

PAPER DETAILS

TITLE: Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi

AUTHORS: Ahmet Turan Es,Elif Aktas

PAGES: 157-197

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3488127>

10. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi¹

Ahmet Turan EŞ²

Elif AKTAŞ³

APA: Eş, A. T. & Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö13), 157-197. DOI: 10.29000/rumelide.1379142.

Öz

Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) ile beraber yabancı dil öğretiminde dünya genelinde benimsenen yaklaşım ‘Eylem Odaklı Yaklaşım’ olmuştur. Birçok ülke, Avrupa Konseyi’nin yayımladığı bu metni kendi dillerine tercüme etmiş, ilkelerini ise uygulamaya geçirmiştir. Söz konusu metin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de benimsenmiş, Türkiye Maarif Vakfı (TMV) ve MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında temel yaklaşım olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmada, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitaplarında (B1-B2) yer alan üretici dil becerileri etkinlikleri, eylem odaklı yaklaşımın temel ilkelerine uygunluk açısından incelenmiştir. Nitel bir desene sahip olan çalışmada, veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak ilgili alanyazın taramasıyla oluşturulan ve uzman görüşü alınarak son şekli verilen bir uygunluk formu kullanılmıştır. Sonrasında her iki seviyeye ait kitaplardaki on sekiz yazma, on sekiz konuşma olmak üzere toplamda yetmiş iki etkinlik, hazırlanan uygunluk formuna göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda; etkinliklerin genel olarak gerçek hayat odaklı olma, dilin aktif kullanımını gerektirme ve uygulanabilirlik boyutlarına uygun olduğu; bununla birlikte sosyal aktör olma, göreve odaklanma ve kültürlerarası etkileşim boyutlarına uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca konuşma ve yazma becerisi etkinlikleri kendi içerisinde karşılaştırılmış, eylem odaklı yaklaşımın etkileşim odaklı olma, grup çalışmasına yönlendirme, araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk etme boyutlarının konuşma becerisi etkinliklerinde daha çok yer aldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, eylem odaklı yaklaşım, üretici dil becerileri, konuşma, yazma, etkinlik, ders kitabı

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında tamamlanan aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
² Arş. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), turan.es@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7225-3934 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 09.08.2023-kabul tarihi: 23.10.2023; DOI: 10.29000/rumelide.1379142]
³ Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD Antalya, Türkiye), elif.aktas@alanya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5573-2274

An analysis of productive language skills activities in Turkish as a foreign language textbooks according to action-oriented approach

Abstract

With the Common European Framework of Reference, the approach adopted worldwide in foreign language teaching has been the "Action-Oriented Approach". Many countries have translated the text published by the Council of Europe into their own languages and put its principles into practice. The Action-Oriented Approach has also been adopted in teaching Turkish as a foreign language and has been accepted as the basic approach in the Teaching Turkish as a Foreign Language Programs prepared by the Maarif Foundation and MEB. In this study, New Istanbul Turkish for International Students Course Book (B1-B2) was examined and it was aimed to determine whether the course books carry the principles of the action-oriented approach. The research was designed with a qualitative design and a document analysis was conducted. The productive language skills (speaking, writing) activities in the books were analyzed according to the action-oriented language teaching approach. In the study, an eligibility form including the basic features of the action-oriented language teaching approach was developed based on the CEFR and the relevant literature. This form was also checked by different field experts, necessary arrangements were made after the feedback given and the form was finalized. Afterwards, a total of seventy-two activities, eighteen writing and eighteen speaking activities in both books, were analyzed according to the suitability form. After the analysis, the suitability of the activities to the action-oriented language teaching approach was evaluated and it was concluded that the activities were generally suitable for the real-life orientation, active use of language and applicability dimensions of the action-oriented approach, but not for the dimensions of being a social actor, being task-based and interculturalism. In this study, speaking skill and writing skill activities were also compared within themselves, and it was determined that the dimensions of the action-oriented approach such as being interaction-oriented, directing to group work, research, asking questions, discussion, discovery, etc. were more common in speaking skill activities.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, action-oriented approach, productive language skills, speaking, writing, activity, coursebook

Üretici dil becerileri

Yabancı dil öğretiminde asıl amaç, öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirmek; günlük yaşamda sosyalleşmeleri ve ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerini yazılı ya da sözlü ifade edebilmelerini sağlamaktır (Aktaş, 2021a). Öğrenenlerin kendilerini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilmeleri noktasında ise üretici dil becerileri işe koşulmaktadır. Avrupa Ortak Başvuru Metninden (CEFR) hareketle üretici dil becerileri, diğer bir ifadeyle üretimsel faaliyetler ve bu doğrultudaki stratejiler, konuşma ve yazma becerilerini içermektedir.

Konuşma becerisi

Temel dil becerilerinden olan ve yazma ile birlikte dilin anlatma boyutunu oluşturan konuşma, bireyin öğrenme-öğretme sürecinde ve sosyal yaşamında sıklıkla kullandığı bir beceridir (Varışoğlu, 2018). Kendi içinde gelişen, doğal bir döngüye sahip olan dil, konuşma ile birlikte tabii bir bildirişim aracına dönüşür (Özcan ve Eren Ökten, 2020, s. 85). Dil kullanımı bağlamında CEFR’de sosyal aktörler olarak ifade edilen dil öğrencileri, sosyal aktör olma durumunu en fazla konuşma becerisi alanında

üstlenmektedirler (Göçen, 2021). Bu durum, konuşma becerisinin yabancı dil öğretimindeki önemini ortaya koymaktadır.

Yabancı dilde konuşma öğretiminin amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek onların sosyalleşmesini sağlamaktır (CEFR, 2020; Varışoğlu, 2018, s. 490). Konuşma, gelişigüzel bir anlatma eylemi ya da sözcük ve söz öbeklerini bir kurala tabi olmaksızın, kuralsız bir şekilde aktarmak değildir. Konuşmada esas olan, düşüncelerin bir plan dâhilinde ifade edilmesidir (Kartalhoğlu, 2020). Zihinde başlayan ve birçok organın sistematik uyumuyla gerçekleşen konuşma becerisi, bu karmaşık yapı dolayısıyla dil öğretiminin en zor alanlarından biri olarak kabul edilmektedir (Yaman ve Karaaslan, 2012; Varışoğlu, 2018, Şahin, 2019).

Üretici dil becerilerinden olan konuşma hem hedef dili öğrenmede hem de kullanmada önemli bir yere sahiptir. Çünkü iletişimi başlatan, devam ettiren, kaynak rolünü yerine getiren ve kaynağın değişmesini sağlayan temel unsur konuşmacı ve konuşmadır (Arı, 2018, s. 277). Öğrenenler hedef dil kapsamında yeni öğrendiklerini konuşma ve yazma becerileriyle kullanmakta, bu şekilde kalıcı hâle getirmektedirler. Üretim olabilmesi için öncelikle girdinin var olabilmesi gerekmektedir. Bu girdi dinleme ve okuma becerileriyle, dil kurallarıyla ve sözcük bilgisiyle sağlanabilmektedir. Dilin kuralları ile söz varlığı, öğrenenlere dinleme ve okuma becerileriyle sunulmaktadır. Bu bağlamda konuşma becerisinin diğer dil becerileriyle, dil ve sözcük bilgisiyle ilişki içinde olduğu da görülmektedir (Göçen, 2021).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerden uygun duruma, zamana ve mekâna göre dili kusursuz ve etkili kullanabilme yeteneklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle özellikle derslerde, konuşma becerisi geliştirilirken öğrenenlerin seviyeleri de dikkate alınarak çeşitli konuşma görevleri verilip bolca uygulama yaptırılmalıdır (Boylu, 2020). Dolayısıyla bu görevlerin çeşitliliği, zorluk seviyesi, ilgi çekici olması ve en önemlisi de eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu, üzerinde durulması gereken önemli konulardır.

Yazma becerisi

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın hedefi, öğrenenin bildiklerini pratiğe dökmesi, dil yapılarına görsel olarak alışması ve yazmayı alışkanlık hâline getirerek her konuda yazılı iletişim kurar hâle gelebilmesidir (Aktaş, 2021a, s. 171). Güneş'e göre (2018a) ise yazma öğretiminde dil becerilerinin yanı sıra zihinsel, sosyal, iletişim ve anlama gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2018b, s. 514).

Yabancı dil öğretiminde yazmanın; bireyin yaşantısı yoluyla edindiği bilgi ya da birikimi, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek kâğıda aktardığı çok yönlü bir beceri alanı olduğu söylenebilir. Bellekteki düşüncelerin yine bellekteki mevcut kelimelerle somut hâle geldiği yazma, zihinde gelişen bir üretim sürecidir. Çünkü yazma, dile ait kuralların göz önünde bulundurularak anlatılmak istenen şeyin doğru bir şekilde ifade edilmesi için yoğun zihinsel işlemler gerektirir (Aktaş, 2021a, s. 158).

Yazma becerisi, diğer dil becerileriyle beraber bilişsel süreçlerle de iç içe olduğu için bireyin çok yönlü gelişimine de katkı sağlamaktadır. Yazma; öğrenenin düşünce dünyasını genişletmesine, var olan bilgilerini düzenlemesine, dili kullanma becerisini ve zihinsel sözlüğünü geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yazma, öğrenenlerin düşüncelerini aktarmasına, uygulamaya geçirmesine ve somutlaştırmasına imkân tanıyan bir beceridir. Bu açılardan yazma öğretimi, öğrenenlerin zihinsel gelişimi bakımından da büyük bir önem arz etmektedir (Güneş, 2018b, s. 502). Alanyazındaki pek çok

çalışma; yazmanın, parmak-el-göz-zihin koordinasyonu ile ilişkili olmakla birlikte uzun süreli bir alıştırma sonucu kazanılan bir etkinlik olduğunu ve aynı zamanda eleştirel bir düşünme süreci olduğunu ifade etmiştir (Demirel ve Şahin, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011; Aktaş, 2021a). Bu açıdan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin diğer öğrenme alanlarına göre daha zor ve geç elde edilen bir beceri olduğu söylenebilir (Çakır, 2010; Tiryaki, 2013; Erol, 2016; Öncül, 2020; Şimşek ve Erdem, 2021; Aktaş, 2021a).

Yazma, yalnızca ana dili ve yabancı dil öğretiminde değil aynı zamanda bireyin sosyal yaşamında da gereksinim duyduğu ve sık kullandığı bir beceridir. Birine iletilen not, vatandaş olarak yapılan bir iş başvurusu, herhangi bir resmî formun doldurulması, bir e-postaya veya telefondaki bir kısa mesaja verilen yanıt, özel gün kutlaması, yazmanın sınıfla sınırlı kalmadığını ve işlevsel olarak hayatın hemen her alanında ne kadar sıklıkla kullanıldığını göstermektedir (İnal, 2018, s. 525). Buradan da hareketle yazmanın günlük yaşam için ne denli önemli olduğu görülmekte, eylem odaklı dil öğretimi çerçevesinde hazırlanan yazma etkinliklerinin öğrenen açısından çok daha anlamlı ve kalıcı öğrenmelere vesile olacağı anlaşılmaktadır. Temur ve Yıldırım'ın da (2018) ifade ettiği üzere CEFR'de yabancı dil öğretim, öğrenim ve değerlendirilmesinde iletişim kurabilme amacı üzerinde özellikle durulmaktadır. Bu sebeple öğrenenlere yazdırılacak konuların gerçekten onun günlük yaşamında kullanabileceği türden olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

Yazma becerisi etkinlikleri, öğrenenlerin yeni kelimeleri ve hedef dildeki yapıları öğrenmesine ve onları doğru bir şekilde kullanmasına imkân sağlar. Bu sebeple yazma dersi; öğrenenler için eğlenceli, ilgi çekici ve güdüleyici olmalıdır. Öğretmen, özellikle ikinci/yabancı dili öğretirken öğrencileri güdüleyecek ve onları cesaretlendirecek eğlenceli etkinliklerle ders planlaması yapmalıdır (İnal, 2018, s. 534). Öğrenciyi harekete geçiren, aktif kılan, görev temelli etkinliklerin yazma becerisini geliştireceği muhakkaktır.

Eylem odaklı yaklaşım

Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), dil öğrenenlerin bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklayan bir çerçeve program olma özelliği göstermektedir. Bu metin aynı zamanda dil öğretiminin sınırlıklarını, standartlarını ve imkânlarını belirleyen kullanıcılar için müşterek bir başvuru kaynağıdır (TELC, 2013'ten akt. Balci ve Melanlıoğlu, 2020, s. 174).

CEFR'de (2020) yabancı dil öğretiminde kullanılması önerilen yaklaşım “Eylem Odaklı Yaklaşım” olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşımı Bourguignon (2011) “communic'actionnelle/ İletişimsel-eylemsel”, Puren (2006) ise “Perspective co-actionnelle/ ortak eylem odaklı yaklaşım” olarak adlandırmaktadır. Bu yaklaşımla beraber öğrenenin daha aktif olduğu ve sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlendiği bir dil öğretimi hedeflenmiştir. Öğrenenlerden etkileşim içerisine girerek verilen görevleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Avrupa'daki birçok ülke de bu yaklaşımı benimsemiş, yabancı dil öğretimine yönelik planlamalarını da yaklaşımın temel özelliklerine göre şekillendirmiştir. Bu yaklaşımın temel amacı, öğrenilmesi hedeflenen dilde ortaklaşa/iş birliği içinde hareket edilebilmektir. Yaklaşımda hedef dil aracılığı ile 'kişiler arası eylem'den 'ortak eyleme' doğru bir değişim ve yöneliş görülmektedir. Ortak eylem ise, hedef dilde etkileşimden öte iş birliği içerisinde çeşitli etkinlik ve görevlerin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır (Günday ve Atmaca, 2017).

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğretim süreci, ders planlaması, materyal seçimi, ölçme ve değerlendirme vb. konularda çerçeve metinden yararlanılmıştır. Fakat söz konusu metin, bir öneri metninden fazlası değildir. Dolayısıyla, ülkemizde ortak başvuru metnindeki özelliklerin tamamı uygulamaya geçirilmemiştir. Bu noktada, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi için müstakil bir program ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı fark eden kurumlardan biri olan Türkiye Maarif Vakfı (TMV), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nı hazırlamıştır. TMV ile MEB arasında 11.11.2019 tarihinde bir protokol imzalanmış ve hazırlanan programın Bakanlık tarafından yürütülen PIKTES Projesi (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi) başta olmak üzere yurt içi ve yurt dışı örgün/yaygın eğitimde yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılması taraflarca kabul edilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, 2020 yılında Talim ve Terbiye Kurulunca da onaylanmış, böylece yabancı/ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik hem yurt içi hem de yurt dışında kabul gören bir öğretim programı alana kazandırılmıştır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020, s. 176).

Ortak başvuru metni esas alınarak hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda da temel yaklaşım olarak eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Buradan hareketle hem ülkemizde hem de Avrupa'da, yabancı dil öğretim materyalleri, öğretim süreçleri, öğretim hedefleri vb. temel hususların eylem odaklı yaklaşım temelinde tasarlandığı söylenebilir. Yapılan düzenlemelerden derste kullanılmak üzere hazırlanan ders materyalleri de etkilenmiş, hazırlanan kitaplar eylem odaklı yaklaşım temel alınarak yenilenmiştir. Dolayısıyla hazırlanan dil öğretim kitaplarının, eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerini taşımaları beklenmektedir. Bundan hareketle yabancı dil öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Eylem odaklı yaklaşımla birlikte artık öğrenenler salt dil bilgisi veya kültür öğrenmek yerine, tam tersine ilginç görev ve etkinlikler yapmaya yönlendirilmektedir. Böylece öğrenenler, çeşitli görevleri yerine getirerek hedef dili ve o dile ait kültürel unsurları öğrenmiş olmaktadır (Güneş, 2018a, s. 44). Eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde görev temelli etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının en önemli amacı, öğreneni dil düzeyine uygun olarak "davranabilen" ve "konuşabilen" gerçek bir Türkçe kullanıcısı hâline getirmektir (Fişekçioğlu, 2021a). Öğrenenlere verilen bu görevler, iletişimsel amaçlar için hedef dilin kullanıldığı etkinliklerden oluşmaktadır. Ayrıca bu etkinliklerin seçiminde dil öğreticilerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Çünkü etkinliklerin öğrenenlerin seviyelerine uygun olması, onların dil gelişimine katkıda bulunması gerekmektedir (Büyükkız, 2018, s. 124). Bu noktada, verilen görevler çok karmaşık olmamalı, öğrenenin bilişsel kapasitesini aşmamalıdır. Öğrenenin zorlansa bile görevi yerine getirebileceğini bilmesi gerekmektedir. Diğer yandan görevin çok kolay olması da istenen bir durum değildir. Bu durumda da etkinlikten istenen sonuç alınmayacak ve etkinlik faydalı bir görev olarak ele alınmayacaktır. Dahası, öğrenenin hedef dile karşı mevcut olumlu tutumunda da azalmalar görülebilecektir.

