



## İKİNCİ DİL ÖĞRETİM KAYNAKLARINDA YER ALAN ANLAMA ETKİNLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI (YENİ HİTİT VE NEW HEADWAY ÖRNEKLEMİ)\*

Latif BEYRELİ\*\*  
Duygu AK BAŞOĞUL\*\*\*

### Öz

*Araştırmada ikinci dil öğretim kaynakları olarak hazırlanmış kitaplardan Yeni Hitit (Türkçe) ve New Headway (İngilizce) serilerinde yer alan anlama etkinlikleri; çeşitlilik, nitelik, temel dil becerilerine uygunluk ve bu etkinliklerde kullanılan ölçme-değerlendirme soruları; kapsam, soru çeşidi (açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, var-yok, doğru-yanlış vb.), anlaşılma vb. yönlerden ayrı ayrı ve tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ardından söz konusu kitaplarda bulunan okuma ve dinleme etkinlikleri incelenmiş, ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapıldıktan sonra kitapların öğrenme-öğretme sürecindeki yeterliliği, olumlu ve olumsuz yönleri tespit edilmiş ve kitaplar karşılaştırılmıştır. Son olarak araştırmamızın sonuçları ortaya konmuş, sonuçlar farklı araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** İkinci/Yabancı Dil Öğretimi, Ders Kitabı, Anlama, Ölçme-Değerlendirme.

## COMPARISON OF COMPREHENSION ACTIVITIES CONTAINED IN SECOND LANGUAGE TEACHING SOURCES (‘YENİ HITİT’ AND ‘NEW HEADWAY’ SAMPLES)

### Abstract

*In this study, the comprehension activities included in the ‘Yeni Hitit’ (Turkish) and the ‘New Headway’ (English) series, which are designed as*

\* Bu çalışmanın verileri, Duygu AK BAŞOĞUL’un Yrd. Doç. Dr. Latif BEYRELİ danışmanlığında 2011 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırladığı aynı adlı yüksek lisans tezinden alınmıştır.

\*\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Öğretim Üyesi.

\*\*\* Ankara Üniversitesi TÖMER, İstanbul Taksim Şubesi, Türkçe Okutmanı.

*second language textbooks, were investigated in terms of diversity, quality, and appropriateness for basic language skills; and the assessment and evaluation questions used in these activities were studied in terms of coverage, type of question (open-ended, multiple-choice, matching, true/false, etc.), and comprehensibility, etc. individually using the survey method. Then, the reading and listening activities contained in the books were studied and evaluated separately. Following the evaluation, the efficiency of the books in the learning/teaching process, as well as their positive and negative aspects, was established and the books were compared. Finally, the results of the study were presented, compared with those of other studies, discussed and recommendations were made accordingly.*

**Key Words:** *Second / Foreign Language Teaching, Textbook, Understanding, Assessment and Evaluation.*

## 1. GİRİŞ

Ana dili öğretiminde olduğu gibi ikinci dil öğretiminde de dil öğrencisine temel dil becerilerinin kazandırılması esas amaçlardan biridir. Anlama ve anlatma olmak üzere iki alanı olan dil becerileri, dört alt beceriyi kapsamaktadır. Bunlardan anlama öğrenme alanı dinleme ve okuma becerilerini, anlatma öğrenme alanı ise konuşma ve yazma becerilerini içine almaktadır ve anlama alanına ait beceriler alma davranışını içerirken anlatma alanına ait beceriler üretme ya/ya da verme davranışlarını kapsamaktadır.

### 1.1. İkinci Dilde Okuma

Anlama öğrenme alanına ait olan okuma becerisi, basit ve pasif olarak gerçekleştirilen bir eylem değildir. Aksine okuma esnasında okur hem zihinsel hem fiziksel hem de ruhsal olarak aktiftir. Buna göre okuma, asıl olarak metinden anlam çıkarma sürecidir ve bu sürece görme, tanıma, algılama, strateji kullanma, yorumlama, kavrama, anlama, öğrenme, dinleme, konuşma ve yazma gibi davranışlar da dâhildir.

İlk önceleri pasif bir eylem olarak görülen “okuma süreci, zamanla bilişsel bir süreç olarak kabul görmüş olup daha sonraları beceri ve bilgi alanlarında betimlenmeye çalışılmıştır. Bu düşünceler doğrultusunda okurların nasıl okuduklarını, anlamlandırdıklarını öngören çeşitli yaklaşımlar da üretilmiştir.” (Singhal, 2006: 8-9). Bu yaklaşımlar şunlardır:

### ***Bütünleştirici Yaklaşım***

Gough (1972), okuma sürecini açıklamak için ses temelli bir yaklaşım ileri sürmüştür (Aktaran Singhal, 2006: 9). Bu yaklaşıma göre okuma, önce harflerin tanınmasını, daha sonra hecelerin, ardından sözcüklerin, cümlelerin ve son olarak metnin idrak edilmesini içeren sıralı ve sistemli bir süreçtir.

### ***Çözümleyici Yaklaşım***

Bu yaklaşımda öğrenci, bütünleştirici yaklaşımın aksine cümleleri, paragrafları okuyup metnin bütününe anlamına ulaşabilmek amacıyla art alan bilgisini de harekete geçirerek anlama yönelik kestirimlerde bulunmakta ve yorum yapmaktadır; böylece önce metnin yüzeyinde yer alan bilgiye ulaşmakta ve ardından derin yapıya ait bilgileri de edinebilmektedir.

Schank ve Abelson’a göre, okuma süreci şemaların etkinleştirilmesini gerektirmektedir. Bu modele göre, okurun zihninde bir şema vardır. Bu şema, okunan metnin yüzeyindeki belirli bilgilerin tetiklenmesiyle etkinleşmektedir. Bu etkinleşme sonucu hareketlenen bilgiler, metindeki bilgiler ile etkileşime girmektedir. Bu etkileşim, okurun çıkarsama yapmasına olanak tanımaktadır. O nedenle bu okuma modeli şema temelli olarak adlandırılmaktadır. Şema temelli bir modelde okur, şemasındaki metinle ilgili eski bilgileri etkinleştirerek metinde sunulan yeni bilgileri şemasına katmakta ve böylece zihnindeki şemayı genişletmektedir (Peer’dan Aktaran

Ülper, 2010: 33-34). Buradan hareketle bu modelin dayanağının şema teorisi olduğu söylenebilmektedir.

### ***Etkileşimsel Yaklaşım***

Etkileşimsel model, etkileşimin iki düzeyinden bahsetmektedir. Birincisi, okur ile metin arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, metindeki bilgiyi ve metne taşıdığı bilgiyi kullanarak anlamayı sağlayan okurun anlamla karşılaşmasını içermektedir. İkincisi, biçimlendirici ve çözümleyici yaklaşımların etkileşimidir. Başka bir deyişle, okurlar okuma sürecini, metindeki dilsel öğeleri yorumlayarak ve elde edilen bilgileri daha önceki bilgilerle bağdaştırarak tamamlamaktadır (Carrell ve Eisterhold, 1983). Bu okuma modelinde okuma, hem okurun art alan bilgisini hem de dilsel bilgisini ve bunun yanında kod çözme becerisini içinde barındırmaktadır.

### **1.2. İkinci Dilde Okuma Stratejileri**

Dil öğrencileri okuma sürecinde metni anlamlandırmak amacıyla şemaların yanı sıra belirli stratejileri de kullanmaktadırlar. Öğrenciler bu stratejileri, okuma anlamlandırma sürecinde bir problemle karşılaştıklarında o problemi çözebilmek için ve “isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme süreçlerinde” (Beydoğan, 2010: 9) kullanmakta ve böylece amaçlarına daha rahat bir şekilde ulaşabilmektedirler. Bununla birlikte öğrenci strateji kullanımı sırasında etkindir ve etkin olduğu bu süreçte stratejileri, okuma eyleminin başından sonuna kadar kullanabilmekte, okuma eylemi sırasında yeni stratejiler de üretebilmektedir.

Singhal (2006: 105-106) dil öğrenme stratejilerini; anlama stratejileri (bilişsel, bellekssel ve üst bilişsel), duyuşsal-toplumsal stratejiler ve yorumlama-değerlendirme stratejileri olmak üzere üç bölümde toplamıştır. Bu noktada yorumlama/özetleme, öngörme/tahmin etme, metni gözden geçirme, bağlam ipuçlarını değerlendirme,

sözcükleri tekrar etme, çözümlenme, sözcükleri parçalama, resimleri kullanma, başlıkları kullanma, ders kitabının desteğini alma, tekrar okuma, bilgi almak için okuma, ön bilgilerden faydalanma, varsayım oluşturma, ilişkilendirme, çağrışım oluşturma, sözcükleri gruplandırma, ana dili ile ilişkilendirme, denetleme, hataları düzeltme, sözcükleri tanıma, metnin kurgusunu ve retorik yapısını tanıma, metnin türünü tanıma, bağlayıcıları tanıma, metinsel özellikleri tanıma, bilgiyi ayırt etme gibi stratejiler anlama stratejilerini oluştururken; kendini cesaretlendirme, açıklama, doğrulama, geri bildirim gibi stratejiler duyuşsal-toplumsal stratejileri; metne tepki verme, kanıtları değerlendirme, yazı tekniklerini değerlendirme, gerçekte düşüncüyü ayırt etme, metni yorumlama gibi stratejiler ise yorum ve değerlendirme stratejilerini oluşturmaktadır.

Buna göre, öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için **okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında** etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ileri sürdüğü tahminlerini kontrol edebilir. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında eleştiriler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünceleri ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili

yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür (Epçaçan ve Erzen, 2010: 23).

### 1.3. İkinci Dilde Okuma Etkinlikleri

Okuma becerisinin kazandırılması amacıyla hazırlanan okuma etkinlikleri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır.

#### *Okuma Öncesi Etkinlikleri<sup>1</sup>*

- Bilinmeyen sözcüklerle çalışmak,
- Verilen anahtar sözcüklerden faydalanarak metnin konusunu/içeriğini tahmin etmek,
- Önceki/benzer okumalarla yeni okuma arasında bağlantı kurmak ve karşılaştırma yapmak,
- Önceki metinlerden veya başka metinlerden alıntılanan cümleler üzerine konuşup tartışmak,
- Başlık ve alt başlıklardan yola çıkarak metnin içeriğini tahmin etmek,
- Metnin özet, giriş ya da sonuç bölümlerini okuyarak metnin içeriği hakkında fikir yürütmek,
- Resim, fotoğraf, harita, grafik gibi görselleri inceleyip altyazılarından da faydalanarak metnin içeriğini kestirmek,
- Konuyla ilgili ön bilgiler ve deneyimler üzerine konuşmak,
- Beyin fırtınası tekniğini kullanmak,

---

<sup>1</sup> Burada sıralanan etkinliklerin birçoğunun okuma öncesinin dışında okuma sırası ve sonrasında da kullanılması mümkündür. Buradan hareketle bir etkinliğin bazen hem okuma öncesinde hem sırasında hem de sonrasında yer alabileceği düşünülebilir.

- Konuyla ilgili tahmin ve varsayımlarda bulunmak,
- Verilen çoktan seçmeli soruları, yoruma dayalı ya da öğrencileri güdülemeye dayalı soruları cevaplamak,
- Sözcükleri, cümleleri vb. birbirleriyle eşleştirmek,
- Metne göz gezdirmek,
- Metni taramak,
- Konuyla ilgili sorular oluşturmak,
- Yazarın biyografisini okuyup onun üslubu hakkında fikir edinmek.

