

Teaching Turkish as a foreign language to children: The case of Maarif Türkçe (Textbook Set Review)¹

Hasan Hüseyin Mutlu², Yasemin Başkan³

² Ordu University Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Ordu, Türkiye

³ Giresun University Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Giresun, Türkiye.

ABSTRACT

Teaching Turkish as a foreign language has been a field carried on with different aims and methods from the periods that can be traced through written sources to the present day. Today, these teaching activities are conducted through Turkish teaching centers within universities, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı, as well as various public and private institutions; these institutions also develop instructional materials. Coursebooks, which are among the fundamental materials in language teaching, are one of the most important resources after the teacher in terms of guiding students' learning processes. However, the majority of the existing coursebooks are based on teaching Turkish as a foreign language to adults, and studies aimed at children are seen to be limited. Yet, in today's world where multilingual and multicultural societies are becoming widespread, learning a second language at an early age has become an important necessity for children. Since children's cognitive and developmental characteristics differ from those of adults, language teaching materials designed for this group also need to be structured differently from those for adults. In this study, the Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum (coursebook and teacher's guidebook) published by Türkiye Maarif Vakfı in 2023, as well as the coursebooks, workbooks, and teacher's guidebooks covering the A1.1, A1.2, A1.3, and A1.4 levels, were examined in terms of supplementary materials, format, content, and assessment and evaluation diversity. The research was conducted using the document analysis method within the scope of the basic qualitative research design; the data obtained were analyzed through descriptive analysis. The results revealed that the book sets are rich in terms of supplementary material diversity, present integrity and balance in general design and aesthetic elements but remain at a low level in some levels in terms of weight and size, that the Maarif Vakfı Teaching Turkish as a Foreign Language Program is effective in organizing the instructional process, that they ensure the learner's active participation in the process through a game- and drama-based approach, that they are enriched with local and universal cultural elements, that they focus on process-based and alternative assessment and evaluation techniques, and that as the level increases, the diversity of assessment and evaluation techniques also increases.

KEYWORDS

Teaching Turkish to children, teaching sets, course book, Maarif Türkçe book set.

Introduction

Foreign language or second language learning is a multidimensional process shaped by an individual's age, environment, and needs. The general consensus is that initiating this process in childhood leads to more permanent and effective outcomes. Nevertheless, a large proportion of the studies in the literature focus on adult language learning. However, language teaching for children requires special attention in terms of both methodology and materials. This need is

¹ This study is the expanded version of the paper entitled "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi: Maarif Türkçe Örneği" presented at the 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu " (15th International Symposium on Turkish as the Language of the World) held between 19–21 October 2023.

becoming increasingly important, particularly in the contexts of migration, multicultural living, and global communication.

At this point, coursebooks used in foreign language teaching are not merely tools that transmit knowledge but also guides that direct the instructional process. Omeroglu (2020) states that coursebooks are fundamental materials for achieving of educational objectives. Especially in books prepared for children, elements such as visual density, gamified activities, storytelling, songs, and rhymes are expected to be included in a systematic manner.

Cameron (2001) emphasizes that children who learn a foreign language at an early age learn more effectively through concrete, contextualized, and sensory materials rather than abstract concepts; therefore, children's books should be structured as story-based, supported by visuals, and encourage active student participation.

On the other hand, Celik and Kodan (2020), in their study conducted with teachers who teach Turkish to students whose native language is not Turkish, found that coursebooks are not always sufficient in terms of classroom practices and that teachers often have to restructure the books in line with their own experiences. This finding highlights the gap between field practices and content design in the material development process. Nordlund (2016) conducted a comparative analysis of two English coursebooks used in Sweden and revealed that the book incorporating a child-centered approach was more effective. Similarly, Pérez and García (2023) demonstrate that coursebook texts contribute not only linguistically but also in terms of cultural awareness, reading strategies, and emotional development.

In this context, it becomes evident that coursebooks designed for children should be structured as holistic entities that include not only grammatical content but also pedagogical, visual, cultural, and functional dimensions.

Teaching Turkish as a foreign language to children: A historical perspective

Teaching Turkish as a foreign language to children has been an activity carried out in different geographies and for various purposes throughout the historical process. In this context, it is observed that the first systematic initiatives began in the 17th century with language schools established by Western states for children in order to train their own interpreters (Timur Agildere, 2010).

The intensification of the Ottoman State's political, cultural, and economic relations with the West made inter-state translation activities necessary. In this context, in 1551, the Republic of Venice established the first "Dil Oglanları" school within its embassy in Istanbul in order for individuals from its own subjects to learn Eastern languages and Turkish and to carry out translation activities. This was followed respectively by France in 1669, Austria in 1754, Poland in 1766, and England in 1814. In these schools, students around the age of eight received education from Turkish-Muslim instructors, and memorization and grammar-translation methods were used in instruction (Timur Agildere, 2010).

Although the books taught in these schools are not known precisely, a note written by a student on the work entitled *Livre de Phrases Turques et Françaises (Book of Turkish and French Sentences)* indicates that this book was used in the Dil Oglanları school. In these schools, not only the training of interpreters but also an interest in the Turkish language and culture was involved. Translation studies conducted in the fields of history, mysticism, and grammar also support this situation (Timur Agildere, 2010).

Another institution in which Turkish was taught to children as a second language is the Enderun Schools. In these schools, which were established with the aim of training qualified individuals for palace service, recruitment children (between the ages of 8 and 20) were provided with advanced education in fields such as Arabic, Persian, Turkish, literature, mathematics, history, and Islamic sciences. In these schools, the teaching of Turkish was compulsory for the

recruitment. In fact, the condition of not knowing Turkish was sought in the selection of recruitment (Akyuz, 1999; Akkutay, 1984). All courses were taught in Turkish. Those who studied at this school were required to have a good command of Turkish. For this reason, the hours allocated to Turkish courses were increased, and students were given instruction in various types of Turkish writing and calligraphy (Kömür, 2010; Akkutay, 1984). As can be seen, although the primary purpose of the establishment was not to teach Turkish, it is clear that Turkish was taught to foreign children in Enderun Schools. It is not certain which materials and books served as sources for instruction in these schools. Some verse dictionaries and commentaries used during this period also indirectly functioned as coursebooks and facilitated memorization-based learning. Oz (1996) states that verse dictionaries, in addition to teaching vocabulary, present cultural knowledge and combine language teaching with poetic aesthetics.

When the teaching of Turkish to children as a foreign language is examined from a program-based perspective, although it is difficult to specify a clear starting date, the first comprehensive study can be considered to be the draft program dated 1969. The draft program in question was prepared for the children of Turkish worker families who migrated to various European countries, primarily Germany. Şen (2016) states that the main aim of this program was both to develop children's Turkish language skills and to preserve their cultural ties. Over the course of history, this approach has evolved and has transformed into the Turkish Language and Turkish Culture Program today. Millî Eğitim Bakanlığı also provides digital and printed material support in line with this program. A similar institutional approach continues to exist in projects such as PIKTES, which is implemented for Syrian children under temporary protection in Türkiye.

With the establishment of Türkiye Maarif Vakfı in 2016, the teaching of Turkish abroad was re-institutionalized. Along with Maarif schools, the teaching of Turkish as a foreign language to children also continues in the TÖMER and DİLMER centers of some private universities and state universities. In this process, the quality of the materials teachers use has become as important as the curricula. When evaluated through current literature and practical examples, the "Maarif Türkçe Kitap Setleri" developed by Türkiye Maarif Vakfı offer a comprehensive and holistic material solution for children and young learners in the teaching of Turkish as a foreign language. The book set has a structure that addresses the four basic language skills (reading, listening, speaking, writing) together with grammar. The materials are supported by skill-, game- and drama-based activities and enriched with cultural content (Türkiye Maarif Vakfı, 2023a).

It has been observed that studies in the literature examining the materials developed by Maarif Vakfı are limited. However, the aforementioned studies do not cover the instructional set and language level addressed in this study; rather, they focus on comparing the grammar content of the materials with the curriculum (Erdil & Acık, 2021), examining them in terms of cultural elements (Ercan Guven & Cimen, 2024), evaluating them with regard to elements of intangible cultural heritage (Kaplan & Bilgin, 2024), and examining them in terms of values education (Karatat, 2024). No study has been found that holistically addresses the material characteristics, assessment and evaluation approach, and formal design of the Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri developed by Türkiye Maarif Vakfı. This situation increases the significance of the study.

Purpose of the study

The purpose of this study is to examine the Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum (coursebook and teacher's guidebook) published by Türkiye Maarif Vakfı in 2023, as well as the coursebooks, workbooks, and teacher's guidebooks covering the A1.1, A1.2, A1.3, and A1.4 levels, in terms of format, content, supplementary materials, and assessment and evaluation diversity. In line with this purpose, the study sought answers to the following questions:

1. What kind of profile do the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets present in terms of supplementary materials?

2. What kind of profile do the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets present in terms of formal characteristics?
3. What kind of profile do the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets present in terms of content characteristics?
4. What kind of profile do the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets present in terms of assessment and evaluation diversity?

Method

Research design

This study, which aims to evaluate the Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri in terms of format, content, supplementary materials, and assessment and evaluation tools, was conducted within the framework of the basic qualitative research design. In the basic qualitative design, data are obtained through interviews, observations, or document analysis. The documents selected as data sources in the research are dependent on the theoretical framework of the study. The aim is to understand the phenomenon that is taken as the focus (Merriam, 2023, p. 23). Since the focus of this study is instructional materials and the examination is therefore limited to a single source, it was deemed appropriate to conduct the study using the basic qualitative research design. The data collection technique of the research is document analysis. The document analysis technique is the analysis of materials that contain information related to the subject of the research (Cansız Aktas, 2023). It involves the process of examining and analyzing written, visual, digital, and/or physical materials related to the study over a broad period of time (Merriam, 2023; Cansız Aktas, 2023). In this research, in accordance with the stages of document analysis, the documents (Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum, A.1.1, A.1.2, A.1.3, and A.1.4 coursebooks, workbooks, and teacher's guidebooks) were first accessed physically, the originality of the documents was checked, the method of examination was determined, and finally, data analysis was conducted.

Data collection instruments

The data collection instruments of this study consist of the Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum (coursebook and teacher's guidebook) printed by Maarif Vakfı in 2023, as well as the coursebooks, workbooks, and teacher's guidebooks covering the A1.1, A1.2, A1.3, and A1.4 levels.

Evaluation inventories

In this study, the checklists and the rating scale (rubric) presented by Ömeroğlu (2020) as examples for the evaluation of coursebooks for teaching Turkish to foreigners were used as evaluation inventories.

Checklist on supplementary materials

The first checklist is related to the supplementary materials provided by the book and includes the presence/absence of the workbook, teacher's guidebook, recordings prepared for listening-viewing activities, and additional materials. The highest score that can be obtained from the checklist, which can be scored as 1/0, is 5.

Checklist on assessment and evaluation diversity

The second checklist was designed to reveal the diversity of assessment and evaluation in the books. The checklist was prepared to determine the presence/absence of question types such as multiple-choice, open-ended, self-assessment, matching, ordering, sentence completion, etc. The checklist consists of 12 items and is marked as present/absent.

Rating scale (Rubric)

The Rating Scale (Rubric) used in the evaluation of the books consists of 14 items related to page layout, color selection, font type, harmony of visual elements with the content, printing, binding, paper quality, size, weight, cover cardboard, paper texture, and printing technique. It is a rubric that enables the evaluation of the external structural features of the books through a three-point rating (1: poor, 2: moderate, 3: very good).

All these instruments were brought together and ordered to create an evaluation set for the books. This set was converted into a digital, scorable format and sent to three field experts for scoring. The evaluation inventories were reconsidered by field experts for each of the books at the A1.2, A1.3, and A1.4 levels (coursebook/workbook and teacher's guidebook), with the books at the Okuma Yazma Öğreniyorum and A1.1 levels evaluated together.

Data analysis

In the data analysis stage, various reliability analyses were first employed in order to reveal inter-rater agreement and to demonstrate the analyzability of the data. The statistical analysis of the data was conducted using version 2.3 of the Jamovi statistical package program; descriptive statistics and related analyses were calculated through this software. For categorical agreement among raters, Light's Kappa coefficient was calculated; for consensus in ordinal data, Kendall's Coefficient of Concordance (W) was calculated; and Krippendorff's Alpha was calculated because it can tolerate missing data and different scale types. Simple percentage agreements among raters were also reported, and rater reliability was confirmed through the results obtained from different types of analyses. Descriptive statistics were used to reveal the characteristics of the book sets and to compare their differences. Within this scope, cross-tabulations were created, and frequency and percentage distributions across items were presented.

While the supplementary materials, assessment and evaluation diversity, and external structural features of the book set were evaluated through this approach, the content characteristics were evaluated using direct quotations from the books in terms of the pedagogical features of the books, the structure of the activities, cultural interaction, and the Maarif Vakfı Teaching Turkish as a Foreign Language Program.

Validity and reliability

In order to determine inter-rater agreement regarding the scores assigned to the inventories used in the evaluation of the book sets, Light's Kappa coefficient, Krippendorff's Alpha coefficient, Kendall's Coefficient of Concordance (W), and simple percentage agreement were calculated. When the Checklist on Supplementary Materials scores were examined, it was observed that each book received the full score and that there was 100% agreement among the raters. The inter-rater reliability results of the Rating Scale (Rubric) and the Checklist on Assessment and Evaluation Diversity, in which variation among raters was observed, are presented below:

Table1 Inter-rater reliability analyses for the rating scale

Analysis Method	Coefficient Value	Test Statistic	p
Light's Kappa	.671	4.01 (Z)	<.001
Kendall's W	.810	134.00 (χ^2)	<.001
Krippendorff's Alpha	.667	-	-
Simple Percentage Agreement	75,0 %	-	-

Three raters for each book independently evaluated the Rating Scale (Rubric). To test the inter-rater reliability of the rubric, the evaluation of the 14 ($n = 14$) items included in the rubric by three different raters was subjected to analysis. As shown in Table 1, there is a statistically significant/good level of agreement among raters in evaluating the formal (external structural) features of the books. When the results of the applied formulas are examined, Light's Kappa coefficient was found to be .67 ($z = 4.01$, $p < .001$). Kendall's W coefficient was determined as

.81 ($\chi^2 = 134$, $p < .001$), and Krippendorff's Alpha coefficient was identified as .67, while the average simple percentage agreement among raters on an item basis was calculated as 75.0%. In analyses of formal features, it was determined that the agreement among raters (Light's Kappa = .67) was at a good/substantial level. In contrast, the agreement among raters' overall evaluations and ranking tendencies (Kendall's W = .81) was intense/high ($p < .001$). This indicates that the raters were at a high level of agreement in evaluating the formal features of the book sets.

