin ete karşı salya salgıladığı görülmüştür. Bu işlem birkaç kez tekrar edildikten sonra üçüncü aşamada zil sesi verildiğinde, et verilmediği halde, köpeğin salya salgıladığı görülmüştür. Bu durum, köpeğin zil sesinden sonra et verildiğini "öğrendiği" olarak yorumlanmaktadır (Bacanlı, 2002:164).

Görüldüğü gibi Davranışçı Öğrenme Kuramı öğrenmenin uyarıcı (zil sesi)- tepki (salya) bağının yeterli sayıda tekrarlanması sonucunda oluştuğunu

ileri sürmektedir. Mallikamas (1997) buna paralel olarak, Davranışçı Kuram'ın öğrenmeyi bir alışkanlık oluşturma süreci olarak ortaya koyduğunu ve yeni öğrenilen bilgilerin eski alışkanlıkların yerine geçen yeni alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Koç, 2005:2).

Larsen- Freeman ve Long (1991:55) da *alışkanlık* kavramının davranışçı öğrenme kuramı için oldukça önemli olduğunu; alışkanlıkların benzer uyarıcılara karşı benzer tepkilerin verilerek oluşan uyarıcı-tepki bağının olumlu bir biçimde desteklenmesi ve bu bağın sürekli tekrarlanması ile oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca Davranışçı Öğrenme Kuramı, ikinci dil edinim sürecinde anadil alışkanlıklarına karşı, ikinci dilin alışkanlıklarının kazanılması gerektiğini bununda ancak diyalog ezberleme, taklit ve model kişiyle pratik yapılarak mümkün olabileceğini öne sürmektedir.

Ellis (1985:20) Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın *alışkanlıklar* ile birlikte temelini oluşturan diğer kavramın da *hata* olduğunu belirtmektedir. Kurama göre; hatalar yanlış öğrenmenin ve başarısızlığın bir göstergesidir. Bu yüzden ikinci dil edinicisi dil edinim sürecinde hatalardan kaçınmalıdır.

Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın dil edinimi sürecini açıklamasında önemli rol oynayan *alışkanlık* ve *hata* kavramları birbirinden kopuk bir biçimde işlememektedir. Çünkü kurama göre, eski alışkanlıklar (anadil) yeni alışkanlıkların edinilmesini (ikinci dilin edinimini) engellemekte ve bu durumda hatalara neden olmaktadır. Diğer bir değişle, kurama göre, ikinci dil edinim sürecinde hatanın sebebi; bireyin anadilinin yani daha önce öğrenilmiş alışkanlığın, ikinci dili öğrenirken araya girmesidir.

Dulay, Brut ve Krashen (1982:101) teknik olarak ilk kez davranışçı psikologlar tarafından tanımlanan ve kuram için oldukça önemli olan bir diğer savınsa *aktarım* olduğunu belirtmektedir. Aktarım kavramı; otomatik ve kontrol dışı bir biçimde bilinçaltında yer eden ve eski öğrenmelere ilişkin olan işlemlemelerin yeni bir öğrenme durumunda da etkisini devam ettirmesini

ifade etmektedir. Yani ikinci dil edinim süreci çerçevesinde değerlendirildiğinde aktarım; anadil edinim sürecinde edinilmiş olan bilgilerin ikinci dil edinim sürecinde de etkili olması ve kullanılmasını ifade etmektedir.

Dulay, Brut ve Krashen (1982:101) aktarımın 1) *olumlu aktarım* ve 2) *olumsuz aktarım* olmak üzere iki biçiminin bulunduğunu belirtmektedir. Olumlu aktarım; anadilin, ikinci dile benzer olduğu durumlarda söz konusudur. Burada ikinci dili edinen öğrencinin anadili, ikinci dil ile benzerse bu benzerlik erek dildeki yeni durumu öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Yani anadilden ikinci dile olumlu bir aktarım gerçekleşecektir. Olumsuz aktarım ise; anadilin, öğrenilmek istenen ikinci dile benzemediği durumlarda söz konusudur. Bu aktarım biçiminde, anadildeki durum, ikinci dildekinden farklı olduğu ve anadil önce kazanılan bir alışkanlık olduğu için ikinci dildeki yeni durumun (yani yeni alışkanlığın) öğrenilmesi zorlaştırmaktadır. Bu da hatalara, yanlış öğrenmelere sebep olmaktadır. Kocaman ve Osam (2000:88) olumsuz aktarıma; İngilizceyi ikinci dil olarak edinin bir Türkün "İki yıldır burada çalışıyorum." tümcesi için; "I have been working here for two years." yerine, " *I am working here for two years." demesini örnek göstermektedir.

Davranışçı Öğrenme Kuramı ikinci dil edinim sürecinde erek dili öğrenmenin gerçekleşmesi için hataların engellenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu engelleme de kurama göre şu biçimlerde yapılmaktadır: İkinci dil edinim sürecinde anadil ve ikinci dil karşılaştırılır. Böylece anadil ve ikinci dil arasındaki benzerlikler ve farlılıklar belirlenmiş olur. Burada hataya neden olacak olan durum, farklılıklar olduğu için bu alan üzerinde yoğunlaşılır. Böylece anadilden ikinci dile yapılması olası olan olumsuz aktarmalar belirlenerek bunların önüne geçilmeye çalışılır. İkinci dil edinim sürecinde hataların önüne geçmek için geliştirilen bu yaklaşıma *Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı* adı verilmektedir (Ellis, 1980:23; Larsen- Freeman ve Long, 1991:55; Lightbown ve Spada, 2003:35; Schmitt, 2002:118).

3.2.1.1. Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı

Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı, Davranışçı Öğrenme Kuramı çerçevesinde şekillenmiştir. Koç (2005:10) bu yöntemin ilk örneklerinden birini Lado'nun (1957) sunduğunu belirtmektedir. Koç, Lado'nun dil edinicilerinin ikinci dildeki bilgileri öğrenme sürecinde, kendi kültür ve dillerine gönderimde bulunarak kavramları anlamlandırmaya çalışmalarından yola çıktığını ve bu çerçevede dil edinicilerinin anadilleri ile öğrenmeye çalıştıkları ikinci dili karşılaştırdığını belirtmektedir.

Randal Whitman Karşılaştırmalı Çözümleme Yöntemi'nin 1) *betimleme*, 2) *seçme,* 3) *karşılaştırma* ve 4) *öngörme* olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir (*Aktaran* Brown, 1981:155).

Birinci aşama olan *betimleme*de; anadil ile erek dil sesbilimsel, biçimbilimsel ve sözdizimsel açıdan incelenmektedir. İkinci aşama olan *seçme*de; betimlenen dillerde ortak bir birim seçilmekte ve bu birimler hata çözümlemesi yöntemi ile ayıklanmaktadır. Üçüncü aşama olan *karşılaştırma*da; anadil ve ikinci dilde ayıklanan birimlerin birbirleriyle benzer ve farklı yönleri tespit edilmektedir. Son aşama olan *öngörmede* ise; olumsuz aktarıma yani hataya sebep olacak farklılıklar belirlenmekte ve burada yaşanması olası sorunlara ilişkin program hazırlanmaktadır.

Brown (1981:154) Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın önemli savunucularından biri olan Lado'nun (1957) *Linguistics Across Cultures* adlı çalışmasının önsözünde, anadil ile ikinci dil arasındaki benzerliklerin ikinci dilin edinimini kolaylaştırdığını; farklılıkların ise, ikinci dil edinimini güçleştirdiğini vurguladığını aktarmaktadır. Yani Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'na göre, anadil ile ikinci dil arasındaki farklılıklar güçlüklere neden olmakta, bu güçlüklerin de ikinci dilin edinilmesinin önüne geçmektedir. Bu nedenle yaklaşıma göre, ikinci dil edinimi sürecinde güçlüklerin neler olduğu belirlenmeli ve bu güçlüklere karşı önlemler alınmalıdır.

Brown (1981:155) bu güçlükleri belirlemeye çalışan Stockwell ve arkadaşlarının öncelikle sesbilimsel düzeyde incelemeler yaptığını ve buna bağlı olarak yedi güçlük düzeyi belirlediklerini, bu belirlemelerin de olumlu, olumsuz ya da etkisiz (zero) aktarıma göre yapıldığını aktarmaktadır. Stockwell ve arkadaşları daha sonra dilbilgisel yapılar üzerinde inceleme yaparak sesbilimsel ölçütlerin yanı sıra dilbilgisel durumlara ilişkin on altı güçlük düzeyi belirlemiştir. Prator (1967) ise, dilin hem sesbilimsel hem de dilbilgisel özelliklerini içeren altı güçlük düzeyi sunmuştur. Bu güçlük düzeyleri şu biçimdedir: 0. Aşama: *Aktarım,* 1. Aşama: *Birleşme,* 2. Aşama: *Eksiklik,* 3. Aşama: *Yeniden Yorumlama,* 4.Aşama: *Tamamen Farklılaşma,* 5. Aşama: *Ayrışma*

0. Aşama Aktarım: Anadil ile ikinci dil arasında farklılık ya da zıtlık yoktur. Dil edinicileri anadillerinden ikinci dillerine kolayca sessel, yapısal ya da sözlüksel durumları olumlu biçimde aktarabilir. Koç (2005:11) bu duruma anadili Türkçe olanların İngilizce /b/, /n/, /m/, v.b. sesbirimleri algılanmasını ve edinmesini örnek göstermektedir.

1. Aşama Birleşme: Anadildeki iki farklı öğenin birleşerek ikinci dilde tek bir öğe haline gelmesidir. İngilizcedeki üçüncü tekil şahıs olan *he* ve *she*'nin İspanyolcada *su*; Türkçede ise, *o* biçiminde karşılık bulması bu duruma örnek gösterilebilir.

2. Aşama Eksiklik: Anadilde bulunan bir yapının ya da özelliğin, ikinci dilde bulunmaması durumudur. Koç (2005:12) İngilizce /Ø/ sesbiriminin anadili Türkçe olan öğrenciler için bir zorluk oluşturmasını bu duruma örnek göstermektedir.

3. Aşama Yeniden Yorumlama: Anadilde bulunan kimi öğelerin ikinci dilde yeni bir biçim veya dağılım göstermesidir. Koç (2005:12) İngilizcede soru tümcelerinde yükselen ezgi kullanmasına rağmen Türkçe {mI}'lı soru

tümcelerinde düşen ezgi gözlemlendiğini, yani İngilizcedeki bir durumun Türkçede yeni bir biçimde karşımıza çıktığını belirtmektedir.

4. Aşama Tamamen Farklılaşma: İkinci dilde karşılaşılan durumun anadildeki durumdan tamamen farklılık göstermesi ya da az bir benzerlik göstermesi durumudur.

5. Aşama Ayrışma: Anadildeki bir öğenin, ikinci dilde birden fazla öğe ile karşılık bulmasıdır.

Brown (1981:157) gerek Prator'un yorumunun gerekse Stockwell ve arkadaşlarının araştırmalarının belirlediği güçlük düzeylerinin insanın öğrenme ilkelerine dayandığını belirtmekte ayrıca belirlenen güçlük düzeylerinin sıfır aşamasından beşinci aşamaya doğru arttığını belirtmektedir.

Sonuç olarak Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın bir uzantısı olan Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın temel amacı; karşılaştırma yolu ile diller arasındaki farklılıkları, yani hataya neden olacak güçlükleri, belirleyerek bunların önüne geçmektir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda da diller arasında temel olarak altı farklı güçlük düzeyinin bulunduğu belirtilmiştir.

3.2.1.2. Davranışçı Öğrenme Kuramına ve Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımına Yöneltilen Eleştiriler

Ellis (1985:27) 1970'lı yılların başlarında gerek psikoloji gerekse eğitim alanında yapılan çalışmalar doğrultusunda Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın savlarının geçersiz olduğunun ortaya konduğunu ve temelde kuramın 1) deneysel, 2) kuramsal ve 3) pratik açılardan eleştirildiğini belirtmektedir. Bu eleştiriler şu şekilde özetlenebilir:

Dulay-Brut yaptıkları çalışmalar sonucunda; ikinci dil edinim sürecindeki hataları 1) gelişimsel, 2) girişimsel ve 3) özgün olmak üzere üçe

ayırmışlardır (*Aktaran* Ellis,1994: 60). Bu hatalardan gelişimsel hatalar; dil edinicisinin anadili edinim sürecinde de yaşadığı hataları; girişimsel hatalar, dil edinicisinin anadilinden kaynaklanan hataları; özgün hatalar ise, gelişim ve girişimle ilintili olmayan diğer hataları ifade etmektedir.

Dulay-Brut bu hatalar üzerine yaptıkları imcelemelerde Davranışçı Kuramın savının aksine, ikinci dil edinimi sürecinde girişim benzeri hataların oldukça düşük bir düzeyde görüldüğünü belirtmektedir (*Aktaran* Ellis, 1994:302). Dulay-Brut ikinci dil edinim sürecinde hataların büyük oranda (%85) *gelişimsel* yani erek dili anadili olarak edinenlerin de anadil edinim sürecinde yaptığı hatalar olduğunu belirtmektedir. Dulay-Brut hataların %12'sinin *özgün* yani anadil edinim sürecinde yer almayan hatalar olduğunu; %3'ünün ise, *girişimsel* yani ikinci dil edinicisinin kendi anadilini yansıtan ve erek dili anadili olarak edinenlerin anadil edinim sürecinde yapmadıkları türden hatalar olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında, Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın ikinci dil edinim sürecinde hataların ana kaynağı olarak gördüğü anadil girişiminin sanılanın aksine oldukça düşük bir yüzdeye (%3) sahip olduğu görülmektedir. Bu da Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın anadilden yapılan aktarımların yani hataların önüne geçmek için çözüm olarak sunduğu anadil ile erek dilin karşılaştırılması ve diller arasındaki farklılıkların belirlenmesi yönteminin (Karşılaştırmalı Çözümlemenin) gereksiz bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Karşılaştırmalı Çözümlemeye yöneltilen kuramsal eleştiriler ise, daha çok kuramın yöntemine, güçlük kavramı ile hata kavramı arasında kurduğu ilişkinin niteliğine ve dilbilimsel temellerine yöneltilmektedir. Bu eleştirilerde öncelikle hayvanlar üzerinde ve deney ortamında gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarının, doğal ortam içerisinde dili edinen insanlar için geçerli olamayacağı ileri sürmektedir. Chomsky insanın dilsel davranışlarını açıklamak için hayvan davranışları üzerine laboratuar ortamında yapılan çalışmaların kullanılmasının bir tehlike olduğunu iddia etmektedir (*Aktaran* Ellis,1994:300). Açıkgöz (2003:80) de benzer biçimde insanın düşünce

yapısının hayvanlardan farklı olduğunu, örneğin bir kuşun yiyecek almak için bir kola sürekli basabileceğini ancak insanın böylesi bir durumda farklı çözümler üretme olanaklarına sahip olduğunu belirtmektedir.

Chomsky, Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın öğrenmeyi açıklarken kullandığı uyarıcı -tepki bağının dilsel davranışlar söz konusu olduğunda anlamsız olduğunu; çünkü dil ediniminde uyarıcıları net bir biçimde ortaya koymanın mümkün olmadığını belirtmektedir (*Aktaran* Ellis, 1994:300).

Chomsky, ayrıca Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın temel kavramlarından biri olan örneksemenin de dil edinimi sürecini özellikle yeni sözcelerin üretimini açıklamada yetersiz olduğunu savunmaktadır (*Aktaran* Ellis,1994:300). Davranışçı yaklaşım, daha önce de açıklandığı gibi, dil ediniminin genel olarak örnek alma (yani taklit etme) ve pekiştirme ile gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ancak Chomsky, taklit ve pekiştirmenin dilin üretici yönünü göz ardı ettiğini belirtmektedir. Chomsky, anadil edinim sürecinde çocukların model aldıkları dolayısıyla taklit ettikleri ebeveynleri tarafından her yanlış sözce ürettiklerinde de düzeltilmediklerini ve her doğru sözce ürettiklerinde pekiştirilmediklerini belirtmektedir (*Aktaran* Ellis,1994:300). Ayrıca anadil edinicisinin sadece sınırlı sayıda birimi taklit edebileceği ve dil edinimi gibi oldukça üst düzey ve karmaşık sürecin sadece taklit ile açıklanamayacağını belirtmektedir.

Ellis (1985:31) Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'na kuramsal tabana dayanan bir diğer eleştirinin de, yaklaşımın dil edinim sürecinde güçlük ve hata kavramları arasında sıkı ve ayrılmaz bir bağın olduğunu ileri süren görüşüne yöneltildiğini belirtmektedir. Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'na göre anadil ile ikinci dil arasındaki farklılıklar bir takım güçlükleri, bu güçlükler de hataları doğurmaktadır. Bu savın eleştirilmesinin öncelikli sebebi, güçlük ve hata kavramlarının farklı alanlarla ilişkili olmasıdır. Çünkü; hata dilbilim alanı ile ilgili bir durumken; güçlük ise, psikoloji alanına ait bir kavramdır ve bu iki kavram birbirleriyle ilintilenemez.

Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın dilbilimsel açıdan da eleştirildiği görülmektedir. Ellis (1985:31) Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın ikinci dil edinim sürecinde hataları gidermek için dilleri karşılaştırdığını ve söz konusu diller arasındaki farklılıkları belirlemeye çalıştığını, ancak bu noktada bir takım sorunların ortaya çıktığını belirtmektedir. Öyle ki, karşılaştırmaya alınan iki dilde her zaman birbirine karşılık olabilecek ulamlar bulunmadığı gibi karşılaştırılan ulamlar benzer olduğu durumda da bu iki ulamın işlev açısından her zaman benzer olmadığı görülmektedir. Bu da, yaklaşımın dilbilimsel açıdan yeterli düzeyde geçerli ve güvenir olmadığını göstermektedir. Riley bu duruma Fransızcadaki *si+koşul tümcesi* ile İngilizcedeki *if+koşul tümcesi*nin karşılaştırılmasını örnek göstermektedir. Riley, Fransızcadaki *si+koşul tümcesi*nin varsayım oluşturma, rica etme ve öneride bulunma işlevlerini; bu yapı ile karşılaştırılan *if+koşul tümcesi*nin ise, bu işlevlerden sadece ilkini yerine getirdiğini belirtmektedir (*Aktaran* Ellis, 1985:31). Dolayısıyla Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı pek çok kez benzer olmayan durumları karşılaştırmakta, bu da yöntemin geçerliliğini ve güvenirliğine ilişkin kimi şüpheleri doğurmaktadır.

Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'na pratik açıdan yöneltilen eleştirilerde ise, yöntemin dil öğretimi sürecine katkısı tartışılmaktadır. Bu eleştirilerde, Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın dil öğretimi sürecine pratikte bir fayda getirmediği öne sürülmektedir. Dulay ve Brut'un araştırmalarından da aktarıldığı üzere ikinci dil edinim sürecinde Davranışçı Kuramın iddialarının aksine anadilin girişimi son derece (%3) kısıtlıdır. Bu nedenle, bu kadar kısıtlı bir durum için dillerin karşılaştırılması ve güçlüklerin belirlenmesinin gereksiz olduğu iddia edilmektedir.

Ellis (1985:32-33) Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı'nın dil öğrenim sürecindeki hataların, yanlış öğrenmenin bir göstergesi olduğu görüşünün de eleştirildiğini belirtmektedir. Bu eleştirilere göre; hatalar, yanlış öğrenmenin değil ikinci dil edinim sürecinde öğrenmenin bir göstergesi olarak görülmelidir.

Özetle, Davranışçı Öğrenme Kuramı, ikinci dil edinimini uyarıcı-tepki bağı içerisinde gelişen bir alışkanlık oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Kurama göre, bu süreçte hatalardan kaçınılmalı, hataların esas kaynağı olarak görülen olumsuz aktarmalar ise, Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı ile belirlenip düzeltilmelidir. İlerleyen dönemlerde ise Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın bu savlarına, yukarıda aktarıldığı gibi, pek çok eleştirinin yöneltildiği görülmektedir.

3.2.2. Rasyonalist Öğrenme Kuramı[2]

Davranışçı Öğrenme Kuramı'nın gerek anadil gerekse ikinci dil edinim sürecini açıklamak için ortaya koyduğu savların eleştirilmesiyle Rasyonalist Öğrenme Kuramı şekillenmiştir. Bu kuramın oluşumunda Chomsky'nin açıklamaları önemli yer tutmaktadır.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı öncelikle dil edinim sürecinin, davranışçı yaklaşımın öne sürdüğü gibi, bir alışkanlık oluşturma süreci değil, kural oluşturma süreci olduğunu belirtmektedir. Chomsky ortaya koyduğu savlarda dilin bir kural oluşturma süreci sonucunda meydana geldiğini belirtmektedir (*Aktaran* Ellis, 1994: 81). Rasyonalist Öğrenme Kuramı, ayrıca dil edinim sürecinin uyarıcı-tepki bağı sonucunda oluşan bir sonradan öğrenme ile değil, insanın doğuştan getirdiği özgün bir bilgi ile, Chomsky'nin verdiği adlandırma ile *dil edinim düzeneği* ile gerçekleştiğini belirtmektedir (*Aktaran* Schmitt, 2002: 116).

Maviş (2006: 35) rasyonalistçilerin insanın dile özgü bir yeterlilik ile doğduğunu, bu yeterliliğin de çevreden hemen hemen hiç etkilenmediğini öne sürdüklerini belirtmektedir. Buna göre, çocuğa model olan yetişkinler ancak doğal ve biyolojik dil ediniminin tetikleyicileri olabilirler. Çocuklardaki dil edinimi için doğuştan gelen dürtü o kadar güçlüdür ki, çok zayıf bir çevrede bile çocuğun dil edinmesi engellenemez. Dolayısıyla, davranışçılar sadece

[2] Rasyonalist Öğrenme Kuramı kimi kaynaklarda Evrensel Dilbilgisi, Akılcı Kuram/Yaklaşım, Doğuştancı Kuram/Yaklaşım, Doğalcı Kuram/Yaklaşım gibi adlarla anılmaktadır.

edim (dil performansı) ile ilgilenirken, rasyonalistler çocuğu performansa taşıyan bilgi yani *edinç* ile ilgilenmişlerdir.

Chomsky insanda doğuştan var olan ve dil edinmeyi sağlayan bilgiyi, yani *dil edinim düzeneği*ni, bütün dillerin temelinde yatan kurallar dizgesi olarak görmektedir. McNeill dil edinim düzeneğinin temel olarak dört özelliğinin bulunduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Koç, 2005: 12).

1. Konuşma seslerini, diğer seslerden ayırabilme yetisi. Buna göre insan dünyada var olan ve iletişimsel değeri olmayan birçok sesi gerçek iletişimsel seslerden ayırt edebilmektedir.

2. Dilsel olayları farklı sınıflara ayırabilme ve düzenleyebilme yetisi. Bu sınıflandırma yetisi, genel olarak dildeki belirli yapıların birbirleri ile farklılıklarının ayırt edilmesinde etkilidir.

3. Belli durumlarda sadece 'belli-kesin bir dil dizgesinin mümkün olduğu, başka dizgelerin mümkün olmadığı' bilgisi.

4. Karşılaşılan dilbilimsel veri ve girdileri, en basit uygun dizgeye göre şekillendirme ve aşama aşama ilerletme yetisi. Bu yeti, yeni girdilerin kabul edilebilirlikleri ve anlamlandırılmaları üzerinde etkilidir ve iletişimin en basit yolla yürütülmesini sağlamaktadır.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı, dil ediniminin insana özgü bir yeti olduğunu ve insanın dil edinimini gerçekleştirmesindeki en büyük etkenin insanda genetik olarak kodlanmış bulunan ve doğuştan getirilen bir bilgiyle yani *dil edinim düzeneği* ile doğması olduğunu belirtmektedir. İlerleyen dönemlerde genetik bilimcilerin yaptığı çalışmaların sonuçları da bu savı kısmen destekler niteliktedir. Holden (2004:5) genetik araştırmalar sonucunda insanda FOXP2 adı verilen bir genin bulunduğunu ve bu genin dil ediniminde, konuşmanın gerçekleşmesinde önemli role sahip olduğunu belirtmektedir. Bu

genin dil edinimindeki etkisini gösteren bir başka durum da gende herhangi bir bozukluk görülmesinin dil yeteneklerinin kullanımında gerilemeye sebep olmasıdır. Aksan (2003:53) FOXP2 adlı genin hasarlı olduğu durumlarda insandaki konuşma yeteneğinin zarara uğradığını, dolayısıyla, konuşma yeteneği bakımından FOXP2 geninin hayati rol oynadığını belirtmektedir.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı, davranışçı kuramın dil ediniminin taklitle oluşan bir alışkanlık oluşturma süreci olduğu görüşüne de karşı çıkarak, dil ediniminin bir varsayım- sınama süreci sonunda gerçekleştiğini belirtmektedir (Ellis, 1994: 81-82). Buna göre, çocuklar dil edinim sürecinde dile ve onun kurallarına ilişkin varsayımlar oluşturur ve bunları test eder. Dolayısıyla, çocukların dil öğrenim sürecinde oluşturduğu sözceler ve yaptığı hatalar yetişkinler tarafından oluşturulanlardan farklıdır. Örneğin; çocuk "bommom al" sözcesiyle balonu aldığını; "anni bırr" sözcesiyle annesinden portakal suyu istediğini; "avav eee" ile köpeğin uyuduğunu bildirebilmekte (örnekler Çapan,1996:287) ya da emir kipinde çekimlenmiş "oku" eylemi için "oku-m"; "oldu" yerine de "o:-du-m" (örnekler Ketrez,1997:166) gibi yetişkin diline göre hatalı sayılabilecek sözceler üretebilmektedir. Halbuki, bu tür sözcelere ya da hatalara yetişkin dilinde rastlanılmamaktadır. Dolayısıyla, çocuğun dil edinim sürecinde yaptığı hatalar ile yetişkinlerin dili kullanım sırasında yaptığı hatalar farklılık göstermektedir. Bu durum da dil ediniminin taklitle değil varsayım- sınama yoluyla gerçekleştiğinin bir işaretidir. Çocukların dil edinim sürecinde ürettikleri "avav eee" ya da "o:du-m" biçimindeki ifadeler de hataların değil, varsayım-sınama sürecinin işlemekte olduğunun bir göstergesidir.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı çocuğun dil edinim sürecinin varsayım-sınama yoluyla gelişen sistemli ve kendine özgü bir süreç olmasının yanı sıra bu sürecin aşamalı olarak ilerlediğini de vurgulamaktadır. Çocukların sözcelerinin uzunluklarının ve dilbilgisini başarılı kullanma düzeylerinin zamanla artış göstermesi, rasyonalist kuramcılar tarafından dil ediniminin aşamalı ilerlemesinin bir göstergesi olarak sunulmaktadır.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı, ikinci dil edinim sürecini de, anadil edinim sürecinde olduğu gibi, varsayım-sınama yoluyla kural oluşturma süreci olarak açıklamaktadır. Rasyonalist Öğrenme Kuramı'nın ikinci dil edinim sürecini açıklamasında önemli bir nokta da kuramın ikinci dil edinicisinin yaptığı hatalara bakışıdır. Rasyonalist Öğrenme Kuramı, davranışçılıkta olduğu gibi hataları yanlış öğrenmenin değil varsayım-sınama sürecinin bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Kurama göre erek dili anadil olarak edinenler dil edinim sürecinde hatalar yaptığına göre söz konusu dili ikinci dil olarak edinenlerin de benzer hataları yapmaları doğaldır.

Sonuç olarak; Rasyonalist Öğrenme Kuramı ikinci dil edinim sürecinin anadil edinim sürecine benzer olduğunu; ikinci dil edinicisinin sanılanın aksine hatalarla dolu, bozuk bir dil üreticisi değil sistematik ve kademeli olarak dili edinen varlık olduğunu; ikinci dil ediniminin de anadil edinimi sürecindekine benzer sırayı izleyerek gerçekleştiğini belirtmektedir.

Rasyonalist Öğrenme Kuramı, anadil edinimini açıklamak için çocuğun; ikinci dil edinimi açıklamak için ise, ikinci dili edinenin kullandığı dili incelemenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Schmitt (2002:123) bu doğrultuda, ikinci dil edinicilerinin dilini inceleyen Selinker'in, ikinci dil edinim sürecinde oluşturulan dilin özelliklerini açıklamak için *aradil* kavramını ortaya attığını belirtmektedir. Buna göre *aradil*; ikinci dil edinim sürecinde kullanılan dili ifade etmektedir. Kocaman ve Osam (2000:11) aradilin; ikinci dil edinicisinin ne anadilini ne de erek dilini bütünüyle yansıtan bir ara dizge olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda aradilin en temel özelliği; ikinci dil edinicisinin hem anadilinin hem de öğrendiği ikinci dilin kimi özelliklerini taşımakla beraber bu iki dilden ayrı olmasıdır.

Selinker, aradilin oluşumunda 1) *dil aktarımı*, 2) *yetişme (yetiştirilme) aktarımı*, 3) *ikinci dil öğrenme stratejileri*, 4) *iletişim stratejileri*, 5) *erek dile ilişkin kuralları aşırı genelleme* olmak üzere beş bilişsel sürecin etkili olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Ellis,1985: 48). Aradili oluşturan bu beş

bilişsel süreç sayesinde ikinci dil edinicisi erek dili öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır.

Dil aktarımı; aradil ile ilgili oluşturulan kuralların anadilden yapılan aktarımlar sonucunda oluşabileceğini ifade etmektedir. Anadili İngilizce olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak edinen bir öğrencinin "***** Birkaç arkadaş***lar***ım var." gibi kabul edilir olmayan bir tümce kurması bu duruma örnek gösterilebilir. Çünkü; İngilizcede *birkaç (a few)* sıfatından sonra gelen bir ad *(friend)* çoğul eki *(-s)* alır ve "I have **a few** friend**s**" biçiminde söylenir. Ancak Türkçede *birkaç, birçok, çok* gibi sıfatlardan sonra gelen ada çoğul biçimbirimi olan –{lAr} ulanmaz. Türkçeyi ikinci dil olarak edinen bir İngiliz'in "birkaç arkadaşlarım" gibi hatalı bir öbek oluşturması anadilinden ikinci dile yaptığı bir (olumsuz) aktarımdır.

Yetişme (yetiştirilme) aktarımı; aradilde gözlemlenen bazı durumların ya da kuralların ikinci dilin edinim sürecinde öğretimden kaynaklanan aktarımdır.

İkinci dil öğrenme stratejileri; aradilin bazı özelliklerinin öğretimde kullanılan materyallerden kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir.

İletişim stratejileri; ikinci dil edinicisinin erek dili edinim sırasında, erek dili anadili olarak kullananlarla iletişim kurarken kullandığı stratejilerdir. Aradilin bazı özellikleri bu stratejilerden kaynaklanabilir. Erek dilde bir yer tarif ederken doğru ifadelerin (sağa dön, ikinci sokaktan sonra sola gön gibi) hatırlanmaması durumunda el-kol hareketleri ve jest-mimiklerin kullanılması bu duruma örnek gösterilebilir.

Erek dile ilişkin kuralları aşırı genelleme; aradilin bazı özelliklerinin erek dilin bazı kurallarının aşırı genelleştirilmesi sonucu oluşabileceğini ifade etmektedir.

Selinker, ikinci dil edinim süreci üzerine yaptığı çalışmalarda ayrıca ikinci dil edinicilerinin pek çoğunun anadili konuşucularının seviyesine ulaşamadıklarını; bunun nedeninin ise, ikinci dil edinicisinin aradillerini belli bir seviyede dondurmaları olduğunu belirtmektedir. Selinker bu durumu, *fosilleştirme* olarak adlandırmaktadır (*Aktaran* Ellis, 1985: 48). Diğer bir deyişle, fosilleşme; ikinci dil edinicisinin aradilini geliştirmeyi durdurmasıdır. İkinci dil edinicisi, dil edinim sürecinde bulunduğu düzeyle iletişime geçebildiği durumda mevcut düzeyin yeterli olduğunu düşünmekte ve aradilini geliştirmeyi durdurmaktadır. Demircan (2005:121) ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin yaptığı bütün yanlışlıkların fosilleşmeye aday olduğunu, ayrıca ikinci dil edinim sürecinde öğrencilerin iletişim sağladıkları sürece hatalı dillerinin görmezden gelinmesinin fosilleşmeyi hızlandırdığını ve bu durumun öğrencinin aradilini geliştirmesini engellediğini belirtmektedir.

Ellis (1985: 50-51), Selinker'in belirlediği aradilin 1) *geçirgenlik*, 2) *dinamiklik* ve 3) *sistematiklik* olmak üzere üç temel özelliğinin bulunduğunu belirtmektedir:

1. Aradil geçirgendir. İkinci dil edinim sürecinde erek dile ilişkin bilgiler arttıkça aradil de gelişme gösterir. Dolayısıyla, aradil sabit ve değişmez değildir. Ancak eğer aradilde fosilleşme söz konusu ise, geçirgenliğin azalması görülebilir.

2. Aradil dinamiktir. Bu dinamiklik varsayım-sınama sürecinin sürekli olarak işlemesi sayesinde gerçekleşmektedir. İkinci dil edinicisinin aradili, ikinci dili edinim sürecinde sürekli bir değişim içindedir.

3. Aradil sistematiktir. Sistematiklik aradilin belirli bir kural yönetiminde gelişen dizge olması anlamına gelmektedir. Öyle ki aradil, anadil ve erek dilden kurallar açısından farklı ve her ikisine göre hatalı olsa da kendi içerisinde değerlendirildiğinde belirli kuralları olan ve hatasız bir dildir.

Özetle; Rasyonalist Öğrenme Kuramı, insanın dil öğrenme kapasitesiyle (dil edinim düzeneği) doğduğunu ve dil ediniminde çevrenin güçlü bir etkisinin bulunmadığını öne sürmektedir. Rasyonalistler dil edinim sürecini varsayım-sınama süreci ile açıklamakta ve hataları bu sürecin işlediğini gösteren göstergeler olarak değerlendirmektedir. Rasyonalist Öğrenme Kuramı, ikinci dil edinim sürecinde ise, dil edinicisinin bir aradil oluşturduğunu, bu dilin anadil ve erek dile benzer ama onlardan bağımsız olduğunu belirtmektedir.

3.2.3. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel psikoloji, davranışçı yaklaşımın öğrenmeye ilişkin öne sürdüğü savlara karşı çıkarak 50'li yıllarda şekillenmeye başlamıştır. Daha önce de belirtildiği gibi, davranışçılar, psikolojinin tek nesnesi olarak doğrudan gözlemlenen davranışları görmektedir. Bilişsel psikologlar ise, bu yaklaşıma karşı çıkmakta; insanın doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra doğrudan gözlemlenemeyen zihnin yapısı ve işleyiş biçimi gibi durumları da incelemektedir. Bu doğrultuda bilişsel psikologların yaptıkları araştırmalar, insanın öğrenme sürecini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bilişselciler, ayrıca davranışçı yaklaşımın öğrenme anlayışına karşı çıkmışlardır: Bacanlı (2002:180) öğrenmenin U-T (uyarıcı-tepki) bağı ile açıklanabileceğini kabul etmeyen bilişsel yaklaşımcıların, bu modelin en azından U-O-T (uyarıcı-organizma-tepki) olması gerektiğini ifade ettiklerini; diğer bir deyişle, insanın uyarıcıya karşı tepki göstermeyi öğrenebildiğini ama zihinsel süreçlerin de öğrenmede belirleyici olduğunu aktarmaktadır.

Ormrod, Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın temel savlarını şu şekilde ifade etmektedir (*Aktaran* Bacanlı,2002:181):

1. Bazı öğrenme süreçleri insana özgü olabilir. Bu varsayıma dayalı olarak tüm bilişsel araştırmalar insan üzerinde yapılır.
2. Zihinsel olaylar araştırmanın odağındadır.
3. İnsan öğrenmesinin araştırılması nesnel ve bilimsel olmalıdır.

4. Bireyler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılırlar.
5. Öğrenme aşikar davranış değişikliklerine yansıması gerekmeyen zihinsel bağlantıların oluşmasını içerir.
6. Bilgi örgütlenir.
7. Öğrenme; daha önce öğrenilen bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirme sürecidir.

Bilişsel psikologlar, insan zihninin işleyişi ve öğrenme üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda; dışarıdan gelen bir verinin insan zihninde çeşitli işlemlerden geçtiğini ve bu verilerin zihin tarafında yeniden şekillendirildiğini öne sürmektedirler. Dolayısıyla, öğrenmeyi de bilişsel süreçlerle açıklamaya çalışmaktadırlar. Öğrenme süreçleri üzerinde çalışan bilişselciler, bu süreçleri açıklayan bazı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımların başlıcaları; *Bilgiyi İşlemleme Yaklaşım, Yarışma Modeli ve Krashen'in Denetleme Modeli"*dir.

3.2.3.1. Bilgi İşlemleme Yaklaşımı

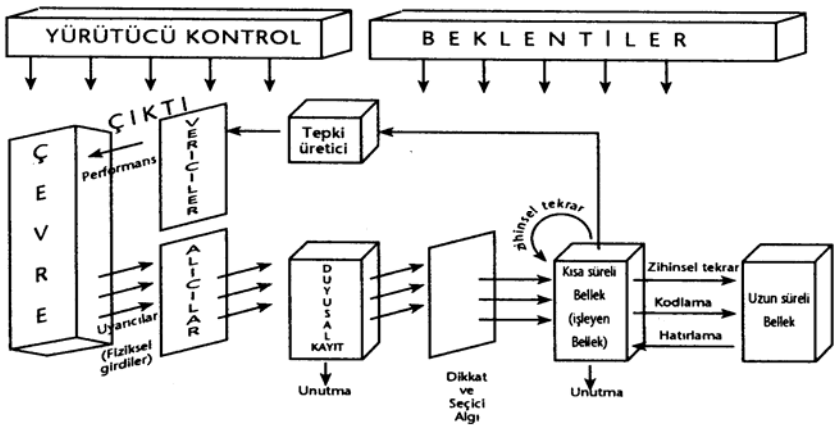
Gagne, Briggs ve Wager bu yaklaşıma göre, öğrenmenin zihinsel olarak şu süreçler sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir (*Aktaran* Senemoğlu,2005:267).

1. Çevredeki uyarıcıların alıcılar (duyu organları) yoluyla alınması
2. Duyusal kayıt yoluyla bilginin kaydedilmesi (duyusal kayıt)
3. Dikkat ve seçici algı süreçleri harekete geçirilerek, duyusal kayıta gelen bilginin seçilerek kısa süreli belleğe geçirilmesi
4. Bilginin bir müddet kısa süreli bellekte kalabilmesi için zihinsel tekrarının yapılması (Kısa süreli bellek)
5. Bilginin uzun süreli bellekte depolanabilmesi için işleyen bellekte (Kısa süreli bellek) anlamlı kodlamanın yapılması
6. Kodlanan bilginin uzun süreli bellekte depolanması
7. Bilginin uzun süreli bellekten işleyen belleğe geri getirilmesi
8. Bilginin işleyen bellekten yani kısa süreli bellekten tepki üreticiye gönderilmesi
9. Tepki üreticinin bilgiyi vericilere (kaslara) göndermesi
10. Öğrenenin çevresinde performansını göstermesi
11. Yürütücü kontrol tarafından tüm bu süreçlerin kontrol edilmesi, düzenlenmesi

Bu süreçleri Senemoğlu (2005:267) şu şekilde şematize etmektedir:

Şekil 1

Bilgiyi İşleme Yaklaşımına Göre Öğrenme Süreci



Bilgiyi İşleme Yaklaşımı'na göre ayrıca zihnin bilgiyi örgütlemesinde 1) *bağlam*, 2) *şemalar*, 3) *tetikleme süreçleri* ve 4) *bilgi türü* de önemli rol oynamaktadır. Bilginin işlemlenmesinde önemli rol oynayan bu etmenler şu şekilde açıklanabilir:

Bağlam: Bilgiyi İşleme Yaklaşımı, insanın bilgiyi sadece kaydetmediğini onu bir takım işlemlere soktuğunu belirtmektedir. Başka bir deyişle, zihne kaydedilen bilgiler her zaman ilk kaydedildiği biçimiyle durmamakta, yeni gelen bilgilerle beraber değişmektedir. Bu durumda bağlam; çevreden gelen bilginin zihnin daha önceki bilgileriyle yeni bir bütün oluşturmasıdır. Dolayısıyla, bağlam; her türlü bilginin zihin tarafından örgütlenmesinde kullanılmaktadır. Bağlamın oluşmasında kişinin gündelik yaşama ve dile ilişkin bilgisinin yani dünya bilgisinin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Şema; sadece ana çizgileri verilmiş, ayrıntıları içermeyen, zihin tarafından ilk ve en önemli olarak anımsanan örgütlenmiş bilgidir. Şemalar, gelen bilgiyi yapılandırarak bu bilginin hem daha kolay işlemlenmesini hem de daha kolay anımsanmasını sağlamaktadır. Şemaların içerisinde bulunan her

bilgi birimi şemanın tümünü tetiklemekte ve şemanın bir bütün olarak hatırlanmasını sağlamaktadır. Örneğin; "El öpenleriniz çok olsun." tümcesi bir bütün olarak "bayram" şemasını tetikleyebilmektedir. Oysa, "el öpmek", bayram şemasında yer alan bir bilgi birimidir.

Tetikleme süreçleri: İnsan zihninde çok büyük miktarda depolanmış bilgi içinden yeni gelen bilgiye en yakın olanının aranıp bulunması sürecidir. Bu tetikleme süreci zihinde otomatik bir biçimde gerçekleşmektedir.

Bilgi Türü: Bilgiyi İşleme Yaklaşımı'na göre zihnin bilgiyi işlemlemesinde bilginin türünün de oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Anderson *bildirimsel* ve *işlemsel* olmak üzere iki tür bilginin bulunduğunu belirtmektedir (*Aktaran* O'Malley ve Chamot, 1990:20-24). Bildirimsel bilgi; uzun süreli bellekte genellikle soyut önermeler biçiminde yani anlam olarak bulunan bilgilerdir. Tanımlar, kurallar v.s. birer bildirimsel bilgidir. Ancak bildirimsel bilgi imge biçiminde de bulunabilmektedir. Kısacası; bildirimsel bilgi, bir konu hakkında bildiğimiz bilgilerin tümüdür. İşlemsel bilgi ise; dili anlama ve üretme yetisi ya da bir problemin nasıl çözüleceğine ve uygulanacağına ilişkin bilgidir. Bu nedenle Anderson işlemsel bilgiyi; *bilişsel beceriler* olarak da nitelendirmektedir. Bu durumda örneğin; arabanın nasıl kullanılacağını bilmek, bildirimsel bilgi iken bu kuralları uygulayarak arabayı sürmek işlemsel bilgidir.

O'Malley ve Chamot (1990:33-42) bilişselcilerin dil öğrenim sürecini de bilişsel bir süreç olarak tanımlamadıklarını ve buna göre dil ediniminin; 1) *dili anlama (kavrama)* ve 2) *dil üretimi* olmak üzere iki temel süreç sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir.

Dili Anlama: Bilişselciler dil edinim sürecinde dili edinicisinin pasif değil aktif olduğunu belirtmekte ve gerek sözlü gerekse yazılı metinleri anlamlandırmada aynı süreçlerin işlediğini belirtmektedirler. Bilişselcilere göre, okunanların ve dinlenenlerin anlamlandırılması; a) *algısal işlemleme*,

b) *çözme* ve c) *kullanma* olmak üzere üç süreçten geçerek gerçekleşmektedir (O'Malley ve Chamot, 1990:34-35). *Algısal işlemleme*; metne odaklanıp onu bölümleme ve bu bölümleme sonucunda bilgiyi zihinsel temsillere dönüştürerek kodlayıp uzun süreli belleğe aktarma işlemidir. *Çözme*; algısal işlemlemeyle kazanılan bilginin deşifre edilme sürecidir. Yani zihinsel temsillere dönüştürülen bilginin sözcüklere ve söz öbeklerine bölünmesidir. *Kullanma* ise; metin ile anlamlı zihinsel temsiller biçiminde uzun süreli bellekte depolanmış bildirimsel bilginin ilişkilendirilmesidir.

Dil Üretimi: Bilişselciler dil üretiminin konuşarak ve yazarak gerçekleştiğini belirtmektedir. Dili anlama ile dil üretme birbirine paralel süreçler olmakla beraber gerçekleşen zihinsel süreçler açısından farklılaşmaktadır. O'Malley ve Chamot (1990:38) dil üretiminin; 1) *kurgulama*, 2) *dönüştürme* ve 3) *uygulama* süreçlerinden oluştuğunu belirtmektedir. *Kurgulama* sürecinde; konuşucu öncelikle ne söyleyeceğine karar vermekte, söylemeyi amaçladıklarına uygun bilgileri seçmekte ve bu bilgileri hangi sıra ile vereceğine karar vermektedir. *Dönüştürme* sürecinde, kurgulanan bilgilerin anlamlı tümcelere dönüştürülmesi söz konusudur. *Uygulama* aşamasında ise, kurgulananlara göre nelerin üretildiği değerlendirilir ve bu değerlendirme doğrultusunda gerekli düzetmeler yapılır. Yani uygulama basamağı; değerlendirme ve düzeltmeyi içinde barındırır.

3.2.3.2. Yarışma Modeli

Bilişsel Öğrenme Kuramı çerçevesinde gelişen Yarışma Modeli; Bates ve MacWhinney (1981) tarafından ortaya konmuştur.

Maviş (2006:47) bu modelin dil ediniminde dilin yapısını ve işlevlerini aynı derecede önemsediğini belirtmektedir. Buna göre Maviş, dilin işlevlerinin; konu bulma, istek bildirme, yer bildirme gibi iletişim amaçlarını; yapının ise, iletişim amaçlarını iletmede görev alan sözcük dizilerini üreten mekanizmaları içerdiğini belirtmektedir.

Yarışma Modeli'ne göre, dil ediniminin şu şekilde gerçekleşmektedir: Bu modele göre, çocuk, Chomsky'nin önerdiği gibi bir dil edinim düzeneği ile olmasa da güçlü bir bilgiyi işlemleme mekanizması (ya da paralel dağıtım süreci) ile doğar. Dil edinim sürecinin ilk evrelerinde çocuğun bilgiyi işlemleme mekanizması; sözcükler, sesbilgisel örüntüler ve dil biçimleri arasındaki iletişimsel işlevleri ve anlamları ayırt edecek bir düzeyde değildir. Ancak çocuğun dil ile olan deneyimi arttıkça bilgiyi işlemleme mekanizmasının işlevleri ve dildeki anlamları farklılaştırma yeteneği de artmaktadır. Çocuğun sürekli tekrarlamaları ile kimi örüntüler güçlenip tutarlı hale gelirken kimileri de zayıflamaktadır. Çocuğun dil deneyimleri ile tutarlı olan yapı ve örüntüler, yarışı kazanarak çocuğun iletişim sisteminde kalıcı olurken çocuğun bilgiyi işlemleme mekanizmasındaki örneklerle eşleşmeyen örüntüler ise, yarışı kaybederek dilden uzaklaşacaktır (Maviş, 2006:47).

Görüldüğü gibi Yarışma Modeli'ne göre dildeki bazı yapılar (yarışı kazananlar) daha baskın olarak kullanılmaktadır. Koç (2005:36) Çincede sesbilgisel örüntülerin yoğun kullanılırken biçimbilimsel yapıların az kullanılmasını bu duruma örnek göstermekte ve Çincede sesbilgisel örüntülerin sık kullanımının biçimsel birimlerin az kullanılmasına sebep olduğunu belirtmektedir.

Yarışma Modeli'ne göre dil ediniminde baskın öğeler (yarışı kazananlar) daha öncelikli bir öneme sahip olmaktadır. Çünkü dil edinimi ve anlamlandırma süreçlerinde öncelikli olarak baskın yapıdan yola çıkılmakta bu yapılar dil ediniminde temel rol oynamaktadır. Slobin (1991:149-64) bu duruma örnek olarak İngiliz ve Türk çocukların dil edinimini örnek vermektedir. Buna göre, İngiliz çocukları kendi dillerinin özelliğine göre tümce anlamını çıkarmak için sözcük düzenini ipucu olarak kullanırken, Türk çocukları tümcenin anlamını çözmek için ad çekim eklerini tercih etmekte ve sözcük düzenine göre çekim eklerini daha erken edinmektedirler (*Aktaran* Maviş,2006: 48).

Sonuç olarak Yarışma Modeli'ne göre dil edinim sürecine baskın olan öğeler daha önce ve daha yoğun bir biçimde edinilmektedir. Koç (2005:38) ayrıca bu modele göre, ikinci dil edinimi sürecinde öğrencilerin, zihinsel işlemleme düzeneğini kurgularken anadilindeki yapılardan ve zihinsel işlevlerden yararlanma eğiliminde olduğunu belirtmektedir.

3.2.3.3. Krashen'in Denetleme Modeli

İkinci dil edinim sürecini açıklayan bir diğer model de Krashen'in 70'li yıllarda ve 80'li yılların başlarında ortaya koyduğu Denetleme Modeli'dir.

Larsen-Freeman ve Long (1991:241); Krashen'in ilk olarak 1978 - 1985 yılları arasında ortaya koyduğu denetleme modelinin zamanla pek çok değişiklikler geçirdiğini 1980'lerin başlarına gelindiğinde bu çerçevede ikinci dil edinimiyle ilgili ortaya konulan ondan fazla hipotezin bulunduğunu ancak çeşitli düzenlemelerle bunların beşe indirildiğini belirtmektedir. Krashen'in Denetleme Modeli'ni oluşturan hipotezler şu şekildedir (Krashen: 1987:9): 1) *edinme-öğrenme hipotezi,* 2) *doğal sıra hipotezi,* 3) *denetleme hipotezi,* 4) *girdi hipotezi,* 5) *etkisel filtre hipotezi*

Edinme-Öğrenme Hipotezi: Bu hipoteze göre, ikinci dil öğrenmenin *edinim* ve öğrenim olmak üzere iki yolu bulunmaktadır. Edinim; dili öğrenirken bilinçsiz bir işlemlemenin varlığına işaret ederken öğrenme ise, basit gramer kuralları ya da ikinci dille ilgili bilgileri bilinçli şekilde öğrenmeyi ifade etmektedir.

Doğal Sıra Hipotezi: Bu hipoteze göre, ikinci dil edinimi sürecinde ikinci dilin kuralları tahmin edilebilir bir sırayla edinilmektedir. Demircan (2005:66) İngilizcede –s (Türkçede -r) ve –s (Türkçede -ın) biçimbirimlerinin –ing (Türkçede -yor) ve –s (Türkçede -lar) biçimbirimlerine göre altı ay ile bir

yıl geç edinilmesini bu duruma örnek olarak göstermektedir. Bu durum da, dilin kuralları öğrenilirken belirli bir aşamalılığın olduğunu göstermektedir.

Denetleme Hipotezi: Edinim kavramı; konuşmacıların günlük hayatta kullandıkları bilgilerin temel kaynağıdır. Öğrenim ise; edinim sistemin ürünlerini denetleyen bir planlayıcı ve denetleyici olarak görev yapar. Kısacası, Koç'un da (2005:40) aktardığı gibi; Krashen dili öğrenen konuşucunun yeterli zamana ve bilgiye sahip olduğu durumlarda dil edinim sürecini denetlemeyi gerçekleştirebileceğini, denetleme işleminin ise daha çok yazmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Girdi Hipotezi: Bu hipotez temelde ikinci dilin nasıl edinildiğini açıklamaya çalışmaktadır. Larsen-Freeman ve Long (1991:242) Krashen'in bu hipotezi denetleme hipotezinin temel savı olarak ifade ettiğini belirtmektedir. Girdi hipotezi; ikinci dilin anlaşılabilir girdiler sayesinde edinilebileceği görüşünü savunmaktadır. Krashen dil edinicilerinin doğal sıra içerisinde karşılaştığı anlaşılması zor olmayan girdiyi *i* olarak bunun ötesinde sözcüksel, sessel, biçimbirimsel ve sözdizimsel yapıları içeren yani dil edinicisinin düzeyinin ötesindeki girdileri ise, *i*+1 biçiminde ifade etmektedir.

Etkisel Filtre Hipotezi: Bu hipotez, ikinci dil edinim sürecinde güdülenme, özgüven ve kaygı gibi durumların etkili olduğunu ileri sürmektedir. Krashen düşük güdülenmenin, düşük özgüvenin, aşırı kaygının ve diğer olumsuz psikolojik etmenlerin filtreyi arttırarak anlaşılabilir girdilerin edinilememesine sebep olduğunu belirtmektedir (Larsen-Freeman ve Long,1991:243).

Sonuç olarak Krashen (1976) ikinci dil kullanımını belirleyen *edinim sistemi* ve *öğrenim sistemi* olmak üzere iki farklı bilgi sisteminin olduğunu iddia etmekte ve ikinci dil edinim sürecini yukarıda aktarılan beş temel hipoteze dayandırarak açıklamaya çalışmaktadır (Larsen-Freeman ve Long, 1991:240).

3.2.3.4. Bilişsel Öğrenme Kuramına Yöneltilen Eleştiriler

Bilişsel Öğrenmen Kuramı'nın ortaya koyduğu kimi savlar özellikle Sosyal Öğrenme Kuramı'nı ortaya koyan araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Özellikle Vygotsky Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın çevre etmenini göz ardı etmesine karşı çıkmaktadır. Vygotsky'e göre, bireyin gelişiminde doğuştan getirdiği özellikler kadar çevre de öneme sahiptir.

Vygotsky çocukların henüz bilgi edinimlerinin en başından beri çevresinden ve kültüründen oldukça çok etkilendiğini, çocuğun çevreyle olan bu etkileşiminin bilişsel gelişimini de etkileyeceğini ve bu yüzden bilişsel gelişimin çevreden bağımsız gelişemeyeceğini öne sürmektedir (*Aktaran* Maviş, 2006:43).

Maviş (2006:43) Bilişsel Öğrenme Kuramı'nın temel savunucularında bir olan Piaget'in dili, çocuğun zihinsel gelişimi içinde edinebileceği diğer sembolik becerilerden biri olarak gördüğünü; Vygotsky'nin ise, çocukların doğuştan getirdikleri bir takım yetilerle doğduğunu kabul ettiğini ancak bilişsel gelişim ile dil gelişiminin farklılık gösterdiğini öne sürdüğünü belirtmektedir.

3.2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı; bireyin toplumsal bir varlık olduğuna ve öğrenmenin de toplum içerisinde etkileşim sonucunda gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Korkmaz (2002:199) bu kurama göre, bireyin sosyal etkileşim sonucunda düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak zaman içinde kendine has belleğini oluşturduğunu belirtmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın hem davranışçı hem de bilişsel anlayıştan etkilendiği görülmektedir. Diğer bir değişle, Sosyal Öğrenme Kuramı öğrenmenin uyarıcı-tepki bağı ile gerçekleştiğini ancak bu bağ arasında bilişsel süreçlerin de geçerli olduğunu belirtmektedir.

Kuramın öne çıkan araştırmacılarından Vygotsky, bilişsel gelişimin ve özellikle dil gelişiminin çocuğun çevresindekilerle etkileşimi sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Vygotsky'nin ortaya koyduğu *yakınsal gelişim alanı* kavramı, öğrenmenin etkileşime dayalı bir süreç sonucu gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Korkmaz (2002:199) Vygotsky'nin *yakınsal gelişim alanı* kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretenlerin (öğretmen, arkadaş, aile v.s.) rehberliğinde gerçekleştiğini savunduğunu aktarmaktadır.

Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde dil edinimi üzerinde duran bir başka araştırmacı da Bruner'dir. Bruner çocuğun dil edinim sürecinde anlam oluşturma biçimlerini araştırmıştır ve anlam üretmenin üç şekilde gerçekleştiğini belirtmiştir:1) *canlandırma,* 2) *görsel (ikonik),* 3) *simgeleştirme (sembolik).* Maviş (2006: 52) c*anlandırma* düzeyinde; öğrenmenin, nesneler ve materyallerle etkileşim sonucunda gerçekleştiğini, *görsel düzeyde*, nesnelerin görsel imgelerle sunulduğunu ve bunun gerçek nesneden bir adım uzaklaşmak anlamına geldiğini; *simgeleştirme* düzeyinde ise, nesnelerin zihinsel imgelerle değiştirilebilir veya simgeler aracılığıyla kullanılabilir hale getirildiğini yani simgeleştirmenin bir anlamda kavramlaşma aşaması olduğunu belirtmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı çerçevesinde şekillenen ikinci dil edinimi yaklaşımları şu şekildedir: 1) *Sosyo-Eğitimsel Model,* 2) *Kültür Uyuşumu Modeli,* 3) *Karmalaştırma Hipotezi*, 4) *Anadilleştirme Modeli*

3.2.4.1. Sosyo-Eğitimsel Model

Sosyo-eğitimsel model Robert Gardner (1985) tarafından ortaya konmuştur. Bu modelde temel olarak toplumun bireysel etmenlerinin ve genel özelliklerinin ikinci dil edinim sürecinde nasıl etkili olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Gardner ikinci dil ediniminin başarıya ulaşması için *güdü* ve *yetenek*

gibi temel iki özelliğin olması gerektiğini belirtmektedir (*Aktaran* Cook,2001:193). Buna göre, ikinci dil edinicisi; erek dili anadili olarak konuşanlarla, o dilin kültürüyle bütünleşerek ve öğrenme durumlarına karşı olumlu bir tutum geliştirerek güdülenmeyi gerçekleştirir. Bu güdülenme düzeyi de ikinci dil edinicisinin dil öğrenme yeteneği ile bileşerek ikinci dil edinimini gerçekleştirir.

3.2.4.2. Kültür Uyuşumu Modeli

İkinci dil ediniminin büyük ölçüde dil edinicisinin erek dil grubunun kültürüne uyum sağlama süreci olduğunu iddia eden Kültür Uyuşumu Modeli, Schuman (1978) tarafından ortaya konmuştur.

Modele göre; *kültür uyuşumu* dil edinicisinin erek dil grubuna toplumsal ve psikolojik açıdan uyum sağlamasını, erek dil grubunun toplumsal ve psikolojik özelliklerini içselleştirmesini ifade etmektedir. Kuramın öncüsü olan Schumann; ikinci dil ediniminin kültür uyuşumu sürecinin bir parçası olduğunu ve ikinci dil edinicisinin erek dil grubuyla gerçekleştirdiği kültür uyuşumu derecesinin aynı zamanda ikinci dili edinme derecesini de belirleyeceğini belirtmektedir (*Aktaran*, McLaughlin,1991: 110).

McLaughlin (1991: 110) Kültür Uyuşumu Modeli'ne göre, ikinci dil edicisinin erek dil grubunun kültürüne uyum sağlama sürecinde belirleyici olan iki ölçütün bulunduğunu belirtmektedir: 1) *toplumsal mesafe ve* 2) *psikolojik mesafe.*

Toplumsal mesafe; ikinci dil edinicisinin toplumsal - kültürel bir dünya bilgisine sahip olduğuna ve ikinci dil edinim sürecinde erek dil grubunun kültürüne yani yeni bir kültüre de maruz kaldığına vurgu yapmaktadır. Bu açıdan toplumsal mesafe; ikinci dil edinicisinin toplumsal yapısı ile erek dil grubunun toplumsal yapısı arasındaki ilişkiyi içermektedir.

Psikolojik mesafe ise; ikinci dil edinicisinin bireysel yönüne vurgu yapmaktadır. Psikolojik mesafe; ikinci dil edinicisini bireysel olarak etkileyen etmenlerden ortaya çıkmaktadır.

Bu yaklaşıma göre, kültür uyuşumunda öncelikli önem taşıyan etmen; toplumsal etmendir. Psikolojik etmenler ise, ikincil öneme sahiptir. Diğer bir değişle, psikolojik etmenler; toplumsal etmenlere bağlı olarak ve onların kültür uyuşumuna herhangi bir etkide bulunmadığı durumlarda belirleyici olmaktadır.

McLaughlin (1991:111) toplumsal mesafeyi belirleyen etmenlerin ikinci dil edinim sürecinde oynadığı olumlu ve olumsuz rolleri şu şekilde tablolaştırmaktadır:

Tablo 2

Toplumsal Mesafenin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Olumsuz	**Olumlu**
1. İkinci dil edinen grup ile erek dil grubu arasında toplumsal eşitlik yok. **2.** Her iki grupta da asimile olma arzusu yok. **3.** İkinci dil grubu büyük ve birleştirici. **4.** İkinci dil edinen grubun kültürü, erek dil grubunun kültürüne yakın değil. **5.** Her iki grup üyeleri birbirlerine karşı olumsuz davranış sergiliyor. **6.** Erek dil grubu ikinci dil grubuyla olanakları paylaşmak istemiyor. **7.** İkinci dil grubu erek dile daha fazla maruz kalmayı istemiyor	**1.** İkinci dil edinen grup ile erek dil grubu arasında toplumsal eşitlik var. **2.** Her iki grup da asimile olmayı arzu ediyor. **3.** İkinci dil grubu küçük ve birleştirici değil. **4.** İkinci dil edinen grubun kültürü erek dil grubununkine yakın. **5.** Her iki grup üyeleri birbirlerine karşı olumlu davranış sergiliyor. **6.** Erek dil grubu ikinci dil grubuyla olanakları paylaşmak istiyor. **7.** İkinci dil grubu erek dile daha fazla maruz kalmayı istiyor.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi Schumann'ın Kültür Uyuşumu Modeli'ne göre; toplumsal mesafeyi belirleyen yedi etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin olumlu olduğu durumlarda ikinci dil edinimi başarılı bir biçimde gerçekleşecekken bu etmenlerin olumsuz geliştiği ve toplumsal mesafenin attığı durumlarda ise, ikinci dil edinimi süreci başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

McLaughlin (1991:111) psikolojik mesafeyi belirleyen etmenlerin ikinci dil edinim sürecinde oynadığı olumlu ve olumsuz rolleri ise, şu şekilde tablolaştırmaktadır:

Tablo 3

Psikolojik Mesafenin Olumlu ve Olumsuz Etkileri

Olumlu	**Olumsuz**
1. Dil şoku yok.	**1.** Dil şoku var.
2. Kültür şoku yok.	**2.** Kültür şoku var.
3. Güdülenmişlik düzeyi yüksek.	**3.** Güdülenmişlik düzeyi düşük.
4. Ego sınırları düşük.	**4.** Ego sınırları yüksek.

Görüldüğü gibi, Schumann psikolojik mesafede ise, dört temel unsurun belirleyici olduğunu belirtmektedir. Buna göre, ikinci dil edinicisinin erek dili edinim sürecinde başarılı olabilmesi için psikolojik etmenlerin olumlu olması, diğer bir deyişle, psikolojik mesafenin az olması gerekmektedir.

Sonuç olarak, Kültür Uyuşumu Modeli'ne göre, ikinci dil edinicilerinin erek dil ile girdiği etkileşimin az olduğu yani toplumsal mesafenin ve psikolojik mesafenin fazla olduğu durumlarda ikinci dil edinim süreci büyük ölçüde başarısızlıkla sonlanacaktır. Schumann buna paralel olarak toplumsal ve psikolojik mesafenin fazla olduğu durumlarda ikinci dil edinicilerinin edinmeye çalıştıkları dili belirli bir noktanın ilerisine taşıyamadıklarını ve dillerini *karmalaştırdıklarını* belirtmektedir.

3.2.4.3. Karmalaştırma Hipotezi

Schumann ikinci dil edinim sürecini açıklamaya çalışan Karmalaştırma Hipotezi'ni, Alberto adlı deneğin ikinci dil edinimi sürecini gözlemlemesi sonucu ortaya koymuştur (McLaughlın,1991:112).

Alberto; anadili İspanyolca olan bir Kosta Rika'lıdır. Lise eğitimi döneminde İngilizce dersleri görmüştür. 33 yaşında Amerika'ya göç eder ve Kosta Rika'lı bir ailenin yanına yerleşir. Schumann, Alberto'nun bu dönemdeki İngilizce edinimi sürecini 10 ay boyunca gözlemler ve bu süreç sonucunda beklenenin aksine, Alberto'nun İngilizcesini oldukça sınırlı bir biçimde geliştirebildiği sonucuna ulaşır. Schumann, Alberto'nun İngilizcesinin bu denli az biçimde gelişmesinin nedeni olarak; Alberto'nun toplumsal mesafesinin çok büyük olmasını ve İngilizcesini geliştiremediği noktada dilinin karmalaşmaya başlamasını göstermektedir. Diğer bir deyişle, Alberto İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu bir ortamda bulunmasına rağmen, daha çok Kosta Rika'lılarla görüşmekte ve Alberto'nun dilinde İngilizce-İspanyolca karşımı bir durum oluşmaya başlamaktadır. Örneğin; Alberto olumsuzlama için "no go" (hayır gitmek) biçiminde bir yapı kullanmakta, yardımcı sözcükleri kullanmamakta, eylemleri ise, çekimsiz biçimde kullanmaktadır.

Schumann, Alberto'nun İngilizcenin anadili olarak konuşulduğu bir ortamda 10 ay gibi bir süre kalmasına rağmen, erek dil ortamlarına girmekten kaçınarak erek dil grubuyla kültürel uyuşumu gerçekleştiremediğini belirtmektedir. Bu noktada Alberto dilini karmalaştırarak ikinci dil gelişimini bir noktada durdurmuştur. Schumann ikinci dil edinim sürecinde dildeki karmalaştırma devam ettiği durumda erek dilin *fosilleştiğini* belirtmektedir. Diğer bir deyişle, oluşturulan yeni aradil; sabit bir biçimde kalmakta ve ikinci dil edinim süreci bu noktada durmaktadır.

Schumann'ın Karmalaştırma Hipotezi'ne 70'li yıllarda Almanya'ya göç eden Türklerin bir kısmı da örnek gösterilebilir. Bu dönemde Almanya'ya pek çok Türk göç etmiş ancak göç edenler kısa bir süre sonra çeşitli nedenlerle erek dil grubuyla daha yakın ilişkiler geliştirmek yerine sadece kendi aralarında sosyal ilişkiler geliştirmişlerdir. Dolayısıyla erek dil grubuyla toplumsal mesafeleri açılmış ve dillerinde karmalaşma hatta fosilleşmeler meydana gelmeye başlamıştır.

Larsen-Freeman ve Long (1991:253-254) Schumann'ın çalışmaları sonucunda dilin temel olarak 1) *iletişimsel*, 2) *bütünleştirici* ve 3) *etkileyici* olmak üzere üç işlevini öne sürdüğünü belirtmektedir. Buna göre *dilin iletişimsel işlevi*; dil kullanıcısının, dili herhangi bir iletiyi iletme amacıyla kullanmasını ifade etmektedir. İkinci dil edinicileri erek dili edinim sürecinde bu dili iletişimsel görevleri yerine getirmek için kullanmaktadır. *Dilin bütünleştirici işlevi*; dil kullanıcısının, dili bir toplumun üyesi olduğunu belirtme amacıyla kullanmasını ifade etmektedir. İkinci dil edinim sürecinde erek dilleri fosilleşmemiş öğrenciler, erek dili iletişim işlevinin yanı sıra bütünleştirici işlevini de kullanmaktadır. *Dilin etkileyici işlevi* ise; dilin, edebi kullanım gibi, oldukça özel amaçlarla kullanılmasını ifade etmektedir. Dilin etkileyici işleviyle kullanımı oldukça sınırlıdır. Bu işlevi, ikinci dil öğrencilerinin yanı sıra, anadil konuşucularının büyük bir bölümü de kullanmamaktadır.

Sonuç olarak, Karmalaştırma Hipotezi; ikinci dil edinicilerinin erek dil grubuyla yeterli ilişki geliştirmedikleri ve var olan aradilleriyle iletişim sağlayabildiklerinde anadilleriyle ikinci dillerinin karma bir yapı sergileyebileceğini iddia etmektedir.

3.2.4.4. Anadilleştirme Modeli

Anderson'un (1983) ortaya koyduğu Anadilleştirme Modeli temel olarak Schumann'ın Kültür Uyuşumu Modeli'nin üzerine temellendirilmiştir. Ancak Schumann ikinci dil edinim sürecini açıklarken daha çok dışsal süreçleri gözetirken yani ikinci dil edinicisinin erek dili hangi amaçlarla kullandığı ve bu süreçte erek dil grubuyla ne tür bir etkileşime girdiğini tartışırken Anderson Anadilleştirme Modeli'yle daha çok ikinci dil edinim sürecinin nasıl gerçekleştiği üzerinde durmaktadır.

Anderson ikinci dil ediniminin *anadilleştirme* ve *yerlileştirme* gibi iki temel kavram sayesinde gerçekleştiğini belirtmekte ve bu iki kavramın, ikinci

dil edinim sürecinde aradili oluştururken izlenen iki farklı süreç olduğuna vurgu yapmaktadır (*Aktaran* McLaughlin,1991:112).

Anadilleştirme sürecinde ikinci dil edinicisi erek dili, bu dilin yapısına ilişkin kendi içselleştirilmiş bilgisine uydurmaya çalışır. Bu süreçte erek dilin dizgesinden bağımsız yani *içsel normlara* bağlı bir gelişim süreci izlenmektedir. Bu süreç daha çok karmalaştırmada olduğu gibi ikinci dil edinim sürecinin ilk dönemlerinde görülmektedir.

Yerlileştirme süreci ise, ikinci dil edinicisinin kendi içselleştirilmiş dizgesini erek dilin dizgesine uydurma sürecini ifade etmektedir. Dil edinicisi, bunu gerçekleştirirken de anadilleştirme sürecinin tersine *dışsal normlara* yani erek dilin normlarına göre kendi aradilini düzenlemeye çalışmaktadır. Bu açıdan yerlileştirme kavramı, ikinci dil edinicisinin dilini karmalaştırma sürecinden sıyrılmasını ifade etmektedir.

Bu doğrultuda anadilleştirme ve yerlileştirme kavramları şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 4

Anadilleştirme ve Yerlileştirme

Anadilleştirme	Yerlileştirme
Erek dilin normlarından bağımsız bir gelişim söz konusudur.	Erek dilin normlarına bağımlı bir gelişim söz konusudur.
Erek dille sınırlı bir etkileşim vardır.	Erek dille yeterli düzeyde bir etkileşim vardır.
Dil edinim sürecinde karmalaştırma görülür.	Dil edinim sürecinde karmalaştırma sürecinden uzaklaşılır.
İkinci dil edinicisi kendine özgü bir erek dil edinim süreci yaşar.	İkinci dil edinicisi erek dilin normlarına göre bir erek dil edinim süreci yaşar.

3.2.4.5. Kültür Uyuşumu ve Anadilleştirme Modellerine Yöneltilen Eleştiriler

Gerek Kültür Uyuşumu Modeli'nin gerekse Anadilleştirme Modeli'nin ikinci dil edinim sürecine yönelik yaklaşımlarına bir takım

eleştiriler yöneltildiği görülmektedir. McLaughlin (1991:124-127) bu eleştirilerin şu şekilde olduğunu belirtmektedir:

Her iki model de ikinci dil edinicisinin erek dili, bu dilin anadil olarak konuşulduğu ortamlarda edinmeye çalıştığı varsayımına dayanarak açıklamalarda bulunmaktadır. Ancak ikinci dil edinimi her zaman erek dil grubuyla bir temasın olduğu durumlarda gerçekleşmemektedir. Örnek vermek gerekirse, Türkçe sadece bu dilin anadili olarak konuşulduğu ortam olan Türkiye'de öğrenilmemektedir. Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılar, bu dili kendi ülkelerinde, sınıf ortamında erek dil grubuyla hiç karşılaşmadan da öğrenebilmektedir. Bu durumda söz konusu modellerin ortaya koyduğu psikolojik mesafe kavramı güncelliğini korurken, toplumsal mesafe kavramı erek dil grubuyla hiç karşılaşılmadığından dolayı geçerliliğini yitirmektedir.

Kültür Uyuşumu ve Anadilleştirme Modelleri, ikinci dil edinim sürecine etki eden etmenleri değerlendirmekte ancak ikinci dil edinim sürecinin nasıl gerçekleştiğini diğer bir deyişle, erek dili kullanım aşamasında karşılaşılan güçlere karşı stratejilerin nasıl uyguladığını açıklamaktadır. Yani her iki model de dilsel girdinin dilsel çıktıya dönüştürülürken geçirilen süreçlere Bilgi İşleme Modeli'ndeki gibi bir açıklama getirmemektedir.

Ellis (1985) ayrıca Anadilleştirme Modelinin içsel ve dışsal norm kavramlarının ikinci dil edinim sürecini açıklamakta yetersiz kaldığını belirtmektedir.

4. OKUMA BECERİSİ

Çalışmanın önceki bölümünde genel olarak ikinci dil ediniminin ne olduğuna, ikinci dil ediniminin nasıl gerçekleştiğini açıklamaya çalışan kuram ve yaklaşımlara değinmeye çalışıldı. Bu bölümde ise, çalışmada ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin geliştirmesi hedeflenen beceri alanı olan okuma becerisinin temel özellikleri açıklanmaya çalışılacaktır. Bu doğrultuda öncelikle anadildeki okuma süreci ile ikinci dildeki okuma sürecinin ne gibi benzerlikler/farklılıklar taşıdığına değinilecek ardından ikinci dildeki okuma-anlamlandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğine ve okuma becerilerinin kazandırılması için okuma ünitelerinde bulunması gereken özelliklere değinilecektir.

4.1. Anadil İle İkinci Dildeki Okuma Süreçlerinin ve Süreçlere Etki Eden Etmenlerin Karşılaştırılması

Anadildeki okuma süreci üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların temel olarak çeşitli yaş grubundaki anadil konuşucularının nasıl bir okuma sürecinden geçtikleri, okuma sürecinde ne tür stratejiler geliştirdikleri, okumada akıcılığı nasıl sağladıkları, sözcük bilgisini arttırmak için neler yaptıkları ya da metin/söylem yapısının okuma üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

İkinci dildeki okuma süreci üzerine yapılan çalışmaların ise, anadildeki okuma sürecine yönelik yapılan çalışmalardan göreceli olarak daha kapsamlı olduğu gözlemlenmektedir. Bunda ikinci dil edinimi sürecinin oldukça karmaşık bir süreç olmasının ve bu süreçte daha fazla etmenin etkili olmasının önemli bir rolü bulunmaktadır. İkinci dildeki okuma süreçlerine

yönelik yapılan çalışmalarda genel olarak kültürel bilginin ikinci dildeki okuma sürecine ne gibi etkisinin bulunduğu, anadilden yapılan aktarımların ikinci dilde okuma sürecini nasıl etkilediği, ikinci dilde kullanılan sözcük tanıma, sözdizimsel çözümleme ve okuma stratejilerinin kullanımındaki yeterlilikler ve bu stratejilerin ikinci dilde karşılaşılan sorunları çözmede ne düzeyde etkili olduğu gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Ancak yine de ileriki bölümlerde de değinileceği gibi ikinci dildeki okuma sürecinde araştırılmayı bekleyen pek çok konunun bulunduğu da bir gerçektir.

Yamashita (2004:1) anadildeki ve ikinci dildeki okuma süreçlerinin birbirleri ile ilişkisi üzerinde duran iki temel hipotezin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar; 1) *dilsel bağlılık hipotezi ve* 2) *dil eşiği hipotezi'*dir. *Dilsel bağlılık hipotezi* temelde anadildeki okuma becerileri ile ikinci dildeki okuma becerilerinin bir ilişki içerisinde bulunduğunu belirtmekte; *dil eşiği hipotezi* ise, dil edinicisinin erek dile ilişkin yeterliliğinin belirli bir eşik düzeyin üzerinde olduğu durumlarda anadildeki okuma becerilerinin ikinci dildeki okuma süreçlerine aktarılabileceğini belirtmektedir.

Nunan'ın ise (1998:257-262) anadildeki ve ikinci dildeki okuma süreçlerinin birbirleri ile ilişkisini açıklarken 1) *Aktarım Hipotezi* ve 2) *Kültürel Kesişim Yaklaşımı'*ndan yola çıktığı görülmektedir. *Aktarım Hipotezi*'ne göre; anadildeki okuma becerileri ikinci dildeki okuma süreçlerinde de kullanılmakta ve bu kullanımı kimi olumlu ve olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Kültürel Kesişim Yaklaşımı'na göre ise; anadilin edinildiği topluma ilişkin kültürel bilgi birikimi ikinci dildeki okuma sürecine etkide bulunmaktadır.

Anadil ile ikinci dildeki okuma süreçlerindeki benzerlikler/farklılıklar üzerinde kapsamlı bir biçimde duran Grabe ve Stoller'in de anadildeki ve ikinci dildeki okuma süreçlerini temelde bu dört yaklaşım çerçevesinde ele aldığı görülmektedir. Bu noktadan yola çıkan Grabe ve Stoller (2002:40) anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerindeki farklılıkları 1) *dilsel ve süreçsel*

farklılıklar, 2) *bireysel ve deneyimsel farklılıklar* 3) *toplumdilbilimsel ve kurumsal farklılıklar* olmak üzere üç başlık altında değerlendirmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, anadil ve ikinci dildeki okuma becerileri arasındaki ilişki Grabe ve Stoller'in belirlemeleri çerçevesinde ele alınmaya çalışılacaktır.

4.1.1. Anadil İle İkinci Dil Okurluğunda Dilsel ve Süreçsel Farklılıklar

Anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerinde gözlemlenen dilsel ve süreçsel farklılıklar, temelde okumanın işlemlenmesinde etkili olan bilişsel/üstbilişsel, dilsel/üstdilsel, sözcükbilimsel, söylemsel, yazımsal, aktarımsal v.b. etmenlerden kaynaklanmaktadır. Grabe ve Stoller (2002:43) anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerinde bu alana ilişkin yedi farklılığın bulunduğunu belirtmektedir. Anadil ve ikinci dildeki okuma etkinliklerinde görülen dilsel ve süreçsel tabana dayanan bu farklılıklar şu şekildedir[3]:

- Sözlüksel, dilbilgisel ve söylemsel yapıya ilişkin farklılıklar
- Üstdilsel ve üstbilişsel farkındalığa ilişkin farklılıklar
- Akıcı okumanın sağlanmasına ilişkin farklılıklar
- Dil üzerinde değişiklik gösteren dilbilimsel, yazınsal, sözcüksel farklılıklar
- Okuma sürecine etki eden dil yeterliği açısından farklılıklar
- Dil aktarımından kaynaklanan farklılıklar
- Okuma yeteneğinden kaynaklanan farklılıklar

Dilsel ve süreçsel tabana dayanan bu farklılıklar şu şekilde açıklanabilir:

[3] Çalışmamızda Grabe ve Stoller'in belirlediği farklılıklara içeriksel olarak sadık kalınmakla beraber başlıklarda içeriğe uygun olarak kimi değişiklikler yapılmıştır.

4.1.1.1. Sözlüksel, Dilbilgisel ve Söylemsel Yapıya İlişkin Farklılıklar

Anadil edinim sürecinde, temel dil becerilerinin kazanım aşamaları incelendiğinde, bireylerin öncelikle dinleme/konuşma daha sonra ise okuma/yazma becerilerini (genellikle 6 yaşından itibaren ve sınıf ortamında) edindiği görülmektedir. Bundan dolayı, anadil edinimi sürecinde bireyler okuma becerilerini edinme aşamasına gelinceye kadar anadillerine ilişkin temel dinleme ve konuşma becerilerini edinmekte, dolayısıyla, anadiline ilişkin dilbilgisi yapılarını, temel sözcük bilgisini ve bulunduğu kültüre ilişkin dünya bilgisini de öğrenmektedir. Diğer bir deyişle, henüz okuma becerilerini edinim aşamasındaki bir öğrenci anadilinde okumaya yönelik pek çok bilgiye sahiptir. Ege (2006:142) anadilinde okumayı öğrenmeye yeni başlayan bir öğrencinin aslında 1) *okur-yazarlık kalıntılarına*, 2) *okur-yazarlık olaylarına* ve 3) *okur-yazarlık deneyimlerinden edinilen bilgilere* sahip olduklarını belirtmektedir.

