



Yabancı Dil Olarak İngilizce ve Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının CEFR Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of English and Turkish Language Teaching Textbooks According to CEFR Criteria

Ömer Faruk İPEK

Asst. Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Foreign Languages Department,
theipekk@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1921-3332

Nigar İPEK EĞİLMEZ

Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Turkish Language Teaching Department,
nigaripek@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4266-5935

Özet

İngilizce uzun yıllardır tüm dünyada Lingua Franca (LF) olarak kullanılırken, kitlesel göçlere maruz kalan ve üniversiteleri aracılığıyla uluslararasılaşma sürecine giren Türkiye'de, yabancılara Türkçe'nin ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesi son yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır. Türk diline gösterilen ilginin bir sonucu olarak, Türkiye'deki kurumlar, dil öğretimi materyallerini Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) kriterlerine göre tasarlamak için birçok proje başlatmışken, İngiltere, kendi dili ile ilgili öğretim materyallerini yıllar önce CEFR kriterlerine uyarlamıştır. Uyarlanan materyallerin en başında ise ders kitapları gelmektedir. Bu yüzden, çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenler için yayınlanan A1 düzeyinde İngilizce bir ders kitabı ile yabancılar için Türkçe öğretimi için hazırlanan A1 düzeyi Türkçe bir ders kitabının kitap düzenini ve kitap içeriklerinde bulunan sözlü etkileşim etkinliklerini CEFR ölçütleri açısından incelemek ve karşılaştırmaktır. Bu doğrultuda uzman görüşü alınarak her iki dilde yazılmış iki kitap seçilmiş ve doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, ünitelerin organizasyonu ve yerleşiminde çeşitli farklılıkların olduğu görülmektedir. Ayrıca İngilizce ders kitabında Türkçe ders kitabından daha fazla ve çeşitli sözlü etkileşim etkinliği bulunduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: EFL, CEFR, Yabancılara dil öğretimi

Abstract

While English has been used as a Lingua Franca (LF) for many years all around the world, Türkiye on the other hand, which has been experiencing mass migration to its lands and started the internationalization process, teaching Turkish to foreigners as a second or foreign language has attracted attention. As a result of the attention given to Turkish language, the institutions in Türkiye initiated several projects to design language materials according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) criteria while materials were adapted for English language years ago. Since one of the materials used during teaching is textbooks, the aim of this study is to examine and compare the organization of the books and spoken interaction activities of one A1-level English coursebook published for those who learn English as a foreign language and one A1-level Turkish coursebook published for those who learn Turkish as a foreign language using CEFR criteria. For this reason, two books written in both languages were selected by getting expert opinion and their units were analyzed with the document analysis method. When the results are examined, it is found out that there are several differences between the organization of the units and layout of the books. Moreover, there are more spoken interaction activities in English coursebook than the Turkish coursebook.

Keywords: EFL, CEFR, Teaching language to foreigners

1. Introduction

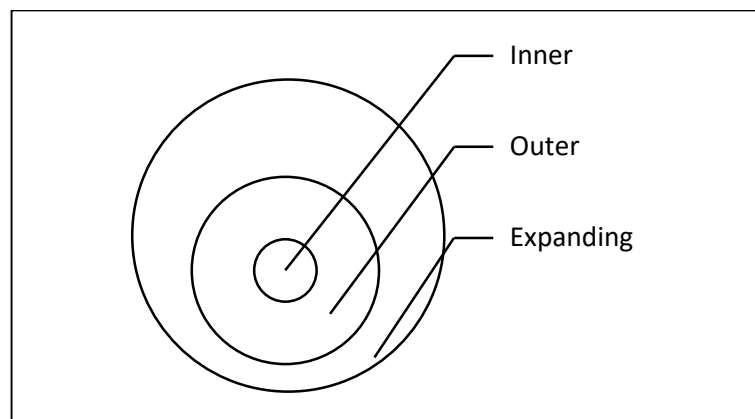
After the second world war, since the United States of America and the United Kingdom emerged more powerfully, the use of English for scientific publication (Mauranen et al., 2010 and for trade purposes around the world (Ku & Zussman, 2010) enabled English to become Lingua Franca (Seidhofer, 2005; Webber, 1997) which means the use of a language for mutual understanding and communication; therefore, teaching English as a foreign language (EFL) has become popular all around the world. For this reason, by making it compulsory to teach English as a foreign language in education programs, governments started to provide English education to their students. For this massive language education movement, publication and distribution of language learning materials started. As one of the materials for language education is textbooks, which are the key resources, the preparation, implementation and evaluation of textbooks and the determination of their strengths and weaknesses require several procedures. English, which has been functioning as a LF for years, has made great progress in developing materials and preparing books in line with the demands of the institutions that use such materials. Therefore, it can be said that English currently has a big experience.

Christinsen (2015) stated that every LF will face the decline as in French and German languages in Europe. Keeping this in mind, Türkiye acts as a bridge between Asia and Europe. Türkiye, which is located in a valuable geography as the meeting point of the east and the west, has given massive efforts in recent years to teach Turkish as a foreign language due to its changing political and economic condition. One reason is the immigration to Türkiye from Arab countries. People of those countries seek more secure lives because of the wars and internal unrest in their home countries. Also, there are immigrants from central Asia to Türkiye to live in a more prosperous environment. Lastly, there is internationalization efforts of Turkish universities. Because of all these, teaching Turkish to foreigners or teaching Turkish as a foreign language has gained importance. In this sense, Turkish teaching centers have been opened both at home and abroad. Therefore, in order to evaluate Türkiye's movement of teaching Turkish as a foreign language, it is necessary to examine and evaluate the ways in which English can survive as a LF for many years.

1.1. English as a Lingua Franca

The use of different variations of a language by other nations for common understanding in international communication is called Lingua Franca (House, 1999; Jenkins, 2000). With a very basic form, Jenkins (2006, p.160) defined it as “a contact language used only among non-mother tongue speakers”. This non-mother tongue users are explained in Kachru (1992) with his English-speaking circles as shown in Figure 1 below.