Öğrenme-öğretmen durumları planlanırken öğrenenden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için 'öğrenen' merkeze alınmalı ve öğrenenin yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo ekonomik durum, ilgi vb. özellikleri öğreticiler tarafından bilinmelidir. Çevreden kaynaklanan sorunları en aza indirebilmek için ise fiziksel ortam ve kullanılan araç-gereç ve materyaller düzenlenmeli, sınıf ortamı öğrenenin kendisine güvenini artıracak, kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmelidir (Şen ve Boylu, 2015, s. 14). Öğrenenlerin merkeze alındığı, sınıf ortamının güvenli ve kaygıdan uzak bir ortam hâline getirilmesi gerektiği düşünüldüğünde, eylem odaklı yaklaşımın istenen imkânları sunduğunu ifade etmek mümkündür. Örneğin; Sallabaş (2012, s. 2217), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde kaygı duydukları dikkate alındığında, sınıf içindeki konuşma uygulamalarına daha çok yer verilmesi

gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf ortamında öğrenene verilen konuşma becerisi görevleri ile kaygı durumunun en aza indirilebileceği söylenebilir. Karadağ'ın da (2021, s. 5) ifade ettiği gibi Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade etmesi, dinlediğini anlaması, anladığını anlatması veya cevap verip iletişim kurması önemli görülmektedir. Bahsi geçen iletişimin yalnızca tek yönlü değil, karşılıklı etkileşim içerisinde olması gerekmektedir. Tam da bu noktada eylem odaklı yaklaşımın temel özelliklerinden olan sosyal aktör kavramı karşımıza çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenenlerden çeşitli roller üstlenerek, sosyal bir aktör olarak verilen görevleri yerine getirmesi beklenmektedir.

Dil öğretiminde kelime, kavram ve dil bilgisi öğretimi kurallara dayalı olarak değil, öğrenenin aktif olduğu birtakım görev temelli etkinliklerle yürütülmektedir. Etkinlik ve görevlerin yerine getirilmesi sırasında dil ve iletişim becerileri geliştirilmekte, kültürel öğelerin keşfedilmesi sağlanmaktadır. Görev kavramının bir anlamı, bir nedeni, bir amacı, bir açıklaması vardır ve bir ihtiyacı karşılaması söz konusudur. Bu görevler; öğrenenlerin etkili ve aktif olmasını, çalışmanın göz önünde yürütülmesini ve öğrenmenin anlamlı olmasını sağlamaktadır. Kısaca görev ve etkinlikler, öğrenenlerin öğrenme konusundaki kişisel sorumluluklarını geliştirmektedir (Güneş, 2018a, s. 44).

Eylem odaklı yaklaşımın sunduğu diğer imkânlardan biri de grup çalışması ve iş birliğidir. Grup çalışmasıyla beraber öğrenenler, birbirleriyle etkileşim içerisine girerek birbirlerinden öğrenir ve birbirlerine öğretirler. Bu çalışma biçimiyle yüzeysel bir öğrenmeden çok kalıcı bir öğrenme sağlanır. Grup çalışmasının odak noktası öğrenen merkezli öğrenme, öğretme ve değerlendirme stratejilerinin benimsenmesidir. Bu çalışmalar daha önce öğrenilen bilgilerin ve edinilen becerilerin aktarılması ve kullanılmasını sağlar. Öğrenenler, kendi öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde dâhil olurlar. Çok sayıda öğrenci için aynı anda görev temelli öğrenme sağlanmış olur (Demirel, 2018, s. 228).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan ders kitaplarının da eylem odaklı yaklaşımın tüm ilkelerinin benimsenerek hazırlanması gerekmektedir. Bu çalışmada da Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının (B düzeyi) eylem odaklı yaklaşıma ne derece uygun olduğunun tespiti amaçlanmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bu konuda yapılmış çalışmaların kısıtlı olduğu göze çarpmaktadır. Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabında bulunan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıklarını incelemiş, ünitelerdeki konu başlıklarına bağlı kalarak öğrenenlere yönelik görev odaklılığa göre hazırlanmış etkinlik önerileri sunmuştur. Baklacı (2018), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma becerisi etkinliklerini, görev odaklı yöntemi temel alarak incelemiştir. İnceleme sonucunda, ders kitaplarında görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği belirlenmiş, A1 ve A2 seviyelerinde yazma etkinlikleri önerilerinde bulunmuştur. Rebahan (2019) Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmada, etkinliklerin görev niteliği taşıyıp taşımadığını değerlendirmiştir. Çalışmada, etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli yöntemle göre tasarlanmadığı; görev öncesi, görev döngüsü ve görev sonrası aşamalarının sistematik biçimde planlanmadığı sonucuna varılmıştır. Yıldırım (2021), yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul, İzmir, Yeni Hitit ve Yedi İklim A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarındaki sözcük öğretim çalışmalarının sıklığını ve görev temelli dil öğretimine uygunluğunu incelemiştir. İnceleme sonunda görev temelli yöntemle hazırlanan sözcük öğretim çalışmalarının ders kitaplarında neredeyse hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması amacıyla, A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri de önerilmiştir. Çelik (2022), Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar

için Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe öğretim setleri içerisinde yer alan temel seviye ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda yönergelerin görev temelli anlayışı konu bakımından yansıtmadığı ancak çoğu yönergenin içerik olarak bu yönetime uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koparıcı (2019) çalışmasında, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan kitapları deyim öğretimi açısından incelemiş, eylem odaklı yaklaşım temel alınarak hazırlanacak ders kitaplarının deyim öğretimine sağlayacağı katkılar hakkında görüşler bildirmiştir. Çalışmada; ders kitaplarında deyim öğretimiyle ilgili özel çalışmaların sınırlı sayıda yer aldığı, kitaplarda bulunması gereken deyimlerin belirli ölçütlere göre seçilmesi gerektiği ve alanda deyimlerle ilgili sözlük, kaynak, materyal eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca CEFR'in esas aldığı eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanacak ders kitaplarının, öğrenenleri deyim öğretimi/öğrenimi konusunda aktif hâle getireceği ifade edilmiştir.

İlgili alanyazında eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan etkinliklerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmalara da rastlanmaktadır. Buna göre Delibaş (2019), TÖMER'de A (A1, A2) seviyesinde öğrenim görmekte olan öğrencilere eylem odaklı yaklaşıma yönelik hazırlanan ders içerikleri uygulayarak bu etkinliklerin geleneksel yönetime göre etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, eylem odaklı yaklaşıma göre hazırlanan ders içeriğinin öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tüm bu çalışmaların dışında Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarının eylem odaklı yaklaşım bağlamında ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada söz konusu ders kitaplarındaki (B1 ve B2) üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ise “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında (B1 ve B2) yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel probleme bağlı olarak belirlenen alt problemler ise şunlardır:

1. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?
2. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B2 Türkçe ders kitabında yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğu nedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B seviyesi Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri (konuşma, yazma) etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel bir desene sahiptir. Nitel desene sahip araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, olay ve olguların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konması amaçlanmaktadır (Baltacı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da nitel desene uygun şekilde veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, belgeleri titiz bir şekilde ve sistematik olarak analiz etmek amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Merriam, 2013). Mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli bir

şekilde incelenmesi anlamına gelen doküman analizi; ilgili belgelerin bulunması, incelenmesi ve senteze varılması aşamalarından oluşmaktadır (Karasar, 2007). Bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir.

İncelenen dokümanlar

Araştırmada incelenen dokümanlar, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 ve B2 ders kitaplarından oluşmaktadır. Çalışmada CEFR'e göre (2020) yabancı dil öğretiminde bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B seviyesi ders kitaplarında yer alan üretici dil becerilerine ait etkinlikler ve bu etkinliklerin ünitelere ve seviyelere göre dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Üretici dil becerileri etkinliklerinin ünitelere ve seviyelere göre dağılımı

	B1			B2	
	Konuşma	Yazma		Konuşma	Yazma
1. Ünite: Yeni Bir Hayat	3	3	1. Ünite: Leyleği Havada Görmek	3	3
2. Ünite: İş Dünyası	3	3	2. Ünite: Geçmişten Günümüze	3	3
3. Ünite: Her Şeyin Başı Sağlık	3	3	3. Ünite: Değişen Dünya	3	3
4. Ünite: Eğitim Hayatı	3	3	4. Ünite: Dünyadan Haberler	3	3
5. Ünite: Hayallerimiz	3	3	5. Ünite: Harikalar Dünyası	3	3
6. Ünite: Bir Dünya Kültür	3	3	6. Ünite: Bilinmeyene Yolculuk	3	3

Tablo 1'e göre, her iki kitapta da üretici dil becerilerine yönelik toplam etkinlik sayısının 36 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerden 18'i konuşma, 18'i ise yazma becerisine yöneliktir. Toplamda 72 konuşma ve yazma becerisi etkinliği bulunmaktadır. Konuşma ve yazma becerisine ait, her bir üniteadaki etkinlik sayısı ise 3'tür.

Veri toplama araçları

Nitel araştırmada veriler; gözlem, görüşme ve dokümanlar yoluyla elde edilir (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Eylem Odaklı Yaklaşıma Uygunluk Formu" (EOYUF) kullanılmıştır. Formun oluşturulmasında önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, CEFR'de (2001, 2020) yer alan eylem odaklı yaklaşıma yönelik açıklamalar doğrultusunda 25 maddeden oluşan taslak bir form hazırlanmıştır. Ardından form, kapsam geçerliliği için Türkçe eğitimi alan uzmanlarının (f=5) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde düzenlenen ve 15 maddeye indirilen form, ön uygulama için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 ders kitabındaki bir ünite üzerinde denenmiştir. Buna göre formun uygulanabilirliği sınanmıştır. Neticede 11 maddeye indirilen forma nihai şekli verilmiştir. Nihai formda yer alan 11 madde Ek'te sunulmuştur.

Verilerin analizi

Bu araştırma kapsamında veri analizi, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve gerektiğinde kullanabileceği bir hâle getirmesi anlamına gelen betimsel analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemek ve yorumlamak suretiyle okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda veriler, önce sistematik olarak betimlenmektedir. Ardından ise bu betimlemeler açıklanıp yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analizde 4 aşamadan oluşan bir süreç vardır:

Kavramsal çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından ve kavramsal çerçeveden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Buna göre verilerin hangi kategori ve temalar altında toplanacağı, hangi temaların hangi kategorilere göre düzenleneceği ve nasıl sunulacağı belirlenir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen veriler, ayrıntılı bir şekilde yorumlanarak düzenlenir. Ayrıca bu aşamada, rapor yazma esnasında kullanılacak doğrudan alıntılar ve güçlü örnekler de seçilir.

Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanır, doğrudan alıntılar ve güçlü örneklerle desteklenir.

Bulguların yorumlanması: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır.

Bu çalışmada da ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinlikleri, literatür taranıp uzman görüşü alınarak oluşturulan uygunluk formuna göre sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır. Böylelikle ders kitaplarındaki etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma ne ölçüde uygun olduğu tespit edilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip olan ve nitel araştırma yöntemi konusunda uzman kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenerek güvenirlik sağlanabilir. Uzman incelemesi olarak adlandırılan bu işlemde uzman kişi; toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçte, eleştirel bir bakış açısıyla araştırmacıya geri bildirimde bulunur (Creswell, 2003).

Bu çalışmada veri analizi sürecinde güvenirliği sağlamak üzere kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyine bakılmıştır. Bu doğrultuda iki veya daha fazla araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak analiz ettiği nitel bulguların karşılaştırılması yoluna gidilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Buna göre bulgular, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu şekilde analiz edilerek ulaşılan sonuçlar, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülüne [görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100] başvurulmuş değerlendirilmiştir. İlk aşamada %95 çıkan uyum değeri, daha sonra uzlaşma göstermeyen veriler üzerinde tartışılıp görüş birliğine varılarak %100'e çıkarılmıştır. Bu şekilde araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır.

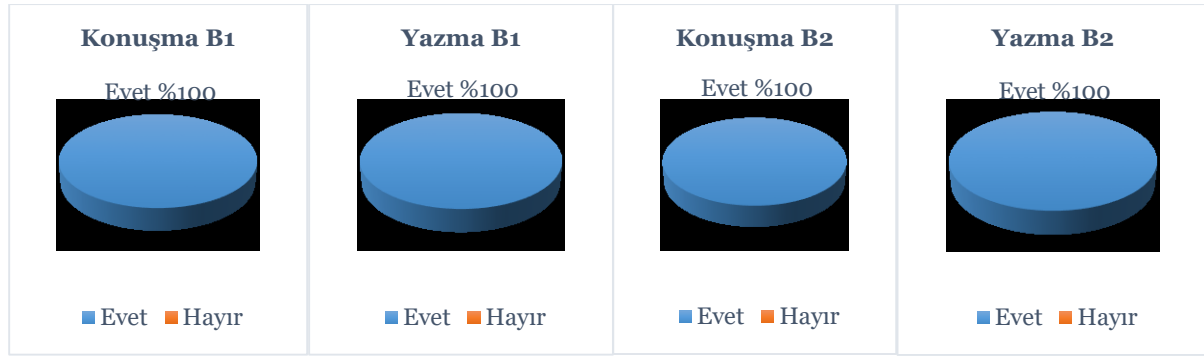
Bulgular ve yorum

B1 ve B2 seviyesi konuşma ve yazma etkinliklerinin eylem odaklı dil öğretim yaklaşımına uygunluğuna yönelik bulgular

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için B1 ve B2 seviye Türkçe ders kitaplarında yer alan 12 ünite içerisindeki 18 konuşma ve 18 yazma etkinliği, bu araştırmada geliştirilen EOYUF'a göre incelenip sınıflandırılmıştır:

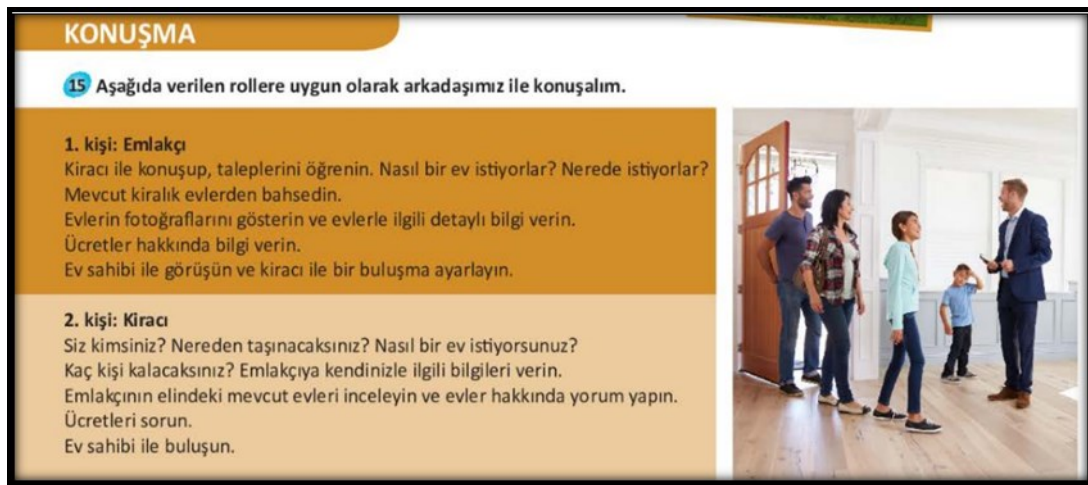
Formdaki birinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan birinci soru "Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 1. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinliklerin dağılımı