Okur-yazarlık kalıntıları; okuma bilmeyen dil edinicisinin telefon rehberi, afişler, yiyecek kutularının üzerindeki yazılar gibi dilsel ürünlerle gündelik yaşamda sıkça karşılaşmasının sonucunda okuma-anlamaya ilişkin bir takım kalıntısal bilgilere sahip olmasını ifade etmektedir.

Okur-yazarlık olayları; dil edinicisinin sosyal çevresinin okuma etkinliklerini gerçekleştirirken bu sürece tanık olmasıyla dolayısıyla okuma etkinliğine ilişkin kimi durumları öğrenmesiyle ilgilidir. Bir çocuğun yakın çevresindeki kişileri bir reklam, kitap, ilan gibi metinleri okurken gözlemlemesinde edindikleri bilgileri bu alana ilişkindir.

Okur-yazarlık deneyimlerinden edinilen bilgiler ise; dil edinicisinin yazılı dilin farkındalığına işaret etmektedir. Diğer bir deyişle, henüz okuma bilmeyen bir anadil edinicisi kendi dilinin yazım biçimini (soldan sağa mı yoksa sağdan sola mı), dilindeki harfleri ve yazıya ilişkin diğer unsurları tanıyabilmektedir.

2001 yılında, içerisinde Türkiye'nin de yer aldığı 35 ülkenin katılımıyla gerçekleşen ve ulusların okuma-anlama becerileri üzerine yoğunlaşan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nde[4] de bu etmenlerin okuma becerilerini geliştirmede oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada dil edinicilerinin yakın çevresi ile beraber gerçekleştirdikleri kitap okuma, öykü anlatma, şarkı söyleme, alfabe oyuncaklarıyla sözcük oyunları oynama gibi etkinliklerin ve deneyimlerin dil edinicilerinin okuma becerisine ilişkin pek çok bilgiyi edinmesine sebep olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda İngiliz ve İskoç ülkelerindeki ailelerin projeye katılan ülkeler içerisinde okul öncesi okuma etkinliklerine en fazla ilgiyi gösteren ülke olduğu ve bunun da okuma-anlama başarısının yükselmesinde önemli bir etkisinin bulunduğu belirtilmektedir.

Sonuç olarak Grabe'nin (2002: 42) de belirttiği gibi gerek dilin yapısına gerekse okuma sürecinin kendisine yönelik bu bilgiler anadilde okumayı öğrenmeye başlayan bir öğrenci için oldukça büyük bir destek sunmaktadır. Bu destek sayesinde anadildeki okuma/yazma becerilerine ilişkin temel beceriler 4-5 ay gibi kısa bir sürede edinilebilmektedir.

Elbette ki, ikinci dil edinicilerinin de kendi anadillerinde bir okur oldukları göz önünde bulundurulduğunda oldukça fazla miktarda *okur-yazarlık olayı* yaşamış oldukları ve *okur-yazarlık sürecindeki deneyimler*e ilişkin pek çok bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Ancak ikinci dil edinicileri erek dile ilişkin okur-yazarlık kalıntılarına, dilbilgisel ve sözcüksel bilgilere sahip olmadıkları göz önünde bulundurulursa, ikinci dil okurlarının okuma becerilerini edinirken anadil okurları gibi dilsel kaynaklardan güçlü bir biçimde yararlanmadıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle, konuşma-dinleme-okuma-yazma becerilerinin neredeyse eş zamanlı olarak edinilmeye başlandığı ikinci dil edinim sürecinde, anadili edinimi sürecinden farklı olarak, dil edinicileri erek dilin yapısına, sözcük bilgisine ve okuma sürecini etkileyen diğer pek çok bilgiye sahip değillerdir. Örneğin; temel düzeydeki (A1-A2)

[4] Son erişim tarihi 19.07.2007. Daha ayrıntılı bilgi için http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_pirls_bilginotu.pdf adresine bakınız.

ikinci dil edinicisi, okuma sürecinde karşılaştığı bir sözcüğü daha önce sözlü olarak öğrenmediği için bu sözcüğün hangi anlamı ifade ettiğini kestirememekte ayrıca tümcelerdeki dilbilgisel ulamları da anlamlandıramamaktadır. Oysa anadil edinicisi dilin temel sözcük bilgisini daha önce örtük olarak öğrendiği için okuma-anlama süreci daha sorunsuz işlemektedir.

Alexander ve Jeton (2000:292) okuyucuların okuma sürecinde metine ilişkin kişisel yorumlarını oluşturdukları için söylem bilgisinin, okuyucuların metindeki bilgiye daha rahat ve doğru bir şekilde ulaşmalarını sağladığını belirtmektedir. Örtük dilbilgisi ve sözcük bilgisinin yanı sıra erek dile ilişkin söylem bilgisi de ileri düzeydeki ikinci dil edinicileri için oldukça önemlidir. Çünkü erek dildeki okuma sürecinde kimi zaman ikinci dil öğrencilerinin sözcüksel bilgi düzeyleri ve erek dilin kurallarına ilişkin sahip olduğu bilgiler bir metni anlamaya yeterli olmayabilmektedir. Anadil edinimi sürecinde yine kısmen örtük olarak edinilen söylem bilgisine, ikinci dil edinen öğrenciler sahip olmadıkları için çoğu kez okunan metni anlamlandırma sürecinde sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla erek dilin söylem yapısına sahip olmayan ikinci dil öğrencileri bir metinde ortaya konulan özel bilgileri, yeni bilgileri veya tartışmaları takip edememe gibi durumlarla karşı karşıya kalmakta kimi zaman bir sorun yaşandığını fark etmekle beraber bu sorunun erek dilin söylem yapısını bilmemekten kaynaklandığını kestirememektedirler. Bundan dolayı sorunu çözmeye yönelik doğru stratejilerin geliştirmesinde kimi sorunlar yaşanmaktadır.[5]

Sonuç olarak anadil ve ikinci dilde okuma süreçlerinde öğrencilerin dilin sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem yapısına ilişkin bilgilerin varlığı/yokluğu konusunda farklılıklar gözlemlenmektedir. Anadilde okuma etkinliklerine başlarken anadil konuşucusu, dilin söz konusu özelliklerini örtük olarak bilmektedir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde erek dile ilişkin beceriler eş zamanlı olarak edinilmeye başlandığı için ikinci dil edinicileri bu bilgilere

[5] Dilin söylemsel yapısının anadil ve ikinci dildeki okuma sürecine etkisine 4.1.3.2. bölümde daha detaylı değinilecektir.

henüz sahip değillerdir. Bu durum da, ikinci dildeki okuma sürecinin anadildeki okuma sürecine göre daha zor ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.1.2. Üstdilsel ve Üstbilişsel Bilginin Farkındalığına İlişkin Farklılıklar

Dil edinimi otomatik olarak gerçekleşen bir süreçtir. Diğer bir deyişle, dil edinicileri anadillerini ya da herhangi bir ikinci dili kullanırken büyük oranda bilişsel işlem basamaklarını düşünmemektedir. Ancak kimi durumlarda dilin otomatik olarak kullanımının ötesinde bu kullanımın nasıl gerçekleştiğine yönelik düşünme süreçleri de gerçekleşebilmekte diğer bir deyişle, bilişsel süreçlerin ötesine geçilerek üstbilişsel süreçler işletilmeye başlanılmaktadır.

Üstbilişsel bilgi kavramı, bireylerin bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreci kontrol edebilmesini ifade etmektedir. Üstbilişsel bilgi öğrencilerin öğrenme sürecinde hangi öğrenme görevlerinin güçlüğe sebep olabileceğine, hangi yaklaşımların öğrenme sürecinde diğerlerinden daha etkili olduğuna ve farklı sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin farkındalığı içermektedir (Richards ve Schmidt, 2002:328–329).

Üstdilsel bilgi kavramı ise, dilin yapısına ve bu yapının işleyişine ilişkin farkındalığı ifade etmektedir. Yani üstdilsel bilgi öğrencilerin dilin yapısı ve diğer görünümlerine ilişkin bilgilerini içermektedir (Richards ve Schmidt,2002: 329).

Ellis (2005:5) dilsel bilgiyi 1) *örtük* ve 2) *açık* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Örtük dilsel bilgi; bilinçsiz ve otomatik bir biçimde gerçekleşen ve dile ilişkin olan bilgiyi ifade etmektedir. Ellis örtük dilsel bilgiyi de 1a) *kalıplaşmış* ve 1b) *kural tabanlı* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre *kalıplaşmış dilsel bilgi*; "Bilmiyorum", "Nasılsın?" gibi ifadeleri oluşturan kimi dilsel öğelerin hazır bir biçimde kullanılmak üzere saklı tutulmasını ve bu

öğelerin gerektiğinde birbirine bağlanarak bir kalıp biçiminde kullanılmasını ifade etmektedir. *Kural tabanlı dilsel bilgi* ise, soyut örnekleri ve hem küçük ölçekli hem de büyük ölçekli şemalara ilişkin kuralları içermektedir. Burada küçük ölçekli şemaları dildeki (İngilizcedeki gerund "suggest V-ing" ve infinitive "demand V-inf" yapıları gibi) basit düzenler oluştururken büyük ölçekleri ise, sıfat yantümceleri gibi karmaşık yapılar oluşturmaktadır.

Açık dilsel bilgi ise, bilinçli ve açıklayıcı bir biçimde gerçekleşen dile ilişkin bilgiyi ifade etmektedir. Ellis, açık dilsel bilginin 2a) *çözümleyici* ve 2b) üstdilsel olmak üzere iki alt biçiminin bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre *çözümleyici bilgi*; küçük ve büyük şemaların ne olduğuna ve buradaki kuralların nasıl işlediğine ilişkin bilinçli farkındalığı ifade etmektedir. *Üstdilsel bilgi* ise; dilbilimsel terminolojinin sözlüksel bilgisini ifade etmektedir. Yani sıfat, belirteç, söylem belirleyicisi gibi dilin kendisine ilişkin terimleri bilmek üstdilsel bilgi alanıyla ilgilidir.

Garcia (2000) anadilleri konusunda örtük bilgiye sahip olan anadil okuyucularının tersine ikinci dil okuyucularının okuma sürecinde dilin kendisine daha büyük bir farkındalık geliştirdiklerini belirtmektedir. Yani anadil edinimi ve anadildeki okuma sürecinde pek çok işlemleme bilinçsiz ve otomatik olarak gerçekleşirken ikinci dil ediniminde ve ikinci dildeki okuma sürecinde dile ve okuma süreçlerine ilişkin daha büyük bir farkındalık söz konusudur. İkinci dildeki okumalarda dil edinicilerinin gerek erek dilin yapısının gerekse öğrenme ve okuma sürecinin farkında olması ve bu farkındalığı denetleyebilmesi onların anadildeki okumalarına göre üstbilişsel ve üstdilsel bilgi açısından daha gelişkin bir yapıya sahip olduğu olduğunu göstermektedir. Ayrıca ikinci dil edinimi sürecinde okuma becerisinin büyük oranda sınıf ortamında öğretilmesi bu süreçteki üstdilsel ve üstbilişsel farkındalığın gelişmesinde etkin rol oynamaktadır.

Nagy ve Scott (2000:274) da ikinci dil edinim sürecinde biçimbilimsel ve sözdizimsel farkındalık gibi üstdilsel farkındalığın okuma becerilerinin

kazanılmasını sağlamada önemli rol oynadığını belirtmektedir. İkinci dil edinicileri, büyük oranda, gerek erek dilin yapısına gerekse okuma sürecinin kendisine yönelik durumları ve sorunları fark etme, tartışma, düzenleme gibi üstbilişsel ve üstdilsel stratejilere sahiptirler. İkinci dil öğrencileri kendi anadillerini öğrenme sürecinde okuma yetileri geliştikten ve dile ilişkin içeriksel bilgiyi öğrendikten sonra okumaya başlarlar. Sonuçta ikinci dil edinicileri okumayı nasıl öğrendikleri, hangi öğrenme stratejisinin işe yarayabileceği ve dilbilgisinin okuma gelişimini nasıl destekleyebileceği ile ilgili daha büyük bir sezi geliştirirler (Grabe ve Stoller, 2002:45).

Sonuç olarak anadil ve ikinci dildeki okuma sürecindeki bir diğer farklılık üstdilsel ve üstbilişsel farkındalığa ilişkindir. Anadildeki okuma sürecinde örtük olarak edinilen bilgiler; ikinci dildeki okuma sürecinde ise üstdilsel ve üstbilişsel stratejilerin kullanılmasında kazanılan deneyimler okuma sürecini kolaylaştırmaktadır.

4.1.1.3. Akıcı Okumanın Sağlanmasına İlişkin Farklılıklar

Grabe ve Stoller (2002:4) anadilde ve ikinci dildeki okumalarda dilsel ve süreçsel tabana dayanan bir diğer farkındalığın her iki grup öğrencilerin karşılaştığı metinlerin niceliğine ilişkin olduğunu belirtmektedir.

Bu farklılık temelde okuma sürecinde *akıcılık* ve *otomatiklik* kavramları ile ilintilidir. Carnine ve diğ. (2004:182) akıcılığın; bir metni tam olarak hızlı bir şekilde ve zorlanmadan okuma yeteneği olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Carnine ve diğ. okuma-anlama sürecinde akıcılık ve otomatiklik kavramının genellikle birbiri yerine kullanıldığını ancak bu iki kavramın eş değerli olmadığını belirtmektedir. Buna göre otomatikleşme; listelenmiş ya da ayrılmış sözcüklerin hızlı ve kolay bir biçimde tanınmasına işaret ederken daha kapsamlı bir kavram olan akıcılık; bir metin ya da tümcedeki sözcüklerin hızlı ve kolay bir biçimde tanınmasına işaret etmektedir. Yani otomatikleşme sözcük tanıma için önemli ancak okuma da akıcılığı

sağlamak için tek başına yeterli değildir. Grabe (2002:17) akıcı okumayı sağlayan, dolayısıyla akıcı okumayı gerçekleştirebilen okurlarda gözlemlenen özellikleri şöyle ifade etmektedir:

1. Akıcı okuma; hızlı gerçekleşen bir işlemleme sürecini ifade etmektedir.
2. Akıcı okuma; okuma sürecinin etkin ve verimli bir şekilde işlemlenmesini sağlamaktadır.
3. Akıcı okuma; çeşitli boyutlardaki metin-okur etkileşimini içerir.
4. Akıcı okuma; çeşitli sorunları çözme stratejilerini içerir.
5. Akıcı okuma; esnek bir süreçtir.
6. Akıcı okuma; değerlendirmeyi içeren bir işlemleme sürecidir.
7. Akıcı okuma; belirli amaçların belirlenmesini ve okumanın bu amaçlar doğrultusunda şekillenmesini sağlar.
8. Akıcı okuma; okuma sürecinde anlamlı bir işlemlemenin gerçekleşmesini ifade eder.
9. Akıcı okuma; öğrenme süreçlerini içerir.
10. Akıcı okuma; sadece sözlüksel düzeyde değil, dilbilimsel düzlemde de gerçekleşir. Diğer bir deyişle, dilbilimsel işlemlemeyi içerir.

Okuma sürecinde, akıcı okumanın gerçekleştirebilmesi, mesela; doğru stratejilerin kullanılması ya da sözcük tanımada otomatikleşmenin sağlanması gibi sadece tek bir basamağın gerçekleştirilmesi ile mümkün değildir. Akıcı okumayı sağlamak için yukarıda belirtilen ölçütlerin tamamını gerçekleştirmek gerekmektedir.

Bu bağlamda anadildeki ve ikinci dildeki okuma süreçleri değerlendirildiğinde her iki dil grubunun da akıcılığı ve otomatikleşmeyi sağlayabilmesi için yeterli sayıda metinle karşılaşması gerekmektedir. Bu açıdan anadilde ve erek dildeki okuma süreçleri karşılaştırıldığında anadil okurlarının akıcı okur olma yolunda uzun bir süre anadillerine ait çeşitli ölçeklerdeki metinlerle karşılaştıkları ve akıcı okumayı sağlamaya yönelik uzun bir deneme süreci geçirdikleri görülmektedir. Ancak ikinci dil edinen öğrencilerin, anadil edinen dil edinicileri ile karşılaştırıldığında, erek dilde daha az türde ve ölçekte metinle karşılaştığı ve akıcı okur olma sürecinin daha yavaş işlediği görülmektedir. Koda ve Lundberg de buna paralel olarak ikinci dil edinicilerinin erek dilde akıcı birer okur olmaları ve bu süreci otomatikleştirmeleri için yeterli düzeyde metinle karşılaşmadıklarını belirtmektedir (*Aktaran* Grabe ve Stoller, 2002:47). Dolayısıyla genellikle

ikinci dil edinicilerini sadece sınıf ortamında karşılaştıkları metinler ve sınıftaki etkileşim ortamı akıcı okumayı sağlamaya yöneltmekteyken anadil edinicilerini akıcı okur yapmaya yönelten etmenlerin bu kadar sınırlı olmadığı görülmektedir. Öyle ki, Chall'ın belirlediği anadildeki okuma evrelerine göre 2. evrede (6-7 yaş) dil edinicileri artık kod çözmede otomatikleşmekte, anlama odaklaşabilmekte ve 3000 sözcükten oluşan bir metni akıcı olarak okuyabilmektedir (*Aktaran* Ege, 2006:149). Oysa ikinci dil edinicilerinin erek dildeki okuma süreçlerinde bu akıcılığı sağlamaları için uzun süre sınıf ortamında okuma-anlama alıştırmaları yapmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak, anadildeki okuma sürecinde dil edinicileri akıcı okur olma yolunda hızlı bir gelişim gösterirken ikinci dildeki okumalarda akıcılığın sağlanması daha yavaş işlemektedir. Bunda ikinci dildeki okuma sürecinde daha kısıtlı metinlerle karşılaşılmasının yanı sıra erek dilin yapısına, erek dil grubunun kültürüne v.b. ilişkin bilginin yetersiz olması da etki etmektedir.

4.1.1.4. Dil Üzerinde Değişiklik Gösteren Dilsel, Yazınsal, Sözcüksel Farklılıklar

Anadilde ve ikinci dilde okuma sürecinde gözlemlenen bir diğer farklılık da dilsel, yazınsal ve sözcüksel temellere dayanmaktadır.

Kimi diller arasında dilsel açıdan benzerlikler görülmekle birlikte kimi diller arasında da ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar dillerin sınıflandırma çalışmalarında daha açık bir biçimde görülmektedir. Örneğin Kıran (1996:47-48) dillerin dilbilgisel yapılarındaki benzerliklerden yola çıkılarak yapılan biçimbilimsel sınıflandırmaya göre dillerin tek heceli, bağlantılı (eklemeli), bükümlü ve çok bükümlü olmak üzere dörde ayrıldığını belirtmektedir. Günay (2004:113) dillerin sınıflandırılmasında bir başka yolun tümcenin temel öğelerinin konumuna göre yapıldığını belirtmekte ve J. H. Greenberg'in bu sözdizimsel sınıflandırmaya göre dilleri özne-eylem-nesne, özne-nesne-eylem ve eylem-özne-nesne olmak üzere üç gruba ayırdığını

aktarmaktadır. Bu sınıflandırmalarda da görüldüğü gibi diller arasında sözlüksel, biçimsözdizimsel, söylemsel düzeylerde farklılıklar bulunmaktadır.

Bu bağlamda ikinci dil edinimi ve ikinci dildeki okuma süreçleri değerlendirdiğinde erek dilin biçimsözdizimsel yapısının, anadilleri farklı olan ancak aynı erek dili edinmek isteyen ve bu amaçla aynı sınıfta yer alan öğrencileri farklı biçimlerde etkileyeceği görülmektedir. Örneğin Türkçe öğrenmek isteyen ve anadilleri İngilizce, Çince ve Moğolca olan öğrencilerin oluşturduğu bir sınıfta anadillerinin yapısından kaynaklanan farklılıklar erek dildeki okuma ve anlama sürecini de farklı olarak etkileyecektir. Çünkü erek dildeki sözcükleri çözümleme sürecinde bile, anadili Moğolca olan öğrenci sözcüklerin sonuna dikkat etme eğiliminde olacakken anadili İngilizce olan öğrenci sözcük sonlarına daha az dikkat edecek, anadili Çince olan öğrencide ise görsel çözümleme süreçleri daha etkin rol oynayacaktır. Bu durumda ikinci dildeki okuma sürecinde anadil ile erek dilin dilsel olarak farklı olduğu durumlarda dilin dilsel yapısı okuma-anlama sürecini ve özellikle akıcı okuma sürecini olumsuz yönde etkilerken anadil ile erek dilin dilsel yapısının benzer olduğu durumlarda bu yapı benzerliği okuma-anlama ve dolayısıyla akıcı okuma sürecini olumlu etkileyecektir.

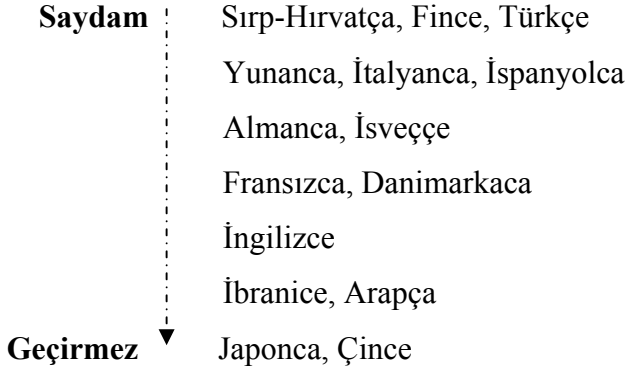
Grabe ve Stoller (2002:47) ikinci dildeki akıcı okuma sürecini etkileyen diğer etmenlerin anadil ve erek dilin yazım yapısından ve ortak sözcük bilgisinin ya da eşasılların boyutundan kaynaklandığını belirtmektedir.

Akıcı okumanın tek bir işlemle değil bir işlemler bütünü ile gerçekleştiğini ve akıcı okumayı sağlayan bir unsurun da hızlı bir işlemlemeyi gerektirdiğini 4.1.1.3. bölümde belirtmiştik. Özellikle ikinci dildeki okuma-anlama sürecinde hızlı işlemlemenin sağlanabilmesinde dillerin yazımsal özellikleri önemli rol oynamaktadır. Burada önemli olan iki kavram ortaya çıkmaktadır: *saydamlık* ve *geçirmezlik.* Buna göre kimi dillerde sözcüklerin yazımı ile sesletimi arasında büyük paralellik bulunmaktadır. Bu tür diller yazımsal açıdan saydamdır. Kimi dillerde ise, sözcüklerin yazımı ile sesletimi

arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır ve bu tür diller de göreceli olarak daha geçirmezdir. Bu konuda araştırmacılar kimi dillerin oldukça saydam olduğunu kimi dillerde saydamlığın kısmen görüldüğünü, kimilerinde ise saydamlığın en aza indiğini ve geçirmez bir özelliğe büründüğünü belirtmektedir (Elley, 1992; Haris ve Hatano, 1999b; Peter ve Katz,1997; *aktaran* Grabe ve Stoller:2002:48). Bu durum şu şekilde örneklendirilmektedir:

Şekil 2

Dillerin Saydamlık ve Geçirmezlik Açısından Karşılaştırılması



Yukarıdaki şekle göre; Türkçe, Fince ve Sırp-Hırvatça gibi diller saydamlık açısından oldukça güçlüdür. Diğer bir deyişle, bu dilerde sözcüklerin yazımı ile sesletimi büyük oranda benzerdir. Tabloda aşağıya doğru gidildikçe dillerin saydamlık özelliği düşmekte ve artık geçirmez olmaya başlamaktadır. Örneğin Japonca ve Çince geçirmezlik açısından oldukça güçlüdür. Yani bu dillerde sözcüklerin yazımı ile sesletimi arasında büyük farklılıklar bulunmaktadır.

İkinci dilde okuma sürecinde, yazımsal özelliklerin anadil ve erek dilin benzer saydamlıkta/geçirmezlikte olduğu durumlarda hızlı işlemleme sürecinin kolaylaştırıcı; farklı olduğu durumlarda ise, zorlaştırıcı bir etkisinin olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Örneğin; yazımsal etmenlerin etkisi düşünüldüğünde, Türkçeyi yabancı dil olarak edinen bir Japon ile Hırvat bu yazımsal etmenlerden farklı oranlarda etkileneceklerdir. Anadili Hırvatça olan

dil edinicisinin anadili Türkçe kadar saydam olduğu için okuma sürecinde yazımsal unsurlar akıcı okumayı olumsuz etkilemezken anadili Japonca olan dil edinicisinin anadili katı bir biçimde geçirmez olduğu için dil edinicisi Türkçe metinleri okuma sürecinde hızlı işlemlemeyi dolayısıyla akıcı okumayı sağlamada güçlüklerle karşılaşacaktır.

Saydamlığın/geçirmezliğin yanı sıra anadilde ve ikinci dilde kullanılan yazım biçimlerinin benzerliği/farklılığı da ikinci dildeki okuma sürecine etki etmektedir. İkinci dildeki yazım biçiminin anadildekine benzer olduğu durumlarda ikinci dildeki okuma-anlama süreci kolay bir biçimde gerçekleşecekken farklı olduğu durumlarda bu süreç göreceli olarak daha zor işleyecektir. Diğer bir deyişle, anadilindeki yazım biçimi alfabeye dayanan bir dil edinicisi erek dilde de alfabeyle karşılaşıyorsa bu durum okuma-anlama sürecini olumlu etkileyecekken anadilindeki yazım biçimi resim yazısına dayanan bir dil edinicisinin erek dilde alfabeye dayalı bir yazım ile karşılaşması erek dildeki okuma-anlama sürecinin olumsuz etkileyecektir. Bu konuda Akamatsu'nun (2003:2007-231) anadildeki yazımsal özelliklerin ikinci dildeki okuma süreçlerine etkisi üzerine yaptığı araştırmanın sonuçları da bu iddiayı desteklemektedir. Akamatsu'nun İngilizceyi ikinci dil olarak edinen 15 İranlı'nın (anadilinde alfabe kullanan grup), 18 Çinli'nin (anadilinde resim yazısı kullanan grup) ve 16 Japon'un (anadilinde hem resim yazısı hem de hece yazısı kullanan grup) katılımıyla gerçekleştirdiği ve değerlendirmeyi bu katılımcıların TOFEL sınavındaki sözcük ve okuma- anlama bölümündeki yanıtlarına ve her biri 110-150 sözcükten oluşan kolay-orta ve zor düzeydeki 20 farklı metnin kullanıldığı Gray Oral Reading Test'deki sonuçlara bakarak yaptığı araştırmasının sonuçlarına göre; anadilinde alfabe kullanan İranlı grup anadilinde resim yazısı ya da hece yazısı kullanan Japon ve Çinli gruba göre yine alfabenin kullanıldığı İngilizce metinleri okuma-anlamada daha başarılı olmuştur.

İkinci dilde anlama sürecine etki eden bir diğer etmen anadil ve erek dilin sahip olduğu ortak sözcük bilgisinin ya da eşasılların genişliği ile ilgilidir.

Örneğin İngilizce ile Fransızca arasında binlerce ortak sözcük bulunduğu bilinmektedir. Benzer bir durum Türkçe için de geçerlidir. Türkçenin yabancı dillere ve yabancı dillerin Türkçeye olan etkisi çerçevesinde konuyu değerlendiren Aksan (2004:126-144) Türkçenin Arapça, Farsça, Moğolca, Fransızca, İngilizce ve Almanca, Sırp-Hırvatça, Bulgarca, Arnavutça, Rumence, Macarca, Makedonca, Yeni Yunanca gibi dillerle ortak sözcük bilgisine sahip olduğunu belirtmektedir. Elbette ki, Türkçenin tarihsel, sosyal ve kültürel nedenlerden dolayı bu dillerden Arapça, Farsça, Fransızca ile daha fazla ortak sözcüğün bulunduğu bilinmektedir. Türk Dil Kurumu'nun hazırladığı, internet üzerinden erişilebilinen *Güncel Türkçe Sözlük*'ün verilerine göre yabancı dillerden Türkçeye geçen, dolayısıyla Türkçenin diğer dillerle ortak sözcük bilgisi ile fikir sunan sözcük sayıları şu şekildedir.[6]

[6] Son erişim tarihi 07.05.2007'dir.

Tablo 5

Yabancı Dillerden Türkçeye Geçen Sözcükler

Diller	**Bu Dillerden Türkçeye Geçen Sözcük Sayısı**
Almanca	97
Arapça	6464
Arnavutça	1
Bulgarca	19
Ermenice	23
Farsça	1361
Fince	2
Fransızca	5232
İbranice	7
İngilizce	471
İspanyolca	33
İtalyanca	587
Japonca	9
Korece	1
Latince	77
Macarca	19
Moğolca	13
Norveççe	2
Portekizce	3
Rumca	400
Rusça	44
Sogdca	2
Yunanca	48

Yabancı dillerden Türkçeye geçen bu sözcüklerin yanı sıra Türkçeden yabancı dilere geçen sözcükler de düşünüldüğünde Türkçe ile diğer diller arasındaki ortak sözcük bilgisini oluşturan sözcük sayısının daha da artacağı şüphesizdir. İkinci dildeki okuma sürecinde anadili ile erek dili arasındaki ortak sözcük bilgisi fazla ise, bu durum okuma anlama sürecini kısmen kolaylaştıracaktır. Örneğin ortak sözcük bilgisi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve anadili Arapça olan bir öğrenciye daha fazla kolaylık sunarken anadili İtalyanca olan diğer bir dil edinicisine oldukça kısıtlı bir kolaylık sunacaktır.

Sonuç olarak ikinci dildeki okuma sürecinde, özellikle akıcı okumanın sağlanmasında, dil edinicisinin anadili ile erek dili arasındaki dilsel, yazımsal ve ortak sözcük bilgisine dayanan benzerlikler/farklılıklar etkili olmaktadır. Anadildeki okuma süreçlerinde ise, sadece tek bir dilin (kendi anadilinin) dilbilgisel, yazımsal ve sözcüksel özellikleri söz konusu olduğundan ikinci bir dilin yapısının böylesi bir olumlu/olumsuz etkisinden söz edilememektedir.

4.1.1.5. Okuma Sürecine Etki Eden Dil Yeterliği Açısından Farklılıklar

Dile ilişkin yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olunması okuma–anlama sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu konuda Dil Eşiği Hipotezi'nin öne sürdüğü iddialar oldukça önemlidir.

Cummins tarafından öne sürülen Dil Eşiği Hipotezi'ne göre ikinci dil edinim sürecinde erek dilden öğrenim aracı olarak yararlanabilmek için dil edinicisinin belirli bir eşik düzeyine ulaşması gerekmektedir. Burada, *eşik düzeyi* kavramı erek dilde iletişim kurabilmek için en alt düzey dil yeterliliğini ifade etmekte ve sadece dilbilgisel bilgiye değil erek dilde iletişim için gerekli olan bütün bilgi düzeylerini içermektedir (Kocaman ve Osam,2000:56-57). Diğer bir deyişle, Dil Eşiği Hipotezi'ne göre, ikinci dili edinim ve ikinci dilde okuma sürecinde stratejilerin ve yeteneklerin etkili biçimde kullanılabilmesi için erek dile ilişkin sözcük bilgisi, dilbilgisi ve söylem bilgisine v.b. yeterli düzeyde sahip olmak gerekmektedir. İkinci dil edinicileri erek dile ilişkin yeterli düzeyde dilsel bilgiye sahip olduklarında okuma etkinliğinde eşiğin üzerine çıkacaklar ve daha fazla metni akıcı bir biçimde okudukça sürekli olarak *dil eşiği*nin ötesine geçeceklerdir. Ancak anlamlandırmada mevcut dilsel bilginin yeterli olmayacağı bir metnin okunması durumunda ise daha az akıcı ve etkisiz bir okuma gerçekleşeceği için *dil eşiği* geriye çekilecektir. Grabe ve Stoller okuma sürecinde dil eşiğini geçmenin; ikinci dilin yapısını ve sözcük bilgisini daha çabuk kavramayı, daha stratejik bir okuma süreci

gerçekleştirmeyi ve anadildeki okuma süreçlerinde kullanılan stratejik okuma alıştırmalarını erek dile aktarabilmeyi sağladığını belirtmektedir.

Alderson'un (2000:38) da belirttiği gibi ikinci dilde okuma sürecinde erek dile ilişkin edinilen bilgiler anadildeki okuma sürecinde kullanılan yeteneklerden daha önemlidir ve anadilde okumada kullanılan yeteneklerin erek dildeki okuma süreçlerine aktarılabilmesi için öncelikle aşılması gereken bir *dil eşiği düzeyi* bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, dil edinicisi her ne kadar anadildeki okuma etkinliğinde başarılı olsa da buradaki deneyimlerini ikinci dildeki okuma süreçlerine aktarabilmesi için erek dilin yapısına ilişkin belirli bir bilgi birikimine sahip olması yani dil eşiğini geçmesi gerekmektedir. Ancak bu eşik düzeyi aşılması gereken değişmez, mutlak bir noktayı ifade etmemekte, bu düzey okuma görevlerine göre değişebilmektedir.

Sonuç olarak ikinci dildeki okuma sürecinde erek dile ilişkin belirli bir bilgi birikimini sağlamak diğer bir deyişle, dil eşiğini geçmek; anlamayı sağlamada, metin ile etkileşime girebilmede, okuma sürecine ilişkin birikimleri kullanabilmede oldukça önemlidir. Anadildeki okuma sürecinde dil edinicileri dile ilişkin güçlü bir bilgi birikimine sahip oldukları için dil eşiğini kolaylıkla geçebilmekte iken ikinci dildeki okuma sürecinde dil eşiğini geçebilmek bu kadar sorunsuz gerçekleşmemektedir.

4.1.1.6. Dil Aktarımından Kaynaklanan Farklılıklar

Ergenç (1983:196) yabancı dil edinimi sürecinde anadil ve ikinci dilin düzenlerinin karşı karşıya geldiğini, bu düzenlerin kimi zaman birbiri ile uyuştuğunu kimi zaman da çatıştığını ve bu karşılaşmada genellikle anadilin ikinci dili etkileme eğilimde olduğunu, bu durumun da *aktarım* olarak adlandırıldığını belirtmektedir.[7]

[7] Aktarım kavramı için ayrıca 15. ve 16. sayfalara bakınız.

Aktarım kavramı, ikinci dildeki okuma süreçleri açısından değerlendirildiğinde anadil bilgisinin erek dildeki okuma sürecine aktarılmasının erek dilde okunan metni anlamayı destekleyebileceği ancak aynı zamanda anadil bilgisinin erek dildeki anlama sürecine müdahale edeceği ve bu durumun da doğru anlamlandırma karşısında bir sorun oluşabileceği düşünülmektedir. Ancak aktarımdan kastedilen durum sadece dilin kurallarına ilişkin değildir. Burada anadil edinimi sürecinde edinilen üstbilişsel, üstdilsel bilginin erek dildeki durumlara aktarımı da söz konusudur. Grabe ve Stoller (2002:52) okuma becerisi açısından değerlendirildiğinde anadilden erek dile yapılan aktarımların özellikle başlangıç ve orta düzeydeki dil edinicilerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu düzeydeki ikinci dil edinicileri zor metinlerle karşılaştığında anlama sürecini kolaylaştırmak için bildiği ve daha önce pek çok kez deneyerek güvenirliğini ölçtüğü yöntemlere başvurması diğer bir deyişle, anadildeki metinleri anlamlandırmak için kullandığı yöntemleri ve dünya bilgisini erek dildeki durumlara aktarması olasıdır. Ancak bu aktarımlar kimi zaman (olumlu aktarımın gerçekleştiğinde) erek dildeki metni anlamlandırmayı kolaylaştırırken kimi zaman da (olumsuz aktarımın gerçekleştiğinde) erek dildeki metni yanlış anlamlandırmaya ya da anlamlandırma sürecinin yavaş işlemesine neden olabilmektedir. Burada gerek okuma becerisi gerekse diğer becerilerin öğretimi açısından önemli olan nokta; söz konusu becerileri geliştirirken büyük riskler taşıyan aktarım sürecinin yaşanmasını en aza indirerek ikinci dil edinicilerinin erek dili, anadillerinden bağımsız bir biçimde edinmelerini sağlamaktır. Bu da okuma becerileri açısından değerlendirildiğinde ikinci dil edinicilerini düzeyine uygun metinlerle karşı karşıya getirmekle mümkündür. Okuma sürecinde anadilden erek dile yapılan aktarımlar genellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrencilerde görülmekle beraber bu düzeylerle sınırlı değildir. İleri düzey ikinci dil edinicilerin de okuma sürecinde bir güçlükle karşılaşıldığında anadillerinden kimi aktarımlarla bu güçlüğü aşmaya çalıştıkları bilinmektedir. Bundan dolayı okuma becerilerinin öğretiminde aktarımları en aza indirmede ikinci dil edinicilerinin okuma amaçlarını iyi belirlenmesinin ve doğru okuma stratejilerini seçmelerinin sağlanması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi aktarım kavramı genellikle ikinci dil edinim süreci ile ilişkilendirilerek düşünülmekte ve anadilden erek dile yönelik girişimlerin dil edinim sürecini olumlu ya da olumsuz etkilemesine göre gruplandırılmaktadır. Bu açıdan anadil edinimi ve anadildeki okuma süreçlerinde böylesi bir aktarımdan söz edilemez. Ancak yine de anadildeki okuma sürecinde dil edinicisinin farklı alanlara ilişkin edindiği bilgileri okuma sürecinde kullanmasını, anadilin sınırları içersindeki bir durumun yine anadildeki başka durumlara taşınmasını, üstbilişsel ve üstdilsel gibi bir takım bilgi alanlarının farklı durumlarda kullanımını aktarım kavramının sınırları içerinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak ikinci dildeki okuma sürecinde, anadildeki gerek dilsel gerek üstbilişsel alana ilişkin aktarımlar etkili bir rol oynamakta ve bu aktarımlar erek dildeki okuma sürecini olumlu ve genellikle olumsuz biçimde etkileyebilmekteyken anadildeki okuma sürecinde böylesi bir aktarımdan söz edilememektedir.

4.1.1.7. İki Dil İle Çalışmadan Kaynaklanan Farklılıklar

Segalowitz, Poulson ve Komoda (1991) ikinci dildeki algılama sürecinin anadildekinden farklı olarak birden fazla dili kapsadığını ve bunun yol açtığı durumların aktarım tartışmaları ile yakından ilgili olduğunu belirtmektedir. İlgili araştırmacılar ikinci dildeki okuma sürecinde iki dil arasındaki etkileşimin sözcük tanıma, okuma hızı, sözcük organizasyonu, sözdizimsel sürecin hızı, algılama stratejileri, görev performansındaki deneyimler, başarı beklentileri, okuma güdüleri gibi etkileşim hususlarını da etkilediğini belirtmektedir.[8] Ancak Grabe ve Stoller bu konulardaki çalışmaların oldukça az olduğunu ve konunun daha çok iki dilli bireylerin geçirdiği süreçler çerçevesinde değerlendirildiğini belirtmektedir.

[8] Bu unsurlardan bireysel nitelikte olanlara bir sonraki bölümde daha detaylı değinileceğinden burada açıklanmamıştır.

Bu durumda bir genelleme yapmak gerekirse ikinci dildeki okuma süreçlerinde birden fazla dilin etkili olması aktarım kavramının ötesinde okuma sürecine etki eden pek çok unsuru etkilemektedir. Ancak anadildeki okuma sürecinde ikinci bir dilin müdahalesi söz konusu olmadığından böylesi etkilerden söz edilememektedir.

4.1.2. Anadil ve İkinci Dil Okuyucuları Arasındaki Bireysel ve Deneyimsel Farklılıklar

Anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerindeki dilsel ve süreçsel farklılıkların yanı sıra her iki alandaki okuyucular arasında kişisel deneyimlerden, güdülenmişlik düzeyinden, girdi türlerine karşı geliştirilen tutumlardan ve metni anlamlandırma amacıyla kullanılan dilsel kaynaklardan doğan farlılıklar da söz konusudur. Grabe ve Stoller (2002: 45) bu farklılıkları dört başlık altında incelemektedir:

- Okuma yeteneğinden kaynaklanan farklılıklar
- Güdülenmişlik düzeyinden kaynaklanan farklılıklar
- Karşılaşılan metin çeşitliliğinden kaynaklanan farklılıklar
- Dilsel kaynaklar ve bu kaynakların kullanımından doğan farklılıklar

Bireysel etmenlere dayanan bu farklılıklar şu şekilde açıklanabilir:

4.1.2.1. Okuma Yeteneğinden Kaynaklanan Farklılıklar

Carroll (1981) dil yeteneğinin pek çok etmenden oluştuğunu belirtmekte ve ikinci dil edinim sürecinde yetenekle ilgili temel olarak beş iddia ortaya koymaktadır (*Aktaran* Ellis, 1994: 494-495). Buna göre yetenek; 1) başarıdan farklı bir durumu ifade etmektedir ve aynı zamanda 2) güdülenmeden de farklıdır. Yetenek 3) değişmeyen ve doğuştan getirilen bir etmen olmasının yanı sıra 4) ikinci dil edinimi için önceden gerekli olmayan

ama öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenme oranını arttıran bir unsurdur. Ayrıca yetenek kavramı 5) genel zekadan da farklı bir durumu ifade etmektedir.

Carroll ve Sapon dile ilişkin yeteneğin dört bileşenden oluştuğunu ileri sürmektedir (*Aktaran* Mc Donough, 2002:93). Bu bileşenler; *sesbirimsel kodlama yeteneği, dilbilgisel duyarlılık, tümevarımsal öğrenme yeteneği, mekanik öğrenme yeteneği'*dir.

Sesbirimsel kodlama yeteneği; yabancı sesleri ayırt etme, bunları belleğe kodlama ve daha sonra tekrar hatırlama sürecini içermektedir. Diğer bir deyişle, bu yetenek sesbirimleri ayırt edebilme ve sesçil alfabeyi kullanabilmeyi içermektedir.

Dilbilgisel duyarlılık; tümcelerdeki sözcüklerin dilbilgisel işlevlerini tanımayı yani sözcüklerin tümce içerisinde hangi işlevi gördüğünü belirlemeyi sağlamaktadır.

Tümevarımsal öğrenme yeteneği; dile ilişkin verilen bilgilerden, örneklerden yola çıkarak genellemelere ulaşabilmeyi ifade etmektedir.

Mekanik öğrenme yeteneği; daha çok sözcük öğrenimi ile ilişkilidir. Bu yetenek alanı dil edinicisinin iki dildeki (anadili ve erek dildeki) sözcükler arasında çağrışımlar oluşturmasını ve gerektiğinde bunları hatırlayabilmesini içermektedir.

Anadil ve ikinci dildeki okuma becerileri açısından yeteneğin rolü değerlendirildiğinde Carroll'un yetenek kavramı ve yeteneğin bileşenleri üzerine öne sürdüğü iddiaların geçerli olduğu görülmektedir. Çünkü okuma sürecinde gerek sözcük gerekse tümce düzeyinde dilsel yapıların metin içerisindeki yapısal ve anlamsal işlevinin farkına varmak, özel bir durum için öğrenilen bir bilginin ya da stratejinin genelleştirilerek benzer durumlardaki bütün süreçlerde kullanmak, sözcükler arasında çağrışımsal ağlar kurarak

anlama ulaşmayı sağlamak okuma süreci için de oldukça önem taşımaktadır. Ancak gerek anadil edinimi sürecinde gerekse anadildeki okuma sürecinde bu yeteneklere yeterli düzeyde sahip olmayan ve yukarda değindiğimiz süreçleri yeterince işletemeyen dil edinicilerinin ikinci dil edinim sürecinde büyük bir başarı göstermesi beklenmemektedir. Çünkü; Grabe ve Stoller'in de belirttiği gibi, ikinci dildeki okuma sürecinde okurlar anadilindeki okuma sürecinde gösterdikleri yetenek düzeyinin etkisini yansıtmaktadırlar. Bu doğrultuda ikinci dildeki okuma sürecinde dil edinicileri her ne kadar erek dile ve öğrenme süreçlerine ilişkin daha büyük bir farkındalık geliştirseler de dil edinicilerinin ikinci dilde okuma-anlama sürecindeki başarı düzeyinde anadildeki okuma-anlamadaki başarılarının belirleyici olabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca Gass ve Selinker'in (1994:250) de belirttiği gibi yetenek kavramında ders materyallerinin ve öğretmenin yardımının ötesinde dil edinicisinin yardım almadan kendi başına gerçekleştirdiği öğrenmelerin önemli rolü ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle, anadilinde başarısız bir okur olan dil edinicilerinin ikinci dil edinim sürecinde sistemli bir eğitim alsa da erek dildeki okuma süreçlerinde yeteneklerini yüksek bir düzeye çıkarmaları genel olarak beklenmemektedir. Ancak bu durum yeteneğin geliştirilemez bir kavram olduğu sonucuna işaret etmemekte sadece dil edinicisinin kendi başına gerçekleştirdiği öğrenmelerin, yeteneğinin gelişimine daha çok katkıda bulunacağını vurgulamaktadır.

Dil edinicisinin anadildeki okuma sürecindeki eksikliklerinin ya da başarılı olduğu durumların ikinci dildeki okuma sürecine ışık tutabileceği, anadildeki okuma sürecinde başarısız olunan durumlara ikinci dildeki okumalarda daha çok yoğunlaşarak okuma yeteneğinin geliştirilebileceği düşünülebilir. Örneğin Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nin 2001 yılı verilerine göre, araştırmaya katılan 35 ülkeden okuma etkinliğinde en başarılı olan ülkenin İsveç (560 puan) en başarısız olan ülkenin ise, Belize (330 puan) olduğu belirlenmiştir. Bu durumda anadilindeki okuma etkinliğinde başarılı olan bir İsveçlinin bireysel etmenler göz ardı edildiğinde ikinci bir dildeki okuma etkinliğinde, diğerlerine göre daha başarılı olması kuvvetle

muhtemeldir. Çünkü İsveçlinin anadilindeki okuma süreçlerinde gösterdiği yetenek, ikinci dildeki okuma sürecinde de büyük ölçüde anlamaya katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak temelde yeteneği oluşturan dört bileşen bulunmakta ve bu bileşenler dilin diğer alanlarında olduğu gibi okuma becerilerinde de etkili olmaktadır. Ayrıca anadildeki okuma sürecinde geliştirilen yetenek düzeyi, büyük ölçüde ikinci dildeki okuma sürecinde gösterilecek yetenek düzeyinde belirleyici olmaktadır.

4.1.2.2. Güdülenmişlik Düzeyinden Kaynaklanan Farklılıklar

Gass ve Selinker (1994:250) güdülenmenin farklı düzeylerdeki başarıyı açıklamak için kullanılan toplumsal-psikolojik bir etmen olduğunu ve dil edinicilerinin başka bir dili hızlı bir biçimde ve yüksek bir düzeyde öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca, güdülenmenin ikinci dil edinimi sürecini "yetenek" kavramından sonra etkileyen en önemli etmen olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde güdülenmenin ikinci dil edinimi sürecinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Naiman ve diğ. (1978:275) güdülenmiş öğrencilerde gözlemlenen, dolayısıyla güdülenme kavramının sağladığı, yedi özelliğin bulunduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Ur, 1996:275). Buna göre güdülenme; 1) görevleri olumlu bir biçimde yönlendirme, 2) olumlu benlik ilgisi kurabilme, 3) başarı ihtiyacı duyma, 4) yüksek düzeyde istekliliği sağlama, 5) amaçları doğru biçimde yönlendirme, 6) öğrenim sürecinde kararlı olma, 7) belirsizliği hoş görme durumlarını sağlamada etkin rol oynamaktadır. Diğer bir deyişle, güdülenmiş öğrenciler temel olarak yukarıda aktarılan özelliklere sahiplerdir. Bunun yanı sıra Gardner ve Lambert (1972) güdülenmenin *bütünleştirici* ve *faydacı* olmak üzere iki biçimde gerçekleştiğini belirtmektedir (*Aktaran* Ur, 1996:275). *Bütünleştirici güdülenme*; dil edinicisinin erek dil grubu ile

bütünleşme arzusunu ifade ederken *faydacı güdülenme*; öğrenme sürecinin hemen sonunda kazanılacak duruma (ödüle) ilişkin bir güdülenmeyi ifade etmektedir.

Anadil ve ikinci dildeki okuma etkinliklerindeki güdülenmişlik düzeylerinde buna paralel olarak her iki grup dil edinicilerinin okuma sürecine dahil olma, okuma görevini doğru biçimde yönlendirme, tam anlamayı sağlamaya yönelik gereksinim duyma, okuma sürecine karşı istekli olma ve yaşanacak kimi anlam belirsizlikleri gibi durumlara karşı hoşgörülü olma düzeylerinde farklılıkların olması olasıdır. Bu farklılıklarda belirgin olarak göze çarpan durum ikinci dildeki okuma süreçlerindeki güdü etmeninin anadildeki okuma süreçlerine göre daha kırılgan olmasıdır. Diğer bir deyişle, bireysel etmenler göz ardı edildiğinde anadildeki okuma sürecinde güdülenme düzeyini etkileyen etmenlerin pek çoğu ikinci dildeki okuma süreçleri için de geçerlidir. Ancak ikinci dildeki okuma süreçlerindeki güdülenmişlik düzeyinde etki eden etmenler bu etmenlerle sınırlı değildir. Bu süreçte okunan metindeki sözcük örüntüsünü, tümceler arasındaki bağı, metindeki söylemsel yapıyı anlama/anlamama durumu ikinci dildeki okuma sürecindeki güdülenmeyi etkilemektedir. Bunun yanı sıra Gass ve Selinker'in de belirttiği gibi az bir okuma başarısına karşın yüksek bir güdülenmenin olduğu durumlarda yüksek bir kaygının ortaya çıkması muhtemel olacaktır. Bu durumda ikinci dilde dil edinicisinin okuma etkinliğinden kaçınma, metinle etkileşime girmeme ve düşük bir güdülenme ile metinlere yaklaşma durumu ortaya çıkacaktır.

Sonuç olarak güdülenme kavramı hem anadilde hem de ikinci dildeki okuma süreçlerinde büyük öneme sahiptir. Anadildeki okuma süreçlerindeki güdülenme düzeyinde dil edinicilerinin kişisel algısı, okunan konuya ilgisi gibi durumlar etkili olurken ikinci dildeki okuma sürecinde güdülenmede okumanın başarılı bir biçimde sonlanıp sonlanamayacağı diğer bir değişle, güdüyü oluşturan süreçlerin başarı ile gerçekleştirilip gerçekleştirilmeyeceği düşüncesi etkili olmaktadır.

4.1.2.3. Karşılaşılan Metin Çeşitliliğinden Kaynaklanan Farklılıklar

Grabe ve Stoller (2002:57) dil edinicilerinin anadil ve ikinci dilde farklı türlerdeki metinlerden edindikleri deneyimleri, her iki okuma-anlama süreci arasında farklılıklara neden olan bir diğer etmen olarak değerlendirmektedir.

Buna göre gerek anadil gerekse ikinci dildeki okuma sürecinde dil edinicilerinin farklı türlerde metinlerle karşılaşması onları her metnin kendi yapısına göre bir takım farklı tutumlar geliştirmeye yöneltmektedir. Diğer bir deyişle, hem anadil hem de erek dilde okuyucuların bir şiir okurken geliştirdikleri tutum ile bir makale okurkenki tutumları birbirinden farklıdır. Bu noktada farklı metinlere farklı anlama yaklaşımları geliştirmek anadil ve erek dildeki okuma süreçlerinin benzeştiği bir noktadır. Ancak anadildeki okuma sürecinde dil edinicisinin karşılaştığı metin türleri, ikinci dil edinicisinin erek dilde karşılaştığı metin türlerinden oldukça fazladır. Çünkü anadildeki okuma sürecinde dil edinicisinin metinlerle karşılaşması sadece sınıf ortamı ile sınırlı değilken ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin metinlerle karşılaşması büyük oranda sınıf ortamı ve ders materyalleri ile sınırlıdır. Bu durum ikinci dil edinim sürecinde farklı metin türlerinden kazanılan okuma-anlama deneyimlerini sınırlandırdığı gibi ikinci dil edinim sürecinde sınıf ortamının ve okuma becerisini geliştirmek için kullanılan ders materyallerinin önemini de arttırmakta ancak bununla beraber söz konusu durum sınıf ortamı ve ders materyalleri üzerindeki baskıyı da arttırmaktadır. Ayrıca bu durum ikinci dil edinim sürecinde sınıf ortamının ve ders malzemelerinin en iyi biçimde kurgulanması gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Grabe ve Stoller (2002:57) genellikle metnin zorluk düzeyi söz konusu olduğunda anadildeki okurlardan farklı olarak ikinci dildeki okurlara kısaltılmış ya da çeşitli açılardan basitleştirilmiş metinlerin sunulduğunu belirtmektedir. Bu durumun da ikinci dil edinicisinin gerçek yaşamda erek

dilde tamamen özgün (otantik) nitelikteki metinleri okurken bir takım sorunlar yaşamasına neden olabileceğini vurgulamaktadırlar. Yani ileri düzeydeki ikinci dil edinicilerine yapı, uzunluk, sözcük girdisi gibi çeşitli açılardan değiştirilen ve basitleştirilen metinlerin sunulması bu okuyucuları gerçek yaşamda karşılaşacakları metinlerden uzaklaştırmakta ve erek dilde başarılı bir okur yapma hedefinden uzaklaştırmaktadır.

Sonuç olarak anadil ve ikinci dildeki okuma-anlama süreci okurların farklı türde metinlere farklı yaklaşımlar geliştirmesi açısından birbirine benzerdir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde dil edinicilerinin sınırlı sayıda metin türüyle ve genellikle çeşitli açılardan değiştirilmiş metinlerle karşılaşması açısından bu okuma süreci anadildeki okuma sürecinden bir ölçüde ayrılmaktadır. Ayrıca anadildeki okuma sürecinde zorluk, uzunluk, biçim açısından çok sayıda farklı metinlerle karşılaşılırken ikinci dilde nicelik açısından daha kısıtlı metinlere karşılaşılmakta, bu durum da anadil ve ikinci dil edinicilerinin okuma etkinliğinden edindikleri deneyim düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır.

4.1.2.4. Dilsel Kaynaklar ve Bu Kaynakların Kullanımından Doğan Farklılıklar

Anadilde ve ikinci dildeki okuma süreçleri karşılaştırıldığında okuma sürecinde başvurulan dilsel kaynakların farklılaştığı ya da bir dilsel kaynağın kullanım biçiminde bir takım farklılıkları oluşturduğu gözlemlenmektedir. Grabe ve Stoller (2002:57) bu farklılıkların iki dilli sözlük kullanımından, çeşitli amaçlar için yapılan açımlamalardan, çeviriden ve metni anlamlandırmak için başvurulan kültürel bilgiden kaynaklandığını belirtmektedir.

Günay (2007:28) sözlüğün temelde bir dildeki sözlüksel birimlerin tümünün ya da bir bölümünün tanımlarını, söylenişlerini, kullanımlarını ve dilbilgisel ulamlarını verdiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda iki dilli sözlükler

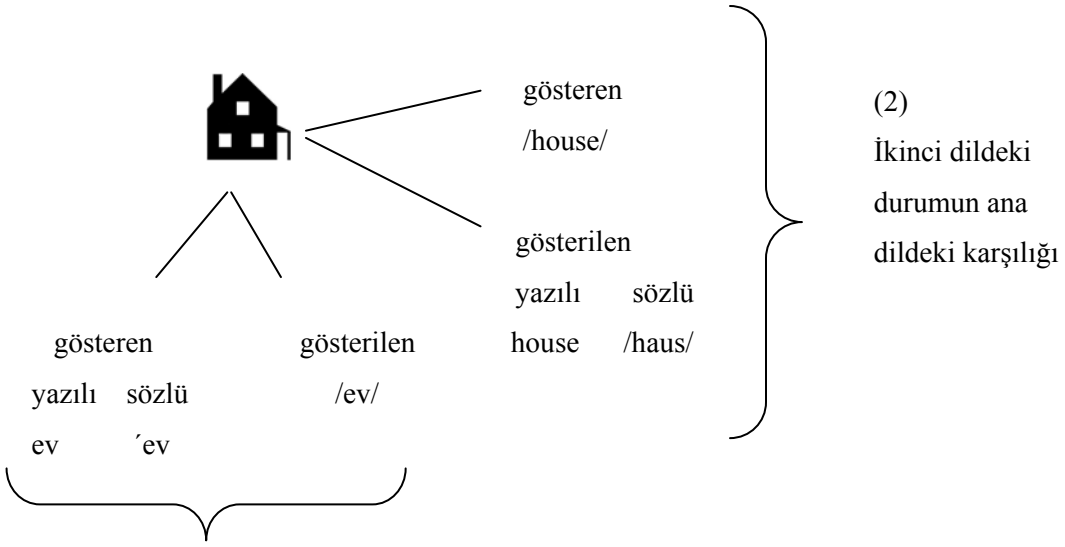
de ikinci bir dildeki sözcüğün sesletimini, yazımını, türünü ve bu sözcüğün sözlüğü kullananın anadilindeki karşılıklarını veren sözlükler olarak tanımlanabilir.

Durmuşoğlu (1990:75) iki dilli sözlüklerin kullanımının *anlam bulma (pasif kullanım)* ve *sözcük bulma (aktif kullanım)* olmak üzere iki amacının olduğunu belirtmektedir. Buna göre *anlam bulma;* ikinci dilde yazılmış bir metinde karşılaşılan ve anlamı bilinmeyen sözcüğün anlaşılmasına yönelik bir kullanımı ifade ederken, *sözcük bulma;* ikinci dilde bir metin üretirken anadilde bilinen sözcüğün ikinci dildeki karşılığının bulunmasına yönelik olarak yapılmaktadır. Bu açıdan iki dilli sözlük kullanımı ikinci dildeki okuma-anlama sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü iki dilli sözlüklerin ikinci dil edinim sürecinde okuma becerilerini geliştirme ile sınırlı olmayacak kadar geniş bir kullanımı bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, iki dilli sözlükler okuma becerisinin yanı sıra diğer becerilerde de etkin rol oynamaktadır. Anadildeki okuma sürecinde iki dilli sözlüklerin yerini anadilde hazırlanmış tek dilli sözlükler almakla beraber anadildeki okuma sürecinde tek dilli sözlüklerin kullanımı ile ikinci dildeki okuma sürecinde iki dilli sözlüklerin kullanımı arasında pek çok farklılık bulunmaktadır.

İki dilli sözlükler genel olarak ikinci dildeki bir göstergenin (yazılı ya da sözlü olarak karşılaşılan durumun) karşılık geldiği göndergenin (bu yazılı ya da sözlü durumun gerçek dünyadaki karşılığının) ana dilde hangi gösterge ile ifade edildiğini vermektedir ya da bu durumun tam tersi bir durum söz konusu olmaktadır. Bu durumu somutlaştıracak olursak Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bir İngiliz yazılı olarak gördüğü "ev" ya da sözlü olarak işittiği "′ev" sözcüğü ile hangi göndergenin karşılanmak istediğini öğrenmek için Türkçe-İngilizce sözlüğe bakacak ve bu sözcüğün anadildeki karşılığının "house" olduğunu öğrenecektir. Bu durum aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Şekil 3

İki Dilli Sözlük Kullanımında Sözcüğün Anlamlandırılması



Anadilde kullanılan sözlükler ise, genel olarak karşılaşılan sözcüğün hangi göndergeyi ifade ettiğini ve göndergenin ne anlama geldiğini dilin kendi sınırları içerisinde açıklamaya çalışmaktadır. Ayrıca yukarıda da belirtildiği gibi ikinci dilde okuma sürecinde iki dilli sözlükler genellikle bir sözcüğün başka bir dildeki karşılığının ne olduğunu öğrenmeye yönelik kullanılırken anadildeki okuma sürecinde tek dilli sözlükler genellikle söz konusu sözcüğün ne anlama geldiğini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır. Diğer bir deyişle, tek dilli sözlükler daha çok anlamsal düzlemde bir hizmet sunarken iki dilli sözlükler göstergesel düzlemde hizmet sunmaktadır.

Anadildeki okuma sürecinde okurlar dili doğdukları andan itibaren doğal ortamda edindikleri için bilinmeyen bir sözcüğün anlamını büyük bir oranda tahmin edebilmekte ya da anadilinin sözlük bilgisine ilişkin yakın çevre, öğretmen gibi sözlük dışında güçlü kaynaklara başvurabilmektedir. Ancak ikinci dil edinimi sürecinde bu olanaklar daha sınırlı olduğu için sözlük kullanımı daha büyük bir önem taşımaktadır. Bu durum ikinci dil edinim

sürecinde hangi sözlüğün hangi durumlarda ve nasıl kullanılacağının sınıf ortamında öğretilmesinin önemini de gözler önüne sermektedir.

Anadilde ve ikinci dildeki okumalarda dilsel kaynaklarda görülen diğer farklılık okuma sürecinde gerçekleşen açımlamanın (ya da yorumlamanın) niteliğinden ve ortaya konulduğu durumlardan kaynaklanmaktadır. Vardar (2002:12) *açımlama*yı; anlamına bir değişiklik getirmeden bir birimi, tümceyi ya da betiği açıklayan ve kalkış noktasındaki biçimden daha uzun olan söz olarak tanımlanmaktadır. Stoller ve Grabe (2002:57) anadilde okuma sürecinde görülen açımlamaların genellikle alışılmamış kullanımların, teknik terimlerin ve eski sözcüklerin var olduğu durumlarda gerçekleştiğini belirtmektedir. İkinci dildeki okuma sürecinde ise açımlamanın kullanımı bu kadar sınırlı değildir. Yani ikinci dildeki okumalarda açımlamalara sadece belirli ve sınırlı bir alanda ihtiyaç duyulmamakta çeşitli ölçekteki dilsel birimleri anlamlandırmak için açımlamadan yararlanılmaktadır.

Anadilde ve ikinci dildeki okumalarda dilsel kaynaklardan doğan bir diğer farklılık okurların anlamayı kolaylaştırmak için çeviriye başvurmalarından kaynaklanmaktadır. Okuma- anlamlandırma sürecinde kullanılan bu strateji ikinci dildeki okumalarda yer alırken anadildeki okuma süreçlerinde yer almamaktadır. Çünkü ikinci dildeki okuma süreçlerinde erek dil ve dil edinicisinin anadili olmak üzere iki dil söz konusudur. Bu durumda kimi zaman dil edinicisi erek dilde anlamadığı bir durumu kendi anadiline çevirerek anlamlandırma eğiliminde olabilir. Ancak anadildeki okuma sürecinde sadece bir dil söz konusu olduğu için böylesi bir çeviriden söz edilemez. Anadildeki okuma sürecinde çevirinin yerine yukarıda değindiğimiz durumlarda açımlama kullanılmaktadır.

Anadilde ve ikinci dildeki okumalarda dilsel kaynaklarda görülen son farklılık ise, okuma-anlama sürecinde kültürel bilginin kullanımından kaynaklanmaktadır. Anadildeki okuma sürecinde dil edinicisi içerisinde yer

aldığı kültürel birikimle uyumlu metinlerle sürekli karşılaştığından sahip olduğu kültüre ilişkin bilginin okuma sürecini kolaylaştırıcı bir rol oynaması muhtemeldir. Ancak ikinci dildeki okuma sürecinde erek dilin kültürel özellikleri bilinmediği durumlarda ve özellikle kültür yoğun bir metin okunduğunda bu durumun anlamayı sınırlandırması kuvvetle olasıdır. Bu durum şu örnekle somutlaştırılabilir:

Katja Heinemann ist Arztin in Leipzig	(Katja Heinemann Leipzig'de doktordur.)
Sie ist 36 Jahre alt.	(O 36 yaşında.)
Sie ist ledig und hat ein Kind.	(Bekar ve bir çocuğu var.)

Kaynak: Themen Aktuell 1 (1998:15)

Almancayı yabancı dil olarak öğrenen bir Türk yukarıdaki metinde yer alan Katja Heinemann'ın bir çocuğunun olması ve bekar olması bilgilerinden yola çıkarak aslında onun medeni halinin boşanmış (*geschieden*) ya da dul (*verwitwet*) olduğunu düşünecektir. Türk kültüründe çocuğu olan ve bekar olduğunu söyleyen bir kişinin büyük bir ihtimalle boşandığı ya da eşinin öldüğü düşünülür. Çünkü Türkiye'de yasal ve kültürel olarak çocuk sahibi olabilmenin ön koşulu evlenmektir. Halbuki Almanya'da böyle bir zorunluluk yoktur. Diğer bir deyişle, çocuk sahibi olmak için evlenmek gerekmez. Dolayısıyla Alman kültüründeki bu durumu bilmeyen yani erek dilin kültürüne ilişkin yeterli bilgiye sahip olmayan bir Türk'ün verilen metni anlamada güçlük çekmesi ya da anlama ilişkin şüphelere düşmesi muhtemeldir. Bu doğrultuda son dönemlerde bir dili o dilin kültürü ile birlikte edinililebileceği düşüncesinden hareketle yabancı dil öğretimi ile ilgili hazırlanan ders materyallerinde erek dil grubunun kültürüne yönelik etkinliklere daha geniş yer verilmeye başlandığı görülmektedir.

Sonuç olarak ikinci dildeki okuma sürecinde iki dilli sözlüklerin kullanımı, dile ilişkin yapılan açımlamalar, çeviriler ve erek dil grubuna ilişkin kültürel bilgiler önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bu dilsel kaynaklar yukarıda

da açıklandığı gibi kimi zaman anadildeki okuma süreci ile ikinci dildeki okuma sürecini farklı biçimlerde etkilemekte kimi zaman da bu dilsel kaynakların kullanım amacı ve biçimi farklılaşmaktadır.

4.1.3. Anadilde ve İkinci Dilde Okuma Sürecini Etkileyen Sosyokültürel ve Kuramsal Farklılıklar

Anadilde ve ikinci dilde okuma süreçlerini etkileyen ve bu süreçlerin birbirinden farklılaşmasına neden olan etmenler dil edinicisinin bireysel özellikleri ve dilsel, süreçsel etmenlerle sınırlı değildir. Anadilde ve ikinci dilde okuma süreçlerini etkileyen ve bu süreçlerin farklılaşmasına sebep olan sosyokültürel ve kuramsal tabana dayanan kimi etmenler de bulunmaktadır. Grabe ve Stoller (2002:59) bu etmenleri şu şekilde ortaya koymaktadır:

- Anadil ve ikinci dil edinicilerinin sosyo-kültürel özgeçmişlerinden kaynaklanan farklılıklar
- Anadil ve ikinci dilin söylemsel yapısı ve metinlerin kurgulanışından kaynaklanan farklılıklar
- Anadil ve ikinci dil eğitim kurumlarının beklentilerinden kaynaklanan farklılıklar

Sosyo-kültürel tabana dayanan bu farklılıklar şu şekilde açıklanabilir:

4.1.3.1. Anadil ve İkinci Dil Edinicilerinin Sosyo-kültürel Özgeçmişlerinden Kaynaklanan Farklılıklar

Anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerine dil edinicilerinin sosyo-kültürel bilgi birikimlerinin etkisi bulunmakta ve bu etki her iki sürecin birbirinden farklılaşmasına neden olmaktadır.

Ortak Avrupa Çatısı'nın dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmalarda sosyo-kültürel bilgi, dil kullanıcıların yeterlilikleri kapsamında

değerlendirilmiş ve bu bilgiyi oluşturan unsurlara yer verilmiştir. Buna göre, sosyokültürel bilgiyi şu unsurlar oluşturmaktadır (CEF,2000:102-103):

> *a) Günlük yaşam*: Yiyecek ve içecek, yemek zamanları, yemek kültürü, kamu tatilleri, çalışma saatleri ve uygulamaları, boş zaman faaliyetleri
> *b) Yaşam koşulları*: Yaşam standardı, bölgesel, sınıfsal ve etnik çeşitler, ev şartları, refah dağılımı.
> *c) Kişilerarası ilişkiler:* Toplumun sınıfsal yapısı ve sınıflar arası ilişkiler, kadın erkek ilişkileri, samimiyet, aile yapıları ve ilişkileri, kuşaklar arası ilişkiler, çalışma durumlarındaki ilişkiler, halk, polis, memurlar arasındaki ilişkiler, ırk ve toplum ilişkileri, politik ve dinsel gruplar arasındaki ilişkiler.
> *d) Değerler, inanışlar ve tutumlar:* sosyal sınıf, mesleki gruplar, refah düzeyi, bölgesel kültürler, güvenlik, kurumlar, gelenekler ve sosyal değişim, tarih, özellikle de tarihi kişilikler ve olaylar, azınlıklar, etnik ve dinsel, ulusal kimlik, yabancı ülkeler, kişiler, politika, sanat, din, mizah.
> *e) Vücut dili*: Sosyo-kültürel beceriyi oluşturan ve yönlendiren göreneklerin bilgisi.
> *f) Sosyal gelenekler*: Dakiklik, hediyeler, elbiseler, rahatlama, içecekler, yemekler, konuşma ve davranışsal adetler ve yasaklar, kalma süresi, ayrılma.
> *g) Adet olmuş davranışlar*: Dini durumlarda, doğum, evlilik, ölüm, gösteri ve seremonilerdeki izleyici davranışları, eğlenceler.

Görüldüğü gibi dil edinicilerinin sahip oldukları sosyo-kültürel bilgi pek çok unsurun birleşmesinden oluşmaktadır. Bu bileşenler dil edinim sürecinde, dolayısıyla okuma etkinliklerinde etkin rol oynamaktadır. Okuma etkinliği her ne kadar bireysel bir etkinlik olsa da toplumsal bir boyutu da içermektedir. Çünkü okuma etkinliği büyük ölçekte değerlendirildiğinde bu etkinliğin içinde bulunulan toplumsal yaşama ve düzene uyum sağlamak için gerçekleştirildiği görülmektedir. Göğüş'ün (1978:165) de belirttiği gibi bireylerin bilgi edinmek, meslek öğrenmek, haber almak, olayları doğru yorumlayıp işlerini ona göre düzenlemek gibi amaçlarla okuma etkinliğini gerçekleştirmeleri bireyin topluma uyum sağlama süreci ile ilintilidir. Bu

noktada toplumların gerek okunan metinlerin içeriğine gerekse okuma etkinliğinin kendisine yönelik geliştirdikleri bakış açılarının toplamı okuma etkinliğine yönelik bir sosyo-kültürel algılama biçimi şekillendirmektedir. Zamanla bireyin belleğinde yer eden bu sosyo-kültürel algılama biçimi de bireyin okuma etkinliğine karşı tutumunda ve dolayısıyla okuma becerisindeki başarısında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bir bakıma okumanın sosyolojik yönü ile de ilintilidir. Demirel (2004:77) okumanın sosyolojik yönünün dil edinicisinin okuma becerisindeki gelişiminde içinde bulunduğu kültürün ve çevrenin etkisine işaret etmiştir. Buna göre okuma becerisine etki eden ve bireyin belleğinde yer alan kültürel algılayış bir açıdan da toplumun okuma etkinliğine bakış açısını yansıtmaktadır. Demirel'in (2004:78) de belirttiği gibi gelişmiş toplumlarda okuma etkinliği ilerlemenin bir gereği olarak algılanırken gelişmemiş toplumlarda bu önem göz ardı edilmekte ve okuma etkinliğine değer vermeyen nesillerin oluşması tehlikesi söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla okuma etkinliğine önem vermeyen ya da yazılı dili gelişmemiş toplumlarda okuma etkinliğine daha az yer verilmekte, bu toplumlardaki bireylerin metni anlamlandırmada kullandığı stratejiler bir sınırlılık göstermekte ve bu bireylerin okuma-anlama becerilerinin yeterli düzeyde gelişim göstermesi zorlaşmaktadır. Ancak yazılı dile ve okuma etkinliğine önem veren toplumlarda bu durumun tersi söz konusu olmaktadır.

Bu var olan sosyo-kültürel bilgi birikimi bireylerin okuma etkinliğine olan tavırlarında belirleyici olduğu gibi metinlere ve metinlerin içeriklerine karşı tavırlarında da belirleyici rol oynamaktadır. Lundberg kimi toplumsal gruplar metinlere yani yazılı bilgiye fazla itibar etmezken kimileri bunları tamamıyla doğru olarak kabul ettiğini kimilerinin ise, yazılı metinlerdeki bilgilere değer vermenin yanı sıra bu bilgilere eleştirel yaklaşabildiklerini belirtmektedir (*Aktaran* Grabe ve Stoller, 2002: 59). Diğer bir deyişle, Göktürk (1989:109)'ün de belirttiği gibi dil bilincimiz ile algımız ister istemez bir takım toplumsal kalıplarla koşullanmıştır. Dahası anadil edinim sürecinde okuma becerilerinin gelişiminde bu koşullanılan kalıplar etkili olmakta ve bireylerin okuma etkinliğine karşı tutumlarını belirlemektedir.

Grabe ve Stoller (2002:60) ikinci dil edinicilerinin dil edinim sürecinde bir kültürden diğerine doğru hareket ettiğini belirtmekte dolayısıyla ikinci dil edinicisinin okuma becerisine yönelik belleğinde yer alan toplumsal bilginin ve tutumun ikinci dil edinim sürecinde okuma becerilerinin kazanımında da etkili olacağını ileri sürmektedir. 4.1.2.4. bölümde de belirttiğimiz gibi ikinci dil edinim sürecinde erek dilde bir metin okunurken dil edinicisi metni anlamlandırmak için bir takım kültürel varsayımlar geliştirmekte, bu varsayımlarda da anadil sürecinde edilen dünya bilgisi etkin rol oynamaktadır. Buna göre geliştirilen varsayım ile ikinci dildeki durumun örtüşmemesi durumunda ikinci dil edinicisinin anlama sürecinde bir takım sorunlar yaşaması muhtemeldir. Bundan dolayı ikinci dil edinim sürecini sadece ikinci dilin yapısına ilişkin bilgilerin aktarıldığı bir süreç olmasının ötesinde erek dil grubunun kültürünün de öğretildiği bir süreç olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Sonuç olarak anadilde gerçekleşen okuma etkinliklerinde bireylerin yaşadıkları toplumun gerek okunan metnin içeriğine gerekse okuma etkinliğinin kendisine yönelik tutumları okuma-anlamanın gerçekleşme düzeyinde belirleyici olmaktadır. Bu doğrultuda okuma etkinliğine değer veren toplumların bireylerinde okumaya karşı olumlu tutumların geliştirdiğinin ve bu bireylerin başarılı bir okur olma yolunda oldukça fazla yol kat ettiklerinin gözlenmesi doğaldır. Okuma etkinliğine yeterli değeri vermeyen toplumların bireylerinde ise, bu durumun tam tersi bir durum söz konusu olacak yani bu bireyler okuma etkinliğinde beklenen temel davranışları göstermede zorlanacaklardır. Durumu somut verilerle ifade etmek gerekirse; Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nin verilerine göre okuma etkinliğindeki başarıları uluslararası ortalamanın (500 puan) altında yer alan ülkelerden olan Türkiye (450 puan) ve Moldavya (450-500 puan arası) aynı zamanda ailelerin, dolayısıyla toplumun, okuma etkinliğine karşı tutumun da en düşük olduğu ülkelerdir. Sonuçta okuma etkinliğine karşı tutum ile okuma etkinliklerindeki başarı oranında doğru bir orantı bulunmakta yani okuma etkinliğine değer vermeyen toplumların okuma etkinliğinde başarısız; okuma etkinliğine değer

verenlerin ise, başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca anadildeki okuma etkinliğine karşı tavrın ikinci dil edinimi sürecinde erek dildeki okuma etkinliklerinde de belirleyici olacağı düşünülmektedir.

4.1.3.2. Anadil ve İkinci Dilin Söylemsel Yapısı ve Metinlerin Kurgulanışından Kaynaklanan Farklılıklar

Anadil ve ikinci dildeki okuma sürecinde farklılığa neden olan kuramsal boyuttaki bir durum da dillerin söylem yapılarındaki ve metinlerin kurgulanışındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Bu unsurların okuma süreçlerinde ne gibi etkileri olduğuna değinmeden önce kısaca söylem kavramının ne olduğuna değinmek gerekir. Günay (2005:7) söylem kavramının çeşitli dönemlerde algılanış biçimine ve söylem kavramına yönelik ortaya konulan yedi tanımlamaya değindikten sonra bu kavramı şu şekillerde tanımlar: Söylem konuşan kişinin kendi sözceleme durumları içinde ürettiği bir dilsel edimdir… Söylem: uzamsal, zamansal ve kişiye bağlı değişkenler açısından oluşturulmuş dilsel ve dil dışı yapılardır. Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere temel olarak söylem; bir kişinin bir başkasına herhangi bir konuda ilettiklerinin toplamıdır.

Söylem kavramı okuma etkinliği ile ilintilendirdiğinde bir konudaki söylemin metinler yoluyla okurun karşısına çıktığı ve bu noktada metin-söylem ilişkisinin gündeme geldiği görülmektedir. Bu konuda Jean-Michel Adam söylemin belli bir bağlamda üretilen bir metnin içinde bulunan dilsel yapılar olduğunu belirtmekte; Jacques Fontanille de söylemin anlamlandırma süreci olduğunu yani özel ve somut olarak gerçekleştiğini; metnin ise, söylemin anlamlandırılmasını sağlayan somut öğelerin tek boyutlu (çizgisel metin), iki boyutlu (tablo ya da plan şeklindeki metin) ya da daha fazla boyutlu düzenlenmesi olduğunu ifade etmektedir (*Aktaran* Günay 2005:11-12). Yani metinsel bağlamda değerlendirildiğinde söylem metnin içerisinde yer almakta ve metinle görünür kılınmaktadır.

Gerek anadilde gerekse ikinci dildeki okuma süreçlerinde okurlar metinlerle karşılaştıklarında bir söylemsel yapıyla da karşılaşmış olurlar ve bu söylemsel yapı okuma-anlama sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin bir metindeki düşünce toplumsal hafızaya gönderimde bulunularak, dinsel bilgilerle ilişkilendirilerek ya da bunların dışında bir söylemle ortaya konulabilir. Bu durumda söz konusu metni anlamlandırma sürecinde bu söylemsel yapının bilgisine sahip olmak yeterli anlamanın sağlanmasında belirleyici rol oynayacaktır. Aksi taktirde metinde yer alan dilsel ifadelerin neye gönderimde bulunduğunun anlaşılması ya da söylenenlerden asıl neyin söylenmek istendiğinin kestirilmesi mümkün olmayacaktır. Diğer bir deyişle, bir metnin düzenleniş biçimi, dilsel ifadelerin kullanışı ve metinde yer alan düşüncelerin ilişkilendirildiği birimler bir metini anlamlandırmak için önemlidir.

Anadildeki okuma süreci bu açıdan değerlendirildiğinde her bireyin belirli bir toplumun içerisinde yetiştiği göz önünde bulundurulursa bu bireylerin daha karşılaştıkları ilk metinlerden başlayarak içselleştirdikleri belirli söylemsel yapıların bulunduğundan söz edebiliriz. Dolayısıyla anadildeki okumalarında bireyler benzer şekilde kurgulanmış ve benzer söylemsel yapıya sahip pek çok metinle karşılaştıklarından dolayı bu unsurlar okuma-anlama sürecini kolaylaştırıcı bir rol üstlenebilir. Ancak anadil okurlarının karşısına anadillerinde ancak bir çeviri yazısı olan yani farklı bir söylemsel yapıyı ve kurgulanış biçimini içeren metinler çıktığında okuma-anlama sürecinde bir takım güçlüklerin ortaya çıkması muhtemeldir. Çünkü bu durumda okunan metin anadilde olmasına rağmen metnin söylemsel yapısı alışılmışın dışında olacaktır.

