



*Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 8/2 2019 s. 1068-1098, TÜRKİYE*

*Araştırma Makalesi*

## **YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE YÖNELİK DERS KİTAPLARININ KONUŞMA BECERİSİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Sevil HASIRCI\***

*Geliş Tarihi: Şubat, 2019*

*Kabul Tarihi: Nisan, 2019*

### **Öz**


Yabancı dil öğretiminde her bir beceri birbirini bütünler bir biçimde ele alındığı sürece dilsel yeterlik sağlanmaktadır. Bu yeterliğin sağlanmasına dönük olarak başvuru alan araç-gereçlerin başında ise ders kitapları gelmektedir. Ders kitaplarında her bir becerisinin nasıl uygulandığına ilişkin yapılan sistematik bir çözümleme, ders kitaplarının olumlu ve eksik yönlerinin keşfedilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimine dönük ders kitaplarını (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı) konuşma becerisi etkinlikleri açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda incelemeye alınan her bir ders kitabındaki etkinlik; ünite içindeki dağılımı, soru türleri, doğruluk ve akıcılık, etkileşim, gerçek yaşama yer verme, grup etkinliği oluşturma, gerçekleşme anı (alıştırma öncesi, sırası, sonrası), diğer becerilerle ve konuşma etkinlikleriyle ilişkilendirilme ile görsel ve metinsel destekle planlanması açısından değerlendirilmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen merkezli etkinliklerden çok öğrenci merkezli etkinliklere (doğruluk-akıcılık bileşkesi, iletişime dönük soru türleri, öğrenci-öğrenci etkileşimi, gerçek yaşama odaklanma, grup etkinliği) daha çok ağırlık verilmesi; dilsel becerilerdeki bütünsellikte okumanın yanı sıra yazma ve dinleme becerisinin de dengeli bir biçimde ele alınması; konuşma etkinliklerinde hazırlık sürecinin gözetilmesi gerektiğine ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancılara Türkçe öğretimi, konuşma becerisi, ders kitapları.

### **THE COMPARISON OF TEXTBOOKS ON TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF SPEAKING SKILL**

#### **Abstract**

In foreign language teaching, linguistic competence is provided as long as each skill is integrated with each other. Textbooks are the main tools as applied to ensure this competence. A systematic analysis of how each skill is applied in textbooks is important in terms of discovering the positive and incomplete aspects of textbooks. In this study, it was aimed to compare the textbooks for Turkish language teaching as a foreign language (Gazi University Turkish for Foreigners, Yedi İklim Turkish Language and İstanbul University Turkish Textbook for Foreigners) in terms of speaking skill activities. For this purpose, the activity in each textbook was evaluated from

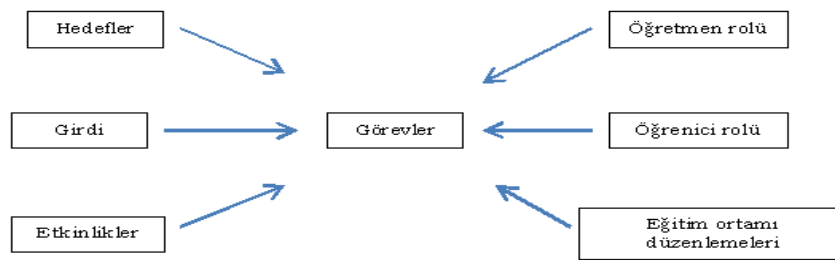
\*  Dr. Öğr. Üyesi; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, sevilhasirci@gmail.com

the point of the distribution within the unit, the type of questions, accuracy or fluency, interaction, the relationship with authenticity, group activity, the moment of realization (pre-exercise, while-exercise and post-exercise), the integration with other skills and other speaking activities, and the visual and textual support. In this study, document analysis method was used. At the end of the research, it was concluded that at all textbooks activities must be taken into consideration student-centered activities (accuracy-fluency integration, authentic communication, student-student interaction, group activity), speaking preparation process and, language skill balance.

**Keywords:** Turkish language teaching as a foreign language, speaking skill, textbooks.

## 1. Giriş

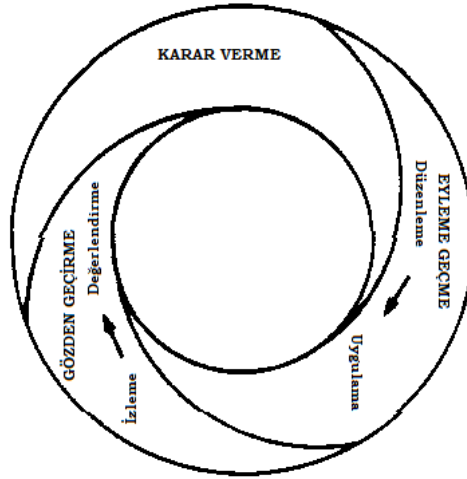
Yabancı dil öğretiminde her bir dilsel becerinin ayrı bir yeri vardır. Bu beceriler, birbirini bütünler bir biçimde ele alındığı sürece bireyin dilsel yeterliği sağlanmış olmaktadır. Böylece girdi olan anlama becerileri, çıktıya yani anlatma becerilerine dönüşmektedir. Anlatma becerilerinden biri olan konuşma becerisi, dilsel yeterlik göstergeleri arasında öne çıkmaktadır. Ur'a (1992, s. 120) göre bir dili bilen kişi o dili konuşan kişi olarak tanımlanmakta ve çoğu yabancı dil öğrencisi de öncelikle konuşmayı öğrenmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda işlevsel yeterliğe ve iletişimsel yetiye ulaşma çabasında olan yabancı dil öğrencisi, iki genel nitelik etmenini karşılama çabasıdadır: *akıcılık* -seslendirme, konuşmayı sürdürme ve belirli bir tikanıklığa gelindiğinde bununla baş etme yeteneği- ve *ifadenin doğruluğu* -demek istenilen anlaşılana kadar, düşünceleri ve içeriği formüle edebilme yeteneği- (Avrupa Konseyi, 2001, s. 128). Bu iki temel çabayla da belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi (Aktaş, 2004, s. 46) edinmiş olmaktadır. Dolayısıyla sözlü iletişim becerisi, öğrencilere dili sadece öğretmekle kalmamakta, ayrıca bildikleri dili harekete geçirmelerine yardımcı olmaktadır (Chastain, 1988, s. 272). Bunun için ise dil derslerinde öğrencilerin bu becerilerini devindirecek etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Nunan (1988, s. 18), iletişimsel yeterlik edinmek için öğrencilere verilen görevlerin biçimden çok anlama odaklanmasını ve hedef dili anlamayı, üretmeyi, hedef dille etkileşime girmeyi içermesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de bir bütünlük oluşturan bir iletişimsel eylem olarak şu bileşenlerden oluşması gerektiğini öne sürmüştür:



Şekil 1: İletişimsel Görevleri Çözümleme Çerçevesi

Şekil 1’de de görüldüğü üzere iletişimsel görevler; bir yandan hedefler, girdi ve etkinliklerin diğer yandan da öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamı bileşenlerinin bir bileşkesini oluşturmaktadır. Böyle bir bileşkenin bir parçası olan *etkinliklerde*, şu dört yön göz önünde bulundurulmalıdır: Öğrencilere konuşma için ayrılan zaman, yüksek bir katılım oranı (olabildiğince her öğrencinin katılımı), güdüleme gücü (öğrencilerin olabildiğince konuşma istekliliği) ve dil düzeyinin anlaşılabilirliği (Ur, 1992, s. 120). Bu dört ögenin başarılı olmasında ise belirli bir hedef doğrultusunda oluşturulan içeriğin iyi düzenlenmiş olması, öğretmenin eğitim ortamını düzenleyerek öğrenciye etkinlikleri anlamlı bir biçimde sunması gerekmektedir. Bu da öğretmenin belirlediği yöntem-teknikler doğrultusunda seçtiği araç gereçlerle de ilgilidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereçlerin başında ise ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, genellikle sınıftaki girdi sağlayıcıları olarak düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sisteminin gerektirdiği yapıyı sağlamada en uygun araç oldukları için dil öğretiminde hayati ve olumlu bir rol oynayan (Hutchinson ve Torres, 1994) bu araçların her birinin seçimi, uygulanması ve değerlendirilmesi arasında dinamik bir ilişki vardır. Bu ilişki bir döngü halinde öncelikle karar vermeyi, ardından bu kitabın ilgili öğrencilerle buluşturulup uygulanmasını ve uygulama sırasında ise kullanım ve etkililik açısından izlenip değerlendirilmesini içerir ve elde edilen sonuç da bir sonraki karar için öncül olacaktır (Allwright, 1981, s. 6).



Şekil 2: Ders Kitapları Değerlendirme Döngüsü (Allwright, 1981, s. 6)

Şekil 2’deki döngüye bakıldığında, her bir ders kitabının üç aşamalı bir süreci olduğu görülmektedir: eyleme geçme, gözden geçirme ve karar verme. Bu tür bir döngüyle ders kitabını ele alan öğretmen, her bir değerlendirme sonucunu öz değerlendirmesi ve öğrenci özellikleri,

beklentileri ile karşılaştırmış olacak; bu da eğitim ortamına uygun araç seçimini kolaylaştıracaktır. Çünkü öğretmen yalnızca ders kitaplarını nasıl kullanacağını değil, aynı zamanda bu araçların nasıl yararlı olabileceğini ve etkileşimli, anlamlı bir öğrenme için bir ders kitabının içeriğini nasıl bütünleştirip düzenleyeceğini de bilmelidir (Wen-Cheng vd., 2011). Bu da alanyazında ders kitapları ile ilgili yapılmış çalışmaların önemini ortaya çıkarmaktadır.

Ders kitabı değerlendirmesi temel olarak kolay, çözümlenmeli (analitik) bir eşleştirme sürecidir ve uygun çözümlere yönelik gereksinimlerin eşleştirilmesidir (Hutchinson ve Waters 1987, s. 97). Ders kitapları ile ilgili çalışmalarla öğretmen, her bir ders kitabının öne çıkan özellikleri ya da eksiklikleri ile ilgili çıkarımda bulunmuş olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları ile ilgili çalışmalara bakıldığında; kültürel kimlik ve kültür aktarımı (Ülker, 2007; Aksoy, 2011; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Yılmaz, 2012; Demir, 2014; Ökten ve Kavanoz, 2014; Gülçiçek Esen ve Yurtseven Yılmaz, 2016; Çetinoğlu ve Güllülü, 2018; Şimşek, 2018), söz varlığı ve sözcük öğretimi (Hasekioğlu, 2009; Arslan ve Durukan, 2014; Göçen, 2016; Kalenderoğlu, 2016; Uğur ve Azizoglu, 2016), biçimsel özellikler (Güleç ve Ömeroğlu, 2016), dilbilgisi öğretimi (Pirinç, 2010; Ünlü, 2015; Fidan, 2016; Ökten ve Sauner-Leroy, 2016; Tüm, 2017), ölçme-değerlendirme (Göçer, 2007;) öğrenme stratejileri (Harputoğlu, 2016), görev odaklı öğretim (Köse ve Özsoy, 2016), oluşturma kuramı (Zenk, 2008), fiziksel-duygusal-kültürel yöntem (Sarışık ve Duman Kaya, 2016), metinler ve metin altı sorular (Tunay, 2010; Kara ve Çekici, 2017; Tiryaki ve Doğan, 2017), okunabilirlik (Erol, 2014), izlenim (Akbulut ve Yaylı, 2015), yazma ve dinleme (Tabak ve Göçer, 2017; Yaylı ve Yaylı, 2018) gibi yönlerin ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmalar, ders kitabı incelemelerinde dilsel beceri öğretimi ile ilgili araştırmalara yeterince ağırlık verilmediğini de göstermektedir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi bağlamında bakıldığında da öğretmenlerin önemli bir kısmının konuşma öğretimi konusunda kendisini yetersiz gördüğü (Kurudayıoğlu ve Sapmaz, 2016), öğrencilerin en zorlandıkları becerinin konuşma becerisi olduğu ve en çok konuşma becerisinin gelişimine gereksinim duydukları (Karababa ve Karagül, 2013; Yıldız, 2004; Yıldız, 2015; Yılmaz, 2014); ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin yeterli bulunmadığı ve etkileşimsellik düzeyinin düşük olduğu (Karababa ve Taşkın, 2012; Yavuz Kırık, 2015; Biçer ve Kılıç, 2017; Çolak, 2018); konuşma becerisi ile ilgili çalışmaların çok az olduğu (Büyükikiz, 2014; Ercan, 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Bu da eğitim ortamının temel araçlarından biri olan ders kitaplarında konuşma becerisinin ele alınışının kapsamlı bir biçimde incelenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Ders kitaplarında konuşma becerisinin nasıl uygulandığına ilişkin sistematik bir inceleme ise bu becerinin nasıl geliştirildiğinin, kaç tane farklı konuşma görevinin ünitelerde

