

Geliş Tarihi / Received Date  
20.10.2022

Kabul Tarihi / Accepted Date  
01.02.2023

## Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi

*Examination of Speaking Activities in Turkish and Turkish Culture Textbooks*

Nilüfer SERİN<sup>1</sup>

Nazmi ARSLAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sorun yaşadığı bir beceri olması sebebiyle konuşma becerisi tercih edilmiştir. Kitaplardaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi, eksik yönlerin tespit edilmesi ve konuşmayla ilgili genel bir çerçeve çizilmesi açısından önemlidir. Bu amaca göre hazırlanan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları (1-8. seviye) oluşturmaktadır. Bu kitaplarda yer alan konuşma etkinlikleri tema, tür, kazanım, diğer becerilerle ilişki, etkileşim şekli, bulunduğu yer, görsel-metinsel destek, yöntem-teknik, konu olmak üzere dokuz farklı kategori altında incelenmiş, elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda sekiz kitapta toplam 278 konuşma etkinliği tespit edilmiştir. Etkinlik sayısı, etkinlik türü, ele alınan konular açısından kitapların kısmen yeterli olduğu söylenebilir. Yöntem ve teknik sayısı bakımından ise kitapların zayıf olduğu söylenebilir. Kitapta etkinlikler genellikle metin sonrasında veya öncesinde bulunmakta, görselle veya metinle desteklenmektedir. Etkinliklerin programda yer alan kazanımlara uyumluğu incelendiğinde kazanımların çoğuna yer verildiği ama kazanımlar arasında dengeli bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Konuşma becerisi, konuşma etkinlikleri, iki dillilik, Türkçe ve Türk kültürü, ders kitapları.

### Abstract

*The aim of this study is to examine the speaking activities in Turkish and Turkish Culture textbooks prepared for Turkish children living abroad with regards to various variables. Speaking skill was preferred because Turkish children living abroad have problems. Examining the speaking activities in the books is important in terms of*

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/TÜRKİYE, E-mail: niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3747-0981

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Trabzon Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Trabzon/TÜRKİYE, E-mail: nazmiarslan@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9312-7005



*identifying the missing aspects and drawing a general framework about speaking. The research is a qualitative case study and "jumbled single case" pattern was applied. The study object of the research consists of the Turkish and Turkish Culture textbooks (level 1-8), published by the Republic of Türkiye Ministry of National Education in 2019. The speaking activities in these books were examined under nine different categories as theme, genre, achievement, relationship with other skills, interaction type, location, visual-textual support, method-technique, subject and content analysis technique was used in the analysis of the data obtained. As a result of the research, totally 278 speaking activities were determined in eight books. It can be said that the books are partially sufficient regarding the number of activities, the type of activities, and the topics covered. When speaking activities are examined in terms of method and technique, it can be said that the books are weak concerning the number. The activities in the book are usually found after or before the text, and are supported by visuals or text. When the compatibility of the activities with the achievements in the program is examined, it has been determined that most of the achievements are included, but there is no balanced distribution among the achievements.*

**Keywords:** *Speaking skill, speaking activities, bilingualism, Turkish and Turkish culture, textbooks.*

## Giriş

İki dilliliğin birçok farklı tanımı yapılmakla birlikte genel anlamda iki dillilik, "düzenli olarak iki dil kullanılması" (Purcell et al., 2007) olarak tanımlanabilir. Mackey (1962'den akt. Tutkun, 2020), iki dilli bireyleri birden fazla dili kullanma yeterliliğine sahip olan kişiler olarak nitelemektedir. Eskiden iki dilli kişilerin birçok noktada eksik, yetersiz ya da zayıf oldukları düşünülürdü. Günümüzde yapılan son çalışmalar, iki dilli olma durumunun sanıldığından aksine zenginlik olduğunu, bireyin dilsel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2014; Cummins, 2001'den akt. Şen, 2016a). İki dilli bireylerin hem kendi ana diliyle hem de ikinci dil konuşan toplumla rahatça iletişim kurabilmeleri, geniş bir kültürlenme sürecine, kültürel farkındalığa ve hoşgörüyü sahip olmaları en büyük avantajlardandır. Aynı zamanda bu bireyler, iki dilde düşünebilmeleri, iki dilin de söz varlığına ve çağrışım gücüne sahip olmaları dolayısıyla esnek ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olurlar (Baker, 2000). Bu zenginliğin desteklenebilmesi için eğitim sistemlerinin buna uygun planlanması, ailelerin ve öğretmenlerin bu farkındalıkla iki dilli çocuklara yaklaşması önem arz etmektedir. Eğer çocuğun iki dilliliği, çevresi tarafından kabul edilmez ve desteklenmezse çocuk her iki dilde de akranlarından geride kalabilir. Yeterli desteği görmediğinde baskın iki dillilik veya yarı iki dillilik ortaya çıkabilir. Çocukların kendi ana dilinde veya toplumda egemen olan dilde/ülke dilinde yaşadıkları ciddi sorunlar muhtemel kimlik problemlerine ve başarısızlığa sebep olabilir (Baker, 2000; Günay, 2016). Kısacası çocuğun her iki dilde de başarılı olabilmesi için hem birinci hem ikinci dilde desteklenmesi gerekmektedir. Birçok çalışma da ilk dil ne kadar güçlü olursa ikinci bir dil öğrenmenin de o kadar kolay olacağını göstermektedir (Purcell et al., 2007).

İki dillilik başka bir ülkeye göç, ticaret, yurt dışında eğitim, turizm, farklı uluslardan gelen insanların evliliği gibi çeşitli sosyal, siyasi veya ekonomik sebepler yüzünden ortaya çıkmaktadır. Günümüzde dünyanın birçok noktasında iki dilli bireylerin olduğu görülmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları da çoğunlukla kendi ana dilleri olan Türkçeyi ve yaşadıkları ülkedeki dili art zamanlı veya eş zamanlı edindikleri için iki dilli kabul edilirler. Özellikle Avrupa'da yaşayan çok fazla sayıda Türk

olduğu için onlar Türkçeyi ana dili olarak edinen en büyük iki dilli hedef kitle kabul edilirler (Ergüt & Baş, 2021). Bu sebeple iki dillilik üzerine çalışmalar da en çok bu kitle üzerinde yapılmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra sanayileşmenin artmasıyla birlikte Avrupa ülkelerinin birçoğu iş gücü açığını kapatmak için diğer ülkelerden işçi almaya başlamıştır. 1960'lı yıllardaki bu işçi göçüne Türkiye de katılmıştır (Turan, 1997; Demirbaş, 2014; İçduygu vd., 2014). Özellikle 1961 yılında Almanya'yla yapılan "İşgücü Anlaşması" Avrupa'ya Türklerin gitmeye başlamasında bir dönüm noktası olmuştur. Sonrasında Avusturya (1964), Belçika (1964), Hollanda (1964), Fransa (1965), İsveç (1967) ve Avustralya (1967) ile imzalanan işgücü anlaşmalarıyla yurt dışındaki Türklerin sayısı artmaya devam etmiştir. Bu durum ülkedeki işsizlik sorunu için bir çözüm yolu olarak görülmüştür (Şen, 2016b). İşçi göçü 1960'lardan itibaren devletler arasında ikili anlaşmalar yoluyla yapıldıysa da 1950'lerden itibaren kaçak yolla veya turist vizesiyle gidenler de olmuştur (İçduygu vd., 2014). Uluslararası Göç Örgütü, 1950'lerden sonra Türkiye'den Batı Avrupa'ya bu göçler sonucunda 4,5 milyon civarında göçmenin gittiğini açıklamıştır (International Organization for Migration [IOM], 2008'den akt. Canpolat & Arner, 2012).

Geçici olarak yurt dışına tek başına giden işçiler, yabancı işçilerin refahını garanti altına alan anlaşmalar sonrasında kalıcı işçi statüsüne geçirilmiştir (İçduygu vd., 2014). Başlangıçta işçi talep eden ve gönderen ülkeler açısından faydalı görünen göçler, işçilerin kalıcı olması ve yanlarına ailelerini almasıyla bir sorun haline gelmiştir. Hesaba katılmayan bu sorunların başında işçi çocuklarının eğitimi gelmektedir. İki dilli Türk çocuklarının nasıl eğitim alacağı, bu eğitimi kimin vereceği, hangi ülkenin sorumlu olacağı (Türkiye mi, göç alan ülke mi) düşünülmemiştir. Örneğin çoğu Avrupa ülkesinde ilköğretim zorunluysa da göçmen çocukları için böyle bir zorunluluk yoktur. Okula giden göçmen çocukları yerli öğrencilerle aynı eğitimi almak zorunda bırakılmış, iki dilli oldukları görmezden gelinmiştir (Yurt Dışı Göç Hareketleri ve Vatandaş Sorunları, 1973'ten akt. Şen 2016b).

Türkçenin yurt dışındaki Türk çocuklarına öğretilmesinde yaşanan sorunlar iki başlık altında toplanabilir. Bunların ilki velilerin ana dili eğitiminin gerekliliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması, ikincisi ise iki dilli Türk çocukları için hazırlanan materyallerin bölgedeki ihtiyaç dikkate alınmadan ve seviyelendirilmeden hazırlanmış olmasıdır (Karadağ & Baş, 2019). Avrupa'da yaşayan Türk öğrencilerin genel durumlarına bakılırsa resmî okullarda veya çeşitli kamu ve sivil toplum kuruluşlarında Türkçe öğretimi yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu dersler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından görevlendirilerek Türkiye'den gönderilen öğretmenler ya da o bölgedeki merkezî/yerel yönetim tarafından görevlendirilen öğretmenler aracılığıyla yürütülmektedir (Ergüt & Baş, 2021). Haftada 2-3 saat verilen Türkçe ve Türk Kültürü dersine katılım istenilen düzeyde değildir. Şu anda sadece Almanya'da okul çağında bulunan 800.000 civarı Türk öğrencinin yalnızca 89.000'i Türkçe ve Türk Kültürü derslerine katılmaktadır (Yıldız, 2020 ve Yıldız, Arslan & Thomas, 2021'den akt. Ergüt & Baş, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Türkçe ve Türk Kültürü dersinin açılabilmesi için ailelerin okula dilekçeyle başvurmaları ve derse katılmak isteyen öğrenci sayısının en az 12 olması gerekmektedir. Dersler genellikle, okuldaki derslerin bitiminde haftada 2 saat yapılmaktadır (Arıcı & Kırkkılıç, 2017). Derse katılan öğrencilerin yaş ve dil seviyesi farklı olmakta ve dersler genellikle



birleştirilmiş sınıflarda yapılmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu derse gönüllük esasına göre katılmakta, not verilmediği için not kaygısı yaşamamaktadır (MEB, 2018).