İkinci dil edinim sürecinde ise, dil edinicileri anadillerini edinim sürecinde karşılaştıkları söylem yapılarına ve metinlerin kurgulanış biçimlerine alışık oldukları için diğer bir ifadeyle, dil edinicisinin zihninde baskın bir söylem yapısı ve metin düzenleniş biçimi bulunduğundan dolayı erek dildeki metinlerin söylem yapısı farklı olduğu durumlarda bu durum okuma-anlama

sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü ikinci dilde okurlar bir metni okurken kendilerinde var olan söylem bilgisi uyarınca okudukları metinlere ilişkin bir takım beklentiler geliştirirler. Ancak okudukları metin bu beklentilerin aksine farklı bir söylemsel tabanda düzenlendiğinde bu durum okuma anlama sürecine psikolojik ve işlemsel olarak bir takım olumsuz etkilerde bulunacak ve bu durum okuma-anlama sürecini olumsuz yönde etkileyecektir.

Bu konulara bağlı olarak anadilde ve ikinci dildeki okuma sürecine etki eden ve her iki sürecin farklılaşmasına sebep olan diğer unsurlar da dillerin bilgi yapısındaki ve metinde yer alan düşünceleri geliştirmede başvurulan yollardaki farklılıklardır.

Bilgi yapısı kavramı üzerine farklı bakış açıları ve farklı tanımlamalar olmakla birlikte bu kavram genel olarak şu şekilde tanımlanabilir; tümcedeki öğeleri –özellikle adları- önem derecelerine göre kodlamak; birbirine alternatif olabilecek sözdizimsel düzenlemeler arasından birini seçmek (Aksan, 2002:13). Bilgi yapısı konusuyla ilgili olan iki temel kavram: *konu* ve *odak*'tır. Bu kavramlar bir örnek üzerinden kısaca şöyle açıklanabilir:

(a) Ömer okula gitti.
(b) Okula Ömer gitti.
Kaynak: İşsever, 2000:8

İşsever yukarıdaki iki tümcede de Ömer'in okula gittiği bilgisi verilse de, yani iki tümce aynı işlevi yerine getirse de, tümcelerde farklı dilsel birimlerin olduğunu dolayısıyla tümcelerdeki öğelerin kullanımsal açıdan farklı işlevleri yerine getirdiğini belirtmektedir. İşsever a)'da tümcenin "Ömer" hakkında olduğunu, diğer bir deyişle, tümcenin konusunun Ömer olduğunu ve tümcenin temelde Ömer'in ne yaptığı/nereye gittiğini vermeyi amaçladığını belirtmektedir. İşsever b)'de ise, tümcenin konusunun "okul" olduğunu ve ilk tümceden farklı olarak tümcenin Ömer'in nereye gittiği ile ilgili değil, okula kimin gittiği ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla konu; bir tümcenin

ne ile ilgili olduğunu ifade etmektedir ve a)'da tümcenin konusu; "Ömer" iken b)'de "okul"dur.

Odak kavramı ise, bir tümcedeki en önemli bilgiyi ifade etmektedir ve (a)'da odak konumda "okul" varken (b)'de ise, "Ömer" bulunmaktadır. Diğer bir değişle, (a)'da Ömer'in nereye gittiği bilgisi tümcenin en önemli bilgisi iken (b)'de okula kimin gittiği bilgisi önemsenmiştir.

Her dilin bir bilgi yapısı yani tümcedeki konuyu ve odakta yer alan bilgiyi kodlama biçimi bulunmaktadır. Anadil edinimi sürecinde dilin bilgi yapısı örtük olarak edinildiğinden dolayı anadildeki okuma süreçlerinde dilin bilgi yapısı okuma sürecini zorlaştırıcı bir rol üstlenmemekte tam tersine örneğin bir metnin konusunu bulmak için tümcelerin konu konumundaki bilgileri takip etmek, bir metnin ana düşüncesini bulmak için odak konumdaki bilgileri takip etmek gibi stratejilerle bu süreç bilgi yapısına ilişkin bilgi sayesinde kolaylaştırılabilmektedir. Ancak ikinci dil edinim sürecinde dil edinicisinin anadili ile erek dilin bilgi yapısının farklı olması durumunda bu farklılık erek dildeki okuma sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin İngilizcede odak konumu eylem sonrası konum iken Türkçede eylem öncesi konumdur.

Ahmet süt içti. ("Süt" eylem öncesinde ve odak)
Ahmet drank milk. ("Milk" eylem sonrasında ve odak)

Bu durumda Türkçeyi ikinci dil olarak edinen bir İngiliz'in her iki dilin bilgi yapısının farklı olmasından dolayı Türkçe bir metni okuma-anlama sürecinde kimi sorunlar yaşaması muhtemeldir. Çünkü Türkçeyi ikinci dil olarak edinen ve anadili İngilizce olan bir dil edinicisinin Türkçe bir metni okurken odak konumdaki bilgiyi fark etmek için anadilinden yola çıkarak eylem sonrası konuma bakma eğiliminde olması, Türkçedeki odak konumun eylem öncesinde yer almasından dolayı tümcelerin en önemli bilgisi olan odaktaki bilginin yanlış anlaşılmasına neden olacaktır.

Sonuç olarak anadildeki okuma sürecinde dil edinicisi anadilinin söylem yapısı ve bilgi yapısı gibi özelliklerini edindiği için bu unsurlar okuma sürecinde olumsuz bir rol oynamazken ikinci dildeki okuma sürecinde söz konusu özelliklerin ikinci dil edinicilerinin anadilleri ile ikinci dillerinde farklı olmasının anlama sürecinde güçlüklere sebep olması olasıdır. Bu durum ayrıca ikinci dilin söylem yapısı, bilgi yapısı gibi durumların özellikle ikinci dil edinim sürecinde sınıf ortamında sistemli bir biçimde öğretilmesi gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

4.1.3.3. Anadil ve İkinci Dil Eğitim Kurumlarının Beklentilerinden Kaynaklanan Farklılıklar

Grabe ve Stoller (2002:61) anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerinde görülen son farklılığın eğitim kurumlarının gerek dil eğitim sürecine gerekse okuma becerilerine bakış açılarından ve bir bütün olarak eğitim sürecinden beklentilerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu doğrultuda hem anadilde hem de ikinci dilde okuma becerilerinin geliştirilmesinde sınıfın fiziksel koşulları, sınıf içi etkileşim, sınıf yönetimi, öğretmenin deneyimi, ders izlencesi, ders materyalleri, benimsenen eğitim modelleri, kullanılan yöntem-teknikler gibi pek çok etmen etkili olmaktadır.

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesinde de yukarıda sayılan unsurlardan bazılarının okuma-anlama sürecindeki etkileri değerlendirilmiş ve şu sonuçlara ulaşıldığı belirtilmiştir:

- Okuma beceri düzeyi uluslararası ortalamanın altında olan ülkelerde okuma becerilerinin gelişiminde öğretmen büyük bir rol oynamaktadır ve öğretmenler bu süreçte bütün sorumluluğu taşıyan tek kişi konumundadır. Bu duruma Romanya, Kolombiya, Türkiye gibi ülkeler örnek verilebilir.

- Okuma beceri düzeyi uluslararası ortalamanın altında olan ülkelerde öğrencilerin ders materyali dışındaki gazete, dergi gibi kaynakların okunmasına yeterince yer verilmediği belirtilmektedir.

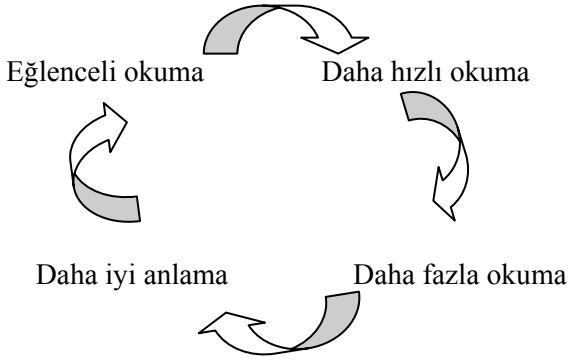
- Okuma beceri düzeyi uluslararası ortalamanın altında olan ülkelerde okul kitaplığına ve sınıf kitaplığına yeteri kadar yer verilmemekte ayrıca kitaplıklarda yeterli sayıda ve çeşitlikte kitap, dergi v.s. bulunmamaktadır.

Görüldüğü gibi okuma-anlama sürecinde eğitim kurumlarının ve eğitim kurumları içerisinde yer alan kimi öğelerin oluşturuluş biçimi okuma becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu öğeler sadece anadildeki okuma sürecinde değil aynı zamanda ikinci dildeki okuma sürecinde de belirleyici rol oynamaktadır. Nuttall da (1996:127) eğitsel unsurların iyi oluşturulmasının okuma sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmektedir.

Aşağıdaki şekilde de belirtildiği gibi okuma sürecini eğlenceli ve etkili bir hale getirmek okuma etkinliğini bir bütün olarak olumlu yönde etkileyecektir. Okuma sürecini eğlenceli ve etkili bir hale getirmede de yukarıda saydığımız ve bu sürece etki eden daha pek çok unsurun başarılı bir şekilde organize edilmesi diğer bir deyişle, eğitim kurumlarının bu süreçteki görevlerini eksiksiz olarak yerine getirmesi gerekmektedir.

Şekil 4

Etkili Okuma Zinciri



Kaynak: Nuttall,1996:127

Anadil edinimi sürecinde içerisinde yer alınan eğitim kurumları ile ikinci dil edinimindeki eğitim kurumlarının söz konusu etmenlere verdiği değerin ve bunları kurgulayış biçimlerinin farklı olması anadil ve ikinci dildeki öğretim süreçlerinin (dolayısıyla okuma becerilerinin gelişiminin) farklılaşmasına neden olmaktadır. Örneğin; anadili edinimi sürecinde iyi bir eğitim alan dolayısıyla eğitim sürecine karşı olumlu tutumlar geliştiren ve bu süreçte oldukça iyi kurgulanmış etkinliklerle, yöntem ve tekniklerle karşılaşan bir anadil öğrencisinin ikinci dil edinim sürecinde iyi kurgulanmamış ders ortamlarıyla, materyallerle v.s. karşılaşması öğrencinin güdülenmişlik düzeyinin geri çekilmesine sebep olacaktır. Bu durum ikinci dil ediniminin dolayısıyla ikinci dildeki okuma-anlama yeterliliğinin istenilen düzeyde gerçekleşmemesine de neden olacaktır.

Sonuç olarak anadil ve ikinci dil edinimi sürecinde eğitim kurumlarının hem dil öğretimi hem de okuma becerisinin öğretimine yönelik tutumları ve buna ilişkin dil ortamlarını kurgulayışları okuma-anlama sürecinde etkin rol oynamaktadır.

4.1.4. Sonuç

Grabe ve Stoller anadil ve ikinci dildeki okuma sürecinde yukarıda da açıklamaya çalıştığımız gibi muhtemel olan on dört farklılık belirlemiştir. Bu

farklılıkların temelinde yatan sebep; çalışmamızın birinci bölümde de belirtildiği gibi ikinci dil edinim sürecinin karmaşık ve pek çok etmenin etkili olduğu bir süreç olmasıdır.

Çalışmanın bu bölümünde ele alınan anadil ve ikinci dildeki okuma sürecindeki bu on dört farklılığın her biri başlı başına bir çalışma konusu olabilir. Keza bu konularda yapılan çalışmaların az olması (yabancıların Türkçe öğrenim süreci ile ilgili olarak hiç olmaması) bu bölümde aktarılan farklılıklarla ilgili kesin bulgular verilmesini engellemiş ve konunun daha çok birinci bölümde aktarılan ikinci dil edinimindeki temel kavramlar çerçevesinde yorumlanmasına neden olmuştur. Esasen anadil ve ikinci dildeki okuma süreçlerinde gözlemlenen bu farklılıklar bize ikinci dil edinim sürecinde okuma becerilerinin kazandırılmasında karşılaşılabilecek sorunların olası sebeplerini işaret etmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda ikinci dildeki okuma becerilerinin kazandırılmasında bu sözü edilen farklılıkların dikkate alınması okuma-anlama etkinliğinin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

4.2. Okuma ve Anlamlandırma Süreci

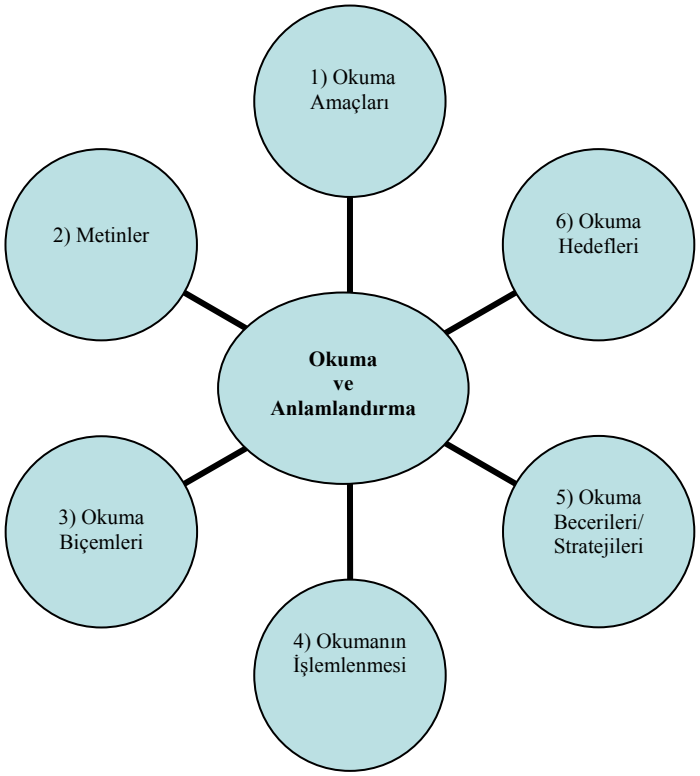
Gerek anadilde gerekse ikinci dilde okuma-anlamlandırma sürecinde etkili olan bir takım etmenler bulunmaktadır. Okuma etkinliğinde etkili olan bu etmenlerin neler olduğunu belirlemek için şu sorulardan yola çıkılabilir:

- Dil edinicisi neden okur?
- Dil edinicisi neler okur?
- Dil edinicisi nasıl okur?
- Dil edinicisi okunanları bilişsel olarak nasıl işlemler?
- Dil edinicisi okunanları anlamlandırmak için hangi yolları izler?
- Dil edinicisinin okuma etkinliğinde ulaşmak istediği hedefler nelerdir?

Buna göre okuma ve anlamlandırma sürecini oluşturan temel öğeler şu şekilde aktarılabilir:

Şekil 5

Okuma ve Anlama Sürecine Etki Eden Etmenler



4.2.1. Okuma Amaçları[9]

Genel olarak okuma amaçları; okuyucunun okuma etkinliğini başlatma nedenlerini ifade etmektedir. Akyol'un (2006: 31) da belirttiği, gibi okuma amaçları; okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesi ve metinden neyi, ne kadar öğrenmek istediğini belirlemesi açısından oldukça önemlidir.

[9] Bu bölümde temel olarak okuma nedenlerine değinilecektir. Yani "Bir okur hangi nedenlerle, dürtülerle okuma etkinliğini gerçekleştirir?" sorusunun yanıtı aranmaya çalışılacaktır. Bundan dolayı esasen bölümün başlığının *okuma nedenleri* olması daha az karışıklığa neden olacaktır. Ancak konuyla ilgili çalışmaların neredeyse tamamının burada değinilen konuları *okuma amaçları* başlığı altında değerlendirdiği görülmektedir. Bu çalışmada da bir tutarlılık sağlanması açısından aynı tutum sürdürülmüş ve *okuma amaçları* başlığı tercih edilmiştir.

Okuma amaçları; okuma stratejilerinin ve öğrenilmek istenilen bilginin yanı sıra okuma metninin türünün ve okuma biçeminin belirlenmesinde de etkili olmaktadır. Örneğin; bir konuda detaylı olarak bilgilenmek amacıyla gerçekleştirilen okuma etkinliğinde tercih edilen metin türü, okuma biçemi ve kullanılan anlama stratejileri; eğlenmek amacıyla gerçekleştirilen okuma etkinliğinden oldukça farklı olacaktır. Bu açıdan, başarılı bir okumanın gerçekleştirilmesi için okuma etkinliğine başlanmadan önce, metnin hangi amaçla okunacağının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Genellikle araştırmacıların anadil ve ikinci dildeki okuma amaçlarını belirlerken konuyu ya okuma amaçlarının etki ettiği metnin türü, okuma stratejileri, okuma biçemleri gibi açılardan ya da okuma sürecindeki beklentilerden yola çıkarak değerlendirdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, pek çok araştırmacı yukarıda değindiğimiz unsurlardan birisini temel alarak okuma amaçlarını belirlemektedir.

Rivers ve Temperly'in (1978:187) ikinci dilde okuma amaçlarını belirlerken gündelik yaşama ilişkin pragmatik gereksinimleri göz önünde bulundurduğu diğer bir değişle, okuma amaçlarını daha çok okuyucunun okuma sürecindeki beklentilerinden ve bu süreçteki pratik hedeflerinden yola çıkarak belirlediği görülmektedir. Bu çerçevede Rivers ve Temperly okuma amaçlarını yedi başlıkta sınıflandırmaktadır (*Aktaran* Nunan, 1998:251). Bu amaçlar şu şekildedir:

- Belirli bir bilgiyi bulmak ya da bazı konulara ilgi duymak
- İş yaşamı ya da günlük yaşamdaki kimi görevlerin nasıl gerçekleştirileceğini bulmak (Bir aletin nasıl çalıştığını öğrenmek gibi)
- Bir oyunda rol almak
- (Mektuplaşma yoluyla) yakın çevreyle ilişkileri devam ettirmek ya da iş mektuplarını anlamak
- Bazı olayların nerede, ne zaman, nasıl meydana geldiğini ya da bir durumda neyin uygun olduğunu bilmek
- Gazete, dergi v.s. yardımıyla nelerin olduğunu öğrenmek
- Eğlenmek

Grabe ve Stoller'in (2002: 13), okuma amaçlarını belirlerken daha çok bu amaçların okuma stratejileri ve okuma biçemleri üzerindeki etkisini göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Grabe ve Stoller'e göre, okuma etkinliğinin temel amaçları şu şekildedir:

- Basit bilgileri araştırmak
- Hızlıca gözden geçirmek
- Metinler yoluyla öğrenmek
- Var olan bilgiyi tamamlamak
- Yazmak için gerekli olan bilgiyi araştırmak
- Eleştiri metinlerini okumak
- Genel olarak anlamak

Ortak Avrupa Çatısı'nın (2001:68-69) yapmış olduğu çalışmalarda ise, okuma etkinliğinin şu amaçları içerdiği belirtilmiştir:

- Genel olarak uyum sağlamak
- Bilgi ve kaynak çalışmaları kullanmak
- Öğrenmek
- Eğlenmek

Aynı çalışmada dil kullanıcılarının okuma amaçları içerisinde ayrıca şu unsurların da bulunabileceği belirtilmiştir:

- Metindeki ana düşünceyi bulmak
- Metindeki özel bilgilere ulaşmak
- Ayrıntılı biçimde anlamak
- Örtük olan anlama ulaşmak

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi[10] kapsamında yapılan ve anadil edinicilerinin okuma becerileri üzerinde yoğunlaşan çalışmada ise, iki temel okuma amacı belirlenmiştir (2003:1):

- Okuma deneyimi kazanmak için okuma
- Bilgiyi elde etme ve kullanabilme için okuma.

Buna göre, *okuma deneyimi kazanmak için okuma*; temelde zevk almak için okumayı belirtmektedir. Bu amaçla okuma etkinliğini gerçekleştiren

[10] Daha ayrıntılı bilgi için http://www.erg.sabanciuniv.edu/docs/erg_pirls_bilginotu.pdf adresine bakınız.

dil edinicileri, okunan metnin kurgulanmış unsurlarından, metinde yer alan duygu ve düşüncelerden ve kullanılan dilin kendisinden zevk almaktadır ve okuma etkinliğini temelde bu hazzı yaşamak için gerçekleştirmektedir.

Bilgiyi elde etmek ve kullanabilmek için okuma ise; okuma etkinliğinin daha çok gerçek yaşamdaki durumlar ve pratik amaçlar için kullanılmasına işaret etmektedir. Buna göre, kimi zaman okurlar herhangi bir konuda bilgi almak için okuma etkinliğini gerçekleştirirler ve böylece gerçek yaşamdaki olayların ya da durumların nedenlerini, sonuçlarını v.s. öğrenirler. Alkan (2003:10) bilgiyi elde etmek ve kullanabilmek için gerçekleştirilen okumada okurun sadece bilgiyi almakla kalmadığını, mantıksal çıkarımlar da yaparak bilgiyi eyleme dönüştürdüğünü belirtmektedir.

Okuma amaçlarına ilişkin yapılan bu açıklamalardan yola çıkarak bu amaçların okuma sürecinde oynadığı role aşağıdaki tablo örnek verebilir.

Tablo 6

Okuma Amaçlarının Okuma Sürecine Etkisi

	Okuyucunun Amacı	**Amaca Göre Seçilen Metin Türü**	**Amaca Uygun Okuma Biçemi**	**Kullanılan Stratejiler**
1. Durum	Eğlenceli vakit geçirmek	Kurmaca metin (roman gibi)	Yaygın okuma	• Kişiselleştirme • Metindeki bilgiye tepki gösterme v.s.
2. Durum	Bir konuda ayrıntılı bilgi edinmek	Bilgilendirici metin (makale gibi)	Yoğun okuma	• Bilgi bütünleme • Söylem belirleyicilerden yararlanma v.s.

Tablodaki 1. duruma göre; eğlenceli vakit geçirmeyi amaçlayan dil edinicisi, okuma etkinliğinde bilgilendirici metin yerine şiir, roman gibi kurmaca metin tercih edecektir. Seçilen metin doğrultusunda metne ve amaca uygun okuma süreci gerçekleştirilecek ve yine okuma amacına uygun olan stratejiler uygulanacaktır. Örneğin; okur, kurmaca metni okurken önemli yerlerin altını çizmek yerine metindeki anlatıyı bir kişiye özgü bakış açısıyla değerlendirmeyi sağlayan kişiselleştirme stratejisini kullanacaktır. 2. durumda ise, bir konuda ayrıntılı bilgi edinmeyi amaçlayan okurun seçtiği metin, okuma biçemi ve kullandığı stratejiler bu amaca göre şekillenecek ve bu unsurlar 1. durumdakilerden farklılaşacaktır.

Sonuç olarak okuma amaçları yukarıda vurgulandığı gibi okuma sürecine yön vermesi bakımından oldukça önemlidir. Okuma amaçlarına yönelik yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde ise, bu sınıflandırmaların ya okurun okuma etkinliğine karşı kişisel tutumu (öğrenmek, eğlenmek gibi) ya da okuma süreci içerisindeki pratik ihtiyaçları (ana düşünceye ulaşmak, ayrıntıları fark etmek gibi) göz önünde bulundurularak yapıldığı görülmektedir.

4.2.2. Metin

Günay (2003:35) metin kavramını belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle, geniş anlamıyla değerlendirildiğinde metin iletişim için oluşturulan dilsel yapıdır. [11]

Nuttall (1996:45) biçim açısından yaptığı sınıflandırmada metinleri; 1) *doğrusal metinler* ve 2) *doğrusal olmayan metinler* olmak üzere ikiye

[11] Metin; oldukça geniş bir anlamı içerisinde barındıran çok boyutlu bir konudur. Bu nedenden dolayı bu çalışmada metin kavramı, sadece dil edinicilerinin yazılı biçimde karşılaştığı dilsel yapı olarak değerlendirilecektir.

ayırmaktadır. Buna göre doğrusal metinler; tümcelerin ya da paragrafların birleşmesiyle oluşturulan ve gündelik yaşamda metin sözcüğü ile kastettiğimiz yazılı iletişim araçlarını içermektedir. Doğrusal olmayan metinler ise; 2a) başlıklar, indeks ve tanıtıcı yazılar gibi kaynak belirten metinler; 2b) tablo, diyagram, harita, grafik gibi figürler; 2c) yazı biçimi, noktalama gibi grafiksel düzenler olmak üç grubu içermektedir.

Metinleri iletişim açısından değerlendiren Demircan (2005: 99), metinleri 1) gerçek yaşamda pratik amaçlarla kullanılan reçete, dilekçe, mektup gibi metinler ve 2) kurmaca nitelikli metinler olmak üzere ikiye ayırmaktadır.

İşeri ise (1998:9) okumaya konu olan, anlatımsal bir bütünlüğü bulunan sözcelerin oluşturduğu somut bir varlık, dilsel bir ürün olarak tanımladığı metnin 1) yazınsal ve 2) bilgilendirici olmak üzere ikiye ayrıldığını belirtmektedir. Buna göre yazınsal metinler; okura insanı, insan yaşamını farklı bir biçimde anlatmayı; bilgilendirici metinler ise, okura herhangi bir konuda bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Kıran (2000:18-28) oluşturulma amacı ve oluşturuluş biçimi açısından yaptığı değerlendirmede metinleri; 1) betimsel metinler, 2) anlatısal metinler, 3) açıklayıcı metinler ve 4) kanıtlayıcı metinler olmak üzere dört grupta incelemektedir. Buna göre betimsel metinlerde; bir yer, nesne ya da varlığın özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilirken; anlatısal metinlerde, bir olay belli bir zamana ve uzama yerleştirerek aktarılmakta; açıklayıcı metinlerde, belirli bir konuda bilgi verilmekte; kanıtlayıcı metinlerde ise; okur belirli bir konuda ikna edilmeye çalışılmaktadır.

Günay ise (2003) metinleri; 1) ton, 2) tip, 3) tür ve 4) iletişim çizgesi-işlevi gibi dört farklı açıdan incelemekte ve bu çerçevede metinlerle ilgili dört farklı sınıflandırma yapmaktadır. Buna göre *ton*; belli bir konuyu ele alma biçimi içinde, vericinin (anlatıcının) duygularını, niyetlerini, duyarlılıklarını

belirten öğelerin bütününü ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, ton; metnin okuyucuda oluşturmak istediği duygu biçimidir. Günay, metinlerin ton açısından değerlendirildiğinde; öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, dramatik, trajik, destansı, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın (polemik) ve gülmece olmak üzere on farklı biçimin bulunduğunu belirtmektedir.

Günay taşıdıkları genel özelliklerden yola çıkılarak da metinlerin sınıflandırılabileceğini, bu durumda metinlerin değerlendirilmesinde kullanılan temel ölçütün *tip* olacağını belirtmektedir. Burada *ton* kavramına göre yapılan sınıflandırmalarda okurda yaratılan etki önemsenmekte iken, *tip* kavramına göre yapılan sınıflandırmalarda ise, metinlerin genel olarak taşıdıkları ortak özellikler önemsenmekte ve temel alınmaktadır. Günay, metinlerin tiplerine göre yapılan sınıflandırmada ise; anlatısal metinler, betimleyici metinler, söyleşimsel metinler, sözbilimsel metinler, kanıtlayıcı metinler, açıklayıcı metinler, buyurucu (eğitici, öğretici) metinler ve önceden haber verici metinler olmak üzere sekiz biçimin bulunduğunu belirtmektedir.

Günay (2003:322) ayrıca anlatım biçimi, sözceleme durumu, kullanılan dilin işlevi ya da alıcıyla olan etkileşim gibi bazı ayırt edici özelliklere bağlı olarak farklı metinlerin bulunduğunu; bu çerçevede şekillenen *tür* kavramının temel olarak belli örnekçelere, uzlaşma ve genel kabul görmüş biçimlere uyan metinleri ifade ettiğini belirtmektedir. Günay *tür* açısından ise, metinleri on iki gruba ayrımaktadır: özyaşamöyküsel metin, öğretici metin, işsel metin, mektup metin, hitabetle (aytamlıkla) ilgili metin, polemik metin, olağanüstü düşlemsel metin, destansı metin, romanesk metin, trajik metin, gülmece metin ve dramatik metin.

Günay metinler ile ilgili son sınıflandırmayı ise, Jakobson'un bildirişim kuramındaki temel kavramlar doğrultusunda yapmaktadır. Jakobson dilsel iletişimde altı temel öğenin bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre; iletişimde öncelikle 1) *bir verici (gönderen)* ve bu vericinin karşısında 2) *alıcı (göderilen)* bulunmaktadır. Temelde verici alıcıya herhangi 3) *bir ileti (bildiri)*

göndermektedir ve bu iletide kendisinden bahsedilen bir nesne, kişi ya da kavram yani iletinin bir göndergesi bulunmaktadır. Diğer bir deyişle, her iletinin oluştuğu 4) *bir bağlam (durum)* bulunmaktadır. Ayrıca iletinin üretildiği bir dil yani 5) *bir kod* bulunmakta ve bu ileti alıcıdan vericiye bir somut araç yani 6) *bir kanal* vasıtasıyla iletilmektedir. Günay iletişimde yer alan bu altı unsurdan yola çıkarak metinlerin; gönderen ve anlatımsallık (duyusal, coşku) işlevli metinler, gönderilen ve çağrı (buyurma, seslenme) işlevli metinler, bildiri ve sanat işlevli metinler, bağlam ve göndergesel (bilişsel, düzanlamsal) metinler, ilişkisel metinler ve kod – üstdil işlevli metinler olmak üzere altıya ayrılabileceğini belirtmektedir.

Brown (2001:302–303) da bir dilde yer alan pek çok yazılı ve sözlü metin biçimlerinin olduğunu ve bu geniş alanda yer alan belli başlı metin tiplerinin ise, şu şekilde olduğunu belirtmektedir: Kurmaca olmayan metinler (rapor, makale, ansiklopedi ve sözlük gibi başvuru kitapları), kurmaca metinler (roman, kısa hikaye, mizah, drama, şiir), mektuplar (kişisel mektuplar, iş mektupları), tebrik kartları, günlükler, dergiler, kısa notlar, mesajlar, duyurular, gazete, akademik yazılar, form ve başvuru metinleri, anketler, yönlendirmeler, etiketler, işaretler, reçeteler, faturalar, haritalar, kılavuzlar, menüler, çizelgeler, reklamlar, davetler, rehberler (telefon rehberi gibi), karikatürler, çizgi romanlar.

Ortak Avrupa Çerçevesi'nde (2001:48) ise, ikinci dil edinicilerinin karşılaşabilecekleri metin çeşitlerinin bağlamlardan yola çıkılarak belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada öncelikle, 1) kişisel, 2) kamusal, 3) mesleksel, 4) eğitimsel alanlarla ilgili unsurların a) bulunduğu fiziksel konum, bu unsurlarla ilgili b) kurumlar, c) kişiler, d) nesneler, e) olaylar, f) etkinlikler ve g) metinler değerlendirilerek ikinci dil edinimi sürecindeki bağlamların belirlenme çalışıldığı görülmektedir. Bu noktada dil edinicilerinin kişisel, kamusal, mesleksel ve eğitimsel alanlarda karşılaşabilecekleri metin biçimleri şu şekilde belirtilmiştir:

1. Kişisel alanla ilgili metinler: Teleteks, garanti belgeleri, yemek tarifleri, eğitici metinler, roman ve dergiler, gazeteler, değersiz postalar (junk mail), broşürler, kişisel mektuplar, kaydedilmiş konuşma metinleri
2. Kamusal alanla ilgili metinler: Resmi duyurular ve notlar, etiketler ve paketlerdeki yazılar, el ilanı, duvar yazıları, biletler, tarifeler, duyurular, yönetmelikler, sözleşmeler, menüler, dinsel metinler, vaazlar/söylevler, ilahiler.
3. Mesleksel alanla ilgili metinler: İş mektupları, raporlar, yaşam ve güvenlik bildirileri, eğitici kılavuzlar, yönetmelikler, reklamlar, etiketler ve paketlerdeki yazılar, iş tanıtımları, işaretler, kartvizitler.
4. Eğitimsel alanla ilgili metinler: Ders kitapları, okuma kitapları, tahtaya yazılmış metinler, tepegöz aracılığıyla yansıtılan metinler, bilgisayarda karşılaşılan metinler, video aracılığı ile karşılaşılan metinler (videotext), gazete makaleleri, alıştırma malzemeleri, özetler, sözlükler.

Görüldüğü gibi metin ile ilgili farklı bakış açılarıyla yapılan pek çok sınıflandırma bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalardaki çeşitlilik ve her bir sınıflandırmada belirtilen metin türlerinin fazlalığı metin konusunun kapsamının ne derece geniş olduğunu göstermektedir. Buradaki önemli olan ve vurgulanması gereken nokta; anadildeki okuma süreçlerinde karşılaşılan bu metin çeşitleri ikinci dil öğrenimi sürecinde de yer alması gerekliliğidir. Çünkü; ikinci dil edinimi özellikle sadece sınıf ortamında gerçekleştiğinde ikinci dil edinicilerinin karşılaştıkları metinler sınıf ortamı ve ders materyalleri ile sınırlanmaktadır. Bu noktada ikinci dildeki farklı türdeki metinlerin sınıf ortamına taşınması ve bu metinlerle ilgili etkinliklerin oluşturulması daha önemli bir hale gelmektedir.

4.2.3. Okuma Biçemleri

Önceki bölümlerde de belirtildiği gibi okuma amaçlarının ve bu amaçlar doğrultusunda seçilen metinlerin farklılaşması okuma etkinliğinde tek bir okuma biçeminin yerine, amaca ve metne göre, bir takım farklı okuma biçemlerinin şekillenmesine sebep olmaktadır.

Okuma biçemleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde konunun ele alınış biçiminde, dolayısıyla okuma biçemlerinin sınıflandırılmasında, pek çok farklılık görülmektedir. Okuma biçemleri konusundaki çalışmalarda öncelikli ayrımın okumanın fiziksel yönü dikkate alınarak *sesli okuma* ve

sessiz okuma biçeminde yapıldığı görülmektedir. Bir başka ayrım ise, okuma sürecindeki amaçlar dikkate alınarak *yoğun okuma* ve *yaygın okuma* biçeminde yapılmaktadır.

Okuma sürecinde etkili olan etmenlerden ve okumanın işlemlenmesinden hareket eden sınıflandırmalarda ise, okuma biçemleri; *aşağıdan yukarı / metin kaynaklı okuma, yukarıdan aşağı /zihin kaynaklı okuma* ve *etkileşimli okuma* olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Kimi çalışmalar da çoğu zaman okuma becerileri ya da stratejileri çerçevesinde değerlendiren gözden geçirme, tarama, özetleme, not alma, işaretleme, tahmin etme, eleştirme gibi durumların birer okuma biçemi olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Diğer çalışmalarda da yukarıda değinilen okuma biçemlerinin yanı sıra *ruhdilbilimsel tahmin oyun modeli, etkileşimli telafi edici model, sözcük tanıma modeli, okumanın basit görünümü modeli* gibi özel okuma biçemlerinin bulunduğu vurgulanmaktadır.

Bu sınıflandırmalar çerçevesinde okuma biçemlerinin amaçlarına, kullanım yerlerine/durumlarına ve avantajlarına/dezavantajlarına değinilmeye çalışılacaktır.

4.2.3.1. Sesli Okuma –Sessiz Okuma

Demirel (1999:53-56) sesli okumayı bir metindeki yazılı birimlerin göz ile algılanıp konuşma organı ile söylenmesi; sessiz okumayı ise, ses çıkarma ile ilgili uzuvları hareket ettirmeden sadece gözle yapılan bir okuma etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Brown (2001:312) sesli okumanın özellikle temel ve orta düzeydeki öğrenciler için a) aşağıdan yukarı/metin kaynaklı işlemleme becerisini

değerlendirmede b) doğru sesletim yapılıp yapılmadığını değerlendirmede ve c) bir metnin belirli bir bölümünün vurgulanmak istendiğinde kullanıldığını belirtmektedir. Brown ileri düzey öğrencilerin ise, sesli okumayı sadece burada belirtilen son amaç için, yani vurgulama amacıyla kullandığını belirtmektedir. Ancak Brown sesli okumanın bu kısıtlı avantajının aksine pek çok dezavantajının bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre, sesli okuma, özgün bir dil etkinliği değildir. Yani dil edinicileri normal durumlarda okuma etkinliğini sesli bir biçimde gerçekleştirme ihtiyacı hissetmezler. Okumayı sesli olarak gerçekleştirmek yapay bir etkinlik olduğu için okuma-anlama sürecinde ciddi bir önem taşımamaktadır. Ayrıca sesli okuma biçemi, sınıf ortamında uygulandığında, sınıftaki bütün öğrencilerin okuma sürecinin sesli okumayı gerçekleştiren öğrenciye bağımlı olması, bu öğrencilerin metne olan dikkatlerini kolaylıkla kaybetmelerine ve okumada yeterli anlamanın yerine ezberci bir okuma sürecinin gerçekleşmesine sebep olmaktadır.

Sonuç olarak sesli okuma biçemi okuma sürecinde az kullanılan ve anlama sürecine fazla hizmet sunmayan bir biçimken sessiz okuma biçemi okuma etkinliğinde büyük ölçüde yer almaktadır. Ayrıca sessiz okuma biçemi diğer okuma biçemi sınıflandırmalarını kapsayan bir durumu ifade etmektedir. Bu noktada sessiz okuma, okuma biçemlerini kapsayan bir genel başlık niteliğindedir.

Görüldüğü gibi sesli okuma ve sessiz okuma biçemleri sadece okumanın fiziksel yönünün dikkate alındığı ancak okuma-anlama süreçlerinin ve okumanın işlemlenmesinin göz ardı edildiği bir sınıflandırma biçimidir.

4.2.3.2. Yoğun Okuma - Yaygın Okuma

Okuma amaçlarının okuma biçemine yaptığı etkiden yola çıkan Munby okuma biçemlerini *yoğun okuma* ve *yaygın okuma* olmak üzere ikiye ayırmaktadır (*Aktaran* Hadley,2003:197). Buna göre yoğun okuma; metnin detaylı anlamlandırılması amaçlandığında; yaygın okuma ise, genel bir

anlamanın amaçlandığı ve okumanın daha çok eğlenceli bir etkinlik olarak gerçekleştirildiği durumlarda kullanılmaktadır.

Yoğun okuma; yukarıda da belirtildiği gibi, temelde bir metni ayrıntılı bir biçimde anlamlandırmak için kullanılmaktadır. Burada dil edinicileri metindeki anlamsal ayrıntıların yanı sıra kimi zaman dilsel ayrıntıları da anlama ihtiyacı duymaktadırlar. Bu nedenle Munby (1979:144), yoğun okumada anlamanın gerçekleşmesinin dört biçiminin bulunduğunu belirtmektedir. Buna göre yoğun okuma; a) metindeki yüzey anlamı ya da açık olan anlamı eksiksiz biçimde anlayarak b) metindeki mecazlı dili, duygusal tonu ve dolaylı anlatımı anlayarak c) okuma parçasındaki düşüncelerin birbiri ile ilişkisini ve bunların diğer paragraftakilerle bağlantısını anlayarak d) okuyucunun metin ile kendi dünya bilgisi ve deneyimlerini ilişkilendirerek gerçekleşmektedir. Ayrıca Nuttall (1996:38) yoğun okumada amacın; anlama ulaşmak olduğunu belirtmekte ancak sadece metindeki anlamın ne olduğunun değil, aynı zamanda nasıl oluşturulduğunun anlaşılmasının da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Diğer bir deyişle, yoğun okumada "Okunan metnin anlamı ne?" sorusu kadar "Okunan metinde anlam nasıl oluşturulmuş?" sorusunun da önemli olduğu belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, ikinci dildeki yoğun okumanın sınıf ortamında nasıl gerçekleştiğine değinen Demircan (2005:178-179) bu okuma biçeminin genellikle öğretmenin denetiminde gerçekleştiğini, metindeki sözcüklerin öğrenilmesi ve tümcelerin anlaşılması için tümcelerin bütün olarak dilbilgisel yapı bakımından çözümlendiğini ancak bu çözümleme esnasında çeviriye yer verilmediğini ve anlamın çıkarılamadığı durumlarda bağlamdan yararlanıldığını belirtmektedir. Diğer bir deyişle, yoğun okumada temel amaç; metnin ayrıntılarıyla tam ve doğru bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktır.

Yaygın okuma biçemi ise, dil edinicilerinin metni detaylı anlamasının gerekli olmadığı durumlarda kullanılmaktadır. Phillips yaygın okumadaki temel amacın; yazarın amacını, metnin konusunu ve ana düşüncesini anlamak ve okurun okuma amaçları doğrultusunda metne tepki göstermesini sağlamak

olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Hadley,2003:198). Demircan (2005:178-179) ikinci dildeki yaygın okumanın genellikle öğrencinin kendi düzeyine uygun olan ve genellikle basitleştirilmiş metinleri okurken gerçekleştirdiğini ve bu okuma biçemi için kullanılacak metinlerin, metinlerdeki sözcüklerin ve söz öbeklerinin sıklık oranlarına göre oluşturulduğunu belirtmektedir. Demircan ayrıca bu okuma biçeminin kullanıldığı durumlarda, yoğun okumada olduğu gibi, çeviriye yer verilmediğini, yaygın okumanın öğrencilere kendi hızlarında ilerleme olanağı sunduğunu, diğer bir deyişle, bu okuma biçeminin uygulandığı durumlarda sınıftaki öğrencilerin değişik düzeylerdeki metinleri okuyabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle yaygın okumanın sağladığı en büyük katkının hızlı okumanın gerçekleştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak yoğun okuma okunan metnin dilsel ve içeriksel örüntüsünün eksiksiz anlaşılmasının gerektiğinde kullanılmakta iken, yaygın okuma metindeki bütün ayrıntıların önemsenmediği sadece belirli bilgilerin ya da metnin genel olarak ne anlatmak istediğinin önemsendiği durumlarda kullanılmaktadır.

4.2.3.3. Gözden Geçirerek, Tarayarak, Kavrayarak ve Yansıtarak Okuma

Okuma biçemleri ile ilgili yapılan bir diğer sınıflandırma da okuma esnasında kullanılan stratejilerden yola çıkılarak yapılmaktadır.[12]

Grellet okuma etkinliğinde kullanılan dört farklı biçimin bulunduğunu belirtmektedir: *gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma, yaygın okuma, yoğun okuma*[13] (*Aktaran* Hadley,2003:198).

---

[12] Burada belirtilen okuma biçemleri kimi çalışmalarda okuma stratejisi kimi çalışmalarda da okuma becerisi olarak değerlendirilmektedir. Yine de bazı araştırmacıların bu stratejileri birer okuma biçemi olarak nitelendirdiği için bunların bazılarını okuma biçemleri başlığı altında ele alacağız.

[13] Yaygın okuma ve yoğun okuma daha önce ele alındığı için burada tekrar ele alınmayacaktır.

Gözden geçirerek okuma; metnin geneline hızlı bir biçimde göz gezdirilerek gerçekleştirilen bir okuma biçemidir. Yıldız (2006;132) gözden geçirerek okumada amacın; konunun ayrıntılara girilmeden ana hatlarıyla kavranması olduğunu belirtmektedir.

Tarayarak okuma ise, metindeki bazı belirli bilgi parçalarını bulmak için gerçekleştirilen bir okuma biçemidir. Ünalan (2006:75) tarayarak okumanın bir okuma metnindeki anahtar sözcük, deyim ve sözcük gruplarını esas alarak yapılan bir okuma olarak tanımlamakta ve bu okuma biçeminin telefon rehberlerine, sözlüklere bakarken sıkça kullanıldığına işaret etmektedir.

Yapılan açıklamalardan da anlaşıldığı gibi tarayarak okumanın belirli, özel bir bilgiye ulaşmak için gerçekleştirilirken gözden geçirerek okumanın metnin genelini anlamak için gerçekleştirilmektedir.

Lunzer ve Gardner (1979), Harri-Augstein ve Thomas (1984) ve Davies'in çalışmalarına atıfta bulunan Nunan (1998:251) temelde dört okuma biçeminin bulunduğunu belirtmektedir: *kavrayarak okuma, yansıtarak okuma, gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma*[14]

Buna göre *kavrayarak okuma*; öykü, roman gibi anlatısal metinleri okurken işlemlemenin hızlı ve otomatik bir biçimde gerçekleştirildiği okuma biçemidir. *Yansıtarak okuma* ise; okuma sürecinin sık sık durdurularak ve durdurulan ana kadar gerçekleşen okuma sürecinden nelerin elde edildiğini değerlendirerek gerçekleştirilen bir okuma biçemidir.

Sonuç olarak; kimi çalışmalarda okuma stratejisi olarak değerlendirilen durumların bazı çalışmalarda da birer okuma biçemi olarak değerlendirildiği görülmektedir.

[14] Gözden geçirerek okuma, tarayarak okuma daha önce ele alındığı için burada tekrar ele alınmayacaktır.

4.2.3.4. Aşağıdan Yukarı / Metin Kaynaklı Okuma, Yukarıdan Aşağı /Zihin Kaynaklı Okuma ve Etkileşimli Okuma Biçemleri

Okuma sürecinin zihinsel işlemlenmesinden yola çıkılarak yapılan okuma biçemi sınıflandırmalarına göre okuma biçemleri; *aşağıdan yukarı/ metin kaynaklı okuma ve yukarıdan aşağı /zihin kaynaklı okuma* ve e*tkileşimli okuma* olmak üzere üçe ayrılmaktadır.[15]

Aşağıdan yukarı/ metin kaynaklı okuma modeline göre; okuma etkinliği metindeki en küçük yapılardan başlayarak büyük yapıların işlemlenmesine doğru giden bir süreçtir.

Davies metin kaynaklı okumadaki bu çizgisel süreç izlenirken şu aşamaların gerçekleştiğini belirtmektedir (*Aktaran* Ay, 2003:13).

a) Gözler metne odaklanır.
b) Harfler tanımlanır/ sesletilir.
c) Sözcükler tanımlanır.
d) Sözcükler dilbilgisel sınıflara ve tümce yapılarına ayrılır.
e) Tümceler anlamlandırılır.
f) Anlamlandırma sonucunda düşünme meydana gelir.

Görüldüğü gibi metin kaynaklı okuma biçeminde öncelikle harfler taranır. Harf dizileri sözlük bilgisi yardımıyla sözcük olarak algılanır ve anlamlandırılır. Tümcede yer alan her sözcük aynı işlemden geçirildikten sonra tümcenin bir bütün olarak anlamlandırılması için sözdizimsel ve anlambilimsel kurallar işletilir. Paragraf, metin gibi daha üst düzeydeki yapıların anlamlandırılması için de tümceler arası ilişkiler çözümlenir. Diğer bir deyişle, aşağıdan yukarı/metin kaynaklı okumada okuma süresi çizgisellik göstermektedir.

Grabe ve Stoller (2002:32) metin kaynaklı okuma modelinde okuyucunun dünya bilgisinden kaynaklanan girişimlerin oldukça sınırlı

[15] Bu iki okuma biçemi kimi kaynaklarda okumanın zihinsel olarak işlemlenme biçimi olarak değerlendirmektedir.

olduğunu yani anlamın daha çok metinde verilenlerle oluşturulduğunu belirtmektedir. Nuttall (1996:17) da benzer bir şekilde bu okuma biçemine göre, metnin anlamlandırılamadığı durumlarda metindeki sözcük ve tümce yapılarının irdelendiğini yani bu okuma biçeminde metinde verilenlerin okurda var olan bilgilere göre daha çok önemsendiğini vurgulamaktadır.

Metin kaynaklı okuma biçemine bir takım eleştiriler yöneltilmektedir. Bu eleştirilere göre; tek tek harflerden yola çıkarak sözcüğün ya da sözcüklerden yola çıkarak tümcenin tanımlanmasının bir bütün olarak sözcüğün ve tümcenin tanımlanmasından daha uzun sürmektedir. Ayrıca harflere ya da hecelere yoğunlaşarak sözcüğün anlamını ya da tek tek sözcüklerin anlamından yola çıkarak tümcenin anlamını doğru olarak anlamak da oldukça güç görülmektedir. Aşağıdan yukarı/metin kaynaklı okuma modeline yöneltilen bir diğer eleştiri de bu okuma modelinin okuyucuya gereken önemi vermemesidir. Çünkü; anlamlandırma süreci metinde var olan bilgiler ve yapıların okuyucu tarafından okuyucunun kendi dünya bilgisiyle bütünleştirilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Buna karşın metin kaynaklı okuma modeli; okuyucunun okuduğu metine ilişkin daha önceden sahip olduğu dünya bilgisini okuma sürecinin dışında tutmaktadır.

Sonuç olarak aşağıdan yukarı/metin kaynaklı okuma modelinin okuma ve anlamlandırma sürecini açıklarken parçalardan yola çıktığı görülmekte ve bu yaklaşım gerek okuma sürecine bakış açısı gerekse okuma sürecinde okurun dünya bilgisini göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmektedir.

*Yukarıdan aşağı/zihin kaynaklı okuma model*ine göre; okur, okuyacağı konuya ilişkin bir takım beklentiler geliştirmekte ya da hipotezler ortaya koymakta ve okuma etkinliğini bu beklentileri, hipotezleri doğrulamak ya da bunların geçersiz olduğunu ortaya çıkarmak için gerçekleştirmektedir. Diğer bir deyişle, zihin kaynaklı okumaya göre; okuma etkinliği okurun beklentileri doğrultusunda gelişen bir süreçtir.

Davies zihin kaynaklı okumanın aşamalarının şu şekilde olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Ay, 2003:14).

a) Gözler odaklanır.
b) Metnin geneline bakılır.
c) Anlama ilişkin düşünülür ve yordama yapılır.
d) Anlamı sınamak için tümcelere bakılır.
e) Daha fazla denetim için sözcüklere bakılır.
f) Henüz emin olunmadıysa harfler incelenir.
g) Yeniden anlam yorumlarına dönülür

Bu sürece göre, önce metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunulur, diğer bir deyişle metindeki bilgiyle ilgili beklentiler oluşturulur ve bu beklentiler ya da tahminler doğrultusunda metin okunur. Burada genelden özele doğru gidilir ve anlama bu şekilde ulaşılır. Bu okuma biçeminin en dikkate değer özelliklerinden birisi; yukarıda da değinildiği gibi, okurun dünya bilgisinin önemsemesi ve bu bilgiyi okuma sürecinde tam ve hızlı anlamaya hizmet eden bir unsur olarak değerlendirmesidir. Bu doğrultuda okur, zihninde var olan bilgiler ile metindeki boşluları doldurarak anlamlandırmayı sağlamaktadır. Diğer bir deyişle, bu okuma biçemine göre, okuma etkinliğinde okur aktif biçimde yer almaktadır. Çünkü; okur, okuma sürecinde hem tahminler yapmakta hem de metindeki bilgi parçalarını bir araya getirerek anlamı oluşturmaktadır. Ayrıca zihin kaynaklı okumada belirli bir amaçlılık da söz konusudur. Okur metne beklentileri doğrultusunda yaklaşır ve amaçları dışındaki bölümleri görmezden gelir. Burada okuyucuların beklentileri, okuma amaçları ve var olan bilgisi okumayı yönlendirmekte yani okumadaki temel kaynak; okuyucunun zihinsel algısı olmaktadır.

Kuzu (2003:79) bu okuma biçeminin de kimi açılardan eleştirildiğini belirtmektedir. Eleştirilere göre, bu okuma biçemini kullanan bir okur, metni anlamlandırırken kendisinde var olan dünya bilgisine, tahminlerine ya da beklentilerine çok fazla sarılırsa metinde olmayan anlamlara da ulaşabilir. Dolayısıyla bir metni okuma sürecinde okur, metinde verilen bilgileri bir yana bırakıp sadece metnin tetiklediği bilgileri hatırlamakla yetinirse metnin anlamlandırılması gerçekleşmemiş olacaktır.

Sonuç olarak Madden ve Nebes metin kaynaklı okumanın bilgi temelli işlemlemeye; zihin kaynaklı okumanın ise, kavrama temelli işlemeye atıfta bulunduğunu belirtmektedir. (*Aktaran* Chastain, 1988:36) Bilgi temelli işlemlemede beyin dışarıdan alınan uyarıcı ve analiz edilmiş bilgi ile son yoruma ulaşmaktadır. Kavrama temelli işlemlemede ise, beyin yeni bilgi ile genel bilgiyi ilişkilendirerek işlemlemeyi gerçekleştirmektedir. Metin kaynaklı okuma yaklaşımına göre; anlam metinin içine yerleştirilmiştir, bu anlama ulaşmak için sadece metne bakmak gerekmektedir. Zihin kaynaklı okuma yaklaşımına göre ise; metnin anlamına, yazarın vermek istediği anlam ile okurun var olan dünya bilgisinin bütünleşmesi ile ulaşılmaktadır.

Etkileşimli okuma modeli; metin kaynaklı ve zihin kaynaklı okuma modellerinin çeşitli açılardan eleştirilmesi sonucu, Rumelhart tarafından ortaya konmuştur. Buna göre, metin kaynaklı okuma modeli ve zihin kaynaklı okuma modelinin kimi olumlu özellikleri bulunmakla beraber, her ikisinin de okuma sürecinde tek başına kullanıldığında metnin tam bir biçimde anlaşılmasında yeterli olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, okuma anlamlandırma süreci tek yönlü bir süreç olarak değil pek çok değişkenin etkili olduğu, çoklu işlemlemenin gerçekleştiği bir süreçtir. Bir metni okuma ve anlama sürecinde sözcükleri ve tümceleri tanımak; hızlı okumanın sağlanması için önemlidir. Ancak metni tam anlayabilmek için metindeki kimi bilgi boşluklarının okur tarafından doldurulabilmesi ya da okurun kendi dünya bilgisi ile metindeki bilgiyi ilişkilendirebilmesi de oldukça önemlidir.

Rumelhart (1980) okuma sürecinde, anlamanın gerçekleşmesini engelleyen bir takım etmenlerin bulunduğunu belirtmektedir. Bu etmenler aynı zamanda okunan metnin anlaşılmamasının olası sebeplerini de ortaya koyması bakımından önemlidir. Buna göre anlamanın gerçekleşmemesinin olası sebepleri şunlardır:

1. Okurun zihninde okuduğu metne ilişkin bir şema bulunmayabilir.
2. Okurun zihninde okuduğu metne ilişkin bir şema vardır. Ancak metin bu şemayı tetiklemeyi, dolayısıyla, okurun zihnindeki şemayı

aktifleştirmeyi sağlayamayabilir. Bu yüzden de varolan şema kullanılamamaktadır.

3. Yazarın metinle ulaşmak istediği nokta ile okurun ulaştığı nokta farklı olabilir. Yani yazarın metne yerleştirdiği ile okurun metinden çıkarsadığı bilgi birimleri kesişmeyebilir.

Rumelhart'ın okunan bir metnin anlaşılamamasının nedenleri olarak öne sürdüğü bu üç etmeni anlayabilmek için bu etmenlerde geçen ana kavram olan *şema* kavramını biraz daha açımlamak gerekmektedir.

Kuzu (2003:82) okuma becerisi ile ilintili olan *şema* kavramının ilk kez Barlett (1932) tarafından ortaya konduğunu; *şema kuramı*nın ise, 1975'te Minsky ve Winograd'ın çalışmaları ve Rumelhart'ın metinler üzerindeki uygulamalarıyla geliştirildiğini belirtmektedir.

Şema teorisine göre; bireyler yaşamları boyunca pek çok deneyim edinirler. Bu deneyimler pek çok olay ya da durumun ne olduğuna, nasıl gerçekleştiğine, gerçekleşmesinde nelerin etkili olduğuna v.s. ilişkindir. Bu deneyimler, bireyin zihninde konuya ilişkin bir takım şemalar oluşturur ve bu şemalar okuma sürecinde metinde anlatılanların anlaşılmasını kolaylaştırır. Örneğin; bir doktor bir öğretmene göre kalp nakli ile ilgili bir makaleyi daha kolay anlamlandıracaktır. Çünkü bir doktorun kalp nakli olayı ile ilgili zihninde pek çok şemanın bulunması muhtemeldir. Bu noktada doktor olan okuyucu makaleyi okurken makaledeki bilgiler ile sahip olduğu bilgileri ilişkilendirebilecek, metinde anlamadığı bir durum olduğunda var olan bilgisini kullanarak anlamayı sağlayabilecektir. Ancak öğretmen olan okuyucunun zihninde metnin konusuna ilişkin herhangi bir şema olmadığından metni anlamlandırması da daha zor olacaktır.

Nunan (1998:256) şema teorisinin; dünya hakkındaki bilgi ve beklentilerimizin yeni karşılaştığımız bilgilere uyabileceğini, böylece, yeni şemalar oluşturarak anlama yeteneğimizi önemli ölçüde geliştirebileceğimizi belirtmektedir. Ayrıca Nunan, şema teorisine göre; sözlü ya da yazılı bir metnin tek başına anlam taşımadığını, metnin daha ziyade dinleyicinin/

okuyucunun yararlanacağı ipuçları ve işaretler taşıdığını belirtmektedir. Bu nedenlerden dolayı şema teorisine göre, okuma-anlama süreci; okuyucu ve metin arasında gerçekleşen, okuyucunun metindeki ipuçlarını geçmiş bilgileriyle bütünleştirmesi gerektiği etkileşimli bir süreçtir.

Sonuç olarak etkileşimli okuma modeli; metin kaynaklı ve zihin kaynaklı okuma modellerinin bir sentezi gibidir ve bu modele göre, anlama ulaşmak için hem metindeki birimler göz önünde bulundurulmalı hem de okurun zihnindeki konuya ilişkin şemalar, okuma sürecine dahil edilmelidir. Yani okuma sürecinde anlamanın oluşabilmesi için yazar-metin-okur işbirliğinin ve etkileşiminin olması gerekmektedir.

4.2.3.5. Özel Okuma Biçemleri

Grabe ve Stoller (2002:31-36) okuma modellerini temel olarak 1) *genel okuma modelleri* ve 2) *özel okuma modelleri* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre; genel okuma modelleri; anlamaya ilişkin işlemelerin genel görünümünü sunmaktadır. Pek çok araştırmanın sonucunda ortaya konulan *özel modeller* ise, belirli durumlarda tercih edilen okuma biçemlerini içermektedir.

Grabe ve Stoller, bu iki okuma modelini kendi içerisinde bölümlere ayırmaktadır. Buna göre; *genel/eğretilemeli okuma modelleri* kendi içinde; 1a) *aşağıdan yukarı (bottom-up)/metin kaynaklı okuma*, 1b) *yukarıdan aşağı (top-down)/zihin kaynaklı okuma*, 1c) *etkileşimli okuma* olmak üzere üçe ayrılmaktadır.[16]

Özel okuma modelleri ise, 2a) *ruhdilbilimsel tahmin oyun modeli,* 2b) *etkileşimli telafi edici model*, 2c) *sözcük tanıma modelleri* ve 2d) *okumanın basit görünümü modeli* olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

[16] Bu okuma biçemlerine 4.2.3.4. bölümde değinildiği için bu biçimlere tekrar yer verilmeyecektir.

Özel okuma modelleri; okuma etkinliğinin genel biçimde anlama amacının dışında daha özel amaçlar ve durumlar için kullanılan okuma biçemlerini içermektedir. Özel okuma modelleri kapsamında yer alan okuma biçemleri aşağıdaki biçimde açıklanabilir:

Ruhdilbilimsel tahmin oyun modeli: Goodman (1986) tarafından ileri sürülen *ruhdilbilimsel tahmin oyun modeli*'ne göre okumanın anlamlandırılmasında dünya (artalan) bilgisine, metinden beklentilere, metnin yüzey yapısındaki özelliklerdeki örneklere ve metindeki bağlamsal bilgiye bağlı olarak evrensel olarak uygulanabilir ve tekrarlanabilir üç işlemleme bulunmaktadır. Bunlar; *hipotez oluşturma, örnekleme ve onaylama*'dır (*Aktaran* Grabe ve Stoller, 2002: 34). Bu işlem basamakları, okurun yazılı bir metinle karşılaşmasından metindekilerin anlamlandırılmasına kadar geçen süreçte beynin hangi adımları izlediğini ortaya koymaktadır. Goodman (1972:16) nasıl dinleme becerisinde nasıl henüz duyulmayan ancak dinlenenlerin anlamlandırılmasında oldukça önemli olanları tahmin etme yeteneği önemliyse okuma becerisinde de henüz görülmeyen ve anlamayı ciddi bir biçimde etkileyecek olanları tahmin edebilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşıma göre, bir bağlamda okurun hangi türde ve içerikte metinle karşılaşacağını tahmin etmesi anlama süreci için oldukça önemlidir. Örneğin; bir okur sağlık konusunda ne tür ve hangi içerikte metinlerle karşılaşabileceğini tahmin etmesi ve bu konuda bir beklenti oluşturması okuma-anlama sürecinde önemsenmektedir. Tahminler okuma öncesinde olduğu gibi okuma sırasında sözcüklerin ve tümcelere ilişkin tahminlerin anlamının çıkarılmasında da kullanılır. Buna göre okur; karşılaştığı sözcük ya da tümcelere ilişkin tahminlerde bulunur, bu tahminler okur tarafından onaylanır ya da değiştirilir ve okuma etkinliği okurun verdiği kararlar doğrultusunda şekillenir. Sonuç olarak; ruhdilbilimsel tahmin oyunu modeli, okumanın anlamlandırılmasında zihin kaynaklı yaklaşımın bir örneğini sunmaktadır.

Etkileşimli Telafi Edici Model: Stanovich (1980,1986,2000) tarafından ortaya konulan *etkileşimli telafi edici model*'e göre; *etkileşim* kavramı, okuyucunun bir metindeki dilsel öğeleri çözümlemesi ve bu öğeler ile kendisinde var olan dünya bilgisinin ilişkilendirmesini diğer bir deyişle, metin-zihin etkileşimini sağlamasını ifade etmektedir. *Telafi* kavramı ise, dilsel bilginin yetersiz olduğu durumlarda anlamayı sağlamak için tamamen dünya bilgisinden yararlanarak anlamı çıkarmayı ifade etmektedir (*Aktaran* Bock: 1993). Örneğin; metni daha iyi anlamlandırmak için bağlamdaki ipuçlarını yakalamak ve bunları dünya bilgisiyle ilişkilendirmek ya da sözcüklerin anlamlarının ne olduğunu tahmin etmek birer telafi edici stratejidir. Görüldüğü gibi, etkileşimli telafi edici model metin kaynaklı ve zihin kaynaklı okuma biçemlerine eşit derecede önem vermekte ve her iki yaklaşımın da okuma sürecinde etkili olduğu savunmaktadır. Grabe ve Stoller (2002:35) etkileşimli telafi edici modelin okuma sürecine ilişkin bir takım ilkeler öne sürdüğünü belirtmektedir. Bu ilkeler şu şekildedir:

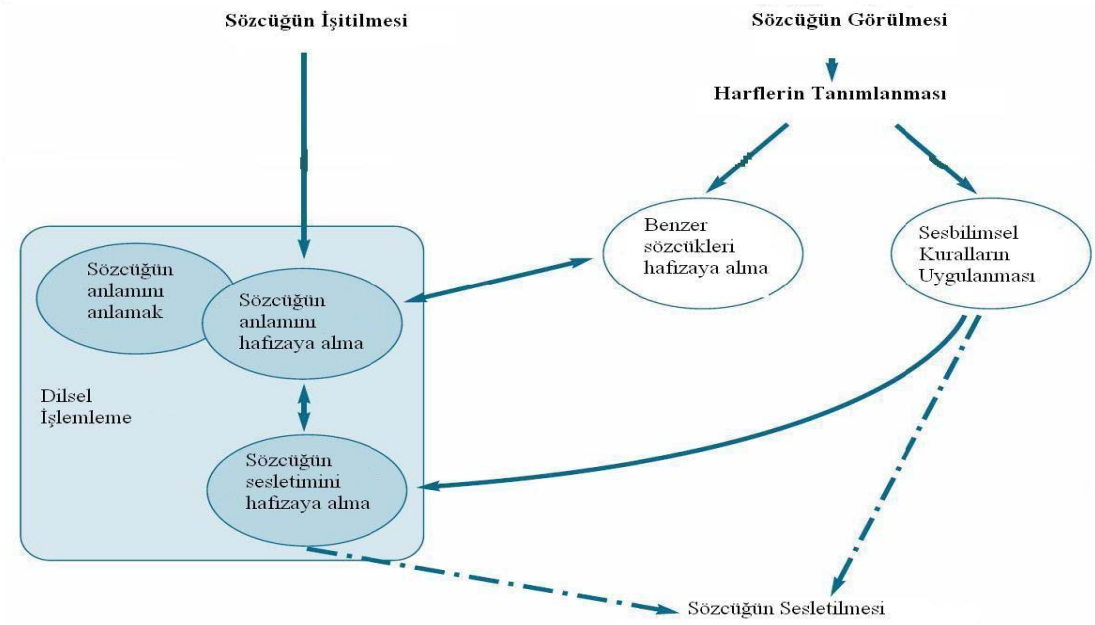
- Etkili okuma işlemlemesi okuyucular tarafından geliştirilir. Okur okuma sürecinde pasif bir alıcı konumunda değil aktif bir kullanıcı konumundadır.
- Düşük düzeyde görülen otomatik işlemlemelerde işlem basamakları arasında sürekli bir etkileşim söz konusudur.
- Otomatik işlemler bağımsız olarak gerçekleşir. Özellikle okuma sürecinde otomatikleşmenin tam olarak sağlandığı okuma süreçlerinde tanıma, çözümleme gibi işlem basamakları birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmektedir.
- Okuma güçlükleri, etkileşim ve telefinin artışına neden olur. Örneğin anlamanın tam gerçekleşmediği durumlarda okur metindeki dilsel ifadelere daha çok dikkat etme ve dünya bilgisini daha yoğun olarak kullanma eğiliminde olacaktır.

Bu ilkelere göre, okuma etkinliğinin başarılı olması için okunan metnin içeriğine ilişkin var olan şemaların etkinleştirilmesi, okuyucunun metne ilişkin tahminlerde bulunmaya teşvik edilmesi, eksik bilgilerin dünya bilgisiyle doldurulması, biçime ilişkin şemanın yani metindeki söylemin yapısının belirlemesi, sözcük ve tümce düzeyinde anlamaya yardımcı etkinliklerin düzenlenmesi ve parçaları anlamlandırmak için bütünün anlamının kaybedilmemesinin sağlanması gerekmektedir.

Sözcük Tanıma Modeli: Sözcük tanıma modeli bilginin zihinde nasıl düzenlendiğini ve metinden nasıl öğrenildiğini açıklamaya çalışan yaklaşımlar çerçevesinde gelişmiştir. Grabe ve Stoller (2002: 35) sözcük tanıma modelinin en önemli noktasının; bu modelin okuma sürecinde aşağıdan yukarı (parçadan bütüne) doğru bir işlemlemenin varlığını kabul etmesi ve zaman kısıtlamalarının olduğu durumlarda sözcüklerin tanınması ve zihinde işlemlenmesinin nasıl ve ne düzeyde gerçekleştiği konusunda açıklamalar yapması olduğunu belirtmektedir. Aşağıdaki tabloda da belirtildiği gibi; bu modele göre, öncelikle bir metinde görülen sözcükleri oluşturan harfler tanımlanır. Daha sonra ya sesçil kurallar işletilerek sözcüğün sesletimi hafızaya alınır ve daha sonra sözcüğün anlamına ulaşılır ya da harfler bir bütün biçiminde algılanarak sözcüğün anlamına ulaşılır. Bütün sözcükler benzer biçimde tanınarak metnin anlamına ulaşılır. Okumanın anlamlandırılması bu şekilde gerçekleştirilir. Primary National Strategy (2006:7)'de bu durum şu biçimde şemalaştırılmaktadır:

Şekil 6

Sözcük Tanıma Modeli



Okumanın Basit Görünümü Modeli: Hovver ve Gough (1990:132) tarafından ortaya konan diğer bir okuma modeli de *okumanın basit görünümü modeli*'dir. Bu modele göre, okunan bir metnin anlamlandırılması; sözcük tanıma yeteneği ile genel anlama yeteneğinin birleşmesine bağlıdır. Kershaw'a göre (2005:3); bu yaklaşımın ortaya koyduğu en önemli noktalardan birisi; okumanın anlamlandırılmasında çözümleme ve anlama becerilerinin birbirinden bağımsız olarak işlemesidir. Kısacası bu okuma biçemine göre sözcükler; önce biçimsel ve anlamsal açıdan çözümlenmekte daha sonra ise, anlama yeteneği devreye girerek okunanın anlamlandırılması gerçekleşmektedir. Sonuç olarak okumanın basit görünümü modeli; etkileşimli telafi edici model ile sözcük tanıma modelinin temel savlarını bütünleştiren bir okuma-anlama yaklaşımını ortaya koymaktadır.

4.2.4. Okumada İşlemleme Süreci (Anlamanın Oluşumu)

Okuma sürecinde gözle algılananların zihinde nasıl kodlandığına ve bunların nasıl anlamlandırıldığına ilişkin çeşitli yaklaşımlar ortaya konmuştur. Bu yaklaşımlardan bazıları; çalışmanın *okuma biçemleri* bölümünde aktarılan *aşağıdan yukarı işlemleme*, *yukarıdan aşağı işlemleme* ve *etkileşimli işlemleme* biçemleridir. Diğer bir değişle, çalışmamızda okuma biçemi olarak ele alınan bu üç model; kimi kaynaklarda aynı zamanda okunanları zihinsel olarak işlemleme biçimi olarak ele alınmaktadır.[17]

Okumanın zihinsel olarak işlemlenmesine ilişkin bu üç yaklaşımın dışında Grabe ve Stoller (2002:19-30) 1) *düşük düzey işlemleme* ve 2) *yüksek düzey işlemleme* olmak üzere iki yaklaşımın bulunduğunu belirtmektedir.

1. Düşük Düzey İşlemleme; okuma sürecinde tümce ve daha küçük yapıların işlemlenmesini içermektedir. Düşük düzey işlemlemeyi; 1a) *sözlüksel kabul* 1b) *sözdizimsel çözümleme* 1c) *anlambilimsel önermeler oluşturma* oluşturmaktadır.

[17] Bu işlemleme biçimleri bu bölümde tekrar ele alınmayacaktır.

Sözlüksel Kabul: Grabe ve Stoller (2002:20) akıcı okumadaki en temel gereksinimin hız ve sözcüklerin otomatik biçimde tanınması (sözlüksel kabul) olduğunu belirtmektedir. Burada sözlüksel kabul; sözcüğün anlamının hatırlanmasını ifade etmektedir. Buna göre, sözlüksel kabul; oldukça hızlı bir biçimde ve bilinçsiz olarak gerçekleşmektedir. Örneğin, bir sözcüğe odaklanıp onun anlamlandırılması yüz saliseden daha kısa bir sürede gerçekleşmektedir. Burada gözler bir sözcüğü gördüğünde istem dışı bir biçimde ve otomatik olarak sözcüğü okumakta ve anlamlandırmaktadır. Ancak bunun sağlanmasında çok uzun süre gerçekleşen okuma deneyimleri oldukça önemlidir. Grabe ve Stoller (2002:20) okumanın işlemlenmesi sürecinde sözcük tanımanın vazgeçilmez bir işlem basamağı olduğunu belirtmekte ve sözcük tanımlama ile okumanın anlamlandırılması arasındaki ilişkiyi bir arabanın ilerlemesine benzetmektedir. Araba (okumanın anlamlandırılması) bizi gideceğimiz yere ulaşmamızı sağlayan araçtır (Yani metni anlamlandırmanızı sağlar). Ancak araba benzinsiz (sözcük tanımlamasız) hiçbir yere gidemez. Bu yüzden metnin anlamlandırılması için yeterli sayıda sözlüksel kabulün gerçekleşmesi (sözcüğün tanımlanması) gerekmektedir.

Sözdizimsel Çözümleme: Sözdizimsel çözümlemede, sözlüksel kabul aşamasından geçen sözcüklerin temel dilbilgisel kurallar işleterek bir bütün olarak anlamlandırılması sağlanmaktadır. Buna göre; biçimbirimsel, öbek yapılara, sözcük dizilişine, sıralama ve yantümceleme gibi konulara ilişkin bilgilerin kullanılması metnin anlamlandırılması sürecinde önemli rol oynamaktadır. Dahası sözdizimsel çözümleme; bağlamdaki çokanlamlı sözcüklerin anlamlarını açıklamaya yardım etmekte ve bağlamdaki adılların, belirli tanımlılıkların metinde neye gönderimde bulunduğunun da anlaşılmasını sağlamaktadır. Sonuç olarak sözdizimsel çözümleme aşamasında sözcüklerin dilbilgisel ilkeler ışığında birleştirilmesi ve öbek/tümce düzeyinde işlemlemenin oluşması söz konusudur.

Anlambilimsel Önermeler Oluşturma: Düşük düzey işlemlemenin son aşaması; *anlambilimsel önermeler oluşturma*'dır. Bu son aşamada, sözcük

anlamlarının ve yapıların birleşiminin zihinsel işlemlenmesi söz konusudur. Okuma sürecinde genellikle bir saniyeden daha kısa sürede tanımlanıp etkinleştirilen sözcükler, dilbilgisel öğelerle bütünleştirilerek algılanır, anlam öğeleri sunulur ve bunlar birbirleriyle ilişkilendirilir. Metinde belirli bir anlam öğesi tekrarlanıyorsa ya da zihinde bu anlam öğeleri sürekli devreye sokuluyorsa bu öğe hafızada aktifleşir ve merkez düşünceye dönüşür.

Grabe ve Stoller (2002:23) okumanın işlemlenmesi ve anlamsal önermelerin oluşturulmasını şöyle açıklamaktadır: Metindeki bütün tümceler okunur. Anlamsal önermeler oluşturulur. Her bir anlamsal önerme girdideki anahtar öğe durumundaki sözcük ya da yapıları yansıtır. Tümcedeki anahtar konumdaki bu önemli öğeler birbirleriyle ilişkilendirilir.

Grabe ve Stoller (2002:24) bu durumu aşağıdaki tablodaki gibi örneklendirmektedir. Tabloda sol tarafta girdiler; sağ tarafta ise, bu girdilerdeki önermelerin yapıları yer almaktadır. Diğer bir değişle, sol tarafta bir metni oluşturan birimler ve bunların birbirleriyle ilişkisi; sağ tarafta ise, bu birimlerin anlam önermeleri yer almaktadır.

Tablo 7

Anlambilimsel Önermeler Oluşturma Süreci Örneği

Grabe ve Stoller (2002: 24)

Dilbilgisel Girdi	**=>**	**Olası Önerme Yapıları**
Sözcük anlamları + yapı bilgisi	=>	*Tümcecik düzeyinde anlam öğeleri*
Adam *kamera*sını düşürdü.	=>	Düşürdü (adam, kamera)
Mercek kırıldı.	=>	Kırıldı (mercek)
Ama **adam** üzgün görünmüyordu.	=>	Ama (olay, etki)
	=>	Üzgün (değil) (adam)
Adam *kamera*yı kaldırdı.	=>	Kaldırdı (Adam, kamera)

Sonuç olarak düşük düzey işlemlemeler akıcı okurlar için otomatik bir biçimde ve çalışan bellekte gerçekleşmektedir. Kabul edilen sözcükler, dilbilgisel yapıların yardımıyla oluşan bilgiler ve ortaya çıkan anlam öğeleri; çalışan bellekte kısa bire sürede gerçekleştirilir. Eğer aktif bilgi işlemlemesi; yeterli hızda gerçekleşmezse hafızadaki bilgiler söner ve tekrar hatırlanması gerekir.

2. Yüksek Düzey İşlemleme: Yüksek düzey işlemleme; okuma sürecinde tümce ve öbek yapılarından daha büyük ölçekli yapıların zihinsel olarak işlemlenmesini içermektedir. Bu işlemlemede; düşük düzey işlemlemeden geçen bilgilerin birleştirilmesi ve okurun zihnindeki var olan durumlarla örtüştürülmesi söz konusudur. Grabe ve Stoller (2002:25-30) yüksek düzey işlemlemenin şu alt kategorilere ayrıldığını belirtmektedir: 2a) *anlamanın metinsel modeli,* 2b) *okuyucuların yorumlamasının durumsal model,* 2c) *artalan bilgisinin kullanımı ve çıkarım,* 2d) *yönetici kontrol işlemleme.*

Anlamanın Metinsel Modeli: Bu işlemleme modeline göre; tümce düzeyindeki anlam birimleri, sözdizimsel çözümleme, anlamsal önermeler oluşturma kullanılarak biçimlendirilir ve bu birimler metindeki genel düşünce ağlarını oluşturur. Metindeki yeni tümceler; düşüncenin, olayın, nesnenin ya da karakterlerin doğrudan yinelenmesi, benzer durumların farklı sözcüklerle işaret edilmesi, basit anlam birimlerin oluşturulması gibi çeşitli yollarla fark edilir. Okur, metin işlemlemesine devam eder ve yeni anlam birimleri; işlemleme sırasında sürekli genel anlam ağına eklenir. Metinde sürekli kullanılan ve diğer bilgilerle ilintili olan düşünceler metnin ana düşüncesini oluşturur. Yeni bilgide rol oynamayan ve anlamı desteklemeyen düşünceler etkinliklerini yitirir ve genel anlam ağından hızlı bir biçimde kopar. Bu nedenle az öneme sahip bilgiler ağdan kopma eğilimindedir ve sadece gerekli ve önemli bilgiler aktif olarak sürdürülür. Okuyucu metni anlamlandırmaya/işlemlemeye devam eder ve okuyucunun geliştirdiği ana düşünce setleri anlamanın metinsel modelini oluşturur. Sonuç olarak, bu işlemleme modeli; düşük düzey işlemlemeden

geçen birimlerin zihinde belirli bir yere yerleştirilmesini ve metinden gelen her yeni bilginin bu ana omurgaya eklenmesini içermektedir.

Okuyucuların Yorumlamasının Durumsal Modeli: Bu işlemleme modeline göre, okuyucular okumada yer alacak olası yönleri tasarlar. Bu tasarılar; artalan bilgisinden, okuma amaçlarından, okuyucunun güdülenmesinden, görev ve metin zorluğundan v.s. etkilenerek oluşturulur. Okur, geliştirdiği bu tasarılar (durumsal modeller) çerçevesinde metindeki bilgileri yorumlamaya başlar. Okuyucuların metni farklı yorumlaması ve farklı durumsal modeller yaratması olasıdır. Buradaki durumsal model; metindeki bilgi ile okurdaki var olan bilgiyi bütünler, yeni bilgiyi okuyucunun tasarıları çerçevesinde değerlendirmesini sağlar. Sonuç olarak, bu işlemleme modeline göre; okur önce bir takım durumsal modeller (tasarılar) geliştirmekte ve metindeki bilgileri bu durumsal modellere göre değerlendirmektedir. Durumsal modellere uyan bilgiler işlemleme sürecine dahil edilirken uymayan bilgiler işlemleme sürecinin dışına itilir.

Artalan Bilgisinin Kullanımı ve Çıkarım: Grabe ve Stoller (2002:28) hem metinsel hem de durumsal modelin okuyucuların artalan bilgisine ve anlama yeteneğine büyük önem verdiğini belirtmektedir. Okur okuma sırasında okur, bilgiyi tümce düzey anlam düzeyinden yola çıkarak metinsel düzeye taşır. Buradaki anlamlandırma sırasında hem artalan bilgisi hem de metinden yapılan çıkarsamalar büyük önem taşımaktadır. Diğer bir deyişle, metin düzeyinde işlemlemede dünya bilgisi ve metinden yapılan çıkarsamalar önemli rol oynamaktadır.

Yönetici Kontrol İşlemlemesi: Yönetici kontrol işlemlemesi; metin ve durum modellerinin işleyişini denetlemeyi, okuma sırasında gerekli olan stratejileri kullanmayı, amaçları yeniden belirlemeyi ve anlama problemlerini düzeltmeyi sağlamaktadır. Yönetici kontrol işlemlemesi (ya da denetleme); metni anlamayı ve okuyucunun başarısını değerlendirmesini sağlar ve bütün okuma işlemlemelerinde etkilidir.