#### *Okuma Sırası Etkinlikleri*

- Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarına bakmak için sözlük kullanmak,
- Bağlam ipuçlarından faydalanarak cümlelerin/sözcüklerin anlamlarını tahmin etmek,
- Anahtar sözcükleri ve sözcük gruplarını belirlemek,
- Dilsel yapının pekiştirilmesine ya da sözcük öğretimine yönelik boşluk doldurmalı etkinlikleri cevaplamak,
- Metindeki zamirlerin kimin ve ne için kullanıldığını tespit etmek,
- Söz dizimini dikkate almak,
- Karışık olarak verilmiş olan cümleleri veya paragrafları anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralamak,
- Okuma öncesinde yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek ve yanlış tahminleri düzeltmek,
- Önceki metinlerden edinilen bilgi ve düşüncelerle, yeni metindeki bilgi ve fikirleri karşılaştırmak,

- Metinde geçen karakterlerin özelliklerini belirlemek ve karakterleri hayalinde canlandırabilmek,
- Metnin sonrasında/sonunda neler olacağını tahmin etmek,
- Yazarın yazma amacını, karakter özelliklerini, inançlarını tespit etmek,
- Sesli, sessiz, yoğun, yaygın, tarayarak ve gözden geçirerek okuma çalışmaları yapmak,
- Drama çalışmaları yapmak,
- Not almak, önemli cümlelerin altını çizmek,
- Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, açık uçlu vb. soruları cevaplandırmak,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurmak.

#### *Okuma Sonrası Etkinlikleri*

- Metinde anlatılan olay ya da durum ile ilgili konuşmak; yorum, karşılaştırma ve tartışma yapmak,
- Metinde geçen karakterlerin özellikleri, düşünceleri hakkında konuşmak, yorum yapmak,
- Yazarı; amacı, taraflı yazdığı bölümler, vermek istediği mesaj, inanışları, bakış açısı ve karakter özellikleri açısından değerlendirmek, eleştirmek,
- Metindeki değerleri, kendi değerleriyle karşılaştırıp tartışmak,
- Metnin ana fikrini ve konusunu söylemek,
- Metinde geçen problemleri bulmak ve çözmek,
- Metni sözlü veya yazılı olarak özetlemek,
- Metnin ana hatlarını yazmak,



- Metni anlamaya yönelik olan açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, tabloya yerleştirme vb. soruları cevaplamak,
- Metni/diyaloğu canlandırmak,
- İkili veya grup çalışmaları yapmak.

#### 1.4. İkinci Dilde Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, okuma becerisi gibi hem ana dilinde hem de ikinci dilde ilk önceleri pasif olarak gerçekleştirilen bir eylem olarak görülmekteydi. Zamanla, dinlemenin insanlar arasındaki iletişimin sağlanması aşamasında ve sözel becerilerin kazandırılmasının yanında yazılı (okuma ve yazma) becerilerin ve dil bilgisinin de kazandırılması sürecinde etkin bir rol oynadığının fark edilmesi sebebiyle bu becerinin de tıpkı konuşma ve yazma becerileri gibi aktif bir beceri olduğu kabul edilmiştir. Öte yandan dinlemenin algılama, yorumlama, tahmin etme, çıkarım yapma vb. zihinsel aktiviteleri de içinde barındırması onun aktif bir beceri olduğunun göstergesidir. Meskill'e (1996: 180) göre de dinleme sadece alımlama işinin yapıldığı bir beceri değil, aynı zamanda fizyolojik ve bilişsel süreçleri de eşzamanlı olarak içeren bir beceridir.

Hem ana dilinin hem de ikinci dilin öğretiminin özellikle ilk aşamasında en çok kullanılan beceri dinleme becerisidir. Bu sayede öğrencinin hedef dile ait sesleri, yapıları, telaffuz bilgisini vb. öğrenmesi hedeflenmektedir. Gözle görülebilir derecede önem arz eden bu beceri genel olarak "kavrama (algılama), ayırıştırma ve birleştirme olmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır." (Rost'tan Aktaran Karababa ve Dilçin, 2002: 56). Böylece dinleme sürecinin ilk aşaması olan kavrama/algılama sürecinde dinleyici daha çok dinleme değil, duyma/işitme<sup>2</sup> evresindedir. Bu evrede öğrenci hedef dile ait sesleri, tonlamaları vb. kulak yardımıyla algılamaktadır ama "kulak, düşünüldüğü gibi sesleri tek tek, birbirlerine bağlantılı olarak veya boğumlanmış ses

---

<sup>2</sup> İşitme / duyma kişinin iradesiyle olmayan insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsurudur. Dinleme ise kişinin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür (Özbay, 2005: 57).

öbekleri halinde algılamamaktadır. Tıpkı gözün harf harf, sözcük sözcük görmediği gibi burada da sesler, ses grupları, anlam bütünlüğü içerisinde zihnimize girmektedir.” (Yalçın, 2006: 127). Birinci aşamada dikkat edilmesi gereken öğrencinin sadece sesleri değil; “yüz ifadelerini, jestleri ve/veya konuşma hızını” (Cihangir-Çetinkaya, 2011: 26) da algılayabilmesidir. Bu durum kulağın yanında gözün de dinleme sürecine katıldığını göstermektedir. İkinci aşama olan ayırıştırma aşamasında ise dinleyici; sesleri, tonlamaları, ses niteliklerini, ifadeleri vb. ayırıştırmakta ve anlamlı kümeler oluşturarak bu kümeleri kısa süreli belleğe göndermektedir. Buradan yola çıkarak son aşamada öğrenci, kısa süreli belleğe gönderdiği verileri/girdileri birleştirerek dilsel, biçimsel ve içeriksel şemalarını da dikkate alıp çözümlenmekte; bu çözümlenme aşamasında tahminlerde bulunmakta, yorumlar yapmakta, eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağlantı kurmakta ve bazen de tepkiler vermektedir. “Verilen bu tepkiler konuşmacının vermek istediği mesajın alınıp alınmadığının ya da ne kadar alındığının; diğer bir deyişle anlamlandırmanın gerçekleşip gerçekleşmediğinin göstergesidir.” (Rhodes’ten Aktaran Feyten, 1991: 175). Tüm bu uygulamaların etkin bir şekilde gerçekleşmesi sonucunda öğrenci asıl amacı olan sözel metni anlamlandırmakta ve yazarın vermek istediği mesaja/modele vb. ulaşmaktadır.

#### **1.4.1. İkinci Dilde Dinleme Stratejileri**

Dinleme öğretiminde sadece öğretmenin değil, öğrencinin de kendi ana dilindeki dinleme yeteneğinin ve anlamlandırma için kullandığı stratejilerin verimliliğinin önemi vardır (Feyten, 1991: 174). Bu sebeple özellikle ikinci dil öğretiminde öğrencinin anlamasını kolaylaştırabilmek için stratejileri kullanması gerekmektedir. Dinleme stratejileri direkt olarak anlama ve dinleme içeriğini anımsatmaya katkıda bulunan teknikler ve aktivitelerden oluşmaktadır. Buna göre dinleme stratejileri dinleyicinin içeriği nasıl işlediğine göre sınıflandırılabilir (NCLRC, 2003-2004).

Çözümleyici (top-down) stratejiler, dinleyici tabanlıdır. Dinleyici, konunun art alan bilgisi, durum, bağlam, metin türüyle dil aracılığıyla bağlantı kurmaktadır. Burada kullanılan art alan bilgisi, dinleyicilere duyduklarını yorumlamada yardım etmekte ve bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edici bir dizi beklentiyi harekete geçirmektedir. Burada kullanılan stratejiler şöyledir:

- Ana fikir için dinleme,
- Tahmin,
- Çizimsel çıkarımlar,
- Özetleme.

Bütünleştirici (bottom-up) stratejiler, metin tabanlı stratejilerdir. Dinleyici, mesajdaki dilsel yapıyla ilgilenir. Burada anlamı oluşturan sesler, sözcükler ile dil bilgisinin kombinasyonunu sağlanmaktadır. Kullanılan stratejiler şöyledir:

- Belirli detayları dinleme,
- Aynı kökleri tanıma,
- Sözcük dizilişini tanıma.

O'Malley'e göre (Aktaran Odacı, 2006: 4) dinleme stratejileri bilişsel ve üst bilişsel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır:

#### *Bilişsel Dinleme Stratejiler*

- Tekrar etme,
- Fiziksel tepkiyi yönlendirme,
- Çevirme,

- Grup oluşturma,
- Not alma,
- Tümdengelim/Sonuç çıkarma,
- Canlandırma/Betimleme,
- İşitsel betimleme,
- Anahtar sözcükleri kullanma,
- Kavramlaştırma,
- Detaylandırma,
- Aktarma,
- Çıkarım yapma,
- Açıklama için soru sorma,
- Kaynak kullanma.

*Üst Bilişsel Dinleme Stratejileri*

- Yönlendirilmiş dikkat,
- Seçici dikkat,
- Kendini yönetme,
- Kendini izleme/denetleme,
- Kendini sınama/değerlendirme,
- Kendini güçlendirme.

Görüldüğü üzere üst bilişsel stratejiler, bilişsel stratejilerden farklı olarak planlama, izleme, değerlendirme gibi eylemleri içinde barındırmaktadır ve öğrenciye kendi okuma/dinleme sürecine ait *farkındalık* sağlamaktadır. Bu farkındalık da öğrencilerin “dinleme süreçlerini izlemelerini ve kontrol etmelerini kolaylaştırarak onlara dinleme süreçlerini düzenleme şansı tanımaktadır. Bir başka deyişle, öğrencinin okuma sürecini takip etmesi (monitoring), okuma amacıyla ilgili anlamayı gerçekleştirebilme düzeyi açısından kendini değerlendirmesi (selfevaluation) ve bu doğrultuda dinleme sürecini düzenlemesi – eksiklikleri saptama, gerekirse yeniden dinleme (regulation), onun üst bilişsel farkındalığının göstergesi sayılabilir.” (Çöğmen ve Saracaloğlu, 2010: 92). Öğretmenler dinleme/okuma becerisinin kazandırılması aşamasında öğrencilere bu üst bilişsel farkındalığı edinme konusunda yardımcı ve model olmalıdırlar. Bu sayede ikinci dil kazanımı daha hızlı gerçekleşecektir.

#### 1.4.2. İkinci Dilde Dinleme Etkinlikleri

##### *Dinleme Öncesi Etkinlikler*

- Resimler, haritalar, tablolar, grafiklere bakmak,
- Sözcükleri ve dil bilgisi yapısını gözden geçirmek,
- Anlamsal ağlar inşa etmek (kavramların ve sözcüklerin birbirine nasıl uyduğunu gösteren bir grafik oluşturmak),
- Dinleme metninin içeriğini tahmin etmek,
- Faaliyetler için talimatlar ve direktifleri tekrar etmek,
- Rehberlik eden çalışma yapmak (NCLRC, 2003-2004).
- Bunlara ek olarak şu etkinlikler de dikkate alınmalıdır:
- Konuyla ilgili ön bilgiler ve deneyimler üzerine konuşmak,

- Beyin fırtınası yapmak,
- Verilen çoktan seçmeli; yoruma dayalı ya da öğrencileri güdülemeye dayalı soruları cevaplamak.