bulunduğunun ve diğer beceriler, etkinlikler ve görevlerle bağlantılı olarak ne zaman uygulandığının belirlenmesini gerektirmektedir (Bueno-Alastuey ve Agulló, 2015, s. 80). Böyle bir inceleme, ders kitaplarındaki konuşma becerisi etkinliklerinin hangi açılardan yeterli olup olmadığını öne çıkaracaktır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretmeye yönelik ders kitaplarını (Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı<sup>1</sup>) konuşma becerisi etkinlikleri açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin ünite içindeki dağılım oranı nedir?
2. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin doğruluk ve akıcılık üzerine odaklanma oranları nedir?
3. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin soru türlerinin (yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve serbest) dağılım oranı nedir?
4. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin etkileşim (öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen) üzerine odaklanma oranları nedir?
5. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin grup etkinliği oluşturma oranları nedir?
6. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin diğer becerilerle ilişkilendirilme oranları nedir?
7. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde görsel ve metinsel destek oranı nedir?
8. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin konuşma öncesi, konuşma sırası ve konuşma sonrası yapılması açısından dağılım oranı nedir?
9. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma etkinlikleri öncesinde, sırasında ve sonrasında ek alıştırmalara yer verilme oranı nedir?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, belge (doküman) incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Bu bağlamda yazılı bir materyal olan ders kitapları konuşma becerisi açısından ele alınmış; her bir etkinlik karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

<sup>1</sup> Kitapların adları makalenin diğer bölümlerinde kısaltılarak şöyle gösterilmiştir: Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe: GÜ-Y.İ.T; Yedi İklim Türkçe: YEE-Y.İ.T; İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: İÜ-Y.İ.

## 2.2. Evren ve Örneklem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarından, örneklem olarak Türkiye'deki dil öğretim merkezi olan iki üniversitenin (Gazi ve İstanbul Üniversitesi) hazırladığı ders kitabı ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, ölçülmesi, tanıtılması gibi konularda öncülük yapan Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe ders kitabı seçilmiştir. Araştırma, her üç kurum tarafından yayımlanan A2 düzeyi ders kitabı ile sınırlı tutulmuştur.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Bueno-Alastuey ve Agulló (2015) tarafından yabancı dil öğretimine dönük ders kitaplarını sözlü iletişim becerileri açısından değerlendirmeyi amaçlayan bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Bu kontrol listesi dört bölümden oluşmaktadır: Temel bilgileri içeren genel bir giriş, dinleme, konuşma ve söyleyiş (telaffuz). Her bölüm, mekanik ve anlam odaklı süreçleri, metinsel ve öğrenci boyutlu etkenleri içermektedir. Bu çalışmada konuşma becerisi ile ilgili maddelerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda her bir etkinlik; doğruluk-akıcılık, soru biçimi, etkileşim, grup etkinliği, diğer becerilerle ilişkilendirme, görsel/metinsel destek, konuşma alıştırmaları ve diğer konuşma etkinlikleri ile ilişkilendirme açısından incelenmiş ve bu açılardan veriler elde edilmiştir.

Verilerin toplanmasında kullanılan ve Bueno-Alastuey ile Agulló (2015) tarafından geliştirilen kontrol listesindeki her bir madde öncelikle Türkçeye çevrilmiş, ardından yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanındaki bir uzman ile görüşülerek bu listenin Türkçe çevirisinin İngilizceye dönüştürülmesi istenmiştir. Yapılan İngilizce çeviri ile Türkçe çeviri arasındaki anlamsal farkların nedeni, alan uzmanı ile tartışılmıştır. Daha sonra yapılan çeviriye ilişkin Türkçe öğretimi alanındaki bir uzman ile her bir maddenin anlaşılabilirliği tartışılmış, yapılan dilsel düzeltmelerin sonunda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki bir uzman ile her bir kitaptan rastlantısal bir biçimde seçilen beş etkinlik değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesine bakılmış, bunun için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmış ve %83 oranında bir uyum yüzdesi belirlenmiştir.

## 2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada toplanan verilerin incelenmesi için nitel araştırma tekniklerinden içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. İçerik çözümlemesinde yapılan temel işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar ışığında bir araya getirmek ve bunları da okurun anlayacağı biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bu bağlamda konuşma becerisine yönelik etkinlikler, kitaplardaki benzerlikler ve farklılıklar açısından belli izlekler altında yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında içerik çözümlemesi tekniklerinden sıklık çözümlemesi (frekans analizi) kullanılmıştır. Sıklık çözümlemesi, içerik çözümlemesinde kullanılan ilk yöntem olmakla birlikte birim ya da öğelerin sayısal, yüzdesele ve oransal olarak görülme sıklığını ortaya koyar (Bilgin, 2006). Bunun için elde edilen her bir veri, yüzdeler ve sıklık bağlamında değerlendirilmiştir; böylece belirlenen izlekler altında ders kitaplarındaki yoğunluk belirlenmiştir.

### 3. Bulgular

#### 3.1. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Ünite İçindeki Dağılımı

Her bir ders kitabındaki konuşma etkinlikleri farklılık göstermektedir. GÜ ders kitabında konuşma etkinlikleri, tüm ünitelerde ünitenin ortasında, aynı yerde ve aynı sırada yer almaktadır. Her bir konuşma etkinliği, ardışık olarak ele alınmış olmakla birlikte en fazla 4, genellikle 3 etkinlikten oluşmaktadır. Toplam 56 etkinliğe yer verilmiştir. GÜ ders kitabındaki ünite dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: GÜ Y.İ.T Ders Kitabındaki Etkinlik Dağılımı

	HER BİR BÖLÜMDEKİ ETKİNLİK SAYISI	TOPLAM
ÜNİTE 1	3+4+3+3	13
ÜNİTE 2	2+3+3+3	11
ÜNİTE 3	3+3+3+3	12
ÜNİTE 4	3+3+2+2	10
ÜNİTE 5	3+3+1+3	10
TOPLAM ETKİNLİK		56

Gazi Üniversitesi ders kitabında ilk etkinlikler okumaya dayalı olmakla birlikte bu etkinliklerde öğrenciler yalnızca sesli okuma yapmaktadır. Bu nedenle sesli okuma çalışmaları, hem okuma becerisi hem de konuşma etkinlikleri içinde yer almıştır. Yedi İklim Türkçe ders kitabında ise sesli okuma etkinlikleri yalnızca okuma becerisi altında ele alınmıştır. Konuşma becerisi etkinliklerinin yanı sıra her bir ünitenin başında üniteye hazırlık amacıyla sorulara yer verilmiştir. Ayrıca okuma ve dinleme becerisine dönük etkinliklerde konu alanına hazırlık amacıyla konuşma etkinlikleri de bulunmaktadır:

“Tatlı yemekten hoşlanır mısınız? Tahtadaki Türk tatlılarının adlarını daha önce duydunuz mu? Tadına baktınız mı? Ülkenize ait tatlıların adları nelerdir? Ülkenizde de her bölgede farklı tatlılar yapılır mı? Siz bu tatlıları yapmayı biliyor musunuz? Bu soruların cevabını aldıktan sonra okuma bölümüne geçiniz” (Öğretmen Kitabı, s. 90).

Her bir üniteye 3 konuşma etkinliğine yer verilmekle birlikte tüm ünitelerdeki konuşma etkinliklerinin farklı yer ve sırada olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ders kitabının girişinde her bir beceri alanı için 3 etkinliğin başlığına yer verilmesine karşın ünite içinde diğer becerilerle ilişkilendirilme gözetildiği için farklı etkinliklere de yer verilmiş; bu nedenle etkinlik

sayılarında farklılaşma olmuştur. YEE ders kitabı konuşma etkinlikleri ve diğer etkinliklerle ilişkisi Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: YEE Y.İ.T Ders Kitabındaki Etkinlik Dağılımı

	OKUMA	KONUŞMA	YAZMA	DİNLEME	DİLBİLGİSİ	TOPLAM
ÜNİTE 1	6	3	5	2	1	17
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	4			2	3	9
ÜNİTE 2	3	3	6	4	3	19
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	7		2	1		10
ÜNİTE 3	3	3	6	3	11	26
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	4		1			5
ÜNİTE 4	6	3	5	3	7	24
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	2		1	1		4
ÜNİTE 5	6	3	4	3	5	21
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	3		4			7
ÜNİTE 6	8	3	5	3	2	21
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME			1	1		2
ÜNİTE 7	4	3	5	2	2	16
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	5			1		6
ÜNİTE 8	2	3	6	2	1	14
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	5		5	2		12
KONUŞMA BECERİSİ İLE İLGİLİ TOPLAM ETKİLİK	30	24	14	8	3	

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, toplam 24 etkinliğin yanı sıra her bir beceri konuşma becerisi ile ilişkilendirilmiştir. Özellikle de okuma becerisine dönük etkinliklerde gerek okuma öncesi gerekse okuma sonrasında sıklıkla konuşma etkinliklerine yer verildiği belirlenmiştir (f: 30.) Bunu yazma (f: 14) ve dinleme (f: 8) becerisi izlemektedir. Ayrıca dilbilgisi öğrenme alanına dönük alıştırmalarda da konuşma etkinliklerine yer verilmiştir (f: 3).

İÜ Y.İ.T ders kitabındaki her bir ünite ise okuma-dilbilgisi-yazma-konuşma sırasıyla ilerlemektedir ve ünite planlarında her bir beceriye ilişkin üç konu belirlenmiştir. Bununla birlikte bir beceri içinde birden çok alıştırmaya yer verilmektedir (ör. s.33, s.38). Özellikle okuma ve dinleme becerisine dönük birden çok alıştırmaya yer verildiği görülmektedir (ör. s. 39, 44, 70, 72). Ayrıca hazırlık çalışması olarak da konuşma becerisine yer verilmektedir (ör. s. 52, s. 60).

Tablo 3’te verilen ünite tablosunda, her bir dilbilgisi alışırması tek tek ele alınmış; ayrıca yazım ve noktalama kuralları, dilbilgisi alışırması içinde gösterilmiştir. Ancak becerilerle ilgili çalışmalar bir bütün olarak sayılmıştır. Çünkü her bir beceri ile ilgili belli bir konu çerçevesinde birbiriyle bağlantılı alıştırmalara yer verilmektedir.



