



Evaluation of the New Istanbul Turkish for International Students Course Book (C1) Production Activities in Terms of the Common European Framework of Reference for Languages Approach and Concepts

Hasan Basri Kansızoğlu¹ & Ayşegül Söğüt²

Abstract

This study examines the production activities and tasks in New Istanbul Turkish for International Students Course Book C1 (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı C1, YİDC1), a teaching material used in Turkish as a Foreign Language (TFL) instruction with respect to the approaches and concepts foregrounded in the 2020 Companion Volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Adopting document analysis, one of the qualitative research designs, the study evaluates production-oriented activities across three purposively sampled units. Using an evaluation checklist developed by the researcher on the basis of the CEFR Companion Volume, a descriptive analysis was conducted to determine the extent to which the material reflects the dimensions of action-oriented approach, mediation, plurilingualism, pluriculturalism, sociolinguistic appropriateness, interaction skills, production strategies, and self-regulation support. The findings reveal that YİDC1 demonstrates strong alignment with CEFR principles in the dimensions of action-oriented approach, pluriculturalism, and sociolinguistic appropriateness, while showing potential for further development with respect to plurilingualism, certain aspects of mediation, online interaction, and self-regulation support. The results are expected to contribute to the evaluation of teaching materials used in TFL instruction and to inform material development processes.

Keywords CEFR Companion Volume Turkish as a Foreign Language Production Activity Material Analysis

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı (C1) Üretim Etkinliklerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Yaklaşım ve Kavramları Açısından Değerlendirilmesi

Özet

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı C1 (YİDC1) ders materyalinin üretim etkinlikleri ve görevleri, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (D-AOBM) 2020 Tamamlayıcı Cilt'inde öne çıkan yaklaşım ve kavramlar açısından incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yönteminin benimsendiği bu çalışmada, amaçlı örneklemeyle seçilen üç üniteye ilişkin üretim odaklı etkinlikler değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından D-AOBM Tamamlayıcı Cilt temelinde geliştirilen ölçüt listesi kullanılarak gerçekleştirilen betimsel analiz sonucunda materyalin; eylem odaklılık, aracılık, çoğul dillilik, çoğul kültürlerlilik, toplumdilbilimsel uygunluk, etkileşim becerileri, üretim stratejileri ve öz düzenleme boyutlarını ne ölçüde yansıttığı belirlenmiştir. Bulgular YİDC1'in eylem odaklılık, çoğul kültürlerlilik ve toplumdilbilimsel uygunluk boyutlarında D-AOBM ilkeleriyle güçlü bir uyum sergilediğini; çoğul dillilik, aracılığın bazı boyutları, çevrim içi etkileşim ve öz düzenleme desteği açısından ise geliştirilme potansiyeli taşıdığını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçların, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders materyallerinin değerlendirilmesine ve materyal geliştirme süreçlerine katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler D-AOBM Tamamlayıcı Cilt Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Üretim Etkinliği Materyal Analizi

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	01.10.2025	10.05.2026	24.05.2026	10.29228/ijlet.1793602

Reference Kaynakça Kansızoğlu, H. B., & Söğüt, A. (2026). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı (C1) üretim etkinliklerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni yaklaşım ve kavramları açısından değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 14, 164-188. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1793602>

¹ Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, hasanbasrikansizoglu@gmail.com

² Öğrenci, Bartın Üniversitesi, aysgl0018@gmail.com



Giriş

Dil, bireyin toplumsal ve mesleki varoluşunu şekillendiren; düşünceyi, kimliği ve ilişkileri inşa eden temel bir insani yetidir. Bu çok boyutlu yetinin edinilmesi ve geliştirilmesi; bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayacak tutarlı, ölçülebilir ve evrensel ölçekte geçerli ilkelere dayanan bir öğretim anlayışının işe koşulması ile mümkün olmaktadır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), bu temelde geliştirilen ve bir dilin yabancı veya ikinci dil olarak öğretiminde ortak bir çerçeve sunan uluslararası geçerliliğe sahip önemli bir kaynaktır (Little, 2006). Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020) başlığı ile 2020 yılında güncellenen ve kavramsal açıdan zenginleştirilen bu metinde dil yeterliliği, dil bilimsel unsurlarla sınırlı tutulmayarak dilin gerçek hayattaki iletişimsel görevlerde de etkin kullanımını içerecek şekilde genişletilmiştir.

Metinde dil kullanımı; “alımlama (dinleme ve okuma), üretim (sözlü ve yazılı), etkileşim ve aracılık” olmak üzere dört temel iletişim biçimi ekseninde ele alınmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu dört biçim, birbirini tamamlayan ve bir bütün olarak iletişimsel yetkinliği oluşturan süreçler olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu iletişim biçimleri arasında üretim becerileri; bireyin hedef dilde zihinsel süreçlerini dışa vurabilmesinin, dili anlamının ötesinde onu aktif olarak inşa edebilmesinin temel göstergesidir. Öğrenenlerin bir dili gerçek bağlamlarda ne ölçüde işlevsel kullanabildiklerini doğrudan kanıtı olan bu beceriler aynı zamanda alımlama ve etkileşim süreçleriyle de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, ileri düzey dil yeterliliğini değerlendirmek ve ders materyallerinin bu yeterliliği ne ölçüde desteklediğini ortaya koymak önem arz etmektedir.

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) çerçevesinde üretim becerileri, sözlü ve yazılı üretim olmak üzere iki temel başlıkta ele alınmaktadır. Sözlü üretim becerileri; bireylerin deneyimlerini aktarmalarını, bilgiyi düzenli bir şekilde sunmalarını ve görüş bildirmelerini sağlarken yazılı üretim becerileri; metin oluşturma süreçlerini kapsamakta ve akademik veya mesleki bağlamda dil kullanımını desteklemektedir. Eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde bu beceriler, dil öğrenenlerin dili soyut kurallar bütünü olarak öğrenmek yerine gerçek yaşam bağlamlarındaki iletişimsel görevlerde etkin bir araç olarak kullanmalarına vurgu yapmaktadır (Ellis, 2003). Bu doğrultuda D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) dil öğreneni, belirli görevleri yerine getiren ve bu süreçte dili aktif olarak kullanan bir “sosyal aktör” olarak konumlandırmaktadır. Bu yenilikçi bakış açısı “eylemsel anlayış” ve “öğrenen etkenliği” kavramlarıyla pekiştirilmekte ve öğrenenlerin bireysel yetenek ve potansiyellerine odaklı bir dil öğrenme anlayışını öncelemektedir (CEFR Expert Group, 2023; North, 2021).

Tamamlayıcı Cilt ve Öne Çıkan Kavramlar

D-AOBM'nin 2001 yılında yayımlanan ana metni (Council of Europe, 2001); dil öğrenimi ve öğretiminde ortak bir referans çerçevesi sunmuş, dil yeterliliğini A1'den C2'ye uzanan altı düzeyde tanımlamıştır. Bu temel üzerine inşa edilen Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020) ise güncel ve kavramsal açıdan daha geniş bir çerçeve ortaya koymuştur.

Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020), içerdiği değişiklik ve düzenlemelerde dilsel yeterliliklerin yanı sıra bireyin iletişimde etkili olabilmesi noktasında kritik öneme sahip bazı kavramlara dikkat çekmektedir. Özellikle aracılık (farklı dillerdeki veya farklı biçimlerdeki metinler, kişiler ve kavramlar arasında köprü kurma etkinliği), çoğul dillilik (bireyin sahip olduğu farklı dillerdeki bilgi birikimini iletişim için kullanma yetisi) ve çoğul kültürlülük (farklı kültürel bağlamlarda etkin ve duyarlı hareket etme yetisi) kavramları; bireylerin karmaşık ve çok katmanlı iletişimsel durumlardaki rolüne daha iyi bir açıklama getirebilmek amacıyla genişletilmiştir (Avrupa Konseyi, 2020). Aracılık; kültürlerarası etkileşimde bireyin daha etkin rol almasını teşvik edecek biçimde tanımlanırken çoğul dillilik ve çoğul kültürlülüğe, bireylerin birden fazla dil ve kültürle uyum sağlamasını desteklemeyi hedefleyen bir görünüm kazandırılmıştır. Bunlar; bireylerin hedef dilde iletişim kurmalarını sağlamanın ötesinde anlamı müzakere etmelerini, farklı bakış açılarını

anlamalarını ve kültürlerarası etkileşimleri başarıyla yönetmelerini de içeren çok boyutlu kavramlar olarak ele alınmıştır (Avrupa Konseyi, 2020).

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020), bu kavramların yanında bireyin iletişimsel görevleri başarıyla yerine getirebilmesi için gerekli olan diğer önemli boyutlara da vurgu yapmaktadır. Bunlar arasında toplumdilbilimsel uygunluk (farklı sosyal bağlamlara uygun dil biçimlerini seçme ve kullanma), edimsel yetkinlik (iletişimsel niyetleri etkili bir şekilde gerçekleştirme), etkileşim becerileri (karşılıklı iletişimde iş birliği yapma ve anlamı müzakere etme), üretim stratejileri (sözlü/yazılı üretim sürecini planlama, izleme ve düzeltme) ve öz düzenleme (bağımsız öğrenme süreçlerini yönetme ve öğrenme hedeflerine ulaşma) yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). North (2021), söz konusu boyutların eylem odaklı yaklaşımla tam bir uyum içinde olduğunu ve dil öğreniminin temel amacının bireyin bütüncül iletişimsel ve öğrenme yetkinliğini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Bu bütüncül yetkinlik anlayışı içinde üretim becerileri, bireyin dili anlama ve yorumlamanın ötesinde bağlamsal ve amaçlı biçimde inşa edebildiğinin en somut göstergesi olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla aracılık, çoğul dillilik, toplumdilbilimsel uygunluk ve öz düzenleme gibi Tamamlayıcı Cilt'in (Avrupa Konseyi, 2020) ön plana çıkardığı kavramların pratiğe doğrudan yansıdığı alanların başında üretim becerileri gelmektedir.

Üretim Becerileri ve D-AOBM

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (TYD) alanında özellikle ileri düzey öğrenenlerin yetiştirilmesi, onların akademik ve mesleki hayata başarılı bir şekilde dâhil olmaları noktasında oldukça önemlidir. Başvuru metninde (Avrupa Konseyi, 2020) tanımlanan C1 seviyesinde; öğrenenlerden karmaşık metinleri anlamaları, soyut konularda tartışma yapmaları ve kendilerini akıcı, yapılandırılmış ve doğal bir şekilde ifade etmeleri beklenmektedir. Bu seviyedeki sözlü ve yazılı üretim becerileri, öğrenenlerin dilsel ve iletişimsel bilgi birikimlerini en kapsamlı şekilde sergiledikleri alandır. Sözlü üretimde kesintisiz monologlar (deneyim aktarma, sunum yapma), yazılı üretimde rapor ve kompozisyon yazma gibi C1 üretim görevleri, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) merkeze aldığı eylem odaklılık, aracılık, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük ve toplumdilbilimsel uygunluk gibi yaklaşım ve kavramlarla doğrudan ilişkilidir.

Eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenenini belirli iletişimsel hedeflere ulaşmak amacıyla dili aktif biçimde kullanan bir sosyal aktör olarak tanımlamaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu çerçevede üretim becerileri, öğrenenin sosyal aktör rolünü en somut biçimde sergilediği alan olarak öne çıkmaktadır. Zira üretim, bireyin dili anlamakla kalmayıp onu amaçlı ve bağlamsal olarak inşa ettiğini doğrudan ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bir ders kitabının eylem odaklı yaklaşımı ne ölçüde benimsediğini anlamak için üretim becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi özellikle anlamlıdır. Bu tür etkinlikler; dil bilgisel doğruluğun yanında bilgiyi sentezleme, farklı kaynaklardan yararlanma (çoğul dillilik), belirli bir kitleye uygun üslup ve ton kullanma (toplumdilbilimsel uygunluk/edimsel yetkinlik), gerektiğinde farklı kavram veya metinler arasında bağlantı kurma (aracılık), üretim süreci stratejilerini kullanma, öğrenme sürecine dair planlama ve öz düzenleme yapma gibi çok boyutlu yetkinlikleri de içermektedir (Avrupa Konseyi, 2020). Bu çok boyutlu becerilerin geliştirilmesinde, ders materyalleri (içeriği, genel yapısı, organizasyonu ve destekleyici görsel öğeleri dâhil) önemli bir rol oynamaktadır (Li & Xu, 2022).

Bu noktada; D-AOBM'nin Tamamlayıcı Cilt'i (Avrupa Konseyi, 2020) ile daha ayrıntılı şekilde ele alınan eylem odaklı yaklaşım, aracılık, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük gibi temel ilkelere ek olarak C1 seviyesi üretim becerileri için kritik öneme sahip olan etkileşim, üretim stratejileri, öz düzenleme ve toplumdilbilimsel uygunluk gibi boyutların ders kitaplarındaki üretim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerinde ne derecede yer aldığının sistemli bir incelemeye tabi tutulması önem arz etmektedir. Güncel dil öğretim modellerini yansıtan materyallerin değerlendirmesinin, öğrenme sürecinin etkinliğine yönelik anlayış geliştirme noktasındaki kritik işlevi göz önüne alındığında, bu analizin literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu alanda çeşitli materyal analizi çalışmaları bulunmakla

birlikte (Demirkol, 2024; Gün & Alptekin, 2019; Gün vd., 2017) mevcut çalışmaların büyük çoğunluğu D-AOBM'nin 2001 metnini esas almakta ya da yalnızca tek bir beceri alanına odaklanmaktadır. D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) Tamamlayıcı Cilt'inin getirdiği güncel kavramsal çerçeveyi, C1 düzeyinde TYD materyallerinin üretim becerilerine bütüncül biçimde uygulayan çalışmalar ise henüz oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu araştırma, söz konusu eksiklikten hareketle YİDC1 ders kitabını güncel D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) ilke ve kavramları temelinde derinlemesine incelemeyi ve böylece TYD materyal analizi literatürüne özgün bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Elde edilecek bulguların, TYD alanındaki materyal geliştirme süreçlerine, özellikle ileri düzey ders kitaplarının tasarımına ilişkin değerli girdiler sunması beklenmektedir.