Figure 1. Kachru's (1992) Three Circles of English



In this figure, inner circle is the name given to the group that describes the countries using English as their mother tongue that spread English to other nations. The United Kingdom, the United States and New Zealand are examples of this category. The outer circle, on the other hand, is the group of nations in which there are countries that were exposed to English as a result of imperial purposes. This group does not use English as their mother tongue, but as a second language. Examples of these countries are India and South-Africa. Expanding circle, on the other hand, is the group in which nations that do not have any historical or cultural ties to English, and who accept and use English as a foreign language for trade, academia, or international agreements. Countries in this group can be exemplified as China, Russia, and Türkiye.

1.2. Emerging Lingua Franca in the Junction: Turkish

Since Türkiye has grown and has a voice in its own geography in the 21st century, the interest in Turkish language has increased considerably (Dilek, 2016). Moreover, Balcı (2016) stated that since Turks have been a leader in their geography throughout history and have come to the fore in political and economic developments, their international recognition has increased in this century, and they have started to be the focus of attention of international students. Besides the economic and political growth, another factor emphasizing the necessity of teaching Turkish as a foreign or second language is the immigration that Türkiye has received from other countries in recent years. For instance, despite the Covid-19 pandemic bringing the whole world's economies and social and commercial life to a standstill, according to the report that the Presidency of Strategy and Budget (PSB) released in 2021, Türkiye's economic growth grew by 7.4% in the first quarter of 2021, 22% in the second quarter, and 7.4% in the third quarter. According to the Turkish Statistical Institute (TSI, 2021), the number of people who migrated to Türkiye increased by 17.2% in 2019 compared to 2018 and reached a total of 677,042 people. The increase in one year here is striking. The growth and increase rates give the message that Turkish education institutions should work a lot to teach the Turkish language.

Recognizing this rising new trend, the Turkish government has assigned institutions such as the Ministry of National Education (MoNE), Turkish Maarif Foundation (TMF) and the Yunus Emre Institute (YEI) to bring teaching of Turkish to foreigners under a certain discipline. Moreover, the integration of Turkish language teaching curriculum to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has been accelerated (Balcı & Melanlıoğlu, 2020).

1.3. The History of Teaching Turkish as a Foreign Language

Turkish is one of the oldest languages in the world. Turks have been in commercial, political, and military communication with many nations since the known periods of history. This has made it necessary to interact with different languages. In this mutual communication process, the first known written work for teaching Turkish to foreigners is *Divan-ı Lügatit Türk*. This piece of work is considered as the first Turkish encyclopedic dictionary (Akyüz, 1982) written by Kaşgarlı Mahmut in the 11th century in order to teach Turkish to Arabs due to the close relationship between Turks and Arabs at that time (Soyuçok, 2022). After this period, there are works written on the Turkish language by both Turkish and foreign scholars. However, the history of teaching Turkish as a foreign language in a planned and programmed way is a recent initiative.

With the increase in the recognition of Turkish in the international arena, teaching Turkish to foreigners has also gained great momentum. Turkish teaching is offered by universities or different institutions in Türkiye. It is conducted by Turkish teaching centers for foreigners, as well as by the

Turkish Education Departments in Education Faculties (Alyılmaz, 2010, p.729). In abroad, Turkish Cultural Centers, Turkish Language and Literature Departments affiliated to universities, Turkish Teaching Centers affiliated to embassies constitute the main Turkish education institutions and Yunus Emre Institute has been conducting this task in recent years (Er et al., 2012, p.52).

One of the most important elements for teaching a language as a foreign language in a planned way is using textbooks. It is seen that with the institutionalization of teaching Turkish as a foreign language, studies to create and examine textbooks have emerged. When the studies are examined, it is seen that the studies mostly include the content (Akbulut & Yaylı, 2015; Ömeroğlu, 2016), language skills (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020; Hasırcı, 2019; Tiryaki & Kayatürk, 2017; Tok, 2013; Yaylı & Yaylı, 2018; Yılmaz, 2014), texts (Gündüz, 2020; Oktay, 2015; Şehitoğlu, 2020; Ulutaş & Kara, 2019), cultural transfer (Açıkgöz, 2018; Erdal et al., 2018; İşcan & Yassıtaş, 2018), vocabulary (Barcın, 2018; Durukan, 2021; Erdoğan, 2019), grammar teaching (Ünlü, 2015; Gün et al., 2019), and teacher opinions (Biçer & Kılıç, 2017). It can be clearly seen that it is under research in many perspectives.

It is seen that the studies comparing Turkish and English language coursebooks are quite limited. In such comparative studies, it is seen that the books are compared in terms of theme and content (Güneş, 2019) and learning areas (Kalaycı & Durukan, 2019). No studies were found comparing spoken interaction which is an important criterion in CEFR that regulates the language programming activities.

1.4. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

CEFR is the framework program that specifies the language teaching programs, textbooks, and the contents of European countries. It contains information about at what time and at what level different skills should be taught, and in what way the learning outcomes will be measured. This framework, which has been a guide for language teaching for many years, has classified language learning levels as A1, A2, B1, B2, C1 and C2 until 2018 and has divided the content of each level group differently. However, as of 2018, pre-A1 in preschool level is added. This framework is grouped under three main proficiency groups. A1-A2 levels are named as Basic Language User, B1-B2 levels as Independent Language User, and C1-C2 levels as Proficient User (CEFR, 2001, 2018). Within the content of each language level, learning outcomes are given for basic language skills, and it is aimed to organize language teaching programs according to these learning outcomes.

As stated above, England has a wide experience in teaching a foreign or second language, as it has been the LF for many years. English has developed this experience in assessment, curriculum, and teacher education. Also, England has extensive experience in preparing and publishing materials. Türkiye, on the other hand, is at the beginning of the road due to the growth in the economic, political and immigration wave in recent years, and it needs to complete this process quickly by making use of the experiences and literature of the countries that have long language teaching experience.

