



Yıldız Teknik Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİ İÇİN
BAŞLANGIÇ DÜZEYİ DİL ÖĞRETİM GEREÇLERİ HAZIRLAMA**

Nesrin KUTLAY
03717005

Tez Danışmanı: Dr. Aybars ERÖZDEN

İstanbul, 2006

ÖZ

Bu çalışmada Türkçe'nin Yabancı dil Olarak Öğretilmesinde kullanılacak gereçlerin değerlendirilmesinde ve hazırlanmasında göz önünde tutulabilecek niteliklerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle bir ders kitabı paketinin olası bileşenleri tek tek ele alınmış ve nitelikleri sıralanmıştır. Ders kitabı paketinin içeriğinin belirlenmesinde ilk aşama olarak öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi ve ardından uygulanacak programın amaçlarıyla öğrenci gereksinimlerinin karşılaştırılması ve bunlara uygun bir izlencenin sağlanması sıralanmıştır.

Dilbilim incelemeleri bakımından 8 ana başlık belirlenmiş ve bu başlıklar sırasıyla dilsel içerik, konu içeriği, toplumsal ve ekinsel içerik, yöntembilim, örnekler ve alıştırmalar, beceriler, içeriksel tasarım ve kitabın fiziksel özellikleri olarak sunulmuştur. Son bölüm olarak iletişimsel dil öğretim yöntemine uygun ders gerecinin özelliklerinden söz edilmiştir.

Araştırma bölümünde gereç hazırlayıcıları ve gereç değerlendiricilerin adım adım izleyebilecekleri iki ayrı model oluşturulmuştur. Bu modeller oluşturulurken kullanım kolaylığı sağlaması açısından çizelgeler kullanılmış ve ulamlamanın önem sırası gözetilmeye çalışılarak yapılması hedeflenmiştir.

Sonuç ve öneriler bölümünde çalışmadan ele edilen sonuçlar ve kimi önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

In this study, the criteria which can be used in evaluation and development of materials to be used in Teaching Turkish as a Foreign Language are tried to be compiled. In this respect, firstly the possible components of a course book are dealt one by one and their qualities are specified. In determination of content of the course book, the first criteria is taken as needs analysis and following that it is aimed to compare the objectives of the language program and learner needs, and consequently, the most suitable syllabus to be chosen.

In terms of linguistic studies and main titles are specified: Language Content, Topic Content, Social and Cultural Content, Methodology, Examples & exercises, Skills, Content Design and Physical Features of the course book. As the last part of the introduction section, the qualities of materials suitable for Communicative Language Teaching methodology.

In the Research part, two models have been designed which can be used by material evaluators and developers. While creating these models, tables have been used to enable users to follow the criteria systematically. Also, this categorization is tried to be done in respect to their importance.

In the conclusion and the suggestions part the results of the study and some suggestions are presented.

ÖNSÖZ

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programının açılması için büyük uğraşlar veren başta Prof. Dr. Ömer Demircan olmak üzere herkese teşekkür ederim. Programın başlangıcından bugüne dek hep desteklerini hissettiğim ve bizlere yepyeni ufuklar açtıklarına inandığım sayın hocalarım Prof. Dr. Zuhâl Ölmez'e, Prof. Dr. Mehmet Ölmez'e, Öğr. Gör. Feyza Hepçilingirler'e ve Öğr. Gör. Dr. Aybars Erözden'e teşekkürü bir borç bilirim. Umutsuzluğa kapıldığım anlarda hep içimi rahatlatan, olumlu tavırları, sabrı ve hoş görüşüyle yardıma hep açık olan Sayın hocam Öğr. Gör. Dr. Aybars Erözden'in hakkını asla ödeyemem. Siz olmasanız korkarım ki bu tez bir hayal olarak kalabilirdi.

Eğitim ve öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini benden hiç esirgemeyen sevgili anne babama, zor zamanlarımda hep yanımda olan kardeşlerim Harun ve Dilek'e çok teşekkür ederim.

Çocuk da yaparım kariyerde dediğim zamanlarda bana hep destek olan, moral kaynağım, hayat arkadaşım T. Emre Kutlay'a hep yanımda olduğu için sonsuz teşekkürler.

Tez yazma sürecinde ağlamaları, anne diye haykırıışları, kucağıma atlayıp birkaç anlamsız sözcüğü tezime kazandırması dolayısıyla bu çalışmaya büyük katkılar sağlayan sevgili oğlum, canımın parçası, hayatın anlamını yeniden bana tanımlatan yavrum Kaan'a teşekkürler. Bu tez senin bana uğurun oldu. Hayatın uğurla dolsun. Bu tez sana...

—N.K.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
1.1. NEDEN DERS KİTABI KULLANIMI?	1
1.1.1. Ders Kitabı Kullanımı Taraftarları Görüşler	2
1.1.2. Ders Kitabı Kullanma Karşısı Görüşler	5
1.2. DERS KİTABI PAKETİ.....	6
1.2.1. Öğrenci Kitabı.....	6
1.2.2. Öğretmen Kitabı	7
1.2.3. Çalışma Kitabı.....	9
1.2.4. Sınavlar.....	10
1.2.5. Kasetler/Yoğun Teker	10
1.2.6. Video Gereçleri.....	10
1.2.7. Ek Beceri Kitapları.....	10
1.2.8. Yoğun Teker.....	11
1.3. DERS KİTABININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	11
1.3.1. Öğrenci Gereksinimleri	11
1.3.2. Amaçların Belirlenmesi	14
1.3.3. İzlençe:.....	14
1.4. DİLBİLİM İNCELEMELERİ, DİL DÜZEYLERİ VE GEREÇ HAZIRLAMA.....	16
1.4.1. Dilsel İçerik	17
1.4.1.1. Dilbilgisi.....	17
1.4.1.2. Sözcük.....	19
1.4.1.3. Sesbilim.....	22
1.4.1.4. Söylem	25
1.4.1.5. Biçem ve Uygunluk.....	26
1.4.1.6. Dil Çeşitliliği.....	27
1.4.2. Konu İçeriği.....	27
1.4.3. Toplumsal ve Ekinel İçerik.....	28

1.4.4. Yöntembilim	31
1.4.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı	32
1.4.4.2. Öğrenici Rolü.....	34
1.4.4.3. Öğretmen Rolü.....	35
1.4.5. ÖRNEKLER VE ALIŞTIRMALAR	35
1.4.6. Beceriler	38
1.4.6.1. Dinleme:.....	39
1.4.6.2. Konuşma	41
1.4.6.3. Okuma.....	41
1.4.6.4. Yazma	46
1.4.7. İÇERİKSEL TASARIM	47
1.4.7.1. Ünite ya da Bölümler	47
1.4.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri	48
1.5. İLETİŞİMSEL DERS KİTAPLARI	51
1.5.1. Tasarım ve İçerik.....	51
1.5.1. Ders Kitabı Dili ve Gerçek Yaşam Kullanımı.....	52
1.5.3. Konuşmanın Düzenlenmesi.....	53
1.5.4. Biçem ve Uygunluk	54
2. ARAŞTIRMA	55
2.1. Gereç Hazırlama Modeli	55
2.1.1. Gereklerin Çözümlemesi	55
2.1.2. Ders Kitabının Bileşenleri	55
2.1.2.1. Öğretmen Kitabı.....	55
2.1.2.2. Çalışma kitabı	57
2.1.2.3. Sınavlar	57
2.1.2.4. Kaset/YT(Yoğun Teker)	57
2.1.2.5. Video.....	58
2.1.2.6. Ek beceri kitapları	58
2.1.2.7. Yoğun Teker	58
2.1.3. Amaçlar	59
2.1.4. İzlenç	59
2.1.5. Dilbilim İncelemeleri, Dil Düzeyleri ve Gereç Hazırlama	59

2.1.5.1. Dilsel İçerik.....	59
2.1.5.1.1. Dilbilgisi	59
2.1.5.1.2. Sesbilim	60
2.1.5.1.3. Söylem	61
2.1.5.1.4. Sözcük.....	62
2.1.5.1.5. Biçem ve Uygunluk	62
2.1.5.1.6. Dil Çeşitliliği.....	63
2.1.5.2. Konu İçeriği	63
2.1.5.3. Toplumsal ve Ekinel İçerik.....	63
2.1.5.4. Yöntembilim	64
2.1.5.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı	65
2.1.5.4.2. Öğrenci Rolü.....	66
2.1.5.4.3. Öğretmen Rolü.....	67
2.1.5.5. Örnekler ve Alıştırmalar	67
2.1.5.6. Beceriler.....	68
2.1.5.6.1. Dinleme	68
2.1.5.6.2. Konuşma.....	69
2.1.5.6.3. Okuma	69
2.1.5.6.4. Yazma.....	71
2.1.5.7. İçeriksel Tasarım.....	71
2.1.5.7.1. Ünite ya da Bölümler.....	71
2.1.5.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri	72
2.1.6. İletişimsel Ders Kitapları.....	73
2.1.6.1. Tasarım ve İçerik	73
2.1.6.2. İletişimsel Etkileşimler	73
2.2. GEREÇ DEĞERLENDİRME MODELİ.....	75
2.2.1. Gereksinim Çözümlemesi	75
2.2.2. Ders Kitabının Bileşenleri.....	75
2.2.2.1. Öğretmen Kitabı.....	75
2.2.2.2. Çalışma kitabı	77
2.2.2.3. Sınavlar	77
2.2.2.4. Kaset/Yoğun Teker	77
2.2.2.5. Video.....	78

2.2.2.6. Ek beceri kitapları	78
2.2.2.7. Yoğun Teker	78
2.2.3. Amaçlar	78
2.2.4. İzlençe	79
2.2.5. DİLBİLİM İNCELEMELERİ, DİL DÜZEYLERİ VE GEREÇ DEĞERLENDİRME	79
2.2.5.1. Dilsel İçerik	79
2.2.5.1.1. Dilbilgisi	79
2.2.5.1.2. Sözcük	80
2.2.5.1.3. Sesbilim	80
2.2.5.1.4. Söylem	81
2.2.5.1.5. Biçem ve Uygunluk	82
2.2.5.1.6. Dil Çeşitliliği	82
2.2.5.2. Konu İçeriği	82
2.2.5.3. Toplumsal ve Ekinel İçerik	83
2.2.5.4. Yöntembilim	83
2.2.5.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı	84
2.2.5.4.2. Öğrenici Rolü	85
2.2.5.4.3. Öğretmen Rolü	86
2.2.5.5. Örnekler ve Alıştırımlar	86
2.2.5.6. Beceriler	87
2.2.5.6.1. Dinleme	88
2.2.5.6.2. Konuşma	88
2.2.5.6.3. Okuma	89
2.2.5.6.4. Yazma	90
2.2.5.7. İÇERİKSEL TASARIM	91
2.2.5.7.1. Ünite ya da Bölümler	91
2.2.5.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri	91
2.2.6. İletişimsel Ders Kitapları	92
2.2.6.1. Tasarım ve İçerik	92
2.2.6.2. İletişimsel Etkileşimler	92
3. SONUÇ VE ÖNERİLER	94
KAYNAKÇA / GÖNDERMELER	100

1. GİRİŞ

1.1. NEDEN DERS KİTABI KULLANIMI?

Dil öğretiminde ders kitabı kullanımı dilbilimciler ve öğretmenler tarafından sorgulana gelmiş bir olgudur. Kimileri tarafından kullanılacak ders kitabının yaratıcılığa ket vuran bir öğe olarak görülmesine karşın kitap kullanımının öğrenci ve öğretmenlerin işlerini kolaylaştıran bir unsur olduğu savıyla yola çıkanlar da vardır. Bu bölümde ders kitabı kullanımının sorgulanması olası getirileri ve götürüleriyle birlikte değerlendirilecektir. Ancak öncesinde ders kitabının öğretim sürecinde üstelendiği görevlere göz atmak yerinde olacaktır.

Cunningsworth (1995:7)'e göre ders kitabının görevleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Sunum gerecinin yazılı ve sözlü kaynağı
2. Öğrenci uygulaması ve iletişimsel etkileşim etkinlikleri için kaynak
3. Öğrenciler için dilbilgisi kelime, sesletim gibi konularda gönderim kaynağı
4. Kamçılayıcı kaynak ve sınıf içi dil etkinlikleri için düşünce kaynağı
5. Önceden belirlenmiş öğrenme amaçlarını belirten izlençe
6. Kendi kendine öğrenme ve bilgiye kendi kendine ulaşma için kaynak
7. Henüz güven kazanma yolunda olan az deneyimli öğretmenler için destek

Dil öğrenme yönetimi önceden hazırlanmış ve ders gerecinin içine sıkıştırılmış kimi kararlarla yapılamayacak kadar güç bir iştir. Basit olarak söylemek gerekirse, en iyi niyetlerle yazılmış bir ders kitabı bile tüm durumlarda kullanılmaya uygun olamaz (Sheldon,1987:1'den alıntı).

Her öğrenme ortamı ve öğrenci kitlesi için uygun ülküsel bir ders kitabı bulmaya çalışmak elbette olanaksız bir çabadır. Ancak öğretmenin ve öğrencilerin olası en fazla yararı

sağlayabilecekleri, dönüştürülebilir ve desteklenebilir bir ders kitabı arayışı içinde bulunmak anlaşılır bir çaba olabilecektir.

Cunningsworth (1995:7)'ün de belirttiği gibi ders kitabı öğretmen ve öğreticilerin yöneticisi değil onların hizmetinde bir araç olmalıdır. Ancak diğer taraftan ders kitabının öğretmenin neyi ve nasıl öğreteceği üzerinde büyük bir etkisi olacağının da gözden kaçırılmaması gerekir.

Ders kitabının amaçları öğretimin amaçlarına mümkün olduğunca uygun olmalıdır ve her ikisi de öğrencilerin gereksinimlerini en üst seviyede karşılama amacını gütmelidirler(Cunningsworth, 1995: 7'den alıntı).

1.1.1. Ders Kitabı Kullanımı Taraftarları Görüşler

Hiçbir ders kitabının bir ders programı için tam uygun ve yeterli olamayacağı savıyla yola çıkan ve kitap kullanımını eleştiren görüşlere yanıt olarak O'Neill (1982: 106-107), ders kitabı kullanımının yaralarından söz ederken aşağıdaki noktalara dikkat çekmektedir:

1. “Bir kümenin gereksinimleri diğerlerinden birçok noktada ayrılrsa da değişik yerlerde, değişik koşullar altında ve değişik zamanlarda çalışan kümelerin sıklıkla ortak bir gereksinim temelini paylaştıkları görülür.”

O'Neill (1982) çalışmasında kullanılan ders kitabının, öğrencilerin kendilerine uyarlanabilecek kimi yönergeleri sunduğunu, başka bir deyişle çalışacakları alanın çerçevesini sağladığını belirtiyor.

2. Ders kitabı kullanımı çeşitli nedenlerle dersi kaçıran öğrencilerin programa yetişmelerine olanak sağlamaktadır.

3. “grecin dış görünüşü ve sunumunun niteliği. Evde hazırlanmış greçlerin görünümü günümüzün yüksek niteliği tıpkı çekim makinelerine karşın kısa sürede yıpranmaya yatkındır. Kelime işlemciler ise büyük üretim ve depolama sorunlarına yol açabilirler. Ayrıca kümeli

olmaları nedeniyle ders kitaplarının taşınması kolay ve öğrencinin dilediği zaman gözetmesi için elverişlidir. Hiçbir diğer araç kitap kullanımı kadar kolay kullanıma sahip değildir.”

4.”ders kitapları öyle düzenlenmelidir ki hem öğretmen hem de sınıf tarafından doğaçlanmaya ve uyumlulaştırılmaya elverişli olmalıdır”(O’Neill, 1982: 106-107).

Dubin ve Olshain (1991: 167)’a göre gerçekte, birçok öğrenciye ve öğretmene bir dil kursunun görünüm geçerliliğini veren ders kitabıdır. Öğretmenin lekeli kağıda basılı gereçleri çok seyrek olarak aynı yetkinlik edasını verir.

Ders kitabı kullanmadan yana görüşler özet olarak şöyle sıralanabilir:

1. Ders kitabı öğretilecek birimlerin net bir çerçevesini verir. Öğretmenler ve öğrenciler nereye gittiklerini ve bir sonraki gelenin ne olduğunu bilirler.
2. İzlenice: Bir çok zaman ders kitabı izlenice görevi görür. Düzenli olarak izlenildiğinde özenli planlanmış ve dengeli seçilmiş bir dil içeriğini kapsarlar.
3. Hazır metin ve görevler: Ders kitabı hemen hemen tüm sınıf için uygun düzeyde sayılabilecek metinler ve görevler sunar. Bu öğretmene zaman kazandırır ve kendi gerecini hazırlamaktan öğretmeni kurtarır.
4. Ekonomi: Kitap öğrenme gereçlerinin sağlanmasının en ucuz yoludur. Seçenek olarak düşünülebilecek setler, tıpkı çekimle çoğaltılmış gereçler ya da bilgisayar programları sunulan gerecin niceliğine oranlandığında daha pahalı olabilmektedir.
5. Elverişlilik: Bir kitap elverişli bir pakettir. Topludur ve bu yüzden içeriği birbirine bağlıdır ve düzenli durur; hafiftir ve taşınması kolaydır; biçimi kolayca toparlanabilir ve kümelenebilir; kullanımı bir donanıma ya da elektrik kaynağına bağlı değildir.
6. Rehberlik: Deneyimsiz ve dil bilgisi yeterliliğinden emin olmayan öğretmenler için yol gösterici ve destekleyicidir.

7. Özerklik: Öğrenci yeni gereci öğrenmek için, yinelemek için ve gelişimini izlemek için bir ölçü özerkliği ders kitabı kullanarak sağlayabilir. Aynı zamanda öğrenciye nelerin öğrenildiğini özetlediğinden öğrencinin bu dilbilgisel ya da işlevsel noktaları yinelemesine yardımcı olur (Ur, 1996: 184'ten alıntı).
8. Ders kitabı yapay sınıf ortamına gerçek dünyayı getirerek öğretmenlerin öğrettikleri dil birimleriyle gerçek kullanım arasında bağ kurmalarına yardımcı olur (Pakkan, 1997:7).
9. Ders kitabı sınıfta geçirilen zamanın en iyi biçimde kullanılmasına yardımcı olur ve gereksiz yineleme ve önemli dil yapılarının göz ardı edilmesini engeller.(Pakkan, 1997 :7; Ersöz 1994:54-6'dan alıntı)
10. Öğrenciler için bir yol haritası niteliği taşır. Böylece öğrenciler ne bekleyeceklerini ve kendilerinden ne beklendiğini bilirler(Graves, 2000:174)
11. Ders kitabı görsel gereçler, alıştırmalar, okumalar vb. içerir ve böylece öğretmenin gereç bulma ve hazırlama için zaman kaybetmemesini sağlar (Graves,2000:174).
12. Belirli bir düzeyde tüm öğretmenlerin aynı kitabı kullanması durumunda dil programının tutarlılığını sağlar. Eğer ders kitabı bir seri içinde sıralama izlerse düzeyler arasında da tutarlılık sağlanır (Graves, 2000:174).
13. İzlencenin hedeflerini tanımlamaya yardımcı olur ve öğretmen ve öğrencilerin eğitim sürecinde rollerini tanımlamaya yardımcı olur (Nunan, 1995: 208; Wright 1987'den alıntı).

Ders kitabı kullanılmayan sistemlerde, öğretmen dersinin akışını ve kullanacağı gereçleri verili izlenceye göre oluşturur ve çok değişik kaynaklardan yararlanır. Ancak bu durumda dersin yaratıcılığı ve esnekliği öğretmenin zamanı, enerjisi ve yeteneğiyle sınırlı olabilmektedir (Cunningsworth, 1995:10-11)

1.1.2. Ders Kitabı Kullanma Karşıtı Görüşler

Diğer yandan ders kitabı kullanımını öğretim sürecinde yetersiz, kısıtlayıcı, tekdüze, beklentileri karşılamayan ve kolaycılık olarak gören kimi görüşler şöyle özetlenebilir:

1. Yetersizlik: Her sınıfın – daha doğrusu her öğrencinin- değişik öğrenme gereksinimleri vardır. Hiçbir tek ders kitabı bu gereksinimleri karşılayamaz.
2. Uygunsuzluk, ilgi eksikliği: Ders kitabında değinilen konular sınıfınız için uygun ya da ilginç olmayabilir.
3. Kısıtlama: Ders kitabı sınırlayıcıdır; belirlenmiş yapısı ve akışı öğretmenin yaratıcılığını ve girişimciliğini önleyebilir ve öğrenci açısından sıkıntı ve güdülenme eksikliğine neden olabilir.
4. Bir yapımlılık: Ders kitaplarının kendi anlayışları ve öğretme/öğrenme yordamları vardır. Genellikle yetenek ve bilgi düzeylerinin ya da birçok sınıfta varolan öğrenme biçimleri ve gengüdümlerinin çeşitliliği sunulmaz.
5. Fazla Kolaycılık: Öğretmenler ders kitabı izlemeyi kendi girişimciliklerini kullanmaya kıyasla fazla kolay bulurlar; bağımsız öğretmen olmak yerine, kendilerini kitabın içeriğinin aracısı olarak düşünebilirler.
6. Dilin bir ya da birkaç yönüne daha fazla ağırlık verilirken diğerleri için aynı durum söz konusu olmayabilir ve istenilen her şeyi içermeyebilir (Graves, 2000: 174)
7. Gereçler zamanın gerisinde kalmış olabilir.
8. Gereci ya da üniteleri tamamlamak için öngörülen zamanlama gerçekçi olmayabilir (Graves, 2000: 175).

Ders kitabına aşırı bağımlılık, öğretmenin öğrenmenin her seviyesinde yaptığı katkıların önemini azaltacağından ülküsel olmaktan çok uzaktır. Yenilikleri engelleyici ve esnekliği

sınırlandırıcı olabilir(Cunningsworth 1995:10'dan alıntı).

Cunningsworth(1995)'e göre en ülküsel yöntemde bir ders kitabının kullanımı sırasında öğretmenler çeşitli ders kitaplarından ve destekleyici gereçlerden yardım almalıdırlar. Bu durumda ders kitabı dersin içeriğini ve akışını belirleyen bir çerçeve oluştururken öğretmen gerekli gördüğü yerlerde değişik gereçlerle dersi desteklemelidir.

Tüm bu bilgiler ışığında ders kitabı kullanımının getirilerinin götürülerinden daha fazla olduğu varsayılarak iyi bir ders kitabının nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılacaktır.

1.2. DERS KİTABI PAKETİ

Bu bölümde ders kitabı paketinin yapısı ve bileşenleri incelenecektir.

Bir ders kitabı incelemesinde ilk bakılacak öğelerden biri ders kitabı paketinin neleri içerdiği ve bu öğelerin önem sıralaması olacaktır. Bilinen dil öğretim ders kitaplarında bir öğrenci kitabı, bir öğretmen kitabı ve de sıklıkla bir çalışma kitabı bulunmaktadır. Kasetler, video gereçleri ve yoğun tekerler de paket içinde varolan bileşenler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öncelikle bu içerenlerin önem sırasıyla ele alınması ve gerekliliklerin tartışılması yerinde olacaktır.

1.2.1. Öğrenci Kitabı

Genellikle ders kitabı paketinin ana kitabıdır. Öğrenci ile iletişimin aracı olarak görüldüğünden diğer bileşenlerden daha önemli olduğu düşünülebilmektedir. Öğrenci kitabının özellikleri ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak tartışılacaktır.

1.2.2. Öğretmen Kitabı

Ders kitabı her ne kadar ana parça olarak tanımlanmasa da öğretmen kitabı dil öğrenme sürecindeki yöntem ve yaklaşımları net olarak vermesi ve öğrenme ortamını düzenlemesi bakımından daha az önemli değildir.

Öğretmen kitabının aşağıda listelenen özelliklere sahip olmaları beklenir: (Cunningsworth, 1995:112)

- Kursun rehber ilkelerini belirlemek
- Kursun amaç ve hedeflerini belirtmek
- Dil içeriğinin düzeylendirilmesini ve seçim temellerinin tanımlamak
- Kullanılan yöntembilimin gerekçelerini açıklamak
- Kursun nasıl yapılandırıldığının genel görünümünü ve değişik bölümlerin nasıl birbirleriyle bağlantılandırıldığını göstermek
- Gerecin nasıl kullanılacağı ile ilgili kılğılı rehberlik sağlamak
- Gerecin derste etkin kullanımı için gerekli dilbilimsel bilgiyi vermek
- Gereçte kullanılan bağlamların anlaşılabilmesi için gerekli yerlerde ekinsel artalan bilgisi sunmak
- Genel olarak dil öğretme ilkeleri ve uygulamalarının daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğretme becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak.

Öğretmen kitabı, yöntembilim kitaplarının, profesyonel dergilerin ve eğitim kurslarının bulunmadığı dünyanın kimi yerlerinde öğretmen için temel profesyonel gelişim aracı görevi yapmak durumunda kalabilmektedirler. Bu durum göz önüne alındığında öğretmen kitabının yalnızca yönerge listeleri dışında öğretmenlerin kullanabilecekleri artalan savları ve uygulamalarını da içermelerini beklemek yerinde olacaktır.