Table 2 Reliability analyses for the checklist on assessment and evaluation diversity

Analysis Method	Value	Statistic / Degrees of Freedom	p
Light's Kappa	.916	$z=2.3$.022
Krippendorff's Alpha	.918	—	—
Kendall's W	.947	$\chi^2=134$	<.001
Simple Percentage Agreement	95,8 %	—	—

For the examination of assessment and evaluation diversity conducted on the book set, the "Checklist on Assessment and Evaluation Diversity" was used. Three raters also addressed this dimension of the evaluation set. To test the inter-rater reliability of the checklist, the evaluation of the 12 items ($n = 12$) by three raters was analysed. As shown in Table 2, there is a statistically significant, nearly perfect level of agreement among raters regarding assessment and evaluation diversity. When the results of the applied formulas are examined, Light's Kappa coefficient was found to be .92 ($z = 2.3$, $p < .022$). Similarly, Krippendorff's Alpha coefficient (nominal) was identified as .92, and Kendall's W coefficient was determined as .95 ($\chi^2 = 134$, $p < .001$). At the same time, the average simple percentage agreement among raters on an item basis was calculated as 95.8%. The aforementioned values are statistically significant and indicate a high level of consistency among raters.

Findings

Findings on the supplementary material content of the book sets

The data regarding the supplementary materials of the book sets were obtained using the "Checklist on Supplementary Materials." Three raters examined the sets, and the necessary evaluations were conducted using the checklist.

Table 3 Percentage and frequency values of the checklist on supplementary materials

Book name	Frequency	Overall Percentage	Cumulative Percentage
IOY+A1.1	5	25,0 %	25,0 %
A1.2	5	25,0 %	50,0 %
A1.3	5	25,0 %	75,0 %
A1.4	5	25,0 %	100,0 %

The maximum score that can be obtained from the checklist, which includes the workbook, teacher's guidebook, recordings prepared for listening–viewing activities, and additional materials, is 5. As shown in Table 3, each of the materials examined by the three raters received the full score available on the checklist. In this context, as a result of inter-rater consensus, it can be stated that the sets include all the elements in the checklist and are rich in supplementary materials.

Findings on the formal characteristics of the book sets

The formal (external structural) characteristics of the book sets were evaluated using the Rating Scale (Rubric), which includes assessments related to the page layout, colour selection, font type, harmony of visual elements with the content, printing, binding, paper quality, size, weight, cover cardboard, paper texture, and printing technique of the books. The frequency and percentage values of the averages of the scores given to the 14 items by three raters for each set are presented below.

Table 4 Cross-tabulation of the formal evaluation results of the sets

Dimension		Book Set				Total
		iOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
Cover Des.	Observed	2	3	2	2	9
	% within column	5.7 %	8.6 %	5.3 %	5.5 %	6.2 %
	% of total	1.4 %	2.1 %	1.4 %	1.4 %	6.2 %
Page	Observed	2	3	3	3	10
	% within column	5.7 %	8.6 %	7.0 %	7.3 %	7.2 %
	% of total	1.4 %	2.1 %	1.8 %	1.8 %	7.2 %
Colour	Observed	3	2	3	3	11
	% within column	8.6 %	6.7 %	7.9 %	8.3 %	7.9 %
	% of total	2.1 %	1.6 %	2.1 %	2.1 %	7.9 %
Text	Observed	3	3	3	3	12
	% within column	8.6 %	8.6 %	7.9 %	8.3 %	8.3 %
	% of total	2.1 %	2.1 %	2.1 %	2.1 %	8.3 %
Image	Observed	3	3	3	3	11
	% within column	7.6 %	8.6 %	7.0 %	8.3 %	7.9 %
	% of total	1.8 %	2.1 %	1.8 %	2.1 %	7.9 %
Printing	Observed	6	4	6	5	21
	% within column	17.1 %	12.4 %	15.8 %	13.8 %	14.8 %
	% of total	4.2 %	3.0 %	4.2 %	3.5 %	14.8 %
Binding	Observed	2	2	3	2	9
	% within column	5.7 %	5.7 %	7.0 %	5.5 %	6.0 %
	% of total	1.4 %	1.4 %	1.8 %	1.4 %	6.0 %
Paper	Observed	3	2	3	2	10
	% within column	8.6 %	6.7 %	7.0 %	6.4 %	7.2 %
	% of total	2.1 %	1.6 %	1.8 %	1.6 %	7.2 %
Cover	Observed	3	3	3	3	12
	% within column	7.6 %	8.6 %	7.9 %	8.3 %	8.1 %
	% of total	1.8 %	2.1 %	2.1 %	2.1 %	8.1 %
Size	Observed	2	2	3	2	9
	% within column	5.7 %	5.7 %	7.9 %	6.4 %	6.5 %
	% of total	1.4 %	1.4 %	2.1 %	1.6 %	6.5 %
Height	Observed	1	1	2	3	7
	% within column	2.9 %	2.9 %	6.1 %	8.3 %	5.1 %
	% of total	0.7 %	0.7 %	1.6 %	2.1 %	5.1 %
Cardboard	Observed	3	3	2	2	10
	% within column	7.6 %	8.6 %	5.3 %	5.5 %	6.7 %
	% of total	1.8 %	2.1 %	1.4 %	1.4 %	6.7 %
Texture	Observed	3	3	3	3	12
	% within column	8.6 %	8.6 %	7.9 %	8.3 %	8.3 %
	% of total	2.1 %	2.1 %	2.1 %	2.1 %	8.3 %
Total	Observed	35	35	38	36	144
	% within column	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
	% of total	24.2 %	24.2 %	26.3 %	25.2 %	100.0 %

When Table 4 is examined, it is seen that evaluations of printing quality across all book sets have the highest frequency, totalling 21 points (14.8%). This indicates that, according to the raters, the printing quality of the sets was judged to be more prominent and successful than

other formal characteristics. The features related to the paper and binding quality of the books received 10 (7.2%) and 9 (6.0%) points, respectively. While the ratings for paper and binding quality in the Okuma Yazma Öğreniyorum + A1.1, A1.2, and A1.4 sets are very close to each other, the A1.3 set appears to be one step ahead of them. In the evaluation of the books in terms of paper texture, a balanced distribution ($n = 3$) is observed for each set. Considering these ratios, the book sets are found to be at a good level overall in terms of printing and material quality.

When the sets are considered in terms of cover design, it is observed that, except for A1.2 (8.6%), the other sets received similar scores (5.7%, 5.3%, and 5.5%). This may indicate a standardization among the sets in terms of cover design. Below are the cover visuals of the coursebooks of the sets:



Image 1 Cover designs of the books

When the cover designs of the books are examined, it is observed that vivid colours appropriate to the age group of the target audience are used, along with various cultural heroes, folk dances, local children's games, and animal figures that are likely to attract their interest. In addition, in the designs—particularly in the A1.2 book, which has a high overall mean score—the depiction of children from different cultures sitting on a globe alongside local cultural figures (Hacivat ve Karagöz) conveys a universal, inclusive message to children and highlights the concept of cultural interaction. Through this design, emphasis can also be placed on the unifying power of Turkish. These reasons can be considered among the factors that set the A1.2 set apart in terms of cover design. When the sets are considered in terms of font readability, the raters assigned 3 points to each set. Below is a visual illustrating the font type and sizes used in the book.



Image 2 Sample activity from the A1.2 coursebook (p. 6)

It was observed that different font types and sizes are presented together in the books. The layout of the page in the book is of a size that allows children to easily read both font types. In general, no font type that would cause difficulty in children's perception was used in the book sets.

The categories of harmony between visual elements and the content ($n = 11, 7.9\%$) and colour selection ($n = 11, 7.9\%$) in the books also show mutually supporting ratios. Except for the low score ratio in the colour category for the A1.2 set (6.7%), all sets exhibit a high level of harmony in overall visual aesthetics, and the books exhibit integrity and balance in design and aesthetic elements. From this, it can be concluded that the instructional materials examined were prepared in accordance with a specific institutional standard for visual design principles.

While cover quality is equally distributed across all sets with $n = 3 (8.1\%)$, the Okuma Yazma Öğreniyorum + A1.1 and A1.2 sets ($n = 3$) have a higher frequency of cardboard quality than the A1.3 and A1.4 sets ($n = 2$). Despite differences in scoring, the cover and cardboard quality of the books are the same. The category that draws attention by receiving the lowest total score in the table is the weight category ($n = 7, 5.1\%$). The A1.4 set ($n = 3$) received a higher score than all other sets ($n = 1$ or $n = 2$). This may indicate that the final set was evaluated more positively for portability or physical weight balance. In terms of size, the sets also received similarly low scores, except for the A1.3 set ($n = 3$). Based on these evaluations, it can be stated that the sets remain at a low level in terms of physical structure.

When comparing the sets by formal characteristics, both the Okuma Yazma Öğreniyorum + A1.1 and A1.2 sets show a similar profile, with 35 points each (24.2%).

The A1.3 set, with 38 points (26.3%), is the highest-rated set for physical characteristics. In particular, it presents a more dominant profile than the other sets in the paper across the binding and size categories. On the other hand, the weight dimension of the same set emerges as the least distinctive feature among all sets, with the lowest frequency ($n = 7, 5.1\%$).

The A1.4 set, with 36 points (25.2%), exhibits a balanced distribution and particularly stands out in the categories of colour, font, visual elements, texture, and weight.

Findings on the content characteristics of the book sets

Reflections of the Maarif Vakfı teaching Turkish as a foreign language program

It is observed that the general framework in the structuring of the Maarif Çocuk İlkokul Book Sets is formed by the Maarif Vakfı Teaching Turkish as a Foreign Language Program, and that the program is highly effective in the design of activities aimed at language skills and mediating activities, as well as in enabling local cultures and values to find a place within the materials.

	A.1.1
BASLANGIC	Merhaba
1. TEMA	Haydi Tanışalım
2. TEMA	Benim Sınıfım
3. TEMA	Ailem
4. TEMA	Odada Ne Var?
5. TEMA	Haydi Kahvaltıya
6. TEMA	Vücutumuz
7. TEMA	Gökyüzüne Bak
8. TEMA	Benim Elbiselerim
9. TEMA	Oyun Parkım
10. TEMA	Meslekler

Image 3 Themes of the MV Teaching Turkish as a Foreign Language Program A1.1

BASLANGIC ÖNİTESİ	1. BÖLÜM	SAYFA 6 - 10
Merhaba!	2. BÖLÜM	SAYFA 11 - 16
1. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 17 - 21
Nâsilsin?	2. BÖLÜM	SAYFA 22 - 26
2. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 27 - 34
Benim Sınıfım	2. BÖLÜM	SAYFA 35 - 44
3. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 45 - 55
Ailem	2. BÖLÜM	SAYFA 56 - 66
4. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 67 - 76
Odada Ne Var?	2. BÖLÜM	SAYFA 77 - 88
5. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 89 - 98
Haydi Kahvaltıya	2. BÖLÜM	SAYFA 99 - 110
6. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 111 - 120
Vücutumuz	2. BÖLÜM	SAYFA 121 - 132
7. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 133 - 142
Gökyüzüne Bak	2. BÖLÜM	SAYFA 143 - 154
8. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 155 - 164
Benim Elbiselerim	2. BÖLÜM	SAYFA 165 - 180
9. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 181 - 188
Oyun Parkım	2. BÖLÜM	SAYFA 189 - 196
10. ÖNİTE	1. BÖLÜM	SAYFA 197 - 202
Meslekler	2. BÖLÜM	SAYFA 203 - 208

Image 4. Themes of the Maarif Çocuk A1.1 coursebook as a Foreign Language Program A1.1

For instance, as shown in Images 3 and 4, the MV Teaching Turkish as a Foreign Language Program is almost identical in the organisation of the themes in the sets. In particular, the schedules included at the beginning of each unit in the teacher's guidebooks are directly taken from the Program content. This clearly indicates that the instructional process is aligned with the Program's objectives. Visuals related to this issue (Image 5 and Image 6) are presented below.

