

Uluslararası Öğrenciler için Hazırlanan Akademik Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Görevleri ve Yeterlilikleri¹

Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN²

Öz

Son yıllarda Türkiye’de bulunan üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitim almak isteyen uluslararası öğrencilerin sayısının artması, yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimine önem verilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Akademik Türkçe becerisinin kazandırılması sürecinde, eğitim öğretim ortamlarında en sık kullanılan beceri olması sebebiyle öğrenenlerin akademik konuşma becerisinin geliştirilmesine de özellikle dikkat edilmelidir. Öğrenenlerin akademik dil becerilerinin geliştirilmesinde en çok yararlanan öğretim materyali ise ders kitaplarıdır. Bu sebeple ders kitaplarının öğrenenlerin akademik dil becerilerinin gelişimini destekler nitelikte olması önemlidir. Belirtilen önemle çalışmada yabancı dil olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi ihtiyacı hissedilmiştir. Araştırmada uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma görevleri ile konuşma türlerini belirlemek ve kitaplarla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğini tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma nitel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma kapsamında 7 akademik Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Doküman analizi ile elde edilen veriler sonucunda ders kitaplarında çoğunlukla açıklama yapmak, tartışma yapmak, sunum yapmak gibi görevlerin bulunduğu; bu görevlerin çoğunlukla bireysel görevlerden oluştuğu ve ders kitaplarıyla çoğunlukla kazandırılması hedeflenenin “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” yeterliliği olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçların yabancı dil olarak akademik Türkçenin öğretiminde ders kitaplarının ve ders materyallerinin

¹Bu çalışma “6. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi”nde (2020) yazar tarafından sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ggo-cen@fsm.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7552-8406.

Geliş tarihi: 04.01.2021 - Kabul tarihi: 26.02.2021

Kaynak Gösterme: Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43-84.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003

hazırlanması sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, akademik Türkçe, akademik konuşma becerisi*

Speaking Tasks and Speaking Competencies in Academic Turkish Coursebooks for International Students

Abstract

The increasing number of international students intending to have a BA or MA degree from universities in Turkey has brought the need for teaching academic Turkish into prominence. As speaking skills are the most frequently used ones in learning environments, academic speaking skills should be specifically emphasized while teaching academic Turkish skills. The most common teaching material for improving learners' academic language skills is the coursebook. For this reason, coursebooks should be comprehensive enough to address learners' needs for academic language skills. To this end, the aim of the present study is to identify the speaking tasks and types of speaking used in the speaking activities of academic Turkish coursebooks for international learners, and to reveal the academic speaking competencies that the books intend to equip learners with. The study conducted for this purpose was designed as a qualitative case study. In total, 7 academic coursebooks have been analyzed. The document analysis revealed that the books mostly included explanation, discussion, and presentation tasks as well as that these are generally individual tasks. It was also found out that the competence that books focus mostly on is: "Learners can explain their ideas on an academic subject". It is thought that the results obtained from the study will contribute to the process of preparing textbooks and course materials in the academic teaching of Turkish as a foreign language.

Keywords: *Turkish language education, Teaching Turkish as a foreign language, academic language, academic Turkish, speaking skills, academic speaking skills*

Giriş

Eğitim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin etkisiyle eğitim ortamlarında, dil öğrenme amaçlarında, dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinde, öğretici ve öğrenen rollerinde değişiklikler meydana

gelmektedir. Tüm bu gelişmelerin ve değişikliklerin etkisiyle günümüzde yabancı bir dil öğrenmek daha da önemli hâle gelmiştir. Bu önem sebebiyle bugün bir yerine birden çok yabancı dil öğrenmekten söz edilmektedir.

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı farklı dilleri konuşan, farklı ülke ve kültürlerin vatandaşlarıyla iletişim kurma ya da birlikte yaşama ihtiyacından doğabileceği gibi eğitim almak, iş hayatında bulunmak gibi farklı ihtiyaçlardan da kaynaklanabilmektedir. Yabancı dil öğretimi de bu ihtiyaç doğrultusunda şekillenmektedir. Bireylerin günlük hayatlarını sürdürebilmeleri, çevresindekilerle iletişim kurabilmeleri ihtiyacını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen dil öğretimi, genel amaçlı yabancı dil öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Genel amaçlı yabancı dil öğretimi, bireylerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri dil bilgisi ve sözcük bilgisi ile anlama, anlatma ve iletişim becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir. Bu öğretim sürecinde dili öğrenmek, dil becerilerini kullanabilmek için bir amaçtır. Ulutaş ve Kara'nın (2019: 468) da belirttiği gibi genel amaçlı dil öğretiminin yanında insanların ihtiyaç duydukları belirli alanlarda dil öğrenme ihtiyaçları, özel amaçlı dil öğretiminin yaygınlaşmasına yol açmıştır. Özel amaçlı yabancı dil öğretiminde, bireylerin genel yeterliliklerle birlikte özel olarak akademik ya da bir meslekle ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri söz konusudur. Bu süreçte dili öğrenmek, akademik ya da mesleki bilgilerin kullanımında bir araçtır. Temizyürek, Çangal ve Yörüsün'ün (2015: 91) belirttiği gibi özel amaçlı dil öğretiminde öğrenenlere neyin öğretileceği “Öğrencilerin neden yabancı dil öğrenmek istedikleri sorularının cevaplarına göre tespit edilir.”

Özel amaçlı dil öğretiminin en büyük alt dalı hâline gelen (Demir, 2017: 1) ve yabancı/ikinci dil öğrenenlerin akademik ihtiyaçlarına yönelik yapılan dil öğretimini ifade eden akademik dil öğretimi (Tüfekçioğlu, 2018: 7) en genel ve yaygın ifadeyle okullarda akademik konuların öğretilmesi sürecinde kullanılan, öğrenenlerin derslerini anlayabilmesinde ve eğitimlerinde başarılı olabilmesinde gerekli görülen dilin öğretimidir (Konyar, 2019; Richards ve Schmidt, 2010). Bunun yanında eğitim öğretim sürecinin sona ermesiyle öğrenenler, meslek yaşamlarında da akademik dil kullanımına ihtiyaç duymaktadırlar.

“Akademik dil, sözlükler ve çeşitli metin türlerinden (örnek makaleler, raporlar, araştırma makaleleri ve özetleri) oluşmaktadır.” (Yahşi Cevher

ve Güngör, 2015: 2268). Akademik dil, içinde bulundurduğu “terimler, kavramlar, zengin kelime hazinesi, uzun cümleleler, edilgen yapılı fiiller, teknik terimler, resmî ifadeler” ile “okul ve iş ortamlarında kullanım, farklı disiplinlere göre değişebilirlik” özellikleriyle günlük dilden ayrılmaktadır (Çiftler ve Aytan, 2019: 77).

Akademik dil kullanımı yalnızca belirli bir alanda kullanılan akademik, özel amaçlı sözcükleri bilmeyi kapsamamaktadır. Özel amaçlı kullanılan sözcükler, bir başka deyişle terimler akademik dil içerisinde yer almaktadır ancak Zwiers’a (2014) göre akademik dil, terimleri de içine alan daha geniş bir olgudur. Akademik dil kullanımı sözcük bilgisiyle birlikte dil becerilerini de akademik olarak kullanma yetkinliğine sahip olmayı gerektirmektedir. Tok’un (2013: 2) belirttiği gibi öğrenenler öğretim üyelerinin anlattığı konuları dinleyerek, alana yönelik kitapları okuyarak, derslerde düşüncelerini yazma ya da konuşma yoluyla ifade ederek akademik ortamlarda yer alırlar. “Akademik dilde amaç; öğrencilerin birer sosyolog, mühendis ya da matematikçi gibi düşünebilmesi, okuyabilmesi, yazabilmesi ve konuşabilmesidir.” (Çiftler ve Aytan, 2019: 77). Buna göre hem akademik kelimeleri belirli bir bağlam içerisinde kullanabilmek hem de dört temel dil becerisinde akademik anlamda yetkin olabilmek akademik dil kullanımı için önemlidir (Konyar, 2019: 6).

Çağdaş yükseköğretim kurumlarında akademik yabancı dil yeterliliğinin gelişimi gittikçe daha fazla ilgi görmektedir (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 114) çünkü uluslararası öğrencilerin de ana dili konuşurlarıyla benzer şekilde lisans ve lisansüstü eğitimlerinde derslerini okuma ve dinleme yoluyla anlamaları, kendilerini yazılı bir şekilde ifade etmeleri, derslerle ilgili soru sormaları, tartışmalara katılmaları, sunum yapmaları beklenmektedir. Bu anlamda uluslararası öğrencilerin hedef dilde dil becerilerine yönelik akademik yeterlilikleri kazanmaları da bir gerekliliktir. Bu gerekliliğin ne zaman yerine getirileceği, bir başka deyişle uluslararası öğrencilere hedef dilin akademik yeterliliklerinin ne zaman kazandırılacağı ise alanyazında tartışılan bir konudur. Bir dilde akademik dil becerilerinin kazanılabilmesi için Tüfekçioğlu’nun (2018: 3) belirttiği gibi öncelikle iletişim becerilerinin kazanılması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde de C1 seviyesini bitirmeleri ile öğrenenlerin iletişim becerilerini ve genel dil yeterliliğini kazandığı düşünülürse C1 seviyesinden sonra akademik dil öğretiminin yapılması uygun görülmektedir. Bununla

birlikte farklı dillerde, yabancı dil öğretim sürecinde genel dil becerileriyle birlikte B1 seviyesinden itibaren öğrenenlere akademik dil becerilerinin de kazandırılmasının hedeflendiği fark edilmektedir. Her ne kadar öğrenenlerin özellikleri, dil öğrenme amaçları akademik dil becerilerine ihtiyaç duyulup duyulmamasını etkilese de özellikle üniversite eğitimi almak amacıyla Türkçeyi öğrenmeye başlayan öğrenenler için akademik dil yeterliliğinin B1 seviyesinden itibaren öğretim sürecine dâhil edilip edilmemesi gerektiği düşünülebilir. Konyar'ın (2019: 82) yaptığı çalışmada, uluslararası öğrencilerin akademik dil becerilerinin yeterliliğine göre görüşleri alınan öğretim üyelerinden biri uluslararası öğrencilerin henüz daha TÖMER eğitimleri sürecinde doğru yazma, güzel konuşma, sunum yapma becerilerini kazanmış olması gerektiğini belirtmektedir. Yaşar, Özden ve Toprak'a (2017: 223) göre de "Özellikle B1'den itibaren öğrencilerin akademik Türkçe ile tanışmaları açısından çeşitli alanlarla alakalı yazılı, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması gerekmektedir.". Uluslararası öğrencilerin akademik yabancı dil yeterliliğinin gelişimi amacıyla yapılacak bir öğretimde, öğrencilere hedef dilde kazandırılması gereken akademik dil yeterliliklerinden biri de akademik konuşma becerisi yeterliliğidir.

Konuşma düşünceleri ifade etmek, tartışmalarda ya da açıklamalarda bulunmak, bilgi iletmek veya başkaları üzerinde izlenim yaratmak gibi amaçlarla en sık kullanılan iletişim türüdür (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 116). Yabancı dil öğretiminde de bireylerin iletişim ortamlarında bulunabilmeleri, kendilerini anlatabilmeleri ve başkalarıyla iletişim kurarak günlük hayatlarını sürdürebilmeleri için en çok ihtiyaç duydukları ve kullandıkları becerilerden biri konuşma becerisidir. Şahin ve Kalın Salı'nın (2018: 41) belirttiği gibi dil öğretiminin ilk amaçlarından birinin iletişim olduğu düşünüldüğünde konuşma becerisi, en önemli dil becerisi sayılabilmektedir. Ayrıca konuşma becerisi yabancı dil öğrenenlerin "sosyal aktör" rolünü en çok üstlendikleri beceri olarak da ön plana çıkmaktadır (İnce, 2019: 193).

Uçak ve Gökçü'ye (2015: 222) göre "Dil edinimini gösteren temel gösterge konuşmadır.". Genellikle yabancı bir dil bilmenin ölçütü, o yabancı dilin konuşulabiliyor olmasına bağlanmaktadır (Tanrikulu ve Şihanlıoğlu, 2019: 213) ve bireyler öncelikle öğrendikleri dili konuşmayı istemektedirler (Solak ve Yılmaz, 2020: 113). Bu bağlamda öğrenenler

açısından da “yabancı dil öğretiminde en önemli becerinin konuşma olduğu” söylenebilmektedir (Güzel ve Barın, 2013: 279).