Kimi öğretmen kitapları yazılırken hedef dili öğretecek öğretmenlerin bağdaşık oldukları

varsayılarak terimler açıklanmaya gerek duyulmadan kullanılabilir. Daha az deneyimli ya da en son dil öğretim yöntem ve yöntemlerinden habersiz olabilecek öğretmen kitlesinin görmezden gelinme tehlikesi ortaya çıkabilmektedir. Bu durumu engellemek için öğretmen kitabının mümkün olduğunca kullanıcıların gereksinimlerine yanıt verecek biçimde ve esnek hazırlanması gerekmektedir(Cunningsworth,1995: 109-110).

Öğretmen kitabının incelenmesinde ya da hazırlanmasında önemle üzerinde durulması gereken bir başka konu da her bir ünite ya da bölümün amaçlarının ve hedeflerinin açıkça belirtilmesi ve öğretilecek dil biriminin ayrıntılı açıklamasının bulunması olacaktır. Verilen açıklamalar net, anlaşılır ve akılcı olmalıdır. Aynı zamanda öngörülen sorunlu alanlar öğretmen kitabında belirtilmeli ve bu sorunlara akılcı çözümler sunulabilmelidir. Örneğin Headway Intermediate(Soars, J. ve L. 1986)'da öğretilen Present Perfect Tense'in öğrenciler için anlaşılması güç bir zaman olduğu ve tam anlamıyla konuya egemen olmalarının beklenmemesi gerektiği öğretmen kitabında belirtilmektedir.

Öğretmen kitapları kimi zaman her bir bölüm ya da ünite için ayrıntılı ders tasarımlarını sunabilmekteyken kimileri de çok daha az sayıda tasarım ya da yalnızca değişik etkinlik türlerinin birer uygulama örneklerini verebilmektedirler. İkinci tür öğretmen kitapları öğretmene daha fazla iş bırakmakta ve her bir ünite ya da bölüm için kendi ders tasarımlarını hazırlamalarını beklemektedirler.

Öğretmen kitabının düzenleniş biçimi ve bölümlenmesi öğrenci kitabıyla uyumlu olmalıdır. İki kitap arasındaki göndermeler sayfa numaraları verme ve net sayfa düzenlemesi yapma biçiminde ayarlanabilir. Ülküsel bir modelde, öğretmenin iki kitapla birden uğraşmaması için yan yana duran sayfalardan birinin öğrenci kitabındaki sayfayı göstermesi diğerinin de öğretmen kitabında o sayfa ile ilgili açıklamaların, önerilerin ve konu anlatımlarının bulunması söz konusu olabilecektir.

Dil öğretiminin vazgeçilemez parçalarından birinin de yanlış düzeltmedir. Öğretmen

öğrenme/öğretme ortamındaki en önemli görevlerinden biri olan gözlemleyiciliğin ders kitabı tarafından yapılması mümkün değildir. Öğretmen kitabı öğretmenin bu rolüne yardımcı olacak yanlış düzeltme yöntemlerini de sunmalıdır. Ayrıca alıştırmaların anahtarının verilmesi konuya çok egemen olmayan daha az deneyimli öğretmenlerin yardımına koşacak bir öğedir. Kişiden kişiye değişiklik gösterecek açık uçlu sorular için de önerilen kimi yanıtların verilmesi yerinde olacaktır.

Öğrencilere öğrenme süreci ile ilgili dönüt sunabilecek sınavların öğretmen kitabında bulunması önemlidir. Böylece hem öğrenciler hem de öğretmen hangi alanların sorunlu olduğunu ve yinelenmesi gerektiğini daha net biçimde görebileceklerdir.

Öğrenci güdülenmesini artıracak kimi ek gereçlerin öğretmen kitabında sunulması, gerecin gerekli durumlarda uyarlanması ile ilgili bilgiler öğretmen kitabının içeriğinde bulunması gereken diğer öğelerdir.

Öğretmenin süreci ve gereci değerlendirmesi ve notlar alabilmesi için öğretmen kitabında boşluklar bırakılması dönüt sağlanması açısından yararlı olabilecektir (Cunningsworth, 1995:109-115).

1.2.3. Çalışma Kitabı

Çalışma kitapları genellikle öğrenciye ek gereç sağlama ve kendi kendine öğrenme ya da çalışma becerisi kazandırma amacını güderler. Diğer bileşenlere göre daha ucuz ve daha erişilebilir olmaları sağlanmaya çalışılır çünkü çalışma tamamlanıp çalışma kitabı doldurulduktan sonra yeniden kullanılması pek olası değildir. Öğrenci kitabında öğretilen dilbilgisi, sözcük gibi birimler değişik bağlamlarda çalışma kitabında yeniden sunulur birimlerin geri dönüşümünün yapılması sağlanmaktadır. Çalışma kitabı aynı zamanda kendi kendine çalışma gereci olarak da görüldüğünden alıştırmaların anahtarının verilmesi öğrencinin kendini sınaması açısından önem taşımaktadır.

1.2.4. Sınavlar

Öğretmen kitabında gelişim sınavları olarak verilebildiği gibi ayrı bir kitap biçiminde de sunulabilmektedirler. Sınavlar hem öğrenci hem de öğretmen için geri bildirim araçlarıdır. Sorunlu birimlerin anlaşılması ve böylece bu birimlerin yinelenmesi sınavların sonuçlarına göre yapılabilmektedir.

1.2.5. Kasetler/Yoğun Teker

Kasetler/YT genellikle dinleme ve sesletim çalışmaları için kullanıldığından kayıt niteliği ilk bakılacak özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümle ilgili ayrıntılı açıklama beceriler bölümünün altında dinleme başlığı altında tartışılacaktır.

1.2.6. Video Gereçleri

Video gereçleri genel dil sınıflarında öğrenilen dilin geri dönüşümünün değişik bağlamlarda yapılması ve bununla birlikte öğrencinin ilgisini canlı tutulması ereğine hizmet ettiğinden değerlidir ancak gerekli değildir(Cunningsworth,1995: 26'dan alıntı).

Video filmleri sınıf ortamında öğrenilen dilin geliştirilmesi için kullanılabilecek gereçler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Lonerger (1984: 4)'e göre video filmleri tam iletişimsel durumları sunabilmeleri yönüyle önemli dil öğrenme gereçleridir. Ses ve görüntünün birlikte kullanılabilmesi nedeniyle iletişim bağlam içinde gösterilebilir ve iletişim içindeki birçok etmen dil öğrencileri tarafından kolayca algılanabilir.

1.2.7. Ek Beceri Kitapları

Öğrencinin öğrenme sürecini daha etkin değerlendirmesi ereğiyle hazırlanan ek beceri kitapları ders kitabı paketinin diğer değerli ancak zorunlu olmayan birimleridir. Bu kitaplar video gerecinin alıştırma kitabı biçiminde olabileceği gibi dilbilgisi, okuma, dinleme ya da sesletim gereçleri biçiminde de olabilir.

1.2.8. Yoğun Teker

Bilgisayar destekli dil öğrenme yöntemini de sürece katacak yoğun disk öğrencinin kendi kendine öğrenmesi ve öğrenilenlerin geri dönüşümünün yapılması ereğiyle kullanılabilir.

1.3. DERS KİTABININ DEĞERLENDİRİLMESİ

1.3.1. Öğrenci Gereksinimleri

Ders kitabının değerlendirilmesinin ve hazırlanmasının ilk aşaması olarak öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi- kullanılacak yöntem ve gereçlerin niteliği ve niceliğini belirleyeceğinden- çok önemli bir aşamadır. Gereçte kullanılacak konular da içinde olmak üzere birçok değişken öğrenci kitlesinin gereksinimlerine uygun olmalıdır. Bu nedenle ders kitabı değerlendirilmesi ya da hazırlanmasının ilk adımı olarak öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi alınmıştır.

Öğrenme yalnızca öğretmenin öğrencilere verdiği önceden seçilmiş bilgilerin özümsemesi değil, öğrencilerin ve diğerlerinin katılımının sağlanması gereken bir süreçtir. Gereksinimler çok yönlü ve değişkendir. Gereksinim çözümlemesi öğretme sürecinin süregelen bir parçası olarak kullanıldığında öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerinde düşünmelerine, gereksinimlerini tanımlamalarına ve kendi öğrenme süreçlerini denetleme ve sahiplenme duygularını edinmelerine yardımcı olur (Graves, 2000:98'den alıntı).

Graves (1996) iki çeşit gereksinim çözümlemesi tanımlamaktadır. Birincisi nesnel çözümleme, ikincisi ise öznel çözümlemedir. Nesnel çözümleme öğrenciler üzerindeki gerçek bilgilerden, gerçek yaşam iletişim durumlarında kullandıkları dil ve sahip oldukları

yeterlilik düzeyi ve yaşadıkları dil kullanım zorluklarından çıkarılabilir. Öznel çözümleme ise kişilik, güven, tutum, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye karşı istekleri ve beklentileri ve bireysel bilişsel biçim ve öğrenme yöntemleri gibi bilişsel ve duygusal etmenlerden çıkarılabilecek öğrenme ortamındaki öğrencinin bilişsel ve duygusal gereksinimleridir (Graves, 1996: 13).

Öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi aracılığıyla dili öğrenecek kümenin bu dille gelecekte ne yapacakları ve hangi durumlarda bu dili kullanma gereksinimi duyacaklarını düşündükleri belirlenmelidir (Pakkan, 1997). Gereksinim çözümlemesinin yapılabilmesi için kullanılabilecek yöntemlerden bir tanesi de erek kitleye verilecek bir sormaca ve bu sormacanın sonuçlarının değerlendirilmesi olabileceği gibi davranış gözlemlemesi, toplantılar, sınavlar, görüşmeler de bu amaca hizmete edecek biçimde kullanılabilir. Diğer yandan şimdiye dek yapılmış araştırmaların genel başlıkları göz önünde bulundurularak bir değerlendirme yapılması da olasıdır. Skehan (1989) ve McDonough (1986) aşağıdaki öğrenci değişkenlerini sunmuşlardır:

Kişilik: Bireysel özellikler örneğin kişinin sessiz ya da dışa dönük olması

Güdülenme: Öğrencinin dil öğrenmedeki güdüsü nereden kaynaklanmaktadır? Kendi seçimi olarak dili öğrenmesi yoksa örneğin bir sınav geçme ya da bir dersi zorunlu alma durumu mu söz konusudur?

Tutum: Öğrencinin dile karşı varsa önyargıları ve genel tutumu ayrıca sınıf ortamına karşı tutumu.

Yetenek: Kimi insanlar diğerlerine göre dil öğrenmeye daha yatkın olabilirler.

Yeğlenen biçimler: Kimi öğrenciler sözlü durumlarda daha rahat olurken kimileri yazılı gereçlerle daha rahat öğrenebilirler.

Bireysel başlıklar ders kitaplarının son dönemlerde üzerinde sıkça durdukları bir konu olmuştur. Kimi ders kitapları tanıtımlarında bireysel başlıklar için kitabın seçenekler

sunduğunu ve gerecin bu başlıklara göre uyarlanabileceğini söylemektedirler. Örneğin, kitabın hızı öğrenci gereksinimlerine uygun olarak düzenlenebilmelidir. Çünkü hız yetenekle bağlantılı olarak düşünülebilmektedir. Ders kitabının bir düzeye kadar öğrencinin öğrenme ile ilgili düşüncelerine saygı duyması beklenirken öğrencinin kimi faydalı alıştırma ve becerileri yapmak istememesi durumunda gelişimin engellenmesi söz konusu olabilir. Öğrencilerin yanlış düzeltme, sesletim gibi alanlarda beklentileri olabilir ve bunları görmezden gelmek güdülenmeyi olumsuz yönde etkileyebilir(Mc Donough ve Shaw, 1993).

Öğrenci gereksinimleri belirlenirken dönemin siyasal, ekonomik ve ekinsel yapısının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bireylerin dünya ile ilgili düşüncelerinin bu ortamlardan etkilendiğini ve öğrenmenin de bu anlamda şekillendiğini söyleyebiliriz. Blue Print One kitabının yazarları Abbs ve Freebairn (1990), 1990’larda öğrencilerinin ekonomik, siyasal ve ekinsel engellerin ortadan kalktığı bir dünyada yaşamaları nedeniyle gereksinimlerinin aşağıdaki biçimde şekillendiğini söylemektedirler:

- etkin biçimde iletişim kurabilme gereksinimi
- dil sistemleriyle tanışık olma gereksinimi
- öğrenme isteğinin kamçılanması gereksinimi
- kendi öğrenmeleri üstünde daha fazla sorumluluk alma gereksinimi
- kültürlerarası edinç gereksinimi (Cunningsworth, 1995:97’den alıntı)

Diğer bir yandan dil öğrenme süreci kişinin kendini tam olarak gerçekleştirmesi gereksinimini de kapsayıcı nitelikte olmalıdır. Bireyler kendi deneyimlerini, dünya bilgilerini, ilgi ve duygularını da öğrenme sürecine katabildiklerinde daha iyi dil öğrenirler(Swan ve Walter, 1990).

Ders kitaplarının hedef kitlesi iki biçimde belirlenebilir. Ders kitabının kullanılacağı kitle

için yazmak gereksinim çözümlemesinin o kitle için yapılmasını olası kılacağından amaçlara uygunluğun sağlanması kolaylaşacaktır. Ancak genel öğrenci kitlesi için yazılmış kitaplarda aynı durum söz konusu olamayabilir.

Geniş kitleler için yazmanın en önemli etkeni izlence ya da öğretim programı değil, kitlenin amaçlarıdır. Kimi zaman eğitim hedefleri yanlış tanımlanmış olabilir. Bir öğretim programının var olduğu yerlerde öğretmenin görevi geniş kitleler için yazılmış ders kitabını yerel gereksinimlere göre ayarlamaktır. Ancak yazarlar bu yerel uyarlamaların yapılabileceği boşluklar bırakmalıdırlar. Kullanılabilecek bir yöntem öğretmenlerin belirli bir kümenin gereksinimlere göre seçmekte özgür olacağı yeterli alıştırma gereci sunmak olabilir (Dubin ve Olshtain,1991:170'ten alıntı).

1.3.2. Amaçların Belirlenmesi

Ders kitabının kullanılacağı dil programının hedeflerinin belirlenmesi ders kitabı değerlendirmesinde ve hazırlanmasında ilk aşamalardan biri olarak görülebilir. Bu hedeflerin belirlenmesi için “öğrencilerin şu anda yapamayıp öğrenme sürecinin sonunda yapabiliyor olmaları gereken nedir?” sorusunun yanıtlanması gerekmektedir(Pakkan, 1997; Bell, 1981:41'den alıntı).

Programın hedefleri belirlendikten sonra ders kitabının amaçlarının belirlenmesi gerekmektedir. Ders kitabının amaçları öğrenme/öğretme ortamının amaçlarıyla ve öğrencinin gereksinimleri ile uyumlu olmalıdır. Genel öğrenci kitlesi için yazılmış bir ders kitabının tüm öğrenme öğretme ortamlarına tam olarak uygun olması beklenemese de en uygun olanının bulunması ve gerektiğinde destekleyici gereçlerle tamamlanması ya da uyarlanması gerekebilmektedir.

1.3.3. İzlençe:

Programın amaçlarının belirlenmesinden sonra bu amaçlara uygun izlencenin

kullanılıp kullanılmadığına bakılması gerekmektedir. Bilindiği gibi izlence ders boyunca öğrencilere öğretilecek dil bileşenleri ve becerilerin bilgisinin verildiği bölümdür. Ders kitabı kendi ereklere en uygun izlence türünü kullanacaktır.

İzlence türleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Pakkan, 1997):

Yapısal İzlenceler: Dilbilgisel ve sesbilimsel yapılar bu tür izlencenin düzenlenme ilkelerini oluşturur. Bu yapılar kolaydan zora ya da sık kullanılanlardan daha seyrek kullanılanlara doğru sıralanırlar.

Durumsal İzlenceler: Düzenlenme ilkesini bankada olma, süpermarkette olma, lokantada olma gibi durumlar belirler. Sıralaması öğrencilerin bu durumlarla karşılaşma olasılığına göre yapılır.

Konusal(Topical) İzlenceler: Sağlık, yiyecekler, giyim gibi konuların temel alındığı izlencedir.

İşlevsel İzlenceler: Tanımlama, rapor etme, düzeltme gibi işlevler düzenlenme ilkesini oluşturur. Her bir işlevin süre dizinsel sıralaması ya da kullanışlılığı sıralamayı belirler.

Kavramsal İzlenceler: Süre, miktar, yerleşim gibi kavramlar düzenlemenin temelini oluşturur. Her bir kavramın süre dizinsel sıralaması ya da kullanışlılığı sıralamayı belirler.

Beceri Odaklı İzlenceler: Genel anlam için okuma, ana fikir bulmak için dinleme, bir okuma parçasına hızlı biçimde göz atma vb. gibi becerilere göre hazırlanan izlencelerdir.

Görev Odaklı İzlenceler: harita çizme, yönergeleri izleme gibi görevlerin temel alındığı izlence türüdür.

1.4. DİLBİLİM İNCELEMELERİ, DİL DÜZEYLERİ VE GEREÇ HAZIRLAMA

Bir ders kitabının içeriğinin belirlenmesinde dilbilim araştırmalarının doğrudan katkısı vardır. Yukarıda kısaca maddelenen izlenice türlerinin içeriği dilbilim çalışmalarıyla belirlenmektedir. Ancak, uygulamalı dilbilim ve dil öğretiminde bu içeriğin yalnızca olgusal olarak katılması yeterli değildir. Aşağıdaki Dilsel İçerik, Konu İçeriği, Toplumsal ve Ekinse İçerik, Yöntembilim, Örnekler ve Alıştırmalar, Beceriler, İçeriksel Tasarım ve Kitabın Fiziksel Özellikleri bölümlerinde dilbilim çalışmalarından sağlanan bulguların, bir ders kitabının içeriğine dökülmesi sırasında dikkat edilmesi gereken kimi özelliklere değinilmektedir.

Bu bölümden çıkacak sonuçlar öğrenci gereksinimleri ile karşılaştırılarak kullanılacak gerecin uygunluğuna karar vermek olası olabilecektir.

Dil öğretim sürecinde ekinse öğeler, konular, iletişimsel yöntemler gibi birçok bileşenden söz etmek mümkündür ancak ana bileşenler olarak dilbilgisi, sözcük ve sesletim tüm dil öğretim sürecine gönderme yaptıklarından önemle ele alınması gereken konulardır.

Dil dökümünün yapılması ve öğretilecek dil birimlerinin tanımlanması gereç hazırlamanın ilk aşaması olarak görülürken bu durum dilin birçok düzeyde ve aynı anda işleyen birçok dinamiği içinde barındırması özelliği gereği uygulanması kolay bir süreç olarak görülmemektedir.

Etkili bir öğrenim ve öğretimin gerçekleşebilmesi için genellikle dilin incelenmesi ve küçük birimlere ayrılması gereklidir. Ancak dilin tek birimlerini tamamından ayırmak genellikle sürecin özgünlüğünü ve doğallığını bozabileceğinden zor bir aşamadır. Bunun ana

nedeni dilin birçok düzeyde işleyen karmaşık bir olgu oluşudur. Örneğin, konuşmacılar söylemek istediklerini dilin dilbilgisel, sözlüksel ve sesbilimsel düzenlerini kullanarak iletirken aynı anda uygun iletişimsel yöntemleri de seçmek zorundadırlar. Ayrıca kendilerine söylenenleri anlama ve aynı süreci geri doğru işletme durumundadırlar. Dilin tamamının kullanımı parçalarının toplamının kullanımından daha zordur (Cunningsworth, 1995:31'den alıntı).

Yukarıda söz edilen zorlukları göz önünde bulundurarak dil öğretiminin neyi içereceği ve dil yapısının ne biçimde verileceği bir tartışma konusu olarak süregelmektedir. Ancak dili yeni öğrenmeye başlamış bir kişinin tüm bu süreçleri aynı anda işletmesi beklenemeyeceğinden dil öğretme ve öğrenme amacına hizmet edebilmesi için gercin dil birimlerini bölmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Böylece öğrenci yeni tanıştığı dilin önce dilbilgisi birimlerini sonra sözcük birimlerini ve her bir bölümün sonunda da bu birimlerin geri dönüşümünün de yapılabileceği beceri bölümlerini çalışarak dil öğrenim sürecini anlamlı bir biçimde sürdürebilir.

1.4.1. Dilsel İçerik

1.4.1.1. Dilbilgisi

Dilbilgisi öğretimi dil öğrenme ve öğretme sürecinin vazgeçilemez bir parçası olarak kabul edilmektedir. Dilin etkili kullanımı o dilin dilbilgisi kurallarının iyi öğrenilmesinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilbilgisi öğretiminde hangi dil birimlerinin kullanılacağı ve bu birimlerin öğrencilerin gereksinimleriyle ne kadar örtüştüğü yanıtlanması gereken soruların başındadır.

Tucker (1978:223)'a göre sunulan dil yapısının çeşitliliği, ölçüsü ve niteliği özenli bir biçimde tasarlanmalıdır. Metin, kitabın ulaştırdığı karmaşıklık düzeyi için gerekli temel kalıpları

içermelidir. Metindeki tümce karmaşık düzeyi basit tümce yapısından öte gitmezse açıkça bağlaç dizgesinin tam sunumu için pek gereksinim olmayacaktır. Ancak, herhangi bir başlangıç metninde oldukça geniş yelpazede ilgeç, belirteç, sıfat ve iyelik kullanımı gereklidir. Altın yüzük ve altın madeni gibi değiştirici isimler, bileşik isimler ve kitle ve sayılabilen isimler arasındaki net ayrım diğer istenilen kalıplardır.

Özet olarak, gercin yapı deposu kitabın son düzey sınırı içinde mümkün olan kalıpları sunan genişlikte olmalıdır ve sunulan kalıplar, üyesi oldukları çeşitli dizgelerin biçimlerini ve öz niteliklerini ortaya çıkaran nitelikte olmalıdırlar.

Dilbilgisi öğretiminde biçim ve kullanımın hangi sırayla öğretilmesinin daha etkili bir öğretim yöntemi olacağı sorusunun tam bir yanıtını bulmak güçtür. Kimi ders kitapları kullanımdan hiç söz etmeden yalnızca biçim öğretmekle ve verilen biçimlerin incelenmesi sonucu bir kural çıkartma yolunu seçerken kimileri de öğretilecek birimi örneğin bir okuma parçasında ya da bir karşılıklı konuşmada kullanımıyla tanıtmayı yeğlemektedirler. (bkz. Blue Print 1, Abbs and Freebairn 1990 ve Signature Elementary, Philips and Sheerin 1990)

Dil öğrenmede düzen çok önemli olduğundan yönergenin işlevi dili öğrencinin dil düzeni anlamasını ya da kendi düzenini geliştirmesini sağlayacak biçimde sunmaktır. Bir başlangıç ders kitabında , bu amaçlar yapı düzeylerinin özenli sıralanması yoluyla işe yarar. Öyle ki, yeni yapıların ve kalıpların tanıtılması önceden öğrenilmiş yapı ve kalıpların temeline dayanır. İşlevsel yükleme tersini gerektirmedikçe, tümce yapılarının, değiştirici yapıların ve sözcüklerin sunumu basitten karmaşığa doğru adım adım gitmelidir(Tucker 1978:224'ten alıntı).

Bu aşamada gözden kaçırılmaması gereken nokta “Yeni birimin tanıtımı her ne biçimde yapılırsa yapılsın önemli olan biçim ve kullanımın mümkün olduğunca yakın

olmasıdır” (Cunningsworth, 1995: 32’den alıntı) olarak belirtilebilir.

Dilbilgisi öğretiminde başlangıç düzeyinde dilbilgisi kurallarının açıklamasının hedef dilde verilir verilmemesi diğer bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkabilmektedir. Öğrencilerin hedef dildeki açıklamaları anlayamama olasılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Ancak hazırlanan gerecin hedef kitlesi değişik anadil konuşucuları da olabileceğinden dilbilgisi kurallarının açıklamadan çok çizelgelerle verilmesi ve olabildiğince az ve basit notlar düşülmesi bu sorunun bir çözümü olarak düşünülebilir. Tek anadilli öğretme ortamlarında öğretmenin kendisinin karar verebileceği ya da öğretmen kitabıyla yönlendirileceği sorunlu görülen durumlarda anadili kullanımı başlangıç düzeyi için kabul edilebilir bir çözüm gibi görülebilir.

Dilbilgisi birimlerini öğretiminde tüme varım yöntemi kullanılarak öğrencilerin örneklerden yola çıkıp dilbilgisi kuralını bulmaları istenebilir ya da tam tersi tümden gelim yöntemiyle kurallar açık ve net biçimde öğrenciye sunulabilir. Ancak bu yöntemin eksik başlangıçlı öğrenci ya da daha ileri düzeydeki öğrenciler için kullanılması daha uygun olabilir çünkü her ne kadar açık ve basit biçimde anlatılsa da açıklamaları anlamaları zor olabilmektedir.