By looking at the above-mentioned explanations, in this study, an A1 level book, which is widely used in the field of teaching Turkish as a foreign language prepared according to CEFR criteria, and an A1 level book on teaching English as a foreign language prepared according to CEFR criteria are examined. In order to come to a conclusion, answers to the following research questions were sought:

1- How are the units of English and Turkish coursebooks organized?

2- How do the spoken interaction activities in Turkish and English coursebooks correspond with CEFR A1 level criteria?

2. Method

2.1. Research Model

In this study, it was aimed to reveal similarities and differences in unit organizations and spoken interaction activities between two A1-level books of the two languages by using qualitative research method which refers to “a type of research in which a qualitative process is followed to reveal perceptions and incidences in their natural environment in a realistic and integrative manner by using qualitative data collection tools such as observations, interviews and document analysis” (Yıldırım & Şimşek, 2005, p. 187). As Bowen (2009) stated documents are one of the indispensable items in qualitative research. It is also uttered that document analysis employs systematic procedures for revising the unit of analysis which can be found in written or online forms. In this study, two language coursebooks have been selected for in-depth analysis and document analysis procedures have been employed.

One of the main sources of textbook evaluation has been evaluation checklists (Sarem et al., 2013). In this study, we used CEFR document A1 level spoken interaction statements as evaluation criteria which is discussed in detail in the following section. An A1 level Turkish coursebook, which is widely used in the field of teaching Turkish as a foreign language and was prepared according to CEFR criteria; and an A1 level book on teaching English as a foreign language, prepared according to CEFR criteria was used as documents and we examined them in terms of spoken interaction activities and the unit organizations using document analysis.

2.2. Data Collection and Documents

In the current study, an A1 level book, which is widely used in the field of teaching Turkish as a foreign language and was prepared according to CEFR criteria, and an A1 level book on teaching English as a foreign language, prepared according to CEFR criteria were examined. The names of the books are ‘Yedi İklim and ‘Speakout.’ Yedi İklim is the Turkish coursebook that is designed to teach Turkish to foreigners, while Speakout is the English coursebook published to teach English. Yedi İklim textbook is published by Yunus Emre Institution, which was established to teach Turkish to foreigners in Türkiye. Inside the book, is stated that the book was prepared at A1, A2, B1, B2, C1 and C2 levels according to CEFR criteria. There are teacher resource books, listening booklets and audio CDs for each level. These books are also used in Turkish language teaching centers. On the other hand, Speakout is a six-level (same with Yedi İklim) general English coursebook designed to teach English, and the publisher is Pearson. The coursebook provides a student’s book, workbook, interactive myLab application, teacher’s book with resource and assessment materials, and active teaching materials.

In this study, the spoken interaction titles of both books under the interactive activities and strategies item in CEFR criteria are examined. According to this, spoken interaction scales and self-assessment grids in CEFR are given in table 1 below:

Table 1. Spoken Interaction Scale with Self-assessment Grids (CEFR, 2018)

<i>Spoken Interaction Scales</i>	<i>Self-assessment grids for A1 level</i>
Overall spoken interaction	Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition at a slower rate of speech, rephrasing and repair.

<i>Spoken Interaction Scales</i>	<i>Self-assessment grids for A1 level</i>
	Can ask and answer simple questions, initiate, and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics
Understanding a native speaker interlocutor	Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow, and repeated speech by a sympathetic speaker. Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions.
Conversation	Can make an introduction and use basic greetings and leave-taking expressions. Can ask how people are and react to news. Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow, and repeated speech by a sympathetic speaker.
Informal discussion	No descriptors available
Formal discussion and meetings	No descriptors available
Goal-oriented co-operation	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. Can ask people for things and give people things.
Transactions to obtain goods and services	Can ask people for things and give people things. Can handle numbers, quantities, cost, and time.
Information exchange	Can understand questions and instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. Can ask and answer simple questions, initiate, and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics. Can ask and answer questions about themselves and other people, where they live, people they know, things they have. Can indicate time by such phrases as next week, last Friday, in November, three o'clock.
Interviewing and being interviewed	Can reply in an interview to simple direct questions spoken very slowly and clearly in direct nonidiomatic speech about personal details.

2.3. Data Analysis

The current study employed “document analysis” to analyze the data obtained in the qualitative research design. “The document analysis involves the analysis of the written materials including information about the phenomenon or phenomena to be researched (Yıldırım & Şimşek, 2005, p. 187). In this respect, the books used as teaching Turkish and English as a foreign language were examined, compared and their similarities and differences were elicited. The obtained data are presented with excerpts from the books and in tables in the results section.

In order to determine the reliability of the data, the books were examined separately by the researchers and the analysis results were compared. In order to calculate the reliability, the reliability formula suggested by Miles and Huberman (2015, p.64) was used.

$$\text{Reliability} = \frac{\text{Number of Consensus/Agreement} + \text{Number of Disagreements}}{\text{Number of Consensus/Agreement} + \text{Number of Disagreements}}$$

As a result of the calculation, the reliability of the research was determined as 95% and this result was accepted as sufficient for the reliability of the research.

2.4. Ethics

As this study does not involve any human participants, no ethics permission is required.

3. Results

3.1. The unit organizations of English and Turkish coursebooks

When CEFR A1 level criteria are examined, one should succeed concrete needs as learning outcomes, to understand expressions describing daily activities, and to understand and use very simple sentences. In addition, learners should be able to introduce themselves, introduce others to others, ask questions about others about themselves, and answer similar questions. Moreover, there are expressions that can be understood in simple ways when the person they are communicating with speaks slowly and clearly. When the pacing schedules of both course books were analyzed, the following results in Table 2 were obtained.