Yurt dışındaki Türk çocuklarının yaşadıkları problemlerin temelinde iki dilli eğitim programlarının geliştirilmesindeki eksiklikler yatmaktadır. Bugüne kadar Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik çeşitli öğretim programları (1986, 2000, 2006, 2009) ve ders kitapları hazırlanmıştır (Güzel, 2010). Yapılan pek çok çalışma bu programların ve kitapların yetersizliğini ortaya koymuştur (Özcan, 2011; Ateşal, 2014; Çınar & İnce, 2015; Ekmekçi & Karadüz, 2015; Çelik & Gülcü, 2016, Irmak, 2016, Çelik, 2017; Uçgun, 2018). 2017 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik mevcut durum analizi doğrultusunda yeni bir öğretim programı geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Güzel vd., 2017). Karadağ ve Baş (2019) da Türkçe ve Türk kültürü dersine yönelik sorunları ortaya koymuş, kitapların yenilenmesi gerektiğiyle ilgili gerekçelerini sunmuşlardır. Bu sebeple 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programa bağlı olarak 2019 yılında alan uzmanları tarafından ikisi hazırlık olmak üzere toplam on ders kitabı kullanıcılara sunulmuştur. Bu kitapların ikisi Türkçeyi hiç bilmeyen öğrenciler için iki seviye olarak geliştirilen hazırlık kitaplarıdır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ise temel eğitim düzeyi ve sınıf sayılarının ülkelere göre farklılık gösterebileceği düşünülerek sekiz farklı seviyeye göre hazırlanmıştır. Öğretim programında 1-4. seviye kazanımları kişilerarası iletişim, 4-8. seviye kazanımları ise çıkarım, karşılaştırma, sınıflandırma, sentezleme, değerlendirme gibi bilişsel akademik dil yeterliliği ile ilgilidir. Türk kültürü ile ilgili öğelere tema ve alt temalarda yer verilmiştir. Program dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel dil becerisi üzerine kuruludur (MEB, 2018).

Türkçe ve Türk kültürü dersinin amacı programda, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak; söz varlıklarını zenginleştirmek; dil bilinci zevkine ulaşmalarını sağlamak; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek; millî duygu ve düşünceleri güçlendirmek olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları çoğunlukla Türkçeyi yalnızca kendi evlerinde veya yakın çevrelerinde konuşma imkânına sahip olmaktadır. Okulda ya da günlük hayatlarında ise ülkede konuşulan dile maruz kalmakta, kendilerini o dilde ifade etmek zorunda kalmaktadır. Hatta bu çocukların bir kısmı Türkçeyi evinde bile iletişim dili olarak kullanmamaktadır. Bu sebeple, ilk kuşak göçmen ailelerinden farklı olarak çoğu doğal becerilerde bile Türkiye’de yaşayan akranlarına göre geride kalmaktadırlar. Onların Türkçeyle ve Türkiye’yle ilişkilerini sürdürmesi için Türkçe ve Türk Kültürü dersinde yapılan etkinlikler çok daha önem kazanmaktadır. Ders, dört temel dil becerisi üzerine şekillense de öğrencilerin yaşadığı eksikliklerden ve ihtiyaçlarından ötürü dersin önemli bir bölümünü konuşma eğitiminin oluşturduğu görülmektedir (Ergüt, 2021). Günlük hayatta iletişim kurmak için de en çok kullanılan becerilerden birinin konuşma olduğu düşünülürse bu konuda yaşanan problemlerin ve çekincelerin ortadan kaldırılması için derslerde konuşmaya yeterli zamanın ayrılması gerekmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının doğal dil ortamından daha uzak olmaları ve genellikle ailelerinden dil edinimi hususunda yeterli desteği alamamaları sebebiyle derslerde yapılan konuşma etkinlikleri onların ana dilinin gelişiminde kritik bir role sahiptir. Bu noktada kullanılacak materyallerin başında iyi hazırlanmış ders kitapları gelmektedir.

2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren okutulmaya başlayan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarıyla ilgili alanyazında sınırlı sayıda çalışma vardır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının problem yaşadığı becerilerden biri olan konuşma etkinliklerinin kitaplardaki yerinin incelendiği bir yayına ise rastlanmamıştır. Kitaplardaki konuşma etkinliklerinin incelenmesi, eksik yönlerin varsa tespit edilip sonraki aşamalarda düzeltilmesi ve konuşmayla ilgili genel bir çerçeve çizilmesi açısından önemlidir. Bundan yola çıkılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin temalara göre dağılımı nasıldır?
2. Konuşma etkinliklerinin Türkçe ve Türk kültürü ders kitabında bulunduğu yere göre dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin görsel ve metinsel destek açısından dağılımı nasıldır?
4. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin türlere göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin diğer dil becerileriyle ilişkisi nasıldır?
6. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı”ndaki kazanımlara uyumluluğu nasıldır?
7. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin etkileşim şekline göre dağılımı nasıldır?
8. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı nasıldır?
9. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma etkinliklerinde ele alınan konular nelerdir?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması, büyük ve kapsamlı veri setlerine dayalı olarak sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesidir (Creswell, 2012). İncelenen durum içerisinde olguyu etkileyen birçok unsur yer alır, durum çalışması ile bu unsurlar ve etkileşimler resmedilir (Merriam, 1998). Durum çalışmasını diğer nitel araştırma desenlerinden ayıran nokta, olayı olduğu gibi ve derinlemesine betimlemeye, yorumlamaya çalışmasıdır. Araştırmada Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri belirlenen çeşitli kategorilere göre bütüncül bir anlayış içerisinde incelendiği için iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir.



## ***Araştırmanın İnceleme Nesneleri***

Araştırmanın inceleme nesnesini yurt dışında yaşayan Türk çocukları için 2019 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan sekiz adet Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı oluşturmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları birinci seviyeden sekizinci seviyeye kadar her kademe için ortak temalar etrafında oluşturulmuş bir set hâlinde sunulmuştur. Kitaplarda Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında belirtilen "Ben ve Ailem", "Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama", "Oyun ve Eğlence", Bayramlar ve Kutlamalar", "Gezelim Görelim", "Geçmişe Açılan Kapı", "Sanat ve Edebiyat", "İnsan ve Doğa" temaları ve bu temalarla ilişkili sınıf düzeylerine uygun olarak hazırlanmış metinler ve temel dil becerilerine yönelik etkinlikler bulunmaktadır.



**Görsel 1.** Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları

## ***Veri Toplama Süreci***

Araştırmanın veri toplama sürecinde doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187). Çalışmanın verileri, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarından toplanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları incelenirken öncelikle araştırmacılar tarafından ders kitaplarında yer verilen etkinlikler incelenmiş ve etkinlikler içerisinde konuşma becerisine yönelik olanlar tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde bilimsel yayın etiğine uyulmuştur.

## ***Verilerin Analizi***

Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi yapılabilmesi için konuşma etkinlikleri ayrıntılı şekilde incelenmiş; elde edilen veriler önce gruplandırılmış sonra kategorilere ayrılmış ve belirli temaların altında sınıflandırılmıştır. Konuyla ilgili alanyazın taranırken

elde edilen bilgilere ek olarak araştırmacılar tarafından da oluşturulan yeni temalar ile verilerin düzenli olarak kaydedilmesi sağlanmıştır. Araştırmada, konuşma etkinliklerinin temalara göre dağılımı, etkinliklerin yeri, etkinliklerin görsel/metinsel desteği, etkinliklerin türleri, etkinliklerin diğer becerilerle ilişkisi, etkinliklerdeki etkileşim şekli, etkinliklerin yöntem ve tekniklere göre dağılımı ve etkinliklerin konulara göre dağılımı gibi başlıklar oluşturularak inceleme yapılmıştır. Araştırmaya konu olan tema, alt tema ve kazanımlar, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programından; diğer yöntem, teknik ve türlere ilişkin belirlenen başlıklar ise alanyazından ve Türkçe Öğretim Programından yararlanılarak elde edilmiştir. Kitaptaki konuşma etkinlikleri kodlanırken kodlamanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar kodlamaları ayrı ayrı yapmış ve karşılaştırma sonunda ortak karara varılmıştır. Son olarak tüm bulgular tablolar/grafikler halinde ayrı ayrı sunulmuş, geçiş sıklıkları ve yüzdeleri verilmiş, sonuçlar yorumlanmıştır.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular tablolar/grafikler hâlinde gösterilmiş ve ilgili açıklamalar yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda konuşma etkinliklerinin sayısı ve temalara göre dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Konuşma Etkinliklerinin Sayısı ve Temalara Göre Dağılımı

Tema	1		2		3		4		5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ben ve Ailem	5	11,36	2	6,45	2	9,09	5	27,77	5	13,15	7	11,47	4	14,28	-	
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam	7	15,90	3	9,67	2	9,09	3	16,66	4	10,52	14	22,95	4	14,28	-	
Oyun ve Eğlence	3	6,81	3	9,67	3	13,63	2	11,11	5	13,15	4	6,55	4	14,28	7	19,44
Bayram ve Kutlamalar	7	15,90	3	9,67	5	22,72	1	5,55	5	13,15	8	13,11	4	14,28	2	5,55
Gezelim Görelim	7	15,90	2	6,45	3	13,63	3	16,66	5	13,15	4	6,55	1	3,57	4	11,11
Geçmişe Açılan Kapı	5	11,36	9	29,03	4	18,18	2	11,11	6	15,78	6	9,83	4	14,28	9	25
Sanat ve Edebiyat	2	4,54	5	16,12	2	9,09	-		5	13,15	11	18,03	3	10,71	9	25
İnsan ve Doğa	8	18,18	4	12,90	1	4,54	2	11,11	3	7,89	7	11,47	4	14,28	5	13,88
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin kitapta ve programda belirtilen temalara göre dağılımı görülmektedir. Sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde konuşma etkinliklerinin temalar açısından eşit ve kademeli bir artış ya da azalış içinde olmadığı görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 1'de [TTKDK1] en çok *İnsan ve Doğa* temasında konuşma etkinliğine (%18,18) yer verildiği görülmektedir. Bunu *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam* (%15,9), *Bayram ve Kutlamalar* (%15,9), *Gezelim Görelim* (%15,9) temalarındaki konuşma etkinlikleri izlemektedir. TTKDK1'de en az konuşma etkinliğine *Sanat ve Edebiyat* (%4,54) temasında rastlanılmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 2'de diğer temalara göre yüksek bir oranla



konuşma etkinliklerinin yer aldığı tema olarak *Geçmişe Açılan Kapı* (%29,03) teması göze çarpmaktadır. *Sanat ve Edebiyat* teması (%16,12) ve *İnsan ve Doğa* temasında (%12,9) da diğer temalara oranla daha çok konuşma etkinliğinin yer aldığı görülmektedir. Bu kitapta en az konuşma etkinliğinin ise *Ben ve Ailem* (%6,45) ile *Gezelim Görelim* (%6,45) temalarında olduğu ortaya çıkmaktadır.