Yabancı dilde konuşma becerisi, yalnızca günlük hayatta değil akademik ortamlarda da sıklıkla kullanılan becerilerden biridir. Günümüzde akademik amaçlarla yabancı dil öğrenenlerin sayısının artmasıyla birlikte uluslararası öğrencilere akademik konuşma yeterliliği kazandırmak da önemli bir hâle gelmiştir. Öğrenenlerin genel iletişim ve konuşma becerisinin gelişmiş olması akademik başarıları için yeterli olmamaktadır. Uluslararası öğrenciler okul ve sınıf ortamında dili yalnızca iletişim amaçlı değil soru sormak, grup çalışmalarına ve tartışmalara katılmak, topluluk önünde konuşmak, sunum yapmak gibi akademik amaçlarla da kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu da yabancı dilde genel konuşma becerisinin geliştirilmesinin yanında uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerilerinin de geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Uluslararası öğrenciler, derslerde soru sormak ve tartışmalara katılmak gibi amaçlarla akademik konuşma becerisine ihtiyaç duymaktadır (Jordan, 1997: 193). Bununla birlikte öğretmenlerin görüşlerine göre akademik bağlamda en önemli konuşma fırsatları çeşitli amaçlarla (örneğin derslerde öğrenenlerin branşlarıyla ilgili bilgi ya da tecrübe paylaşımları) sınıf ortamında ya da bir konuyla ilgili seminerlerde sunum yapmak; bir ders ödevi, lisans ya da lisansüstü tezi sunmaktır (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 119). Demir’e (2017: 64) göre ise “Bunlar içerisinde en önemlilerinden birisi sözlü sunum yapmaktır, çünkü özellikle lisansüstü eğitimde sözlü sunum bir sınav aracı olarak da kullanılmaktadır.”. Akademik bir ortamda soru sormak, tartışmalara katılmak, sunum yapmak gibi yeterliliklerin yanında uluslararası öğrencilerin akademik/bilimsel bir metni açıklama, özetleme; birden fazla akademik/bilimsel metni karşılaştırma; akademik/bilimsel metinlerde yer alan görselleri, tabloları, grafikleri yorumlama gibi konuşma becerisine yönelik farklı yeterliliklere de sahip olması beklenmektedir.

Yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliklerinin neler olduğu, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin akademik dil becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English” (Pearson, 2015) başlıklı metin incelendiğinde daha iyi anlaşılmaktadır. Bu metinde, yabancı dilde konuşma becerisine yönelik

yeterliliklerle birlikte B1 seviyesinden itibaren yabancı dilde akademik konuşma becerisine yönelik yeterliliklerin de yer aldığı görülmektedir. “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English”te yer alan seviyelere yönelik akademik konuşma yeterlilikleri şu şekildedir (Pearson, 2015: 22-33’ten aktaran Göçen, 2020: 234-237):

Tablo 1: Yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliği

B1
<p>Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini (yani, bildiğiniz gibi, aslında gibi) kullanabilir.</p> <p>Basit bir akademik tartışmada basit sorular sorabilir.</p> <p>Basit bir dil kullanarak tablo ve grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir.</p> <p>Tablo ve grafiklerde sunulan bilgilere dair sorulan basit soruları cevaplayabilir.</p> <p>Basit ek sorular sorarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir ders ya da sunumdan sonra daha fazla bilgi talep edebilir.</p> <p>Yavaş ve açık bir şekilde gerçekleştirildiğinde bir grup tartışmasına katılabilir.</p> <p>Basit bir akademik tartışmada basit soruları cevaplayabilir.</p> <p>Basit bir dil kullanarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir sunum ya da dersin içeriği hakkında sorular sorabilir.</p>
B1+
<p>Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir sunum ya da dersin içeriği ile ilgili soruları cevaplayabilir.</p> <p>Bir konu üzerinde tartışırken basit bir dil kullanarak konunun fayda ve zararlarını öne sürebilir.</p> <p>Aşına olunan bir konu hakkında etkili bir sunum yapabilir.</p> <p>Basit bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.</p> <p>Sorularla yönlendirildiği takdirde basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonucu anlatabilir.</p> <p>Akademik bir metindeki görselleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.</p> <p>Basit bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında açıklama yapılmasını isteyebilir.</p> <p>Akademik bir konu hakkındaki bir sınıf içi tartışmaya etkili bir biçimde dâhil olabilir.</p> <p>Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir sunum ya da derste geçen bilgileri özetleyebilir.</p>

Basit bir akademik metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle ifade edebilir.

Basit bir dil kullanarak bir grafik ya da tablodan yaptığı çıkarımları anlatabilir.

Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak birisinden bir noktayı açıklamasını/detaylandırmasını isteyebilir.

Bir panel tartışmasında paylaşılan fikirlere basit bir dil kullanarak katkıda bulunabilir.

Bir öğretmenden ders dışında etkili bir biçimde bilgi talep edebilir.

Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.

Kendi alanındaki akademik bir konuda basit bir sunum yapabilir.

Basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

Akademik bir konuyu tartışırken sebep sonuç ilişkisi kurabilir.

B2

Birden fazla basit akademik metinden alınmış bilgileri kendi kelimeleriyle/cümleleriyle ifade edebilir.

Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak ifade etmek istediklerini net olarak açıklayabilir.

Bir sunumda etkili bir giriş ve açılış yapabilir.

Birden çok basit akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

Yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak bir tartışma esnasında ortaya atılmış bir fikri kabul ettiğini işaret edebilir.

Akademik bir tartışmada ifade etmiş olduğu bir noktayı/görüşü detaylandırabilir/ayrıntılarıyla açıklayabilir.

Akademik bir konuyu tartışırken sebepler hakkında yorumda bulunabilir.

Bir tartışma esnasında yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak varsayımların gözden geçirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret edebilir.

Öncesinde hazırlanması için zaman verildiği takdirde fikirleri geliştirerek ve genişleterek bir tartışmayı yürütebilir.

Bir tartışma esnasında farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir.

Bir sunumun özet ve kapanış kısımlarını etkili bir şekilde yapabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki bir derse ya da sunuma ait bilgileri özetleyebilir.

Grafiklerdeki bilgileri detaylı olarak açıklayabilir.

B2+

Tamamlayıcı/ek sorularla dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersin ardından daha fazla bilgi isteyebilir.

Bir panel tartışmasından çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

Bir argümanı desteklemek için araştırma verilerini etkili bir şekilde kullanabilir.

Bilimsel bir çalışmanın sonuçlarını tartışabilir.

Kendi uzmanlık alanının dışında kalan soyut ve karmaşık konular hakkında sorular sorabilir.

Genel bir tartışmada kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.

Karmaşık ve tartışmaya açık sorulara uygun bir şekilde karşılık verebilir.

Kendi uzmanlık alanında bir sunum yapabilir ya da ders verebilir.

Akademik bir konu üzerine destekleyici düşünceler ve ilgili örneklerle beraber bir argüman geliştirebilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak bir metindeki diyagramları/şemaları/şekilleri tartışabilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında anlaşılmayan bir nokta için açıklama isteyebilir.

Farklı konular hakkındaki düşüncelerini dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak ifade edebilir.

Bir konuyu tartışırken dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak konunun artılarını ve eksilerini belirtebilir.

Dilsel açıdan karmaşık bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.

Bir tartışmadaki tarafını desteklemek için akademik metinlerden alınan kaynaklara atıfta bulunabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersteki önemli bilgileri özetleyebilir.

Akademik bir tartışmada dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak birisinden bir noktayı detaylandırmasını/açıklamasını isteyebilir.

Dilsel açıdan karmaşık akademik bir metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle/cümleleriyle ifade edebilir.

Akademik bir tartışmada sunulan fikirlere etkili ve uygun bir şekilde karşı çıkabilir.

Grafik ve çizelgelerden çıkardığı sonuçları dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.

Konuşmalar hızlı ve günlük dilde olduğunda bile bir grup tartışmasına katkıda bulunabilir.

Dilsel açıdan karmaşık sunum ya da derslerden çıkardığı sonuçları açıklayabilir.

C1

Soyut konular hakkında sorulan soruları açıkça ve detaylı olarak cevaplayabilir.

Kendi uzmanlık alanında sunulan kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.

Farklı kaynaklardan gelen bilgileri, genel sonuçları sunmak amacıyla argümanları yeniden yapılandırarak sözlü olarak özetleyebilir.

Bir panel tartışmasının üyelerinin fikirlerini, bir noktayı netleştirmek amacıyla özetleyebilir ve yeniden geliştirebilir.

Dilsel açıdan karmaşık olan sunum ya da derslerden çıkardığı sonuçları anlatabilir.

Akademik bir metindeki çizimleri (görselleri) dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.

Bir münazarayı/tartışmayı, katılımı yöneterek ve bir sonuca vararak etkili bir şekilde yönetebilir.

Bilimsel bir çalışmanın verilerinin anlamını ve gösterdiklerini etkili bir şekilde tartışabilir.

Akademik bir metindeki grafik ve çizelgeleri dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.

Bir panel tartışmasına dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak fikirleriyle katkıda bulunabilir.

Akademik bir tartışmada ifade ettiklerini detaylı olarak açıklayabilir.

Kendi uzmanlık alanlarındaki bir sunum ya da dersin içeriği hakkındaki soruları dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak cevaplayabilir.

Kendi uzmanlık alanındaki akademik bir konu hakkında dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir sunum yapabilir.

Dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir grup tartışmasına katkıda bulunabilir.

Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

Dilsel olarak karmaşık tartışmalarda yön, tarz ve odak noktasındaki değişimlere uyum sağlayabilir.

Akademik bir tartışmada ifade etmek isteklerini dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.

Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri kendi cümleleriyle/sözcükleriyle ifade edebilir.

Dilsel olarak karmaşık akademik bir tartışmaya katılabilir.

C2

Uzun akademik bir dersi verebilir.

Ekmekçi (2017: 46-48) de yaptığı çalışmada incelemiş olduğu farklı kaynaklardan hareketle akademik konuşma becerisi için şu yeterlilikleri sıralamaktadır:

- İkna edici ve bilgilendirici konuşmalar yapar.
- Akademik kaynaklardan yararlanarak sunumlar yapar.
- Profesyonel veya işle ilgili konuşmalar yapar.
- Araştırmalarını sözlü olarak savunabilir.
- Akademik bir ortamda kendisine yöneltilen sorulara cevaplar verir.
- Tez jürisi veya Tez İzleme Komitesi önünde sözlü savunma yapar.
- Akademik toplantılarda sorular sorar.
- Belli bir konuyla ilgili fikrini sözel ifade eder.
- Akademik bir yazıyı kendi cümleleriyle ifade eder.
- Sözel geri bildirim ve değerlendirme yapar.
- Kendini rahat ifade eder.
- Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Hazırlıksız konuşmalar yapabilir.
- Konuşma alıştırmaları yapar.
- Sözlü sunum dili ve ifadelerini bilir ve kullanır; dinleyicilerle iletişim kurma tekniklerini kullanır.
- Konuşma aktiviteleri yapar.
- Diksiyon bilgisini kullanır.
- Tezini destekleyici işaretler kullanır ve meydan okur.
- Entelektüel diyaloga davet eder.
- Etkili söylem geliştirir.
- Farklı sorular sorabilir.

- Proaktif sorular sorabilir.
- Entelektüel tartışmalara girer.
- Sınıf tartışmalarına katılır.
- Kapsayıcı konuşmalar üretir.
- Disipline ait kelimeleri kullanır.
- Açık cümleler ile sorar ve konuşma çerçevesini netleştirir.
- Çeşitli konuşmalardan farklı bakış açılarını elde eder.
- Aydınlanmak için sorar.
- Sınıf tartışmalarına katılır.
- Ne kadar çeşitli; fikir ve bağlantı varsa geçiş yapmak için dilini doğru kullanır.
- Farklı bölge, tarz ve aksandan kişiyle konuşur.
- Dilsel ince ayrımları anlar ve beden diline dikkat eder.
- Deyimsel ifadeleri ve konuşma dilinin kelimelerini bilir.
- Tam telaffuz için ses kontrolü, vurguda ustalık ve doğru tonlamayı kullanır.
- Türkçenin standart kullanımını konuşmalarına yansıtır.
- Özel dinleyiciler için teknik kelimeler kullanır.
- Soru sormak ve konuşmak için doğru anlar.
- Kelime vurgularını yerinde yapar.
- Durumlar için uygun dil kullanır.
- Formel veya enformel konuşmalar yapar.
- Konuşmaya angaje olur alımlar ve dönütler verir.
- Fikirleri destekler ve düşüncelerini paylaşır.
- Sözel veya yazınsal sorulara uygun cevaplar verir.
- Tartışmaları kolaylaştırır, anlaşmazlıkları çözmek için yardımlarda bulunur.