Table 2. Comparison of Pacing Schedules

Units	Yedi İklim		Speakout	
	Title of the unit	Content	Title of the unit	Content
1	Introducing	-Hello, -Where are you from? -Meeting,	Hello	-Where are you from? -Arrivals -How do you spell? -Video: Around the World -Revision (1 page)
2	Family	-My family and me -My house -My address	People	-Family photos -A family business -Let's have a break -Video:Royal Wedding -Revision (1 page) Consolidation (2 pages)
3	Daily life	-At what time? -How much? -Where?	Things	-What is this? -Famous clothes -Cafe culture

		-When?		-The market -Revision (1 page)
4	Our environment	-Our Street -What? Where? -One week plan	Life	-What's different -A good match -What time is it? -Video: A secret life -Revision (1 page) -Consolidation (2 pages)
5	Jobs	-Let's learn jobs -What job do you want to have? -My hobbies	Routines	-Bad habits -You are what you eat -When does it open? -Video: How to feed your kids -Revision (1 page)
6	Transportation	-Where are you travelling? -On the traffic -How is the weather	Journeys	-No trains -Getting there -Single or return -Video: Rush hour -Revision (1 page) -Consolidation (2 pages)
7	Communication	-Telephone -Computer and internet -Face-to-face	Past	-Where were you born? -Record breakers -How was it? -Video: The Chilean miners -Revision: 1 page
8	Holiday	-Weekend -Summer holiday -Festival	Places	-Strange meetings -A good holiday -Where is it? -Video: Guided tour -Revision (1 page) -Consolidation (2 pages)
9	-----	-----	Shopping	-A waste of money -The right gift -I'd like a... -The borrowing shop
10	-----	-----	Plans	-A new job -Time for change -Hello and goodbye -Video: Miranda -Revision (1 page) -Consolidation (2 pages)

When the above table is examined, it is understood that there are great differences between the pacing schedules of the two books. While the Turkish book consists of eight units, English book consists of 10 units. While there are 174 pages in Yedi İklim, there are 110 pages in the English book.

This means that while the Turkish book has an average of 21 pages per unit, the English book has 11 pages. This shows that although the number of units in *Yedi İklim* is less, the units are longer. For example, the "hello" unit in the first unit of *Yedi İklim* consists of seven pages, while the "where are you from?" unit in the first unit of *Speakout* consists of two pages. However, while grammar, vocabulary and interaction exercises are given in the units in *Yedi İklim*, grammar, vocabulary, and interaction exercises in *Speakout* are given separately named as photo bank, language bank and communication bank sections at the back of the book. Since these three chapters need to be counted in the units, the total number of pages in *Speakout* increases to 145 pages. Also, when the page layouts are examined, it is seen that the texts and activities on each page in *Yedi İklim* are more spaced which explains why *Yedi İklim* has more pages. In other words, the fact that the number of pages in *Yedi İklim* is high does not mean that more topics are covered. Another difference observed is that while *Yedi İklim* has a lot of space for students to write, there are few spaces for the students to write in *Speakout*.

When we look at the sequences within the units, in *Yedi İklim*, units start with a picture describing that unit. Then, chapter names, the skills to be studied, the grammar content and the words to be learned are given under the picture. On the other hand, in the first page of the units in *Speakout*, a picture describing the unit is given as in *Yedi İklim*, the names of the chapters within the unit, and the learning outcomes that will be gained for different language abilities are given below the photo. In *Speakout*, unlike *Yedi İklim*, there is a 3-minutes video option pertaining to the theme of that unit. When the unit pages are examined, it is seen that a lot of visuals are used in *Yedi İklim*. In *Speakout*, it is not as much as the Turkish book. For example, while a total of 169 images are provided in the first unit of the Turkish book, 65 images are used in the first unit of the English book including the photobank and grammar sections at the back. Another difference is that while the instructions in *Yedi İklim* are very short (3-5 words), the instructions in *Speakout* are given in longer sentences (sometimes more than 10 words). Another difference is that while there are listening tracks in the Turkish book, in the English book, besides the listening activities, there are video activities both at the beginning and at the end of the unit.

When the units are examined in terms of their contents, it is seen that they are close to each other. The first unit of both books is acquaintance and family members. Although the order has changed in the next units, both books include the subjects of the environment, occupations, time, and travel. Differently, seven climate books include the content of speaking on the phone, while the *Speakout* book includes future plans, shopping, and daily habits (routines). This shows that the CEFR and the units show parallelism.

As a result, although the subject contents of both books are quite similar to each other, they are quite different from each other in terms of page layouts and unit organizations, number of pages, the way the instructions are given, the places of word and grammar exercises in the book, the number of images used and the amount of space inside the page.

3.2. Spoken interaction activities in Turkish and English coursebooks corresponding with CEFR A1 level criteria

While examining the spoken interaction activities, specific activity instructions have been considered and whether the exercise content complies with the CEFR criteria has been carefully examined. For example, while activities such as "work in pairs and discuss", "ask your pair the questions", "work in groups and ask and answer the following questions" are included in the research, instructions such as "work in pairs and circle/fill in gaps/compare" expressions are not included. This is because although the instructions are written as "work in pairs/groups", these exercises are only for

practice purposes- not for spoken interaction. When the activities in the books are examined displayed in Table 3 below, it can be seen that there is a substantial difference between the two coursebooks regarding the spoken interaction activities.

Table 3. *Number of Spoken Interaction Activities*

<i>Unit</i>	<i>Yedi İklim</i>	<i>Speakout</i>
1	5	19
2	2	24
3	2	21
4	3	24
5	2	22
6	2	24
7	0	23
8	0	25
9	-	25
10	-	28
Total	16	235

In Yedi İklim, there are only five spoken interaction activities while in Speakout there are 19. Some example instructions of the activities in unit one in Yedi İklim are “let’s read and speak” and “let’s make dialogues.” On the other hand, in Speakout, the instructions are “work in pairs and talk about your name, country, and town/city” and “work in pairs and take turns.” In unit two, while there are only two spoken interaction activities in Yedi İklim, in Speakout there are 24 activities. In unit three, there are two interaction activities in Yedi İklim. On the other hand, in Speakout, there are 21. One example instruction of an activity in unit three in Yedi İklim is “let’s examine and speak.” In Speakout, the instruction is again a bit longer and it says “Work with other students. Cover your notes and talk about the photos.” In unit four of Yedi İklim, there are three activities while there are 24 activities in Speakout. There are two spoken interaction activities in unit five in Yedi İklim, and the instruction of that activity is “Let’s make an interview- you are a correspondent, and you are doing interviews with the people on the street. Use the questions below” which is a bit longer than the previous instructions. In unit six, there are only two spoken interaction activities in Yedi İklim; however, in Speakout, there are 24 activities. In unit seven in Yedi İklim, while there are no activities for spoken interaction, there are 23 activities in Speakout. Similarly, there are no spoken interaction activities in unit eight in Yedi İklim, the number of spoken interaction activities is 25 in Speakout. As there are only eight units in Yedi İklim, spoken interaction activities finish after unit eight. On the other hand, there are 25 activities in unit 9 and 28 activities in unit 10 in Speakout. Totally, while there are only 16 spoken interaction activities in Yedi İklim, there are 235 activities in Speakout coursebook.