Sonuç olarak; yüksek düzey işlemlemeler, daha çok metin düzeyi gibi büyük ölçekte gerçekleşmekte ve düşük düzeyde yapılan işlemlemelerin gerek metin içindeki gerekse metin dışındaki, anlamı etkileyecek öğelerle ilişkilendirilmesini sağlamaktadır.

4.2.5. Okuma Becerileri ve Okumada Kullanılan Stratejiler

Öğrenme stratejilerini; Çelik (1998:107) genel olarak öğrenme sürecini kolaylaştıran ve daha etkili kılan özel teknikler; Açıkgöz (2000: 55) ise, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda okuma stratejileri; okuyucunun okuma etkinliği esnasında anlamlandırmayı istenen düzeyde gerçekleştirmesi için izlediği yollardır.

İkinci dil edinimi konusunda, özellikle de okuma becerisi ile ilgili konularda, strateji ile beceri kavramlarının kullanımında kimi farklılıkların olduğu gözlemlenmektedir. Okuma etkinliği üzerine araştırma yapan kimi araştırmacılar; tarama, gözden geçirme, önemsiz bilgiyi görmezden gelme gibi dil edinicisinin okuma sırasında başvurduğu yolları okuma becerisi olarak değerlendirirken, kimi araştırmacılar ise, söz konusu durumların beceri değil strateji olduğunu belirtmektedirler. Örneğin Nuttall (1996) beceri ve strateji kavramını eş anlamlı olarak kullanmakta; Williams ve Moran ise, beceri ve strateji kavramlarının farklı olduğunu becerinin otomatikleşmiş ve bilinçsizce gerçekleşen bir yetenek; stratejinin ise, bir sorunu çözmek için uygulanan bilinçli bir süreç olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Ay,2003: 27). Beceri ile stratejinin birbirinden farklı durumları ifade eden kavramlar olduğu görüşüne katılan bir diğer araştırmacı da Grabe ve Stoller'dir. Grabe ve Stoller (2002:16) daha önce benzer görüşleri ifade eden Anderson (1995), Proctor ve Dutta (1995) ve Schunk (2000) gibi *beceri*nin dilsel işlemleme yeteneğinin ve bu yeteneğin bileşenlerinin otomatik bir biçimde ve bilinçsiz olarak gerçekleşmesini ifade ettiğini; *strateji*nin ise, okur tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Bu doğrultuda Ur (1996:19-20) becerinin temelde; 1) sözlü ifade etme, 2) otomatikleşme, 3) özerklik kazanma olmak üzere üç işlemleme aşamasından oluştuğunu belirtmektedir. Buna göre *sözlü ifade etme*de; öğretmen öğrencilere beceri davranışlarını açıklar ve gösterir. Öğrenciler de bu davranışları algılar ve anlamlandırır. *Otomatikleşme*de; öğretmen bir takım etkinlikler önerir, öğrenciler de becerileri edinmek için bunları uygular ve bu etkinlikleri gerçekleştirmede otomatiklik kazanır. Bu esnada öğretmen de öğrencileri denetler. *Özerklik kazanma*da ise, öğrenciler becerileri kendi başlarına kullanır ve bu kullanımda artık uzmanlaşır ve yaratıcı bir hale gelirler.

Avrupa dil gelişim dosyasında okuma becerisine ilişkin belirlenen temel kriterlerin ise; tarama, gözden geçirme gibi durumların yanı sıra "kısa basit yönlendirmeleri ve gazete yazılarını anlayabilme" gibi yeterlilik düzeylerini de içerdiği gözlemlenmektedir.

Görüldüğü gibi okuma sürecinde kullanılan anlama yöntemleri kimi çalışmalarda strateji kimi çalışmalarda beceri olarak ele alınmaktadır. Burada strateji ve beceri kavramlarının birbirlerine karışmasının nedeni olarak okuma esnasında kullanılan tarama, gözden geçirme gibi yolların aynı zamanda öğretilmesinin de hedeflenmesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, okuma sırasında yaşanan güçlükleri azaltmak için kullanılan okuma stratejileri, bir okuma ünitesinde öğretilmeye çalışıldığında bu stratejiler aynı anda okuma ünitesinin temel kazanımları/ hedefleri konumuna gelmektedir.

Okuma ve anlamlandırma sürecinde kullanılan stratejiler/beceriler üzerine pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmaların temel amacı; başarılı okurların okuma etkinliği esnasında karşılaştıkları güçlüklerle baş etme yöntemlerini belirlemektir. Bu çalışmada okuma becerileri ve okuma stratejileri kavramları bir arada değerlendirilecek ve yapılan alıntılar ilgili yazar konuyu nasıl adlandırdıysa o şekilde aktarılacaktır. Böylece

adlandırmalarda kimi farklılıklar olsa da strateji ve beceri kavramlarından kastedilen öğelerin büyük ölçüde benzeştiği de ortaya konulmuş olacaktır.

Okuma stratejisi başlığı altında yapılan sınıflandırmalar: Çalışmalarında okuma becerisi yerine okuma stratejisi tanımlamasını kullanan bazı araştırmacılar okuma stratejilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Grellet okuma stratejilerini üç ana başlık altında sınıflandırmaktadır (*Aktaran* Hadley, 2003:221-222). Buna göre okuma stratejileri şunlardır:

1. Genel düşünceyi anlama
1.1.Anlam çıkarma
1.2. Tümce içindeki bağlantıları anlama
1.3. Tümcelerle görüşleri birleştirme
2. Gözden geçirmeden taramaya geçiş
2.1. Tahmin etme
2.2. Ön Hazırlık
2.3. Bekleme (önceden sezme)
2.4. Gözden geçirme
2.5. Tarama
3. Okuma hızını arttırma

Brown'a (2001:306) göre, temel olarak on tane okuma stratejisi bulunmaktadır:

1. Okumadaki amaçları tanımlama.
2. Aşağıdan yukarı (bottom-up) çözümlemeye yardım etmek için yazıbilim (graphemic) kurallarını ve kalıpları kullanma. (özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için)
3. Hızlı anlamlandırma için etkin sessiz okuma tekniklerini kullanma. (orta ve ileri düzey öğrenciler için)
4. Metnin ana düşüncesini gözden geçirme.
5. Özel, belirli bilgi için metni tarama.
6. Anlamsal harita ya da demetleri kullanma.
7. Emin olunmadığında tahmin etme.
8. Sözcükleri analiz etme.
9. Bağımlı ve örtük anlamları ayırt etme.
10. İlişkileri anlamlandırmak için söylem belirleyicilerden yararlanma.

Grabe ve Stoller ise (2002:16) yirmi iki tane okuma stratejisi bulunduğunu belirtmektedir. Bu okuma stratejileri şu şekildedir:

1. Okuma amaçlarını belirleme.
2. Nelerin yapılacağının ya da hangi adımların atılacağının planlanması.
3. Metni ön inceleme.
4. Metnin içeriğini tahmin etme ya da metni bölümlere ayırma.
5. Tahminleri denetleme.
6. Okuma sonrasında metin hakkında sorular sorma.
7. Okuma sonrası soruları yanıtlama.
8. Metin ile artalan bilgisini ilişkilendirme.
9. Bilgiyi özetleme.
10. Çıkarımlar yapma.
11. Metnin bir parçasını diğerleri ile ilişkilendirme.
12. Metnin yapısına dikkat etme.
13. Tekrar okuma.
14. Bağlamdan yeni sözcüklerin anlamını tahmin etme.
15. Metin içindeki ilişkileri görmek için söylem belirleyicileri kullanma.
16. Anlamı denetleme.
17. Güçlükleri tanımlamak.
18. Yanlış anlamaları düzeltmek.
19. Yazarı eleştirme.
20. Metni eleştirme.
21. Amaçlarının ne derecede gerçekleştirildiğine karar verme.
22. Metinden ne öğrenildiğini yansıtmak.

Nunan (1998:265) da okuma stratejilerini yirmi bir başlık altında toplamaktadır:

1. Amaca sahip olma.
2. Önizleme.
3. Gözden geçirme.
4. Tarama.
5. Kümelendirme.
6. Kötü okuma alışkanlıklarından kaçınma.
7. Tahmin etme.
8. Aktif biçimde okuma.
9. Çıkarsama.
10. Metnin biçimini belirleme.
11. Paragraf yapılarını belirleme.
12. Tümce yapılarını belirleme.
13. Bağlaşıklık araçlarının farkında olma.
14. Bilinmeyen sözcükleri tahmin etme.
15. Şekilsel dili belirleme.
16. Artalan bilgisini kullanma.
17. Yazarın amacını ve tarzını belirleme.
18. Değerlendirme.
19. Bilgileri bütünleme.
20. İnceleme.
21. Okunan metni başkalarına sunma.

Krashen ve Terrell okuma stratejilerini şu şekilde ifade etmektedir (*Aktaran*, Chastain, 1988:225):

1. Anlam için okuma.
2. Bütün sözcüklere bakmama.
3. Anlamı tahmin etme.
4. Bağlamı kullanma.

Okuma becerisi başlığı altında yapılan sınıflandırmalar: Çalışmalarında okuma stratejileri yerine okuma becerileri tanımlamasını kullanan bazı araştırmacılar okuma becerilerini şu şekilde ifade etmektedir:

Demirel'in (1999:134) okuma becerileri olarak adlandırdığı durumlar şunlardır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
2. Okunan metne uygun başlık önerme.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme.
4. Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahip olma.
5. Okunan metin hakkında ayrıntılı bilgiyi edinme.
6. Okunan metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini bulma.
7. Okunan metinle ilgili bilinin bilgileri transfer etme.
8. Okunan metnin özetini çıkarma .

Okuma becerileri üzerinde kapsamlı bir biçimde duran Chitravelu ise, bu becerileri otuz başlık altında sınıflandırmaktadır (*Aktaran* Demircan, 2005:268-269-270):

1. Doğrusal (resim, tablo, çizelge, vb. olmayan) metinlerdeki bağlamsal ipuçlarını kullanmak.
2. Doğrusal olmayan metinlerde bağlamı kullanmak.
3. İkiden çok anlamlı bağlamdan sözcük ve tümce anlamlarını çıkarmak.
4. Biçimbirimsel öğeleri anlamak.
5. Anlam ilişkilerini görmek.
6. Ne zaman sözlük kullanmak gerektiğini kararlaştırmak.
7. Uygun göz sıçramalarına (chunking) alışmak, okuma göz aralıklarını genişletmek.
8. Belirsizlikleri çözmek.
9. İma edileni değerlendirmek.
10. Akıl yürütme ve tutarlılıkla ilgili karar verme.
11. Anahtar sözcükleri kullanma.
12. Önceden edinilen bilgiyi kullanma.
13. Doğrusal ve grafik metin ilişkisi kurma.

14. Türlü biçimlerde verilen bilgileri bir amaca göre düzenlemek.
15. Zor kavramları anlamak için doğrusal olmayan metinleri kullanma.
16. Anlatım yapısı bilgisini kullanma.
17. Metinsel artıklığı kullanma.
18. Kaynakça ve içindekileri kullanma.
19. Problem çözme aşamalarını anlama.
20. Bilgi düzenine sistem yaklaşımını çözme ve kullanma.
21. Bilgi boşlukları aracılığıyla bir bilginin uygunluğunu ve yararını kararlaştırmak.
22. Tüm bilgiler verilerek sorun çözme.
23. Belli bir çerçeve içinde verilen bilginin yerini bulma.
24. Verilen bilgilerin bir tartışma ile olan ilişkisini kararlaştırma.
25. Bir metinde sunulan sınıflama sistemine göre dünyadaki türlü yerleri sınıflandırmak.
26. Bir söylenti incelenerek bilgi aktarım özelliklerini tanımak.
27. İki sınıflama sistemi ve bazı topografik harita aracılığıyla ülkedeki kırsal yerleşimi betimlemek için bir okuma planı yapmak
28. Bu planın eleştirel incelemesini yapmak.
29. Kimi karmaşık metinlerdeki temel anlamı fark etmek. Örneğin; Caretta-Caretta'lar üzerine verilmiş bir raporu inceleyerek bu türün yok olma ihtimali bulunup bulunmadığına karar vermek.
30. Metinlerde verilen bilgeler üzerinden çıkarımlar yapmak. Örneğin; Caretta-Caretta'lar ile ilgili bilgileri kullanarak, genelde hayvanların, özelde benzer tür kaplumbağaların yaşamaları açısından hangi etmenlerin önemli olduğunu önsezmek.

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'nin (PIRLS: 2001) kavrama süreçleri olarak değerlendirdiği ancak okuma becerileri ile ilintili olan etmenler ise şu şekildedir:

1. Açık Bir Biçimde İfade edilmiş Bilgi ve Düşüncelerin Üzerinde Durma ve Çıkarımlar Yapma.
1.1.Okumanın amacına ilişkin olan bilginin tanımlanması.
1.2. Belirli düşüncelerin aranması.
1.3. Sözcük ya da Sözcük gruplarının anlamlarının bulunması.
1.4. Öykünün yerinin ve zamanının vs. belirlenmesi.
1.5. Açıkça belirtilmiş ise ana düşüncenin bulunması .
2. Doğrudan Çıkarımlar Yapma.
2.1. Metindeki neden-sonuç ilişkisinin çıkarılması.
2.2. Bir dizi tartışma sonucunda ana düşüncenin ne olduğunun ortaya çıkarılması.
2.3. Bir adılın neye/kime gönderimde bulunduğunun belirlenmesi.
2.4. Metinde yapılan genellemelerin belirlenmesi.
2.5. Metindeki iki karakter arasındaki ilişkinin tanımlanması.
3. Düşünce ve Bilgileri Birleştirme ve Yorumlama.
3.1. Bir metinden genel bir mesaj ya da tema çıkarılması.
3.2. Karakterlerin eylemlerine bir alternatif bulunması.
3.3. Metinde yer alan bilginin karşılaştırılması ve kıyaslanması.
3.4. Öyküde egemen olan düşüncenin tanımlanması.
3.5. Metinde yer alan bilgilerin gerçek hayatta uygulanabilirliğinin

yorumlanması.
4. Metnin Öğelerini, İçeriğini ve Dilini İnceleme ve Değerlendirme.
4.1. Anlatılan olayların gerçekte olma olasılığının değerlendirilmesi.
4.2. Yazarın nasıl sürpriz bir son hazırladığının tanımlanması.
4.3. Metindeki bilginin açıklığının ve doğruluğunun yargılanması.
4.4. Ana düşünce etrafında yazarın bakış açısının ne olduğunun belirlenmesi.
4.5. Seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğinin tanımlanması.

Sonuç olarak okuma stratejilerine/becerilerine ilişkin yapılan araştırmalarda en çok yer verilen on beş stratejinin/becerinin şunlar olduğu gözlemlenmektedir:

- Okuma amaçlarını belirleme ve çeşitli amaçlar doğrultusunda okuma sürecini yönlendirme.
- Metnin konusunu belirleme.
- Metindeki ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri belirleme.
- Metni okumaya başlamadan önce ön inceleme yapma, böylece metne ilişkin genel bir fikir edinme.
- Okuma sürecinde dünya bilgisini kullanma.
- Metnin genelini ya da özel bir bölümünü çeşitli amaçlar için gözden geçirme.
- Çeşitli amaçlar doğrultusunda metni tarama.
- Metnin içeriğine, sözcük ve tümcelerin anlamına ilişkin tahminde bulunma.
- Metnin yapısal özelliğini belirleme ve okuma sürecinde bu belirlemeden yararlanma.
- Metindeki bilgi birimlerinden yola çıkarak çıkarımlar yapma.
- Metindeki sözcüklerin ve tümcelerin biçimsel ve anlamsal özelliklerinin farkına varabilme.
- Metni özetleme.
- Metindeki bilgilere ilişkin çeşitli yorumlar getirme.
- Okuma sürecini denetleyerek okuma amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiğini, okuma güçlüklerinin neler olduğunu, bu güçlüklerin nasıl çözümlenebileceğine karar verme.

- Metin dışında ama metinle ilişkili olan tablo, grafik, kaynakça gibi metinlere dikkat etme.

4.2.6. Okuma Hedefleri[18]

Okuma hedefleri; temel olarak dil edinicisinin okuma becerisinde ulaşmak istediği beceri düzeyini ifade etmektedir. Okuma hedeflerini içeren çalışmalarda genel olarak okuma stratejilerinin/becerilerinin bir okuma hedefi olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yani bu çalışmada *okuma becerileri* ve *okumada kullanılan stratejiler* başlığı altında ele alınan tarama ve gözden geçirme gibi durumlar konu ile ilgili kimi çalışmalarda başarılı ya da akıcı okurlarda gözlenen dolayısıyla okuma süreci sonunda kazanılması gereken özellikler olarak değerlendirilmiştir. Daha önce de belirttiğimiz gibi, okuma becerisine ilişkin çalışmalarda böylesi farklı adlandırmaların sebebi; okuma becerisine ilişkin bir durumun farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesidir. Örneğin tarama etkinliği; okumada kullanılan ve diğerlerinden ayrılan bir durum olduğu için okuma biçemi; okuma sürecinde karşılaşılan bir sorunu çözmek için kullanıldığı için okuma stratejisi; okuma sürecinde okurun gösterdiği bir özellik olduğu için okuma becerisi; okuma süreci sonunda okurun kazanması gereken bir özellik olduğu için de okuma hedefi olarak değerlendirilmektedir.

Okuma becerisi ile ilgili çalışmalarda okuma becerisindeki temel hedefin; etkili bir okuma süreci gerçekleştirebilmek ve akıcı bir okur olabilmek biçiminde ortaya konduğu görülmektedir.

---

[18] Okuma hedefleri başlığı altında ele alınan durumlar, okuma amaçları başlığı altında ele alınanlardan faklıdır. Daha önce de belirtildiği gibi *okuma amaçları* başlığı altında temel olarak, okuma etkinliğinin hangi nedenlerle başlatıldığına değinilmeye çalışılmıştır. Okuma hedefleri başlığında ise, okuma etkinliklerinin sonucunda ulaşılmak istenen durumların neler olduğuna değinilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada okuma amaçları; okuma etkinliğinin başlamasına ve sürmesine neden olan durumlar; okuma hedefleri ise, okuma becerisinde ulaşılmak istenen son durum olarak yorumlanmıştır ve konu bu şekilde ele alınmıştır.

Ur (1996:148) okuma hedeflerini gerçekleştirmede etkili olan diğer bir deyişle, etkili okumayı belirleyen on temel unsur bulunduğunu belirtmektedir. Etkili okumada belirleyici olan etmenler şunlardır: 1) okuyucunun dikkati 2) okuyucunun artalan bilgisi 3) okuyucunun okuma amacı 4) okuyucunun güdülenme düzeyi 5) okuyucunun kullandığı stratejiler 6) okuyucunun tahmin kabiliyeti 7) okuyucunun okuma hızı 8) metnin dilsel yapısı 9) metnin içeriği 10) metindeki anlaşılmayan sözcüklerin oranı /metnin zorluk düzeyi Buna göre; etkili bir okumanın gerçekleşmesi için hem okurun okuma görevlerini tam olarak yerine getirmesi hem de metnin iyi kurgulanması gerekmektedir.

Ediger (2001:154) de akıcı okurlarda gözlemlenen kimi özellikler üzerinde durmuştur. Bu özellikler aynı zamanda dil edinicilerinin ulaşması beklenen hedefleri ifade etmesi açısından oldukça önemlidir.[19] Buna göre; akıcı (yetkin) okurlar okuma sürecinde karmaşık işlemleme gerçekleştiğinde metnin bütün içeriğini kullanmakta, metne bakarak sözcüklerin anlamını çıkartabilmekte, konunun kavranması için dilin yapısal bilgisini kullanabilmektedirler. Ayrıca akıcı okuyucular metindeki anlamsal ve dizimsel bilgiler ile kendi kişisel deneyimlerini birlikte kullanarak okuduğu konu hakkında hipotezler ve tahminler oluşturabilmekte, böylece okuma sürecine devam edip tahminlerini doğrulamaya ya da yanlışlamaya çalışmaktadırlar. Akıcı okurlar, tahminlerini doğrulayamadıkları durumlarda metne tekrar bakmakta ve tahminlerini yeniden şekillendirmektedirler. Böylece örneklendirme, hipotez oluşturma ve doğrulama süreçlerini gerçekleştirmektedirler. Akıcı okuyucular, işlemleme süreci yarım kaldığında genellikle işlemleme sürecini tekrar işletmeye çalışmakta ve işlemlemeyi sağlamak ve anlamlandırmayı kolaylaştırmak için stratejiler kullanılmaktadır.

Sonuç olarak okuma etkinliğindeki temel hedef; akıcı okumayı gerçekleştirebilmektir. Burada akıcı okuma kavramı da; metnin tanınması,

[19] Akıcı okumanın özelikleri ile ilgili ayrıca sayfa 55'e bakınız.

işlemlenmesi ve anlamlandırılması sürecinde hızlı ve etkili olmayı ifade etmektedir.

4.2.7. Sonuç

Sonuç olarak, okuma sürecinde; temel olarak okuma amaçlarının, metinlerin, okuma biçemlerinin, okumanın bilişsel olarak işlemlenmesinin, okumadaki becerilerin ya da kullanılan stratejilerin ve okumada ulaşılmak istenen hedeflerin etkili olduğu görülmektedir.

4.3. Okuma Ünitesi Hazırlama Süreci

Gerek anadilde gerekse ikinci dilde okuma ünitesi hazırlama üzerine çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Nuttall (1996:38) bu yaklaşımların başlıcalarının; 1) *beceri temelli* ve 2) *metin temelli* yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Beceri temelli okuma ünitelerinde temel amaç; okuma becerilerinin öğretimidir. Burada bir okuma becerisi (örneğin; tarama) belirlenir ve bu beceriyi geliştirmek için metinler seçilir/oluşturulur ve etkinlikler düzenlenir. Metin temelli okuma ünitelerinde ise, temel amaç; verilen metnin anlamlandırılmasının sağlanmasıdır. Yani burada metne daha çok odaklanılır. Bu yaklaşıma göre, bir metin belirlenir ve okur bu metni anlamlandırmaya çalışır. Nuttall (1996:38), metin temelli yaklaşımın yoğun okuma biçemine; beceri temelli yaklaşımın; ise, yaygın okuma biçemine atıfta bulunduğuna vurgu yapmaktadır. Bu açıdan iki yaklaşımın da birbirini tamamladığı düşünülebilir.

Gerek beceri temelli yaklaşımla gerekse metin temelli bir yaklaşımla hazırlansın okuma ünitelerinde mutlaka bulunması gereken bazı bölümler bulunmaktadır. Bu bölümler şu sorulardan hareketle de belirlenebilir?

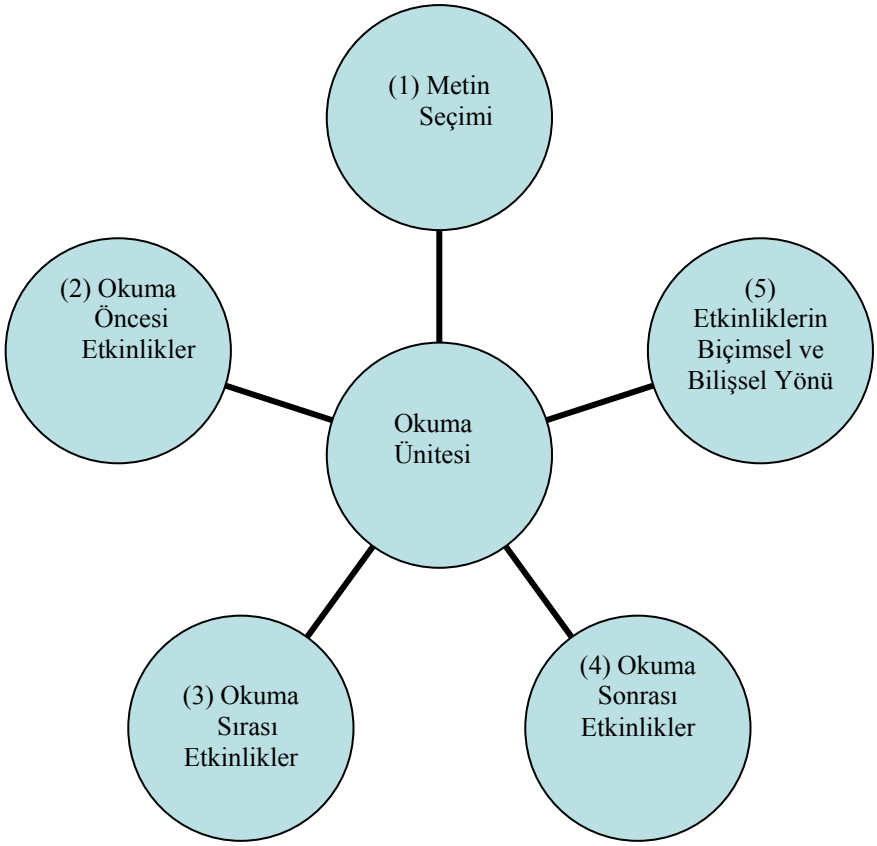
- Öğrenciler okuma ünitesinde nasıl metinler okuyacaklar/ hangi becerileri geliştirecekler?

- Öğrenciler okuma öncesinde neler yapacaklar?
- Öğrenciler okuma sırasında neler yapacaklar?
- Öğrenciler okuma sonrasında neler yapacaklar?
- Okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki etkinlikler biçimsel olarak nasıl olacak ve bilişsel olarak hangi alanı tetikleyecek?

Bu sorulardan yola çıkarak, bir okuma ünitesini oluşturan temel bölümlerin aşağıdaki gibi olduğu söylenebilir:

Şekil 7

Okuma Ünitesi Oluşturma Sürecinde Göz Önünde Bulundurulması Gereken Durumlar



4.3.1. Metin Seçimi

Çalışmanın 4.2.2. bölümünde gerek anadil gerekse ikinci dil edinicilerinin okuma süreçlerinde ne tür metinlerle karşılaştıklarına değinilmiş ve metin konusu okurların okuma sürecindeki ana materyal olarak değerlendirilmişti. Metin; aynı zamanda okuma ünitesinin oluşturulması sürecinde de vazgeçilmez bir öğedir. Çalışmanın bu bölümünde de okuma üniteleri/etkinlikleri hazırlanırken burada yer alacak metinlerin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

Nuttall (1996:170-180) okuma ünitelerin oluşturulurken metinlerin seçilmesinde göz önünde bulundurulması gereken durumları şu şekilde ifade etmektedir: 1) *içeriksel uygunluk,* 2) *işletebilirlik,* 3) *okunabilirlik,* 4) *çeşitlilik* 5) *özgünlük,* 6) *sunuluş.*

Chastain (1988:231-235) ise, metin seçiminde şu unsurların göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir: 1) *öğrencilerin ilgi ve amaçlarına uygunluk,* 2) *okunabilirlik,* 3) *özgünlük,* 4) *okuma yeteneklerini geliştirme düzeyi*, 5) *uzunluk.*

Metin seçimini konu edinen diğer pek çok kaynakta da benzer özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı, bu çalışmada konuyu kapsamlı biçimde ele alan Nuttall'ın belirlemelerinden hareket edilecektir.

4.3.1.1. İçeriksel Uygunluk

Gerek anadilde gerekse ikinci dilde okuma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde metinlerin içeriksel özellikleri oldukça önemlidir. Çünkü temelde okuyucular, metin aracılığıyla bir düşünceye, bir olaya ya da bir duruma

ulaşmaktadır. Bu durumda metin, çeşitli nitelikte ve önemdeki bilgilere ulaşmak için bir araç konumundadır.

Metnin içersinde bulunan bilginin, olayın ya da durumun okuyuculara uygun olmaması gerek metnin anlaşılmasını gerekse okuma becerilerinin kazandırılmasını engelleyebilir. Çünkü; tam anlamanın sağlanması için öncelikle öğrencilerin, dünya bilgileri ile ilişkilendirebilecekleri metinlerle karşılaşmaları gerekmektedir. Bundan dolayı, öğrencilere örneğin, sağlık ile ilgili bir metin sunulacaksa cerrahi bir müdahaleyi anlatan teknik bir metin yerine öğrencilerin dünya bilgilerini tetikleyebilecek türde olan, hastalıklara, beslenmeye ilişkin ya da reçete, prospektüs gibi gündelik yaşamda sıkça karşılaşılan metinler sunulmalıdır.

İçeriksel uygunluk konusunda dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da ilgi çekiciliktir. Vacca ve Vacca (2002:41) metinlerin seçiminde öğrencilerin kişisel gereksinimlerinin ve ilgilerinin oldukça önemli olduğunu ve bu unsurların metin seçimlinde göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin Türkçeyi ikinci dil olarak edinen ve yaşları 8-10 arasında olan bir öğrenci grubuna daha görsel olarak dikkat çekici ve ilginç olayları konu alan metinler sunulabilirken aynı metinler 20-22 yaş grubundaki öğrencilere sunulduğunda benzer olumlu etkiyi göstermeyecektir.

Sonuçta belirli bir sınıf ortamı için okuma metinleri seçiliyor ya da oluşturuluyorsa sınıftaki öğrencilerin dünya bilgisi, ilgi alanları, meslekleri, yaşları dikkate alınmalıdır. Ancak genel bir amaç için (sürekli kullanılmak amacıyla) okuma metinleri seçiliyorsa/oluşturuluyorsa sınıf ortamının genel özellikleri dikkate alınmalıdır.

4.3.1.2. İşletebilirlik

İşletilebilirlik; okuma öğretiminin amaçları çerçevesinde, metnin işe yarama düzeyi ile ilgili bir değerlendirmedir. Bu doğrultuda seçilen metnin;

okuma dersinin amaçlarına ve okuma becerilerine uygunluğu, gerçek yaşam amaçlarına benzerliği, okuma görevlerini içermesi işletilebilirlikle ilgili durumlardır. Buna göre, okuma ünitelerinde seçilen metinler; herhangi bir okuma hedefini yerine getirecek biçimde değil, ilgili dersin önceden belirlenen okuma hedefleriyle örtüşecek biçimde olmalı ve seçilen metinler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek durumları içermelidir. Örneğin tarama becerisinin geliştirilmesi için detaylı anlamayı gerektiren bir metin yerine liste, afiş gibi içerisinde sadece belirli bilgilerin önemsendiği metinler seçilmelidir. Ayrıca metinlerin gerçek yaşamdaki durumlara uygunluğu da dikkate alınmalıdır. Akis taktirde, gerçek durumlarla ilintili olmayan metinlerin sunulması okurların okuma sırasında güdülenme ve anlama düzeylerinin düşmesine neden olabilir.

Sonuç olarak, seçilen metinlerin okuma ünitesi planındaki amaçlara uygunluğu diğer değişle, işe yararlığı okuma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Nuttall (1996:171) işletilebilirliğin metin seçimi ile ilgili olarak içerik uygunluğundan sonra en önemli ölçüt olduğunu belirtmektedir.

4.3.1.3. Okunabilirlik

Metin seçiminde/oluşturulmasında önemli olan bir diğer konu okunabilirliktir. Okunabilirliği belirleyen pek çok etmen bulunmaktadır. Nuttall (1996:174-176) okunabilirliği belirleyen ölçütlerin; yeni sözcük girdisi ve yapısal güçlük düzeyi olduğunu; Vacca ve Vacca (2002: 103-111) ise, anlaşılabilirlik düzeyi, kullanılabilirlik düzeyi, ilgi çekicilik düzeyi olduğunu belirtmektedir. Vacca ve Vacca, Nuttall'ın yeni sözcük girdisi ve yapısal güçlük ölçütlerini de anlaşılabilirlik başlığı altında incelemektedir.

Seçilen/oluşturulan metinlerin okunabilir olmasını sağlamak için öncelikle yapılması gereken şey; okuma materyallerinin uygulanacağı sınıfın düzeyini belirlemektir. Böylece okuma materyalinin nasıl oluşturulacağı (hangi dilbilgisel yapılara, ne kadar yeni sözcüğe, hangi okuma becerilerine yer

verileceği) belirlenecektir. Örneğin temel düzeyin başlangıcındaki (A1) ikinci dil edinicisi için hazırlanan bir okuma materyalinde yan tümcelemeye, çok sayıda bilinmemesi olası sözcüğe; düzenlenen etkinliklerde söylem belirleyicilerinden yararlanma gibi üst düzey okuma becerilerinin/stratejilerinin öğretimine yer verilmemelidir.

Öğrencilerin düzeyleri belirlendikten sonra hazırlanan okuma metninin bu düzeye uygunluğu test edilmelidir. Metinlerin okunabilirliğini belirlemeye yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Çetinkaya (2004:20-25) yazılı metinlerin okunabilirlik düzeyini belirlemede en çok kullanılan yöntemin SMOG (Simplified Measure of Gobbledy-gook) olduğunu belirtmektedir.[20] Bu yöntem, metnin okunabilirliği şu formüle göre belirlemektedir:

$$\sqrt{\text{bütün çok heceli sözcükler} \times (30/\ \text{bütün tümceler}) + 3}$$

Formüldeki çok heceli sözcükler; üç ve daha çok heceli sözcükleri ifade etmektedir.

Bu ölçümlerin yanı sıra Vacca ve Vacca (2002: 109-111) genel olarak ders kitaplarının okunabilirlik düzeyini belirlemek için bir kontrol listesi önermektedir. Yukarıda değindiğimiz okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik nicel araştırma mantığı çerçevesinde oluşturulan yöntemin aksine bu kontrol listesi nitel bir anlayış sergilemesi bakımından önemlidir.

Sonuç olarak bir metnin okunabilirliğinin belirlenmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bulunduğu görülmektedir.

---

[20] Okunabilirlik düzeyini belirlemede sıkça kullanılan diğer yöntemler ve formülleri şunlardır: 1) Flesch Reading Ease = 206.835–1.015 (bütün sözcükler/bütün tümceler)–84.6 (bütün heceler/bütün sözcükler) 2) Flesch-Kincaid Grade Level = 0.39 (bütün sözcükler/bütün tümceler) + 11.8 (bütün heceler/bütün sözcükler)-15.59 3) Gunning Fog İndex := 0.4 × ((sözcükler/tümce) + 100 (çok heceli sözcükler/sözcükler)) 4) Automated Readability Index = 4.71 (harfler/sözcük) + .5 (sözcükler/tümce) -21.43 5) Coleman-Liau Index: (5.89 × harfler/sözcükler)- (30 × tümceler/sözcükler)-15.8)

4.3.1.4. Çeşitlilik

Dil edinicileri gündelik yaşamda farklı türde pek çok metin biçimiyle (menü, makale, bilet, uyarı, mektup v.s.) karşılaşmaktadır. Dolayısıyla gerek anadil gerekse ikinci dil öğretiminde okuma becerilerini geliştirmek için gerçek yaşamdaki bu metin biçimleri ders ortamına taşınmalı, okuma ünitelerinde yeterli sayıda farklı türden metinlere yer verilmelidir.[21] Diğer bir deyişle, okuma ünitelerinde sadece belirli metin biçimleri üzerinde durulmamalı, farklı metin biçimlerine yer verilerek dil edinicilerinin ders ortamında gerçek yaşamdaki metinlere hazırlanması sağlanmalıdır.

4.3.1.5. Özgünlük

İkinci dilde okuma becerilerinin öğretimi söz konusu olduğunda metinlerle ilgili önemli bir durum da metinlerin özgünlük açısından taşıdığı özelliklerdir.

Nuttall (1996:177) ikinci dil öğretimi sürecinde özgünlük açısından dört farklı metin tipi bulunduğunu belirtmektedir. Bu metinler şu biçimdedir: 1) *özgün metin*, 2) *basitleştirilmiş metin*, 3) *amaca yönelik olarak oluşturulmuş metin*, 4) *doğal olmayan (yapay) metin.*

Özgün Metin: Herhangi bir öğretim kaygısı yaşanmadan anadil konuşucuları için oluşturulan metinlerdir. Diğer bir deyişle, bu metin biçimi ikinci dil öğretimi sürecinde kullanılmak amacıyla oluşturulan bir ders materyali niteliğinde değildir. Anadil konuşçularının günlük yaşamlarında okudukları gazete haberleri, makaleler, köşe yazıları, ilanlar, broşürler v.b. özgün metin niteliğindedir. Anadil konuşucularının günlük yaşamda karşılaştıkları bu çeşitli ölçeklerdeki metinlerin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan ikinci dil öğretimi sürecinde ders malzemesi olarak kullanılmasıyla bu süreçte *özgün metin biçimi* kullanılmış olmaktadır.

---

[21] Bu metin türlerinin neler olduğu 4.2.2. bölümde detaylı bir biçimde yer almaktadır.

Basitleştirilmiş Metin: Anadil konuşucularının günlük yaşamda karşılaştıkları özgün nitelikteki metinlerin üzerinde metnin özünü ve anlamını değiştirmeden küçük düzenlemeler yapılarak oluşturulan metin türüdür. Basitleştirilmiş metin; gerçek yaşam için üretilmiş metinlerin üzerinde erek grubun seviyesine uygun olarak metnin anlamını değiştirmeden kısaltmalar yapma, kimi sözcükleri çıkartarak bunların yerine eş anlamlı sözcükler kullanma, anlam bütünlüğünü bozmadan bazı bölümleri çıkarma gibi değişiklikler yapılarak oluşturulan metin biçimidir. Basitleştirilmiş metin daha çok özgün metnin erek dil grubunun düzeyine uygun olmadığı durumlarda tercih edilmektedir.

Oluşturulmuş Metin: Derste kullanılacak metinlerin gerçek yaşamda kullanılan durumlar/metinler göz önünde bulundurularak belirli bir amaca yönelik olarak yazar tarafından oluşturulan metin biçimidir. Gazetelerdeki ilan köşelerindeki haberler göz önünde bulundurularak bu metinlere benzer olanların oluşturulması *oluşturulmuş metin* biçimine örnek olarak gösterilebilir. İkinci dil öğretimi sürecinde oluşturulmuş metin biçiminin kullanılmasında kimi sakıncalar bulunmaktadır. Bu metin biçimi her ne kadar anadil konuşucuları tarafından oluşturulsa da ele alınan konunun gerçek yaşamdaki durumlara benzetilmesinde kimi sorunlar yaşanabilmektedir. Bu sorunlar oluşturulan metinlerin gerçek yaşamdaki durumları yansıtmada başarısız olmasına dolayısıyla ikinci dil edinicilerinin gerçek durumlara yeteri kadar hazırlanamamasına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle, oluşturulmuş metin biçiminin anadili konuşucuları tarafından belirli bir veri tabanından hareketle hazırlanmasının yerine tamamen sezgisel yollarla oluşturulmaya çalışılması önemli sorunlara neden olmaktadır.

Doğal Olmayan (Yapay) Metin: Gerçek yaşamdaki durumlara benzetme kaygısı güdülmeden oluşturulan metin biçimidir. Oluşturulmuş metinde görülebilecek sorunlar doğal olmayan metin biçimi için de geçerlidir. Bu metin biçimi daha çok alıştırma çalışmalarında kullanılmaktadır.

Sonuç olarak; ikinci dilde okuma becerilerinin metin türü açısından öğretimi sürecinde *özgün metin, basitleştirilmiş metin, oluşturulmuş metin, doğal olmayan metin* olmak üzere dört farklı biçimin kullanılabileceği görülmektedir. Nuttall'ın (1996:177) da belirttiği gibi ikinci dil öğretimi sürecinde bu metin biçimlerinden en çok tercih edilenler *özgün metin* ve *basitleştirilmiş metin* biçimleridir. Nuttall bu metin biçimlerinden de daha çok *özgün metin* biçimine yer verilmeye çalışıldığını ancak bu metin biçiminin erek dil grubunun düzeyine uygun olmaması durumunda *basitleştirilmiş metin* biçiminin tercih edildiğini belirtmektedir.

4.3.1.6. Sunuluş

Okuma ünitelerinde metinlere ilişkin dikkat edilmesi gereken son nokta; seçilen/oluşturulan metinlerin sunuluş biçimidir.

Özellikle ikinci dil edinimi süreci göz önünde bulundurulduğunda okuma becerilerine ilişkin temel amaç; ikinci dil edinicilerinin akıcı bir okur olmaları ve günlük yaşamda karşılaştıkları ikinci dildeki metinleri yeterli düzeyde anlamalarının sağlanmasıdır.

Bu gerekçelerden dolayı okuma ünitelerindeki metinler bir yazar tarafından oluşturulmuş olsa bile öğrencilere sunulurken doğal ortamındaki biçimiyle sunulmalıdır. Örneğin; bir web sayfasındaki metin ders ortamına taşınmak isteniyorsa düz metin biçiminde değil yine web sayfası biçiminde sunulmalıdır.

Bu sunum biçiminin aynı zamanda öğrencilerin okuma sürecindeki güdülenmişlik düzeyini attırması da olasıdır. Çünkü; gerçek yaşamdaki biçimleriyle sunulan metinleri etkili bir biçimde okuyan ikinci dil edinicisi, ikinci dil grubunun seviyesine yaklaştığını ve gerçek metinleri okuyabildiğini düşünecek ve bu durum güdülenmişlik düzeyini olumlu yönde etkileyecektir.

Metinlerin sunulmasında ayrıca kullanılan resimler/fotoğraflar, yazı karakteri, punto büyüklüğü, sayfa yapısı gibi unsurların da iyi bir biçimde seçilmesi ve oluşturulması okuma sürecine olumlu katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak metinlerinin gerçek yaşamdaki durumlara benzetilerek sunulması ve metnin yazı karakteri gibi biçimsel özelliklerine dikkat edilmesi metnin oluşturulması sürecinde önem taşımaktadır.

4.3.2. Okuma Öncesi Etkinlikler

Okuma öncesinde yer alan etkinliklerin temel özelliği; okuyucunun dünya bilgisini harekete geçirmesi ve okuma nedenlerini belirlemesidir. Bu etkinlikler sayesinde okur hangi konuda metin okuyacağını sezmekte ve bu konuya ilişkin var olan bilgilerini harekete geçirmektedir.

Demirel (1999:135-136) okuma öncesinde temel olarak üç etkinliğin yapılabileceğini belirtmektedir. Bu etkinlikler şu şekildedir:

1. Okuma metninde varsa resim ve başlık hakkında konuşma yapılır. Öğrencilerden verilen başlığa ve resme bakarak nasıl bir metin okuyacaklarını kestirmeleri istenir.
2. Okuma metinde geçen bilinmeyen sözcükler ve gerekirse yeni yapılar öğretilir.
4. Okunacak metinle ilgili çok genel 2-3 soru sorulur. Ancak bu basamaktaki çalışmanın her zaman yapılması gerekli olmayabilir.

Nuttall (1996:154) okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikleri 1) *okuma nedenlerini belirleme*, 2) *metni tanıtma*, 3) *yukarıdan aşağı görevleri belirleme*, 4) *metni bölümlere ayırma*, 5) *metindeki öğrenme noktalarını belirleme* 6) *erek dil ile ilgilenme*, 7) *metne ilişkin yönlendirici sorular sorma* olmak üzere yedi başlıkta toplamaktadır.

4.3.2.1.Okuma Nedenlerini Belirleme

Okuma öncesinde yapılacak önemli etkinliklerden ilki okuma nedenlerinin belirlenmesidir. Okuma amaçlarının anlatıldığı bölümde de belirtildiği gibi, okuma nedenlerinin belirlenmesi okuma biçemini, stratejilerini belirlemede önemli rol oynamaktadır.

Okuru metni okumaya yöneltmek ve daha istekli bir hale getirmek için okuma öncesinde çeşitli etkinliklerle okuma amaçları oluşturulabilir. Örneğin; Kapadokya ile ilgili bir metinden önce "Kapadokya'nın anlamı ne olabilir?" sorusunun sorularak çeşitli seçeneklerin verilmesi ve okurun tahminde bulunmasının istenmesi, okuru Kapadokya'nın anlamını öğrenme amacıyla metni okumaya yöneltebilir.

Nuttall (1996:155) okuma öncesinde okuma amaçlarının belirlenirken gerçek yaşama uygun amaçlar belirlenmesi böylesi bir durum söz konusu olmadığında ise, gerçek yaşamdaki okuma amaçlarına uygun olanların kullanılmasının tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.3.2.2. Metni Tanıtma

Metni tanıtma etkinlikleri öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini, metinden beklentilerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle okuma öncesinde okunacak metnin öğrenci grubuna çeşitli yollarla tanıtımı, öğrencilerin gerek okunacak metinle ilgili dünya bilgilerini ve okuma becerisi ile ilgili bilgilerini tetikleyecek gerekse okuyucunun beklentilerini doğru noktaya yönlendirerek okuru, metinle ilgili hale getirmektedir. Ancak başarılı bir tanıtımın olmadığı durumlarda ise, bahsedilen durumların tersi bir durum yani okunacak metne karşı önyargı ve olumsuz tutumlar geliştirecektir. Bundan dolayı; metnin tanıtımı etkinliği sadece; "Şimdi ekonomi ile ilgili bir metin okuyacaksınız." gibi basit ve işlevsiz bir etkinlik olarak düşünülmemelidir.

Sonuç olarak, Nuttall'ın (1996:155) da belirttiği gibi, başarılı bir tanıtım; okuru metni okumaya istekli hale getirmeli; okurun deneyimleri, amaçları ve ilgi alanları ile metni ilişkilendirmeli; öğrenciyi aktif hale getirmeli ve genellikle kısa ifadelerden oluşan ve temelde ulaşılması gereken hedef durumu söylemeden bu durumun metinden öğrenci tarafından bulunmasını sağlamalıdır.

4.3.2.3.Yukarıdan Aşağı Görevleri Belirleme

Okuma öncesinde yer alan bir etkinlik olarak yukarıdan aşağı görevleri belirlemede; metnin genelinden yola çıkarak yüzeysel bir anlam oluşturma amaçlanmaktadır. Örneğin metnin başlığından yola çıkarak içeriğini tahmin etmek, metnin genelini gözden geçirmek, metnin geneline ilişkin bazı soruları yanıtlamak gibi etkinlikler bu alana ilişkindir.

Yukarıdan aşağı görevleri belirlemeye ilişkin etkinliklerde; zihin aktif hale getirilmekte, metindeki kimi bilgilerden ya da okuma becerilerinden yola çıkarak genel düzeyde anlama gerçekleştirilmektedir. Ancak bu etkiliklerin metnin detayında yer alan bir bilgiye ulaşmak için kullanılmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü; bu etkinlikler metne ilişkin genel şemalar oluşturmayı amaçlamaktadır.

4.3.2.4. Metni Bölümlere Ayırma

Özellikle uzun metinlerde kullanılan bir diğer okuma öncesi etkinlik metni parçalara ayırmadır. Okuma sürecinde uzun metinler, kimi zaman sorunlara sebep olabilmektedir. Örneğin; okurun anlamı kaybetmesi durumunda okurun metni okuması yavaşlayabilir ya da uzunluktan dolayı metni sıkıcı bulması nedeniyle okuma sürecinin durmasına sebep olabilir. Uzun metinlerin metnin bölümlere ayrılması; ayrıca sözcüklerin ve tümcelerin anlamlandırılmasını kolaylaştırması, sıkıcılığı azaltması, güdülenmişlik

düzeyinin düşmesini ve metinden kopmaları engellemesi, okuma görevlerinin daha kolay gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir.

Metni bölümlere ayırmada düşüncenin ya da olayın akışının kesilmemesinin sağlanmasına dikkat edilmelidir. Aksi taktirde bir olay/ düşünce ya da bilgi biriminin ortasından bölünmesi, o ana kadarki verilenlerin anlaşılmasını da olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak Nuttall (1996:159) metni doğal olarak bölümlere ayırmak için başlık, paragraf gibi hiçbir ipucu yoksa ve metnin bölümlenmesi kaçınılmazsa bu durumda metnin orta düzey öğrenciler için 4-5 satır (yaklaşık 50 sözcük), ileri düzey öğrenciler için ise 20 satırdan (yaklaşık 250 sözcük) oluşan bölümlere ayrılabileceğini belirtmektedir.

4.3.2.5. Metindeki Öğrenme Noktalarını Belirleme

Metnin öğrenme noktalarını belirleme; metnin önemli kısımlarını, öğrencilerin metni okurken sorun yaratması muhtemel olan bölümleri belirlemeyi ve olası sorunları tahmin etmeyi içermektedir. Bu nedenle okuma öncesinde yönlendirici sorularla öğrencinin bu kısımlara yoğunlaşması ve metnin en önemli kısımlarını anlaması ya da okuma sürecinde sorun yaşamaması sağlanabilir.

4.3.2.6. Erek Dil İle İlgilenme

Okuma öncesinde okunacak metinde yer alan kimi dilsel öğeler, bir etkinlik olarak sunulabilir. Metnin içersinde yer alan ve anlaşılması güç olan kimi sözcüklerin okuma öncesinde (tahmin etme, bulmaca gibi) bir etkinlik ile sunulması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ancak okuma öncesinde erek dil ile kimi dilbilgisi yapılarının öğretimine yönelik etkinliklere yer verilmemesine özen gösterilmelidir. Çünkü okuma öncesindeki temel amaç, okuru metni okumaya hazır hale getirmektir.

4.3.2.7. Metne İlişkin Yönlendirici Sorular Sorma

Okuma öncesinde gerçekleştirilebilecek bir diğer etkinlik de metne ilişkin yönlendirici sorular sormadır. Metne ilişkin yönlendirici sorular sorma etkinlikleri temelde metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını test etmeye yönelik olmayan ve daha çok okura rehberlik amacıyla kullanılan sorulardır.

Nuttall'a göre (1996:161) metne ilişkin yönlendirici sorular hazırlanırken şu durumlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Okuma etkinliği tamamlandığında öğrencilerin daha fazla soruyla karşılaşacağını bildiğinden emin olunmalıdır.
- Metnin tüm bölümleri okunmadan metne ilişkin yönlendirici soruların cevaplanamayacağından emin olunmalıdır.
- Metne ilişkin yönlendirici sorularda sadece bilgi içerikli soruların değil öğrencilerin anlam üzerine düşüneceği biçimde soruların da oluşturulmasına dikkat edilmelidir.

Buradan da anlaşılacağı üzere, okuma öncesinde yer alan metne ilişkin yönlendirici sorular, okuma sonrasındaki metni anlamlandırma sorularından farklı bir işlevi, okuru metne hazırlama işlevini, yerine getirmektedir.

4.3.3. Okuma Sırası Etkinlikler

Demirel (1999:136) okuma sırasındaki etkinliklerinde temel olarak öğrencilerin okuduklarını anlamları ve yazarın iletmek istediği mesajı almaları istendiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda Demirel okuma sırası görevleri şu şekilde belirlemektedir:

1. Okurken bilinmeyen kimi sözcüklerin anlamını kestirmek
2. Anlaşılması güç tümcelerde şahıs zamirlerinin hangi ad yerine kullanıldığını bulmak
3. Ayrıntılı sorulara cevap bulmaya çalışmak
4. Ana fikir ve yardımcı fikirleri araştırmak
5. Yazarın üslup özelliğine dikkat etmek
6. Not tutması ve önemli görüşlerin belirtildiği tümcelerin altını çizmesi.

Okuma sırasındaki etkinlikleri kapsamlı bir biçimde ele alan Nuttall (1996:161-166) okuma sırasında yapılacakları dört temel açıdan değerlendirmektedir. Bunlar; 1) *sınıfın düzenlenmesi*, 2) *metnin rehberliğinde yapılacaklar*, 3) *öğretmenin rehberliğinde yapılacaklar* ve 4) *benzer öğrencilerin rehberliğinde yapılacaklar*dır.

Buna göre bir okuma dersinde sınıfın düzenlenmesinin; a) bireysel b) öğretmen merkezli c) grup çalışması d) birleştirilmiş biçim olmak üzere dört biçimi bulunmaktadır.

Bireysel biçimde öğrenci metni okuma ve anlama sürecinde yalnızken; öğretmen merkezli biçimde bu süreci öğretmen; grup çalışmasında ise, grup öğrencilerinin tamamı yönlendirmektedir. Birleştirilmiş biçim ise, bu üç sınıf düzeninin bütünleştirilmesi ile oluşturulmaktadır. Okuma dersine bireysel olarak başlayıp grup çalışmasıyla devam edip öğretmen merkezli biçimde sonlandırmak birleştirilmiş biçime bir örnektir.

Nuttall öğrencilerin okuma sürecindeki görevleri kendi başlarına gerçekleştirmeyi umduklarında daha çok metnin rehberliğine ihtiyaç duyacaklarını belirtmekte bu durumda da öğrencilerin pek çok sayıda metne ve destekleyici materyallere karşılaşmaları gerektiğini belirtmektedir.

Okuma sırasında bir diğer rehberlik de öğretmeden gelmektedir. Nutall öğretmen rehberliğinin çok eleştirilen öğretmen merkezli yaklaşımın bir ürünü olduğunu ancak bu yaklaşımda görülen sözlü ve yüz yüze iletişimin okuma sırasında önemli bir rol üstlendiğini belirtmektedir.

Nuttall (1996:164) okuma sırasındaki rehberliğin son olarak, benzer öğrencilerden yani grup çalışmasından kaynaklandığını belirtmekte ancak bu tür bir çalışmada grup oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yani Nuttall okuma etkinliği için gruplar oluşturulurken grupların homojen bir biçimde oluşturulması ve okuma görevlerinin açık bir

biçimde belirtilmesi gerektiğini ve öğretmenin daha çok bu grupları yönlendirici bir rol üstlenmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak okuma sırasındaki etkinliklerde kimi araştırmacıların daha çok sınıf içi etkileşim durumlarını ön plana çıkarırken kimi araştırmacıların da okuma sırasındaki görevlere (becerilere/stratejilere) odaklandığı ve bu durumları okuma sırası etkinliklerin merkezine yerleştirdiği görülmektedir.

4.3.4. Okuma Sonrası Etkinlikler

Okuma-anlama etkinlikleri, son olarak, okumanın gerçekleştirilmesinden sonra yer almaktadır.

Nuttall (1996:167) okuma sonrasındaki etkinlerle ulaşılması gereken görevlerin bazılarının şunlar olduğunu belirtmektedir:

- Okuyucunun kişisel tepkisini ortaya çıkarma (katılma/katılmama, sevme/sevmeme)
- Okuyucunun deneyim ve bilgisi ile metnin içeriğini birbirine bağlama.
- Metnin anlamını göz önünde bulundurma.
- Benzer alandaki diğer görevlerle bağlantı kurma.
- Metindeki düşünce ya da gerçeklerin politik, teorik v.s. yönlerini içeren çalışmalar yapma.
- Ele alınan metin ve diğer metinlerdeki gerçekler ile düşünceler arasındaki benzerlik ve farklılıkları çizme.
- Sebep sonuç ilişkisini fark etme / tartışma.
- Kronolojik sırayı belirleme.
- Teorilerin ya da ilkelerin pratik uygulamasını önerme.
- Düşünce ve tartışmaların gelişimini takip etme.
- Görüşlerdeki gerçekleri ayırt etme.
- Yapılan değerlendirmeleri gözden geçirme.
- Eğilimleri fark etme.
- Karakterleri, olayları, düşünceleri ve tartışmaları değerlendirme/ tartışma
- Öyküden önce ve sonra neler olduğuna yönelik tahminde bulunma ya da bu durumlar açık değilse öyküdeki olayla ilgili sebeplere, duygulara yoğunlaşma.

Görüldüğü gibi, okuma sonrası etkinlikler; daha çok okurun okunan metni genel olarak değerlendirmesini, metinde aktarılanlara katılıp katılmadığını ifade etmesini ve metni daha detaylı anlamasını sağlayan etkinliklerdir.

4.3.5. Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönü

Önceki bölümlerde, okuma metinlerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasında yer alan etkinliklerin görevsel ya da içeriksel özelliklerine değinmeye çalışıldı. Hem okuma öncesinde ve sırasında hem de okuma sonrasındaki etkinliklerin görevsel özelliklerinin yanı sıra bilişsel ve biçimsel olarak da bir takım özellikleri bulunmaktadır.

Okuma etkinlikleri hazırlanırken okuma görevleri kadar etkinliklerin bilişsel ve biçimsel olarak da yeterli çeşitlilikte olması sağlanmalıdır.

4.3.5.1. Etkinliklerin Bilişsel Alanlara Göre Dağılımı

Bloom bilişsel alana ilişkin temel olarak altı davranışın bulunduğunu belirtmektedir. Bu davranışlar a) bilgi basamağı, b) kavrama basamağı, c) uygulama basamağı, d) analiz basamağı, e) sentez basamağı ve f) değerlendirme basamağı davranışlarıdır (*Aktaran* Tekin, 2003:184).

Tekin (2003:184) bilgi basamağıyla başlayan bu davranışların gittikçe karmaşıklaştığını ve ilerleyen her bir basamağın öğrenilmesinin zorlaştığını belirtmektedir.

Bilişsel alanlardan bilgi basamağı; temel olarak kimi tanımları, olayları, maddeleri v.b. ezber bilgileri hatırlama ve tanımlamayı içermektedir. İkinci basamak olan kavrama basamağı; bir bilgiyi başka bir biçime çevirmeyi, yorumlamayı ve bu bilgiden hareketle kimi yordamalarda bulunmayı yani ötelemeyi içermektedir. Uygulama düzeyindeki davranışlar, daha önce

öğrenilenlerin yeni durumlarda kullanılmasına ilişkindir. Analiz basamağı; bütün halinde karşımıza çıkan bilgileri, olayları v.b. oluşturan parçaların, bu parçalar arasındaki ilişkilerin ya da parçaların bir araya getirilmesindeki yani örgütlenmesindeki ilkelerin incelenmesini içermektedir. Sentez basamağı ise, analizin tersine, birbirleriyle ilişkisi olan parçaları bir araya getirerek yeni ve anlamlı bir durum oluşturmayı ifade eder. Son bilişsel basamak olan değerlendirme basamağı ise, çeşitli konular hakkında bir yargıya varma sürecini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, Bloom'un ortaya koyduğu bu altı bilişsel alanın, okuma etkinlikleri hazırlanırken göz önünde bulundurulması ve etkinliklerde farklı bilişsel alanlara yer verilmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, düzenlenen etkinlikler, sadece öğrencilerin bilgi basağına yönelik değil kavrama, analiz, sentez gibi diğer bilişsel basamakları da tetikleyecek biçimde olmalıdır.

4.3.5.2. Etkinliklerin Biçimsel Yönü

Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilen pek çok soru biçimi bulunmaktadır. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002:300) bu soru biçimlerini; 1) yazı biçimde yanıtlanan etkinlikler (ya da yazılı sınavlar), 2) sözlü biçimde yanıtlanan etkinlikler (ya da sözlü sınavlar), 3) kısa yanıtlı etkinlikler (ya da boşluk doldurma etkinlikleri), 4) doğru-yanlış testleri, 5) eşleştirmeli testler, 6) çoktan seçmeli testler olmak üzere altı gruba ayrıldığını belirtmektedir.

Bütün bu etkinlikler/sorular okuma ünitelerinde kullanılabilmektedir. Burada önemli olan nokta; bu etkinliklerin, bilişsel alanlarda olduğu gibi, biçimsel açıdan bir çeşitlilik taşıması gerekliliğidir. Esasen etkinliklerin biçimsel yönleriyle bilişsel alanlar arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin; yazılı biçimde yanıtlanan etkinlikler hazırlandığında bilişsel alanlarından sentez ve değerlendirme basamakları; boşluk doldurma biçiminde etkinlikler hazırlandığında bilgi ve kavrama basamakları; çoktan seçmeli sorular hazırlandığında ise, bilgi, kavrama, analiz basamakları harekete

geçirilecektir. Bu nedenle, okuma ünitelerinde/etkiliklerinde farklı biçimde sorulara yer verilmeye çalışılmalıdır.

Etkinliklerin biçimsel yönleri kapsamı içerisinde değerlendirilebilecek bir başka durum da; etkinliklerin yaratıcı ve ilgi çekici yönleridir. Bu açıdan, etkinliklerin yaratıcı ve eğlenceli bir biçimde oluşturulması, öğrencilerin derse olan güdülenmelerini ve ilgilerini arttıracak ve okuma becerilerini kazanmalarını sağlayacak bir diğer durumdur.

4.3.6. Sonuç

Sonuç olarak bir okuma ünitesi ya da okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir etkinlik hazırlanırken; metinlerin, okuma öncesi-sırası- sonrası etkinliklerin ve bu etkinliklerin biçimsel ve bilişsel yönlerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

5. YÖNTEM

5.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada *nitel araştırma yöntemi* kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005:39) nitel araştırma yöntemini; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yönteminin kullanılmasının sebebi; ele alınan konu üzerine derinlemesine bir betimleme ve yorumlamanın yapılmamasının amaçlanması; konunun ve konuyla ilgili sınırlılıkların nicel bir araştırma yönteminin uygulanmasının önüne geçmesidir.

Bu çalışmada, çalışma deseni olarak nitel araştırma desenlerinden olan *durum çalışma deseni* kullanılmıştır. Yin durum çalışmasının; (1) güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olduğunu belirtmektedir (*Aktaran* Yıldırım ve Şimşek, 2005:276). Tanımdan da anlaşılacağı gibi durum çalışması bir veya daha çok durumun kendi sınırları içerisinde bir bütün olarak incelenmesinin amaçlandığı durumlarda kullanılmaktadır. Bu çalışmada da böyle bir amaç güdüldüğünden dolayı durum çalışma deseninin kullanılması uygun bulunmuştur.

Yin durum çalışma desenini; 1) bütüncül tek durum deseni, 2) iç içe girmiş tek durum deseni, 3) bütüncül çok durum deseni ve 4) iç içe girmiş çoklu durum deseni olmak dört türe ayırmaktadır (*Aktaran* Yıldırım ve Şimşek, 2005:290-292). İç içe girmiş çoklu desen; birden çok durumun ve bu durumların alt birimleri olduğunda kullanılmaktadır. Bu çalışmada da birden fazla durum (25 kitap) ve bu durumları incelemek için birden fazla birim (metin, okuma öncesi, okuma sırası, okuma sonrası etkinlikler ve etkinliklerin biçimsel-bilişsel yönü) bulunduğu için iç içe girmiş çoklu desen tipi kullanılmıştır.

Yukarıda aktarılan tanımdan da anlaşılacağı üzere nitel araştırma yöntemi temel olarak gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden oluşmaktadır. Bu çalışmada da nitel araştırma yöntemlerinden olan *doküman incelemesi* kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2005:187-188) doküman analizinin; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığını ve bu nitel araştırma biçiminde eğitim alanına ilişkin şu dokümanların veri kaynağı olarak kullanılabileceğini belirtmektedir: ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitim ile ilgili resmi belgeler v.b. Çalışmada da veri kaynağı olarak yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış ders kitapları kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005:193-201) doküman incelemenin; 1) dokümanlara ulaşma, 2) orijinalliği kontrol etme, 3) dokümanları anlama 4) veriyi analiz etme 5) veriyi kullanma aşamalarının bulunduğunu belirtmektedir.

Çalışmada doküman inceleme aşamaları sistemli bir biçimde uygulanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle çalışmanın konusu olan yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitapların 7 seri (toplam 15 kitap) dışında

tamamına (25 tanesine) ulaşılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı olan ders kitapları; tarihi belge niteliğinde olmadığından bu verilerin orijinalliğinin kontrol edilmesi gerekmemektedir. Ancak yine de bütün kitaplar asıl kaynaktan elde edilmiştir ve orijinallik özelliğini taşımaktadır.

İncelemenin üçüncü aşamasında dokümanlar karşılaştırmalı olarak ve geliştirilen "*Okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi"*ne göre incelenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2005: 197-201) dördüncü aşama olan veriyi analiz etme aşamasının; a) analize konu olan veriden örneklem seçme b) kategorileri geliştirme c) analiz birimini saptama ve d) sayısallaştırma bölümlerinden oluştuğunu belirtmektedir. Çalışmada öncelikle verinin analiz edilmesi için dört ana kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler[22] şu şekildedir:

1. Metinlere ilişkin kategori
2. Okuma öncesindeki etkinliklere ilişkin kategori
3. Okuma sırasındaki etkinliklere ilişkin kategori
4. Okuma sonrasındaki etkinliklere ilişkin kategori
5. Etkinliklerin bilişsel ve biçimsel yönüne ilişkin kategori

Veriden örneklem seçme aşamasında ise, metinlere ilişkin kategoride yer alan "metinlerin bağlamsal yapılarının özellikleri" ve "metinlerin okunabilirliği" alt kategorileri dışındaki kategorilerde verilerin tamamı incelenmiştir. Örneğin kitapların okuma bölümlerinde yer alan bütün metinlerin türsel ve özgünlük açısından özellikleri v.s. incelenmiştir. Ancak yukarıda belirttiğimiz "metinlerin bağlamsal yapılarının özellikleri" ve "metinleri okunabilirliği" alt kategorilerinde ele alınan kitaplardaki bütün verilerin incelenmesi mümkün olmadığı için *aşırı veya aykırı durum örneklemesi* tekniği ile örnekler seçilerek incelenmiştir. Nitel araştırma

[22] Kategoriler; "*Okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi"*ne göre oluşturulmuştur.

yönteminde örneklem oluşturma tekniklerinden biri olan aşırı veya aykırı durum örneklemesi; Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 197-201) göre, derin bir incelemeye tabi tutulabilecek sınırlı sayıda ancak aynı ölçüde de bilgi bakımından zengin durumların çalışılmasını öngörmektedir. Çalışmada bu örneklem tekniğinin kullanılmasının temel amacı; seçilen örneklerle incelenen kitaptaki olumlu ya da olumsuz durumları çarpıcı biçimde yansıtabilmektir. Bu amaçla da incelenen kitapların genel özelliklerini yansıtmada fazla bilgi içeren örnekler seçilmiştir.

Veriyi analiz etme basamağının üçüncü aşaması olan analiz birimlerini saptamada temel olarak kategorilerin hangi birime göre inceleneceği belirlenmektedir. Çalışmada her kategori grubu için (kimi zaman alt kategoriler için) de farklı analiz birimleri seçilmiştir. Çünkü her kategoride ilgili kitapların farklı bir özelliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre, birinci kategoride; özgünlük açısından metnin biçimi, yazınsal biçim, okunabilirlik, bağlam; ikinci kategoride; görsel öğe, okuma öncesi okuma becerileri; üçüncü kategoride; okuma sırasında okuma becerileri ve son kategoride; bilişsel basamaklar, etkinlik biçimleri, okuma sonrası okuma becerileri analiz birimleri kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005: 200) dokümanlardan elde edilen verilerin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesinin gerekmeyebileceğini, araştırmacının saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları düzyazı biçiminde rapor edebileceğini, sayısallaştırmanın araştırmacının bir seçimi olduğunu belirtmektedir. Çalışmada verilerin büyük oranda sayısallaştırılması amaçlanmıştır. Ancak verilerin sayısallaştırılamadığı durumlarda; saptanan kategoriler ve analiz birimleri doğrultusunda yapılan analizler ve bulunan sonuçlar rapor biçiminde sunulmuştur.

Bu çalışmada verilerin sayısallaştırılması için; *var veya yok* biçimi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek *var veya yok* sayısallaştırma biçiminin; ilgili

kategorinin dokümanda varsa ‘1’ değeri, yoksa ‘0’ değerinin verilerek yapıldığını ve böylece iki dokümanın ilgili kategorilerinin iki farklı dokümanda kaç kez tekrarlandığı anlamında karşılaştırmanın mümkün olacağını belirtmektedir. Çalışmada metinlerin özgünlük ve metin türü özelliklerinin incelendiği alt kategoriler yüzde dağılımı biçimindeki sayısallaştırmaya uygun olduğu için bu bölümlerde ayrıca bu biçimlerin yüzdelik dağılımlar da verilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005: 200) *yüzde dağılımı* biçimindeki sayısallaştırmada ise, kategori tekrarlarının yüzde anlamında sayılıp sunulduğunu ve bu yolla araştırmacının iki dokümanın karşılaştırması konusunda daha kesin bir yargıya ulaşabileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak çalışmada temelde *var veya yok* sayısallaştırma biçimi kullanılmıştır. Bu sayısallaştırma biçimi bütün kategorilerde uygulanmıştır. Ayrıca kategorilerin büyük bir bölümü rapor biçiminde sunuma el verdiği için raporlaştırılmış, iki alt kategori de yüzde dağılımına olanak sunduğu için ayrıca yüzde dağılımının sayısal verileri kullanılmıştır.

Doküman incelemesinin son aşaması; *veriyi kullanma* aşamasıdır. Çalışmada verilerin incelenmesi ve yorumlamanın yapılmasının ardından verilere ilişkin kimi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, veri konumundaki yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ders kitaplarının okuma becerilerine ilişkin bölümlerinin başarılı ve başarısız oldukları durumları içermektedir. Verilerin kullanılması ile elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerinin nasıl olması gerektiği hakkında önerilerde bulunulmuş ve sonuçta iki tane örnek tema geliştirilmiştir.

Sonuç olarak çalışmadaki yöntem ve bu yöntemin uygulanma aşamaları şu şekilde özetlenebilir:

1. Tercih edilen araştırma modeli => Nitel araştırma modeli

↓

2. Çalışma deseni => Durum çalışması
İç içe girmiş çoklu desen tipi

↓

3. Veri toplama yöntemi => Doküman Analizi

↓

3.1. Dokümana ulaşma => 4 kaynak hariç bütün dokümanlara ulaşıldı.

↓

3.2. Orijinallik => Bütün veriler orijinal

↓

3.3. Dokümanları anlama => Veriler karşılaştırmalı olarak ve hazırlanan kontrol listesine göre değerlendirildi.

↓

3.4. Veriyi analiz etme =>

↓

Tablo 8

Veriyi Analiz Etme Süreci

3.4.1. Oluşturulan Kategoriler	3.4.2. Örneklem Seçme	3.4.3. Analiz Birimleri	3.4.4. Sayısallaştırma Biçimi
1. Metinlere ilişkin kategori	*bütün örnekler *aşırı veya aykırı durum örneklemesi	*özgünlük açısından metnin biçimi *yazınsal biçim *okunabilirlik *içerik *bağlam	*var veya yok *raporlaştırma *yüzdelik dilim (2 alt kategoride)
2. Okuma öncesindeki etkinliklere ilişkin kategori	*bütün örnekler	*görsel öğe *okuma öncesi okuma becerileri	*var veya yok *raporlaştırma
3. Okuma sırasındaki etkinliklere ilişkin kategori	*bütün örnekler	*okuma sırasında okuma becerileri	*var veya yok *raporlaştırma
4. Okuma sonrasındaki etkinliklere ilişkin kategori	*bütün örnekler	*okuma sonrası okuma becerileri	*var veya yok *raporlaştırma
5. Etkinliklerin bilişsel ve biçimsel yönüne ilişkin kategori	* aşırı veya aykırı durum örneklemesi	* bilişsel basamaklar * etkinlik biçimleri	*var veya yok *raporlaştırma

3.5. Veriyi kullanma => Genel öneriler ve iki örnek tema oluşturma

5.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini; Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan bütün kitaplar; örneklemini ise; bu kitaplardan okuma becerisine yer vermeyen ve baskısı bulunmayan ya da satışta olmayan kitapların (7 seri; toplam 15 kitap) dışındaki kitaplar (yani 12 seri; toplam 25 kitap)

oluşturmaktadır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların büyük bir bölümüne ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kitapların 3 tanesi sadece biçime dönük bir öğretim uyguladığı ve okuma becerilerine ilişkin bölümleri ya da etkinlikleri bulunmadığı için çalışmanın kapsamı dışında bırakılmış, diğer bütün kitaplar ise incelenmeye çalışılmıştır.

5.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerisine ilişkin temel kazanımları ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirleyebilmek amacıyla öncelikle *"Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi"* hazırlanmış ve ilgili kitaplar, bu kontrol listesinde yer alan yetmiş bir ifadeye göre, çalışmanın sahibi olan araştırmacı tarafından incelenmiştir.[23] Böylesi bir kontrol listesinin hazırlanarak kullanılmasındaki temel amaç; çalışmayı daha nesnel bir zemine oturtmaktır. Bu kontrol listesi hazırlanırken Avrupa dil gelişim dosyasında yer alan kontrol listesindeki ifadelerden, Munby'ın (1985:176-184) hazırlamış olduğu dil becerileri taksonomisinden, Bloom'un bilişsel alanları basamaklandırdığı taksonomisinden, Vacca ve Vacca'nın (2002:109-111) hazırlamış olduğu ders kitaplarının okunabilirliğini ölçmeye yönelik kontrol listesinden, okuma becerisini konu alan diğer kaynaklardaki bilgilerden ve konuyla ilgili uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır.

5.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Bu çalışmada, inceleme konusu yapılan bütün kitaplar *"Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi"*ndeki yetmiş bir ifadeye göre incelenmiştir.

---

[23] *Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi*'nde yer alan ifadeler ve ele alınan kitapların bu ifadelere göre değerlendirilmesi altıncı bölümde (192.-193. ve 209.-214. sayfalar arasında) yer almaktadır.

Bu incelemeler *var veya yok* biçimi ile sayısallaştırılmıştır. Ancak bu sayısallaştırma biçimi; 1) var, 2) yok, 3) kısmen var biçiminde üçlü bir yapıya dönüştürülmüş, var için; (√), yok için; (×), kısmen var için ise, (+) sembolleri kullanılmıştır.

Çalışmada doküman analizi yöntemi ile toplanan veriler ayrıca araştırmacının incelemeleri doğrultusunda rapor olarak sunulmuş ve koşulların elverişli olduğu iki durumda da *yüzde dağılımı* biçimi ile de sayısallaştırılmaya yer verilmiştir.

6. BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, dördüncü bölümde aktarılan bilgiler ışığında, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanmış kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümleri incelenerek bu bölümlerin okuma becerilerine yönelik kazanımları ne düzeyde içerdiği ve gerçekleştirdiği tartışılacaktır. Bu bölümün temel amacı; söz konusu kitapların okuma becerilerini kazandırmaya yönelik izledikleri yöntemi; kullanılan materyallerin, hazırlanan etkinliklerin özelliklerini belirlemektir.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitaplar tarandığında, bu kitapların; sınıf ortamında kullanılmak üzere hazırlanan kitaplar ve ikinci dil edinicilerinin bireysel olarak kullanabilecekleri kitaplar olmak üzere iki kümede toplanabileceği görülmektedir.

İlk grupta yer alan, yani sınıf ortamında Türkçe öğretimi için hazırlanan başlıca kitaplar şunlardır:

a. Güzel Türkçeyi Öğreniyorum 1-2-3 (Nurettin Koç, 1990)
b. Türkçe Öğreniyoruz 1-2-3-4-5-6 (Mehmet Hengirmen, Nurettin Koç, 1993)
c. Güle Güle (Margarete I. Ersen-Rasch ve Hayrettin Seyhan, 1998)
d. Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6 (Mustafa Çetin, 1999)
e. Türkçe- Turkish (A. Sumru Özsoy, 1999)
f. Hitit 1-2-3 (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2002)
g. Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Hikmet Sebüktekin, 2004)
h. Yabancı Dilim Türkçe (Hakan Yılmaz ve Zeki Sözer, 2004)

ı. Türkçe Okuyorum (Hakan Yılmaz, 2005)

i. Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 (Mehmet Hengirmen, 2006)

j. Gökkuşağı Türkçe 1-2-3-4-5-6 (Dilset Yayınları, 2006)

k. Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2006)

l. Bu Ne Demek? 1-2. (Emine Şenduran, 2006)

Bireysel olarak Türkçe öğrenimi için hazırlanan başlıca kitaplar ise şunlardır:

a. Elemantary Turkish (Lewis V. Thomas,1986)

b. Makedonlar İçin Türkçe (Mücahit Korça, 1997)

c. Ruslar İçin Türkçe (A.N. Konokov, 2002)

d. Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri- Practical Course in Turkish (Müfit Yıldırımalp, 2003)

e. Beginner's Turkish (Asuman Çelen Pollard, 2003)

f. Turkish (David Pollard ve Asuman Çelen Pollard, 2003)

g. Türkçe Öğreniyorum (Oleg Kabardin, 2004)

h. Elemantary Turkish (Kurtuluş Öztopçu, 2006)

ı. Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alıştırmaları (Yusuf Polat ve diğ., 2007)

Bu kitaplardan *Ruslar İçin Türkçe*, *Makedonlar İçin Türkçe*, *Türkçe Öğreniyorum, Yabancılar İçin Betimlemelerle Türkçe Dilbilgisi Alıştırmaları* adlı kitaplar, tamamıyla biçim öğretimine yönelik oldukları için bu çalışmada kapsam dışı bırakılmıştır. *Türkçe Öğreniyoruz* serisinin yazarı olan Hengirmen daha sonra *Türkçe Öğrenelim* adlı yeni bir seri hazırladığı ve bu serileri daha güncel olduğu için bu çalışmada *Türkçe Öğreniyoruz* serisindeki kitaplar kapsam dışı bırakılmış, bunların yerine *Türkçe Öğrenelim* serisindeki kitaplar incelemeye alınmıştır. *Güzel Türkçeyi Öğreniyorum*, *Yabancı Dilim Türkçe, Türkçe Okuyorum*, *Bu Ne Demek?* ve Lewis V. Thomas tarafından yazılan *Elemantary Turkish* adlı kitaplara ise, çeşitli nedenlerden dolayı ulaşılamadığı için bu kitaplar çalışmanın kapsamının dışında kalmıştır. Ayrıca *Gökkuşağı* serisinin 3., 4.,5. ve 6. kitaplarına bu kitapların yeniden basım aşamasında

olmaları nedeniyle ulaşılamamıştır. Bu seriden sadece 1. ve 2. kitaba ulaşılmış ve bu çalışmada seriye ait olan bu kitaplar incelenmiştir.

Bu doğrultuda çalışmada incelenen kitaplar şunlardır:

- Güle Güle (1998)
- Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6 (1999)
- Türkçe- Turkish (1999)
- Hitit 1-2-3 (2002)
- Yabancılara Pratik Türkçe- Dersleri Practical Course in Turkish. (2003)
- Beginner's Turkish (2003)
- Turkish (2003)
- Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Hikmet Sebüktekin, 2004)
- Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4 (2006)
- Gökkuşağı Türkçe 1-2 (2006)
- Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (Gazi Üniversitesi TÖMER, 2006)
- Elemantary Turkish (Kurtuluş Öztopçu, 2006)

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitaplar incelenirken öncelikle söz konusu kitapların okuma bölümlerinde yer alan metinler belirlenerek bu metinlerin türü, özgünlük açısından taşıdığı özellikleri, bağlamsal yapılarının özellikleri, içerikleri incelenmiştir. Sonra ise, okuma bölümlerindeki okuma öncesi, sırası ve sonrasında yer alan etkinliklerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, yapılan incelemede kitaplarda yer alan metin ve etkinliklerin bir dökümünü hazırlamak amaçlanmıştır.

Bu döküm çalışmasının ardından, söz konusu kitaplar hazırlanan *"okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi"*ndeki maddelere göre incelenmiştir. Kontrol listesine göre yapılan bu incelemede hem dökümü yapılan durumlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş hem de

kitapların okuma becerilerine ilişkin olan ve sayısallaştırılamayan pek çok durumlar burada incelenmiştir.

İnceleme sonucunda, ele alınan kitapların okuma becerilerine yönelik bölümlerindeki metin ve etkinliklere ilişkin yapılan tespitler şu şekildedir:

6.1. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Temel Özellikleri

Çalışmanın bu bölümünde söz konusu kitaplardaki metinlerin; türsel özellikleri, özgünlük açısından taşıdığı özellikleri, bağlamsal yapılarının özellikleri ve konu dağılımı ele alınmaya çalışılacaktır.