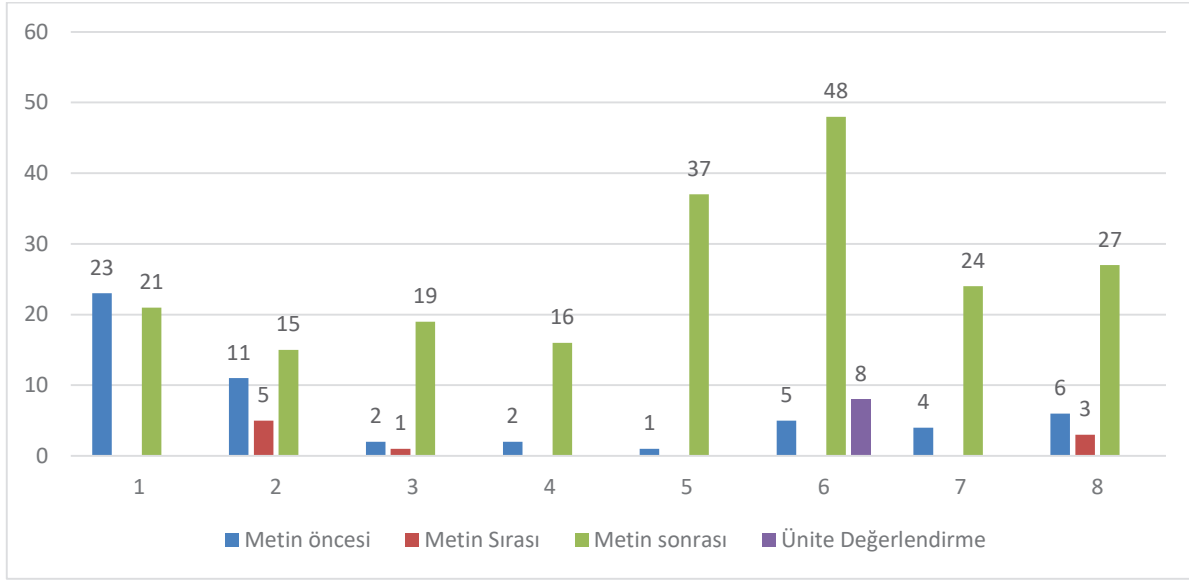
Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 3'te *Bayramlar ve Kutlamalar* (%22,72) ile *Geçmişe Açılan Kapı* (%18,18) temalarında diğer temalara göre daha fazla konuşma etkinliğine yer verildiği; bunun yanında en az konuşma etkinliğinin ise *İnsan ve Doğa* (%4,54) temasında olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 4'te konuşma etkinliklerine *Ben ve Ailem* (%27,77), *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam* (%16,66) ve *Gezelim Görelim* (%16,66) temalarında diğer temalara oranla daha fazla yer verildiği görülürken *Bayramlar ve Kutlamalar* (%5,55) temasında sadece bir etkinliğin bulunduğu, *Sanat ve Edebiyat* temasında ise konuşma etkinliğinin olmadığı dikkat çekmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 5'te ise konuşma etkinliklerine en çok *Geçmişe Açılan Kapı* (%15,78) temasında rastlanırken *Ben ve Ailem*, *Oyun ve Eğlence*, *Bayram ve Kutlamalar*, *Gezelim Görelim*, *Sanat ve Edebiyat* temalarında da eşit bir dağılım (%13,15) olduğu görülmektedir. TTKDK5'te en az konuşma etkinliğinin *İnsan ve Doğa* (%7,89) temasında olduğu görülse de diğer düzeydeki kitaplardan farklı olarak temalar arasında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 6'da konuşma etkinliklerinin en çok yer aldığı tema *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam* (%22,95). *Oyun ve Eğlence* ile *Gezelim Görelim* temaları bu kitapta konuşma etkinliklerine en az (%6,55) yer verilen temalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 7'de konuşma etkinliğine en az *Gezelim Görelim* (%3,57) temasında rastlansa da genel olarak diğer temalarda eşit bir dağılım olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı 8'de *Geçmişe Açılan Kapı* (%25) ile *Sanat ve Edebiyat* (%25) temalarında diğer temalara nispeten daha çok konuşma etkinliğine yer verilmesine rağmen *Ben ve Ailem* ile *Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam* temalarında konuşma etkinliğine yer verilmediği görülmektedir. Bu iki temada konuşma etkinliğine yer verilmemesinde öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulup diğer temalara ağırlık verilmesi gerektiği fikri ya da diğer öğrenme alanlarında yeterince etkinlik oluşturulmasıyla konuşma etkinliğine gerek duyulmaması düşüncesinin etkili olduğu savunulabilir.

Aşağıdaki görselde Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin yeri gösterilmiştir. Konuşma etkinliklerinin metin öncesi, metin sırası, metin sonrası ve ünite değerlendirme bölümlerinde yer aldığı tespit edilerek frekanslarına göre veriler grafik şeklinde sunulmuştur.



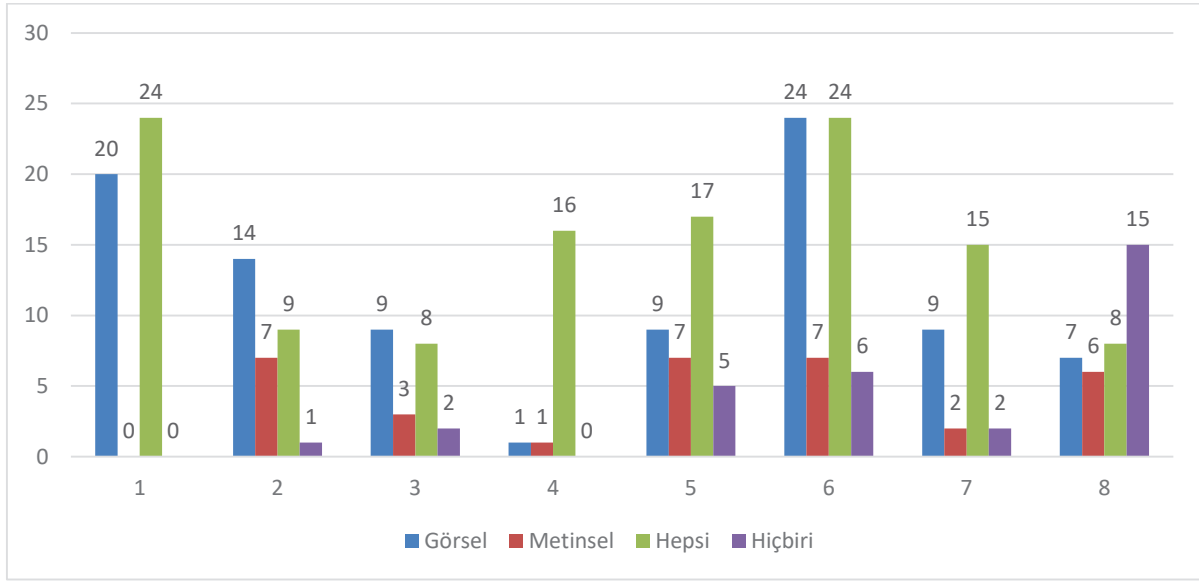


**Görsel 2.** Konuşma Etkinliklerinin Yeri

Görsel 2 incelendiğinde konuşma etkinliklerine çoğunlukla metin öncesinde veya metin sonrasında yer verildiği görülmektedir. Metin sırası konuşma etkinliklerine yalnızca 2, 3 ve 8. seviyede rastlanırken ünite değerlendirme bölümüne ise sadece 6. seviyede yer verilmiştir.

TTKDK1’de toplam 43 konuşma etkinliğinin neredeyse eşit şekilde metin öncesi (%52,27) ve metin sonrasında (%47,72) yer aldığı görülmektedir. TTKDK2’de metin öncesinde 11 (%35,48), metin sırasında 5 (%16,12) ve metin sonrasında 15 (%48,38) konuşma etkinliğine yer verilirken TTKDK3’te toplam 22 konuşma etkinliğinin büyük çoğunluğu metin sonrasında (%86,36) yer almaktadır. Metin öncesi (%9,09) ve metin sırasında (4,54) az sayıda olsa da konuşma etkinliği bulunmaktadır. TTKDK4’te konuşma etkinliklerinin yüksek oranla metin sonrasında (%88,88) bulunduğu az da olsa metin öncesinde (%11,11) de etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. TTKDK5’te toplam 38 konuşma etkinliğinin 37’si metin sonrasında (%97,36) diğer 1 etkinlik ise metin öncesinde (%2,63) yer almaktadır. Konuşma etkinliklerinin sayıca en çok kullanıldığı kitap olan TTKDK6’da etkinliklerin büyük çoğunluğu metin sonrasında (%78,68) yer almaktadır. Az da olsa metin öncesinde (%8,19) de etkinliklerin olduğu; bunun yanında diğer kitaplardan farklı olarak ünite değerlendirme bölümünde (%13,11) konuşma etkinliklerinin olduğu görülmektedir. TTKDK7’de konuşma etkinliklerinin genellikle metin sonunda (%85,71) olduğu metin öncesinde (%14,28) de etkinliklere yer verildiği görselden anlaşılmaktadır. Son kitap olan TTKDK8’de de diğer kitaplara benzer şekilde konuşma etkinliklerinin çoğunun metin sonrasında (%75) olduğu; bunun yanında metin öncesinde (%16,66) ve metin sırasında (%8,33) da konuşma etkinliklerinin olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki görselde Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde görsel ve metinsel destekten ne ölçüde yararlandığı gösterilmiştir.



**Görsel 3.** Konuşma Etkinliklerinde Görsel / Metinsel Destek

Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin görsel ve metinsel açıdan ne oranda desteklendiğini gösteren Görsel 3 incelendiğinde her sınıf düzeyinde etkinliklerin görsel ve metinsel açıdan desteklendiği fakat bazı etkinliklerde sadece görsel ya da metinsel destek olduğu, kimi etkinliklerde ise böyle bir desteğin olmadığı görülmektedir.

Seviyelere göre detaylı olarak görsele bakılırsa TTKDK1'deki konuşma etkinliklerinin çoğunun hem görsel hem de metinsel olarak desteklendiği (%54,54); diğer metinlerin de yalnızca görsel (%44,45) olarak desteklendiği görülmektedir. TTKDK2'de ise konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun görsel (%45,16) olarak desteklendiği; bunun yanında hem görsel hem de metinsel (%29,03) olarak desteklenen etkinlikler olduğu; ayrıca sadece metinle (%22,58) desteklenen konuşma etkinliklerinin olduğu görülmektedir. Kitapta bir adet konuşma etkinliğinde ise herhangi bir destek olmadığı görselde belirtilmektedir.