Yabancı dilde akademik konuşma becerisine dair öğrenenlerin sahip olması beklenen bu yeterliliklerin, akademik Türkçe derslerinde uluslararası öğrencilere de kazandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda akademik Türkçe ders kitaplarında sözü edilen yeterliliklerin öğrenenlere kazandırılmasına yönelik etkinliklerin, görevlerin yer alması ve akademik

Türkçe derslerinin ilgili yeterlilikleri kazandırmayı hedefleyecek şekilde yürütülmesi önemlidir.

Akademik amaçlı yabancı dil öğretimi alanında, öğrenenlerin akademik dil yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik yazma becerisi daha geniş ölçüde araştırılmış olmasına rağmen akademik konuşma becerisine yönelik daha az sayıda çalışma yapılmıştır (Csomay, 2006: 118). Buna karşılık Demir'in (2017: 109) de belirttiği gibi akademik konuşma becerisi eğitim öğretim ortamlarında uluslararası öğrencilerin en çok ihtiyaç duydukları ve en sık kullandıkları becerilerden biridir. Akademik konuşma becerisi üzerine yapılan araştırmaların çoğunun ise akademik dersler, resmî konuşma ya da telaffuz konularına odaklandığı (Ferris, 1998: 291); uluslararası öğrencilerin akademik konuşmaya yönelik dil yeterliliklerinin daha az araştırıldığı görülmektedir. Oysaki yabancı dilde konuşma becerisi, yazma becerisinden sonra öğrenenlerin en zorlandıkları beceri alanı olarak görünmektedir (Şen ve Boylu, 2015: 15) ve yabancı dilde konuşmak, bir üniversite öğrencisi için iki kat daha büyük bir zorluk olmaktadır (Tuomaité ve Zajankauskaité, 2017: 114). “Özellikle dil öğretiminde konuşma becerisinin ürünü olan söz ile konuşma sürecinin eş zamanlı gerçekleşmesi” (İnce, 2019: 189), “o dili yeni öğrenen öğrencilerin kelime hazinelerinin sınırlı olması” ve “öğrencinin en az bir konuşmacıyla etkileşime geçme mecburiyeti” (Kartallıoğlu, 2020: 325) gibi unsurlar, konuşmayı diğer becerilere göre daha zor bir beceri hâline getirmektedir. Uluslararası öğrenciler akademik konuşma görevleriyle başa çıkabilme konusunda endişeli olduklarını (Franks, Spezzini ve Prado, 2018: 2) ve yabancı dilde akademik konuşma becerisinin en zorlandıkları birinci ya da ikinci beceri olduğunu belirtmektedirler (Christison ve Krahnke, 1986; Evans ve Green, 2007; Hyland, 1997; Jordan ve Mackay, 1973). Buna göre uluslararası öğrencilerin yabancı dilde akademik konuşma becerisi yeterliliklerini incelemek, bu yeterliliği geliştirmek üzerine araştırmalar yapmak önemli bir ihtiyaç olarak görünmektedir.

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde de akademik yazma becerisine yönelik bağımsız araştırmaların olduğu (Deniz ve Karagöl, 2019; Seyedi, 2019; Tok, 2013) ancak akademik konuşma becerisine genellikle uluslararası öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmalar

içinde yer verildiği (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019); yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretimi alanında, öğrenenlerin konuşma yeterliliğini geliştirmeye yönelik bağımsız bir çalışmanın yapılmadığı fark edilmektedir. Oysaki akademik Türkçe konuşma becerisine yer veren çalışmalarda uluslararası öğrencilerin en zorlandıkları becerilerden birinin konuşma becerisi olduğu; öğrencilerin düşüncelerini yanlış ifade etme kaygısı ve kendilerine gülüneceği endişesi taşıdıkları sonuçlarına da ulaşılmaktadır (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yaşar, Özden ve Toprak, 2017). Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe konuşma becerisini temel alan daha çok sayıda araştırmanın yapılmasının gereklilik olduğu görülmektedir.

İlgili alanda yapılacak araştırmalar yabancı dil olarak akademik Türkçe yeterliliğinin geliştirilmesi; yaşanan sorunlar; yeterliliklere ve sorunlara yönelik öğretici ve öğrenen görüşleri; etkinlik ve materyal geliştirme; ders kitaplarının incelenmesi gibi konularda yapılabilir. Bu araştırma alanları içinde ders kitaplarının ayrı bir yeri ve önemi vardır. Eğitim öğretim sürecinde birçok alanda olduğu gibi akademik Türkçe derslerinde, öğrenenlere akademik konuşma yeterliliği kazandırılması sürecinde de en çok yararlanılan öğretim materyali ders kitapları olmaktadır. Akademik Türkçe derslerinde, ders kitapları aracılığıyla konuşma becerisine yönelik hangi etkinliklerin yapıldığının ve hangi yeterliliklerin kazandırılmasının hedeflendiğinin öncelikli olarak tespit edilmesi, öğrenenlerin akademik konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yol gösterici olacak; bir temel oluşturacaktır. Bununla birlikte akademik Türkçe ders kitapları üzerinde konuşma becerisine yönelik yapılacak bir araştırma akademik Türkçe derslerinde öğrenenlere konuşma becerisinin kazandırılmasına yönelik yapılan uygulamaları da gözler önüne serecektir. Böylece farklı kurumlarda, farklı ders kitaplarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen akademik Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders içeriklerinin ortak ve farklı yanları ile eksiklikleri de ortaya konmuş olacaktır.

Bu kapsamda yabancı dil olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin incelenerek akademik Türkçe derslerinde, akademik konuşma becerisinin nasıl geliştirildiğinin tespit edilmesi ve böylece bir durum değerlendirmesi yapılmasının bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmada, uluslararası

öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde yer alan konuşma görevlerini ve konuşma türlerini belirlemek, kitaplarla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterliliğinin ne olduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri nelerdir?
- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü nedir?
- Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterlilikleri nelerdir?

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin akademik Türkçe derslerinde konuşma yeterliliği kazandırılmasında ve konuşma becerisi etkinliklerinin şekillenmesinde araştırmacılara, program hazırlayıcılarına, ders kitabı yazarlarına ve öğreticilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin konuşma görevleri, konuşma türleri ve konuşma yeterliliği açısından incelemesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir durum çalışması olarak desenlenmiştir. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 77). Derinlemesine yapılan araştırma sürecinde farklı türden verilere ihtiyaç duyulabilir. Bu sebeple durum çalışmasında nicel ve nitel veriler birlikte kullanılabilir (Ozan Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017).

İncelenen dokümanlar

Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerini, konuşma türlerini ve konuşma yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan çalışmada sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında hazırlanmış 7 akademik Türkçe

ders kitabı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların bilgileri şu şekildedir:

Tablo 2: Araştırma kapsamında incelenen dokümanlar

Kitap	Yazar	f
Akademik Türkçe (Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri) (Kitap 1)	Karatay ve diğerleri, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 (Kitap 2)	Yılmaz ve diğerleri, 2018	1
Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2 (Kitap 3)	Yılmaz ve diğerleri, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 (Kitap 4)	Kahraman, Yılmaz, Bilgin ve Şimşek, 2019	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler (Kitap 5)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018a	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Fen Bilimleri (Kitap 6)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018b	1
Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sağlık Bilimler (Kitap 7)	Moralı, Halitoğlu, Gökdoğan ve Acar, 2018c	1
Toplam		7

Araştırma kapsamında toplam 7 adet uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitabı incelenmiştir. “Akademik Türkçe (Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri)” (Karatay vd., 2019) ders kitabında sosyal bilimler alanında 11 tema ve fen bilimleri alanında 5 tema bulunmaktadır. “Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1” (Yılmaz vd., 2018) ders kitabında; “Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2” (Yılmaz vd., 2019) ders kitabında ve “Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe

3” (Kahraman vd., 2019) ders kitabında 8 tema bulunmaktadır. “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sosyal Bilimler” (Moralı vd., 2018a), “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Fen Bilimleri” (Moralı vd., 2018b) ve “Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Sağlık Bilimleri” (Moralı vd., 2018c) ders kitaplarında 7 tema bulunmaktadır. Araştırma kapsamında her bir tema içerisinde yer alan yalnızca konuşma becerisi bölümleri incelenmiş, hazırlık çalışmaları incelenmemiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik gerçekleştirilecek inceleme için öncelikle alanda var olan akademik Türkçe ders kitapları tespit edilmiş ve kitaplara ulaşılmıştır. Kitaplardaki veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2016: 187) belirttiği gibi doküman analizi araştırılan konuyla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.

Kitaplar üzerinde yapılan inceleme için içerik analizine başvurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle akademik Türkçe ders kitaplarında var olan konuşma görevleri, konuşma türleri ve konuşma yeterlilikleri olmak üzere 3 farklı tema belirlenmiştir. Kitaplar üzerinde yapılan içerik analizi ile temalara ait kodlar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler bir alan uzmanına gösterilmiştir ve tespitlerin uygunluğu karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994: 64) ortaya koyduğu “Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Yapılan araştırmada araştırmacı ve uzman arasındaki uyum akademik Türkçe ders kitaplarında var olan konuşma görevleri kapsamında $307 / 307 + 8 = 0.97$; konuşma görevlerinin türü kapsamında $310 / 310 + 5 = 0.98$; konuşma yeterlilikleri kapsamında $293 / 293 + 22 = 0.93$ olarak belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda araştırmacı ve uzman değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008: 430). Alan uzmanı görüşlerine göre son hâli oluşturulan veriler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular

Yabancı dil olarak akademik Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan konuşma becerisine yönelik etkinliklerin incelemesi amacıyla çalışmanın bu bölümünde ders kitaplarında yer alan konuşma

görevlerine, konuşma türlerine ve konuşma yeterliliğine yönelik elde edilen veriler sunulmaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerine yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında ilk olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin neler olduğu incelenmiştir. İncelenen 7 akademik Türkçe ders kitabında yer alan konuşma görevleri şunlardır:

Tablo 3: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri

Konuşma Görevleri	<i>f</i>
Açıklama	125
Tartışma	122
Görüş savunma	50
Sunum yapma	10
Özetleme	4
Değerlendirme	1
Hazırlıklı konuşma	1
İkna edici konuşma	1
Yorumlama	1
Toplam	315

Tablo 3'e göre akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri bir bütün olarak incelendiğinde incelenen 7 kitapta toplam 9 farklı konuşma göreviyle karşılaşılmıştır. Ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” görevlerinin verildiği görülmektedir. Bunların yanında “görüş savunma” ve “sunum yapma” da öğrenenlerden beklenen konuşma görevleridir.

Tablo 3’te bir bütün olarak ders kitaplarındaki sıklıkları ortaya konan konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 4: Tespit edilen konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Görevleri	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	<i>f</i>
Açıklama	64	7	4	11	14	13	12	125
Tartışma	13	2	2		44	29	32	122
Görüş savunma	36				4	5	5	50
Sunum yapma	2		1		2	3	2	10
Özetleme		1			1	1	1	4
Değerlendirme				1				1
Hazırlıklı konuşma				1				1
İkna edici konuşma				1				1
Yorumlama						1		1
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 4’e göre konuşma görevlerinin akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde 9 farklı konuşma görevinden “açıklama” görevi olmak üzere yalnızca bir görevin tüm ders kitaplarında bulunduğu görülmektedir. “Tartışma” görevi bir ders kitabında hiç bulunmazken 2 farklı ders kitabında da çok az bir sıklıkla bulunmaktadır. “Görüş savunma, sunum yapma, özetleme” görevlerinin de ders kitaplarının

birkaçında yer aldığı görülmektedir. Uluslararası öğrenciler için “sunum yapma” akademik konuşma becerisine yönelik önemli bir beceri iken bu görevin incelenen 7 kitaptan 2’sinde hiç yer almadığı ve diğer kitaplarda da çok az bir sıklıkla yer aldığı fark edilmektedir. “Değerlendirme, hazırlıklı konuşma, ikna edici konuşma, yorumlama” görevleri ise yalnızca bir ders kitabında yer almaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türüne yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında ikinci olarak akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türlerinin ne olduğu tespit edilmiştir. Buna göre araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü şu şekildedir:

Tablo 5: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türleri

Konuşma Görevinin Türü	<i>f</i>
Karşılıklı konuşma	192
Bireysel konuşma	123
Toplam	315

Tablo 6: Tespit edilen konuşma görevlerinin türünün akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Türü	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	<i>f</i>
Karşılıklı konuşma	51	2	3	2	53	39	42	192
Bireysel konuşma	64	8	4	12	12	13	10	123
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 5’e göre akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin türü bir bütün olarak değerlendirildiğinde incelenen 7 kitapta “karşılıklı konuşma” görevine daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Tablo 5’te bir bütün olarak sıklıkları ortaya konan konuşma görevlerinin türünün akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı ise şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 6’ya göre konuşma görevlerinin türünün incelenen akademik Türkçe ders kitaplarındaki dağılımı incelendiğinde ders kitaplarının bütününde “karşılıklı konuşma” ve “bireysel konuşma” görevlerine yer verildiği görülmektedir. Bunun yanında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabının 4’ünde “bireysel konuşma” görevlerine daha fazla yer verilmiştir. İncelenen kitaplardan 3’ünde “karşılıklı konuşma” görevlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bir ders kitabında “bireysel konuşma” ve “karşılıklı konuşma” görevleri birbirine yakın sayılarda iken kitaplardan 3’ünde çok az sayıda “karşılıklı konuşma” görevine yer ayrılmıştır.

Akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen konuşma yeterliliklerine yönelik bulgular ve yorum

Araştırma kapsamında son olarak akademik Türkçe ders kitapları aracılığıyla verilen konuşma görevleriyle öğrenenlere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin neler olduğu da incelenmiştir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında verilen konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen yeterlilikler bir bütün olarak bir tablo ile şöyle gösterilebilir:

Tablo 7: Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma yeterlilikleri

Konuşma Yeterliliği	<i>f</i>
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.	60
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.	59
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini tartışır.	35
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek savunur.	34
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini açıklar.	16
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle açıklar.	12
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle açıklar.	12

Akademik bir konuyla ilgili birden fazla görüş arasından seçtiği görüşü savunur.	10
Akademik bir konuyla ilgili arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.	5
Akademik bir konuyla ilgili sunum yapar.	5
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini arkadaşlarıyla karşılaştırır.	5
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle tartışır.	4
Akademik bir konuyla ilgili önerilerini açıklar.	4
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü savunur.	4
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini görsellerden hareketle açıklar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini grup içinde açıklar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini yarar ve zarar açısından tartışır.	3
Akademik bir metindeki bilgileri özetler.	3
Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri tartışır.	3
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini sebepleriyle tartışır.	3
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda görsellerden yararlanarak sunum yapar.	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle tartışır.	2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklar.	2
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri açıklar.	2
Akademik bir metinde yer alan görsellerden hareketle metnin içeriğini tartışır.	2
Akademik bir metindeki görselleri grup hâlinde tartışır.	2
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek grup olarak savunur.	2
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda sunum yapar.	2

Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini detaylı bir şekilde açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini konunun farklı yönleriyle açıklar.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini özetler.	1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepler ve çözüm yolları ilişkisiyle tartışır.	1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri tartışır.	1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri yorumlar.	1
Akademik bir konuyla ilgili ikna edici konuşur.	1
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri tartışır.	1
Akademik bir metindeki görselleri tartışır.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini değerlendirir.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklar.	1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini örneklerle açıklar.	1
Akademik bir metinden hareketle hazırlıklı konuşma yapar.	1
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir tartışmada savunduğu düşüncesini farklı açılardan açıklar.	1
Toplam	315

Tablo 7’ye göre akademik Türkçe ders kitaplarında verilen konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen yeterlilikler bir bütün olarak incelendiğinde araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında 43 farklı yeterlilikle karşılaşılmaktadır. Bu yeterlilikler içinde yer alan “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” ve “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.” Yeterliliklerinin ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere kazandırılması hedeflenen en sık yeterlilikler olduğu görülmektedir.

Akademik Türkçe ders kitapları, öğrenenlere kazandırmayı hedefledikleri yeterlilikler açısından ayrı ayrı da değerlendirilebilir. Buna göre araştırma

kapsamında tespit edilen akademik konuşma yeterliliklerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 8: Tespit edilen akademik konuşma yeterliliklerinin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı

Konuşma Yeterliliği	Kitap 1	Kitap 2	Kitap 3	Kitap 4	Kitap 5	Kitap 6	Kitap 7	f
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.	34	2	2	9	2	7	4	60
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.	8		1		24	13	13	59
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini tartışır.		2			14	10	9	35
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek savunur.	34							34
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini açıklar.	5	1	1		3	3	3	16
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle açıklar.	10	1			1			12
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle açıklar.	9				3			12
Akademik bir konuyla ilgili birden fazla görüş arasından seçtiği görüşü savunur.					2	4	4	10
Akademik bir konuyla ilgili arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunur.	1		1		1	1	1	5
Akademik bir konuyla ilgili sunum yapar.	1				1	2	1	5
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini arkadaşlarıyla karşılaştırır.					2	1	2	5
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepleriyle tartışır.						1	3	4
Akademik bir konuyla ilgili önerilerini açıklar.	1			1	1		1	4
Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü savunur.					2	1	1	4
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini görsellerden hareketle açıklar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini grup içinde açıklar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini yarar ve zarar açısından tartışır.	1					1	1	3
Akademik bir metindeki bilgileri özetler.					1	1	1	3
Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri tartışır.					1	1	1	3
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini sebepleriyle tartışır.					2		1	3
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda görsellerden yararlanarak sunum yapar.					1	1	1	3
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini örneklerle tartışır.	2							2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklar.	2							2
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri açıklar.	1			1				2
Akademik bir metinde yer alan görsellerden hareketle metnin içeriğini tartışır.						1	1	2
Akademik bir metindeki görselleri grup hâlinde tartışır.					1		1	2

Akademik bir tartışmada seçtiği görüşü farklı materyallerle destekleyerek grup olarak savunur.	2							2
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir konuda sunum yapar.	1	1						2
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini detaylı bir şekilde açıklar.	1							1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini kendi hayatıyla ilişkilendirerek açıklar.	1							1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini konunun farklı yönleriyle açıklar.		1						1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini özetler.		1						1
Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini sebepler ve çözüm yolları ilişkisiyle tartışır.						1		1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri tartışır.					1			1
Akademik bir konuyla ilgili görselleri yorumlar.					1			1
Akademik bir konuyla ilgili ikna edici konuşur.				1				1
Akademik bir konuyla ilgili olumlu ve olumsuz yönleri tartışır.	1							1
Akademik bir metindeki görselleri tartışır.					1			1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini değerlendirir.					1			1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini karşılaştırmalı bir şekilde açıklar.	1							1
Akademik bir metinden hareketle düşüncelerini örneklerle açıklar.	1							1
Akademik bir metinden hareketle hazırlıklı konuşma yapar.						1		1
Kendi uzmanlık alanıyla ilgili bir tartışmada savunduğu düşüncesini farklı açılardan açıklar.			1					1
Toplam	115	10	7	14	65	52	52	315

Tablo 8'e göre akademik Türkçe ders kitapları aracılığıyla kazandırılması hedeflenen toplam 43 farklı yeterliliğin akademik Türkçe ders kitaplarına dağılımı incelendiğinde ders kitaplarında kazandırılması hedeflenen farklı akademik konuşma yeterliliğinin sayısının 6 ile 21 arasında değiştiği görülmektedir. Yalnızca tek bir ders kitabıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğinin sayısı 19'dur. 4 ve daha fazla sayıda akademik Türkçe ders kitabıyla ortak olarak kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliği sayısı ise 7'dir. Elde edilen bulgular akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma becerisi yeterliliklerinin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Uluslararası öğrencilerin toplantılara katılacakları, sunumlar yapacakları, tartışmalara dâhil olacakları ve gruplar ya da takımlar içinde çalışacakları gelecek meslekî bağlamlarında, akademik söylemlerinde,

çeşitli sosyal etkileşimlerinde ve kişisel hayatlarında iyi konuşabilmeleri gerekmektedir (Tuomaitè ve Zajankauskaitè, 2017: 116). Bu anlamda uluslararası öğrencilerin yabancı dilde akademik konuşma becerisinin geliştirilmesi önemlidir.

Yapılan araştırma kapsamında ilk olarak akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevlerinin neler olduğu incelenmiştir. Bu incelemede ders kitapları her ne kadar akademik Türkçe derslerinde kullanılıyor olsa da kitapların birkaçında (Kitap 2, 3, 4) sıklıkla yer alan konuşma görevlerinin çoğunlukla yabancı dilde günlük konuşma becerisi kazandırmaya yönelik verilen konuşma görevlerinden farklı olmadığı ve bu görevlerde yalnızca seçilen görev konularının akademik konular olduğu görülmektedir. Oysaki günlük konuşma becerisi ile akademik konuşma becerisi arasında farklılıklar bulunmaktadır. “Akademik konuşma becerisi” yalnızca akademik konular hakkında ya da bilimsel metinler üzerinde konuşmak, düşüncelerini açıklamak olmayıp soru sorma, sorulara cevap verme, tartışmalara katılma ve yönetme, akademik bir metindeki bilgiler ile görsellerden ya da tablo ve grafiklerden yaptığı çıkarımları aktarma, uzmanlık alanıyla ilgili sunum yapma, ders verme, tezini savunma (Ekmekçi, 2017; Pearson, 2015) gibi ders ortamında ya da meslek hayatında öğrenenlerin ihtiyaç duyacağı becerileri ifade etmektedir. Bu bağlamda akademik Türkçe ders kitaplarında uluslararası öğrencilerin üniversite derslerinde ve meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri konuşma durumlarına hazırlayan akademik konuşma görevlerine de sıklıkla yer verilmelidir.

Araştırma kapsamında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri olarak “açıklama, tartışma, görüş savunma, sunum yapma, özetleme, değerlendirme, hazırlıklı konuşma, ikna edici konuşma” görevleri tespit edilmiştir. Konuşma görevleri içinde en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” görevlerine yer verilmiştir. Bu görevler genellikle öğrenenlerin düşüncelerini açıklamaları ve düşündüklerini sınıf içerisinde tartışmaları şeklindedir. “Global Scale of English Learning Objectives for Academic English”te (GSELOAE) (Pearson, 2015: 22-33) konuşma becerisi hedefleri içerisinde yer alan “açıklama talep etme, açıklama/detaylandırma isteme, araştırma verilerini kullanma, atıfta bulunma, bilgi talep etme, çıkarım yapma, ders verme, bir tartışmada fikri kabul

ettiğini belirtme, karşı çıkma, kendi kelimeleriyle ifade etme, münazara/ tartışma yönetme, soru sorma, soruları cevaplama” gibi akademik konuşma becerisi kazandırmaya yönelik konuşma görevlerine uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe ders kitaplarında hiç rastlanmamış; “değerlendirme, yorumda bulunma” gibi görevlere ise yalnızca bir akademik Türkçe ders kitabında rastlanmıştır. Kim’in (2006: 485) yaptığı çalışmada uluslararası öğrencilerin görüşlerine göre sınıf içinde en sık kullanılan konuşma görevleri bütün sınıfla yapılan tartışmalara katılma, ders boyunca soru sorma ve küçük grupla yapılan tartışmalara katılma görevleridir. Demir’in (2017: 104) çalışmasında uluslararası öğrencilerin akademik konuşma ile ilgili en önemli gördükleri ilk iki etkinlik “sınıfta dersle ilgili sorular sormak” ve “sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek”tir. Bunlara karşılık yapılan araştırmalarda uluslararası öğrenciler, soru sorma ve bütün sınıfla yapılan tartışmalara katılma konularında sorun yaşadıklarını ve kendilerini eksik hissettiklerini belirtmektedirler (Demir, 2017; Ferris, 1998; Ostler, 1980). Ekmekçi’nin (2017: 285) çalışmasında da öğrencilerin tez savunması, hazırlıksız konuşma yapma, danışmanla iletişim kurma konularında yetersizlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında bu görevlere daha çok yer verilmesi beklenmektedir.