#### *Dinleme Sırası Etkinlikler*

- Görselleri kullanarak dinlemek,
- Grafikleri ve çizelgeleri doldurmak,
- Harita üzerinde rotayı takip etmek,
- Listede gizlenmiş öğeleri kontrol etmek,
- Özü/ana fikri anlamak için dinlemek,
- Anlama ulaşmak için belirli ipuçlarını aramak,
- Boşluk doldurma vb. alıştırmaları yapmak,
- Resmî veya resmî olmayan kayıtları ayırt etmek (NCLRC, 2003-2004).
- Bunlara ek olarak şu etkinlikler de dikkate alınmalıdır:
- Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını öğrenmek için sözlüğe bakmak,
- Verilen olayları gerçekleşme zamanına göre sıraya koymak,
- Dinleme öncesinde yapılan tahminlerin doğruluğunu kontrol etmek, gerekirse yanlışları düzeltmek,
- Sözel metinde geçen olayı, karakterleri hayalinde canlandırmak,
- Dinlemenin sonrasında/sonunda ne olacağını tahmin etmek,
- Konuşmacı(lar)nın özelliklerini, amacını vb. tespit etmek,

- Dinleme türlerinden faydalanarak dinlemek,
- Not almak/önemli ifadelerin altını çizmek,
- Sebep-sonuç ilişkisi kurmak,
- Listelemek.

#### *Dinleme Sonrası Etkinlikler*

- Anlamaya ilişkin soruları yanıtlamak (boşluk doldurma, diyagram tamamlama...),
- Grup çalışması yapmak,
- Metni yüksek sesle okumak,
- Okunanları anlatmak,
- Ana fikri bulmak,
- Metni sözlü ve yazılı olarak özetlemek,
- Metinde geçen belirli noktaları tartışmak,
- Metinle ilgili bir kompozisyon yazmak,
- Rol oynama, benzetim, problem çözme, şarkılar, dikte gibi öğretim tekniklerinden faydalanmak (Demirel'den Aktaran Ay, 2008: 11).

Bunlara ek olarak şu etkinlikler de dikkate alınmalıdır:

- Sözel metinde geçen olay ya da durumla ilgili konuşmak; yorum, karşılaştırma veya tartışma yapmak,
- Metnin karakterleri hakkında yorum yapmak,
- Metnin konusunu söylemek,

- Yazarın/konuşmacının bakış açısı, üslubu vb. hakkında konuşmak, yorum yapmak,
- Metni canlandırmak.

### 1.5. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (AODÇ) Kapsamında Okuma ve Dinleme Becerileri

İkinci dil öğretim kaynaklarından biri olan Yeni Hitit (Türkçe) [YH] serisinin öğrencinin dil pasaportu, dil geçmişini ve dosyasını içeren *Avrupa Dil Gelişim Dosyası* dikkate alınarak hazırlanması, bu dosyanın art alanını *Avrupa Ortak Dil Çerçevesi*'nin [AODÇ] oluşturması ve New Headway (İngilizce) [NH] serisinin de bu çerçeve kapsamında hazırlanması sebebiyle araştırmada okuma ve dinleme becerilerinin bir de bu temelde ele alınması uygun olacaktır.

“Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı; yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan” (CEFR, 2001: 1) AODÇ’de dil becerileri öğrencinin iletişimsel dil yeteneği de göz önünde bulundurularak *alımlama, üretme, etkileşim* olmak üzere üç alt alana ayrılmıştır ve bütün alanlar sözlü ve yazılı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre araştırmacının konusunu oluşturan okuma ve dinleme becerileri, alımlama alanının kapsamı içerisinde yer almaktadır ve okuma, alımlama alanının yazılı kısmını oluştururken, dinleme sözlü kısmını oluşturmaktadır.

Alımlama süreci; gerçek dünya bilgisinin, şemaların ve art alan bilgisinin yardımıyla yeni bir metni kavrama aşamasında etkileşimli olarak sürekli güncelleştirilen ve yeniden yorumlanan, doğrusal bir ardışıklık biçiminde oluşan şu dört faaliyeti içermektedir:



- Konuşma ve yazmanın algılanması: ses/karakter ve sözcük tanımlama (el yazısı ve baskı),
- İlgilenildiği kadar, metnin tümü veya kısmen teşhisi,
- Metnin bir dilsel varlık olarak anlamsal ve bilişsel olarak anlaşılması,
- Bağlamdaki metnin yorumlanması.
- Bu sürece dâhil olan alımlama becerileri ise AODÇ'ye göre şöyledir:
- Algılama,
- Hafızada tutma,
- Kod çözme,
- Çıkarımda bulunma,
- Tahmin etme,
- Hayal etme,
- Hızlı tarama,
- İleri ve geri bakma.

AODÇ'de alımlama etkinlikleri işitsel, görsel ve işitsel-görsel olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır. Buna göre **işitsel alımlama (dinleme)** etkinliklerinde ana fikir ve belirli bilgileri edinme, ayrıntılı anlama, akıl yürütme vb. nedenlerle dinleme yapmakta olan “dil kullanıcısı bir dinleyici olarak bir ya da daha fazla konuşmacı tarafından üretilmiş bir konuşma girdisini almakta ve işlem yapmaktadır.” (CEFR, 2001: 65). Buna göre dinleme etkinlikleri şu uygulamaları kapsamaktadır:

- Kamu duyurularını (bilgi, yönerge, uyarılar vb.) dinlemek,
- Medyayı (radyo, televizyon, kayıtlar, sinema vb.) dinlemek,

- Canlı bir izleyici kitlesinin (tiyatro, kamu toplantıları, halka belirli bir konu üzerinde yapılan konuşmalar, eğlenceler vb.) üyesi olarak dinlemek,
- Kulak misafiri olunan konuşmaları dinlemek.

Öğrencinin yukarıda bahsedilen uygulamaları yapmadan önce iyi bir dinleyici olmak ve dinleme eylemini tam olarak gerçekleştirebilmek için şu becerileri mutlaka kazanmış olması gerekir:

- İfadeyi algılamak (işitsel, fonetik beceriler),
- Dilsel iletiyi teşhis etmek (dil bilimsel beceriler),
- İletiyi anlamak (anlam bilimsel beceriler),
- İletiyi yorumlamak (bilişsel beceriler).

**Görsel alımlama** olarak ifade edilen okumada ise ana fikri anlama, belirli bilgileri edinme, ayrıntılı anlama, akıl yürütme vb. sebeplerle okumakta olan “öğrenci, okur olarak bir ya da daha fazla yazar tarafından üretilmiş yazılı metinleri girdi olarak almakta ve işlem yapmaktadır.” (CEFR, 2001: 68). Ayrıca okur, okumak için aşağıda belirtilen becerileri de kazanmış olmalıdır:

- Yazılı metni algılamak (görsel beceriler),
- Yazılı metni tanımak (yazıma ait beceriler),
- Mesajı teşhis etmek (dil bilimsel beceriler),
- Mesajı anlamak (anlam bilimsel beceriler),
- Mesajı yorumlamak (bilişsel beceriler).

Bir diğer alımlama türü de **işitsel-görsel alımlama**dır. Bu alımlama türünde aynı anda hem işitsel hem de görsel girdiyi alan öğrenci şu etkinlikleri uygulamaktadır:

- Sesli okunan bir metni takip etmek,
- Altyazıları olan bir filmi, video ya da televizyon programını izlemek,
- Yeni teknolojileri kullanmak (çoklu ortam, CD, DVD, vs.).

### 1.6. Okuma ve Dinleme Becerilerinin Kazandırılmasında Ders Kitaplarının Önemi

Ana dilindeki okuma/dinleme sürecinde dil edincisinin metinlerle karşılaşması sadece sınıf ortamı ile sınırlı değilken, ikinci dil edinim sürecinde dil edincisinin metinlerle karşılaşması büyük oranda sınıf ortamı ve öğretim materyalleri ile sınırlıdır. Bu durum ikinci dil edinim sürecinde farklı metin türlerinden kazanılan okuma/dinleme-anlama deneyimlerini sınırlandırdığı gibi ikinci dil edinim sürecinde sınıf ortamının ve okuma/dinleme becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim materyallerinin önemini de artırmakta, ancak bununla beraber söz konusu durum, sınıf ortamı ve ders materyalleri üzerindeki baskıyı da artırmaktadır. Ayrıca bu durum ikinci dil edinim sürecinde sınıf ortamının ve ders malzemelerinin en iyi biçimde kurgulanmasının gerekliliğini de ortaya koymaktadır (Aygüneş, 2007: 71). Burada bahsi geçen ders materyallerinden birisi de ders kitabıdır. Ders kitabı, ikinci dil öğretiminde “öğretimi standartlaştırması, öğretim programının yapılandırılmasını ve izlenmesini sağlaması, kaliteyi sürdürmesi, çeşitli öğrenme kaynakları sağlaması, etkili olması, öğretmene zaman kazandırması, etkili dil öğretim modelleri ve girdileri sağlayabilmesi, öğretmeni eğitebilmesi, görsellik sağlaması” (Richards: 1-2) bakımlarından önemli bir araçtır. Bunun yanı sıra öğretmene ve öğrenciye rehber olması, etkili öğretimi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini; iletişim ve etkileşimli bir ortam ile okuma/dinleme becerilerinde nihai amaç olan anlamaya ulaşılmasını sağlaması bakımlarından önem arz etmektedir, fakat yukarıda bahsedilen özellikleri her ders kitabı taşımamaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının uzman kişiler tarafından ve ihtiyaca göre hazırlanması gerekmektedir. Ancak bu şartla ders kitabı, ikinci dilin kazandırılmasında rehber niteliği taşıyacak ve etkili olacaktır.

AODÇ'de de ders kitaplarının öneminden bahsedilmiş ve ders kitapları hazırlanırken ders kitabı hazırlayıcısının dikkate alması gereken noktalara değinilmiştir (CEFR, 2001: 44). Buna göre, “ders kitabı yazarları ve ders planlayıcıları zorunlu olmasalar da, öğretmen ve öğrenme hedeflerini, öğrencide oluşması beklenen yeterlilikler ve stratejileri sınıf içi görevler açısından belirlemek isteyebilirler. Öte yandan, kitaplarda yer alacak metinlerin, etkinliklerin, sözcüklerin ve dil bilgisel formların seçimi ve sıralanması konularında somut ve ayrıntılı kararlar almaları beklenmektedir. Aynı şekilde, kitapta sunulan öğretim malzemesinin öğrenci tarafından sınıf içi ve bireysel iş ve etkinliklerde kullanımı konusunda ayrıntılı açıklama ve komutlar vermeleri beklenmektedir. Ortaya çıkan ürün, öğrenme ve öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir ve öğrenme sürecinin doğası gereği kaçınılmaz bir biçimde güçlü varsayımlara dayandırılmalıdır.” (CEFR, 2001: 141).

Tüm bu bilgilerden hareketle ikinci dil öğretiminde ders kitabı hazırlanırken birçok noktanın göz önünde bulundurulması ve ihtiyaca, amaca göre bir ders kitabının oluşturulması gerektiği söylenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, ana dilinden farklı olarak daha az okuma ve dinleme metniyle karşılaşan ikinci dil öğrencisini daha fazla metinle, çeşitli etkinliklerle karşılaştırmak ve hazırlanan açık ve anlaşılır yönergelerle öğrenciye/öğretmene rehber olacak sıkıcı olmayan, nitelikli ve kullanışlı kitaplar hazırlamaktır.

Okuma ve dinleme kazanımlarının asıl amacı öğrenciye anlama becerisini kazandırmaktır. Bu sebeple, hazırlanan veya alıntılanan metinlerin okunması/dinlenmesi öncesinde, sırasında ve sonrasında ders kitaplarında çeşitli etkinliklere yer verilmektedir. Etkinliklerde öğrencinin anlamasını sağlamak veya denetlemek için çeşitli soru tiplerinin kullanılması gerekmektedir.