TTKDK3'te konuşma etkinliklerine görsel (%40,9), metinsel (%13,63), hem görsel hem metinsel (%36,36) destek verildiği görülmektedir. Bunun yanında hiç destek almayan (%9,09) konuşma etkinlikleri de bulunmaktadır. TTKDK4'te yer alan toplam 18 konuşma etkinliğinin 16'sı (%88,88) hem görsel hem de metinsel desteğe sahiptir. Sadece görsel ve metinsel desteğe sahip birer tane konuşma etkinliği bulunmaktadır.

TTKDK5'te ise konuşma etkinliklerinin %44,73'ü hem görsel hem metinsel desteğe sahipken sadece görsel desteğe sahip etkinliklerin oranı %23,68; sadece metinsel desteğe sahip etkinliklerin oranı ise %18,42'dir. Hiçbir desteğe sahip olmayan etkinlik oranı ise %13,15'tir. Serinin bir diğer kitabı olan TTKDK6'da toplam etkinlik sayısının %39,34'ünde görsel destek ve hem görsel hem metinsel destek bulunmaktadır. Sadece metinsel destek olan etkinlik oranı %11,47'dir. Hiçbir destek bulunmayan etkinlik oranı ise %9,83'tür.

TTKDK7'deki konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğunda hem görsel hem de metinsel (%53,57) destek bulunduğu görülmektedir. Sadece görsel destek bulunan etkinliklerin oranı %32,14; sadece metinsel destek bulunan etkinliklerin oranı ise %7,14'tür. Bunun yanında hiç desteği olmayan etkinlik oranı ise %7,14 olarak görselde görülmektedir. TTKDK8'de etkinliklerin destek oranları birbirine yakındır. Görsel destek oranı %19,44, metinsel destek oranı %16,66, hem görsel hem metinsel destek oranı %22,22'dir. Kitapta hiçbir desteğe sahip olmayan konuşma etkinliklerinin oranı ise %41,66 olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aşağıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin türü hakkında sıklık ve yüzde bilgileri yer almaktadır.

**Tablo 2.** Konuşma Etkinliklerinin Türü

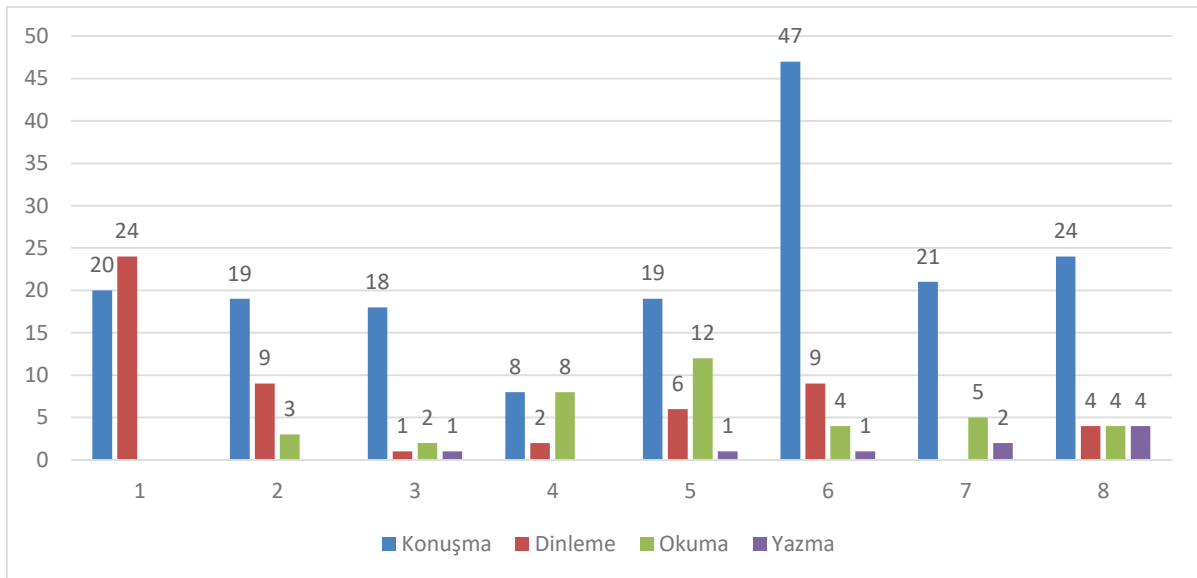
Tür	1		2		3		4		5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bir görsele dair duygu ve düşüncelerini paylaşma	41	93,18	11	35,48	3	13,63	-		-		4	6,55	3	10,71	-	
Masal anlatma	1	2,27	-		-		-		-		-		-		-	
Fıkra anlatma	1	2,27	-		-		-		-		-		-		-	
Şarkı-marş söyleme	-		-		-		1	5,55	-		2	3,27	-		1	2,77
Canlandırma	-		-		-		2	11,11	4	10,52	2	3,27	-		-	
Oyun oynama	-		-		1	4,54	-		4	10,52	4	6,55	-		1	2,77
Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma	1	2,27	2	6,45	7	31,81	5	27,77	20	52,63	24	39,34	5	17,85	21	58,33
Sunum yapma	-		-		-		-		-		1	1,69	-		1	2,77
Metinle ilgili soruları cevaplama	-		5	16,12	2	9,09	6	33,33	5	13,15	2	3,27	1	3,57	-	
Yaptığı araştırmanın sonucunu arkadaşlarıyla paylaşma	-		4	12,9	1	4,54	1	5,55	-		12	19,67	6	21,42	2	5,55
Arkadaşına soru sorma	-		-		1	4,54	-		-		2	3,27	-		-	
Bir nesneyi/kişiyi/oyunu tanıtmaya	-		2	6,45	4	18,18	1	5,55	3	7,89	2	3,27	1	3,57	1	2,77
Günlük hayatında yaptıklarını anlatma	-		5	16,12	3	13,63	2	11,11	2	5,26	1	1,63	1	3,57	-	
Dinlediği/okuduğu metni anlatma	-		2	6,45	-		-		-		1	1,63	-		-	
Tartışma	-		-		-		-		-		4	6,55	10	35,71	8	22,22
Plandan hareketle konuşma yapma	-		-		-		-		-		-		1	3,57	-	
Yol tarif etme	-		-		-		-		-		-		-		1	2,77
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin türleri hakkında bilgi veren Tablo 2'ye bakıldığında seviye arttıkça türlerde farklılaşmalar olduğu göze çarpmaktadır. Bazı seviyelerde

birkaç tür üzerinde yoğunlaştığı görülürken bazılarında birbirinden farklı türlerden yararlanıldığı tablodan anlaşılmaktadır.

TTKDK1’de etkinliklerin tamamına yakının türü bir görsele dair duygu ve düşüncelerini paylaşmadır (%93,18). Bir diğer kitap olan TTKDK2’de de benzer şekilde en çok bir görsele dair duygu ve düşüncelerini paylaşma (%35,48) yer alırken bunu metinle ilgili soruları cevaplama (%16,2) ve günlük hayatında yaptıklarını anlatma (%16,2) etkinlikleri takip etmektedir. Serinin üçüncü kitabında yer alan konuşma etkinliklerinde en çok kullanılan tür bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma (%31,81) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu %18,18’lik bir oranla bir nesneyi/kişiyi/oyunu tanıtmaya izlemektedir. TTKDK4’te ise en çok metinle ilgili soruları cevaplama (%33,33) ve bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma (%27,77) kullanılmıştır. Beşinci kitapta etkinliklerin yarısından çoğunun türü bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşmadır (%52,63). Onu metinle ilgili soruları cevaplama (%13,15) izlemektedir. TTKDK6 en çok konuşma etkinliği olan kitap olması yanında en çok farklı tür kullanılan kitap olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma (%39,34), yaptığı araştırmanın sonucunu arkadaşlarıyla paylaşma (%19,67) bu kitapta en çok kullanılan türlerdir. TTKDK7’deki konuşma etkinliklerinde en çok kullanılan türler ise tartışma (%35,71) ve yaptığı araştırmanın sonucunu arkadaşlarıyla paylaşma (%21,42) olarak tabloda görülmektedir. Son kitap olan TTKDK8’de yer alan konuşma etkinliklerinde en çok kullanılan türler ise bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma (%58,33) ve tartışma (%22,22) olarak belirlenmiştir.

Aşağıdaki görselde Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin diğer dil becerileriyle ne oranda ilişkili olduğu ortaya konmuştur.



**Görsel 4.** Konuşma Etkinliklerinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi

Dil becerilerinin birbirinden ayrı olarak öğretilmeyeceği göz önüne alınırsa konuşma etkinliklerinin her bir dil becerisi ile ilişkili olması gerektiği düşünülebilir. Ama grafik genel olarak değerlendirildiğinde konuşma etkinliklerinin büyük oranda sadece konuşma becerisine yönelik olarak

tasarlandığı diğer beceri alanlarına daha az yer verildiği görülmektedir. Dil bilgisi ve sözcük öğretimiyle ilişki kuran konuşma etkinliğine ise rastlanılmamıştır.

TTKDK1'deki konuşma etkinliklerinin diğer alanlarla ilişkisine bakıldığında dinlemenin (%54,54) önde olduğu ardından da sadece konuşma (%45,45) becerisiyle ilgili etkinlikler olduğu görülmektedir. Öğrenciler okuma yazmayı yeni öğrenmeye başladığı için birinci kitapta konuşma etkinliklerinin okuma ve yazma gibi diğer becerilerle ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. TTKDK2'ye bakıldığında konuşma etkinliklerinin en çok konuşma (%61,29) becerisi ile ilişkili olduğu; sırasıyla dinleme (%29,03) ve okuma (%9,67) becerisi ile ilintili olduğu görülmektedir. Yazma becerisi ile ilgili etkinliğin olmadığına görselden ulaşılmaktadır. TTKDK3'teki konuşma etkinliklerinin büyük oranda konuşma (%81,81) becerisi ile ilgili olduğu; az da olsa diğer alanlara da yer verildiği görülmektedir. Bir sonraki kitap olan TTKDK4'te ise en çok okuma ve konuşma (%44,44) daha sonra da dinleme (%11,11) becerisi ile ilgili konuşma etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. TTKDK5'te konuşma etkinliklerinin diğer dil becerileri ile ilişkisine bakıldığında sırasıyla konuşma(%50), okuma (%31,57), dinleme (%15,78) ve yazma (%2,63) becerisi karşımıza çıkmaktadır. TTKDK6'da da en çok konuşma (%77,04) becerisiyle ilişkili etkinliklerin olduğu görülmektedir. Bunu dinleme (%14,75), okuma (%6,55) ve yazma (%1,63) takip etmektedir. TTKDK7'deki konuşma etkinlikleri en çok konuşma (%75) becerisiyle sonra okuma (%17,84) becerisi onun ardından da yazma (%7,14) becerisi ile ilişkilidir. Son kitap olan TTKDK8'de ise yine en çok sadece konuşma (%66,66) becerisi ile ilişkili etkinliklere yer verilirken diğer alanlarla ilişkili etkinliklerin eşit oranda (%11,11) olduğu görselden çıkarılabilecek bilgiler arasındadır.