Grafik 1'e göre, B1 ve B2 ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) gerçek hayat odaklı olduğu görülmektedir. Bu durumda her iki seviyedeki kitaplar genelindeki etkinliklerin öğrenenlere dili otantik bir bağlam üzerinden sunduğu ve gerçek hayat odaklı olduğu söylenebilir. Bu duruma örnek etkinliklere aşağıda yer verilmiştir (Şekil 1, Şekil 2):



(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 12)

Şekil 1. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinlik örneği

Şekil 1’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde, öğrenenden emlakçı ve/veya kiracı rolüne girerek bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. İş birliği ve etkileşim de içeren etkinlikte öğrenenlere emlakçı ve kiracı rolleri verilerek onlardan bir diyalogu canlandırmaları istenmektedir. Bu etkinlikteki ev arama, bulma, kiralama ve emlakçıya gitme gibi eylemlerin gündelik yaşam içerisinde yer aldığı söylenebilir. Bu etkinlik sayesinde öğrenen gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek bir durum üzerinden dil kullanımını öğrenmekte ve kendini sözel olarak ifade etme fırsatı bulmaktadır. Bu görevin otantik bir bağlam içerisinde, birebir gerçek hayatla ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. B2 seviyesindeki benzer bir örnek etkinliğe Şekil 2’de yer verilmiştir:



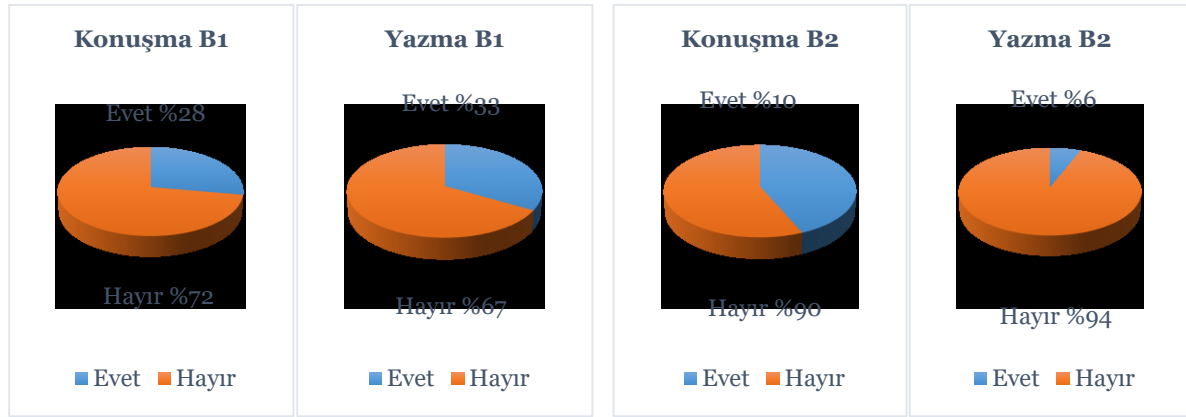
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 2. Gerçek hayat odaklı/otantik etkinlik örneği

Şekil 2’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden gruplar oluşturarak cep telefonları ile ilgili çeşitli konular hakkında (marka-model, fiyat, içerisindeki uygulamalar, günlük kullanım süresi vb.) karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu yönüyle etkinliğin gerçek hayatın içerisinde olduğu dikkat çekmektedir.

Formdaki ikinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan ikinci soru “Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 2. Öğrenenlerin sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 2'ye göre, B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %28'inin öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %72'sinin ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır. Grafik 2'ye göre, B1 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %33'ünün öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı görülmektedir. Etkinliklerin %67'sinin ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Grafik 2 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B1 düzeyindeki kitapta yer alan 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma n=13, yazma n=12) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca etkinliklerin genellikle öğrenenlerin gündelik yaşamıyla ilişki kurmakla birlikte onlara gerçek yaşamda üstleneceği bir rol (emlakçı, kiracı, gazeteci, müşteri, sorunu olan bir vatandaş vb.) vermekten uzak olduğu belirlenmiştir. Bazı etkinliklerin ise bu durumun aksine öğrenenin birtakım roller üstlenerek dili otantik bağlam içerisinde kullanmasına fırsat tanıdığı görülmektedir. Bu sayede öğrenci, üstlendiği rolle birlikte sosyal aktör konumuna geçip dili gerçek bağlamında kullanma fırsatı elde etmektedir. Aşağıda bu duruma örnek olacak bir etkinlik yer verilmiştir (Şekil 3):

KONUŞMA

14 İkişerli gruplar oluşturalım ve arkadaşımızla konuşalım.

Öğrenci A

Aşağıdaki tablodan bir iş seçiyorsunuz ve daha fazla bilgi almak için öğrenci B'yi arıyorsunuz. Daha fazla bilgi almak için sorular sor. (yer, iş, zaman, süre, ücret, iletişim, şartlar)

Öğrenci B

Aşağıdaki tabloya bakalım. İşverensiniz. Arkadaşlarınızı dinleyin ve onların sorularına cevap verin ve öğrenci A'ya sorular sorun. (Neden bu işi istiyorsunuz? Bu işi yapmak için zamanınız var mı? Daha önceki tecrübeleriniz nelerdir?)

Meslek / Yer	Başlama tarihi	Toplam çalışma süresi	Maaş	İletişim Numaraları
Mevsimlik işçi (Trabzon)	2 Ağustos	4 hafta	Haftalık 500 TL	Ali Koçer 0577-098-6754
Garson (İzmir)	3 Haziran	2 ay	Haftalık 350 TL	Ayşe Dizer 0567-675-9834
Hastanede çevirmenlik (İstanbul)	18 Mayıs	6 ay	Haftalık 600 TL	Erol Mert 0515-789-0080
Köpek gezdirici (Mersin)	21 Temmuz	Hafta sonları	Haftalık 150 TL	Nisan Güler 0508-987-4678
Gönüllü öğretmenlik (İstanbul)	1 Haziran	1 ay	Maaş yok Kalacak yer ve yeme içme karşılanacak	Çocuk Evi Vakfı 0212-313-0001

Örnek:
 Öğrenci A: Alo, merhaba. Ben Mersin'deki köpek gezdiricisi iş ilanı için aradım.
 Öğrenci B: Evet, tabii ki buyrun.

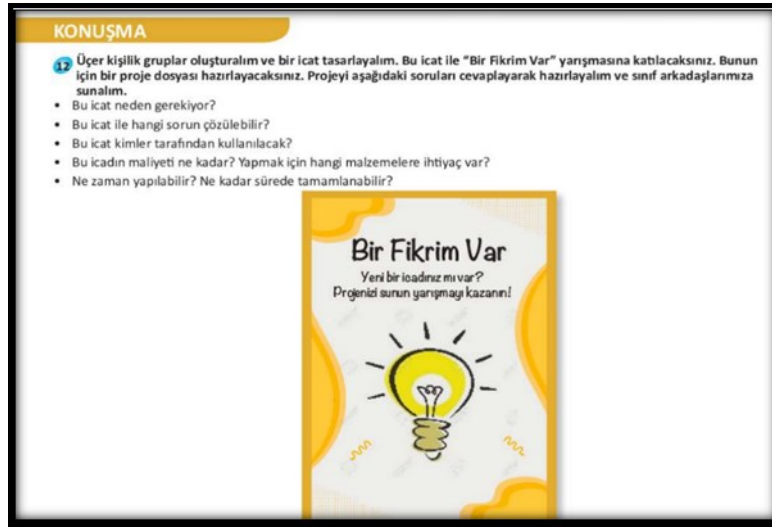
(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 32)

Şekil 3. Sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenme durumuna yönelik etkinlik örneği

Şekil 3'te yer alan etkinlikte öğrenenlerden ikişerli grup oluşturmaları, tablodaki mesleklerden birini seçerek bu mesleğin gerektirdiği role bürünüp karşılıklı konuşmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak işçi-işveren rollerini üstlenip tabloda verilen bilgilerden hareketle bir diyalog oluşturmaları beklenmektedir. Bu etkinlikte öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli rollere bürünmek suretiyle dili aktif bir şekilde kullanmalarına fırsat tanındığı görülmektedir.

Grafik 2'ye göre B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %10'unun öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin %90'ının ise bu imkânı tanımadığı görülmektedir. Yine Grafik 2'ye göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin yalnızca %6'sının öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine olanak tanıdığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin %94'ünün ise bu nitelikte olmadığı belirlenmiştir.

Grafik 2 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 kitabındaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) büyük bir çoğunluğunun (konuşma n=16, yazma n=17) öğrenenlerin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrenenlerin sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyan bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 4):



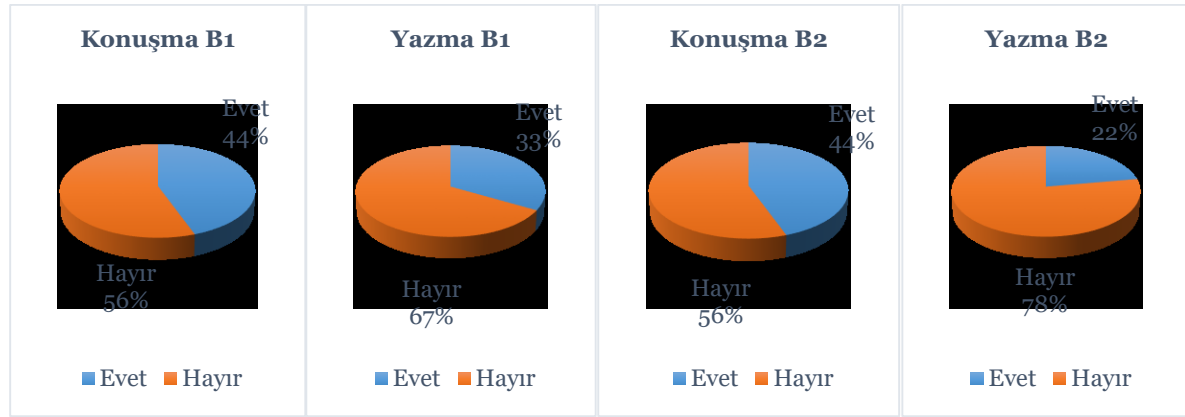
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 32)

Şekil 4. Sosyal aktör olarak çeşitli roller üstlenme durumuna yönelik etkinlik örneği

Şekil 4'te yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden üçer kişilik gruplar oluşturularak bir icat tasarımları, bu icat ile "Bir Fikrim Var" adlı hayalî bir yarışmaya katılmaları istenmektedir. Bu doğrultuda öğrenenlerden sosyal bir aktör olarak bir rol üstlenmeleri ve proje dosyası hazırlamaları beklenmektedir. Bununla birlikte incelenen kitaplardaki etkinliklerin çoğunun öğrenene sosyal bir aktör olarak dili gerçek yaşam temelli, otantik bir bağlamda deneyimleme fırsatı sunmadığı da görülmektedir.

Formdaki üçüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan üçüncü soru "Etkinlik, görev temelli mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 3. Görev temelli etkinliklerin dağılımı

Grafik 3'e göre, incelenen B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %56'sının eylem odaklı dil öğretim yaklaşımının en önemli bileşenlerinden olan görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %44'ü ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır. Grafik 3'e göre, incelenen ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %67'sinin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %33'ünün ise bu niteliği taşıdığı göze çarpmaktadır. Aşağıda B1 seviyesinde görev temelli bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 5):

KONUŞMA

12 Dört kişilik bir aile tatile çıkmak istiyor ama tatil yeri ile ilgili karar veremiyorlar. Her biri farklı bir yere gitmek ve farklı etkinlikler yapmak istiyor. Sınıfta dörder kişilik gruplar oluşturalım ve aşağıdaki rolleri paylaşalım. Diğer aile bireylerini ikna etmeye çalışalım. Tatil isteklerimizi konuşalım. Hangi tatili istiyorsunuz? Neden bu tatili istiyorsunuz?

Roller: baba, anne, 18 yaşındaki erkek çocuk, 7 yaşındaki kız çocuk

Tatil seçenekleri:

- Kampa gitmek
- Deniz kenarında tatil yapmak
- Kar tatili yapmak
- Karavanda kalmak
- Disneyland'e gitmek
- Tarihi bir yeri gezmek
- Safariye gitmek

Örnek: Babacığım, keşke deniz kenarında tatil yapsak çünkü böylece her gün denize girebiliriz.

Bir konu hakkındaki fikirlerimizi söylerken şu ifadeleri kullanabiliriz:

Bana göre
 Bence
 Açıkçası
 Sana/ Size katılmıyorum.
 Peki, şöyle bir şey yapsak..... Nasıl olur?

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 95)

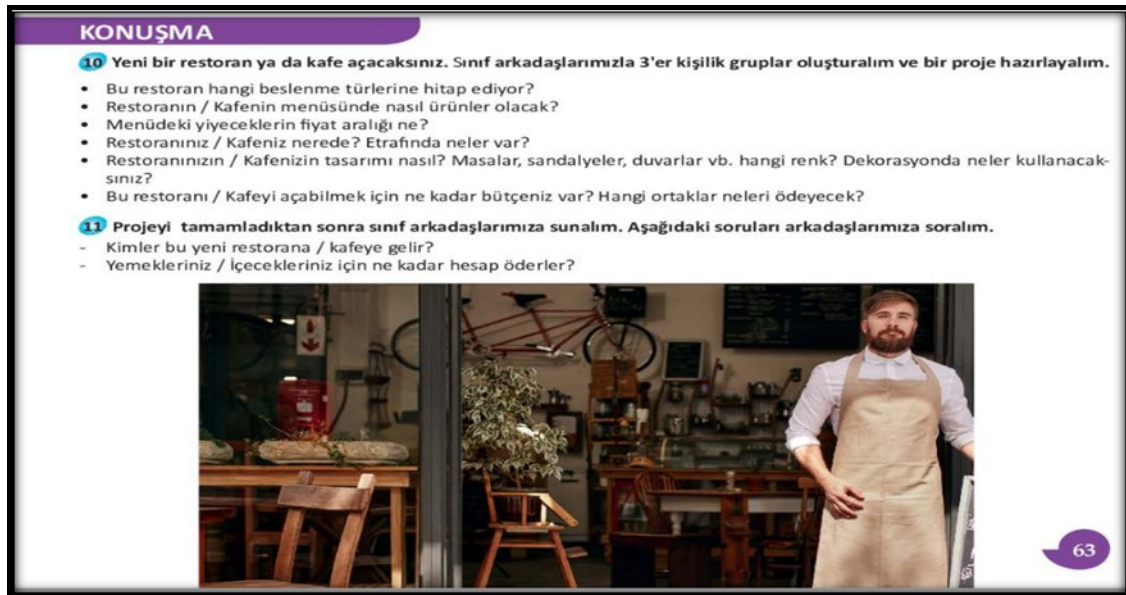
Şekil 5. Görev temelli etkinlik örneği

Şekil 5'teki etkinlikte öğrenenlere farklı aile bireyi (anne, baba, erkek çocuk, kız çocuk) rollerine bürünüp diğer aile fertlerini tatil konusunda ikna etme görevi verilmektedir. Bu etkinlikte göreve yönelik açıklamalar, kullanılması gereken dil kalıpları ve görsel uyarıcılar, dil öğrencisine söz konusu görevi yerine getirme konusunda gerekli girdiyi sağlamaktadır. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak

gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir.

Grafik 3'e göre, B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %56'sının görev temelli olma durumunu yansıtmadığı görülmektedir. Etkinliklerin %44'ü ise görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmıştır. Grafik 3'e göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin de %78'inin görev odaklı anlayışa uygun olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %22'sinin ise bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir.