4. Discussion and Conclusion

In the 21st century, where technology has become widespread, globalization has increased and people can communicate directly with each other, foreign language education has gained a lot of importance. It is a fact that many countries have realized the importance and necessity of learning at least one foreign language. Therefore, many countries have preferred English education either as a second or a foreign language. However, as a changing and developing country, Türkiye has become an especially important power in its own geography and has set goals in teaching Turkish language to

foreigners. For language teaching, in Europe, CEFR criteria route foreign language education presenting several criteria and language materials that help language education. Moreover, there are different sub-dimensions within the criteria. They are categorized under different levels and language skills. In this study, activities for spoken interaction strategies of speaking ability in a Turkish language teaching coursebook and an English language teaching course book were examined.

Ur (2009) states that achieving speaking is a problematic issue in language teaching and lists these problems as inhabitation, cannot finding anything to utter, low-participation to activities, and use of one mother language. Also, Tomak (2021) found out that students have some vocabulary problems as they cannot find vocabulary when they try to speak. The possible solutions can be engaging in the activity, studying those tasks, and finding activities that give chances to students to participate (Harmer, 2001; Vitula, 2020). While student participation and active involvement in the activities have big effect on achieving speaking (Nunan, 2000), inserting interactive activities in the materials has utmost importance that reveals the importance and the aim of this study.

Tüm and Parmaksız-Emre (2017) examined the speaking activities of Turkish and English language teaching books in accordance with the CEFR criteria. Unlike the current study, they examined not only spoken interaction, but also production activities. As a result, they revealed that a lot of weight was given to the speaking exercises in both coursebooks. It was revealed that the number of speaking activities in both books were close to each other. This result differed from what we found in the current study where more spoken interaction activities were found in the English language book. Moreover, Fisne et al. (2018) compared two coursebooks used in primary schools in Türkiye and two coursebooks used in primary schools in Portugal. They found out that the books used in Türkiye have more spoken interaction activities than the books used in Portuguese primary schools. While there are 68 spoken activities in books used in Türkiye, there are 49 activities in books used in Portugal which does not go parallel with the findings of this study. Moreover, Demirel and Fakazli (2021) investigated the similarities and differences between two coursebooks prepared for Turkish language education and English language education. They compared these two books according to the CEFR A2 level speaking and writing indicators. It is found that English coursebook is prioritized for spoken interaction which is similar to the findings of our study.

To conclude, the best indicator of showing that one knows a language proficiently is whether the learner can speak it or not. Therefore, a special importance has been given to teaching speaking, but it is also clear that speaking is the most difficult skill for several reasons (Bahadorfar & Omidvar, 2014; Leong & Ahmadi, 2017). Therefore, course materials focus more on speaking activities. While these activities are being prepared, authentic speaking activities that are more suitable for real life will be more realistic and suitable if they are prepared by considering spoken interaction activities, which is one of the CEFR criteria. However, it is in the hands of the teacher to change an activity, transform it and bring it into harmony. Therefore, it is important that teachers should adapt their activities in line with student needs even if the coursebook does not provide spoken interaction activities.

References

- Akbulut, S., & Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1-A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlenim çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE), Özel Sayı(2)*, 35-46.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

- Bahadorfar, M., & Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skills. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 9-13.
- Akyüz, Y. (1982). *Türk eğitim tarihi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Barçın, S. (2018). Türk soylulara Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Biçer, N., & Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Council of Europa (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press.
- Council of Europa (2018). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press.
- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 17(2), 176-198.
- Christiansen, T. W. (2015). The rise of English as the global lingua franca. Is the world heading towards greater monolingualism or new forms of plurilingualism?. *Lingue e Linguaggi*, 15(1), 129-154.
- Demirel, I. F., & Fakazlı, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 167-185.
- Dışişleri Bakanlığı, Türk Ekonomisinin Genel Görünümü, <http://www.mfa.gov.tr/turk-ekonomisindeki-son-gelismeler.tr.mfa> (Accessed September 10, 2021)
- Dilek, İ. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerde ve eğitim dili Türkçe olan üniversitelere gidenlerde Türkçe algısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 17-32.
- Durukan, Ş. (2021). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında batı kökenli sözcüklerin kullanımı: Yedi İklim Türkçe Seti (A1-A2 ders kitabı) örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(3), 1070-1088.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H., & Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel öğeler (A2 düzeyi). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 6(12), 11-23.
- Erdoğan, G. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarının atasözleri ve deyimler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 574150) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Fisne, F. N., Gungor, M. N.; Guerra, L., & Gonçalves, O. (2018). A CEFR-based comparison of ELT curriculum and course books used in Turkish and Portuguese primary schools. *Novartis-Royal (Research on Youth and Language)*, 12(2), 129-151.
- Gün, M., Yalçın, Ç., & Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(Özel Sayı), 2089-2101.
- Gündüz, F. (2020). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı C1 seviyesinde görünüş kategorisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 49-55. <http://dx.doi.org/10.33537/sobild.2020.11.1.6>
- Güneş, K. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki sözcükler açısından karşılaştırılması*. (Yayın No. 563531) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Hasırcı, S. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin dil öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 314-333.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua Franca and the myth of mutual intelligibility. In Claus Gnutzmann (ed.), *Teaching and learning English as a global language* (pp. 73–89). Stauffenburg.
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40, 157–81.
- Kachru, B. (1992). *The Other Tongue: English across cultures*. University of Illinois Press.
- Kalaycı, D., & Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2162-2177.
- Ku, H., & Zussman, A. (2010). Lingua franca: The role of English in international trade. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 75(2), 250-260.