8.3. Programın İlköğretim 1. Kademe (İlkokul) (7-10 Yaş Grubu) İzlenme Tabloları
8.3.1. A1 (A1.1) İzlenme Tablosu

7 YAŞ GRUBU - A1 (A1.1)			
Başlangıç/ Hazırlık Teması Merhaba KAZANIMLAR			
Dinleme/ İzleme	Konuşma		Yazma (Yazmaya Hazırlık)
1. Sayıları tanıır. 2. Renkleri tanıır. 3. Selamlama, tanışma ve vedalamaya ilgili temel kelip ifadeleri kullanır. 4. Tarih/zaman ifadelerini tanıır. 5. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duyguyu durumunu belirler. 6. Dinlediği sesleri ayırt eder.	1. Selamlama, tanışma ve vedalamaya ilgili temel kelip ifadeleri kullanır. 2. Sayıları tekrar eder. 3. Renkleri söyler. 4. Duygu durumunu ifade eder.	1. Sayıları tekrar eder. 2. Renkleri söyler. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. 5. Kendisini/alesini/ bir başkasını basit cümlelerle tanıır. 6. Dinlediği sesleri taklit eder/sesletir.	1. Boyama ve serbest çizgi çalışmalarını yapar.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları ve Dil İfadeleri-Söz Varlığı			
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Dil İfadeleri-Söz Varlığı	Kelimeler
* Selamlama * Vedalamaya * Ardışık sorulama * Renkleri söyleme * Kendini tanıtırma * Zaman hakkında bilgi verme * Duyguları ifade etme	Dil yapıları - Merhaba! - Güle güle - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyay, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşkınım.	Dil ifadeleri - Merhaba! - Güle güle - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyay, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşkınım.	Kelimeler - Öğretmen, öğrenci - Sayılar: 1 - 10 - Renkler: kırmızı, mavi, sarı, yeşil, turuncu, mor, pembe, kahverengi, siyah, beyaz Şekiller: daire, üçgen, kare boyay, çiz-, sil- - sabah, öğle, akşam, gece - mutlu, üzgün, şaşkın

Image 5 MV program syllabus table

7 YAŞ GRUBU - A1.1. Başlangıç/Hazırlık Teması Merhaba KAZANIMLAR			
DİNLEME/İZLEME	KONUŞMA		OKUMA (OKUMAYA HAZIRLIĞI)
1. Sayıları tanıır. 2. Renkleri tanıır. 3. Selamlama, tanışma ve vedalamaya ilgili temel kelip ifadeleri kullanır. 4. Tarih/zaman ifadelerini tanıır. 5. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duyguyu durumunu belirler. 6. Duyduğu sesleri ayırt eder.	1. Selamlama, tanışma ve vedalamaya ilgili temel kelip ifadeleri kullanır. 2. Sayıları tekrar eder. 3. Renkleri söyler. 4. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. 5. Duygu durumunu ifade eder.	1. Sayıları tekrar eder. 2. Renkleri söyler. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Kendisini/alesini/ bir başkasını basit cümlelerle tanıır. 5. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. 6. Dinlediği sesleri taklit eder/sesletir.	1. Türkiye okumaya hazırlık yapar. 2. Şekli, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 3. Duygu ve düşüncelerini görseller çizebilir anlatır. 4. Renkleri tanıır ve görsellerde kullanır.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları ve Dil İfadeleri-Söz Varlığı			
İLETİŞİMSSEL İŞLEVLER	DİL YAPILARI	DİL İFADELERİ-SÖZ VARLIĞI	KELİMELER
* Selamlama * Vedalamaya * Ardışık sorulama * Renkleri söyleme * Kendini tanıtırma * Zaman hakkında bilgi verme * Duyguları ifade etme	Dil yapıları - Merhaba! - Güle güle - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyay, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşkınım.	Dil ifadeleri - Merhaba! - Güle güle - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyay, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşkınım.	Kelimeler - Öğretmen, öğrenci - Sayılar: 1 - 10 - Renkler: kırmızı, mavi, sarı, yeşil, turuncu, mor, pembe, kahverengi, siyah, beyaz Şekiller: daire, üçgen, kare boyay, çiz-, sil- - sabah, öğle, akşam, gece - mutlu, üzgün, şaşkın

Image 6 ÖKK unit-opening syllabus

2. BÖLÜM MEVSİMLER

İLETİŞİMSEL İŞLEVLER		<ul style="list-style-type: none"> • Nesnel veri/ haklarında bilgi isteme, bilgi verme • Zaman hakkında bilgi verme-bilgi isteme • Duygulan ifade etme
DİNLEME		<ul style="list-style-type: none"> • A1.D.10. Temel soru ifadelerini tanır. • A1.D.15. Tanıyabildiği zaman ifadelerini tanır. • A1.D.15. Görsellerle ifade edildiği durumları/olarlar ile ilgili basit cümleleri anlar. • A1.D.20. İkiyden birinden veya tonlamadan hareketle konuşmanın doğru durumunu (birini, mutlu, neşeli, üzgün vs.) belirler. • İY.D.1. Dinlediği sesleri ayırt eder. • İY.D.2. Sestere karşılık gelen harfleri ayırt eder.
KONUŞMA	SÖZLÜ ETKİLEŞİM	<ul style="list-style-type: none"> • A1.SE.5. Konuşmalarında temel soru ifadelerini kullanır. • A1.SE.12. Konuşmalarında tarih/ zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. • A1.SE.25. Hava durumu ile ilgili basit diyaloglar kurar.
	SÖZLÜ ÜRETİM	<ul style="list-style-type: none"> • A1.SÜ.7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler. • A1.SÜ.9. Konuşmalarında tarih/ zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. • A1.SÜ.15. Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır. • İY.K.2. Alfabedeki harfleri seslendirir. • İY.K.3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
DİL YAPILARI		<ul style="list-style-type: none"> • Temel soru ifadeleri • -Hangi? / Ne? / Kaç?
DİL İFADELERİ		<ul style="list-style-type: none"> • - Hangi mevsimi ...? • - Hangi mevsimi seviyorsunuz? • - İlkbahar/ yaz/ sonbahar/ kış mevsimini seviyorum. • - • - Gökyüzünde kaç renk var? • - Gökyüzünde 7 renk var.
SÖZ VARLIĞI		<ul style="list-style-type: none"> • - ağaç, yaprak, çiçek, pembe, kış topu, kardan adam, gökkuşakı • Mevsimler: İlkbahar, yaz, sonbahar, kış • sev, et, al, yap.
SÜRE		4 Saat

a. Hikâye Zamanı

Kazanımlar:

- A1.D.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.
- A1.D.10. Temel soru ifadelerini tanır.
- A1.D.11. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.
- A1.D.13. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.

Bu bölümde, ünitenin ikinci bölümünde öğrencilere öğretilmesi hedeflenen dil ifadelerini, dil yapılarını ve söz varlığını içeren **“Hoş Geldin Ege!”** adlı dinleme metnine ve etkinliklerine yer verilmiştir.

Image 7 A1.1 TGB (p. 64)

Image 8 A1.2 TGB (p. 43)

As can be seen in Image 7, in addition to the syllabi presented at the beginning of the themes in the books, there is a table at the beginning of each unit indicating which communicative functions will be addressed within the unit, the learning outcomes to be achieved in listening and speaking, the language structures and expressions to be taught, the vocabulary to be taught, and the time required to accomplish all of these. In this respect, it can be stated that the books have a methodological system and facilitate the teacher's work in planning the instructional process and its duration. Along with the syllabi at the beginning of the themes, the learning outcomes that the activity will help achieve are also transparently presented at the beginning of each activity (Image 8).

Findings on game- and drama-based instruction

The Maarif Türkçe İlkokul Book Sets are prepared using game- and drama-based instruction. Reflections of this approach can be observed in the reading and listening activities in the coursebooks, as well as in the numerous educational games in the Teacher's Guidebooks, which enable students to reinforce the subject matter. The games sometimes have a short format and sometimes consist of stages and require additional materials. The guidebooks include tables at the beginning of each lesson that outline the materials the teacher will use, the lesson stages in which they will be used, and the preparations to be made before the lesson. Therefore, the books have a structure that guides the teacher in preparing and planning the materials to be used in the aforementioned games. The games are prepared in accordance with students' levels and interests and have content and implementation that support active participation and peer interaction, and that keep interest and motivation in the lesson alive.

Resimleri Değiştir

Araç-gereçler: Giysilerin resimli kelime kartları (Sınıfınızda her öğrencinin üzerinde bulunan giysileri tercih ediniz.)

Hazırlık:

- Resimli kelime kartlarının sınıf mevcudu kadar fotokopisini çektiniz. Sınıf mevcuduna bağlı olarak her resimli kelime kartının birden fazla çıktısı olabilir.

Uygulama:

- Öğrencilerle birlikte yerde çember oluşturunuz.
- Hazırladığınız fotokopilerden her öğrenciye birer adet veriniz. Öğrencilerin fotokopileri önlerine koymalarını sağlayınız.
- **Ritmik Sesletim 1**'in arka müziğini açınız ve "Başla!" komutu veriniz.
- Öğrencilerin müzikle beraber fotokopileri yerde değiştirmelerini sağlayınız.
- Müzik durduğunda her öğrencinin önündeki fotokopide yer alan giysiyi kendi üzerinde göstererek "Bu çorap/ ayakkabı/ pantolon/ mont/ şort/ kazak/ ceket/ etek/ şapka/ tişört benim." şeklinde söylemesini sağlayınız.
- Oyunu bu şekilde birkaç kez oynatınız.

Image 9 A1.1 TGB game example (p. 98)

As can also be seen in Image 9, the games are structured to ensure learners' active participation in the lesson and to reinforce the subject matter. For similar purposes, drama-based activities that enable students to engage in role-playing and dramatization during lessons are frequently included in the book sets.



Image 10 A1.3 coursebook (p. 17)

As shown in Image 10, the activities are structured in a drama-based manner, allowing learners to apply what they have learned immediately. In this way, it can be stated that learning retention will also be increased. In addition, the inclusion of Karagöz and Hacivat, local cultural elements, in the activities and their engagement with different cultures constitutes a positive reflection on cultural interaction.

Findings on interculturality and cultural interaction



Image 11 A1.2 Coursebook (p. 79)



Image 12 A1.2 Coursebook (p.91)

The unification of different cultures through Turkish is another noteworthy aspect. This is an effective choice, particularly in helping students from those countries feel valued, develop positive impressions toward the language, and increase their motivation for language learning. The inclusion of universal characters from different cultures and countries, and of the food cultures of various countries, represents a unifying and integrative approach for students.



Image 13 A1.4 coursebook (p.78)

Intercultural communication strategies are important in the process of learning Turkish. For this reason, it is necessary to highlight the aspects of all cultural values carried by the language that overlap with the target language and culture, and to include activities and practices that enable intercultural communication. Within this framework, it should also be ensured that local cultures and values are incorporated into instructional materials (TMV, 2023b, p. 35). As shown in Image 13, elements of Turkish culture are addressed in the books within a communicative context. In addition, to present Turkish culture authentically, folk songs from the culture and authentic content from TRT Çocuk are also included in the instructional sets.



Image 14 A1.4 coursebook (p.92)

As shown in Image 14, an example of traditional Turkish handicraft is presented to learners as attention-grabbing, authentic content, and listening comprehension activities are carried out alongside it. The learning process is enriched with authentic materials appropriate to the learners' age level.

Findings on the contribution of activities to the learning process



Image 15. A1.4 CB Book 2 (p.17)



Image 16. A1.3 CB (p.162)

In the books, there are also songs appropriate to the topic at the end of each section within the unit (Image 15). Such activities are important in enriching and individualizing instruction and appeal to the interests of learners who learn in different ways. In addition, various projects and tasks are included at the end of each unit (Image 16). This also aligns with the sets' aim of supporting multidimensional development and extending the learning process beyond the school environment.



Image 17 A1.4 CB book 2 (p. 47)

In the books, making the texts engaging through a level-appropriate approach in terms of characters and presentation, and enabling the internalization of grammatical structures within the texts, stand out in terms of emphasizing the communicative function of the language. In addition, as seen in Image 17, the activity is again combined with drama, enabling students to use the structures they have learned through active participation and to make the reinforcement activities enjoyable and long-lasting.

Findings on the assessment and evaluation diversity of the book sets

The data regarding the assessment and evaluation diversity of the book sets were obtained through the "Checklist on Assessment and Evaluation Diversity," which includes items on whether types such as multiple-choice, open-ended, self-assessment, matching, ordering, sentence completion, etc., are present in the books. Information on the mean, percentage, and frequency values of the scores given to the 12 items by three raters for each set is presented below.

Table 5 Cross-tabulation of the assessment and evaluation diversity of the sets

Test Type		Book Set				Total
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
Multiple Choice	Observed	0	0	0	0	0
	% within column	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	% of total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Self-Assessment	Observed	0	0	1	1	2
	% within column	0.0%	0.0%	9.7%	9.1%	5.3%
	% of total	0.0%	0.0%	2.7%	2.7%	5.3%
Matching	Observed	1	1	1	1	4
	% within column	12.0%	12.5%	9.7%	9.1%	10.6%
	% of total	2.7%	2.7%	2.7%	2.7%	10.6%
Open- Ended	Observed	1	1	1	1	4
	% within column	12.0%	12.5%	9.7%	9.1%	10.6%
	% of total	2.7%	2.7%	2.7%	2.7%	10.6%
Sentence Completion	Observed	0	0	0	1	1
	% within column	0.0%	0.0%	3.2%	9.1%	3.5%
	% of total	0.0%	0.0%	0.9%	2.7%	3.5%
Reading Comprehension.	Observed	1	1	1	1	4
	% within column	12.0%	12.5%	9.7%	9.1%	10.6%
	% of total	2.7%	2.7%	2.7%	2.7%	10.6%
Presence–Absence	Observed	1	1	1	1	4
	% within column	12.0%	12.5%	9.7%	9.1%	10.6%
	% of total	2.7%	2.7%	2.7%	2.7%	10.6%
Yes/No Question	Observed	1	1	1	1	4

Test Type		Book Set				Total
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
True- False	% within column	12.0 %	12.5 %	9.7 %	9.1 %	10.6 %
	% of total	2.7 %	2.7 %	2.7 %	2.7 %	10.6 %
	Observed	0	0	1	1	2
Listening Comprehension	% within column	4.0 %	0.0 %	9.7 %	9.1 %	6.2 %
	% of total	0.9 %	0.0 %	2.7 %	2.7 %	6.2 %
	Observed	1	1	1	1	4
Writing	% within column	12.0 %	12.5 %	9.7 %	9.1 %	10.6 %
	% of total	2.7 %	2.7 %	2.7 %	2.7 %	10.6 %
	Observed	1	1	1	1	4
Ordering	% within column	12.0 %	12.5 %	9.7 %	9.1 %	10.6 %
	% of total	2.7 %	2.7 %	2.7 %	2.7 %	10.6 %
	Observed	1	1	1	1	4
Total	% within column	12.0 %	12.5 %	9.7 %	9.1 %	10.6 %
	% of total	2.7 %	2.7 %	2.7 %	2.7 %	10.6 %
	Observed	8	8	10	11	38
	% of total	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %
	% of total	22.1 %	21.2 %	27.4 %	29.2 %	100.0 %

When Table 5 is examined, none of the sets include multiple-choice test items ($n = 0$; 0.0%). However, it was determined that matching, open-ended questions, reading comprehension, presence-absence, yes-no, listening comprehension, writing, and ordering techniques are standardly included in all book sets (İOY + A1.1, A1.2, A1.3, A1.4). These eight techniques constitute the basic assessment and evaluation structure for the materials examined and account for 84.8% of the total scores. This indicates that the set focuses more on process-based and alternative assessment techniques.