### 1.7. Ders Kitaplarında Okuma ve Dinleme Becerisinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Soruları

Ders kitaplarında okuma ve dinleme becerilerini kazandırmak/geliştirmek için dinleme/okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli anlamlandırma sorularına yer verilmektedir. Daha etkili bir ikinci dil öğretiminin sağlanması amacıyla bu soruların çeşitli, nitelikli ve anlamlandırmayı ölçer nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca hazırlanan “soruların kapsam açısından metnin sadece bir bölümünü değil, bütünü temsil etmesi dikkat edilmesi gereken önemli bir noktadır. Hazırlanan soruların metnin bütünü temsil etmesi, sadece yüzeysel sorularından değil, aynı zamanda derin metin ve değerlendirme sorularından da oluşmasına işaret etmektedir. Bir metnin ilgili çok farklı türde sorular hazırlanması mümkündür. Ancak bazı türdeki sorular ile metnin tamamını kapsayıcı bir sınama yapabilmek mümkün değildir.” (Ülper, 2010: 120). Bu sebeple de çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, açık uçlu gibi farklı türden sorular hazırlamaya özen gösterilmelidir. Soruların hazırlanma aşamasında şu noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrencinin anlayabileceği şekilde açık ve anlaşılır olmalı,
- “Evet”, “hayır” gibi kısa cevaplı olmamalı,
- Öğrenci düzeyinin altında ya da üstünde olmamalı (çünkü her iki durumda da öğrencinin derse ilgisi azalabilir.),
- Öğrencilerin düşüncelerini belli bir düzen içinde anlatabilmesini sağlayıcı nitelikte olmalı, başka bir deyişle planlı olmalı,
- Anlatılan konunun temel noktalarını vurgulamalı; gereksiz ya da ayrıntılı bilgileri buldurmaya yönelik olmamalı,
- Yeni bilgiler ve araştırmalar için yol gösterici olmalı,
- Beklenen cevabı ima edici nitelikte olmamalı,

- Bloom'un "bilişsel alan basamakları" olarak belirlediği bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme amaçlarına uygun ve değişik düzeylerdeki öğrenmeyi ölçücü nitelikte olmalı (Küçükahmet'ten Aktaran Ensar, 2003: 275).

Bunların yanısıra aşağıdaki noktalar da önem arz etmektedir:

- Metnin anlamlandırılması için sorular kapsayıcı olmalı ve ölçmenin geçerliliğini sağlamak için soru sayısı ve/veya çeşidi fazla olmalı,
- Birbirlerine cevap niteliği oluşturacak sorular sorulmamalı, yani sorular birbirleriyle bağlantılı olmamalı,
- Her güçlük düzeyine göre soru sorulmasına dikkat edilmeli.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı kullanılarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınan iki kitap serisi, tarama tekniği kullanılarak karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş ve yapılan incelemeye göre bu kitaplarda yer alan anlama etkinliklerinin yeterliliği ve uygulanabilirliği belirlenmiştir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe [YH] ve New Headway [NH] adlı ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmada Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1-2-3 serisinin ders kitapları ile New Headway'in Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate ve Advanced serilerinin ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve tarama yöntemi kullanılmıştır.

### 2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmayla ilgili yapılan doküman incelemeleri ve taramalar sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmış, söz konusu kitaplar arasında karşılaştırma yapıp eksiklikler tespit edilerek, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Yeni Hitit ve New Headway Serilerinin Okuma Etkinliklerinin Karşılaştırılması

#### *Okuma Etkinliklerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması*

İki kitap serisinin incelenmesi aşamasında, oluşturulan tablodan yararlanılarak okuma etkinliklerinin sayısal karşılaştırılması yapılacaktır:

**Tablo 1.** Yeni Hitit ve New Headway Serilerindeki Okuma Etkinliklerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması

Ölçütler	Yeni Hitit Serisi	New Headway Serisi
Okuma Metinlerinin Sayısı	173	96
Etkinlik Sayısı	434	388
Metin/Bölüm Başına Düşen Okuma Etkinlik Sayısı	3	6

Tabloya göre YH serisinde daha fazla okuma metninin bulunduğu görülmektedir, fakat şu durum da belirtilmelidir ki NH serisinin sadece okuma bölümlerinde bulunan metinleri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu durum dikkate alındığında NH serisinin

daha çok okuma metnine ve okuma etkinliğine sahip olduğu söylenebilir. Çünkü her becerinin öğretimi aşamasında okuma becerisinden de faydalandığı görülebilmektedir. Öte yandan YH serisinde bir metnin ortalama 2-3 etkinliği bulunurken, bu sayı NH serisinde 6'ya yükselmiştir.

### ***Etkinliklerin Çeşitlilik Bakımından Karşılaştırılması***

Öğrencinin daha çok kazanımı edinebilmesi ve pekiştirebilmesi için farklı etkinliklerle karşı karşıya getirilmesi gerekmektedir. Buna göre inceleme sonrasında NH serisinde, YH serisine göre daha çeşitli etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir.

### ***Okuma Öncesi Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

Okumaya başlamadan önce öğrenci metne güdülenmelidir ve öğrencide ne okuyacağına dair merak uyandıran, onun hazırbulunuşluk düzeyini ölçen okuma öncesi etkinliklerine yer verilmelidir. Bu açıdan kitaplara bakıldığında YH serisinde okuma öncesi etkinliklerine neredeyse hiç yer verilmeyip bu konu ihmal edilmişken, NH serisinin metinlerinin tümünün okuma öncesinde öğrenciyi yorum yapmaya, karşılaştırmaya, tahmin etmeye vb. yönlendirecek etkinlikler bulunmaktadır. Ayrıca YH serisinde okuma öncesi etkinliklerinin çok az olması, öğrencinin strateji kullanımını engellerken, NH serisinin okuma öncesi etkinlikleri öğrencinin strateji kullanımına zemin sağlayacak niteliktedir.

### ***Okuma Sırası Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

Öğrencinin anlamlandırmaya başladığı aşama olarak da bilinen okuma sırası önemli bir aşamadır. Bu sebeple kitaplarda okuma sırasında öğrencinin anlamlandırmasına katkı sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir, fakat araştırma kapsamına alınan kitaplar incelendiğinde iki kitabın da bu aşamayı göz ardı ettiği belirlenmiştir ve bu aşama daha çok boşluk doldurma, sıralama etkinlikleriyle geçiştirilmiştir. Dolayısıyla



her iki seride de okuma sırası aşamasının ihmal edilmesi, kitapların öğrencinin okuma sırasında strateji kullanımına zemin hazırlayamadığını göstermektedir.

### ***Okuma Sonrası Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

Her iki seride de okuma sonrası etkinliklerine çokça yer verilmiştir. NH serisinde okuma sonrasında metnin anlaşılmasına, metinle ilgili kişisel yorum yapmaya yönelik açık uçlu soruların kullanıldığı, öğrencinin sık sık konuşturulduğu, değerlendirme yaptığı, bilgilerini denetlediği görülürken, YH serisinde genellikle pratik ve olgusal bilgiyi ölçme amaçlı kullanılan kısa cevaplı ve işaretlemeli soruların yer aldığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle bu bölümde de NH serisinin strateji kullanımına imkân sağladığı, YH serisinin ise bu konuda eksik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca her iki kaynak kitapta da, genellikle sözcük öğretiminin okuma öncesi ve sırasında yapılması gerekirken, okuma sonrasında yapıldığı görülmektedir.

### ***Etkinliklerde Kullanılan Soru Tiplerinin Karşılaştırılması***

Okuma öncesi/sırası ve sonrası etkinliklerinin öneminin yanında bu etkinlikler oluşturulurken kullanılan soru tipleri de önem taşımaktadır. Çünkü soru tipleri öğrencinin birçok farklı kazanımı edinmesini sağlamaktadır. Buna göre hangi kazanım verilmek isteniyorsa ona göre bir soru tipi belirlenmeli ve sorular çeşitlendirilmelidir. Bu bilgidен hareketle aşağıda söz konusu kaynaklarda kullanılan soru tipleri karşılaştırılmalı olarak verilmiştir:

**Tablo 2.** Yeni Hitit ve New Headway Serilerinin Okuma Etkinliklerinde Kullanılan Soru Tiplerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması

Soru Tipleri	Yeni Hitit Serisi	New Headway Serisi
Açık Uçlu	13	209
Boşluk Doldurma	88	18
Çoktan Seçmeli	95	3
Doğru-Yanlış	72	10
Var-Yok	44	0
Eşleştirme	47	13
Tabloya Yerleştirme	16	3
Sıralama	11	8
Özetleme	2	3
Listeleme	1	4
Düzeltilme	5	6

Tablodaki verilerden hareketle kitapların sistemlerinin birbirinden farklı olduğu görülebilmektedir. Buna göre YH serisi daha çok boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, eşleştirme tarzlarındaki soruları kullanmayı tercih ederken, NH serisi açık uçlu soruları diğer soru tiplerine göre daha fazla tercih etmiştir.

YH serisinde yer alan doğru-yanlış, var-yok maddeleri eşitlik ya da denklik göstermezken, NH serisinde kullanılan doğru-yanlış maddelerinde bu denklik veya eşitliğin sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra NH serisinde bu soru tipinin etkililiğini artırmak için "Bilmiyorum." gibi ek ifadelere veya yanlış ifadeleri düzeltmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öte yandan YH serisindeki maddeler öğrencinin/öğretmenin yorumuna açıkken ve soru maddeleri her zaman anlaşılır değilken; NH serisinde soruların cevapları ya kesin doğrudur ya da kesin yanlıştır, dolayısıyla sorular yoruma açık değildir.

YH serisinde özetlemenin sadece yazılı olarak yapılması istenirken, NH serisinde hem yazılı hem de sözlü olarak özet yapılması istenmiştir. Bunun dışında öğrencinin metni tekrar anlatması gibi etkinliklere de yer verildiği dikkat çekmektedir.

YH serisinde daha çok paragrafların, cümlelerin, olayların sıralanması istenirken; NH'de paragrafların bağlama uygun olacak şekilde sıralanmasının yer almadığı belirlenmiştir.

Tabloya yerleştirme sorularına YH serisinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu soru tipi öğrencinin not almasını sağlaması ve öğrenciye okunanların içinden istenilen bilgiyi seçip ayırt etme becerisini kazandırması bakımlarından önemlidir. NH'de bu konunun ihmal edilmesi, bu davranışların kazanılmasını sınırlandırmaktadır.

Her iki kaynak kitapta da eşleştirme soruları daha çok sözcük öğretimine yönelik olarak oluşturulmuştur. Bunun dışında dilsel yapının pekiştirilmesine yönelik ya da resimlerle sözcükleri, kişileri veya olayları eşleştirmeyi öngören sorular da bulunmaktadır.

YH serisinin Yüksek kitabında daha genellikle seçmeli sorular yaygınken, bu kitaba AODÇ düzeylerine göre denk olarak kabul edilen *Upper-Intermediate ve Advanced kitaplarında* bu soru tiplerine hiç yer verilmemiştir.

Her iki seride de boşluk doldurma soruları özellikle temel düzeylerde sözcük öğretimine ve dilsel yapının pekiştirilmesine yönelik olarak oluşturulmuştur.

Düzeltilme soruları ise YH'de daha çok metne ait bir paragrafta bulunan yanlışları düzeltmeye dayalıyken, NH'de daha çok cümlelerdeki yanlışların düzeltilmesine yöneliktir.

### ***Kitapların Diğer Yönlerden Karşılaştırılması***

YH serisinde temel dil becerileri birbirinden bağımsız olarak sunulurken, NH serisinde ya okuma-dinleme ya dinleme-konuşma ya da okuma-konuşma şeklinde bir arada verilmiştir ve bu beceriler en son bölümde yazma becerisi ile ilişkilendirilmiştir; yer yer dil bilgisi ve sözcük bilgisi ile de ilişkilendirme yapılmıştır. Seride etkinlikleri ayrı olarak incelemek mümkün değildir ve NH konuşma becerisinin kazandırılmasına daha çok önem vermektedir. Dil öğrencisinin ikinci dili öğrenmedeki amacının genel olarak o dili iyi bir şekilde konuşmak ve o dilde kendini rahatça ifade edebilmek olduğu düşünülürse okuma becerisinin bu kitapta anlatma becerisini kazanmak için bir araç olduğu kolayca görülebilmektedir.