Terimbilim’in özellikle başlangıç düzeyinde çok üzerinde durulmayabilir. Bu öğrencilerin zamanına ve dili ne derinlikte çalışacaklarına bağlı olarak öğretmen tarafından ele alınması daha uygun olabilecektir. (Cunningsworth, 1995:32-34)

1.4.1.2. Sözcük

Sözcük öğretimi özellikle başlangıç düzeyinde dilbilgisinden daha önemli görülebilir. Cunningsworth(1995)’e göre düşük düzeydeki öğrenciler dilbilgisinden çok sözcük bilgisiyle etkin iletişim kurabilmektedirler.

Diğer taraftan sözcük öğretiminin özellikle başlangıç düzeyinde dilbilgisi öğrenimine olumlu katkıda bulunduğu görüşü de yaygındır.

Sözcük bilgisinin dilbilgisi edinimini kolaylaştıracağı görüşünün temel nedeni bir metin ya da karşılıklı konuşma içindeki sözcükleri bilmek öğrencilerin söylemin anlamını anlamalarına izin vermesi ve böylece dilbilgisi yapılarının daha netleşmesidir(Schmitt, 2000: 143; Ellis 1997'den alıntı).

Sözcük öğrenme ve öğretme yöntemleri değişik düzeylerde değişik biçimlerde sunulabilir. Örneğin Carter (1987)'ın da belirttiği gibi başlangıç düzeyinde sözcük listeleri bağlamda sözcük öğretmekten daha yararlı olabilirler. Öğrencinin dilbilgisi yeterliliği bağlamdan anlam çıkarma aşamasına başlangıç aşamasında gelemeyeceği varsayılarak sözcük listeleri kullanılabilir. Ancak sözcük listelerinin salt öğrenilecek sözcüğü vermesi yerine eşanlamı diğer sözcüklerle birlikte verilmesi hatırlanmasına ve kalıcı olmasına yardımcı olacaktır.

Daha ileri düzeylerde bilinmeyen sözcüklerin değişik bağlamlarda verilmesi ve anlamı üzerine akıl yürütülmesi gibi yöntemlerin kullanılması daha uygun olacaktır(Carter, 1987:162-170).

Gereçte öğretilecek sözcük seçimi ve bu seçimin hangi ölçütlere göre yapılacağının belirlenmesi zor ve hemen hemen doğru yapılması olanaksız bir seçimdir. Sık kullanılan sözcüklerin seçilmesi bir ölçüt olarak benimsenebilse de bu tek başına yeterli olmayacaktır. Birçok ders kitabı sık kullanım ve yararlılığa gönderme yaparak sözcük seçimlerini açıklamaktadırlar.

Schmitt (2000)'e göre sözcük seçiminde sık kullanım bir ölçüt olabileceği gibi diğer

bir ölçüt ise bir konu alanında yararlı sözcüklerin seçimidir. Üçüncü bir ölçüt olarak öğrencilerin öğrenmeyi istedikleri sözcüklerin seçimi verilebilir. Öğrenci odaklı öğretimin temel dayanaklarından biri öğrencinin isteklerini göz önüne almanın öğrenmede güdüleyici olacağı görüşüdür. Dördüncü ölçüt özellikle başlangıç düzeyinde sınıf yönetimi için gerekli olan sözcüklerin öğretilmesi olabilecektir (Schmitt, 2000: 144).

Öğrencilerin öğrenmeleri gereken sözcük sayısını ve niteliğini belirlemek için öğrencilerin ikinci dili ya da yabancı dili ne amaçla öğrendiklerine bakmak yararlı olacaktır. Örneğin Schmitt (2000:142)'e göre kısa bir seyahatte yaşamını sürdürmek için gerekli dil öğrenmek isteyen öğrenciler için soru kelimeleri, 1'den 10'a kadar sayıları, satın alma, yemek ısmarlama, tabela okuma gibi becerileri geliştirecek 120 sözcüklük kısıtlı bir sözcük dağarcığı yeterli olacakken kendilerini basitçe anlatmak isteyenler için 2000 sözcüğün gerekli olduğunu söylenmektedir. Öğrenci yeterliliğini artırmak istedikçe bu sözcük sayısı 15 000-20 000 sözcük ailesi sayısına ulaşabilecektir (Schmitt, 2000: 142-143).

Genel bir 120-140 saatlik öğretim programının her bir düzeyinde en azından 1000 yeni sözcük öğretilmesini bekleyebiliriz. Pek sık olarak ek sözcük çalışmaları çalışma kitabında verilebilir çünkü sözcük öğreniminin önemli bir kısmı sınıf dışında olmaktadır (Cunningsworth, 1995:38'den alıntı).

Sözcük öğrenmenin önemi ders kitabı aracılığıyla öğrencilere anlatılmalı ve öğretme sürecinde öğrencilerin kendi sözcük öğrenme yöntemlerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Cunningsworth (1995:38)'e göre iyi bir sözcük geliştirme etkinliği aşağıdakilerden kimilerini ya da tümünü içermelidir:

- Anlambilimsel ilişkiler- anlam, eşanlamlılık, altanlamlılık, karşıt anlamlılığa göre sözcük kümeleri
- Durumsal ilişkiler- spor, ulaşım, siyaset gibi belirli durumlarda kullanılan ilişkili sözcükler
- Eşdizimlilik- yiyecek ve içecek, daha iyi ya da daha kötü gibi genellikle ilişkili sözcükler
- Biçim ilişkileri- örneğin; uzun, uzunluk, uzatmak gibi.

1.4.1.3. Sesbilim

Sesbilim de sözcük öğretimi gibi son yıllarda önem kazanmış bir alandır. Hangi düzeyde ne kadar sesbilim öğretileceğine gercin hazırlanması sürecinde karar verilmesi gerekmektedir.

Sesletim öğretiminin ölçütleri sunumun tamlığı, sunumun uygunluğu ve alıştırmanın yeterliliği ana başlıkları altında incelenebilir:

1. Sunumun tamlığı: Sesletim sunumu iki önemli içerik gerektirir: sesler ve parçaüstü belirtiler (vurgu, perde, titremleme, kavşak).

Ses sisteminin sunumu tüm ünlü ve varsa çift ünlüleri kapsamalıdır. Öğrencilerin yaşı elverdiğince, eklemleme tavrı ve noktası izleye ünsüzlerle birlikte verilmelidir. Yine öğrencilerin yaşına göre ses bilgisel ya da ses birimsel simgelerin sunumu hem metin hem de tahtada gösterimi kolaylaştırabilir.

Kimi metinler sesletimle ilgili sorunların bir çoğunu öğretmene bırakır. Sıklıkla öğretmen bu tür bir bilgiyi tam olarak sunacak durumda olmayabilir. Eğer kitap sesletim dizgesinin daha karmaşık görünüşünden yararlanmak için fazla genç öğrenciler için hazırlanmışsa sesletim dizgesi

öğretmen kitabına, rehberine ya da elkitabına eklenmelidir.

2. Sunumun uygunluğu: Sesletim sunumunun uygunluğu, kullanılacağı durum içinde değerlendirilmelidir. Başlangıç metinleri sesletim sisteminin sunumu bakımından en az 4 ulama bölünebilir.

İlk olarak öğrencinin artalanına göre ikiye bölünür. Eğer kitap tek dilli artalandan öğrenciler için ise hedef dile ve anadilin ses dizgelerinin karşılaştırmalı sunumu olmalıdır. Eğer kitap ayrı artalandan öğrenciler için ise sesletim sunumu hedef dilin çözümlemesine, özellikle de çoğu öğrenci tarafından zor bulunan seslere vurgu yapılarak dayandırılmalıdır.

İkincil olarak başlangıç metinleri ses dizgesini öğrencinin yaşına göre iki yöntemden biriyle sunabilir. Genç öğrenciler için olan kitaplar dilbilimsel ve sesletim ayrıntılarını ve terimbilimi öğretmene ve taklit etme yöntemine daha çok yükleyebilirler. Eğer ses düzeneğinin çizge ve çizimleri katılmışsa bunlar öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun olmalıdır. Diğer taraftan öğrenciler ortak bir artalan dilinde okur yazar iseler sesletimle ilgili bilginin büyük bir bölümü kendi anadillerinde özellikle metnin başlarında verilebilir.

3. Alıştırmanın Yeterliliği: Sesletim gereçleri hem nitelik hem de nicelik bakımından yeterli olmalıdır. Öğretmenin ardından yinelenen sözcük listesi yeterli sesletim alıştırmasını sağlamayabilir. Bu tür listeler öğrencinin zorluklarını göz önüne almayabileceği gibi sözcük alıştırması için uygun bağlamı sunmayabilir. Seslerin ilk sunumundan başlayarak tüm metin boyunca tüm sesletim alıştırması bağlam içinde verilmelidir. Diğer bir deyişle, tek tek seslerin sözcükler içinde ve sözcüklerin tümceler içinde alıştırması yapılmalıdır.

Çoğu öğrenci için zor olan ya da belirli bir dil artalanından gelen öğrenciler için sesler öncelikle birbirinden çok az ayrımla ayrılan sözcükler dizisi biçiminde sunulmalıdır. Sırasıyla, bu tür alıştırma tümceler ve karşılıklı konuşma ve ikili konuşma içinde olabilir.

Aynı biçimde sözcük vurguları ve ünlü azaltması sorunları, tümce dizemi ve titremleme ile birlikte, alıştırma için çok sayıda gösteren ve karşılaştıran tümceler gerektirir. Sunulan sesletim gereçleriyle, metin yeterli sayıda derste sunulacak sözcük ve yapı alıştırma ve tümceleri içermelidir. (Tucker, 1978:220-223).

Cunningsworth(1995)'e göre sesbilime gönderme en azından küresel çerçevede yani vurgusuz birimler, vurgu ve dizem bağlamında ve tek tek seslerin çıkarımı ile ilgili olmalıdır. Doğal konuşma üretimi öğrencinin tümce vurgusu ve titremlemeyle baş edebilme becerisine bağlıdır. Bu tür sistemler öğrencinin anadiliyle de değişiklikler gösterecektir. Sesbilim öğretiminde asıl vurgu yanlış anlamalara neden olabilecek titremlemeler üzerinde olmalıdır. Anadil konuşucuları gibi tam doğruluk ve kesinlik yöntemi temel alınmamalıdır.

Vurgu ve titremleme öğretilmesi ereğiyle basit oklar kullanılabilir. Dinleme gereçleri de bu amaç için kullanılabilir. Dinleme gerecinin doğru vurgusuz birimleri kullanması, tümce vurgusunun doğal olması ve titremlemeyi uygun biçimde vermesi de çok önemlidir.

Sesbilim çalışmaları diğer dil etkinlikleriyle birlikte verilebilir. Böylece öğrenci ayrı bir sesbilim çalışması yapmak yerine sesbilim kurallarını etkinliklerde kullanarak öğrenebilir. Diğer bir yöntem olarak Headway Intermediate (Soars, J. ve L. 1986)' da olduğu gibi sesbilim çalışmaları öğrenci kitabında verilmeyip sorunlu bölümler öğretmen kitabında açıklamalarıyla birlikte verilebilir. Böylece öğretmen gerek gördüğü durumlarda sesletim yanlışlarını düzeltebilir ya da açıklamalarıyla öğrenciyi yönlendirebilir. Başka bir seçenek de ayrı bir söyleyiş kitabının hazırlanması ve tüm odaklanmanın bu alanda ayrıca yapılması olabilir. Bu

tür bir kitap ders kitabıyla koşut kullanılabileceği gibi bireysel çalışma amacıyla da kullanılabilir(Cunningsworth,1995:42-44).

Terim bilime karşı tutum dilbilgisinde olduğu gibi esnek olmalıdır. “Terimbilim öğrencilerin dili analiz etmelerine, kümелendirmelerine ve böylece daha iyi anlamalarına yardımcı olacak yerlerde verilmelidir(Cunningsworth,1995: 42’den alıntı).

1.4.1.4. Söylem

Bu bölümde söylem, dilbilgisi kurallarının üstünde dilin kullanımı için gerekli tümcelerın sıralanması, paragraflama, metnin yapılandırılması, karşılıklı konuşmalarda yer alma gibi alanlar bağlamında tartışılacaktır. Böylece dilin etkin kullanımı ve etkili iletişimin sağlanması için gerekli görülen birimler tanıtılacak ve çözüm yolları bulunmaya çalışılacaktır.

Öğrencinin dil bilgisine koşut olarak söylem değışiklik göstermektedir. Başlangıç düzeylerinde öğrencinin kullandığı dil hem aralık hem de karmaşıklık açısından daha dar bir alanda gerçekleşeceğinden söylemin de kısıtlanması kaçınılmazdır. Böyle bir durumda bile söylemin özgünlüğünün korunması örnek oluşturması bakımından önemsenmelidir(Cunningsworth,1995:46).

Cunningsworth(1995)’in saptamalarına göre söylem okuma, konuşma ve yazma becerilerinde aşağıda sunulduğu biçimde düzenlenebilir:

Okuma Parçalarında Söylem- Okuma parçaları içeriğın tutarlı yapılanması, paragraflama, uyumlandırma gereçlerinin uygun kullanımı örneğın yineleme gönderimleri için kullanılan adılar ve bağlaçlar gibi özgün metin özelliklerini içermelidir. Bağlaç aralığı kısıtlı olabilir ama öğrenciler için iyi bir örnek oluşturması önemlidir.

Konuşma Dilinde Söylem- Karşılıklı konuşma ya da dinleme için kullanılan konuşma dili örnekleri doğal konuşma dilinin iyi birer temsilcisi olmalıdır. Konuşmanın temel ilkeleri örneğin sırayla konuşma göz önünde bulundurulmalıdır. Sözlü söylem için özellikle başlangıç düzeyinde bol yönlendirmeli karşılıklı konuşma alıştırmaları verilebilir.

Yazmada söylem- Öğrencilerin değişik yazma biçimleri üzerinde bilgilendirilmeleri önemli bir noktadır. Mektup yazma, bir öykü yazma, rapor tutma gibi yazma biçimlerinin yanında daha uygulamalı sayılabilecek örneğin, paragraf yazma, uzun bir metni paragraflara bölme gibi beceriler öğrenciye kazandırılmalıdır. Paragraflara bölme işi her ne kadar kesin kurallarla belirlenemese de metnin nasıl planlandığı, anlam ve bir öge ya da savın nasıl düzenlendiği gösterilebilir (Cunningsworth, 1995: 45-49).

Diğer önemli bir konu da bağlaçların kullanımıdır. Etkili bir iletişimde bağlaçlar önemli yer tutar. Öğrencinin ya da genel okuyucunun bir metinde bir sonra ne gelebileceğini kestirebilmesi ya da en azından bir fikir yürütebilmesi için bağlaçların etkin ve düzgün kullanımı gereklidir.

1.4.1.5. Biçem ve Uygunluk

Bir yabancı dil öğrencisi kendini yeni bir dilin kurallarını öğrenmek ve uygun kullanmak dışında dili kullandığı ortamın resmiyet derecesini ve ekinel öğelerini de anlamak ve uygun bir dil kullanmak zorunluluğu içinde bulur. Dil ve ekinin birbirinden ayırt edilebilmesi çok güçtür. Çünkü dil belli bir ekinel bağlamda işlemektedir. Örneğin resmi bir konuşmada Türkçe öğrencisinin –dır son ekini kullanması ya da uygun resmi sözcükleri seçerek kullanması gerekmektedir.

Cunningsworth (1995)'e göre değişik dil biçimleri değişik durumlara uygun olarak kullanılmalıdır. Bunu öğretmek için önce dilbilgisi açısından resmi ve gayri-resmi yapıların

öğretilmesi, sözcük seçiminde bu ayrımın yapılması, söylem yapısına göre uygunluğun belirlenmesi ve sesletimde uygunluğun açıklanması gerekmektedir.

1.4.1.6. Dil Çeşitliliği

Öğrenilen yabancı dilin o dilin konuşulduğu coğrafyada birçok değişik ağızlarının bulunması kaçınılmazdır. Sözcük seçiminden dilbilgisi kurallarına ve sesletime kadar birçok ayrımlı kullanım dilin doğası gereğidir. Yabancı dil olarak öğretilecek dilin hangi türünün öğretileceği konusunda Cunningsworth (1995)'in düşüncesi, ölçünlü dil olarak kabul edilen dilin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretilmesinin temel alınmasıdır.

Sonuç olarak gereç seçiminde ya da hazırlanmasında önceliklerin belirlenmesi gerekmektedir. “Ancak tipik durum: başlangıç düzeyinde dilbilgisi ve sesletim, orta düzeyde dilbilgisi yapılarının uygun kullanımı, sözcük geliştirme ve vurgu ve titremleme, ileri düzeyde ise söylem yapısı ve uygunluk ana öncelikler olmalıdır” (Cunningsworth, 1995: 53'ten alıntı).

1.4.2. Konu İçeriği

Ders kitapları yalnızca dil öğretimini değil aynı zamanda dilin nerede ve nasıl kullanılacağını da gösterir nitelikte olmalıdırlar. Bu nedenle değişik konular işlenmeli ve bu konular gerçek yaşamda dilin kullanımı üzerinde öğrenciyi bilgilendirici nitelikte olmalıdırlar.

Öğrenciler sınıfa değişik artalanlarla gelirler. Ders kitabı öğrencilerin değişik özelliklerini işlediği konular aracılığıyla dil öğretimine katıp daha eğlenceli, daha bilgilendirici ve daha heyecanlı bir dil öğrenme süreci oluşmasını sağlayabilirler. Böylelikle öğrenci yalnızca hedef dili öğrenmekle kalmaz genel deneyimlerini de artırıcı bir süreç yaşar.

Öğrenciler yalnızca hedef dili öğrenmeye odaklanmayıp dili daha başka şeyler

yapmak ya da diğer konular üzerinde bilgilenmek için kullandıklarında daha iyi öğrenebilirler(Cunningsworth, 1995:86'dan alıntı).

Okul düzeyinde tarih, coğrafya, fizik gibi konuların ders kitabına katılması öğrenciler için uydurma ve gerçek dışı konularla karşılaştırıldığında daha ilgi çekici olabilir. Uygun ve ilginç konular içermeyen bir ders kitabı öğrencilerin ilgisini çekmeyeceği gibi yazılı olmayan bir alt metin de içerebilir.

Belirsiz, hafif ve önemsiz durumlardan oluşan ve öğrencinin usuna uygun olmayan, ne bilgilendiren ne de ilgi uyandıran konuların üstün olduğu ders kitaplarının öğrenciye dil öğrenmenin zorluğu, harcanan zaman ve çabaya karşın erişilen dil düzeyinde herhangi bir sonuç verici durum olmadığını söyleme tehlikesi vardır(Cunningsworth,1995:88'den alıntı).

1.4.3. Toplumsal ve Ekinel İçerik

Dil öğreticilerin uzun yıllardan beri yaşadıkları ikilem dilin dilbilimsel öğeleri ve iletişimsel öğeleri arasında seçim yapma durumunda kalmalarından kaynaklı gelmiştir. Bu ikilem dilin toplumsal bağlamda çalışılması gerekliliğini doğurmuştur. Dilin kurallarını öğrenen öğrenci anadil konuşucularıyla karşılaştığında iletişim kurabilmesi için dilin içinde işlediği toplumsal ve ekinel yapıdan da haberdar olma gereksinimi duymaktadır. Bu yüzden toplumsal bağlamla karşı karşıya gelmeden dil öğrenmek olası görünmemektedir (Stern, 1987).

Dünyanın bir çok yerinde benimsenen görüş bir yabancı dili öğrenmenin yalnızca akademik çalışmanın nesnesini öğrenmek değil, daha çok iletişim yollarını öğrenmeye odaklanmak olduğu görüşüdür. Gerçek durumlardaki iletişim asla bağlam dışı olmamaktadır ve ekin bir çok bağlamın bir parçası olduğundan iletişimin ekin dışı olması hemen hemen

olanaksız bir durumdur (Hinkel, 1999: 197'den alıntı).

Toplumsal ve ekinsele değerler genellikle ders kitaplarında söz edilmeyen bir anlamda gizli etmenlerdir. Ancak her ders kitabı konu içeriğinden dolaysız ya da dolaylı olarak bir takım toplumsal ve ekinsele değerleri aktarırlar. Bu durum ders kitabının imgesini ve içeriğini etkiler. Bu belirtilmemiş öğeler öğrencinin ders kitabına ve hatta dil öğrenmeye karşı olan tutumunu etkileyebileceğinden ders kitabında işlenen değerlerin çok iyi çözümlenmesi önem taşımaktadır.

Hedef dilin içinde işlediği ekinsele ve toplumsal öğelerin baskın olduğu gereçlerin kullanımında karşılaşılabilecek kimi zorluklardan da söz etmek gerekliliği vardır. Öğrenciler yabancı dili öğrenirken hiç bilmedikleri ya da çok az bilgi sahibi oldukları kimi ekinsele öğeleri aktarmaya zorlanmaktadırlar. Daha da ileri aşamalarda yeni bir kimlik edinimi, Byram(1989:57)'in ötekilik olarak adlandırdığı durum, öğrencinin hedef dil ekiniyle birden bire karşı karşıya kalması durumunda deneyim ve düşünceleri arasında bir ayrılık yaratıp öğrencinin zihinsel dengesini olumsuz etkileyerek ciddi toplumsal ve ruhsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilecektir(Alptekin, 1993: 139).

Kurs içeriği sıklıkla gerçek bilginin ötesinde alt metinler içeren “gizli bir izlenç” içerir. Bunlar dini ya da siyasal inançlarla veya çeşitli insan tiplerine, uluslara yönelik tavırlarla ya da ekinlerle ilgili olabilir. İki temel nedenle bu tür alt metinlerin bilincinde olmak çok önemlidir. İlki mesleki güvenilirliğimiz açısından onaylamadığımız tutumları bilinçsiz bir şekilde desteklemeyi veya onayladıklarımızı yermeyi değil, öğretmek istediklerinizi öğrettiğinize emin olmak istersiniz. İkincisi, kursun içeriğinde başka kümelerle karşı ayrımcılığa uğrayan kümelerle özdeşleşen öğrenciler gerçekte daha az üstünlüklü olduklarını ve daha az öğrendiklerini düşünebilirler. Örneğin, sürekli erkekleri üstün gösteren gereçleri

kullanan kadın öğrenciler (Ur, 1996: 199'dan alıntı).

Bu bağlamda incelenebilecek niteliklerden bir tanesi kadın ve erkeğin ders kitabında nasıl gösterildiği olabilir. Kimi ders kitapları kadını daha edilgen, genellikle ev hanımı ve erkeğe göre geri planda kalmış, duygusal ve bu yüzden de doğru kararlar alamayan bireyler olarak yansıtmış olabilirler. Bu durumun ya da bunlardan herhangi birinin ders kitabının kullanımı aşamasında ayırdına varıldığında bir tartışma konusu olarak işlenebilecekken değerlendirme ya da üretim aşamalarında kaçınılması gereken bir durum olarak karşımıza çıkabilir(Cunningsworth, 1995: 90-91).

Diğer tür ayrımcılıklar etnik köken, meslek kümesi, yaş, toplumsal sınıf, özürlü olma ve inanç sistemleri ile ilgili olabilir. Ders kitabında kişiliklerin bu tür özelliklerinin nasıl ve hangi bağlamlarda işlendiği, herhangi bir şekilde olumlu ya da olumsuz tutum takınılıp takınılmadığı özenle üzerinde durulması gereken konulardır.

Dil öğrenmenin bir anlamda ekin sel ve toplumsal değerleri de öğrenmek olduğu ve bunun kaçınılmaz olduğu varsayılırken bu değerlerin dayatmacı biçimde ve bir üst ekin gibi işlenmesi öğrencinin dile olan tutumunu değiştirebilir. Bu bağlamda dini öğelerin sıkça yinelenmesi, örneğin sözcük bölümlerinde dini öğelere gönderme yapan sözcüklerin yoğun olarak bulunması rahatsız edici bir durum olabilir.

İlgilenilmesi gereken diğer bir alan da ders kitabında resmedilen kişiliklerin doğasıdır. Kişiliklerin değişik yönlerinin, duygularının ve bireyselliklerinin göz ardı edilmesi onları gerçek kişilikler olmaktan uzaklaştırıp yapay ve yarım kalmış kişilikler olarak algılanmalarına neden olabilir.

Burada sözü edilecek son bakış açısı da toplum ve toplumsal yapıdır. Kimi ders

kitaplarında kişilikler bir toplumsal ortamda örneğin aile, arkadaş kümesi, işyeri gibi birbirleriyle iletişim kurarlarken kimi ders kitaplarında sanki birden ortaya çıkıveren ve karşılıklı konuşmalarda sesleri duyulan ve sonra yine ortadan hızla kaybolan biçimlerde karşımıza çıkabilmektedirler. Bu tür durumlar öğrencinin dille toplumsal bağlam arasındaki ilişkiyi anlayamamasına neden olabilirler.