Bu bağlamda çalışmanın amacı; YİDC1'deki üretim odaklı etkinliklerin, D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) tarafından vurgulanan eylem odaklı yaklaşım, aracılık, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük ve toplumdilbilimsel uygunluk kavramları ile etkileşim becerileri, üretim stratejileri ve öz düzenleme desteği boyutlarını ne ölçüde yansıttığının ortaya konulmasıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeline dayalı bir doküman analizi çalışmasıdır. Betimsel tarama modeli, Karasar'ın (2024) belirttiği gibi, mevcut durumu olduğu gibi saptamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu amaçla kullanılan doküman analizi yöntemi, belirli ölçütlere göre seçilmiş belgelerin metodolojik bir çerçevede incelenmesi yoluyla ilgili konunun çok boyutlu ve derinlemesine kavranmasını mümkün kılmaktadır (Patton, 2023). Bu doğrultuda, araştırmada YİDC1'deki üretim etkinliklerinin D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) tarafından vurgulanan yaklaşım ve kavramlar açısından mevcut durumunu betimlemek amaçlandığından doküman analizi yöntemine başvurulmuştur.

Veri Kaynağı

Araştırmanın temel veri kaynağını, Türkiye'de TYD alanında kullanılan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 [YİDC1], Bölükbaş vd., 2021) oluşturmaktadır. YİDC1 (Bölükbaş vd., 2021) içinde altı ünite bulunmakta ve her ünite kendi içinde A, B ve C olmak üzere üç alt tematik bölüme ayrılmaktadır. Her üniteye temel dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi bölümlerine yer verilmektedir. Ünitelerin genel akışı ve bölümler arası geçişlerde belirli bir standart takip edilmektedir. Buna göre her ünitenin girişinde, genellikle Türkiye'nin kültürel veya coğrafi özelliklerini yansıtan görseller ve üniteyle bağlantılı kısa bilgilendirmeler bulunmaktadır. Bununla birlikte ders kitabı, düzenli olarak tekrar eden bölümler (Hazırlık Çalışmaları, Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma, Ya Siz? İzle-Öğren, Dil Bilgisi, Kültürden Kültüre, Kendini Çek, Mikrofon Sende, Günlük İfadeler vb.) içermektedir.

Kitapta yer alan ünitelerden evreni temsil yeteneği yüksek olan, farklı tematik alanları kapsayan üç ünite (3, 4 ve 6. üniteler) amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Nitel araştırmalarda, veri kaynağının tamamının incelenmesi yerine sistematik biçimde seçilen bir örneklem üzerinde derinlemesine analiz yapılması yöntemsel açıdan kabul gören bir uygulamadır (Patton, 2023). Bu üç üniteye yer alan etkinliklerden, D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) çerçevesinde C1 seviyesi üretim becerilerini (sözlü ve yazılı üretim) geliştirmeye veya değerlendirmeye yönelik olanlar analiz kapsamına alınmıştır. Bu kapsamda incelemeye dâhil edilen bölümler ve dâhil edilme gerekçeleri şu şekildedir:

- Hazırlık Çalışmaları: Ünite başlarında yer alan bu bölüm, öğrenenlerin üretim görevlerine yönelik zihinsel hazır bulunuşluğunu artırma ve konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirme potansiyeli açısından incelemeye alınmıştır.

- Ya Siz?: Okuma ve dinleme metinlerini takiben sunulan bu etkinlikler, öğrencilerin metinlerden edindikleri bilgileri sentezleyerek kişisel görüşlerini ifade etmelerine ve böylece sözlü etkileşim potansiyellerini açığa çıkarmalarına yönelik bir çerçeveye sahiptir.
- Yazma ve Konuşma: Ders kitabının ana üretim bileşenlerini oluşturan bu bölümler, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) hedeflediği yazılı ve sözlü üretim görevlerini en somut hâliyle temsil etme niteliği taşımaktadır.
- Kültürden Kültüre: Bu bölüm, dil öğrenenlerin farklı kültürel bağlamlar arasında anlam köprüleri kurmasını gerektiren çoğul kültürülük yeterliği ile kültürlerarası aracılık becerilerinin incelenmesi amacıyla kapsama alınmıştır.
- Kendini Çek: Dijital medya araçlarının kullanımını teşvik eden bu etkinlikler, öğrenenin kendi dilsel üretimini kayıt altına alarak yansıtıcı bir bakış açısı geliştirmesine ve D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) ile önem kazanan çevrim içi etkileşim süreçlerini deneyimlemesine zemin hazırlamaktadır.
- Mikrofon Sende: Öğrenciyi sosyal bir aktör olarak kurgulayan bu bölüm; eylem odaklı yaklaşım ilkelerine uygun olarak gerçek yaşamla ilişkili, bağlamsal ve amaçlı sözlü üretim görevleri sunma potansiyeli nedeniyle analiz birimi olarak seçilmiştir.
- Öz Değerlendirme: Ünite sonlarında yer alan bu kısımlar, öğrenenin kendi dilsel gelişimini ve üretim sürecini bağımsız bir şekilde analiz etmesine imkân tanıyan üstbilişsel ve öz düzenlemeye yönelik stratejilerin tespiti için incelenmiştir.

Bu kapsamda seçilen ünitelerdeki üretim etkinlikleri D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) sekiz farklı boyut üzerinden analize tabi tutulmuştur. Buna karşın temel odağı alımlama becerileri olan “İzle-Öğren” ve dinleme/okuma metinleri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bununla birlikte dil bilgisi kurallarının sunumuna odaklanarak üretim sürecinden ziyade dilsel yapıya yoğunlaşan “Bir Adım Ötesi” bölümü ile kalıplaşmış ifadelerin öğretimine yönelik olup C1 düzeyinin gerektirdiği özgün ve karmaşık üretim görevlerini içermeyen “Günlük İfadeler” kısımları da analiz dışı bırakılmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler, D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) Tamamlayıcı Cilt ve genel D-AOBM (CoE, 2011) çerçevesi esas alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “D-AOBM (2020) Tamamlayıcı Cilt Kavramsal Çerçevesi Temelinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Materyallerindeki Üretim Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Ölçüt Listesi” (Ek 1) kullanılarak toplanmıştır. Söz konusu araç; ders kitabındaki ilgili etkinliklerin D-AOBM'de (Avrupa Konseyi, 2020) eylem odaklı yaklaşım, aracılık, çoğul dillilik ve çoğul kültürülük gibi yaklaşım ve kavramları ne ölçüde yansıttığını sistemli bir biçimde değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca D-AOBM'nin genel iletişimsel dil yeterliği modelinin bütüncül bir unsuru konumunda bulunan ve C1 seviyesindeki dil kullanımının önemli bir yönü olan toplumdilbilimsel uygunluk, çalışmanın kapsamını zenginleştirmek ve C1 yeterliliklerini daha bütüncül bir bakış açısıyla ele almak amacıyla ölçüt listesine eklenmiştir. Toplumdilbilimsel uygunluk, Canale ve Swain'in (1980) iletişimsel yetkinlik modelinin de önemli bir bileşenidir. Buna ek olarak eylem odaklı yaklaşımda bir sosyal aktör olarak konumlanan dil öğrencisinin dili farklı toplumsal durumlara ve kültürel normlara uyumlu biçimde kullanma becerisi, bu çalışmanın temel aldığı üretim etkinlikleriyle de doğrudan bağlantılıdır. Bu bağlantı; Byram, Gribkova ve Starkey'in (2002) çalışmalarında da ele alınan bir husustur. Bu nedenle geliştirilen ölçüt listesi, ana odak kavramların yanı sıra toplumdilbilimsel uygunluğu ölçmeye yönelik maddeleri de barındırmaktadır. Listede ayrıca etkileşim becerileri, üretim stratejileri ve öz düzenleme gibi C1 üretimi için kritik olan diğer D-AOBM boyutlarına yönelik maddeler yer almaktadır. Etkileşim becerileri; C1 düzeyindeki öğrenenin karşılıklı iletişimde anlamı müzakere edebilmesini, söz sırası yönetimini etkin biçimde gerçekleştirebilmesini ve iletişimsel esneklik gösterebilmesini gerektirmesi bakımından üretim süreciyle doğrudan ilişkilidir. Üretim stratejileri araştırma konusuyla doğrudan ilişkili olması, öz düzenleme ise D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) öğrenen özerkliğine ve yansıtıcı öğrenmeye

yaptığı vurgu yönüyle C1 düzeyi için önemli bir bileşen niteliği taşıması açısından ölçüt listesine dâhil edilmiştir. Bu kavramsallaştırma; C1 üretim yeterliliğini, dilsel doğrulukla sınırlandırmayarak daha bütüncül bir iletişimsel ve öğrenme yetkinliği perspektifinden değerlendirme amacını taşımaktadır.

Ölçüt listesinin geliştirilmesinde aşamalı bir süreç izlemiştir. Bu süreçte, YİDC1'deki üretim etkinliklerinin D-AOBM kazanımları ile uyumunu değerlendirecek kapsamlı bir çerçeve oluşturmak amaçlanmıştır. İzlenen adımlar şu şekildedir:

D-AOBM Çerçevesinin Gözden Geçirilmesi: Bu aşamada, D-AOBM'nin ana metni (CoE, 2001) ile Tamamlayıcı Cilt'i (Avrupa Konseyi, 2020) ayrıntılı bir analize tabi tutulmuştur. Bu incelemede, D-AOBM'nin temelini oluşturan eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yeterlilikler ve C1 seviyesine özgü dil kullanımı gereklilikleri analiz edilmiştir. Tamamlayıcı Cilt (Avrupa Konseyi, 2020) ile öne çıkan aracılık, çoğul dillilik, çoğul kültürlülük ve çevrim içi etkileşim gibi genişletilmiş kavramlar ve ilgili diğer boyutlar da özellikle dikkate alınmıştır.

Hedef Becerilerin ve Boyutların Belirlenmesi: Çalışmanın merkezinde yer alan C1 seviyesi üretim becerileri (sözlü ve yazılı) ile bunlara ilişkin üretim stratejileri, etkileşim becerileri ve öz düzenleme boyutları; D-AOBM'deki (Avrupa Konseyi, 2020) tanımlayıcılar doğrultusunda belirlenmiştir. Bu bağlamda, C1 düzeyindeki öğrenenlerden beklenen; karmaşık konularda alt temaları bütünleştirerek açık ve ayrıntılı sunumlar yapabilme (genel sözlü üretim), ayrıntılı betimlemeler ve deneyim aktarımı gerçekleştirebilme (kesintisiz monolog: deneyimi betimleme), birbirine benzer fikirler ve kavramlar arasındaki ayrımları iletebilme (kesintisiz monolog: bilgi verme) ve iyi yapılandırılmış bir dille sav geliştirebilme (kesintisiz monolog: bir sav ortaya koyma) gibi D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) sözlü üretim ölçeklerinde tanımlanan beceriler ile "genel aracılık" ve "çoğul dillilik/çoğul kültürlülük" gibi temel kavramlar da ölçütlerin şekillendirilmesinde dikkate alınmıştır.

D-AOBM Yaklaşım ve Kavramlarının Uygulama Alanlarının Göz Önünde Bulundurulması: Ölçüt maddeleri oluşturulurken etkinliklerin akademik veya resmî bağlamları yanında sosyal, kültürel ve çevrim içi etkileşim ortamlarını ne derecede yansıttığı da göz önünde bulundurulmuştur. Bu noktada, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) önemle vurguladığı çoğul dillilik ve çoğul kültürlülük kavramlarının, öğrenenlerin farklı kültürel ortamlarda empati kurma ve etkili iletişim stratejileri geliştirme (CEFR Expert Group, 2023) potansiyelleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Aracılık kavramının farklı iletişimsel durumlar ve metinler bağlamındaki uygulamaları (Stathopoulou, 2015) da dikkate alınmıştır.

Taslak Listenin Oluşturulması ve Kategorileştirme: Yukarıda belirtilen adımların neticesinde, ders kitabındaki etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik belirlenen tüm boyutları içeren bir taslak ölçüt listesi hazırlanmıştır. Bu süreçte her maddenin yalnızca tek bir boyutu ölçmesine ve D-AOBM terminolojisiyle örtüşmesine özen gösterilmiştir. Nihayetinde maddeler, şu ana kategoriler altında gruplandırılmıştır: eylem odaklı yaklaşım, aracılık becerileri, çoğul dillilik anlayışı, çoğul kültürlülük yeterliliği, toplumdilbilimsel uygunluk, etkileşim becerileri, üretim stratejileri, öz düzenleme desteği.