If the book sets are compared, the A1.4 set emerges as the most comprehensive, with the highest number of distinct assessment tools (11 points, 29.2%). This set differs from the others in that it also includes techniques such as self-assessment, sentence completion, and true-false. Sentence completion is used only in the A1.4 set (9.1%). Below is a visual example of sentence-completion activities in the A1.4 book.

3 Görselleri incele ve cevapla.

Plajlar

Fındık Plajı Çınar Plajı Yeşil Plaj Kum Plajı

Temizlik Yıldızı

★★★★ ★★☆☆ ★★☆☆ ★☆☆☆

En temiz plaj Plajı'dır. Plajı Plajı'ndan daha kirlidir.

..... Plajı Plajı'ndan daha temizdir. En kirlil plaj Plajı'dır.

Image 18. A1.4 Coursebook sentence completion activity (p. 144)

The A1.3 set ranks second in terms of diversity with 10 points (27.4%). Unlike the Okuma Yazma Öğreniyorum + A1.1 and A1.2 sets, this set also includes self-assessment and true-false techniques. Below, sample activities from the A1.3 set are presented:

Kendimi Değerlendiriyorum	😊	😐	☹️
1. Meslekler hakkında bilgi verebilirim ve bilgi isteyebilirim.	😊	😐	☹️
2. Gerekçelendirme yapabiliyorum.	😊	😐	☹️
3. Planlarımı/tasarlarımı/hayallerimi anlatabilirim.	😊	😐	☹️
4. Olayları sıralayabiliyorum.	😊	😐	☹️
5. Bir başkasını tanıtabilirim.	😊	😐	☹️
6. İlgili alanlarım hakkında bilgi isteyebilirim, bilgi verebilirim.	😊	😐	☹️

Image 19 A1.3 Workbook self-assessment activity (p. 15)

3 Metne göre hangi cümle doğru, hangi cümle yanlış, işaretle (✓).

- Ayşe bugün ablası ile sinemaya gidecek.
- Ayşe bugün babası ile resim sergisine gidecek.
- Ayşe hafta sonu müzeye gidecek.
- Ayşe hafta sonu yüzmeye havuzuna gidecek.
- Ayşe müzeden oyuncak bir zürafa alacak.

D	Y
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Image 20 A1.3 Workbook true–false question (p. 23)

The Okuma Yazma Öğreniyorum + A1.1 and A1.2 sets, with a total of 8 points each (22.1% and 21.2%), have the lowest diversity in assessment and evaluation. They include only the eight main techniques mentioned above and do not incorporate techniques such as self-assessment or true–false. Below are presented one sample activity from the A1.1 coursebook and one from the A1.2 workbook related to this issue.

5 Oku ve yaz.

Onlar niçin kavga ediyor?

Masaldan ne anladın?



Image 21 A1.1 CB Open-Ended Question Example (p. 46)

a. Kelimeler

1 Kelimeleri eşleştir.



- dış fırçalamak
- el yıkamak
- yüz yıkamak
- banyo yapmak
- saç taramak
- çöp atmak



Image 22 A1.2 Workbook Matching Question (p. 8)

When the distribution of the assessment and evaluation techniques included in the sets is examined, it is observed that the eight main techniques are standardly included in all sets and that the diversity of assessment and evaluation techniques increases as the level increases. The inclusion of sentence completion only at the A1.4 level and the presence of self-assessment tools at higher levels can serve as examples of this. The total scores (respectively 22.1%, 21.2%, 27.4%, and 29.2%) also confirm this finding. This indicates that the principles of gradation and spirality were considered in the assessment and evaluation techniques used in the instructional materials examined.

Conclusion, discussion, and recommendations

In this study, the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets published by Türkiye Maarif Vakfı were examined with respect to supplementary materials, formal characteristics, content, and assessment and evaluation diversity. The findings indicate that the sets reflect an institutional approach based on a structured instructional design that prioritizes multi-material support in teaching Turkish as a foreign language to children. This framework is also consistent with the aims and content claims of the Maarif Türkçe sets.

Findings related to supplementary materials indicate that all the sets examined provide a complete structure, including workbooks, teacher's guides, listening–viewing materials, and additional support materials. In the materials development literature, it is emphasized that the coursebook alone is not sufficient; particularly when different learner needs and instructional contexts are taken into account, guides that direct the teacher and complementary resources increase the pedagogical value of the material (McGrath, 2016; Tomlinson, 2013). The findings reveal that the sets construct the instructional process not solely through the coursebook but

through a holistic material structure. In addition, recent findings showing that supplementary reading materials within the context of Maarif publications can be addressed in terms of dimensions such as “reading as a leisure activity” and “mediation” in the CEFR strengthen the instructional objective through the diversity of complementary materials (Kapusizoğlu, 2025).

Findings related to formal characteristics reveal that the sets are generally evaluated positively, particularly in terms of criteria such as printing quality, the harmony of visual elements with the content, colour selection, and the readability of the font type. In teaching a foreign language to children, it is frequently emphasized that visual design supports processes of attention, motivation, and meaning-making, and that the “appeal” and “usability” of the material affect learning engagement (Cameron, 2001; Shin & Crandall, 2014). On the other hand, the relatively lower scores in ergonomics components such as weight and size suggest that the dimensions of portability and classroom practicality of the materials, especially at the primary school level, need to be reconsidered. This is consistent with the view that material evaluation approaches should address the criterion of “appropriateness to the context of use” alongside “pedagogical adequacy” (Tomlinson, 2013; McGrath, 2016).

Findings related to the content characteristics of the books indicate that the instructional sets were prepared in parallel with the aims, instructional and assessment and evaluation approaches, syllabi, themes, and learning outcomes of the Maarif Vakfı Teaching Turkish as a Foreign Language Program. While the reflections of the Program are explicitly evident, especially in the teacher’s guidebooks, they are also implicitly observable across all sets. Another noteworthy feature of the sets is the presence of dramatization activities that stand out particularly in listening and reading texts, as well as educational games planned separately for many stages of the lesson in the guidebooks. The game- and drama-based design of the sets can be considered a strong aspect in terms of ensuring learners’ active participation in lessons, promoting peer interaction, positively influencing interest and motivation toward the lesson, and consequently enabling lasting learning. Recent studies have also emphasized that the use of drama positively affects students’ attitudes toward language learning and has been regarded as an effective method in terms of actively engaging learners in the process, being enjoyable, and ensuring lasting learning (Kutlu & Cevik, 2025). It was observed that the instructional sets have strong content in terms of interculturality and cultural interaction. The inclusion of Karagöz and Hacıvat as one of the main characters appearing in each unit in the design of the sets (A1.2), the enrichment of units with authentic materials, and the blending of elements belonging to local and universal cultures within the sets support cultural interaction. Recent analyses of the Maarif Türkçe materials indicate that cultural content is addressed systematically and that the dimension of cultural interaction is emphasized (Ercan Guven & Cimen, 2024). This context strengthens the importance of designing the sets in a way that supports not only language skills but also goals related to cultural meaning-making and interaction. Another way of enriching the instructional process in the sets can be exemplified by the songs designed in accordance with the topic at the end of each section within the units. In addition, it can be emphasized that project activities aim to support students’ multidimensional development.

Findings related to assessment and evaluation diversity indicate that the sets do not include multiple-choice items; instead, process-based/alternative techniques such as matching, open-ended questions, reading comprehension, listening comprehension, and writing are emphasized. It is emphasized that assessment in language teaching should assume a function of “assessment for learning,” and that when working with children, performance-based, meaningful tasks and process-oriented approaches can be more functional (Brown, 2004; McKay, 2006). This finding suggests that the assessment approach of the sets can be interpreted as being compatible with communicative and task-based language teaching. In addition, the diversification of assessment tools as the level increases and the increased visibility of self-assessment types especially at higher levels can be associated with the updated emphases of the CEFR. The CEFR Companion Volume provides a framework aimed at

supporting learner autonomy and self-assessment practices while expanding dimensions such as mediation and online interaction (Council of Europe, 2020).

Overall, the findings indicate that the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets offer a strong framework in terms of content, material diversity, and assessment approach; however, they also demonstrate potential for improvement in formal aspects such as ergonomics (weight/size). Based on the results obtained, the following recommendations can be made:

1. The instructional sets can be reconsidered by material developers in terms of weight and size.
2. For a more in-depth examination, each level of the Maarif Türkçe İlkokul Book Sets (Okuma Yazma Öğreniyorum, A1.1, A1.2, A1.3, A1.4) can be addressed separately within itself and re-evaluated through sub-dimensions or different dimensions.
3. New studies can be designed in which the strengths and weaknesses of the books are identified through the views of instructors and/or learners who use the instructional sets.

Author contribution rates

The authors contributed to the study as follows: 1st Author: 50%, 2nd Author: 50%.

Conflict of interest declaration

Our article titled “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi: Maarif Türkçe Örneği (Kitap Seti İncelemesi).” has no financial conflict of interest with any institution, organization or person. There is also no conflict of interest between the authors.

References

- Akkutay, U. (1984). *Enderun schools*. Gazi University Faculty of Education Publications.
- Akyuz, Y. (1999). *History of Turkish education* (Expanded ed.). Pegem Akademi.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cansiz Aktas, M. (2023). Qualitative data collection techniques. In H. Ozmen & O. Karamustafaoglu (Eds.), *Research methods in education* (pp. 113–136). Pegem Akademi.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe.
- Celik, S., & Kodan, E. (2020). Evaluation of coursebooks in teaching Turkish to foreigners based on teachers' opinions. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 9(3), 1405–1423.
- Ercan Guven, A. N., & Cimen, I. (2024). An analysis of Maarif Turkce coursebooks in terms of cultural elements (B1 and B2 levels). *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 7(1), 138–167.
- Erdil, M., & Acik, F. (2021). An analysis of grammar content in Turkish teaching sets in relation to the Teaching Turkish as a Foreign Language Program of the Turkiye Maarif Vakfi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 130–161.
- Kaplan, K., & Bilgin, A. (2024). Elements of intangible cultural heritage in A1.1 coursebooks (The case of Maarif Turkce). *Gumushane University Journal of Social Sciences*, 15(1), 89–98.
- Kapusizoglu, F. (2025). A review of supplementary materials in teaching Turkish to foreigners. *International Journal of Turkish Teaching Research*, 5(3), 706–733.
- Karatas, H. I. (2024). *An analysis of Maarif Turkce secondary school A1 textbooks in terms of values education* (Master's thesis). Bursa Uludag University Institute of Educational Sciences, Bursa.

- Komur, E. (2010). *The education system of the Enderun School in the Ottoman State and its effects on the Turkish education system* (Master's thesis). Beykent University Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Kutlu, I., & Cevik, A. (2025). Instructors' views on the use of drama in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Turkish Teaching Research*, 5(1), 129–145.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Merriam, S. B. (2023). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (S. Turan, Trans.). Nobel Publishing.
- Nordlund, M. (2016). EFL textbooks for young learners: A comparative study. *Education Inquiry*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27787>
- Omeroglu, E. (2020). *Teaching Turkish to foreigners: Subject-area coursebook analysis*. Nobel Academic Publishing.
- Oz, Y. (1996). Persian–Turkish dictionaries throughout history (Doctoral dissertation). Ankara University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Perez, A., & Garcia, M. (2023). Children's textbooks as tools for language, culture, and emotional development. *Language, Culture and Curriculum*, 36(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2145678>
- Sen, U. (2016). Teaching Turkish to bilingual Turkish children: The first teachers and the first Turkish language curriculum. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3), 1023–1036.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Timur Agildere, S. (2010). The importance of teaching Turkish as a foreign language in eighteenth-century Europe: The Istanbul French School of Dragomans in the Ottoman Empire (1669–1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693–704.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Turkiye Maarif Vakfi. (2023a). *Maarif Turkce textbook sets*. <https://turkiyemaarif.org/editions/maarif-turkce-kitap-setleri>
- Turkiye Maarif Vakfi. (2023b). *Teaching Turkish as a foreign language program*. Turkiye Maarif Vakfi Publications.

Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi: Maarif Türkçe örneği (Kitap Seti İncelemesi)¹

Hasan Hüseyin Mutlu², Yasemin Başkan³

² Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, Türkiye

³ Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Giresun, Türkiye

ÖZET

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazılı kaynaklarla izlenebilen dönemlerden günümüze değin farklı amaç ve yöntemlerle sürdürülen bir alan olmuştur. Günümüzde bu öğretim faaliyetleri üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretimi Merkezleri, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı ile çeşitli kamu ve özel kurumlar aracılığıyla yürütülmekte; bu kurumlar aynı zamanda öğretici materyaller de geliştirmektedirler. Dil öğretiminde temel materyaller arasında yer alan ders kitapları, öğrencilerin öğrenme sürecine rehberlik etmesi bakımından öğretmenden sonraki en önemli kaynaklardan biridir. Ancak mevcut ders kitaplarının büyük bir kısmı yetişkinlere yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini esas almakta, çocuklara yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa çok dilli ve çok kültürlü toplumların yaygınlaştığı günümüzde çocukların erken yaşta ikinci bir dil öğrenmesi önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Çocukların bilişsel ve gelişimsel özellikleri yetişkinlerden farklı olduğu için bu gruba yönelik dil öğretim materyallerinin de yetişkinlerinkinden farklı biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2023 yılında yayımlanan *Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum* (ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) ile A1.1, A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeylerini kapsayan ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları; yardımcı materyaller, biçim, içerik ve ölçme-değerlendirme çeşitliliği açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırma, temel nitel araştırma deseni kapsamında doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş; elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar; kitap setlerinin yardımcı materyal çeşitliliği açısından zengin olduğunu, genel tasarım ve estetik unsurlar açısından bütünlük ve denge arz ettiğini fakat ağırlık ve boyut açısından bazı seviyelerinin düşük düzeyde kaldığını, öğretim sürecinin düzenlenmesinde Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın etkili olduğunu, oyun ve drama temelli yaklaşım ile öğrencinin sürece aktif katılımını sağladığını, yerel ve evrensel kültür öğeleriyle zenginleştirildiğini, sürece dayalı ve alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine odaklandığını, seviye arttıkça ölçme- değerlendirme tekniği çeşitliliğinin de arttığını ortaya çıkarmıştır.