Tablo 3: İÜ Y.İ.T Ders Kitabındaki Etkinlik Dağılımı

	OKUMA	KONUŞMA	DİNLEM E	YAZMA	SÖZCÜK BİLGİSİ	DİLBİL GİSİ	TOPLAM
ÜNİTE 1	4	3	3	3	9	9	31
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	5			1 (Diyalog yazma)			6
ÜNİTE 2	4	3	3	3	3	10	26
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	5	Ek çalışma (Oyunlaştırm a) 1					6
ÜNİTE 3	4	3	3	3	4	7	24
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	4						4
ÜNİTE 4	4	3	3	3	2	9	24
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	5						5
ÜNİTE 5	4	3	3	3	3	7	23
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	6	Ek çalışma (Tekerleme) 1					7
ÜNİTE 6	4	3	3	3	2	10	25
KONUŞMA İLE İLİŞKİLENDİRME	3	Ek çalışma (Oyunlaştırm a) 1					4
KONUŞMA BECERİSİ İLE İLGİLİ TOPLAM ETKİNLİK	28	18	-	1	-	-	47

Tablo 3'te de görüldüğü üzere; en çok okuma becerisi, konuşma becerisi ile ilişkilendirilmiştir (f: 28). Okuma öncesi ve sonrası sıklıkla konuşma alıştırmalarına yer verildiği görülmektedir:

Okuma öncesi: s. 8, 12, 16, 24, 31, 42, 52, 60, 68, 72, 75.

Okuma sonrası: s. 20, 25, 28, 32, 39, 43, 46, 53, 57, 60, 70, 72, 75, 83, 87, 90.

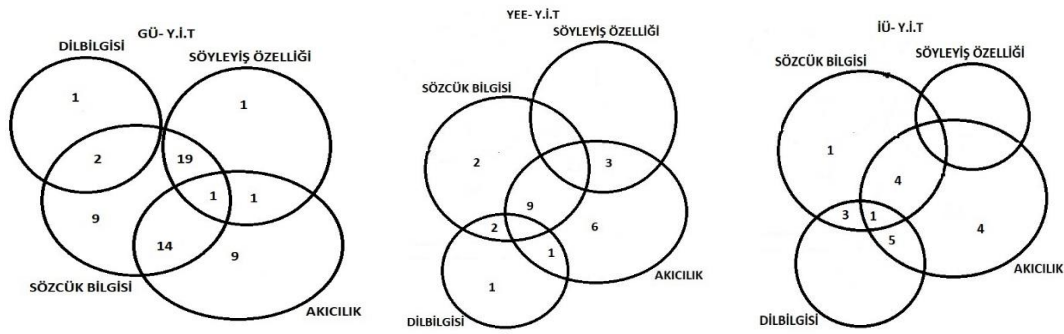
Ek konuşma alıştırmaları içinde yalnızca açık uçlu sorular sorulmuş; aynı zamanda tekerlemelere ve oyunlaştırmalara da başvurulmuştur.

Okuma sonrasında “Ya Siz?” başlığı altında öğrencilerin görüşlerini almak üzere sorular sorulmaktadır. Bu sorular, konuşma becerisine dönük çalışma öncesinde ön hazırlık niteliği de taşıyabilmektedir. *ör.* “Siz hangi ilkleri biliyorsunuz?” (Ya Siz?- s. 25).

Dinleme becerisi etkinlikleri arasında konuşma etkinliklerine yer verilmemiş olmakla birlikte yazma becerisine dönük olarak yalnızca 1 etkinlikte konuşmaya yer verilmiştir. Bununla birlikte İÜ ders kitabında sözcük bilgisine dönük etkinliklerin yer alması da dikkat çekicidir.

### 3.2. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Doğruluk ve Akıcılık Üzerine Odaklanma Oranları

Yabancı dil öğretimine yönelik konuşma etkinliklerinde verilen görevlerin doğruluk üzerine odaklanması deyince üç açı karşımıza çıkmaktadır: dilbilgisi, sözcük bilgisi ve söyleyiş özelliği. Bu bağlamda etkinliklerin her biri, belli bir biçime, işleve ya da sözcüğe odaklanıyorsa “doğruluk”; iletişimsel çerçevede ele alınıyorsa “akıcılık” başlıkları altında ele alınmıştır. Eğer etkinlikler, iletişimsel bir çerçeve içinde belirli bir biçime ya da işleve odaklanıyorsa her iki başlık altında (doğruluk ve akıcılık); ancak eğer mekanik yanıtlara odaklanıyorsa o zaman doğruluk başlığı altında değerlendirilmiştir.



Şekil 3: Konuşma Etkinliklerinin Doğruluk ve Akıcılık Dağılımları

Şekil 3'te de görüldüğü üzere, her bir ders kitabındaki etkinlikler arasında hem doğruluk hem akıcılığa odaklanan etkinlikler olduğu gibi, yalnızca doğruluk ya da akıcılık odaklı etkinlikler de yer almaktadır. GÜ-Y.İ.T'deki etkinliklere bakıldığında; doğruluk odaklı etkinlikler arasından 1'i dilbilgisi, 1'i söyleyiş özelliği, 9'u sözcük bilgisi, 2'si hem dil bilgisi hem sözcük bilgisi, 19'u ise hem sözcük bilgisi hem söyleyiş özelliği odaklı etkinliklerdir. 9 etkinlik yalnızca akıcılık odaklı iken 15 etkinlik hem doğruluk hem akıcılık odaklıdır. Bunlardan 14'ü sözcük bilgisi, 1'i söyleyiş özelliği ile ilgilidir. 1 etkinlik ise 3 yönlüdür: sözcük bilgisi, söyleyiş özelliği ve akıcılık.

YEE- Y.İ.T adlı kitapta ise yalnızca söyleyiş özelliğindeki doğruluğu ele alan bir etkinliğe rastlanılmamıştır. Söyleyiş özelliğinin akıcılık ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Doğruluk odaklı etkinliklerin 2'si sözcük bilgisi, 1'i ise dil bilgisi ile ilgilidir. 2 etkinlik de hem sözcük bilgisi hem dilbilgisi odaklıdır. Akıcılık odaklı etkinliklere bakıldığında; 9 etkinliğin sözcük bilgisi, 3 etkinliğin söyleyiş özelliği, 1 etkinliğin de dil bilgisi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. 6 etkinlik ise yalnızca iletişimsel bir çerçeve içinde ele alınmıştır.

İÜ- Y.İ.T'de durum biraz daha farklılık göstermektedir. Çünkü yalnızca söyleyiş özelliği ya da dilbilgisindeki doğruluğu ele alan herhangi bir etkinliğe rastlanmamıştır. Üstelik

söyleyiş özelliğine ilişkin hiçbir etkinliğin yer almaması da dikkat çekicidir. Belli bir yapıdaki doğruluğu ele alan etkinlikler şöyledir: 1 etkinlik sözcük bilgisi, 3 etkinlik dil bilgisi ve sözcük bilgisi. Geriye kalan tüm etkinlikler akıcılık ile ilişkilendirilmiştir. 4 etkinlik sözcük bilgisi-akıcılık, 5 etkinlik dil bilgisi-akıcılık, 1 etkinlik sözcük bilgisi-dil bilgisi-akıcılık ve 4 etkinlik akıcılık üzerine odaklanmıştır.

Tablo 4: Ders Kitaplarının Doğruluk-Akıcılık Yüzdeler Oran Karşılaştırması

	Doğruluk		Akıcılık		Hem Doğruluk Hem Akıcılık		Toplam	
	Sıklık	Yüzdeler	Sıklık	Yüzdeler	Sıklık	Yüzdeler	Sıklık	Yüzdeler
GÜ- Y.İ.T	32	% 57	9	% 16	15	% 27	56	% 100
YEE- Y.İ.T	5	% 21	13	% 54	6	% 25	24	% 100
İÜ- Y.İ.T	4	% 22	4	% 22	10	% 56	18	% 100

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, doğruluğa en çok GÜ- Y.İ.T ders kitabı, akıcılığa en çok YEE- Y.İ.T, hem doğruluk hem akıcılığa ise en çok İÜ- Y.İ.T yer vermiştir. Doğruluk açısından YEE ve İÜ; doğruluk ve akıcılık açısından da GÜ ve YEE ders kitapları benzer oranlara sahiptir.

### 3.3. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Soru Türleri

Yabancı dil öğretiminde soru türlerinin öğrencinin ders içeriğini anlamaya odaklanmasında, merakını uyandırmada, düş gücünü devindirmede ve yeni bilgiler edinmek için güdülenmesinde etkili olduğuna inanılmaktadır (Husin, 2006, s. 1). Ancak her bir soru türünün de amaç, içerik ve kazanım bağlamında yarattığı etki farklılık göstermektedir. Bu nedenle etkili bir öğrenme ortamında birden çok soru türünün işe koşulması gerekmektedir. Wajnryb'a (1992, s. 47) göre soru türleri şöyle sınıflandırılabilir:

- Evet / hayır sorusu.
- Kısa yanıtlı sorular. *ör.* Film hakkında ne dedi?
- Açık uçlu sorular. *ör.* Kim telefon edebilirdi?
- Görüntüleme / yansıtma soruları (soruyu soran kişi tarafından yanıtı bilinen, öğrencinin anlama, açıklama ve onaylama bilgisini yansıtmayı gerektiren sorular). *ör.* Bu kalem ne renk?
- Gönderge soruları (yeni bilgi isteyen sorular). *ör.* Üniversitede ne okudun?
- Yaratıcı sorular (öğrencinin verilen bilgiyi doğrudan alımlasını gerektirmeyen ancak bunun yerine çıkarımda bulunulan bir bilgi ya da görüş kararının istendiği sorular). *ör.* Yazarın bir hayvanı baş karakter yapma önerisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

Bu sorular, üç ana izlek altında toplanabilir: yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest. Yapılandırılmış sorular, verilen bilgilerin doğrudan arandığı; yarı yapılandırılmış

sorular, olası farklı yanıtlar olsa bile belli bir amacın gerçekleşmesine dönük olan sorulardır. Serbest sorular ise yaratıcılık gerektiren ve belli bir sorunu çözümlmeyi ya da yalnızca belli bir konu ile ilgili sohbet etmeyi amaçlayan soru türü olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda Bueno-Alastuey, ve Agulló (2015), soru türlerini şu şekilde ele almıştır: Yapılandırılmış soru; materyal-alıştırma, evet/hayır soruları/kısa yanıtli sorular, boşluk doldurma soruları, bilgileri birleştirme soruları (jigsaw, bulmaca,...). Yarı yapılandırılmış soru; görüşme soruları, açık uçlu sorular, rol oynama, tartışma ve tanımlama/betimlemeler. Serbest soru; sorun çözme ve sohbet.