Geçerlik ve Güvenirlik

Hazırlanan taslak ölçüt listesi, kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Liste, TYD alanında çalışmalar yürüten ve D-AOBM konusunda bilgi sahibi olan üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanların tamamı doktora derecesine sahip olup TYD alanında en az beş yıllık akademik deneyime sahiptir. Bir devlet üniversitesinde görev yapan birinci uzman, materyal geliştirme ve değerlendirme alanında çalışmalar yürütmektedir. İkinci uzmanın D-AOBM çerçevesi ve dil ölçme değerlendirme alanında yayınları bulunmaktadır. Üçüncü uzman ise TYD öğretimi ve ileri düzey dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine araştırmalar gerçekleştirmektedir. Bu uzmanlardan maddelerin D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) yaklaşım ve kavramlarını temsil gücünü,

C1 seviyesi üretim etkinliklerini değerlendirme uygunluğunu, anlaşılabilirliğini ve kategorik doğruluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan nitel geri bildirimler doğrultusunda ölçüt listesinde gerekli düzenlemeler (bazı maddelerin birleştirilmesi, ifadelerin netleştirilmesi, madde çıkarılması veya eklenmesi) yapılarak listeye nihai biçimi kazandırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla nihai ölçüt listesi, araştırmacılar tarafından bağımsız bir uzman kodlayıcıya da uygulanmıştır. Her iki kodlayıcı, incelenen ünitelerdeki etkinlikleri ölçüt listesindeki maddeler doğrultusunda birbirinden bağımsız biçimde değerlendirmiştir. Kodlayıcılar arası uyumun belirlenmesinde Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmış ve $\kappa = .84$ olarak bulunmuştur. Bu değer, kodlayıcılar arasında güçlü bir uyumun varlığına işaret etmekte (Landis & Koch, 1977) ve ölçüt listesinin tutarlı biçimde uygulanabildiğini ortaya koymaktadır. Kodlayıcılar arasında görüş ayrılığı bulunan maddeler, tartışma yoluyla uzlaşmaya varılarak çözüme kavuşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımla elde edilen nitel veriler, araştırma soruları ve ölçüt listesindeki D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) yaklaşım ve kavramları ekseninde sınıflandırılmış, düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Etkinliklerin ve görevlerin D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) kavramlarını ne ölçüde yansıttığına ilişkin bulgular rapor edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, yalnızca açık erişimli yazılı ve basılı kaynaklara dayalı olarak yürütülen bir araştırmadır. Araştırma kapsamında herhangi bir insan katılımcıdan veri toplanmamış, anket, görüşme, gözlem ya da deneysel bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. Bu kapsamda mevcut çalışma, etik kurul izni gerektiren bir araştırma değildir.

Bulgular

YİDC1 Üretim Etkinliklerinin D-AOBM (2020) Yaklaşım ve Kavramları Açısından Değerlendirilmesi

Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenenini belirli iletişimsel amaçlara ulaşmak için dili etkin biçimde kullanan bir sosyal aktör olarak konumlandırmakta ve öğrenme etkinliklerinin gerçek yaşam görevleri etrafında yapılandırılmasını öngörmektedir (Avrupa Konseyi, 2020; Ellis, 2003). Bu ilkeler doğrultusunda değerlendirildiğinde, YİDC1'in incelenen ünitelerindeki ana üretim görevlerinin eylem odaklı yaklaşımla güçlü bir uyum sergilediği ifade edilebilir. Özellikle yazılı üretim görevleri, bu uyumun en belirgin biçimde gözlemlendiği etkinliklerdir. Ünite 3'teki "Öz Geçmiş Hazırlama" (s. 63) etkinliğinde öğrencilerden gerçek bir iş başvurusu formatına uygun olarak kişisel bilgilerini, iş tecrübelerini ve referanslarını içeren kapsamlı bir belge hazırlamaları beklenmektedir. Bu görev, öğreneni belirli bir amaca yönelik yazılı iletişim üreten bir sosyal aktör olarak konumlandırmaktadır. Benzer biçimde Ünite 3'teki "İş Görüşmesi Simülasyonu" (s. 63) konuşma etkinliğinde öğrenciler, işveren ve iş başvurusu yapan kişi rollerini üstlenerek ayrıntılı senaryolar çerçevesinde gerçek bir iş görüşmesi bağlamını deneyimlemektedir. Etkinlik yönergesi, her iki rolün de gerçek hayattaki iletişim işlevlerini (bilgi verme, sorgulama, ikna etme, müzakere etme) yerine getirmesini açıkça talep etmektedir. "Mikrofon Sende" bölümleri de eylem odaklı yaklaşım açısından dikkat çekici görevler içermektedir. Yine Ünite 3'te yer alan "Mikrofon Sende" (s. 71) etkinliğinde de öğrencilerden, buldukları yerlerde yaşanan sosyal bir sorun hakkında fotoğraf da içeren bir haber metni yazmaları istenmektedir. Bu görev öğrenene, gerçek dünyaya ait bir sorunu araştırma, belgeleme ve yazılı olarak kamuoyuna sunma işlevleriyle güçlü bir sosyal aktör kimliği yüklemektedir.

Ünite 4'teki "Yatırımcı/Ekonomi Uzmanı Rolü Yapma" (s. 85) ve Ünite 6'daki "Kendi Ana Dili Üzerine Sunum Hazırlama" (s. 125) etkinlikleri de öğrencileri belirli bir rol ve amaç çerçevesinde dili amaçlı biçimde kullanan sosyal aktörler olarak konumlandırması bakımından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) C1 düzeyi için öngördüğü "karmaşık konularda alt temaları bütünleştirerek açık, ayrıntılı sunumlar yapabilme" ölçütüyle doğrudan örtüşmektedir. Ünite 4'teki "Mikrofon Senden" (s. 93) görevi ise öğrencilerin bir firmada sekreter rolünü üstlenerek patronlarının iş gezisi için uçak bileti, otel ve ulaşım araştırması yapmaları, ardından bu çalışmalarını özetleyen bir seyahat özeti hazırlayarak sınıfa sunum gerçekleştirmelerine odaklanmaktadır. Bu görev de gerçek hayatta karşılaşılabilecek mesleki bir sorumluluk çerçevesinin yanında araştırma, planlama, yazma ve sözlü sunum şeklinde organize edilen çok adımlı bir üretim sürecini barındırması bakımından eylem odaklı yaklaşımın en işlevsel örneklerinden birini oluşturmaktadır. Benzer şekilde Ünite 6'daki "Mikrofon Senden" (s. 135) etkinliğinde, öğrencilerden çeşitli konular arasından birini seçerek bir dakika boyunca kesintisiz konuşmaları ve bu alanda diğerlerine rakip olmaları istenmektedir. Bu etkinlik; anlık dil üretimini, zaman baskısı altında iletişimsel strateji geliştirmeyi ve söz sırası rekabetini birleştirmesi bakımından özgün bir sosyal eylem bağlamı yaratmaktadır.

"Kendini Çek" bölümleri ise eylem odaklı yaklaşımla daha sınırlı bir uyuma sahiptir. Örneğin Ünite 3'te (s. 71) yer alan ve öğrencilerin alışveriş deneyimleri hakkında bir video çekmeleri esasına dayanan görev, kişisel deneyimi sözlü üretime dönüştürme açısından yaratıcı bir bağlam sunmaktadır. Ne var ki bu görevde yapılandırılmış bir iletişimsel amacı ya da muhatabı tanımlanmamaktadır. Ünite 4'te (s. 92) ise öğrenenlerden, para harcama alışkanlıklarını irdeleyen bazı soruları yanıtlayarak konuşma yapmaları istenmektedir. Öğrenenleri kendi düşüncelerini Türkçe olarak ifade etmeye davet eden bu etkinlik de belirli bir iletişimsel hedef ya da gerçek bağlam içermemektedir. İncelenen ünitelerdeki "Kendini Çek" bölümlerinde eylem odaklı yaklaşımla en somut şekilde ilişkilendirilebilecek etkinlik Ünite 6'da yer alan (s. 134) ve internetten araştırılan bir deneyin gerçekleştirilmesi ve sınıfa sunulmasını içeren etkinliktir. Zira bu son örnekte, öğrenen etkinliğini harekete geçirecek bir araştırma-uygulama-sunum süreci söz konusudur.

Ünitelerdeki "Hazırlık Çalışmaları" bölümlerinin önemli bir kısmı eylem odaklı yaklaşımla sınırlı bir uyum sergilemektedir. Ünite 3B'nin "Hazırlık Çalışması" bölümünde (s. 60) öğrencilerden altı çizili sözcükleri, kutudaki sözcük öbekleriyle eşleştirmeleri istenmektedir. Sözcük bilgisini pekiştirmeye yönelik bilişsel bir alıştırmaya niteliği taşıyan bu etkinlik, öğrenenden dili belirli bir iletişimsel amaç doğrultusunda üretmesini talep etmemektedir. Benzer biçimde 3C bölümündeki "Hazırlık Çalışması"nda (s. 64) öğrencilerden cümleleri uygun kelime ve ifadelerle tamamlamaları beklenmektedir. Bu tür alıştırmalar, dilin yapısal unsurlarına odaklanmakta ve Willis ile Willis'in (2007) vurguladığının aksine ön görev aşamasının, ana üretim görevini doğrudan destekleyecek nitelikte olma gerekliliğini yansıtmamaktadır. Öte yandan "Ya Siz?" etkinlikleri (Örneğin Ünite 3C'deki "Sizin ülkenizde hangi hukuk sistemi uygulanmaktadır?" ifadesi, s. 66) öğrenciyi kendi deneyim ve bilgisini paylaşmaya davet etmesi bakımından kısmen eylem odaklı bir nitelik taşımaktadır. Yine de bu görevin yapılandırılmamış olmaması ve kısa tutulması, tam anlamıyla bir üretim görevi olarak değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

Sonuç olarak YİDC1'in incelenen ünitelerinde ana üretim görevlerinin eylem odaklı yaklaşımı desteklediği ancak hazırlık ve destekleyici nitelikteki etkinliklerde bu yaklaşımın daha sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, ünite içindeki metodolojik tutarlılık açısından geliştirilmeye açık bir alan olduğuna işaret etmektedir.

Aracılık Becerileri

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020); aracılık becerilerini metne aracılık etme (bir metni anlamlandırarak başkalarının daha kolay anlayacağı biçimde aktarma), kavramlara aracılık etme

(birlikte düşünme sürecinde fikirleri dile getirme ve iş birliğini kolaylaştırma) ve iletişime aracılık etme (farklı kişiler veya gruplar arasındaki iletişimi kolaylaştırma) olmak üzere üç temel boyutta ele almaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, incelenen üç ünitenin aracılık becerileri açısından birbirinden oldukça farklı bir görünüm sergilediği görülmektedir.

Ünite 3'te aracılık becerilerinin geliştirilmesinin birincil hedefler arasında yer almadığı saptanmıştır. Ünitenin konuşma ve yazma etkinlikleri incelendiğinde, öğrencilerden genellikle kendi görüşlerini doğrudan ifade etmeleri ya da belirli bir metin türünü (dilekçe, öz geçmiş vb.) üretmeleri beklenmektedir. Örneğin 3B'deki "Öz Geçmiş Hazırlama" (s. 63) etkinliğinde öğrenci, bir bilgiyi başka bir bağlam veya kitleye aktarmak yerine kendi deneyimlerini standart bir formata dökmektedir. Benzer biçimde "İş Görüşmesi Simülasyonu" (s. 63) iki taraflı bir etkileşim sunmakla birlikte farklı bakış açıları arasında köprü kurma ya da iletişim engellerini çözme işlevi açısından değerlendirildiğinde D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) tanımladığı iletişime aracılık etme boyutunu doğrudan karşılamamaktadır. Ünite 3'te "Mikrofon Sende" etkinliği (öğrencilerin buldukları yerde yaşanan sosyal bir sorun hakkında fotoğraf ekleyerek haber metni yazmaları) gerçek bir sorunu araştırarak kamuoyuna anlaşılır biçimde aktarmayı gerektirmesi açısından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "metne aracılık etme" boyutuyla kısmi bir örtüşme sergilemektedir. Öte yandan söz konusu etkinlikte, bilginin belirli bir alıcı kitesine uyarlanması konusunda nasıl bir yol izlenebileceğine yönelik açıklamalar yeterince açık değildir.

Buna karşın Ünite 4, metne aracılık etme ve kavramsal aracılık açısından daha belirgin fırsatlar barındırmaktadır. 4B'deki konuşma etkinliğinde (s. 85) öğrenciler; "yatırımcı", "ekonomi uzmanı", "müşteri" ve "banka müşteri temsilcisi" gibi farklı roller üstlenerek birbirinden farklı konulardaki taraflar arasında iletişim kurmaktadır. Bu etkinlik, taraflar arasında anlamı müzakere etmeyi ve bilgiyi farklı bir alıcıya uygun biçimde aktarmayı gerektirmesi bakımından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "iletişime aracılık etme" ölçeğindeki "gayriresmî bir durumda aracı olarak hareket etme" tanımlayıcısıyla örtüşmektedir. Aynı üniteye yazma etkinliğinde (4B, s. 85) ise öğrencilerden okunan bir paragraftan yola çıkarak dünyadaki gelişmelerin ekonomiye etkisini anlatan bir metin yazmaları istenmektedir. Bu görev, kaynak bir metindeki bilgiyi yeniden yapılandırarak yeni bir metne dönüştürmeyi gerektirdiğinden D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "metin işleme" tanımlayıcısıyla doğrudan ilişkilidir. Bununla birlikte Ünite 4'teki "Mikrofon Sende" etkinliğinde (öğrencilerden sekreter rolüyle iş gezisi hazırlıklarını araştırmaları ve bunu bir seyahat özeti olarak sunmaları) çeşitli kaynaklardan toplanan bilginin farklı bir alıcıya göre uygun biçimde yeniden yapılandırılması söz konusu olduğundan etkinliğin "metne aracılık etme" tanımlayıcısıyla güçlü bir örtüşme sağladığı ifade edilebilir.