ANAHTAR KELİMELER

Çocuklara Türkçe öğretimi, Maarif Türkçe kitap seti, ders kitabı, öğretim setleri.

Giriş

Yabancı dil ya da ikinci dil öğrenimi, bireyin yaşı, çevresi ve ihtiyaçlarına göre şekillenen çok boyutlu bir süreçtir. Genel kabul, bu sürecin çocukluk döneminde başlamasının daha kalıcı ve etkili sonuçlar doğurduğu yönündedir. Bununla birlikte, alan yazınında yer alan çalışmaların büyük bir kısmı yetişkin bireylerin dil öğrenimine odaklanmaktadır. Oysa çocuklara yönelik dil öğretimi hem yöntem hem de materyal açısından özel bir dikkat gerektirir. Bu gereksinim, özellikle göç, çok kültürlü yaşam ve küresel iletişim bağlamlarında giderek daha önemli hâle gelmektedir.

¹Bu çalışma 19-21 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi: Maarif Türkçe Örneği" başlıklı bildirinin genişletilmiş hâlidir.

Bu noktada yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları, yalnızca bilgi aktaran araçlar değil, aynı zamanda öğretim sürecini yönlendiren kılavuzlardır. Ömeroğlu (2020), ders kitaplarının eğitsel hedeflerin gerçekleşmesinde temel materyaller olduğunu belirtmektedir. Özellikle çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda, görsel yoğunluk, oyunlaştırılmış etkinlikler, hikâye anlatımı, şarkı ve tekerleme gibi unsurların sistemli biçimde yer alması beklenir.

Cameron (2001), erken yaşta yabancı dil öğrenen çocukların soyut kavramlardan ziyade somut, bağlamli ve duyuşsal materyallerle daha etkili öğrendiklerini; bu nedenle çocuk kitaplarının hikâyeleştirilmiş, görsellerle desteklenmiş ve öğrenciyi aktif katılıma teşvik eden yapıda olması gerektiğini vurgular. Diğer yandan Çelik ve Kodan (2020), ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerle yaptıkları çalışmada, ders kitaplarının sınıf içi uygulamalar açısından her zaman yeterli olmadığını, öğretmenlerin kitapları çoğunlukla kendi deneyimleri doğrultusunda yeniden yapılandırmak zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, materyal geliştirme sürecinde saha uygulamaları ile içerik tasarımı arasındaki boşluğu gözler önüne sermektedir. Nordlund (2016), İsveç'te kullanılan iki İngilizce ders kitabını karşılaştırmalı olarak analiz etmiş ve çocuk merkezli yaklaşım içeren kitabın daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pérez ve García (2023), kitap metinlerinin sadece dilsel değil; kültürel farkındalık, okuma stratejileri ve duygusal gelişim açısından da katkı sağladığını göstermektedir.

Bu bağlamda, çocuklara yönelik ders kitaplarının yalnızca dil bilgisel içerik değil, aynı zamanda pedagojik, görsel, kültürel ve işlevsel boyutları içeren bütüncül yapılar olarak tasarlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tarihsel süreçte Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi, tarihsel süreçte farklı coğrafyalarda ve amaçlarla gerçekleşmiş bir faaliyettir. Bu bağlamda, ilk sistematik girişimlerin 17. yüzyılda Batılı devletlerin kendi tercümanlarını yetiştirmek için çocuklara yönelik olarak kurduğu dil okullarıyla başladığı görülmektedir (Timur Ağıldere, 2010).

Osmanlı Devleti'nin Batı ile olan siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerinin yoğunlaşması devletler arası tercüme faaliyetlerini gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, 1551 yılında Venedik Cumhuriyeti, doğu dillerini ve Türkçeyi kendi uyruğundan kişilerin öğrenmesi ve tercüme faaliyetlerini gerçekleştirmesi için İstanbul'daki elçiliği bünyesinde ilk "Dil Oğlanları" okulunu kurmuştur. Bunu sırasıyla 1669'da Fransa, 1754'te Avusturya, 1766'da Polonya ve 1814'te İngiltere takip etmiştir. Bu okullarda sekiz yaş civarındaki öğrenciler, Türk-Müslüman eğitimcilerden eğitim almış, öğretimde ezber ve dil bilgisi-çeviri yöntemleri kullanılmıştır (Timur Ağıldere, 2010).

Söz konusu okullarda okutulan kitaplar tam olarak bilinmese de bir öğrencinin Livre de Phrases Turques et Françaises (Türkçe ve Fransızca Cümleler Kitabı) adlı esere düştüğü not, bu kitabın dil oğlanları okulunda kullanıldığını gösterir niteliktedir. Bu okullarda yalnızca tercüman yetiştirmek değil, Türk dili ve kültürüne yönelik ilgi de söz konusudur. Tarih, tasavvuf ve dil bilgisi alanında yapılan çeviri çalışmaları da bu durumu desteklemektedir (Timur Ağıldere, 2010).

Türkçenin çocuklara ikinci dil olarak öğretildiği bir diğer kurum Enderun Mektepleridir. Saray hizmeti için yetkin bireyler yetiştirme amacıyla kurulan bu mekteplerde, devşirme çocuklara (8-20 yaş arası) Arapça, Farsça, Türkçe, edebiyat, matematik, tarih, İslami bilimler gibi alanlarda ileri düzeyde eğitim verilmiştir. Bu okullarda Türkçe öğretimi devşirmeler için zorunludur. Hatta devşirme seçiminde Türkçe bilmeme şartı aranmıştır (Akyüz, 1999; Akkutay, 1984). Tüm dersler Türkçe olarak verilmiştir. Bu okulda okuyanlar iyi derecede Türkçe bilmek zorundadır. Bu nedenle de Türkçe derslerinin saatleri artırılmış, öğrencilere Türkçe yazı çeşitleri ve güzel yazı dersleri verilmiştir (Kömür, 2010; Akkutay, 1984). Görüldüğü üzere kuruluş amacı Türkçe öğretmek olmasa da Enderun mekteplerinde yabancı çocuklara Türkçe öğretiminin yapıldığı açıktır. Bu okullarda hangi materyal ve kitapların öğretime kaynaklık ettiği hususu kesin değildir. Bu dönemlerde kullanılan bazı manzum sözlükler ve şerhler de dolaylı olarak ders kitabı işlevi görmüş, ezbere dayalı öğrenimi kolaylaştırmıştır. Öz (1996), manzum sözlüklerin kelime

öğretiminin yanında kültürel bilgiler sunarak dil öğretimini şiirsel estetikle birleştirdiğini ifade etmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimine program temelli bakıldığında net bir başlangıç tarihi belirtmek güç olsa da ilk kapsamlı çalışmanın 1969 tarihli program taslağı olduğu kabul edilebilir. Söz konusu taslak program, başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç eden Türk işçi ailelerinin çocuklarına yönelik hazırlanmıştır. Şen (2016), bu programın temel amacının çocukların hem Türkçe dil becerilerini geliştirmek hem de kültürel bağlarını korumak olduğunu belirtmektedir. Tarihsel süreçte bu yaklaşım evrilerek günümüzde Türkçe ve Türk Kültürü programına dönüşmüştür. Millî Eğitim Bakanlığı bu programla uyumlu dijital ve basılı materyal desteği de sağlamaktadır. Benzer bir kurumsal yaklaşım, Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik uygulanan PIKTES gibi projelerde de varlığını sürdürmektedir.

2016 yılında Türkiye Maarif Vakfı'nın kurulmasıyla birlikte yurt dışında Türkçenin öğretimi yeniden kurumsallaşmıştır. Maarif okullarıyla birlikte bazı özel üniversitelerin ve devlet üniversitelerinin TÖMER ve DİLMER'lerinde de Türkçenin yabancı dil olarak çocuklara öğretimi faaliyetleri sürmektedir. Bu süreçte öğretim programları kadar öğretmenlerin kullanacağı materyallerin niteliği de önem kazanmıştır. Güncel literatür ve uygulama örnekleri üzerinden değerlendirildiğinde, Türkiye Maarif Vakfı'nın geliştirdiği "Maarif Türkçe Kitap Setleri", yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuklar ve genç öğrenenler için kapsamlı ve bütüncül bir materyal çözümü sunmaktadır. Kitap seti, dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) dil bilgisiyle birlikte ele alan bir yapıya sahiptir. Materyaller beceri, oyun ve drama temelli etkinliklerle desteklenmiş, kültürel içeriklerle zenginleştirilmiştir (Türkiye Maarif Vakfı, 2023a).

Alan yazınında Maarif Vakfının geliştirdiği materyallerin incelenmesine ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bahsi geçen çalışmalar bu çalışmaya konu olan öğretim seti ve dil seviyesini kapsamamakta; materyallerin dil bilgisi içeriklerinin program ile karşılaştırılmasını (Erdil & Açık, 2021), kültürel öğeler açısından incelenmesini (Ercan Güven & Çimen, 2024), somut olmayan kültürel miras unsurları açısından değerlendirilmesini (Kaplan & Bilgin, 2024) değerler eğitimi açısından incelenmesini (Karataş, 2024) ele almaktadır. Türkiye Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri' nin materyal özellikleri, ölçme-değerlendirme anlayışı ve biçimsel tasarımını bütüncül biçimde ele alan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu durum çalışmanın önemini artırmaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye Maarif Vakfı tarafından 2023 yılında yayımlanan *Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum* (ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) ile A1.1, A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeylerini kapsayan ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarını; biçim, içerik, yardımcı materyaller ve ölçme-değerlendirme çeşitliliği açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri yardımcı materyaller açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir?
2. Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri biçimsel özellikleri açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir?
3. Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri içerik özellikleri açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir?
4. Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri ölçme- değerlendirme çeşitliliği açısından nasıl bir görünüm arz etmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Maarif Türkçe İlkokul Kitap Seti'nin biçim, içerik, yardımcı materyal ve ölçme değerlendirme araçları açısından değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, temel nitel desen çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel desende veriler görüşmeler, gözlemler yahut doküman analizi yoluyla elde edilir. Araştırmada veri kaynağı olarak seçilen dokümanlar, çalışmanın teorik çerçevesine bağlıdır. Amaç, odağa alınan fenomenin anlaşılmasıdır (Merriam, 2023, s. 23). Bu çalışmada odak ders materyalleri olduğundan dolayısıyla inceleme tek bir kaynak ile sınırlı olduğundan çalışmanın temel nitel desen ile yürütülmesi uygun görülmüştür. Araştırmanın veri toplama tekniği ise doküman incelemesidir. Doküman inceleme tekniği, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir (Cansız Aktaş, 2023). Çalışmayla ilgili yazılı, görsel, dijital ve/ya fiziksel materyallerin geniş bir zaman diliminde incelenip analiz edilmesi sürecini içerir (Merriam, 2023; Cansız Aktaş, 2023). Bu araştırmada doküman incelemesinin basamaklarına uygun olarak öncelikle dokümanlara (Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum, A.1.1, A.1.2, A.1.3 ve A.1.4- ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları) fiziksel olarak erişilmiş, dokümanların orijinliliği kontrol edilmiş, inceleme yöntemine karar verilmiş ve son olarak veri analizi yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Bu araştırmanın veri toplama araçlarını Maarif Vakfı tarafından 2023 yılında basımı yapılan Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri: Okuma Yazma Öğreniyorum (ders ve öğretmen kılavuz kitabı), A1.1, A1.2, A1.3, A1.4 kademelerini kapsayan ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır.

Değerlendirme envanterleri

Bu araştırmada değerlendirme envanteri olarak Ömeroğlu'nun (2020) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı incelemeleri için örnek olarak sunduğu kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanılmıştır.

Yardımcı materyallere ilişkin kontrol listesi

Kontrol listelerinin ilki kitabın sunduğu yardımcı materyallerle ilgilidir ve çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, dinleme- izleme etkinliği için hazırlanmış kayıtlar ile ilave materyallerin varlığını/yokluğunu içerir. 1/0 şeklinde puanlanabilen listeden alınabilecek en yüksek puan 5'tir.

Ölçme değerlendirme çeşitliliğine ilişkin kontrol listesi

Kontrol listelerinin ikincisi kitaplardaki ölçme değerlendirme çeşitliliğini ortaya çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Liste; çoktan seçmeli, açık uçlu, öz değerlendirme, eşleştirme, sıralama, cümle tamamlama vb. sorularının varlığını/yokluğunu ortaya çıkarmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. 12 maddeden oluşan kontrol listesi var/yok şeklinde işaretlenmektedir.

Dereceli puanlama anahtarı (Rubrik)

Kitapların değerlendirilmesinde kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), kitapların sayfa tasarımı, renk seçimi, yazı karakteri, görsel elemanların içerikle uyumu, baskı, cilt, kâğıt kalitesi, boyutu, ağırlığı, kapak kartonu, kâğıt dokusu ve baskı tekniğiyle ilgili 14 maddeden oluşmaktadır. 3'lü puanlama (1: kötü, 2: orta, 3: çok iyi) ile kitapların dış yapı özelliklerinin değerlendirilmesini sağlayan bir rubriktir.

Tüm bu araçlar bir araya getirilip sıralanarak kitaplar için bir değerlendirme seti oluşturulmuştur. Oluşturulan bu set dijital, puanlanabilir bir biçime getirilmiş ve puanlamaları için 3 alan uzmanına gönderilmiştir. Değerlendirme envanterleri, Okuma Yazma Öğreniyorum ve A1.1 kademesindeki kitaplar birlikte olmak üzere A1.2, A1.3, A1.4 kademelerindeki kitapların (ders/çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı) her biri için alan uzmanları tarafından yeniden ele alınmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi aşamasında ilk olarak puanlayıcılar arasındaki uyumu ortaya çıkarmak ve verilerin analiz edilebilirliğini kanıtlamak amacıyla çeşitli güvenilirlik analizlerinden yararlanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi, Jamovi istatistik paket programının 2.3 sürümü kullanılarak yapılmış; betimsel istatistikler ve ilgili analizler bu yazılım aracılığıyla hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arasındaki kategorik uyuma için Light'ın Kappa katsayısı, sıralı verilerdeki görüş birliği için Kendall'ın Uyuşum Katsayısı (W) ve verideki eksiklikleri/farklı ölçek türlerini tolere edebildiği için Krippendorff'un Alfa'sı hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası basit yüzde uyumları da verilmiş, farklı analiz türlerinden alınan sonuçlarla puanlayıcı güvenirliliğinin teyit edilmesi sağlanmıştır. Kitap setlerinin özelliklerinin ortaya konulması ve farklılıklarının karşılaştırılması amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda çapraz tablolar oluşturulmuş; maddeler arası frekans ve yüzde dağılımları sunulmuştur.