1.4.4. Yöntembilim

Ders kitabının görevlerinden bir tanesi öğretilecek/öğrenilecek dili en etkin ve en çabuk biçimde öğrenilecek biçimde sunmaktır. Burada ders kitabını hazırlayanların dil öğretimini nasıl gördükleri ve en iyi biçimde nasıl öğretilbileceğini düşündükleri önemli rol oynamaktadır. Bu bakımdan göz önünde bulundurulması gereken noktalar Cunningsworth (1995:99)'te başlıca şu biçimde verilmektedir:

1. Dilin sunumu düzenli olmalıdır
2. Kurallar tümünden gelim ya da tüme varım yöntemleriyle öğretilbilir
3. Doğruluk ve akıcılık dengeli olmalıdır
4. Beceriler hem ayrı ayrı hem de bağlantılı biçimde öğretilmelidir
5. İletişimsel etkinlikler dilin gerçek yaşam kullanımını yansıtmalıdır
6. Öğrenme ve edim yerli yerinde kullanılmalıdır
7. Öğrenciler etken ve tam olarak derslere katılmalıdır
8. Öğrenciler dili yaratıcı biçimde kullanmalı ve etkinlikler olabildiğince bireyselleştirilmelidir.
9. Öğrenme etkinlikleri çeşitli olmalıdır
10. Öğrenme yargılamadan uzak bir ortamda gerçekleşmeli ve yanlış yapmaya karşı olumlu bir tutum takınılmalıdır

11. Anadil ve iki dilli sözlüklerin kullanımı öğrenmeye olumlu katkı yapabilecekleri durumlarda kullanılabilmelidir.

Öğretim gereçlerinin işlevsel/iletişimsel yöntem içinde rolleri şu biçimde tanımlanabilir:

1. Gereçler yorumlamanın sunum ve görüş alışverişinin iletişimsel becerileri üzerinde yoğunlaşırlar.
2. Gereçler dilbilgisi biçimlerinin sunumundan çok anlaşılır, uygun ve ilginç bilgilerin değişilmesi üzerine yoğunlaşırlar.
3. Gereçler öğrencilerin çeşitli alıştırmaya ve görevler aracılığıyla yeterliklerini geliştirmek için kullanabilecekleri çeşitli metinler ve iletişim araçları içerirler(Nunan, 1995: 213; Richards ve Rodgers 1986:25'ten alıntı).

1.4.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı

Yeni bir birimin öğrenilmesi daha önceden bilinen başka birimlerle ilişkilendirildiğinde daha hızlı olmaktadır. Bu ilişkilendirme karşıtlık, kıyaslama ya da benzerlik üzerinden yapılabilir. Örneğin anadil, hedef dilin bilinen birimleri ya da bir resim, hareket, nesne ya da ses bu tür bir yöntemde bilginin ilişkilendirilerek genişletilmesi için kullanılabilir.

Öğrenme bilinenden bilinmeyene doğru yapılırken yeni birimler bilinenlerle bağlantılandırılarak olmalıdır. Öğretilmiş birimlerin geri dönüşümü yeni öğretilen birimle bağlantılandırılabilir (Cunningsworth, 1995: 102-103). Örneğin birinci adım ikinci adım için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere kazandıracak biçimde düzenlenmelidir. (Graves, 2000).

Yeni öğretilen birimlerin nicelik ve zorluk bakımlarından denetimli olması gereklidir. Örneğin tüme varım yöntemi kullanılan bir ders kitabında verilen örnekler öğretilecek kuralın temsilcisi olmalıdırlar(Cunningsworth,1995:102). Eğer şimdiki zamanın konuşma zamanında

süren eylemlerden söz etme kullanımı öğretiliyorsa bütün örnekler bu bağlamda verilmelidir. Şimdiki zamanın gelecek zamana gönderme yapan biçimini içeren örneklerden kaçınılmalıdır.

Yeni öğrenilen birimlerin geri dönüşümünün yapılması öğrenmenin pekiştirilmesi bakımından çok önemli görülmektedir. Cunningsworth(1995)'e göre dilbilgisi ve sözcük birimlerin en az üç –dört kez ya da daha fazla geri dönüşümü yapılmalı. Dönüşüm değişik bağlamlarda birçok kez ve dizgesel (sistematik) olmalıdır. Sözcüğün ilk olarak nerede tanıtıldığı ve izleyen durumlarda ne zaman kullanıldığı listelenmelidir.

Alıştırma gereçleri genellikle denetimli gereçlerdir ve ders kitapları değişik denetim seviyelerinde alışırmalar sunmalıdır. Böylece öğretmen ve öğrenciler kendi gereksinimlerine uygun alışırmaları seçebilme özgürlüğüne sahip olmalıdırlar.

Sözcük öğretiminde verilen birbirinden bağımsız sözcük listeleri öğrenciler için anlamsız olabilmekte ve bu sözcükleri öğrenmeleri zorlaşabilmektedir. İstenilen bir örnekte sözcükler bir metin içinde ya da görsel gereçlerle birlikte sunulduğunda öğrencilerin sözcükler arasında bağ kurmaları ya da görsel gereç aracılığıyla sözcükleri hatırlamaları çok daha kolay olabilmektedir. Bunun dışında sözcüklerin eşanlamlılık, karşıt anlamlılık ya da alt anlamlılık bağlamında ilişkileri verilerek alışırmalar düzenlenebilmektedir. Öğretilen sözcüklerin geri dönüşümünün değişik bağlamlarda dizgesel olarak yapılması etkili bir öğrenmeyi sağlayabilecek bir nitelik olmaktadır(Cunningsworth,1995: 102-103).

Bir ünite ya da bölümde öğretilecek sözcük sayısı tartışmalı bir konu olmasına karşın Cunningsworth (1995)'e göre yaklaşık sözcük yüklemesi bütünün yüzde beşini geçmemelidir.

Görsel gereçlerin kullanımı gerecin görünümünü geliştirmek ve daha çekici bir biçime sokmak dışında öğretilecek birimlerle bağlantılı olması durumunda öğrenme ve öğretme sürecine çok daha etkili bir katkıda bulunabilecektir. Basit çizimler, fotoğraflar, karikatürler bu amaç için kullanılabilir ancak görselliğin biçiminin bireysel bir beğeni olduğu göz önüne alındığında bu konunun tartışmaya açık bir alan olduğu söylenebilir.

Görsel gereçlerin seçiminde göz önünde bulundurulabilecek bir nokta da gereçlerin öğrencilerin yaş kümesine ve bağlantılı olarak ilgi alanlarına uygun olmalarıdır. Çizimlerde kullanılan kişiliklerin ve kişiliklerin aralarındaki- varsa- konuşmaların öğrenci düzeyi göz önüne alınarak hazırlanması gerecin amaca hizmet etmesini sağlayabilecektir(Cunningsworth,1995:103).

1.4.4.2. Öğrenci Rolü

Dil öğrenimi sürecinde öğrencinin katkısı gözardı edilemeyecek bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok ders kitabı öğrenci rolünü tam olarak tanımlamasa da gereç içinde yer alan alıştırmaları, yönergeleri aracılığıyla öğrenciyi bu sürece etken olarak katma amacını gütmektedirler. Kimi ders kitapları ise öğretmen kitabı aracılığıyla öğrenci katkısını açık biçimde tanımlamakta ve öğretmene bu süreçte yol göstericilik yapabilmektedirler.

Öğrenci katkısı değişik yöntemlerle sağlanabilmektedir. Örneğin, öğrencilere verilen örneklerden bir sonuç çıkarma ve öğretilecek birimi bulma, tanıma ya da tanımlama görevi verilebildiği gibi öğrenme alıştırmalarında etken olarak görev alma, gereci kendi deneyimleriyle bağlantılandırma ve sorun çözme yöntemiyle bir çok görevi tamamlama sorumluluğu da verilebilmektedir.

Öğrenme sürecinde her öğrencinin kendi öğrenme yöntemini kullanması kaçınılmazdır. Ancak öğrencinin öğrenme biçimi her zaman istenilen doğru yöntemleri içermeyebileceği ve dil öğrenimine karşı olan tutumları da olumsuz olabilecektir. Bu gibi durumlarda öğrencinin bir düzeye kadar kendi yöntemini kullanmasına saygı duyulabileceği gibi süreç ilerledikçe öğrenciden değişik tutumlar ve yöntemler geliştirmesi de beklenebilecektir. Ders kitabının bu aşamada öğretmene yol göstericilik yaparak sürecin gelişimine olumlu katkıda bulunması beklenebilir (Cunningsworth, 1995:106).

Kimi kitaplar yeni bir anlayış olarak öğrencilere çalışma becerileriyle ilgili kimi öneriler sunmaktadırlar. Bu öneriler öğrencilerin nasıl sözcük öğrenecekleri ve hangi öğrenme yöntemlerinin onlar için daha etkili olduğunu belirtme olanağı sunma, öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirebilmeleri için kimi ipuçları verme ya da sözlük ve dilbilgisi kitaplarını kullanma eğitimi verme biçiminde karşımıza çıkabilmektedirler. Bu yöntemle öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk alma olanağı verilmektedir.

1.4.4.3. Öğretmen Rolü

Öğrencilerin değişik öğrenme yöntemleri olabileceği gibi öğretmenlerin de kendilerine özgü bir öğretme yöntemleri olması kaçınılmazdır. Bireysel başlıklar her zaman saygı duyulması gereken özelliklerdir. Kimi ders kitapları öğretmenler için yol göstericilik yapabilecek yönergeler ya da öneriler sunsalar da öğretmenin kişiliği ve öğretme anlayışı öğretmenden öğretmene ve öğretme durumuna göre değişiklik gösterecektir. Bu nedenle önceden belirlenmiş, tasarlanmış ders programları yalnızca bir yol gösterici olarak kabul edilebilecektir.

Genel olarak ders kitapları öğrenenin rolünü yol gösterici, yardımcı ve gözlemci olarak tanımlarlar. Gerçekte, öğretmen ders kitabı yardımıyla öğrencilerine öğrenme sürecinde rehber olan, öğrencinin gelişimini izleyen ve öğrenme süreci için yararlı olacağında yanlışları düzelten biri olarak görülmektedir(Cunningsworth, 1995:110'dan alıntı).

1.4.5. ÖRNEKLER VE ALIŞTIRMALAR

Verilen örneklerin dilin gerçek yaşam kullanımıyla bağlantılı olması temel olmak üzere öğrenci gereksinimlerini yansıtmaması, hedef dilin kullanımını yüreklendirici olması

gerekir. Verilen örneğin işlenen dil birimiyle ilgili olması ve öğretilen birimin işlevini yansıması öğreniciye yol gösterici bir özellik olacaktır.

Her bir alıştırma yukarıdan aşağıya yaklaşımıyla hazırlanmalıdır. Diğer bir deyişle her bir alıştırmanın amacı programın temel hedefleriyle bağlantılı olmalıdır. İyi tasarlanmış bir programın öğrenici gereksinimlerini net ve gerçekçi bir biçimde yansıttığı düşünülürse bunların herhangi bir alıştırma ya da gereç hazırlanmasında öncelikli olarak akılda tutulmaları gereklidir. En küçük alıştırma birimini hazırlarken bile genel hedefleri göz önünde bulundurmak gerecin sürdürülebilirliğini ve tutarlılığını sağlayacaktır(Dwyer, 1984:256'dan alıntı)

Yukarıda da belirtildiği gibi alıştırmaların programın hedeflerine ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olması öncelikli olmak üzere alıştırmaların ve yönergelerinin kimi özelliklerinden söz etmek yerinde olacaktır.

Alıştırmaların hazırlanma amacının açık olması, verilen yönergelerin tam ve kolay anlaşılır olması, alıştırmaların uzunluğunun öğrenci düzeyine uygun olması, gerçek yaşam kullanımının yansıtılması, bilinmeyen öğeleri içermemesi ve öğrenciden ne beklendiğinin anlaşılır olması alıştırmaların değerlendirilmesinde ve üretilmesinde önemli etmenlerdir(Dwyer,1984).

Örneklerin ve alıştırmaların yeterliliğiyle ilgili olarak Tucker (1975) bakılması gereken ölçütün öğrencinin yeni öğrenilen birimle ilgili biçim ve içeriği ne kadar sezebildiği ve alıştırma ve uygulamalarda kendinden ne beklendiğini ne ölçüde keşfedebildiği olduğunu belirtmiştir. Kitap her bir biçimi başlangıç aşamasında basit ve açıklayıcı sunmalıdır. Aynı zamanda öğrenciye yeni birimin yerine koyulabilecek yapıları, değiştirmeleri ya da alıştırmada öğrenciden beklenecek karşılıkları da göstermelidir. Başlangıç düzeyinde sunumlar uzun açıklamalardan çok kutular, oklar, karşıt renkler gibi göstergelerle yapıldığında daha başarılı olurlar.

İyi alıştırmalar genellikle öğrencilerin gerçek konuşmada gereksinim duyacakları kararları ve üretimlerin temsilcisi olan çok çeşitli yanıtlar vermesini ve ayrımlar yapabilmesini sağlayacak alıştırmalardır(Tucker, 1978:222'den alıntı).

Alıştırmaların yönergelerinde kullanılan dil önem taşımaktadır. Yönergeler açık olmalı ve görevin tanımı tam bir biçimde yapılmalıdır. Örneğin “bu kısa karşılıklı konuşmalar size yabancılardan nasıl yardım isteneceğini gösterecektir.” türünden açıklamalar yapılacak alıştırmanın amacını ve işlevini göstereceğinden daha yararlı olabilecektir. Bunun ardından görevin tanımlanması için kullanılacak yönerge olabildiğince kısa ve basit tümcelerden oluşmalıdır. Örneğin aşağıdaki tümceleri tamamlayın türünden bir talimat ve eğer öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları bir alıştırma türü ise bir örnek öğrenciler için yararlı olacaktır(Dwyer, 1984).

Genel olarak alıştırmaların hedef dilin kullanım olanağını sağlayacak biçimde tasarlanması, değişik düzeyler için uygun çeşitli türlerden oluşması, doyurucu aralıkta dil birim ve becerilerini kapsayıcı nitelikte olması, ilginç olması, öğrenme/öğretme ortamının amaçlarına uygun ve yararlı olması ve anlamlı olması beklenmektedir. Alıştırmalarda doğruluk ve akıcılık beklentilerinin dengeli olması diğer bir deyişle gerekli oranda amacı doğru dil biçimlerinin kullanımını gerektiren alıştırmalar ve amacı iletişimsel dil kullanımı olan alıştırmalar bulunmalıdır(Ur,1996: 188).

Alıştırmaların hazırlanmasında çeşitli yöntemlerin kullanılması iki açıdan önemlidir. Birincisi, her bir görev için uygun alıştırma türünün seçilebilmesi, ikincisi ise öğrencilerin değişik öğrenme yöntemleri olan bireyler oluşudur. Kısıtlı türdeki alıştırmalar kimi öğrencilerin başarısına yardımcı olabilecekken diğerlerinin ilgisini tamamen kaybetmesine neden olabilecektir(Dwyer,1984:257).

Alıştırmalar ve örnekler konusunda daha ayrıntılı bilgi beceriler bölümünde her bir beceri için ayrı ayrı açıklanacaktır.

1.4.6. Beceriler

Dil öğreniminin odak notası sayılan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ders kitabında nasıl sunulduğu ve düzey ve genel amaçlara uygun biçimde dengeli verilip verilmediği sorgulanmalıdır. Dört becerinin aynı düzeyde ele alınması koşul değildir. Öğretme ortamına ve amaçlarına göre kimi beceriler daha yoğun verilebilir.

Dilbilgisi, sözcük öğretimi ve beceriler birbirinden bağımsız olarak düşünülemezler. Öğrenme süreci ilerledikçe diğer bir deyişle öğrenci dilbilgisi geliştirip sözcük dağarcığını genişlettikçe becerilerin yoğunluğu ve sıklığı da kaçınılmaz olarak değişiklik gösterecektir.

Dilbilgisi ilerledikçe ve sözcük dağarcığı genişledikçe dört becerinin daha beklentili olmasını bekleyebiliriz. Örneğin karşılıklı konuşma bölümleri soru yanıt biçiminden sıyrılıp daha karmaşık bir biçime sokulabilir. Aynı biçimde dinleme metnlerinin de daha uzun, daha hızlı ve doğala yakın olmaları beklenebilir. Okuma parçaları daha uzun olmalı ve söylem daha karmaşıklaşmalıdır. Anlama soruları başlangıç düzeyinde basit gerçekleri anlamaya dayanırken ders ilerledikçe anlam çıkarma, konuyla doğrudan ilgili bilginin ayrıştırılması gibi becerilere dayandırılmalıdır(Cunningsworth, 1995: 64'ten alıntı).

Becerilerin uygulanmasında özgün gereçlerin ya da yarı özgün gereçlerin kullanılması özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için tartışıla gelmiş bir konudur. Çünkü başlangıç düzeyindeki kısıtlı dil becerileri nedeniyle özgün gereç kullanılmasının çok olası olmayacağı düşünülmektedir. “... özgün ya da yarı özgün gereçlerin kullanımından çok kullanılan gereçlerin öğrenme amaçlarına uygun iyi birer model oluşturması ve gerçek yaşam dil kullanımının temsilcisi olmaları daha önemlidir” (Cunningsworth,1995:66'dan alıntı).

Becerilerin uygulanmasında en önemli nokta becerilerin birleştirilmesi gerekliliği

olarak ortaya çıkmaktadır.

1.4.6.1. Dinleme:

Dinleme becerileri iki ana sebeple çok önemlidir. Birincisi bu beceriler olmadan iletişim kesilir. Basit soruları sormak öğrenciler için kolaydır ancak verilen yanıtları- özellikle de anadil konuşucularından gelen -anlamak çok daha zordur. Çünkü bu tür yanıtlar birçok duraklamaları ve teklmeleri de içerirler. Bu nedenle çağdaş ders kitapları gerçek yaşam dinleme gereçleri sunmaya özen gösterirler. İkinci neden ise, dinlemenin öğrencilerin dili öğrenmelerini kolaylaştırmasıdır. Örneğin, bir öğrenci bir kelimeyi duyduktan sonra onu daha iyi sesletebilir. Aynı biçimde titremleme yapıları da üretimden önce duyulduğunda daha etkili olmaktadır (Grant, 1987: 19'dan alıntı).

Birçok dil bilimciye göre konuşma becerilerini öğretmek için dinleme becerilerini öğretmekle işe başlanmalıdır. Zaytoun(1988)'e göre dinleme becerisi sesletimin öğretilmesi için en iyi yöntemlerden biridir çünkü dinleme bölümleri öğrenciyi sesler, duraklama, vurgu, tartım, titremleme gibi özelliklerle tanıştırmada araçtır.

Cunningsworth(1995)'in saptamalarına göre ders kitapları dinleme bölümlerini iki değişik biçimde alırlar. Birincisi karşılıklı konuşma-ki bu biçimde sözlü üretim dinlemenin önüne geçer- ikincisi ise dinleme kasetleridir.

Karşılıklı konuşma alıştırmalarında karşılaşılan en önemli sorun yanıtın ya da karşılığın öngörülemez oluşudur. Bu durumda en iyi yöntem hızlı düşünme ve ne beklendiğinin iyi bir kestirimini yapabilme olacaktır. Ders kitabı bu gibi durumlar için öğrencinin söyleyeceği şeyin iyi planlanmış olduğu ve düzeyine uygun karşılıklı konuşmaları vermelidir. Yanıt ise daha zor ve anlaşılması güç olmalıdır. Burada öğrencilerin öngörüle bulunma ve zaman kazanmak için yinleme isteme gibi yöntemleri geliştirmeleri sağlanmaya

çalışılmalıdır(Cunningsworth,1995:67'den alıntı).

Kaydedilmiş dinleme gereçleri gerçek yaşamı sınıf ortamına taşıyacağından öğrencinin özgün kullanımı duymasına yardımcı olurlar. Çünkü gerçek yaşamda kullanılan kimi konuşma özellikleri örneğin duraklamalar, boşluk doldurucular, yanıltıcı başlangıçlar, deyimler ve duygusal belirtmeler içeren titremleme biçimleri öğrenciye öğretilmelidir(Zaytoun, 1988:81).

İkinci durumda yani kaydedilmiş dinleme bölümlerinde ön dinleme alıştırmalarının kesinlikle olması gereklidir. Bu sorular öğrencinin ilgisini konuya çekmeye yardımcı olurlar. Ön dinleme soruları soru biçiminde olabileceği gibi dinleme gerecinin içindeki belirli öğeleri arama biçiminde de olabilir. Bu tür alıştırmalar parçayı bir bağlam içine yerleştirerek ulaşılabilir kılar ve alıştırmaya bir amaç ekler.

Dinleme alıştırmaları not tutma alıştırmaları ya da boşluk doldurma alıştırmaları biçiminde verilebilir. Dinleme sonrası alıştırmaları için çoktan seçmeli bir sınav ya da doğru-yanlış alıştırmaları sunulabileceği gibi dinleme parçası ile ilgili bir tartışma bölümü ve ardından bir yazma etkinliğiyle sonlandırılabilir. Böylece becerilerin bağlantılandırılması sağlanmış olur.

Dinleme gerecinin tam metni ve alıştırmaların anahtarı ya öğrenci kitabında ya da öğrencinin ulaşabileceği bir biçimde sunulmalıdır.

Kaydedilmiş dinleme bölümlerinde sesin niteliğinin iyi olması ve konuşma hızının öğrencilerin düzeyine ve yeteneklerine uygun olması gerekmektedir. Abartılı sesletimden kaçınılmalı ve sesletilmeyen biçimler, vurgusuz biçimler ve kaynaştırmalar verilmelidir.

Dinleme bölümlerinin amaca uygun işlemesi için akılda tutulması gereken diğer bir

nokta da bağlamın anlaşılabilmesi için gerekli olan artalan bilgisinin verilmiş olmasıdır. Terski durumda öğrenci göndermeleri anlayamaz ve dinleme alıştması güvenilirliğini yitirme durumunda olabilir.

Dinleme kasetlerindeki olası bir sorun da anlamayı kolaylaştıran yüz ifadelerinin, mimiklerin, göz temasının vb. görülemiyor olması nedeniyle bilginin öğrenciye tam ya da doğru biçimde aktarılamaması durumudur. Bu durumda en iyi yöntem video kasetlerin kullanılmasıdır. Ancak maliyet, gereç eksiklikleri nedeniyle video kasetlerin kullanımı her zaman mümkün olmayabilir(Cunningsworth,1995:67-68).

1.4.6.2. Konuşma

Çoğu kitapta konuşma bölümleri ayrı bir bölüm olarak verilmez. Genellikle konuşma sözlü sunum, karşılıklı konuşma ve rol yapma içinde dil biriminin uygulanması biçiminde yer alır. Daha mekanik olan diğer konuşma biçimi ise sesletimle verilmektedir.

İleri düzeydeki ders kitaplarının kimi konuşma bölümlerini tartışma konuları olarak verirken kimileri iletişim alıştırmaları içinde gerçekçi etkileşimlerle verir. Örneğin iki ayrı sayfada iki öğrenci için yönergeler verilir ve karşılıklı konuşma bu şekilde yönlendirilir. İkinci tür alıştırmalar belirsizlik ve öngörülemezlik içermesine karşın bu durumun güvenli sınıf ortamında yapılması öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamada olumlu katkıda bulunur. Bu tür bilgi boşluğu içeren alıştırmalar aslında tam olarak hedef dilde karşılıklı konuşmanın nasıl düzenleneceğini öğretmez(Cunningsworth,1995:69-70).

1.4.6.3. Okuma

Ders kitaplarında bulunan okuma bölümleri çoğu zaman öğrenciler için bir dilbilimsel etkinlik olarak algılandığından sıkıcı ve kendi anadillerinde yaptıkları okumalardan değişik bir görünüm içindedirler. Öğrenci anadilinde okumayı belirli bir amaç için yapar. Örneğin bir

metin içindeki bilgiyi anlamak gibi. Ders kitabındaki okuma parçalarının da okumanın bu özgün amacına uygun biçimde tasarlanmış olmaları gerekmektedir.

Okumanın amacına göre okuma yöntemi de değişiklikler gösterir. Her zaman aynı derecede anlama, kavrama, ayrıntı ya da hatırlama beklenmez. Bu yüzden öğrencilerin değişik okuma amaçları için değişik yöntemler ve değişik hızlar kullanmalarını sağlamaya çalışmalıyız(Hyland, 1990:15).

Okuma bölümleri dil öğretimi açısından birçok amaçla kullanılabilirler:

- Okuma becerilerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesi
- Dilbilgisi birimlerinin sunumu ya da geri dönüşümünün yapılması
- Sözcük dağarcığını genişletme
- Yazma örnekleri oluşturma
- Öğrencilerin ilgisini çekecek bilgileri verme
- Sözlü çalışmayı harekete geçirme

(Cunningsworth,1995:73'ten alıntı)

Okuma parçaları dinleme ve konuşmadan ayrılmı olarak öğrencinin kendi hızını ayarlamasına olanak verecek biçimdedir. Bu ikinci dil öğrencileri için önemli bir niteliktir.

Ders kitabındaki okuma parçalarının;

- gerçekten ilgi çekici olması
- düzey de göz önüne alınarak olabildiğince özgün olması
- öğrencinin okuma sürecine yardımcı olacak amaçlı alıştırmalarla sunulmuş ve birlikte verilmiş olması önemlidir.(Cunningsworth,1995:73'ten alıntı)

Okuma parçaları diğer becerilerle bağlantılandırılabilir. Örneğin dinleme alıştırmaları olarak okuma parçası dinleme gerecinden izlenebilir. Bu durumun getirisi yazılı metnin sesletim vurgu ve titremleme ile bağlantılandırılması ve gerçek yaşama aktarılması olacaktır. Ancak bir götürüsü de öğrencinin kendi hızını belirleyememesi ve sesli ya da yarı sesli okuma alışkanlığı yüzünden okuma hızının düşmesi olabilir.