Tablo 5: Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Soru Türü Dağılımı

		GÜ- Y.İ.T		YEE- Y.İ.T		İÜ- Y.İ.T	
		Etkinlik Sayısı/ %		Etkinlik Sayısı/ %		Etkinlik Sayısı/ %	
		Ayrı	Birleşik	Ayrı	Birleşik	Ayrı	Birleşik
YAPILANDIRILMIŞ	Materyal-alıştırma	16 (%29)	10 (%18)	5 (%21)	1 (%4)	5 (%18)	2 (%11)
	Evet/hayır soruları	1 (%2)	3+9		3		2+1
	Kısa yanıtli sorular		(%5)		(%13)		(%11)
	Boşluk doldurma	2 (%3,5)			1 (%4)		-
	Bilgileri birleştirme	2 (%3,5)			-		-
	Yapılandırılmış Toplam	%61		%42		%40	
YARI YAPILANDIRILMIŞ	Görüşme		-	1 (%4)	1 (%4)		-
	Açık uçlu sorular	14 (%25)	1+7 (%2)	6 (%25)	6	9 (%50)	4
	Rol oynama	3 (%5)	1	1 (%4)	1		-
	Tartışma		1	3 (%13)			-
	Tanımlama/ Betimlemeler	4 (%7)	1	1 (%4)	1		-
	Yarı Yapılandırılmış Toplam	%39		%54			
SERBEST	Sorun çözme		-		-		-
	Sohbet		-	1 (%4)			-
	Serbest Toplam	-		%4		-	
	<b>Genel Toplam</b>	42 (%75)	14 (%25)	18 (%75)	6 (%25)	14 (78)	4 (%22)

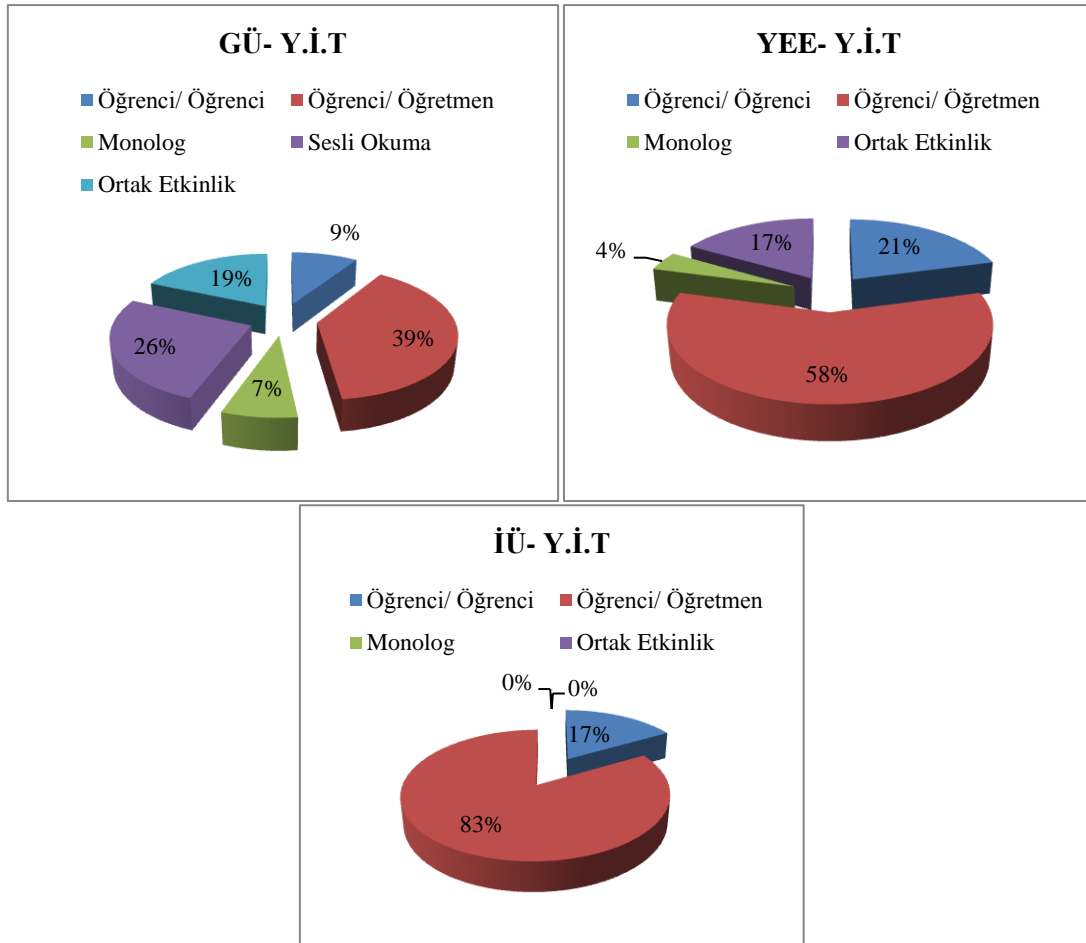
Tablo 5'e bakıldığında, alıştırma yapmaya dönük soruların en çok GÜ-Y.İ.T ders kitabında olduğu görülmektedir (%47). Yapılandırılmış soruların genel ağırlık ortalamasına bakıldığında da GÜ-Y.İ.T ders kitabı öne çıkmaktadır. Bununla birlikte YEE ve İÜ ders kitaplarında da benzer oranlar olduğu belirlenmiştir (%42 ve %40).

Yarı yapılandırılmış sorular açısından ise YEE ders kitabı öne çıkmaktadır. Yarı yapılandırılmış sorular açısından ise en çok açık uçlu sorular öne çıkmaktadır. Açık uçlu sorular, diğer ders kitaplarında da baskın olarak kullanılmaktadır. Serbest soruya yalnızca YEE-Y.İ.T ders kitabında 1 soru olarak yer verilmektedir.

### 3.4. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Etkileşim Üzerine Odaklanma Oranları

Eğitim ortamının düzenlenmesinde etkileşim etkeni önemli bir rol oynamaktadır. Etkileşim üç yönlü öne çıkmaktadır: öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik (monolog). Öğrencilerin derse katılmalarına ve düşüncelerine önem vermek, onların katılımlarını değerli saymak, bunları sınıfta paylaşmak ve onları anlamaya çalışmak öğrencilerle kurulan etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir (Çakmak, 2000, s. 28). Bu nedenle sınıf içi etkileşim oranının artırımı büyük bir önem taşımakta; kullanılan her bir aracın da etkileşimsel bir ortamı sağlamada öne çıkması gerekmektedir.

İncelemeye alınan ders kitaplarının etkileşimsel oranları şu şekildedir:



Şekil 4: Konuşma Etkinliklerinin Etkileşim Oranları

GÜ ders kitabına bakıldığında, öğrenci-öğrenci etkileşiminin %9, öğrenci-öğretmen etkileşiminin %39, monolog odaklı etkinliklerin ise %7 oranında olduğu görülmektedir. GÜ ders kitabında, ilk etkinlikler okumaya dayalı ve bu etkinliklerde öğrenciler yalnızca sesli

okuma yapmaktadır.<sup>2</sup> Ders kitabındaki etkinlikler içinde de sesli okuma etkinlikleri, %26 oranındadır:

“A alıştırmada yer alan diyalogu sınıfta öğrencilerinize okutunuz. Bu okumalarda öğrencilerinizin telaffuzlarına dikkat ediniz” (Öğretmen Kitabı, s. 121).

GÜ-Y.İ.T ders kitabı konuşma etkinlikleri içinde birden çok etkileşimi içeren -öğrenci- öğretmen/ öğretmen-öğretmen ya da sesli okumanın ardından öğrenci-öğrenci veya öğrenci-öğretmen gibi- etkinliklere de yer verilmiştir. Bu etkinlikler, %19 oranındadır. *ör.* 4.3.2 no’lu etkinlikte (4. ünite 3. bölüm 2. etkinlik) öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkinliklerine yer verilirken 2.2.1 no’lu etkinlikte sesli okumanın ardından öğrenci-öğrenci etkinliğine yer verilmiştir.

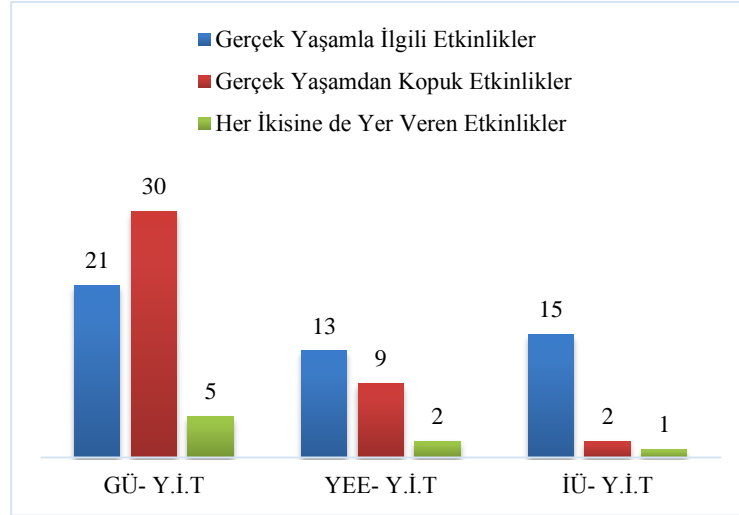
YEE ders kitabına bakıldığında, öğrenci- öğretmen etkinliklerinin toplam etkinliklerin yaklaşık yarısını (%58) oluşturduğu gözlenmiştir. Bunu öğrenci-öğrenci (%21) ve monolog (%4) etkinlikleri izlemektedir. Birden çok etkileşim biçiminin yer aldığı etkinlik ise %17 oranındadır. *ör.* 1.A.3 no’lu etkinlikte öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerine yer verilmiştir. 5.A.3 no’lu etkinlikte ise öğrenci/öğrenci ve monolog etkinliklerine yer verilmiştir.

İÜ ders kitabında ise etkinlikler, ya öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen etkileşimi üzerine planlanmıştır. Öğrenci-öğretmen etkileşiminin %83 oranında yer alması dikkat çekicidir.

### **3.5. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Gerçek Yaşamla (Otantik) İlgisi**

Otantik, “gerçek yaşamla ilgili” anlamını taşımaktadır. Otantik öğrenmede amaç ise bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünya sorunlarına çözüm üretebilmesidir. Bu süreçte otantik öğrenme, otantik görevlerle başlayıp otantik etkinlikler ve değerlendirmelerle devam eder. Görev, etkinlik ve değerlendirmelerden oluşan otantik öğrenme sürecinde öğretmen rehber, öğrenciler ise etkin katılımcılardır (Koçyiğit ve Zembat, 2013, s. 292). Bu açıdan bakıldığında, gerçek yaşamla ilgili (otantik) etkinlik deyince, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin bir biçimde katılımını sağlayan ve gerçek yaşamla ilgili sorunların ya da durumların çözümünde kullanılan etkinliklerden söz edilmektedir. Otantik olmayan etkinlikler olarak bireyin yazılı bir karşılıklı konuşma üzerine kurulu bir metni okuması, tümce dizisini düzenlemesi ya da akranına anlatmak için yazılı bir metni öğrenmeye çalışması gibi etkinliklerden söz edilmektedir.

<sup>2</sup> Sesli okuma, her ne kadar okuma becerisinin yöntemlerinden biri olsa dahi GÜ ders kitabında konuşma becerisinin içerisinde karşılıklı okumaya dönük olarak yer verildiği için araştırma kapsamı içine alınmıştır.



Şekil 5: Konuşma Etkinliklerinin Gerçek Yaşamla İlgisi

Şekil 5'e bakıldığında, etkinlik sayısı bağlamında YEE ve İÜ ders kitaplarında gerçek yaşamla ilgili etkinliklere daha çok yer verildiği görülmektedir. Ancak toplam etkinliklerin yüzdeler dağılımına bakıldığında ise GÜ ile YEE ders kitaplarının benzer oranlara sahip olduğu belirlenmiştir.