- Mauranen, A. (2010). Features of English as a lingua franca in academia. *Helsinki English Studies*, 6(6), 28.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. (Akbaba Altun, S., Ersoy, A., Çev.) Pegem Akademi Yayınları.
- Leong, I., & Ahmadi, S. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skills. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Oktay, M. R. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel düzeyler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 463400) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi*. (Yayın No. 448208) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- PSB, (2021). Retrived from: [https://www.sbb.gov.tr/buyume/#prettyPhoto\[rel-16532-1943576697\]/0](https://www.sbb.gov.tr/buyume/#prettyPhoto[rel-16532-1943576697]/0)
- Sarem, S. N., Hamidi, H., & Mahmoudie, R. (2013). A critical look at textbook evaluation: A case study of evaluating an ESP course-book: English for international tourism. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 4(2), 372-380.
- Sayid Açıkgöz, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: (A1-A2 düzeyi)*. (Yayın No. 529622) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK. <https://tez.yok.gov.tr>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(1), 339-341.
- Soyuçok, M (2022). Kök değerlerin kökenleri: Bir Divanü Lûgat-it Türk incelemesi. *Folklor Akademi Dergisi*, 5(1), 101-113.
- Şehitoğlu, M. (2020). Hindistan Jamia Millîa İslamia Üniversitesinde okutulan yabancılara Türkçe öğretimi Türkçe ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 106-127. <http://dx.doi.org/10.29000/rumelide.752153>
- Tiryaki, E., & Kayatürk, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarındaki dinleme metinlerinin örtülü anlam açısından değerlendirilmesi (İstanbul B1-B2 Seviyesi Ders Kitabı). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 300-319.
- Tomak, B. (2021). Evaluation of the " Speaking" Component of a Curriculum Applied in a School of Foreign Languages: An Action Research in a State University in Türkiye. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 33-51.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 253-283.
- Tüm, G., & Emre-Parmaksız, G. (2017). Comparison of speaking activities in Turkish and English language teaching coursebooks regarding self-assesment grid of CEFR. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 367-378.

- Ulutaş, M. & Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2198-2214.
- Ünlü, N. A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarından Hitit 1 ve Yeni Hitit 1'deki dilbilgisi sunumu ve alıştırmalarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-150.
- Vitula, O. (2020). *Speaking skills in ELT coursebooks for lower secondary schools* [Unpublished master's thesis]. Masaryk University.
- Weber G. (1997). Top languages: the world's ten most influential languages, in "language monthly" 3, pp. 12-18. *Reprinted in AATF National Bulletin*, 24(3), 22-28.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 132-145.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 37-48.

Geniş Özet

1. Giriş

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık daha güçlü bir şekilde ortaya çıkmasından dolayı, İngilizce'nin bilimsel yayın için (Mauranen et al., 2010) ve dünyadaki ticari amaçlar için kullanılması (Ku & Zussman, 2010), İngilizce'nin Lingua Franca (LF) olmasını sağlamıştır. Lingua franca ise karşılıklı anlayış ve iletişim için bir dilin kullanılması anlamına gelir (Webber, 1997; Seidhofer, 2005). Bu nedenle, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretmek (EFL) tüm dünyada popüler hale gelmiştir. Bu nedenle hükümetler eğitim programlarında İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesini zorunlu hale getirerek öğrencilerine İngilizce eğitimi vermeye başlamıştır. Bu büyük dil eğitimi hareketi için, dil öğrenme materyallerinin yayınlanması ve dağıtımını başlamıştır. Dil eğitiminin materyallerinden biri temel kaynaklar olan ders kitapları olduğundan, ders kitaplarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi çeşitli prosedürler gerektirmektedir. Yıllardır LF olarak faaliyet gösteren İngilizce, bu materyalleri kullanan kurumların talepleri doğrultusunda materyal geliştirme ve kitap hazırlama konusunda büyük ilerleme kaydetmiştir. Bu nedenle İngilizcenin şu anda büyük bir deneyime sahip olduğu söylenebilir.

Christinsen (2015), Avrupa'daki Fransızca ve Almanca dillerinde olduğu gibi her Lingua Franca'nın (LF) bir gün düşüşle karşı karşıya kalacağını belirtmiştir. Bunu akılda tutarak, son yıllarda da görüleceği üzere, Türkiye Asya ile Avrupa arasında bir köprü görevi görmektedir. Doğu ve batının buluşma noktası olarak değerli bir coğrafyada yer alan Türkiye, değişen siyasi ve ekonomik durumu nedeniyle Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi için son yıllarda büyük çaba sarf etmektedir. Bunun bir nedeni, Arap ülkelerindeki savaşlar ve iç huzursuzluklar nedeniyle Ortadoğu'dan daha güvenli olması nedeniyle Türkiye'ye göçtür. Ayrıca, Orta Asya'dan da Türkiye'ye daha müreffeh bir ortamda yaşamak için göçler olmaktadır. Son olarak, Türk üniversitelerinin uluslararasılaşma çabaları vardır.

Bütün bunlardan dolayı yabancılara Türkçe öğretimi veya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmıştır. Bu anlamda hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçe öğretim merkezleri açılmıştır. Bu nedenle, Türkiye'nin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme hareketini değerlendirmek için, İngilizcenin uzun yıllar LF olarak nasıl hayatta kalabildiğini incelemek ve değerlendirmek gerekir. Türkiye'nin 21. yüzyılda büyüyüp kendi coğrafyasında söz sahibi olmasından bu yana Türkçeye olan ilgi oldukça artmıştır (Dilek, 2016). Yükselen bu yeni eğilimin farkında olan Türk hükümeti, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Maarif Vakfı (TMF) ve Yunus Emre Enstitüsü (YEI) gibi kurumları belirli bir disiplin altında yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirmek üzere görevlendirmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretimi müfredatının Avrupa Dilleri Ortak Referans Çerçevesi' ne (CEFR) entegrasyonu hızlandırılmıştır (Balcı & Melanlıoğlu, 2020).