Okuma alıştırmalarının yazma becerisiyle bağlantılandırılması genellikle yazılı metni örnek alarak değişik bilgiyi başka türlü aktarma yöntemiyle yazma alıştırmaları yapılması biçimindedir.

Daha ileri düzeylerde ders kitapları okumayı yazmayla birleştirmek için daha zorlayıcı görevler sunabilirler. Örneğin yazılı metnin seçilmiş işlenmesi ve seçilmiş bilginin değişik bir biçimde belirtilmesini gerektiren özet çıkarma, not tutma yöntemleri kullanılabilir.

Bir ders kitabının okuma içeriğini değerlendirmek için aşağıdakileri göz önünde bulundurmak gerekir:

- Okuma gerecinin niceliği
- Okuma gerecinin türü
- Başlangıç düzeyinde okuma parçalarının ne kadar erken verildiği
- Öğrencilere iyi okuma becerileri kazandırıp kazandırmadığı
- Okuma parçalarına bağlanan alıştırmalar ve etkinliklerin doğası ve aralığı

Okuma Parçaları için ise;

- Ne kadar uzun oldukları
- Ne kadar özgün oldukları
- Dilbilgisi ve söylem yapısının ne kadar karmaşık olduğu

- Sözcük aralığının ne olduğu
- Okuma parçalarını anlayabilmek için özel bir artalan bilgisi gerekip gerekmediğinin bilinmesi gerekir(Cunningsworth,1995:75'ten alıntı).

Okuma gerecinin türü kitap yazarının ilgi alanları ile ilgili algısına, beklentilerine ve öğrencilerle olan daha önceki deneyimlerine göre değişiklikler gösterir. Burada birkaç boyuttan söz edilebilir:

Konu: Konu seçiminde ilginç, düşünmeye yöneltten, güncel, ekinsel olarak kabul gören ve kitabın ömrü boyunca taze kalabilecek konular seçilmelidir.

Sunum: Okuma parçalarında kullanılacak gerçek ya da canlandırma gazete makaleleri, renk blokları gibi öğeler gereci kendi içinde dikkat çekici ve kişilikli kılarlar.

Okuma parçalarına aynı zamanda kullanılan dilin, düzey de göz önüne alınarak, özgün olması açısından da bakmak gereklidir. Özgün parçalara doğru ilerlemenin olabildiğince çabuk olmasına da dikkat etmek gerekir. Özgün olmayan parçalar kullanırken de gerçekçi söylem yapısının gösterilmesi önemlidir.

Tür: Ders kitapları okuma parçası türü olarak gazete haberlerinden reklamlara, yönergelerden betimlemelere, bilgi kitapçıklarından şiir, mektup, görüşme metinlerine, dergi öykülerinden sormacalara, gezi rehberi kitaplarından romanlara, alıntılara kadar birçok türü kullanırlar. Bu okuma parçası türlerine öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bakılmalıdır ve tür çeşitliliği ders ilerledikçe artacak biçimde düzenlenmelidir. Biçimler değişik metin türlerine göre başkalık gösterirken öğrencileri erken dönemde çok fazla biçimsel çeşitlilikle yüklememek gerekir.

Kimi ders kitaplarında okuma parçaları yalnızca okuma için değil aynı zamanda

boşluk doldurma etkinliği olarak verilir. Bu tür durumlarda metnin zorluk derecesinin dil içeriği açısından düşük olması ve bilgi yoğunluğunun çok olmaması ek olarak verilen eksik bir metni tamamlama görevinin yerini doldurmalıdır.

Okuma parçalarıyla verilen alıştırmalar ve etkinlikler öğrencilere öngörme becerisi, gözden geçirme becerisi, yabancı sözcüklerle başa çıkabilme becerisi gibi yetileri kazandırmaya yönelik olmalıdır. Bir okuma parçasıyla birlikte verilmesi beklenen etkinlik türleri ön okuma soruları ya da odaklandırıcı etkinlikler, okuma sonrası kavrama soruları, metinden belirli bilgileri ayıklama alıştırmaları ve yabancı anahtar sözcüklerin ön öğretimidir.

İyi bir okuma parçasında

- Ön-okuma soruları
- Sözcük öğrenme
- Kavrama denetimi
- Öğrencilerin kişisel deneyimlerini içine alan uzatmalar olmalıdır.
(Cunningsworth,1995:78'den alıntı).

Bu yöntemle okuma parçası tahmin etmeden başlayıp öğrencilerin kişisel deneyimleriyle biten bir dizi alıştırmaların odağıdır.

Kavrama soruları, okuma parçasının gerekli anlaşılma düzeyine göre değişiklik gösterir. Kimi sorular yalnızca sözlüksel ya da yüzeysel anlama gerektirir ve genellikle dolaysızdırlar, gerçek doğaları vardır. Üç örneklerde, kavrama soruları sorudaki bir sözcüğü metindeki aynı sözcükle eşleştirme ve metindeki bu sözcüğü içeren tümceyi eşlemlene yöntemiyle çözülebilirler(Cunningsworth,1995:78).

Daha fazla çaba isteyen sorular metnin değişik bölümlerindeki bilginin tanımlanması

ve birleştirilmesi amacıyla metnin daha derin bir düzeyde ele alınmasını gerektirir. Ancak diğer sorular okuyucunun metinde bulunmayan ama içeriğini kavramak için gerekli olan bilgiyi ortaya çıkarmasını gerektiren anlam çıkarma sorularıdır. Bu tür sorularda yönergeleri verirken yazarın gerekli bilgilerin yalnızca bir kısmının metinde bulunduğunu diğerlerinin kişinin dünya bilgisi ile yanıtlanabileceğini belirtmesi gerekir.

Okuma parçaları yardımıyla sözcük öğretilmesi için okuma parçalarına eklenebilecek sözcük öğretme alıştırmaları aşağıdakileri kapsar:

- Sözcükler önceden öğretilir çünkü tanıdık değıllerdir ve metnin anlaşılmasında anahtar konumdadırlar.
- Okumadan sonra öğrenciler sözcük arama alıştırmaları yaparlar. Örneğın alıştırmada verilen sözcüklerin eş anlamlıları, karşıt anlamlıları vb.
- Öğrenciler metinde öğrendikleri yeni sözcükleri başka bağlamlarda kullanırlar(Cunningsworth,1995:79'dan alıntı).

1.4.6.4. Yazma

Ders kitaplarındaki yazma alıştırmaları genellikle denetimli ya da rehberli yazma becerileridir. Bu tür alıştırmalarda bir model verilir ve öğrenciden ek olarak verilen bilgiyi temel alarak benzer bir üretim yapması beklenir. Yazma görevleri çok çeşitli olabilir ve bir gazete için rapor yazma, çizelge doldurma, başkalarına notlar yazma, listeler yapma, form doldurma, günlük yazma, resmi ve gayrı resmi mektuplar yazma, metin özetleme gibi gerçekçi görevler içerebilir. Tümce düzeyinde yazma üretim yollarını öğretmenin yanı sıra yazma gerecinin söylem yapısı anlamında nasıl düzenlendiğini öğrencilere tanıtmaya görevi de olabilir. Değışik yazma biçimleri değışik düzenlenme ve anlatım geleneklerine sahiptir. Bir ders kitabı öğrencinin düzeyine ve amaçlarına uygun biçimde bunların mümkün olduğunca

çoğunu kapsamalıdır. En azından birçok yazma türünün temelini oluşturan paragraflamaya değinmelidir.

Yazı dili konuşma dilinden ayrımlı olarak paragraflama, heceleme ve noktalama gibi değişik özellikler içerir. Ders kitabında bu özelliklerin hangilerinin nasıl kapsandığına bakmamız gerekir.

Gerçek yaşamda yazma bir hedef okuyucu kitlesi için yapılır ve yazar onlara uygun yazabilmek için okuyucuların kim olduklarını bilmelidir. Yazar okuyucu kitlesinin konuyla ilgili ne kadar bilgisi olduğunu kestirebilmelidir. Aksi durumda okuyuculara büyüklük taslayabilir ya da onları şaşırtabilir. Ders kitabındaki yazma alıştırmaları tüm bunları içermelidir(Cunningsworth,1995:80-84).

1.4.7. İÇERİKSEL TASARIM

1.4.7.1. Ünite ya da Bölümler

Ders kitabındaki ünite ya da bölümlerin uzunluğu ve ne kadar dil birimi içerdiği öğrenme ortamına ve öğrencilerin yaş, gereksinim, artalan bilgisine vb. göre değişiklikler gösterecektir. Ancak genel olarak her bir bölümün öğrencinin ilgisini dağıtmayacak ve sıkılmasını engelleyecek kadar sürmesi ülküseldir.

Ünite ya da bölümlerin düzenlenmesi üç biçimde yapılabilir: Dolanım, matris ve birleşik. Dolanım düzenlemesinde bölümler öngörülebilir bir sırada karşımıza çıkarlar. Sıralama tamamlandığında dolanım baştan yeniden başlar. Örneğin dolanım dil girdisiyle başlar, içerik ve dil odaklanmasıyla sürer ve bir yazma göreviyle son bulur. Matris düzenlemesinde birimler içerik ulamlamasından seçilir ama öngörülebilir sırada değildirler. Bir ünite dinleme çalışmasıyla başlarken diğer ünite okuma çalışmasıyla başlayabilir. Birleşik

düzenlemede ise ders kitabı öğrenme alıştırmalarını belirli bir düzen içinde verebilir. Örneğin, her ünite öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini yoklama ile başlar ve öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere sormaca uygulamalarıyla ve bir matrsten alınan öğrenme alıştırmalarıyla biter(Graves, 2000: 141).

Ünite ve bölümlerin düzenlenmesinde bütünlüğün sağlanması önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Nunan (1995) bütünlüğün sağlanması için üç çözüm yolu önermektedir. Konu çözümü, metin çözümü ve olaylar dizisi çözümü. Bunlardan ilki ve en çok yeğlenileni konu çözümüdür. Çalışma üniteleri ünitelerin kendi içindeki bütünlüğünü sağlayacak konular biçiminde düzenlenir. Ancak bu durumda bile üniteler arası bütünlüğün sağlanması kesin değildir. Konular öğrencilerin gereksinimlerini, genel ilgiyi ve bilim, coğrafya gibi alanları yansıtabilirler (Nunan, 1995:214).

Burada sözü edilen konu öğrenci kitlesine göre değişiklik göstereceğinden seçim gereç çözümleyicisinin ya da gereç hazırlayıcısının küme üzerindeki bilgisine bırakılması uygun görülmüştür.

1.4.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri

Ders kitabının içeriğine ek olarak fiziksel görünümü de dikkatle hazırlanmış olmalıdır. Unutulmamalıdır ki ilk izlenim çoğunlukla dış görünüşün etkisinde kalmaktadır. Modern çağın getirisi olarak bizlere sunulan görsel uyaranların tasarımı çok özenli ve bilinçli bir biçimde yapılmaktadır. Günümüzde kullanılan görsel imgelerin biçimi bireylerin algılama biçimlerini şekillendirmeye yönelik olarak tasarlanmaktadır. Dolayısıyla görsel imgelerin oluşturulması konusunda başarılı olmuş örneklerden ders kitabının görsel tasarımında yararlanılması düşünülebilir. Bunun yanında görsel tasarımın okuyucuyu yönlendirici ve kursun gerekliliklerini görsel olarak da vurgulayıcı kimi uygulamaları içermesi gereklidir.

Tasarım metin içinde değişik konuların önem ağırlığını ve birbirleriyle ilişkilerini göstererek okuyucudan ne beklendiğini açıkça ortaya koymalıdır(Ellis,1987:91).

Ellis(1987) ders kitabı için tasarım uygulamalarını aşığıdaki biçimde özetlemektedir:

- İlk bakışta sayfada neler olup bittiğinin tanınması ve böylece öğrenici ve öğretmenin izdem, amaç ve tasarlanan sonuçların ayırında olmasını sağlamalıdır.
- Öğrenici ve öğretmenin metinler, alıştırımlar, çizimler ve resimler arasındaki bağlantıyı anlamaları ve böylece bir sonraki adımda nereye gitmeleri ya da nereye bakmaları gerektiğini bilmelerini sağlayacak açık bilgi yolları sunmalıdır.
- Öğrenici ve öğretmenin sayfadaki gereci anlayıp benimsemelerini sağlanarak hedef kümeyi ulaşılabilir kılmalıdır.
- Öğrenici ve öğretmeni gereci kullanmak için tasarım yoluyla güdülemelidir.

Tasarım ölçütleri üç ana başlıkta tartışılabilir: Uygunluk, erişilebilirlik ve bütünlük.

Uygunluk: Ders kitabının adı, bölüm ya da ünitelerin başlıkları öğrencinin ilgisini çekici ve öğrenciden bekleneni vurgulayan biçimde olmalıdır. Boyutu, rengi ya da yerleşimi öğrencinin dikkatini çekici biçimde tasarlanmalıdır. Çok yinelenen başlıklar bir süre sonra öğrencinin ilgisini çekmemeye başlayacağından değişik başlıkların kullanılması daha uygun görünmektedir. Alt başlıklar uzun ve başa çıkılmaz gibi görünen metinlerin göz atma araçları olduklarından öğrenciye metni neden okumaları gerektiği üzerinde bilgi verici niteliktedirler.

Ders kitabında kullanılan resimler ve çizimler de metin ya da dil birimi üzerinde fikir verici niteliktedirler. Sözcüklerin tanıtılmasında, neler olup bittiğinin anlaşılmasında destek

görevi görürler(Ellis,1987:92).

Kullanılan görsel imgelerin ve bu imgelerinin yoğunluk ve çeşitliliğinin öğrencinin ilgilerine, yaş kümesine uygunluğu iyi düşünülmüş olmalıdır.

Renk kullanımı ilgiyi çekme dışında neyin iyi neyin kötü olduğunun ayrımının yapılmasında da etkili olabilir.

Tasarımda kullanılan görsel imgeler özgün olabilecekleri gibi bir dergiden, gazeteden ya da bir reklamdan alınan resimler, mektup ya da oyun sayfaları, sözlük sayfaları, tecimsel tanıtım kitapçıklarından alınan bölümler de olabilirler.

Erişilebilirlik: Ders kitabının konu seçimi ve bu konuların işlenişi ne kadar eksiksiz olursa olsun kitabın kullanım yolu iyi tanımlanmadığında ya da metin sunumu ve düzenlemesi ve görsel imgeler iyi tasarlanmadığında öğretmen ve öğrenci için ulaşılabilir bir gereç olmaktan uzak olabilir. Kitabın kullanımı sırasında öğrencinin konu akışını kolayca izleyebilmesi ve bir sonraki konunun bir öncekiyle bağlantılı olması ve aynı zamanda tasarımın bu özellikleri destekleyici nitelikte olması beklenebilir.

Ders kitabında kullanılan kağıttan basılı resimler ve çizimlere kadar tüm görsel öğelerin iyi nitelikte olması her ne kadar maliyeti artıracak bir etken olsa da gerecin görünüm geçerliliğinin bir parçası olarak görülebilir(Ellis, 1987: 96).

Bütünlük: Bu bölümde sözü edilen bütünlük tasarım bütünlüğü olup kitabın çeşitli bölümlerinin görsel olarak ve uygunluk bakımından birbirleriyle olan bütünlüğünden söz edilmektedir. Her bir sayfa kendi içinde ve diğer sayfalarla bir bütünlük içinde olduğunda öğrenci ve öğretmen belirli belirteçleri ve kip örnekleri izleyerek kitabın en etkili kullanımını sağlayabileceklerdir(Ellis, 1987: 97).

Ders kitabı paketinin diğer fiziksel özelliklerinden biri olarak dayanıklılık gösterilebilir. Baskı niteliği, cilt niteliği dayanıklılığın fiziksel boyutu olarak alınabilir. Kitap kullanıcı için taşınması kolay ve aynı zamanda ekonomik olmalıdır. Piyasada varolan dil öğretim kitaplarının sayısı ve çeşitliliği göz önüne alındığında kitabın yeğlenenler arasına girebilmesi için öğrencinin karşılayabileceği bir değerde satılıyor olması önemlidir.

1.5. İletişimsel Ders Kitapları

1.5.1. Tasarım ve İçerik

İletişimsel dil öğretimi son yıllarda en çok kabul gören yöntem olduğundan çoğu ders kitapları gereçlerini bu yöntem doğrultusunda hazırlamaya özen göstermektedirler. Kitaplar iletişimsel amaçlarını, alıştırmalarını ve yöntemlerini çeşitli biçimde açıklamaktadırlar. Temel alınan öge sınıfta öğrenilen dilin gerçek yaşam kullanımına en yakın biçiminin işlenmesi ve böylece öğrencilerin güdülenmelerinin artırılması ilkesidir. Çünkü öğrenciler öğrendikleri dilin sınıf dışında da iletişim amaçlı kullanılacak yapılarını öğrendiklerini hissettiklerinde öğrenme süreci daha anlamlı ve etkili olabilecektir.

İletişimsel etkinlikler birçok biçimde düzenlenebilir. Okuma parçalarında yazma bölümlerinde ve karşılıklı konuşmalarla iletişimsel bir uygulama gerçekleştirilebilir.

Ders kitaplarının ne dereceye kadar gerçek yaşam alıştırmaları içerebilecekleri tartışmaya açık bir soru olmasına karşın, birçok düzeyde en azından sınıf bağlamında iletişimsel dil kullanımını içeren çeşitli yapmacık bilgi boşluğu alıştırmaları gibi gerçekçi alıştırmalar kullanılabilir. Bunların örnekleri olarak iletişimsel dil kullanımını özendiren fakat sıklıkla oluşan gerçek yaşam iletişim durumlarına dayanmayan parçalanmış okumalar(Jigsaw reading), parçalanmış dinleme alıştırmaları verilebilir(Cunningsworth, 1995: 117'den alıntı).

Yukarıda sözü edilen türde alıştırmaları incelerken bu alıştırmaların gerçek yaşam durumlarına ne derecede dönüştürülebilir olduklarına bakmakta yarar vardır. Ne oranda

gerçek yaşama döndürülebilirlerse o kadar başarılı alıştırmalar olarak nitelendirilebilirler. Örneğin bulmaca türü okuma ve dinlemelerde öğrenciler kendi metinlerinde bulunan bilgi boşluklarını arkadaşlarıyla iletişim kurma yoluyla tamamlarlar. Böylece öğrendikleri dili iletişim aracı olarak kullanma şansını yakalamamış olurlar.

Gereç değerlendirmesinin iletişimsel dil öğretimine açısından daha yorucu ve zahmetli yaklaşımı öğrencilerin yer alması beklenen gerçek yaşam iletişim biçimlerinin çeşitlerini incelemek ve gereçte kapsanan model ve alıştırmalarla karşılaştırmak olacaktır(Cunningsworth, 1995:118'den alıntı).

Cunningsworth(1995)'ün sözünü ettiği türde bir yaklaşım dilin tahmin edilemez ve karmaşık doğasıyla çelişik olduğundan kitap yazarlarının işi gerçekten zor görünmektedir. Bu koşullar altında kestirilemezliği dilin iletişimsel etkileşiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul etmek ve ders kitabının öğrencileri bu tür durumlarla başetme konusunda nasıl hazırladığına bakmak yerinde olacaktır.

1.5.1. Ders Kitabı Dili ve Gerçek Yaşam Kullanımı

Dil öğretim amaçlı hazırlanmış ders kitaplarından öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri türden iletişim biçimleri sunmaları beklenir. Ancak bu iş görüldüğü kadar kolay değildir. Michigan State Üniversitesi'nin Notion by Notion (Ferreira 1981) kitabında bulunan yol gösterme alıştırmaları üzerinde yaptığı çalışmada doğal durumlarda oluşan iletişim türleri kaydedilmiş ve araştırma sonucunda kitaptaki biçimin gerçek yaşam kullanımına uygun olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Gerçek yaşamda kullanılan biçimlerin çek daha gayri resmi olduğu ve ders kitaplarında yer almayan kimi belirteçlerin sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Örneğin yol tanımlayan kişi gidilecek yerin söylenmesinden sonra hemen tanımlamaya başlamamakta, öncelikle örneğin yerin isminin yinelenmesi ya da uzak ya da yakın olduğunun belirtilmesi gibi bir açılış belirteciyle konuşmaya başlamaktadır. Bu

açılış belirtecinden sonra yol tanımı vermeye hazır olduğunu belirten bir belirteç kullanılmakta oldukları ve sonunda da verdiği tanımın karşıdaki kişi tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için bir onay beklediğini belirten bir belirteç ya da beden dili kullandıkları görülmüştür.

Bu bağlamda Cunningsworth (1995:127)'ye göre aşağıda belirtilen uygulamalar ders kitabının içeriğinde bulunmalıdır:

- Etkileşimin merkez bölümlerini açılış ve ön kapanış vb gibi çevresel bölümlerden ayıran belirteçlerin öğretilmesi
- Duraklamalar ve boşluk doldurucuların düzenlenmesi
- Yalnızca belirli yapıların (örneğin emir tümcelerinin) değil oldukça geniş aralıkta yapıların tanınması ve anlaşılması
- Konuşulan kişiyle bilgi alışverişi sırasında uyum denetimleri ve onaylamalara yanıt verme gibi etkileşimlerin verilmesi

1.5.3. Konuşmanın Düzenlenmesi

Konuşmanın en önemli birimlerinden biri sırayla konuşmaktır. Bir dil toplumunda yaşayan insanlar arasında sırayla konuşma durumları için ortak belirli kurallar ve anlaşmalar vardır. Örneğin konuşmanın belli bölümlerinde - ana tümcenin sonunda olabilir- diğer konuşmacılar araya girebilirler. Araya giren kişi bir sonraki konuşmacıyı ismini belirterek ya da göz teması ile aday gösterebilir. Bu tür konuşma özellikleri ders kitaplarında öğretilmelidir.

Öğrencilerin konuşma biçimlerini öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir başka özellik de soru-yanıt, öneri-kabul, rica- kabul etme gibi bitişik yapıların öğretilmesi olabilecektir.

Bir diğerkonuşma becerisi olarak yeğlenen konuşma sırlamaları verilebilir. Bir başkasından bir şey isteneceğinde ya da bir şey yaptırmak amaçlandığında kullanılacak ilk yöntem karşıdaki kişinin işi yapmayı önermesini sağlayacak yöntemler kullanmaktır. Eğer bu yöntem işe yaramazsa rica dolaysız olarak yapılabilir. Örneğin arkadaşınızın size partiye arabayla götürmesini isteyeceğiniz bir durumda ona partiye gidip gitmeyeceğini ya da nasıl gitmeyi düşündüğünü sormak arkadaşınızın sizi arabasıyla götürmek için öneride bulunmasını sağlayabilecektir (Cunningsworth, 1995:128-129).

1.5.4. Biçem ve Uygunluk

Öğrencilerin hedef dilde etkileşimlere uygun biçimde katılabilmeleri için biçimsel başlıkların bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu bilinçlilik anadil konuşucuları kadar olmasa da konuşmacının toplumsal ortamlarda yanlış anlaşılması ya da komik duruma düşmemesi için gerekli bilgileri içermelidir. Resmi ve gayri resmi ortamlarda kullanılan kimi biçimlerin oluştukları ortamları içeren örneklerinin verilmesi bu anlamda önem taşımaktadır.

Öğrenciler anadillerindeki resmi-gayri resmi bilinçliliğini öğrendikleri dile aktarabilmeleri için uygun bağlamlarda verilmiş çok türde değişik biçem örnekleriyle karşılaşmalıdırlar.

Ayrıca bazı biçimlerin neden diğer biçimlerden daha resmi ya da gayri resmi olduğunu anlayabilmeleri için de ders kitabının gerçekçi söylemlerle oluşturulmuş ve konuşmadaki görevleri, amaçları belirten uygulamalar içermesi beklenmelidir(Cunningsworth,1995:130-131).