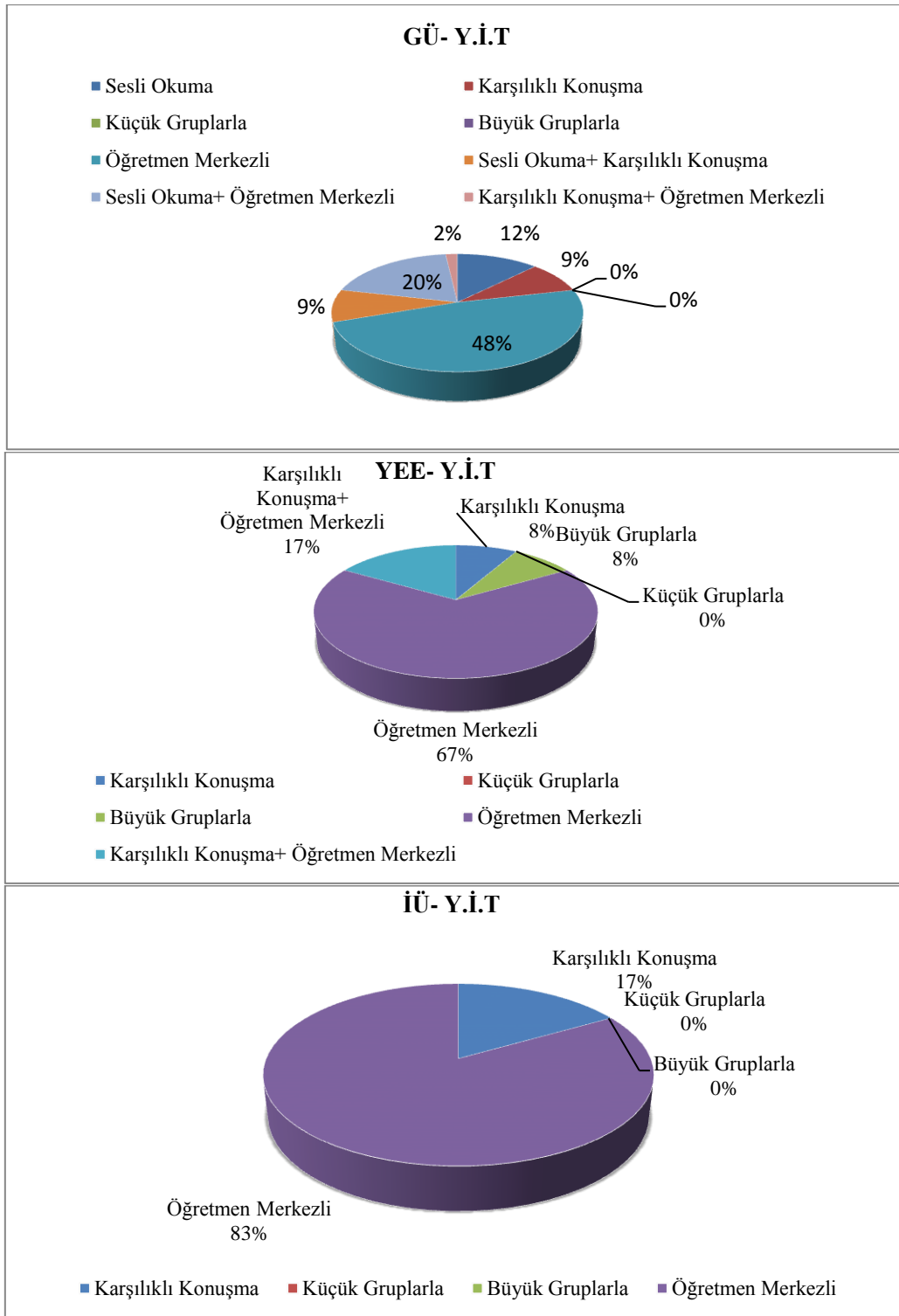
Gerçek yaşamla ilgili etkinlikler, GÜ ders kitabında %53.5, YEE ders kitabında %54.1 ve İÜ ders kitabında %83'tür. Gerçek yaşama dönük durum yaratma açısından İÜ ders kitabı öne çıkmaktadır. Gerçek yaşam dışı etkinlikler ise GÜ ve YEE ders kitabında %37.5, İÜ ders kitabında ise %11'dir. Ortak etkinlikler açısından GÜ ders kitabı ve YEE ders kitabı benzer oranlara sahiptir (%9-%8.4). İÜ ders kitabı da ortak etkinliklere yer vermiştir ancak %6 oranındadır.

### 3.6. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Grup Etkinliği Oluşturma Oranları

Grup etkinlikleri; çiftler halinde, küçük gruplarla, büyük gruplarla ve öğretmen merkezli başlıkları altında ele alınmıştır. GÜ ders kitabı, sesli okumayı karşılıklı bir biçimde ele aldığı için çiftler halinde başlığına "sesli okuma" adı altında ek bir başlık açılmış ve sesli okuma altındaki etkinlikler ayrı bir biçimde gösterilmiştir.

GÜ ders kitabına bakıldığında, konuşma etkinliklerinde öğretmen merkezli etkinliklere büyük bir oranda yer verildiği görülmektedir (%48). Bunu sesli okuma ile bütünleştirilmiş öğretmen merkezli etkinlikler (%20) ve sesli okuma etkinlikleri (%12) izlemektedir. Bu durumda GÜ ders kitaplarında sesli okuma ve öğretmen merkezli etkinliklerin baskın olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli etkinlik olarak ise karşılıklı konuşmaya yer verilmekte (%9),

bazen bu sesli okuma ile (%9) bazen de öğretmen merkezli etkinliklerle (%2) ilişkilendirilmektedir.



Şekil 6: Konuşma Etkinliklerinin Grup Etkinliği Dağılımı

YEE ders kitabında da öğretmen merkezli etkinlikler (%67) öne çıkmaktadır. Ancak öğrenci merkezli etkinlik olarak karşılıklı konuşma (%8) ya da büyük grup çalışmasına da (%8)

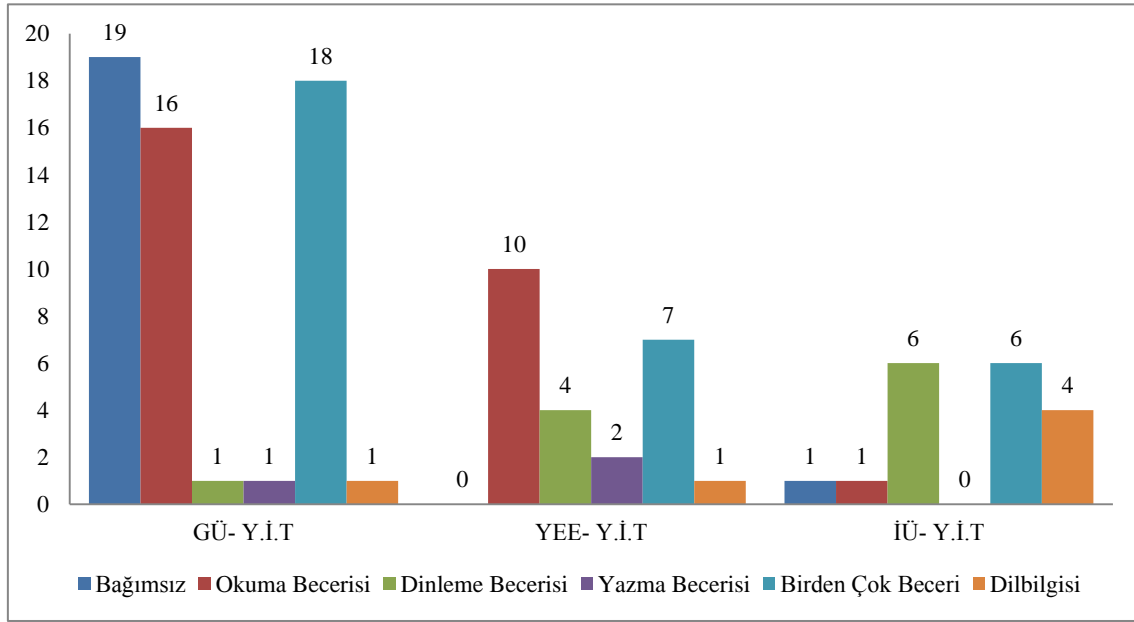


yer verilmiştir. Ayrıca karşılıklı konuşma etkinliklerinin öğretmen merkezli etkinliklerle bütünleştirildiği de (%17) görülmektedir.

İÜ ders kitabı, iki yönlü etkinliğe yönelmiştir: öğretmen merkezli ve karşılıklı konuşma. %83 oranında öğretmen merkezli etkinlikler, %17 oranında da karşılıklı konuşma etkinliği yer almaktadır. Her üç kitapta da küçük grup çalışmalarının olmadığı belirlenmiştir.

### 3.7. Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Diğer Becerilerle İlişkilendirilmesi

Dil becerileri, birbiri ile bir bütünlük taşımaktadır. Bu nedenle ders kitabındaki her bir beceriye dönük etkinliğin bir başka beceri ile ilişkilendirilmesi gerekmektedir. İnceleme kapsamındaki her bir ders kitabındaki etkinlik, bağımsız (hiçbir becerisiyle ilgisi olmayan), okuma, dinleme, yazma becerisiyle ve dilbilgisi öğrenme alanıyla ilişkilendirilme yönüyle incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:



Şekil 7: Konuşma Etkinliklerinin Diğer Becerilerle İlgisi

Şekil 7'ye bakıldığında, YEE ders kitabında konuşma becerisi etkinliklerinin diğer becerilerle sürekli bir biçimde ilişkilendirildiği görülmektedir (Bağımsız f: 0). Buna karşın GÜ ders kitabında en çok bağımsız konuşma etkinliklerinin kullanıldığı belirlenmiştir (f: 19, %34). İÜ ders kitabında ise %5.7 oranındadır.

Okuma becerisi ile ilişkilendirme yönüyle, etkinlik sayısı bağlamında GÜ ders kitabı (f: 19, %28.5), yüzdelik oran bağlamında YEE ders kitabı öne çıkmaktadır (f: 10, %41.6). İÜ ders kitabı, yalnızca 1 etkinlikte okuma becerisi ile ilişkilendirmiştir (%5.7).

Dinleme becerisi ile en çok İÜ ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin ilişkilendirildiği belirlenmiştir (f: 6, %33). Bunu YEE ders kitabı izlemektedir (f: 4, %16.7). GÜ ders kitabında ise dinleme becerisi ile ilişkilendirmenin okuma becerisine oranla daha gerilerde olduğu belirlenmiştir (f: 1, %1.8). Bu durum yazma becerisi ve dil bilgisi öğrenme alanı için de geçerlidir (f: 1, %1.8). Yazma becerisi ile ilişkilendirme en çok YEE ders kitabında görülmektedir (f: 2, %8.4). Ancak kitaplara genel olarak bakıldığında, yazma becerisinin diğer becerilere oranla geri planda kaldığı söylenebilir.

Dil bilgisi öğrenme alanı ile ilişkilendirme ise en çok İÜ ders kitabında yapılmıştır (f: 4, %22.2). Etkinlik sayısı bağlamında GÜ ve YEE ders kitapları aynı orana sahiptir (f: 1), ancak yüzdelik oran dağılımı açısından YEE %4.1, GÜ %1.8 oranındadır.

Birden çok beceri ile ilişkilendirmenin her üç kitapta da önemsendiği söylenebilir. Ancak etkinlik sayısı bağlamında GÜ ders kitabı öne çıkarken (f: 18, %32.1), yüzdelik oran bağlamında İÜ ders kitabı öne çıkmaktadır (f: 6, %33.4). YEE ders kitabı ise 7 etkinliği birden çok beceri ile ilişkilendirmiştir (%29.2).