Grafik 3 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 kitabındaki 18 adet konuşma ve 18 adet yazma etkinliğinin (f=36) çoğunluğunun (konuşma n=10, yazma n=14) görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. Etkinliklerin çoğunluğunun öğrenenlere bir görev üstlenme fırsatı sunmadığı, onları çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte aşağıda görev temelli anlayışa uygun bir etkinlik örneği sunulmuştur (Şekil 6):



(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 95)

Şekil 6. Görev temelli etkinlik örneği

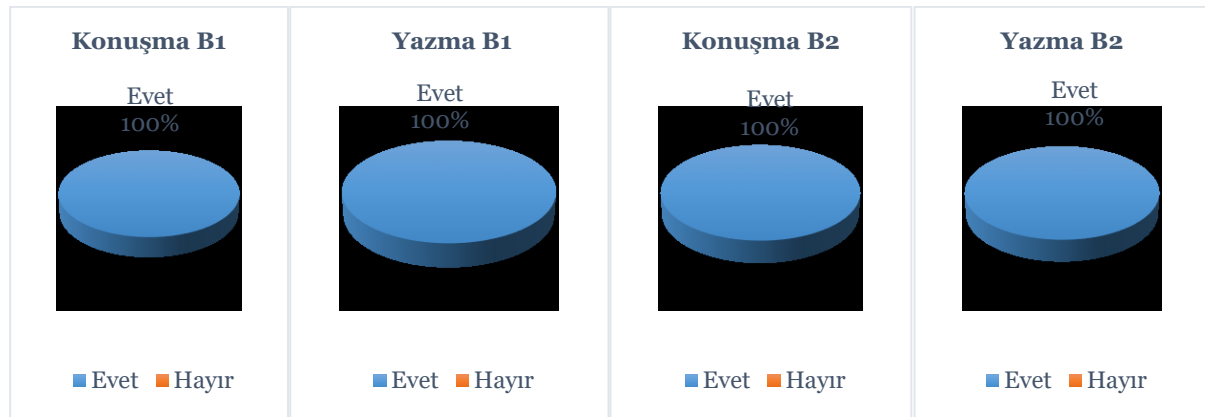
Şekil 6'da görev temelli bir konuşma becerisi etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte bir işletme (restoran ya da kafe) açmak amacıyla üçer kişilik gruplarla proje hazırlama görevi verilmektedir. Bu etkinlikte öğrenenin sosyal bir aktör olarak gerçek yaşamda karşısına çıkabilecek çeşitli rollere bürünmesi sağlanmakta, bu sayede bir görevi yerine getirmesi beklenmektedir. Etkinlik incelendiğinde öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini artırmaya yönelik görsel ve dilsel açıklamalara yer verildiği de dikkat çekmektedir.

Formdaki dördüncü soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan dördüncü soru "Etkinlik, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

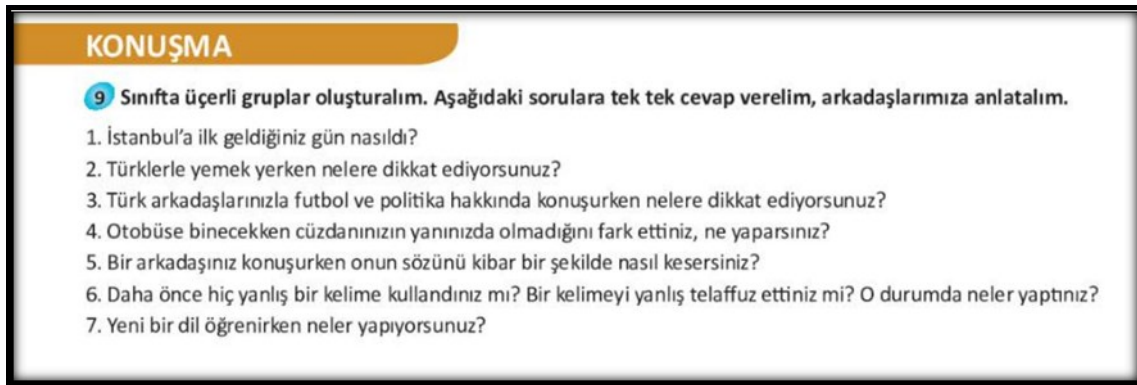
Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616



Grafik 4. Dilin aktif kullanımına yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 4'e göre, incelenen ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıdığı görülmektedir. Kitap genelindeki etkinliklerde öğreticilerin rehber konumunda olduğu, öğrenenlere ise yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu söylenebilir. Bu duruma örnek bir etkinlik aşağıda yer almaktadır: (şekil 7):

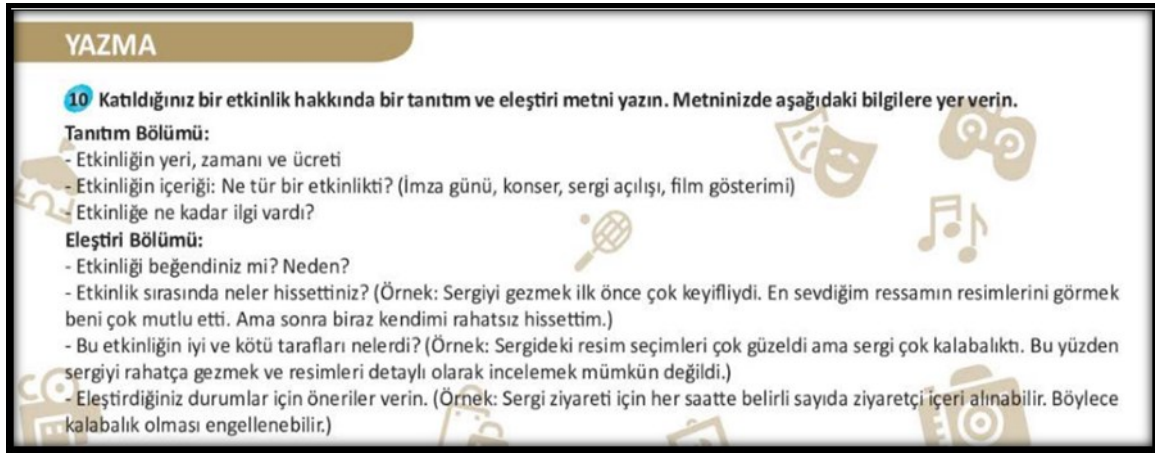


(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 21)

Şekil 7. Dilin aktif kullanımına uygun etkinlik örneği

Şekil 7'de öğrenenin öğretici rehberliğinde, yaşam deneyimlerinden yararlanarak dili aktif bir şekilde kullandığı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte, öğrenenlerden üçerli gruplar oluşturularak günlük yaşama dair konular hakkında (İstanbul'a ilk geline gün, yemek yerken dikkat edilmesi gereken hususlar, yeni bir dil öğrenirken neler yapılması gerektiği vb.) grup arkadaşlarıyla konuşması istenmiştir. Bu etkinlik sayesinde de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanmasına fırsat tanıdığı göze çarpmaktadır.

Aşağıda B2 ders kitabında yer alan ve dilin aktif bir şekilde kullanımına yönelik bir başka bir etkinlik örneği sunulmuştur (Şekil 8):



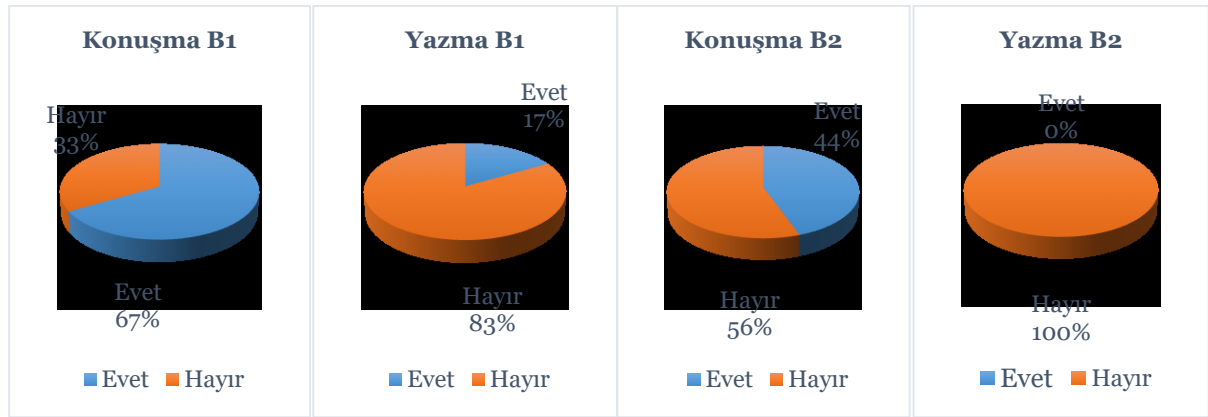
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 89)

Şekil 8. Dilin aktif bir şekilde kullanımına yönelik etkinlik örneği

Şekil 8’de öğrenenin dili aktif bir şekilde kullandığı bir yazma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden katıldıkları bir etkinlik (konser, sergi açılışı, film gösterimi, imza günü vb.) hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazmaları istenmektedir. Bu sayede öğrenenlerin etkinlik sırasında neler hissettiği, etkinliği beğenip beğenmeme durumu, etkinliğin iyi ve kötü tarafları gibi çeşitli konulara değinilerek yazılacak metinle beraber dilin aktif bir şekilde kullanımı sağlanacaktır.

Formdaki beşinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan beşinci soru “Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 5. Grup çalışmasına / iş birliğine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 5 incelendiğinde, B1 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %67’sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine yönlendirdiği, %33’ünün ise yönlendirmediği saptanmıştır. Yazma etkinliklerinin ise %17’sinin öğrenenleri grup çalışmasına ve iş birliğine sevk ederken %83’ünün sevk etmediği belirlenmiştir. Grafik 5’ten hareketle konuşma becerisinde grup çalışması ve iş birliği içeren etkinliklerin sayısının nispeten ağırlıkta olduğu, yazma becerisi etkinliklerinde ise bu oranın düşük olduğu dikkat çekmektedir. Aşağıda grup çalışması ve iş birliğine yönlendiren bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir (Şekil 9):



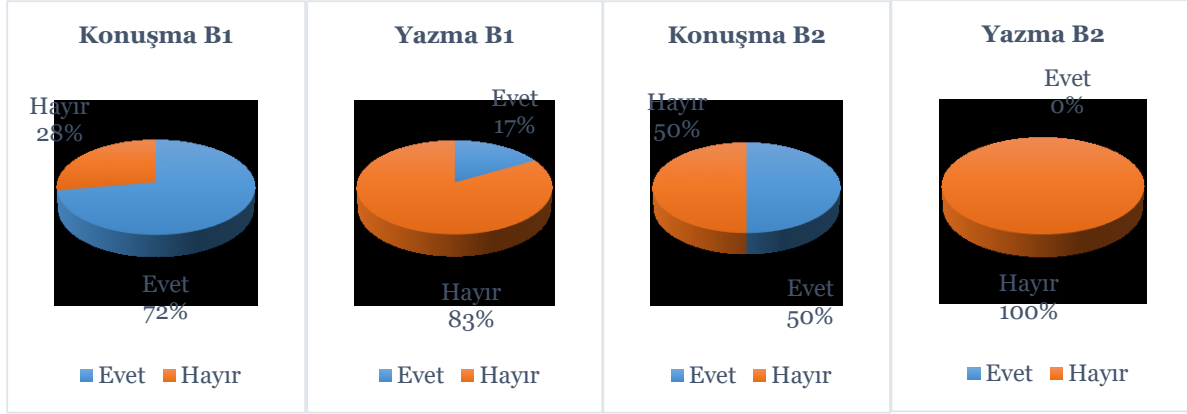
Şekil 9’da yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden “Eğitimde başarı için ödev olmalı mı, olmamalı mı?” görüşlerinden birisini desteklemesi, yine sınıf içerisinde seçilen 3 kişilik jüriyi ikna etmesi beklenmektedir. Bu etkinliğin öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği görülmektedir.

(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 16)

Şekil 10'da yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden ikiyeşerli grup oluşturmaları ve grup arkadaşıyla beraber bir yolculuk planı yapmaları beklenmektedir. Karşılıklı konuşma şeklinde gerçekleşecek planda yolculuğun nereye olacağı, nasıl yapılacağı, nerede ve kaç gün kalınacağı, bütçenin ne kadar olacağı gibi konular tartışılacaktır. Bu etkinliğin öğreneni grup çalışması ve iş birliğine yönlendirdiği görülmektedir. Bununla birlikte etkinliklerin çoğunun öğrenenleri iş birliğine sevk etmediği de dikkat çekmektedir.

Formdaki altıncı soruya yönelik bulgular

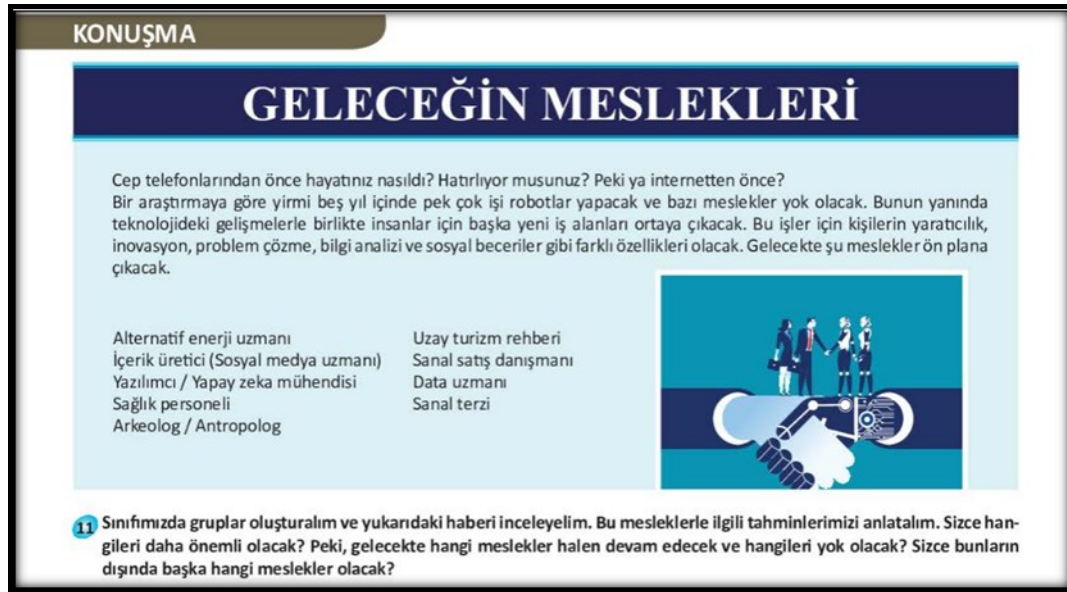
EOYUF'da yer alan altıncı soru "Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 6. Etkileşim/bildirişim odaklı etkinliklerin dağılımı

Grafik 6'ya göre, B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %72'sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülmektedir. Etkinliklerin %28'i ise etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmamıştır. Yine Grafik 6'ya göre, yazma becerisi etkinliklerinin %83'ünün etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %17'sinin ise bu niteliği taşıdığı görülmektedir.

Grafik 6 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B1 ders kitabındaki 18 adet konuşma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, 18 adet yazma etkinliğinin büyük bir çoğunluğunun ise etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı dikkat çekmektedir. Aşağıda etkileşim / bildirişim odaklı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir (Şekil 11):



(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 41)

Şekil 11. Etkileşim / bildirişim odaklı etkinlik örneği

Şekil 11’de etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma etkinliği örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden bir grup oluşturmaları, girdi olarak verilen haberde yer alan meslekler hakkında tahminlerde bulunmaları, mesleklerin gelecekteki durumlarıyla ilgili grup arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Öğrenenin bu etkinlikte, grupta yer alan arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olacağı öngörülmektedir. Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma, karşılıklı gerçekleştğinde etkileşim de meydana gelmektedir.

Grafik 6’ya göre, incelenen B2 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %50’sinin etkileşim/bildirişim odaklı olduğu, %50’sinin ise etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı göze çarpmaktadır. Yine Grafik 6’ya göre, B2 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı dikkat çekmektedir.