Uluslararası öğrencilerin üniversite ortamında en çok ihtiyaç duydukları becerilerden biri olan “sunum yapma” görevine ise incelenen 7 kitaptan 2’sinde hiç yer verilmediği ve yer verilen kitaplarda da çok az bir sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Lestari ve Yusra’ya (2014: 413) göre akademik konuşma yeterliliği bağlamında öğretim sürecinde odaklanılması gereken iki temel alan vardır: Seminerlere katılmak ve akademik sunum yapmak. Kim’in (2006: 485) yaptığı çalışmada lisansüstü eğitim alan uluslararası öğrenenler, resmî sunumlar yapmayı en önemli beceri olarak tanımlamışlardır. Yapılan araştırmalarda da uluslararası öğrenciler derslerinde “sunum yapma”ya ihtiyaç duyduklarını ve en çok sunum yapma konusunda sorun yaşadıklarını belirtmektedirler (Ferris, 1998). Buna göre akademik konuşma yeterliliği kapsamında sunum yapma becerisinin geliştirilmesi önemlidir ve Sukma, Nurkamto ve Drahati’nin (2018: 228) belirttiği gibi uluslararası öğrencilere sunum yapma fırsatının verilmesi öğrenenleri bir seminerde, bir konferansta sunum yapmaya da hazırlamak demektir.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitapları bağımsız birer kitap olarak değerlendirildiğinde ise konuşma görevleri bakımından ders kitaplarında farklılıklar olduğu görülmektedir. “Açıklama” görevi tüm ders kitaplarında yer alırken “tartışma” görevi de kitapların çoğunda yer almaktadır. Bunların dışında ders kitaplarında tespit edilen konuşma görevleri ders kitaplarının birkaçında ve az bir sıklıkla bulunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin çeşitleri incelendiğinde de ders kitaplarında az sayıda farklı konuşma görevinin olduğu görülmektedir. Oysaki akademik Türkçe dersleri uluslararası öğrencileri uzmanlık derslerinde ve meslek hayatlarında karşılayacakları birbirinden farklı konuşma durumlarına hazırlar nitelikte, öğrenenleri geliştirebilecek çeşitte konuşma görevine sahip olmalıdır. Buna göre uluslararası öğrencilerin akademik konuşma becerisini geliştirmeye yönelik ders kitapları aracılığıyla öğrenenlere verilen konuşma görevlerinde bir birlik bulunmamaktadır.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin neler olduğuna yönelik yapılan araştırma esnasında akademik Türkçe ders kitaplarının akademik konuşma becerisine/görevlerine yer verme durumu da tespit edilmiştir. İncelenen 7 akademik Türkçe ders kitabında toplam 315 konuşma görevinin olduğu bulgulanmıştır. En çok konuşma görevi sayısına (115) sosyal bilimlere ve fen bilimlerine yönelik metinleri bir arada sunan ve diğerlerine göre daha hacimli olan bir kitapta rastlanmaktadır (Kitap 1). İncelenen diğer ders kitapları ise yalnızca sosyal bilimlere, fen bilimlerine ya da sağlık bilimlerine yönelik kitaplardır. Bu kitapların 3’ünde 52-65 aralığında konuşma görevi bulunurken (Kitap 5, 6, 7) 3’ünde ise yer alan konuşma görevlerinin sayısının 2 kitapta 15’in altında (Kitap 2, 4) ve bir kitapta da 10’un altında olduğu (Kitap 3) görülmektedir. Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin sayısının kitaplar arasında farklılık göstermesi akademik Türkçe derslerinde konuşma becerisine verilen ağırlığın da farklı olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitaplarında tespit edilen konuşma görevlerinin türü incelendiğinde ve kitaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde “karşılıklı konuşma” görevine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Ancak akademik Türkçe ders kitapları ayrı ayrı değerlendirildiğinde ders kitaplarının çoğunda “bireysel konuşma” görevlerine daha fazla yer verildiği fark edilmektedir. Genellikle ders

kitaplarında öğrenenlere verilen “bireysel konuşma” ve “karşılıklı konuşma” görevlerinin sayısı birbirine yakın olsa da kitapların birkaçında “karşılıklı konuşma” görevine çok az yer verildiği görülmektedir. Franks, Spezzini ve Prado’nun (2018: 3) belirttiği gibi akademik dilde konuşmak genellikle derslerde bireysel konuşma şeklinde olsa da aynı zamanda karşılıklı konuşmalar da soru-cevap, akran çalışmaları gibi akademik konuşma etkinliklerinin sıklıkla kullanılan bir parçasıdır.

Araştırma kapsamında akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri aracılığıyla öğrenenlere kazandırılması hedeflenen yeterliliklerin neler olduğu da incelenmiştir. Buna göre ders kitaplarında toplam 43 farklı yeterlilik tespit edilmiştir. Bu yeterlilikler “akademik bir konuyla” ilgili olan ya da “akademik bir metne dayalı” olarak oluşturulan yeterliliklerdir. Ders kitaplarında en sık karşılaşılan yeterlilikler “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini açıklar.” ve “Akademik bir konuyla ilgili düşüncelerini tartışır.” yeterlilikleridir. İncelenen ders kitaplarında genellikle “açıklama”ya ve “tartışma”ya yönelik yeterlilikler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler akademik bir konunun ya da akademik bir metindeki bilgilere yönelik düşüncelerin açıklanması ya da tartışılması şeklindedir. Akademik Türkçe ders kitaplarında uluslararası öğrencilere “özetleme, sunum yapma, değerlendirme, yorumlama” konularında kazandırılması hedeflenen yeterlilikler genellikle akademik bir konuya yönelik öğrenenlerin görüşlerini belirtmesi şeklindedir ve kitaplarda yer alma durumları sınırlıdır.

Araştırma kapsamında incelenen akademik Türkçe ders kitapları akademik konuşma yeterliliği bakımından ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise ders kitaplarının kazandırmayı hedeflediği yeterlilik sayısının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. İncelenen ders kitaplarının bütününde tespit edilen toplam 43 farklı yeterlilik içinde bir ders kitabıyla kazandırılması hedeflenen en az yeterlilik sayısı 6 iken en çok yeterlilik sayısı 21’dir. Akademik Türkçe ders kitaplarında bulunduğu tespit edilen 43 yeterliliğin 19’u yalnızca tek bir ders kitabında bulunmaktadır. İncelenen kitapların çoğunluğunu oluşturacak şekilde 4 ders kitabında da ortak olarak yer alan yeterlilik sayısı ise 43 yeterlilik içinde 7’dir. Buna göre akademik Türkçe derslerinde öğrenenlere hangi konuşma yeterliliklerinin ne kadar kazandırılacağıyla ilgili bir birliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bu veriler akademik Türkçe derslerinde akademik konuşma becerisinin

geliştirilmesine yönelik farklı uygulamaların yapıldığını düşündürmektedir.

Yabancılar için akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin, türlerinin ve yeterliliklerinin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın sonucunda ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri, görevlerin türleri ve konuşma görevleriyle kazandırılması hedeflenen konuşma yeterlilikleri arasında farklılıklar olduğu; ders kitaplarında farklı özellikte konuşma görevlerine az yer verildiği; ders kitaplarında yer alan konuşma görevlerinin sayısında farklılıkların olduğu; ders kitaplarında daha çok bireysel konuşma görevlerinin bulunduğu; soru sorma, sunum yapma gibi akademik konuşma görevlerine ders kitaplarında yer verilmediği ya da çok az yer verildiği; akademik konuşma yeterliliği kazandırma konusunda da ders kitapları arasında farklılıklar olduğu ve akademik Türkçe ders kitaplarıyla kazandırılması hedeflenen akademik konuşma yeterliliğinin zenginleştirilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen 7 akademik Türkçe ders kitabı bir bütün olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarında en sık olarak “açıklama” ve “tartışma” görevleri verildiği görülmektedir. Ders kitaplarında genellikle uluslararası öğrencilerin düşüncesini ifade etmesine yönelik olarak verilen bu görevler, akademik konuşma becerisinin kazandırılması amacıyla öğrenenlere düşüncenin örneklerle, karşılaştırmayla ya da sebep-sonuç, yarar-zarar, olumlu-olumsuz ilişkisiyle açıklanması şeklinde verilebilir.

Akademik Türkçe ders kitaplarında öğrenenlere “sunum yapma” görevinin daha az verildiği tespit edilmiştir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında öğrenenlerin akademik sunum yapma yeterliliğini geliştirecek “sunum yapma” görevlerine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırma kapsamında ders kitaplarında yer aldığı tespit edilen konuşma görevlerinin kitaplarda bulunma durumu farklılık göstermektedir. Bu farklılık akademik Türkçe derslerinde konuşma becerisine verilen ağırlığı da göstermektedir. Ders kitapları arasında karşılaştırma yapıldığında akademik Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisi görevlerine daha fazla yer verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Akademik Türkçe ders kitapları ayrı ayrı ele alındığında kitapların çoğunda “bireysel konuşma”ya yönelik konuşma görevlerinin daha fazla

yer aldığı, kitapların birkaçında ise “karşılıklı konuşma”ya çok az yer verildiği görülmektedir. Buna göre akademik Türkçe ders kitaplarında, uluslararası öğrencilerin sınıf ortamında öğreticiyle ve diğer öğrenenlerle iletişim içinde bulunabilecekleri “karşılıklı konuşma” görevlerine daha fazla yer verilebilir.

Akademik Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma görevleri öğrenenlerin üniversite ortamında ya da meslek yaşamlarında karşılaşabilecekleri konuşma durumları bakımından çeşitlendirilebilir. “Açıklama” ve “tartışma” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir dil kullanarak tablo ve grafiklerdeki önemli bilgileri açıklayabilir.
- Akademik bir metindeki görselleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.
- Akademik bir metindeki tablo ve grafikleri basit bir dil kullanarak tartışabilir.
- Akademik bir konuyu tartışırken sebep sonuç ilişkisi kurabilir.
- Yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak bir tartışma esnasında ortaya atılmış bir fikri kabul ettiğini işaret edebilir.
- Akademik bir konuyu tartışırken sebepler hakkında yorumda bulunabilir
- Bir tartışma esnasında yaygın olarak kullanılan söylem işaretçilerini kullanarak varsayımların gözden geçirilmesi ya da yeniden düzenlenmesi gerektiğine işaret edebilir.
- Basit bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında açıklama yapılmasını isteyebilir.
- Basit bir sunum ya da dersten çıkardığı sonuçları açıklayabilir.
- Öncesinde hazırlanması için zaman verildiği takdirde fikirleri geliştirerek ve genişleterek bir tartışmayı yürütebilir.
- Bir tartışma esnasında farklı seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını değerlendirebilir.
- Grafiklerdeki bilgileri detaylı olarak açıklayabilir.

- Bir panel tartışmasından çıkardığı sonuçları açıklayabilir.
- Bir argümanı desteklemek için araştırma verilerini etkili bir şekilde kullanabilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak akademik bir tartışma esnasında anlaşılmayan bir nokta için açıklama isteyebilir.
- Bir konuyu tartışırken dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak konunun artılarını ve eksilerini belirtebilir.
- Bir tartışmadaki tarafını desteklemek için akademik metinlerden alınan kaynaklara atıfta bulunabilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak bir metindeki diyagramları/şemaları/şekilleri tartışabilir.
- Akademik bir tartışmada sunulan fikirlere etkili ve uygun bir şekilde karşı çıkabilir.
- Grafik ve çizelgelerden çıkardığı sonuçları dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak açıklayabilir.
- Akademik bir metindeki çizimleri (görselleri) dilsel açıdan karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.
- Bir münazarayı/tartışmayı, katılımı yöneterek ve bir sonuca vararak etkili bir şekilde yönetebilir.
- Akademik bir metindeki grafik ve çizelgeleri dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak tartışabilir.
- Bir panel tartışmasına dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak fikirleriyle katkıda bulunabilir.
- Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri kendi cümleleriyle/sözcükleriyle ifade edebilir.

“Özetleme” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir akademik metindeki bilgileri özetleyebilir.
- Genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir sunum ya da derste geçen bilgileri özetleyebilir.
- Birden çok basit akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.
- Kendi uzmanlık alanındaki bir derse ya da sunuma ait bilgileri özetleyebilir.
- Dilsel açıdan karmaşık bir akademik metindeki bilgileri

özetleyebilir.

- Kendi uzmanlık alanındaki dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersteki önemli bilgileri özetleyebilir.
- Farklı kaynaklardan gelen bilgileri, genel sonuçları sunmak amacıyla argümanları yeniden yapılandırarak sözlü olarak özetleyebilir.
- Bir panel tartışmasının üyelerinin fikirlerini, bir noktayı netleştirmek amacıyla özetleyebilir ve yeniden geliştirebilir.
- Dilsel olarak karmaşık birden fazla akademik metinden alınan bilgileri özetleyebilir.

“Sunum yapma” becerisi açısından düşünüldüğünde aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Kısa bir sunumu planlamak için basit söylem işaretçilerini (yani, bildiğiniz gibi, aslında gibi) kullanabilir.
- Aşına olunan bir konu hakkında etkili bir sunum yapabilir.
- Kendi alanındaki akademik bir konuda basit bir sunum yapabilir.
- Bir sunumda etkili bir giriş ve açılış yapabilir.
- Bir sunumun özet ve kapanış kısımlarını etkili bir şekilde yapabilir.
- Kendi uzmanlık alanında bir sunum yapabilir ya da ders verebilir
- Kendi uzmanlık alanındaki akademik bir konu hakkında dilsel olarak karmaşık bir dil kullanarak bir sunum yapabilir.