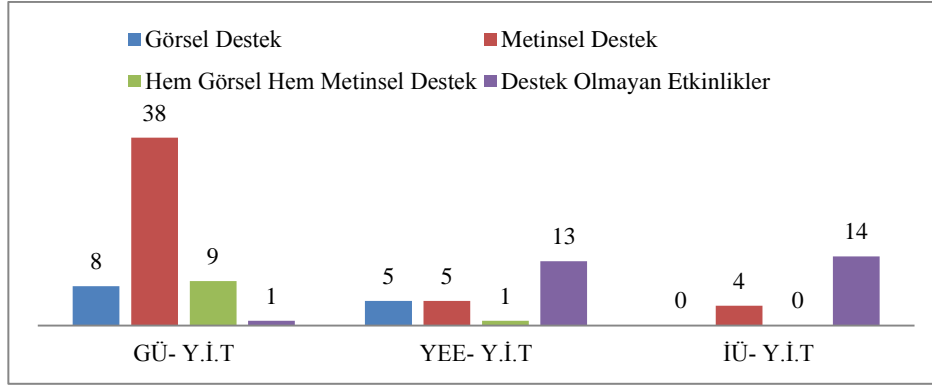
Tablo 6: Okuma, Yazma ve Dinleme Becerisi ile Dilbilgisi Öğrenme Alanındaki Etkinliklerin Konuşma Becerisi İle İlişkilendirilme Sıklığı

Beceriler/Öğrenme Alanı	GÜ- Y.İ.T	YEE- Y.İ.T	İÜ- Y.İ.T
Okuma	18	7	5
Yazma	18	2	5
Dinleme	9	4	4
Dilbilgisi	-	1	2

Tablo 6'da da görüldüğü üzere, GÜ ders kitabı birden çok beceri olarak en çok okuma ve yazma becerisini birlikte işe koşturmuştur. Bununla birlikte okuma, yazma ve dinleme becerisi olmak üzere dört temel beceriyi iç içe ele alan etkinliklere de yer vermiştir (ör. 1.3.3 no'lu etkinlik). YEE ders kitabındaki konuşma etkinlikleri, daha çok okuma ve dinleme becerisi ile ilişkilendirilmiştir (ör. 2.A.2 no'lu etkinlik). Yer yer bu becerilere ek olarak yazma becerisi ve dilbilgisi öğrenme alanıyla da bağlantılı etkinlikler de söz konusu. İÜ ders kitabında ise okuma ve yazma becerisi ile bağlantılı etkinlikler öne çıkmaktadır. Ancak etkinliklerde daha çok okuma, dinleme ve yazma becerisi olmak üzere üç temel beceri ile bağlantı kurulmuş; böylece dört temel becerinin bütünselliği gözlemlenmiştir (ör. 1.C.1, 3.B.1 ya da 3.C.1 no'lu etkinlikler).

### 3.8. Konuşma Etkinliklerindeki Görsel ve Metinsel Destekler

Her bir ders kitabında anlama ve anlatmaya dayalı etkinliklerin görsel ya da metinsel destekle sunulması, öğrencinin yapı ve anlam üzerine odaklanmasını ve her biri arasında bir bağ kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan etkinliklerde, özellikle de temel düzeye dönük ders kitaplarında metinsel/görsel destekler önem taşımaktadır.



Şekil 8: Konuşma Etkinliklerindeki Görsel ve Metinsel Destekler

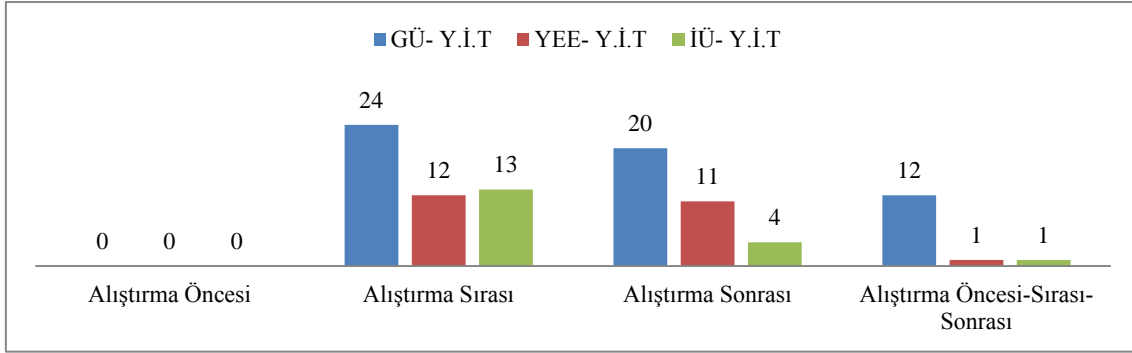
Görsel destek olarak resimler, fotoğraflar, grafikler; metinsel destek olarak ise görüş belirtmede yardımcı olacak sözcük/sözcük grupları, tümceler ya da sorulacak örnek sorular, olağan/kalıplaşmış ifadeler ele alınmıştır. Bu bağlamda GÜ ders kitabında en çok metinsel desteğe (f: 38, %68), ardından hem görsel hem metinsel desteğe (f: 9, %16) ve görsel desteğe (f: 8, %14) yer verilmiştir. Destek olmayan etkinlik yok denecek kadar azdır (f: 1, %2).

YEE ders kitabında görsel ve metinsel desteğe eş oranda yer verilmiştir (f: 5, %21). Görsel ve metinsel desteklerin birlikte kullanıldığı etkinlik sayısı yalnızca 1'dir (%4). Destek olmayan konuşma etkinliklerinin sayıca en fazla olduğu belirlenmiştir (f: 13, %54).

İÜ ders kitabında yalnızca görsel desteğin verildiği bir etkinliğe rastlanılmamıştır. Bu durum görsel ve metinsel desteklerin birlikte kullanılması açısından da geçerlidir (f: 0). İÜ ders kitabı, desteği yalnızca metinsel bağlamda sağlamıştır (f: 4, %22). %78 oranında da desteğin olmadığı etkinlik belirlenmiştir (f: 14).

### 3.9. Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Anı

Konuşma etkinliklerinin planlama süreci; alıştırma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu bağlamda, konuşmanın bir hazırlık süreci gerektirip gerektirmediği de önemli bir sorundur. Alıştırma sırası, genellikle hazırlıksız bir konuşmayı; alıştırma sonrası ise verilen süre içinde öğrencinin bir hazırlık yapmasını gerektirir. Alıştırma öncesinde belli bir hazırlık yapıp yapılmayacağına amaç, düzey ve içerik önemli bir etmendir. Bununla birlikte konuşma etkinlikleri içinde hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşmanın dengeli bir biçimde ele alınması önem taşımaktadır.



Şekil 9: Konuşma Etkinliklerinin Gerçekleşme Anı

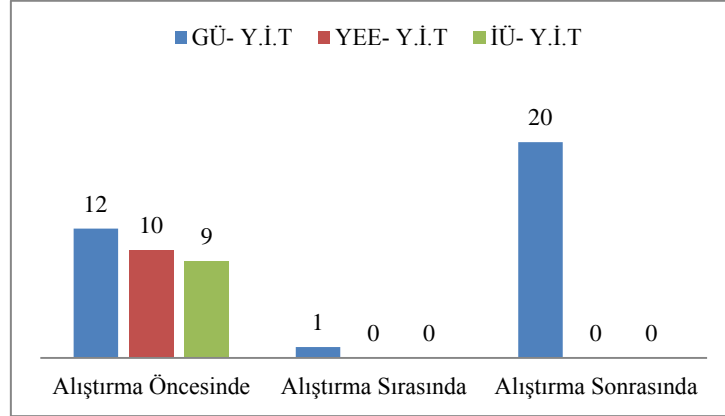
Alıştırma öncesi konuşma etkinlikleri olarak GÜ, 8 etkinliğe yer vermiş ancak bu etkinlikler, alıştırma sırası (ör. 2.1.2, 2.2.1 no'lu etkinlik) ve alıştırma sonrası ile (ör. 3.1.1, 3.3.1 no'lu etkinlik) birlikte kurgulandığı için bütünleşik olarak gösterilmiştir. YEE ders ve İÜ ders kitabında konuşma etkinlikleri ise ya alıştırma sırası ya da alıştırma sonrasında gerçekleşmektedir.

Alıştırma sırası konuşma etkinlikleri yüzdeler oran bağlamında sıralandığında İÜ öne çıkmaktadır (%72). Bunu YEE (%50) ve GÜ (%43) izlemektedir. Bununla birlikte her üç ders kitabında da en çok alıştırma sırası etkinliklere yer verilmektedir. Alıştırma sonrası olarak YEE etkinlikleri (%46) dikkat çekmektedir. Bunu GÜ (%36) ve İÜ (%22) izlemektedir. Alıştırma öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri bütünleştirme yönüyle ise GÜ ders kitabı öne çıkmaktadır (%21). İÜ (%6) ve YEE (%4) ders kitabının bütünleşik alışırmalara (alıştırma öncesi- sırası- sonrası) pek yer vermediği söylenebilir.

### 3.10. Konuşma Etkinlikleri Öncesi, Sırası ve Sonrasındaki Ek Etkinlikler

Konuşma etkinliklerinin birbirini desteklemesi ve her bir konuşma etkinliğinden önce, etkinlik sırası ya da sonrasında ek etkinliklerin verilmesi, öğrenme kalıcılığının sağlanmasında önemlidir. Bu açıdan hangi ders kitabında konuşma etkinliğini bütünleyen ek etkinliklere yer verildiği sorusuna yanıt aranması gerekmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarına bakıldığında, şu sonuçlara ulaşılmıştır: GÜ ders kitabındaki her bir konuşma etkinliği ardışık bir biçimde verildiği için ardıllık ilişkisi bağlamında ele alınmıştır. Alışırmaların birbiriyle bağlantılı, öncelik-sonralık ilişkisine bakıldığında ise 1.3.1 no'lu etkinlik sonrası 1.3.2, 1.3.3 no'lu etkinliklere; 1.4.1 no'lu etkinlik sonrasında da 1.4.2, 1.4.3 no'lu etkinliklere yer verilerek bir ardıllık ilişkisi kurulmuştur. Ancak 1.2.1-1.2.2-1.2.3-1.2.4 no'lu etkinlikler birbirleriyle bağlantı kurulmadan, bağımsız bir biçimde ele alınmıştır. 1.2.2 no'lu etkinlik sözcük eşleştirme, 1.2.3. no'lu etkinlik yapıya uygun boşluk doldurma, 1.2.4 no'lu etkinlik önceki alıştırmalardan bağımsız olarak görsellerin çağrışımlarını belirleme üzerine kurgulanmıştır.

YEE ve İÜ ders kitabında ise her bir konuşma etkinliği, ilişkili olduğu diğer etkinliklerle bağlantılı olarak incelenmiştir. Kitaplar arasındaki konuşma etkinliğini destekleyici etkinliklere yer verme oranı şu şekildedir:



Şekil 10: Konuşma Etkinliklerinin Öncesi, Sırası ve Sonrasındaki Ek Etkinlikler

Şekil 10’da da görüldüğü üzere, GÜ ders kitabındaki toplam etkinliklerin yalnızca %59’u ardışık bir biçimde ele alınmıştır (f: 33). Alıştırma sonrasında konuşma etkinliği daha çok öne çıkmaktadır (f:20, %36). Buna karşın YEE ve İÜ ders kitaplarında konuşma etkinliği öncesinde etkinliklere yer verilmiştir. YEE ders kitabında bu oran %42 (f: 10) iken İÜ ders kitabında %50 (f: 9)’dir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini değerlendirmeyi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öncelikle ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri içindeki ünite dağılımlarına bakılmış; her bir kitapta etkinliklerin farklı oranlarda olduğu belirlenmiştir. GÜ ders kitabında 5 ünite içinde toplam 56 etkinliğe yer verilmiş; özellikle okuma becerisi ile konuşma etkinliklerinin ilişkilendirildiği belirlenmiştir. YEE ders kitabında 8 ünite içinde toplam 24 etkinlik yer almaktadır; her bir beceriye dönük etkinlikler içinde konuşmaya da yer verilmiştir. İÜ ders kitabında ise 6 ünite ve bu ünitelerde toplam 18 konuşma etkinliği yer almaktadır. Bu etkinliklere ek olarak okuma ile ilişkili etkinlikler de bulunmaktadır.

Etkinliklerde öğrencilere verilen görevlerin belli bir yapı, sözcük bilgisi ya da sesletimin doğruluğuna mı odaklandığı, yoksa iletişimsel bir çerçeve içinde mi verildiği bir başka önemli sorundur. A2 düzeyindeki bir öğrenci, bazı basit konuları doğru kullansa bile temel yanlışlar yapabilir. Ancak yanlış başlangıçlar, duraksamalar, yeniden düzenlemeler olsa da kendilerini çok basit sözcükle ifade edebilirler (CEFR, 2001, s. 29). Bu nedenle ders

kitaplarındaki etkinliklerin doğruluk ve akıcılığa odaklanması önem taşımaktadır. Ders kitaplarındaki etkinlikler karşılaştırıldığında doğruluğa en çok GÜ-Y.İ.T ders kitabı, akıcılığa en çok YEE-Y.İ.T, hem doğruluk hem akıcılığa ise en çok İÜ-Y.İ.T yer vermiştir. GÜ-Y.İ.T ders kitabında doğruluk olarak en çok sözcük bilgisi üzerinde durduğu belirlenmiştir.