Aşağıdaki tabloda Tükçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin kazanımlarla uyumluluğuna yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Konuşma Etkinliklerinin Kazanımlara Uyumluluğu

Kazanım	1		2		3		4		5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düzeğine uygun söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır. 1,2,3,4	-		-		1	4,5 4	-		-		-		-		-	
Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur. 1,2,3,4	4	9,0 9	4	12, 90	1	4,5 4	-		-		-		-		-	
Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır. 1,2	38	86, 36	22	70, 96	-		-		-		-		-		-	
Konuşmaların da olayları oluş sırasına göre anlatır. 1,2	2	4,5 4	4	12, 90	-		-		-		-		-		-	
Konuşmaların da vurgu ve tonlama yapar. 1,2,3,4	-		1	3,2 2	-		1	5,5 5	-		-		-		-	





Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir. 2	-		-		-		-		-		-		-		-	
Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur. 3.4	-		-		3	13,63	-		-		-		-		-	
Sözsüz iletişim becerilerini kullanır. 3.4,5,6,7,8	-		-		-		2	11,11	2	5,26	-		-		-	
Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar. 3.4	-		-		17	77,27	15	83,33	-		-		-		-	
Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır. 5.6,7,8	-		-		-		-		-		3	4,91	-		-	
Kelimeleri doğru telaffuz eder. 5.6,7,8	-		-		-		-		-		3	4,91	-		2	5,55
Hazırlıklı konuşma yapar. 5.6,7,8			-		-		-		2	5,26	2	3,27	1	3,57	1	2,77
Hazırlıksız konuşma yapar. 5.6,7,8	-		-		-		-		-		-		-		1	2,77
Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur. 5.6,7,8	-		-		-		-		33	86,84	53	86,88	27	96,42	31	86,11
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır. 5.6,7,8	-		-		-		-		1	2,63	-		-		-	
Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar. 7,8	-		-		-		-		-		-		-		1	2,77
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>18</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

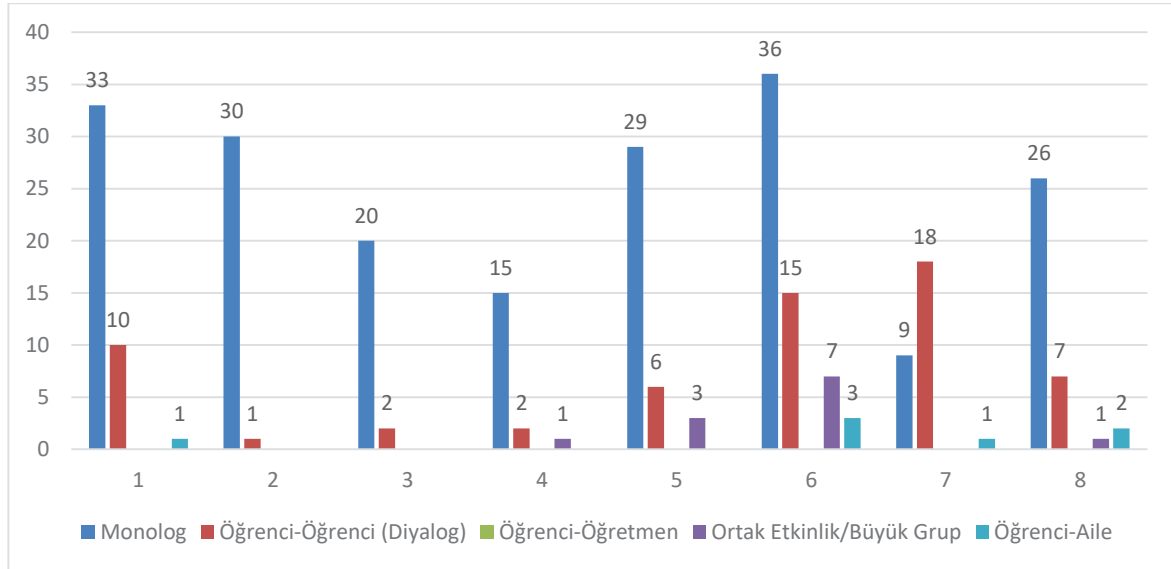
Tablo 3'te Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin Yurt Dışındaki Türk Çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında (2018) yer alan kazanımlara uyumluluğu ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Kazanımların programda da seviyelere göre sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Kitaplarda yer alan etkinlikler de genel olarak bu sınıflandırmaya uygun olarak hazırlanmış olmakla birlikte etkinliklerin belirli kazanımlar etrafında şekillendiği tabloda göze çarpmaktadır.

TTKDK1'de ve TTKDK2'de yer alan konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğu "Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır." kazanımı (%86,36-70,96) ile uyumludur. Bunu %9,09 ve 12,90 ile "Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur." kazanımı takip etmektedir. TTKDK3 ve TTKDK4'te yer alan konuşma etkinlikleri ise en çok "Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar." (%77,27-

83,33) kazanımı ile uyumludur. Bunu üçüncü kitapta “*Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur.*” (%13,63) kazanımı izlerken dördüncü kitapta “*Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.*” (%11,11) kazanımı izlemektedir.

TTKDK5 ve TTKDK6’daki konuşma etkinlikleri ile en çok ilişki kurulan kazanım ise “*Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur.*” (%86,84-86,88) kazanımıdır. Beşinci kitaptaki konuşma metinlerinin “*Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.*” ve “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” (%5,26) kazanımlarıyla da ilişkili olduğu saptanmıştır. Altıncı kitapta bunu “*Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.*” (%4,91) kazanımı ve “*Kelimeleri doğru telaffuz eder.*” (%4,91) kazanımı izlemiştir. TTKDK7’de ve TTKDK8’deki konuşma etkinliklerinin en çok uyumlu olduğu kazanım ise “*Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur.*” (%96,42-86,11) kazanımıdır.

Aşağıdaki görselde Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabındaki konuşma etkinliklerindeki etkileşim şekli hakkında bilgi verilmektedir.



**Görsel 5.** Konuşma Etkinliklerinde Etkileşim Şekli

Etkinliklerin öğrencileri monolog şekilde konuşturmak, öğrenci-öğrenci diyalogu, öğrenci-öğretmen diyalogu, ortak etkinlik ve öğrenci-aile diyaloguna ne oranda sevk ettiği görselde belirtilmiştir. Görselden hareketle konuşma etkinliklerinin genel olarak öğrencileri monolog şekilde konuşturmaya yönlendirdiği söylenebilir. Söz konusu kitaplardaki konuşma etkinliklerinde öğrenci-öğretmen etkileşimine dayalı bir etkinliğe ise yer verilmediği görülmektedir.

Görselden elde edile bilgilere göre TTKDK1’deki konuşma etkinliklerinin öğrencileri daha çok monolog (%75) şeklinde konuşturmaya yönelik olduğu görülmektedir. Bunun ardından ise öğrenci-öğrenci diyaloguna (%22,72) yönlendiren etkinliklerin olduğu söylenebilir. TTKDK2’de de aynı şekilde öğrencilerin konuşma etkinliklerinde büyük oranda monolog (%96,77) yapmaya yönlendirildiği görülmektedir. Bir sonraki seviyede de benzer olarak aynı durum söz konusudur. Öğrencileri monolog (%90,9) yapmaya yönlendiren bir etkileşim şekli üçüncü kitapta da mevcuttur. Bunun yanında az bir



oranla öğrenci-öğrenci diyalogu (%9,09) da etkinliklerde görülmektedir. TTKDK4'te konuşma etkinliklerinin etkileşim şekline bakıldığında yine öğrencileri monolog (%83,11) yapmaya yönlendiren bir anlayışla karşılaşmaktadır. Diğer kitaplara benzer olarak öğrenci-öğrenci (%11,11) etkileşimine bu kitaptaki konuşma etkinliklerinde rastlanılmaktadır. Beşinci kitapta da aynı şekilde bir etkileşim söz konusudur. Monolog (%76,31) ve öğrenci-öğrenci diyalogu (%15,78) en çok yer verilen etkileşim şeklidir. TTKDK6 önceki kitaplarla benzer etkileşim şekline sahip olsa da ortak etkinlik çalışmalarına konuşma etkinliklerinin dâhil edilmesiyle diğerlerinden farklı bir yerdedir. Kitaptaki konuşma etkinliklerinin büyük çoğunluğu monolog (%59,01), sonra öğrenci-öğrenci diyalogu (%24,59) ve sonra da ortak etkinlik (%11,47) etkileşimine sahiptir. TTKDK7'deki konuşma etkinlikleri diğerlerinin aksine en çok öğrenci-öğrenci diyaloguna (%64,28) yer vermektedir. Bunu monolog (%32,14) takip etmektedir. Son kitap olan TTKDK8'de ise en çok başvurulan etkileşim şekli monolog (%72,22) ardından ise öğrenci-öğrenci (%19,44) etkileşimidir.