Aşağıda yer alan akademik konuşma yeterliliklerine (Pearson, 2015) ise akademik Türkçe ders kitaplarında yer verilmediği ya da yalnızca birkaç kitapta yer verildiği görülmektedir. Buna göre şu yeterliliklere akademik Türkçe ders kitaplarında da yer verilebilir:

- Basit bir akademik tartışmada basit sorular sorabilir.
- Tablo ve grafiklerde sunulan bilgilere dair sorulan basit soruları cevaplayabilir.
- Basit ek sorular sorarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden basit bir ders ya da sunumdan sonra daha fazla bilgi talep edebilir.
- Basit bir dil kullanarak genel bir dinleyici kitlesine hitap eden bir

sunum ya da dersin içeriği hakkında sorular sorabilir.

- Bir konu üzerinde tartışırken basit bir dil kullanarak konunun fayda ve zararlarını öne sürebilir.
- Basit bir akademik metinden alınan bilgileri kendi kelimeleriyle ifade edebilir.
- Basit bir dil kullanarak bir grafik ya da tablodan yapıtığı çıkarımları anlatabilir.
- Akademik bir tartışmada basit bir dil kullanarak birisinden bir noktayı açıklamasını/detaylandırmasını isteyebilir.
- Bir öğretmenden ders dışında etkili bir biçimde bilgi talep edebilir.
- Tamamlayıcı/ek sorularla dilsel açıdan karmaşık olan bir sunum ya da dersin ardından daha fazla bilgi isteyebilir.
- Kendi uzmanlık alanında sunulan kuramsal/farazi önerilere alternatifler sunabilir.
- Uzun akademik bir dersi verebilir.

Bu bağlamda akademik Türkçe derslerinde temel araç olarak kullanılan ders kitaplarının öğrenenlerin akademik konuşma yeterliliğini geliştirecek nitelikte hazırlanması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Christison, M. A., & Krahnken, K. J. (1986). Student perceptions of academic language study. *TESOL Quarterly*, 20(1), 61-81. <https://doi.org/10.2307/3586389>
- [2] Csomay, E. (2006). Academic talk in American University classrooms: crossing the boundaries of oral-literary discourse?. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 117–135. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.02.001>
- [3] Çiftler, F., & Aytan, T. (2019). “Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39947>
- [4] Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [5] Deniz, K. ve Karagöl, E. (2019). Akademik yazma açısından akademik türkçe ders kitapları. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (Tam Metin Bildiri)*.
- [6] Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- [7] Evans, S., & Green, C. (2007). Why EAP is necessary: a survey of hong kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005>
- [8] Ferris, D. (1998). Students' views of academic aural/oral skills: a comparative needs analysis. *TESOL Quarterly*, 32(2), 289-318. <https://doi.org/10.2307/3587585>
- [9] Franks, S., Spezzini, S., & Prado, J. (2018). “Role of speaking in academic language”. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0865>
- [10] Göçen, G. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi. B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Akademik Amaçlar İçin Türkçe Öğretimi -Kuram Ve Uygulama-* (ss. 225-269). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[11] Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

[12] Hyland, K. (1997). Is EAP necessary? A survey of hong kong undergraduates". *Asian Journal of English Language Teaching*, 21(4), 385-395.

[13] İnce, B. (2019). Eylem odaklı yaklaşım ve konuşma becerisi. A. Akay Ahmed ve A. Fişekçioğlu (Ed.), *Dil Kullanıcısı Bağlamında Kuramdan Uygulamaya Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (ss. 189-201). Ankara: Nobel Yayınları.

[14] Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

[15] Jordan, R. R., & Mackay, R. (1973). "A Survey of the Spoken English Problems of Overseas Postgraduate Students at The Universities of Manchester and Newcastle upon Tyne". *Journal of the Institutes of Education of the Universities of Newcastle upon Tyne and Durham*, 25(125).

[16] Kahraman, Ş., Yılmaz, E., Bilgin, E. ve Şimşek, M. (2019). *Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe* 3. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, T. Can, A. Biçer, ve A. Akkaya (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[17] Karatay, H., Kartallıoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Tekin, G. ve Kaya, S. (2019). *Akademik Türkçe*. H. Karatay (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

[18] Kartallıoğlu, N. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (ss. 315-348). Ankara: Pegem Akademi.

[19] Kim, S. (2006). Academic oral communication needs of east asian international graduate students in non-science and non-engineering fields. *English for Specific Purposes*, 25, 479-489. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.10.001>

[20] Konyar, M. (2019). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

[21] Lestari, Y. B., & Yusra, K. (2014). "Investing in academic speaking through guided extensive reading a case study in extensive reading class at english department mataram university indonesia". *The 61 TEFLIN International Conference, UNS Solo*, (s. 412-415).

[22] Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

[23] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018a). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[24] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018b). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe fen bilimleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[25] Moralı, G., Halitoğlu, V., Gökdoğan, E. ve Acar, Y. (2018c). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sağlık bilimleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi.

[26] Ostler, S. E. (1980). "A survey of academic needs for advanced ESL". *TESOL Quarterly*, 14(4), 489-502. <https://doi.org/10.2307/3586237>

[27] Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

[28] Pearson. (2015). *Global scale of english learning objectives for academic English*. Pearson Education.

[29] Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Harlow: Longman.

[30] Saban, A. (2008). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.

[31] Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

[32] Solak, E. M. ve Yılmaz, F. (2020). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme.

International Journal of Languages' Education and Teaching, 8(1), 112-123. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.40420>

[33] Sukma, D. M., Nurkamto, J., & Drajati, N. (2018). Designing multimedia-based presentation in academic speaking. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2(3), 227-237. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i3.5753>

[34] Şahin, A. ve Kalın Salı, M. (2018). Yabancı dil olarak türkçe konuşma stratejileri üzerine bir araştırma: ÇOMÜ TÖMER örneği. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 40-49.

[35] Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen iranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.

[36] Tanrikulu, L. ve Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). “2018 (CEFR) Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212-224. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39833>

[37] Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). “Yabancılar türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği”. *Journal of World of Turks*, 7(2), 87-111.

[38] Tok, M. (2013). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

[39] Tuomaitè, V., & Zajankauskaitè, Z. (2017). “Oral communication in a foreign language competence development in academic contexts”. *Research Journal Studies about Languages*, 31, 113-129. <https://doi.org/10.5755/j01.sal.0.31.19049>

[40] Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

[41] Uçak, S. ve Gökçü, E. (2015). “Yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği)”. *Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.

[42] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). “Yabancılara Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenciler için İlk 1000 Sözcük Listesi Önerisi”. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 467-501. <https://doi.org/10.35675/befdergi.477441>

[43] Yahşi Cevher, Ö. ve Güngör, C. (2015). “Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akademik türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*(UDES), 2267-2274.

[44] Yaşar, E., Özden, M. ve Toprak, S. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömerler ve Akademik Başarı”. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 213-224. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2030>

[45] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

[46] Yılmaz, E., Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Keskin, F., Boy, M. ve Demirel, G. (2019). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 2*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer, A. Saçkesen ve T. Can (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[47] Yılmaz, E., Tüney Kahraman, Ş., Bilgin, E., Şimşek, M., Paşalı, M., Keskin, F. ve Demirel, G. (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 1*. F. Yıldırım, M. Y. Yılmaz, G. Demirel, E. Boylu, A. Biçer ve A. Saçkesen (Ed.). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[48] Zwiers, J. (2014). *Building Academic Language: Meeting Common Core Standards Across Disciplines, Grades 5-12*. San Francisco: Jossey-Bass.

Extended Abstract

The development of academic foreign language proficiency in contemporary higher education institutions has started to gain more attention (Tuomaitė & Zajankauskaitė, 2017). This is because international students, similar to native speakers, are expected to understand their courses through reading and listening, express themselves in written form, ask questions regarding the content of the courses, participate in discussions, and make presentations throughout their undergraduate and graduate education. In this sense, international students are required to gain academic competence in language skills in the target language. In the field of academic language teaching, when the studies conducted on improving learners' academic language competence are examined, as Csomay (2006) stated, while the academic writing skills have been researched in more depth, fewer studies have been conducted on academic speaking skills. However, academic speaking skills are among the most needed and frequently used skills by international students in educational environments (Demir, 2017). Most of the research on academic speaking skills has focused on one of the following three areas: academic lectures, formal speaking, or pronunciation (Ferris, 1998). Learners' academic language competence has been studied less than the others. When studies on teaching academic Turkish as a foreign language are examined, it is seen that there are independent studies on academic writing skills (Seyedi, 2019; Tok, 2013), but academic speaking skills are generally included in studies to determine the academic language needs of international students (Demir, 2017; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019). In this context, it is recognized that there are no independent studies on improving learners' speaking competence in teaching academic Turkish as a foreign language and that academic studies should be carried out to improve learners' academic speaking skills. As in many fields in educational processes, coursebooks are the most frequently used teaching materials in academic Turkish lessons to improve learners' academic speaking competence. Determining the activities carried out for speaking skills through coursebooks and the competencies intended to be acquired in academic Turkish lessons will be a guide for future research on improving learners' academic speaking skills. In this context, an examination of the speaking activities in academic Turkish as a foreign language coursebooks revealed the need for determining how academic speaking skills were developed in academic Turkish lessons, and for

evaluating the current situation. Based on this need, the present study aims to identify the speaking tasks and types in the speaking activities in academic Turkish coursebooks prepared for international students, and to determine the speaking competence intended for learners to gain using the books. In this study, answers to the following questions are sought:

- What are the speaking tasks in academic Turkish coursebooks prepared for international students?
- What are the types of speaking tasks in academic Turkish coursebooks prepared for international students?
- What are the speaking competencies intended for learners to gain with academic Turkish coursebooks prepared for international students?

The present study is significant in terms of being the first one aiming to determine the academic speaking competencies intended for international learners to gain in academic Turkish lessons, and the speaking tasks assigned to learners within the scope of the objectives. The study will reveal the speaking activities conducted for learners to gain the necessary skills in academic Turkish lessons.

Qualitative case study was conducted in the study in order to examine the activities on speaking skills in the coursebooks used in teaching academic Turkish as a foreign language in terms of speaking tasks, speaking types and speaking proficiency. In the study, 7 different academic Turkish coursebooks prepared for social sciences, science and health sciences were selected and the sections on speaking skills in the coursebooks were examined. The data in the books were collected by document analysis. A content analysis revealed the speaking tasks, types of speaking and speaking competencies in academic Turkish coursebooks. The obtained data were presented to two experts in the field and the appropriateness of the findings was questioned. The final data were presented in tables in accordance with the expert opinions.

The examination of the 7 academic Turkish coursebooks indicated the following speaking tasks in the books: “explanation, discussion, defending opinions, making presentation, summarizing, evaluation, prepared speech, persuasive speech”. Among the speaking tasks, “explanation” and “discussion” tasks were found to be the most frequently used ones. The

following skills included in Global Scale of English Learning Objectives for Academic English (Pearson, 2005: 22-33) were never encountered in academic Turkish coursebooks for international students: “asking for explanation, asking for clarification, using research data, referencing, asking for information, making inferences, lecturing, expressing acceptance of an opinion in a discussion, opposing, paraphrasing, leading a discussion/debate, asking questions, and answering questions”. Tasks such as “evaluation, making comments” were found only in one academic Turkish coursebook. It is seen that “making presentations”, which is one of the skills that international students need most at undergraduate level, is not included in 2 of the 7 books examined and it is rarely used in the ones that include this skill. However, in the studies conducted, international students state that they need to “make presentations” in their classes and they mostly have problems in making presentations (Ferris, 1998). When the academic Turkish coursebooks are evaluated separately, it is noticed that most of the coursebooks include “individual speaking” tasks more. Although the number of “individual speaking” and “conversation” tasks given to learners in the coursebooks is close to each other, it is seen that the “conversation” task is used quite rarely in some of the books. Within the scope of the study, the competencies intended for learners to gain through speaking tasks in academic Turkish coursebooks were also examined. The number of competencies found in the books is 43. The most frequently encountered competencies in coursebooks are: “Can explain their thoughts on an academic subject” and “Can discuss their thoughts on an academic subject”.