Kitap setinin yardımcı materyal, ölçme değerlendirme çeşitliliği ve dış yapı özellikleri bu yolla değerlendirilirken içerik özellikleri; kitapların pedagojik özellikleri, etkinliklerin yapısı, kültürel etkileşim, Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı açısından kitaplardan doğrudan alıntılar kullanılarak değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Kitap setlerinin değerlendirilmesinde kullanılan envanterlere verilen puanlara ilişkin puanlayıcılar arası uyumun tespit edilebilmesi açısından Light'ın Kappa katsayısı, Krippendorff'un Alfa Katsayısı, Kendall'ın Uyuşum Katsayısı (W) ve basit yüzde uyumu hesaplanmıştır. Yardımcı Materyallere İlişkin Kontrol Listesi'nin puanlamaları incelendiğinde her bir kitabın tam puan aldığı ve puanlayıcılar arasında %100 uyumun olduğu gözlenmiştir. Puanlayıcılar arasında farklılaşma görülen Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) ve Ölçme Değerlendirme Çeşitliliğine İlişkin Kontrol Listesi'nin puanlayıcı güvenirliliği sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 1 Dereceli puanlama anahtarına ilişkin puanlayıcı güvenirliliği analizleri

Analiz Yöntemi	Katsayı Değeri	Test İstatistiği	p
Light's Kappa	.671	4.01 (Z)	<.001
Kendall's W	.810	134.00 (χ^2)	<.001
Krippendorff's Alpha	.667	-	-
Basit Yüzde Uyumu	%75,0	-	-

Dereceli Puanlama Anahtarı her bir kitap için üç puanlayıcı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Rubriğin puanlayıcılar arası güvenirliliğinin test edilmesi amacıyla rubrikte yer alan 14 (n=14) maddenin üç farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi analize tabi tutulmuştur. Tablo 1'de de görüleceği üzere kitapların biçimsel (dış yapı özellikleri) değerlendirilmesi açısından puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve önemli/iyi derecede uyum söz konusudur. Uygulanan formüllerin sonuçlarına bakıldığında Light'ın Kappa katsayısı .67 (z = 4.01, p <.001) olarak bulunmuştur. Kendall'ın W katsayısı .81 ($\chi^2 = 134$, p <.001) ve Krippendorff'un Alfa katsayısı .67 olarak tespit edilmiş olup maddeler bazında puanlayıcılar arası ortalama basit yüzde uyumu %75,0 olarak hesaplanmıştır. Biçimsel özelliklere yönelik yapılan analizlerde puanlayıcılar arasındaki kesin uyuma (Light's Kappa = .67) iyi/önemli düzeyde iken puanlayıcıların genel değerlendirme ve sıralama eğilimleri arasındaki uyumun (Kendall's W = .81) güçlü/yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (p <.001). Bu da puanlayıcıların kitap setlerinin biçimsel özelliklerini değerlendirme noktasında yüksek düzeyde hemfikir olduklarını göstermektedir.

Tablo 2 Ölçme değerlendirme çeşitliliğine ilişkin kontrol listesi güvenirlilik analizleri

Analiz Yöntemi	Değer	İstatistik / Serbestlik Derecesi	p
Light's Kappa	.916	z=2.3	.022
Krippendorff's Alpha	.918	—	—
Kendall's W	.947	$\chi^2=134$	<.001
Basit Yüzde Uyumu	%95,8	—	—

Kitap seti üzerinde yapılan ölçme- değerlendirme çeşitliliğine yönelik inceleme için “Ölçme Değerlendirme Çeşitliliğine İlişkin Kontrol Listesi” kullanılmıştır. Değerlendirme setinin bu boyutu da üç puanlayıcı tarafından ele alınmıştır. Listenin puanlayıcılar arası güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla listede yer alan 12 (n=12) maddenin üç farklı puanlayıcı tarafından değerlendirilmesi analiz edilmiştir. Tablo 2’de de görüleceği üzere ölçme- değerlendirme çeşitliliği açısından puanlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı ve neredeyse mükemmel düzeyde uyum söz konusudur. Uygulanan formüllerin sonuçlarına bakıldığında Light’in Kappa katsayısı .92 ($z = 2.3$, $p < .022$) olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Krippendorff’un Alfa katsayısı (nominal) .92 ve Kendall’in W katsayısı .95 ($\chi^2 = 134$, $p < .001$) olarak tespit edilmiş olup maddeler bazında puanlayıcılar arası ortalama basit yüzde uyumu %95,8 olarak hesaplanmıştır. Bahsi geçen değerlerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve puanlayıcılar arasında yüksek düzeyde tutarlığa işaret ettiği ifade edilebilir.

Bulgular

Kitap setlerinin yardımcı materyal içeriğine ilişkin bulgular

Kitap setlerinin yardımcı materyallere ilişkin verileri “Yardımcı Materyallere İlişkin Kontrol Listesi” ile elde edilmiştir. Setler üç puanlayıcı tarafından incelenerek kontrol listesinde gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 3 Yardımcı materyallere ilişkin kontrol listesi yüzde ve frekans değerleri

Kitap Adı	Frekans	Genel Yüzde	Yığılımlı Yüzde
İOY+A1.1	5	%25,0	%25,0
A1.2	5	%25,0	%50,0
A1.3	5	%25,0	%75,0
A1.4	5	%25,0	%100,0

Çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, dinleme-izleme etkinliği için hazırlanmış kayıtlar ve ilave materyalleri içeren kontrol listesinden alınabilecek en yüksek puan 5’tir. Tablo 3’te görüldüğü üzere üç puanlayıcının incelediği materyallerin her birinin kontrol listesinden alınacak tam puanı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda puanlayıcılar arası uzlaşma neticesinde setlerin kontrol listesinin içeriğinde bulunan tüm unsurları taşıdığı; yardımcı materyallere sahip olma bakımından zengin olduğu ifade edilebilir.

Kitap setlerinin biçimsel özelliklerine ilişkin bulgular

Kitap setlerinin biçimsel (dış yapı) özellikleri; kitapların sayfa tasarımı, renk seçimi, yazı karakteri, görsel elemanların içerikle uyumu, baskı, cilt, kâğıt kalitesi, boyutu, ağırlığı, kapak kartonu, kâğıt dokusu ve baskı tekniğiyle ilgili değerlendirmeleri içeren Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) ile değerlendirilmiştir. Üç puanlayıcının her bir set bağlamında 14 maddeye verdiği puanların ortalamalarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Setlerin Biçimsel Değerlendirme Sonuçlarına İlişkin Çapraz Tablo

Boyut		Kitap Seti				Toplam
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
KAPAK TAS.	Gözlenen frekans(n)	2	3	2	2	9
	Sütun içi yüzde (%)	%5,7	%8,6	%5,3	%5,5	%6,2
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,4	%2,1	%1,4	%1,4	%6,2
SAYFA	Gözlenen frekans(n)	2	3	3	3	10
	Sütun içi yüzde (%)	%5,7	%8,6	%7,0	%7,3	%7,2
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,4	%2,1	%1,8	%1,8	%7,2

Boyut		Kitap Seti				Toplam
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
RENK	Gözlenen frekans(n)	3	2	3	3	11
	Sütun içi yüzde (%)	%8,6	%6,7	%7,9	%8,3	%7,9
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,1	%1,6	%2,1	%2,1	%7,9
YAZI	Gözlenen frekans(n)	3	3	3	3	12
	Sütun içi yüzde (%)	%8,6	%8,6	%7,9	%8,3	%8,3
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,1	%2,1	%2,1	%2,1	%8,3
GÖRSEL	Gözlenen frekans(n)	3	3	3	3	11
	Sütun içi yüzde (%)	%7,6	%8,6	%7,0	%8,3	%7,9
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,8	%2,1	%1,8	%2,1	%7,9
BASKI	Gözlenen frekans(n)	6	4	6	5	21
	Sütun içi yüzde (%)	%17,1	%12,4	%15,8	%13,8	%14,8
	Toplam içindeki yüzde (%)	%4,2	%3,0	%4,2	%3,5	%14,8
CİLT	Gözlenen frekans(n)	2	2	3	2	9
	Sütun içi yüzde (%)	%5,7	%5,7	%7,0	%5,5	%6,0
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,4	%1,4	%1,8	%1,4	%6,0
KAĞIT	Gözlenen frekans(n)	3	2	3	2	10
	Sütun içi yüzde (%)	%8,6	%6,7	%7,0	%6,4	%7,2
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,1	%1,6	%1,8	%1,6	%7,2
KAPAK	Gözlenen frekans(n)	3	3	3	3	12
	Sütun içi yüzde (%)	%7,6	%8,6	%7,9	%8,3	%8,1
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,8	%2,1	%2,1	%2,1	%8,1
BOYUT	Gözlenen frekans(n)	2	2	3	2	9
	Sütun içi yüzde (%)	%5,7	%5,7	%7,9	%6,4	%6,5
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,4	%1,4	%2,1	%1,6	%6,5
AĞIRLIK	Gözlenen frekans(n)	1	1	2	3	7
	Sütun içi yüzde (%)	%2,9	%2,9	%6,1	%8,3	%5,1
	Toplam içindeki yüzde (%)	%0,7	%0,7	%1,6	%2,1	%5,1
KARTON	Gözlenen frekans(n)	3	3	2	2	10
	Sütun içi yüzde (%)	%7,6	%8,6	%5,3	%5,5	%6,7
	Toplam içindeki yüzde (%)	%1,8	%2,1	%1,4	%1,4	%6,7
DOKU	Gözlenen frekans(n)	3	3	3	3	12
	Sütun içi yüzde (%)	%8,6	%8,6	%7,9	%8,3	%8,3
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,1	%2,1	%2,1	%2,1	%8,3

Boyut		Kitap Seti				Toplam
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
Total	Gözlenen frekans(n)	35	35	38	36	144
	Sütun içi yüzde (%)	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0
	Toplam içindeki yüzde (%)	%24,2	%24,2	%26,3	%25,2	%100,0

Tablo 4' e bakıldığında tüm kitap setlerinde baskı kalitesi ile ilgili değerlendirmelerin ortalamasının toplamda 21 puan ile (%14,8) en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu durum puanlayıcılar tarafından setlerin baskı kalitesinin diğer biçimsel özelliklerine göre daha ön planda ve başarılı bulunduğuna işaret etmektedir. Kitapların kâğıt ve cilt kaliteleriyle ilgili özellikler toplamda sırasıyla 10 (%7,2) ve 9 (%6,0) puan almıştır. Özellikle Okuma Yazma Öğreniyorum+A1.1, A1.2 ve A1.4. setlerinde kâğıt ve cilt kalitesi ile ilgili puanlamalar birbirine çok yakın seyrederken A1.3 seti bu setlerden bir adım daha önde gözükmektedir. Kitapların kâğıt dokusu açısından değerlendirilmesinde her set için (n=3) dengeli bir dağılım gözlenmektedir. Bu oranlara bakıldığında kitap setlerinin genel baskı ve malzeme kalitesi açısından iyi düzeyde bulunduğu söylenebilir.

Setler kapak tasarımı açısından ele alındığında A1.2 (%8,6) hariç diğer setlerin benzer oranlarda (%5,7, %5,3 ve %5,5) puanlar aldığı görülmektedir. Bu durum setler arasında kapak tasarımı noktasında bir standardizasyon olduğuna işaret edebilir. Aşağıda setlerin ders kitaplarının kapak görselleri yer almaktadır:



Görsel 1 Kitapların kapak tasarımları

Kitapların kapak tasarımları incelendiğinde hedef kitlenin yaş grubuna uygun canlı renklerin, ilgilerini çebedecek çeşitli kültürel kahramanlar, halk oyunları, yerel çocuk oyunları ve hayvan figürlerinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca tasarımlarda, özellikle genel ortalama puanı

yüksek olan A1.2 kitabında farklı kültürlerden olan çocukların yerel kültürel figürler (Hacivat ve Karagöz) ile dünya modelinin üzerinde oturması çocuklara evrensel ve kapsayıcı bir mesaj vermekte kültürel etkileşim kavramını öne çıkarmaktadır. Bu tasarım ile ayrıca Türkçenin birleştirici gücüne de vurgu yapılabilir. Anılan sebepler A1.2 setinin kapak tasarımında öne çıkmasının sebepleri arasında sayılabilir.

Setler yazı karakterinin okunabilirliği açısından ele alındığında puanlayıcılar tarafından her set için 3 puan verildiği görülmektedir. Aşağıda kitaptaki yazı karakteri ve boyutlarını örnekleyen görsel sunulmuştur.



Görsel 2 A1.2 Ders kitabı örnek etkinlik (s.6)

Kitaplarda farklı yazı tipi ve boyutlarının bir arada sunulduğu görülmüştür. Sayfanın kitaptaki biçimi çocukların her iki yazı tipini de rahatlıkla okuyabileceği boyuttur. Kitap setlerinde genel olarak çocukların algılamasında güçlük oluşturacak bir yazı karakteri kullanılmamıştır.

Kitaplardaki görsel elemanların içerikle uyumu (n=11, %7,9) ve renk seçimi (n=11, %7,9) kategorileri de birbirini destekleyen oranlara sahiptir. A1.2 setinin renk kategorisindeki düşük puan oranı (%6,7) haricinde genel görsel estetik açısından tüm setlerin yüksek bir uyuma sahip olduğu; tasarım ve estetik unsurlar açısından kitapların bütünlük ve denge arz ettiği söylenebilir. Buradan incelenen öğretim materyallerinin görsel tasarım ilkeleri açısından belirli bir kurumsal standartta hazırlandığı sonucuna varılabilir.