Ünite 6'da ise aracılık becerilerini hedefleyen en güçlü örnekler gözlemlenmiştir. 6A'daki yazma etkinliğinde (s. 124) öğrencilerden seçtikleri bir bilim dalını giriş, gelişme ve sonuç paragrafları biçiminde yapılandırarak betimleyici bir metin oluşturmaları beklenmektedir. Bu yapı, karmaşık akademik bilginin farklı bir alıcı kitesine uygun biçimde yeniden organize edilmesini içerdiğinden D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "metne aracılık etme" boyutuna uygundur. 6B'deki konuşma etkinliğinde (s. 129) ise öğrencilerden, üçerli gruplar oluşturarak ilkokullarda bilim eğitiminin nasıl yapılması gerektiğini tartışmaları ve görüşlerini sınıfla paylaşmaları istenmektedir. Bu etkinlik, farklı bakış açıları arasında iş birliğini kolaylaştırma işleviyle D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "akranlarla iş birlikçi etkileşimi kolaylaştırma" tanımlayıcısına karşılık gelmektedir. Ünite 6'da öğrencilerin seçtikleri bir konu hakkında bir dakika boyunca kesintisiz konuşmalarının istendiği "Mikrofon Sende" etkinliğinin (s. 135) ise ağırlıklı olarak sözlü üretim becerilerini hedeflemekle birlikte belirgin bir aracılık işlevi taşımadığı görülmüştür. Öte yandan her üç üniteye "Kendini Çek" bölümlerinin de aracılık becerileriyle doğrudan bağlantı kurmadığı, bu bölümlerdeki etkinliklerin

kişisel deneyimi ya da gözlemi paylaşmaya odaklandığı ve bilgiyi farklı bir bağlam veya kitleye uyarlama işlevini içermediği tespit edilmiştir.

“Ya Siz?” bölümleri açısından bir değerlendirme yapıldığında; bölümlerin öğrenenleri kendi kültürel şemaları ile hedef dil/kültür arasında bir köprü kurmaya sevk etme bakımından “kültürlerarası aracılık” kapasitesine sahip olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte soruların “Farklı rahatsızlıkları tedavi ettiğini bildiğiniz bitkiler var mı?” (s. 127) örneğinde olduğu gibi genellikle yüzeysel görüş paylaşımı düzeyinde kalması ve öğrencinin bu bilgiyi belirli bir kitleye uyarlayarak aktarmasına yönelik stratejik yönlendirmelerin eksikliği, bu bölümlerde aracılık becerisinin sistemli bir öğretim ögesi olarak ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Söz konusu sorunun; öğrenene “Bu bilgiyi modern tıbbın inanan birine nasıl anlattırır?” veya “Bu bitkinin kullanımını hiç bilmeyen birine basamak basamak tarif et.” örneklerindeki gibi sunulmaması aracılık becerilerinin gelişimini sınırlandırmaktadır.

Sonuç olarak YİDC1'in incelenen ünitelerinde aracılık becerilerinin planlı bir biçimde ele alınmadığı, Ünite 4 ve Ünite 6'da ortaya çıkan aracılık fırsatlarının ise büyük ölçüde etkinliklerin doğal bir yan ürünü niteliğinde kaldığı görülmektedir. Bu durum, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) özellikle vurguladığı aracılık boyutunun C1 düzeyi TYD materyallerinde henüz yeterince içselleştirilmediğine işaret etmektedir.

Çoğul Dillilik Anlayışı

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) çoğul dillilik anlayışını, bireyin sahip olduğu tüm dilsel bilgi birikimini -ana dili de dahil olmak üzere- öğrendiği hedef dilde iletişim kurmak amacıyla etkin ve bilinçli biçimde kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Bu anlayış, dillerin birbirinden yalıtılmış sistemler olarak ele alınması yerine öğrenenin bütüncül dilsel repertuarından yararlanılmasını öngörmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, YİDC1'in incelenen üç ünitesinde çoğul dillilik anlayışının sistematik biçimde desteklenmediği görülmektedir.

Ünite 3 ve Ünite 4'teki etkinliklerin tamamı yalnızca Türkçe dilsel kaynaklara odaklanmaktadır. Ünite 3'teki “Öz Geçmiş Hazırlama” etkinliğinde (s. 63) öğrencilerden yabancı dil bilgilerini bir forma işlemeleri istenmektedir. Bu durum çoğul dilliliğe dolaylı bir gönderme sunsa da öğrencinin diğer dillerdeki bilgi birikimini Türkçe üretim sürecinde işlevsel olarak kullanmasını ya da diller arası bağlantı kurmasını teşvik eden hiçbir açık yönerge ya da görev içermemektedir. Benzer biçimde Ünite 4'teki “Yatırımcı/Ekonomi Uzmanı” rol yapma etkinliğinde (s. 85) ve yazma görevlerinde; öğrenenlerin yalnızca Türkçe kaynak ve bağlamlara yönlendirildiği, ana dillerinden ya da diğer bildikleri dillerden kavramsal veya dilsel destek almalarının teşvik edilmediği görülmektedir.

Bu genel tablonun tek belirgin istisnası, Ünite 6A'daki (s. 125) konuşma etkinliğidir. Bu etkinlikte; öğrencilerden dil ailelerine ilişkin bir metni okuyarak kendi ana dillerinin hangi dil ailesine ait olduğunu araştırmaları ve dilin tarihi, yapısı, sözcük sayısı, Türkçeyle arasındaki benzerlik ve farklılıklar gibi maddeleri içeren bir sunum hazırlamaları istenmektedir. Bu görev; öğrencinin kendi ana dilini bilgi kaynağı olarak konumlandırmasına, bu bilgiyi Türkçe aracılığıyla yeniden yapılandırıp aktarmasına ve iki dil arasında karşılaştırmalar yapmasına fırsat vermesi açısından güçlü bir çoğul dillilik örneği sunmaktadır. D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) çoğul dilliliğe ilişkin tanımladığı “diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları keşfetme ve bu çeşitliliği öğrenme kaynağı olarak kullanma” ölçütüyle doğrudan örtüşen bu etkinlik, incelenen tüm üniteler arasında çoğul dillilik anlayışını en kapsamlı biçimde yansıtan örnek olarak değerlendirilebilir.

“Mikrofon Sende” ve “Kendini Çek” bölümleri çoğul dillilik açısından değerlendirildiğinde de genel tablonun değişmediği görülmektedir. Ünite 3'teki “Mikrofon Sende” etkinliğinde (s. 71) öğrenenlerden buldukları yerdeki sosyal bir sorun hakkında haber metni yazmaları, aynı üniteye

“Kendini Çek” etkinliğinde (s. 71) ise alışveriş deneyimleri hakkında video çekmeleri beklenmektedir. Her iki görev de tamamen Türkçe dilsel bağlamla sınırlı kalmakta, öğrenenlerin diğer dillerdeki bilgi birikimlerini Türkçe üretim sürecinde kullanmalarına yönelik herhangi bir yönlendirme içermemektedir. Ünite 4’teki “Mikrofon Sende” etkinliği (s. 93) ve “Kendini Çek” etkinliği (s. 92) de yalnızca Türkçe iş ve ekonomi bağlamına odaklanmaktadır. Ünite 6’daki “Mikrofon Sende” etkinliğinde (s. 135) öğrenenlerden 23 farklı konu arasından birini seçerek bir dakika konuşmaları istenmektedir. Konu listesinde “Diller” seçeneğinin yer alması, öğrencinin kendi dilsel deneyimini paylaşabileceği dolaylı bir fırsat sunmaktadır. Ne var ki bu seçeneğin yalnızca bir alternatif olması ve etkinliğin çoğul dilliliği doğrudan hedefleyen bir yönerge içermemesi, bu etkinliği çoğul dillilik desteği kapsamında değerlendirmeyi güçleştirmektedir. Ünite 6’daki “Kendini Çek” etkinliğinde ise (s. 134) internette araştırılan bir deneyin yapılması ve sınıfa sunulması istenmekte olup bu görevde de çoğul dillilik boyutuna yönelik açık yönlendirme bulunmamaktadır.

“Ya Siz?” bölümleri de diller arası yapısal karşılaştırmalar, diller arası geçişlilik veya farklı dillerdeki kaynakların eş zamanlı kullanımı gibi stratejik boyutlardan yoksundur. Sorular, ana dili sadece bir içerik havuzu olarak kullanmakta ve bu yönüyle çoğul dilliliği işlevsel bir araç olmaktan uzaklaştırmaktadır. Örneğin, Ünite 6’daki bitkisel tedavilerle ilgili sorunun (“Farklı rahatsızlıkları tedavi ettiğini bildiğiniz bitkiler var mı?, s. 127); “Bu bitkinin Türkçe ismiyle sizin dilinizdeki ismi arasında bir benzerlik var mı?” veya “Kendi kültürünüze özgü bu tedavi yöntemini, yabancı birine nasıl açıklarsınız?” örneklerinde olduğu gibi diller arası karşılaştırmalı farkındalığı tetikleyecek bir formatta ele alınmadığı görülmektedir.

Sonuç olarak YİDC1’in incelenen ünitelerinde çoğul dillilik anlayışının etkinlik tasarımına bir ilke olarak yansıtılmadığı, bu kavramın yalnızca tek bir etkinlikte belirgin biçimde karşılık bulunduğu görülmektedir.

Çoğul Kültürlülük Yeterliliği

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020), çoğul kültürlülük yeterliliğini bireyin farklı kültürel bağlamlarda empati kurarak, duyarlılık göstererek ve etkili biçimde iletişim kurarak hareket edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, YİDC1’in incelenen ünitelerinin çoğul kültürlülük yeterliliğinin gelişimini çeşitli düzeylerde desteklediği görülmektedir. Bu desteğin en doğrudan biçimi, her üniteye tekrar eden “Kültürden Kültüre” bölümlerinde gözlemlenmektedir. Ünite 3’teki “Saygı Kültürü” bölümü (s. 72), Türkiye, Kore ve Fransa’da saygı ifade etme biçimlerini karşılaştırmalı metinler aracılığıyla ele almaktadır. El öpme geleneğinden Kore’de yaşlılara gösterilen saygı ritüellerine, Fransız kültüründe “siz” zamirinin kullanımına uzanan bu içerik; öğrenenleri “saygı” evrensel kavramının farklı kültürlerde nasıl farklı biçimler aldığını kavramaya yöneltmektedir. Bu tür bir kültürlerarası karşılaştırma, D-AOBM’nin (Avrupa Konseyi, 2020) çoğul kültürlülük kapsamında öngördüğü “farklı kültürel pratiklere duyarlılık geliştirme” ölçütüyle örtüşmektedir. Ünite 4’teki “Paylaşma Kültürü” bölümü (s. 94) ise Türkiye’deki “imece” geleneği, Avrupa’da “yeni eve ısınma partisi” ve Amerika’daki “düğün hediyeleri listesi” pratiklerini karşılaştırmalı olarak sunma yoluyla öğrenenlerin dayanışma ve paylaşım değerinin farklı toplumlardaki tezahürlerini kavramasına zemin hazırlamaktadır. Ünite 6’daki “Dünyadaki İlk Üniversiteler” bölümü (s. 136) ise Darulfünun, Kurtuba ve Keyruvan üniversitelerini tanıtarak farklı medeniyetlerin bilime katkısını somutlaştırmaktadır.

“Kültürden Kültüre” bölümlerinin ötesinde bazı üretim görevleri de çoğul kültürlülük yeterliliğini destekleyen fırsatlar barındırmaktadır. Ünite 4C’deki “Günümüzde Lüks Yaşamın Sınırları” etkinliğinde (s. 91), öğrenenlerden gelişme paragrafında “Türkiye’deki ve kendi ülkelerindeki lüks yaşam biçimlerinden bahsetmeleri” istenmektedir. Bu yönerge, öğreneni kendi kültürel bağlamını Türk bağlamıyla karşılaştırmalı olarak ele almaya ve farklı toplumların ekonomik değerlerini yansıtacak biçimde yazı oluşturmaya yöneltmektedir. Ünite 6A’daki “Ana Dili Üzerine Sunum”

etkinliği (s. 125) ise daha önce çoğul dillilik bağlamında ele alındığı üzere, öğrencinin kendi dilini ve kültürel mirasını Türkçe aracılığıyla aktarmasını gerektirdiğinden kültürlerarası bir iletişim görevi niteliği de taşımaktadır. Ünite 3'teki "İş Görüşmesi Simülasyonu" (s. 63) ve "Dilekçe Yazma" (s. 63) gibi bağlam odaklı etkinlikler de öğrenenlere, Türk iş hayatına ve resmî yazışma kültürüne özgü iletişim normlarını deneyimleme fırsatı sunmaktadır. Böylece etkinlik, toplumdilbilimsel uygunluk boyutuyla kesişen bir kültürel farkındalık alanı oluşturmaktadır.