6.1.1. Metinlerin Tür Özellikleri

Yabancı dil öğretimi sürecinde farklı türden metinlere ve bu metinleri anlamlandırmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi okuma becerisinin geliştirmesi açısından oldukça önemli olduğu daha önceki bölümlerde vurgulanmıştı. İkinci dil öğrenim sürecinde, diğer becerilerde olduğu gibi, okuma becerilerine ilişkin en temel hedef; ikinci dil edinen öğrencilerin erek dili anadili olarak konuşan grubun düzeyine yükselmektir. Bu da ancak erek dili anadili olarak konuşanların gerçek yaşamda karşılaştığı metin türlerinin ders ortamına taşınması ve bu metinleri anlamlandırmaya ilişkin yeterli sayıda ve nitelikte etkinliklere yer verilmesi ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada incelenen kitaplardaki metinlerin türsel özelliklerinin aşağıda belirtilen biçimde olduğu gözlemlenmiştir:

Güle Güle: Temel düzeyde hazırlanmış tek kitaptan oluşan *Güle Güle'*de toplam olarak 70 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin türlere göre dağılımına bakıldığında; 50 diyalogun, 5 tane tebrik kartı ve kısa

betimlemenin, 2 tane davetiye ve çeşitli konularda bilgi veren metnin; 1'er tane de görüşme, kısa öykü, liste, fıkra, adres ve ilanın bulunduğu görülmektedir.

Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6: *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde toplam olarak 93 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 51'i diyalog, 21'i deneme, 9'u gazete haberi, 5'i öykü, 3'ü monolog ve 2'şer tanesi de mektup ve çeşitli konularda bilgi veren metinden oluşmaktadır.

Türkçe- Turkish: Tek kitaptan oluşan *Türkçe-Turkish* kitabında okuma becerilerini geliştirmeye yönelik toplam 15 metnin bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu metinlerin türlere göre dağılımı incelendiğinde ise, 12 tane çeşitli konularda bilgi veren metin, 2 fıkra ve 1 de ilanın bulunduğu görülmektedir.

Hitit 1-2-3: *Hitit* serisindeki kitapların okuma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan bölümlerde 55 metin bulunmaktadır. Ancak *Hitit* serisinde okuma-anlama etkinlikleri sadece okuma becerilerine ilişkin bölümlerle sınırlı değildir. Genellikle ünitelerin başında ve ilerleyen kısımlarında da metinlere ve okuma-anlama etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. *Hitit* serisindeki metinler bu bağlamda değerlendirildiğinde metin sayısı 208'a çıkmaktadır.

Bu metinlerin türlere göre dağılımına bakıldığında ise; çeşitli konularda bilgi veren metne 53, diyaloga 51, kısa betimlemeye 19, anıya 13, biyografiye 10, anlatısal öyküye 9, denemeye ve şiire 6; gazete haberine 4, betimleyici kısa öykü, ilan, görüşme ve efsaneye 3; mektup, uyarı, fıkra, özdeyiş, dilekçe ve duyuruya 2; monolog, tiyatro oyunu, yemek tarifi, tv programı, düğün davetiyesi, açılış konuşması, söyleşi, makale, anket, özgeçmiş, başvuru kabul yazısı, atasözü ve burç falına 1 kez yer verildiği görülmektedir.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri: *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri* kitabında toplam olarak 123 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 67'si

diyalog, 32'si kısa betimleme, 12 tanesi çeşitli konularda bilgi veren metin, 3'er tanesi dilekçe, telgraf ve öykü, 2 tanesi mektup, 1 tanesi de betimleyici kısa öykü'den oluşmaktadır.

Beginner's Turkish: *Beginner's Turkish*'de toplam olarak 33 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 29'u diyalog, 2'si röportaj ve yine 2 tanesi de çeşitli konularda bilgi veren metinlerden oluşmaktadır.

Turkish: *Turkish* kitabında temel olarak 36 metin bulunmaktadır. Ancak etkinliklerde yer alan çeşitli ölçeklerdeki metinlerle beraber bu sayı 70'e çıkmaktadır. Metinlerin türlere göre dağılımı incelendiğinde ise: 31 diyalog, 9 reklam, 8 uyarı işareti, 4 ilan, 2'şer tane biyografi, bilet ve afiş; 1'er tane anlatısal kısa öykü, mektup, başvuru, telefon rehberi, gezi rehberi, slogan, yemek tarifi, mönü, televizyon rehberi, ajanda, broşür, kalkış-varış çizelgesi kullanıldığı görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2: *Yabancılar İçin Türkçe 1-2* kitaplarının birincisinde genellikle sözcük ve tümce düzeyindeki yapıları sesletme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik metinler ve etkinliklere ise, ikinci kitapta yer verilmeye başlandığı belirlenmiştir. *Yabancılar İçin Türkçe* serisinin ikinci kitabının okuma becerisine yönelik bölümünde toplam olarak 54 metne yer verildiği gözlemlenmektedir.

Bu metinlerin türlere göre dağılımına baktığımızda ise; fıkraya 18, diyaloga 12, çeşitli konularda bilgi veren metinlere 9, anekdot ve atasözlerine 5'er; öykü, anı, ilan, tv programı ve kısa nota ise 1'er kez yer verildiği görülmektedir.

Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4: *Türkçe Öğrenelim* serisinde toplam olarak 220 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 125 tanesini diyalog oluşturmaktadır. Bunun dışında *Türkçe Öğrenelim* serisinde; anlatımsal kısa

öyküye 25, çeşitli konularda bilgi veren metinlere 24, betimleyici kısa öyküye 12, fıkraya 9, şiire 8, biyografiye 7, mektup türüne 4, gazete haberine 2; şarkı, efsane, anı ve özdeyiş türlerine 1'er defa yer verildiği belirlenmiştir.

Gökkuşağı Türkçe: *Gökkuşağı'*nın 1. ve 2. kitaplarında toplam 32 metne yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerden diyaloga 22, kısa betimlemeye 4, öyküye 3; görüşme, biyografi ve çeşitli konularda bilgi veren metne 1'er kez yer verildiği görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (TÖMER): Gazi Üniversitesi'ne bağlı TÖMER'in hazırladığı *Yabancılar İçin Türkçe 1-2'*de toplam 104 metin bulunmaktadır. Bu metinlerin 26 tanesinin çeşitli konularda bilgi veren metin, 17 tanesinin kısa betimleme, 16 tanesinin deneme, 11 tanesinin biyografi, 10 tanesinin diyalog, 5 tanesinin anlatımsal kısa öykü, 4 tanesinin mektup, 3 tanesinin öykü; 2'şer tanesinin şiir, kısa öykü, ilan ve 1'er tanesinin de türkü, fıkra, posta kartı, telgraf, adres tarifi, dilekçe olduğu belirlenmiştir.

Elemantary Turkish: *Elemantary Turkish* kitabının okuma becerisini geliştirmeye yönelik bölümlerinde toplam olarak 51 metin yer almaktadır. Ancak kitapta bu bölüm dışındaki bölümlerde de metinler bulunmaktadır. *Elemantary Turkish* kitabındaki okuma-anlama etkinliğinin yer aldığı diğer metinler de incelendiğinde bu sayı 166'ya çıkmaktadır.

Elemantary Turkish kitabındaki metinler tür açısından incelendiğinde; diyaloga 99, kısa betimlemeye 22, çeşitli konularda bilgi veren metne 17; gezi yazısı, reklam ve afişe 3; anlatısal kısa öykü, mektup, biyografi, fıkra, iş ilanı, tv programı, müze giriş bileti, yolcu bileti, mönü, davetiye, liste, gazete ilanı, ev ilanı, fal, hava durumu, yemek tarifi, uyarı, kira sözleşmesi ve otel kayıt formuna 1 kez yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak incelenen 12 serideki toplam 1188 metnin, metin tiplerine göre dağılımı şu şekildedir[24]:

Tablo 9

Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Metin Tiplerine Göre Dağılımı

	Anlatısal Metin	Betimleyici Metin	Söyleşimsel Metin	Sözbilimsel Metin	Kanıtlayıcı Metin	Açıklayıcı Metin	Önceden Haber Verici Metin	Buyurucu Metin	TOPLAM
Güle Güle	2	14	51	-	-	3	-	-	**70**
Turkofoni Türkçe Öğren	7	-	54	-	30	2	-	-	**93**
Türkçe-Turkish	2	1	-	-	-	12	-	-	**15**
Hitit	27	39	56	11	18	53	1	3	**208**
Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri	8	33	67	-	3	12	-	-	**123**
Beginner's Turkish	-	-	31	-	-	2	-	-	**33**
Turkish	2	27	31	-	1	-	-	9	**70**
Yabancılar İçin Türkçe	20	3	12	10	-	9	-	-	**54**
Türkçe Öğrenelim	40	19	125	10	2	24	-	-	**220**
Gökkuşağı	3	6	22	-	-	1	-	-	**32**
Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)	13	35	10	3	17	26	-	-	**104**
Elemantary Turkish	6	38	99	-	2	17	2	2	**166**
TOPLAM	**130**	**215**	**558**	**34**	**73**	**161**	**3**	**14**	**1188**

Daha önce de belirtildiği gibi, incelenen kitapların bir kısmı bireysel olarak Türkçe öğretimine yöneliktir. Genellikle temel düzey için hazırlanan bu kitaplar, yabancıların Türkçeyi kullanarak girmesi muhtemel olan bağlamları tanıtmayı, bu bağlamların dilsel özelliğini kavratmayı ve bu bağlamlarda nasıl

[24] Bu sınıflandırmada Günay'ın (2003:203-322) metin tipleri sınıflandırması temel alınmıştır.

davranmaları gerektiği bilgisini vermeyi amaçlamaktadır. Bundan dolayı bu kitaplarda yoğunlukla diyalog gibi bir söyleşimsel metnin kullanılması doğaldır. Çünkü; bu diyaloglar, hem Türkçeyi alış-veriş yapmak, sipariş vermek gibi pratik gereksinimler için kullanmak isteyen yabancıların bu ihtiyaçlarına yanıt vermekte hem de dilbilgisel yapıların daha kolay sunulmasını sağlamaktadır. Ancak gerek temel düzeyde gerekse orta ve ileri düzeylerde dil edinicileri broşür, duyuru, anket, tanıtıcı metin gibi pek çok farklı türde metinle karşı karşıya gelmektedir. Halbuki, temel düzey için hazırlanan kitaplarda diyalog dışındaki bütün türlerin sıklık oranının sadece diyalog türünün sıklık oranından daha az olduğu görülmektedir. Ders ortamında kullanılmak üzere hazırlanan kitaplarda ise, bütün türlerin toplam sıklığının diyalog türünün sıklığından az olduğu ancak yine de kitaplarda diyalog biçimine oldukça sık yer verildiği görülmektedir.

Söz konusu kitaplardaki metin türleri, Avrupa dil gelişim dosyasında yer alan okuma becerilerine ilişkin ölçütler açısından incelendiğinde de kitaplarda bu kriteri gerçekleştirecek metin türlerine yeterli sayıda yer verilmediği görülmektedir. Avrupa dil gelişim dosyasında belirtilen okuma becerilerine ilişkin temel kriterler incelendiğinde temel düzey (A1 ve A2) için; basit gazete haberleri, kişisel bilgiye ilişkin anketler, duyuru tabloları, günlük yaşamda karşılaşılan uyarılar, bilgisayarda karşılaşılan temel komutlar, yönlendirmeler, basit mesajlar, basit mektuplar, broşürler, reklamlar, basit talimatlar, kısa öyküler; orta düzey (B1 ve B2) için yukarıda verilen türlere ek olarak röportaj, köşe yazıları, haber özetleri, resmi ve özel mektuplar, açık biçimde yazılan öyküler, raporlar, makaleler, eleştiri yazıları; ileri düzey (C1 ve C2) için ise, karmaşık raporlar, analizler, uzun ve karmaşık talimatlar, yazışmalar, sosyal, politik ve tarihsel içerikli yazınsal metinler, yönetmelikler, kontratlar, şiir, düzyazı, drama biçimindeki klasik eserler gibi metin türlerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ancak incelediğimiz kitaplardaki metinlerin türlerinin sıklık oranları ile Avrupa dil gelişim dosyasındaki, okuma becerilerine ilişkin temel kriterlerinde vurgulanan türler arasında bir örtüşmenin olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, incelenen kitaplarda

yoğun biçimde yer verilen metin türleri Avrupa dil gelişim dosyasında belirlenen türlerin dışındadır.

Sonuçta genel olarak yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplardaki metinler tür özellikleri açısından incelendiğinde kitaplarda sadece birkaç tür üzerinde yoğunlaşıldığı ve farklı metinlere yeterli sayıda yer verilmediği görülmektedir.

6.1.2. Metinlerin Özgünlük Açısından Özellikleri

Metinler özgünlük açısından; 1) özgün metin, 2) basitleştirilmiş metin, 3) oluşturulmuş metin, 4) doğal olmayan (yapay) metin olmak üzere dört gruba ayrıldığı çalışmanın 4.3.1.5. bölümünde belirtmişti. Bu metin biçimlerinden özgün metin ve basitleştirilmiş metin biçimlerinin ikinci dil öğretimi sürecinde yoğun bir biçimde kullanılması gerektiği; oluşturulmuş metinlerin kimi sakıncalar taşıdığı ve bu metinlerin oluşturulurken bir veri tabanından hareket edilmesi gerektiği, doğal olmayan metinlerin ise ana metin olarak kullanılmaması gerektiği bu metin türünün daha çok alıştırmalarda kullanılabileceği bilgileri de yine bu bölümde aktarılmıştı.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda tercih edilen metinlerin özgünlük açısından taşıdığı özellikler şu şekilde belirlenmiştir:[25]

Güle Güle: *Güle Güle* kitabında büyük oranda *oluşturulmuş metin* biçimine yer verildiği görülmektedir. *Güle Güle*'de yer alan 70 metin özgünlük açısından incelediğinde bu metinlerinin 67'sinin *oluşturulmuş metin;* 3 tanesinin ise, *özgün metin* olduğu görülmektedir.

Metinler özgünlük açısından değerlendirilirken aktarılan sayısal veriler, genel durumu yansıtmakla beraber düşük düzeyde kimi hata sapmalarını da üzerinde taşımaktadır. Örneğin kimi metinlerde özgün bir metin kullanıldığı belirlenmiş ancak bu metinlerde sözcük düzeyinde değişikliklerin yapılıp yapılmadığı ya da özgün metinden kimi kısımların çıkartılıp çıkartılmadığı yani özgün metnin basitleştirilmiş metne dönüştürülüp dönüştürülmediği net olarak belirlenememiştir. Ancak bu durum metinlerin özgünlük açısından taşıdığı özelliklerle ilgili genel belirlemeleri etkileyecek düzeyde değildir.

Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6: *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde yer alan metinler özgünlük açısından incelendiğinde bu metinlerin büyük bir çoğunluğunun (84 tanesi) daha çok gerçek yaşama benzetme kaygısı güdülmeden ve dilbilgisel yapıyı öğretmek amacıyla kullanılan *doğal olmayan metin* niteliğinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, metinlerin öğrencileri erek dilde başarılı bir okur yapmanın ötesinde Türkçedeki dilbilgisel yapıları kavratmayı amaçladığı gözlemlenmektedir. Bundan dolayı kitapta yer alan bağlamlar genellikle gerçek yaşamdaki durumlardan uzaktır. *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde bu metin biçimi dışında 9 kere *özgün metne* yer verildiği, bu metinlerin de gazetelerden alınan haberler olduğu belirlenmiştir.

Türkçe- Turkish: *Türkçe-Turkish* kitabında özgünlük açısından olarak *basitleştirilmiş metin* ve *özgün metin'in* kullanıldığı görülmektedir. *Türkçe-Turkish* kitabında yer alan 15 metnin 11 tanesi özgün metin üzerinde küçük değişiklikler yapılarak oluşturulan *basitleştirilmiş metin* niteliğindedir. Geriye kalan 4 metnin ise, *özgün metin* olduğu gözlemlenmektedir.

Hitit 1-2-3: *Hitit* serisindeki metinler, özgünlük açısından incelendiğinde büyük oranda *oluşturulmuş metin* biçimine yer verildiği görülmektedir.

Hitit serisinin birinci kitabında okuma becerisine ilişkin bölümlerde yer alan metinlerin 17'sinin *oluşturulmuş*, 2'sinin *özgün*, 1'inin ise, *basitleştirilmiş metin* biçiminde olduğu; okuma becerisine ilişkin bölümlerin dışında kalan metinlerin ise, 45'inin *oluşturulmuş*, 10'unun ise, *özgün metin* biçiminde olduğu belirlenmiştir.

Hitit serisinin ikinci kitabındaki metinler incelendiğinde ise, okuma becerisine ilişkin bölümlerde 13 tane *oluşturulmuş metnin*, 3 tane *özgün metnin*, 2 tane de *basitleştirilmiş metnin* yer aldığı; bu bölümün dışında kalan

metinler incelendiğinde ise, bu metinlerin 33 tanesinin *oluşturulmuş metin*, 8 tanesinin *özgün metin*, 2 tanesinin *basitleştirilmiş metin* olduğu belirlenmiştir.

Hitit serisinin üçüncü kitabındaki metinler incelendiğinde ise, okuma becerisine ilişkin bölümlerinde 6 *oluşturulmuş*, 4 *basitleştirilmiş*, 6 *özgün metin* biçiminin kullanıldığı bu bölümün dışındaki metinlerde ise, 31 *oluşturulmuş*, 18 *özgün*, 7 *basitleştirilmiş metnin* kullanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak, *Hitit s*erisindeki kitaplarda toplam olarak 145 *oluşturulmuş metine*, 47 *özgün metne*, 16 *basitleştirilmiş metne* yer verildiği gözlemlenmektedir.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri: *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri*'ndeki metinlerin daha çok yabancıların Türkiye'de girebilecekleri bağlamlar göz önünde bulundurularak hazırlanmaya çalışıldığı ve metinlerin genel olarak dil edinicilerini bu bağlamlara hazırlanmayı amaçladığı görülmektedir. Bu doğrultuda *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri*'nde de yer alan 123 metnin tamamının *oluşturulmuş metin* biçiminde olduğu gözlemlenmektedir.

Beginner's Turkish: *Beginner's Turkish*'de yer alan 33 metin özgünlük açısından değerlendirildiğinde bu metinlerin tamamının *oluşturulmuş metin* niteliğinde olduğu görülmektedir.

Turkish: *Turkish* kitabında özgünlük açısından genelde *oluşturulmuş metin* ve *özgün metin* biçimleri kullanıldığı gözlemlenmektedir. *Turkish*'deki bu metinlerin 41 tanesinin *oluşturulmuş metin*, 29 tanesinin ise, *özgün metin* olduğu görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2: *Yabancılar İçin Türkçe* kitabındaki metinler özgünlük açısından incelendiğinde kitapta en çok *özgün metin* biçimine yer verildiği görülmektedir. Bu metin biçimi kitapta 28 kez yer

almaktadır. Bunun dışında *oluşturulmuş metne* 17, *basitleştirilmiş metine,* 9 kez yer verildiği belirlenmiştir.

Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4: *Türkçe Öğrenelim* serisinde yer alan metinler incelendiğinde, 28 metnin aslında anadil konuşucuları için hazırlanan ve üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan erek dil grubuna sunulan *özgün metin*, 20 metnin ise, özgün metinler üzerinde kimi değişlikler yapılarak oluşturulan *basitleştirilmiş metin*, bunun yanı sıra kitapta yer alan metinlerin 172 tanesinin yazar tarafından gerçek yaşamdaki durumlara benzetilerek oluşturulmaya çalışılan *oluşturulmuş metin* olduğu belirlenmiştir.[26]

Gökkuşağı 1-2: *Gökkuşağı 1-2* kitaplarındaki metinler özgünlük açısından değerlendirildiğinde buradaki metinlerin 23 tanesinin *oluşturulmuş metin* niteliğinde olduğu görülmektedir. Diğer metinlerden ise, 4'er tanesinin *doğal olmayan* ve *basitleştirilmiş metin* biçiminde olduğu ve 1 metnin de *özgün metin* biçiminde olduğu belirlenmiştir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (TÖMER): *Yabancılar İçin Türkçe 1-2* kitaplarındaki metinler özgünlük açısından incelendiğinde; 33 metnin *özgün metin*, 30 metnin *doğal olmayan metin,* 25 metnin *oluşturulmuş metin* ve 16 metnin de *basitleştirilmiş metin* biçiminde olduğu görülmektedir.

Elemantary Turkish: *Elemantary Turkish* kitabında yer alan metinler özgünlük açısından incelendiğinde söz konusu 166 metnin büyük bir bölümünü *oluşturulmuş metin*lerin oluşturduğu görülmektedir. Öyle ki, kitapta oluşturulmuş metin biçimine 116 kez yer verilmiştir. *Elemantary Turkish*'de oluşturulmuş metinden sonra en sık yer verilen metin üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan ders ortamına aktarılan *özgün metin*dir. Bu metin biçimine ise, 22

[26] Kitaplarda yer alan şiirler, fıkralar, özdeyişler, kimi öyküler ve bilgilendirici metinlerin 28 tanesinin özgün metin olduğu belirlenmiştir. Basitleştirilmiş metin olarak belirlenen 20 metinde ise, herhangi bir kaynak belirtilmediği için bu metinlerin özgün metin mi yoksa özgün metin üzerinde bazı küçük değişiklikler yapılarak oluşturulan *basitleştirilmiş metin* mi olduğu net olarak belirlenememiştir. Ancak söz konusu metinlerin *basitleştirilmiş metin* olma olasılığı daha yüksek olduğu için bu kategorinin içersine dahil edilmiştir.

kez yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu metin biçimlerinin dışında kitapta *doğal olmayan metin* biçimine 19 kez, *basitleştirilmiş metne* ise, 9 kez yer verildiği gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak çalışmada ele aldığımız yabancılar için Türkçe öğretimi üzerine yazılan 12 serideki toplam 1188 metin özgünlük açısından değerlendirildiğinde en fazla yazar tarafından gerçek yaşamdaki durumlar düşünülerek oluşturulan *oluşturulmuş metin* türüne yer verildiği belirlenmiştir. Metinlerde en az tercih edilenin metin ise, gerçek yaşam için hazırlanmış metinler üzerinde küçük değişiklikler yapılarak oluşturulan *basitleştirilmiş metin*dir. İncelenen kitaplarda metin biçimleri ile bu biçimlerin kullanılma sıklıkları şu şekildedir:

Tablo 10

Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Özgünlük Açısından Biçimlere Göre Dağılımı

	Oluşturulmuş Metin	**Doğal Olmayan Metin**	**Özgün Metin**	**Basitleştirilmiş Metin**
Güle Güle	67	-	3	-
Turkofoni Türkçe Öğren	-	84	9	-
Türkçe-Turkish	-	-	4	11
Hitit	145	-	47	16
Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri	123	-	-	-
Beginner's Turkish	33	-	-	-
Turkish	41	-	29	-
Yabancılar İçin Türkçe	17	-	28	9
Türkçe Öğrenelim	172	-	28	20
Gökkuşağı	23	4	1	4
Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)	25	30	33	16
Elemantary Turkish	116	19	22	9
TOPLAM	**762**	**137**	**204**	**85**
YER VERİLME ORANI	**% 64,14**	**%11,53**	**% 17,17**	**% 7,15**

Daha öncede belirtildiği gibi ikinci dil öğretimi sürecinde ders materyali olarak *oluşturulmuş* ve *doğal olmayan metin* biçimlerinin kullanılmasının kimi sakıncaları bulunmaktadır. Bu tür metin biçimlerinin kullanıldığı durumlarda söz konusu metinler daha çok sezgisel yöntemlerle oluşturulduğundan gerçek yaşamdaki durumları yansıtma başarısı düşmekte ve dolayısıyla, bu metinler ikinci dil edinicilerine gerçek yaşamda kullanılmayan durumların öğretilmesine sebep olmaktadır. Bu gibi nedenlerden ötürü ikinci dil öğretimi sürecinde daha çok *özgün* ve *basitleştirilmiş metin* biçimlerine yer

verilmeye çalışılmalıdır. Basitleştirilmiş metin biçimi oluşturulurken de yapılan kısaltmalara, değişimlere dikkat edilmeli ve özgün metnin yapısı bozulmamalıdır.

İkinci dil öğretimi sürecinde oluşturulmuş ve doğal olmayan metin biçimlerine de yer verilebilir. Ancak oluşturulmuş metinler hazırlanırken sezgisel yöntemlerin yerine bir veri tabanından (özgün metinler, ses kayıtlar gibi) hareket edilmelidir. Doğal olmayan metinler ise, daha çok alıştırmalarda tercih edilmelidir.

Ancak sayısal verilerden de anlaşılacağı üzere, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda bu durumların büyük oranda göz ardı edildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, incelenen kitapların genelinde metinlerin özgünlük açısından taşıdığı özelliklerin dil öğretimindeki rolünün ve eğitsel işlevinin dikkate alınmadığı, metinlerin bilimsel bir yöntemden daha çok sezgisel yöntemlerle hazırlandığı bu nedenle de metinlerin gerçekliklerini büyük oranda yitirdiği gözlemlenmektedir.

6.1.3. Metinlerin Bağlamsal Yapılarının Özellikleri

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda kullanılan metinlerin türleri ve bu metinlerin özgünlük açısından taşıdığı özellikler incelendiğinde; tür açısından en çok diyalogun, özgünlük açısından ise, oluşturulmuş metnin kullanıldığı önceki bölümlerde belirtmişti.

Çalışmanın bu bölümünde, ele alınan kitaplarda oluşturulmuş metin biçimi kullanılarak hazırlanan diyalogların bağlamsal yapılarının özellikleri incelenmeye çalışılacaktır.[27] Böylece Türkçeyi yabancı dil olarak edinenlerin, kitaplarda sıkça karşılaştıkları metin olan diyalogların oluşturulmuş metin

[27] Türkçe /Turkish ve Yabancılar için Türkçe 1-2 kitaplarının okuma bölümlerinde diyalog biçimine yer verilmediği için bu kitaplar bu bölümde incelenmemiştir.

biçimiyle şekillendirildiğinde ne gibi sorunların oluşabileceği somut bir biçimde ortaya konmaya çalışılacaktır.

Van Dıjk (1989: 191-192) gerçek bağlamlarda temelde en azından iki kişinin bulunduğunu ve bağlamda geçen olayın bir zamana ve yere göre tanımlandığını belirtmektedir. Bu durumda bir bağlamın temel olarak; 1) *kişiler,*2) *zaman,* 3) *yer, 4) olay* ve 5) *kullanılan dil*den oluştuğu görülmektedir. Dil edinicileri ikinci dil edinim sürecinde kullanılan materyallerde bir bağlamla karşılaştığında bu bağlamın kimler tarafından, nerede, ne zaman ve nasıl oluşturulduğunu kestirebilmeli, bağlamda yer alan öğelerin birbirleriyle ilişkilerinin niteliğini anlayabilmelidir. Örneğin; kişilerin rolleri, olay karşısındaki tutumları, birbirleri ile olan ilişkilerinin niteliği bağlamdan çıkarılabilmelidir.

Bağlamın net bir biçimde anlaşılabilmesi için özellikle temel düzey için hazırlanan materyallerde bağlamın geçtiği yerin belirtilmesi, zamanın ise; açık bir biçimde söylenmese bile *günaydın, iş çıkışında ...* gibi ifadelerle sezdirilmesi önemlidir. Bağlamı oluşturan diğer bir unsur olan dil de, bağlamın anlaşılabilir olmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu açıdan bağlamda kullanılan dilin hedef grubun düzeyine uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Örneğin; başlangıç düzeyindeki bir öğrenci grubuna herhangi bir konuda sunulan bağlamda yan tümcelemeye, aşırı sözcük girdisine yer vermekten kaçınılmalıdır. Ayrıca oluşturulmuş bağlamlarda kullanılan dil idealize edilmemeli yani gerçek yaşamda o bağlamda kullanılan dilsel yapılara, sözcük biçimlerine ve kültürel özelliklere benzer olarak kurgulanmalıdır. Bağlamın üzerinde şekillendiği olay ise, gerçek dünyadaki durumlara uygun bir biçimde sunulmalıdır.

Bu bilgiler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki bağlamların şu özelliklere sahip olduğu gözlemlenmektedir:

Güle Güle: *Güle Güle*'deki diyaloglar incelendiğinde, bağlamların açık bir biçimde anlaşılması için genellikle fotoğraflardan yararlanıldığı görülmektedir. Ancak aşağıdaki örnek diyalogda da aktarıldığı gibi, kimi diyaloglarda metin ile fotoğraf arasında bir ilişki bulunmamakta diğer bir deyişle, görsel öğeler diyalogdaki bağlamın anlaşılmasını kolaylaştırıcı bir rol üstlenmemektedir.

Şekil 8

Güle Güle (1998:49) Kitabından Bağlam Örneği

Türkiye'den kart var

Turgut: Müjde!
Ayşe: Ne var?
Turgut: Türkiye'den kart var!
Ayşe: Türkiye'den nereden?
Turgut: Antalya'dan.
Ayşe: Antalya'dan kimden?
Turgut: Amma çok soruyorsun, ha!
Ayşe: Kart kimden?
Turgut: Bilmiyor musun?
Ayşe: Bilmiyorum.
Turgut: Banu Antalya'da değil mi?
Ayşe: Evet.
Turgut: Kart Türkiye'den Antalya'dan.
Ayşe: Banu'dan mı?
Turgut: Evet, kart Banu'dan.
Ayşe: Nerede?
Turgut: İşte, buyur.
Ayşe: Sağ ol!
Turgut: Sen de sağ ol.



Ayrıca *Güle Güle*'deki diyalogların genellikle dilbilgisi yapılarını sunmak amacıyla oluşturulduğu görülmektedir. Bu nedenle, diyaloglar ilgili ünitenin dilbilgisi yapısını yoğun bir biçimde içermekte ancak bu tutum kimi zaman diyalogların gerçek yaşamdaki durumlardan uzaklaşmasına neden olmaktadır. Örneğin yukarıdaki diyalogda temel amacın; –DEn durum biçimbiriminin kavratılması olduğu görülmektedir. Bu amaçla da diyalogda peş peşe –DEn biçimbirimini içeren tümceler kullanılmıştır. Ancak bir bütün olarak incelendiğinde, diyalogun gerçek yaşamdaki durumlardan uzak olduğu diğer bir deyişle, kullanılan dilin ve olayın idealize edildiği görülmektedir. Bu nedenle, bu tip diyaloglar temelde alıştırmalar kısmında yer almalı, ünite içerisinde bağlamın daha açık olduğu diyaloglar tercih edilmelidir.

Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6: *Turkofoni Türkçe Öğren* serisi genel olarak değerlendirildiğinde kitaplarda temelde biçim öğretimine dayalı bir yöntem izlendiğinden dolayı, söz konusu bağlamlardaki konuların

belirli bir düzen içinde sunulmadığı ve ikinci dil edinicilerilerin erek dili kullanırken karşılaşabileceği bağlamların göz önüne bulundurulmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde yer alan bağlamlar, Türkçeyi öğrenen yabancıların Türkçeyi kullanarak gündelik yaşamda girebilecekleri ortamları büyük oranda kapsamamaktadır.

Turkofoni Türkçe Öğren serisinde yer alan bağlamlardaki yer ve zaman incelendiğinde, bu unsurların büyük bir oranda belirsiz olduğu ancak yaklaşık 20 diyalogda bağlamın geçtiği yerin metnin başlığı ile verildiği görülmektedir. Ayrıca kitaplarda yer alan bağlamlarda kişilerarasında ne tür bir ilişki olduğu anlaşılamamakta, diyalog ile beraber verilen karikatür gibi görsel öğeler de bu eksikliği gidememektedir. Bağlamların dil örüntüsü incelendiğinde ise, kullanılan dilin idealize edilmiş bir yapıya sahip olduğu diğer bir deyişle, gerçek yaşamdan kopuk olduğu gözlemlenmektedir. Bu durumları daha iyi açıklamak için temel düzey için hazırlanan ikinci kitaptaki aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir:

Şekil 9

Turkofoni Türkçe Öğren (1999: 36) Kitabından Bağlam Örneği

YARAMAZ

Ayşen : Arabanın aynasını kim kırdı?

Nuray : Leyla Hanımın kızı ile oğlu.

Ayşen : Emin misin?

Nuray : Ben öyle tahmin ediyorum.

Ayşen : Yaramaz ama tatlı çocuklar, değil mi?

Nuray : Babası, aynanın parasını ödedi.

Ayşen : Evin önünde mi oldu?

Nuray : Hayır, okulun bahçesinde.

Ayşen : Park yeri büyük problem. Yakında kapalı otopark yok mu?

Nuray : Var ama, evin yakınında değil. Deniz kıyısında.



Yukarıdaki diyalog incelendiğinde bağlamın geçtiği yer ve zamanın belirsiz olduğu görülmektedir. Ayrıca diyalogda yer alan Ayşe ve Nuray arasında ne tür bir ilişkinin olduğu (komşuluk, arkadaşlık v.b.) anlaşılmamakta, diyalogun altında yer alan karikatür de bu belirsizliği gideremektedir.

Sonuç olarak bağlamdaki yer, zaman, kişiler arası ilişkiler gibi pek çok unsurun belirsiz olması bağlamı soyut bir düzleme itmekte ve diyalogun anlaşılmasını güçleştirmektedir

Hitit 1-2-3: *Hitit* serisindeki kitaplarda yer alan diyalogların bağlamsal yapıları incelendiğinde büyük oranda bağlamın geçtiği yerin, zamanın, olayın ve kişilerarası ilişkilerin anlaşılır olduğu görülmektedir. Bağlamlardaki dilsel yapının ise, oluşturulmuş metinler kullanılmasına rağmen büyük oranda gerçek yaşamdaki durumlara benzer olduğu görülmektedir. Diyaloglarla beraber verilen karikatür gibi görsel öğelerin de bağlamın anlaşılmasında yardımcı unsurlar olarak yer aldığı görülmektedir. Bu duruma aşağıdaki diyalog örnek olarak verilebilir:

Şekil 10

Hitit Kitabından Bağlam Örneği

YENİ KOMŞU



Hülya Hanım : Yeni komşumuzla tanıştın mı?
Semra Hanım : Hayır, sen?
Hülya Hanım : Tabii ki şekerim. Kadına ilk ben "Hoş geldin"e gitt
Semra Hanım : Kimmiş, neyin nesiymiş?
Hülya Hanım : Adı Sevim'miş. Eski bir tiyatro oyuncusuymuş. B filmlerde de rol almış.
Semra Hanım : Artist miymiş?
Hülya Hanım : Evet. Ayrıca sesi de çok güzelmiş. Gençliğinde bir sahneye çıkıp şarkı söylemiş ve plak doldurmuş.
Semra Hanım : Desene çok yetenekli biriymiş.
Hülya Hanım : Evet evet, hâlâ öyle... O gün bana gençlik resimler gösterdi, o zamanlar çok güzelmiş.
Semra Hanım : Hâlâ güzel bir kadın. Yalnız mı yaşıyor, kimi kim yok muymuş?
Hülya Hanım : Hayır. Gençken birine âşık olmuş ve onunla evlen ama eşini bir uçak kazasında kaybetmiş. Bunun üz ne bir daha evlenmemiş. İki kardeşi varmış, onlar yurt dışındaymış.
Semra Hanım : Yanında genç bir kız gördüm, o kimmiş?
Hülya Hanım : O mu? O kızı yıllar önce evlat edinmiş.
Semra Hanım : Bir gün ben de "Hoş geldin"e gideyim.
Hülya Hanım : Tabii, iyi olur.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri: *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri'*nde özgünlük açısından daha çok *oluşturulmuş metin* kullanılması ve bu metnin iyi bir biçimde kurgulanmaması kitaplarda yer alan bağlamların dilsel yapılarında kimi sorunların oluşmasına ve bağlamlarda gerçek yaşamdaki durumlara benzer olmayan durumların aktarılmasına neden olmaktadır. Bu duruma şu diyalog örnek olarak verilebilir:

Şekil 11

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri (2003: 70,71) Kitabından Bağlam Örneği

Siz Neredesiniz? / "Where are you?"



Canan : *Neredesiniz?*
Ayşe : *Kim? Ben mi?*
Canın : *Evet, siz.*
Ayşe : *Ben öğrenciyim.*
Canan : *Nerede?*
Ayşe : *Robert Lisesi'nde.*
Canan : *Ne öğreniyorsunuz?*
Ayşe : *İngilizce, Türkçe, Tarih, Coğrafya,* Matematik, *Fizik, Kimya, Müzik, Spor ve Resim.*
Canan : *Okulunuz nerede?*

Ayşe : *Arnavutköy'de.*
Canan : *Arnavutköy nerede?*
Ayşe : *İstanbul'da, Boğaz'da.*
Canan : *İsminiz ne?*
Ayşe : *Ayşe.*
Canan : *Memnum oldum. Hoşçakalın.*
Ayşe : *Ben de. Güle güle.*

Yukarıdaki diyalog incelendiğinde diyalogdaki bağlamın gerçek yaşamdaki durumlara benzer olmadığı görülmektedir. Öncelikle, Türkçede diyalogun başlığı olan "Siz neredesiniz?" gibi bir kullanım yerine; karşı tarafın nerede oturduğunu öğrenmek için "Nerede oturuyorsunuz?", "Eviniz nerede?" gibi sorular; doğum yerini öğrenmek için ise, "Nerelisiniz?" sorusu tercih

edilmektedir. Bu nedenle diyalogda geçen "Siz neredesiniz?" sorusu gerçek yaşamdaki kullanımının dışındadır ve gerçek yaşamda "Nerdesiniz?" gibi bir soruya "Ben öğrenciyim." biçiminde cevap verilmemektedir. Diyalogda buna benzer olarak "Ne öğreniyorsunuz?" sorusu da gerçek yaşamda böyle bir bağlamda tercih edilen soru ifadesi değildir. Ayrıca bağlamda iki kişi olmasına rağmen bağlamda geçen Ayşe'nin kendine yöneltilen sorunun kime yöneltildiğini anlamaması, Ayşe'nin, "Ne öğreniyorsunuz?" sorusuna karşı gördüğü bütün dersleri bir çırpıda sıralamayı gerek duyması, Canan'ın Ayşe'nin adının ne olduğunu öğrenmek istemesi ya da bu isteğin diyalogun sonunda gerçekleşmesi, tanıştıktan hemen sonra nedensiz bir biçimde ayrılmaları gibi durumlar bağlamın gerçek yaşamdan ne ölçüde kopuk olduğunu göstermektedir.

Bu eksikliklerin oluşmasının en önemli sebebi; bağlamın iyi oluşturulamamasıdır. Daha önce de belirtildiği gibi, bağlamın geçtiği yerin, zamanın, kişilerin ve olayın net bir biçimde ortaya konmaması ya da bağlamda gerçek yaşama benzemeyen durumların aktarılması ve bağlamlarda kullanılan dilin; aktarılan bağlamın dilsel özelliği göz ardı ederek oluşturulması metinlerin amacına ulaşmasını engellemektedir.

Beginner's Turkish: *Beginner's Turkish'*deki bağlamlar incelendiğinde, bağlamların tam olarak anlaşılması için diyalog öncesinde ve sırasında İngilizce olarak hazırlanmış kısa bilgilendirici notların kullanıldığı ve bağlamların daha çok Türkçeyi kullanarak temel ihtiyaçları karşılamak amacıyla yaşanması olası durumlar üzerinden kurgulandığı görülmektedir. Ancak diyaloglarda sadece oluşturulmuş metin biçiminin tercih edilmesi diyalogların bir kısmının gerçek yaşama yeteri kadar benzer olmamasına neden olmaktadır. Bu duruma aşağıdaki diyalog örnek olarak gösterilebilir:

Şekil 12

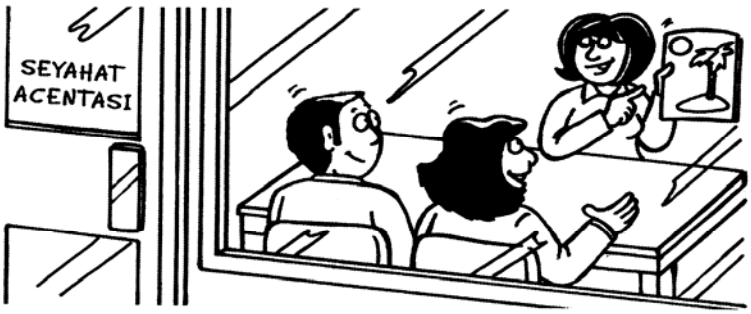
Beginner's Turkish (2003: 64) Kitabından Bağlam Örneği

64 I like the weather here! 06

Dialogue 1 At a travel agency

Anne and her partner are at a travel agency looking for a suitable holiday destination.

Listen to, or read at least twice, this dialogue about the weather.



Anne Türkiye'de nereleri sıcak?

Travel agent Güney, ağustos ve temmuzda çok sıcak. İlkbaharda ılık, haziranda sıcak.

Anne Biz çok sıcak seviyoruz. Yağmur sevmiyoruz. Çocuklar da denizi ve kumu seviyor.

The travel agent looks at the average temperatures for various places in Turkey.

Travel agent Temmuzda Alanya 26°C, Antalya 28°C, Bodrum 27°C, Fethiye 27°C, İstanbul 23°C. Temmuzda, en sıcak Antalya. Yazın güneyde hiç yağmur yok. Hava hep güneşli. İlkbaharda daha çok bahar yağmurları ve sonra da gökkuşağı vardır. Kırlarda kır çiçekleri çok çeşitli ve güzeldir.

Anne Evet. Antalya'ya hangi günler uçak var?

The travel agent looks at the computer (**bilgisayar**) *flight timetable.*

Travel agent Pazartesi, çarşamba, cuma günde bir uçak. Cumartesi ve pazar günde iki uçak var.

Anne 5 mayıs pazar günü yer var mı?

Travel agent Evet, var. Kaç kişilik?

Yukarıdaki diyalogda bağlamdaki kişilerarası ilişki, bağlamın geçtiği yer ve olay gerek diyalogun üzerindeki resim gerekse yapılan İngilizce açıklama sayesinde anlaşılmaktadır. Ancak bu bağlam da incelenen diğer bağlamlarda olduğu gibi, gerçek yaşamdaki durumlardan uzaktır. Diğer bir deyişle, söz konusu diyalog seyahat acentelerinde görülebilecek temel durumları yansıtmamaktadır. İncelediğimiz diyalogda, diyalogun her ne kadar hava durumu ile ilgili olduğu belirtilse de bir seyahat acentesinde büyük oranda hava durumu hakkında konuşulması gerçek yaşamda karşılaşabilecek bir durum değildir. Diğer bir deyişle, bağlamdaki olay ile bağlamın diğer unsurları arasında bir ilişkisizlik söz konusudur. Bu konuda yapmış olduğumuz

incelemelerde bu tespitlerimizi desteklemektedir. Seyahat acentelerindeki bağlamlardan alınan 24 dakikalık ses kayıtları incelendiğinde hiç birisinde hava durumu ile ilgili herhangi bir konuşmanın yer almadığı bu diyaloglarda daha çok gezinin tarihi, içeriği, geziye katılan kişi sayısı, etkinlikler ve gezinin ücreti gibi konular üzerinde şekillendiği belirlenmiştir.

Turkish: *Turkish* kitabındaki bağlam yapılarının yazar tarafından gerçek yaşamdaki durumlara benzer biçimde oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Kitapta bağlamın net olarak anlaşılması için de diyalog öncesinde İngilizce olarak kısa açıklamalar yapılmaktadır. Ancak diğer çalışmaları incelerken belirttiğimiz gibi, özellikle diyalogların gerçek ortam düşünülerek yazar tarafından yazılması oldukça yanıltıcı olabilmektedir. Çünkü kimi durumlarda bağlamlarda kullanılan dil, kültürel özellikler anadil kullanıcısının bile tam olarak kestiremediği biçimde gelişmesi söz konusu olabilmektedir. Bundan dolayı yabancıların Türkçe kullanarak girebileceği ortamlara ilişkin bağlamlar oluşturulurken bu bağlamlardan birden fazla ses kayıt örnekleri alınıp bunların yazılı dile aktarılması daha sağlıklı olacaktır.

Turkish kitabında da bağlamlar oluşturulurken böyle bir veri tabanından hareket edildiğine ilişkin bir bilgi yer almamaktadır. Ancak kitapta yer alan diyalogların bir kısmında olay, dil ve kişilerarası ilişkilerin açıklığı gibi durumlarda kimi sorunların olmakla birlikte yine de diyalogların gerçek yaşamdaki durumlara daha yakın olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4: *Türkçe Öğrenelim* serisindeki diyaloglar incelendiğinde bağlamların geçtiği zamanın ve yerin genellikle kısa bir paragrafla açıklanarak verildiği görülmektedir. Örneğin; diyalogdan önce bağlamı netleştirmek için şu tür açıklamalar yapılmaktadır: “Enver ile Dilek Bursa’ya gelirler. Enver, arabadan fotoğraf çantasının alır. Dilek’le birlikte saat kulesine ve Osman Gazi’nin Türbesine doğru giderler.” (Türkçe Öğrenelim 1, 2006:86) Ancak kitaplardaki bağlamlarda kişilerin, olay ve kullanılan dilin

kurgulanmasında kimi sorunların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu sorunlar şu şekilde ortaya konulabilir:

Türkçe Öğrenelim serisindeki bağlamlarda yer alan olaylar incelendiğinde eş zamanlı olarak sürdürülen dört farklı olay örgüsünün olduğu görülmektedir. Bu olaylar; a) Uzaylıların Türkiye'ye gelmesi ve buna bağlı olarak yaşanan olaylar, b) Nermin Hanım ve Erdal Bey'in yaşadıkları, c) Enver ile Dilek'in gezileri ve d) Köksal ile Elif'in yaşadıkları olarak adlandırılabilir. *Türkçe Öğrenelim* serisindeki bu dört farklı öykünün bütün kitaplarda sürdürülmesi öykülerin takip edilmesini oldukça güçleştirmektedir. Ayrıca bu öykülerdeki kişiler kimi zaman birbirlerine karışmakta, bu durumda kişiler ve olaylar arasındaki ilişkilerin anlaşılması iyice güçleşmektedir. Bu tespiti somutlaştırmak için bu dört öyküde geçen kişilere değinip öykünün kısa özetini verelim.

a) Uzaylıların Türkiye'ye gelmesi ve buna bağlı olarak yaşanan olaylar

Dizide yer alan kişiler: Maria, Hakan, Ayşe, Oğuz, Gülnaz, Nermin Hanım, Erdal Bey Budi, Ahmet, Halil, Kaymakam, Komutan, Cemil, General İsmail, Helen, Bernaba,Tena, Ketencir, Nedar, Caligula,Solhess, Titus, Emily, Philos Robo, Yumni, Gönül.

Özet: Almanya'dan gelen Hakan ve Maria'yı Ayşe ve Oğuz havalananda karşılar. Hakan ve Maria Hakan'ın ailesinin yanına Oğuz ise, bir otele gider. Oğuz otelde arkadaşı Budi ile buluşur. Sıradan bir vatandaş olan Ahmet, Kapadokya'da uçan daire görür ve gazeteci olan Ayşe'yi arar. Oğuz, eşi Gülnaz ve Budi aslında birer uzaylıdır. Ancak diğerlerine bu durumu inandıramamaktadırlar. Oğuz ve arkadaşları uzaylı olduklarını ispat etmek için Boğaz Köprüsü'nü, Amerika'daki Özgürlük Anıtı'nı yok eder ve geri getirir. Bunun üzerine herkes onların uzaylı olduğuna inanır. Bu arada Ahmet ve Cemil Kapadokya'daki görünmez bir geminin izini bulurlar. Bunun üzerine kaymakamlığa ve gazeteci Ayşe'ye haber verirler. Uzaylılar ile insanlar tanışır ve uzaylı olan Robo, Ahmet ve Halil'i uçan daireyi gezmeye davet eder. Gezi

esnasında Ahmet yanlışlıkla zaman tüneli tuşuna basar ve hep beraber Romalılar dönemine ışınlanırlar. Romalılar gruba saldırır ancak Romalı Helen onları bu saldırıdan kurtarır.Oğuz, Gülnaz ve Budi Roma'ya ışınlanan arkadaşlarını geri getirmeye çalışırken yanlışlıkla Helen'i de bulundukları zamana ışınlarlar. Bu olaylar devam ederken Dalyan'a bir uçan daire düşer ve içinde Yumni dışındaki üç uzaylı ölür. Kazadan kurtulan Yumni insan kıyafeti giyip bir kuyumcuyu soyar, Oğuz da Yumni'yi yakalamak için mücadeleye girerler.

b) Köksal ile Elif'in Yaşadıkları

Dizide yer alan kişiler: Elif, Şadiye Hanım, Nusret Bey, Turgut Bey, Köksal, Berna, Ayla, Burcu, Ayşe, Murat ve Dilek.

Özet: Elif ile Köksal liseden arkadaştır. Köksal'ın arkadaşları bir akşam onu yemeğe davet ederler ve yemekte Elif ile Köksal karşılaşır. Köksal Elif'i sevdiğini anlar ve onu yemeğe davet eder. Köksal'ın iş arkadaşı Berna bu durumu kıskanmaktadır. Elif'in arkadaşı olan Murat da Elif'e ilgi duymaktadır. Bu durumu fark eden Köksal'ın Elif ile arası bozulur. Bozulan ilişkilerini düzeltmeye çalışan Köksal, çiçek alarak Elif'e gider ancak salonda Murat ile karşılaşır. Bu karşılaşmaya sinirlenen Köksal dışarı çıkar ve Elif de onunla beraber büroya gider. İlerleyen dönemde araları düzelir. Köksal ve Elif birbirlerinin ailesiyle tanışır. Köksal annesinin hastalanması üzerine Elif ile ilgilenmemeye başlar. Köksal'ın annesinin hasta olduğunu öğrenen Elif hemen Köksal'ın bürosuna gider.

c) Enver ile Dilek'in gezileri

Dizide yer alan kişiler: Enver, Dilek, Mehmet, Serat, Ahmet, Zuhal, İrem.

Özet: Dilek Hanım ile evli olan Enver iyi bir fotoğrafçıdır. Yayınevi sahibi olan Mehmet Bey, Türkiye ile ilgili bir kitap yayınlamak istediği için Enver'e bir iş teklifinde bulunur. Bu iş teklifine göre; Enver, Türkiye'yi gezerek fotoğraflar çekecektir. Enver, eşi Dilek Hanım ile geziye başlar. Öncelikle Bursa'ya giderler. Daha sonra Truva'ya giderlerken polise Enver'in tarihi eser kaçakçısı olduğuna yönelik ihbar gelir. Truva'da Dilek bir yüzük bulur. Polis olan Ahmet ve Zuhal, şüphelendikleri Enver ve Dilek'i takip etmek için görevlendirilir. Enver ve Dilek Bergama'ya giderken aracın lastikleri patlar. Bu durumu gören Ahmet onlara yardım eder. Yardımından dolayı Enver, Ahmet'i yemeğe davet eder. Ahmet Zuhal'i de yanına alarak Enverlere gider. Ahmet gizlice Enver'in slaytlarını alır ve onları inceler. İnceleme sonucunda Enver'in suçsuz olduğu anlaşılır. Enver ve Dilek İzmir'de arkadaşları Serap ile buluşurlar. Efes'e giderler. Bu arada Dilek'in bulduğu yüzük ara ara ışınlar saçmaktadır. Daha sonra Pamukkale'ye ve Fethiye'ye giderler. Ancak Serap Pamukkale'de gruptan ayrılmıştır. Enver ile Dilek Ölüdeniz, Göcek, Kalkan ve Kaş'ı gezerler. Enver ile Dilek kaldıkları otelde Budi'yi (ilk öyküde geçen uzaylı) görürler ve onu hemen tanırlar. Budi, Dilek'in yüzüğünün Nekko gezegenine ait olduğunu söyler ve yüzüğü Dilek'in parmağından çıkarır. Enver ve Dilek, Budi ile birlikte Kaş'ı gezerler. Gruba katılan İrem'le birlikte de Noel Baba kilisesini, Myra'daki kaya mezarları ve antik tiyatroyu gezerler. Ardından grup Olimpos'a gider. Gruptan ayrılan Enver ve Dilek de Antalya'daki Kale İçi'nde alış- veriş yaparlar.

d) Nermin Hanım ve Erdal Bey'in yaşadıkları: Türkçe Öğrenelim serisindeki Nermin Hanım ve Erdal Bey'in yaşadıklarının bir bütünlük oluşturmadığı bu olayların genelde birbirinden bağımsız olarak geliştiği görülmektedir. Örneğin; Nermin Hanım ve Erdal Bey bir akşam Hakan, Ayşe ve Maria ile yemek yerler. Bir başka gün Nermin Hanım'ın doğum gününü kutlarlar. Nermin Hanım'ın dişi ağrır ve dişçiye gider. Nermin Hanım ve Erdal Bey yine bir akşam yemeğini Hakan ve Maria ile beraber yerler ve tatil hakkında konuşurlar. Başka bir gün ise, boğazda güzel bir lokantaya giderler.

Sonuç olarak; *Türkçe Öğrenelim* serisindeki kitaplarda eş zamanlı olarak dört olay örgüsünün aktarıldığı ve bu olaylarda da toplam kırk beş kişinin bulunduğu görülmektedir. Olay ve kişi sayısının bu kadar fazla olması dizileri anlaşılmaz kılmaktadır. Ayrıca diyaloglarda kişilerarası ve olaylar arası ilişkilerin de net bir biçimde ortaya konulmadığı ve bağlamların gerçek yaşama benzetilme amacı güdülmediği gözlemlenmektedir. Bu duruma yukarıda özetlediğimiz serinin ilk diyalogu olan aynı zamanda birinci kitabın beşinci metni olan aşağıdaki diyalogu örnek gösterebiliriz:

Şekil 13

Türkçe Öğrenelim 1 (2006: 14) Kitabından Bağlam Örneği



Hoş Geldiniz

Oğuz : Merhaba Maria!
Maria : Merhaba!
Oğuz : Türkiye'ye hoş geldiniz.
Maria : Hoş bulduk. Siz kimsiniz?
Oğuz : Benim adım Oğuz. Ben bir imparatorum.
Maria : Şaka yapıyorsunuz.
Oğuz : Siz öğrencisiniz.
Maria : Evet, ben öğrenciyim.
Oğuz : Siz doktorsunuz.
Hakan : Evet, ben doktorum.
Oğuz : Siz gazetecisiniz.
Ayşe : Evet, ben gazeteciyim.
Maria : Siz kimsiniz?
Oğuz : Adım Oğuz. Ben imparatorum.

Görüldüğü gibi diyalogdan kişiler arası ilişkiler anlaşılamamaktadır. Ancak diyalogun üstünde yer alan resimlerden Oğuz ve Ayşe'nin; Hakan ve Maria'yı havaalanında karşıladığı anlaşılmakta ama bu kişiler arasında arkadaş ilişkisi mi, akrabalık ilişkisi mi ya da başka bir tür ilişki mi olduğu çıkarılamamaktadır. Ayrıca Hakan ve Maria'nın Türkiye'ye nereden geldikleri ve gelme sebepleri de anlaşılamamaktadır. Bunun dışında yaşanan bir diğer sorun da bağlamın gerçek yaşama uygunluğudur. Diyalogda birbirini

tanımayan kişiler selamlaştıktan hemen sonra birbirinin mesleklerinin ne olduğuna yönelik kestirimde bulunmaya çalışmaktadır. Hâlbuki Türkiye'de genel olarak selamlaşma şemasında insanlar selamlaştıktan sonra hemen mesleklerini söylemesi gibi bir durum söz konusu değildir. Ayrıca kitabın ilerleyen bölümlerinden Ayşe'nin Hakan'ın kardeşi olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ilk diyalog olan yukarıdaki diyalogda Ayşe karşılamak için gittiği abisi Hakan ile hiç konuşmamaktadır. Bu durum da kitaptaki bağlamlarda kültürel öğelerin yansıtılmasında sorunların olduğunu ve bağlamların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde gerçek durumları yansıtmayan şemaların oluşturulmasına sebep olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, *Türkçe Öğrenelim* serisindeki diyalogların bağlamsal yapıları incelendiğinde olay ve dilsel yapının kurgulanışında sorunların olduğu görülmektedir.

Gökkuşağı 1-2: *Gökkuşağı 1-2*'de yer alan bazı diyalogların bağlamsal yapısında diğer kitaplarda görülen benzer eksiklikler gözlemlenmektedir. *Gökkuşağı 1-2*'deki kimi diyaloglarda bağlamda geçen kişilerin birbirileri ile ilişkilerinin niteliği anlaşılamamakta ve bağlamdaki olay gerçek yaşamdaki durumları yansıtmamaktadır. Bu duruma aşağıdaki diyalog örnek olarak verilebilir:

Şekil 14

Gökkuşağı 1 (2006:41) Kitabından Bağlam Örneği


Aşağıdaki diyaloğu okuyunuz.

EVİNİZ NEREDE?

Fatih : Merhaba Hülya.
Hülya : Merhaba Fatih.
Fatih : Eviniz nerede?
Hülya : Evimiz Çamlıca'da. Sizin eviniz nerede?
Fatih : Bizim evimiz Cumhuriyet Mahallesi'nde.
Hülya : Eviniz kaç odalı?
Fatih : Üç odalı. Bir de büyük bir salonumuz var. Evimiz çok geniş ve ferah bir ev.
Hülya : Salonda neler var?
Fatih : Salonda koltuk takımı, vitrin, televizyon sehpası ve sehpanın üstünde televizyon var.
Hülya : Peki yemek masası nerede?
Fatih : Yemek masası mutfakta, pencerenin önünde.
Hülya : Evinizin bahçesi var mı?
Fatih : Evet, evimizin büyük bir bahçesi var.

Beşinci ünitenin okuma anlama bölümünde ana metin olarak sunulan yukarıdaki diyalogda geçen Fatih ve Hülya'nın arasında ne tür bir ilişkinin olduğu (arkadaş, akraba v.s.) anlaşılamamaktadır. Ayrıca diyalogda yer alan bu kişiler selamlaşmanın hemen ardından birbirlerinin evlerinin yeri ve özellikleri hakkında kimi sorular sormaktadır. Ancak gündelik yaşamda böylesi bir durum söz konusu değildir.

Bu diyalogda temel olarak sözcük öğretiminin hedeflendiği açıktır. Bu nedenle de diyalogda sözcüklerin ön plana çıkarılmak istendiği ve bağlamsal yapının özelliklerinin de geri plana itildiği görülmektedir. Söz konusu diyalogun esasen sözcük öğretimi bölümünde bir alıştırma metni olarak sunulması daha yerinde olacaktır. Ancak ana metin olarak verilmek isteniyorsa da diyalogu gerçek yaşama daha çok benzeterek ve gerçek yaşama ilişkin kimi veriler toplayıp düzenleyerek diyalogun sunulması daha yerinde bir tutum olacaktır. Örneğin; diyalogda evlenmek üzere olan bir çift konu olabilir ve aynı sözcüklere bu çiftin evlerini kiralarken, yeni eşyalarını eve yerleştirirkenki durumlarını aktarmada yer verilebilir. Böylece bağlamsal yapı da gerçek yaşamda daha da yaklaştırılmış olur.

Gökkuşağı 1-2 kitabındaki bazı diyaloglarda görülen bir diğer sorun da kullanılan dilin yapısal olarak henüz öğretilmeyen ve öğrenciler tarafından anlaşılması zor olabilecek yapıları içermesidir. Örneğin birinci kitapta yer alan "Muayene Odası" adlı metindeki şu tümceler geçmektedir: "Evet, daha önce mideme isler teşhisi *kondu*.", "Doktorun ver*diği* ilaçları kullanıyor musunuz?", "Doktor en sev*diğim* yiyecekleri yasakladı.", "Ama iyiliğiniz için mutlaka bu perhizi uygulamanız *gerekirdi.*" Söz konusu tümcelerdeki dilbilgisi yapılarının daha önceki konularda ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin yeni karşılaştıkları bu yapıları ve metin anlamasını güçleştirmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (TÖMER): Yabancılar İçin Türkçe 1-2'de diyalog biçimine diğer kitaplara göre daha az (10 kez) yer verildiği görülmektedir. Var olan diyalogların bağlamsal yapılarında da ciddi düzeyde

sorunların olmadığı gözlemlenmektedir. Ancak aşağıda yer alan metinde yine dil kullanımında idealize edilmiş bir durumun olduğu görülmektedir:

Şekil 15

Yabancılar İçin Türkçe 1 (2006:1) Kitabından Bağlam Örneği

TANIŞMA

I

Mehmet : Merhaba, benim adım Mehmet. Sizin adınız nedir ?
Batur : Merhaba, benim adım Batur.
Mehmet : Sizin ülkenizin adı nedir Batur?
Batur : Benim ülkemin adı Türkmenistan'dır.
Ben, Türkmenim.
Batur : Sizin ülkenizin adı nedir Mehmet ?
Mehmet : Benim ülkemin adı Türkiye'dir. Ben, Türküm.

Yukarıdaki diyalogda iyelik biçimbiriminin hangi adılla ilişkili olduğunun öğretilmesi amacıyla adılların yoğun bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Ancak Türkçede adıllar bu kadar yoğun bir biçimde kullanılmamakta, adıllar daha çok düşürülerek bunların yerine iyelik biçimbirimleri kullanılmaktadır. Yani Türkçede "Benim adım Batur" yerine daha çok "adım Batur" ya da sadece "Batur" ifadesi kullanılmaktadır. Halbuki yukarıdaki diyalogda Türkçede sıkça kullanılan adıl düşürmesine yer verilmemiştir. Bunun yerine metinde adılların düşürülerek verilmesi ve daha sonra metindeki ifadelerden hareketle iyelik biçimbirimleri ile adılların ilişkisini öğretmeye yönelik etkinliklerin düzenlenmesi daha uygun bir yaklaşım olabilir. Ayrıca diyalogda yer alan "Sizin ülkenizin adı nedir?" biçiminde bir soru yerine Türkçede daha çok "Nerelisiniz?" ifadesi kullanılmaktadır. Bu durum da gündelik yaşamda görülmeyen dilsel kullanımların öğrencilere öğretilmesine sebep olmaktadır. Ancak söz konusu diyalogun ikinci kısmında bunun düzeltildiği görülmektedir:

Şekil 16

Yabancılar İçin Türkçe 1 (2006:1) Kitabından Bağlam Örneği

II

Thomas : Merhaba, benim adım Thomas. Sizin adınız nedir?
Cengiz : Merhaba, benim adım Cengiz. Siz nerelisiniz Thomas?
Thomas : Ben Londralıyım. Siz nerelisiniz Cengiz?
Cengiz : Ben Ankaralıyım.

Elemantary Turkish: *Elemantary Turkish* kitabında yazarın diyalogları oluştururken *oluşturulmuş metin* biçimini kullandığı görülmektedir. Dolaysıyla bu diyalogların oluşturulurken yazar gerçek yaşamdaki ortamları düşünerek bu ortamdaki yaşananları yansıtacak olayları aktarmaya çalışmaktadır. Ancak bu durumda da genel olarak diğer kitaplarda gözlemlediğimiz gibi bağlamsal yapının açık ve gerçek yaşama uygun olmaması sorunu yaşanmaktadır. Aşağıdaki diyalog bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

Şekil 17

Elemantary Turkish (2006:138) Kitabından Bağlam Örneği

12. TELEFONDA

Selma: Selam Mustafa, ne haber?
Mustafa: İyilik vallahi. Evdeyim. Biraz işim var. Sen ne yapıyorsun?
Selma: Ben seni cepten arıyorum. Şimdi Kadıköy'deyim.
Mustafa: Kadıköy'de ne yapıyorsun?
Selma: Alışveriş yapıyorum.
Mustafa: Neler alıyorsun?
Selma: Bir pantolon, bir de gömlek.
Mustafa: Ucuzluk var mı?
Selma: Hayır, ucuzluk yok, ama fiyatları oldukça iyi.
Mustafa: Pantolon kaça?
Selma: 26 lira. Gömlek de 22 lira.
Mustafa: Güle güle giy. Bu akşam ne yapıyorsun? Bir planın var mı?
Selma: Çok dersim var. Sen ne yapıyorsun?
Mustafa: Sinemaya gidiyorum. As Sinemasında yeni bir film var.
Selma: Sana iyi eğlenceler. Hoşça kal Mustafa.



Görüldüğü gibi diyalogda telefonda geçen bir bağlam aktarılmaktadır. Ancak bağlam yazar tarafından oluşturulduğu için gerçek yaşamdaki telefon

konuşmasını yansıtmadığı gözlemlenmektedir. Örneğin; bağlamda "Sen ne yapıyorsun?" sorusuna "Ben seni cepten arıyorum" biçiminde yanıt verildiği ve telefonda uzun uzun pazardaki ürünlerin fiyatından bahsedildiği görülmektedir. Bu gibi durumlar bağlamın gerçek yaşamdan kopuk olmasına sebep olmaktadır.

Sonuç olarak yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili incelediğimiz kitaplardaki diyalogların pek çoğunda kimi yapısal sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar, temelde bağlamın açık bir biçimde ortaya konmamasından kaynaklanmaktadır. Kimi bağlamlarda bağlamın geçtiği yer, zaman anlaşılmazken kimilerinde diyalogda geçen kişiler arasında ilişkinin niteliği anlaşılamamaktadır. Bu da metnin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Ayrıca diyaloglardaki olay ve dil özellikleri incelendiğinde bu unsurların kurgulanışında da ciddi sorunların olduğu görülmektedir. Öyle ki, diyalogların pek çoğunda yaşanan olay ile bağlam arasında ya da bağlam ile kullanılan dil arasında ilişkisizlikler bulunmaktadır. Bu ilişkisizliklere diyalogların belirlenen bir ortam ile ilgili (örneğin pazarda) gerçek yaşamda görülmeyen olayların ve dilsel yapıların kurgulanarak oluşması neden olmaktadır. Bu biçimde hazırlanan yani gerçek yaşamdaki durumları tam olarak yansıtmayan metinler; Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yanlış bilgilendirmesine, söz konusu bağlamlarda iletişim ortamına girdiğinde başarılı iletişim kuramamasına dolayısıyla, güdülenmişlik düzeyinin düşmesine ve dile ilişkin kimi önyargıların oluşmasına neden olması olasıdır. Bu sorunların temel nedeni ise; diyalogların gerçek yaşama ilişkin hiçbir veri kullanılmadan sadece sezgisel yöntemlerle oluşturulmaya çalışılması diğer bir deyişle, kitaplarda özgün ya da basitleştirilmiş metin biçimi yerine oluşturulmuş ya da doğal olmayan metin biçiminin tercih edilmesidir.

Söz konusu eksikliklerin giderilmesi için diyaloglar oluşturulmadan önce söz konusu bağlamlara ilişkin bir veri tabanı oluşturulmalıdır. Bu veri tabanında, bağlamlarda kullanılan dilsel birimler, sözcükler ve kültürel

unsurlar ile ilgili yeterli sayıda ses ya da görüntü kaydı yer almalı; bu veriler analiz edilmeli, diyaloglar da bu analizler ışığında uyarlanmalıdır.

6.1.4. Metinlerin İçeriksel Özellikleri

Önceki bölümlerde vurgulandığı gibi metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir nokta da metinlerin içeriksel özellikleridir. Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sürecinde yeterli sayıda farklı ve ilgi çekici konuya veren metinler seçilmeye çalışılmalıdır. Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan metinlerin konuları incelendiğinde ise, karşımıza şu tablo çıkmaktadır.

Güle Güle: *Güle Güle*'de büyük oranda gündelik yaşama ilişkin metinlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu metinler daha çok Türkçeyi öğrenen yabancıların Türkçe kullanarak girmesi olası bağlamları içermektedir. *Güle Güle*'de bunun dışında Türk kültürü, ünlü kişiler, mekanlar ve etik değerlere ilişkin metinlerin bulunduğu belirlenmiştir.

Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6: *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde yer alan kitaplarda gündelik yaşama ilişkin konulara sıkça yer verildiği görülmektedir. Gündelik yaşama ilişkin metinlerin dışında en çok mekanlarla ilgili metinlerin yer aldığı görülmektedir.

Türkçe-Turkish: *Türkçe-Turkish'*de yer alan 15 metinden 5 tanesinin Türk kültürü ile ilgi, bunun dışında kalan metinlerin ise, gündelik yaşamı, mekanları, meslekleri, hayvanları ve coğrafyayı konu edinen metinlerin olduğu görülmektedir.

Hitit 1-2-3: *Hitit* serisinde oldukça farklı konuda metinlerin yer aldığı görülmektedir. Kitaplarda en fazla ele alınan ilk üç konunun ise; gündelik yaşam, Türk kültürü ve ünlü kişilerle ilgili metinler olduğu görülmektedir.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri: *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri*'nde konu olarak büyük oranda gündelik yaşama ilişkin konuların ele alındığı görülmektedir.

Beginner's Turkish: *Beginner's Turkish* kitabında yer alan bütün metinlerin sadece gündelik yaşamdaki olaylara ilişkin olduğu görülmektedir.

Turkish: *Turkish* kitabında metinlerin tamamına yakınının gündelik yaşama ilişkin olduğu görülmekte, bunun dışında sağlık, ünlü kişiler, etik değerler, mekanlar ve Türk kültürü konularını ele alan sınırlı sayıda metnin bulunduğu görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe: *Yabancılar İçin Türkçe'*de en fazla ele alınan üç konunun; gündelik yaşama ilişkin durumlar, etik değerler ve mekanlar olduğu görülmektedir.

Türkçe Öğrenelim 1-2-3: *Türkçe Öğrenelim* serisindeki kitaplarda ise, diğer kitaplarda olduğu gibi gündelik yaşama ilişkin metinlerin yoğunlukta olduğu bunun dışında ise, olağanüstü olayları, mekanları ve etik değerleri konu alan metinlere sıkça yer verildiği görülmektedir.

Gökkuşağı 1-2: *Gökkuşağı 1-2*'de de benzer biçimde gündelik yaşama ilişkin kitapta yoğun biçimde yer almaktadır. Bunun dışında ise, en fazla (ikişer kez) sağlık ve ünlü kişilere ilişkin metinlere yer verildiği görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (TÖMER): *Yabancılar İçin Türkçe 1-2*'de en fazla gündelik yaşama ilişkin metinlere yer verildiği bunun dışında ise, ünlü kişileri ve teknolojiyi konu edinen metinlere sıkça yer verildiği görülmektedir.

Elemantary Turkish: *Elemantary Turkish*'de de metinlerin oldukça büyük bir bölümünün gündelik yaşama ilişkin konular üzerinde şekillendiği görülmektedir. Bunun dışında ise en çok sağlık ve Türk kültürüne ilişkin metinlere yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak çalışmada incelenen kitaplardaki metinlerde en çok gündelik yaşama ilişkin konuları içerdiği görülmektedir. Bu konuya toplamda 657 kez yer verildiği belirlenmiştir. Bu konu dışında en çok ele alınan üç konunun ise; Türk kültürü, mekanlar ve ünlü kişiler olduğu görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan kitapların genelinde farklı türde konulara az sayıda olsa da yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak yine de metinlerin konu dağılımında dengeli bir durumun olmadığı görülmektedir. Kitaplarda gündelik yaşamı konu edinen metinlerin diğerlerine oranla daha fazla yer alması doğal bir durumdur. Ama Türkçeyi öğrenen yabancıların seyahat, ekonomi, ticaret, sanat, eğitim, çevre gibi konularda yazılmış metinlerle karşılaşabilecekleri göz önünde bulundurulduğunda farklı konularda yazılmış metinlerin kitaplarda daha çok yer alması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ele alınan kitaplardaki metinlerin konu dağılımının şu şekilde olduğu görülmektedir:

Tablo 11

Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Hazırlanan Kitaplardaki Metinlerin Konulara Göre Dağılımı

	Güle Güle	Turkofoni Türkçe Öğren	Türkçe-Turkish	Hitit	Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri	Beginner's Turkish	Turkish	Yabancılar İçin Türkçe	Türkçe Öğrenelim	Gökkuşağı	Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)	Elemantary Turkish	TOPLAM
Gündelik Yaşam	48	58	3	69	93	33	62	21	76	24	42	128	**657**
Sağlık	-	4	-	6	1	-	2	-	8	2	2	16	**41**
Meslekler	-	-	2	2	1	-	-	1	1	1	-	2	**10**
Spor	-	2	-	3	2	-		-	3	1	1	2	**14**
Ünlü Kişiler	6	-	-	19	5	-	2	3	8	2	14	3	**62**
Mekânlar	5	8	3	14	2	-	1	5	26	1	5	2	**72**
Teknoloji	-	4	-	7	4	-	-	-	-	1	14	-	**30**
Türk Kültürü	9	4	5	33	6	-	1	3	5	-	2	11	**79**
Duygular	-	3	-	18	-	-	-	-	14	-	8	1	**36**
Etik Değerler	2	1	-	11	-	-	2	18	19	-	1	1	**55**
Hayvanlar	-	-	1	1	-	-	-	1	3	-	1	-	**7**
Coğrafya	-	-	1	1	2	-	-		-	-		-	**4**
Çevre Sorunları	-	5	-	3	-	-	-	1	2	-	3	-	**14**
Dil (Türkçe)	-	2	-	1	-	-	-	1	-	-	5	-	**9**
Tarih	-	1	-	9	6	-	-	-	6	-		-	**22**
Olağanüstü Olaylar	-	-	-	4	-	-	-	-	49	-		-	**53**
Sanat	-	-	-	6	1	-	-	-	-	-	6	-	**13**
Turizm	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-		-	**2**

Ele alınan kitaplar *okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi*'ne göre incelendiğinde ise, kitaplardaki metinlerin özelliklerinin şu şekilde olduğu görülmektedir:

Tablo 12 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Metinlere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Metinlere İlişkin İfadeler												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
1. Farklı türlerde metinler yer alıyor.	+	+	+	√	+	+	+	+	+	+	√	+
2. Özgün metinlere yer veriliyor.	+	+	+	+	×	×	+	+	+	√	√	+
2.1. Özgün metin kullanılıyor.	+	+	+	√	×	×	√	×	+	+	√	+
2.2. Basitleştirilmiş metin kullanılıyor.	×	×	√	+	×	×	×	+	+	+	√	+
2.3. Oluşturulmuş metin kullanılıyor.	√	×	×	√	√	√	√	√	√	√	√	√
2.4. Doğal olmayan metin kullanılıyor.	×	√	×	×	×	×	×	×	×	+	√	+
3. Metinlerin okunabilirliği öğrencilerin düzeyine uygundur.	√	+	√	√	√	√	√	√	+	√	√	√
3.1. Metinlerin uzunluğu düzeye uygundur.	√	√	√	√	√	√	√	√	+	√	√	√
3.2. Metinlerin yapı güçlüğü düzeye uygundur.	√	+	+	√	+	√	√	+	+	+	√	√
3.3. Metinlerdeki yeni sözcük girdisi düzeye uygundur.	√	+	√	√	√	√	√	√	+	√	+	√
4. Metinlerin içeriksel özellikleri öğrencilerin düzeyine uygundur.	+	×	+	√	×	√	√	+	×	√	+	×

Metinlere İlişkin İfadeler (Devamı)												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
4.1. Metinlerin konuları ilgi çekicidir.	√	×	√	√	+	√	√	+	×	√	+	+
4.2. Metinler gerçek yaşamdaki durumlara uygundur.	+	×	+	√	×	√	√	+	×	√	+	+
4.3. Metinler öğrencilerin dünya bilgisine uygundur.	√	√	√	√	√	√	√	√	×	√	√	√
4.4. Metinler gerçek yaşamdaki durumlara/amaçlara uygundur.	+	×	+	√	×	√	√	+	×	√	√	+
4.5. Metinlerin bağlamsal yapısı (kişi,yer, zaman, olay ve dil) açık ve anlaşılırdır.	+	×	+	√	×	+	+	+	×	+	+	+
5. Metinler okuma becerilerini geliştirmeye elverişlidir.	+	×	×	√	+	+	+	+	+	√	√	+
6. Metinlerin sunuluş biçimi yeterlidir.	+	×	×	√	+	√	√	×	√	√	√	+
6.1. Metinler gerçek yaşamdaki biçimlerine benzer biçimde sunulmaktadır.	×	×	×	√	×	+	+	+	+	√	+	+
6.2. Metinlerin yanında yer alan resimler, fotoğraflar metnin içeriği ile ilişkilidir.	+	×	×	√	+	√	√	×	√	√	√	+
6.3. Metinlerin punto, karakter gibi özellikleri okumaya elverişlidir.	√	×	×	√	√	√	√	×	√	√	√	+

6.2. Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Üzerine Hazırlanmış Kitaplardaki Okuma Öncesi, Okuma Sırası ve Sonrası Etkinliklerin Temel Özellikleri

Çalışmanın dördüncü bölümünde de belirtildiği gibi okuma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler temel olarak; *okuma öncesi etkinlikler*, *okuma sırasında etkinlikler* ve *okuma sonrası etkinlikler* olmak üzere üçe ayrılmaktadır. İncelenen 12 serideki kitaplarda yer alan bu etkinlikler incelendiğinde temel olarak şu özellikler gözlemlenmektedir:

Güle Güle: *Güle Güle* kitabındaki okuma öncesi etkinlikler incelendiğinde 16 metinden önce ünite ile ilgili sözcüklerin resimler ile eşleştirilmesi etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Okuma sırasında ise, herhangi bir etkinliğin yer almadığı gözlemlenmektedir.

Okuma sonrasında ise, boşluk doldurma, tümce tamamlama, doğru-yanlış ve çoktan seçmeli soruların yanı sıra sözcük ve tümce düzeyinde yazma etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmektedir. Güle Güle'deki okuma sonrasındaki etkinlikler tetikledikleri bilişsel alana göre değerlendirildiğinde ise kitapta genel olarak bilgi düzeyine yönelik etkinliklerin yer aldığı gözlemlenmektedir.

Turkofoni Türkçe Öğren 1-2-3-4-5-6: *Turkofoni Türkçe Öğren* serisi incelendiğinde kitaplarda okuma öncesi ve sırasında etkinliklere yer verilmediği ancak okuma sonrasında metni anlama etkinliklerinin yer aldığı gözlemlenmektedir. Okuma sonrasında yer alan etkinlikler incelendiğinde ise, bu etkinliklerin genellikle metni anlamaya yönelik üç ya da dört sorudan oluştuğu görülmektedir. Bu sorulara aşağıdakiler örnek olarak gösterilebilir:[28]

[28] İlgili soruların yer aldığı metin sayfa 172'de yer almaktadır.

SORULAR

1) Arabanın aynasını kim kırdı?

2) Nuray Hanım emin mi?

3) Nuray Hanım emin değil. Ama çocukların babası aynanın parasını ödüyor. Çocuklar yaptılar ama " yapmadık" mı diyorlar?

4) Kapalı otopark nerede?

Kaynak: Turkofoni Türkçe Öğren 2 (1999: 36)

Sorularda görüldüğü gibi metni anlamlandırma soruları; bağlamın geçtiği yeri, zamanı, kişileri ve olayı kavratmaya yöneliktir. Ancak kitapta yer alan soruların büyük bir çoğunluğu sadece bilgi basamağına yöneliktir. Diğer bir deyişle metni anlamlandırma soruları, cevabı metinden hiçbir değişiklik yapılmadan alınıp yanıtlanacak nitelikteki sorulardır. *Turkofoni Türkçe Öğren* serisindeki metini anlama soruları genel olarak incelendiğinde bu soruların bir bölümünün, yukarıdaki 2. ve 3. sorularda da olduğu gibi, belirli bir amaca yönelik hazırlanmadığı görülmektedir. Bu nedenle kitapta gerek metinlerin seçimi gerekse metni anlamlandırmaya yönelik etkinliklerin düzenlenmesi sürecinde geliştirilecek olan okuma becerisinin temel hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşmak için uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmediği anlaşılmaktadır.

Kitapta okuma sonrasında metni anlamlandırma sorularında yer alan soru ifadeleri ise, şu şekildedir: metni kısaca özetleyin, metni kendi tümcelerinizle kısaca yazın, haberden seçtiğiniz tümceleri kendi kelimelerinizle yazın, bu konuda siz neler düşünüyorsunuz, metindeki yeni kelimeleri yazın, metinle ilgili sorular çıkartın, bu sorulara cevap verin, bu ünitede hangi gramer konuları var, benzer tümce yazın.