The results of the present study are as follows: there are differences between the speaking tasks and types of tasks in the coursebooks and the speaking competencies intended for learners to acquire through the speaking tasks; speaking tasks with different characteristics are not used in the books often; there are differences in the number of speaking tasks in coursebooks; coursebooks include individual speaking tasks more; academic speaking tasks such as asking questions and making presentations are not included in the coursebooks or are rarely included; there are differences between the coursebooks in terms of equipping learners with academic speaking competencies; the academic speaking competencies of learners that the books intend to improve need to be enriched.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Avrupa Ortak Başvuru Metni Hakkındaki Düşünceleri¹

Burak SÖZER²

Prof. Dr. Hülya PİLANCI³

Öz

Hedef dile ait temel becerilerin öğretiminde yararlanılan Avrupa Ortak Başvuru Metni, dünya genelinde dil yeterliliğinin tanımlanmasında sıklıkla kullanılmaktadır. Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin bu metin hakkında bilgi sahibi olması ve metinden gerekli durumlarda yararlanması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış anket çalışmasında elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin Çerçeve Metin hakkındaki düşüncelerin tespit edilmesidir. Araştırmaya toplam 268 öğretmen katılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak hangi sonuçları ortaya koyduğunu belirlemek amacıyla nitel veri analizi türlerinden “betimleme” kullanılmıştır. Verilere bakıldığında öğretmenlerin Çerçeve Metin hakkındaki bilgilerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni.*

¹Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi II. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriden üretilmiştir.

²Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi, buraksozer@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-1313-4900.

³Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, hpilanci@anadolu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0276-4480.

Geliş tarihi: 29.11.2020 - Kabul tarihi: 18.02.2021

Kaynak Gösterme: Sözer, B. ve Pilancı, H. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin Avrupa dilleri öğretimi ortak başvuru metni hakkındaki düşünceleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 85-102.

DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1004

The Opinions of Teachers Who Teach Turkish as a Foreign Language on the Common European Framework of Reference for Languages

Abstract

CEFR, which is used in the teaching of basic skills of the target language, is frequently used in defining language proficiency worldwide. It is important that teachers who are working in teaching Turkish as a foreign or second language must have knowledge about this text and make use of the text when necessary. The aim of this study is to determine teacher's opinions about CEFR in the light of the data obtained from the semi-structured questionnaire conducted with teachers who teach Turkish as a foreign language and work in schools affiliated to the Ministry of National Education. A total of 268 teachers participated in the study. The study was designed with a case study from qualitative research methods. In order to determine the results of the data collected in the study regarding the research problem, the "descriptive method", one of the qualitative data analysis types, was used. Considering the data, it was determined that the teachers' knowledge about the CEFR was not sufficient.

Keywords: *Teaching Turkish as a Foreign Language, CEFR*

Giriş

Avrupa Konseyine üye 47 ülkenin dil öğretim programları ve yönergelerine temel oluşturmak ve yabancı dil öğretiminde ortak standart ölçütler geliştirmek için hazırlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı; yabancı dil öğretiminde müfredat ve izlençe gelişimi, ders kitabı yazımı, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme, dil yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme açısından başvurulan önemli bir referans kaynağıdır. Bu kapsamda belirlenen program çerçevesinde yabancı dil öğrenenlerin dil düzeylerine göre etkinliklerde bulunabilmeleri için hedef dilde gerekli olan bilgi ve yeterliklerin neler olduğu, öğrenenlerin neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiği konusunda öneriler bulunmaktadır. Programın temel amaçları genel olarak öğrenen özerkliği, kendini değerlendirme ve kültürel çeşitlilik olarak belirlenebilmektedir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda ortak öneri düzeyleri yabancı bir dili öğrenenler için gerekli öğrenim alanını uygun bir şekilde

belirlemek üzere altı düzey olarak sınıflandırılmıştır. Bu altı düzey A, B ve C şeklindedir. Bu kapsamda A1; giriş /keşif *breakthrough* düzeyini, A2; ara/temel gereksinim düzeyini *waystage*, B1; eşik *threshold*, B2; ileri düzeyi *vantage*, C1; özerk *effective operational proficiency*, C2 ise ustalık düzeyini *mastery* göstermektedir. Bu düzeyler sayesinde yabancı bir dili öğrenenlerin gelişiminin belirlenmesi, yönlendirilmesi, takip edilmesi, becerilerin tanımlanması ve öğretim sürecinin aşamalarıyla öğreticilere ve öğretim programları hazırlayıcılarına yol gösterilmesi sağlanmaktadır.

Çerçeve Metin’de öğrenen merkezli ve eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiş ve dil ile iletişim ortak çalışmanın unsurları olarak görülmüştür. Bu nedenle dil kullanımı ve öğrenimi aşamasında kapsamlı ve tutarlı bir anlayışla hareket edilerek dilsel eylemler, geniş bir sosyal yapının parçası kabul edilmiştir. Eylem odaklı yaklaşım, öğrenenlerin bilişsel ve duygusal imkânlar ve amaçlar olmak üzere sosyal ortamda kullandıkları bütün yetenek ve araçları kapsamaktadır (CEFR, 2020). Ayrıca programın gereklilik nedenleri arasında; dil öğretiminin hedefler, değerlendirmeler, sertifikalandırmalar bakımından şeffaf ve tutarlı olmasına vurgu yapılmaktadır.

Avrupa Konseyine üye olan ülkeler, yabancı dil öğretiminde ve kendi dillerinin diğer ülke vatandaşlarına öğretiminde, dilin işlevsel niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Çerçeve Metin’e göre hazırlanan programlar, öğretilen dilin işlevsel olması temeline oturtulmuştur. Program, bu şekilde öğrenenlere bildirişimsel etkinliklerde bulunabilmeleri için gerekli olan yeterlikleri sağlayıp onları hedef dili kullanmaya hazırlamaktadır (Crahay, 2019:15). Çerçeve Metin doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Türkiye, 1949 yılında Avrupa Konseyinde “kurucu üye” olarak yer almakta ve Avrupa ülkelerinde kullanılan yabancı dil öğretim program ve uygulamalarını benimsemiştir.

Çerçeve Metin, ilk olarak 2001 yılında yayımlandıktan sonra zaman içerisinde değişen ve gelişen teknoloji ve sosyal iletişim gerekliliklerini de göz önüne alarak güncellenmiş ve yeni eklemeleri duyurmuştur. Özellikle “Yeterlikler” düzeyinde iletişimsel dil yetisi bölümündeki dilsel ve edimbilimsel yeterliklerin tanımlayıcı ölçekleri güncellenmiş ve dilsel yeterliklere sesbilim eklenerek tanımlayıcı ölçekleri belirlenmiştir. Çok

dillilik ve çok kültürlülük yetisi bölümündeki çok kültürlülük ve çok dilli anlama ve dağarcık yeterlikleri için tanımlayıcı ölçekler eklenmiştir. Genel olarak bakıldığında Çerçeve Metin, özetle aşağıda belirtilen hususlara temel oluşturmaktadır (CEFR, 2020):

1. Dil öğretimi için programlar ve başvuru kaynakları geliştirmek, sınav ve ders kitapları hazırlamada ortak başvuru kaynağı olarak yararlanmak,
2. Eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri, sınav hazırlama kurulları arasında eşgüdümü sağlamak,
3. Öğretim programının uygulanabilirliğini artırmak için dil öğretiminde amaç, içerik ve yöntemleri ortak bir zeminde kavramsallaştırmak,
4. Dil yeterliklerinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütleri oluşturmak, çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin tanınırlığını sağlayarak uluslararası hareketliliği desteklemektir.

Çerçeve Metin Hakkındaki Genel Eleştiriler

2001 yılından itibaren kullanımda olan Çerçeve Metin, gelişen teknolojik araçlar ve duyulan yeni ihtiyaçlar nedeniyle geliştirilmekle birlikte bu süreçte birtakım eleştirilerin de odağı hâline gelmiştir. Figueras'a göre (2012:480), Çerçeve Metin'deki eylem odaklı yaklaşım; pedagojiyi ve değerlendirmeyi birbirine bağlı kılmakta, gözlenebilir davranış ve tanımlanabilir başarı hedeflerini her koşulda gerekli kılmaktadır. İçerik bağlamında Çerçeve Metin'de ortaya çıkan zorluklar, değerlendirme için düzey tanımlayıcılarının giderek daha fazla uygulamaya koyduğu kapsamlılık ve kullanılabilirlik algılarından kaynaklanmaktadır.

Çerçeve Metin'in yeterlilik tanımlarının her zaman olumlu olduğunu öğrencinin yapamayacağı noktalara asla atıfta bulunmadığını ifade eden Little (2007:648), ayrıca Avrupa'nın ulusal eğitim sistemleri tarafından yönetilen sınavlarında Çerçeve Metin kriterlerinin dikkate alınmadığını ve örneğin İngilizce B1 ve Almanca B1 düzeyindeki sınavların birbirinden çok farklı olduğunu vurgulayarak Çerçeve Metin'in resmî müfredat ve yönergelerini etkilemek için daha aktif olması gerektiğini belirtmiştir. Çerçeve Metin'in ortak bir üst dil oluşturmayı amaçladığını belirten North (2007:658), hedefler ve değerlendirmelerle ilgili olarak uygulayıcıların özellikle pratik dil öğrenme ihtiyaçlarını analiz etme, hedef belirleme ve

ilerlemeyi izleme ile ilgili mevcut uygulamalar üzerinde düşünmeye teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çerçeve Metin'in amacının uygulayıcılara, kullanıcıların izlemesi gereken hedefleri ya da uygulamaları gereken yöntemleri belirleme açısından ne yapacaklarını söylemenin olmadığını söyleyen North (2000:98), bunun yerine amacın uygulayıcıların gelecekte de daha yüksek kaliteyi sağlamak için istenen etkiyi yaratacak bir düşünme döneminden geçmelerini sağlayarak dillerin öğretilme ve değerlendirilme şekilleri hakkında sorular sormak olduğunu belirtmiştir.

Little (2005:325), Çerçeve Metin ile ilgili şu eleştirilerde bulunmuştur:

Avrupa Dil Portfolyosu içerisindeki öz değerlendirme araçları, dil kullanımının nitel yönlerine odaklanır (dil bilgisi doğruluğu, ses bilimsel kontrol, toplum dilbilimsel uygunluk). Bunlar öz değerlendirme kapsamında kolayca uygulanabilir mi?

Bir seviyeye ulaşmak için kaç tanımlayıcının bir seviyeyi tanımladığına veya kaç tane iletişimsel görevin gerçekleştirilebileceğine dair bir tanım / rehber yoktur.

Tanımlayıcıların yalnızca bir veya ikisinde performans temelinde belirli seviyeye ulaştıklarını gösteren içerikler bulunmaktadır ve bunlar yanıltıcı ibareler içermektedir.

Alderson (2007:660), ise yapılan yabancı dil değerlendirmelerinin CEFR ile bağlantısı hakkında şu soruları yöneltmektedir: Kurumlarda yapılan testleri ve sınavları Çerçeve Metin ile ilişkilendirmek için izlenen sürecin kalitesine ilişkin ne tür kanıtlar bulunmaktadır?

Kılavuz ve referans ekinde önerilen prosedürler doğru bir şekilde uygulanıyor mu?

Kur geçme sürecini değerlendiren kurum ve kişiler kimlerdir? Veriler şeffaf bir şekilde izlenebiliyor mu?

Urkun'a göre (2008) Çerçeve Metin, uygun bir şekilde kullanıldığında, öğrenme hedefleri ve düzeyleri hakkında konuşmak için ortak bir iletişim

aracı sağlama, derinlemesine düşünmeyi teşvik etme, uygulama paylaşımı, öğrenmede şeffaflık, öğretme ve değerlendirmenin yanı sıra öğrenci özerkliğini, yaşam boyu öğrenme ve çok dillilik ile öz değerlendirmeyi teşvik etme potansiyeline sahiptir. Belirtilen noktalarda Çerçeve Metin'in kötüye kullanılması veya yanlış yorumlanması ile ilgili bazı sorunları çözmek için ders kitaplarını, dil yeterlilik sınavlarını ve dil vatandaşlığı sınavlarını ilişkilendirirken yapılan iddiaların daha sistematik bir şekilde izlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde Çerçeve Metin'e göre standartlar korunabilir ve olası herhangi bir ön yargı önlenir.