İngilizce uzun yıllardır LF olduğu için, bu dilde yabancı veya ikinci dil öğretiminde geniş bir deneyimi bulunmaktadır. Bu deneyim, özellikle değerlendirme, müfredat ve öğretmen eğitiminde, materyal hazırlama ve yayınlama konusunda kendini göstermiştir. Türkiye ise son yıllarda yaşanan ekonomik, siyasi ve göç dalgasının büyümesi nedeniyle dil öğretimi konusunda henüz yolun başında yer almakta olup, uzun ve kapsamlı dil öğretimi deneyimine sahip ülkelerin tecrübelerinden ve literatüründen yararlanarak bu süreci hızla tamamlaması gerekmektedir. Yukarıda belirtilen açıklamalara bakıldığında bu çalışmada CEFR kriterlerine göre hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaygın olarak kullanılan A1 düzeyinde bir kitap ve CEFR kriterlerine göre hazırlanmış yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ilişkin A1 düzeyinde bir kitap incelenmiştir. Bir sonuca varmak için, aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmıştır:

1- İngilizce ve Türkçe ders kitaplarının üniteleri nasıl düzenlenmiştir?

2- Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki sözlü etkileşim etkinlikleri CEFR A1 seviye kriterlerine hangi açıdan uyumludur?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, iki dilin A1 düzeyindeki iki kitabı arasındaki birim organizasyonları ve sözlü etkileşim faaliyetlerindeki benzerlik ve farklılıkların, "gözlem gibi nitel veri toplama araçları kullanılarak doğal ortamlarındaki algıları gerçekçi ve bütünlüştürücü bir şekilde ortaya koymak için nitel bir sürecin izlendiği bir araştırma türü" anlamına gelen nitel araştırma yöntemi kullanılarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin veri toplama araçlarından birisi ise belge analizidir (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 187). Bowen'in (2009) belirttiği gibi, belgeler nitel araştırmanın vazgeçilmez öğelerinden biridir. Ayrıca, belge analizinin, yazılı veya çevrimiçi formlarda bulunabilen analiz birimini gözden geçirmek için sistematik prosedürler kullandığı da söylenmektedir. Bu çalışmada derinlemesine analiz için iki dil ders kitabı seçilmiş ve doküman analiz prosedürlerinden yararlanılmıştır.

2.2. Veri Toplama ve Dokümanlar

Ders kitabı değerlendirmesinin ana kaynaklarından biri değerlendirme kontrol listeleridir (Sarem ve ark., 2013). Bu çalışmada değerlendirme kriteri olarak CEFR dokümanı A1 düzeyi sözlü etkileşim ifadeleri kullanılmış ve bu ifadeler aşağıdaki bölümde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaygın olarak kullanılan ve CEFR kriterlerine göre hazırlanmış A1 düzeyinde Türkçe ders kitabı; CEFR kriterlerine göre hazırlanmış A1 düzeyinde bir İngilizce yabancı dil

öğretimi kitabı doküman olarak kullanılmış ve doküman analizi kullanılarak sözlü etkileşim faaliyetleri ve birim organizasyonları açısından incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yaygın olarak kullanılan ve CEFR kriterlerine göre hazırlanmış A1 düzeyindeki bir kitap ile CEFR ölçütlerine göre hazırlanmış bir A1 düzeyindeki İngilizce yabancı dil öğretimi kitabı incelenmiştir. Kitapların isimleri Yedi İklim ve Speakout. Yedi İklim, yabancılara Türkçe öğretmek için tasarlanmış Türkçe ders kitabıdır, Speakout ise İngilizce öğretmek için yayınlanan İngilizce ders kitabıdır. Yedi İklim ders kitabı, Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulan Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayınlanmaktadır. Kitabın CEFR kriterlerine göre A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde hazırlandığı belirtilmektedir. Her seviye için öğretmen kaynak kitapları, dinleme kitapçıkları ve ses CD'leri vardır. Bu kitapların Türkçe öğretim merkezlerinde de kullanıldığı bildirilmiştir. Öte yandan, Speakout, yetişkinlere İngilizce öğretmek için tasarlanmış altı seviyeli (Yedi İklim ile aynı) genel bir İngilizce ders kitabıdır ve yayıncısı Pearson'dır. Ders kitabı, öğrencilere kitap, çalışma kitabı, etkileşimli myLab uygulaması, kaynak ve değerlendirme materyalleri içeren öğretmen kitabı ve aktif öğretim materyalleri sağlar.

3. Bulgular

CEFR A1 düzeyi kriterleri incelendiğinde, öğrenme kazanımları olarak somut ihtiyaçların yerine getirilmesi, günlük aktiviteleri tanımlayan ifadelerin anlaşılması ve çok basit cümlelerin anlaşılması ve kullanılması gerekmektedir. Buna ek olarak, öğrenci kendini tanıtabilmeli, başkalarını başkalarına tanıtabilmeli, başkaları hakkında kendileri hakkında sorular sorabilmeli ve benzer soruları cevaplayabilmelidir. Üstelik iletişim kurdukları kişi yavaş ve net konuştuğunda basit yollarla anlaşılabilir ifadelerin kullanılması da vardır.