YH serisindeki etkinlikler; boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok gibi kısa cevaplı ve işaretlemeyi öngören sorulardan yola çıkılarak oluşturulmaları sebebiyle daha çok yazmaya dayalıdır. NH serisinde ise açık uçlu soruların kullanımı vasıtasıyla daha çok konuşmaya dayalı etkinlikler hazırlanmıştır. Buradan hareketle kitaplarda anlamının ifade ediliş şeklinin farklı olduğu söylenebilir.

NH serisinin okuma bölümlerinde genellikle birden fazla metnin bulunduğu ve bu metinlerin karşılaştırmalı olarak incelendiği gözlemlenmiştir. YH'de ise her okumada sadece bir metne yer verildiği saptanmıştır.

İki seride de o okuma metninin/metinlerinin hangi okuma türüne göre okunacağı hakkında bilgi verilmemiştir. NH serisinde tekrar okuma yapılacağı, metinlerin iki ya da üç gruba ayrılarak okunacağı ve sadece bir etkinlikte hızlıca okunacağı belirtilmiştir. Ancak iki kaynak kitapta da sesli, sessiz, yaygın, yoğun, göz gezdirerek, tarayarak okuma türlerinden hangisinin uygulanacağı söylenmeyip, öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Yalnız etkinliklerden edinilen kaniya göre YH serisinin daha çok bütün sınıf çalışmasını öngörmesi sebebiyle sesli okuma ve yoğun okumayı, NH serisinin ise

grup çalışmalarına yer vermesi sebebiyle daha çok sessiz okuma ve bunun yanında yoğun okumayı benimsediği söylenebilir ama yukarıda da değinildiği gibi serilerin ikisinde de bu konuyla ilgili herhangi bir ifade bulunmamaktadır.

NH serisinde her etkinliğin öncesinde verilen yönergelerle öğrenci doğru olarak yönlendirilmiştir ve açık bir dille öğrenciye o etkinlikte ne yapması gerektiği anlatılmıştır. YH'de ise her etkinliğin öncesinde yönlendirici ifadelerle başvurmak yerine okuma bölümünün başında bütün etkinliklere yönelik "Eşleyelim, dolduralım, işaretleyelim..." gibi genel bir başlık yer almaktadır. Burada öğrencinin o etkinliğe dair ne yapacağı ise ayrıntılı ve açık bir dille belirtilmemiştir.

Her iki kitabın metin işleme tarzları farklıdır. Bu noktada YH serisinde öğrenci direkt olarak metinle karşı karşıya getirilmiştir. Genellikle metin okunduktan sonra seçme, işaretleme ve doldurmaya dayalı okuma sonrası sorularının cevaplandırılması istenmiştir. NH serisinde ise öğrenci okuma öncesi soruları vasıtasıyla metnin konusu hakkında konuşmakta, art alan bilgisini kullanmakta, o konu hakkında bilgilerini paylaşmakta ve gerekirse yeni sözcükler öğrenmektedir. Okuma sırasında bazen metin bölümlere ayrılmakta ve her bölümün okuma sonrasında verilen açık uçlu sorularla metnin sonrasında/sonunda ne olacağına dair tahminlerde bulunulmakta ve sorular cevaplandırılmaktadır. Okuma sonrasında öğrencinin düşüncelerini grupla paylaşmasını sağlayacak konuşma etkinliklerine yer verilmektedir. Buradan hareketle öğrenciler gruplara ayrılmakta ve her grup kendi grup arkadaşına okuduğu metin ile ilgili bilgi vermekte ve son olarak gruplar arasında tartışma yapılmaktadır. Sık sık okuma becerisi; yazma, dil bilgisi, sözcük bilgisi ile ilişkilendirilmektedir.

### 3.2. Yeni Hitit Ve New Headway Serilerinin Dinleme Etkinliklerinin Karşılaştırılması

#### *Dinleme Etkinliklerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması*

İki kitabın incelenmesi aşamasında oluşturulan tablodan faydalanılarak okuma etkinliklerinin sayısal bakımdan karşılaştırılması yapılmış olup sonuçlar tabloda yer almaktadır:

**Tablo 3.** Yeni Hitit ve New Headway Serilerindeki Dinleme Etkinliklerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması

Ölçütler	Yeni Hitit Serisi	New Headway Serisi
Dinleme Metinlerinin Sayısı	123	136
Etkinlik Sayısı	312	332
Metin/Bölüm Başına Düşen Dinleme Etkinlik Sayısı	3	5

NH serisinin, sadece dinleme bölümlerinde yer alan metinlerinin ve etkinliklerinin araştırma kapsamına alınmış olmasına rağmen YH serisine göre daha çok metne ve etkinliğe sahip olduğu tabloda görülmektedir. Ayrıca NH serisinin her dinleme bölümünde ortalama olarak 5 etkinliğe yer verildiği, YH serisinde ise bu sayının 3'te kaldığı tespit edilmiştir.

#### *Etkinliklerin Çeşitlilik Bakımından Karşılaştırılması*

Yapılan incelemeler sonrasında NH serisinin içinde altını çizme, proje çalışması, problem çözme, karikatürlerden yararlanma vb. farklı etkinliklere yer vermesi sebebiyle YH serisine göre daha çeşitli etkinlikleri içinde barındırdığı tespit edilmiştir. Ancak etkinliklere sadece 1 veya 2 defa yer verildiği, etkinliklerin tekrarının olmadığı da dikkati çekmektedir.

### ***Dinleme Öncesi Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

Kitaplar dinleme öncesi etkinlikleri bakımından karşılaştırıldığında YH serisinin dinleme öncesi etkinliklerine neredeyse hiç yer vermediği, NH serisinde ise metinlerinin tümünün dinleme öncesinde öğrenciyi yorum yapmaya, karşılaştırmaya, tahmin etmeye, tartışmaya vb. yönlendirecek etkinliklerin bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca YH serisinde dinleme öncesi etkinliklerinin çok az olması, öğrencinin strateji kullanımını engellemişken, NH serisinin dinleme öncesi etkinlikleri öğrencinin strateji kullanımına imkân sağlayacak niteliktedir. Öte yandan YH serisinden farklı olarak NH serisinde sözcük öğretimine dinleme öncesinde de sıkça yer verildiği belirlenmiştir.

### ***Dinleme Sırası Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

YH serisinde, NH serisinden daha çok dinleme sırası etkinliği yer almaktadır. Çünkü YH serisi, hazırlanan etkinliklerin çoğunu dinleme sırasında yapılması için oluşturmuştur. Bunun dışında YH serisinde her dinleme bölümünde dinleme sırası etkinliğine yer verilmişken, NH serisinde böyle bir durum söz konusu değildir.

Dinleme sırası etkinlikleri YH serisinde daha çok sözcük ve dilsel yapının pekiştirilmesine yönelik olarak hazırlanmışken; NH serisinde sözcük ve dilsel yapının pekiştirilmesinin yanında metnin anlaşılmasına yönelik yorum sorularına ve metnin sonrasında/sonunda ne olacağına dair tahminlere yer verilmiştir. YH serisinde özellikle *Orta* ve *Yüksek* kitaplarında yazarın düşüncesine, amacına, özelliklerine yönelik sorulara da yer verilmişken, NH serisinde bu tarz sorular bulunmamaktadır.

YH serisinde hazırlanan dinleme sırası etkinlikleri çok olsa da öğrenciyi yorum yapmaya, tahmin etmeye, karşılaştırma yapmaya vb. yönlendirecek sorulara yer vermemesi; NH serisinde ise hazırlanan etkinliklerin tekrarının olmaması ve az olması bir eksikliklerdir.

***Dinleme Sonrası Etkinliklerinin Karşılaştırılması***

Kitaplar dinleme sonrası etkinlikleri bakımından karşılaştırıldığında, YH serisinin dinleme sonrası etkinliklerinin metne dayalı olarak oluşturulmuş konuşma ve yazma bölümlerinde yer aldığı, bunun dışında çok fazla dinleme sonrası etkinliğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. NH serisinde ise dinleme sonrasında metnin anlaşılmasına, metinle ilgili kişisel yorum yapmaya yönelik açık uçlu soruların kullanıldığı; öğrencinin sık sık konuşturulduğu, değerlendirme yaptığı, bilgilerini denetlediği, araştırmaya sevk edildiği, canlandırma yapıp diyalog yazdığı görülmüştür.

YH serisindeki konuşma ve yazma bölümlerinde yer alan sorular öğrenciyi konuşmaya, yorum yapmaya, tartışıp karşılaştırma yapmaya yöneltici sorulardır, fakat bu soruların metne dayalı olduğu belirtilmemiştir ve çoğu genel olarak üniteyle ilgilidir ve her beceride temel alınan konu birbirine benzemektedir. Ayrıca bu sorular da sayılarının az olması sebebiyle dinleme sonrası aşaması için yetersizdir.

NH serisinin dinleme sonrası sorularının strateji kullanımına olanak sağladığı belirlenmiştir.

Her iki kaynakta da sözcük öğretimi amacıyla dinleme sonrası etkinliklerinin hazırlandığı görülmüştür.

***Etkinliklerde Kullanılan Soru Tiplerinin Karşılaştırılması***

Aşağıda söz konusu kitaplarda kullanılan soru tipleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir:



**Tablo 4.** Yeni Hitit ve New Headway Serilerinin Dinleme Etkinliklerinde Kullanılan Soru Tiplerinin Sayısal Bakımdan Karşılaştırılması

Soru Tipleri	Yeni Hitit Serisi	New Headway Serisi
Açık Uçlu	4	171
Boşluk Doldurma	59	22
Çoktan Seçmeli	77	10
Doğru-Yanlış	57	8
Var-Yok	33	0
Eşleştirme	13	17
Tabloya Yerleştirme	25	15
Sıralama	7	2
Özetleme	1	3
Listeleme	0	8
Düzeltilme	12	9

Tablodaki verilerden hareketle okuma becerisinde olduğu gibi kitapların sistemlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Buna göre YH serisi daha çok boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, tabloya yerleştirme tarzlarındaki soruları kullanmayı tercih ederken, NH serisi açık uçlu soruları diğer soru tiplerine göre daha fazla tercih etmiştir.

YH serisinde yer alan doğru-yanlış, var-yok maddeleri eşitlik ya da denklik göstermezken, NH serisinde kullanılan doğru-yanlış maddelerinde bu denklik veya eşitliğin sağlandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra NH serisinde bu soru tipinin etkililiğini artırmak için yanlış ifadeleri düzeltmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öte yandan YH serisindeki maddeler öğrencinin/öğretmenin yorumuna açıkken ve soru maddeleri her zaman anlaşılır değilken; NH serisinde soruların cevapları ya kesin doğrudur ya da kesin yanlıştır, dolayısıyla sorular yoruma açık değildir.

YH serisinde özetlemenin sadece yazılı olarak ve sadece 1 defa yapılması istenirken, NH serisinde öğrencinin metni tekrar ya da birkaç cümleyle anlatmasını öngören

etkinlikler vardır ve özetlemeye toplam olarak 3 etkinlikte yer verilmiştir. Bu sayılar her iki seri için de yeterli değildir.