Grafik 6 bütüncül olarak değerlendirildiğinde B2 ders kitabındaki 18 adet konuşma etkinliğinin yarısı (n=9) etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmış iken 18 adet yazma etkinliğinin hiçbirinin etkileşim/bildirişim odaklı tasarlanmadığı belirlenmiştir. Aşağıda etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma becerisi etkinliği yer almaktadır (Şekil 12):



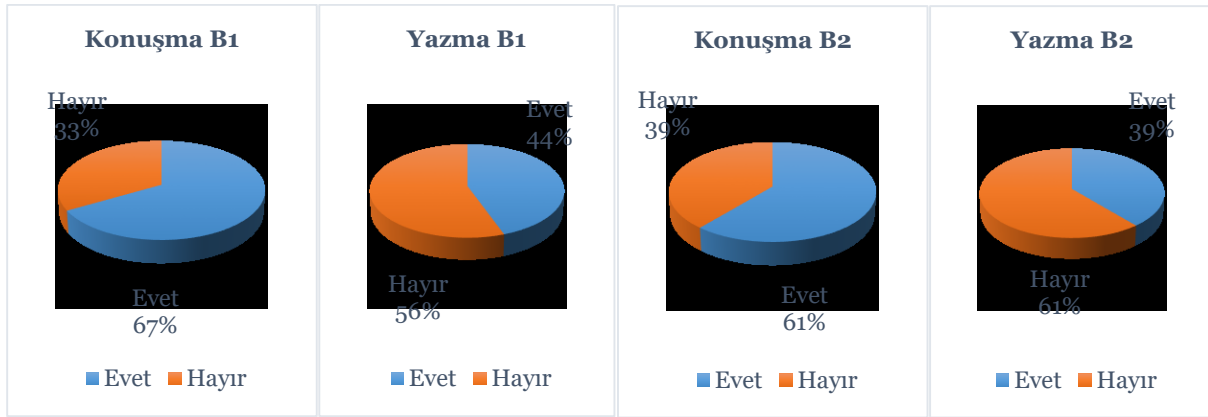
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 99)

Şekil 12. Etkileşim/ bildirişim odaklı etkinlik örneği

Şekil 12’de etkileşim/bildirişim odaklı bir konuşma becerisi etkinliğine yer verilmiştir. Buna göre öğrenenlerden ikiye kişilik gruplar oluşturmaları ve ülkelerindeki doğa harikaları hakkında konuşmaları istenmektedir. Ayrıca öğrenenin, arkadaşından öğrendiği yeni bilgileri diğer sınıf arkadaşlarına anlatması beklenmektedir. Görüldüğü üzere bu etkinlikte öğrenenin sınıf arkadaşıyla etkileşim içerisine girmesi hedeflenmektedir.

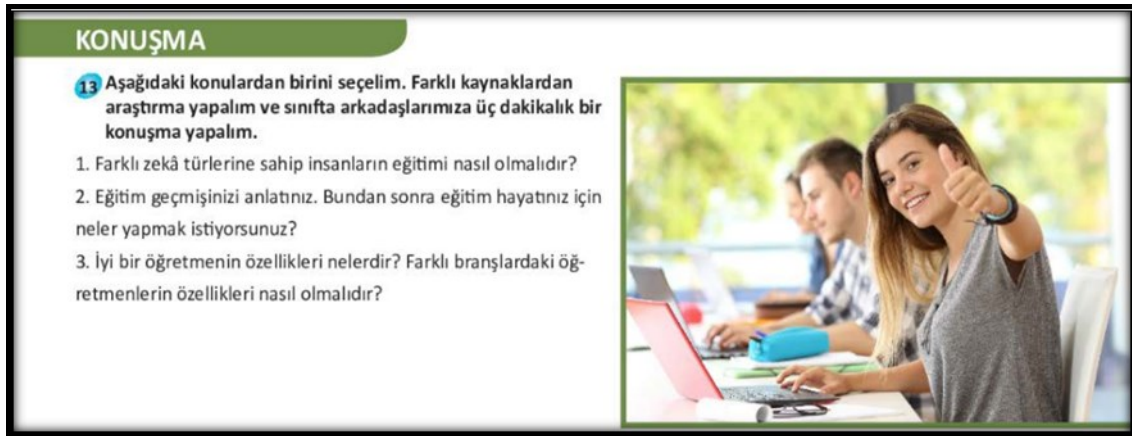
Formdaki yedinci soruya yönelik bulgular

EOYUF’da yer alan yedinci soru “Etkinlik; öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 7. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemler içeren etkinliklerin dağılımı

Grafik 7'ye göre, incelenen B1 ders kitabındaki konuşma becerisi etkinliklerinin %67'sinin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Etkinliklerin %33'ünün ise böyle bir hedefinin olmadığı tespit edilmiştir. Grafik 7'ye göre, B1 ders kitabındaki yazma becerisi etkinliklerinin %44'ünün araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. hedefler taşıdığı dikkat çekmektedir. Etkinliklerin %56'sının ise bu niteliği taşımadığı göze çarpmaktadır. Aşağıda bu duruma yönelik bir etkinlik örneğine yer verilmiştir (Şekil 13):



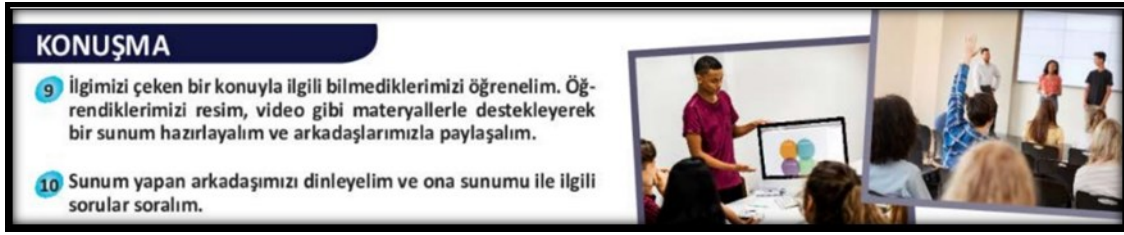
(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 79)

Şekil 13. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemlere yönlendiren etkinlik örneği

Şekil 13'te yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlere üç konu başlığı (farklı zekâ türleri, eğitim geçmişi ve planlaması, iyi bir öğretmenin özellikleri) verilerek bu üç konudan bir tanesini seçmeleri istenmiştir. Bu etkinlikte öğrenenlerden, seçtikleri konu hakkında farklı kaynaklardan araştırma yapmaları ve sınıf arkadaşlarına üç dakikalık bir konuşma yapmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Bu etkinliğin aksine bazı etkinliklerin de öğrencileri araştırma, soru sorma, tartışma gibi eylemlere yönlendirmede olduğu görülmektedir.

Grafik 7'ye göre, B2 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %61'i öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirirken %39'u ise bu eylemlere yönlendirmemektedir. Yazma etkinliklerinin ise %39'unun öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma,

keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya sevk ederken %61'i bu niteliği taşımamaktadır. Aşağıda bu duruma örnek bir konuşma etkinliği yer almaktadır (Şekil 14):



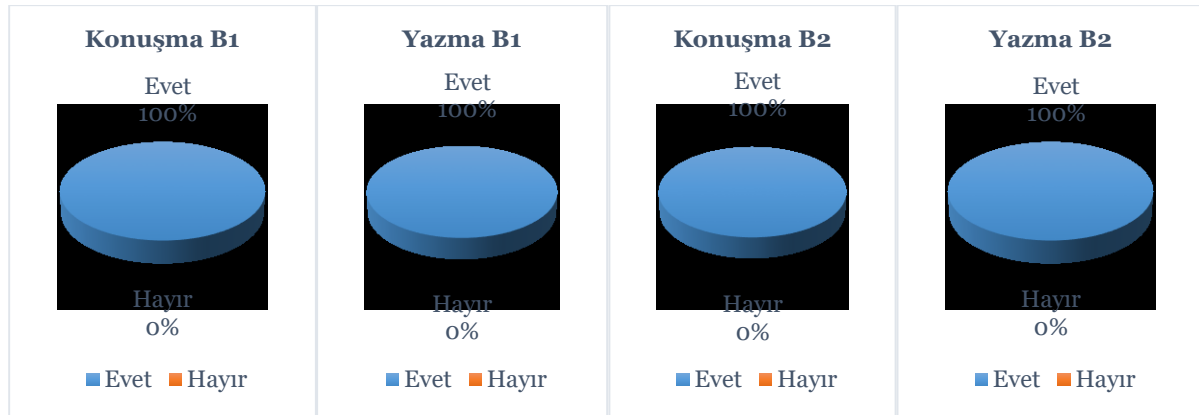
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 131)

Şekil 14. Araştırma, soru sorma, tartışma vb. eylemler içeren etkinlik örneği

Şekil 14'te yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenlerden ilgilerini çeken bir konu hakkında araştırma yapmaları, bu konuyu resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum hazırlamaları beklenmektedir. Sunum yapıldıktan sonra ise öğrenenlerin sınıf arkadaşlarına konu ile ilgili sorular sorarak konuşmaları, tartışmaları istenmektedir. Bu etkinliğin öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir.

Formdaki sekizinci soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan sekizinci soru "Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 8. Anlamı ön plana çıkaran etkinliklerin dağılımı

Grafik 8'e göre incelenen hem B1 hem de B2 ders kitaplarındaki konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) biçimi, yani dil bilgisi kurallarını değil anlamı ön plana çıkardığı görülmektedir. Etkinliklerde dile ait kuralların ön plana çıkarılmadığı bunun yerine iletişimin esas alındığı söylenebilir. Dil öğretiminde iletişim yani etkileşim esastır. Amaç, öğrenenin dil bilgisi kurallarına tamamen uygun bir metin üretmesi değil duygu ve düşüncelerini karşı tarafa anlaşılır bir şekilde iletmesidir. Anlaşılabilirlik için dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturmak gereklidir ancak bu, anlaşmanın temel şartı değildir. Bu nedenle etkinliklerin, anlamı ön plana çıkaracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Aşağıda bu duruma uygun bir etkinlik örneği yer almaktadır (Şekil 15):

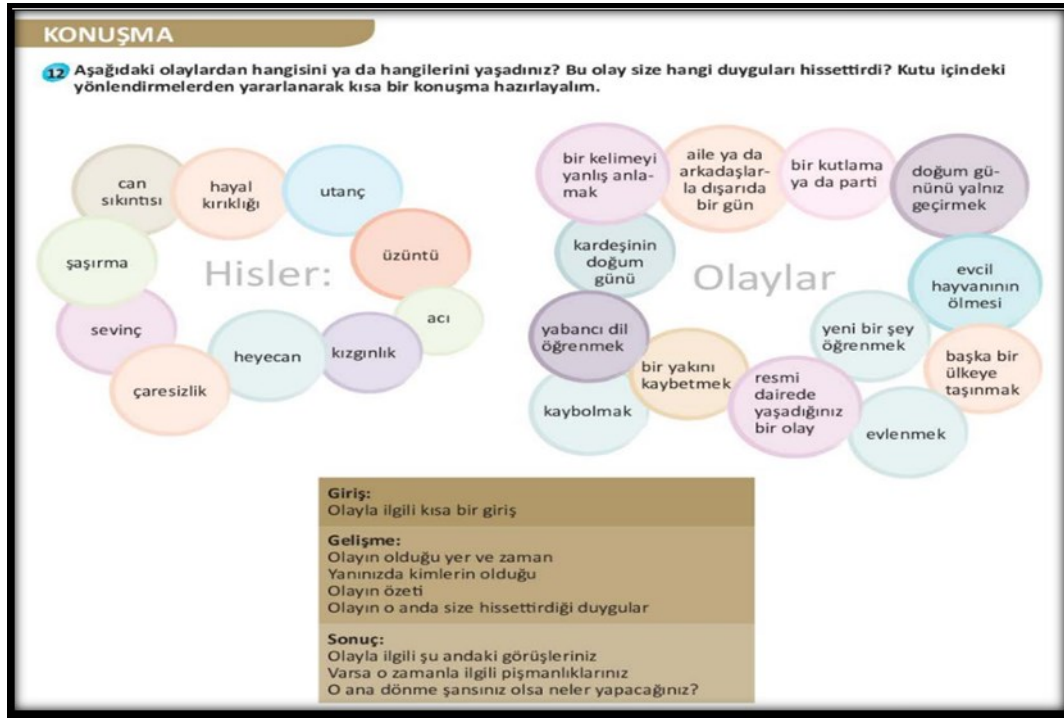


(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 119)

Şekil 15. Anlamı ön plana çıkaran etkinlik örneği

Şekil 15'te biçimi değil anlamı ön plana çıkaran bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenenlerden, geçmiş yaşantılarından hareketle bir zaman çizelgesi hazırlamaları istenmekte; çizelgede yer alan olaylar hakkında konuşma yapmaları beklenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişe dönük pişmanlığın şart kipinin hikâyesiyle ifade edilebileceğini sezmektedirler. Bu da şart kipinin hikâyesinin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

Yabancı/ikinci dilde dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi kurallarının gerçek yaşama aktarılması yani bu kuralların o dilde bir anlam kurmak amacıyla iletişim sürecinde kullanılması esastır. Bu amaç, dil bilgisi ve iletişim arasında doğrudan bir bağlantı kurulmasını gerektirir. Bu duruma örnek bir konuşma etkinliği aşağıda yer almaktadır (Şekil 16):



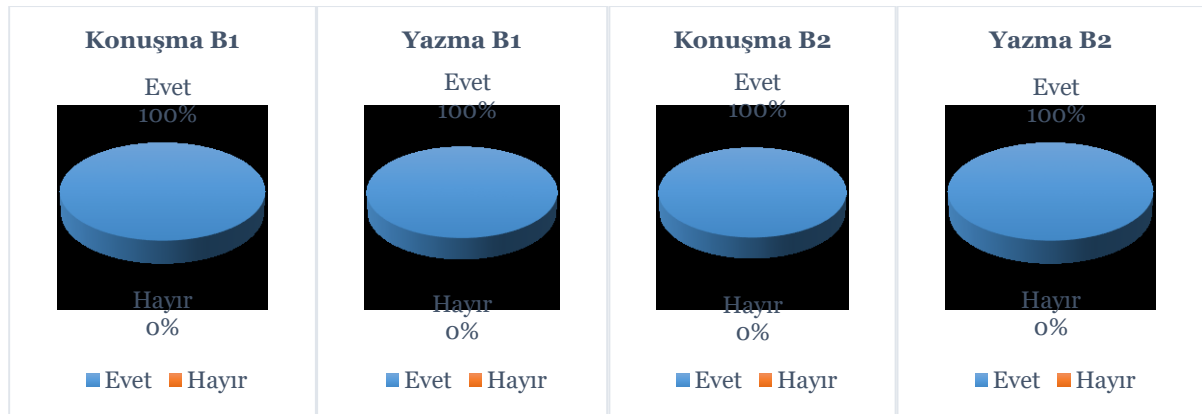
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 85)

Şekil 16. Anlamı ön plana çıkaran etkinlik örneği

Şekil 16'da biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkaran bir etkinlik örneğine yer verilmiştir. Öğrenenlerden, geçmişte yaşadıkları olaylar üzerine hissettikleri duygularla ilgili bir konuşma hazırlamaları istenmektedir. Öğrenenler, bu etkinlik sayesinde geçmişte yaşadıkları hisleri, sebep bildirmek için kullanılan, kendinden sonra gelen fiilin yapılaş nedenini belirten zarf-fillerle ifade edilebileceğini sezmektedirler. Bu da zarf-fillerin kullanımına işaret etmektedir. Bu yönüyle etkinliğin biçim değil anlam üzerine odaklandığı göze çarpmaktadır.

Formdaki dokuzuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan dokuzuncu soru "Etkinlik, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:

**Grafik 9.** Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilen etkinliklerin dağılımı

Grafik 9 incelendiğinde, kitaplarda yer alan konuşma ve yazma becerisi etkinliklerinin tamamının (%100) eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir nitelikte olduğu saptanmıştır. Aşağıda, eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir yazma etkinliklerinden birine yer verilmiştir (Şekil 17):

YAZMA

Şikâyet E-postası Yazalım

10 Daha önce hiç şikâyet e-postası yazdınız mı? Aşağıdaki şikâyet e-postasına bakarak yan taraftaki e-posta taslağını doğru bir şekilde sıralayalım.

a. () E-postayı nereye / kime yazıyorsun?

b. () E-postanın eklerinden bahset.

c. () Uygun ifadelerle e-postayı sonlandır. (Saygılarımla / Sevgilerimle)

ç. () Kısa ve net bir şekilde isteğini açıkla.

d. () Durumu anlat.

Sayın Murat Aydın, (1)

Ben sizin sitenizin yıllardır müşterisiyim. Bu siteden bir ayakkabı aldım ama ayakkabının numarası yanlış geldi. Bu sebeple ürünü geri gönderdim ve para iadesi talep ettim. (2) Para iadesi talebimi reddettiler. Mümkün olan en kısa zamanda para iadesi talep ediyorum. (3) Ürünün faturası ve dilekçelerim ekte-dir. (4)

Saygılarımla (5)
Sinan GÜVEN

11 Aşağıdaki durumlar için birer şikâyet e-postası yazalım. E-postayı yazarken yukarıdaki bilgilere dikkat edelim.

Bir internet sitesinden çocuğunuz için bebek maması aldınız. İndirimdeydi ve tam 15 adet aldınız. Ama mamaların hepsinin son kullanma tarihi geçmiş. Ürünleri geri iade etmek için bir şikâyet e-postası yazınız.