Kapak kalitesi tüm setlerde n=3 olarak eşit dağılırken (%8,1) karton kalitesinde Okuma Yazma Öğreniyorum+A1.1 ve A1.2 (n=3) setleri, A1.3 ve A1.4 (n=2) setlerine göre daha yüksek frekansa sahiptir. Puanlamalarda farklılıklar olmasına rağmen kitapların kapak ve karton kalitesinin aynı olduğu vurgulanabilir. Tabloda toplamda en düşük puanı (n=7, %5,1) alarak dikkat çeken kategori ağırlık kategorisidir. A1.4 seti (n=3) diğer tüm setlerden (n=1 veya n=2) daha yüksek bir puan almıştır. Bu, son setin taşınabilirlik veya fiziksel ağırlık dengesi açısından daha olumlu değerlendirildiğini gösterebilir. Setler boyut açısından da A1.3 seti (n=3) hariç benzer düşük puanlar almıştır. Bu değerlendirmelere göre setlerin fiziksel yapı açısından düşük düzeyde kaldığı söylenebilir.

Biçimsel özellikler açısından setler arası bir karşılaştırma yapacak olursak Okuma Yazma Öğreniyorum+A1.1 ve A1.2 setlerinin her ikisinin de 35'er puan ile (%24,2) benzer bir profil sunduğu görülmektedir.

A1.3 seti toplam 38 puan ile (%26,3) fiziksel özellikler açısından en yüksek puanlanan settir. Özellikle kâğıt, cilt ve boyut kategorilerinde diğer setlere nazaran daha baskın bir görünüm sunmaktadır. Buna karşın aynı setin ağırlık boyutu tüm setler içinde en düşük frekansla (n=7, %5,1) en az ayırt edici özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

A1.4 seti 36 puan ile (%25,2) dengeli bir dağılım sergilemekle beraber özellikle renk, yazı, görsel, doku ve ağırlık kategorilerinde öne çıkmaktadır.

Kitap setlerinin içerik özelliklerine ilişkin bulgular

Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı yansımaları

Maarif Çocuk İlkokul Kitap Setlerinin yapılandırılmasında genel çerçeveyi Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın oluşturduğu; dil becerilerine yönelik etkinliklerin ve aracı etkinliklerin tasarlanmasında, yerel kültürlerin ve değerlerin materyaller içerisinde kendine yer bulmasında programın oldukça etkili olduğu göze çarpmaktadır.

	A1.1
BASLANGIC	Merhaba
1. TEMA	Haydi Tanışalım
2. TEMA	Benim Sınıfım
3. TEMA	Ailem
4. TEMA	Odada Ne Var?
5. TEMA	Haydi Kahvaltıya
6. TEMA	Vücudumuz
7. TEMA	Gökyüzüne Bak
8. TEMA	Benim Eşyalarım
9. TEMA	Oyun Parkım
10. TEMA	Meslekler

BASLANGIC (ÖNTEZ) Merhaba!	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 6 - 10 SAYFA 11 - 16
1. ÜNİTE Nasilsin?	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 17 - 21 SAYFA 22 - 26
2. ÜNİTE Benim Sınıfım	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 27 - 34 SAYFA 35 - 44
3. ÜNİTE Ailem	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 45 - 55 SAYFA 56 - 66
4. ÜNİTE Odada Ne Var?	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 67 - 76 SAYFA 77 - 88
5. ÜNİTE Haydi Kahvaltıya	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 89 - 98 SAYFA 99 - 110
6. ÜNİTE Vücudumuz	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 111 - 120 SAYFA 121 - 132
7. ÜNİTE Gökyüzüne Bak	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 133 - 142 SAYFA 143 - 154
8. ÜNİTE Benim Eşyalarım	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 155 - 164 SAYFA 165 - 180
9. ÜNİTE Oyun Parkım	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 181 - 188 SAYFA 189 - 196
10. ÜNİTE Meslekler	1. BÖLÜM 2. BÖLÜM	SAYFA 197 - 202 SAYFA 203 - 208

Görsel 3 MV Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Programı A1.1 Temalar

Görsel 4 Maarif Çocuk A1.1 Ders Kitabı Temalar

Söz gelimi Görsel 3 ve Görsel 4'te de görüleceği üzere setlerin temalarının düzenlenmesinde neredeyse birebir olarak MV Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Programının etkili olduğu ifade edilebilir. Özellikle öğretme kılavuz kitaplarında her ünitenin başında yer alan izleneler birebir Programın içeriğidir. Bu durum öğretim sürecinin Program hedefleri doğrultusunda planlandığının açık göstergeleridir. Bu hususa ilişkin görseller (Görsel 5 ve Görsel 6) aşağıda sunulmuştur.

8.3. Programın İlköğretim 1. Kademe (İlkokul) (7-10 Yaş Grubu) İzlenec Tabloları
8.3.1. A1 (A1.1.) İzlenec Tablosu

Başlangıç/ Hazırlık Teması Merhaba KAZANIMLAR				
Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma (Okumaya Hazırlık)	Yazma (Yazmaya Hazırlık)	
1. Sayıları tanıır. 2. Renkleri tanıır. 3. Selamlama, tanışma ve vedalasmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanıır. 4. Tarih/zaman ifadelerini tanıır. 5. Beşleri dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygularını belirler. 6. Dinlediği sesleri ayırt eder.	1. Selamlama, tanışma ve vedalasmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır. 2. Sayıları tekrar eder. 3. Renkleri söyler. 4. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. 5. Kendisini/alesini/ bir başkasını basit cümlelerle tanıtır. 6. Dinlediği sesleri taklit eder/sesletir.	1. Sekil, sembol ve işaretleri anlar/ya bilir. 2. Sekil, sembol ve işaretleri kullanır.	1. Boyama ve serbest çizgi çalışmalarını yapar.	
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları ve Dil İfadeleri-Söz Varlığı				
İletişimsel İşlevler	Dil Yapıları	Dil İfadeleri	Kelimeler	
* Selamlama * Vedalasma * Anlaşık sıralama * Renkleri söyleme * Kendini tanıtırma * Zaman hakkında bilgi verme * Duyguları ifade etme	Dil yapıları - Güle güle! - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyu, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşıyorum.	Dil ifadeleri - Merhaba! - Güle güle! - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyu, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşıyorum.	Kelimeler - Öğretmen, öğrenci - Sayılar: 1 - 10 - Renkler: kırmızı, mavi, sarı, yeşil, turuncu, mor, pembe, kahverengi, siyah, beyaz Şakiller: daire, üçgen, kare Filler - boyu-, çiz-, sil- - sabah, öğle, akşam, gece - mutlu, üzgün, şaşkın	

Görsel 5 MV Program İzlenec Tablosu

7 YAŞ GRUBU- A.1.1. Başlangıç/Hazırlık Teması Merhaba KAZANIMLAR				
DİNLEME/İZLEME	KONUŞMA	OKUMA (OKUMAYA HAZIRLIK)	YAZMA (YAZMAYA HAZIRLIK)	
1. Sayıları tanıır. 2. Renkleri tanıır. 3. Selamlama, tanışma ve vedalasmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanıır. 4. Tarih/zaman ifadelerini tanıır. 5. Beşleri dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygularını belirler. 6. Dinlediği sesleri ayırt eder.	1. Selamlama, tanışma ve vedalasmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır. 2. Sayıları tekrar eder. 3. Renkleri söyler. 4. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. 5. Duygu durumunu ifade eder.	1. Sayıları tekrar eder. 2. Renkleri söyler. 3. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 4. Kendisini/alesini/ bir başkasını basit cümlelerle tanıır. 5. Beşleri dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygularını belirler. 6. Dinlediği sesleri taklit eder/sesletir.	1. Türkçe okumaya hazırlık yapar. 2. Sekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 3. Duygu ve düşüncelerini görseller çizecek anlatır. 4. Renkleri tanıır ve görsellerde kullanır.	1. Boyama ve serbest çizgi çalışmalarını yapar. 2. Türkçe yazmaya hazırlık yapar. 3. Duygu ve düşüncelerini görseller çizecek anlatır. 4. Renkleri tanıır ve görsellerde kullanır.
İletişimsel İşlevler, Dil Yapıları ve Dil İfadeleri-Söz Varlığı				
İLETİŞİMSSEL İŞLEVLER	DİL YAPILARI	DİL İFADELERİ	KELİMELER	
* Selamlama * Vedalasma * Anlaşık sıralama * Renkleri söyleme * Kendini tanıtırma * Zaman hakkında bilgi verme * Duyguları ifade etme	Dil yapıları - Güle güle! - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyu, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşıyorum.	Dil ifadeleri - Merhaba! - Güle güle! - Görüşürüz. - Ben ... - Lütfen ... Otur, kalk, boyu, çiz, sil. - Mutluyum. - Üzgünüm. - Şaşıyorum.	Kelimeler - Öğretmen, öğrenci - Sayılar: 1 - 10 - Renkler: kırmızı, mavi, sarı, yeşil, turuncu, mor, pembe, kahverengi, siyah, beyaz Şakiller: daire, üçgen, kare Filler - boyu-, çiz-, sil- - sabah, öğle, akşam, gece - mutlu, üzgün, şaşkın	

Görsel 6 ÖKK Tema Başlı İzlenec

2. BÖLÜM MEVSİMLER

İLETİŞİMSEL İŞLEVLER		<ul style="list-style-type: none"> * Neşneler/ varlıklar hakkında bilgi isteme, bilgi verme * Zaman hakkında bilgi verme-bilgi isteme * Duygulan ifade etme
DİNLEME		<ul style="list-style-type: none"> * A1.D.10. Temel soru ifadelerini tanır. * A1.D.10. Tarih/zaman ifadelerini tanır. * A1.D.10. Gözetimle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleler anlar. * A1.D.20. Basit dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygusal durumunu (sevinç, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. * İYV.D.1. Dinlediği sesleri ayırır eder. * İYV.D.2. Seslere karşılık gelen harfleri ayırır eder.
KONUŞMA	SÖZLÜ ETKİLEŞİM	<ul style="list-style-type: none"> * A1.BE.6. Konuşmalarında temel soru ifadelerini kullanır. * A1.BE.10. Konuşmalarında tarih/ zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. * A1.BE.20. Hava durumu ile ilgili basit cümleler kurar. * A1.BD.7. Görsel öğelerle verilen basit tarifne ve kalıp ifadeleri söyler. * A1.BD.8. Konuşmalarında tarih/ zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. * A1.BD.10. Basit cümleleri basit cümlelerle anlatır. * İYV.K.2. Akademi harfleri seslendirir. * İYV.K.3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
	SÖZLÜ ÜRETİM	
DİL YAPILARI		<ul style="list-style-type: none"> * Temel soru ifadeleri * Hangi? / Ne? / Kaç?
DİL İFADELERİ		<ul style="list-style-type: none"> * Hangi mevsimi...? * Hangi mevsimi seviyorum? * İlkbahar yaz sonbahar kış mevsimini seviyorum. ... * Gözüküpünde kaç renk var? * Gözüküpünde 7 renk var.
SÖZ VARLIĞI		<ul style="list-style-type: none"> - ağac, yaprak, çiçek, pamelya, kıyar topu, kaadan adam, gölöküpü - Mevsimler: ilkbahar, yaz, sonbahar, kış - ben-, di-, el-, yap-
SÜRE		4 Saat

Görsel 7 A1.1 ÖKK (s.64)

Görsel 7' de görüleceği üzere kitaplarda tema başlarında yer alan izlenlere ek olarak her bölümün başında bölüm içerisinde hangi iletişimsel işlevlerin gerçekleştirileceği, dinlemede konuşmada gerçekleştirilecek olan kazanımlar, öğretilecek olan dil yapıları ve dil ifadeleri, öğretilecek olan kelimeler ve tüm bunları gerçekleştirmek için gereken sürenin bulunduğu tablo yer almaktadır. Bu açıdan kitapların metodolojik bir sisteme sahip olduğu, öğretim sürecini ve süresini planlama noktasında öğretmenin işini kolaylaştırdığı söylenebilir. Tema başındaki izlenelerin yanında çeşitli etkinliklerin başında da (Görsel 8) etkinliğin hangi kazanımları gerçekleştirmede kullanılacağı şeffaf olarak sunulmuştur.

Oyun ve drama temelli öğretime ilişkin bulgular

Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri oyun ve drama temelli hazırlanmıştır. Bunun yansımalarını ders kitabındaki okuma ve dinleme etkinliklerinde, ayrıca Öğretmen Kılavuz Kitaplarının içerisinde yer alan öğrencilerin konuyu pekiştirmelerini sağlayacak çok sayıda eğitici oyunda görmek mümkündür. Oyunlar zaman zaman kısa, zaman zaman aşamalardan oluşan ve ek materyaller gerektiren bir yapıya sahiptir. Kılavuz kitaplar her dersin başında öğretmenin derste kullanacağı araç gereçleri, bu araç gereçleri dersin hangi bölümlerinde kullanacağını, ders öncesi yapması gereken hazırlıkların neler olduğunu ortaya koyan tablolar içermektedir. Dolayısıyla kitap bahsi geçen oyunlarda kullanılacak olan materyallerin hazırlanması ve planlanması için de öğretmene rehberlik eden bir yapıdadır. Oyunlar öğrencilerin seviyesine ve ilgisine göre hazırlanmış; aktif katılımı ve akran etkileşimini destekleyen, derse karşı ilgi ve motivasyonu canlı tutacak içeriğe ve uygulama sıklığına sahiptirler.

Resimleri Değiştir

Araç-gereçler: Giysilerin resimli kelime kartları (Sınıfınızda her öğrencinin üzerinde bulunan giysileri tercih ediniz.)

Hazırlık:

- Resimli kelime kartlarının sınıf mevcudu kadar fotokopisini çektiniz. Sınıf mevcuduna bağlı olarak her resimli kelime kartının birden fazla çıktısı olabilir.

Uygulama:

- Öğrencilerle birlikte yerde çember oluşturunuz.
- Hazırladığınız fotokopilerden her öğrenciye birer adet veriniz. Öğrencilerin fotokopileri önlerine koymalarını sağlayınız.
- **Ritmik Sesletim 1**'in arka müziğini açınız ve "Başla!" komutu veriniz.
- Öğrencilerin müzikle beraber fotokopileri yerde değiştirmelerini sağlayınız.
- Müzik durduğunda her öğrencinin önündeki fotokopide yer alan giysiyi kendi üzerinde göstererek "Bu çorap/ ayakkabı/ pantolon/ mont/ şort/ kazak/ ceket/ etek/ şapka/ tişört benim." şeklinde söylemesini sağlayınız.
- Oyunu bu şekilde birkaç kez oynatınız.