Sıralama sorularına YH serisinde 7 kez yer verilmişken, bu sayı NH serisinde 2'dir. Bu durum NH serisi için olumsuzluk teşkil etmektedir. Her iki seride de sıralama etkinliklerinde cümlelerin ya da olayların doğru sıraya konması istenmiştir.

Her iki kitapta eşleştirme soruları daha çok sözcük ve deyim öğretimi amaçlı olarak kullanılmıştır. YH serisinde dilsel yapının pekiştirilmesine yönelik eşleştirme soruları da bulunmaktadır. Ayrıca NH serisinde resimlerle kişileri, olayları, özellikleri eşleştirme gibi etkinlikler de vardır, fakat YH serisinde bu tarz eşleştirmeler yoktur.

Tabloya yerleştirme sorularına YH serisinde daha fazla yer verildiği görülmektedir. Buradaki sorular dinleme sırası için hazırlanmış nitelikli sorulardır.

Çoktan seçmeli soruların kullanımı NH serisinde çok fazla yaygın değildir. YH serisinde ise daha çok *Yüksek* kitabında metnin anlamlandırılması aşamasında kullanılmıştır. Ayrıca bu sorularda çıkarım yapılması ve tahminlerde bulunulması da istenmiştir.

Her iki seride de boşluk doldurma soruları özellikle temel düzeylerde sözcük öğretimine ve dilsel yapının pekiştirilmesine yönelik olarak oluşturulmuştur. Bu noktada daha çok dinleme sırasında verilen sözcüklerin ya da cümlelerin bırakılan boşluklara bağlama uygun olacak şekilde yerleştirilmesi istenmiştir.

Düzeltilme soruları ise YH'de daha çok metne ait bir paragrafta bulunan yanlışları düzeltmeye dayalıyken, NH'de daha çok cümlelerin düzeltilmesine yöneliktir.

YH serisinde listeleme sorularına hiç yer verilmemiştir.

### ***Kitapların Diğer Yönlerden Karşılaştırılması***

YH serisinde temel dil becerileri birbirinden bağımsız olarak sunulurken, NH serisinde ya okuma-dinleme ya dinleme-konuşma ya da dinleme-sözcük bilgisi şeklinde bir arada verilmiştir ve bu beceriler en son bölümde yazma becerisi ile ilişkilendirilmiştir; yer yer dil bilgisi ile de ilişkilendirme yapılmıştır. Seride etkinlikleri ayrı olarak incelemek mümkün değildir ve NH okuma becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinin kazandırılmasına çok önem vermektedir.

YH serisindeki etkinlikler dinleme bölümünde de boşluk doldurma, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, var-yok, tabloya yerleştirme gibi kısa cevaplı ve işaretlemeyi öngören sorulardan yola çıkılarak oluşturulmuştur ve daha çok yazmaya dayalıdır. NH serisinde ise bu durumun aksine açık uçlu sorular aracılığıyla daha çok konuşmaya dayalı etkinlikler hazırlanmıştır.

NH serisinin dinleme bölümlerinde ya diyaloglara ya da birden fazla kişinin tek başına görüşlerini ifade ettiği konuşmalara ve buradan yola çıkarak da karşılaştırmalara yer verilmiştir. YH serisinde ise daha çok diyalogların ve tek kişinin konuşmasını içinde barındıran dinleme kayıtlarının bulunduğu; karşılaştırmaya genellikle konuşma etkinliklerinde olmak üzere çok az yer verildiği saptanmıştır.

İki seride de ilgili dinleme metninin/metinlerinin hangi dinleme türüne göre dinleneceği hakkında bilgi verilmemiştir. NH serisinde sadece tekrar dinleme yapılacağı ve metinlerin bölümler halinde dinleneceği belirtilmiştir. Bunun dışında iki kaynak kitapta da yaygın, yoğun, etkileşimli, seçici, estetik, edilgin, eleştirel dinleme türlerinden hangisinin uygulanacağı belirtilmemiştir.

Her iki kitapta da yönergelerde hangi dinleme türünün uygulanacağına dair bilgi verilmese de kitaplardan edinilen kaniya göre NH'de dinleme etkinliklerinin dinleme kayıtlarını işe koşması ve dinlemenin ardından çeşitli anlama sorularına yer vermesi

sebebiyle *yoğun* ve *seçici*; dinleme sonrasında öğrencileri karşılıklı konuşmaya ve ikili veya gruplar halinde karşılaştırma ve tartışma yapmaya yönlendirmesi sebebiyle *etkileşimli dinlemeye*, şarkı dinletimine ve canlandırmaya yer vermesi sebebiyle *estetik dinleme* türlerini kullandığı belirlenmiştir. YH serisinin de aynı şekilde dinleme kayıtlarını işe koşması ve dinlemenin ardından çeşitli anlama sorularına yer vermesi sebebiyle *yoğun* ve *seçici*; dinleme sırasında ve sonrasında öğrenciyi konuşmaya, karşılaştırma yapmaya ve tartışmaya yönlendirmemesi sebebiyle *edilgin dinleme* türlerini tercih ettiği gözlemlenmiştir.

NH serisinde her etkinliğin öncesinde verilen yönergelerle öğrenci doğru olarak yönlendirilmiştir ve açık bir dille öğrenciyeye o etkinlikte ne yapması gerektiği belirtilmiştir. YH’de ise her etkinliğin öncesinde yönlendirici ifadelerle başvurmak yerine okuma bölümünün başında bütün etkinliklere yönelik “Dinleyelim, tamamlayalım, yerleştirelim...” gibi genel bir ifade bulunmaktadır. Burada öğrencinin o etkinliğe dair ne yapacağı ise ayrıntılı ve açık bir dille belirtilmemiştir.

YH serisinde telaffuz öğretimine sadece alfabe öğretiminde yer verilmişken, NH’nin hemen hemen her kitap ve ünitesinde bu konunun öğretiminde dinleme becerisinden faydalanılmıştır.

YH serisinde yer alan dinlemeler daha çok sınıfça ve bireysel olarak yapılmaya uygunken, NH serisinde hem grupça hem ikili hem de bireysel olarak yapılabilen dinlemeler hazırlanmıştır.

Her iki kaynak kitapta da dinlemeler genel olarak seviyeye uygun hızda oluşturulmuş olup alt düzeylerde daha yavaş ve tane tane iken üst düzeylere çıkıldıkça hızlanmıştır. Bazı dinlemelerin düzeye göre çok hızlı ya da çok yavaş olduğu da görülmüştür, fakat bu örnekler istisna teşkil etmektedir.

NH serisinde ilk dinlemeden itibaren seslendirmelerin doğal ortamda yapıldığı ve konuşmacıların konuşma diline özgü söylem belirleyicilerini (aaa, hımmm, şey, ama vb.) kullandıkları; şaşma, korkma, sevinme, kızma gibi ansızın beliren duyguları dinleyiciye belirgin bir şekilde aktardıkları dikkati çekmektedir. Konuşmalar sohbet havası içerisinde, günlük hayattaki gibidir. Ayrıca dinlemelerde genel olarak konuşmacıların seslerinin yanında arka fonda, bulunan ortamdan sesler de işitilmektedir ve gürültü unsuru göz ardı edilmemiştir. YH serisinde ise bu durumun tam tersi görülmektedir. Buradaki dinlemeler genellikle doğallıktan ve doğal ortamdan uzaktır. Bu yönüyle dinleyicide kurmaca hissi uyandırmaktadır.

YH serisinde iki defalık dinleme süresince öğrenciden boşlukları doldurma, doğrudan sorularını ve çoktan seçmeli soruları cevaplama, eşleştirme gibi birçok etkinliği bir arada yapması istenmiştir. Bu noktada yönergenin her etkinlik öncesinde verilmemesi ve yetersiz olması sebebiyle öğrenci hangi etkinliği ne zaman, hangi sırada ve neye göre yapacağını bilememektedir. Oysa NH serisinde dinlemenin kaç defa yapılacağı, her etkinlik öncesinde nasıl dinleneceği ve ne yapılacağı hakkında öğrenci bilgilendirilmiştir ve her dinlemede ya da etkinlikte yalnızca bir davranış ölçülmüştür, fakat burada da bazı etkinliklerin sadece bir kez dinleme sonucunda tam olarak cevaplanamayacağı saptanmıştır.

Okuma bölümünde olduğu gibi her iki serinin metin işleme tarzları da farklıdır. Bu noktada YH serisinde öğrenci dinleme öncesinde metne ısındırılmadan, doğrudan metinle karşı karşıya getirilmiştir. Genellikle etkinliklerin çoğu dinleme sırası için hazırlanmıştır ve bu etkinlikler daha çok seçme, işaretleme ve doldurmaya dayalı sorulardan oluşmaktadır. NH serisinde ise öğrenci dinleme öncesi soruları aracılığıyla metnin konusu hakkında konuşmakta, art alan bilgisini kullanmakta, o konu hakkında bilgilerini paylaşmakta ve gerekirse yeni sözcükler öğrenmektedir. Dinleme sırasında bazen metin bölümlere ayrılmakta ve her bölüm dinlendikten sonra verilen açık uçlu sorularla metnin sonrasında/sonunda ne olacağına dair tahminlerde bulunulmakta ve

sorular cevaplandırılmaktadır. Dinleme sonrasında öğrencinin düşüncelerini sınıfla paylaşmasını sağlayacak konuşma etkinliklerine yer verilmektedir. Buradan hareketle öğrenciler gruplara ayrılmakta ve her grup dinlemelerdeki görüşleri karşılaştırmakta, tartışmakta ve son olarak gruplar arasında paylaşımlar yapılmaktadır. Sık sık dinleme becerisi; yazma, dil bilgisi, sözcük bilgisi ile ilişkilendirilmektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ikinci dil öğretim kaynakları olan YH serisi ve NH serisinde yer alan anlama etkinlikleri birçok yönden, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır ve sonuçlar çeşitli araştırmalar ve sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır:

1. Yapılan incelemeler ve karşılaştırmalar sonucunda YH ve NH serilerinin AODÇ'DE yer alan düzeyler (A1, A2, B1, B2, C1) dikkate alınarak hazırlandığı görülmüştür. Bunun yanında Oxford University Press'in web sitesinde ([http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/products/NHWCEFMappingIntr\\_A00\\_0\\_726.pdf?cc=ch](http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/elt/products/NHWCEFMappingIntr_A00_0_726.pdf?cc=ch)) NH serisinin hangi bölümlerinde, hangi etkinliklere ne amaçla yer verildiği ve bu etkinlikleri tanımlayıcı bilgiler ile sayfa numaraları hakkında AODÇ'deki düzeylere göre bilgi aktarımı yapılmıştır. Ayrıca bu sitede NH serisinin AODÇ ölçütlerine ve amaçlarına uygun olduğunun gerekçeleriyle belirtilmesi ve aynı şekilde YH serisinin önsözlerinde de bu uygunluğun dile getirilmesi sonucumuzu desteklemektedir.
2. Her iki serinin de AODÇ ölçütleri dikkate alınarak hazırlanmış olmasına rağmen farklı sistemlerle oluşturulduğu gözlemlenmiştir. Buna göre YH serisinin anlama becerilerini kazandırma aşamasında okuma/dinleme öncesini ihmal ettiği ve burada yer alan etkinliklerin daha çok okuma sonrasına ve dinleme sırasına yönelik etkinliklerden oluştuğu dikkati