Kitaplar detaylı bir şekilde incelendiklerinde, iki kitabın içerikleri arasında büyük farklılıklar olduğu anlaşılmaktadır. Türkçe kitap sekiz üniteden oluşurken, İngilizce kitap 10 üniteden oluşmaktadır. Yedi İklim' de 174 sayfa varken, İngilizce kitapta 110 sayfa var. Yani Türkçe kitap ünite başına ortalama 21 sayfa iken, İngilizce kitap 11 sayfadır. Bu da Yedi İklim'deki ünite sayısının az olmasına rağmen ünitelerin daha uzun olduğunu gösteriyor. Örneğin Yedi İklim'in ilk ünitesindeki "merhaba" ünitesi yedi sayfadan oluşurken, Speakout'un ilk ünitesindeki "nerelisin?" ünitesi iki sayfadan oluşmaktadır. Ancak Yedi İklim'deki ünitelerde gramer, kelime bilgisi ve etkileşim alıştırmaları verilirken, Speakout'taki gramer, kelime bilgisi ve etkileşim alıştırmaları kitabın arka yüzünde fotoğraf bankası, dil bankası ve iletişim bankası bölümleri olarak ayrı ayrı verilmiştir. Ünitelerin içindeki sıralamaya baktığımızda Yedi İklim'de üniteler o üniteleri anlatan bir resimle başlar. Daha sonra bölüm isimleri, çalışılacak beceriler, gramer içeriği ve öğrenilecek kelimeler resmin altında verilmiştir. Öte yandan Speakout'taki ünitelerin ilk sayfasında Yedi İklim'de olduğu gibi üniteyi anlatan bir resim, ünite içindeki bölümlerin isimleri ve farklı dil yetenekleri için kazanılacak öğrenme çıktıları fotoğrafın altında verilmiştir. Speakout'ta Yedi İklim'den farklı olarak o ünitenin temasıyla ilgili üç dakikalık video seçeneği bulunuyor. Ünite sayfaları incelendiğinde Yedi İklim'de çok fazla görselin kullanıldığı görülmektedir.

Speakout'ta Türkçe kitap kadar görsel kullanılmamıştır. Örneğin Türkçe kitabın ilk ünitesinde toplam 169 adet resim verilirken, İngilizce kitabın ilk ünitesinde arkadaki fotoğraf bankası ve gramer bölümleri de dahil olmak üzere 65 adet resim kullanılmıştır. Bir diğer fark ise Yedi İklim'deki talimatlar çok kısa (3-5 kelime) iken, Speakout'taki talimatların daha uzun cümlelerle (bazen 10 kelimedenden fazla)

verilmesidir. Bir diğerk fark ise Türkçe kitapta dinleme parçaları varken, İngilizce kitapta dinleme etkinliklerinin yanı sıra ünitenin hem başında hem de sonunda video etkinliklerinin yer almasıdır.

Üniteler içerikleri açısından incelendiğinde birbirlerine yakın oldukları görülmektedir. Her iki kitabın da ilk ünitesi tanıdık ve aile üyeleridir konusundan oluşmaktadır. Sonraki ünitelerde düzen değişmiş olsa da her iki kitap da çevre, meslekler, zaman ve seyahat konularını içermektedir. Farklı olarak, yedi iklim kitabı telefonda konuşma becerisini içerirken, Speakout kitabı gelecek planlarını, alışverişi ve günlük alışkanlıkları (rutinler) içerir. Bu, CEFR ve birimlerin paralellik gösterdiğini göstermektedir.

Sonuç olarak her iki kitabın konu içerikleri birbirine oldukça benzese de sayfa düzenleri ve birim organizasyonları, sayfa sayısı, talimatların veriliş şekli, kitaptaki kelime ve dilbilgisi alıştırmalarının yerleri, kullanılan resim sayısı ve sayfa içindeki boşluk miktarı açısından birbirinden oldukça farklıdır.

4. Tartışma ve Sonuç

Tüm ve Parmaksız-Emre (2017), Türkçe ve İngilizce öğretim kitaplarının konuşma faaliyetlerini CEFR kriterlerine uygun olarak incelemiştir. Mevcut çalışmanın aksine, sadece sözlü etkileşimi değil, aynı zamanda üretim faaliyetlerini de incelemiştir. Sonuç olarak, her iki ders kitabında da konuşma alıştırmalarına çok fazla ağırlık verildiği ortaya konulmuştur. Her iki kitaptaki konuşma etkinliklerinin sayısının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmış, bu sonuç, İngilizce kitapta daha fazla sözlü etkileşim aktivitesinin bulunduğu mevcut çalışmada elde edilen verilerden farklı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, Fisne ve ark. (2018) Türkiye'de ilkokullarda kullanılan iki ders kitabı ile Portekiz'deki ilkokullarda kullanılan iki ders kitabını karşılaştırmıştır. Türkiye'de kullanılan kitapların, Portekiz ilkokullarında kullanılan kitaplardan daha fazla sözlü etkileşim etkinliğine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye'de kullanılan kitaplarda 68 sözlü etkinlik bulunurken, Portekiz'de kullanılan kitaplarda bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermeyen bir şekilde 49 etkinlik bulunmaktadır. Ayrıca Demirel ve Fakazlı (2021), Türkçe dil eğitimi için hazırlanan iki ders kitabı ile İngilizce dil eğitimi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmıştır. Bu iki kitabı CEFR A2 seviyesi konuşma ve yazma göstergelerine göre karşılaştırmışlardır. Çalışmamızın bulgularına benzer şekilde sözlü etkileşim için İngilizce ders kitabının önde olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, kişinin bir dili yetkin bir şekilde bildiğini göstermenin en iyi göstergesi, onu konuşup konuşmadığıdır. Bu nedenle, konuşmayı öğretmeye özel bir önem verilmiştir, ancak konuşmanın çeşitli nedenlerle en zor beceri olduğu da açıktır (Bahadorfar & Omidvar, 2014; Leong ve Ahmadi, 2017). Bu nedenle, ders materyalleri konuşma etkinliklerine daha fazla odaklanmaktadır. Bu etkinlikler hazırlanırken CEFR kriterlerinden biri olan sözlü etkileşim etkinlikleri göz önünde bulundurularak hazırlanırsa gerçek hayata daha uygun otantik konuşma etkinlikleri daha gerçekçi ve uygun olacaktır. Ancak, bir etkinliği değiştirmek, dönüştürmek ve uyum içine getirmek öğretmenin elindedir. Bu nedenle, ders kitabı sözlü etkileşim etkinlikleri sağlamasa bile, öğretmenlerin etkinliklerini öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda uyarlamaları önemlidir.

Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada insan katılımcı bulunmadığı için etik kurul izni gerekmemektedir. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım

sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada her iki araştırmacının katkıları aynı düzeydedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.