Günümüzde dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım öne çıkmış ve bu yaklaşım bağlamında öğrencilerin çeşitli yaşam durumları karşısında nasıl bir iletişim kurabildiklerine odaklanılmıştır. Bu yaklaşıma dayalı öğretim sürecinde gerçek iletişim alıştırmalarına ağırlık verilmekte; içeriğin düzenlenmesi işlevsel- kavramsal yaklaşıma göre yapılmaktadır. Böylece bu yaklaşıma göre dilin özel yönlerini ve kurallarını tanımak yeterli değildir, dilin kullanım kurallarını da öğrenmek gerekir (Güneş, 2011, s.134). Bunun için ders kitaplarındaki etkinliklerde doğruluk ve akıcılık bileşkesini sağlayan etkinliklerin önemi daha çok öne çıkmaktadır. İletişimsel bir çerçeveyi ele alan görevler vermesiyle, YEE ders kitabı ve doğruluk ile akıcılığı birleştiren etkinlikler sunmasıyla İÜ ders kitabı işlevsel bir özellik taşımaktadır.

Öğrenciler arasında verilen görevlerde, ders kitaplarındaki soru türleri de yönlendirici bir özellik gösterir. Burada öğrencilere verilen görevlerde biçime mi, yoksa anlama mı odaklanıldığı önemlidir. Bu görevler ve görevlerde öne çıkan sorular şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 7: Biçimden Anlama Odaklanma Süreci (Littlewood, 2004, s. 322)

Biçime Odaklanma	←	→	Anlama Odaklanma
İletişimsel Olmayan Öğrenme	İletişim Öncesi Dilsel Uygulama	İletişimsel Dil Uygulaması	Yapılandırılmış İletişim Gerçek Yaşam Odaklı (Otantik) İletişim
Dildeki yapıların nasıl biçimlendiğine ve ne anlama geldiğine odaklanma. <i>Ör.</i> Yapı/sözcük değiştirme alıştırmaları, keşfetme/ farkına varma etkinlikleri	Yeni bir iletişimsel durum olmadan anlama dikkat çekmeye çalışan dilsel uygulamalar. <i>Ör.</i> Soru-yanıt uygulamaları.	Yeni bilgilerle bağlantının kurulduğu bir bağlamda önceden öğretilenlerin dilsel uygulaması. <i>Ör.</i> Bilgi boşluğu doldurma etkinlikleri ya da kişisel sorular.	Önceki öğrenmeleri ortaya çıkaran, bazı sonuçları öngörülemeyen iletişimsel durumlarda dili kullanma. <i>Ör.</i> Yaratıcı rol oynama, daha karmaşık sorunları çözme ve tartışma.
Alıştırmalar			Görevler
Yapı görevleri			İletişimsel Görevler

Konuşma etkinlikleri içerisinde yapılandırılmış yani daha çok biçimi odaklayan sorular, iletişimsel olmayan ya da iletişim öncesi dilsel uygulamaları gerektiren sorulardır. Çünkü bu sorularda, dilbilgisi, sözcük bilgisi ya da söyleyiş özelliğindeki doğruluğa odaklanılmakta; bunun için de kısa yanıtli sorular ya da materyale/alıştırmaya dönük sorular sorulmaktadır.

İletişimsel dil uygulaması, bir geçiş niteliği taşımakta; bu nedenle yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış soruları içermektedir. Önceki öğrenmeleri ortaya çıkaran, bazı sonuçları öngörülemeyen iletişimsel durumlara (yapılandırılmış iletişim) dönük olarak yarı yapılandırılmış sorular sorulabilir. Çünkü yarı yapılandırılmış sorular; açık uçlu soruları,

görüşme sorularını, rol oynamayı, tanımlama ya da betimlemeleri ve bir görüşe katılıp katılmamayı içermekte; böylece yapılandırılmış bir sonucun ötesinde bir iletişimsel ortam da yaratmaktadır. Serbest sorular ise gerçek yaşam odaklı iletişimsel görevleri yansıtmaktadır. Çünkü burada yaratıcılık, karmaşık sorunların üstesinden gelme gibi durumlar yaratma söz konusudur. Bu açıdan kitaplara bakıldığında, GÜ ve İÜ ders kitaplarının yapılandırılmış soruları baskın bir biçimde kullanması nedeniyle biçimsel odaklı olduğu; buna karşın YEE ders kitaplarında yarı yapılandırılmış soruların öne çıkması nedeniyle iletişimsel görevlere daha çok odaklandığı söylenebilir. Bu da öğrencinin iletişimsel dil yeterliği edinmesi açısından önemlidir.

Dil öğrenenin ve kullananın algılama, üretim, etkileşim ya da dil aktarımından (özellikle yorumlama ve çevirmede) oluşan iletişimsel dil yeterliği, çeşitli iletişimsel dil etkinliklerinin uygulanmasıyla etkinleşir ve bu etkinliklerin her biri sözlü, yazılı ya da her ikisiyle de gerçekleşir (Avrupa Konseyi, 2001, s.14). Bu nedenle öğrencilere verilen görevlerde etkileşim oluşturma bir başka önemli konudur. Sınıf içi etkileşim iki yönlüdür: Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci. Bir de etkileşimin olmadığı, tek yönlü iletimin olduğu monolog da söz konusudur. Monolog açısından GÜ-Y.İ.T ders kitabı öne çıkmaktadır. %7 oranında monolog, %26 oranında sesli okuma etkinlikleri vardır. İÜ-Y.İ.T ders kitabında ise monoloğa hiç yer verilmemiştir. Her üç kitapta öğrenci-öğretmen etkileşimi öne çıkmaktadır. Öğrenci-öğrenci etkileşimine ise YEE-Y.İ.T ders kitabı, diğer kitaplara oranla daha çok yer vermiştir. Öğrenci-öğrenci etkinliklerinin oluşturulması, grup devinimini yaratma açısından önemlidir. Bu açıdan YEE-Y.İ.T ders kitabının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Üstelik bu etkileşimsel süreçte ders kitaplarının grup etkinliği oluşturması da etkileşimin yönünü etkilemektedir. *ör.* GÜ ders kitabında öğretmen merkezli etkinlikler öne çıkarken karşılıklı konuşma etkinliklerinin ya sesli okuma ya da öğretmen merkezli etkinliklerle bütünleştirildiği belirlenmiştir. YEE ve İÜ ders kitabında da öğrenci-öğretmen merkezli etkinlikler olsa bile karşılıklı konuşma ve büyük grup çalışmasına yönelik etkinliklerin GÜ ders kitabından daha çok olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yine de etkileşimin öğrenci-öğretmen üzerine kurulu olması, etkileşimin gerçeklik boyutunu etkilemektedir. Yavuz Kırık (2015), İÜ-Y.İ.T ders kitabını incelemiş ve incelemelerin sonucunda, etkileşimsel olmanın öncelikli niteliği olan iki yönlü etkinliklerin sayısının oldukça düşük olduğunu (A2 düzeyi için f:18) ve iki yönlü konuşma etkinliklerinin %56'sının gerçek etkileşimsel özellikleri taşıdığını ortaya koymuştur. Bu yönüyle araştırma sonucuyla benzerlik taşımaktadır.

Konuşma etkinliklerinin gerçek yaşamla ilgi kurularak oluşturulması da bir başka önemli konudur. İkinci dilde dilin otantik (gerçek yaşama dayalı) kullanımına ilişkin olarak

“dilde özel olarak seçilmiş ve derecelendirilmiş ‘anlaşılabilir girdi’ olarak nitelendirilen sözlü ifadelerle doğrudan maruz kalmak, dilde özgün iletişime dayalı etkileşim gerektiren durumlara doğrudan katılmak, öğrenilen dilde özel olarak hazırlanmış ve yapılandırılmış etkinliklere doğrudan katılmak” yapılacak etkinlikler arasındadır (Avrupa Konseyi, 2001, s. 143). Bu bağlamda ders kitaplarının gerçek yaşamla ilgili ne kadar etkinliğe yer verdiğine bakıldığında ise İÜ- Y.İ.T ders kitabı %83 oranla öne çıkmaktadır. GÜ ve YEE ders kitapları ise benzer oranlara sahiptir (%53.5 ve %54.1).

Bir diğer nokta ise konuşma etkinliklerinin gerçekleşme anı ve diğer etkinliklerle ilişkisidir. A2 düzeyindeki bir öğrenci, “kalıpsal durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat etkileşimde bulunabilir. Fazla çaba harcamadan basit, sıradan bir konu üzerinde bilgi alışverişinde bulunabilir; soru sorabilir, soruları yanıtlayabilir.” (Avrupa Konseyi, 2001, s. 74). Dolayısıyla konuşma etkinlikleri; kalıplaşmış bir durum, konu üzerinde yapılanıyorsa alıştırmaya sırasında; günlük konular dışında başka bir konu ya da yeni bir durum ele alındığında ise alıştırmaya sonrasında gerçekleşebilir. Üstelik bu tür durumlarda alıştırmaya öncesinde de yalnızca görüş bildirmeye dönük etkinlikler de yapılabilir.

Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin alıştırmaya bakıldığında, en çok alıştırmaya sırası etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrenciye günlük, basit, olağan durumlar verilerek etkinliklerin yapıldığının bir göstergesidir. Böylece öğrenci, kendini bildiği bir konu ile ilgili konuşmada daha rahat ifade edebilme olanağına kavuşacaktır. Alıştırma sonrasında dönük etkinlikler bağlamında ise YEE ders kitabı (%46) öne çıkmaktadır. Ayrıca bir etkinlikte alıştırmaya öncesi, sırası ve sonrası etkinliklerinin bütünleştirildiği de belirlenmiştir. Bu açıdan GÜ ders kitabındaki etkinlikler dikkat çekicidir (%21).

Konuşma etkinliklerinin diğer etkinliklerle ilişkisi denilince ise iki açıdan bakmak gerekir: 1. Diğer konuşma etkinlikleriyle, 2. Diğer becerilerle.

Konuşma etkinliklerinin bağlantılı bir biçimde ele alınması ve anlaşılabilir bir girdiyle öğrencinin kişisel bilgisi, görüş ve düşüncelerini açıklamaya yöreklendirilmesi, güdülenmesini, kendinden daha emin olmasını ve katılım isteğinin canlanmasını sağlar (Avrupa Konseyi, 2001, s.166). Bu açıdan GÜ ders kitabı, ardıl bir bağlantı kurmuş; YEE ve İÜ ders kitapları ise ilişkilendirme yoluna başvurmuştur. GÜ ders kitabındaki etkinliklerin toplam %59’u ardışık bir biçimde ele alınmış; YEE ve İÜ ders kitaplarında ise her bir konuşma etkinliği öncesinde diğer becerilerle de ilgi kurularak ek konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin oranı ise YEE ders kitabında %42, İÜ ders kitabında ise %50’dir. Öğrencileri, belli bir içerik alanına yönlendirme açısından bu tür etkinlikler önem taşımaktadır. Aynı durum, diğer becerilerle ilişkilendirilerek de yapılmaktadır. YEE ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin diğer



becerilerle sürekli bir biçimde ilişkilendirildiği; her üç kitaptaki etkinliklerin baskın olarak okuma becerisi ile bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Sözlü iletişim becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde girdi olarak dinleme becerisi yerine okuma becerisinin belirlenmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte dinleme becerisi ile ilişkilendirme en çok İÜ ders kitabında yapılmıştır. Ayrıca dilbilgisi ile en çok İÜ ders kitabındaki konuşma etkinliklerinin, okuma ve yazma becerisi ile en çok YEE ders kitabındaki etkinliklerin ilişkilendirildiği görülmektedir. Birden çok beceri ile ilişkilendirmede etkinlik sayısı açısından da GÜ ders kitabı öne çıkmaktadır.