Anneler günü için annenize çok pahalı bir mutfak robotu aldınız. Robotun bıçakları kutudan çıkmadı. Eksik parçaları istemek için internet sitesine bir şikâyet e-postası yazınız.

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 103)

Şekil 17. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir etkinlik örneği

Şekil 17’de yer alan yazma etkinliğinde ilk olarak bir şikâyet e-postası örneği verilerek öğrenenlerden taslaktaki bilgileri doğru bir şekilde sıralaması istenmektedir. Etkinliğin ikinci aşamasında ise öğrenenden iki konudan biri hakkında şikâyet e-postası yazması beklenmektedir. Etkinliğin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu göze çarpmaktadır. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir başka bir konuşma becerisi etkinliği aşağıda yer almaktadır (Şekil 18):

KONUŞMA

12 Aşağıdaki sorulara cevap vererek arkadaşlarımız için üç dakikalık bir konuşma hazırlayalım ve deneyimlerimizi anlatalım.

- Hangi ulaşım araçları ile seyahat ettiniz?
- Bu ulaşım araçlarında nasıl hizmetler aldınız?
- Hayatınızdaki en ilginç ulaşım hizmeti neydi? Tecrübelerinizi paylaşınız.
- Sizin ülkenizdeki en lüks ulaşım hizmeti nedir? Fiyatları hakkında bilgi verin.



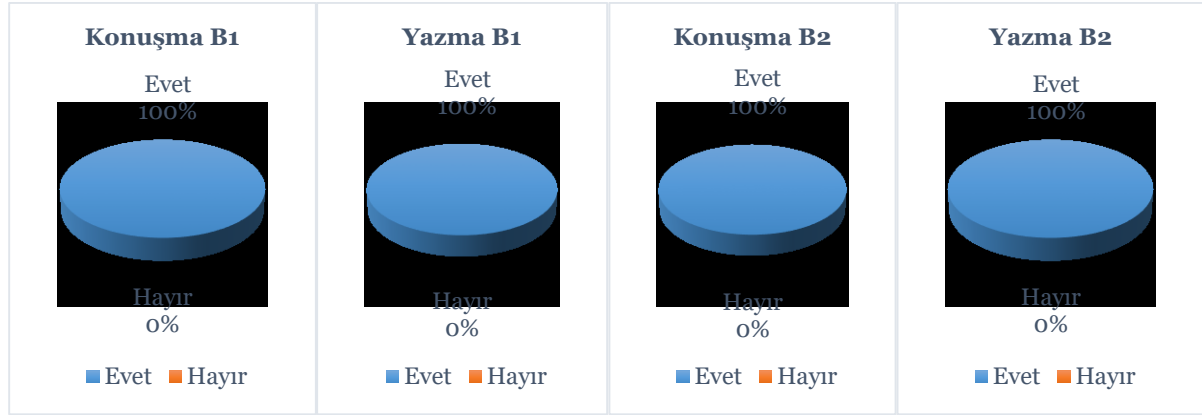
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 111)

Şekil 18. Eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir etkinlik örneği

Şekil 18’de yer alan konuşma becerisi etkinliğinde öğrenenden ulaşım araçları ile ilgili üç dakikalık bir konuşma yapması istenmektedir. Bu konuşmanın eğitim-öğretim ortamında rahatlıkla uygulanabilecek bir etkinlik olduğu göze çarpmaktadır.

Formdaki onuncu soruya yönelik bulgular

EOYUF'da yer alan onuncu soru "Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 10. Sosyokültürel bilgilerin güncelliğine yönelik etkinliklerin dağılımı

Grafik 10'a göre incelenen ders kitaplarındaki üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerde karşılaşılan sosyokültürel bilgilerin tamamıyla güncel olduğu görülmektedir. Bu bilgilerin güncelliği, öğrenenin yeni bir dil ve kültür öğrenirken hatalı bilgiler edinmemesi adına oldukça önem taşımaktadır. Bu bulgu, etkinliklerin gerçek yaşam odaklı olduğu görüşünü de desteklemektedir. Aşağıda bu bulguya örnek bir etkinliğe yer verilmiştir (Şekil 19):

YAZMA

DÜNYADA HANGİ HASTALIKLAR SEBEBİYLE İNSANLAR ÖLÜYOR?

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre her yıl dünyada yaklaşık 60 milyon kişi ölmektedir. Bu ölümlerin neredeyse yarısına beş hastalık sebep oluyor. Kalp damar hastalıkları ve kalp krizi bu sebeplerin başında gelmektedir. Yandaki tabloda insanların ölüm sebepleri verilmiştir.

Milyon

Hastalık	Milyon
Kalp Damar Hastalıkları	~9.5
Kalp Krizi	~8.5
Kronik Akciğer Hastalıkları	~4.5
Alt Solunum Yolu Enfeksiyonları	~4.0
Alzheimer ve Diğer Zihinsel...	~3.5
Nefes Borusu, Bronş ve...	~3.0
Diyabet (Şeker hastalığı)	~2.5
Tüberküloz	~2.0
İşahlı Hastalıklar	~1.5
Trafik Kazaları	~1.0
İnfectious Diseases	~0.5

17 Tabloyu inceleyelim ve bir metin yazalım.

Metinde şu taslağı kullanabilirsiniz:

Giriş Paragrafı:
Hastalıklarla ilgili genel bilgiler. Hangi hastalıklar ölümlere sebep olmaktadır? Size göre bu hastalıkların sebepleri neler olabilir? (Bulaşıcı hastalıklar, genetik, beslenme alışkanlıkları, yaralanmalar vb.)

Gelişme Paragrafları:
Bu hastalıklara karşı önlemler, insanların görevleri, yetkililerin (devlet, sağlık kuruluşları, uluslararası kuruluşlar vb.) görevleri. Araştırmalardan örneklerle yer verin. Kendi hayatınızdaki tecrübelerinizi paylaşın.

Sonuç:
Kısaca özetleyin, son düşüncelerinizi ve çözüm önerilerinizi yazın.

(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 57)

Şekil 19. Sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu etkinlik örneği

Şekil 19’da yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü’nden alınan bilgiler bulunmaktadır. Girdi olarak verilen bu bilgilerin günümüzde de güncelliğini koruduğu tespit edilmiştir. Öğrenenlere verilen sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu başka bir konuşma becerisi etkinliği örneği aşağıda yer almaktadır (Şekil 20):



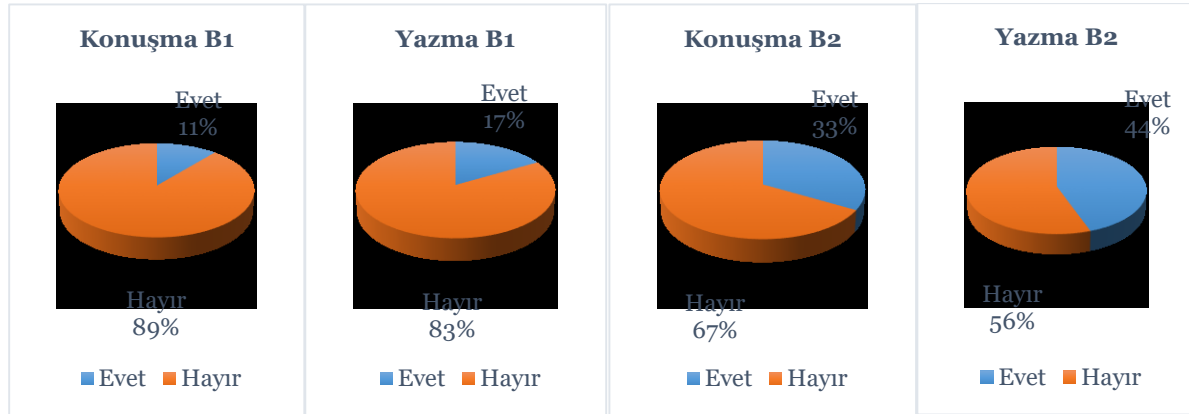
(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 81)

Şekil 20. Sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu etkinlik örneği

Şekil 20’de yer alan konuşma etkinliğinde girdi olarak Türkiye ve Singapur’da uygulanan bazı cezalar hakkında bilgiler verilmiştir. Öğrenenlere verilen bu bilgilerin güncel olduğu dikkat çekmektedir.

Formdaki on birinci soruya yönelik bulgular

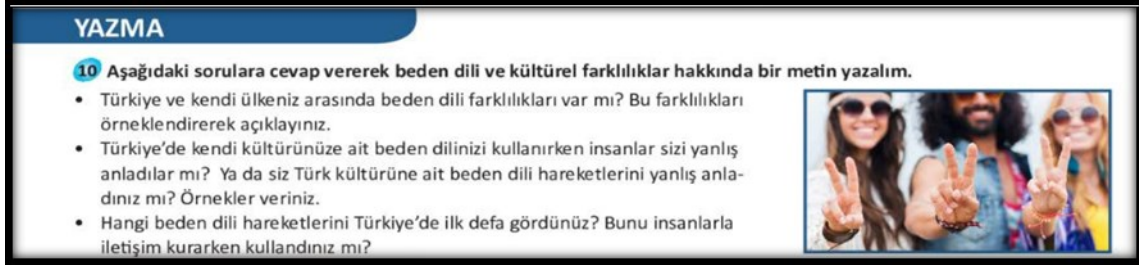
EOYUF’da yer alan on birinci soru “Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik tespitlere yer verilmiştir:



Grafik 11. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinliklerin dağılımı

Grafik 11 incelendiğinde, B1 ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin %11’i kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%89) bu niteliği taşımamaktadır. Yazma becerisi etkinliklerinin ise %17’sinin kültürlerarası yeterliğin gelişmesine

katkıda bulunduğu, %83'ünün bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan yazma etkinliği örneği yer almaktadır (Şekil 21):

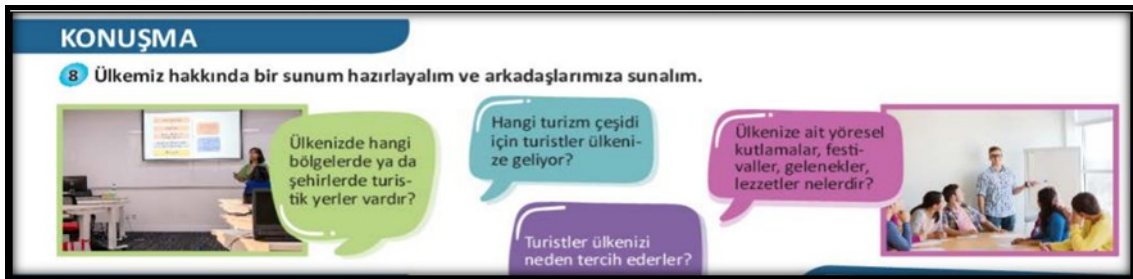


(B1 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 113)

Şekil 21. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği

Şekil 21'de yer alan yazma etkinliğinde öğrenenlerden, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında Türkiye ile kendi ülkeleri arasında bir karşılaştırma yapmaları istenmektedir. Etkinliğin kültürel farklılıklara dikkat çektiği, bu açıdan kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

Grafik 21 incelendiğinde, B2 ders kitabında yer alan konuşma etkinliklerinin %33'ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %67'sinin ise bu niteliği taşımadığı görülmektedir. B2 ders kitabında bulunan yazma etkinliklerinin %44'ünün kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu, %56'sının ise bulunmadığı tespit edilmiştir. Aşağıda kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği yer almaktadır (Şekil 22):



(B2 Yeni İstanbul Ders Kitabı, s. 11)

Şekil 22. Kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinlik örneği

Şekil 22'de yer alan konuşma etkinliğinde öğrenenlerden, ülkelerindeki turistik yerler, turizm çeşitleri, yöresel kutlamalar, festivaller, gelenekler vb. hakkında bir sunum hazırlamaları ve sınıf ortamında sunmaları beklenmektedir. Farklı kültürlerin tanıtımının yer aldığı etkinliğin, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu göze çarpmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası öğrenciler için Türkçe B seviyesi (B1 ve B2) ders kitaplarında yer alan üretici dil becerilerine yönelik etkinliklerin (konuşma ve yazma) eylem odaklı dil öğretimin yaklaşımına uygunluğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan birinci soru "Etkinlik, dili öğrencilere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin gerçek yaşam odaklı olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrenenin gerçek yaşamda karşılaşabileceği türden bir içerikle sunulduğu, söz konusu etkinliklerde belirtilen görevi yerine getirmek için doğal dil kullanımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Sözelimi incelenen kitaplarda yer alan kiralık ev arama, tatil arkadaşı bulma, ev arkadaşı seçme, gittiği yeri tanıtan bir blog yazısı yazma, internetten iş ilanlarına başvurma, son kullanma tarihi geçmiş ürün iadesi için şikâyet e-postası yazma, yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma gibi etkinlikler gerçek yaşam odaklı etkinliklerdir. Eylem odaklı yaklaşıma göre de etkinliklerin dili otantik bir bağlam üzerinden sunması yani gerçek yaşam temelli olması gerekmektedir (Akbal, 2008; Arslan, 2018; Coşkun, 2017; Ellis, 2003; İhtiyaryer, 2018; Richards & Rodgers, 2001; Willis, 2007). CEFR'in (2020, s. 32) eylem odaklı yaklaşımında, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla sunulan mekanik alıştırmalardan uzaklaşmakta; bunun yerine ihtiyaç çözümlemesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan, gerçek hayatı yansıtan görevler etrafında düzenlenen, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı etkinliklere odaklanılmaktadır. Bu bulgunun aksine Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabındaki (başlangıç ünitesi ve birinci alt üniteleri) yer alan etkinliklerin genel olarak gerçek yaşam odaklı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda Yeni İstanbul kitap setinin eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda gerçek yaşam temelli etkinliklere daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılabilir. Hasırcı (2019) ise Gazi Üniversitesi Yabancılar için Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini incelemiş, çalışma sonucunda gerçek yaşam odaklı etkinliklerin en çok İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabında yer aldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Çelik (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı A2 düzeyindeki konuşma etkinlikleri üzerine yaptığı çalışmada, incelenen 18 etkinlikten tamamının gerçek yaşam odaklı olduğunu, konuların günlük hayatın içerisinde seçildiğini ifade etmiştir. Söz konusu sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