çekmektedir. Anlamlandırma sürecinde ise Göçer (2007: 40), Şahin (2010: 110-115) ve Aygüneş'in de (2007: 205) araştırmalarında belirttiği gibi daha çok boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, var-yok gibi soru tiplerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında Göçer'in (2007: 40) seride açık uçlu soruların kullanımının yeterli olduğunu belirten ifadesinin aksine açık uçlu soruların neredeyse hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir ki bu, olumsuz bir durumdur. NH serisinde ise, okuma/dinleme öncesinde ve sonrasında öğrenciyi konuşmaya, yorum yapmaya, tartışmaya, karşılaştırmaya yönelten etkinliklerin hazırlandığı, fakat okuma/dinleme sırası etkinliklerinin okuma/dinleme öncesi ve sonrası kadar nitelikli olmadığı, YH serisinden farklı olarak daha çok açık uçlu sorulara, sınırlı sayıda da olsa diğer soru tiplerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durumun süreklilik arz etmesi ve etkinliklerin sürekli aynı sistemde işlenmesi öğrenciyi sıkabilir ve öğrencinin motivasyonunu düşürebilir. Abalı'nın (2006: 77) yabancı dil öğretim kitaplarına yönelik olarak yapmış olduğu araştırmada da bu alanda uzman öğretmenler tarafından NH serisinin zaman zaman sıkıcı olabildiği belirtilmiştir. Öte yandan Nuhoğlu-Murat vd. (2008: 194), Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiğini anlattıkları çalışmalarında açık uçlu soruların kişinin özgün ve yaratıcı düşünce gücünü, yazılı ve sözlü anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgi ve tutumunu ölçmede kullanışlı olması ve öğrencinin cevabı düşünerek vermesi, cevabı ifade ederken art alan bilgisiyle birlikte sözcük dağarcığını da kullanması bakımlarından Türkçenin öğretiminde en çok tercih edilmesi gereken soru tipi olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Day ve Park (2005: 65-67) çalışmalarında soru tiplerinden bahsederken çoktan seçmeli, doğru-yanlış, evet-hayır vb. soru tiplerinin mutlaka diğer yorum veya açıklamaya dayalı sorularla desteklenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Yukarıda bahsi geçen iki araştırma bu konuya ilişkin görüşlerimizle paralellik göstermektedir.

3. Milanovic (2002) ve Köse (2008) çalışmalarında AODÇ'ye göre sınav hazırlarken ya da test geliştirirken okuma ve dinleme becerilerinin kazandırılması aşamasında daha çok boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, evet-hayır gibi işaretlemeye dayalı soru tiplerinin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Yapılan incelemeler sonucunda bir önceki maddede de belirtildiği gibi, YH'nin bu ibareye uyarak bu tarzda sorular kullandığı, NH'nin ise AODÇ'de önerilen soru tiplerinin yanında açık uçlu soruları da fazlaca kullanmasıyla kendine özgü bir öğretim sistemi geliştirdiği ve AODÇ'yi daha çok kazandırılması gereken hedef ve amaçlar doğrultusunda örnek aldığı tespit edilmiştir.
4. Her iki seri kullanılan soru tipleri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Göçer de (2007: 40) yapmış olduğu araştırmada YH serisinde kullanılan soruların çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir.
5. NH serisinde yer alan okuma/dinleme etkinliklerinin strateji kullanımına imkân tanıdığı, YH serisinde ise etkinliklerin veya yönergelerin strateji kullanımına yönelik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aygüneş (2007: 196) ve Şahin de (2010: 137-138) ikinci dilde okumaya yönelik olarak hazırladıkları araştırmalarda YH serisinin öğrenciyi strateji kullanmaya yöneltmediği sonucuna ulaşımlardır. Bu durum, ulaştığımız sonucu destekler niteliktedir.
6. NH serisinde temel dil becerileri ayrı birer bölüm halinde yer almıştır, fakat her bölüm mutlaka diğer becerilerle ilişkilendirilmiştir ve genel olarak burada kullanılan metinler öğretilen dilsel yapıya dayalı olarak oluşturulmayıp okuma ya da dinleme amacına göre hazırlanmıştır. Dolayısıyla okuma ve dinleme bölümlerinde önemli olan anlama ulaşmaktır. Dil bilgisi bölümlerinde de okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan yararlanıldığı saptanmıştır. Oysa YH serisinde temel dil becerileri genellikle birbirinden bağımsız olarak ele



alınmıştır, sadece her üniteye işlenen konular benzerlik göstermektedir ve okuma/dinleme bölümleri daha çok dilsel yapının öğretilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Şahin de (2010: 138) çalışmasında, okuma süreci için hazırlanan metinlerin çoğunlukla oluşturulmuş [yapay] olması sebebiyle okuma bölümlerinin dil bilgisel girdiyi sağlamak amacıyla kullanıldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Yıldız ve diğerleri (2008: 343) çalışmalarında temel dil becerilerinin bir bütün halinde işlenmesi ve kullanılmasının gerekliliğini vurgulayarak sonucumuzu desteklemektedir.

7. YH serisinde okuma ve dinleme bölümlerinde genellikle tek metin odaklı olarak hareket edilmiştir, etkinlikler de genellikle tek metnin anlamlandırılmasına yöneliktir ve aynı tema içerisinde bulunan diğer metinlerle karşılaştırma yapılması istenmemiştir. Bu durumun aksine NH serisinde okuma/dinleme bölümlerinde genellikle birden fazla metin verilip bu metinler arasında karşılaştırma yapılarak tartışma yapılması istenmiştir. Epçaçan ve Erzen de (2010: 26) çalışmalarında, hiçbir konuda tek metne bağlı kalınmamasının ve çeşitli metin türlerine yer verilmesinin gerekliliğinin önemini vurgulamıştır.
8. NH serisinde çalışma biçimleri daha çok ikili veya grup çalışmalarına yöneliktir ve bunun yanında bireysel çalışmayı ön plana çıkaran etkinlikler de bulunmaktadır. YH serisinde ise hazırlanan etkinlikler daha çok sınıf çalışmasına veya bireysel çalışmaya yöneliktir. İkili veya grup çalışmalarına çok az olmak kaydıyla konuşma bölümlerinde yer verilmiştir. Toprak da (2010: 79) çalışma biçimlerine yönelik olarak hazırlamış olduğu tezinde, YH 2 setinin etkinliklerini inceleyerek bizim sonucumuza paralel bir sonuç elde etmiştir ve burada ikili çalışmaların ve grup çalışmalarının az olmasının öğrencilerin iş birliği ve etkileşim içerisinde bulunmalarını engellediğini belirtmiştir.

9. NH serisinde yönergeler çok açık ve anlaşılır bir şekilde, her etkinliğin öncesinde bulunmaktayken, YH serisi bu bakımdan yetersizdir. Buradaki etkinliklerde yönergeler okuma/dinleme bölümünün bütününe yönelik olarak verilmiştir, fakat hiçbir ayrıntı ve açıklık bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğretmen bu noktada yönlendirici olmaktadır ve öğrenci de öğretmenin yardımına muhtaç kalmaktadır. Toprak da (2010: 79 ve 90) çalışmasında, kitabın yönergelerinin açık olmadığına ve öğretmenin merkezde olduğuna değinmesi bakımından ulaşılan sonucu desteklemektedir.
10. YH serisinde dinleme kayıtları doğal değilken ve konuşulan ortamın özelliklerini yansıtmazken, NH serisinin dinlemeleri Abalı'nın da (2006: 111) belirttiği gibi doğaldır ve söylem özelliklerini içinde barındırmaktadır.
11. Her iki seride de anlamayı ölçmek amacıyla oluşturulmuş etkinlikler bulunmaktayken, öğrencinin kendini değerlendirmesini sağlayacak tema/ünite sonu değerlendirme bölümlerine yer verilmemiştir. Bu durum öğrencilerin kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşma düzeyini belirlemesi açısından önemlidir. Bu sonucumuzu Göçer'in çalışması da (2007: 44) desteklemektedir.
12. YH'de yer alan soruların daha çok işaretlemeye, yerleştirmeye ve doldurmaya dayalı olması, serinin daha çok yazmaya dayalı etkinliklerden oluştuğunu göstermektedir. NH'nin ise yorum yapmaya, tartışmaya, karşılaştırmaya, tahmin etmeye, çıkarım yapmaya dayalı soruları kullanması bakımından daha çok konuşmaya dayalı etkinliklerden oluştuğu gözlemlenmiştir.

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda YH serisinin metnlerinin çok ilgi çekici ve öğrencinin birçok konuda yorum yapmasını sağlayacak nitelikte olmasına karşın okuma/dinleme metnlerinin anlamlandırılması amacıyla oluşturulmuş olan

etkinliklerin yetersiz olduğu ve anlamlandırma aşamasının 2-3 etkinlikle geçirildiği; bu noktada öğretmenin eksiklikleri kapatmak için devreye girmesi gerektiği ve öğrencinin genellikle pasif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. NH’de bu durumun aksine, oluşturulan okuma/dinleme metinleri birçok etkinlikle desteklenmiştir; öğrenci aktiftir ve birçok durumda konuşmaya, düşünmeye, tartışmaya, karşılaştırmaya, tahmin etmeye, çıkarım yapmaya vb. yönlendirilmiştir ve aynı zamanda hem öğretmenin ve öğrencinin doğru bir şekilde yönlendirilmesi hem de anlamanın sağlanması aşamasında etkili ve başarılı bir kitaptır. Bu açıdan bakıldığında NH, YH serisine örnek teşkil etmektedir; fakat yine de her iki serinin de yukarıda değinilen eksiklikler dikkate alınarak yeni öğretim materyalleri ile farklı öğretim teknik ve etkinlikleri çerçevesinde gözden geçirilmesi, yenilenmesi gerekmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abalı, Z. E., (2006). *Analysis of Contextual Genuineness of The Dialogues in The Coursebooks Headway, Cutting Edge and Opportunities*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ajdeh, P., (2003). “Schema Theory-Based Pre-Reading Tasks: A Neglected Essential in The Esl Reading Class”, *The Reading Matrix*, Vol. 3. No. 1.
- Ak, D., (2011). *İkinci Dil Öğretim Kaynaklarında Yer Alan Anlama Etkinliklerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, S., (2008), “Yabancı Dilde Okuma Stratejileri: Farklı Zekaları Baskın Öğrencilerle Bir Durum Çalışması”, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, Sayı: 141.
- Aygüneş, M., (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Beydoğan, H. Ö., (2010). “Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 185.
- Büyükalın-Filiz, S., (2004). *Öğretmenler için Soru Sorma Sanatı*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Carrell, P. L., ve EISTERHOLD, J. C., (1983). “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy”, *TESOL Quarterly*, Vol. 17, No. 4.
- Cihangir-Çetinkaya, Z., (2011). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisinin Önemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Council for Cultural Comitee, (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf) web adresinden 15.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Council of Europe, (2002). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment, Structured overview of all CEFR scales*, [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/ documents/All%20scales%20CEFR.DOC](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/All%20scales%20CEFR.DOC) web adresinden 20.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çöğmen, S. ve Saracaloğlu, S., (2010). “Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği’ni Türkçeye Uyarlama Çalışmaları”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: II, Sayı: 28.
- Day, R. R. ve Park, J., (2005). “Developing Reading Comprehension Questions”, *Reading In A Foreign Language*, Vol. 17.
- Demirel, Ö., (2004). *Yabancı Dil Öğretimi; Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, Y., (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ensar, F., (2003), "Türkçe Eğitiminde Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesine Kaynaklık Etmesi Bakımından Soru", *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 13.

Epçaçan, C. ve Erzen, M., (2010). "Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 185.

Feyten, C. M., (1991). "The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition", *The Modern Language Journal*, Vol. 75.

Göçer, A., (2007). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi", *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, Sayı: 137.

Karababa, Z. C. ve Dilçin, Ş., (2002). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Dinleme-Anlama Becerisini Geliştirme", *5. Dünyada Türkçe Sempozyumu Bildirileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Köse, D., (2008). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması", *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, Sayı: 139.