Turkofoni Türkçe Öğren serisindeki soru biçimleri incelendiğinde ise, kitaplarda sadece kısa yanıtlı soru biçimine yer verildiği, diğer bir deyişle kitapta çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış gibi farklı soru biçimlerinin tercih edilmediği görülmektedir.

Sonuç olarak *Turkofoni Türkçe Öğren* serisinde okuma sonrası etkinliklere yer verildiği ve bu etkinliklerin de yeterli sayıda ve nitelikte olmadığı, etkinliklerde yeterince yönlendirmede bulunulmadığı; soruların kavrama, uygulama, analiz etme, sentezleme gibi farklı bilişsel alanları içermediği gözlemlenmektedir.

Türkçe- Turkish: *Türkçe-Turkish* kitabındaki okuma becerilerine ilişkin etkinlikler incelendiğinde okuma öncesi ve sırasında herhangi bir etkinliğin yer almadığı gözlemlenmektedir.

Okuma sonrasında ise, ilgili metinde geçen kimi sözcüklerin İngilizce karşılığının verildiği ve metni anlamaya ilişkin soruların sorulduğu görülmektedir. Okuma sonrasında metni anlamlandırma sorularının dışında üretime ilişkin ya da eşleştirme, boşluk doldurma benzeri etkinliklerin yer almadığı gözlemlenmektedir. Metni anlama sorularında ise, temel olarak; ne, nasıl, ne zaman hangi soru ifadelerinin kullanıldığı, diğer bir deyişle, daha çok bilgi ve kavrama düzeyindeki becerilerin ölçülmeye çalışıldığı ancak metni analiz etme, verilen bilgileri sentezleme ve üretime ilişkin etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlemlenmektedir.

Hitit 1-2-3: *Hitit* serisindeki kitaplar, etkinlikler açısından incelendiğinde okuma öncesinde toplam 22 etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin 10 tanesinin akıl yürütmeye dayalı soru biçiminde, 4 tanesinin konuşma etkinliği biçiminde yine 4 tanesinin sözcük bilgisine yönelik, 3 tanesinin ise, tahmin etme biçiminde oluşturulduğu görülmektedir.

Okuma sırasında ise, kimi metinlerde sıralama, konuşma ve eşleştirme gibi etkinliklere yer verildiği ancak bu etkinliklerin de oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Kitaplarda okuma stratejilerini geliştirmeye yönelik yönergeler ya da etkinlikler de yer almamaktadır.

Okuma sonrasında ise, metni anlamaya yönelik çeşitli sorulara yer verildiği görülmektedir. Hitit serisindeki okuma sonrasında yer alan bu soru biçimleri incelendiğinde yaklaşık olarak 104 kez metni anlama sorularına, 62 kez doğru-yanlış etkinliğine, 35 kez yazma etkinliğine, 42 kez konuşma etkinliğine, 19 kez boşluk doldurma etkinliğine, 19 kez çoktan seçmeli sorulardan oluşan etkinliğe, 7 kez eşleştirme etkinliğine, 3 kez canlandırmaya, 19 kez boşluk doldurma etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Bu soruların hangi bilişsel düzeye yönelik hazırlandığı incelendiğinde ise, temel düzeyde daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde orta ve ileri düzeyde ise, yer yer uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soruların yer aldığı görülmektedir.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri: *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri,* etkinlikler açısından incelendiğinde kitapta okuma öncesinde ve sırasında etkinliklerin bulunmadığı ancak okuma sonrasında metni anlama sorularının yer aldığı görülmektedir.

Genel olarak metni anlamlandırma sorularında kullanılan soru ifadelerinin daha çok bağlamın anlaşılıp anlaşılmadığını denetleyen kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl gibi soru ifadelerinden oluştuğu ancak kitapta farklı bilişsel alanlara ilişkin ve üretime dönük etkinliklere yer verilmediği gözlemlenmektedir. Bu duruma şu sorular örnek verilebilir:[29]

Sorular

1. Mehmet o sabah niçin erken kalktı?
2. Kiminle randevusu vardı?
3. Kahvaltı etti mi? Niçin etmedi?
4. Saat on birde ne yapacaktı?
5. Mehmet'in nereye gitmesi gerekiyordu? Niçin?
6. Nerde ve niçin bir saat bekledi?
7. Bankaya zamanında gitti mi?

Kaynak: Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri (2003: 331)

[29] İlgili soruların yer aldığı metin Ek1'de yer almaktadır.

Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri kitabındaki metni anlamaya yönelik etkinlikler incelendiğinde ise, kitapta sadece kısa yanıtlı sorulara yer verildiği gözlemlenmektedir.

Sonuç olarak *Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri* kitabında da diğer kitaplarda gözlemlenen benzer durumlara rastlanmaktadır. Söz konusu kitapta okuma becerilerini geliştirmeye yönelik sadece okuma sonrasında bilişsel alan olarak bilgi basamağını ölçmeye yönelik kısa yanıtlı sorulara yer verilmektedir.

Beginner's Turkish: *Beginner's Turkish*'deki okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler incelendiğinde kitapta okuma öncesi etkinlik olarak okunacak metni dinleme etkinliğine, okuma sonrası etkinlik olarak da metni anlamlandırma sorularına yer verildiği, okuma sırasında ise, herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

Okuma sonrasında metni anlamlandırmak için yer alan soruların genellikle doğru-yanlış biçiminde ya da kısa yanıtlı sorulardan oluştuğu ve zaman zaman kısa yanıtlı soruların ardından "Siz hangi tür filmleri seviyorsunuz?", "Siz tiyatro seviyor musunuz?", "Bu hafta sonu siz ne yapıyorsunuz?" gibi kullanıma yönelik soruların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca metni anlama sorularının ardından söz konusu ünitedeki tema çerçevesinde farklı etkinliklerin de yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlikler genellikle bir tema çerçevesinde sözcük bilgisini, biçim bilgisini ve dünya bilgisini geliştirmeye yönelik etkinliklerdir. Aşağıdaki farklı biçimdeki iki etkinlik bu duruma örnek gösterilebilir:

Şekil 18

Beginner's Turkish (2003:109) Kitabından Etkinlik Örneği

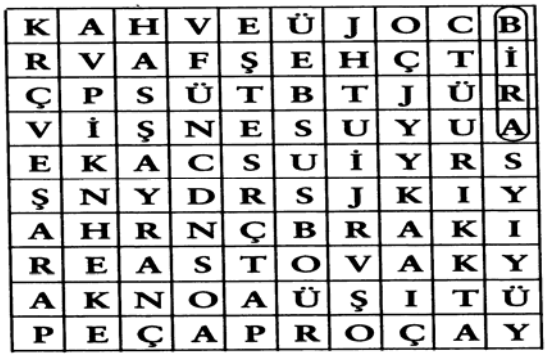


Here are some items that you may like to buy in Turkey. Sort them into groups under the headings supplied:

Food	Clothes	Presents
çerez	kilim	elma çay
lokum	fıstık	T-shirt
padişah macunu	CD	bluz
incir	pantalon	ceket
kaset	çanta	Türk kahvesi
halı	ayakkabı	bal
cüzdan	baharat	

Şekil 19

Beginner's Turkish (2003: 20) Kitabından Etkinlik Örneği



K	A	H	V	E	Ü	J	O	C	B
R	V	A	F	Ş	E	H	Ç	T	İ
Ç	P	S	Ü	T	B	T	J	Ü	R
V	İ	Ş	N	E	S	U	Y	U	A
E	K	A	C	S	U	İ	Y	R	S
Ş	N	Y	D	R	S	J	K	I	Y
A	H	R	N	Ç	B	R	A	K	I
R	E	A	S	T	O	V	A	K	Y
A	K	N	O	A	Ü	Ş	I	T	Ü
P	E	Ç	A	P	R	O	Ç	A	Y

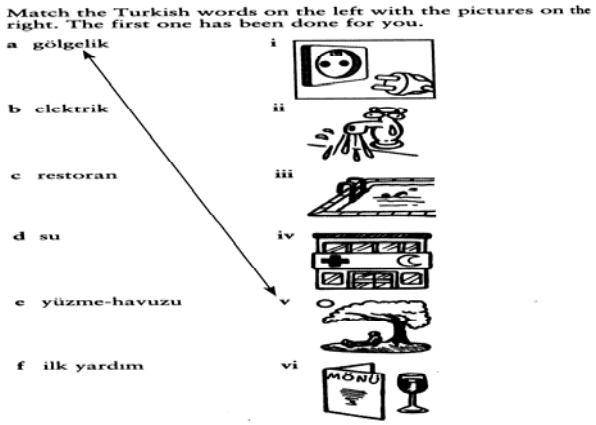
Beginner's Turkish'de yukarıdaki örneklerde olduğu gibi farklı biçimde etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı ancak kimi etkinliklerin kurgulanışında yapısal bazı sorunların olduğu gözlemlenmektedir. Bu duruma aşağıdaki etkinlik örnek olarak gösterilebilir:

Söz konusu etkinlik, öğrencilerin sözcük bilgisini geliştirmeye yöneliktir. Ancak etkinlikte verilen resimler ile sözcükler arasında hangi anlamsal ilişki göz önünde bulundurularak bir eşleştirme yapılacağı açık değildir. Bu ilişki; kaplam-içlem ilişkisi mi, üstanlam-altanlam ilişkisi mi, düz anlam- yan anlam ilişkisi mi, yoksa yakın anlam-karşıt anlam ilişkisi midir? Diğer bir deyişle, ele alınan etkinlikte olduğu gibi kitaptaki kimi etkinliklerde

sorular yanıtlanırken bu ilişkilerden hangisinin göz önünde bulundurulacağı belirtilmemektedir.

Şekil 20

Beginner's Turkish (2003:32) Kitabından Sözcük Öğretime İlişkin Etkinlik Örneği



Aktarılan etkinlikte sözcükler ve bu sözcüklerle ilgili resimler verilmiş ve bunların eşleştirilmesi istenmiştir. Ayrıca öğrencileri yönlendirme açısından "gölgelik" sözcüğü ile bu sözcükle ilgili olan beşinci resim eşleştirilmiştir. Ancak alıştırmada yer alan birinci resim "priz", ikinci resim "musluk", dördüncü resim "hastane"yi, altıncı resim ise "mönü" sözcüğünü çağrıştırmaktadır. Fakat etkinlikte bu resimlere verilen karşılıklar sırasıyla "elektrik", "su" "ilkyardım" ve "restoran"dır. Görüldü gibi verilen sözcükler ile resimler birbirleriyle örtüşmemektedir. Resimlerle eşleştirilen sözcükler arasındaki anlam ilişkisi incelendiğinde "restoran" sözcüğü ile mönü resmi, "ilkyardım" sözcüğü ile hastane resmi arasında üstanlam-altanlam ilişkisi "su" sözcüğü ile musluk resmi ve "elektirik" sözcüğü ile priz resmi arasında kaplam-içlem ilişkisi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra "yüzme havuzu" sözcüğü ise, eşleştiği resmi doğrudan temsil etmektedir. Dolayısıyla tek bir etkinlikte farklı konulara ilişkin durumların yer aldığı görülmektedir. Halbuki gerek sözcük bilgisine yönelik etkinliklerde gerekse diğer etkinliklerde seçilen malzemeler ve etkinliğin kurgulanışı, belirli bir amaca göre belirlenmeli ve bir etkinlikte sadece bir konuya ilişkin sorulara yer verilmelidir. Örneğin;

sözcükler arasındaki karşıt anlam-yakın anlam ilişkisine yönelik bir etkinlik planlanıyorsa malzemeler buna göre seçilmeli ve etkinliğin içersinde bu anlam ilişkisinin dışındaki etkinliklere, örneğin üstanlam-altanlamı kavratmaya yönelik bir etkinliğe, yer verilmemelidir.

Sonuç olarak *Beginner's Turkish*'de sadece okuma sonrasında metni anlamaya yönelik etkinliklerin yer aldığı, kitapta farklı biçimlerde etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı ancak kimi etkinliklerin kurgulanışında bazı sorunların bulunduğu gözlemlenmektedir.

Turkish: *Turkish* kitabında okuma öncesinde herhangi bir etkinliğin yer almadığı ancak okuma öncesinde metindeki bağlamın daha iyi anlaşılması için İngilizce olarak kısa açıklamalar yapıldığı görülmektedir.

Turkish'de okuma öncesinde olduğu gibi, okuma sırasında da herhangi bir etkinlik yer almamaktadır. Okuma sonrasındaki etkinlikler incelendiğinde ise, genellikle metni anlama sorularına, boşluk doldurma ve doğru-yanlış soru biçimlerine yer verildiği gözlemlenmektedir. Metni anlamlandırma sorularının ise, daha çok bilgi ve kavrama düzeyine yönelik olduğu görülmektedir. Bu duruma şu sorular örnek olarak gösterilebilir:[30]

1 Bengt sigara kullanıyor mu?
2 Satıcı İsveççe biliyor mu?
3. Bengt ne renk kilim istiyor?
4. Satıcı kaç lira istiyor?
Kaynak: Turkish (2003: 41)

Yukarıdaki sorularda da görüldüğü gibi metni anlama sorular genellikle metindeki bağlamı anlamaya yönelik bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluşmaktadır. Bu doğrultuda soru ifadeleri de genellikle; ne, kaç, nasıl, niçin ifadelerinden oluşmaktadır.

[30] İlgili soruların yer aldığı metin Ek2'de yer almaktadır.

Sonuç olarak *Turkish* kitabında sadece okuma sonrasında metni anlamaya yönelik etkinliklerin yer aldığı, bu etkinliklerin büyük bir bölümünün bilgi ve kavrama düzeyinde kısa yanıtlı sorulardan oluştuğu gözlemlenmektedir.

Yabancılar için Türkçe 1-2: *Yabancılar için Türkçe 1-2*'nin okuma bölümlerinde okuma öncesi ve sırasında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği gözlemlenmektedir. Ancak 9 metinde okuma öncesinde metindeki bağlamı anlaşılır kılmak için açıklama ve betimleme yapıldığı gözlemlenmekte ancak bu etkinliklerde de metine hazırlık ile ilgili herhangi bir duruma yer verilmemektedir.

Yabancılar için Türkçe 1-2'de okuma sonrasında da genel olarak bir etkinliğin yer almadığı yalnızca metindeki kimi sözcüklerin İngilizce karşılığının verildiği gözlemlenmektedir. Ancak 9 kez metni anlamlandırma sorularına, 2 kez canlandırma etkinliğine, 5 kez yazma ve 1'er kez de boşluk doldurma, konuşma, tartışma, eşleştirme etkinliğine yer verildiği ancak bunların dışındaki metinlerde okuma sonrasında herhangi bir etkinliğin yer almadığı gözlemlenmektedir. Metni anlamlandırma soruları ise, genelde hangi, kaçıncı, kim, ne kadar, kaç, ne, bir misal verin, nereden gibi soru ifadelerinin kullanılarak bilgi ve kavrama düzeyindeki sorulardan oluştuğu görülmektedir. Belirtilen bu durumlara aşağıdaki sorular örnek olarak gösterilebilir:[31]

1. Boğaz Köprüsü hangi tarihte açılmıştır?

2. Boğaz Köprüsü'nün açıldığı gün Cumhuriyetin kaçıncı yıl dönümüydü?

3. Bu köprü hangi kıtaları birbirine bağlıyor?

4. Oğuz açılış törenini nasıl seyretmiş?

5. Açılış töreninde kimler varmış?

6. Beylerbeyi Asya'da mı, Avrupa'da mı?

7. Ankara'dan gelen Cumhurbaşkanı köprüyü açmadan önce ne yapmış?

[31] İlgili soruların yer aldığı metin Ek3'de yer almaktadır.

8. Daha sonra Cumhurbaşkanı ile davetliler nereye doğru yürümüşler?
9. Ortaköy'de toplanan grupta kimler varmış?
10. O grup Asya'ya mı yoksa Avrupa'ya mı doğru ilerliyormuş?
11. Köprünün ayakları kaçar metre yüksekliğinde?
12. Ayakların birbirinden uzaklığı kaç metre?
13. Köprünün toplam uzunluğu ne kadar?
14. Genişliği ne kadar?
15. Denizden yüksekliği kaç metre?
16. Acaba boğazın bir kıyısından öbür kıyısına yürüyerek geçmek kaç dakika sürüyor?
17. Oğuz Köprü'ye niçin rüzgarsız ve güneşli bir havada gitmek istiyor?
18. Siz de onunla beraber gitmek ister miydiniz?

Kaynak: Yabancılar için Türkçe 2 (2004: 83)

Sonuç olarak *Yabancılar İçin Türkçe 1-2*'de okuma öncesi ve sırasında herhangi bir etkinliğe yer verilmezken okuma sonrasında sınırlı sayıda etkinliğe yer verildiği bu etkinliklerinde büyük oranda bilgi ve kavrama düzeyine yönelik kısa yanıtlı sorulardan oluştuğu görülmektedir.

Türkçe Öğrenelim 1-2-3-4: *Türkçe Öğrenelim* serisinde yer alan etkinlikler incelendiğinde okuma öncesi ve sırasında hiçbir etkinliğe ya da yönlendirici bilgiye yer verilmediği ancak okuma sonrasında metni anlama sorularına yer verildiği gözlemlenmektedir. *Türkçe Öğrenelim* serisindeki ileri düzey için hazırlanmış 4. kitapta yer alan metni anlama etkinliklerine şu sorular örnek verilebilir:[32]

Lütfen cevap veriniz.

1. Dalgıçlar uçan daireden kaç ceset çıkarıyorlar?
2. İkinci uçan daire bulunabiliyor mu?
3. Kim barışa özlem duyuyor?
4. Yumni, orman köyünde kiminle konuşuyor?
5. Yumni köylülerden ne istiyor?

[32] İlgili soruların yer aldığı metin Ek4'de yer almaktadır.

6. Şehmuz, ne işlerle uğraşıyor?
7. Selo ile Şakir kim için çalışıyorlar?
8. Ayla Hanım'ın hastalığını Elif kimden öğreniyor?

Kaynak: Türkçe Öğrenelim (2001: 72)

Görüldüğü gibi metni anlama soruları genellikle bilişsel alanlardan bilgi basamağına ilişkindir ve metne ilişkin ikinci dil edinicilerinin kavrama, uygulama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yer almamaktadır.

Türkçe Öğrenelim serisinde ayrıca metni anlama sorularının metnin hemen ardından sorulmadığı, önce ünitede yer alan 3-4 metnin art arda sıralandığı metni anlamlandırma sorularının da bütün bu metinlerin ardında yer aldığı gözlemlenmektedir. Bu durumda soruların hangi konuya ilişkin olduğunun anlaşılmasını güçleştirmektedir.

Genel olarak *Türkçe Öğrenelim* serisinde yer verilen soru biçimlerinin büyük bir çoğunluğu kısa yanıtlı sorulardan oluşmaktadır. Bu soru biçiminin dışında boşluk doldurma, eşleştirme, yeniden yazma soru biçimlerine yer verildiği gözlemlenmektedir

Sonuç olarak *Türkçe Öğrenelim* serisinde okuma etkinliklerinin kurgulanırken sadece okuma sonrası metni anlamaya dönük ve genellikle bilgi düzeyinde oluşturulmuş kısa yanıtlı sorulara yer verildiği gözlemlenmektedir.

Gökkuşağı 1-2: *Gökkuşağı*'nda okuma anlama bölümlerinden hemen önce sözcük bilgisini geliştirmeye yönelik bir bölüm bulunmaktadır. Bu bölümde de okuma metninde ve ünitede yer alan sözcüklerin öğretimine ilişkin etkinlikler yer almaktadır. Bu bölümler okuma öncesi etkinlik olarak değerlendirildiğinde Gökkuşağı'nda okuma öncesinde sözcük öğretimine ilişkin etkinliklerin yer aldığı söylenebilir.

Gökkuşağı'nda okuma sırasına ilişkin herhangi bir etkinlik yer almamakla beraber daha çok okuma sonrasında metni anlama etkinliklerine yer verildiği gözlemlenmektedir. Okuma sonrası metni anlamaya yönelik olarak iki kitapta toplam olarak eşleştirmeye 49, doğru-yanlışa 41, kısa yanıtlı sorulara 39, yazmaya ve konuşmaya 32, boşluk doldurmaya 27, çoktan seçmeli sorulara 12, tümce tamamlamaya 12, tümce kurmaya 8 kez yer verildiği gözlemlenmektedir. Bu etkinliklerin bilişsel yönü incelendiğinde ise, etkinliklerin bilgi ve kavrama düzeylerine yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Yabancılar İçin Türkçe 1-2 (TÖMER): *Yabancılar İçin Türkçe 1-2*'de okuma öncesinde ve sırasında herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir.

Okuma sonrasında ise, kısa yanıtlı sorulara, boşluk doldurma, eşleştirme, soru kümeleri oluşturma, tümce oluşturma, tümcede kullanma, çoktan seçmeli sorulara, tümce tamamlama, doğru-yanlış, yanlışları düzeltme biçiminde etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Kitaplarda yazma ve konuşma bölümlerinin yer aldığı ancak bu bölümlerdeki etkinliklerin büyük oranda okuma bölümündeki konudan bağımsız olduğu gözlemlenmektedir.

Kitapta yer alan etkinlikler bilişsel alanlara göre değerlendirildiğinde ise, birinci ve ikinci kitapta büyük oranda bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde soruların yer aldığı gözlemlenmektedir. Ancak ikinci kitapta farklı bilişsel alanlardaki etkinliklere de kısmen yer verildiği görülmektedir.

Elemantary Turkish: *Elemantary Turkish* kitabı incelendiğinde okuma becerisine ilişkin bölümlerde genel olarak okuma öncesi etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Ancak elli bir metnin iki tanesinde okuma öncesinde konuyla ilgili diyaloglara, yine iki metin öncesinde metne ilişkin tahmin sorularına, bir metinde, artalan bilgisi oluşturmak için İngilizce olarak hazırlanmış bilgilendirici metne yine bir metinde de konuyla ilgili reklama yer verildiği görülmektedir.

Elemantary Turkish de okuma sırasında etkinliklere yer verilmediği gözlemlenmektedir. Diğer bir deyişle, kitapta okuma stratejilerinin öğretimine ilişkin etkinliklerin yer almadığı görülmektedir.

Okuma sonrasında ise, genel olarak metni anlama sorularına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca 10 metinde de metin sonrasında üretime dönük olarak yazma etkinliklerine, 4 metinden sonra da konuşma etkinliğine yer verildiği görülmektedir. Metni anlama sorularının genellikle bilişsel alan olarak bilgi ve kavrama basamağına ilişkin olduğu gözlemlenmektedir. Bu duruma aşağıdaki sorular örnek olarak gösterilebilir:[33]

1. Özgür okula neyle gitti?
2. Hangi öğretmen okula gelmedi?
3. Özgür öğle yemeğinin nerede yedi?
4. Özgür arkadaşı Can'ın evine ne zaman gitti?
5. Özgür akşam kaç saat ders çalıştı?

Kaynak: Elemantary Turkish (2006: 231)

Okuma sonrası etkinliklerde metni anlamlandırma sorularının yanı sıra yer yer doğru/yanlış sorularına, çoktan seçmeli sorulara, boşluk doldurma ve eşleştirme, çevirme etkinliklerine yer verildiği görülmektedir.

Elemantary Turkish kitabında çok sınırlı olarak okuma öncesi etkinliklere yer verildiği, okuma sırasında etkinliklere yer verilmediği, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik temel olarak okuma sonrası etkinliklere yer verildiği gözlemlenmektedir. Okuma sonrası etkinliklerde ise, yer yer üretime dönük etkinliklere yer verilmeye çalışılsa da bu etkinliklerin oran olarak oldukça az olduğu, okuma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak temelde metni anlama sorularının kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu soruların ise genelde bilgi ve kavrama düzeyindeki beceri içerdiği gözlemlenmektedir.

[33] İlgili soruların yer aldığı metin Ek5'de yer almaktadır.

Sonuç olarak incelenen 12 serideki kitaplarda genel olarak okuma metinlerine ilişkin okuma öncesi ve sırasında etkinliklere yer verilmediği, kitaplarda sadece okuma sonrasında etkinliklerin yer aldığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla söz konusu kitaplarda tahmin etme, tarama, gözden geçirme, metin ile artalan bilgisini ilişkilendirme, bağlamdan yeni sözcüklerin anlamını tahmin etme, güçlükleri tanımlama gibi okuma stratejilerini öğretme amacı güdülmediği ve temel okuma kazanımlarını gerçekleştirmeye yeterince hizmet edilmediği gözlemlenmektedir.

Okuma sonrasındaki etkinlikler incelendiğinde ise, genel olarak kısa yanıtlı metni anlama sorularına yer verildiği bu soruların büyük bir bölümünün de cevabı metinden aynen çıkarılıp yanıtlanacak nitelikte olan bilgi düzeyini ve bunun yanı sıra kavrama düzeyini içerdiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, okuma sonrası etkinliklerde uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi farklı bilişsel alanlara yönelik sorulara ve konuşma ya da yazma becerileriyle ilişkilendirilebilecek etkinliklere yeterince yer verilmediği gözlemlenmektedir. Bu durum da öğrencilerin söz konusu metinleri yeterli düzeyde anlamalarını ve erek dil ile üretime geçmelerini engellemektedir. Ayrıca okuma sonrasındaki etkinliklerde büyük bir oranda kısa yanıtlı sorulara yer verildiği bunun dışında ise, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme biçimindeki soruların yoğun olarak yer aldığı görülmektedir. Bu noktada yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma sonrasındaki yer alan soruların soru biçimleri, geliştirilmesi hedeflenen bilişsel alan ve bütün bunların okuma becerileri ile ilişkileri göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı görülmektedir. Halbuki bir etkinlik oluşturulmadan önce kapsamlı bir *belirtke tablosu* hazırlanmalı, bu belirtke tablosunda hangi konuların ele alınacağı, hangi okuma becerilerinin geliştirileceği, bu amaçlara yönelik olarak hangi bilişsel alana yönelik ne tür soruların sorulacağı önceden belirlenmeli, etkinlikler de bu plan çerçevesinde hazırlanmalıdır.

İncelenen kitaplarda genel olarak okuma sonrasında sözcük öğretimine ilişkin etkinliklere de oldukça sınırlı sayıda ve düzeyde yer verildiği

gözlemlenmektedir. Sözcük öğretimine ilişkin etkinliklere yer veren pek çok kitapta sadece metinde geçen kimi sözcüklerin İngilizce karşılıklarının verilmesi ile yetinildiği, eşanlam, zıtanlam, altanlam, üstanlam, kaplam, içlem gibi sözcüksel düzeydeki anlama ilişkin etkinliklerin geliştirilmediği gözlemlenmekte bu tür etkinliklere yer veren kitaplarda ise, etkinliklerin kurgulanışında kimi eksikliklerin olduğu görülmektedir.

Çalışmada ele alınan yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kitaplardaki okuma öncesi sırası, sonrası etkinlikler ve bu etkinliklerin bilişsel-biçimsel yönü hazırlanan *okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi*'ne göre de incelenmiştir. Kontrol listesine göre yapılan incelemeye göre kitapların ilgili bölümlere ilişkin taşıdığı özellikler şu şekildedir:

Tablo 12 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Okuma Öncesi Etkinliklere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Okuma Öncesi Etkinliklere İlişkin İfadeler												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
7. Okuma öncesinde etkinlikler yer alıyor.	+	×	×	+	×	×	×	×	×	+	×	+
7.1. Okuma öncesi ile ilgili okuma becerilere/stratejilerine yer veriliyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
7.1.1.Okuma öncesinde, öğrencilerin dünya bilgisini tetiklemeye yönelik etkinlikler yer alıyor.	+	×	×	√	×	×	×	×	×	×	×	+
7.1.2. Okuma öncesinde okuma amaçlarını belirlemeye yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
7.1.3. Okuma öncesinde metni ön inceleme (metne hazırlık)etkinlikleri yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
7.1.4. Okuma öncesinde metnin içeriğini tahmin etme etkinlikleri yer alıyor.	×	×	×	√	×	×	×	×	×	×	×	+
7.2. Okuma öncesinde metnin anlaşılmasında sorun yaratması olası durumlara (sözcük gibi) ilişkin etkinlikler yer alıyor.	√	√	+	+	+	+	+	+	+	√	+	+
7.3.Okuma öncesindeki etkinlikler metnin içeriğine ilişkin ilgi/merak uyandırıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
7.4. Okuma öncesi etkinliklerde yeterince yönlendirmede bulunuluyor.	√	×	×	√	×	×	×	×	×	√	×	×
7.5. Okuma öncesindeki etkinlikler ilgi çekicidir.	+	×	×	+	×	×	×	×	×	+	×	+

Tablo 13 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Okuma Sırası Etkinliklere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Okuma Sırası Etkinliklere İlişkin İfadeler												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
8. Okuma bölümlerinde okuma sırasındaki görevlere/becerilere yer veriliyor.	×	×	×	+	×	×	×	×	×	×	×	×
8.1. Metni genel olarak gözden geçirme becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.2. Metindeki belirli bir bilgiyi tarama becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.3. Bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.4. Metne ilişkin çıkarımlar yapma becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.5. Not tutma, önemli bilgilerin altını çizme v.b. etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.6. Metnin yapısal özelliklerine dikkat etme becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
8.7 Yazarın üslup özelliklerine dikkat etme becerisine yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
9. Okuma öncesinde, okuma sırasındaki görevlere ilişkin yeterince	×	×	×	√	×	×	×	×	×	×	×	×

Tablo 14 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Okuma Sonrası Etkinliklere İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Okuma Sonrası Etkinliklere İlişkin İfadeler												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
10. Okuma sonrasında etkinlikler yer alıyor.	√	√	√	√	+	+	+	+	√	√	√	√
10.1. Okuma sonrası ile ilgili okuma-anlama stratejilerine yer veriliyor.	+	×	×	×	×	×	×	×	×	+	×	×
10.1.1. Metnin ana düşüncesini bulma etkinliği yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
10.1.2. Metnin konusunu bulma etkinliği yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
10.1.3. Metni ayrıntılı incelemeye yönelik etkinlikler yer alıyor.	+	×	+	+	+	+	+	×	×	+	√	+
10.1.4. Okuma öncesindeki tahminleri denetlemeye ilişkin etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
10.1.5. Metnin anlamını kontrol etmeye yönelik etkinlikler yer alıyor.	+	×	+	√	+	+	+	×	+	√	+	+
10.1.6. Metni özetlemeye ilişkin etkinlikler yer alıyor.	√	+	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
10.1.7.Metni kişisel olarak değerlendirmeye (katılma/sevme v.s.) yönelik etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
10.2. Okuma sonrasında üretime ilişkin etkinlikler yer alıyor.	+	+	×	+	×	×	×	×	+	√	√	√
10.2.1.Metindeki konu ile ilgili konuşma ekinliği yer alıyor.	+	+	×	+	×	×	×	×	+	√	√	√

Okuma Sonrası Etkinliklere İlişkin İfadeler (Devamı)												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
10.2.2.Metindeki konu ile ilgili yazma etkinliği yer alıyor.	√	×	×	+	×	×	×	×	×	√	√	√
10.3.Sözcük öğretimine ilişkin etkinlikler yer alıyor.	√	√	+	+	+	+	+	+	+	√	+	+
10.4. Etkinliklerde öğrenci aktif bir biçimde yer alıyor.	+	+	×	+	×	×	×	×	×	+	√	+
10.5. Okuma sonrasında metni anlamaya yönelik yeterli sayıda etkinliğe yer veriliyor.	+	×	+	+	+	+	+	×	+	√	+	+
10.6. Okuma sonrası etkinlikler ilgi çekicidir.	+	×	×	×	×	×	×	×	×	+	+	×
10.7. Okuma sonrası etkinliklerde yeterince yönlendirmede bulunuluyor.	+	+	×	√	×	×	×	×	+	√	√	√

Tablo 15 Okuma Ünitelerini/Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesindeki Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönlerine İlişkin İfadeler ve Ele Alınan Kitapların Bu Kontrol Listesindeki İfadelere Göre Değerlendirilmesi

Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönlerine İlişkin İfadeler												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkçe**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
11. Okuma sonrasında etkinlikler farklı bilişsel alanları içeriyor.	+	×	+	+	×	√	√	+	×	+	+	+
11.1. Bilgi basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	√	√	√	√	√	√	√	+	√	√	√	√
11.2. Kavrama basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	√	×	√	√	×	√	√	+	×	+	+	√
11.3. Uygulama basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	+	+	×	+	×	×	×	×	+	+	+	+
11.4. Analiz basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	+	×	+	+	×	+	+	×	×	×	×	×
11.5. Sentez basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	+	×	+	+	×	×	×	×	×
11.6. Değerlendirme basamağına ilişkin etkinlikler yer alıyor.	×	×	×	+	×	+	+	×	×	×	×	×

Etkinliklerin Bilişsel ve Biçimsel Yönlerine İlişkin İfadeler (Devamı)												
	Güle Güle	**Turkofoni Türkçe Öğren**	**Türkçe-Turkish**	**Hitit**	**Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri**	**Beginner's Turkish**	**Turkish**	**Yabancılar İçin Türkce**	**Türkçe Öğrenelim**	**Gökkuşağı**	**Yabancılar İçin Türkçe (TÖMER)**	**Elemantary Turkish**
12. Farklı biçimlerde etkinlikler yer veriliyor.	√	×	+	√	×	√	√	+	+	√	√	+
12.1. Kısa yanıtlı sorular yer alıyor.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
12.2.Boşluk doldurma biçiminde sorular yer alıyor.	√	×	×	√	×	+	√	×	×	√	√	+
12.3. Doğru-yanlış biçiminde sorular yer alıyor.	+	×	×	√	×	√	√	×	×	√	√	+
12.4. Eşleştirme biçiminde sorular yer alıyor.	+	×	×	+	×	+	+	+	√	√	√	+
12.5. Çoktan seçmeli sorular yer alıyor.	+	×	×	×	×	×	×	×	×	+	√	+
12.6. Sözlü yanıtlanan sorular yer alıyor.	×	×	×	√	×	√	×	+	×	+	√	+
12.7. Yazılı yanıtlanan soruları yer alıyor.	×	×	×	√	×	×	×	+	×	√	√	+

7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın üçüncü bölümünde genel olarak ikinci dil edinimi sürecini açıklamaya çalışan yaklaşımlara, dördüncü bölümünde ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin geliştirilmesi hedeflenen beceri alanı olan okuma becerisinin ne olduğuna değinmeye çalışıldı. Böylece üçüncü ve dördüncü bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışıldı.

Çalışmanın altıncı bölümünde ise, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümleri çeşitli açılardan incelenmeye çalışıldı.

Çalışmanın son bölümü olan bu bölüm ise, aktarılan kuramsal bilgiler ışığında yapılan incelemelerin sonuçlarını ve Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan iki örnek okuma temasını içermektedir. Bu doğrultuda bu bölümde, öncelikle yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümleri üzerine yapılan incelemenin sonuçları aktarılacaktır. Sonra ise, önerilen iki örnek temanın nasıl hazırlandığına değinilecek ve ardından bu temalar sunulacaktır.[34]

7.1. Sonuç

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümleri üzerine yapılan çalışmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

[34] Hazırlanan okuma üniteleri tezin sayfa düzeninin dışında olduğu için Ek6'da yer almaktadır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda metin türü olarak büyük oranda diyalog tercih edildiği görülmektedir. Kitaplarda diyalog türünün tercih edilmesindeki temel sebep; kitapların temelde yabancıları Türkçe kullanarak girebilecekleri bağlamlara hazırlamayı amaçlamasıdır. Bu doğrultuda kitaplarda genellikle bağlamlardan hareket edilerek diyalog biçimindeki metinler kullanılmıştır. Diyalog biçiminin dışındaki türlere ise, daha çok ileri düzeyleri kapsayan kitaplarda yer verildiği görülmektedir. Ancak gerek temel düzeyde gerekse daha ileri düzeylerde okurlar pek çok metin biçimiyle karşılaşmaktadır. İncelenen kitaplar da ise, genel olarak tür çeşitliliğine dikkat edilmediği ve kitapların Türkçeyi ikinci dil olarak edinenleri gündelik yaşamda karşılaşabilecekleri farklı türden metinlere yeterince hazırlamadığı görülmektedir. Bu nedenle gerek pratik amaçlar için ve sadece temel düzeyi kapsayan kitaplarda gerekse ileri düzeyleri de içeren ve sınıf ortamında kullanılması amacıyla hazırlanmış kitaplarda düzeye ve gereksinimlere uygun olarak farklı türden metinlere yer verilmeye çalışılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda özgünlük açısından en çok oluşturulmuş metne yer verildiği görülmektedir. Diğer bir deyişle, incelenen kitaplardaki metinler büyük oranda yazar tarafından gerçek yaşamdaki durumlar düşünülerek hazırlanmıştır. Ancak kitapların büyük bir bölümünde oluşturulmuş metinlerin hazırlanırken gerçek yaşamdaki durumların göz ardı edildiği ve benzetimlerin gerçek yaşamdan alınan verilerden oluşturulan bir veri tabanına dayandırılarak hazırlanmadığı görülmektedir. Bu durum da, Türkçeyi ikinci dil olarak edinen yabancılara gerçek yaşamda görülmeyen durum ve kullanımların öğretilmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde daha çok ya gerçek yaşamda kullanılan metinler sınıf ortamına taşınarak kullanılmalı ya da özgün nitelikteki bu metinler öğrenci grubunun düzeyine uygun biçimde uyarlanarak kullanılmalıdır. Diğer metin biçimleri ise, daha çok etkinliklerde tercih edilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin genellikle hedef grubun düzeyine uygun bir biçimde oluşturulduğu görülmektedir. Ancak bazı kitaplarda metinlerde aşırı sözcük girdisinin bulunduğu ve bu sözcüklerin öğretimi için okuma öncesinde herhangi bir etkinlik düzenlemediği görülmektedir. Bazı kitaplarda da metinlerdeki dilbilgisel yapıların hedef grubun biraz üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Kitaplardaki metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesi için hem kitaplardan rastlantısal olarak seçilen üçer metin SMOG yöntemine göre incelenmiş hem de oluşturulan *okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi*ndeki metinlerin okunabilirlik düzeyine ilişkin maddelerden hareket edilmiştir

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki metinlerin içeriksel özellikleri incelendiğinde bu metinlerin büyük oranda geliştirilebilir olduğu diğer bir değişle kısmen yeterli olduğu gözlemlenmektedir. Metinlerde en çok gündelik yaşama ilişkin konuların ele alındığı ancak konuların büyük oranda gerçek yaşamdaki durumlara kısmen uygun olduğu ve ilgi çekici bir nitelik taşımadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca metinlerin hedef grubun dünya bilgisine uygun olduğu ancak diyalog biçimindeki metinlerde bağlamın yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olmadığı görülmektedir. Bu açıdan metin seçiminde konu çeşitliliği, konunun ilgi çekiciliği, gerçek yaşamdaki metinlere uygunluğu gibi durumlar göz önünde bulundurulmalı ve bağlamlardaki kişi, yer, zaman ve olay gibi unsurların açık olması sağlanmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki metinler sunuluş biçimleri açısından incelendiğinde metinlerin geliştirilebilir olduğu gözlemlenmektedir. İncelenen kitapların bir kısmında metinlerin gerçek yaşamdaki biçimlerine benzer olarak sunulmadığı ve metinle birlikte yer alan karikatür, resim gibi görsel öğelerin metni yeteri düzeyde desteklemediği ayrıca punto büyüklüğü, yazı karakteri gibi yazımsal özelliklerin de okumaya elverişli olmadığı görülmektedir. Ancak burada yapılan belirlemeler incelenen

bütün kitaplar için söz konusu değildir. Burada belirtilen eksiklerin giderilmesi için örneğin metin olarak bir web sayfası alınmışsa bu metin kitapta da düz metin yerine web sayfası biçiminde yer almalı yani söz konusu metin gerçek yaşamdaki biçimine benzetilmelidir. Ayrıca metinlerin yanında yer alan görsel öğeler rasgele seçilmemeli, görsel öğeler seçilirken konuya uygunluğu, ilgi çekiciliği gibi özellikler kontrol edilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardan *Hitit* ve *Gökkuşağı* serisindeki kitapların dışındaki bütün kitaplarda okuma öncesine herhangi bir etkinliğe yer verilmediği görülmektedir. Okuma öncesinde etkinliğe yer veren *Hitit* ve *Gökkuşağı*'nda ise bu etkinlikler oldukça sınırlı sayıda yer almaktadır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda okuma öncesine ilişkin becerilerin geliştirilmesinin, öğrencilerin metne hazırlanmasının ve metne ilgili hale getirilmesinin hedeflenmediği görülmektedir. Bu açıdan söz konusu kitaplarda okuma öncesindeki becerileri geliştirecek ve öğrencileri metni okumaya teşvik edecek etkinliklere yeterli oranda yer verilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda okuma sırasına ilişkin etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla bu kitaplarda okuma sırasına ilişkin olan tarama, gözden geçirme, tahmin etme gibi okuma becerilerinin/stratejilerinin öğretiminin amaçlanmadığı görülmektedir. Ancak okuma sırasındaki görevler okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir ve söz konusu kitaplarda beceri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer ayrılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda okunan metni anlamlandırmak için büyük oranda okuma sonrası etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Ancak okuma sonrasında da beceri gelişimine yönelik etkinliklere yeterli düzeyde yer verilmediği, bu etkinliklerde de daha çok metni anlamaya yönelik sorulara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca okuma sonrasında sözcük öğretimine ve üretime ilişkin etkinliklere kısmen yer

verildiği belirlemiştir. Bunlara ek olarak, okuma sonrasındaki etkinliklerin ilgi çekici ve yaratıcı niteliklere sahip olmadığı da belirlenmiştir. Okuma sonrası etkinliklerde genellikle kısa yanıtlı metni anlama sorularına yer verildiği görülmektedir. Ancak okuma sonrasındaki etkinliklerde de okuma becerilerini geliştirecek ve metnin istenen düzeyde anlaşılmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmeli, bu etkinlikler konuyu bulma, özetleme, ana düşünceyi bulma v.b. becerileri içermelidir. Ayrıca okuma becerileri diğer becerilerle ilişkilendirilmeli yani okuma metninde ele alınan konuya ilişkin konuşma, yazma gibi üretime dönük etkinliklere yer verilmeye çalışılmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplarda etkinliklerin bilişsel alan olarak daha çok bilgi ve kavrama basamaklarını içerdiği gözlemlenmektedir.[35] Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerde farklı bilişsel alanları tetikleyen etkinliklere yer verilmeye çalışılmalıdır. Sadece bilgi düzeyine ilişkin olan diğer bir deyişle cevabı metinden aynen bulunup yazılabilecek biçimdeki sorular tek başına okuma becerilerini geliştirmek için yeterli değildir.

Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki etkinliklerin biçimsel yönü incelendiğinde ise büyük oranda kısa yanıtlı sorulara yer verildiği görülmektedir. Bunun dışında ise, en çok boşluk doldurma ve doğru-yanlış biçimindeki soruların tercih edildiği görülmektedir. Ancak etkinliklerde farklı biçimlerde soruların yer alması hem farklı bilişsel alanların tetiklenmesini kolaylaştıracak hem de etkinlikleri ilgi çekici bir hale getirecektir. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitaplardaki etkinliklerin bilişsel ve biçimsel yönü geliştirilebilir niteliktedir.

Sonuç olarak hem yapılan gözlemler sonucu aktarılan bilgilerden ve sayısal verilerden hem de *okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi*'ne göre yapılan incelemelerden yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerinde

[35] Kitaplarda sadece okuma sonrasına ilişkin etkinlikler yer aldığı için etkinliklerin bilişsel ve biçimsel yönlerine ilişkin tespitler sadece bu alandaki etkinlerle ilgilidir.

gerek metinlerde gerekse etkinliklerde kimi eksikliklerin bulunduğu gözlemlenmektedir.

7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Sürecinde Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Temalar

Bu çalışmada, aktarılan bilgiler ve yapılan değerlendirmeler ışığında iki örnek okuma teması hazırlanmıştır. Bu temalar oluşturulurken düzeyin ve konuların belirlenmesi ve ünitelerin düzenlenmesi aşağıda aktarılan durumlar çerçevesinde gerçekleşmiştir.

7.2.1. Düzey ve Konuların Belirlenmesi

İkinci dil öğretimi sürecinde, diğer beceri alanlarında olduğu gibi, okuma becerilerini geliştirmek için farklı öğrenci düzeyleri göz önünde bulundurulmalı ve her düzey için ayrı materyaller ve etkinlikler hazırlanmalıdır. Çalışmanın altıncı bölümünde de belirtildiği gibi Avrupa dil gelişim dosyasında, ikinci dil edinimi sürecinde toplam altı düzey belirlenmiştir. Bu düzeyler; temel düzey (A1 ve A2), orta düzey (B1 ve B2) ve ileri (C1 ve C2)'dir. Buna göre; her düzey, ikinci dil edinicilerinde dört temel beceri alanında gözlemlenmesi gereken davranışları ifade etmektedir.

Çalışmada yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenlerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik iki örnek tema sunulması amaçlanmış ve yeterlilik düzeylerinden B1 ve C1 düzeyleri rastlantısal olarak seçilmiştir. Bu doğrultuda örnek ünitelerde Avrupa dil gelişim dosyasındaki kontrol listesinin okuma becerilerine ilişkin bölümünde yer alan şu temel davranışların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir: (CEF,2000)

B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma süreçlerinde gerçekleştirmesi gereken temel davranışlar:

1.Gündelik yaşamla ilgili ve bilindik konularla ilgili kısa gazete haberlerinin ana konularını anlayabilirim.
2.Güncel konu ya da olaylarla ilgili gazete ya da dergilerdeki sütunları, röportajları okuyabilirim.
3.Bağlamdan bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin edebilirim. Böylece, konu tanıdık ise, anlatımın anlamının ortaya çıkarabilirim.
4.Haber özetleri gibi kısa metinlere göz gezdirebilir, ilgili gerçekleri ve kimin neyi nerede yaptığına ilişkin bilgileri bulabilirim.
5. Kısa, basit broşürlerdeki en önemli bilgiyi anlayabilirim.
6. Basit mesajları ve resmi mektupları anlayabilirim.
7. Özel mektuplarda aktarılan olayları, duygular ve dilekler ile ilgili bölümleri anlayabilirim.
8. Açık bir biçimde kurgulanmış öykünün ana konusunu anlayabilir ve en önemli olayları fark edebilirim.

C1 düzeyindeki öğrencilerin okuma süreçlerinde gerçekleştirmesi gereken temel davranışlar:

1. Yeterli uzunluktaki metni anlayabilir ve sözlü olarak özetleyebilirim.
2. Karmaşık raporları, analizleri ve açıklamaları okuyabilir ve bunlardaki tartışılan görüşleri, bakış açılarını ve bağlantıları anlayabilirim.
3. Kendi alanıma ilişkin araştırma raporları gibi ileri düzeydeki metinlerden bilgileri ve düşünceleri çıkarabilirim.
4. İşimle ya da ilgi alanımla ilintili olmasa bile uzun ve karmaşık talimatları anlayabilirim.
5. Herhangi bir yazışmayı ara sıra sözlük kullanarak okuyabilirim.
6.Öykünün somut olarak ortaya konulan konusunun ötesine giderek örtük anlamı, düşünceleri ve ilişkileri kavrayabilirim.
7. Yazınsal metinlerdeki sosyal, politik ve tarihsel artalanı tanıyabilirim.

Çalışmada örnek temalar hazırlanırken beceri temelli ve metin temelli yaklaşım[36] bir arada uygulanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda belirlenen bir tema, söz konusu düzeye göre kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Diğer bir değişle, okuma becerileri bir konu etrafında geliştirilmeye çalışılmış ve ele alınan konunun üzerinde farklı boyutlarda ve detaylı bir biçimde durularak ikinci dil edinicilerinin ele alınan konuda karşılaşabilmesi olası olan metin biçimlerinin büyük bir bölümü, bu metinleri anlamak için gerekli olan okuma becerileri, temel sözcük girdisi gibi unsurlar bir arada verilmeye çalışılmıştır. Bu noktada, gerek gündelik yaşama gerekse özel alanlara ilişkin metinler

[36] Beceri tabanlı ve metin tabanlı yaklaşım için sayfa 126'ya bakınız.

incelenmiş ve genel olarak görülen otuz okuma teması belirlenmiştir.[37] Bu temalardan *seyahat* ve *sağlıklı yaşam* temaları rastlantısal olarak seçilerek bu çalışmada konu edilmiştir. Buna göre B1 düzeyi için *seyahat*, C1 düzeyi için de *sağlıklı yaşam* temalarına ilişkin okuma ünitesinin hazırlanmana karar verilmiştir.

Çalışmada önemli olan ve vurgulanması gereken bir diğer nokta da şudur: Bu çalışmada okuma becerileri başlı başına bir alan olarak ele alınmış ve sadece okuma becerilerini geliştirmeye dönük etkinlikler kurgulanmıştır. Diğer bir deyişle, genel olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan ana kitapların aksine, çalışmamızda dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin hepsinin geliştirilmesi hedeflenmemiş, bu beceri alanlarından sadece okuma becerisi mercek altına alınarak bu beceri alanının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Çalışmamızdaki yazma, konuşma gibi diğer beceri alanlarına ilişkin etkinlikler de temelde okuma becerisinin gelişimini pekiştirmek için kurgulanmıştır. Bu nedenden dolayı, bu bölümde sunacağımız iki örnek tema Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde tek başına kullanılabilecek nitelikte değildir. Çünkü dili dört temel beceriden oluşan bir bütün olarak değerlendirdiğimizde yabancı bir dil öğretiminde kullanılacak ana malzemenin de bu dört beceri alanına yeteri kadar yer vermesi gerekmektedir. Ancak her bir beceri alanının kendi içerisinde oldukça kapsamlı olması, dört temel beceriyi içeren ana kitapların her bir beceri alanına yeterli derinlikte yer verememelerine neden olabilmektedir. Bundan dolayı, yabancı dil öğretiminde bir ana kaynağın yanı sıra beceri alanlarına göre özelleştirilmiş kaynakların da kullanılmasının faydalı olabileceği düşünülebilir. Diğer dillerin, özellikle de İngilizcenin, yabancı dil olarak öğretimi için son yıllarda gerek okuma gerekse diğer beceri alanlarını temel alan ve ele aldığı beceri alanını derinlemesine işleyen pek çok ders kitabının hazırlandığı görülmektedir.

[37] Bu okuma temaları şu şekildedir: aile, ev yaşamı, gündelik yaşam, yemek, sosyal yaşam, eğitim, eğlence ve hobiler, ekonomi, politika, din, akran ilişkileri, meslekler, seyahat ve tatil, suçlar, spor, müzik, sağlıklı yaşam, moda, hayvanlar, doğal afetler, magazin, coğrafya (bir yer tanıtımı), savaş, alışkanlıklar, edebiyat, teknoloji, tarih, kadın erkek ilişkileri, hukuk, güncel olaylar

Sonuç olarak çalışmada sunulan iki örnek tema; yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir kitabın parçası olarak tasarlanmıştır.

7.2.2. Ünitelerin Düzenleniş Biçimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde, dil edinicilerinin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan örnek ünitelerde düzey ve konunun belirlenmesinin ardından ünitelerin hazırlanmasına başlanmıştır. Bu noktada öncelikle belirlenen konulara ilişkin gerçek yaşamda var olan metinler kapsamlı bir biçimde incelenmiş ve gerek içerik gerek yapı gerekse biçim açısından pek çok metin derlenerek bir metin havuzu oluşturulmuştur. Böylece Türkçeyi ikinci dil olarak edinenlerin okuma sürecinde söz konusu konuyla ilgili karşılaşabileceği metinler belirlenmiştir.

Yapılan bu belirlemeler ışığında seyahat konusu ile ilgili temelde okurların; 1) çeşitli gezilerle, otellerle ve ilanlarla 2) çeşitli tatil seçenekleriyle ve tatil etkinlikleriyle ve son olarak 3) seyahatle ilgili tarihsel olaylarla ya da gezginlere ilişkin olaylarla; sağlıklı yaşam konusunda ise, okurların genellikle 1) hastalıklar ve tedavi yöntemleri 2) beslenme ve 3) sağlıklı yaşam için yapılan spor etkinlikleri ile ilgili metinlerle karşılaştığı belirlenmiştir. Bu belirlemeler doğrultusunda oluşturulan seyahat ve sağlıklı yaşam temaları üçer alt başlığa ayrılmıştır. Çalışmada bu alt başlıklar da genel tema çerçevesinde bir alt ünite olarak değerlendirilmiştir.

Söz konusu temalar (genel üniteler) ve alt başlıklar (alt üniteler) şu şekildedir:

1. Seyahat
    a. Haydi Tatile Çıkalım
    b. Yeni Deneyimler
    c. Gezginler ve Yolculuklar

2. Sağlıklı Yaşam
    a. Hastalıklar ve Tedaviler
    b. Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?
    c. Sağlıklı Yaşam İçin Spor

Örnek temalarda biçimsel düzenleme yapılmadan önce *Cover to Cover, Reading Keys, Read and Reflect, Select Readings* adlı kitapların biçimsel düzenleri yani ünite oluştururken nasıl bir sıra takip ettikleri incelenmiş ve bu kitaplardaki biçimsel yapıdan esinlenerek üniteler şu biçimde yapılandırılmıştır:

Öncelikle temaya resimler/karikatürler yoluyla genel bir giriş yapılmış, bu girişte ayrıca okuma becerilerinden biri olan *ön incelem*eye yer verilmiştir. Daha sonra ise, ünitelere (tema ile ilgili üç üniteye) yer verilmiştir.

Ünitelerde de öncelikle genel giriş niteliğinde olan ve okuyucunun ünite ile ilgili dünya bilgisini harekete geçirecek etkinliklere yer verilmiştir.

Bu genel girişin ardından *sözcük becerileri*ne geçilmektedir. Burada metinler yoluyla belirli bir sözcük becerisinin kavratılması amaçlanmaktadır. Bu bölümde ayrıca okur ünitelerin sonunda S1, S2, S3 … biçiminde numaralandırılan *sözcük becerisi ek etkinlikler* bölümüne yönlendirilmektedir. Bu sayfalarda; ele alınan sözcük becerisi ile ilgili yönlendirici bilgilerin yanı sıra ek etkinlikler yer almaktadır.

Sözcük becerisi ile ilgili bölümün ardından metin temelli anlayışla hazırlanan ana metne geçilmektedir. Burada ilgili metin okuma öncesi-sırası-sonrası etkinliklerle işlenmektedir.

Ünitelerde ana metinin ardından, *okuma becerisi* ile ilgili bölüme yer verilmektedir. Buradaki temel amaç ise; belirli bir okuma becerisi üzerinde yoğunlaşarak bu becerinin içselleştirilmesini sağlamaktır. Bu bölümde de okur ünitelerin sonunda O1, O2, O3 … biçiminde numaralandırılan *okuma becerisi ek etkinlikler* bölümüne yönlendirilmektedir. Bu sayfalarda da; ilgili okuma becerisi ile ilgili yönlendirici bilgilerin yanı sıra ek etkinlikler yer almaktadır.

Ünitelerde okuma becerisi ile ilgili bölümün ardından *sözcük bilgisi* bölümüne geçilmektedir. Bu bölümün temel amacı; metinler yolu ile öğrencilerin ilgili ünitedeki temel sözcükleri öğrenmesidir. Ünitenin sonunda ise, ünitedeki konu ile ilgili bir konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinlikle de öğrencilerin öğrendikleri ile sözlü üretime geçmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Sonuç olarak; her bir ünitede şu sıra izlenmiştir:

1. Genel giriş
   a. Sözcük becerisi / ek etkinlikler
   b. Ana metin
   c. Okuma becerisi /ek etkinlikler
   d. Sözcük bilgisi
   e. Konuşma

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. (3. Baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif Öğrenme.* (5. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akamatsu, N. (2003). The Effect of First Language Ortographic Features on Second Language Reading in Text. *Language Learning.* 53:2. 207-231.

Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyülü Düzen…* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2004). *Türkçenin Sözvarlığı.* (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading.* New York: Cambridge University Press.

Alexander, P.A. and Jeton, T.L. (2000). Learning from Text: A Multidimensional and Developmental Perspective. *Handbook of Reading Research.* Volume 3. 285-310. NJ: Lawrence Erlbaum.

Alkan, M. (2003). *Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesinde Açık Uçlu Sorular.* www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyalari/meral.pdf . (15 Haziran 2007)

Ankara Üniversitesi Tömer. (2002). *Hitit 1.* Ankara: Tömer.

Ankara Üniversitesi Tömer. (2002). *Hitit 2.* Ankara: Tömer.

Ankara Üniversitesi Tömer. (2002). *Hitit 3.* Ankara: Tömer.

Aufderstrasse, H., Bock, H., Gerdes, M., Müller, J. und Müller, H. (2003). *Themen Actuell 1*. Berlin: Hueber.

Ay, S. (2003). *Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Bates, E. (1996). *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. London: Acedemic Press.

Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, G. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bock, S. (1993). Developing Materials for the Study of Literature. *Forum.* Vol 31. No 3. (July - September 1993)

Brown, H. D. (1981). *Principles of Language Learning and Teaching.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles an Interactive Approach to Language Pedagogy.* (2. Baskı). New York: Longman.

Carnine, D. G., Silbert, J., Kame'enui,E. J. and Tarver, S. G. (2004). *Direct Instruction Reading.* (4th Edition). New Jersey: Pearson Press.

Chastain, K. (1988). *Developing Second Language Skills. Theory and Practice.* (3. Baskı) Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

Common European Framework of Reference for Languages. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (15 Haziran 2007).

Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching.* New York: Oxford University Press.

Çapan, S. (1996). Bilişsel Gelişim ve Dil Edinimi. *Dilbilim Araştırmaları*. içinde 284-288.

Çelik, J. (1998). *Dil Öğreniminde Okuma- Anlama Stratejileri.* Dilbilim Araştırmaları. içinde 107-115.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 1.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 2.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 3.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 4.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 5.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetin, M. (1999). *Turkofoni. Türkçe Öğren 6.* İstanbul: Turkofoni Yayınları.

Çetinkaya, G. (2004). *Anadilde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma ve Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. (6. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler. (2. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dilek, İ. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dilidüzgün, Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dulay, H., Brut, M., Krashen, S. (1982). *Language Two.* New York: Oxford University Press.

Durmuşoğlu, G. (1990).*İki-Dilli Sözlük Oluşturmada 'Paralel Metin' Kavramının Önemi.* Dilbilim Araştırmaları. içinde 75-79.

Ediger, A. (2001). *Teaching Children Literacy Skills in a Second Language. Teaching English as a Second or Foreign Language.* (3rd Edition). London: Heinle&Heinle. içinde 153-171.

Ege, P. (2006). *Çocuklarda Okuryazarlık Eğitimi. Dil ve Kavram Gelişimi.* (2. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık. içinde 140-158.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquistion.* Oxford University Press.

Ellis, R. (1991). *Instructed Second Language Acquisition.* (2nd. Edition). Oxford: Blackwell Publishers.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* New York: Oxford University Press.

Ellis, R. and Barhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language.* New York: Oxford University Press.

Ellis, R., Kramsch C. ve Widdowson H. G. (Ed.). (2003). *Second Language Acquisition.* (8. Baskı). New York: Oxford University Press.

Ergenç, İ. (1983). *Yabancı Dil Öğretimi ve Olumsuz Aktarım.* Türk Dili Dergisi. Sayı 379-380. (Temmuz- Ağustos 1983). içinde 195-207.

Eryılmaz, Erbil. (1996). *Teaching Turkish As A Foreign Language: A Systems Approach Through Linguistic Perspective.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gass, S. M. and Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gazi Üniversitesi Tömer. (2006). *Yabancılar İçin Türkçe 1.* Ankara: Tömer.

Gazi Üniversitesi Tömer. (2006). *Yabancılar İçin Türkçe 2.* Ankara: Tömer.

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2006). *Yabancılar İçin Türkçe 1*. (2. Baskı). Ankara: Tömer

Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2006). *Yabancılar İçin Türkçe 2*. (2. Baskı). Ankara: Tömer

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Göktürk, A. (1988). *Okuma Uğraşı.* (3. Baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi.* İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading.* Great Britain: Longman.

Grabe, W., Swain, M. ve Kaplan R. B. (Ed.). (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* New York: Oxford University Press.

Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi.* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, V. D. (2004). *Dil ve İletişim.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, V. D. (2005). *Söylem. Anlambirimden Sözceye, Kanıtlamadan Düşüngüye.* (Basılmamış Yayın).

Günay, V. D. (2007). *Sözcük Bilimine Giriş.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Hadley, A.O. (2003). *Teaching Language in Context.* (3rd Edition). Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Heilman, A. W., Blair, T. R. and Rupley, W. H. (2002). *Principles and Practices of Teaching Reading.* (10th Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Hengirmen, M. (2006). *Türkçe Öğrenelim 1.* (5. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.

Hengirmen, M. (2001). *Türkçe Öğrenelim 2*. Ankara: Engin Yayınevi.

Hengirmen, M. (2001). *Türkçe Öğrenelim 3.* Ankara: Engin Yayınevi.

Hengirmen, M. (2001). *Türkçe Öğrenelim 4.* Ankara: Engin Yayınevi.

Holden, C. (2004). *The Origin of Speech.* Bilim ve Teknik. Yeni Ufuklar Eki. (Mart 2004). içinde 4-6.

Hoover, W., and Gough, P. (1990). *The Simple View of Reading. Reading and Writing*, 2: 127-60.

İşeri, K. (1998). Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi. *Dil Dergisi*. Sayı 70.

İşsever, S. (2000). *Türkçede Bilgi Yapısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İşsever, S. (2002) (ed.). Uzun, L. ve Huber, E. *Türkçede Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler.* Essen: Die Blaue Eule.

James, C., Coulthard, M. ve Bren, M. P. (Ed.). (2001). *Learner Contributions to Language Learning*. London: Longman.

Karasar, N. (2001). *Araştırmada Rapor Hazırlama.* (11. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kershaw, S. (2005). *The Relationship Between Oral Comprehension And Reading Fluency As It Relates To Reading Comprehension*. Yayınlanmamış Tez. F.S.U. College of Arts and Science.

Ketrez, N. (1997). *Bir Çocuğun Dil Edinimi Sürecinde Ses Aktarımı.* XI. Dilbilim Kurultayı Bildirileri. (22-23 Mayıs 1997). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Kıran, Z. (1996). *Dilbilim Akımları.* (2. Baskı). Ankara: Onur Yayınları.

Kıran, Z. ve Kıran, A. Z. (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). *Uygulamalı Dilbilim –Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Hitit Yayıncılık.

Koç, S. (2005). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Aradil Özellikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Korkmaz, İ. ve Yeşilyaprak B. (Ed.). (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition.* London: Prentice-Hall İnternational (UK)

Krashen, S. D., and Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.* Hayward Calif : The Alemany Press. içinde 131-132.

Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lantolf, J. P. ve Thorne S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* New York: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. ve Long M. H. (1991). *An Introduction To Second Language Acquisition Research.* London: Longman

Lightbown, P. ve Spada, N. (2003). *How Language Are Learned.* Second Edition. (8. Baskı). New York: Oxford University Press.

Maviş, İ., Ege, P. ve Topbaş, S. (Ed.). (2006). *Dil ve Kavram Gelişimi.* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

McDonough, S. (2002). *Applied Linguistics in Language Education.* New York: Oxford University Press.

McLaughlin, B. (1991). *Theories of Second-Language Learning.* (4th Edition). New York: Routledge.

Munby, J. (1979). *Communicative Syllabus Desing.* (2nd Edition). New York: Cambridge University Press.

Munby, J. (1985). *Communicative Syllabus Desing.* (4th Edition). New York: Cambridge University Press. New York: Routledge.

Nagy, W.E. and Scott, J.A. (2000). *Vocabulary Processes.* içinde Handbook of Reading Research, Volume 3. 269-310.

Nunan, D. (1998). *Second Language Teaching & Learning.* Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreingn Language.* Oxford: Macmillan Heinemann.

O' Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge University Press.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma.* (5. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özsoy, S. (2002). *Türkçe-Turkish.* (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öztopçu, K. (2006). *Elemantary Turkısh.* İstanbul: Kitap Matbaası.

Pollard, A. Ç. (2003). *Beginner's Turkısh.* Chicago: Contemporary Books.

Pollard, D. and Pollard, A. Ç. (2003). *Turkısh.* Chicago: Contemporary Books.

Rayner, K., Flores, G. B. and Balota, D. A. (1990). *Comprehension Process in Reading.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics.* (3rd. Edition). Edinburgh: Longman.

Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills.* (2nd Edition). London: The University of Chicago Press.

Savignon, S. J., Nunan, D. ve Murcia, M. C. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreingn Language.* (3. Baskı). Boston: Heinle & Heinle.

Scrivener, J. (1998). *Learning Teaching.* (2nd Edition). Oxford: Macmillan Heinemann.

Sebüktekin, A. (2004). *Yabancılar için Türkçe 1*. (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Sebüktekin, A. (2004). *Yabancılar için Türkçe 2*. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Segalowitz, N., Poulson, C. and Komoda, M. (1991). *Lower Level Components of Reading Skill in Higher Level Bilinguals*: Implications for Reading İnstruction. Reading in Two Languages. 8: 15-30.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Sert, N. (2002). *Yabancı Dil Öğretiminde Program Geliştirme Açısından Gereksinim Çözümlemesi.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Seyhan, H. ve Ersen-Rasch, M. (1998). *Güle Güle.* Berlin: Hueber.

Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading.* New York: Oxford University Press.

Spada, N., Nation, P. ve Schmitt, N. (Ed.). (2002). *An Introduction to Applied Linguistics.* New York: Oxford University Press.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme.* (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* (15. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching.* Pactice and Theory. New York: Cambridge University Press.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi.* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vacca, R. T. ve Vacca, J. A. (2002). *Content Area Reading.* (7th Edition). Boston: Allyn & Bacon Press.

Van Dijk, T. A. (1989). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse.* (50. Baskı). New York: Longman Group.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yamashita, J. (2004). Reading Attitudes in L1 and L2, and Their Influence on L2 Extensive Reading. *Reading in a Foreign Language*. Volume 16. Number 1. (April 2004).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırımalp, M. (2003). *A Practical Course in Turkısh.* Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri. Ankara: Doruk Yayıncılık.

Yıldız, C. (2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ek1 Yabancılara Pratik Türkçe Dersleri Adlı Kitaptan Metin Örneği

Okuma / Reading

BANKAYA GİDİŞ
"Going to the Bank"



Mehmet o sabah çok erken uyandı. Kız arkadaşı ile beraber Belgrat Ormanları'na gideceklerdi. Kızı çok seviyordu ve onunla evlenmek istiyordu. O gün onunla saat on birde randevusu vardı. Mehmet çok heyecanlıydı. Kahvaltı etmek istedi, ama buzdolabında kahvaltı için hiçbir şey yoktu. Zaten parası da yoktu. Bankaya gitmesi gerekiyordu. Saat sekizde evden çıktı ve doğru bankaya gitti. Banka kapalıydı. Bankanın yanındaki parkta tam bir saat bekledi. Banka açılır açılmaz hemen içeri girdi ve para çekmek istediğini söyledi. Fakat banka defterini evde unutmuştu. Evi çok uzaktı. Düşünmeye başladı. Tam o sırada bir arkadaşını gördü. Ondan elli milyon lira ödünç aldı ve tam zamanında kız arkadaşının evine gitti.

Ek2 Turkish Adlı Kitaptan Metin Örneği

Bengt Attström, a Swede who has been working in İzmir for a couple of years, has just gone into a carpet shop there. He wants a carpet, but does not want to stay too long.

Satıcı Buyurun. Oturun.

Bengt remains standing, looking at the carpets.

Satıcı (*offering a cigarette*) İçiyor musunuz?
Bengt (*tuts*) Teşekkür ederim. Sigara kullanmıyorum.
Satıcı Çok iyi. Ben de bırakmak istiyorum. Çay?
Bengt (*tuts*) Teşekkür ederim. Kilimlere bakmak istiyorum.
Satıcı Tabii efendim. Buyurun, oturun.

Bengt remains standing, looking at the carpets.

Satıcı Do you speak English?
Bengt İngiliz değilim. İsveçliyim.
Satıcı İsveçlisiniz! Vallahi, İsveççe bilmiyorum. Çok iyi Türkçe konuşuyorsunuz.
Bengt Sağ olun. Acelem var. İşime gidiyorum.
Satıcı Tamam abi. Kilim mi, halı mı istiyorsunuz?
Bengt Kilim.
Satıcı Hangi renk? (*holds up a rug*) Bu mavi kilim çok güzel.
Bengt Güzel. Ama ben yeşil istiyorum.
Satıcı (*pulls out a green rug*) Bu motif nasıl?
Bengt Şu motif çok güzel. Çok iyi, ama kilim çok büyük.
Satıcı Bir dakika. Daha küçük istiyorsunuz . . .

The salesman sorts through a pile of rugs and finds a smaller version.

Satıcı İşte! Hemen hemen aynı, ve daha küçük.
Bengt Evet, çok güzel. Ne kadar?
Satıcı Bu kilim çok özel, çok kaliteli.
Bengt Kaç para?
Satıcı Kırk milyon.
Bengt Allah Allah. Şaka yapıyorsunuz. Yirmi milyon?
Satıcı Kırk milyon efendim. Pazarlık yapmıyoruz bu dükkanda.

Ek3 Yabancılar İçin Türkçe Adlı Kitaptan Metin Örneği

BOĞAZ KÖPRÜSÜ (Oğuz anlatıyor.)

Avrupa'yla Asya kıtalarını birbirine bağlayan Boğaz Köprüsü Cumhuriyetin ellinci yıldönümünde, yani 29 Ekim 1973 tarihinde açılmıştı. Ben açılış törenini televizyondan seyrettim. Bazı bakanlar, generaller, İstanbul Valisi, Belediye Başkanı, yerli ve yabancı misafirler, gazeteciler ve on binlerce kişilik bir kalabalık Köprü'nün Beylerbeyi tarafında toplanmıştı. Ankara'dan gelen Cumhurbaşkanı kısa bir konuşmadan sonra Köprü'yü açtı ve davetlilerle birlikte Ortaköy tarafına doğru yürümeğe başladı. Bu sırada, içinde dünyanın çeşitli memleketlerinden gelen küçük çocukların bulunduğu ikinci bir grup da Ortaköy'den Beylerbeyine, yani Avrupa'dan Asya'ya doğru ilerliyordu. Böylece, tarihte ilk defa o gün Boğaz'ın bir kıyısından öbür kıyısına yürüyerek geçmek mümkün olmuştu.

Yüz altmış altışar metre yüksekliğinde iki ayağı olan Boğaz Köprüsünün toplam uzunluğu 1560 metre, genişliği de 26 metre. Ayakların birbirinden uzaklığı 1074 metre. Köprü denizden 64 metre yükseklikte olduğu için dünyanın en büyük gemileri bile altından kolaylıkla geçiyor.

Rüzgârın pek şiddetli olmadığı güneşli bir havada gidip oradan resim çekmek niyetindeyim. Aranızda benimle gelmek isteyen var mı?

Ek4 Türkçe Öğrenelim Adlı Kitaptan Metin Örnekleri

Barış Özlemi

Dalgıçlar, denizin mavi sularına daldılar. Dipte yatan uçan daireyi buldular. Uçan daire önemli bir yara almış, çok büyük bir hasar görmüştü. Dalgıçlar, uçan dairenin içine girdiler. Uçan dairede üç ceset vardı. Cesetleri teker teker kıyıya çıkardılar. Komiser ve polisler kıyıyı koruma altına almışlardı. Ama yine de meraklı kimseler orada bekliyor, gelişmeleri adım adım izliyorlardı.

Ayşe, kıyıda ölü yatan uzaylıların görüntülerini aldı. Kıyıdaki üç ceset onu üzmüş, içi burkulmuştu. İnsanlar niçin barış içinde yaşamak istemiyorlardı. Son gelişmeleri seyircilere aktarmak istedi. Kameranın karşısına geçti ve seyircilere seslendi:

Sayın seyirciler, şu anda İztuzu'nda uçan dairenin göründüğü yerdeyiz. Güvenlik güçleri arama çalışmalarına devam ediyorlar. Şu ana kadar üç ceset bulmayı başardılar. Bulunan cesetler incelemeye alınacaklar.

Ayşe, haberleri okuduktan sonra yine cesetlerin bulunduğu yere geldi. Dalyan'daki turistler ve meraklı halk cesetlerin çevresinde bir halka oluşturmuşlardı. Komiser ve polisler, cesetlerin yanında duruyordu. Cesetleri uçan dairenin içinden çıkaran dalgıç da komiserle birlikteydi. Ayşe daha fazla bilgi toplayabilmek için komiser ve dalgıçla yeniden konuşmak istedi.

Ayşe : Başka ceset bulundu mu?
Komiser : Hayır. Sadece üç ceset bulundu.

Ayşe : Uçan dairede dikkatinizi çeken başka bir şey oldu mu?
Dalgıç : Büyük bir yara almıştı, o yüzden düşmüş galiba.
Ayşe : Bu Zabalıların keşif uçağı. Oğuz bu uçağın düşürüldüğünü söylemişti. İki taneydiler. Birisi kurtulmuş. Bu onu gösteriyor.
Komiser : İkinci uçan daireyle ilgili bir bilgi henüz gelmedi. Uzaydan gelip bizlere saldırıyor ve canlarından oluyorlar.
Ayşe : İnsanları anlamak mümkün değil. Savaşmaktan öldürmekten başka bir şey düşünmüyorlar. Bir de doğaya zarar verip bütün güzellikleri yok ediyorlar. Ben gazetecilik hayatımda cinnet ve ölüm haberleri vermekten bıktım. Barışı özledim. Artık bu anlamsız savaşlar...
Dalgıç : Sizce savaşlar önlenebilir mi?
Ayşe : İnsanın insana yaptığını hiçbir canlı yapmadı. Ne demiş filozof; insan insanın kurdudur. İstenirse savaşlar önlenebilir elbette. Çocuklarımıza küçük yaşta dostluğu, kardeşliği, sevgiyi öğretmeliyiz. Beyinlere serpilen düşünce tohumları, toprağa atılan tohumlara benzer. Yani, "Ne ekersen onu biçersin."



Komiser : Her tarafta şiddet... Gazetelerde şiddet haberleri... Üzerinize alınmayın ama televizyonlarda her gün vurucu kırıcı filmler oynatılıyor. Neyse şimdi bırakalım bunları. Biz işimize bakalım. Bir vinç gemisi gelip suyun altındaki uçan daireyi çıkaracak. Sakın bu bölgeye kimseyi sokmayın.

8A General Yumni Marmaris'te

Yumni, kendisini Marmaris'e getiren genç delikanlıya teşekkür etti. Arabadan indi ve kalabalığa karıştı. Marmaris'te caddeler cıvıl cıvıl insan doluydu. Kalabalıkta uzun süre dolaştı. Mağazaların vitrinlerini seyretti. Yorulmuştu. Açtı ve parası yoktu. Bir kuyumcu dükkânının önünde durdu. Altınlar vitrinde pırıl pırıl parlıyordu. Gözü kasaya ilişti. Kuyumcu, bir müşteriden aldığı paraları kasaya yerleştiriyordu. "Bu paralar benim olsa..." diye düşündü.

Kalabalıkta sıkılmıştı. Yeniden ormanlara dönmek istedi. Dağlara baktı Marmaris çevresi ormanlarla kaplıydı. Bu ormanlara doğru yürüdü. Uzun bir yürüyüşten sonra bir orman köyüne geldi.

Köyde, Fatma Hanım bahçeyi süpürüyor, kızı da yemek yaptyordu. Yumni, Fatma Hanımın yanına gelerek ona selâm verdi:

Yumni : Merhaba!
Fatma : Merhaba! Hoş geldin.
Yumni : Sağol!
Fatma : Yabancısın galiba?
Yumni : Evet yabancıyım. Bana biraz su verebilir misiniz?
Fatma : Evet, tabiî. Karnın aç mı? Yiyecek bir şeyler de ister misin?
Yumni : Evet, karnım aç.
Fatma : Hatice, yemeği hazırla! Geç evlâdım, şöyle otur.
Yumni : Çok güzel bir yerde yaşıyorsunuz. Yemyeşil ağaçlar, masmavi gökyüzü, temiz hava ve



insana huzur veren bir sessizlik.
Fatma : Köyümüz orman köyü. Burda şehrin gürültüsü, kötü hava yoktur. Her şeyimiz doğaldır. Tavuklarımız, koyunlarımız var.

Bu sırada Fatma Hanımın torunu gelir ve Yumni'ye sorar:

Çocuk : Senin adın ne?
Yumni : Benim adım Yumni. Senin adın ne?
Çocuk : Benim adım Arif. Sen nereden geldin?
Yumni : Bunu sana sonra anlatırım. Çok uzun bir hikâyedir.
Fatma : Haydi yavrum! Sen git. Konuğumuzu rahatsız etme! Buraya ilk gelişiniz mi?
Yumni : Evet, ilk defa geliyorum. Adı ne köyünüzün?
Fatma : Köyümüzün adı Karacasöğüt.
Yumni : Deniz buraya uzak mı?
Fatma : Hayır. Hemen şurada, üç yüz metre ilerde. Siz buraya yürüyerek mi geldiniz?
Yumni : Evet, yürüyerek geldim.
Fatma : Nereye gideceksiniz?
Yumni : Şey, denize doğru. Sahile...

8B Kalpazanlar İş Başında

Şehmuz sahte para işleriyle uğraşan bir kalpazandır. Sahte dolarları gerçek dolarla değiştirmek ister. Bunun için birlikte çalıştığı adamlarından iki kişiyi çağırır.

Şehmuz, deniz kenarında bir şezlongta tek başına güneşlenmektedir. Selo ile Şakir, patronları olan Şehmuz'un yanına gelirler. Her ikisinin de üzerinde siyah pantolon ve beyaz gömlek vardır.

Selo : İyi günler patron.
Şehmuz : Nerdesiniz bu saate kadar?
Şakir : Trafik, patron...
Şehmuz : Ne trafiği? Antalya burası. İstanbul mu?
Şakir : Yani lâfın gelişi patron.
Şehmuz : Şimdi beni iyi dinleyin. Beni iyi dinlemez de, en küçük bir yanlış yaparsanız, ikinizin de sonu olur. Anladınız mı?
Selo : Biz ne zaman yanlış iş yaptık patron?
Şehmuz : Ne zaman doğru iş yaptınız? Bırakın şimdi bunları. Çantayı yarın saat 10.00'da yat limanına getirecekler.
Selo : Yat limanının neresine patron?
Şehmuz : Cafe'de, saat 10.00'da çantayı size teslim edecekler. Yarın sabah saat 09.00'da yine buraya geleceksiniz. Size bir çanta verece-



ğim. O çantayı diğer çantayla değiştireceksiniz.
Selo : Çok kolay işmiş patron. Çocuk oyuncağı gibi. Daha zor bir iş yok mu?
Şehmuz : Küçük işmiş. Milyon dolarlar var işin içinde.
Polis bizi izliyor olabilir. Çok dikkatli olun. Gözünüzü dört açın. Karşı taraf sizin çantayı değiştireceğinizi biliyor. Kimseye hissettirmeden çantaları değiştireceksiniz.
Giyecek bir şeyler alın üstünüze, başınıza. Bu kıyafetle çok dikkat çekiyorsunuz. Turistler gibi giyinin.
Hadi şimdi gidin. Yarın tam 09.00'da burada olun. Çantayı vereceğim size.
Selo-Şakir : Emredersiniz patron.