EOYUF'da yer alan ikinci soru "Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanımadığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşımda sosyal bir aktör olarak karşımıza çıkan dil öğrencisi, başka insanlarla etkileşim içerisine girerek çeşitli problemleri çözmekte, yaparak-yaşayarak öğrenmekte, çeşitli gruplara dâhil olarak dilin doğal ortamda kullanımını deneyimlemektedir. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre yeni bir dil öğrenenler karşımıza 'sosyal aktörler' olarak çıkmaktadır. Eylem odaklı yaklaşım bağlamında tasarlanan bir etkinlikte de öğrenenin sosyal bir aktör çeşitli görevler üstlenmesine imkân tanınması gerekmektedir (Akbal, 2008; CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Günday ve Atmaca, 2017; Günday, 2022; Fişekçioğlu, 2021a; Jank ve Meyer, 1997; Nunan, 2004; Richards ve Rodgers, 2001). Bu çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki konuşma ve yazma etkinliklerinde işçi-işveren rollerini üstlenerek bir diyalog hazırlama; evde temizlik, yemek vb. işler için iş bölümü yapma, internetten iş ilanına başvurma, bir blog üzerinden tavsiye yazıları yazma, aynı şehirdeki bir yabancı dil öğretmenine e-posta yazma, ürün iadesi için bir şikâyet e-postası yazma, festival programı ve davet mektubu hazırlama, tatil planı için diğer aile bireylerini ikna etme gibi öğrenenlere birtakım rollerin verildiği çeşitli etkinliklere rastlanmaktadır. Bu, öğrenenleri sosyal aktör konumuna sokmaktadır. Fakat bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan etkinliklerin (n=72) yalnızca %19'unun (n=14) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Ayrıca B1 ve B2 seviyelerindeki kitaplar kendi içerisinde kıyaslandığında; B1 düzeyindeki kitapta bulunan etkinliklerin %30'unun (n=11) bu niteliği taşıdığı görülürken B2 düzeyinde yer alan etkinliklerin yalnızca %8'inin (n=3) bu niteliği

taşıdığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Sönmez (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan A1-A2 ders kitaplarındaki temel dil becerilerine ilişkin etkinlikleri Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ndeki yeterliklere göre incelemiştir. Söz konusu çalışmada bu araştırma sonucuna benzer bir sonuç elde edilmiştir. Buna göre İstanbul ve Gazi Türkçe öğretimi ders kitaplarında sözlü anlatımın sadece bireysel konuşma olarak yer almasının çerçeve metne göre sosyal aktör olarak değerlendirilen dil kullanıcısının dil öğrenim süreci için olumlu bir durum olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, Yedi İklim Yabancılar için Türkçe ders kitabında karşılıklı konuşma becerisi etkinliklerine daha fazla ağırlık verildiği, dolayısıyla öğrenenlerin daha çok sosyal aktör konumunda olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan üçüncü soruya göre B1 ve B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görev temelli anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre iletişim ve öğrenmede, kişinin iletişimsel yeteneğini kullanmasını gerektiren dil etkinlikleri olmasına rağmen salt dilsel olmayan görevlerin yapılması da gerekmektedir. Hedefe ulaşmak için bireyin kendi özel yeteneklerini kullanarak çeşitli eylemler gerçekleştirmesi beklenmektedir (CEFR, 2021). Eylem odaklı yaklaşımın hedef dilde günlük hayat içerisinde gerçek iletişimler canlandırmak, dil kullanımı için gerçek sebepler yaratmak, dil çalışması için doğal bir bağlam oluşturmak, öğreneni gerçek hayattaki sorunlarla karşı karşıya getirmek, öğrenenin yaratıcılığını teşvik etmek, öğrenenin diğer insanlarla beraber ortak eylemlerde bulunmasını sağlamak gibi amaçları bulunmaktadır (CEFR, 2001; Coşkun, 2017; Fişekçioğlu, 2021a; Günday, 2022; Willis, 1996b). Hâliyle eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin de bu nitelikleri taşıması, öğrenenleri çeşitli görevler üstlenmeye teşvik etmesi beklenmektedir. İncelenen kitaplarda; bir yolculuk planlama, bir icat tasarlayıp proje dosyası hazırlama ve sınıf ortamında bu dosyayı sunma, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, katıldığı bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, ilgi çeken bir konu hakkında resim, video gibi materyallerle destekleyerek bir sunum gerçekleştirme, bir gezi blogunda ülke tanıtımı için yazı yazma, şiir ya da şarkı yazma, bir kültür günü düzenleme ve grup üyeleriyle görev paylaşımı yapma gibi öğrenenlere çeşitli görevlerin verildiği etkinliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fakat bütün olarak değerlendirildiğinde, kitaplarda (B1-B2) yer alan konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=72) yaklaşık %36'sının (n=26) bu niteliği taşıdığı tespit edilmiştir. Bu oran, görev temelli etkinliklerin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonucuyla benzer şekilde Akbal (2008), Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe 1 ders kitabı başlangıç ünitesinde yer alan çalışmalardan hiçbirinin görev kabul edilemeyeceği, ancak söz konusu etkinliklerin birtakım çabalarla (girdi eksikliğini giderme, çalışmaları sıralama vb.) görev odaklı bir forma dönüştürülebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmayla örtüşen şekilde Baklacı (2018), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1 ve A2 ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini görev odaklı yöntem bağlamında incelemiş ve ders materyallerinde görev odaklı yazma etkinliklerine yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Rebahan (2019), yabancılar için Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerini incelediği çalışmasında, Yeni Hitit (1,2,3) ders kitaplarındaki sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun göreve dayalı dil öğretim yaklaşımına uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki (Altay Türkçe Öğreniyorum, İzmir Yabancılar İçin Türkçe, Türkçeye Yolculuk ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe) yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasında da konuşma ve yazma becerisi alanındaki yönerge içeriklerinin bütün olarak görev temelli yöntemine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF'da yer alan dördüncü soruya göre incelenen B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin, öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanılarak öğrenmesine fırsat tanıdığı belirlenmiştir. Etkinliklerin öğreticilerin rehber konumunda, öğrenenlerin ise dili bizzat kullanıp deneyimleyeceği şekilde tasarlandığı görülmektedir. Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde başta ders işleniş süreci olmak üzere öğreticilerin ve öğrenenlerin sınıf içerisindeki rollerine de değişiklikler ve yenilikler getirmiş; bir moderatör olarak öğreticileri, öğrenenlerin dış dünya ile olan ilişkilerini kontrol edebilmeye yönlendirmiştir. Sürecin başından sonuna kadar öğretimin planlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenenlerin de aktif bir şekilde yer alması beklenmektedir. Bütüncül çalışma ilkesi çerçevesinde, değişken ve dinamik bir süreç içerisinde öğrenenin zihinsel, ruhsal ve bedensel aktifliği de önem arz etmektedir (Branden, 2016; Bourguignon, 2007; CEFR, 2001; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Nunan, 2004; Karataş, 2019). İncelenen kitaplarda; festival programı ve davet mektubu hazırlama, kültür günü etkinliği düzenleme ve görev paylaşımı yapma, beden dili ve kültürel farklılıklar hakkında bir metin yazma, bir şikâyet e-postası yazma, hayallerle ilgili bir kompozisyon yazma gibi öğrenenin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyan etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçların aksine Akbal (2008) ise, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin genel olarak öğrencilerden yeni bir şey üretmelerini değil de öğrenilenin pekiştirilmesini sağlamak amacıyla kurgulandığı sonucuna ulaşmıştır.

EOYUF'da yer alan beşinci soru "Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%67) öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirdiği tespit edilmiştir. B1 seviyesindeki yazma etkinliklerinde ise tersi bir durum söz konusudur. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğu (%83) grup çalışması ve iş birliği içermemektedir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinde bu nitelik, B1 seviyesindeki konuşma etkinliklerine nispeten daha düşük bir orana sahiptir. B2 düzeyindeki konuşma etkinliklerinin %44'ü bu niteliği taşımaktadır. B2 düzeyindeki yazma etkinliklerinin ise hiçbirini öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine yönlendirmemektedir. Bu durum, eylem odaklı yaklaşımın "Öğrenenin bireysel hareket etmekten ziyade grup çalışmalarına dâhil olması beklenir." ilkesi ile örtüşmemektedir. Nitekim eylem odaklı yaklaşımda grup çalışması, iş birliğine dayalı rol oyunları veya sosyal hayat ile ilgili görevler önem arz etmektedir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997; akt. Sayınsoy, 2003; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017). İncelenen kitaplarda; emlakçı ve kiracı rollerine girerek bir ev kiralama, geleceğin meslekleri hakkında tartışma ve karşılıklı sorular sorma, çeşitli konular hakkında münazara gerçekleştirme, bir restoran ya da kafe açmak için proje hazırlama, bir icat tasarlama gibi grup çalışması veya iş birliği gerektiren etkinlikler bulunurken; oturduğu ev ve mahalle hakkında bir metin yazma, çeşitli iş ilanlarına başvuru yapmak için e-posta yazma, bir başarı hikâyesi yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, eğitim geçmişi ve ülkedeki eğitim sistemi hakkında kısa bir konuşma hazırlama, GDO'lu besinler hakkında düşüncelerini ifade etme, teknolojik icatların insan hayatına verdiği zararlar konusunda bir metin yazma gibi grup çalışması veya iş birliği gerektirmeyen bireysel etkinliklerin de bir hayli fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Başar (2016), Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setini (Temel Seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirdiği çalışmasında, ikili ve grup çalışması yapılabilecek etkinliklerin temel seviye Yedi İklim Türkçe setinde çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar, birbiriyle örtüşmektedir. Ayrıca Alhan Derinkök (2022) Yedi İklim Türkçe ders kitaplarında ikiyeşerli veya üçerli gruplar hâlindeki karşılıklı konuşma etkinliklerinin daha fazla olması gerektiğini belirtmiştir.

EOYUF'da yer alan altıncı soru "Etkinlik, etkileşim/bildirişim odaklı mı?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 seviyesi konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%72)

etkileşim/bildirişim odaklı olduğu görülürken B1 seviyesi yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun (%83) etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki ders kitabında ise konuşma becerisi etkinliklerinde yarı yarıya bir dağılım söz konusudur. Etkinliklerin yarısı (n=9) etkileşim/bildirişim odaklı iken diğer yarısı (n=9) bu niteliği taşımamaktadır. B2 düzeyi ders kitabındaki etkinliklerin ise tamamının bu nitelikten uzak olduğu görülmüştür. Kitapta yer alan 18 yazma etkinliğinin tamamının etkileşim/bildirişim odaklı olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, eylem odaklı yaklaşımın iletişimsel dil yeteneklerinin geliştirilmesi üzerinde durduğu görülmektedir. İletişimsel dil yetenekleri, öğrenenlerin özellikle dilsel araçları kullanarak etkileşim kurabilmesini sağlayan yeteneklerdir (CEFR, 2001). Öğrenenlerin günlük hayatta karşılaştıkları bilgileri, diğer insanlarla etkileşim içerisinde kullanılarak uygulaması hedeflenmektedir. Yabancı/ikinci dil eğitiminin öğrenen merkezli sürdürüldüğü günümüzde eylem odaklı yaklaşım hem dört temel dil becerisinin kazandırılması hem de dil bileşenlerinin öğreniminin etkileşime, iş birliğine, iletişime ve eyleme dayalı etkinlikler aracılığıyla sürdürülmesi anlayışını benimsemektedir (Arslan; 2018; Coşkun, 2017; Dilidüzgün, 2015; Günday ve Atmaca, 2017; Nunan, 2004). Yaklaşımına göre öğrenen sürekli olarak etkileşim içerisinde olmalıdır (Jank ve Meyer, 1997: 355-359; akt. Sayınsoy, 2003). İncelenen kitaplardaki etkinliklerin ise bu anlayışa uygun olarak tasarlanmadığı göze çarpmaktadır. İncelenen kitaplarda; ilgi çekici bir konuyla ilgili bir sunum hazırlayarak sınıf ortamında sunma ve dinleyicilerin sunumla ilgili sorular sorması, bir zaman çizelgesi hazırlayarak önemli olaylar ve kararların sınıf ortamında anlatılması ve dinleyenlerin bu kararlarla ilgili pişman olup olmama durumuna yönelik sorular sorulması, gruplar hâlinde yolculuk planı yaparak sınıf ortamında planın anlatılması, sınıf arkadaşlarına sorular sorarak en uygun tatil arkadaşını bulma, gruplar hâlinde bir icat tasarlama ve proje dosyası hazırlama gibi etkileşim/bildirişim odaklı etkinlikler bulunurken; turizm hakkında bir metin yazma, okuldaki öğrenci dergisi için bir gezi yazısı yazma, teknolojinin olmadığı bir dünya hakkında metin yazma, sosyal medya kullanımının faydaları ve zararları hakkında bir metin yazma, moda hakkındaki görüşlerini ifade etme, ülkedeki ceza sistemi hakkında bir konuşma yapma gibi etkileşim/bildirişim odaklı olmayan etkinliklerin de çokça yer aldığı tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Yavuz Kırık (2015), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı serisinde yer alan konuşma becerisi etkinliklerini etkileşim bağlamında incelemiş, konuşma etkinliklerinin etkileşimsellik düzeyinin oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Hasırcı (2019) çalışmasında, Gazi Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarında yer alan A2 seviyesi konuşma becerisi etkinliklerini karşılaştırmalı olarak incelemiş, çalışma sonucunda her üç kitapta da öğrenci-öğretmen etkileşiminin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Bunun yanı sıra Çelik (2022), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergeleri görev temelli yöntem bağlamında incelediği çalışmasından elde ettiği sonuçlar doğrultusunda, ders kitaplarında konuşma becerisi alanında öğrenciyi daha aktif kılacak ve diğer öğrenenlerle etkileşim hâline sokacak etkinlikler ve yönergeler hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Alhan Derinkök (2022) Yedi İklim Türkçe ders kitapları ile New English File seti ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Yedi İklim Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinliklerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin öne çıkarıldığını ve bunun da öğrenci ve öğretmen arasında tek yönlü iletişimin oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir. İncelenen diğer kitapta ise öğrenci-öğrenci etkileşiminin oldukça yüksek bir oranda yer aldığı dikkat çekmektedir. Aynı çalışmada, New English File seti ders kitaplarında ikiyeşerli grup olmaksızın oluşturulmuş konuşma etkinliğinin yok denecek kadar az olduğu da ifade etmiştir. Bu sayede hem etkileşim çift yönlü olmakta hem de öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı benimsenmiş olmaktadır. Çalışmada ayrıca, diller için standartlaştırılmış bir program sunan Avrupa Ortak Başvuru Metni tanımlayıcılarına uygunluk sağlayabilmesi için Yedi İklim Türkçe ders

kitaplarının sözlü üretim etkinlikleri azaltılıp daha fazla etkileşim içeren alıştırmalara yer verilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

EOYUF'da yer alan yedinci soruyla ilgili elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin (n=36) çoğunluğunun (n=23) öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan yazma etkinliklerinin (n=36) yalnızca 15'inin bu özelliği taşıdığı görülmüştür. Eylem odaklı yaklaşımda öğrenen merkeze alınmalı; araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye, çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirilmelidir (CEFR, 2001; Jank ve Meyer, 1997'den akt. Sayınsoy, 2003). Araştırmaya konu olan kitaplar incelendiğinde; köyde yaşamının şehirde yaşamaktan daha iyi olup olmadığına dair bilgiler ve istatistiklerden hareketle bir metin yazma, eğitimde ödevin işlevine yönelik bir münazara gerçekleştirme, farklı zekâ türleri ya da iyi bir öğretmenin özellikleri gibi konulardan birini seçme ve farklı kaynaklardan yapılan araştırmalardan hareketle bir konuşma hazırlama, Göbeklitepe hakkında bir araştırma metni yazma gibi çeşitli etkinliklerin yer aldığı ve bu etkinliklerin öğreneni araştırmaya, soru sormaya, tartışmaya, keşfetmeye vb. çeşitli eylemlerde bulunmaya yönlendirdiği görülmektedir. Yine incelenen kitaplarda hayalindeki mesleği yazma, bir blogda problemlerini anlatan insanlara tavsiyeler yazma, eğitim geçmişi hakkında kısa bir konuşma hazırlama gibi öğreneni araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendirmeden, mevcut bilgilerle tamamlanabilecek etkinliklerin de yer aldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Başar (2016) çalışmasında, incelediği temel seviye Yedi İklim Türkçe setindeki eksiklikten yola çıkarak, özellikle anlatma becerilerine ait etkinliklerde sorun çözme yetisini geliştirecek durumların verilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu etkinliklerde öğrenenlere, bir konu veya durum hakkındaki duygu ve düşüncelerini açıklamak yerine gerçek hayatta her zaman karşılaşılabileceği sorunlar vermenin hedef kitle açısından daha faydalı olabileceğini ifade etmiştir.

EOYUF'da yer alan sekizinci soru "Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin biçimi, yani dil bilgisini değil, anlamı ön plana çıkardığı belirlenmiştir. Eylem odaklı yaklaşım bünyesindeki görevlerin, öncelikle anlama odaklanan etkinlikler, alıştırmaların ise aksine öncelikle biçim odaklı dil kullanımını gerektiren etkinlikler olduğu söylenebilir (Akbal, 2008). Dolayısıyla bu yaklaşım çerçevesinde hazırlanan etkinliklerin biçime değil, anlama odaklanması beklenmektedir. İncelenen kitaplarda, fobiler hakkında konuşma, ilk yardım hakkında konuşma, dünya genelindeki hastalıklarla ilgili bir metin yazma, sağlıklı olmak için neler yapılması gerektiği konusunda bir metin yazma, geleceğin mesleklerine yönelik girdi olarak verilen haberden hareketle konuşma gibi etkinliklerinde amaç, dil bilgisi kurallarının tam ve eksiksiz bir şekilde sergilenmesini değil, anlamı ön plana çıkarmaktadır.