Çerçeve Metin'den en iyi şekilde yararlanabilmek için yerel bağlamları da dikkate alan gerçekçi bir yaklaşıma sahip olmak gerekmektedir. Kurumların, istenen sonuçları elde etmek ve Çerçeve Metin'in doğru yorumlanmasını ve uygulanmasını sağlamak için önemli bir yatırım yapmaları gerekeceği gerçeğine hazır olmaları gerekir. Yabancı Dil Öğretimi alanında Çerçeve Metin'i geliştirme çabaları sürerken diğer taraftan da Çerçeve Metin ile ilgili eleştiriler de yapılmaktadır. Türkiye'de ise Çerçeve Metin, bilimsel çalışmalarda sıklıkla anılmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin uygulamalarına yansımaları noktasında yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil/ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin Çerçeve Metin ile ilişkisi ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni (Çerçeve Metin - CEFR) hakkındaki düşünce ve bilgilerini belirlemektir. Çalışma, 2019 yılında düzenlenen "Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci / Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu"na katılan 268 öğretmen ile yarı yapılandırılmış anket çalışması veri toplama aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, bir olayın, ortamın, programın, sosyal grubun veya birbirine bağlı sistemlerin detaylı bir şekilde incelendiği, güncel bir olguyu kendi içeriğinde ele alan, olgu ve içerik arasındaki sınırların belirgin hatlarla ayırmadığı ve çeşitli kanıt veya veri kaynağının bulunduğu

durumlarda kullanılan ampirik nitel araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:75). Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, bir olaya ilişkin açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016:96). Yin'e (2018:120) göre durum çalışması, birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda güncel bir olguyu kendi gerçekliği ve bütünü içinde araştıran ve üzerinde çalışan, elde edilen verilerle bir olayı değerlendiren bir araştırma stratejisidir.

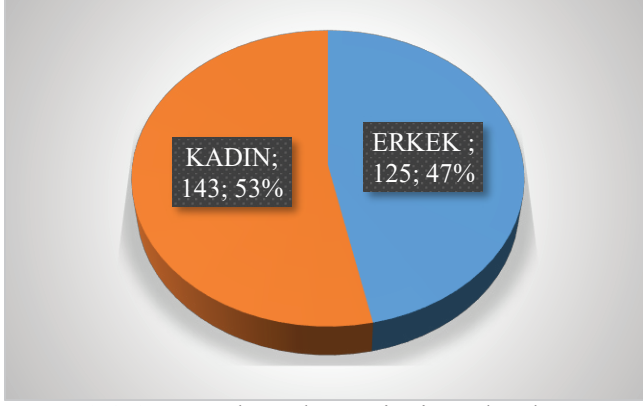
Çalışma grubunun Çerçeve Metin hakkındaki bilgilerine ilişkin verileri değerlendirmek amacıyla nitel veri analizi türlerinden "betimleme" kullanılmıştır. Bu tür, var olan bir durumu var olduğu şekliyle nesnel bir bakış açısıyla tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu aşamada araştırmacı, topladığı verileri kapsamlı bir biçimde tanımlar ve araştırmaya katılan bireylerin görüşlerine yer verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:79).

Veri Toplama Aracı

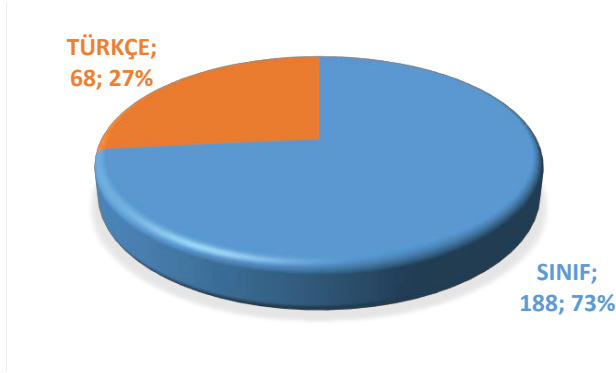
Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış anket 14 sorudan oluşmaktadır. Bu çalışmada, yalnızca Çerçeve Metin kullanımı ile ilgili sorular ve bu sorulara yanıt veren katılımcıların cevapları değerlendirmeye alınmıştır.

Çalışma Grubu

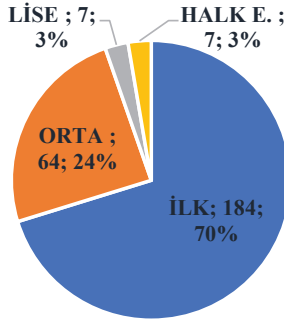
Araştırmaya toplam 268 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 37,66 olup cinsiyet dağılımı şekil 1'de gösterilmiştir. İlgili soruya yanıt veren 256 veren öğretmenin branş dağılımlarına bakıldığında çoğunluğun sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir (Şekil 2). 262 katılımcının görev yaptığı kademelere göre dağılımı şekil 3'tedir. Katılımcıların tamamının yanıtladığı "Yabancı dil/ikinci dil öğretimi alanında deneyiminiz var mı?" sorusunun cevap dağılımı şekil 4'te gösterilmiştir.



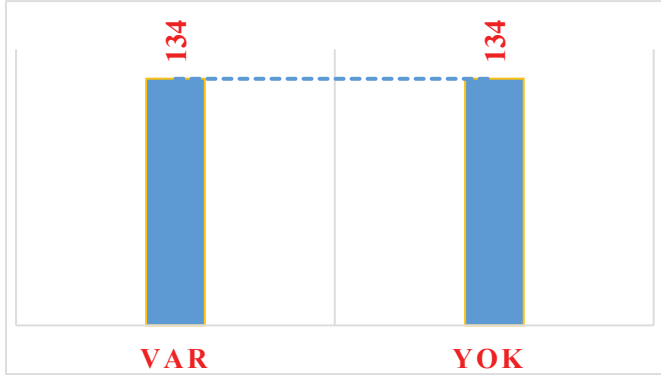
Şekil 1. Katılımcıların cinsiyet dağılımı



Şekil 2. Katılımcıların branş dağılımı



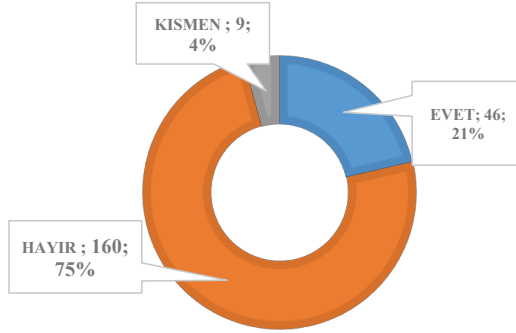
Şekil 3. Katılımcıların görev yaptığı kademeler



Şekil 4. Katılımcıların yabancı dil / ikinci öğretimi alanındaki deneyimi

Bulgu ve Yorumlar

Çalışma verilerine bakıldığında “Derslerinizde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden yararlanıyor musunuz?” sorusuna 215 öğretmen yanıt vermiştir. Katılımcıların yüzde 75’lik kısmı “Hayır” yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin, Çerçeve Metin’den yararlanmadan Türkçe öğrettikleri görülmektedir (Şekil 5).



Şekil 5. Katılımcıların derslerinde Çerçeve Metin’den yararlanma verisi

Çerçeve Metin (CEFR) Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinden Örnekler
Katılımcıların Çerçeve Metin hakkındaki görüşleri şu şekildedir: (İfadeler değişiklik yapılmadan aktarılmıştır)

- “Yararlanmıyordum, artık yararlanacağım.”

- “Bu kursta CEFR metninden faydalanabileceğimi öğrendim”
- “Yararlanmadım bundan sonra yararlanacağım. Aslında benzer uygulamaları zaten kullandığımızı fark ettim.”
- “Bu eğitimden sonra özellikle ön plana aldım.”
- “Bu metnin varlığını bu eğitimde öğrendim.”
- “Hiç yararlanmadım ama bundan sonra kesinlikle kullanacağım.”
- “Yeni öğrendim, benzerlerini kullandığım oldu.”
- “Kitaplar elimize geçtikten sonra kullanacağım.”
- “Millî Eğitimin dağıttığı kitapları kullanıyoruz.”
- “Evet ama ilkokulda bizi sınırlıyor.”
- “Seviyelerin kazanımları için kullanıyorum.”
- “Eğer yabancı öğrencim olursa yararlanırım.”
- “Yaşam becerileri kısmı konusunu önemsiyorum.”
- “Evet. Bütün kitapların hazırlanmasında referans belgesidir.”
- “Eğitim verilirken kullandım.”

Sonuç

Çerçeve Metin, öğretmenler için tek başına bir program niteliğinde değildir. Metnin amacı; öğretmenlere, ders kitabı ve yazarlarına farklı dilleri tutarlı ve evrensel ölçütlere göre aynı standartlarla öğretme sürecinde rehberlik sağlamaktır. Metnin öğretmenlerden beklentisi, programı belirli bir dile veya kültüre sınırlar çizmek amacıyla kullanım değil çok amaçlı, esnek, dinamik, açık, anlaşılır ve dogmatik olmayan bir yapı içerisinde dil öğretimini sağlamaktır (CEFR, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin metni kullanırken, bir üst ve kusursuz bir dil yaratma amacıyla değil farklı kültürlerden gelen öğrenenlerin dilsel iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarma bilinciyle

hareket etmesi ve özellikle iletişimsel ve sosyal bağlamdaki ihtiyaçlarını karşılamayı hedeflemesi gerekmektedir.

Araştırmada yer alan 268 katılımcının 215'i "Derslerinizde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden (CEFR) Yararlanıyor Musunuz?" sorusunu yanıtlamıştır. Katılımcıların %75'i (n=160) Çerçeve Metni kullanmadığını veya bilmediğini ifade etmiştir. %21'i (n=46) Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibidir ve bu metni kullanmaktadır. %4 (n=9) katılımcı ise "Kısmen" yanıtını vermiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğunluğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yararlanması gereken Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibi değildir. Dil öğretiminin evrensel bir çerçeveye oturtulması için öğrenme çıktılarının tespit edilerek yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin takip edilmesi ve Çerçeve Metin hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Bunun için 2015'te Ankara Üniversitesi TÖMER, 2016'da ve 2017'de Millî Eğitim Bakanlığı, 2019'da Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve MEB Talim Terbiye Kurulu onayı alarak yasallaşan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, içerikleri ve amaçlarıyla birlikte öğretmenlere tanıtılmalı ve eğitici eğitiminde kullanılmalıdır.

Çerçeve Metin'de üretimsel (konuşma ve yazma) ve alımlama (dinleme ve okuma) dil faaliyetleri ortak yetenek düzeylerine göre şekillendirilmiştir. Öğretmenler, dil öğretiminde üretimsel ve alımlama dil faaliyetleri kapsamında çeşitli etkinlikler tasarlayabilmelidir. Ayrıca yeterlik değerlendirmesi, nesnel değerlendirme, öz değerlendirme, performans değerlendirmesi, bilgi değerlendirmesi gibi Çerçeve Metin kapsamında sunulan değerlendirme türleri, dil öğretim sürecinde öğretmenlerin yararlanabileceği içeriklerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerisinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni bu amaçlara ulaşmak için bir rehber niteliğindedir. Öğretmenlerin ders öncesinde hazırlayabilecekleri sınıf içi görev ve etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin gelişim sürecindeki öğrenme sorunları ve bireysel öğrenme becerilerinin analiz edilmesinde Çerçeve Metin'den yararlanması mümkündür. Bu nedenle öğretmenler için kültürel ve sosyal değerleri yansıtan içerikleri ve iletişimsel boyutu dikkate alarak Çerçeve Program'a dayalı öğretim programlarının uygulanabilirliği sağlanmalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yabancı

dil olarak Türkçe öğretimi programları, hizmet içi eğitim içeriklerine dahil edilmelidir. Çerçeve Metin hakkında, üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinden ve Yunus Emre Enstitüsü'nden de destek alarak öğretmenler bilgilendirilmeli ve Türkçenin evrensel kriterlere uygun bir şekilde öğretilmesi sağlanmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- [1] Alderson, Charles J. (2007). “The CEFR and the need for more research.” *The Modern Language Journal* (91). P.659-663.
- [2] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- [3] Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- [4] Crahay, R.S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi a1 düzeyinde kullanılmak üzere Türkçe konuşurların kullandıkları sözcük ve ifadelerin derlenerek bildirişim konuları altında sınıflandırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara:
- [5] Figueras, N. (2012). “The Impact of CEFR.” *ELT Journal*, 66(4), 477-485.
- [6] Little, D. (2005). the common european framework and the european language portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22, 321–336.
- [7] Little, D. (2007). The common european framework of reference for languages: perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal* (91), 645-652.
- [8] Mirici, İ. H. (2015). “Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa politikaları ve uygulamalar.” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4): 42-51.
- [9] North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- [10] North, B. (2007). “The CEFR illustrative descriptor scales. *The Modern Language Journal*, 91, 656-659.

[11] Tüm, G. (2013). The common european framework of reference and turkish language. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(2), 917-934.

[12] Urkun, Z. (2008). “Re-evaluating the CEFR: an attempt, In The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Benefits and Limitations.” *IATEFL TEA SIG Croatia Conference Proceedings*, pp. 10-14, Canterbury.

[13] Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[14] Yin, Robert K. (2018). *Case study research and applications: design and methods. (6th Ed.)* Sage Publishing.