MEB, *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*, [http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr\\_Turkce.pdf](http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/AK/cefr_Turkce.pdf) web adresinden 17.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

Meskill, C., (1996). "Listening Skills Development Through Multimedia", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, Vol. 5, No. 2.

- Milanovic, M. (Ed.), (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Language examining and test development*, Strasbourg: Language Policy Division.
- NCLRC, (2003-2004). "Teaching Listening", [http://www.nclrc.org/essentials /listening/assesslisten.htm](http://www.nclrc.org/essentials/listening/assesslisten.htm) web adresinden 15.03.2011 tarihinde edinilmiştir.
- NCLRC, (2003-2004). "Teaching Reading", <http://www.nclrc.org/essentials /assessing /reading.htm> web adresinden 15.03.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Nuhoğlu-Murat, M., Başoğlu, N. ve Kayganacıoğlu, S., (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odacı, T., (2006). *The Effect of Explicit Listening Comprehension Strategy Training on Listening Comprehension Strategy Use and Listening Proficiency Level*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M., (2005), *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Richards, J. C.: "The Role of Textbooks in a Language Program", <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf> web adresinden 10.07.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıçoban, A., (1999). "The Teaching of Listening", *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 12, <http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html> web adresinden 10.05.2011 tarihinde edinilmiştir.
- Sarıçoban, A., (2002). "Reading Strategies of Successful Readers Through The Three Phase Approach", *The Reading Matrix*, Vol. 2, No.3.

Singhal, M., (2006). *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues*, USA: The Reading Matrix Inc.

Soars L. ve J., (2003). *New Headway Advanced*, Oxford: Oxford University Press.

Soars L. ve J., (2006). *New Headway Elementary*, Oxford: Oxford University Press.

Soars L. ve J., (2009). *New Headway Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

Soars L. ve J., (2007). *New Headway Pre-Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

Soars L. ve J., (2005). *New Headway Upper-Intermediate*, Oxford: Oxford University Press.

Şahin, A., (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, H., (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.

Thorogood, J., Musk, G. ve Sewell, C., *European Language Portfolio-Adult Version: Revised edition. For personal and work- related language learning*, London: National Centre For Languages, <http://www.cilt.org.uk/qualifications/elp/adultelp.htm> web adresinden 20.12.2010 tarihinde edinilmiştir.

Toprak, D., (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerindeki Çalışma Biçimlerinde Yeni Yönelimler*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Trim, J. (Ed.), (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment; A Guide for Users*, Strasbourg: Language Policy Division.

Uzun, N. E. (Ed.), (2011). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Uzun, N. E. (Ed.), (2010). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2*, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Uzun, N. E. (Ed.), (2010). *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 3*, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.

Ülper, H., (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ülper, H. (Ed.), (2010). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlenmeleri*, Ankara: Pegem Yayınevi.

Ülper, H., (2009). "The Effect of Visual Strategies on Textual Structures in Listening Process to Comprehension Level of The Listeners", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809001050> web adresinden 20.06.2011 tarihinde edinilmiştir.

Yalçın, A., (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldız, C. (Ed.), (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.

<http://www.tdk.gov.tr>

<http://www.oup.com>



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

As in native language teaching, development of the basic language skills in language students constitutes one of the principle objectives in second language teaching. These language skills, which have two areas consisting of comprehension and narration, cover four skills:

### Assessment and Evaluation Questions Used in the Textbooks for Measuring the Reading and Listening Skills

A number of elaboration questions were provided prior to, during and after listening/reading activities in the textbooks in order to improve the reading and listening skills. These questions must be diverse and qualified, and measure comprehension in order to achieve more effective second language teaching. "It is possible to prepare questions of many different types relating to a text. However, it is not possible to conduct a test covering the entire text with some types of question," (Ülper, 2010: 120). Therefore, it is considered necessary to prepare different types of questions such as multiple-choice, fill-in-the-blank questions, etc.

### Method

#### Study Model

The document review method was employed in the study, using the qualitative research approach. Two books included within the scope of the study were studied comparatively using the survey technique, and efficiency and applicability of the comprehension activities included in the books were established based on these studies.

**Population and Sample**

Population of the study consisted of the textbooks titled 'Yeni Hitit - Yabancılar İçin Türkçe' (New Hittite - Turkish for Foreigners) and 'New Headway'. The sample of the study consisted of the 1, 2, and 3 series of the 'Yeni Hitit', and the 'Elementary', 'Pre-Intermediate', 'Intermediate', 'Upper Intermediate' and 'Advanced' series of the 'New Headway' textbooks.

**Data Collection Tools**

Document review and survey methods were used in the study.

**Data Analysis**

Data obtained from document reviews and surveys were analyzed and interpreted, and deficiencies were established by way of comparisons between the textbooks, and recommendations were made for elimination of these deficiencies.

**Findings****Comparison of The Reading Activities Contained in 'Yeni Hitit' and 'New Headway' Series of Textbooks****Statistical Comparison of Reading Activities**

The reading activities were compared in statistical terms using the table created during the review of the two textbooks. The relevant data are provided in the following table:

**Table 1.** Statistical Comparison of the Reading Activities Contained in the 'Yeni Hitit' and 'New Headway' Series

Criteria	'Yeni Hitit' Series	'New Headway' Series
Number of Reading Texts	173	96
Number of Activities	434	388
Number of Reading Activities per Text/Section	3	6

Based on the above table, it can be said that the 'Yeni Hitit' series of Textbooks contained more reading texts. However, it should be noted that only the texts contained in the reading sections of the 'New Headway' series of textbooks were included in the scope of the study.

### Comparison of Activities in Terms of Diversity

It is necessary that students encounter different types of activities in order to learn and consolidate more behaviours. Accordingly, it was seen that the 'New Headway' series contained more diverse activities compared to the 'Yeni Hitit' series.

### Comparison of Pre-Reading Activities

While the 'Yeni Hitit' series of textbooks contained no pre-reading activities, all texts in the 'New Headway' series of textbooks contained activities that would lead students to comment, compare, guess, etc. prior to reading.

### Comparison of Activities During Reading

Review of the textbooks showed that both of them disregarded this stage, and it was passed over rather with fill-in-the-blanks, and put-in-order types of activities. Consequently, disregarding this stage shows that the textbooks did not set an example for students to use a specific strategy during reading.

### Comparison of Post-Reading Activities

Both series of textbooks contained abundant of post-reading activities. While it was seen that the ‘New Headway’ series contained open-ended questions leading students to comprehend the text, make personal comments on the text, make students frequently speak, interpret, and check their knowledge, the ‘Yeni Hitit’ series mainly contained questions requiring only short answers and multiple-choice questions, which were used for measuring the practical and factual knowledge.

### Comparison of the Listening Activities of the ‘Yeni Hitit’ and ‘New Headway’ Series

#### Statistical Comparison of the Listening Activities

The listening activities contained in both textbooks were compared in statistical terms using the table created during the review of the two textbooks. The relevant data are provided in the following table:

**Table 3.** Statistical Comparison of the Listening Activities Contained in the ‘Yeni Hitit’ and ‘New Headway’ Series

Criteria	‘Yeni Hitit’ Series	‘New Headway’ Series
Number of Listening Texts	123	136
Number of Activities	312	332
Number of Listening Activities per Text/Section	3	5

Even though only the texts and activities contained in the listening sections of the ‘New Headway’ series were included in the scope of the study, it can be seen in the table that it had more texts and activities compared to the ‘Yeni Hitit’ series. Furthermore, it was also seen that the ‘New Headway’ series contained an average of

5 activities in each listening section, while the 'Yeni Hitit' series contained only 3 activities.

### **Comparison of Activities in Terms of Diversity**

After reviewing both textbooks, it was seen that the 'New Headway' series contained more diverse activities such as underlining, project works, problem-solving, use of cartoons, etc. compared to the 'Yeni Hitit' series. However, it was noticed that such activities were used only once or twice, and that they were not repeated.

### **Comparison of Pre-Listening Activities**

When the books were compared in terms of pre-listening activities, it was seen that the 'Yeni Hitit' series of textbooks contained almost no pre-listening activities, but that all texts in the 'New Headway' series of textbooks contained activities that would lead students to comment, compare, guess, etc. prior to listening.

### **Comparison of Activities During Listening**

The 'Yeni Hitit' series contained more activities to be performed during listening, compared to the 'New Headway' series, for most of the activities prepared for the 'Yeni Hitit' series had been designed for performance during listening. Furthermore, the 'Yeni Hitit' series contained activities to be performed during each listening section, while the 'New Headway' series contained none.

### **Comparison of Post-Listening Activities**

When the textbooks were compared in terms of the post-listening activities, it was seen that the post-listening activities were contained in the speaking and writing sections created based on the text provided, but that there were not many post-listening activities in the 'Yeni Hitit' series. On the other hand, the 'New Headway'

series contained open-ended questions leading students to comprehend the text, make personal comments on the text, make students frequently speak, interpret, check their knowledge, motivate them to research, and write dialogues.

### **Conclusion, Discussion and Suggestions**

The comprehension activities contained in 'Yeni Hitit' and 'New Headway' series of textbooks, which are second language teaching sources, were comparatively investigated in many aspects. The following conclusions were made as a result of these investigations, and the results were discussed by comparison with a number of other studies and their results:

The 'Yeni Hitit' and 'New Headway' series contains a variety of activities designed to improve listening and reading skills.

1. Even though both textbooks were prepared considering the CEFR criteria, it was observed that they had different systems. Accordingly, it was seen that the 'Yeni Hitit' series disregards pre-listening and pre-reading activities in the stage of development of comprehension skills, and that this series rather consisted of activities designed for performance during listening and after reading.
2. Basic language skills were contained in the 'New Headway' series as separate sections. However, each section was correlated with other skills, and the texts used in these sections were not based on the linguistic structure being taught, they were rather prepared for the purpose of reading or listening. It was seen that reading, listening, speaking and writing activities were used in grammar sections. On the other hand, the 'Yeni Hitit' series dealt with the basic language skills independently from each other; only the subjects dealt

with in each unit show similarities, and the reading/listening sections were rather designed for teaching the linguistic structure.

3. The instructions contained in the 'New Headway' series are very clear and comprehensible and are presented prior to each activity, while the 'Yeni Hitit' series is inefficient in this sense. The instructions contained in the 'Yeni Hitit' series were provided for the entire individual reading/listening sections, but there are no details or clarity.
4. While both series contained activities designed for measuring comprehension, there were no evaluation sections at the end of units for self-assessment of students. This is important to establish the level of achievement of the goals desired to be attained by students. This result of this study is supported by the study carried out by Göçer (2007: 44).
5. The fact that the questions contained in the 'Yeni Hitit' series is rather based on marking, placing and filling shows that this series mostly consists of activities based on writing. On the other hand, it was observed that the 'New Headway' series consisted of activities based on speaking, for it contains questions leading students to comment, discuss, compare, guess, deduce, etc.

As a result of comparisons made, it was concluded that, even though the 'Yeni Hitit' series contained texts that are quite interesting and that lead students to comment on many subjects, the activities designed for the purpose of comprehension of the listening/reading texts were inadequate, and that comprehension stage was passed over with only 2-3 activities; and that at this point, teachers were required to take steps to overcome the deficiencies, and it caused students to remain passive. To the contrary, the 'New Headway' series supports the reading/listening texts with many activities; students are kept quite active, and are motivated to speak, think, discuss,

compare, guess, deduce in many situations, and, at the same time, it is quite effective and successful in guiding both teachers and students correctly and in ensuring comprehension. In this sense, the 'New Headway' series serves as a model for the 'Yeni Hitit' series; but still, both series need to be renewed within the framework of different teaching techniques and activities using new teaching materials, in line with the requirements of the present times.