Ünlü (2015) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dil bilgisi alıştırmalarını karşılaştırdığı çalışmasında, Hitit ders kitabının daha geleneksel bir dil bilgisi anlayışıyla hazırlandığı fakat ondan 7 sene sonra hazırlanan Yeni Hitit ders kitabında "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" ölçütleri doğrultusunda, dil bilgisi konularının dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde hedef dilde iletişimi gerçekleştirmeye yardımcı unsurlar olarak ele alındığı sonucuna ulaşmıştır.

Akbal (2008) çalışmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabındaki başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunun anlam odaklı değil biçim veya sesletim odaklı olduğu sonucuna varmıştır.

EOYUF'da yer alan dokuzuncu soru "Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerinin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. Bir görevin eylem odaklı olabilmesi için bu görevin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olması gerekmektedir (Coşkun, 2017). Ayrıca yaklaşıma göre sınıf ortamında uygulanabilecek farklı etkinlik türleri yaygın hâle getirilmelidir (Puren, 2008'den akt. Coşkun, 2017). Dil kullanıcısı, gerçek yaşamda karşılaşabileceği iletişim durumları ile görev odaklı etkinlikler vasıtasıyla sınıf ortamında tanışmaktadır (Fişekçioğlu, 2021a). Eylem odaklı yaklaşıma göre dil öğretiminde sınıf ortamındayken dahi sınıfın dışına çıkabilme, dil öğrencisinin günlük hayatında karşılaşacağı çeşitli eylemlerle öğrenimi etkin kılma esastır (CEFR, 2020). İncelenen kitaplarda; yeni bir dil öğrenmek için aynı şehirde yaşayan bir öğretmene e-posta yazma, bir yolculuk planlama, bir etkinlik hakkında tanıtım ve eleştiri metni yazma, hayalindeki meslek hakkında bir metin yazma, geçmişte elde edilen başarılar hakkında konuşma, moda hakkında kısa bir metin yazma, beslenme türleri ile ilgili bir metin yazma gibi etkinliklerin eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir/gerçekleştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

EOYUF'da yer alan onuncu soru "Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre B1 ve B2 düzeyindeki tüm konuşma ve yazma etkinliklerindeki sosyokültürel bilgilerin güncel olduğu tespit edilmiştir. Hızla değişen dünyada birtakım sosyokültürel bilgilerin de değiştiği görülmektedir. Dolayısıyla kitaplarda yer alan bilgilerin güncel olup olmaması, öğreneni yanlış yönlendirmemek, hatalı bilgiler edinen bir sosyal aktör olmasını engellemek adına önemli bir konudur. Sözgelimi, B1 düzeyinde "Her şeyin başı sağlık" ünitesinde yer alan yazma etkinliğinde, Dünya Sağlık Örgütü'nden alınan sayısal veriler girdi olarak öğrenene sunulmuştur. Bu bilgilerin güncel olduğu, öğreneni yanlış yönlendirmediği görülmüştür. Kitap genelinde yer alan etkinlikler incelendiğinde, güncel olmayan sosyokültürel bir bilgiye rastlanmamıştır.

EOYUF'da yer alan on birinci soru "Etkinlik kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, B1 düzeyindeki kitapta kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan konuşma ve yazma etkinliklerinin sayısı, B2 düzeyine göre nispeten daha azdır. B1 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=36) yaklaşık %14'ünün (n=5) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. B2 düzeyindeki konuşma ve yazma etkinliklerinin (n=36) ise yaklaşık %39'unun (n=14) kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşıma göre, dil öğrenirken kültürlerarası deneyim kazanma konusu da önem arz etmektedir. Buna göre dil kullanıcısı sosyal ortamlarda bulunarak kalıcı öğrenmeyi ve kültür öğrenimini de gerçekleştirmiş olacaktır (Demirel, 2012'den akt. Günday ve Atmaca, 2017, s. 440; Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Aktaş, 2021a). Ayrıca eylem odaklı yaklaşım, dilin sosyokültürel bağlam içerisinde öğretilmesi anlayışını temel almaktadır (Günday, 2022). Bu doğrultuda görevlerin ortak eylem ve ortak kültüre dayanmakta olduğu görülmektedir (Günday ve Atmaca, 2017, s. 445). Dil yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda kültür aracı olarak kabul edildiğinde dil öğrenimi ve öğretiminde kültür aktarımının da hiçbir zaman unutulmaması gerektiği söylenebilir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; İşcan ve Yassıtış, 2018). Ayrıca dil öğretiminde hedef dilin kültürünün aktarımı kadar kaynak dilin kültürü ile birlikteliğinin sağlanması da gerekmektedir (Şen, 2019, s. 19). Dolayısıyla bu anlayışla hazırlanan kitaplarda, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunacak etkinliklerin yer alması gerekmektedir. İncelenen kitaplarda; öğrenenlerin boş zamanlarda, hafta içi, hafta sonu ya da farklı ortamlarda yaptıkları aktiviteleri kendi ülkeleri ve bulundukları ülke bağlamında karşılaştırmaları, kendi ülkeleri ve Türkiye'yi beden dili ve kültürel farklılıklar açısından değerlendirmeleri, ülkelerin eğitim sistemlerini kıyaslamaları, ülkeleri hakkında bir sunum hazırlamaları gibi kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunan etkinliklerin yer

aldığı tespit edilmiştir. Ancak her iki kitap seviyesinde bakıldığında bu oranın yeterli olduğunu söylemek güçtür.

İlgili alanyazında yabancılar için Türkçe ders kitaplarını kültürel öğeler açısından inceleyen pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Sözgelimi İşçi (2012), Yeni Hitit ders kitabını dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelediği çalışmasında, hedef kültüre yönelik metinler ya da hedef kültür ile diğer kültürler arasında karşılaştırma yapmaya yönelik metinlere veya etkinliklere daha sık yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okur ve Keskin (2013), İstanbul Yabancılar için Türkçe A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında; bu çalışmanın sonucuyla örtüşecek şekilde, temel seviye kitaplarda kültürel öğelerden az yararlanıldığı, orta seviye kitaplarda bu öğelere daha fazla yer verildiği sonucuna varmışlardır. Kutlu (2015), yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımını Gazi Yabancılar için Türkçe Öğretim Seti örneğinde incelediği çalışmasının sonucunda kültürel öğelere yer verilmesine rağmen, bu öğelerden daha fazla yararlanmanın gerekli olduğunu ifade etmiştir. İşcan ve Yassıtaş (2018) Yedi İklim Türkçe Öğretim seti B1 ve B2 düzeyi ders kitaplarını kültür aktarımı açısından inceledikleri çalışmalarında, kitapta hedef kültür olan Türk kültürünün öğrenenlere farklı yönleriyle sunulan birçok öge içerdiğini, bunun yanı sıra ders kitaplarında Türk kültürü dışında farklı kültürel unsurların da yer aldığını belirlemişlerdir. Fakat çalışmada, kitapların kültür aktarımı açısından uygun olduğu görülse de kültürlerarası iletişim açısından ele alındığında, öğrencinin kültürlerarası iletişimsel yeti kazanması ve kültürel farkındalık oluşturmada etkileyecek bazı eksiklikler taşıdığı da tespit edilmiştir. Yine Aktaş (2021b), yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde (Yeni İstanbul, Yeni Hitit ve Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri) Türk ve Türkiye imajının nasıl betimlendiğini tespit ettiği çalışmasında; kültürel unsurlarla ilgili imajların Yeni İstanbul setinde diğer kitaplara göre daha fazla yer aldığını tespit etmiştir. Yapılan tüm bu çalışmalar değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde kültürel unsurların yeterince etkili bir şekilde yer almadığı ve bu unsurlara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucunun vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuç ise kültürel unsurların aktarımında hedef dil ile birlikteliğin ve etkileşimin sağlanması yani kültürel etkileşim noktasında ilgili ders kitapların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Öneriler

Ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Ders kitabı yazarlarının etkinlik tasarlarırken eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine uygun davranmaları gerekmektedir. Etkinlikler tasarlanırken yaklaşıma ait ilkelerin tamamı bütüncül olarak ele alınmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ders kitaplarında yer alan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşımına uygun olup olmadığını ayırt etmeleri ve söz konusu etkinlikler uygun değilse bunları dönüştürme becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda öğreticilere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.

Diğer araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

Bu çalışmada Yeni İstanbul Yabancılar için Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bunun dışında diğer kitapların da (Gazi TÖMER, Yeni Hitit, Ankara TÖMER vb.) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğu belirlenip kitaplar arasında kıyaslamalar yapılabilir.

Bu çalışmada bağımsız dil kullanıcısına işaret eden B seviyesindeki kitaplar ele alınmıştır. Diğer çalışmalarda da A ve C düzeyi kitaplar incelenip bu doğrultuda seviyeler arası kıyaslamalar yapılabilir.

Bu çalışmada eylem odaklı yaklaşıma uygunluk durumu açısından üretici dil becerileri ele alınmıştır. Bu beceriler dışında alıcı dil becerilerinin de (dinleme ve okuma) eylem odaklı yaklaşıma uygunluğunu belirleyen çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada Yeni İstanbul TÖMER B düzeyi ders kitaplarındaki eylem odaklı yaklaşıma uygun olan ve olmayan etkinlikler tespit edilmiştir. Diğer çalışmalarda da eylem odaklı yaklaşıma uygun olmayan etkinliklerin eylem odaklı yaklaşıma nasıl dönüştürüleceğine yönelik örnekler sunulabilir.

Kaynakça

- Akbal, B. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklılık üzerine uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aktaş, E. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma (yazılı iletişim, etkileşim ve üretim)*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.157-185). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aktaş, E. (2021b). *Yabancı dil olarak Türkçe ders materyallerinde Türk ve Türkiye imajına ilişkin unsurlar*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 232-257.
- Alhan Derinkök, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarında orta düzey konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması (Yedi İklim Türkçe ve New English File örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Arı, G. (2018) *Konuşma eğitimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde*, (s. 277-293) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 173-198.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (2), 368-388.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe setinin (Temel seviye: A1, A2) yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1 (2), 55-77.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev.: H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble, IUFM de l'Académie de Rouen.
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu, L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/ apprentissage de la langue étrangère, 5ème colloque international de l'A.D.C.U.E.F.E. (Dijon).
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bölükbaş, F. & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 221-235.

- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı* (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Bölükbaş, F., Yılmaz, Y. M. & Keskin, F. (Ed.). (2022). *İstanbul yabancılar için Türkçe B2 ders kitabı* (4. bs.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Branden, K. V. (2006). *Task-based language education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bülbül, A. (2018) *Dil öğretiminde uluslararası ölçütler*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 489-503). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Büyükkiz, K. K. (2018). *Göreve dayalı öğretim yöntemi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 123-125) Ankara: Grafiker.
- CEFR. (2001). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR. (2020). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 83-101.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çelik, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A2 seviyesi konuşma etkinliklerinin görev odaklı yaklaşıma göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yönergelerin görev temelli yöntem açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, G. (2018). *İkili ve grup çalışmaları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 227-232) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Demirel, Ö., & Şahin, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 16-34.
- Ellis, R. (2003). *Task- based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Erol, H. F. (2016) *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. F. Yıldırım, B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yöntemler- beceriler- uygulamalar* içinde (s.177-218), Ankara: Pegem Yayınları.
- Fişekçioğlu, A. (2021a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alıştırma- etkinlik- görev kavramları ve etkinlikleri göreve dönüştürme uygulamaları*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 281-295). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fişekçioğlu, A. (2021b). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler için Halk bilimi kaynaklarının önemi: kültürlerarası aracılık yeterlilikleri kapsamında öğretmen kavramı*. M. Aça ve M. Dinç (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlar odasında toplum ve kültür araştırmaları* içinde (s.350-364). Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları.

- Goullier, F. (2008). La mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues en Europe. Une réalité différenciée dans ses finalités et dans ses modalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, 55-62.
- Göçen, G. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma (sözlü iletişim- etkileşim ve üretim*. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Ed.), *Etkinlik temelli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s.121-155). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Günday, R. & Atmaca, H. (2017). Öğrenme stratejileri ve eylem odaklı yaklaşım. *1st International Black Sea Conference on Language and Language Education, Samsun 19 Mayıs Üniversitesi*, 438-448.
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815-832
- Gündüz, O. & Şimşek T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2018a) *Dil öğretimi ve temel dil yaklaşımları*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde*, (s. 37-48) Ankara: Grafiker.
- Güneş, F. (2018b). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.499-524). Ankara: Pegem Akademi.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098.
- İhtiyaryer, B. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev odaklı yaklaşım açısından kelime öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- İnal, S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.525-534). Ankara: PegemA.
- İşcan, A., & Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3 (1), 47-66.
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karadağ, B. F. (2021). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev temelli öğretim yönteminin iletişimsel beceriler bağlamında kullanımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, A. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının etkinlik algıları ve etkinlik geliştirme/ uygulama durumlarına yönelik bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Kartallıoğlu, N. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimi*. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı içinde* (s. 315-348). Ankara: PegemA.
- Koparıcı, I. F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe B1 seviyesinde deyim öğretimi/öğrenimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 seviyesi). *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), s. 697-720
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications, Inc.

- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (C. 16). New York: Sage publications.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. England: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). An introduction to task-based language teaching. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 7, 25-28.
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özcan, F. & Eren Ökten, C. (2020). Eylem Odaklı Yaklaşım Açısından Konuşma Kaygısının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED Cilt 2*, Sayı 2, 81-103.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed.: M. Bütün ve S. B. Demir), Ankara: PegemA.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative a la perspective co-actionnelle, *Le Français dans le monde*, (347), 37-40.
- Rebahan, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin göreve dayalı dil öğretimine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, 2199-2218
- Sayınsoy, B. (2003). *Çocuklara yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sönmez, Ö. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçevesi açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şahin, M. (2019). *Görev temelli dil öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Şen, Ü. (2019). *Dil eğitiminin temel kavramları*. Ü. Şen (Ed.), *Dil eğitiminin temel kavramları içinde* (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 13-25.
- Şimşek, R., & Erdem, İ. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 280-289.
- Temur, N., & Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar*. A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.535-544). Ankara: PegemA.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- 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.

- Varışoğlu, M. C. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi*. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s. 473-497). Ankara: PegemA.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996a). *A framework for task-based learning (Longman Handbooks for Language Teachers)*. Essex: Longman.
- Willis, J. (1996b). A flexible framework for task-based learning. *Challenge And Change in Language Teaching*, 52, 62.
- Yaman, H. & Karaarslan, F. (2012). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkisi: bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- 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.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 ve A2 düzeyleri için görev temelli sözcük öğretim etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yoğurtçu, K., & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11), 1115-1158. 9;

EK. Eylem odaklı yaklaşıma uygunluk formu

Nu	Eylem Odaklı Yaklaşım	Evet	Hayır
1	Etkinlik, dili öğrenenlere otantik bir bağlam üzerinden sunuyor mu? Başka bir deyişle etkinlik gerçek hayat odaklı mı?		
2	Etkinlik, öğrenenin sosyal bir aktör olarak çeşitli roller üstlenmesine imkân tanıyor mu?		
3	Etkinlik görev temelli mi?		
4	Etkinlik, öğrenenin dili aktif şekilde kullanarak öğrenmesine fırsat tanıyor mu?		
5	Etkinlik, öğreneni grup çalışmasına/iş birliğine sevk ediyor mu?		
6	Etkinlik etkileşim / bildirışim odaklı mı?		
7	Etkinlik, öğrenenleri araştırma, soru sorma, tartışma, keşfetme vb. eylemlerde bulunmaya yönlendiriyor mu?		
8	Etkinlik biçimi (dil bilgisini) değil anlamı ön plana çıkarıyor mu?		
9	Etkinlik eğitim-öğretim ortamında uygulanabilir mi?		
10	Etkinlikteki sosyokültürel bilgiler güncel mi?		
11	Etkinlik, kültürlerarası yeterliğin gelişmesine katkıda bulunuyor mu?		

(Aktaş, 2021a; Bourguignon, 2007; Branden, 2006; CEF, 2001; 2020; Coşkun, 2017; Demirel, 2018; Dilidüzgün, 2015; Ellis, 2003; Fişekçioğlu, 2021a; 2021b; Goullier, 2008; Günday, 2022; Günday ve Atmaca, 2017; Güneş, 2018a; Karataş, 201; Nunan, 2004; 2005; Puren, 2006; Richards ve Rodgers, 2001; Şen ve Boylu, 2015; Willis, 1996a).