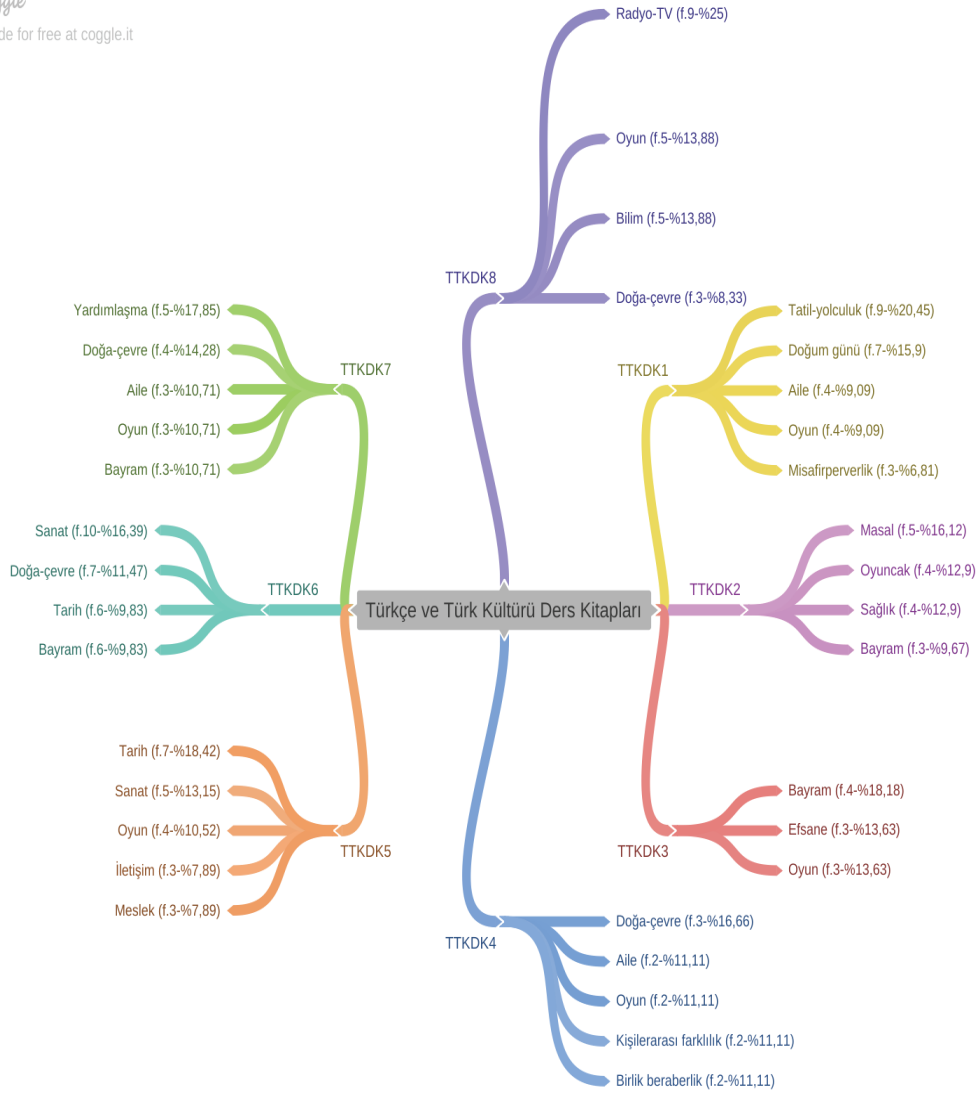
Aşağıdaki tabloda Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Konuşma Etkinliklerinin Yöntem ve Tekniklere Göre Dağılımı

Yöntem Teknik	1		2		3		4		5		6		7		8	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Güdümlü konuşma	39	88,63	28	90,32	19	90,47	14	82,35	28	73,68	45	77,58	19	67,85	25	71,42
Yaratıcı konuşma	3	6,81	1	3,22	-	-	3	17,64	5	13,15	1	1,72	-	-	-	-
Katılımlı konuşma	-	-	-	-	2	9,52	-	-	4	10,52	10	17,24	-	-	2	5,71
Kendini karşısındaki nin yerine koyarak konuşma	2	4,54	1	3,22	-	-	-	-	1	2,63	1	1,72	-	-	-	-
Eleştirel Konuşma	-	-	1	3,22	-	-	-	-	-	-	1	1,72	-	-	-	-
Serbest konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İkna Etme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tartışma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	32,14	8	22,85	
Sözcük ve kavram havuzundan seçerek konuşma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>17</b>	<b>100</b>	<b>38</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin yöntem ve tekniklere göre dağılımı gösterilmiştir. Genel olarak tablo incelendiğinde tüm kitaplarda en çok kullanılan yöntemin güdümlü konuşma olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak yaratıcı konuşma ve katılımlı konuşma yönteminin de kullanıldığı tablodaki bilgiler arasında yer almaktadır. Sınıf seviyesine bağlı olarak değerlendirildiğinde 7 ve 8. kitaptaki konuşma etkinliklerinde tartışma yöntemine yer verilmesi dikkat çekmektedir.

Aşağıdaki görselde Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinde en sık tercih edilen konular gösterilmiştir.



**Görsel 6.** Konuşma Etkinliklerinin Konulara Göre Dağılımı

Görsel 6 Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin konularını göstermektedir. Görselde en sık kullanılan konulara yer verilmiştir. Etkinliklerin konuları sınıf seviyesi ve temalara bağlı olarak farklılık göstermektedir.

TTKDK1'deki konuşma etkinliklerinde en çok tatil-yolculuk (%20,45), doğum günü (%15,9), aile (%9,09) ve oyun (%9,09) konuları öne çıkmaktadır. TTKDK2'de diğer konulara oranla masal (%16,12), oyuncak (%12,9), sağlık (%12,9) konuları öne çıkmaktadır. TTKDK3'te bayram (%18,18), efsane (%13,63) ve oyun (%13,63) konuları diğer konulara göre konuşma etkinliklerinde daha çok ele alınan konulardır. TTKDK4'te önceki kitaplara göre daha dengeli bir konu dağılımı olduğunu söylemek mümkündür. Doğa ve çevre (%16,66), aile (%11,11), oyun (%11,11), kişilerarası farklılık (%11,11) ve birlik beraberlik (%11,11) konuları daha çok öne çıkan konulardandır.

Görsel 6'e göre TTKDK5'te tarih (%18,42), sanat (%13,15) ve oyun (%10,52); TTKDK6'da sanat (%16,39), doğa-çevre (%11,47), tarih (%9,83) ve bayram (%9,83) konuları daha çok ele alınmıştır. TTKDK7'de



yardımlaşma (%17,85), doğa-çevre (%14,28), aile (%10,71), oyun (%10,71) ve bayram (%10,71) konularına daha çok ağırlık verilirken son kitap olan TTKDK8'de radyo-TV (%25), oyun (%13,88) ve bilim (%13,88) konularının üzerinde daha sık durulduğu göze çarpmaktadır.

## Sonuç ve Öneriler

Öğrenme-öğretme sisteminin gerektirdiği yapıyı sağlamada en uygun öğretim materyallerinden biri olan ders kitapları (Hutchinson & Torres, 1994), ana dili ve yabancı dil eğitiminde olduğu gibi iki dilli çocukların eğitiminde de öğretmenlerin en çok başvurdukları kaynaklardan birisidir. Özellikle yurt dışındaki Türk çocukları kendi seviyelerine uygun ve iki dilliliklerini destekleyecek okuma materyali bulmakta zorlandıkları için nitelikli ders kitaplarına daha çok ihtiyaç duymaktadır.

Dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında tüm becerilere eşit oranda yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu becerilerden biri olan konuşma becerisi Türkçe eğitiminde ihmal edilen becerilerden birisidir (Doğan, 2009). Ana dili eğitimi için hazırlanan Türkçe kitapları incelendiğinde de bu açıkça görülmektedir (Benzer & Ünsal, 2019; Kavruk & Yıldırım, 2021). Kuru'ya (2018) göre, konuşma becerisi eğitimin tüm kademelerinde öğrenciler "biliyor" diye düşünüldüğü için üzerinde pek fazla durulmamaktadır. Ancak bilindiği üzere çocuklara ciddi bir konuşma eğitimi verilmezse ileriki yaşlarda konuşma eğitiminde başarılı olmaları güçleşir (Yalçın, 2002). Özellikle de ana dilinin konuşulduğu bir ülkede yaşamayan iki dilli çocuklar için bu etkinlikler daha da önem kazanmaktadır. Yurt dışında yaşayan ve Türkçeyi yaşadığı ülke sınırları içerisinde edinmeye çalışan Türk çocuklarının kendi ana dilinde doğal konuşucu seviyesinde konuşabilmesi için Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde yapılan konuşma etkinlikleri hayati öneme sahiptir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini bütüncül bir yaklaşımla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, sekiz kitapta toplam 278 konuşma etkinliğine rastlanmıştır. Etkinliklerin seviyelere göre eşit bir dağılım göstermediği dikkat çekmektedir. En fazla etkinlik bulunan altıncı seviye kitabında 61 etkinlik bulunurken birinci seviyede 44, sekizinci seviyede ise 36 konuşma etkinliği kullanılmıştır. En az konuşma etkinliği barındıran kitap ise 18 etkinliğe rastlanan dördüncü seviyedir. Kitapların her biri farklı bir yazar(lar) tarafından hazırlandığı için kitaplar arasında paralellik olmadığı düşünülmektedir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının akranlarına nazaran doğal dil becerileri olan konuşma ve dinlemede bile çok sorun yaşadıkları bilinmektedir (Ergüt, 2021). Arslan ve Şaşmaz (2016) da yaptıkları araştırmalarında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının en çok üretici beceriler olan konuşma ve yazmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple, literatürde de öğrencilerin zorlandığı becerilerden biri olarak ifade edilen konuşma becerisine ders kitaplarında ağırlık verilmesi zaruridir.

Çocukların konuşma becerisinde kendilerini geliştirebilmeleri için dinleme etkinliklerine de gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Mackay (1997), çocukken konuşmayı da dinleme yoluyla öğrendiğimizi ifade etmiştir. Yağmur (2007), ana dilde yeteri kadar girdi almayan Türk çocuklarının kavramsal gelişimlerini tamamlamakta zorlandıklarını ve akranlarına göre geri kaldıklarını belirtir. İletişim kurmak için ihtiyaç duyulan temel becerilerden biri olan dinleme etkinlikleriyle konuşma etkinlikleri karşılaştırıldığında kitaplarda konuşmaya daha fazla ağırlık verildiğini söylemek



mümkündür. Ders kitaplarında sekiz seviyede toplam 278 konuşma etkinliğine, 166 dinleme etkinliğine yer verilmiştir (Ercan-Güven & Gürbüz-Uş, 2020). Uçgun (2018), 1-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitaplarında (MEB, 2010) ağırlıklı olarak konuşma ve yazma becerisine yer verildiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar ana dili kitaplarının aksine Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuşma becerisinin ihmal edilmediğini göstermektedir.

Modern dil öğretiminde ders materyalleri tematik yapılarla örüntülenmiş üniteler şeklinde hazırlanır (Temur, 2016). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları da tematik bir yaklaşım benimsenerek hazırlanmış, Türk kültürünün öğeleri tema ve alt temalarla verilmeye çalışılmıştır. Tema ve alt temaların zorluğu da seviyelere göre artmakta, sarmal bir yapı oluşturmaktadır (MEB, 2018). Kitaptaki konuşma etkinlikleri temalara göre incelendiğinde en fazla konuşma etkinliğine Geçmişe Açılan Kapı (f.45), en az Gezelim Görelim (f.29) temasında rastlanılmıştır. Konuşma etkinliklerinin temalara dağılımı arasında farklılık olsa da genel olarak birbirine yakın, dengeli bir dağılım gösterdiğini ve zorluk derecelerinin de genel olarak programda belirtildiği üzere seviyelere göre arttığını söylemek mümkündür.