Ek5 Elemantary Turkish Adlı Kitaptan Metin Örneği

5. READING: Özgür'ün bir günü.

Özgür bugün saat altıda uyandı. Kahvaltı yaptı. Çabucak hazırlandı ve evden çıktı. Otobüsle okula gitti. Okulda arkadaşlarını gördü, onlarla sohbet etti. Türkçe öğretmeni derse gelmedi. Özgür okuldan çıktı. Gazete aldı. Eve döndü ve öğle yemeğini yedi, kahve içti. Kız kardeşine mektup yazdı, gazete okudu. Saat ikide arkadaşı Can'ın evine gitti, ama Can evde yoktu. Can'ın annesi ona: "Can evde yok, buyur oğlum biraz otur."[11] dedi. Özgür: "Sağ ol Fatma teyze, sizi rahatsız etmek istemiyorum. Can'a selam söyleyin." diye cevap verdi. Otobüs durağına yürüdü. Otobüsle şehrin merkezine geldi. Müzede yeni resim sergisini gezdi. Sergiyi çok beğendi. Sonra eve döndü. Akşam yemeğini yedi. Televizyonda akşam haberlerini izledi. Sonra iki saat ders çalıştı. Saat on birde yattı.

Ek6 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Örnek Temalar (Seyahat ve Sağlıklı Yaşam)

İçindekiler

SEYAHAT (B1)

	KONU	OKUMA BECERİSİ	SÖZCÜK BECERİSİ	SAYFA NO
1. Ünite	Haydi Tatile Çıkalım	Tarama	Sözcük Kümeleri	3-10
2. Ünite	Yeni Deneyimler	Metnin Konusunu Belirleme	-lI ve –sIz	11-17
3. Ünite	Gezginler ve Yolculuklar	Metinden Anlamı Çıkarma	Bağlaçlar	18-23

SAĞLIKLI YAŞAM (C1)

	KONU	OKUMA BECERİSİ	SÖZCÜK BECERİSİ	SAYFA NO
1. Ünite	Hastalıklar ve Tedaviler	Gözden Geçirme	Eşanlamlı Sözcükler	26-36
2. Ünite	Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?	Metnin Ana Düşüncesini Belirleme	Karşıt Anlamlı Sözcükler	37-44
3. Ünite	Sağlıklı Yaşam İçin Spor	Metnin Yapısını Belirleme	Bilinmeyen Sözcüğün Anlamını Tahmin Etme	45-50

Okuma Becerisi Etkinlikler

TEMA	OKUMA BECERİSİ	SAYFA NO
Seyahat	Ön İnceleme 1	O1
	Tarama	O2
	Metnin Konusunu Belirleme	O3
	Metinden Anlamı Çıkarma	O4
Sağlıklı Yaşam	Ön İnceleme 2	O5
	Gözden Geçirme	O6
	Metnin Ana Düşüncesini Belirleme	O7
	Metnin Yapısını Belirleme	O8

Sözcük Becerisi Etkinlikler

TEMA	SÖZCÜK BECERİSİ	SAYFA NO
Seyahat	Sözcük Kümeleri	S1
	-lI ve –sIz ekleri	S2
	Bağlaçlar	S3
Sağlıklı Yaşam	Eşanlamlı Sözcükler	S4
	Karşıt Anlamlı Sözcükler	S5
	Bilinmeyen Sözcüğün Anlamını Tahmin Etme	S6

SEYAHAT

Resimlere bakın. Niçin seyahat ediyorlar ? Anlatın.

1.



“Gerçek yolculuk,
sadece yolculuk
için yapılır...”
Baudelarie

2.



3. İlk uzay turisti Dennis Tito, uzaya yolculuğunu 2001 yılında yaptı.



İleriki sayfalara özellikle başlıklara bakın ve soruları yanıtlayın.

Okuma Becerisi
Önce Sayfa O1'e Bakın

	Üniteler ne ile ilgili?	Ünitelerde ne tür metinler var?	Hangi okuma becerilerini öğreneceksiniz?	Hangi sözcük becerilerini öğreneceksiniz?
1.Ünite				
2.Ünite				
3.Ünite				

Haydi Tatile Çıkalım

Karikatürlere bakın. Neler oluyor? Anlatın.





Düşünün

Bu yaz tatile çıkacaksınız. Tatil yerine nasıl karar verirsiniz? İşaretleyin. ✓

a. İnternetten araştırırım. ☐

b. Broşürleri incelerim. ☐

c. Arkadaşlarıma sorarım. Onların tavsiyelerine göre seçerim. ☐

d. Gazetedeki ilanlara bakarım. ☐

e. Asla yeni bir yere gitmem. ☐

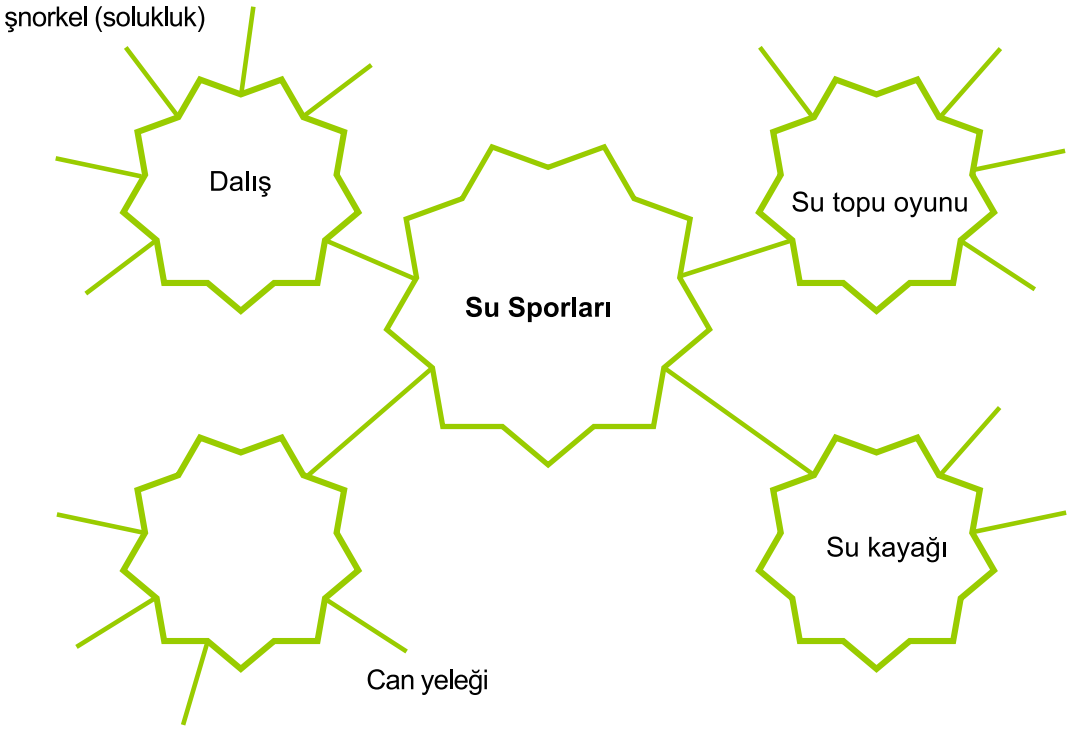
Haydi Tatile Çıkalım

Sözcük Becerisi: Sözcük Kümeleri

Önce sayfa S1'e bakın

1. Sözcükleri boşluklara yerleştirin

a) Rafting (Sal Yarışı) **b)** top **c)** dalış elbisesi **d)** gözlük **e)** maske **f)** kürek **g)** kask **h)** havuz **ı)** kano/bot **i)** kale **j)** palet **k)** su kayakları **l)** bone **m)** motorlu kayık



Okuma Öncesi

Biraz sonra 2 farklı tatil seçeneği okuyacaksınız

Kadir'in Ağaç Evleri Titanik Otel

Sizce bu yerler nasıl? Tahmin edin ve işaretleyin.✓

	Kadir'in Ağaç Evleri	Titanik Otel
Lüks Doğa İle İçiçe		
Büyük		
Kalabalık		
Sakin		

Kadirstreehouse , Turkey - Home page. - Windows Internet Explorer

http://www.kadirstreehouses.com

http://www.kadirstreehouses.com

Page Tools

KADİR'İN AĞAÇ EVLERİ

KONUM

Kadir'in Ağaç Evleri, Antalya Olympos'da ve macera ruhlu gezginler için ideal bir mekandır. Toros dağlarının ve harikulade güzel doğanın içinde, dere kenarında, çam ağaçları üzerinde bir dizi derme çatma ahşap evler...

GENEL ÖZELLİKLER

Kadir'in Ağaç Evleri 20 yıl önce inşa edildi. Ancak o zaman sadece bir kaç ev vardı. Bugün ise, Kadir'in Ağaç Evleri 300 kişiye hizmet verebiliyor.

Tesiste 100 tane bungalov, 15 tane kabin ve 10 tane yatakhane biçiminde oda var.

Kadir'in Ağaç Evleri; çam ormanı ve portakal bahçelerinin içinde ağaçların tepesine kurulu farklı bir tatil mekanıdır.

Burası her yıl dünyada pek çok turistin ilgisini çekmektedir. BBC televizyonu burada "Sırt Çantalıların İpekyolu Belgeseli" adıyla iki kez çekim yaptı. Discovery Channel de burası ile ilgili bir saatlik bir program yaptı. Ayrıca "Odyssey" filmi de burada çekildi.



SAHİL

Kadir'in Ağaç Evleri'nde, Olympos'un o eşsiz kumsalına 1,5 km kadar (yaklaşık 10 dk.) yürümeniz gerekiyor. Büyük turistik merkezlerdeki kalabalık burada yok.

Burada sadece tertemiz deniz ve tehha bir sahil var. Ayrıca sahilin tam ortasından bir çay akıyor. Burası sizin doğal duş yeriniz.

Kumsalın sol tarafında, 300 m. ilerde Çıralı var. Caretta Caretta'lar yumurtalarını Çıralı'ya bırakıyor.

ODA ve YATAK KAPASİTESİ / KONAKLAMA

Kadir'in Ağaç Evleri'nde 4 tip oda çeşidi var:

- Klimalı Bungalov'lar
- Klimasız Bungalov'lar
- Ağaç Evler ve Kabinler
- Kalabalık Odalar



AKTİVİTELER

Kadir'in Ağaç Evleri'nde pek çok etkinliğe katılabilirsiniz.

Kadir'in Ağaç Evleri'ndeki etkinlikler şunlardır:

- Dalış
- Tekne turu (öğle yemeği dahil)
- Kaya tırmanışı
- Doğa Yürüyüşü
- Tahtalı Dağı Tırmanışı
- Deniz Kanosu Turu (öğle yemeği dahil)
- Kanyon Turu (öğle yemeği dahil)
- Jeep safari (öğle yemeği dahil)
- Yanartaş turu
- Ahır Sanat Evi'nde kurslar
- Masa Tenisi
- Voleybol
- Bisiklet Kiralama
- Rafting (Sel Yarışı)
- Yamaç Paraşütü
- İnternet Odası

Internet 100%

Haydi Tatile Çıkalım

TITANIC DE LUXE BEACH & RESORT HOTEL - Lara / Antalya / Turkey - 0 242 352 0202 - Windows Internet Explorer

http://www.titanic.com.tr/

TITANIC DE LUXE BEACH & RESORT HOTEL - Lara / A...

TİTANİK OTEL

KONUM

"Titanik Otel" turizm cenneti Antalya'nın Lara sahilinde, denize sıfır, şehir merkezine 15 km, havalimanına ise, 10 km mesafededir.

GENEL ÖZELLİKLER

Titanik Otel 2003 yaz sezonunda hizmete girdi. Titanik Otel 8 katlı bir ana bina ve 10 villadan oluşmaktadır. Burada toplam 556 oda var ve burası 1.164 kişiye hizmet verebiliyor.Otelde şu mekanlar bulunmaktadır: Geniş ve ferah bir lobi, lobi bar, bir ana restoran, barbeque ve A'la Carte Restoranlar, barlar, sinema, alış-veriş merkezi, yüzme havuzları, jakuzi, sauna, Türk Hamamı, sağlık merkezi, bowling salonu, internet odası, oyun salonu, disko, amfi tiyatro. Ayrıca Titanik Otel'de deniz altı biçiminde bir disco var. Burada pek çok turist doyasıya eğlenmektedir.

ODA ve YATAK KAPASİTESİ / KONAKLAMA

Titanik Otel'de 8 çeşit oda bulunmaktadır:

- Standart
- Engelli odası
- Colonel Suite
- Junior Suite
- Admiral Suite
- Presidential Suite
- Royal Select Villa (Havuz manzaralı)
- Royal Select Villa (Bahçe manzaralı)





- Kapalı Yüzme Havuzu
- Jakuzi
- Açık Okyanus Yüzme Havuzu
- Olimpik Yüzme Havuzu
- Fener Aquapark & Dalış Havuzu
- Santa Maria Aquapark & Dalış Havuzu
- Çocuk Oyun Parkı
- Fitnes
- Türk Hamamı, Sauna, Masaj
- 4 bant Profesyonel Bowling
- Squash
- Tenis
- Profesyonel Futbol Sahası (ücretlidir)
- Basketbol ve Voleybol
- Plaj Voleybolu
- "Florus" Sağlık Kulubü
- Su Sporları (ücretlidir)

Internet 100%

Haydi Tatile Çıkalım

1. Metne bakın ve tabloyu doldurun.

	KADİR'İN AĞAÇ EVLERİ	TİTANİK OTEL
Nerede?		
Ne zaman kuruldu?		
En fazla kaç kişi gelebilir?		
Sahili nasıl?		
Kaç çeşit oda var?		
Kaç çeşit aktivite var?		
En önemli özellikleri neler?		
Sizce nasıl?		

2. Doğru mu, Yanlış mı? İşaretleyin.

	Doğru	Yanlış
BBC, Kadir'in Ağaç Evleri ile ilgili belgesel yaptı.	☐	☐
Kadir'in Ağaç Evleri oldukça kalabalık bir yerdir.	☐	☐
Kadir'in Ağaç Evleri Caretta Caretta'ların yumurtlama alanlarına çok yakın.	☐	☐
Titanik Otel'de deniz altı biçiminde bir disko var.	☐	☐
Titanik Otel'de bowling ve golf oynayabilirsiniz.	☐	☐
Titanik Otel'de bütün aktiviteler ücretsizdir.	☐	☐

3. Tatilde hangisine gitmek istersiniz? Kısaca yazın

a) Tatilde Kadir'in Ağaç Evleri'ne gitmek isterim. Bence burası …….Ayrıca burada……..var. Dahası Kadir'in Ağaç Evleri'nde …….yapabiliyorum.

……

b) Tatilde Titanik Otel'e gitmek isterim. Bence burası …….Ayrıca burada……..var. Dahası Titanik Otel'e …….yapabiliyorum.

……

Okuma Becerisi: Tarama

Önce sayfa O2'ye bakın.

1. Aşağıda bir gezi programı var.
Önce soruları okuyun. Sonra metni okuyun ve soruları yanıtlayın.

Süreniz 3 dk.

a . Gezi nereden başlıyor? .....
b . Gezi nereye düzenleniyor? .....
c . Gezi kaç gün sürüyor? .....
d . Gezinin fiyatı ne kadar? .....
e . Turistler nasıl bir otelde kalacak? .....
f . Fiyata neler dahil?.....
g . Turistler 4. gün nereleri görecek?.....



WONDERLAND TRAVEL & YACHTING AGENCY

2006 – 2007 YILI
KAPADOKYA GEZİ PROGRAMI

1. GÜN:
18:00 Cuma akşamı Bodrum Garaj'ından hareket.

2. GÜN:
08:00 Cumartesi Kapadokya'ya varış. Otele yerleşme. Ihlara Vadisi ve Derinkuyu – Kaymaklı Yer altı şehirlerini ziyaret.
Akşam yemeği ve konaklama 4 yıldızlı otelimizde.

3.GÜN:
09:00 Pazar kahvaltıdan sonra, Göreme Açıkhava Müzesi, Ortahisar, Uçhisar, Zelve, Avanos ziyareti.
Akşam yemeği ve konaklama 4 yıldızlı otelimizde. (İsteğe bağlı olarak Türk Gecesi)

4.GÜN
09:00 Pazartesi otelden ayrılış. Hacı Bektaş'ı Veli ziyareti. Yolda Sultan Kervansaray gezisi. Konya'da Mevlana gezisi ve serbest zaman.
Pazartesi akşamı Bodrum'a dönüş.

ÜCRET:110 ytl
ÜCRETE DAHİL OLAN HİZMETLER
4* otelde H.B konaklama.
Gezi boyunca seyahat sigortası.
Lux klimalı Otobüslerde Seyahat.
Sabah ve akşam yemekleri açık büfe.
Rehberlik Hizmetleri.
Yolculuk süresince Wonderland Turizm ikramları.

Tel : 00 90 252 382 93 86 - Fax : 00 90 252 382 93 08 - Pazar Yeri Karşısı 52/1 Turgutreis / BODRUM - TURKEY

Haydi Tatile Çıkalım

Sözcük Bilgisi

1. Bulmacada altı sözcük var. İpuçlarını okuyun ve bu sözcükleri bulun.

Y	N	K	Z	K	C	R	N	T
E	R	Ğ	Ç	O	D	O	E	A
T	M	Ş	G	M	M	L	M	L
E	N	Ö	T	E	Ş	M	L	İ
N	H	D	Ğ	D	Ç	N	İ	H
E	M	Ü	Z	Y	S	A	N	S
K	Ş	L	R	E	Z	Z	K	İ
K	G	P	Y	N	Ğ	L	L	Z
H	U	Z	U	R	L	U	C	Ü

a. Bir meslek. Amacı insanları güldürmek ……...

b. Rahat, sakin ……..

c. Şanssız. Sürekli kötü olaylar yaşıyor. ……..

d. Birisi başarılı olunca verilir. ……....

e. Bir işte başarılı olmamızı sağlıyor. ……...

f. Hava durumu ile ilgili. Kuru değil, az ıslak. ……....

2. Bu sözcükleri uygun biçimde boşluklara yerleştirin.

Mr. Bean Tatilde

[1.]……kahramanımız Mr. Bean, yeni macerasında Fransa'ya tatile gider. Amacı hem tatil yapmak hem de film çekmektir. Ancak bu macerasında da komik tuzaklara düşecektir.

Mr. Bean Londra'nın [2.]……havasından sıkılır. Valizlerini ve kamerasını alır ve Güney Fransa'ya (Cannes'a) gider. Ancak yolculuğu sakin, [3.]……..ve sorunsuz geçmez. Mr. Bean pek çok şanssız olay yaşar.

Kimileri onun çocuk kaçırdığını; kimileri de ünlü bir yönetmen olduğunu zanneder. Peki şimdi ne olacaktır? Mr. Bean tutuklanacak mıdır yoksa Cannes Film Festivali büyük [4.]…….ünü mü kazanacaktır?

"Mr. Bean Tatilde"de ünlü [5.]……..Rowan Atkinson, [6.] ……..lerini bir kez daha büyük bir başarıyla sergiliyor.



KAYNAK: www.sinematurk.com

Haydi Tatile Çıkalım

Konuşma

Nasıl bir tatil istersiniz? Tartışın.



Ben sakin ve sessiz bir tatili seviyorum.
Çünkü tatilde mutlaka dinlenmeliyim.

Rafting nasıl yapılır? Dalış eğlenceli midir?
Yamaç paraşütü ürkütücü müdür? Bana göre tatil, yeni sporları öğrenmektir.

Tatilde çılgınlar gibi eğlenmeliyim. Bu yüzden tatil yerinde mutlaka disko ya da bar olmalı.
Benim için tatil yüzmek ve dans etmek demektir.

Tatil eşittir lüks. Bence tatil; bulaşık yıkamamak, yemek yapmamak ve evi temizlememektir.
Bu yüzden tatilim mutlaka lüks bir otelde geçmeli.

Yeni Deneyimler

1. Aşağıda farklı tatil çeşitleri var. Resimlere bakın ve eşleştirin.

1. Sağlık Turizmi **2.** Botanik Turizmi **3.** Mağara Turizmi **4.** Kuş Gözlemciliği

a.....



b.....





c.....



d.....

Düşünün

Resimlere tekrar bakın. Tatilde hangisini yapmak istersiniz? Neden?

Yeni Deneyimler

Sözcük Becerisi: -lI –sIz

Önce sayfa S2'ye bakın

1. Tümceleri okuyun. Boşlukları doldurun.

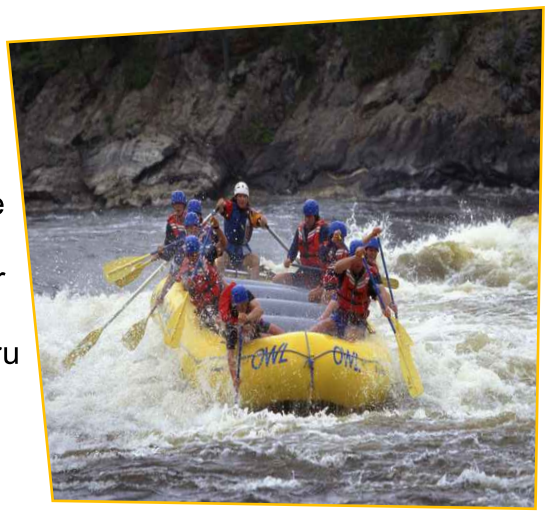
a) umutsuz **b)** sorumsuz **c)** sevimsiz **d)** meraklı **e)** dayanıklı **f)** başarılı

1. O ……..Çünkü hiçbir zaman görevlerini zamanında yapmıyor.
2. Bu tahta ……... Çünkü hiç kırılmıyor. Çok sağlam.
3. O……... Çünkü her şeyi bilmek istiyor. Sürekli sorular soruyor.
4. O…….. Çünkü her sınavdan yüksek not alıyor.
5. O…… Çünkü ona göre, gelecekte güzel şeyler olmayacak. Çok karamsar.
6. O ……... Çünkü hiç hoş biri değil. Hiçbir zaman gülmüyor ve güzel bir şeyler söylemiyor.

2. Sözcükleri boşluklara yerleştirin.

a) adlı **b)** hızlı **c)** başarılı **d)** tehlikesiz **e)** can yeleksiz **f)** tehlikeli **g)** imkansız **h)** önemli **i)** kasksız

Nehirde Macera: Rafting (Sal Yarışı)



Rafting nedir?

Rafting; "raft" …….botlarla, akış hızı yüksek nehirlerde yapılır. Rafting'de en …….nokta botu devirmeden, kürekle kayalar arasından geçebilmektir. Rafting, 6 ya da 8 kişilik takımlarla yapılıyor ve ……..olabilmek için gerçekten bir "takım" olmak gerekiyor.
Rafting için herhangi bir beceri gerekmez. Herkes bu sporu yapabilir.
İlk iki derece için yüzme bilmek bile gerekmez. Ancak bu sporu asla …….. ve …… yapmamalısınız.

Raftingin farklı zorluk dereceleri var

Derece 1: Kolay. ……Basit akıntılar var.
Derece 2: Akıntı az. Küçük kayalar ve dalgalar var, ancak hiçbir tehlike yok. Basit geçişler için elverişli.
Derece 3: Orta zorlukta. Yüksek dalgalar var. Görüş mesafesi az
Derece 4: Zor. Hırçın dalgalar ve büyük engeller var.
Derece 5: Aşırı zor. ……kayalar, dik yamaçlar ve ……..akıntılar var. Amatör raftingciler için oldukça tehlikeli.
Derece 6: Uzman raftingciler için bile çok zor ya da ……..

KAYNAK: www.tatil.com

Okuma Öncesi

Soruları okuyun ve tahmin edin?

1. Mavi Yolculuk nerede yapılır?

a) Ege'de **b)** Alaska'da **c)** Sahra Çölü'nde

2. Mavi Yolculuk hangi araçla yapılır?

a) Balon ile **b)** Tekne ile **c)** Denizaltı ile

3. Mavi Yolculuk nasıl bir yolculuk olabilir?

Ege'de Mavi Yolculuk:
YOL MAVİ GÖK MAVİ

Bence "Mavi Yolculuk" yolculukların en keyiflisi ve ben size bu yolculuğu anlatacağım. Bodrum'da teknemize biniyoruz ve yolculuğumuza başlıyoruz. Yolculuğumuz Marmaris'e kadar sürecek.

İlk konaklama noktamız 17 mil uzaktaki **Mersincik Limanı**. Yaklaşık 2 saat sonra Mersincik Limanı'na ulaşıyoruz. Hemen yelkenlerimizi indiriyor ve demir atıyoruz. Burada ilk öğlen yemeğimiz için sofraya oturuyoruz. Aşçımız oldukça marifetli. Bize müthiş yemekler hazırlıyor. Akşama doğru fotoğraf makinelerimizi alıyoruz ve önce güvertede sonra karada fotoğraf çekiyoruz.
Güneş yavaş yavaş batıyor ve akşam oluyor. Hep beraber akşam yemeğimizi yiyoruz. Kaptanımız bize güzel bir sürpriz yapıyor ve bize gitar çalıyor. Gece, güvertede yıldızların altında uyku tulumunun içinde son buluyor.

Güvertede uyumak kadar uyanmak da keyifli. Sabah herkes erkenden uyanıyor. Bugün yolumuz daha uzun. 24 mil uzaklıktaki **İnce Burun'** a gideceğiz.
Kinidos, Divan Burnu ve Palamutbükü Adası'nı geçiyoruz ve İnce Burun'a ulaşıyoruz. İnce Burun'un kıyısında bir yanda çamlar yükseliyor; diğer yanda ise, beyaz kayalar var. Bu güzel koy gecelemek için iyi bir yer. Deniz oldukça derin fakat berrak. Deniz adeta bizi davet ediyor. Biz de paletlerimiz ve gözlüklerimizi takıp denize dalıyoruz. Amacımız; deniz kabuğu çıkartmak. Bu arada bolca balık tutuyoruz. Akşam yemeğinde de bu balıkları yiyoruz.

Sabah kahvaltısını yapıyoruz ve yolumuza devam ediyoruz. Yolda bize zaman zaman yunuslar eşlik ediyor. Sonunda **Bencik Limanı**'na varıyoruz. Kıyıları dik, dar ve uzun bir koy.
Burada bütün gün sörf yapıyoruz. Sonra hep birlikte tepeye (Balık Aşıran Tepesi'ne) çıkmaya karar veriyoruz. Herkes spor ayakkabılarını giyiyor. Küçük botumuzla karaya çıkıyoruz. Kısa bir tırmanıştan sonra tepedeyiz. Burada hava kararıncaya kadar kalıyoruz. Tekneye dönüyoruz. Gece oldukça geç yatıyoruz.
Sabah ilk ışıklarla beraber yine fotoğrafa çıkıyoruz. Kahvaltının ardından her zaman yaptığımız gibi demir alıp yola çıkıyoruz. Kızıl Burun ve Karaburun'u geçiyoruz. Bugün **Bozukkale**'ye gidiyoruz. Yaklaşık 1,5 saat sonra orada oluyoruz. Bu koyda da balık yine bol. Ayrıca bolca deniz kabuğu da var.

Yeni Deneyimler

Ertesi sabah biraz geç uyanıyoruz ve kahvaltı edip hemen yola çıkıyoruz. Kızıl Ada'nın yanından geçip Arap Adası'na dek yolumuza devam ediyoruz. **Arap Adası**'nda demirliyoruz. Bütün gün denize dalmak ve akşamda tırmanış yapmak bizi oldukça yoruyor ama teknedeki sohbet yine de geç saatlere kadar sürüyor. Çünkü; bu, teknedeki son gecemiz.

Ertesi gün **Marmaris'**e 8 mil uzaklıktaki Kadırga Koyu'nda son molamızı veriyoruz. Öğlen yemeğimiz de burada yiyoruz ve yaklaşık 1 saat sonra Marmaris Limanı'nda turumuz bitiyor. Kaptanımız ve diğer mürettebat ile vedalaşıp tekrar karaya (betona) ayak basıyoruz.



KAYNAK: Atlas Dergisi, Mayıs 1993: 35

Soruları yanıtlayın

1. Gezi nerede başladı, nerede bitti?.....

2. Gezi kaç gün sürdü?.....

3. Metne bakın ve tabloyu doldurun.

	Nereye Gidiyorlar?	Ne Yapıyorlar?
1. Gün		
2. Gün		
3. Gün		
4. Gün		
5. Gün		
6. Gün		

4. Nerede /nerelerde a) fotoğraf çektiler? .....
b) balık tuttular? .....
c) sörf yaptılar? .....
d) dalış yaptılar? .....

5. Mavi Tur'a katılmak ister misiniz? Kısaca yazın.

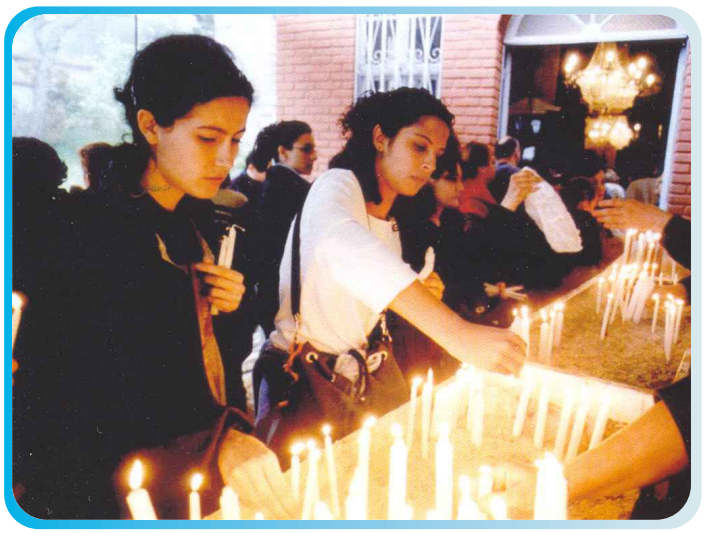
a) Mavi Tur'a katılmak isterim. Çünkü Mavi Tur ..... Ayrıca Mavi Tur'da .....yapabilirim ve .....görebilirim.

b) Mavi Tur'a katılmak istemem. Çünkü Mavi Tur ..... Dahası bu tur.....

Okuma Becerisi: Metnin Konusunu Belirleme Önce sayfa O3'e bakın.

1. Metni okuyun ve soruları yanıtlayın.

DERDE DEVA MİSTİK ROTALAR 2



Büyükada'nın en yüksek tepesinin adı; Aya Yorgi Tepesi'dir. Çünkü burada Aya Yorgi Kilisesi var. Aya Yorgi Kilisesi, bir Ortodoks Rum Kilisesidir ve Hıristiyanlar için çok önemlidir. Bu kiliseyi Hıristiyanlar yılda iki kere (23 Nisan ve 24 Eylül'de) ziyaret ediyor.

Ada vapurundan indikten sonra faytonlar sizi Lunapark Meydanı'na çıkarıyor. Buradan sonra kiliseye sadece yürüyebilirsiniz ve karşınızda çok dik bir yokuş var. Bundan dolayı mutlaka spor ayakkabısı giyin. Ayrıca kilise yolunda kimseye soru sormayın. Çünkü inanışa göre, dileğinizin gerçekleşmesi için kiliseye kadar konuşmak yasak! Yol kenarlarındaki çalılara bez, çaput bağlayabilirsiniz. Bu da kilise yolundaki ilginç bir adettir.

Kiliseye ulaştınız. Hemen minik çan ve anahtar almalısınız. Dileğiniz gerçekleşirse bu anahtarı tekrar adaya getirmelisiniz. Unutmayın!

Kiliseyi ziyaret ettiniz mi? O zaman kilisenin yan taraftaki kır lokantasında muhteşem manzarayı seyredebilirsiniz. Tüm bu yorgunluğa değecektir.

KAYNAK: İstanbul Life, Haziran 2006:48-52

1. Metnin konusu nedir?

a) Aya Yorgi Kilisesi
b) Lunapark Meydanı
c) Hıristiyanlık
d) Büyükada

2. Metne bir başlık bulun?

Sözcük Bilgisi

Metni okuyun. *İtalik* yazılı sözcüklerin yerine hangi sözcükler kullanılabilir? İşaretleyin.



Yamaç Paraşütü

Yamaç Paraşütü; bir paraşüt ile yüksek tepelerden atlayarak yapılır. Uçuşların süresi malzemeye ve pilota bağlıdır. Yamaç paraşütünü yalnız olarak ya da iki kişiyle yapabilirsiniz.

Yamaç paraşütü en

1. *ekonomik* hava aracıdır ve doğa sporları ile iç içedir. Bu yüzden yamaç paraşütünü [2.] *geniş bir kitle* sever. Yamaç paraşütü için temelde özel bir yetenek ve aşırı çaba gerekmez. Bu spor kısa bir eğitimden sonra [3.] *zorlanmadan* yapılır ve çok zevklidir.

Herkes Yamaç Paraşütü Yapabilir mi?

Yamaç paraşütü için alt yaş sınırı 16; üst yaş sınırı ise, 55'dir.
Kilo sınırı ise, en az 40 kg, en çok 130 kg'dır. Ayrıca astım ve kalp [4.] *rahatsızlığınız* varsa yamaç paraşütü eğitimlerine katılamazsınız.

KAYNAK: www.kultur.gov.tr

1.	**a)** rahat	**b)** ucuz
2.	**a)** pek çok kişi	**b)** çok az kişi
3.	**a)** güçlükle	**b)** kolayca
4.	**a)** hastalığınız	**b)** tedaviniz

Konuşma

1. Anketi doldurun ve soruları yanıtlayın.

	Birkaç Kez Yaptım	Sadece Bir Kez Yaptım	Hiç Yapmadım ve Yapmak İstemem.	Hiç Yapmadım ama Yapmak İsterim
Rafting (Sal Yarışı)				
Sualtı Dalışı				
Balon				
Dağcılık				
Su Kayağı				
Golf				
Bungeejumping				
Kayak (Karda)				
Yamaç Paraşütü				
Yelken				
Mikrolayt				
Doğa Yürüyüşü				



Bu sporları yaparken neler hissettiniz?

……

……

Neden yapmak istemiyorsunuz?

……

……

Neden yapmak istiyorsunuz?

……

……

Gezginler ve Yolculuklar

1. Aşağıda ilginç yolculuklar var. Bu yolculukları resimlerle eşleştirin.

a. Neil Armstrong, 20 temmuz 1969'da Apollo-11 uzay aracıyla ilk kez Ay'a gitti.

b. Emilio Scotto, motosikletle en uzun dünya yolculuğunu yaptı. 17 Ocak 1985'te Buenos Aires'ten yola çıktı ve 735 bin kilometrelik bir yolculuk yaptı.

c. Bertrand Piccard, 16 kasım 1999'da balonla hiç durmadan 19 günde dünyanın çevresini dolaştı.

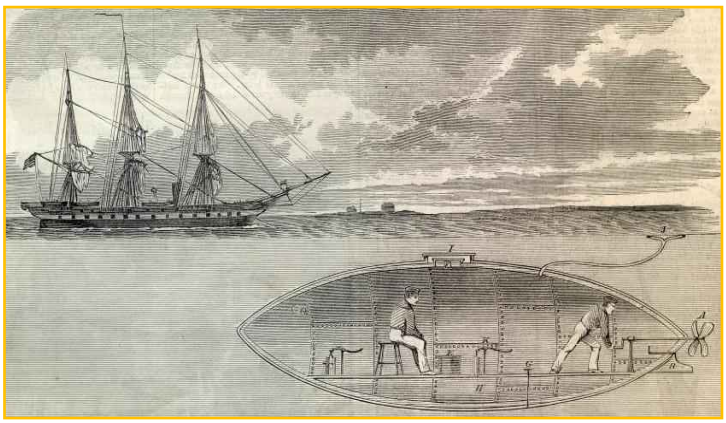
d. Dr. Jacques Piccard, teğmen Donald Walsh ile birlikte, Ocak 1960'ta küçük bir denizaltıyla en derin noktaya indi.

KAYNAK: http://www.sodev.org.tr/AYLAR /nisan/uzayda_ilk_insan.htm

1).....



2).....



3).....



4).....



Düşünün

1. Sizce bu yolculuklardan **a.** hangisi daha tehlikeli? .....

b. hangisi daha heyecan verici? .....

c. hangisi daha ürkütücü? .....

d. hangisi daha eğlenceli? .....

2. Siz hangisine katılmak isterdiniz? Neden?

Sözcük Becerisi: Bağlaçlar

Önce sayfa S3'ye bakın

1. Boşlukları doldurun



EVLİYA ÇELEBİ

Böylece **ile** **ve** **ama**

Ünlü Türk gezgini Evliya Çelebi 25 Mart 1611'de İstanbul'da doğar.
Çelebi bir gün ilginç bir rüya görür. Rüyasında Hz. Muhammed'i görür …. çok heyecanlanır. Hz. Muhammed …..konuşmak ister ……konuşamaz.Çelebi birden yanlışlıkla Hz. Muhammed'e "seyahat" der. Hz. Muhammed de ona sürekli gezme fırsatı verir……..., Evliya Çelebi 50 yıl boyunca sürekli gezer.

daha sonra **ilk önce** **ve** **Ayrıca**

Evliya Çelebi …….1630 yılında İstanbul'u gezer. İstanbul'un camilerini, çarşılarını, pazarlarını ve daha pek çok yeri adım adım gezer. Çelebi ayrıca bu yerleri ve ilginç olayları ayrıntılarıyla yazar.
Çelebi 10 yıl sonra İstanbul dışı gezilerine başlar. İstanbul dışında ilk olarak Bursa'ya …….İzmit ve Trabzon'a gider.
Çelebi Osmanlı İmparatorluğunun uzak-yakın pek çok ülke …şehirlerini gezer. …….İspanya, Danimarka, Hollanda gibi Avrupa ülkelerine de gider.

Çünkü **Ancak**

Çelebi 50 yıl boyunca ülkelerin tarihi, coğrafi ve kültürel özelliklerini yazar. …….bazen olayları abartır bazen de uydurma olaylar yazar. …… Çelebi'nin amacı; okuru eğlendirmektir. Çelebi bütün gezilerini 10 ciltlik "Seyahatname" adlı eserinde toplar.

KAYNAK: http://tr.wikipedia.org/wiki/Evliya_celebi

Okuma Öncesi

1. Biraz sonra "HÜZÜNLÜ BİR YOLCULUK" adlı metni okuyacaksınız.

Önce soruları yanıtlayın.

a. Metnin başlığına ve fotoğraflara bakın. Sizce metin ne ile ilgili?

b. Bu olayla ilgili neler biliyorsunuz? Anlatın

c. Bu konu ile ilgili bir film izlediniz mi ya da yazı okudunuz mu? Anlatın

HÜZÜNLÜ BİR YOLCULUK

Titanik, ilk ve son seferini 15 Nisan 1912'de yaptı. Gemi İngiltere'nin Southampton limanından yola çıktı. Ancak Newfoundland'da buzdağına çarptı ve battı. Gemide 2.224 yolcu vardı. Bu yolcuların 1.513'ü öldü.

Kazadan sonra pek çok komplo teorileri ortaya atıldı. Titanik ve yolcuları onlarca filme konu oldu.

Titanik'in inşasında 17.000 işçi çalıştı ve en kaliteli çelik kullanıldı. Titanik'in mühendisleri bir kazada Titanik'in en erken iki günde batacağını düşündü. Ancak gemi üç saatte Kuzey Atlantik'in buzlu sularında battı.

Titanik'te birinci sınıf kamaralar 55 bin dolara (günümüz değeriyle yaklaşık 2 milyon dolara) satılmıştı. Yolculukta Avrupa ve ABD'nin en zenginlerinin yanı sıra geminin yapımcısı Thomas Andrews de vardı.

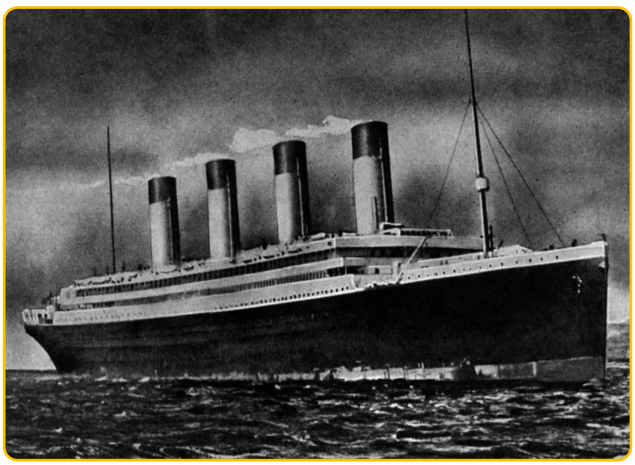
1985 yılında denizbilimci Bob Ballard, Titanik'in enkazını yaklaşık 3.800 metre derinlikte buldu. Ancak ölenlerin anılarına saygı duyduğu için enkazdan hiçbir şey çıkarmadı.

KONU: http://tr.wikipedia.org/wiki/RMS_Titanic

Soruları Yanıtlayın

1. Titanik yola ne zaman çıktı? .....
yola nereden çıktı?.....
buzdağına nerede çarptı?.....
kaç saatte battı?.....

2. Titanik'te toplam kaç yolcu vardı? .....
Kaç yolcu öldü?.....
3. Titanik yapılırken kaç işçi çalıştı?.....
4. Titanik'in enkazını kim buldu?.....
ne zaman buldu?.....



Okuma Öncesi

. Biraz sonra "TİTANİK İLE İLGİLİ BİR KOMPLO TEORİSİ" adlı metni okuyacaksınız. Önce soruları yanıtlayın.

1. "Komplo Teorisi" ne demektir? Tahmin edin
- **a.** Bir kazadan kurtulma planı
- **b.** Gizli ya da esrarengiz olaylarla ilgili sıra dışı tahminler
- **c.** Bir konuyla ilgili bilimsel açıklamalar

2. Titanik ile ilgili bir komplo teorisi biliyor musunuz?

TİTANİK İLE İLGİLİ BİR KOMPLO TEORİSİ

Titanik'in sahibi The White Star Line şirketiymiş. Bu şirketin ortaklarından biri de Sir James Cole'muş. Cole'un babası, eskiden Mısır'da Ramses mumyasının kazılarına katılmış. Bu yüzden ailesiyle birlikte sonsuza dek lanetlenmiş.

Cole'un babası, kazılardan kısa bir süre sonra hastalanmış ve ölmüş. Cenazesini bir gemi Mısır'dan almış ama gemi de Akdeniz'de kaybolmuş.

James ise, hayatı boyunca bu lanetten hep etkilenmiş. James'in annesi ve kız kardeşi bir yangında ölmüş. James 18 yaşına kadar yetiştirme yurdunda kalmış. Yine de başarılı bir iş adamı olmuş. The White Star Line adlı şirkete ortak olmuş. Ancak şirketin gemileri talihsiz kazalar geçirmiş ve gemilerin pek çoğu batmış.

Şirket kazaları bir türlü engelleyememiş ve çok zarar etmiş. The White Star Line şirketi son parasıyla üç büyük gemi yapmış. Bu gemilerin adları; Olympic, Titanic ve Britannic'miş.

Bu üç geminin de üzerinde lanet varmış.

İlk gemi Olympic, 1911'de, Atlantik Okyanusu'nda buzdağına çarpmış. Olympic tamir için tersaneye götürülmüş ama tersanede bir yangın çıkmış ve Olympic tamamen yanmış.

Titanic 1912 yılında ilk seferine çıkmış. Titanic'in trajik hikayesini herkes bilir. Titanik de kuzey atlantik'te bir buzdağına çarpmış ve batmış.

Britannic ise, 1. Dünya Savaşı'nda Atina açıklarında bir patlamada batmış.

Ramses'in laneti ise şöyleymiş: "Beni yerimden oynatan herkesi sulara gömeceğim".

KAYNAK: http://www.yolgecenhani.net/sitemap/index.php?t-22150.html

1. Titanik'in sahibi hangi firmaymış? ……
2. James Cole kimdir?.....
3. Cole ailesi ne zaman lanetlenmiş?.....
4. Cole ailesini kim lanetlemiş?.....
5. James Cole'un babasına ne olmuş?.....
annesi ve kardeşine ne olmuş? ……..
6. The White Star Line şirketi son parasıyla 3 gemi yapmış. Bu gemilerle ilgili bilgileri tabloya yazın.

	Geminin Adı Ne?	Gemi Nasıl Yok Oldu?	Nerede?	Ne Zaman?
1.				
2.				
3.				

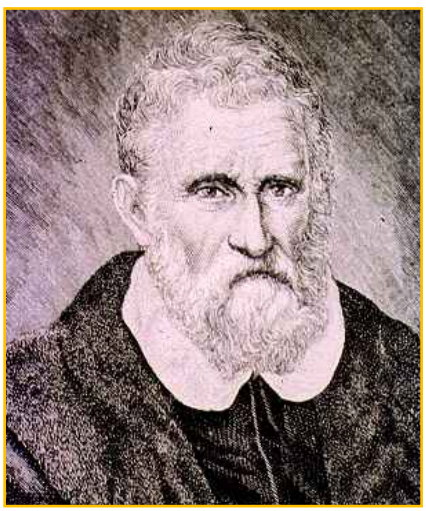
7. Ramses'in laneti neymiş?.....
8. Ramses'in laneti ne anlama geliyor?.....

Okuma Becerisi: Metinden Anlamı Çıkarma

Önce sayfa O4'e bakın.

Metni okuyun. *İtalik* sözcüklerin / tümcelerin anlamı ne? Eşleştirin

MARCO POLO



İtalyan gezgin Marco Polo 1924 yılında Venedik'te [1.] *dünyaya gelir.*
Papa 9. Gregorius, Marco Polo'nun babası Nikola ve amcası Metteo ile 'a mektup gönderir. Marco Polo da [2.] *onlara katılır.*
Marco Polo gezisine Doğu Akdeniz kıyısından başlar. Önce gürcistan'a sonra oradan Basra Körfezi'ne gider. İran'a ulaşırlar.Sonra ipekyolu üzerinden Orta Asya'ya girerler
Marco Polo gezisine Doğu Akdeniz kıyısından (Adana – Yumurtalık) başlar. Önce Gücistan'a sonra oradan da Basra Körfezi'ne gider. İran'a ulaşırlar. Sonra İpek Yolu üzerinden Orta Asya'ya girerler. Yolculukları 2,5 yıl sürer ve sonunda Çin'e ulaşırlar.
Marco Polo, burasını çok sever. En çok [3.] *Pekin'den etkilenir.*
Marco Polo 17 yıl boyunca doğu ülkelerini dolaşır. Daha sonra Venedik'e dönmek ister. Ancak 1292 yılında Kubilay Han ona son bir görev verir. Marco Polo bir prensesi İran'a götürecektir. 14 gemi ve 600 kişi ile yola çıkar. Yolculukları 18 ay sürer ve [4.] *geriye hayatta sadece 20 kişi kalır.* Marco Polo [5.] *İran'a ulaşır.*

Marco Polo 1295'te İran'dan Trabzon'a sonra İstanbul'a ve Venedik'e gider. Ancak Cuzzolo Savaşı'nda [6.] *esir düşer.* [7.] *Hapishanede* anılarını Rusticheollo do Pisa'ya anlatır. Pisa bir yazardır ve Marco Polo'nun anılarını yazar.
Kitapta tarih, coğrafya ve toplumlar hakkında bilgiler vardır. Bu kitap Avrupalıların Uzakdoğu ve Afrika'yı daha iyi tanımalarına yardım eder.
KAYNAK: http://www.kimkimdir.gen.tr/

…….. Prensesi İran'a başarılı bir şekilde götürür.
…… Pek çok kişi ölür.
…….. doğar
…… Pekin'i çok sever.
…….. Tutuklanır ve hapse atılır.
…… Savaşta yakalanır.
…….. Morco Polo da Nikola ve Metteo ile birlikte gider.

Sözcük Bilgisi

Boşlukları uygun biçimde doldurun.



Gezginler İçin Pratik Bilgiler

- Gideceğiz ülkenin gezi için uygun aylarını önceden araştırın.
- Mümkünse uzun süreli bir [1]…… hazırlayın. Bir takım [2]……..olabilir. Büyük şehirlere daha fazla [3]……..ayırın.
- Kalın gezi kitaplarını yanınızda taşımak yerine, önemli sayfaların önceden fotokopilerini alın.
- [4]…….alırken değişik yerlerden fiyatlarını kontrol edin.
- Müze ve parklar açılış veya kapanış saatleri civarında daha sakin olur. Böylece vaktiniz [5]……geçmez.
- Merkezi ve [6]…… yakın konaklama yerlerini seçin.
- [7]……ağzı açık veya şişelenmemiş su içmeyin.
- Dondurma, süt süt ürünleri ve az pişmiş yiyeceklerden sakının.
- Kalabalık yerlerde (Pazarlar, Metro, Otobüsler, Tren istasyonları vs..) [8]……..olaylarına karşı dikkatli olun.

KAYNAK: http://www.gezginler.org.tr

a. hediyelik eşya
b. gelişmemiş ülkelerde
c. gezi programı
d. aksaklıklar
e. kuyruklarda
f. zaman
g. kapkaç
h. toplu taşıma araçlarına

Konuşma

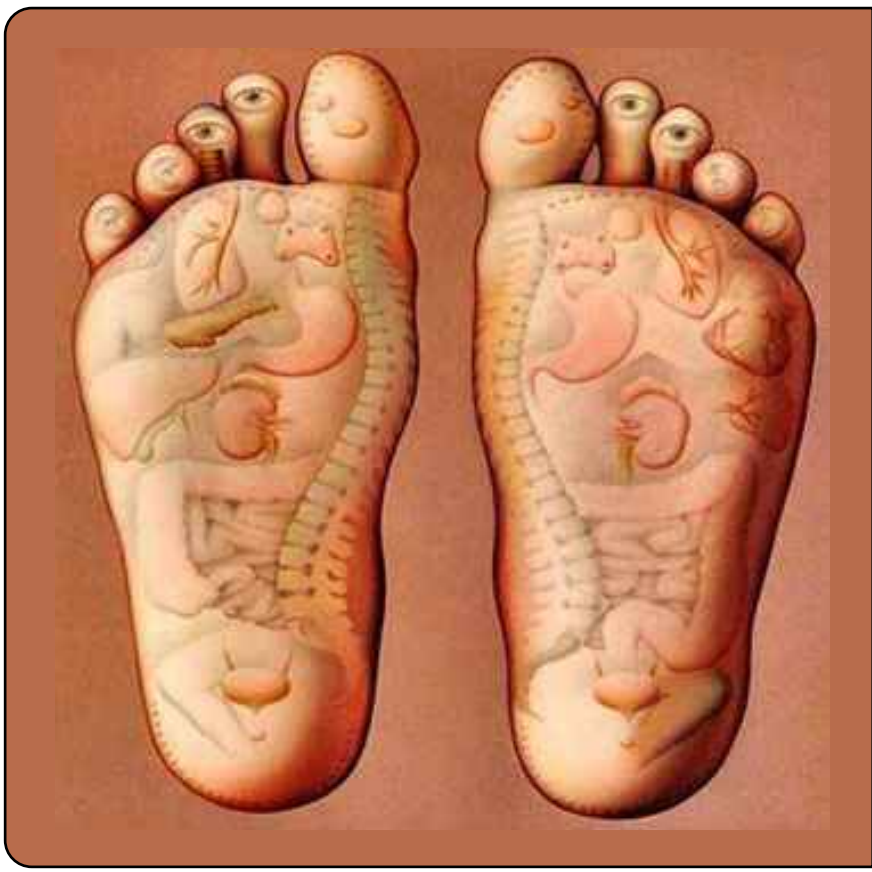
1. Seyahat etmeyi sever misiniz?
2. Farklı turlara sık sık katılır mısınız?
3. Bugüne kadar sizi en çok neresi etkiledi? Neden?
4. Dünyada en çok nereyi görmek istiyorsunuz? Neden?
5. En çok hangi araçla tatile çıkmak istersiniz? Neden?



Resimler karikatürler ne ile ilgili?

a. Spor **b.** Beslenme **c.** Tedavi

1.....



Bazı araştırmacılar, ayakların tüm vücudu etkilediğini söylüyor. Dahası ayaktaki ağrıların vücudun çeşitli yerlerinde bazı rahatsızlıklara neden olabildiğini de belirtiyorlar.

Sizce bu doğru olabilir mi? Tartışın

.....

2. .....





Yemeğim pişti mi yoksa akşam yemeğinde Pilates mi yiyecegiz?

3. .....

İleriki sayfalara bakın ve soruları yanıtlatın.

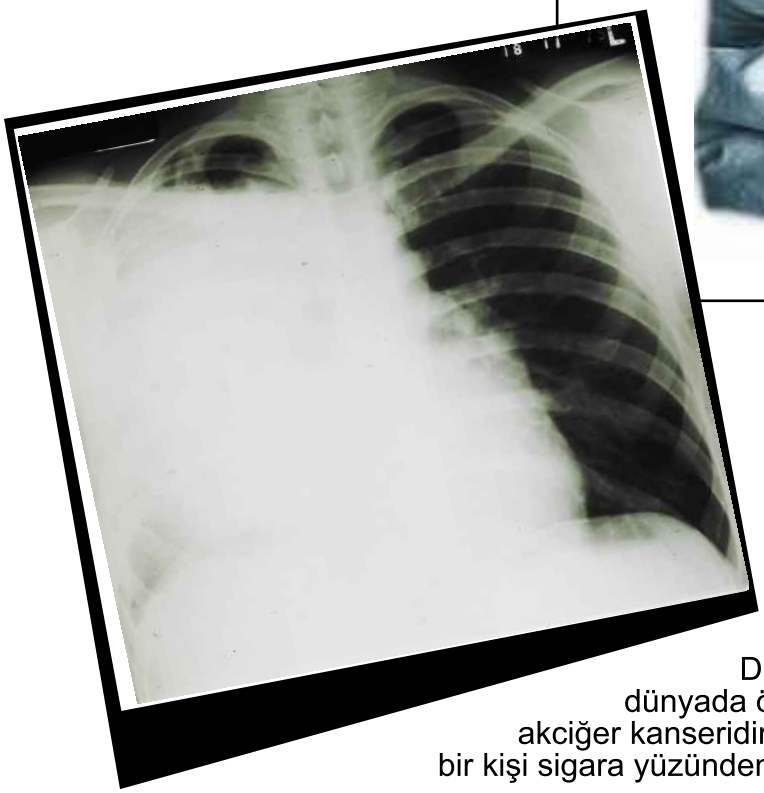
Okuma Becerisi
Önce Sayfa O5'e Bakın

	Üniteler ne ileilgili?	Ünitelerde ne tür metinler var?	Hangi okuma becerilerini öğreneceksiniz?	Hangi sözcük becerilerini öğreneceksiniz?
1.Ünite				
2.Ünite				
3.Ünite				

Hastalıklar ve Tedaviler

Dünyada her 20 kişiden biri grip yüzünden yatağa düşüyor. ABD'de her yıl yirmi bin kişi grip yüzünden hayatını kaybediyor.





Dünya Sağlık Örgütü'nün raporuna göre dünyada ölüme en çok sebep olan hastalık akciğer kanseridir. Dünyada her 13 saniyede bir kişi sigara yüzünden ölüyor.

Düşünün

1. Sık sık hasta olur musnuz? .....

2. En çok hangi hastalığa yakalanıyorsunuz?.....

3. Hastalanınca genellikle ne yapıyorsunuz?

a) Hemen doktora gidiyorum
b) Evde dinleniyorum.
c) Birkaç ağrı kesici alıp işime devam ediyorum.

Sözcük Becerisi: Eşanlamlı sözcükler

Önce sayfa S4'ye bakın.

1.Aşağıdaki sözcükleri eşanlamlılarıyla eşleştirin

1. yararlı …….. **3.** sempatik …… **5.** bedava ……

2. düşünce …… **4.** istirahat et- …… **6.** mutlu ol- ……..

a. fikir **c.** sevimli **e.** sevin-

b. ücretsiz **d.** dinlen- **f.** faydalı

MÜZİĞİN İYİLEŞTİRİCİ GÜCÜ: "MÜZİKLE TEDAVİ"



Müzik insanların kendi iç dünyasıyla ve birbirleriyle iletişim kurmasında oldukça önemli.
tedavi edici etkisi ilk çağlardan bu yana bilinen bir metot . Örneğin; Osmanlılar [2.] *zaman*ında müzikle tedavi en parlak dönemlerinden birini yaşamış.
Ortaçağda Avrupa'da akıl hastalarına ruhlarına şeytan girdi diye ağır işkenceler yapılırmış. Osmanlılar ise, 1488'de Mimar Hayrettin'in yaptığı Darüşşifa'da (Sağlık Yurdu) hastaları müzik ile tedavi ediyormuş.

Evliya Çelebi müzikle tedavinin şöyle yapıldığını anlatıyor: Önce bilgili ve **3.** *deneyimli* doktorlar hastalarına çeşitli tarzda müzikler dinletip hastaların kalp atış hızına bakıyormuş. Bunun amacı; hastalara en uygun Klasik Türk Müziği makamını bulmakmış. Sonra benzer hastaları bir araya getirip bu hastalara haftanın belirli günlerinde konser düzenliyorlarmış.
Evliya Çelebi, hafızayı güçlendirmede*"isfehan"*; [4.] *aşırı* hareketli, heyecanlı hastaları sakinleştirmede *"rehavi"*; sıkıntılı, karamsar ve [5.] *neşesiz* hastalara da *"kuçi"* makamının iyi geldiğini belirtmiştir.

Bilimsel birçok araştırma da müziğin tedavi edici gücünü destekliyor ve tıpta müzik tedavisinin kullanımı gün geçtikçe artıyor.
Konuyla ilgili çalışmalara göre, müzik; strese bağlı hormonları düzenliyor ve korku, **6.** *öfke* gibi zararlı duyguları engelliyor.

KAYNAK: Pamukkale Dergisi sayı 22 Aralık 2006 sf 44-45

a. ……..…tecrübeli **d…**……..kızgınlık

b. …… mutsuz **e.**…….... hastalık

c……...çok **f.** ……..dönem

Okuma Öncesi

Biraz sonra Lance Armstrong ile ilgili bir metin okuyacaksınız. Önce tahmin edin.

		Doğru	Yanlış
1.	Lance Armstrong bir tenisçidir.	☐	☐
2.	Lance Armstrong ölümcül bir hastalığa yakalandı.	☐	☐
3.	Lance Armstrong hiç evlenmedi.	☐	☐
4.	Lance Armstrong dünya rekoru kırdı.	☐	☐
5.	Lance Armstrong artık yaşamıyor.	☐	☐

Metni okuyun ve tahminlerinizin doğru olup olmadığını kontrol edin

KÜLLERDEN DOĞAN YENİ BİR HAYAT: LANCE ARMSTRONG

Lance Armstrong dünyanın en zorlu yarışı olan Fransa Bisiklet Turu'nu 7. kez kazandı ve daha önce kimsenin başaramadığını başardı. Ancak bu öyküyü çok daha inanılmaz kılan şey; Armstrong'un doktorlara göre 3 ay ömrü kalmasına rağmen bunları başarması.

İlk Yıllar: Yetenekli ve İyi Bir Bisikletçi

Lance 1971 yılında Texas'ta dünyaya gelir. Annesi Linda'nın büyük desteğiyle spora başlar. 1991'de ABD Amatör Bisiklet Şampiyonluğu'nu kazanır. 1992 Barselona Olimpiyatları'nda 12. olur ve profesyonelliği seçer. Armstrong 1993'e fırtına gibi girer. ABD Şampiyonu olur. Ardından Dünya Şampiyonluğu'nu kazanır. Armstrong bir anda yıldız olur. 1996 sezonu kapanırken Armstrong, dünya sıralamasında 1 numaraya yerleşir ancak bu başarılarla dolu yıl kötü bir haberle biter.

En Ölümcül Rakip: Kanser

Armstrong bir gün bisikletten acılar içinde iner. Doktorlar acı haberi verir. Lance testis kanseridir. Testler kanserin mide, beyin ve akciğerlere yayıldığını göstermektedir. Doktorlar Armstrong'un yaşama şansını %50 olarak açıklar.

Korkan ama kazanmaya kararlı olan Armstrong, önce çok ağır bir ilaç tedavisi görür. Bu arada, 2 büyük ameliyat geçirir.

Armstrong'un takım müdürü Paul Sherwen, o dönemi şöyle anlatıyor; "Hayatımın en kötü haftalarından biriydi. Onu Indianapolis'te hastanede ziyaret ettim. Ne saçları vardı ne de kaşları. Her şeyin bittiğini, onu son kez gördüğümü düşündüm. Oysa hem ben hem de ona sadece 3 ay ömür biçen doktorlar yanılmıştı."

Ardından tedavisi olumlu yanıt vermeye başlar. Armstrong, kanserle savaştan galip çıkar ama fiziksel ve duygusal olarak oldukça yorulur.
Kanseri yenen birçokları gibi Armstrong'un hayata bakışı tamamen değişmiştir.
Armstrong bir yandan kurduğu Lance Armstrong Vakfı ile meşgul olurken öte yandan bisiklete geri dönmenin hayallerini kurar.

İlk Yarış, İlk Hayal Kırıklığı

Armstrong'un tedavisinin üzerinden henüz 13–14 ay geçmiştir. Ama o 1998 yılının başlarında soğuk bir kış günü Paris-Nice yarışına katılır. Ancak Armstrong, yarışın ortasında bisikletten inmek zorunda kalır. Birçoklarına göre bu, onun bisiklete son binişidir.

Ancak Armstrong o yaz muhteşem bir dönüş yapar ve Luxemburg Turu'nu ve 2 önemli yarışı kazanır. Hollanda ve İspanya Turları'nda ise, 4. olur.
Ayırca yine 1998'de Hollanda'daki Dünya Şampiyonası'nda 4. olur. Üstelik bu yarışı 152 yarışçıdan sadece 66'sı bitirebilmiştir.



En Ulaşılmaz Hedef: Fransa Turu

Armstrong 1999'a yeni bir hedef koyarak başlar: Dünyanın en zor yarışı kabul edilen Fransa Turu'nu kazanmak. Armstrong aynı yıl Fransa Turu'nun açılış etabını kazanır. Bu olay sadece onun için değil tüm dünyadaki kanser hastaları için bir zaferdir. Ancak bununla yetinmez ve Fransa Turu'nun şampiyonu olur. İnanılmazı başarmıştır. 1999 yılında tüm spor otoriteleri onu "Dünyada Yılın Sporcusu" seçer.

Armstrong, 2000 yılında Fransa Turu'nu tekrar kazanmak ister. Ancak karşısında sadece 1998'in şampiyonu Ulrich ve efsane şampiyon Pantani de vardır. Buna rağmen Armstrong zorlu yarışı kazanır.

Aynı yıl Armstrong Sydney Olimpiyatları'na katılır. Ne var ki, yarıştan bir gün önce kimliği belirsiz bir araç Armstrong'a çarparak kaçar. Yaralar ve çürükler içerisindeki Armstrong yine de Ulrich'in ardından Olimpiyat 3.sü olur.

2002'de yarış esnasında ciddi bir kaza geçiren rakibi Ulrich'i yol kenarında bekler ve gerçek bir insanlık dersi verir. 2002'de bir kere daha "Dünyada Yılın Sporcusu" olur.

Lance Armstrong 1999-2005 arasında Fransa Turu'nda toplam 7 kez birinci olmuş ve bir rekor kırmıştır.

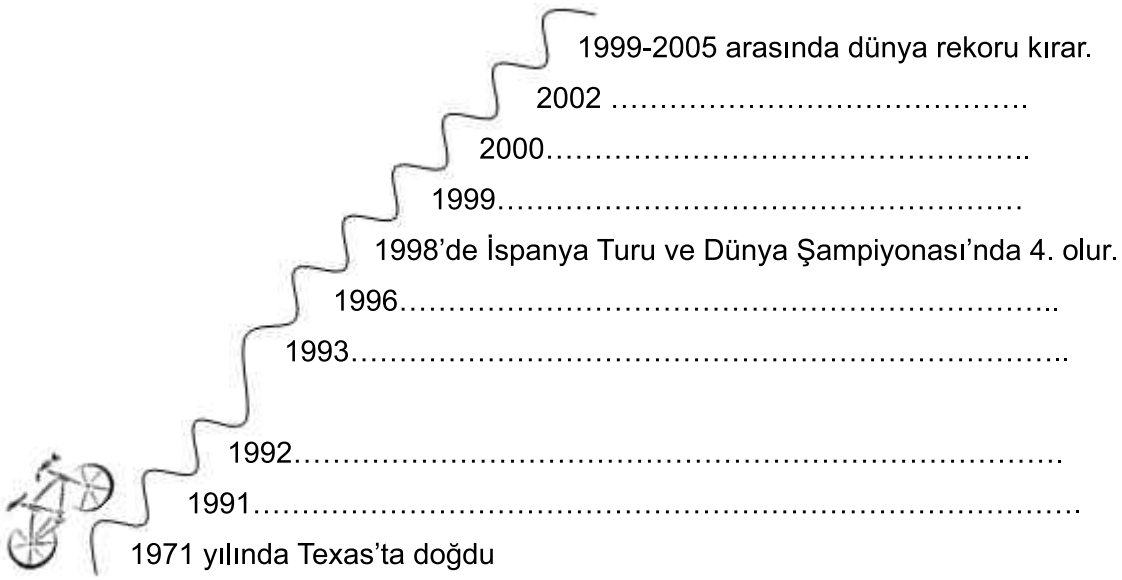
KAYNAK: www.ntvmsnbc.com

Soruları Yanıtlayın

1. Özetteki boşlukları doldurun.

Armstrong …… yılında ……..'ta doğar. ……. dünya birincisi olur. Ancak aynı yıl …….. olur. Doktorlar Armstrong'un …….. %50 olduğunu ve en fazla ……..... yaşayabileceğini söylerler. Armstrong ciddi bir ilaç tedavisi görür. Ayrıca ….. kez büyük ameliyat geçirir. Armstrong sonunda kanseri …… 1998'de dünya şampiyonasında …… olur. 1999'da ……. kazanır. Armstrong ayrıca bu yıl ……. seçilir. 2000 yılında tekrar Fransa Turu'na katılır. Ancak bu sefer rakipleri …….. ve ……'dir. Armstrong yine de ….. olur. ……yılında kaza yapan rakibine yardım eder ve tekrar …… seçilir. Lance Armstrong 1999-2005 yılları arasında Fransa Turu'nda …. kez birinci olur ve bir …… kırar.

2. Armstrong'un başarılarına bakın ve boşluklara yazın.



3. Metni nasıl buldunuz. Kısaca yazın.

a. Metin bence çok güzeldi. En çok ……..sevdim.

b. Metin çok sıkıcıydı. Çünkü; ……..

Okuma Becerisi: Gözden Geçirme Önce Sayfa O6'ya Bakın

A. Metni hızlıca gözden geçirin ve soruları yanıtlayın. Asla metne geri dönmeyin.

Süreniz 3 dakika

İLK TIP BÜYÜĞÜ

Tıbbın ilk insanla birlikte başladığı söylenir. Ama genelde kabul gören ilk tıp büyüğü; Asklepios'tur. Asklepios'tan ilk kez Homeros bahsetmiştir: "Çağır Asklepios'u, o kusursuz hekimi.

Asklepios gibi antik çağ döneminde Anadolu'daki insanlar ölümden sonraki yaşama hep soğuk bakmışlardır.

Bundan dolayı bugün Anadolu'nun antik kentlerinde hep tiyatrolarla, stadyumlarla ve hamamlarla karşılaşırsınız. Oysa Mısır tam bir mezarlıklar ülkesidir. Burada pek çok şey ölüm sonrası için yapılmıştır.

Bu yüzden Bergamalı Asklepios'un da sağlık alanında hizmet vermesi boşuna değildir.

Asklepios ilk zamanlar bir tanrı değil ama ünlü bir hekimdir. Daha sonra ünü her yana yayılmış ve efsanevi bir hekim olarak tanrılaşmıştır. Zamanla insanlar Asklepios'un sağlık tanrısı Apollon'un oğlu olduğuna inanmış ve onun için 320 kentte tapınaklar yapmışlardır.

1. Tarihte tıp ile ilgilenen ilk kişi ……..

a. Homeros'tur.

b. Asklepios'tur.

2. …… hemen hemen her şey ölümden sonraki yaşam için yapılmıştır.

a. Mısır'da

b. Anadolu'da

3. ……Asklepios'un tanrı olduğuna inandılar.

a. İnsanlar her zaman

b. İnsanlar zamanla

4. ……. 320 kentte tapınaklar yapılmıştır.

a. Apollon için

b. Asklepios için

B. Metnin devamını hızlıca gözden geçirin. Soruları yanıtlayın. Asla metne geri dönmeyin.

Süreniz 3 dakika 

ÖLÜMSÜZLÜĞÜN FORMÜLÜ

İnanışa göre, Asklepios'un yaşamının son anlarında yazdığı ölümsüzlük reçetesi bir otun üzerine düşmüş. Ölümsüzlük özelliği de ota geçmiş. Bu otun adı; "sarımsak"tır.

Asklepios ölmeden önce hekimlik sanatını kızı Hygeia'ya öğretir. Hygeia; sağlık anlamındadır ve bugün kullandığımız hijyen sözcüğü onun adından gelir.

Asklepios öldükten sonra adına pek çok tapınak yapılır. Bu tapınaklar aynı zamanda bir hastane gibidir. Hastanelerde hasta kabul yerleri, bekleme salonları, bakım odaları ve jimnastik alanları vardır.

Tedaviler güneş battıktan sonra başlar. Asklepios gibi giyinen rahipler, hizmetçiler, yardımcılar yarı karanlık bir ortamda hastanın etrafında dolaşır. Bu esnada yılan ve köpekler de rahiplere eşlik eder. Hasta uyurken tedavi yapılır ve sabaha kadar hastanın iyileşmesi ümit edilir.

KAYNAK: İzmir Life Şubat 2007

Metinde genel olarak nelerden bahsediliyor? İşaretleyin.

1. Sarımsağın nasıl ölümsüzlük özelliği kazandığından bahsediliyor. ☐

2. Sarımsakta hangi vitaminlerin olduğundan bahsediliyor. ☐

3. Hygeia'nın kim olduğundan bahsediliyor. ☐

4. Asklepios öldükten sonra neler yapıldığından bahsediliyor. ☐

5. Tapınakların nerede olduğundan bahsediliyor. ☐

6. Tapınakların özelliklerinden bahsediliyor. ☐

7. Tedavilerin nasıl yapıldığından bahsediliyor. ☐

Sözcük Bilgisi

Metni okuyun. *İtalik* sözcükler yerine hangi sözcükler kullanılabilir? İşaretletin.

Cüzzam



Cüzzam pek çok organda gelişebilen bulaşıcı bir hastalıktır. Bu hastalık milâttan 1600 yıl kadar [1] *evvel* Hindistan ve Mısır'da mevcuttu. Eski Yunanlılar ve Araplar da bu hastalığı [2] *tanı*yorlardı. Cüzzamı Roma askerleri Avrupa'ya taşıdı. [3] *Bilhassa* Haçlı seferleri sırasında cüzzam Avrupa'nın birçok ülkesine yayıldı. İnsanlar [4] *gün geçtikçe* cüzzamlıları adeta lânetlenmiş olarak kabul ettiler. Onları toplumdan ayırdılar. Hatta cüzzamlılara özel adalar vardı. Hastalar bu adalarda tek başlarına yaşıyordu.

16. asrın başlarında, cüzzam hastalığı Avrupa'da azaldı ve hastalara [5] *yeniden* bazı sosyal haklar verildi.

KAYNAK: www.saglikbilgisi.com

1. **a.** sonra **b.** önce
2. **a.** gör- **b.** bil-
3. **a.** özellikle **b.** ayrıca
4. **a.** zamanla **b.** aniden
5. **a.** asla **b.** tekrar

Kendinizi Test Edin

Ankete göz atın ve soruları yanıtlayın.

1. Anket nereden alınmış?.....
2. Ankette kaç soru var?.....
3. Anketin konusu ne?.....
4. Anketin amacı ne?.....
5. Sence sonuç ne çıkacak?.....

a. Mükemmel
b. İyi
c. Orta
d. Başarısız

BEDENSEL ZEKANIZ HANGİ SEVİYEDE

1. Aşağıdakilerden hangisinin yaşlanmanıza etkisi en azdır?

a) Günde bir paket sigara içmek
b) Kolesterol seviyenizin 29 mg/dl olması
c) Yapılacaklar listenizdeki belli bir işten sürekli kaçmak
d) Haftada iki kez biftek yemek

2. Diyetler hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a) Ne kadar az yersen o kadar çok kilo verirsin.
b) En ideal diyet, sonsuza kadar sürdürebileceğin diyettir.
c) İyi bir diyette hiç yağ içermeyen yiyecekler olmalıdır.
d) Lütfen biri pastırmayı uzatabilir mi?

3. Aşağıdakilerden hangisi damarlarınıza yönelik en büyük tehlikedir?

a) 160/90 gibi yüksek bir tansiyon
b) 200 seviyesinde kötü huylu kolesterol
c) Bol miktarda patates kızartması tüketmek
d) Kanepede saatlerce yatmak

4. Aşağıdaki hastalıklardan hangisinin sebebi damar tıkanıklığı değildir?

a) Felç
b) Kırışıklıklar
c) Şeker hastalığı
d) Unutkanlık

5. Aşağıdaki yiyeceklerden hangisi bağımlılık yapmaz?

a) Büyük bir şişe kola veya sıcak çikolata
b) Fıstık
c) Patates
d) Hamurlu yiyecekler

6. Aşırı horlama neyin işaretidir?

a) Nefes almadığınızın
b) Boğazınızı tıkayan bir şey olduğunun
c) Uykunuzu alamadığınızın
d) Yaklaşan boşanmanın

7. Bir saat pasif sigara içiciliği aşağıdakilerden hangisine eşittir?

a) Dört saat sigara içmek
b) Emniyet kemeri takmadan araba kullanmak
c) Güneş kremi kullanmadan bir saat güneşlenmek
d) Kolesterolünüzün 240 seviyesinde olması

8. Bağırsaklarınız en çok hangi organınıza benzer?

a) Kalbinize benzer. Çünkü bedene gerekli besinleri pompalar
b) Beyninize benzer. Çünkü aynı kimyasal yapıya sahiptir.
c) Ses tellerinize benzer. Çünkü acıktığınızda guruldar
d) Kilise çanına benzer. Çünkü her türlü heybetli sesi çıkarabilir

9. Vücuttaki en güçlü kaslar hangileridir?

a) Bacak kasları
b) Göz kasları
c) Dil
d) Kol kasları

10. Ağırlık kaldırma egzersizleri yaparken en önemli şey nedir?

a) Kaslarınızın yorulması için yeterince tekrar yapmak
b) Egzersiz makineleri kullanmak
c) Çalışırken aynada kendinizi rahatça görebilmek
d) Spor solonundaki diğer kişileri örnek almak

11. Ellerinizde iki kiloluk küçük el halterleriyle yürümek …….

a) Kasları geliştirmek için iyi bir yöntemdir.
b) Kalori harcamak için iyi bir yöntemdir.
c) Omuzların incelmesine yol açabilir.
d) Ayak bileklerinde ağırlıklarla yürümekten daha iyidir.

12. Soğuk algınlığının süresini kısaltmak için en güvenli yol hangisidir?

a) Annenizin tavuk çorbası
b) C vitamini ve dinlenme
c) Antibiyotikler
d) Boğaz pastilleri

13. Kanser hakkında aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

a) Hiçbir zaman engellenemez.
b) Kanserle yaşayamazsınız.
c) % 100 öldürücü olan kanser türü yoktur.
d) Çoğu kanser türleri bulaşıcıdır.

14. Hangi yiyecekler doğurganlığı arttırır?

a) Ceviz
b) İstiridye
c) Kalsiyum içeren yiyecekler
d) Çikolata

15. Aşağıdakilerden hangisi mide rahatsızlıklarının en önemli nedeni olabilir?

a) Patronunuz (stresten)
b) Aşçınız (Kötü yemekten)
c) Eşiniz (öpüşmekten)
d) Kendiniz (aşırı yemekten)

KAYNAK: Siz Kullanım Kılavuzunuz, 2006:26-42

1. Sonuçları Hesaplayın

Puanlama

Her doğru cevaba 1 puan verin.

- **13-15 Puan MÜKEMMEL** Ya bir tıp fakültesini kazandınız ya da televizyondaki hastane dizilerini fazla seyrediyorsunuz. Sağlık ile ilgili bilgileriniz oldukça iyi.
- **9-12 Puan İYİ** İnsan vücudu hakkında bir çok kişiden daha fazla bilgiye sahipsiniz.
- **5-8 Puan ORTA** Bedeninizi orta düzeyde tanıyorsunuz. Asla bununla yetinmeyin. Daha çok bilgi, daha bilinçli bir yaşam demektir.
- **0-4 Puan BAŞARISIZ** İnsan vücudunu daha fazla şey öğrenmeniz gerekiyor. Buna sağlık kitapları okuyarak başlayabilirsiniz.

CEVAP ANAHTARI

1.D	**6.**B	**11.**C
2.B	**7.**A	**12.**A
3.A	**8.**B	**13.**C
4.C	**9.C**	**14.**A
5.B	**10.**A	**15.**C

Soruları Yanıtlayın

1. Sonuç ne çıktı? ……..

2. Sonuçların doğru olduğunu düşünüyor musun?.....

3. Sizi en çok şaşırtan soru hangisi?.....

4. Genellikle sağlık ile ilgili bilgileri nereden öğreniyorsunuz?

a. Anneme soruyorum.

b. İnternetten araştırıyorum.

c. Televizyondaki sağlık programlarını izliyorum.

d. Sağlık ile ilgili kitap ve dergileri takip ediyorum.

5. Sağlıklı yaşamak için neler yapıyorsunuz? Kısaca yazın

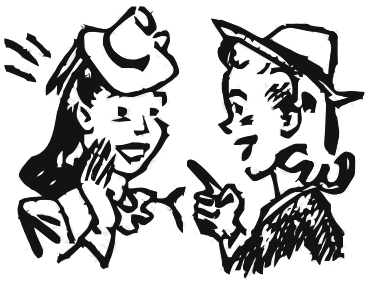
Sağlıklı yaşamak için……yapıyorum. Dahası…….

Ayrıca ……den kaçınıyorum.

KONUŞMA

Alternatif tedavi yöntemleri hakkında ne düşüyorsunuz?

Örneğin sizce akupunktur gerçekten faydalı mı?
hipnoz bizi tedavi edebilir mi?
değerli taşların sağlığımıza etkisi var mıdır?



Bence bu yöntemler tam bir para tuzağı

Alternatif tedavi yöntemleri, asıl tedavi ile birlikte etkili olabilir.

Alternatif tedavi yöntemleri bence oldukça faydalıdır.

Bence bu tür yöntemler insanı sadece psikolojik olarak etkiliyor.

Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?

1. Hangisini yemek istersiniz?



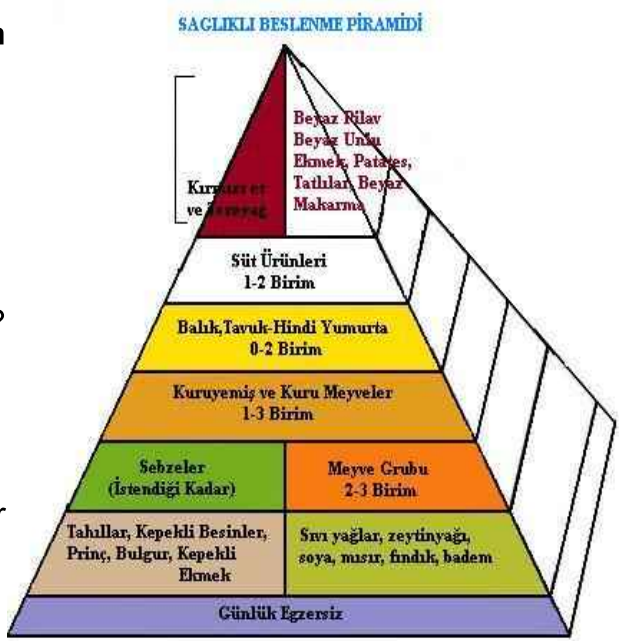


2. Sizce hangisi daha sağlıklı? Tahmin edin

3. "Sağlıklı Beslenme Piramidi"ne bakın ve söyleyin

Sağlıklı beslenmek için en çok ne yemeliyiz / ne yapmalıyız?