2. ARAŞTIRMA

2.1. Gereç Hazırlama Modeli

2.1.1. Gereksinim Çözümlemesi

1. Öğrenci gereksinimlerini tanımlanmalı
2. Kitap öğrencilerin öğrenmek için nelere gereksinim duyduğuna duyarlı olmalı
3. Bu duyarlılık kitabın içeriğinde ve yaklaşımında yansıtılmalı
4. Aşağıda sunulan öğrenci değişkenleri göz önüne alınmalı:
a. Kişilik
b. Güdülenme
c. Tutum
d. Yetenek
e. Yaş
5. Öğrenci gereksinimleri belirlenirken dönemin siyasal, ekonomik ve ekinsel yapısı düşünülmeli
6. Kitabın başlangıç ve bitiş düzeyleri belirlenmeli. Öğrenci gereci tamamladığında hangi dil becerilerini öğrenmiş olacağını ve hangi dil düzeyine ulaşması beklendiğini bilmeli

2.1.2. Ders Kitabının Bileşenleri

2.1.2.1. Öğretmen Kitabı

7. Öğretmen kitabı kapsayıcı olmalı

8. Öğretmen kitabı esnek olmalı
9. Daha az deneyimli öğretmenler için anlaşılabilir olmalı
10. Hem anadili öğreten hem de yabancı dili öğreten öğretmenlere uygun biçimde hazırlanmalı
11. Yazarların temel aldıkları yaklaşım ya belirtilmeli ya da çıkarım yapılabilinmeli.
12. Öğretilecek dil birimleri için yeterli ayrıntılar verilmeli
13. Salık verilen öğretme yöntemi için yeterli yönlendirme olmalı
14. Yeterli ekin sel açıklama olmalı. Böylece verilen durumları anlamak ve yorumlamak kolaylaşır.
15. Her ders ya da ünite için amaçlar tanımlanmalı
16. Öğretme yöntemleri açıkça belirtilmeli
17. Öğrenme zorlukları öngör÷lmeli ve öğretmen bu konuda bilgilendirilmeli
18. Öğrenme zorlukları için neler yapılabilineceğı söylenmeli
19. Öğretmen kitabının içeriğı öğrenci kitabındaki uygun bölümlere bağlantılı olmalı. Bu bağlantı öğretmenin işini kolaylaştırıcı biçimde açık olmalı.
20. Gayri resmi gözlemlleme için öğüt verilmeli
21. Hata düzeltme yöntemleri ile ilgili bilgi verilmeli
22. Alıştırma lar ve diğ er uygulamaların anahtarı verilmeli
23. Düzenli gelişim sınavları olmalı
24. Sınavların ne zaman kullanılacağı ile ilgili öğütler olmalı
25. Sınavların nasıl kullanılacağı öğütlenmeli
26. Sınavların nasıl izleneceğı söylenmeli
27. Öğretmen kitabı öğrenci güdülenmesinin yükseltilmesi ve sürdür÷lmesine olumlu katkıda bulunmalı
28. Öğretmenlerin kendi düşüncelerini kitaba not etmeleri yüreklendirilmeli. Bunun için kitabın sayfa düzeni içerisinde notlar alınabilecek boşluklar

yaratılmalı
29. Derslerin ne kadar iyi gittiğini değerlendirme için yol göstericiler sunulmalı

2.1.2.2. Çalışma kitabı

30. Öğrenci kitabında öğretilen birimlerin geri dönüşü yapılmalı
31. Kullanımı ve taşınması kolay olmalı
32. Erişimi kolay olmalı
33. Öğrencinin kendi kendine çalışmasını sağlayacak ayrı bir dinleme gereci içermeli
34. Öğrencinin kendi kendine çalışmasını yüreklendirici nitelikte olmalı

2.1.2.3. Sınavlar

35. Öğretmen kitabında ya da ayrı bir pakette sınavlar olmalı
36. Sınavlar öğrencilerin gelişimini ölçücü nitelikte olmalı
37. Doğru ve önemli birimleri test etmeli
38. Test sonuçlarının dönüt olarak kullanılabilmesi için geçerliliği ve güvenilirliği sınanmalı
39. Sınavlar yeterli sıklıkta ve nitelikte olmalı

2.1.2.4. Kaset/YT(Yoğun Teker)

40. Dinleme gereci olarak ulaşılabilirliği ve maliyeti düşük olan ve öğrenci kitlesinin evde de kullanma olanağı bulabileceği seçenekler olarak hem kaset hem de YT biçiminde hazırlanmalı
41. Kaydedilmiş sesler anlaşılır olmalı
42. Ses niteliği iyi olmalı

43. Kolay ulaşılır olmalı

2.1.2.5. Video

44. Video gerecinin niteliği sınıfı kullanıma ve bireysel kullanıma uygun olmalı

45. Dilin gerçek yaşam kullanımının örneklerini içermeli

46. Karakterlerin mimikleri, duyguları belirtilmeli. Böylece öğrencilerin kimi yapıları ve sözcükleri beden dili aracılığıyla ve bağlamdan anlamaları sağlanabilmeli

2.1.2.6. Ek beceri kitapları

47. Ek beceri kitapları hazırlanmalı

48. Kitabın (eğer bir seri biçiminde ise) her bir düzeyi için ek beceri kitapları olmalı

49. Değişik beceri kitapları birbirleriyle bağlantılı olmalı ve göndermeler içermeli

50. Beceri kitaplarının kullanımı için gerekli yönlendirmeler verilmeli

2.1.2.7. Yoğun Teker

51. Görsel çalışma yapmayı yeğleyen öğrenciler için ek gereç olarak beceri kitaplarının yerine kullanılabilecek YT hazırlanmalı

52. Evde ya da okulda kullanıma uygun olmalı

53. Yaygın kullanılan işletim sistemleri ve uygulama programlarıyla uyumlu olmalı

54. Yönergeler ve teknik kullanım için gerekli bilgiler öğrenciye sunulmalı

2.1.3. Amaçlar

55. Gerecin amaç ve hedefleri belirlenmeli

56. Amaçların geniş kitlelere uygun olabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı

57. Tüm kurs ve kursun herbir bölümü için amaçlar belirtilmeli

58. Değişik gereksinimler için kullanılabilecek destekleyici gereçler öngörülüp hazırlanmalı. Örneğin Türkçe'yi iş yaşamında kullanmak için öğrenen kişilerin gereksinim duyabilecekleri yapıları, sözcükleri ve söylem türlerini içeren gereçler hazırlanmalı

2.1.4. İzlençe

59. Seçilecek izlençe ders kitabının amaçlarına uygun olmalı

2.1.5. Dilbilim İncelemeleri, Dil Düzeyleri ve Gereç Hazırlama

2.1.5.1. Dilsel İçerik

2.1.5.1.1. Dilbilgisi

60. Dilbilgisi öğretmeyi kolaylaştıran küçük birimlere bölünmeli

61. Dilbilgisi içeriği belirlenen öğrenci gereksinimlerine uygun olmalı

62. Dil biçemi vurgulanmalı

63. Dil kullanımı vurgulanmalı

64. Biçim ve kullanım dengeli olmalı

65. Yeni öğretilen dilbilgisi öğrencilerin tanıdık oldukları birimlerle ya da anadillerindeki benzer birimlerle bağlantılı olmalı

66. Yeni öğretilen dilbilgisi öğrencilerin tanıdık oldukları birimlerle karşılaştırmalı verilmeli
67. Birden fazla anlamı olan dilbilgisi biçimlerinin uygun tüm anlamları değişik düzeylerde gercin değişik bölümlerinde verilmeli
68. Dilbilgisi birimlerinin yoğunluğu ve sıralanması uygun olmalı
69. Yapılar, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine uygun olarak adım adım artmalı
70. Dilbilgisi birimlerinin anlatımı hedef dilde olmalı. Ancak başlangıç düzeyinde öğrencilerin hedef dilde okuyup anlamaları çok beklenemeyeceğinden dilbilgisi yapıları açıklamaya çok gerek bırakmayan çizelgelerle verilmeli.
71. Gerekli görülen yerlerde anadil kullanımı özendirilebilir
72. Öğrenci kitabında dilbilgisi konularının anlatıldığı ayrı bir bölüm olmalı
73. Dil birimlerinin dizini olmalı

2.1.5.1.2. Sesbilim

74. Türkçe’de bulunan ancak bir çok dilde varolmayan harflerin sesletimi çalıştırılmalı
75. Seslerin eklememesi tam biçimde kapsanmalı
76. Seslerin eklememesi dizgesel biçimde kapsanmalı
77. Benzeşimler tanıtılmalı
78. Sözcük vurgusu öğretilmeli
79. Vurgusuz biçimler öğretilmeli
80. Tümce vurgusu öğretilmeli
81. Titremleme öğretilmeli
82. Sesbilimin ayrı olarak öğretildiği bölümlerde söyleyiş vurguları öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmalı

83. Söyleyiş vurguları yanlış anlamaları engelleyecek biçimde öğretilmeli
84. Söyleyiş çalışmaları dinleme alıştırmaları içinde verilebilir
85. Söyleyiş çalışmaları karşılıklı konuşma alıştırmaları içinde verilebilir
86. Söyleyiş çalışmaları ayrı bir bölüm olarak verilebilir
87. Kullanılan terimce öğrencilerin anlayabileceği biçimde olmalı
88. Sesbilim abecesi öğretilebilir
89. Gereç vurgu sistemini gösteren çizelge içermeli
90. Gereç titremleme biçimlerini çizelgeyle vermeli
91. Dinleme alıştırmaları öğrenciler için iyi model oluşturmali
92. Sesletim özelliklerinin öğrenci kitabında verilmesi yerine sorunlu bölümler öğretmen kitabında verilebilir

2.1.5.1.3. Söylem

93. Kitap söylemden sözetmeli
94. Bağlaçlar kapsanmalı
95. Gönderim adıları, değiştirim gibi uyumluluk özellikleri verilmeli
96. Paragraflama özellikleri verilmeli
97. Yazılı söylemin düzenlenmesi öğretilmeli
98. Konuşma söyleminin yapısı verilmeli
99. Yapılar ve konuşma söyleminin uzlaşımı verilmeli
100. Konuşma söylem örnekleri öğrenciler için iyi örnek oluşturmali
101. Yazılı söylem örnekleri öğrenciler için iyi örnek oluşturmali
102. Söylem özellikleri tüm kitap boyunca sürdürülmeli

103.	Allahaismarladık gibi artık çok kullanılmayan ve sesletimi zor sözcüklerden kaçınılmalı
104.	Çok kullanılan deyimler ve benzetmeler öğretilmeli

2.1.5.1.4. Sözcük

105.	Her bir bölüm ya da ünite ve gerecin tümünde ne kadar sözcük öğretileceğine karar verilmeli
106.	Sözcük seçimine temel alınan ölçütler iyi belirlenmeli
107.	Sözcükler amaçlı bir biçimde tanıtılmalı
108.	Sözcük alıştırmaları anlambilim üzerine kurulmalı
109.	Sözcük alıştırmaları biçimsel ilişkiler temelinde yapılandırılmalı
110.	Sözcük alıştırmaları eşdizimlilik temeline dayanmalı
111.	Sözcük kümeleri durum odaklı verilmeli
112.	Sözcük öğreniminin önemi vurgulanmalı
113.	Öğrencilerin kendi sözcük öğrenme yöntemlerini bulmaları yüreklendirilmeli
114.	Yeni sözcüklerin dizelgesi olmalı
115.	Bu dizelge sözcüklerin ilk tanıtıldığı yeri belirtmeli

2.1.5.1.5. Biçem ve Uygunluk

116.	Uygunluğa gönderim yapılmalı
117.	Uygunluk dilbilgisi seçimi ile sağlanmalı
118.	Uygunluk sözcük seçimi ile sağlanmalı

119.	Uygunluk söylem yapısı ile sağlanmalı
120.	Uygunluk sesletim ile sağlanmalı
121.	Dil biçimi toplumsal durum ile eşleştirilmeli
122.	Kitap öğrencilerin kullanırken özellikle duyarlı olmaları gereken dil alanlarını ve durumları belirtmeli (Örneğin şikayet etme)

2.1.5.1.6. Dil Çeşitliliği

123.	Dilin hangi coğrafi biçiminin öğretileceğine karar verilirken standart olarak benimsenen biçimi seçilmeli
124.	Öğretilen biçim dışındaki değişik biçimlere gerekli yerlerde gönderme yapılmalı

2.1.5.2. Konu İçeriği

125.	Ders kitabında gerçek izdemler kullanılmalı
126.	Ders kitabı öğrencinin bilinçliliğini artırmayı hedeflemeli
127.	Deneyimlerini geliştirmeli
128.	Öğrencinin bilgi dizgesine uygun olmalı
129.	İzdemler dilbilimsel açıdan doğru düzeyde olmalı
130.	İzdemler öğrenciler için yeterince derinlikli olmalı
131.	Seçilen izdem ve konular amacına uygun görev yapmalı. Bilgilediriciyse bilgilendirmeli, komikse güldürmeli gibi
132.	Yaş kümesi için uygun olmalı
133.	Okul bağlamında diğer derslerle bağlantılı konular ve izdemler seçilmeli

2.1.5.3. Toplumsal ve Ekinse İçerik

134.	Kitaptaki toplumsal ve ekinse bağlamlar öğrenci için anlaşılır olmalı
------	---

135.	Öğrenci kitapta resimlendirilen karakterlerin ilişkilerini, tutumlarını, niyetlerini yorumlayabilmeli
136.	Ders kitabında kadına erkekle aynı önem verilmeli
137.	Kadınlara verilen fiziksel özellikler ve kişilik özellikleri iyi belirlenmeli
138.	Kadınlara verilen mesleki ve profesyonel durumlar iyi belirlenmeli
139.	Kişiliklerin iç yaşamı ile ilgili bilgi verilmeli
140.	Kitap kişilikleri bir toplumsal ortamda ve toplumsal ağda vermeli

2.1.5.4. Yöntembilim

141.	Ders kitabı yol gösterici ilkelerini net biçimde vermeli
142.	Kitap tüme varım ya da tümegelim yaklaşımlarından birini ya da her ikisini dengeli bir biçimde kullanmalı
143.	Akıcılık görüşü olmalı
144.	Doğruluk görüşü olmalı
145.	İletişim becerilerine nasıl yaklaştığı belirlenmeli
146.	Öğrenciler dili yaratıcı biçimde kullanmak için yüreklendirilmeli
147.	Beceriler hem ayrı ayrı hem de bağlantılı biçimde öğretilmeli
148.	İletişimsel etkinlikler dilin gerçek yaşam kullanımını yansıtmalı
149.	Kimi öğrenme etkinlikleri bireyselleştirilmeli
150.	Öğrenme ve edim arasında ayırım yapılmalı
151.	Öğrenme etkinlikleri çeşitli olmalı
152.	Öğrenci yanlışlarına olumlu tutum takınılmalı

153.	Öğrencilerin ana dilini kullanmalarına karşı tutum belirlenmeli
154.	Kitabın süreç odaklı mı ürün odaklı mı olacağına karar verilmeli

2.1.5.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı

155.	Yeni dilbilgisi birimlerinin sunumu bilinenden bilinmeyene doğru yapılmalı
156.	Yeni öğretilen birimler nicelik ve zorluk bakımından denetimli olmalı
157.	Yeni dilbilgisi birimlerinin değişik denetim seviyelerinde alıştırması yapılmalı
158.	Sunum ve uygulama öğrencilerin önceden bildiklerine bağlantılı olmalı
159.	Sunum ve uygulama öğretilmiş olanlara bağlantılı olmalı
160.	Sunum ve uygulama uygun biçimde denetlenmeli
161.	Sunum ve uygulama uygun biçimde düzenlenmeli
162.	Sunum ve uygulama öğretilecek kuralın betimleyicisi olmalı
163.	Sunum ve uygulama öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmalı
164.	Sunum ve uygulama öğrencilerin ilgilerine uygun olmalı
165.	Sözcük sunumu metin içinde verilebilir
166.	Sözcük sunumu görsel olabilir
167.	Anlamsal ilişkileri ya da biçim ilişkileri temeline dayanan sözcük geliştirme gereci olmalı
168.	Yeni sözcüklerin geri dönüşümü yeterli biçimde yapılmalı. Geri dönüşüm en az üç ya da dört kez yinelenmeli

169.	Ünitenin sonuna doğru gelecek üniteye öğretilecek dil birimi birkaç yerde kullanılmalı
170.	Her ünite ya da metinde yeterli sayıda sözcük sunulmalı
171.	Görsel gereçler yaygın biçimde kullanılmalı
172.	Görsel gereçler iyi üretilmiş ve ilgi çekici olmalı
173.	Görsel gereçler kullanıcılar tarafında kabul edilebilir olmalı(Fotoğraflar, çizimler, karikatürler)
174.	Görsel gereçler öğretme gerecinin tamamlayıcı parçası olarak tasarlanmalı
175.	Gönderme bölümleri olmalı
176.	Gönderme bölümleri için metin içinde belirteçler bulunmalı

2.1.5.4.2. Öğrenci Rolü

177.	Kitap öğrencilerden etkin girdi beklediğini vurgulamalı
178.	Ders kitabı değişik öğrenme biçemlerine duyarlı olmalı
179.	Değişik öğrenme biçemlerini düzenleyebilmeli
180.	Kitap bağımsız çalışma için çalışma kitabı sunmalı
181.	Öğrenci kaseti ya da YT olmalı
182.	Ek okuma gereci olmalı
183.	Bağımsız çalışma gereçlerinin yol göstericisi olmalı
184.	Tüm bağımsız çalışma gereçlerinin anahtarı olmalı
185.	Öğrenciler bir dereceye kadar sorumluluk alma konusunda yüreklendirilmeli

2.1.5.4.3. Öğretmen Rolü

186.	Öğretmen rolleri tanımlanmalı
187.	Kitap öğretmenin belirli aşamalarındaki eşsiz işlevini göz önünde bulundurmalı (yönlendirme, gözlemlleme, öğrencileri güdüleme, zorlukları açıklama, sorulara yanıt verme)
188.	Kitap değişik öğretme biçemlerine saygılı olmalı
189.	Kitap öğrenme alıştırmalarını genişletmek için seçenekler sunmalı
190.	Kitap öğrenci bağımsızlığı gelişimini desteklemeli

2.1.5.5. Örnekler ve Alıştırmalar

191.	Örnekler öğrenciler için anlaşılır ve kullanılabilir olmalı
192.	Örnekler akılda kalıcı ve kolay hatırlanabilir olmalı
193.	Alıştırmalar ana düşüncelerin, ayrıntıların ve düşünce sıralamalarının kavrama ve sınama bilgisini geliştirici nitelikte olmalı
194.	Alıştırmalar öğrencinin dağarcığını oluşturacak sözcük ve yapıları içermeli
195.	Alıştırmalar değişik biçimlerde yazılı çalışma yapmayı sağlamalı
196.	Kitap, dersler arasında yineleme bölümleri ve birikimsel gereç yoklaması sunmalı
197.	Alıştırmalar gerçekçi etkinlik ve durumlara gönderme yaparak anlamlı iletişimi desteklemeli
198.	Alıştırmalar öğrenciler için uygun olmalı

199.	Alıştırımlar öğrenciler için anlaşılır ve kullanışlı olmalı
200.	Serbest ve denetimli alıştırmaların dağılımı dengeli olmalı
201.	Alıştırımlar düşünce alışverişine açık olmalı
202.	Kitap ders sonu soruları ya da küçük yazılı yoklamalar içermeli
203.	Alıştırımlar öğrenciyi etkin öğrenmeye katacak biçimde olmalı
204.	Alıştırımlar etkileşimle öğrenmeye uygun olmalı

2.1.5.6. Beceriler

205.	Dört temel beceri için alıştırma içermeli
206.	Bu alıştırmalar dengeli olmalı
207.	Beceri çalışmaları, dilbilgisi ve sözlük gelişimi ile koşut olacak biçimde zorluğa göre ilerlemeli
208.	Beceri çalışmaları, dilbilgisi ve sözlük gelişimi ile koşut olacak biçimde karmaşıklığa göre ilerlemeli
209.	Tanıtımlar ve alıştırmalar becerilerin gerçekçi bağlamlarda bütünleşmesini kapsamalı
210.	Kitap uygun düzey için özgün gereç kullanmalı
211.	Yarı özgün gereçler özgün söylemin iyi bir temsilcisi olmalı
212.	Özgün olmayan gereçler kullanmak gerektiğinde bunlar öğrencilerin izleyebileceği iyi modeller olmalı

2.1.5.6.1. Dinleme

213.	Belirli dinleme sayfaları olabilir
------	------------------------------------

214.	Dinleme etkinliği alıştırmalarla desteklenmeli
215.	Dinleme gereci anlamlı bağlamda verilmeli
216.	Bağlamın anlaşılabilmesi için gerekli artalan bilgisi verilmeli
217.	Ön dinleme alıştırmaları olmalı
218.	Dinleme gerecinin ses niteliği iyi olmalı
219.	Dinleme gerecinin aksanı anlaşılır olmalı
220.	Özgün olmalı
221.	Dinleme gereci olarak video gereci sunulmalı
222.	Video gereci anlamlı bağlamda olmalı
223.	Video gericinde mimikler ve duygular gösterilmeli

2.1.5.6.2. Konuşma

224.	Konuşma diline vurgu yapılmalı
225.	Sözlü sunum içermeli
226.	Karşılıklı konuşma içermeli
227.	Role yapma alıştırmaları içermeli
228.	Bilgi boşluğu gibi iletişim alıştırmaları olmalı
229.	Öğreniciye konuşma yapma görevi verilmeli
230.	Konuşma söylemindeki beklenmedik durumlar için alıştırma gereci verilmeli

2.1.5.6.3. Okuma

231.	Okuma parçaları yeni dil birimlerinin öğretilmesi (dilbilgisi ve sözcük)
------	--

amacıyla kullanılmalı	
232.	Okuma parçası dil çalışmasının pekiştirilmesi amacını gütmeli
233.	Okuma becerilerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesi sağlanmalı
234.	Okuma gereci diğer beceri çalışmalarına bağlantı olmalı
235.	Zevk için okuma ve entellektüel doyum için okumaya vurgu yapılmalı
236.	Okuma parçalarının sıklığı iyi ayarlanmalı
237.	Metinlerin uzunluğu yoğun ya da yaygın okumaya yöreklendirici nitelikte olmalı
238.	Okuma parçaları özgün olmalı
239.	Okuma parçasının konusu yeterine ilgi çekici olmalı
240.	Okuma parçasının konusu öğrenciyi düşünmeye iten nitelikte olmalı
241.	Konu zenginliği sağlanmalı
242.	Ekinsel kabulü var mı?
243.	Zamandan bağımsız olmalı
244.	Metin türleri (genres) uygun olmalı
245.	Parçaların bir bölümü tam verilir bir bölümü boşluklu verilmeli
246.	Okuma parçaları olayın geçtiği yerin anlaşılmasına olanak sağlamalı
247.	Okuma parçaları artalan bilgisi vermeli
248.	Ön okuma soruları olmalı
249.	Okuma parçalarından sonra yüzeysel sorular olmalı
250.	Okuma parçalarından sonra söylem yürütme soruları olmalı
251.	Okuma parçalarından sonra anlam/sonuç çıkarma soruları olmalı
252.	Gereç öğrencinin bilgi sistemini (dünya bilgisini) içermeli

2.1.5.6.4. Yazma

253.	Denetimli yazma çalışması olmalı
254.	Rehberli yazma çalışması olmalı
255.	Özgür ve yarı özgür yazma çalışması olmalı
256.	Yeterli ilerleme ve görev çeşitliliği içermeli
257.	Değişik yazım uzlaşımları verilmeli
258.	Paragraflama öğretilmeli
259.	Yazılı dile vurgu yapılmalı
260.	İleri düzeyde metin türüne göre değişik yazma biçemlerine yer verilmeli
261.	Noktalama verilmeli
262.	Yazım kuralları verilmeli
263.	Dizim (layout) verilmeli
264.	Doğruluk (accuracy) verilmeli
265.	Öğrenciler yazdıklarını okumada ve düzenlemeye yöreklendirilmeli
266.	Yazma çalışmaları için bir okuyucu kitlesi tanımlanmalı

2.1.5.7. İçeriksel Tasarım

2.1.5.7.1. Ünite ya da Bölümler

267.	Ünite ya da bölümlerin uzunluğu öğrencilere uygun olmalı
268.	Her bölüm ya da üniteye yeterli nicelikte dil birimi sunulmalı

269.	Her bir ünite ya da bölümde sunulan dil birimleri dengeli olmalı
270.	Ünite ya da bölümün başında öğretilecek dil biriminin kullanıldığı bir tanıtım bölümü olmalı. Bu tanıtım bölümü bir şaka, karikatür ya da bir karşılıklı konuşma biçiminde olabilir.