Türkçe ders kitaplarında genel olarak metin temelli bir öğretim benimsenmektedir. Öğrencilerin metni derinlemesine anlaması için metne hazırlık çalışması, metnin okunması esnasında yapılan etkinlikler ve metin sonrası etkinlikler metni öğretilir kılan unsurlardır (Maden ve Önal, 2020). Araştırma bulgularından anlaşıldığı üzere konuşma etkinlikleri kitaplarda genellikle metin sonrasında (f.207) ya da metin öncesinde (f.54) yer almaktadır. Metin sonrasında yer alan etkinliklerin bazıları direkt metinle ilgili sorular içerirken bazıları da aynı temaya bağlı olarak oluşturulmuş etkinliklerdir. Metin öncesindeki konuşma etkinlikleri ise çoğunlukla öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla tasarlanmıştır. Metin sırası (f.9) ve ünite değerlendirme (f.8) bölümlerinde yer verilen konuşma etkinliklerinin ise kullanım sıklığı oldukça düşüktür.

Ders kitaplarındaki etkinliklerde görsel ve metinsel destekler; öğrencinin alımlama ve üretiminde kolaylık sağlama yönüyle öne çıkmaktadır. Bu destekler, etkinliğin somutlaştırılması açısından önemlidir (Hasırcı, 2019: 1092). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinde de çoğunlukla öğrencinin konuşmasını desteklemek adına ya bir metinden ya da bir görselden yola çıkarak onunla bağlantılı olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri beklenmektedir. Kitaplardaki oranlara bakıldığında etkinliklerde genellikle hem metinsel hem de görsel destek (f.121) verildiği görülmektedir. Sadece görsel destek olan 93 etkinliğe rastlanırken 33 etkinlikte sadece metinsel destek verilmiştir. Etkinliklerin çoğunun bu şekilde desteklenmesinin öğrencilere konuşma açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. 31 etkinlikte ise konuşma etkinliklerini destekleyecek herhangi bir unsura rastlanılmamıştır.

Konuşma etkinliklerinin türlerine bakıldığında seviyeler arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda kitaplarda toplam 17 farklı türde etkinliğe rastlanılmıştır. Kimi kitaplar etkinlik türü açısından 4 farklı tür kullanmayı tercih ederken kimileri 13 farklı tür kullanarak konuşma etkinliklerini zenginleştirmiştir. Konuşma etkinlik sayısına paralel olarak en çok farklı tür altıncı seviyede kullanılmıştır. En çok tercih edilen türler, bir konu (f.85) ya da bir görsel



(f.62) hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşmaktır. Yaptığı araştırmanın sonucunu arkadaşlarıyla paylaşma (f.26), tartışma (f.22) ve metinle ilgili soruları cevaplama (f.21) da yine sık kullanılan türlerdir. Bunun yanında masal anlatma, fıkra anlatma, plandan hareketle konuşma yapma, yol tarif etme gibi sadece tek sıklıkla tercih edilen türler de vardır. Tür seçiminde ortaokul Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi öğrencinin günlük hayatta daha fazla kullanabileceği türlere ağırlık vermek (Marangoz, 2014) ve mümkün olduğunca farklı türde etkinlikle öğrenciyi karşılaştırmak önemlidir.

Konuşma etkinlikleri bağımsız şekilde yapılabileceği gibi diğer dil becerileriyle bağlantılı olarak da yapılabilir. Kitaplarda çoğunlukla diğer becerilerle bağlantı kurulmadığı dikkat çekmektedir (f.176). Konuşma ve dinleme becerileri bir iletişim süreci için gerekli karşılıklı beceriler olduğu için en çok ilişki kurulan beceri dinleme (f.55) olmuştur. Öğrencilerin okudukları bir metinle bağlantılı olarak konuşmaları da sıklıkla istendiği için dinlemeyi okuma (f.38) izlemektedir. En az bağlantı kurulan beceri ise konuşma gibi bir anlatma becerisi olan yazmadır (f.9). Dil bilgisi ve sözcük öğretimiyle bağlantılı konuşma etkinliğine ise rastlanılmamıştır.

Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde ders kitaplarının ve öğretim programlarının önemli bir yeri vardır (Bayrak-Cömert, 2017). Bu sebeple kitaplardaki konuşma etkinliklerinin Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programındaki (2018) kazanımlara uygunluğu da araştırılmıştır. Programda yer verilen 16 farklı kazanımın 15'i kitaplarda desteklenirken sadece "Türkçedeki sesleri doğru olarak seslendirir." kazanımına hiç yer verilmemiştir. Bu kazanımlar program içerisinde seviyelere göre sınıflandırıldığı için kitaplardaki oranlar da birbirinden oldukça farklıdır. 144 geçiş sıklığıyla en fazla tercih edilen kazanım "Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur." olurken onu 60 sıklıkla "Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır." ve 32 sıklıkla "Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar." izlemektedir. Diğer kazanımlara ise 1 ila 9 defa arasında rastlanılmıştır. Bu da kimi kazanımlarda yığılma varken kimi kazanımların ihmal edildiğini göstermektedir. Kimi zaman da verilen etkinliğin kazanımla birebir uyuşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin programda belirtilen kazanımları tam anlamıyla edinebilmeleri için etkinliklerin bunu göz önünde bulundurarak hazırlanmaları lazımdır. Ayrıca konuşma etkinliklerinin kazanımlara göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin beden dilini ve sesini etkili kullanması, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesi gibi dilin prozodik özelliklerini geliştirecek kazanımlara ağırlık verilmediği dikkat çekmektedir. Konuşurken söz varlığını geliştirecek, uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmasını sağlayacak sözcük öğretimi temelli etkinlikler de gereken ilgiyi görmemiştir. Özellikle seviyenin artmasıyla birlikte öğrencinin üstbilişsel beceriler kazanması ve karşılaştırmalar yapabilmesi beklenirken bu kazanımı destekleyecek de yalnızca tek etkinlik bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşadığı temel alanlardan biri olan topluluk önünde konuşma (Butcher, Hooley & Mineka, 2013) etkinliklerine de sadece bir sınıf seviyesinde yer verilmiştir. Eksiklerine rağmen, 2010 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında kazanımlara uymayan etkinlik sayısının çok daha fazla olduğu, etkinliklerin kazanımları karşılama konusunda problemler olduğu (Çelik & Gülcü, 2016; Uçgun, 2018) düşünülürse bu kitaplarda daha dikkatli davranıldığı ve kitapların iyiye gittiğini söylemek mümkündür.

Yapılan araştırmalar yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının konuşurken duraksayarak konuştuklarını, kelime sonlarına getirilen ekleri yanlış kullandıklarını, Türkçe karakterleri kullanırken karıştırdıklarını,

kurdukları cümleler ve sözcükler arasında gereksiz sesler ve çelişkili ifadeler kullandıklarını, kurdukları cümlelerde gereksiz yinelemeler yaptıklarını göstermektedir (Arslan & Şaşmaz, 2016; Irmak, 2016). Özellikle ana vatanla kurulu mevcut bağların zayıflaması ve Türkçe konuşma alışkanlığının giderek azalması, içinde bulunulan baskın kültürün dilsel özelliklerinin Türkçenin kavram ve yapısal özelliklerindeki anlatım ve söz dizimsel yapılara aktarılmasının etkisiyle konuşulan Türkçenin yapısal değişikliğe uğradığı görülmektedir (Çakır, 2002: 41). Bu sorunların önüne geçecek şekilde etkinliklerin hazırlanması ve programdaki kazanımların revize edilmesi iktiza etmektedir.

Öğrencinin sınıf içerisinde konuşma yapması kadar bunu kiminle yaptığı da önemlidir. Kitaptaki yönergelere bağlı olarak etkileşim şekli incelendiğinde öğrencilerden çoğunlukla monolog (f.198) şeklinde düşüncelerini açıklamalarının istenildiği dikkat çekmektedir. Bunu kendi arkadaşlarıyla yaptıkları diyalog (f.61) izlemektedir. 12 kere sınıf olarak bir etkinlik yaparken konuşmaları istenirken 7 kere de evde aileleriyle konuşmaları istenmiştir. Yani kitaptaki etkinliklerin %71'i tek yönlü konuşma becerisini desteklemektedir. İki yönlü konuşma etkinlikleri gerçek etkileşimsel özellikler taşıdığı için bu tarz diyalog veya grup etkinliklerinin kullanım oranının artması beklenmektedir.

Konuşma etkinlikleri yaptırılırken farklı yöntem ve tekniklere başvurulması da son derece önemlidir. Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, konuşma becerilerini geliştirme çalışmalarını daha zevkli ve ilgi çekici kılarak sıradanlıktan kurtaracak, aynı zamanda öğrencinin derse güdülenmesine, aktif katılımına olanak sağlayacaktır (Ceran, 2012; Aykaç, 2018). Ancak kitaplardaki etkinlikler incelendiğinde sadece altı farklı yöntemin kullanıldığı ve çoğunlukla tek bir yöntem üzerine odaklanıldığı için kitapların bu açıdan zayıf olduklarını söylemek mümkündür. Eyüp ve Kansızoğlu (2021) da MEB ortaokul ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında az sayıda yöntem-teknik ve tekdüze etkinliklerin kullanıldığını belirtmişlerdir. En çok yer verilen yöntem güdümlü konuşma (f.217) olurken onu katılımlı konuşma (f.18), tartışma (f.17) ve yaratıcı konuşma (f.13) izlemektedir. Serbest konuşma, ikna etme ve sözcük ve kavram havuzundan seçerek konuşmaya ise hiç rastlanılmamıştır. Ayrıca etkinliklerde yönetime göre bir bilgilendirme yapılmadığı da dikkat çekmektedir.

Kitaplardaki konuşma etkinliklerinin konu dağılımı açısından oldukça çeşitli olduğunu söylemek mümkündür. Etkinliklerde 60 farklı konuya yer verilirken bunlar arasında en sık tercih edilenler oyun (f.25), doğa-çevre (f.21), tarih (f.20), sanat (f.18), bayram (f.17), tatil-yolculuk (f.13), aile (f.11), yardımlaşma (f.10), birlik beraberlik (f.9) ve radyo-TV'dir (f.9). Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin üzerinde rahatlıkla konuşabileceği masal, saygı, doğum günü, iletişim, vatan sevgisi, hayvanlar, meslekler, yemek, ülkeler, çocukluk, Türkiye'nin coğrafi özellikleri, Türk kültürü, memleket, gurbet, önyargı, misafirperverlik, Atatürk, bilim gibi birçok farklı konuya daha değinilmiştir. Doğan (2009) sınıf içerisinde yapılan uygulamalarda ele alınan konuların öğrencilerin günlük yaşamında karşısına çıkacak konulardan seçilmesinin çocukları hayata hazırlayacağını ifade etmiştir. Kitaplardaki konular incelendiğinde çocukların günlük hayatında karşılıklarına çıkabilecek konulardan seçildiği görülmektedir. Gurbet, memleket, birlik beraberlik, kişilerarası farklılık, saygı, misafirperverlik, vatan sevgisi, ön yargı, yabancı diller gibi göçmen çocuklarının kendini yakın hissedebileceği konulara da yer verilmiştir. Ayrıca kitapların içeriğinde Türk kültürüyle ilgili konulara da ağırlık verilmiştir. İnce (2013) bu durumun



kültürlerinden uzakta yaşayan Türk çocuklarına hızlı bir kültürel bilincin verilmek istenmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Bu çalışmada Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları sadece konuşma becerisi açısından incelenmiştir. Diğer beceriler de incelenerek karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Konuşma etkinliklerinin dağılımında seviyeler arasında tutarlılık yoktur. Her seviyede birbirine yakın sayıda konuşma etkinliğine yer verilebilir.
3. Kitaplarda belirli yöntem ve tekniklere odaklanıldığı görülmüştür. Etkinlikler yöntem ve teknik açısından zenginleştirilebilir.
4. Kitaplarda programda yer alan belli kazanımlara yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak diğer kazanımlara da yer verilebilir.
5. Öğrencinin günlük hayatına aktarabileceği konuşma türlerine ve konulara ağırlık verilebilir.
6. Kitaplarda konuşma etkinliklerinin daha rahat yapılması için yönergeler daha ayrıntılı bir şekilde verilebilir.
7. Kitapta konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik bir etkinlikten bahsedilmemiştir. Konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına, "Akran Değerlendirme Formu, Konuşma Becerisi Öz Değerlendirme Formu" gibi formlara yer verilebilir.