"Mikrofon Sende" ve "Kendini Çek" bölümleri de çoğul kültürlülük açısından değerlendirildiğinde kısmi fırsatlar sunmaktadır. Ünite 3'teki "Mikrofon Sende" etkinliği (s. 71), öğrencinin içinde yaşadığı toplumsal bağlamı Türkçe aracılığıyla kamusal bir perspektifle ele almasını gerektirmesi bakımından kültürel farkındalıkla dolaylı bir bağ kurmaktadır. Ünite 4'teki "Mikrofon Sende" etkinliği de (s. 93) Türkiye bağlamına özgü pratik bilgileri (uçak, otel, restoran vb.) içermesi bakımından Türk kültürüne ait iş hayatı normlarıyla dolaylı bir temas sağlamaktadır. Benzer şekilde Ünite 6'daki "Mikrofon Sende" etkinliği (s. 135), konu listesinde yer alan "Türkçe", "Kitaplar" ve "Meslekler" gibi seçeneklerle öğrencinin kendi kültürel deneyimini paylaşabileceği fırsatlar sunmaktadır. Öte yandan bu etkinlikler, kültürlerarası bir karşılaştırma ya da farklı kültürel bakış açılarına yönelik açık bir yönlendirme içermemektedir. "Kendini Çek" bölümlerine bakıldığında, Ünite 3'teki video etkinliğinin (s. 71) ve Ünite 4'teki para harcama alışkanlıkları konuşmasının (s. 92) öğrenciyi, kendi kültürel bağlamı üzerine düşünmeye davet ettiği görülmektedir. Bu durum örtük bir kültürel öz farkındalık fırsatı yaratmakla birlikte çoğul kültürlülük yeterliliğini tam anlamıyla desteklememektedir. Ünite 6'daki "Kendini Çek" etkinliğinde (s. 134) ise bir deney yapılması ve sunulması istenmekte olup görevin kültürlerarası boyutuna vurgu yapılmamaktadır.

Bununla birlikte "Kültürden Kültüre" bölümlerindeki kültürel içerikler, ağırlıklı olarak bilgi sunumu biçiminde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin bu içerikler üzerine Türkçe yazılı ya da sözlü üretim yapmasını gerektiren etkinlikler ise sınırlı kalmaktadır. Başka bir ifadeyle kültürlerarası farkındalık geliştirilse de bu farkındalığın üretim becerileriyle bütünleştirilmesi yeterince sağlanamamaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen ünitelerin çoğul kültürlülük yeterliliğini destekleme açısından güçlü bir potansiyelinin olduğu, bu potansiyelin kültürlerarası üretim görevleriyle daha fazla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Toplumdilbilimsel Uygunluk

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020), toplumdilbilimsel uygunluğu; farklı sosyal bağlamlara, iletişim hedeflerine ve muhataplara uygun dil biçimlerini -üslup, ton, nezaket ifadeleri ve terminoloji dâhil- seçme ve kullanma becerisi olarak tanımlamaktadır. C1 düzeyindeki bir öğrenenden bu becerinin farkında olması ve beceriyi çeşitli iletişimsel bağlamlarda işlevsel olarak sergilemesi beklenmektedir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, YİDC1'in incelenen üç ünitesinin toplumdilbilimsel uygunluk becerisini destekleme açısından güçlü olduğu ifade edilebilir.

Bu çerçevede en belirgin örnekler Ünite 3'te yer almaktadır. 3B'deki "Öz Geçmiş Hazırlama" etkinliğinde (s. 63) öğrencilerden kişisel bilgilerini, iş tecrübelerini ve referanslarını resmî ve profesyonel bir formata uygun biçimde sunmaları beklenmektedir. Söz konusu görev, günlük dil kullanımından belirgin biçimde farklılaşan iş dünyasına özgü bir yazı diline hâkim olmayı gerektirmektedir. Aynı ünite içindeki "İş Görüşmesi Simülasyonu" (s. 63) etkinliğinde ise öğrenenler; işveren ve aday rolleri aracılığıyla resmî bir mülakat ortamının gerektirdiği nezaket ifadelerini, soru biçimlerini ve iletişim stratejilerini uygulamaktadır. Yönerge; işverenin, adayı nasıl değerlendireceğini ve adayın kendini nasıl tanıtacağını ayrıntılı biçimde yapılandırmaktadır. Bu durum, öğrencileri bağlamın gerektirdiği dil biçimlerini bilinçli olarak seçmeye yöneltmektedir. 3A'daki "Dilekçe Yazma" etkinliği de (s. 63) Türk resmî yazışma geleneğine özgü hitap biçimlerini, talep ifadelerini ve biçimsel yapıyı içermekte; öğrencilerin resmî yazı diline dair toplumdilbilimsel farkındalıklarını doğrudan

sınamaktadır. Ünite 3'teki "Mikrofon Sende" etkinliği (s. 71) ise gazetecilik diline özgü nesnel üslup, haber yapısı ve kamuya yönelik yazı dilinin gerekliliklerini içermesi bakımından toplumdilbilimsel uygunluğu desteklemektedir.

Ünite 4'te toplumdilbilimsel uygunluk, mesleki iletişim bağlamında ön plana çıkmaktadır. 4B'deki konuşma etkinliğinde (s. 85) öğrenciler; yatırımcı, ekonomi uzmanı, müşteri ve banka müşteri temsilcisi rollerini üstlenmektedir. Her rolün gerektirdiği dil biçimi birbirinden belirgin biçimde farklılaşmaktadır. Bu kapsamda ekonomi uzmanından teknik terminoloji ve tavsiye dili, müşteriden ihtiyaç ifadesi ve soru biçimleri, temsilciden ise kurumsal bir nezaket dili beklenmektedir. Bu çok katmanlı rol yapma etkinliği, öğrencileri aynı iletişimsel bağlamda birden fazla dil kullanım düzeyini yönetmeye yöneltmesi bakımından C1 düzeyi için özellikle işlevsel bir görev niteliği taşımaktadır. "Mikrofon Sende" etkinliğinde (s. 93), öğrencilerin sekreter rolüyle patronları için iş gezisi hazırlıkları yaparak bir seyahat özeti sunmaları hem yazılı özet dilinin hem de sözlü sunum dilinin bağlama uygun biçimde kullanılmasını gerektirdiğinden toplumdilbilimsel açıdan uygun bir örnek teşkil etmektedir.

Ünite 6'da ise akademik ve bilimsel bağlamlara özgü toplumdilbilimsel uygunluk ele alınmaktadır. 6A'daki "Bilim Dalı Tanıtma" etkinliğinde (s. 124) öğrencilerden giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından oluşan akademik bir metin oluşturmaları istenmektedir. Yönerge, bilim dalının genel tanımından çalışma alanlarına ve ünlü bilim insanlarına uzanan ayrıntılı bir içerik çerçevesi sunmaktadır. Bu yapı; akademik yazı diline özgü nesnel üslup, teknik terminoloji ve paragraf organizasyonuna ilişkin toplumdilbilimsel farkındalığı doğrudan hedeflemektedir. 6B'deki tartışma etkinliğinde (s. 129) ise öğrencilerden ilkokullarda bilim eğitimi konusundaki görüşlerini grupla paylaşmaları istenmektedir. Bu süreçte hem tartışma diline hem de görüş bildirme ve karşı görüşe saygılı biçimde yanıt verme stratejilerine ilişkin toplumdilbilimsel yetkinlikler işe koşulmaktadır. "Mikrofon Sende" etkinliği de (s. 135) öğrencinin kendiliğinden üretim sırasında bağlama uygun dil kullanımını yönetme becerisini sınamaktadır.

Her üç üniteye "Kendini Çek" bölümleri açısından bakıldığında, Ünite 3'teki video etkinliğinin kameraya yönelik konuşma dilini, Ünite 4'teki para harcama konuşmasının gündelik sohbet dilini, Ünite 6'daki deney sunumunun ise açıklayıcı ve betimleyici bir dil kullanımını gerektirdiği görülmektedir. Bu etkinlikler, öğrenenlere farklı iletişimsel bağlamlara karşılık gelen farklı dil kullanım düzeylerini deneyimleme fırsatı sunmakta ve onların toplumdilbilimsel uygunluk yeterliliğini destekleyici bir işlev üstlenmektedir.

Sonuç olarak YİDC1'in incelenen ünitelerinin toplumdilbilimsel uygunluk boyutunda güçlü bir performans sergilediği ve etkinlik tasarımının bu yeterliliği çeşitli ve gerçek yaşama yakın bağlamlarda hedeflediği görülmektedir. Bu bulgu, C1 düzeyi için öngörülen toplumdilbilimsel yetkinliğin ders kitabının en işlevsel şekilde desteklediği alanlardan birini oluşturduğuna işaret etmektedir.

Etkileşim Becerileri

D-AOBM'de (Avrupa Konseyi, 2020) etkileşim becerileri; bireylerin iletişim sürecinde karşılıklı olarak iş birliği yapabilmelerini, ortaya çıkan anlam sorunlarını çözebilmelerini ve konuşma akışını etkin biçimde yönetebilmelerini içeren çok boyutlu bir yeterlilik alanı olarak ele alınmaktadır. Bu çerçevede YİDC1'in ilgili ünitelerine bakıldığında, etkileşim becerilerinin öncelikli olarak yüz yüze sözlü iletişim ortamlarında ve birbirinden farklı etkinlik formatları aracılığıyla düzenlendiği görülmektedir.

Ünite 3'teki rol yapma etkinlikleri bu desteğin en belirgin örneklerini sunmaktadır. 3A'daki konuşma etkinliğinde (s. 59) öğrencilerden ikişerli gruplar oluşturularak iki farklı senaryoyu canlandırmaları istenmektedir. Birinci senaryoda müşteri olarak kredi kartı aidatının iptali için müşteri hizmetleri görevlisiyle müzakere etme, diğ erinde ise satın alınan kusurlu bir ürünü iade etmek isteyen

müşteri ile bunu kibar bir biçimde reddetmeye çalışan satış temsilcisi rollerini üstlenme durumu söz konusudur. Her iki senaryo da tarafların çatışan çıkarlarını dil aracılığıyla yönetmeyi, ikna stratejileri geliştirmeyi ve karşı tarafın argümanlarına anlık tepkiler vermeyi gerektirmektedir. Bu özellikler, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) etkileşim kapsamında tanımladığı "anlamı müzakere etme" ve "iletişimsel esneklik gösterme" boyutlarıyla doğrudan örtüşmektedir. 3C'deki konuşma etkinliğinde (s. 69) ise öğrencilerden telif hakları konusunda iki karşıt görüşü inceleyerek hangisine katıldıklarını gerekçeleriyle açıklamaları beklenmektedir. Bu etkinlik, görüş bildirme ve karşı görüşe yanıt verme becerilerini etkileşimli biçimde pekiştirmektedir. Öte yandan "Mikrofon Sende" etkinliği (s. 71) bireysel yazılı üretim niteliği taşıdığından etkileşim becerileriyle doğrudan bağlantı kurmamaktadır.

Ünite 4'teki etkileşim etkinlikleri mesleki bağlamlarda yoğunlaşmaktadır. 4B'deki konuşma etkinliğinde (s. 85) dört farklı rolü (yatırımcı, ekonomi uzmanı, müşteri, banka müşteri temsilcisi) temsil eden kişiler arasında gerçekleşen çok taraflı bir diyalog kurgulanmaktadır. Bu etkinlik, çok sesli bir etkileşim ortamı oluşturması bakımından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) vurguladığı "iş birliğine dayalı etkileşim" ölçütüne uygunluk göstermektedir. 4C'deki bütçe diyalogunda (s. 91) ise iki ev arkadaşının ortak giderleri tartışması senaryosu, öğrenenleri gündelik bir müzakere sürecinde dili işlevsel olarak kullanmaya yöneltmektedir. Bununla birlikte Ünite 4'teki "Mikrofon Sende" etkinliğinde (s. 93) yer alan grup çalışması aşaması; bilgiyi paylaşma, görev dağılımı üzerinde uzlaşma ve ortak bir ürün oluşturma süreçlerini içermesi bakımından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "iş birliğine dayalı etkileşim" ölçütüyle örtüşmektedir.

Ünite 6'da etkileşim boyutu tartışma etkinlikleriyle öne çıkmaktadır. 6B'deki konuşma etkinliğinde (s. 129) öğrenciler üçerli gruplar oluşturularak ilkokullarda bilim eğitiminin nasıl yapılması gerektiği üzerine tartışmakta ve görüşlerini sınıfla paylaşmaktadır. 6C'deki alternatif tıp/modern tıp tartışmasında (s. 133) ise öğrencilerden, iki karşıt görüşü inceleyerek tutumlarını gerekçeleriyle sözlü olarak ifade etmeleri istenmektedir. Bu etkinlikler; görüş bildirme, gerekçelendirme ve farklı bakış açılarıyla iletişim kurma boyutlarında etkileşim becerilerini desteklemektedir. Bununla birlikte ünitedeki "Mikrofon Sende" etkinliğinde (s. 135) öğrenciler seçtikleri konu hakkında bir dakika boyunca konuşarak diğer öğrencilerin kutularını almalarını engellemeye çalışmaktadır. Bu rekabetçi yapı da söz sırası yönetimini ve anlık iletişimsel tepki vermeyi gerektirmesi bakımından özgün bir etkileşim bağlamı oluşturmaktadır.