2.1.5.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri

271.	Kitabın kapağı yeterince sağlam olmalı
272.	Metin ilgi çekici olmalı (kapak, sayfa görünümü, ciltleme)
273.	Kitabın boyutları öğrencilerin taşınması için uygun olmalı
274.	Boyut hedef öğrenciler için uygun olmalı
275.	Resimleme ve metinler oranı uygun ölçütlerde olmalı
276.	Başlıklar etkin kullanılmalı
277.	Ünite başlıkları renkli olmalı
278.	Sayfalar numaralandırılmalı.
279.	Biçem ve biçim öğrencinin yaşına uygun olmalı
280.	Sayfa düzeni karşılıklıktan uzak ve dengeli olmalı
281.	Kitap içinde not düşmek için yeterli boş alan bırakılmalı
282.	Yerel olarak ulaşılabilir olmalı
283.	Ücret etkinliği olmalı
284.	Öğrenci ve öğretmene ödediği paranın karşılığını vermeli

2.1.6. İletişimsel Ders Kitapları

2.1.6.1. Tasarım ve İçerik

285.	Ders kitabında iletişimsel amaçlar ve hedefler belirtilmeli (genel olarak ya da ünitelerle bağlantılı olarak)
286.	İzlenice iletişimsel olmalı
287.	İletişimsel yöntem bilime gönderme olmalı
288.	Kitabın tasarımında iletişimsel becerilere yer verilmeli
289.	Özgün gereçler kullanılmalı
290.	Gerçekçi görevler verilmeli
291.	Eğer öğrenme gereci olarak iletişimsel alıştırmalar kullanılıyorsa bunlar gerçek dünyadan olmalı
292.	Gerçekçi olmalı. Örneğin yalnızca sınıfta iletişimsel olmamalı
293.	Gerçekçi alıştırmalar gerçek yaşam iletişimine çevrilebilir nitelikte olmalı
294.	Bu alıştırmalar öğrenmeyi destekleyici nitelikte olmalı

2.1.6.2. İletişimsel Etkileşimler

295.	Gerçek iletişimin birimlerinden olan öngörülmesi zor olma durumunu içermeli
296.	Gerçek duygu ve düşüncelerin belirtilmesine olanak tanınmalı
297.	Öğrencilerin kendi söylemlerini yaratmalarına olanak tanınmalı
298.	İletişimsel stratejilerin biçimlendirilmesi ve kullanılması sağlanmalı

299.	İletişimsel etkileşimde konuşmacılar arasındaki işbirliğinin önemi vurgulanmalı
300.	Uygun düzeylerde etkileşimlerde söylem yapısını içeren gereçler sunulmalı. Örneğin, açılış belirten yapılar, doğrulamalar, kapanış öncülleri vb.
301.	Yapının karmaşıklığını yansıtan gereçler sunulmalı
302.	Uygun sözlük aralığı kullanılmalı
303.	Doldurmalar ya da tamamlanmamış tümceler gibi özellikler kullanılmalı
304.	Etkileşimde konuşmacıların rolleri belirtilmeli
305.	Karşılıklı konuşmalarda öğrencilere sırayla konuşma becerisi öğretilmeli
306.	Sunumda ve alıştırma gerecinde bitişik/komşu ikililer verilmeli
307.	Yeğlenen sıralamalar (dolaysız rica yerine teklif kullanma gibi) verilmeli

2.2. GEREÇ DEĞERLENDİRME MODELİ

2.2.1. Gereksinim Çözümlemesi

1. Gereç öğrenci gereksinimlerini tanımlayıp tartışmış mı?
2. Öğrenci gereksinimleri açıkça tanımlanmadı ise öğretmen kitabından ya da gerecin kendisinden yaklaşım çıkarılabilir mi?
3. Kitap öğrencilerin öğrenmek için nelere gereksinim duyduğuna duyarlı mı?
4. Eğer öyleyse, bu duyarlılık kitabın içeriğinde ve yaklaşımında yansıtılmış mı?
5. Aşağıda sunulan öğrenci değişkenleri göz önüne alınmış mı?
a. Kişilik
b. Güdülenme
c. Tutum
d. Yetenek
e. Yaş
6. Öğrenci gereksinimleri belirlenirken dönemin siyasal, ekonomik ve ekinsel yapısı düşünülmüş mü?
7. Kitabın başlangıç ve bitiş düzeyleri belirlenmiş mi?

2.2.2. Ders Kitabının Bileşenleri

2.2.2.1. Öğretmen Kitabı

8. Öğretmen kitabı kapsayıcı mı?
9. Öğretmen kitabı esnek mi?

10. Daha az deneyimli öğretmenler için anlaşılabilir mi?
11. Hem anadili öğreten hem de yabancı dili öğreten öğretmenlere uygun mu?
12. Yazarların temel aldıkları yaklaşım belirtilmiş mi ya da çıkarım yapılabilir mi?
13. Öğretilecek dil birimleri için yeterli ayrıntıları verilmiş mi?
14. Salık verilen öğretim yöntemi için yeterli yönlendirme var mı?
15. Yeterli ekinsel açıklama var mı? Böylece verilen durumları anlamak ve yorumlamak kolaylaşır.
16. Her ders ya da ünite için amaçlar tanımlanmış mı?
17. Öğretim yöntemleri açıkça belirtilmiş mi?
18. Öğrenme zorlukları öngörülmüş mü?
19. Öğrenme zorlukları için neler yapılabileceği söyleniyor mu?
20. Öğretmen kitabının içeriği öğrenci kitabındaki uygun bölümlere bağlantılı mı?
21. Gayri resmi gözlemler için öğüt veriliyor mu?
22. Hata düzeltme yöntemleri ile ilgili bilgi veriliyor mu?
23. Alıştırmalar ve diğer uygulamaların anahtarı verilmiş mi?
24. Düzenli gelişim sınavları var mı?
25. Sınavların ne zaman kullanılacağı öğütlenmiş mi?
26. Sınavların nasıl kullanılacağı öğütlenmiş mi?
27. Sınavların nasıl izleneceği söylenmiş mi?
28. Öğretmen kitabı öğrenci güdülenmesinin yükseltilmesi ve sürdürülmesine olumlu katkıda bulunuyor mu?
29. Öğretmenlerin kendi fikirlerini kitaba not etmeleri cesaretlendirilmiş mi?

30. Derslerin ne kadar iyi gittiğini değerlendirme için yol göstericiler sunulmuş mu?

2.2.2.2. Çalışma kitabı

31. Öğrenci kitabında öğretilen birimlerin geri dönüşü yapılıyor mu?
--

32. Kullanımı ve taşınması kolay mı?

33. Erişimi kolay mı?

34. Ayrı bir dinleme gereci içeriyor mu?
--

35. Öğrencinin kendi kendine çalışmasını cesaretlendirici nitelikte mi?

2.2.2.3. Sınavlar

36. Öğretmen kitabında ya da ayrı bir pakette sınavlar var mı?
--

37. Öğrencilerin gelişimini ölçücü nitelikte mi?
--

38. Doğru ve önemli birimleri sınıyor mu?

39. Sonuçların dönüt olarak kullanılması mümkün görünüyor mu?

40. Yeterli sıklıkta ve nitelikte mi?

2.2.2.4. Kaset/Yoğun Teker

41. Dinleme gereci olarak kaset hazırlanmış mı?

42. Kaydedilmiş sesler anlaşılır mı?

43. Niteliği iyi mi?

44. Kolay ulaşılır mı?

2.2.2.5. Video

45. Video gerecinin niteliği sınıfta kullanıma ve bireysel kullanıma uygun mu?
--

2.2.2.6. Ek beceri kitapları

46. Ek beceri kitapları hazırlanmış mı?

47. Eğer varsa hangi düzeylerde erişilebilir?

48. Değişik beceri kitapları birbirleriyle bağlantılı mı?

49. Beceri kitaplarının kullanımı için gerekli yönlendirmeler verilmiş mi?
--

2.2.2.7. Yoğun Teker

50. Yoğun teker var mı?

51. Eğer varsa evde ya da okulda kullanıma uygun mu?
--

52. Yaygın kullanılan işletim sistemleri ve uygulama programlarıyla uyumlu mu?
--

2.2.3. Amaçlar

53. Ders kitabının uygulanacağı programın amaçlarıyla ders kitabının amaçları örtüşüyor mu?

54. Tüm kurs ve kursun herbir bölümü için amaçlar belirtilmiş mi?

55. Destekleyici gereçlere gereksinim duyulacak mı?

2.2.4. İzlenice

56. İzlenice ders kitabının amaçlarına uygun mu?

2.2.5. DİL BİLİM İNCELEMELERİ, DİL DÜZEYLERİ VE GEREÇ DEĞERLENDİRME

2.2.5.1. Dilsel İçerik

2.2.5.1.1. Dilbilgisi

57. Dilbilgisi öğretmeyi kolaylaştıran küçük birimlere bölünmüş mü?
58. Dilbilgisi içeriği öğrencilerin gereksinimlerine uygun mu?
59. Dil biçemi vurgulanmış mı?
60. Dil kullanımı vurgulanmış mı?
61. Biçem ve kullanım dengeli mi?
62. Yeni öğretilen dilbilgisi öğrencilerin tanıdık oldukları birimlerle bağlantılı mı?
63. Yeni öğretilen dilbilgisi öğrencilerin tanıdık oldukları birimlerle karşılaştırmalı verilmiş mi?
64. Birden fazla anlamı olan dilbilgisi biçimlerinin uygun tüm anlamları verilmiş mi?
65. Dilbilgisi birimlerinin sayısı ve sıralanması uygun mu?
66. Yapılar, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimine uygun olarak adım adım artmış mı?
67. Dilbilgisi birimlerinin anlatımı hedef dilde mi?
68. Gerekli görülen yerlerde anadil kullanımı özendirilmiş mi?

2.2.5.1.2. Sözcük

69. Her bir bölüm ya da ünite ve kitabın tümünde ne kadar sözcük öğretileceğine karar verilmiş mi?
70. Sözcük seçimine temel alınan kriterler iyi belirlenmiş mi?
71. Sözcükler amaçlı bir biçimde tanıtılmış mı?
72. Sözcük alıştırmaları anlambilim üzerine kurulmuş mu?
73. Sözcük alıştırmaları biçimsel ilişkiler temelinde yapıldırılmış mı?
74. Sözcük alıştırmaları eşdizimlilik temeline dayanıyor mu?
75. Sözcük kümeleri durum odaklı verilmiş mi?
76. Sözcük öğreniminin önemi vurgulanmış mı?
77. Öğrencilerin kendi sözcük öğrenme yöntemlerini bulmaları cesaretlendirilmiş mi?

2.2.5.1.3. Sesbilim

78. Seslerin eklememesi tam biçimde kapsanmış mı?
79. Seslerin eklememesi dizgesel biçimde kapsanmış mı?
80. Benzeşimler tanıtılmış mı?
81. Sözcük vurgusu öğretiliyor mu?
82. Vurgusuz biçimler öğretiliyor mu?
83. Tümce vurgusu öğretiliyor mu?
84. Titreleme öğretiliyor mu?
85. Sesbilimin ayrı olarak öğretildiği bölümde söyleyiş vurguları öğrencilerin gereksinimlerine uygun mu?

86. Söyleyiş vurguları yanlış anlamaları engelleyecek biçimde öğretiliyor mu?
87. Söyleyiş çalışmaları dinleme alıştırmaları içinde mi veriliyor?
88. Söyleyiş çalışmaları karşılıklı konuşma alıştırmaları içinde mi veriliyor?
89. Söyleyiş çalışmaları ayrı bir bölüm olarak mı veriliyor?
90. Kullanılan terimce öğrencilerin anlayabileceği biçimde mi?
91. Sesbilim abecesi öğretiliyor mu?
92. Gereç vurgu sistemini gösteren şema içeriyor mu?
93. Gereç titremleme biçimlerini çizelgeyle veriyor mu?
94. Dinleme alıştırmaları öğrenciler için iyi model oluşturuyor mu?
95. Sesletim özelliklerinin öğrenci kitabında verilmesi yerine sorunlu bölümler öğretmen kitabında mı veriliyor?

2.2.5.1.4. Söylem

96. Kitap söylemden bahsediyor mu?
97. Bağlaçlar içerilmiş mi?
98. Uyumluluk özellikleri verilmiş mi? (gönderim adıları, değiştirim gibi)
99. Paragraflama özellikleri verilmiş mi?
100. Yazılı söylemin düzenlenmesi öğretiliyor mu?
101. Konuşma söyleminin yapısı veriliyor mu?
102. Yapılar ve konuşma söyleminin uzlaşımı verilmiş mi?
103. Konuşma söylem örnekleri öğrenciler için iyi örnek oluşturuyor mu?
104. Yazılı söylem örnekleri öğrenciler için iyi örnek oluşturmali
105. Söylem özellikleri tüm kitap boyunca sürdürülüyor mu?

2.2.5.1.5. Biçem ve Uygunluk

106.	Uygunluğa gönderim yapılmış mı?
107.	Uygunluk dilbilgisi seçimi ile sağlanmış mı?
108.	Uygunluk sözcük seçimi ile sağlanmış mı?
109.	Uygunluk söylem yapısı ile sağlanmış mı?
110.	Uygunluk sesletim ile sağlanmış mı?
111.	Dil biçemi toplumsal durum ile eşleştirilmiş mi?
112.	Kitap öğrencilerin kullanırken özellikle hassas olmaları gereken dil alanlarını ve durumları belirtmiş mi? (örneğin şikayet etme)

2.2.5.1.6. Dil Çeşitliliği

113.	Dilin hangi coğrafi biçiminin öğretileceğine karar verilirken standart olarak Kabul edilen biçimi seçilmiş mi?
114.	Öğretilen tür dışındaki türlere de gerekli yerlerde gönderme yapılmış mı?

2.2.5.2. Konu İçeriği

115.	Ders kitabında gerçek izdemler kullanılıyor mu?
116.	Ders kitabı öğrencinin bilinçliliğini artırmayı hedefliyor mu?
117.	Deneyimlerini geliştiriyor mu?
118.	Öğrencinin bilgi dizgesine uygun mu?
119.	İzdemler dilbilimsel açıdan doğru düzeyde mi?
120.	İzdemler öğrenciler için yeterince derinlikli mi?

121.	Seçilen izdem ve konular amacına uygun görev yapıyor mu? Bilgilediriciyse bilgilendirmeli, komikse güldürmeli gibi
122.	Yaş kümesi için uygun mu?
123.	Okul bağlamında diğer derslerle bağlantılı konular ve izdemler seçilmiş mi?

2.2.5.3. Toplumsal ve Ekinse İçerik

124.	Kitaptaki toplumsal ve ekinse bağlamlar öğrenci için anlaşılır mı?
125.	Öğrenci kitapta resimlendirilen karakterlerin ilişkilerini, tavırlarını, niyetlerini yorumlayabilecek mi?
126.	Ders kitabında kadına erkekle aynı önem veriliyor mu?
127.	Kadınlara verilen fiziksel özellikler ve kişilik özellikleri iyi belirlenmiş mi?
128.	Kadınlara verilen mesleki ve profesyonel pozisyonlar iyi belirlenmiş mi?
129.	Karakterlerin iç yaşamı ile ilgili bilgi verilmiş mi?
130.	Kitap karakterleri bir toplumsal ortamda ve toplumsal ağda veriliyor mu?

2.2.5.4. Yöntembilim

131.	Ders kitabı yol gösterici ilkelerini net biçimde veriyor mu?
132.	Kitap tüme varım ya da tümegelim yaklaşımlarından hangisini ya da her ikisinin dengeli bir biçimde veriyor mu?

133.	Akıcılık görüşü var mı?
134.	Doğruluk görüşü var mı?
135.	İletişim becerilerine nasıl yaklaştığı belirlenmiş mi?
136.	Öğrenciler dili yaratıcı biçimde kullanmak için cesaretlendiriliyor mu?
137.	Beceriler hem ayrı ayrı hem de bağlantılı biçimde öğretiliyor mu?
138.	İletişimsel etkinlikler dilin gerçek yaşam kullanımını yansıtıyor mu?
139.	Kimi öğrenme etkinlikleri bireyselleştirilmiş mi?
140.	Öğrenme ve edinme arasında ayırım yapılıyor mu?
141.	Öğrenme etkinlikleri çeşitli mi?
142.	Öğrenci yanlışlarına olumlu tavır takınılıyor mu?
143.	Öğrencilerin ana dilini kullanmalarına karşı tavır belirlenmiş mi?
144.	Kitabın süreç odaklı mı ürün odaklı mı olacağına karar verilmiş mi?

2.2.5.4.1. Öğrenme ve Öğretme Yordamı

145.	Yeni dilbilgisi birimlerinin sunumu bilinenden bilinmeyene doğru yapılmış mı?
146.	Yeni öğretilen birimler nicelik ve zorluk bakımından kontrollü mü?
147.	Yeni dilbilgisi birimlerinin değişik kontrol seviyelerinde alıştırması yapılıyor mu?
148.	Sunum ve uygulama öğrencilerin önceden bildiklerine bağlantılı mı?
149.	Sunum ve uygulama öğretilmiş olanlara bağlantılı mı?
150.	Sunum ve uygulama uygun biçimde denetleniyor mu?
151.	Sunum ve uygulama uygun biçimde düzenlenmiş mi?

152.	Sunum ve uygulama öğretilecek kuralın betimleyicisi mi?
153.	Sunum ve uygulama öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmalı
154.	Sunum ve uygulama öğrencilerin ilgilerine uygun mu?
155.	Sözcük sunumu metin içinde mi veriliyor?
156.	Sözcük sunumu görsel mi?
157.	Anlamsal ilişkileri ya da biçim ilişkileri temeline dayanan sözcük geliştirme gereci var mı?
158.	Yeni sözcüklerin geri dönüşümü yeterli biçimde yapılıyor mu?
159.	Her �nite ya da metinde yeterli sayıda sözcük sunulmuş mu?
160.	Görsel gereçler yaygın biçimde kullanılıyor mu?
161.	Görsel gereçler iyi üretilmiş ve ilgi çekici mi?
162.	Görsel gereçler kullanıcılar tarafında kabul edilebilir mi?(Fotoğraflar, �izimler, karikatürler)
163.	Görsel gereçler öğretme gerecinin tamamlayıcı parçası olarak tasarlanmış mı?

2.2.5.4.2. Öğrenci Rolü

164.	Kitap öğrencilerden etkin girdi bekliyor mu?
165.	Ders kitabı değişik öğrenme biçemlerine duyarlı mı?
166.	Değişik �ğrenme biçemlerini düzenleyebiliyor mu?
167.	Kitap bağımsız çalışma için çalışma kitabı sunuyor mu?
168.	Öğrenci kaseti var mı?
169.	Ek okuma gereci var mı?

170.	Bağımsız çalışma gereçlerinin yol göstericisi var mı?
171.	Tüm bağımsız çalışma gereçlerinin anahtarı var mı?
172.	Öğrenciler bir dereceye kadar sorumluluk alma konusunda cesaretlendirilmiş mi?

2.2.5.4.3. Öğretmen Rolü

173.	Öğretmen rolleri tanımlanmış mı?
174.	Kitap öğretmenin belirli aşamalardaki eşsiz işlevini göz önünde bulunduruyor mu? (yönlendirme, gözlemlleme, öğrencileri güdüleme, zorlukları açıklama, sorulara yanıt verme)
175.	Kitap değişik öğretme biçimlerini göz önünde bulunduruyor mu?
176.	Kitap öğrenme alıştırmalarını genişletmek için seçenekler sunuyor mu?
177.	Kitap öğrenci bağımsızlığı gelişimini destekliyor mu?

2.2.5.5. Örnekler ve Alıştırmalar

178.	Örnekler öğrenciler için anlaşılır ve kullanılabilir mi?
179.	Örnekler akılda kalıcı ve kolay hatırlanabilir mi?
180.	Alıştırmalar ana fikirlerin, ayrıntıların ve fikir sıralamalarının kavrama ve sınama bilgisini geliştiriyor mu?
181.	Alıştırmalar öğrencinin dağarcığını oluşturacak sözcük ve yapıları içeriyor mu?
182.	Alıştırmalar değişik türde yazılı çalışma uygulamayı sağlıyor mu?
183.	Kitap dersler arasında yineleme bölümleri ve birikimsel yeni gereç yoklaması sunuyor mu?

184.	Alıştırmalar gerçekçi etkinlik ve durumlara gönderme yaparak anlamlı iletişimi destekliyor mu?
185.	Alıştırmalar öğrenciler için uygun mu?
186.	Alıştırmalar öğrenciler için anlaşılır ve kullanışlı mı?
187.	Serbest ve denetimli alıştırmaların dağılımı dengeli mi?
188.	Alıştırmalar fikir alışverişine açık mı?
189.	Kitap ders sonu soruları ya da küçük yazılı yoklamalar içeriyor mu?
190.	Alıştırmalar öğrenciyi etkin öğrenmeye içerecek biçimde mi?
191.	Alıştırmalar etkileşimle öğrenmeye uygun mu?

2.2.5.6. Beceriler

192.	Dört temel beceri için alıştırma içeriyor mu?
193.	Bu alıştırmalar dengeli mi?
194.	Beceri çalışmaları, dilbilgisi ve sözlük gelişimi ile koşut olacak biçimde zorluğa göre ilerliyor mu?
195.	Beceri çalışmaları, dilbilgisi ve sözlük gelişimi ile koşut olacak biçimde karmaşıklığa göre ilerliyor mu?
196.	Tanıtlar ve alıştırmalar becerilerin gerçekçi bağlamlarda bütünleşmesini içeriyor mu?
197.	Kitap uygun düzey için özgün gereç kullanıyor mu?
198.	Yarı özgün gereçler özgün söylemin iyi bir temsilcisi mi?
199.	Özgün olmayan gereçler kullanmak gerektiğinde bunlar öğrencilerin izleyebileceği iyi modeller mi?

2.2.5.6.1. Dinleme

200.	Belirli dinleme sayfaları var mı?
201.	Bu dinleme alıştırmalarla destekleniyor mu?
202.	Dinleme gereci anlamlı bağlamda verilmiş mi?
203.	Bağlamın anlaşılabilmesi için gerekli artalan bilgisi verilmiş mi?
204.	Ön dinleme alıştırmaları var mı?
205.	Dinleme gerecinin ses niteliği iyi mi?
206.	Dinleme gerecinin aksanı anlaşılır mı?
207.	Özgün mü?
208.	Dinleme gereci olarak video gereci sunuluyor mu?
209.	Video gereci anlamlı bağlamda mı?
210.	Video gericinde mimikler gösteriliyor mu?

2.2.5.6.2. Konuşma

211.	Konuşma diline vurgu yapılıyor mu?
212.	Sözlü sunum içeriyor mu?
213.	Karşılıklı konuşma içeriyor mu?
214.	Rol yapma içeriyor mu?
215.	İletişim alıştırmaları var mı? (Bilgi boşluğu gibi)
216.	Öğrenciye konuşma yapma görevi veriliyor mu?
217.	Konuşma söylemindeki umulmadık durumlar için alıştırma gereci veriliyor mu?

2.2.5.6.3. Okuma

218.	Okuma parçaları yeni dil biriminin öğretilmesi (dilbilgisi ve sözcük) amacıyla kullanılıyor mu?
219.	Okuma parçası dil çalışmasının pekiştirilmesi amacını güdüyor mu?
220.	Okuma becerilerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesi sağlanıyor mu?
221.	Okuma gereci diğer beceri çalışmalarına bağlantılandırılmış mı?
222.	Zevk için okuma ve entellektüel doyumiçin okumaya vurgu yapılıyor mu?
223.	Okuma parçalarının sıklığı iyi ayarlanmış mı?
224.	Metinlerin uzunluğu yoğun ya da yaygın okumaya cesaretlendirici nitelikte mi?
225.	Okuma parçaları özgün mü?
226.	Okuma parçasının konusu yeterine ilgi çekici mi?
227.	Okuma parçasının konusu öğrenciyi düşünmeye iteleyen nitelikte mi?
228.	Konu zenginliği sağlanmış mı?
229.	Ekinsel kabulü var mı?
230.	Zamandan bağımsız mı?
231.	Metin türleri (genres) uygun mu?
232.	Parçaların bir bölümü tam verilip bir bölümü boşluklu verilmiş mi?
233.	Okuma parçaları olayın geçtiği yerin anlaşılmasına olanak sağlıyor mu?
234.	Okuma parçaları artalan bilgisi veriyor mu?
235.	Ön okuma soruları var mı?
236.	Okuma parçalarından sonra yüzeysel sorular var mı?
237.	Okuma parçalarından sonra söylem yürütme soruları var mı?

238.	Okuma parçalarından sonra anlam/sonuç çıkarma soruları var mı?
239.	Gereç öğrencinin bilgi sistemini içeriyor mu?(dünya bilgisi)

2.2.5.6.4. Yazma

240.	Denetimli yazma çalışması var mı?
241.	Rehberli yazma çalışması var mı?
242.	Özgür ve yarı özgür yazma çalışması var mı?
243.	Yeterli ilerleme ve görev çeşitliliği var mı?
244.	Değişik yazım uzlaşımları veriliyor mu?
245.	Paragraflama öğretiliyor mu?
246.	Yazılı dile vurgu yapılıyor mu?
247.	İleri düzeyde metin türüne göre değişik yazma biçimlerine yer veriliyor mu?
248.	Noktalama verilmiş mi?
249.	Yazım kuralları verilmiş mi?
250.	Dizim (layout) verilmiş mi?
251.	Doğruluk (accuracy) verilmiş mi?
252.	Öğrenciler yazdıklarını okumada ve düzenlemeye cesaretlendiriliyorlar mı?
253.	Yazma çalışmaları için bir okuyucu kitlesi tanımlanmış mı?

2.2.5.7. İÇERİKSEL TASARIM

2.2.5.7.1. Ünite ya da Bölümler

254.	Ünite ya da bölümlerin uzunluğu öğrencilere uygun mu?
255.	Herbir ünite ya da bölümde sunulan dil birimleri dengeli mi?

2.2.5.8. Kitabın Fiziksel Özellikleri

256.	Kitabın kapağı yeterince sağlam mı?
257.	Metin ilgi çekici mi? (kapak, sayfa görünümü, ciltleme)
258.	Kitabın boyutları öğrencilerin taşınması için uygun görünüyor mu?
259.	Boyut hedef öğrenciler için uygun mu?
260.	Resimleme ve metinler karışımı uygun ölçütlerde mi?
261.	Başlıklar etkin kullanılmış mı?
262.	Sayfalar numaralandırılmış mı? Eğer değilse bu karışıklığa sebep oluyor mu?
263.	Biçim ve biçim öğrencinin yaşına uygun mu?
264.	Sayfa düzeni karışıklıktan uzak ve dengeli mi?
265.	Kitap içinde yazmak için yeterli boş alan var mı?
266.	Yerel olarak ulaşılabilir mi?
267.	Nereden satın alınabilir?
268.	Ücret etkinliği var mı?
269.	Öğrenci ve öğretmene ödediği paranın karşılığını veriyor mu?