Sağlıklı beslenmek için en az ne yemeliyiz?



Düşünün

1. Bir günde genellikle ne tür yiyecekleri yiyorsunuz?

2. Günde kaç öğün yemek yiyorsunuz?

3. Yediğiniz yiyeceklerin besin değerini biliyor musunuz?

4. Yediğiniz yiyeceklerin kaç kalori olduğunu biliyor musunuz?

5. Sizce sağlıklı besleniyor musunuz?

Sözcük Becerisi: Karşıt Anlamlı Sözcükler

Önce sayfa S5'e bakın.

1. Metni okuyun. Aşağıdaki sözcüklerin karşıt anlamlılarını metinden bulun.

Yaratıcılığını yitirenlere... KAYISI VE LAHANA





Koşuşturmayla geçen günün ardından kendinizi yorgun, güçsüz ve yaratıcılıktan uzak mı hissediyorsunuz? Yanıtınız "evet" ise pasta veya çikolata gibi hızlı enerji veren besinler yerine, süt ürünleri veya et gibi protein bakımından zengin besinler tercih edin. Çünkü protein daha dayanıklı ve enerjik olmanızı sağladığı gibi, uyanık kalmanıza da yardımcı oluyor. Üstelik kan şekerinizi kısa sürede yükselten besinlerden daha uzun süre etki gösteriyor. Müdürünüz yarın sabah sunmak üzere sizden yeni bir proje bekliyor, fakat aklınıza bir türlü yaratıcı fikirler gelmiyor mu? Panik yapmayın! B1 ve B6 vitamini içeren besinlerle harikalar yaratabilirsiniz pekala. Patates, tavuk, kayısı, lahana veya ıspanakta bu vitaminler bol bulunuyor. Ayrıca C vitamini içeren narenciye grubu da size enerji verecek.

KAYNAK: Formsante, 2006: 87

a. az ……. **d.** yavaş ……. **g.** düşür- ……. **i.** soru ……..

b. fakir ……. **e.** kısa …… **h.** hayır …….

c. akşam ……. **f.** yakın …… **ı.** dinç …….

2. *İtalik* sözcüklerin karşıt anlamlılarını yeni bir cümlede kullanın.

a. Araştırmalara göre, *sıcak* yiyecekler dişlere zarar veriyor.

……

b. Sinirlerinizi yatıştırmak için *sık sık* erik yiyin.

……

c. *Tatlı* yiyeceklerle aranız nasıl?

……

d. Uzun süre yaşamak istiyorsanız *hiçbir zaman* karamsarlığa kapılmayın.

……

e. Sigarayı kolayca *bırak*abilirsiniz.

……..

f. *Mutlu* bir yaşam ömrü uzatıyor.

……..

g. Kilo vermenin *farklı* yolları vardır.

……

h. *Genç*ler de sağlığına dikkat etmeli.

……

Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?

Okuma Öncesi

Aşağıdaki tabloyu doldurun

Sabah kaçta kalkıyorsunuz?	
Gece kaçta yatıyorsunuz?	
Sabah kahvaltısını saat kaçta yapıyorsunuz?	
Sabah kahvaltısında genellikle ne yiyorsunuz?	
Öğle yemeğini saat kaçta yiyorsunuz?	
Öğle yemeğinde genellikle ne yiyorsunuz?	
Akşam yemeğini saat kaçta yiyorsunuz?	
Akşam yemeğinde genellikle ne yiyorsunuz?	

Soruları yanıtlayın

1. En son ne zaman yeni bir yemek yediniz? …….

2. Yemeğin adı neydi?…….

3. Nerede yediniz?……

4. Kiminle yediniz?……..

5. Yemeği sevdiniz mi?.....…….

6. Bir yere gittiğinizde yanınıza bisküvi, gofret gibi yiyecekler alır mısınız?

a. Genellikle evet

b. Bazen

c. Hayır. Hiç almam

Yemek Yeme Alışkanlıklarını Gözden Geçirmek

Yemek Yeme Alışkanlıklarını Gözden Geçirmek



Günlük yaşam alışılagelen biçimde sürdürülür. Her gün birbirinin tekrarı gibidir. Belirli bir saatte uyanma ve belirli bir saatte uyuma gibi, gün içindeki tüm aktiviteler de aslında bir önceki günün benzeridir. İnsanlar hemen hemen aynı saatlerde acıkır ve yemek yer. Yenilen yemekler bir önceki günün mönüsü ile büyük benzerlik gösterir. Yeme biçimi, yeme hızı vs. hepsi alıştığımız şekliyle devam eder.

Her eğilim gibi yemek yeme alışkanlığımız da öğrenilir. Çocuklar çevresini gözlemleyerek, acı bir biberi bile ebeveynleri yediği için yemeye çalışır. Ağzının yanmasına rağmen ailesinin olumlu onayı ile bu davranış sürekli tekrarlanır. Bir süre sonra, acı biber, keyif verici bir yiyeceğe dönüşür.

Toplum olarak birçok yemek yeme alışkanlığına sahibiz. Mesela; akşam yemeğinin güçlü bir öğün olması. Alışkanlıklarımız daha da çeşitlendirilebilir. Örneğin herkes için en lezzetli pilavı, çorbayı yalnızca kendi annesi yapar. Çünkü ilk öğrenilen; annenin yaptığı yemeklerdir. Dolayısıyla damak tadı annelerin beğenisine göre gelişir. Yetişkin olunduğunda ise, anne yemeklerine çoktan alışılmış olunur ve anne yemekleri artık güvenilir yiyecekler olarak görülür. Pek çok insana göre, artık bilinmeyen yeni tatlar birtakım riskler içerir. Nasıl pişirileceği ve nasıl bir tadı olduğu bilinmeyen yiyecekler çoğunlukla satın alınmaz.

Görülen o ki, yemek yeme ile ilgili alışkanlıklar pek de basit değil. Diğer alışkanlıklarda olduğu gibi, yemek yeme alışkanlığı da kişinin kendini güven içinde hissetmesi ile ilgili. Diğer bir deyişle, insanlar genellikle bildiği şeyleri yapınca kendini güvende hisseder. İnsanlar sürekli yedikleri yiyecekleri tanır ve bu yiyeceklere güvenir. Bundan dolayı, bu yiyecekleri hiç düşünmeden yer. Ancak pek çok kişi için daha önce yemediği bir yiyecek güvensizlik ve huzursuzluk verir.

İnsanlar, alışkanlıklarını değiştirmede neden güçlük çeker? Öncelikle bu davranışların bir alışkanlık olduğunu fark etmek oldukça güçtür. Çünkü kişinin bildiği şeyler kendisi için en doğru olandır. Daha çocukken edinilen yemek alışkanlıkları, kişiye sanki kendi seçimiymiş gibi gelir. Yemek yeme alışkanlıklarının fark edildiği zamanlar genellikle yurtdışı gezileridir. Bu gezilerde sürekli damak tadımıza uygun yiyecekler ararız. Birçokları aç kalmamak için yanlarında bisküvi, gofret gibi yiyecekler götürür. Böylece yeni bir tat ile tanışmak yerine, bilinen yiyecekler tercih edilir.



Elbette ki, alışkanlıkları değiştirmek pek de kolay değil. Ancak alışkanlıklar yaratıcılığı öldüren bir davranış biçimidir. Yaratıcılık ise, bizim için oldukça önemlidir. Obezite ile mücadelede başarı ancak alışkanlıkları gözden geçirmekle sağlanır. Örneğin bir yemeği daha az kalorili ve daha lezzetli yapabilirsiniz. Kilo vermeye hemen başlayabilirsiniz. Böylece yaratıcılığınızı ve başarılı olduğunuzu herkese gösterebilirsiniz.

KAYNAK: F. Sonay Canbek, Kuşhan'la Diyet, 2007: 72-73

Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?

Soruları Yanıtlayın

Metne bakın. Doğru mu? Yanlış mı? İşaretleyin

	Doğru	Yanlış
a. Günlük yaşantımızda sürekli aynı şeyleri yapıyoruz.	☐	☐
b. Yemek yeme alışkanlığı öğrenilmez.	☐	☐
c. En güvendiğimiz yemekler annemizinkilerdir.	☐	☐
d. Yemek yeme alışkanlığı kolayca değiştirilebilir.	☐	☐
e. Yeni yiyecekler sağlığımız için tehlikeli olabilir.	☐	☐
f. Kilo vermek için alışkanlıklarımızı değiştirmeliyiz.	☐	☐

Aşağıdaki soruları metne göre yanıtlayın.

1. Yemek kültürünün oluşmasında en önemli etken nedir?

a) Yakın çevre
b) Genetik yapı
c) Kişisel tercihler
d) Yemeklerin özellikleri

2. Annemizin yaptığı yemekler bize neden daha güvenilir gelir?

a) Temiz olduğu için
b) Besleyici olduğu için
c) Bizi tok tuttuğu için
d) İlk yediğimiz yemekler olduğu için

3. Yemek yeme alışkanlığımızda hangisi daha çok etkilidir?

a) Eşimiz **b)** Annemiz **c)** Babaannemiz **d)** Sürekli gittiğimiz lokanta

4. İnsanlar sürekli aynı yiyecekleri yer. Çünkü;

a) bu yiyecekler ucuzdur.
b) bu yiyecekler lezzetlidir.
c) bu yiyecekler sağlıklıdır.
d) bu yiyecekler güvenilirdir.

5. Yeni yiyecekler yemek bizde genellikle nasıl duygular uyandırır?

a) Mutluluk **b)** Şaşkınlık **c)** Huzursuzluk **d)** Sakinlik

6. Alışkanlıklarımızı değiştirmek neden güçtür?

a) Çünkü alışkanlıklarımızı kolayca fark edemeyiz.
b) Çünkü alışkanlıklarımızı sevmeyiz.
c) Çünkü alışkanlıklarımızı annemiz öğretir.
d) Çünkü alışkanlıklarımız her zaman doğrudur.

7) Yemek yeme alışkanlıklarımızı en iyi ne zaman fark ederiz?

a) Akraba ziyaretlerinde
b) Yurt dışı gezilerinde
c) Komşu ziyaretlerinde
d) Ünlü restoranlarda

8) Alışkanlıklar neye sebep olabilir?

a) Sigara, alkol gibi bağımlılıklara
b) Uyku bozukluğuna
c) Yaratıcılığımızın körelmesine
d) Tembelliğe

Yemek yeme alışkanlığımızı nasıl değiştirebiliriz? Önce kısa bir paragraf yazın. Sonra sınıfla tartışın.

Yemek yeme alışkanlığımızı değiştirmek için öncelikle …….. Daha sonra …….. yapmalıyız. …….kaçınmalıyız. …….tercih etmeliyiz.

……. daha fazla özen göstermeliyiz.

Özetle yapmamız gerekenler ……dır.

Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?

Okuma Becerisi: Metnin Ana Düşüncesini Belirleme Önce Sayfa O7'ya Bakın

1. "Yemek Yeme Alışkanlıklarını Gözden Geçirmek" adlı metne tekrar bakın ve soruları yanıtlayın.

a) Metnin konusu nedir? .....

b) Metnin konusunu hangi paragraf ya da cümlelerden anladınız?.....

c) Metnin ana düşüncesi nedir?.....

d) Metnin ana düşüncesini hangi paragraf ya da cümlelerden anladınız?.....

2. Metni Okuyun. Soruları Yanıtlayın

.....

Sabah saatleri genelde telaş içinde geçer. Ancak sabah kahvaltı yapmak çok önemlidir. Kahvaltıdaki besinler sayesinde çocuğunuz güne zinde başlar. Ayrıca bu besinler çocuğunuzun sağlıklı gelişmesini de sağlar.

Düzenli kahvaltı sayesinde çocuğunuzun aşağıdaki yetenekleri daha iyi gelişecektir.

- Konsantrasyon
- Problem Çözme
- El-Göz Koordinasyonu

Bu yetenekler çocuğunuzun başarılı olmasını sağlar ve çocuğunuza öğrenme sevgisini aşılar. Buna ek olarak düzenli kahvaltı sayesinde çocuğunuz sürekli sağlıklı beslenmeye çalışır. Böylece çocuğunuz ilerde kalp hastalığı gibi ciddi hastalıklardan korunur.

KAYNAK: http://www.realage.com.tr



1. Metnin ana düşüncesi nedir?

☐ Düzenli kahvaltı yapmak çocuğunuza önemli faydalar sağlar.

☐ Başarı için konsantrasyon, yetenek ve koordinasyon gerekir.

☐ Kahvaltı yapmak bizi kalp hastalığından korur.

2. Metnin başlığı ne olabilir? Metnin ana düşüncesine bakın ve metne bir başlık bulun.

Beslenmenize Dikkat Ediyor musunuz?

Sözcük Bilgisi

Aşağıdaki sözcükleri boşluklara yerleştirin.

a) En azından **b)** bir çırpıda **c)** Örneğin **d)** hakkında **e)** oldukça **f)** Çünkü **g)** hemfikir **h)** şaşırtıcı

HANGİSİ DOĞRU, HANGİSİ YANLIŞ?

Yiyecekler [1].....yeterince bilgi sahibi misiniz? Hemen emin olmayın. Biraz yanılıyor olabilirsiniz. Çünkü; yiyecekler hakkında bilmediğimiz [2].....gerçekler var.



Ekşi moral verir.

DOĞRU: Bazı yiyecekler kendimizi iyi hissetmemizi sağlar. Bu konuda tüm bilim adamları [3].....
Ekşi yiyecekler de bunlardan birisi. [4].....ekşi yiyecekler, ya beyni etkiliyor ya da moral veren hormonları harekete geçiriyor [5]..... C vitamini oranı [6].....yüksek olan limon sayesinde moralinizi [7].....düzeltebilirsiniz.



Şeker dişlere bal kadar zararlı değil.

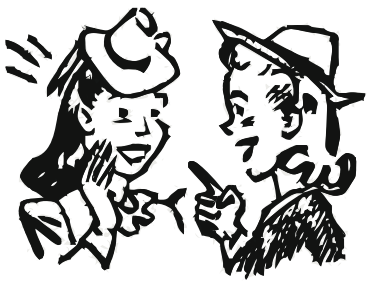
DOĞRU: Bilinenin aksine şeker dişlere fazla zarar vermiyor. [8].....meyve suları ve bal kadar… Çünkü bu gıdaların artıkları dişlerde daha uzun süre kalıyor.

KAYNAK: Zinde&Güzel, 2006:33

Konuşma

1. İnsanlar sık sık hasta oluyor ve pek çok ilaç kullanıyor. Ancak ilaçlar gibi bazı bitkilerin de hastalıkları tedavi ettiği söyleniyor. Örneğin; papatya suyu ağrıları kesebiliyor. Kuşburnu ise, soğuk algınlığını giderebiliyor.

Sizce hangisini tercih etmeliyiz?



a) İlaçları mı?

b) Şifalı bitkileri mi?

Konuşmaya başlamadan önce düşünün.

1. Hangisini seçtiniz?.....
2. Neden seçtiniz?.....
3. Avantajları neler?.....
4. Dezavantajları neler?.....

Sağlıklı Yaşam İçin Spor

1. Aşağıdaki fotoğraflara bakın ve fotoğrafları tanımlayın.

a) iğrenç **b)** müthiş **c)** sağlıklı **d)** çekici **e)** güçlü **f)** güzel/yakışıklı **g)** itici **h)** sağlıksız **i)** seksi



Düşünün

1. Vücudunuzun böyle olmasını ister misiniz?
2. Sizce genelde insanlar neden spor yapıyor?
- **a.** Sağlıklı bir yaşam için
- **b.** Sadece güzel görünmek için

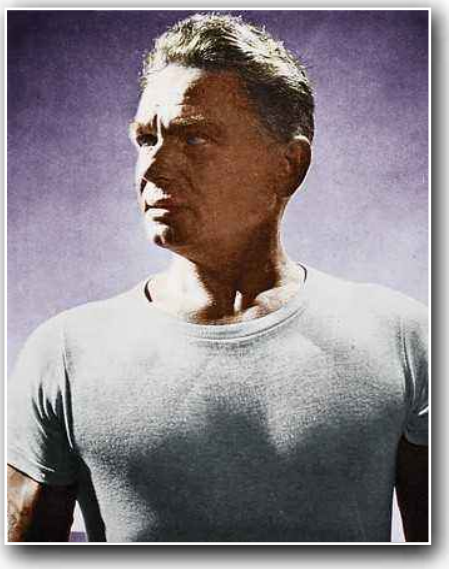
3. Siz ne tür sporlar yapıyorsunuz?
4. Spora ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

Sözcük Becerisi: Bilinmeyen Sözcüğün Anlamını Tahmin Etme

1. Metni okuyun. *İtalik* sözcüklerin metindeki anlamını tahmin edin

Önce sayfa S6'ya bakın.

Joseph Pilates Kimdir? (1880-1967)



Joseph Pilates 1880 yılında Düsseldorf'ta doğar. Pilates, hastalıklı bir çocukluk dönemi geçirir. Ancak genç yaşta kayak, jimnastik ve vücut geliştirme ile [1.] *ilgilen*erek kendisini geliştirir. 1912'de İngiltere'ye taşınır. Burada sirk cambazlığı ve boksörlük yapar. Birinci Dünya Savaşı döneminde ise, "yabancı düşmanı" ilan edilir ve Lancaster bölgesinde kampa alınır. Kampta [2.] *hastabakıcılık* yapar ve kendi geliştirdiği teknikleri öğretmeye başlar. 1918 yılındaki grip [3.] *salgın*ında İngiltere'de pek çok kişi hayatını kaybeder. Ancak salgın kampta hiç kimseyi etkilemez. Bunun üzerine, Pilates ve tekniği [4.] *ün kazan*ır. Pilates savaştan sonra Almanya'da metodunu geliştirmeye devam eder ve bu metodu şehir polislerine öğretir. 1926'da A.B.D 'ye [5.] *göç ed*er ve New York'ta bir spor salonu açar. Pilates metodu, kısa sürede özellikle Graham ve Balanchine dansçıları arasında yaygınlaşır.

KAYNAK: http://www.gym-center.com/alt/pilates.htm

1. …… **4 ……**

2 …… **5……..**

3 ……

Okuma Öncesi

1) Aşağıda sağlıklı yaşamı destekleyen egzersizler var. Be egzersizleri ne kadar tanıyorsunuz?

	Yaptım	Sadece Adını Duydum	İlk Defa Duyuyorum
Axe Bahıa			
Kinesis			
Pilates			
Pilago			
Ars Corpore			
Yoga			

2) Sizce bu egzersizlerin çocuklara faydası olur mu?

Çocuklar yoga, pilates gibi egzersizleri yapabilir mi?

ÇOCUKLAR HUZURU YOGADA BULUYOR



Günümüzde iş ve şehir yaşamından boğulan yetişkinler huzuru yogada buluyor. Peki ya çocuklar? Onlar da en az yetişkinler kadar stres altında. Apartmanlarda yetişen, ders ve sınav stresiyle boğuşan ve yalnızlaşan çocuklar da artık tüm bu gerginliklerden yoga sayesinde kurtuluyor. Pek çok aile tarafından ilgi gören çocuk yogasını işin uzmanı, YogaMini Projesinin kurucusu Beste Dolanay ile konuştuk.

Röportaj: Evren Ünal

Öncelikle sizi tanıyabilir miyiz?

Üniversitede Turizm ve Otel İşletmeciği eğitimi aldım. Daha sonra da reklamcılık üzerine mastır yaptım. Değişik işlerde çatıştıktan sonra 2003'te bir kızım oldu ve özellikle çocuklar için yoga eğitmenliği yapmaya karar verdim. Bu konuda araştırmalar yapıp Yoga Mini projesini oluşturdum.

Ne zamandır yoga yapıyorsunuz?

7 yıldır yoga yapıyorum. 2004 yılında Swami Vivekananda Yoga Terapi Üniversitesi'nden "Yoga Eğitmenlik Sertifikası" aldım ve profesyonel olarak yoga dersleri vermeye başladım.

Biraz YogaMini'den bahsedebilir misiniz? Bu proje nasıl doğdu?

2000-2002'de iş hayatım süresince zaman zaman ilkokul çağındaki çocuklarla çalıştım. 2003 yılında kızım doğdu. O sıralarda yeğenime yoga yaptırıyordum ve bundan çok zevk aldığımı gördüm. Yoganın yararlarını çocuklarla da paylaşmak istedim. Bu amaçla araştırmalar yaptım.

2004 yılında da 5-12 yaş için uygulanabilecek YogaMini projesini başlattım.

Çağımızda yetişkinler iş stresi ve şehir yaşamının gerginliği gibi nedenlerden dolayı yogaya yöneliyor. Peki çocuklar neden yoga yapıyor?

Günümüzde küçüklerin de en az büyükler kadar stres ve yarış içinde olduklarını görüyoruz. O zaman onların da büyükler gibi yoganın faydalarından yararlanmaya hakları var! Hem de daha eğlenceli bir şekilde.

Yoganın çocuklara ne gibi faydaları var?

Yoga, çocuklara erken yaşta başlanıp düzenli bir şekilde yaptırıldığı takdirde birçok şey öğretiyor. Örnek vermek gerekirse, yoga çocuklara daha sakin olmayı, huzuru, özgüveni sağlamayı öğretiyor. Çeşitli zihinsel ve fiziksel rahatsızlıkları önlüyor. Ayrıca çocuk yogasının en önemli özelliği çok eğlenceli olması. Çocuklar, hayvan taklitleri yapılan, hikayeler anlatılan, oyunlar oynanıp şarkılar söylenen bir yoga dersine neden gelmesinler?

Sağlıklı Yaşam İçin Spor



Hangi yaş grubundaki çocuklarla yoga yapılabilir? Başlamak için ideal yaş kaçtır?
3 yaşından itibaren her yaş grubuna çocuk yogası dersleri veriyoruz. 6-7 yaş, bedensel ve zihinsel olarak idealdir. Ancak yine de yogaya ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi.

YogaMini'ye gelen aileler en çok hangi nedenle çocuklarına yoga yaptırıyor?
Aileler genellikle dikkat bozukluğu ve hiperaktivite gibi sorunları çözmek için çocuklarına yoga yaptırıyor.

Çocuklarda yoga uygulamaları nasıl yapılır?
Size Yoga Mini Projesi'nin nasıl uygulandığını anlatayım. Proje dört bölümden oluşuyor. Birinci bölümde ısınma hareketleri yapılıyor. İkinci bölüm; hikaye zamanı. Burada sabit duruşlar öğretiliyor. Üçüncü bölümde; ikili duruşlar, grup duruşları, oyunlar var. Son bölümde ise, nefes çalışmaları yapılıyor. Bu bölüm daha ziyade gevşeme ve şarkı zamanı.

Çocuklar ne sıklıkta yoga yapmalı?
Başlangıç için haftada 1 ya da 2 kez yeterli. Yeni başlayanlar için 20-25 dk. yeterli. İlerleyen dönemlerde süre uzatılabilir.

KAYNAK: Kuşhan'la Diyet, 2007: 64-67

Soruları Yanıtlayın

1. YogaMini projesi ne zaman başladı?.....
2. YogaMini projesini kim başlattı?.....
3. YogaMini projesinin amacı ne?.....
4. YogaMini projesi kimler için hazırlandı?.....
5. Neden aileler çocuklarının yoga yapmasını istiyor?.....

Doğru mu? Yanlış mı? İşaretleyin.

	Doğru	Yanlış
1. Yoga yapabilmek için çocuklar en az 6 yaşında olmalı	☐	☐
2. Çocuklar bu projede bazen havyan taklitleri yapıyor ve şarkı söylüyor.	☐	☐
3. YogaMini projesi dört bölümden oluşuyor.	☐	☐
4. Yeni başlayanlar için genelde bir saat yoga yeterlidir.	☐	☐
5. YogaMini projesine sadece hasta çocuklar katılıyor.	☐	☐

Siz çocuğunuza yoga ya da pilates yaptırır mısınız?

a) Evet yaptırırım. Çünkü bu etkinlikler …….
Örneğin……..Üstelik……..Sonuç olarak
……

b) Hayır yaptırmam. Çünkü bu etkinlikler …….
Dahası……..Ayrıca……..
Sonuç olarak ……

Okuma Becerisi: Metnin Yapısını Belirleme Önce Sayfa O8'e Bakın

"ÇOCUKLAR HUZURU YOGADA BULUYOR" adlı metne bakın. Soruları yanıtlayın.

1) Metnin türü nedir?

a) Makale

b) Deneme

c) Röportaj

d) Öykü

2) Röportajı kim yapıyor? ……

3) Röportaj kiminle yapılıyor?.....

4) Röportajda kaç soru var? ……

5) Röportaj nerede yayınlanmış?.....

6) Röportajın yapılma amacı nedir? ……

7) Röportajda sırası ile hangi konular hakkında bilgi veriliyor?

…… Ailelerin çocuklarına yoga yaptırma sebepleri anlatılıyor.

…… Yoganın çocuklarla nasıl yapıldığı anlatılıyor.

…… YogaMini projesinin başlaması ile ilgili bilgi veriliyor.

…… Yoganın çocuklara faydaları anlatılıyor.

…**1**…Beste Dolunay kendisi hakkında bilgi veriyor

…….Beste Dolunay ne kadar süredir yoga yaptığından bahsediyor.

…… Çocukların yoga yapma sebebinin büyüklerinki ile benzer olduğu belirtiliyor.

…… Yogaya başlama yaşı hakkında bilgi veriliyor.

…… Etkinliğin ne kadar sürdüğünden bahsediliyor.

Sözcük Bilgisi

Sözcükleri metne yerleştirin.

a) binlerce yıl önce **b)** gün geçtikçe **c)** Oysa **d)**Tabii ki **e)** bu nedenle **f)** Ne de olsa **g)** son derece

DOĞAL BİR HAREKET: KOŞMAK

Koşmak ……..doğal bir harekettir.İnsanoğlu,…….. de yiyeceğinin peşinde koşuyordu. Ancak koşmaya duyulan ihtiyaç modern yaşamla birlikte ……. azaldı. …… fiziksel hatta ruhsal sağlığımızı korunmamız için bu ve benzer fiziksel aktiviteleri devam ettirmemiz gerekiyor……., ilk günlerde koşmak size pek de doğal gelmeyebilir. Aksine bu işi son derece yorucu ve güç bulabilirsiniz. İşte……., bu işe bilinçli bir programla, yavaş yavaş vücudumuzu alıştırarak başlamak büyük önem taşıyor. Zamanla daha yüksek tempoya alışmak sandığınızdan çok daha kolay olacak…… vücudumuz bu iş için tasarlanmış!

Kaynak: Formsante Kasım 2006: 32

Konuşma

Sizce spor sağlıklı bir biçimde nerede yapılır? Spor salonlarında mı yoksa açık alanda mı?

- Spor kesinlikle park, orman gibi açık alanlarda yapılmalı. Çünkü spor salonları çok sıkıcı. Ayrıca spor salonlarının pek çoğu karanlık, havasız, gürültülü ve sağlıksız.
- Ben genellikle spor salonlarını tercih ediyorum. Çünkü spor salonlarında pek çok alet var. Ayrıca bir uzman bana sürekli yardım ediyor.
- Spor salonlarını seviyorum. Çünkü burada hem spor yapıyorum hem de pek çok kişiyle tanışıyorum.
- Açık alanlardan asla vazgeçmem. Çünkü temiz hava beni dinlendiriyor. Ayrıca açık alanlarda yalnızım. Böylece daha kolay konsantre oluyorum ve daha çok spor yapıyorum.

Okuma Becerisi: Ön İnceleme -1

Ön inceleme nasıl yapılır?

- Resimlere, karikatürlere v.s. dikkat edin.
  Resimler, karikatürler ne ile ilgili? Düşünün.
- Metnin ana başlığını ve alt başlıkları okuyun.
  Metin ne ile ilgili? Düşünün.
- Metinlerin türü ne? (Makale mi, şiir mi, afiş mi v.s.)

Aşağıdaki metni inceleyin. Soruları yanıtlayın.



1. Metnin türü ne?

a) Roman **b)** Afiş **c)** Diyalog

2. Fotoğraflara bakın.
Fotoğraflar ne ile ilgili? Tartışın

………

3. Metin başlığı ne?

……..

4. Metinde başka hangi bilgiler var?

……….

5. Sizce filmde neler oluyor? Tahmin edin.

…….

Okuma Becerisi: Tarama

Tarama stratejisi nasıl kullanılır?

- Metni niçin okuyorsunuz? Belirleyin.
- Sizin için hangi bilgi/ler önemli? Belirleyin.
- Metinde sadece önemli bilgileri arayın.
- Başlıklara dikkat edin.
  Hangi başlıklar sizinle ilgili? Belirleyin.
  Sadece bu başlıkları okuyun.
- Bütün sözcükleri ve tümceleri okumayın.
- Önemli bilgileri bulunca okumayı kesin.
- Metni hızlı okuyun.

1. Önce soruları okuyun. Sonra aşağıdaki tur ilanına bakın ve soruları yanıtlayın.

Süreniz 3 dk.

a. Pamukkale gezisi ne zaman başlıyor, ne zaman bitiyor? ……

b. Pamukkale gezisinin ücreti ne kadar? ……..

c. Ücrete neler dahil? ……..

d. Turistler nerede konaklayacak? ……

e. Turistler nereleri görecek? ……



2. Önce soruları okuyun. Sonra metni okuyun ve soruları yanıtlayın.

Süreniz 3 dk.

a. Metin ne ile ilgili? ..……

b. Tren yolculuğu nereden başlıyor? …….

nerede bitiyor? ……..……

c. Tren yolculuğu ne zaman başlıyor? ……

d. Yolculuk kaç gün sürüyor? ……

e. Fiyatı ne kadar?……..

TÜRK HABER

Dünyanın En Güzel 12 Tren Yolculuğu



The Times gazetesi dünyanın en güzel 12 tren yolculuğunu seçti.
Orient Express'in Paris-İstanbul seferi de listede yer aldı.
Gazete bu seferi "aşırı derecede şık ve zarif" sözleriyle tanıttı.

Paris-İstanbul seferini yılda sadece 1 kez yapıyor. Sefer 31 Ağustos'ta Paris'te başlıyor ve İsviçre, Avusturya, Macaristan, Romanya, Bulgaristan üzerinden İstanbul'da son buluyor.

Habere göre yolculuğun 3 gecesi trende, 6 gecesi Paris, Budapeşte, Bükreş ve İstanbul'daki otellerde geçiyor. 9 günlük yolculuğun fiyatı ise, tam 5 bin 630 sterlin. Bu fiyata İstanbul-Londra dönüş uçak bileti de dahil.

KAYNAK: www.turkhaber.byegm.gov.tr

Okuma Becerisi: Metnin Konusunu Belirleme

Metnin Konusu Nasıl Belirlenir?

- Metnin tamamını okuyun.
- Metinde temelde neden bahsediyor? Düşünün.
- Önemli sözcükleri belirleyin. Bu sözcükler ne ile ilgili? Düşünün.
- Metinde örnekler, açıklamalar v.s. var mı?
  Örnekler ne ile ilgili?
- Metindeki tümcelere dikkat edin. Tümcenin başındaki öğe genelde tümcenin konusudur.
  Konuyu bulmak için, tümcelerin başındaki sözcüklere dikkat edin.

Örnek: (Rafting) oldukça zevkli ve heyecan verici bir spordur.

Tümcenin konusu
Çünkü; tümcenin başında.

Aşağıdaki metni okuyun ve soruları yanıtlayın

DERDE DEVA MİSTİK ROTALAR 1

.....

Eyüp Sultan Türbesi, Eyüp Sultan Camisi'nin tam karşısındadır. Bu türbe 1458 yılında Fatih Sultan Mehmet zamanında yapılmış. Türbe genelde sade bir yapıya sahiptir. Ama türbenin hem iç kısımı hem de avlu duvarları çinilerle bezelidir.Eyüp Sultan Türbesi ayrıca İstanbul'daki ilk İslam eseridir. Bu yüzden türbe ayrı bir öneme sahiptir. Eyüp Sultan Türbesi'ni pek çok Müslüman ziyaret eder. Özellikle türbenin kapısında bayram ve kandillerde uzun kuyruklar olur. Evli çiftler, genç kızlar, hastalar, yoksullar… Türbenin önünde hepsi dua eder ve etrafını üç kere dolaşır.



KAYNAK: İstanbul Life. Haziran 2006: 48-52

1. Metindeki tümcelerin konusu nedir? Tabloyu doldurun.

Metindeki Tümceler	Tümcelerin Konusu Ne?
(1) Eyüp Sultan Türbesi, Eyüp Sultan Camisi'nin tam karşısındadır.	Eyüp Sultan Türbesi
(2) Bu türbe 1458 yılında Fatih Sultan Mehmet zamanında yapılmış.	
(3) Türbe genelde sade bir yapıya sahiptir.	
(4) Ama türbenin hem iç kısmı hem de avlu duvarları çinilerle bezelidir.	
(5) Eyüp Sultan Türbesi ayrıca İstanbul'daki ilk İslam eseridir.	
(6) Bu yüzden türbe ayrı bir öneme sahiptir.	
(7) Eyüp Sultan Türbesi'ni pek çok Müslüman ziyaret eder.	
(8) Özellikle türbenin kapısında bayram ve kandillerde uzun kuyruklar olur.	
(9) Evli çiftler, genç kızlar, hastalar, yoksullar…	
(10) Türbenin önünde hepsi dua eder ve etrafını üç kere dolaşır.	

2. Metindeki tümcelerin konusu genellikle ne ile ilgili? (2. sütuna bakın)

a) İstanbul
b) Eyüp
c) Eyüp Sultan Türbesi
d) Fatih Sultan Mehmet

3. Metnin başlığı ne olabilir?

a) Eyüp Sultan Türbesi'ni Tanıyalım
b) Eyüp'ün Güzellikleri
c) İslam'ın Özellikleri
d) İstanbul'un Fethi

Okuma Becerisi: Çıkarım Yapma

Metinden Anlam Nasıl Çıkarılır?

- Önemli sözcükleri/ tümceleri belirleyin.
- Tümceleri okuyun.Bu tümceden önce ne olabilir? Tahmin edin
  Bu tümceden sonra ne olabilir? Tahmin edin

Örnek: Çok ıslandım. Şemsiyeyi almalıydım.

Önce ne oldu? Tahmin et.	Sonra ne oldu? Tahmin et.
• Dışarı çıktı. (Örneğin; Alış-veriş için) • Ama şemsiyesini evde unuttu. • Sonra yağmur yağmaya başladı.	• Belki eve döndü. • Belki kapalı bir yere gitti. • Belki yeni bir şemsiye satın aldı. ……..

- Sözcükler/ tümceler ne ifade ediyor? Yer mi? Zaman mı? Durum mu? Olay mı? v.s.
- Sözcüklerin/tümcelerin anlamı nasıl? Olumlu mu? Olumsuz mu? İronik mi? v.s.
- Günlük yaşamla ilgili bilgilerinizi kullanın.

Aşağıdaki metni inceleyin

Biz bir maç yaptık.

Daha önce ben maçta yoktum. Yani yedektim.

Maç berabereydi.

Faruk maçta sakatlandı. Onun yerine oyuna ben girdim. Karşı takım çok güçlüydü ve onları yenmemiz için 1 gol gerekliydi. Maçın 89. dakikasıydı. Karşı takımın bir oyuncusu ben tam gol atarken bana faul yaptı. Hakem oyunu durdurdu ve penaltı kararı verdi. Bu bizim son şansımızdı. Topun arkasına ben geçtim. Koştum, koştum ve topa hızlıca vurdum. Birden bütün stadyum sevinç çığlıkları atmaya başladı. 1 dakika sonra da maç bitti. Tüm takım çok sevinmiştik.

Maç 1 dk. sonra bitecek. Son anlar.

Gol attım ve bütün taraftarlar sevindi.

Maçı kazandık.

Metni okuyun. Metinden hangi bilgiler çıkarılıyor? İşaretleyin

Ezgi'nin Pazartesi günü saat 9:00'da çok önemli bir sınavı vardı. Sınavdan 4 alamazsa sınıfta kalacaktı. Ezgi o gün gerçekten çok çalıştı. Hatta gece de uyumadı. Ancak bir ara çok yoruldu ve 5 dakika dinlenmek istedi. Yatağına uzandı. Gözlerini kapattı.
Birden annesi telaşla odaya girdi ve Ezgi'yi uyandırdı. Ezgi saatine baktı. Saat 10:25'ti.

- ☐ Ezgi bir öğrencidir.
- ☐ Ezgi sınavdan en az 4 almalıydı
- ☐ Sınav çok zor.
- ☐ Ezgi sınavı kaçırdı.
- ☐ Ezgi sınıfı geçti.
- ☐ Annesi Ezgi'ye kızdı.

Okuma Becerisi: Ön İnceleme

Ön inceleme nasıl yapılır?

- Metnin ana başlığını ve alt başlıkları okuyun.
  Metin ne ile ilgili? Düşünün.
- Metnin türü ne? (Makale mi, şiir mi, afiş mi v.s.) belirleyin.

Aşağıdaki metni inceleyin. Soruları yanıtlayın.



ASPİRİN® PLUS C

Formülü :
1 efervesan tablet 0.4 g Asetilsalisilik asit, 0.24 g Vitamin C içerir.

Farmakolojik Özellikleri:
Asetilsalisilik asit analjezik, antipiretik, antienflamatuar etkilere sahiptir.

Asetilsalisilik asit bu etkilerini, siklooksijenaz enzimini inhibe ederek gerçekleştirir. Siklooksijenaz (prostaglandin sentetaz) enziminin inhibisyonu ağrı, ateş ve enflamasyondan sorumlu prostaglandinlerin sentezini önlemektedir.

Asetilsalisilik asit oral uygulamadan sonra hızlı ve hemen tamamen emilir. Maksimum plazma salisilat düzeylerine 1-2 saat sonra erişilir. Bununla birlikte plazmada etkin konsantrasyon 20-30 dakika içinde sağlanır. Plazma proteinlerine %80-90 oranında bağlanan asetilsalisilik asidin %20'si kanda, %80'i ise karaciğer ve böbreklerde hidrolize olur. Asetilsalisilik asit böbrekler yoluyla salisilik asit ve metabolitleri şeklinde atılır.

Aspirin Plus C'nin içindeki C vitamini askorbik asidin L-izomeridir. Enflamasyon ve soğuk algınlığı hallerinde artan Vitamin C gereksinimini karşılamak, aynı zamanda asetilsalisilik asidin etkinlik ve tolerabilitesini arttırmak üzere Aspirin ile kombine edilmiştir.

Aspirin Plus C'nin gerek solüsyon halinde alınması, gerekse C vitamini içermesi nedeniyle emilimi hızlıdır ve etkisi çabuk başlar.

Kullanıldığı yerler:
- Soğuk algınlığı, grip ve hafif enfeksiyonlarda görülen ağrı ve ateş durumlarında
- Ağrılarda; örn. baş ve diş ağrısı, bel ağrısı (lumbago), nevralji, siyatik, migren ve adet sancılarında
- Enflamatuvar hastalıklarda : örn. romatizmal ağrılarda

Kontrendikasyonları:
Salisilatlara ve diğer steroid olmayan antienflamatuar ilaçlara karşı aşırı duyarlılığı olanlarda, kanama eğiliminin arttığı patolojik durumlarda, gebeliğin son üç ayında, glukoz-6-fosfat dehidrojenaz eksikliğinde, gastrointestinal kanalda kronik ve aktif ülseri olanlarda kullanılması sakıncalıdır.

Uyarılar / Önlemler:
Diğer ilaçlarla birlikte kullanımında ilaç etkileşimleri göz önüne alınmalıdır.

Astma, nazal polip veya nazal allerjisi olanlarda, gastrointestinal şikayetleri, ülseri veya kanama hikayesi olanlarda, karaciğer harabiyeti olanlarda ve cerrahi müdahale geçirecek kişilerde dikkatle kullanılmalıdır.

Asetilsalisilik asit, kortikosteroidler veya alkolle beraber alındığında gastrointestinal kanama riskini artırabilir.

ÇOCUKLARDA VE GENÇLERDE GRİP VE SU ÇİÇEĞİNE EŞLİK EDEN YÜKSEK ATEŞTE REYE SENDROMU KONUSUNDA HEKİME DANIŞILMADAN KULLANILMAMALIDIR.

Hekim tarafından tavsiye edilmedikçe, hamileler ve süt veren anneler tarafından kullanılmamalıdır.

PLUS C

1. Metnin türü ne?
a) Prospektüs **b)** Afiş **c)** Diyalog

2. Metin ne ile ilgili?
a) Hastalıklar **b)** Aspirin **c)** Tedavi Yöntemleri

3. Bu ilacın hangi hastalıklarda kullanıldığını öğrenmek istiyorum. Hangi başlığı okumalıyım?
.....

4. Bu ilacı kullanırken nelere dikkat etmeliyim? Bunu öğrenmek için hangi başlığı okumalıyım?
.....

Okuma Becerisi: Gözden Geçirme

Gözden geçirme becerisi nasıl kullanılır?

- Başlığa dikkat edin.
  Başlık genellikle metnin konusu ya da ana düşünce ile ilgilidir.
- Metni okumaya başlayın ve asla geri dönmeyin.
- Metindeki bütün tümceleri ve sözcükleri anlamaya çalışmayın.
- Metnin ilk ve son paragrafına dikkat edin.
  Genellikle 1. paragrafta metnin konusu, amacı vardır.
  Sonuncu paragrafta ise, yazının ana düşüncesi tekrarlanır.
- Her paragrafın ilk tümcesine dikkat edin.
  Genellikle paragrafların ilk tümcesinde paragrafın konusu vardır.
- Paragraflardaki en önemli bilgileri bulun.
- Örneklere, anekdotlara v.s. takılmayın.
- Telaşlanmayın.

Metni okuyun ve soruları yanıtlayın.  **Süreniz 2 dk.**

Şişmanlık Beyaz Şekerin Bulunmasıyla Başladı

Bir zamanlar şişmanların sayısı xxxx xxxxx xxxx azdı. Xxxxxxx xxxxxx xxxx xxx xxxxxx xxxxxx ‘xxxxx xxxx” xxxxxxx xxxxxx. Xx xxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxx xxxxxx xxxxx, xxxxx xxxxxxx xx xxxxxxxxx xxxxxx, xxxxxxxx xxxxxxx xx xxxxxx xxxxxxxxxx.
Xxxxx insanoğlu Amerika'yı keşfetti xx xxxxx şeker kamışını buldu. İlk xxxxx beyaz şeker xx xxxxxx elde edildi. Xxxxx xxxx xx xxxxxxx xx Xxxxxxxx’xx xxxx xxx xxxxx xxxxxxxxx xxxxxx xxxx xxxxxxx, xxx xxxxxx xxxxxxxxx xxxxxx xxxxxxxxx. Xxx xxxxx xxxxxxxx xxxxxx xxxx xxxxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxx.

Sonra insanoğlu xxx xxxxx, beyaz un elde etti. Xxxx xxxx xxxxx xxxxxxxx ilk kurabiyeler pişirildi. Xxxxx xxx xxxxxxx saraylardax xx xxxx, yuvarlak hatlı bayanlar belirmeye başladı.
Xxxxx xxxxxxx xxxxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxxxxxxxxx xxxxxxx xxxxx xxxx.
Xxxxxxxx xxxx xxxx xxxxxx xxxxxx. Xxxxx xxxxxx xxxxxx xx xxxxx xxxx xxxxxxx.
Xx xxxxxxx xxxxxxxx xxxx xxxxxxx xxx xxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx. X xxxx xxxxxx xxxxxxx. Xxxxx xxxx xxxx xxxx. Xxxx x xxxxxx şişmanlık sadece zenginlerin tekeli altında idi, xxxxxx xxxx xxx xxxxxxx.

Xxxxxx xxxx Amerika'dan Avrupa'ya patates geldi xx xxxxx xxx xxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxxxx xxxxxxx xxxx. Xxxxx xxx xxxxx xxxx, beyaz pirinç elde edildi.
Xxxxx xxxxx xxxxxx. Xxxx Xxxxxx xxxxx xxxxxxx xxxxxxx xxx xxx xxxx xxxxx.

Xxxxx şeker pancarı bulundu xx xxxxxx xxxxx xxxxx xxxx xxxxxx xxxxxx. Şu anda xxx xxxxx en ucuz gıdalar şeker, beyaz ekmek, beyaz makarna, beyaz pirinç, patates ve mısır. Şişmanlık xxxxxxxxx xxxx xxx xxxxxxx xxxxx, dar gelirlilerde xxxx xxx görülmeye başladı.

Xxxxx xx yukarıda xxx geçen yiyecek maddeleri kanımıza şeker olarak girer. Kan şekeri yükselir, xxxxx xxx xxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxx xxx xxxxx xxxx xxxxxxx. İnsülün yükselen şekerix xxx xxxxx depo eder, xxx xxxxxx xx yağa çevirir. Xxxxx xxxxx xxxxxxxx xxx xxxxxxxx xxxxxxxxx. Xxx xxxx xxxxx. Xxxxx xxx xxxx xxxxx xx xxxxx xxxxxxxx xxxx xxxxxxx. Xxxx xxxxxxx xxxx, xxxxx xxxx xx xxxxx xxxx xxxx xx xxxx xxxxx xxxxxx. Xxxx xxxxx xxxxx, xxxx xx xxxxx kilo alan bir insan haline dönüşürüz.

Çare, xxxxx xxxxxx xxxxxxxxx xxx, şeker içeren xxx yiyecekleri tüketmemelisiniz. Xxxxx xxxxx xx xxxxx xxxx xxxxxx xxxxx xxxxxx xxxx xxx tahıl ekmeği, kepek ekmeği, çavdar ekmeği yemelisiniz. Xxxxx xxxxxx xxxxx kepekli makarna, xxxxx xxxx xxxx kabuklu pirinç kullanmalısınız. Patatesi az tüketip, mısırdan vazgeçmelisiniz. Xxxx xxxxxxxxxx xxxxx xxxxxxx xxxxxxxxxx.

Xxxx xx xxxxx xxx xxxx xxxxxxxxxx.

Op. Dr. Muzaffer Kuşhan

KAYNAK: Dr. Kuşhan'la Diyet,2006: 4

Soruları Yanıtlayın

1. Beyaz şeker ne zaman bulundu?

2. Eskiden sadece …… şişmandı.

a. fakirler

b. zenginler

3. Hangi yiyecekler kan şekerini yükseltiyor?

4. İnsülün ne işe yarıyor?

5. Hangisi önce bulundu? Sıraya koy.

….. Pirinç

….. Patates

….. Beyaz şeker

….. Un

….. Şeker pancarı

6. Zayıf olmak için; a) hangi yiyecekleri tüketmeliyiz?

b) hangi yiyecekleri tüketmemeliyiz?

Okuma Becerisi: Metnin Ana Düşüncesini Belirleme

Bir metnin ana düşüncesi nasıl belirlenir?

- Metnin konusuna dikkat edin. Çünkü; ana düşünce metnin konusu ile ilgili en önemli bilgidir.
- Yazarın görüşlerinin yer aldığı cümlelere dikkat edin. Çünkü; ana düşünce metnin konusu ile ilgili yazarın tutumunu, yaklaşımını v.s. içerir.
- Uzun metinlerde ana düşünce genellikle ilk ya da son paragrafta bulunur. Bu bölümlere dikkat edin.
- Metinde sıkça geçen sözcüklere dikkat edin.
- Bir metnin ana düşüncesi genel bir ifadeden oluşur.
- Metinlerde tümcelere dikkat edin. Eylemden hemen önce söylenen sözcük tümceninin en önemli bilgisidir. Ana düşünceyi bulmak için bu bilgileri takip edin.

Örnek:

Nar genellikle Anadolu ve İran'da yetiştiriliyor.

Tümcenin konusu
Çünkü; Tümcenin başında.

Tümcenin en önemli bilgisi
Çünkü; eylemden önce söylenmiş.

Metni okuyun ve soruları yanıtlayın

Nar

Nar, şifalı bitkiler arasında yer alan bir meyvedir. Bu meyve genellikle besleyici ve tedavi edici ilaç olarak kullanılıyor. Yararlarına gelince; nar çarpıntıya iyi geliyor, mideyi kuvvetlendiriyor. Böylece nar bizi pek çok hastalıktan koruyor. Kolesterolü, şekeri dengeliyor, ishali kesiyor, bağışıklık sistemini güçlendiriyor. Ayrıca nar C vitamini deposudur. Bu yüzden kış mevsiminde bolca tüketilmesi öneriliyor.



KAYNAK: Kuşhan'la Diyet:2006: 91

Aşağıdaki tabloyu doldurun.

Metindeki Tümceler	Tümcenin Konusu Nedir?	Tümcedeki En Önemli Bilgi Nedir?
(1)Nar, şifalı bitkiler arasında yer alan bir meyvedir.		
(2)Bu meyve genellikle besleyici ve tedavi edici ilaç olarak kullanılıyor.		
(3)Yararlarına gelince; nar çarpıntıya iyi geliyor.		
(4)(Nar) mideyi kuvvetlendiriyor.		
(5)(Nar) kolesterolü, şekeri dengeliyor.		
(6)(Nar) ishali kesiyor.		
(7)(Nar) bağışıklık sistemini güçlendiriyor.		
(8) Böylece nar bizi pek çok hastalıktan koruyor.		
(9) Ayrıca nar C vitamini deposudur.		
(10)Bu yüzden kış mevsiminde bolca tüketilmesi soğuk algınlığını öneriliyor.		

Soruları yanıtlayın

1. Metindeki tümcelerin konusu genellikle ne ile ilgili? (2. sütuna bakın)

a) Portakal **b)** Meyveler **c)** Nar **d)** Hastalıklar

2. Tümcelerdeki en önemli bilgi genellikle ne ile ilgili? (3. sütuna bakın)

a) Hastalıklar **b)** Ülkeler **c)** Tedavi yöntemleri **d)** Mevsimler

3. Metnin ana düşüncesi ne olabilir?

a) Meyveler fazla bekletilmeden tüketilmelidir.

b) Nar genellikle Anadolu ve İran'da yetiştiriliyor.

c) Nar pek çok hastalığa iyi gelmektedir.

d) Hastalıkları tedavi etmek için pek çok yöntem var.

Okuma Becerisi: Metnin Yapısını Belirleme

Bir metnin yapısı nasıl belirlenir?

- Öncelikle metne genel olarak bakın ve metnin türünü belirleyin.
- Metnin türünün temel özelliklerini hatırlayın.

Metin Türü	Dikkat edilmesi gereken noktalar
Röportaj	Röportajı kim yapıyor? Röportaj kiminle yapılıyor? Bu kişinin özelliği ne? Uzman v.s. Röportaj neden yapılıyor? Röportajda konu ile ilgili hangi yeni bilgiler veriliyor?
Roman/Öykü	Olayda kimler var? Olayı kim anlatıyor? Anlatıcının olaya bakış açısı nasıl? Olay nerede geçiyor? Olay ne zaman yaşanıyor? Sırası ile hangi olaylar oluyor? Metnin konusu ne?
Diyalog	Diyalog kimler arasında geçiyor? Kişilerin birbirleri ile ilişkileri nasıl? - arkadaş - akraba - patron-çalışan - satıcı-müşteri ….. Diyalog nerede geçiyor? Diyalog ne zaman geçiyor? Diyalogun konusu ne? Sonuçta ne oluyor?
Makale	Makalenin konusu ne? Makalenin amacı ne? - bir konu hakkında bilgi vermek - iki durumu karşılaştırmak - bir durumun sebep ve sonuçlarını ortaya koymak Makalede sonuç olarak ne söyleniyor/öneriliyor?
Deneme	Denemenin konusu ne? Denemenin ana düşüncesi ne? Yazar bir şeyi eleştiriyor mu? Yazar düşüncesini geliştirmek için ne yapıyor? - alıntı yapıyor - örnek veriyor - tanık gösteriyor …….
Şiir	Şiirin yazarı kim? Şiirin konusu ne? Şiirde nasıl bir duygu var? - özlem - nefret - sevinç - mutsuzluk Şiirdeki benzetmeler neler?

1. Diyalogu Okuyun. Soruları Yanıtlayın

…….…: İyi günler

…….…: İyi günler. Baba adınız?

…….…: Naci.

……: Naci.

……: Evet.

…….…: Adres?

……..…: Ilıca Mah…… Bademlik Sok…… No:30….D:3….Narlıdere….İzmir

……..: Yaş?

……..: 23

……..: Buyurun. Ne şikayetiniz vardı?

……..: Doktor Hanım. Geçen hafta denize girdim. Sol koltuğumun altında yara gibi şeyler çıkmaya başladı. Önce önemsemedim. Ama halen devam ediyor ve de kaşıntı da yapıyor.

……..: Üstünüzü çıkarın. Bir bakalım.

*****

……..: Şurada.

……..: Sadece orda mı?

……..: Evet sadece orda.

……..: Bu kadar mı çıktı. Büyüdü mü? Yayıldı mı?

……..:Iıı. Yani daha azdı. Birkaç taneydi. Buraya da hafif yayıldı.

……..: Şöyle biraz yan döner misiniz?

……..: Hımmmmm. Kolunuzdaki mantar. Şimdi size birkaç ilaç yazıcam. Bu ilaçları düzenli kullanıp 2 hafta sonra kontrole geleceksiniz.

……..: Peki.

……..: Şu yazdığım hap. İçinde 10 tane olacak. Her gün 1 tane ve aynı saatte içeceksiniz. Şu sprey. Günde bir defa oraya sıkıyorsunuz. Şu da kaşıntı giderici hapınız. Bunu da tercihen akşamları alıyorsunuz. Çünkü uyku yapıyor.

……..: Peki.

……..: Geçmiş olsun.

……..: Teşekkür ederim. İyi günler.

Soruları Yanıtlayın

1. Diyalog kimler arasında geçiyor? Tahmin edin. ……

2. Diyalog nerede geçiyor? Tahmin edin. ……...

3. Diyalogun konusu ne?.....

4. Diyalogda neler oluyor?.....

5. Sonuçta ne oluyor?.....

Sözcük Becerisi: Sözcük Kümeleri

Sözcük Kümeleri Nasıl Belirlenir?

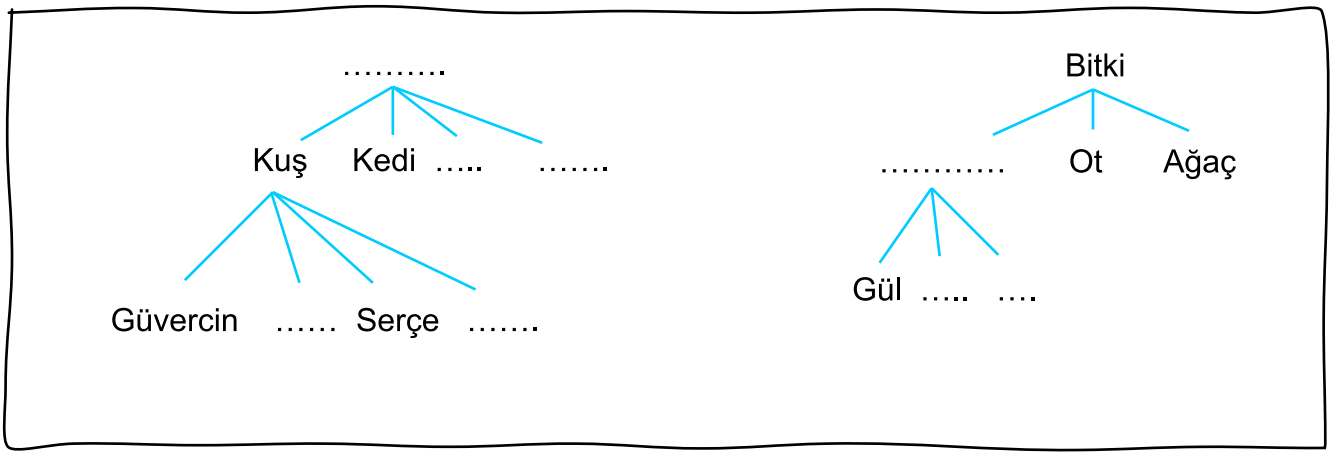
- Birbiri ile ilişkili sözcükleri bulun.
- Bu sözcükler hangi konu ile ilgili? Belirleyin.
- Aynı konudaki sözcükleri bir araya getirin

Örnek

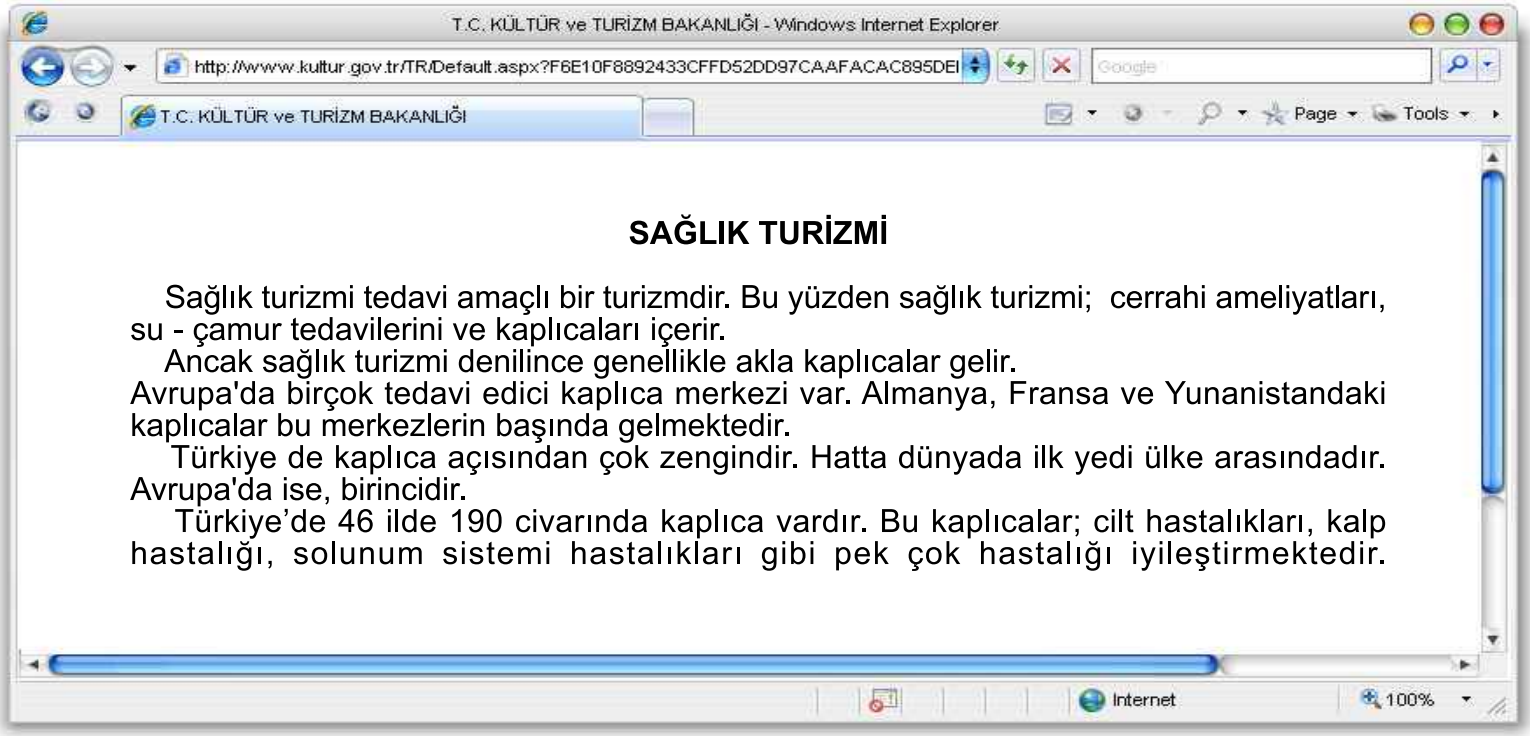
a. futbol **b.** kahve **c.** çay **d.** basketbol **e.** ayran **f.** tenis **g.** yüzme **h.** meyve suyu

1. SPOR: futbol, basketbol, tenis, yüzme
2. İÇECEK: kahve, çay, ayran, meyve suyu

1. Boşlukları doldurun



2. Önce metni okuyun. Sonra soruları okuyun ve sözcük kümeleri oluşturun.



SAĞLIK TURİZMİ

Sağlık turizmi neleri kapsıyor?

…….. …… ……

Nerelerde kaplıca var?

…….. …….. …… ……

Türkiye deki kaplıcalar hangi hastalıklara iyi geliyor?

…… …… ……

Sözcük Becerisi: -lI –sIz

-lI	-sIz
• Adların sonuna gelir. • Sıfat yapar. • Sahip olma Belirli bir özelliği taşıma ilgili olma anlamı verir. **Ör:** bilg**ili** adam	• Adların sonuna gelir. • Sıfat yapar. • -lI ekinin karşıtıdır. • Yokluk • Eksiklik anlamı verir. **Ör:** bilg**isiz** adam

Acı**lı** pideyi severim. → İçinde acı var.

Acı**sız** pideyi sevmem. → İçinde acı yok.

2. Sözcüklere –lI ya da –sIz ekini ekleyin. Sonra doğru boşluğa yerleştirin.

a) güneş **b)** öfke **c)** ev **d)** silah **e)** sağlık

1. …….. kadın hepimize bağırdı.
2. Bu gün bir bankayı …… adamlar soymuş.
3. Belediye kış aylarında …… insanlara yardım ediyor.
4. …… yiyecekler yememelisin.
5. Güneş babaanneme zarar veriyor. Bu yüzden …… günlerde asla dışarı çıkmaz.

3. Metni okuyun. Boşluklara uygun sözcüğü yazın. –lI ve –sIz eklerini kullanın.

Ben dolaba saklanmıştım. Katilin yüzünü tam göremedim. [1] Çünkü evde ışıklar kapalıydı. [2] Ayrıca katilin yüzünde de maske vardı. Sadece bir şey görebildim. [3] Katilin ayakkabısında kan vardı. [4] Ama hiç korkmadım. Cep telefonundan polisi aradım.

1. ……ev
2.……katil
3. ……ayakkabı
4. ……adam

Sözcük Becerisi: Bağlaçlar

1. Metindeki bağlaçları inceleyin

YAZ TATİLİ

Zaman — Ekleme — Neden

Bu yaz tatilinde İzmir'e gittik **ve** çok eğlendik. **Çünkü** pek çok yeni yer gördük ve farklı etkinliklere katıldık. **Önce** Alaçatı'ya gittik. Alaçatı'nın denizi muhteşem. **Ancak** biraz soğuk. Burada bol bol yüzdük. **Ayrıca** burada sörf yapmayı da öğrendik. **Sonra** Efes Antik Kent'e gittik. Burası muhteşem bir yer ve burada pek çok büyüleyici tarihi yer var. **Örneğin;** Meryemana Evi, St. Jean Kilisesi, Agora, Büyük Tiyatro

Karşıtlık — Ekleme — Örneklendirme — Zaman

2. Aşağıda bazı bağlaçlar ve örnekler var. Örnekleri inceleyin.

1. Ekleme yapmak için: ve, ile üstelik, ayrıca, buna ek olarak dahası, hatta Örnek: Efes'e gittim **ve** müzeleri gezdim. Ahmet futbolu çok iyi oynuyor. **Ayrıca** basketbolda da başarılı.
2. Farklı seçenek ifade etmek için: ya da, veya **Örnek:** Bugün sinemaya gideceğiz **ya da** evde oturacağız.
3. Karşıtlıkları ifade etmek için: ama, fakat, ancak **Örnek:** Koştum **ama** otobüse yetişemedim.
4. Örneklendirmek için: örneğin, mesela **Örnek:** Şekerli yiyecekleri çok severim. **Örneğin;** çikolata, dondurma, pasta
5. Neden bildirmek için: çünkü, bunun için, bu nedenle, böylece, dolayısıyla **Örnek:** Matematik dersini geçemedim. **Çünkü** matematiğe hiç çalışmadım.
6. Zaman bildirmek için: önce, ilk önce, sonra, daha sonra **Örnek: Önce** odayı toplarız. **Sonra** bulaşıkları yıkarız. **Daha sonra** gömlekleri ütüleriz.

Sözcük Becerisi Ek Etkinlikler

Aşağıdaki boşlukları doldurun

1. Bu yaz tatilde Fethiye'ye ……Bodrum'a gideceğiz.
a) ama **b)** halbuki **c)** mesela **d)** ya da

2. Sınava çok çalıştı. …….sınavı kazanamadı.
a) Çünkü **b)** Ancak **c)** Örneğin **d)** Böylece

3. Olympos'u çok sevdim……. burası oldukça sakin.
a) Dolayısıyla **b)** Yoksa **c)** Çünkü **d)** Örneğin

4. ……. biraz ders çalışalım. Sonra sinemaya gideriz.
a) Çünkü **b)** Ve **c)** Önce d) Mesela

5. Tatilde pek çok şey yapabiliriz. …….. yüzeriz, tenis oynarız, dans ederiz…
a) Böylece **b)** Sonra **c)** Örneğin **d)** Fakat

Sözcük Becerisi: Eş Anlamlı Sözcükler

- Eş anlamlı sözcükler; benzer anlam ifade eder.



tutsak esir



konuk misafir



kavga et- dövüş-

- Bir sözcüğün eş anlamını bulmak için; o sözcüğün benzerlerini düşünün.

1. Aşağıdaki sözcüklerin eş anlamlarını bulmacadan bulun. Boşluklara yazın.

a. fakir …… **e.** alıştırma ……

b. sağlam …….. **f.** öfkeli ……

c. yaşam …… **g.** umut ……

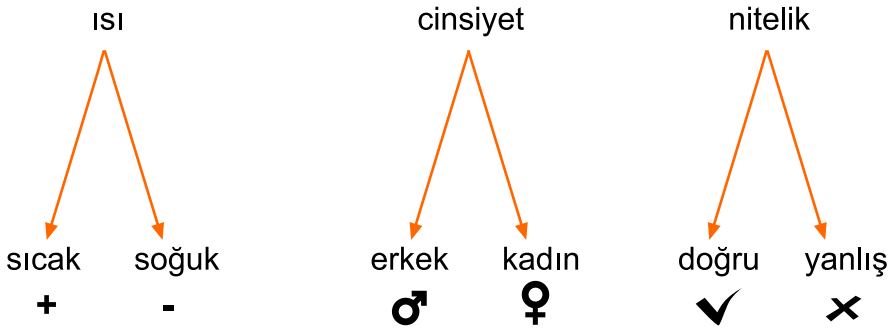
d. şans …… **h.** egoist ……

D	A	Ç	Z	T	S	E	A	Y
A	S	Ö	İ	B	D	G	S	O
Y	T	M	G	E	F	Z	C	K
A	Ü	A	M	N	G	E	V	S
N	F	J	L	C	H	R	B	U
I	T	Ş	N	İ	J	S	N	L
K	E	E	Ü	L	H	İ	M	A
L	K	T	O	D	K	Z	Ö	İ
I	Ş	Y	K	I	Z	G	I	N

Sözcük Becerisi: Karşıt Anlamlı Sözcükler

- Karşıt anlamlı sözcükler; bir konudaki iki zıt noktayı ifade eder.

Örnek:

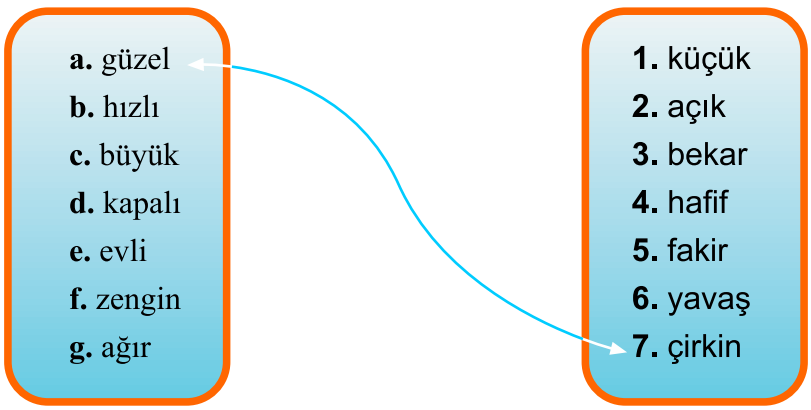


- Bir sözcüğün karşıt anlamını bulmak için; o sözcüğün tam tersini düşünün.
- Olumsuz sözcükler karşıt anlamlı değildir. Dikkat edin.

Örnek: git- × kal-

~~gitme-~~

1. Aşağıdaki sözcükleri karşıt anlamlıları ile eşleştirin



2. Aşağıdaki metni okuyun. *İtalik* sözcüklerin karşıt anlamlılarını işaretleyin.

NTVMSNBC

Yaşayan En Şişman Adam Ameliyat Olacak



Dünyanın yaşayan en **1.** *şişman* adamı olan 550 kilo ağırlığındaki Meksikalı Manuel Uribe Garza, **2.** *kilo vermek* için İtalya'da bağırsak ameliyatı olacak.

İtalyan Ansa ajansının haberine göre, ameliyatı cerrah Profesör Giancarlo DeBarnardinis yapacak. 20 yıldır **3.** *aşırı* obez olan ve artık hareket edemeyen 1.90 m boyunda, 40 yaşındaki Garza; İtalya'nın Modena kentinde ameliyat olacak.

İtalyan doktor, en büyük **4.** *sorun*larının, yeni bir ameliyat odası ve masasının kurulması ile ekstra büyük ameliyat aletlerinin elde edilmesi olduğunu kaydetti.

Garza, ocak ayında Meksika'nın Televisa kanalına yaptığı açıklamada, 22 yaşına dek 130 kilo olduğunu ancak bu yaşından itibaren şişmanlamaya başladığını ve **5.** *aniden* obez olduğunu anlatmıştı.

KAYNAK: www.ntvmsnbc.com

a……..zayıf **c**…….hiç

b…….kilo almak **d**…….çözüm **e**……yavaşça

Sözcük Becerisi: Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamı Tahmin Etme

Bir metni okurken bütün sözcüklerin anlamını bilemeyebilirsiniz. Ancak bilmediğiniz sözcüklerin anlamını metnin bütününe bakarak tahmin edebilirsiniz.

Bilinmeyen Sözcüklerin Anlamı Nasıl Tahmin Edilir?

- Metni okurken asla durmayın ya da metni okumayı bırakmayın.
- Tümcenin tamamına bakın ve tümcenin ne ile ilgili olduğunu belirleyin.
- Diğer sözcüklere dikkat edin. Bu sözcüklerin ne ile ilgili olduğunu belirleyin.
- Sözcüğün türünü belirleyin.
- Sözcüğün anlamının ne olabileceğini düşünün.
- Sözcüğün diğer anlamlarını da düşünün.

Örnek



Kendinizi spor yapamayacak kadar bitkin hissedebilirsiniz. Ancak spor yapmak yorgunlukla savaşmanın en iyi yoludur. Unutmayın!

KAYNAK: Formsante

Bitkin
- **(1)** Spor yapmayı engelliyor.
- **(2)** Hissedilebiliyor. Duygularla ilgili.
- **(3)** Yorgunluk ile ilgili. Yorgunluğa benzer bir sözcük.

Sözcük Becerisi Ek Etkinlikler



1. Aşağıdaki metni okuyun. Soruları yanıtlayın.

Spor yapmayı istemediğiniz günler olur mu? Belki çok yorgun belki çok streslisinizdir. Belki de işleriniz yoğundur. Ama bunlar sizin **bahane**leriz. Öyle değil mi? İnsanlar spor yapmamak için sürekli gerçek olmayan sebepler söyler. Böylece sporu zaman zaman bırakır. Ancak sporu asla bırakmamalısınız. Çünkü; spor sizin en iyi ilacınız.

1) Metinde "bahane" sözcüğü ile ilgili olan diğer sözcükleri bulun.

.....

2) "Bahane" ne demek olabilir? Tahmin edin

.....

2. Aşağıdaki iki tümceyi okuyun. Soruları yanıtlayın.

Sabah şiddetli bir baş ağrısıyla uyanmanızı kendinize **dert et**mediniz. Ne de olsa yanınızda ağrı kesiciniz var.

KAYNAK: Formsante, 2006: 49

1) Metinde "dert et-" sözcüğü ile ilgili olan diğer sözcükleri bulun.

.....

2) Dert- et sözcüğünün türü nedir?

.....

3) "Dert et-" ne demek olabilir? Tahmin edin.

.....

SÖZLÜKÇE

-A-

Açık Bilgi: Explicit Knowledge

Açımlama: Gloss

Akıcılık: Fluency

Aktarım: Transfer

Algısal İşlemleme: Perceptual Processing

Anadilleştirme: Nativization

Anadilleştirme Modeli: Nativization Model

Anlamanın Metinsel Modeli: Text Model of Comprehension

Anlambilimsel Önermeler Oluşturma: Semantic Proposition Formation

Aradil: Interlanguage

Artalan Bilgisi: Background Knowledge

Aşağıdan Yukarı/ Metin Kaynaklı Okuma: Bottom-Up Reading

Ayrışma: Split

-B-

Basitleştirilmiş Metin: Simplified Text

Beceri Temelli Yaklaşım Skill-Based Approach

Belirli Tanımlılık: Definite Articel

Betimleme: Description

Bildirimsel Bilgi: Declarative Information

Bilgi Yapısı: Information Structure

Bilişsel İşlemleme: Cognitive Processes

Birleşme: Coalescences

Bütünleştirici Güdü: Integrative Motivation

Bütünleştirici İşlev: Integrative Function

-C-

Canlandırma: Enactive

-Ç-

Çıkarım: Inferencing

Çok Boyutlu Model: Multidimensional Model

Çözme: Parsing

Çözümleyici: Analysed

-D-

Denetleme Hipotezi: The Monitor Hypothesis

Dışsal Norm: External Norm

Dil Aktarımı: Language Taransfer

Dil Edinim Düzeneği: Language Acqusition Device
Dil Eşiği Hipotezi: Linguistic Threshold Hypothesis
Dil Üretimi: Language Production
Dilbilgisel Duyarlılık: Grammatical Sensitive
Dili Anlama: Language Comprehension
Dilsel Bağlılık Hipotezi: Linguistic Interdependence Hypothesis
Dilsel İşlemleme: Linguistic Processes
Doğal Olmayan Metin: Unnatural Text
Doğal Sıra Hipotezi: The Natural Order Hypothesis
Doğrusal Metin: Linear Text
Doğrusal Olmayan Metin: Non-Linear Text
Dönüştürme: Transformation
Düşük Düzey İşlemleme: Lower-Level Proccess

-E-

Edinim Sistemi: Acquired System
Edinme-Öğrenme Hipotezi: Acquisition-Learning Hypothesis
Eğretilemeli Okuma: Metaphorical Reading
Eksiklik: Underdifferrentiation
Erek Dile İlişkin Kuralları Aşırı Genelleme: Overgeneralization Of Target Language Rules
Eşasıl: Cognate
Etkileşimli Okuma: Interactive Reading
Etkileyici İşlev: Expressive Function
Etkisel Filtre Hipotezi: The Affective Fitler Hypothesis
Etkileşimli Telafi Edici Model: Interactive Compensatory Model

-F-

Faydacı Güdü: Instrumental Motivation
Fosilleştirme: Fosilization

-G-

Geçirmezlik: Opaque
Gelişimsel Hata: Development Error
Girdi Hipotezi: The Input Hypothesis
Girişimsel Hata: Interference Error
Givon'un İşlevsel-Tipolojik Teorisi: Givon's Functional-Typological Theory
Gözden Geçirme: Skimming

Güdü: Motivation

-H-

Hipotez Oluşturma: Hypothesising

-İ-

İçsel Norm: Internal Norm

İkinci Dil Öğrenme Stratejileri: Strategies of L2 Learning

İletişim Stratejileri: Communication Strategies

İletişim Stratejileri: Strastegies of Communication

İletişimsel İşlev: Communicative Referential Function

İşlemsel Bilgi: Proceducal Information

İşletebilirlik: Exploitability

-K-

Kalıplaşmış: Formulaic

Karmalaştırdıklarını: Pidginization

Karmalaştırma Hipotezi: Pidginization Hypothesis

Karşılaştırma: Contrast

Karşılaştırmalı Çözümleme Yaklaşımı: Contrastive Analysis Hypothesis

Kavrayarak Okuma: Receptive Reading

Konu: Topic

Krashen'in Denetleme Modeli: Krashen's Monitor Model

Kullanma: Utilization

Kural Tabanlı: Rule-Based

Kurgulama: Construction

Kültür Uyuşumu Modeli: Acculturation Model

Kültürel Kesişim Yaklaşımı: Cross-Cultural Approach

-M-

Mekanik Öğrenme Yeteneği: Rote Learning Ability

Metin Temelli Yaklaşım: Text-Based Approach

-O-

Odak: Focus

Okumanın Basit Görünümü Modeli: Simple View of Reading Model

Okunabilirlik: Readability

Okur-Yazarlık Kalıntıları: Literacy Artifacts

Okuyucuların Yorumlamasının Durumsal Model: Situation Model of Reader Interpretation.

Olumlu Aktarım: Positive Transfer

Olumsuz Aktarım: Negative Transfer

Oluşturulmuş Metin: Composed Text

Onaylama: Confirming

Ortak Avrupa Çatısı: The Common European Framework

Otomatikleşme: Automatized

Otomatiklik: Automaticity

-Ö-

Öğrenim Sistemi: Learned System

Öğrenme Stratejileri: Learning Strategies

Ön hazırlık: Prewiewing

Öngörme: Prediction

Örnekleme: Sampling

Örnekseme: Analogy

Örtük Bilgi: Implicit Knowledge

Özerklik Kazanma: Autonomous

Özgün Hata: Unique Error

Özgün Metin: Authentic Text

-P-

Pekiştirilme: Reinforcement

Psikolojik Mesafe: Pychological Distance

Ruhdilbilimsel Tahmin Oyun Modeli: Psyholinguistic Guessing Game Model

-S-

Saydamlık: Transparent

Seçme: Selection

Sesbirimsel Kodlama Yeteneği: Phonemic Coding Ability

Sesli Okuma: Oral Reading

Sessiz Okuma: Silent Reading

Sözcük Tanıma Modelleri: Word Recognize Models

Sözdizimsel Çözümleme: Syntactic Parsing

Sözlü İfade Etme: Verbalized

Sözlüksel Kabul: Lexical Access

-T-

Tamamen Farklılaşma: Overdifferrentiation

Tarama: Scanning

Tepki: Response

Toplumsal Mesafe: Social Distance

Tümevarımsal Öğrenme Yeteneği: Inductive Learning Ability

-U-

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi: Progress In International Reading Literacy Study

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi: Progress ın International Reading Literacy Study
Uyarıcı: Stimulus
Uygulama: Execution

-Ü-
Üretim Stratejileri: Production Strategies
Üstbilişsel Bilgi: Metacognitive Knowledge
Üstdilsel Bilgi: Metalinguistic Knowledge

-Y-
Yakınsal Gelişim Alanı: Zone of Proximal Development
Yansıtarak Okuma: Reflective Reading
Yapay Metin: Vacuous Text
Yarışma Modeli: Competition Model
Yaygın Okuma: Extensive Reading
Yazım: Orthography
Yeniden Yorumlama: Reinterpretation
Yerlileştirme: Denativizition
Yetenek: Aptitude
Yetişme (Yetiştirilme) Aktarımı: Transfer of Training
Yoğun Okuma: Intensive Reading
Yönetici Kontrol İşlemleme: Executive Contol Processes
Yukarıdan Aşağı /Zihin Kaynaklı Okuma: Top- Down Reading
Yüksek Düzey İşlemleme: Higher-Level Proccess