"Kendini Çek" bölümleri açısından bir değerlendirme yapıldığında ise incelenen ünitelerin etkileşim becerileri açısından daha sınırlı bir katkı sunduğu söylenebilir. Ünite 3'teki video etkinliği (s. 71) ve Ünite 6'daki deney sunumu (s. 134), bireysel üretim görevleri niteliği taşımakta olup karşılıklı iletişim ya da anlam müzakeresi içermemektedir. Ünite 4'te (s. 92) ise öğrenenlerden para harcama alışkanlıkları üzerine konuşma yapılması istenmektedir. Bu etkinlik ikili ya da grup konuşması biçiminde düzenlendiğinde etkileşim becerileriyle bağlantı kurabilmekle birlikte yönergede bu yön açıkça belirtilmemektedir.

Bununla birlikte D-AOBM'de (Avrupa Konseyi, 2020) ayrıntılı biçimde ele alınan çevrim içi yazılı etkileşim boyutu (örneğin e-posta yazışması, forum tartışması, sosyal medya etkileşimi gibi dijital iletişim biçimleri), incelenen ünitelerde belirgin olarak yer almamaktadır. Günümüz iletişim ortamlarının önemli bir bölümünü oluşturan bu biçimlerin ders materyalinde istenen düzeyde yer almaması bu alandaki boşluğu açıkça ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, YİDC1'in incelenen ünitelerinin sözlü etkileşim becerilerini gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla güçlü biçimde desteklediği ancak dijital ve yazılı etkileşim boyutunun materyalde daha fazla yer alması gerektiği ifade edilebilir.

Üretim Stratejileri

Bir dil öğrenenin üretim sürecini etkin biçimde yönetebilmesi; dilsel bilgiye sahip olmasının yanında planlama, izleme ve düzeltme gibi üstbilişsel becerilere de sahip olmasını gerektirmektedir. D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020), bu becerileri üretim stratejileri başlığı altında ele almakta ve söz konusu stratejileri C1 düzeyi üretim yeterliliğinin ayrılmaz bir bileşeni olarak tanımlamaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda YİDC1'in incelenen ünitelerine bakıldığında, üretim stratejilerine yönelik desteğin büyük ölçüde planlama aşamasıyla sınırlı kaldığı ve sürecin diğer boyutlarının yeterince ele alınmadığı görülmektedir.

Planlama aşamasına verilen desteğin en belirgin örnekleri, yazma etkinliklerindeki yapılandırılmış yönergelerdir. Ünite 3C'deki "Kanun Teklifi/Fikir Yazısı" yazma etkinliğinde (s. 69) öğrencilere dört paragraftan oluşan ayrıntılı bir içerik çerçevesi sunulmaktadır. Birinci paragrafta kanunların toplum ve bireyler için önemi, ikinci ve üçüncü paragraflarda yeni bir kanunun yazılmasını gerektiren konular ve gerekçeler, dördüncü paragrafta ise bu kanunların topluma sağlayacağı faydalar konu edilmektedir. Bu yapı, öğrencinin metin üretimine başlamadan önce düşüncelerini organize etme ve içeriği planlama süreçlerini doğrudan desteklemektedir. Benzer biçimde Ünite 6A'daki bilim dalı tanıma etkinliğinde (s. 124) giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının içeriğini ayrıntılı biçimde tanımlayan bir şablon sunulmaktadır. Bu üniteye "Ana Dili Üzerine Sunum" etkinliğinde (s. 125) ise tarihi, yapısı, sözcük sayısı ve Türkçeye karşılaştırma gibi maddeleri içeren bir araştırma ve sunum çerçevesi verilmektedir. Bu yapılandırılmış yönlendirmeler, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) üretim stratejileri kapsamında tanımladığı "üretim öncesi hazırlık ve planlama" boyutunu karşılamaktadır.

Bunun yanında "Mikrofon Sende" ve "Kendini Çek" bölümleri üretim stratejileri açısından değerlendirildiğinde planlama boyutunda kısmi katkılar sunmaktadır. Ünite 4'teki "Mikrofon Sende" etkinliğinde (s. 93) öğrencilerden grup halinde çalışarak iş gezisi hazırlıklarını belirli maddelere (uçak bileti, otel, ulaşım, restoran vb.) göre araştırmaları ve ardından bir seyahat özeti sunmaları istenmektedir. Bu çok adımlı görev yapısı, araştırma ve planlama süreçlerini üretimle bütünleştirmesi bakımından D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) "üretim öncesi hazırlık ve planlama" boyutuyla örtüşmektedir. Ünite 6'daki "Kendini Çek" etkinliği (s. 134) ise daha önce de ifade edildiği gibi öğrenenlerin internette araştırdıkları bir deneyi gerçekleştirmeleri ve sınıfa sunmaları esasına dayandığından planlama stratejisini desteklemektedir. Buna karşın Ünite 3'teki "Mikrofon Sende" (s. 71) ve "Kendini Çek" (s. 71), Ünite 4'teki "Kendini Çek" (s. 92) ve Ünite 6'daki "Mikrofon Sende" etkinlikleri (s. 135) üretim öncesi yapılandırılmış bir planlama çerçevesi sunmamaktadır.

Öte yandan incelenen ünitelerde; üretim stratejilerinin diğer iki temel aşaması olan süreç içi izleme ve üretim sonrası düzeltme/geliştirme boyutlarına ilişkin herhangi bir pedagojik destek, rehberlik ya da etkinlik tespit edilememiştir. Söz gelimi; öğrencilere yazma süreci boyunca kendi metinlerini nasıl gözden geçireceklerine, hata farkındalığı nasıl geliştireceklerine ya da akranlarından nasıl geri bildirim alacaklarına dair hiçbir yönlendirme sunulmamaktadır. Bu durum, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) C1 düzeyi için öngördüğü üstbilişsel farkındalık ile bağımsız öğrenme süreçlerini yönetme yetkinliğinin geliştirilmesi açısından önemli bir eksiklik oluşturmaktadır.

Her ünitenin sonunda yer alan "Öz Değerlendirme" bölümleri ise belirli yeterliliklerin "yapabilirlik" ifadeleriyle değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Ünite 3'ün sonundaki öz değerlendirme bölümünde (s. 73) "Hararetili bir konuşmaya rahatça katılabilirim.", "Öz geçmişimi yazarak bir iş başvurusunda bulunabilirim." ve "Şikâyet ve dileklerimi dile getirebilir ve yazabilirim." gibi maddeler yer almaktadır. Bu maddeler; öğrenenlerin tamamlanan üretimler üzerine geriye dönük bir değerlendirme yapmasına zemin hazırlamakla birlikte bu değerlendirmenin nasıl somut bir gelişime dönüştürüleceğine ilişkin herhangi bir yönlendirme sunmamaktadır. Dolayısıyla "Öz Değerlendirme"

bölümleri, D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) öngördüğü bütüncül strateji desteğinin yalnızca başlangıç düzeyinde bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Öz Düzenleme Desteği

Dil öğrenimi alanyazınında bağımsız ve sürdürülebilir öğrenmenin temel koşulu olarak değerlendirilen öz düzenleme becerileri (Zimmerman, 2000); öğrenme hedefleri belirleme, süreci izleme ve motivasyonu yönetme gibi boyutları kapsamaktadır. D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) bu kavramı doğrudan bir ölçek başlığı olarak ele almamakla birlikte üretim stratejileri (planlama, izleme, onarma) ve öğrenci özerkliğine yapılan vurgular aracılığıyla söz konusu becerilerin geliştirilmesini dolaylı olarak desteklemektedir.

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020); dil öğrenme ve kullanım sürecinde, öğrenenin kendi performansını bilinçli olarak takip etmesini ve yönetmesini destekleyen çeşitli boyutlara yer vermektedir. Bu boyutların başında, 3.2.2. bölümünde ele alınan üretim stratejileri gelmektedir. Planlama (bir görevi yerine getirmeden önce dilsel kaynakları harekete geçirme ve süreci kurgulama) ve izleme ile onarma (üretim sırasında hataları fark edip düzeltme) bu çerçevede tanımlanmaktadır (Avrupa Konseyi, 2020, s. 73-74). C1 düzeyi için "bir zorlukla karşılaşıldığında dilin akışını kesmeden söylenilmek istenileni yeniden ifade edebilme" ve "kendini büyük ölçüde etkili bir şekilde düzeltebilme" tanımlayıcıları, öğrenenin kendi üretim sürecini bağımsız olarak yönetme yetkinliğini doğrudan yansıtmaktadır. Öte yandan D-AOBM'nin öğrenenlere yönelik Öz Değerlendirme Tablosu (Avrupa Konseyi, 2020, s. 181), öğrencinin "yapabilirlik" ifadeleri aracılığıyla kendi yeterliliğini değerlendirmesine olanak tanıyan bir öz düzenleme aracı işlevi görmektedir. Belgenin temel ilkeleri arasında da "yansıtıcı öğrenme ve öğrenci özerkliğinin teşviki" açıkça yer almaktadır (Avrupa Konseyi, 2020). Alanyazında bu beceriler bütünü "öz düzenleme" (Zimmerman, 2000) kavramı altında ele alınmaktadır. Bu çalışmada söz konusu boyut; D-AOBM'nin planlama, izleme-onarma ve öz değerlendirme kapsamında öngördüğü öğrenen profilinden hareketle bir analiz ölçütü olarak belirlenmiş ve YİDC1'in incelenen ünitelerinin bu profili ne ölçüde desteklediği sorgulanmıştır.

Ders materyali bu çerçevede incelendiğinde "Öz Değerlendirme" bölümlerinin öz düzenleme kapsamında değerlendirilebilecek tek unsur olarak öne çıktığı görülmektedir. Ünite 3'teki öz değerlendirme bölümünde (s. 73) "Hararetili bir konuşmaya rahatça katılabilirim.", "Öz geçmişimi yazarak bir iş başvurusunda bulunabilirim." ve "Şikâyet ve dileklerimi dile getirebilir ve yazabilirim." gibi maddeler yer almaktadır. Ünite 4'teki bölümde (s. 95) ise "Bilgi sahibi olmadığım konularda bile kullanım kılavuzu, yönerge ve sözleşmeleri anlayabilirim." ve "Bir başvuru, talep, yetkililere öneri vb. uygun tarzda belirgin mektuplar yazabilirim." maddeleri bulunmaktadır. Ünite 6'daki bölümde (s. 137) ise "Pek çok sunuyu oldukça rahat takip edebilirim.", "Günlük hayatta yer alan teknik bilgileri ayrıntılarıyla anlayabilirim." ve "Zor olan bölümleri birkaç kez okuyarak uzun ve karmaşık metinleri tamamen anlayabilirim." maddelerine yer verilmektedir. Bu maddeler dikkatle incelendiğinde iki temel sorun dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, öz değerlendirme maddelerinin öğrencinin tamamlanan öğrenme sürecine ilişkin geriye dönük bir farkındalık geliştirmesini sağlamakla birlikte bu farkındalığın nasıl somut bir eyleme, hedef belirlemeye ya da strateji geliştirmeye dönüştürüleceğine ilişkin bir yönlendirme içermemesidir. İkinci sorun ise özellikle Ünite 6'daki maddelerin büyük ölçüde alımlama becerilerine (okuma ve dinleme) odaklanması ve üretim becerilerine yönelik öz düzenleme süreçlerinin bu üniteye neredeyse hiç ele alınmamasıdır.

Öte yandan Ünite 4C'deki "Parayla Olan İlişkin Seni Ne Kadar Yansıtıyor?" başlıklı kişilik testi etkinliği (s. 86) öğrencinin kendi tutum ve alışkanlıkları üzerine düşünmesini teşvik etmesi bakımından yüzeysel bir öz farkındalık fırsatı sunmaktadır. Bu etkinlik, öğrenme sürecini yönetmeye yönelik bir strateji içermediğinden D-AOBM'nin (Avrupa Konseyi, 2020) tanımladığı anlamda bir öz düzenleme desteği niteliği taşımamaktadır. Genel olarak; incelenen ünitelerde öğrenme hedefi belirleme, zaman

yönetimi, not alma teknikleri, farklı öğrenme stratejilerini keşfetme ya da motivasyonu sürdürmeye yönelik herhangi bir etkinlik, rehberlik metni veya yönlendirmenin bulunmadığı ifade edilebilir. Bu çerçevede ders materyalinin öz düzenlemeyi, bir kontrol listesi mantığı ile sınırlı tuttuğu ve bu kavramı bir “karar verme süreci” olarak gören D-AOBM’nin gerekliliklerini karşılayamadığı görülmektedir.

“Kendini Çek” etkinlikleri, öğrencinin kendi performansını kaydedip izlemesine olanak tanınması bakımından doğal bir yansıtıcı öğrenme ve izleme fırsatı sunsa da ders materyali bu kayıtların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğine veya tespit edilen eksikliklerin nasıl onarılacağına dair bir strateji desteği sunmamaktadır. Bu tablo, D-AOBM’nin (Avrupa Konseyi, 2020) C1 düzeyi için öngördüğü özerk ve öz düzenleyici öğrenen profilinin YİDC1’de yeterince karşılık bulmadığına işaret etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, YİDC1 ders kitabındaki üretim etkinliklerinin D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) Tamamlayıcı Cilt yaklaşım ve kavramlarıyla uyumunu analiz ederek ileri düzey dil öğretimindeki mevcut durumu ve geliştirilmesi gereken alanları saptamıştır. Bulgular; materyalin eylem odaklılık, toplumdilbilimsel uygunluk ve çoğul kültürlülük boyutlarında güçlü bir performans sergilediğini ancak aracılık, çoğul dillilik ve öz düzenleme gibi çağdaş parametrelerde sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymuştur.