Dilsel becerilerde konuşma becerisine dönük etkinlikler yapılması açısından bakıldığında ise yine okuma becerisi öne çıkmaktadır. Başka bir deyişle, okuma becerisine dönük etkinliklerde sıklıkla konuşma etkinliklerine yer verildiği söylenebilir. Bunu GÜ ve İÜ ders kitaplarında yazma; YEE ders kitabında dinleme becerisi izlemektedir.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde görsel ve metinsel destekler; öğrencinin alımlama ve üretiminde kolaylık sağlama yönüyle öne çıkmaktadır. Özellikle de temel düzey öğrencileri için bu destekler, etkinlikte ele alınan yaşam durumunun somutlaştırılması açısından önemlidir. İnceleme kapsamındaki kitaplardan GÜ ders kitabı hem görsel hem de metinsel destek sağlama yönünden dikkat çekicidir. İÜ ders kitabı ise bu açılardan zayıf kalmıştır. Çünkü yalnızca metinsel destek sağlamış; görsel hiçbir desteği işe koşmamıştır. Üstelik metinsel destek de %22 oranındadır.

Sonuç olarak; üretimsel beceriler içerisinde yaşamsal gereksinimi karşılamada öncelikli olma yönüyle öne çıkan konuşma becerisine dönük etkinliklerin;

1. Doğruluk ve akıcılık yönlerinin bütünleşik bir biçimde ele alınması,
2. Soru türlerinde yapı görevlerinden iletişimsel göreve doğru bir süreç izlenmesi ve bunun için yapılandırılmış sorulardan serbest sorulara doğru adım adım ilerlenmesi,
3. Etkileşim odaklı olması, bunun için de gerçek yaşam durumlarını yansıtıcı bir özellik taşıması,
4. Öğretmen merkezinden çok grup ve akran temelli etkileşime dayalı olması,
5. Kendi içinde ve diğer becerilerle bağlantılı olması,
6. Görsel ve metinsel desteklerle öğrencilere somut bir ortam sunması,
7. Hazırlıklı ve hazırlıksız olma yönüne göre konuşma öncesi, sırası ve sonrasının nasıl yapılacağına ayrıntılı bir biçimde belirlenmesi ve bunun için belli bir süre ve ölçütün oluşturulması önem taşımaktadır.

### Kaynaklar

- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, II, 35-46.
- Aksoy, B. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında Türk imgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 45-58.
- Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında sözcüklerin unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Avrupa Konseyi (Council of Europe) (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR)- Strasbourg*. UK: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97> (Erişim Tarihi: 15.07.2018).
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bueno-Alastuey, M. C. ve Agulló, G.L. (2015). A tool to analyze oral competence development in EFL textbooks. *Revista Española de Lingüística Aplicada/ Spanish Journal of Applied Linguistics*, 28(1), 73-96.
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: theory and practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Çakmak, M. (2000). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. (ed. Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde s. 27-46. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetinoğlu, G. ve Güllülü, M. (2018). A2 seviyesi için hazırlanmış İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti ve Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Setinin kültürel aktarım açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13(4), 321-344.
- Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Demir, D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitaplarının kültürel içeriği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1, 53-62.
- Ercan, A. N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar* içinde (s. 2-12). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erol, H. F. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında okunabilirlik. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 50, 29-38.

- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen-öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 257-276.
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözvarlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 137, 30-46.
- Gülçiçek Esen, D. ve Yurtseven Yılmaz, H. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi ders/çalışma kitaplarının kültürlerarası deneyim bağlamında incelenmesi. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 221-234). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Güleç, İ. ve Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının biçimsel özellikleri. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 69-83). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Harputoğlu, B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 97-111). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Hasekioğlu, I. (2009). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük bilgisi öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 serisinde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi ve sözcük öğretimi için uygulama örnekleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hussin, H. (2006). Dimensions of questioning: a qualitative study of current classroom practice in Malaysia. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 10(2), 1-18.
- Hutchinson, T. ve Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. ve Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Kalenderoğlu, (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan orta düzey (B1, B2) ders kitaplarında kelime öğretimi: Gazi Üniversitesi TÖMER örneği. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 49-54). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kara, M. ve Çekici, Y. E. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında metinler arası aşamalılık: Yedi İklim Türkçe ve İzmir üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 411-426.
- Karababa, C. ve Karagül, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik gereksinim çözümlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 361-371.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2016). Almanya ve Tayvan'da yabancı dil Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının görev odaklı öğretime göre karşılaştırılması. (ed. A. Okur,

- B. İnce ve İ. Güleç). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* içinde (s. 113-121). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal Of World Of Turks*, 8(3), 85-102.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı). California: Sage Publications.
- Nunan, D. (1988). Principles of communicative task design. Bikram K. Das (Ed.) *Materials for Language Learning and Teaching. Anthology Series 22*, Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 16-29.
- Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.
- Ökten, C. E. ve Sauner-Leroy, M. H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kip ve zaman anlayışı değerlendirmeleri ve önerileri. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 161-167.
- Pirinç, D. (2010). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortaçağların incelenmesi ve öğretimi - Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabı orta 2 örneğinde*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarışık, D. ve Duman Kaya, E. (2016). Fiziksel-duygusal-kültürel yönetime göre yabancılar için Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. (ed. A. Okur, B. İnce ve İ. Güleç). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 199-213.
- Şimşek, M. R. (2018). Yabancılar için İngilizce ve Türkçe ders kitaplarındaki kültürel içeriklerin karşılaştırması. *Bilig*, 84, 301-327.
- Şimşek, M. R. ve DüNDAR, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğinin üç çevre modeline göre çözümlenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 891-906.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzeyi dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(3), 400-411.
- Tiryaki, E. ve Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503-518.
- Tunay, A. (2010). *Avrupa dil çerçevesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına uygulanışının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüm, G. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yöntemsel bakış: tümevarım ve tümdengelim yöntemleri. *Turkish Studies*, 12(33), 491-500.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.

- Uğur, F. ve Azizoğlu N. İ. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 151-166.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirici bir bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü, N. A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-150.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom observation tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L. ve Chung-Chieh, L. (2011). Thinking of the textbook in the ESL/EFL classroom. *English Language Teaching*, 4(2), 91-96.
- Yavuz Kırık, M. (2015). Interaction level of speaking activities in a coursebook series of teaching Turkish as a foreign language. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2(24), 133-145.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü. (2004). *Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi yabancılar için Türkçe dil eğitimi programının değerlendirilmesi üzerine bir alan çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, Ü. (2015). An investigation into european learners' needs with regards to Turkish as a foreign language. *Anthropologist*, 19(3), 585-596.
- Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books. *Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759.
- Yılmaz, F. (2014). An investigation into students' Turkish language needs at Jagiellonian University in Poland. *Educational Research and Reviews*, 9(16), 555-561.
- Zenk, O. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının oluşturmacı kuramın ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

### Extended Abstract

In foreign language teaching, linguistic competence is provided as long as each skill is integrated with each other. Textbooks are the main tools as applied to ensure this competence. A systematic analysis of how each skill is applied in textbooks is important in terms of discovering the positive and incomplete aspects of textbooks. In this study, it was aimed to compare the textbooks for Turkish language teaching as a foreign language (Gazi University Turkish for Foreigners, Yunus Emre Institute Yedi İklim Turkish Language and İstanbul University Turkish Textbook for Foreigners) in terms of speaking skill activities. For this purpose, the activities in each textbook were evaluated from the point of the distribution within the unit, the type of questions, accuracy/fluency, interaction, the relationship with authenticity, group activity, the moment of realization (pre-exercise, while-exercise and post-exercise), the integration with other skills and other speaking activities, and the visual and textual support. In this study, document analysis method was used. Data were collected from the checklist developed by Bueno-Alastuey and Agulló (2015). In order to analyze the collected data, content analysis was utilized. In this research, frequency analysis in content analysis techniques was used. In this context, speaking skill activities were interpreted with percentage and frequency ratios under certain themes in terms of similarities and differences in books.

This study was limited with A2 level textbooks published by Gazi University, İstanbul University and Yunus Emre Institute. Firstly, the distribution of the units within the speaking activities in the textbooks was examined. According to examination, each book had different speaking activity distribution. Gazi University textbook contained 56 activities in 5 units. Yunus Emre Institute textbook had 8 units and, each unit had 3 activities. In the İstanbul University textbook, there were 6 units, and it had total of 18 speaking activities.

It is another subject whether the tasks given to the students in the activities were focused on the accuracy deal with grammar, vocabulary, and pronunciation, or focused on fluency. When the activities in the textbooks were compared, the most activities for the accuracy were in Gazi University textbook, and for the fluency were in Yunus Emre Institute textbook. The exercises focused on accuracy in Gazi University textbook were mostly vocabulary. The most activities for both accuracy and fluency were in İstanbul University textbook.

The question types given the students are also very important in the textbooks. Gazi University and İstanbul University textbooks focused on the form at the question type because there were mostly used structured questions. On the other hand, it can be said that Yunus Emre Institute textbook focused more on communicative tasks due to the fact that semi-structured questions were mostly used in the textbook.

Interaction with students is another important topic. Classroom interaction is two way: student-teacher and student-student. There is also a monologue in which there is no interaction. In terms of monologue, Gazi University textbook came to the forefront. There were 7% monologue and 26% oral reading activities. In İstanbul University textbook, there was no activity upon monologue. In all three books, student-teacher interaction was prominent. Student-student interaction was given more importance at activities in Yunus Emre Institute textbook than other books. In Gazi University textbook, teacher-centered activities came to the forefront, and also it was determined that conversational activities were integrated into either oral reading or teacher-centered activities. It was concluded that even though there were student-teacher centered activities in Yunus Emre Institute and İstanbul University textbook activities, activities for mutual speaking and large group were more than Gazi University textbook. However, the fact that the interaction is based on student-teacher affects the reality of interaction. So all textbooks should focus on student-student interaction much more than student-teacher interaction.

It is another important subject how much authentic speaking activities were used in textbooks. In this context, when it was examined how authentic activities were used in textbooks, İstanbul University textbook came to the forefront with a rate of 83%. Gazi University (53.5%) and Yunus Emre Institute (54.1%) textbooks had similar ratios.

Another important point is the realization moment of speaking activities. When the speaking activities in the textbooks were examined, it was seen that the most exercises happened while-exercises. Yunus Emre Institute textbook came to the forefront in the context of post-exercise activities with the ratio of 46%. In addition, it was determined that pre-exercise, while-exercise and post-exercises were

integrated in one activity. In this respect, the activities in Gazi University textbook were remarkable with the ratio of 21%.

When speaking activities are related to other activities, it is necessary to look at two aspects: 1. With other speaking activities, 2. With other skills.

When it was looked at the textbooks, we can see that there was a consecutive connection among speaking activities at Gazi University textbook with the ratio of 59%, while speaking activities were associated with other activities at Yunus Emre Institute and İstanbul University textbooks. In the textbooks of Yunus Emre Institute and İstanbul University, additional speaking activities were organized with the related to other skills before each speaking activity. In addition, it was determined that the activities in all three books were mostly related to reading skills.

Visual and textual support in activities in textbooks can have ease of reception and production of the learner. Gazi University textbook was remarkable in terms of providing both visual and textual support. İstanbul University textbook was seemed weak in these respects.

As a result; at activities for speaking skill that come to the forefront in terms of fulfilling the vital need in production skills must be taken into consideration student-centered activities (accuracy-fluency integration, authentic communication, student-student interaction, group activity), speaking preparation process, and also language skill balance.