### **Yazar Katkı Oranları**

Çalışmaya 1. yazar: %60, 2. yazar: %40 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

"Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin İncelenmesi" başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Arıcı, B., & Kırkkılıç, H. A. (2017). Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinin Türkçe ve Türk Kültürü derslerine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41),480-500. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12043>
- Arslan, M., & Şaşmaz, A. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanımı ve kültür açısından karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(1), 180-195. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.561>
- Ateşal, Z. (2014). 8-10. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Turkophone*, 1(1), 62-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/18997/200511>
- Aykaç, N. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism (2nd ed.)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bayrak-Cömert, Ö. (2017). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1331-1344. <https://doi.org/10.14686/buefad.344547>

- Benzer, A., & Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662. <https://doi.org/10.16916/aded.564213>
- Butcher, J., Hooley, J., & Mineka, S. (2013). *Abnormal psychology*. New York: Pearson.
- Büyükikiz, K. K., Güler-Yıldız, A., & Kızdırıcı, F. (2020). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki etkinliklerin Millî Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 655-669. <https://doi.org/10.16916/aded.745587>
- Canpolat, H. A., & Arıner, H. O. (2012). *Küresel göç ve Avrupa Birliği ile Türkiye'nin göç politikalarının gelişimi*. Orsam Rapor No 123. <http://madde14.org/images/3/3a/Orsamkureselgoc2012.pdf>
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 337-358. [http://dx.doi.org/10.9761/jasss\\_326](http://dx.doi.org/10.9761/jasss_326)
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çelik, N. (2017). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(1), 21-33.
- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 287-296. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000183344>
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.130>
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunları ve çözümleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256509>
- Ekmeççi, V., & Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitabına eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 10(15), 361-378. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8976>
- Ercan-Güven, A., & Gürbüz-Us, R. (2020). Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi [ESTUDAM Journal of Education]*, 5(2), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1001584>
- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315. <https://doi.org/10.16916/aded.983546>
- Eyüp, B., & Kansızoğlu, N. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 366-385. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1088285>
- Günay, V. (2016). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/18995/200501>
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)* (2. bs.). Ankara: Öncü Kitap.





- Güzel, A., Baş B., Karadağ Ö., Esgin A., & Demir S. B. (2017). Türkçe/Türk kültürü dersi mevcut durum analizi. *Kalkınma için Uluslararası İşbirliği Altyapısının Geliştirilmesi Programı*. Ankara.
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının konuşma becerisi açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1068-1098. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7884/teke.4491>
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/12, 301-312. <https://doi.org/10.29029/busbed.328669>
- İçduygu, A., Erder, S., & Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: Ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. MiReKoç Proje Raporları 1/2014. [https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/Tu%CC%88rkiyenin-Uluslararası%CC%88c%CC%A7-Politikalar%CC%88c%CC%A7-1923-2023\\_.pdf](https://mirekoc.ku.edu.tr/wp-content/uploads/2017/01/Tu%CC%88rkiyenin-Uluslararası%CC%88c%CC%A7-Politikalar%CC%88c%CC%A7-1923-2023_.pdf)
- İnce, B. (2013). Ders araç ve gereçlerine ilişkin durum ve saptamalar. (İ. Güleç & B. İnce Ed.) *I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde (s. 51-100). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Karadağ, Ö., & Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454. <https://doi.org/10.19126/suje.644826>
- Kavruk, H., & Yıldırım, N. (2021). Türkçe öğretim programındaki konuşma kazanımlarının ortaokul Türkçe ders kitabı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerine yansımaları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9 (2), 159-174. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.51274>
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-428575>
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. (A. Bora & O. Cankoçak Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Maden, S., & Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752. <https://doi.org/10.16916/aded.694548>
- Marangoz, M. M. (2014). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında konuşma eğitimi uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- MEB (2018). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.
- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education (SUJE)*, 11, 16-24. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192258>
- Purcell, J., Lee, M., & Biffin, J. (2007). Supporting bilingual children in early childhood. *Learning Links News*, 2, 1-5.
- Şen, Ü. (2016a). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 518-529. <https://doi.org/10.16916/aded.01771>
- Şen, Ü. (2016b). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: ilk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282398>

- Temur, N. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel ve tematik yaklaşım. (H. Develi, Ş. Aktaş vd. Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (s. 87-103). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.
- Turan, K. (1997). *Almanya'da Türk olmak*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Tutkun, C. (2020). Erken çocukluk döneminde ikinci dil/iki dillilik. (Z. Seçer, Z. Dere ve C. Tutkun Ed.). *Bilişsel ve dil gelişimi*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Uçgun, D. (2018). 1-5. sınıf "Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitapları"ndaki Türkçe dersi etkinliklerinin programdaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1148-1160. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4195>
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-76. [https://doi.org/10.1501/Dilder\\_0000000067](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000067)
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6216>

## Extended Abstract

*Throughout history, people have had to relocate for various reasons. Migration for work purposes, which started in the second half of the 20th century, was initially thought to be temporary, but later became permanent. Many people migrated from Türkiye to various parts of the world, especially to Europe, in order to find a job, and today they have created a considerable Turkish population in many countries. At first, only working-age individuals migrated abroad, but as a result of the increasing number of families, the education of Turkish children abroad has become a problem. Turkish children living abroad are subjected to the education system of the country but it is ignored that they are bilingual. It has also been observed that they lag behind their domestic counterparts in learning and living their own culture. In this direction, Turkish and Turkish Culture course was created for Turks living abroad.*

*Among the four basic skills, the first skill to be emphasized in terms of communicating and adapting to social life is speaking skill. Especially since Turks living abroad and their children studying are bilingual, it is seen that they are not at the desired level neither in Turkish nor in the language of the place where they are with regards to communication. From this point of view, the importance of any activity that develops speaking skills emerges. There are activities to develop the four basic language skills in Turkish and Turkish Culture textbooks. Among these, knowing the features of speaking activities is important in terms of developing speaking skills.*

*The aim of this study is to examine the speaking activities in Turkish and Turkish Culture textbooks prepared for Turkish children living abroad regarding various variables. Speaking skill was preferred because Turkish children living abroad have problems. Examining the speaking activities in the books is important in terms of identifying the missing aspects and drawing a general framework about speaking. The research is a qualitative case study and "jumbled single case" pattern was applied. The study object of the research consists of the Turkish and Turkish Culture textbooks (level 1-8), published by the Republic of Türkiye Ministry of National Education in 2019. The speaking activities in these books were examined under nine different categories as theme, genre, achievement, relationship with other skills, interaction type, location, visual-textual support, method-technique, subject and content analysis technique was used in the analysis of the data obtained.*

*In this study, which aims to examine speaking activities in Turkish and Turkish Culture textbooks for Turkish children living abroad with a holistic approach, a total of 278 speaking activities were found in eight books. It is*



noteworthy that the activities do not show an equal distribution according to the levels. While there were 61 activities in the sixth level book with the highest number of activities, 44 speaking activities were used at the first level and 36 at the eighth level. The book with the least speaking activity is the fourth level with 18 activities.

When the speaking activities in the book were examined according to the themes, the most speaking activity was found in the Door Opening to the Past (f.45) and the least in the Let's Travel and See (f.29) theme. Although there is a difference between the distribution of speaking activities according to the themes, it is possible to say that there is a close and balanced distribution in general and the difficulty levels generally increase according to the levels as stated in the program.

As it is understood from the research findings, speaking activities are usually placed after the text (f.207) or before the text (f.54) in the books. The frequency use of speaking activities included in the text sequence (f.9) and unit evaluation (f.8) sections is quite low.

When we look at the ratios in the books, it is seen that both textual and visual support (f.121) is generally given in the activities. While 93 activities with only visual support were found, only textual support was provided in 33 activities. In 31 activities, no element was found to support speaking activities.

As a result of the research, a total of 17 different types of activities were found in the books. The most preferred genres are to share feelings and thoughts about a subject (f.85) or an image (f.62). Sharing the results of research with friends (f.26), discussion (f.22), and answering questions about the text (f.21) are also frequently used genres.

It is noteworthy that mostly no connection is made with other skills in the books (f.176). Since speaking and listening skills are mutual skills necessary for a communication process, the most associated skill was listening (f.55). Listening is followed by reading (f.38), since students are often asked to speak in connection with a text they read. The least associated skill is writing, which is a narrative skill like speaking (f.9).

While 15 of the 16 different achievements included in the program are supported in the books, only "vocalize the sounds in Turkish correctly" achievement is not included. With 144 transition frequencies, the most preferred achievement is "He/she forms his/her speeches around a main idea", followed by "Explains his/her thoughts on a topic" achievement with 60 frequency and "Explains his/her thoughts in classroom conversations" achievement with 32 frequency.

When the interaction style is examined depending on the instructions in the book, it is noteworthy that the students are mostly asked to explain their thoughts in the form of monologue (f.198). This is followed by the dialogue they had with their friends (f.61). While they were asked to talk while doing an activity as a class 12 times, they were asked to talk to their families at home 7 times. In other words, 71% of the activities in the book support one-way speaking skills.

While the most frequently used method is guided speaking (f.217), it is followed by participatory speaking (f.18), discussion (f.17) and creative speaking (f.13). Free speech, persuasion, and speaking by choosing from the pool of words and concepts were never encountered.

While 60 different topics are included in the activities, the most preferred ones are games (f.25), nature-environment (f.21), history (f.20), art (f.18), religious holidays (f.17), vacation - travel (f.13), family (f.11), cooperation (f.10), unity (f.9) and radio-TV (f.9).