YİDC1’in üretim görevlerinde öğrenciyi “sosyal aktör” olarak konumlandırması ve gerçek yaşam bağlamlarına odaklanması D-AOBM’nin (Avrupa Konseyi, 2020) temel felsefesiyle uyumludur. Bu durum, Eş ve Aktaş’ın (2023) Yeni İstanbul setinin B1-B2 seviyeleri üzerine yaptığı incelemeyle karşılaştırıldığında dikkat çekici bir sonuca işaret etmektedir. Zira söz konusu çalışmada, materyaldeki etkinliklerin gerçek hayat odaklı olmalarına rağmen öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmelerine imkân tanıma açısından yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Eş ve Aktaş’ın (2023) bu çalışmasında, incelenen etkinliklerin yalnızca %19’unun bu niteliği taşıdığı sonucuna varılmıştır. Araştırmamız özelinde böyle bir nicel bulgu yer almasa da özellikle ünite başlarındaki hazırlık çalışmalarının eylem odaklılıktan ve “sosyal aktör” kavramlarından ziyade yapısal ve dil bilgisi odaklı bir görünüm arz ettiği söylenebilir. Öte yandan YİDC1’in C1 düzeyinde sunduğu akademik ve meslekî rollerin çeşitliliği, serinin ileri düzeylerde sosyal aktör kimliğini inşa etmede alt seviyelere göre kısmen daha başarılı bir grafik çizdiğini göstermektedir. Yine de hazırlık etkinlikleri de dâhil olmak üzere tüm etkinliklerin, eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda daha tutarlı bir şekilde tasarlanması gerektiği ifade edilebilir. Çeşitli kaynaklarda da (CEFR Expert Group, 2023; Ellis, 2003) vurguladığı gibi dil bilgisel veya kelime odaklı alıştırmalar da görev tabanlı bir amaca hizmet etmelidir. Bu bağlamda, öğretim materyallerinin tasarımında pedagojik tutarlılık ilkesi gözetilmeli ve tüm öğrenme etkinlikleri arasında metodolojik uyum sağlanmalıdır. Willis ve Willis (2007) tarafından da önerildiği gibi ön görev aşamasındaki hazırlık etkinlikleri de ana görevin gerçekleştirilmesine doğrudan katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Böylece öğrenenlerin yalıtılmış dil bilgisi öğretimi yerine bağlamsal ve işlevsel dil kullanımını ön plana çıkaran bir öğrenme deneyimi yaşamaları olası hâle gelecektir.

D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) ile daha fazla vurgulanan aracılık becerilerinin materyaldeki yansımaları, üniteler arasında değişkenlik göstermekte ve kapsamlı bir plan dâhilinde ele alınmamaktadır. Araştırmamızda saptanan aracılık becerilerinin sistematik olmayan yapısı, Demirkol (2024) tarafından Gazi Yabancılar için Türkçe seti üzerine yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada Demirkol (2024) materyallerin özellikle çevrim içi etkileşim ve diller arası geçiş gibi D-AOBM’nin (Avrupa Konseyi, 2020) güncel kategorilerini tam anlamıyla karşılamadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte Kansızoğlu (2025) da aynı serinin B1 ders kitabı materyalinin metin, kavram ve iletişim aracılığı kategorilerinde sistematik bir yaklaşımdan yoksun olduğunu ve özellikle üst düzey bilişsel beceriler gerektiren “anlamı ortaklaşa oluşturma” ile “çatışma çözümü” gibi işlevsel

görevleri yeterince barındırmadığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, mevcut etkinliklerin derinlemesine bir aracılık sürecinden ziyade yüzeysel anlama sorularıyla sınırlı kaldığını ve çok kültürlü ortamlarda kritik öneme sahip olan kültürler arası aracılık boyutunun ihmal edildiğini vurgulamaktadır. Bu örnekler, TYD materyallerinde “aracılık” kavramının henüz yapısal bir bileşen olarak içselleştirilemediğine dair genel eğilimi yansıtmaktadır. Bu eksikliği giderme noktasında D-AOBM’de (Avrupa Konseyi, 2020) tanımlanan aracılık becerilerini (metinsel, kavramsal, iletişimsel, kültürel aracılık) geliştirmeye odaklı çeşitli etkinlik türlerinin ders kitaplarına dâhil edilmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin farklı metinleri özetleme/yeniden ifade etme, farklı görüşteki kişilerin iletişimine aracılık etme veya kültürel yanlış anlaşılmalara giderme (North, 2021; Stathopoulou, 2015) gibi görevler üzerinde çalışmalarını teşvik edilmelidir.

Çalışmadan elde edilen önemli bir sonuç da çoğul dillilik anlayışının incelenen tüm ünitelerde yeteri kadar desteklenmemesidir. Bu durum, dilleri yalıtılmış sistemler olarak gören geleneksel tek dilli anlayışın materyallerde hâlihazırda egemen olduğunu göstermektedir. Yaptığı çalışmada benzer bir eksikliğe dikkat çeken Kansızoğlu (2025) Türkçenin özne-nesne-yüklem dizilişi ve sondan eklemeli doğası gibi temel karakteristik özelliklerinin öğretim sürecinde vurgulanması gerektiğini; bu bağlamda öğrencilerin sahip oldukları diğer dilsel donanımlar ile Türkçe arasında yapısal kıyaslamalar yapmalarına olanak tanıyan, dilsel farkındalığı güçlendirici görevlerin ders kitaplarına dâhil edilmesinin yararlı olabileceğini ifade etmektedir. Bunun yanında ders kitaplarında çok dilli kaynak analizi, ana dil transferi etkinlikleri, diller arası karşılaştırma görevleri ve çevirmenlik simülasyonları (CEFR Expert Group, 2023) gibi çoğul dillilik anlayışını destekleyen etkinliklere yer verilmesi de önem arz etmektedir. Ayrıca metinsel aracılık için çok modlu metin dönüşümü görevleri, kavramsal aracılık için karmaşık kavram basitleştirme etkinlikleri, iletişimsel aracılık için çatışma çözümü simülasyonları ve kültürel aracılık için kültürlerarası yanlış anlaşılma çözümü senaryoları geliştirilmelidir. Bu önerilerin etkin uygulanabilmesi için her üniteye en az iki aracılık görevine ve bir çoğul dillilik etkinliğine yer verilmesi önerilebilir.

Çoğul dillilikle ilgili bu olumsuz görünümün aksine YİDC1’in çoğul kültürlerarası yeterliliğini destekleme konusunda güçlü yönlere sahip olduğu söylenebilir. Her üniteye yer alan “Kültürden Kültüre” bölümleri ve ilgili diğer etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin farklı kültürel pratikler hakkında farkındalık geliştirmeleri teşvik edilmektedir. Bu bulgu, TYD materyallerinin kültürlerarası iletişim boyutunu D-AOBM’nin (Avrupa Konseyi, 2020) vurguladığı şekilde başarılı bir şekilde ele alabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, C1 seviyesi için kritik bir yeterlilik olan toplumdilbilimsel uygunluğa, incelenen üretim etkinliklerinin birçoğunda başarılı bir şekilde yer verildiği görülmüştür.

Etkileşim becerileri çeşitli etkinliklerle desteklenmekle birlikte D-AOBM’de (Avrupa Konseyi, 2020) genişletilen çevrim içi etkileşim boyutunun materyaldeki etkinliklerde yeterince ele alınmaması önemli bir eksiklik teşkil etmektedir. Bu kapsamda, eş zamanlı dijital platformlar (video konferans sunumları, canlı sohbetler), eş zamanlı olmayan iletişim araçları (e-posta yazışmaları, forum tartışmaları, ağ günlüğü yorumları) ve sosyal medya etkileşimleri (çevrim içi tartışmalar, profesyonel ağ kurma) gibi çağdaş iletişim ortamlarına yönelik görevlerin ders kitaplarına dâhil edilmesi önemlidir. Ayrıca üretim stratejilerine yönelik pedagojik desteğin planlama öncesi hazırlık, süreç içi izleme ve üretim sonrası düzenleme aşamalarında yetersiz kalması, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmelerini sınırlandırmaktadır. Bu durumun iyileştirilmesi için taslak hazırlama tekniklerini (beyin fırtınası, zihin haritası), akran değerlendirme süreçlerini (karşılıklı inceleme, ortak düzenleme), öz değerlendirme araçlarını (kontrol listesi kullanımı, yansıtıcı yazma) ve gözden geçirme stratejilerini (içerik yeniden düzenleme, üslup iyileştirmesi) kapsayan bütüncül üretim destek mekanizmalarının materyallere dâhil edilmesi önerilmektedir.

Çalışmada tespit edilen diğer bir eksik nokta, öz düzenleme becerilerine yönelik destekle ilgilidir. Ünite sonlarında “Öz Değerlendirme” bölümleri bulunsa da bu bölümlerin öğrenme hedefleri

belirleme, strateji kullanma veya motivasyonu yönetme gibi öz düzenleme süreçlerine yönelik doğrudan bir destek sunmadığı görülmektedir. Bu bulgu Kansızoğlu (2025) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada Kansızoğlu (2025) aynı materyalin B1 ders ve çalışma kitabındaki öz değerlendirme bölümlerinin de çerçeve metnin kapsamlı bakış açısını yansıtmadığını, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini izlemelerini ve düzenlemelerini sağlayacak bir yapıda olmadığını ifade etmektedir. Bu önemli eksikliği giderme adına ders materyallerine; öğrenme hedefleri belirleme, zaman yönetimi, etkili çalışma stratejileri, motivasyonu koruma ve kaynak kullanımı (North, 2021) gibi konularda somut rehberlik, strateji önerisi ve pratik yapma fırsatları sunan etkinlikler eklenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde YİDC1, C1 seviyesi üretim becerilerini geliştirmeye yönelik eylem odaklı yaklaşımı belirli ölçüde benimseyen, çoğul kültürlülük ve toplumdilbilimsel uygunluk gibi önemli yeterlilikleri destekleyen bir yapı sunmaktadır. Ancak incelenen materyal; D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) Tamamlayıcı Cilt'inin getirdiği yeni vurgular (aracılık, çoğul dillilik, öz düzenleme, dijital etkileşim) açısından geliştirilmelidir. TYD alanında kullanılan materyallerin D-AOBM'nin bütüncül yeterlilik anlayışını daha kapsamlı bir biçimde yansıtacak şekilde yeniden yapılandırılması, ders kitaplarının niteliğinin yanında alandaki öğrenme-öğretme anlayışını da doğrudan etkileyecektir.

Bu çerçevede; TYD alanındaki farklı yayınevlerine ait C1 düzeyi ders kitaplarını D-AOBM (Avrupa Konseyi, 2020) ilkeleri çerçevesinde karşılaştırmalı olarak analiz eden çalışmalar, bulguların genellenebilirliğini artırabilir. Sınıf gözlemi, öğretmen görüşmesi ve öğrenci başarı verilerini birlikte ele alan karma yöntemli araştırmalar ise materyal kalitesinin yalnızca tasarım boyutunu değil pedagojik işlev boyutunu da değerlendirmeye olanak tanıyacaktır. Bunun yanında çalışmada geliştirilen ölçüt listesinin farklı araştırmacılar, farklı dil seviyeleri ve farklı materyal türleri üzerinde uygulanarak psikometrik özelliklerinin incelenmesi, listenin alanda standart bir değerlendirme aracına dönüşmesi açısından önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bulgu ve yorumları, birtakım metodolojik sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Her şeyden önce araştırma kapsamı, TYD alanında yaygın biçimde kullanılan bir ders kitabının belirlenen üç ünitesiyle sınırlı tutulmuştur. Bu durum, bulguların TYD alanındaki diğer C1 düzeyi materyallerine genellenmesini kısıtlamaktadır. Öte yandan çalışma; yalnızca doküman analizi düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin sınıf ortamındaki uygulanma biçimleri, öğretmen ve öğrenci yorumları ile materyalin öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri araştırmanın kapsamı dışındadır. Bu durum; materyal analizinin tek başına yeterli bir değerlendirme aracı olmadığını, ders kitaplarının pedagojik işlevinin ancak gerçek öğretim ortamlarında gözlemlenmesiyle tam olarak anlaşılabilirliğini savunan görüş (Li & Xu, 2022) açısından değerlendirildiğinde bir sınırlılıktır. Bunlara ek olarak araştırmanın nitel ve betimsel bir yaklaşıma dayanması, bulguların nicel ölçüme dayalı karşılaştırmalar içermesine olanak tanımamıştır.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanmasında yapay zekâ destekli araçlardan; genişletilmiş özetin kelime sınırına uygun şekilde yapılandırılması sürecinde yararlanılmıştır. Çalışmanın özgün bilimsel katkısı, araştırma tasarımı, veri toplama ve analizi, yorumlama ve çıkarımlar ile sonuçların sorumluluğu tamamen yazarlara aittir. Yapay zekâ araçları, bilimsel yargı üretme veya özgün fikir geliştirme amacıyla kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme. Tamamlayıcı cilt*. Council of Europe Publishing.
- Bölükbaş, F., vd. (2021). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı C1*. Kültür Sanat Basımevi.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CEFR Expert Group. (2023). *A guide to action-oriented, plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Demirkol, R. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkileşim etkinliklerinin D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında değerlendirilmesi: Gazi Yabancılar için Türkçe örneği. *Turkish Studies-Education*, 19(1), 73-94. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7284>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Eş, A. T., & Aktaş, E.. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197.
- Gün, M., & Alptekin, G. (2019). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (Temel Seviye: A1) dinleme etkinliklerinin çerçeve programı ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 43, 1836-1851.
- Gün, M., Yalçın, Ç., & Memiş, M. R. (2017). İki farklı dilin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan temel seviye ders kitaplarının dinleme etkinlikleri bakımından karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 387-403.
- Kansızoğlu, H. B. (2025). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çerçevesinde değerlendirilmesi. M. Memiş (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretim setlerini inceleme kılavuzu* (s. 31-116). Nobel.
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Li, Z., & Xu, Y. (2022). Textbook-mediated teaching: A case study of four language teachers in higher education in China. D. K. LaScotte, C. Son & Li (Ed.), *New perspectives on material mediation in language learner pedagogy*, *Educational Linguistics* 56, 17-35, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98116-7_2
- Little, D. (2006). The common European framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003557>
- North, B. (2021). The CEFR Companion Volume - What's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal: Research and Practice*, 4, 5-24. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR4-1>

- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications.
- Stathopoulou, M. (2015). *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing*. (New Perspectives on Language and Education) Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783094127>
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Ekler

Ek 1. D-AOBM (2020) Tamamlayıcı Cilt Kavramsal Çerçevesi Temelinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Materyallerindeki Üretim Etkinliklerini Değerlendirmeye Yönelik Ölçüt Listesi

1. Eylem Odaklı Yaklaşım

- Öğreneni belirli bir iletişimsel amacı olan sosyal bir aktör olarak konumlandırmaktadır (Görev veya rol odaklı bağlam içerir.).
- Gerçek yaşam durumlarına veya otantik iletişim bağlamlarına (iş görüşmesi, dilekçe, haber metni, sunum vb.) dayalı görevler içermektedir.
- Öğrenenin dili, üretme ve eyleme geçirme amacıyla kullanmasını gerektirmektedir.
- Tamamlanmış bir ürün veya iletişimsel çıktı (metin, sunum, özet vb.) üretmeyi hedeflemektedir.
- Öğrenenin çok adımlı bir süreç izlemesini (araştırma, planlama, yazma/konuşma) gerektirmektedir.

2. Aracılık Becerileri

- Karmaşık veya teknik bilgileri (metin, veri, kavram vb.) hedef kitleye ya da farklı bir bağlama uygun şekilde yeniden yapılandırmayı veya aktarmayı hedeflemektedir (metne aracılık etme).
- Farklı kaynaklardan derlenen bilgiyi sentezleyerek yeni bir ileti veya metin biçiminde sunmayı gerektirmektedir.
- Farklı bakış açıları, kültürel konular veya katılımcılar arasında köprü kurma, empati gösterme ya da iletişim engellerini çözme işlevini içermektedir (iletişime aracılık etme).
- Birlikte düşünme sürecinde fikirleri dile getirme ve iş birliğini kolaylaştırma rolünü üstlenmeyi desteklemektedir (kavramlara aracılık etme).

3. Çoğul Dillilik Anlayışı

- Öğrenenin kendi ana dili veya diğer bildiği dillerdeki bilgi birikimini Türkçe üretim sürecinde bilinçli olarak kullanmasını teşvik etmektedir.
- Diller arasındaki benzerlik veya farklılıkları keşfetmeyi ve bu çeşitliliği bir öğrenme ya da üretim kaynağı olarak değerlendirmeyi desteklemektedir.
- Öğrenenin sahip olduğu bütüncül dilsel repertuarını -tek bir dille sınırlamaksızın- iletişimsel göreve yansıtmasına olanak tanımaktadır.

4. Çoğul Kültürlülük Yeterliliği

- Farklı kültürel normları, değerleri veya bakış açılarını anlamayı ve karşılaştırmayı gerektirmektedir.
- Öğrenenin kendi kültürel bağlamını Türk kültürü veya başka bir kültürel bağlamla karşılaştırmalı olarak ele almasını teşvik etmektedir.
- Farklı kültürel bağlamlarda duyarlı ve etkili iletişim kurma becerisini (kültürlerarası yeterlilik) geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Kültürel farkındalıkla elde edilen bilgiyi sözlü veya yazılı üretim göreviyle bütünleştirmektedir.

5. Etkileşim Becerileri

- Tartışma, müzakere, ikna veya uzlaşma gibi bağlamlarda karşılıklı anlamı yönetmeyi ve iletişimsel esneklik göstermeyi desteklemektedir.
- Çok taraflı ve iş birliğine dayalı sözlü etkileşim ortamları (grup tartışması, rol yapma, sempozyum vb.) sunmaktadır.
- Çevrim içi veya yazılı platformlarda (e-posta, forum, dijital ortam vb.) amaçlı etkileşim kurma becerisini desteklemektedir.
- Etkileşim öncesinde düşünceyi organize etmeye ya da hazırlık yapmaya yönelik yönlendirmeler içermektedir.

6. Üretim Stratejileri

- Üretim öncesinde planlama yapılmasını destekleyen yapılandırılmış bir içerik çerçevesi, taslak ya da yönlendirme sunmaktadır.
- Üretim sürecinde öğrenenin kendi çıktısını izlemesini veya gözden geçirmesini (izleme-onarma) destekleyen bir rehberlik içermektedir.
- Üretim sonrasında akran değerlendirmesi, öz değerlendirme veya geri bildirim alma süreçlerini içermekte ya da teşvik etmektedir.

7. Toplumdilbilimsel Uygunluk

- Farklı sosyal bağlamlara (resmî/gayri resmî) uygun dil biçimlerini (üslup, ton, nezaket ifadeleri, terminoloji) seçme ve kullanma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir.
- Belirli bir iletişimsel role veya muhatabın konumuna göre dil kullanımını bilinçli olarak ayarlamayı gerektirmektedir (işveren/aday, uzman/halk, resmî/sohbet vb.).
- Yazılı veya sözlü metin türüne özgü söylem normlarını (akademik yazı dili, gazetecilik dili, iş yazışması vb.) uygulamayı içermektedir.

8. Öz Düzenleme Desteği

- Öğrenenin dikkatini yönetme, öğrenme hedefleri belirleme ya da görevleri önceliklendirme konusunda rehberlik veya strateji sunmaktadır.
- Zaman yönetimi, not alma, özetleme veya farklı öğrenme stillerine yönelik stratejiler ya da uygulamalar içermektedir.
- Motivasyonu artırma, kaygıyla başa çıkma veya çevrimiçi/akran desteği gibi öğrenme kaynaklarını etkin kullanmaya yönelik teşvikler sunmaktadır.
- Tamamlanan üretimle bağlantılı farkındalığın somut bir hedefe veya geliştirme stratejisine dönüştürülmesini yönlendirmektedir.

Extended Abstract

Introduction

Language teaching materials serve as the primary bridge between theoretical frameworks and classroom practice. As the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) continues to evolve, the alignment between textbooks and official language policy documents becomes increasingly critical. The Companion Volume (Council of Europe [CoE], 2020) updated the original 2001 CEFR text (CoE, 2001) by adding expanded descriptors and new conceptual dimensions, placing particular emphasis on the action-oriented approach, mediation, plurilingualism, pluriculturalism, online interaction, and learner autonomy. Nevertheless, the extent to which Turkish as a Foreign Language (TFL) materials reflect these updated principles remains largely unanswered.

At the C1 proficiency level, learners are expected to produce complex, fluent, and contextually appropriate discourse. Production skills -in both their oral and written dimensions- represent the domain in which learners most comprehensively demonstrate their communicative competence. Yet studies that question the degree to which C1-level TFL textbook activities align with the Companion Volume's (CoE, 2020) conceptual framework remain scarce in the literature. The majority of existing studies draw either on the 2001 CEFR text (CoE, 2001) or focus exclusively on a single skill area, leaving a significant gap in the field.

To address this gap, the present study examines the production activities in "New İstanbul Turkish for International Students Coursebook C1" (Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı C1 [YİDC1], Bölükbaş et al., 2021), a widely used TFL textbook in Türkiye. The primary aim is to evaluate the extent to which the textbook's production and self-assessment components reflect the approaches and concepts foregrounded by the CEFR Companion Volume (CoE, 2020): the action-oriented approach, mediation, plurilingualism, pluriculturalism, sociolinguistic appropriateness, interaction strategies, production strategies, and self-regulation support.

Method

This study is document analysis research grounded in the descriptive survey model, one of the qualitative research designs. Document analysis enables the systematic and multi-dimensional examination of selected materials within a defined evaluative framework (Patton, 2023). The primary data source is YİDC1 (Bölükbaş et al., 2021), a six-unit textbook with three thematic sub-sections per unit. Three units selected through purposive sampling (Units 3, 4, and 6) were prioritised for their thematic diversity, representativeness of the textbook as a whole, and the density of production tasks they contain.

The data collection instrument used was the "A Checklist for Evaluating Production Activities in Turkish as a Foreign Language Teaching Materials Based on the CEFR (2020) Companion Volume Conceptual Framework" developed by the researcher through a deductive approach based on the Companion Volume's descriptor scales. The checklist covers eight analytical dimensions: (1) action-oriented approach, (2) mediation skills, (3) plurilingualism, (4) pluriculturalism, (5) sociolinguistic appropriateness, (6) interaction skills, (7) production strategies, and (8) self-regulation support. The checklist was reviewed by three experts with doctoral degrees and at least five years of academic experience in TFL and/or CEFR-related research. Inter-rater reliability was calculated using Cohen's Kappa coefficient and found to be $\kappa = .84$ (Landis & Koch, 1977). The sections included in the analysis are as follows: Preparatory Activities (Hazırlık Çalışmaları), Opinion Elicitation Tasks (Ya Siz?), Speaking and Writing sections, Cultural Comparison sections (Kültürden Kültüre), Self-Recording tasks (Kendini Çek), Microphone Tasks (Mikrofon Senden), and unit-end Self-Assessment sections. Sections targeting receptive skills or formulaic structures were excluded from the scope of analysis.

Results and Discussion

The analysis yielded differentiated findings across the eight dimensions. In terms of the action-oriented approach, the main production tasks in YİDC1 demonstrate strong alignment with CEFR principles in that they position learners as social actors in authentic communicative scenarios. Tasks such as CV preparation, job interview simulation, investor/economist role-play, and research-based presentations give concrete form to the framework's principle of purposeful and context-sensitive language use. However, the majority of preparatory activities consist of vocabulary matching and sentence completion exercises, which introduce methodological inconsistency within the unit structure.

Mediation skills were observed in Units 4 and 6 but emerged largely as a natural by-product of the activities rather than being translated into planned and systematic instructional objectives. The multi-role financial negotiation task (Unit 4) and the science-field descriptive writing task (Unit 6) exhibit partial correspondence with the CEFR's mediation descriptors; nevertheless, a coherent mediation framework cannot be said to exist across the three units. This finding is consistent with the similar shortcomings identified by Demirkol (2024) and Kansızoğlu (2025) in different textbooks.

Plurilingualism was the least represented dimension among all those examined. The sole notable exception is the Unit 6A speaking activity, which requires learners to research their native language and present it to the class in Turkish. All other activities remain confined to a Turkish-only linguistic context, and the material contains no tasks that encourage learners to draw on their existing linguistic repertoire or to make cross-linguistic comparisons.

Pluricultural competence, by contrast, was relatively better supported. The recurring *Kültürden Kültüre* sections in each unit address pluriculturalism through content comparing expressions of respect across Türkiye, Korea, and France (Unit 3), different societal practices relating to sharing culture (Unit 4), and the earliest universities across different civilisations (Unit 6). Certain production tasks also invite cross-cultural engagement. However, cultural content largely remains in the form of information presentation, and the integration of intercultural reflection into active production tasks falls short.

Sociolinguistic appropriateness stands out as one of the textbook's strongest dimensions. Activities spanning formal and professional registers (CV writing, job interviews, official petitions), technical and academic registers (financial role-play, science-field writing), and everyday communicative registers (budget dialogues, group discussions) offer learners the opportunity to practise language use calibrated to different interlocutors and contexts. Interaction skills are also meaningfully supported through structured role-play, debate, and collaborative tasks. Nevertheless, the online written interaction dimension -explicitly expanded in the Companion Volume- is entirely absent from all analysed units.

Production strategies are addressed primarily through structured pre-task frameworks embedded in writing activities. However, in-process monitoring and post-production revision strategies are entirely overlooked. No pedagogical support is provided for self-correction, peer feedback, or iterative improvement processes. Similarly, self-regulation support remains the weakest dimension. Unit-end self-assessment sections establish a basis for retrospective awareness grounded in can-do statements, yet they contain no guidance on goal-setting, strategy selection, or motivational regulation. This finding is consistent with what Kansızoğlu (2025) found for the B1 level of the same series.

In conclusion, YİDC1 demonstrates meaningful alignment with the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020) in the dimensions of the action-oriented approach, sociolinguistic appropriateness, and pluricultural competence. It nonetheless requires further development in the areas of mediation, plurilingualism, digital interaction, production strategy support, and self-regulation. These findings indicate that C1-level TFL materials need to be restructured so as to reflect the holistic

competence model of the updated CEFR more comprehensively. The checklist developed in this study may serve as a replicable evaluation instrument in future material analyses.