2.2.6. İletişimsel Ders Kitapları

2.2.6.1. Tasarım ve İçerik

270.	Ders kitabında iletişimsel amaçlar ve hedefler belirtilmiş mi? (genel olarak ya da ünitelerle bağlantılı olarak)
271.	İzlenice iletişimsel mi?
272.	İletişimsel yöntem bilime gönderme var mı?
273.	Kitabın tasarımında iletişimsel becerilere yer verilmiş mi?
274.	Özgün gereçler kullanılmış mı?
275.	Gerçekçi görevler verilmiş mi?
276.	Eğer öğrenme gereci olarak iletişimsel alıştırmalar kullanılıyorsa bunlar gerçek dünyadan mı?
277.	Gerçekçi mi? Örneğin yalnızca sınıfta iletişimsel olmamalı
278.	Gerçekçi alıştırmalar gerçek yaşam iletişimine çevrilebilir nitelikte mi?
279.	Bu alıştırmalar öğrenmeyi destekleyici nitelikte mi?

2.2.6.2. İletişimsel Etkileşimler

280.	Gerçek iletişimin birimlerinden olan öngörülemezlik zor olma durumunu içeriyor mu?
281.	Gerçek duygu, düşünce ve fikirlerin belirtilmesine fırsat tanınmış mı?
282.	Öğrencilerin kendi söylemlerini yaratmalarına olanak sağlanmış mı?
283.	İletişimsel stratejilerin formüle edilmesi ve kullanılması sağlanmış mı?
284.	İletişimsel etkileşimde konuşmacılar arasındaki işbirliğinin önemi vurgulanmış mı?

285.	Uygun düzeylerde etkileşimlerde söylem yapısını içeren gereçler sunulmuş mu? (açılış belirten yapılar, doğrulamalar, kapanış öncülleri vb)
286.	Yapının karmaşıklığını yansıtan gereçler sunulmuş mu?
287.	Uygun sözlük aralığı kullanılmış mı?
288.	Doldurmalar ya da tamamlanmamış tümceler gibi özellikler kullanılmış mı?
289.	Etkileşimde konuşmacıların rolleri belirtilmiş mi?
290.	Karşılıklı konuşmalarda öğrencilerin sırayla konuşması becerisi öğretiliyor mu?
291.	Sunumda ve alıştırma gerecinde bitişik/komşu ikililer veriliyor mu?
292.	Yeğlenen sıralamalar (dolaysız rica yerine teklif kullanma gibi) veriliyor mu?

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ders kitabının dil öğretiminde kullanılması tartışmalı bir konu olmasına karşın getirileri ve götürüleri karşılaştırıldığında öğretmen ve öğrenciler için getirilerinin daha fazla olduğu ve öğretim/öğrenim sürecine olumlu katkıda bulunduğu savıyla yola çıkılan bu çalışmada ders kitabı kullanımını destekleyen ve karşıt duran görüşler incelenmiş ve iyi bir ders kitabının ne gibi nitelikleri olması gerektiği ortaya konmaya çalışılmıştır. Burada unutulmaması gereken nokta genel amaçlar için hazırlanmış hiç bir gerecin bir ders programına ya da öğrencilerin özgül gereksinimlerine tam olarak uygun olamayacağı gerçeğidir. Ancak bu gerçek ülküsel olanı aramayı ve kusursuza ulaşma çabalarını engelleyici nitelikte olmamalıdır. Olası en çok yararın sağlanabileceği bir ders kitabı elbette olasılık dışı değildir. Hedeflere ve öğrenci gereksinimlerine en uyan gerecin bulunması ya da hazırlanmasından sonra bu gerecin değişik programlar ve gereksinimler için desteklenmesi ve uyarlanması da söz konusu olabilecektir.

Bu bakış açısıyla yola çıkılan çalışmada ilk aşama olarak ülküsel bir ders kitabının fiziksel ve içeriksel nitelikleri belirlenmeye çalışılmış ve bu bilgiler ışığında bir öğretim programı için ders kitabı seçiminde kullanılabileceği düşünülen bir çözümleyici model ve ardından gereç hazırlamada yol gösterici olması hedeflenen bir dil öğrenme/öğretme kitabı yazama modeli oluşturulmuştur.

Gereç çözümlemesinde ve gereç hazırlanmasında ilk aşama öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi olarak düşünülmüştür. Herhangi bir öğrenme/öğretme ortamında programın hedeflerini ve ders gereçlerinin niteliklerini belirleyici etmen öğrencilerin gereksinim çözümlemesinin yapılması olacaktır. Bu çözümleme gereç çözümlemesinin ve gereç

yazılmasının her aşamasında göz önünde bulundurulmalıdır. Programın amaçlarının incelenmesi ve gerecin hedefleriyle uyumlu olup olmadığına bakılması sırasında da öğrenci gereksinimlerinin akılda tutulması önemlidir.

Öğretilecek/öğrenilecek dilin dil dökümünün dilbilimciler tarafından yapılması ve ders gerecinin çözümlenmesi ve yazılması için gereç hazırlayıcıya sunulması gereklidir. Dil dökümünün yapılması dil birimlerinin nasıl tanıtılacağı ve hangi sırayla öğretileceği konusunda gereç hazırlayıcıya veri sağlayacaktır.

Ders programının hedeflerine, gerecin amaçlarına ve öğrenci gereksinimlerine uygun izlenice izleneci tarafından gereç hazırlayıcıya verilecek ve bu izlenice doğrultusunda ders kitabının çözümlenmesine ya da yazılmasına başlanabilecektir. Çalışmanın izlenice başlıklı bölümünde izlenice türleri ve temel ilkeleri özet olarak sunulmuştur.

Bu çalışmada sırasıyla dilsel içerik, konu içeriği, toplumsal ve ekinel içerik, yöntembilim, örnekler ve alıştırma, beceriler, içeriksel tasarım ve kitabın fiziksel özellikleri ana başlıkları altında dilbilim çalışmalarının bulgularından yararlanılmış ve bu bulguların ders kitabının içeriğine katkıları belirtilmiştir. Yukarıdaki bileşenler sıralanırken bir önem sırası izlenmeye çalışılsa da değişik düzeylerde değişik birimlerin ana önceliği oluşturduğu da yadsınmamalıdır.

Bir ders kitabının taşıması gereken özellikleri bu sonuç bölümünde söz konusu 8 ana başlık bakımından genel çizgileriyle özetlenecek olursa:

Ders kitabının dil içeriğinin yanında konu içeriği ve toplumsal ve ekinel içeriği de öğrencinin güdülenmesi ve dil öğrenmeye olumsuz tutum geliştirmemesi açısından önemle üzerinde durulması gereken etmenlerdir. İşlenen konuların öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına, beklentilerine uygun olması ve öğrencinin dil öğrenme yanında genel deneyimlerini de artırıcı bir süreç yaşamalarını destekleyici nitelikte olması gereklidir. Her ne kadar dil toplumsal yapıdan ve ekinel bağlamdan bağımsız düşünülmesede de bu tür

değerlerin ders kitabında aktarılmasında kimi hassas noktaların göz önünde bulundurulması ve böylece öğretilen dilin toplumsal ve ekin sel niteliklerinin dayatmacı biçimde ve üst ekin gibi gösterilmemesine özen gösterilmesi gerekmektedir.

Gerecin izlediği öğretim yöntemi dil öğrenme sürecini kolaylaştırıcı, çabuklaştırıcı olmasının yanında öğrenci de için anlamlı olmalıdır. Öğretilen birimlerin öğrenmeyi etkin kılacak biçimde kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene doğru ve birbirleriyle bağlantılandırılarak yapılması ve öğrenilen birimlerin yeterince geri dönüşümünün yapılması gerekmektedir.

Gerecin öğrenciye ve öğretmene yüklediği görev ve sorumluluklar her iki tarafı da öğrenme sürecine katması açısından önem taşımaktadır. Ancak bu aşamada öğrencilerin bireysel öğrenme yöntemleri ve öğretmenlerin de öğretim yöntemlerine saygı duyulması gerekmektedir. Ders kitabı bu aşamada yol gösterici olacak ve kimi önerilerle öğretmen ve öğrenciyi yönlendirme görevini üstlenebilecektir.

Gereçte sunulan örnek ve alıştırmalar dilin gerçek yaşam kullanıma uygun ve olabildiğince özgün olmalıdırlar. Özellikle başlangıç düzeylerinde özgünlüğün sağlanması pek olası görünmese de öğretilen birimlerin iyi birer temsilcisi olmaları beklenebilir.

Dil öğretiminde belirlenen dört temel becerinin ders kitabında nasıl ele alındığı ve sunulduğuna beceriler başlığı altında değinilmiştir. Becerilerin öğretilmesi aşamasında en önemli nokta her bir becerinin ayrı ayrı ve birbirleriyle bağlantılı olarak verilmesidir. Dilin sınıf ortamı dışında kullanımında bu becerilerin birbirinden bağımsız düşünülmesi zaten olası görünmemektedir. Verilen görevlerin gerçekçi olması ve bir amaç için yapılması gerekmektedir.

Ders kitabının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamasında içeriksel tasarım bağlamında ele alınan ünite ya da bölümlerinin düzenlenmesi aşamasında göz önüne alınacak etmenler öğrenci gereksinimleri, artalan bilgileri ve yaşları gibi kimi niteliklere uygun olması

olarak özetlenebilir. Bu aşamada bulunan verilerin yetersizliği göz önüne alındığında bu alanda bir boşluk görünmektedir. Bu eksikliğin tamamlanabilmesi için bu konuda daha fazla çalışmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Ders kitabının görünüş geçerliliğinin sağlanabilmesi için görsel gereçlerin yerinde ve amaçlı kullanılması önem taşımaktadır. Unutulmamalıdır ki her bir görsel nesne okuyucuya bir ileti gönderir. Görsel öğelerin seçiminde öğrencilerin bireysel başkalıklarına ek olarak günümüz toplumunun görsel algılarının nasıl şekillendiği de göz önüne alınmalıdır.

Bu bileşenlerin ders kitabı hazırlama bağlamında genel bir dökümü aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Dilsel İçerik: 66 madde

Konu İçeriği: 9 madde

Toplumsal ve Ekinse İçerik: 7 madde

Yöntembilim: 50 madde

Örnekler ve Alıştırmalar: 14 madde

Beceriler: 62 madde

İçeriksel Tasarım: 4 madde

Kitabın Fiziksel Özellikleri: 14 madde

Bu genel döküme bakıldığında kimi bileşenlerle ilgili daha çok veri, kimileriyle ilgili daha az veri olduğu görülmektedir. Bileşenler, kendileriyle ilgili verilerin sayı sıklığı bakımından dizilecek olursa aşağıdaki gibi bir görüntü ortaya çıkmaktadır:

Dilsel İçerik: 66

Dilbilgisi: 14

Sözcük: 11

Sesbilim: 19

Söylem: 12

Biçem ve Uygunluk: 7

Dil Çeşitliliği: 2

Beceriler: 62

Okuma:

Yazma:

Dinleme:

Konuşma:

Yöntembilim: 50

Öğrenme ve Öğretme Yordamı: 22

Öğrenici Rolü: 9

Öğretmen Rolü: 5

Kitabın Fiziksel Özellikleri: 14

Örnekler ve Alıştırmalar: 13

Konu İçeriği: 8

Toplumsal ve Ekinel İçerik: 6

İçeriksel Tasarım: 4

Dilsel İçerik, Beceriler ve Yöntembilim üzerlerinde en sık görüş ve öneride bulunulmuş bileşenler; Konu İçeriği, Toplumsal ve Ekinel İçerik ve İçeriksel Tasarım ise üzerlerinde daha az görüş ve öneride bulunulmuş bileşenlerdir.

Burada şöyle bir yorumlamaya gidilebilir: En yoğun bilgiye rastlanılan bileşenler daha önemli olabilirler ve gereç hazırlayanlar özellikle bunların üzerinde yoğunlaşmış olabilirler. Daha az yoğunlukta bilgiye rastlananlar ise gereç hazırlayanlar tarafından daha az önemli bulunmuş ve üzerinde daha az düşünülmüş olabilir. Ancak, Konu İçeriği, Toplumsal ve

Ekinseİ İçerik ve İerikseİ Tasarım'a bakıldığında bu bileşenlerin değeriendirmede bulunulması için bir bakıma daha kolay oldukları söylenebilir. Konu İeriğı, Toplumsal ve Ekinseİ İçerik ve İerikseİ Tasarım ise üzerlerinde daha çok yoğunlaşma gerektiren çalışma gerektirmektedir.

Giriş bölümünün son kısmında iletişimsel ders kitaplarının genel niteliklerinden söz edilmiş ve gereç özümleyicisi ya da hazırlayıcısının iletişimsel öğretim yöntemi açıısından akılda tutması gereken temel nitelikler sıralanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde gereç çözümleme ve yazma konusunda yapılan çalışmalar ne yazık ki çok kısıtlıdır ve genellikle İngilizce'nin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretilmesi amacına yönelik çalışmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil öğretim yöntemlerinin tüm dillerin öğretiminde uyarlanabileceğı düşünöldüğünde bu yöntemlerin Türkçe öğretimine uygulanması da olası görölmektedir. Bu amaçla bu çalışmada İngilizce öğretmek amacıyla hazırlanan ya da hazırlanacak ders kitaplarının özömlenmesi ve yazılması için belirlenen ilkeler Türkçe öğretimine uygulanmaya çalışılmıştır.

Tüm bu bilgiler ve veriler göz önüne alınarak iyi bir ders kitabının seçilmesi ya da hazırlanması için yol gösterici olacağı ümit edilen bir çözümleyici model ve bir kitap yazma modeli hazırlanmaya çalışılmıştır. Modellerde gereç özümleyicisinin ve yazıcısının adım adım izleyebileceğı maddeler sıralanmıştır. Ancak bu alanda yapılmış çalışmaların kısıtlılığı ve ulaşılma güçlüğü de göz önüne alındığında modellerin eksiklerinin olması kaçınılmazdır. Bu çalışmanın yapılacak diğeri çalışmalarla birlikte Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi alanının geliştirilmesine katkıda bulunması umuduyla

Kaynakça / Göndermeler

- ABBS, B. (1984), "The Look of the Book", *EFL Gazette*, 1995, içinde s. 53-54
- ABBS, B.- Freebairn, I. (1990), *Blueprint One*, Longman
- AKSAN, Doğan (2000), *Her Yönüyle Dil*, Ankara: TDK
- ALLAN, M. (1985), *Teaching English with Video*, London: Longman
- ALLWRIGHT, R. L. (1981), "What do We Want Teaching Materials for?", *English Language Teaching Journal*, 1981, içinde s. 5-18
- ALPTEKİN, Cem (1993), "Target-language culture in EFL materials," *ELT Journal* Vol. 47/2, Oxford University Press
- ARCARIO, P. (1990), "Criteria for Selecting Video Materials," M. Celce-Murcia (Haz.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, içinde s. 415-427
- BANGUOĞLU, Tahsin (1998), *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Language*, London: Allen and Unwin 1935
- BREEN, P. Michael (1987), "Which Materials?: A Consumer's and Designer's Guide," L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 13-27
- BRINDLEY, G. (1989), "The Role of Needs Analysis in Adult ESL Program Design," R. K. Johnson (Haz.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, içinde s. 63-78
- BROOKS, N. (1960), *Language and Language Learning Theory and Practice*, Harcourt, Brace and World, 1964
- BROWN, G- Yule, G. (1983), *Teaching The Spoken Language*, Cambridge, Cambridge University Press
- BROWN, J. B. (1995), *Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*, Boston: Heinle & Heinle
- BRUDER, Mary Newton (1978), "Evaluation of Foreign Language Textbooks: A Simplified Procedure," H. S. Madsen – J. D. Bowen (1978), *Adaptation in Language Teaching*, Newbury House Publishers, Inc., içinde s. 209-237

- BUCKINGHAM, T. (1978), "Some Basic Considerations in the Assessment of ESL Materials," *Mextesol Journal*, III, s, 26-36
- BYRAM, M. (1989), *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRD, Patricia (2001), "Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation," M. Celce-Murcia (Haz.) (2001), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle/ Thomson Learning, içinde s. 415-427
- CANDLIN, C. N. – Breen, M. P. (1979), "Evaluating and Designing Language Teaching Materials," *Lancaster Practical Papers in Language Education*, 2, 172-216
- CARTER, Ronald(1987), *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*, London: Allen& Unwin
- CHAMBERS, F. (1997), "Seeking Consensus in Coursebook Evaluation," *ELT Journal* 51(1):29-35
- CORTAZZI, Martin – Jin, Lixian (1999), "Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom," E. Hinkel (haz.) (1999), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, içinde s. 196-?
- CUNNINGSWORTH, Alan (1984), *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*, Heineman
- ___ (1995), *Choosing Your Coursebook*, Heineman
- ___ (1987), "Coursebooks and Conversational Skills," L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 45-54
- DAVISON, W. F. (1976), "Factors in Evaluating and Selecting Texts for the Foreign-Language Classroom," *English Language Teaching Journal*, XXX, 4, s. 310-14
- DEMİRCAN, Ömer (1990), *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Ekin Yayınları
- DOUGILL, John (1987), "Not So Obvious," , L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 37-44
- DUBIN, F. (1978), "The Shape They are in Now and The Shape of Textbooks to come," C. Blatchford- J. Schachter (Haz.) *TESOL '78. EFL Policies, Programs, Practices*, Washington, D.C.: TESOL, içinde s. 128-36
- DUBIN, Fraida-Elite Olshtain (1991), *Course Design: Developing Programs and Material for Language Learning*, Cambridge University Press
- DWYER, Margaret A. (1984), "A Preliminary Checklist for Materials Development," A Forum Anthology, IV, s. 255-257cccccccf
- ELLIS, Mark- Printha (1987), "Learning By Design: Some Design Criteria for EFL Coursebooks," L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 90-98

- ERÖZDEN, Aybars (2000), *Belirli Amaçlı Dil Öğretiminde Gereksinim Çözümlemesi ve Bir Uygulama: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü Öğrencileri İçin Bir İngilizce İzlenesi Hazırlama, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi*
- EVANS, D. A. – Bates, Martin (1987), “The Evaluation of an ESP Textbook,” L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 99-105
- FERREIRA, Linda A. (1981), *Notion by Notion*, Rowley, Mass. : Newbury House Publishers
- GEDDES, M.- Strurtridge, G. (1982), *Video in Language Classroom*, London: Heinemann Educational Books
- GENCAN, Tahir Nejat (1996), *Dilbilgisi*, Ahmat Sait Basımevi
- GRANT, Neville (1987), *Making the Most of Your Textbook*, London: Longman
- GRAVES, Kathleen (2000), *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*, Heinle & Heinle Publishers
- ___ (1996) (ed), *Teachers as Coursebook Developers*, Cambridge University Press
- GREENALL, S. (1984), “The Coursebook Credibility Gap,” *EFL Gazette*, 53/54: 14
- HALİS, İsa (2002), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları
- HARTLEY, J. (1994), *Designing Instructional Texts*, London: Kogan Page Ltd.
- HEPÇİLİNGİRLER, Feyza (2004), *Öğretenele ce Öğrenenlere Türkçe Dilbilgisi*, Remzi Kitabevi
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin (1998), *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*, Beta Yayınları
- HINKEL, Eli (1999), (ed). *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University press
- HYLAND, Ken (1990), “Purpose and Strategy: Teaching Extensive Reading Skills,” *Enlish Teaching Forum*, 1990, s. 14-23
- JOHNSON, Keith (2003), *Designing Language Teaching Tasks*, Palgrave Macmillan
- KOCAMAN, Ahmet- Necdet Osam (2000), *Uygulamalı Dilbilim- Yabancı Dil Öğretimi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Hitit Yayınları
- KÖKSAL, Aydın (2003), *Dil ile Ekin*, Toroslu Kitaplığı
- LECKEY, Jon (1987), “Curriculum Cobbling: or How Companies can Take Over and Effectively Use Commercial Materials,” L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 109-118

- LEE, J. J. (1975), "Choosing and Using a Textbook," *English Teaching Forum*, XIII, 3/4, 364-5
- van LIER, L. (1979), "Choosing a New EFL Course," *Mextesol Journal*, III, 3/2 -14
- LITTLEJOHN, A. – Windeatt, S. (1989), "Beyond Language Curriculum: Perspectives on Materials Design," R. K. Johnson (Haz.) (1989), *The Second Language Curriculum*, Cambridge: Cambridge University Press, içinde s. 155-175
- LITTLEWOOD, W. (1981), *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge: Cambridge University Press
- LONERGEN, Jack (1984), *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press
- LOW, G. (1979), "Teaching Materials Design," *The English Bulletin VII(2)* içinde s. 40-50
- MADSEN, K. S.- Bowen, J. D. (1978), *Adaptation in Language Teaching*, Newbury House Publishers, Inc
- MAGER, R. F. (1975), *Preparing Instructional Objectives*, California: Claremont
- MARIANI, L. (1980), "Evaluating Coursebooks," *Modern English Teacher*, 8, 1, 27-31
- McDONOUGH, Jo-Christopher Shaw (1993), *Materials and Methods in ELT*, Blackwell Publishers Ltd.
- ____ (1996), *Materials and Methods in ELT*, Oxford: Blackwell
- METHOLD, K. (1972), "The Practical Aspects of Instructional Materials Preparation," *RELC Journal* 3 (No. 1&2), içinde s. 88-97
- MUNBY, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press
- NUNAN, David (1995), *Language Teaching Methodology : A Textbook for Teachers*, Phoneix ELT
- ____ (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, UK: Cambridge University Press
- ____ (1988), *Syllabus Design*, Oxford, UK: Oxford University Press
- ____ (1992), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, New York, NY: Cambridge University Press
- O'NEILL, R. (1982), "Why Use Textbooks?," *English Language Teaching Journal*, 36, 2, 104-111
- PAKKAN, Gülsev (1997), *Language Teaching Materials: Evaluation and Selection, Adaptation and Development*, Sürat Basım Yayın Reklamcılık Eğitim Araçları Sanayi Ticaret A.Ş.
- PHILLIPS, D.- Sheerin, S. (1990), *Signature Elementary*, Nelson.

- PILBEAM, Adrian (1987), "Can Published Materials be Widely Used for ESP Courses," L.E. Sheldon (Haz.) (1987), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*, içinde s. 119-125
- PORTER, D. – Roberts, J. (1981), "Authentic Listening Activities," *English Language Teaching Journal*, 36 (1), 37-47
- REA-DICKINS, Pauline – Germaine, Kevin (1993), *Evaluation*, Oxford University Press
- RICHARDS, Jack C. – Rodgers, Thesdore S. (1986), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press
- ROMERO, R. M. (1975), "What Textbook shall We Use?," *English Teaching Forum*, XIII, 3/4, 362-3
- RUTHERFORD, W. (1987), *Second Language Grammar: Learning And Teaching*, London: Longman
- SCHMITT, Norbert (2000), "Teaching and Learning Vocabulary," J. C. Richards (Haz.) (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, içinde s. 124-158
- SHELDON, E. Leslie (ed.) (1987) *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*
- ____ (1988), "Evaluating ELT Textbooks and Materials," *ELT Journal*, October 1988, 42/4, s. 237-246
- SKEHAN (1989), *Individual Differences in Second-Language Learning*, Arnold
- SKIERSO, A. (1991), "Textbook Selection and Evaluation," M. Celce-Murcia (Haz.) (1991), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle and Heinle Publishers, içinde s. 432-453
- SMITH, F. (1978), *Reading*, Cambridge: Cambridge University Press
- SOARS, J.- L. (1986), *Headway Intermediate*, Oxford University Press
- STERN, H. H. (1983a), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, OUP
- ____ (1987b), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, OUP
- SWAN- Walter, (1990), *The New Cambridge English Course*, Cambridge University Press
- TOMBLINSON, Brian (1998), *Materials Development In Language Teaching*, Cambridge University Press
- TUCKER, C. A. (1975), "Evaluating Beginning Textbooks," *English Teaching Forum*, XIII, 3/4, s. 355-61
- ____ (1978), "Evaluating Beginning Textbooks," Madsen, Harold S.- Bowen, J.D. (1978), *Adaptation in Language Teaching*, Newbury House Publishers, içinde s. 219-237

- UR, Penny (1996), *A Course in Language Teaching and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press
- VARDAR, Berke (1998), *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, Multilingula Yayınları
- WHITE, R. (1988), *The ELT Curriculum*, Oxford, UK: Oxford University Press
- WILLIAMS, D. (1983), “Developing Criteria for Textbook Evaluation,” *ELT Journal*, 37/3:251-5
- WOODWARD, Tessa (2001), *Planning Lessons and Courses*, Cambridge University Press
- WRIGHT, Tony(1987), *Roles of Teachers and Learners*, Oxford ; New York : Oxford University Press
- YILDIZ, Rauf-Ali Murat Sümbül, Mustafa Koç, İswa Halis (2004), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Atlas Kitabevi
- YILMAZ, Vesile (2004), *Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Görev Odaklı Bir Yordam Oluşturumu Ve Gereç Hazırlamaya Yönelik Bir Çalışma*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- ZAYTOUN, Ali S. (1988), “Different Techniques for Teaching Listening Comprehension,” *A Forum Anthology*, IV, s. 81-84