Görsel 9 A1.1 ÖKK oyun örneği (s.98)

Görsel 9'da da görüleceği üzere oyunlar öğrencinin derse aktif katılımını sağlamak ve konuyu pekiştirmek üzere yapılandırılmıştır. Benzer amaçlarla öğrencilerin derslerde rol oynama ve

a. Hikâye Zamanı

Kazanımlar:

- A1.D.2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.
- A1.D.10. Temel soru ifadelerini tanır.
- A1.D.11. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.
- A1.D.13. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.

Bu bölümde, ünitenin ikinci bölümünde öğrencilere öğretilecek hedeflenen dil ifadelerini, dil yapılarını ve söz varlığını içeren "**Hoş Geldin Egel!**" adlı dinleme metnine ve etkinliklerine yer verilmiştir.

Görsel 8 A1.2 ÖKK (s.43)

canlandırma yapmalarını sağlayan drama temelli etkinlikler kitap setlerinde sıklıkla yer almaktadır.



Görsel 10 A1.3 Ders kitabı (s.17)

Görsel 10'da da görüleceği üzere etkinlikler öğrencilerin öğrendikleri konuyu hemen uygulamalarına fırsat verecek şekilde drama temelli yapılandırılmıştır. Bu yolla öğrenme kalıcılığının da artırılacağı belirtilebilir. Ayrıca yerel kültürel bir öğe olan Karagöz ve Hacivat'ın etkinliklere dâhil olması, farklı kültürlerle iletişime geçmeleri kültürel etkileşim açısından olumlu bir yansımadır.

Kültürlerarasılık ve kültürel etkileşime ilişkin bulgular

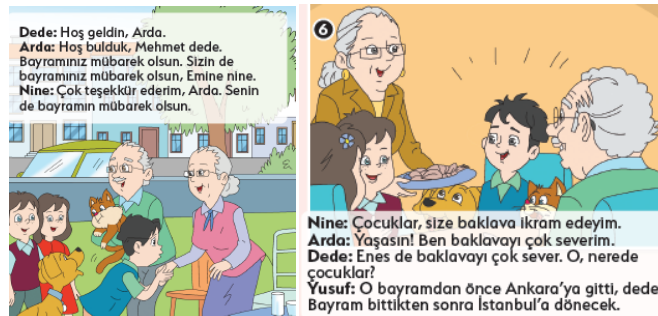


Görsel 11. A1.2 Ders Kitabı (s.79)



Görsel 12. A1.2 Ders Kitabı (s.91)

Farklı kültürlerin Türkçe vasıtasıyla birleştirilmesi de dikkati çeken bir husustur. Özellikle o ülkelerden gelen öğrencilerin değerli hissetmelerinde, dile karşı olumlu izlenim kazanmalarında ve dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artmasında etkili bir tercihtir. Farklı kültürlerle ait evrensel karakterler, farklı ülkeler ve ülkelere ilişkin yemek kültürünün ele alınması öğrencileri birleştirici ve bütünleştirici bir yaklaşımdır.



Görsel 13. A1.4 Ders kitabı (s.78)

Kültürlerarası iletişim stratejileri Türkçenin öğrenilme sürecinde önemlidir. Bu nedenle dil ile taşınan bütün kültürel değerlerin hedef dil ve kültürle örtüşen özelliklerinin öne çıkarılması ve kültürlerarası iletişimi sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmesi gereklidir. Bu çerçevede yerel kültürlerin ve değerlerin de öğretim materyallerinde kendine yer bulması sağlanmalıdır (TMV, 2023b, s.35). Görsel 13'te de görüleceği üzere kitaplarda Türk kültürüne ait öğeler iletişimsel bağlam içerisinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra öğretim setlerinde Türk kültürünü özgün bir biçimde sunmak amacıyla kültüre ait türküler ve TRT Çocuk' tan otantik içerikler de sunulmuştur.



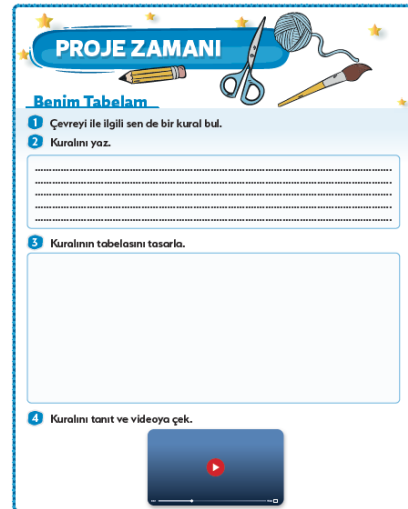
Görsel 14. A1.4 Ders kitabı (s.92)

Görsel 14'te de görüleceği üzere geleneksel Türk el sanatları örneği öğrencilere dikkat çekici, otantik bir içerik olarak sunulmuş, yanı sıra da dinleme anlama etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yaş seviyesine uygun otantik materyaller ile öğrenme süreci zenginleştirilmiştir.

Etkinliklerin öğrenme sürecine katkısına ilişkin bulgular



Görsel 15 A1.4 DK 2. kitap (s.17)



Görsel 16 A1.3 Ders kitabı (s.162)

Kitaplarda ayrıca ünitedeki her bir bölümün sonunda konuya uygun şarkılar mevcuttur (Görsel 15). Öğretimin zenginleştirilmesinde ve bireyselleştirilmesinde bu tür etkinlikler önem taşımakta farklı yollarla öğrenen öğrencilerin ilgilerine hitap etmektedir. Bununla birlikte her ünite sonunda çeşitli proje ve görevler yer almaktadır (Görsel 16). Bu da setlerin vadettiği çok yönlü gelişimi destekleme ve öğrenme sürecini okulun dışına yayma hedefiyle örtüşmektedir.



Görsel 17 A1.4 DK 2. kitap (s. 47)

Kitaplarda metinlerin karakterler ve ele alınış bakımından seviyeye uygun bir yaklaşımla ilgi çekici hâle getirilmesi ve dil bilgisi yapılarının metin içerisinde kavratılması, dilin iletişimsel işlevinin öne çıkarılması noktasında göze çarpan bir husustur. Ayrıca Görsel 17'de görüldüğü üzere etkinlik yine drama ile birleştirilerek öğrencilerin aktif katılım yoluyla öğrendikleri yapıları kullanmalarını sağlamış, pekiştirme etkinlikleri eğlenceli ve kalıcı hâle getirilmiştir.

Kitap setlerinin ölçme-değerlendirme çeşitliliğine ilişkin bulgular

Kitap setlerinin ölçme- değerlendirme çeşitliliğine ilişkin veriler; çoktan seçmeli, açık uçlu, öz değerlendirme, eşleştirme, sıralama, cümle tamamlama vb. türlerin kitaplarda olup olmadığına dair maddeleri içeren "Ölçme -Değerlendirme Çeşitliliğine İlişkin Kontrol Listesi" ile sağlanmıştır. Üç puanlayıcının her bir set bağlamında 12 maddeye verdiği puanların ortalama, yüzde ve frekans değerlerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5 Setlerin ölçme-değerlendirme çeşitliliğine ilişkin çapraz tablo


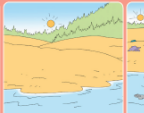


Test Türü		Kitap Seti				Toplam
		İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4	
ÇOKTAN	Gözlenen frekans(n)	0	0	0	0	0
	Sütun içi yüzde (%)	%0,0	%0,0	%0,0	%0,0	%0,0
	Toplam içindeki yüzde (%)	%0,0	%0,0	%0,0	%0,0	%0,0
ÖZ	Gözlenen frekans(n)	0	0	1	1	2
	Sütun içi yüzde (%)	%0,0	%0,0	%9,7	%9,1	%5,3
	Toplam içindeki yüzde (%)	%0,0	%0,0	%2,7	%2,7	%5,3
EŞLEŞTİRME	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
AÇIK U.	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
CÜMLE T.	Gözlenen frekans(n)	0	0	0	1	1
	Sütun içi yüzde (%)	%0,0	%0,0	%3,2	%9,1	%3,5
	Toplam içindeki yüzde (%)	%0,0	%0,0	%0,9	%2,7	%3,5
OKUMA ANL.	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6

Test Türü	Kitap Seti					Toplam
	İOY+A1.1	A1.2	A1.3	A1.4		
VAR-YOK	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
EVET-HAYIR	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
DOĞRU-YANLIŞ	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	0	0	1	1	2
	Sütun içi yüzde (%)	%4,0	%0,0	%9,7	%9,1	%6,2
DİNLEME-ANL.	Toplam içindeki yüzde (%)	%0,9	%0,0	%2,7	%2,7	%6,2
	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
YAZMA	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
SIRALAMA	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	1	1	1	1	4
	Sütun içi yüzde (%)	%12,0	%12,5	%9,7	%9,1	%10,6
Total	Toplam içindeki yüzde (%)	%2,7	%2,7	%2,7	%2,7	%10,6
	Gözlenen frekans(n)	8	8	10	11	38
	Sütun içi yüzde (%)	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0	%100,0
	Toplam içindeki yüzde (%)	%22,1	%21,2	%27,4	%29,2	%100,0

Tablo 5 incelendiğinde setlerin hiçbirinde çoktan seçmeli test maddelerine yer verilmediği görülmektedir ($n = 0$, %0,0). Bununla birlikte; eşleştirme, açık uçlu sorular, okuma-anlama, var-yok, evet-hayır, dinleme-anlama, yazma ve sıralama tekniklerinin tüm kitap setlerinde (İOY+A1.1, A1.2, A1.3, A1.4) standart olarak bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sekiz ayrı teknik incelemeye tabi tutulan materyallerin temel ölçme- değerlendirme yapısını oluşturmakta ve toplam puanların %84,8'ine tekabül etmektedir. Bu durum setlerin daha çok sürece dayalı ve alternatif değerlendirme tekniklerine odaklandığını göstermektedir.

Kitap setleri birbiri ile karşılaştırılacak olursa toplamda 11 puan ve %29,2'lik oran ile A1.4 seti bünyesinde en fazla farklı ölçme aracını barındırmasıyla en kapsamlı set olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu set öz değerlendirme, cümle tamamlama ve doğru-yanlış gibi teknikleri de barındırmasıyla diğerlerinden ayrılmaktadır. Cümle tamamlama yalnızca A1.4 setinde (%9,1) kullanılmıştır. Aşağıda A1.4 kitabındaki cümle tamamlama etkinliklerine örnek olarak bir görsel sunulmuştur.

3 Görselleri incele ve cevapla.

Plajlar				
	Fındık Plajı	Çınar Plajı	Yeşil Plaj	Kum Plajı
	★★★★ ★★★★	★★★★ ★★★☆☆	★★★★ ☆☆☆☆	★★★★ ★★★☆☆
	En temiz plaj Plajı Plajı Plajı'ndan daha kirlidir. Plajı
..... Plajı Plajı'ndan daha temizdir.	En kirlili plaj Plajı'dır.	

Görsel 18. A1.4 Ders Kitabı cümle tamamlama etkinliği (s. 144)

A1.3 seti, 10 puan (%27,4) ile çeşitlilik açısından ikinci sırada yer almaktadır. Okuma Yazma Öğreniyorum+A1.1 ve A1.2 setlerinden farklı olarak bu sette öz-değerlendirme ve doğru-yanlış teknikleri de yer almaktadır. Aşağıda A1.3 setinden örnek etkinlikler sunulmuştur:

Kendimi Değerlendiriyorum			
1. Meslekler hakkında bilgi verebilirim ve bilgi isteyebilirim.			
2. Cerekleendirme yapabilirim.			
3. Planlarımı/tasarlarımı/hayallerimi anlatabilirim.			
4. Olayları sıralayabilirim.			
5. Bir başkasını tanıtabilirim.			
6. İlgili alanların hakkında bilgi isteyebilirim, bilgi verebilirim.			

Görsel 19. A1.3 Çalışma Kitabı Öz Değerlendirme Etkinliği (s. 15)

3 Metne göre hangi cümle doğru, hangi cümle yanlış, işaretle (✓).

1. Ayşe bugün ablası ile sinemaya gidecek.
2. Ayşe bugün babası ile resim sergisine gidecek.
3. Ayşe hafta sonu müzeye gidecek.
4. Ayşe hafta sonu yüzme havuzuna gidecek.
5. Ayşe müzeden oyuncak bir zürafa alacak.

D	Y
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Görsel 20. A1.3 Çalışma Kitabı D/Y Sorusu (s.23)

Okuma Yazma Öğreniyorum+A1.1 ve A1.2 setleri toplam 8'er puan ile (%22,1 ve %21,2) ölçme-değerlendirme çeşitliliği açısından en düşük çeşitliliğe sahip setlerdir. Yalnızca yukarıda bahsi geçen 8 ana tekniği barındırmakta, öz değerlendirme veya doğru- yanlış gibi tekniklere yer vermemektedirler. Aşağıda bu hususa ilişkin A1.1 ders kitabı ve A1.2 çalışma kitabında yer alan birer etkinlik örneği sunulmuştur.

5 Oku ve yaz.

Onlar niçin kavga ediyor?

Masaldan ne anladın?

a. Kelimeler

1 Kelimeleri eşleştir.



- diş fırçalamak
- el yıkamak
- yüz yıkamak
- banyo yapmak
- saç taramak
- çöp atmak



Görsel 21. A1.1 Ders Kitabı Açık Uçlu Soru Örneği (s.46)

Görsel 22. A1.2 Çalışma Kitabı Eşleştirme Sorusu (s.8)

Setlerde yer alan ölçme- değerlendirme tekniklerinin dağılımı incelendiğinde 8 ana tekniğin standart olarak tüm setlerde yer aldığı, seviye arttıkça ölçme- değerlendirme tekniği çeşitliliğinin de arttığı gözlenmiştir. Cümle tamamlamanın sadece A1.4'te yer alması, öz değerlendirme araçlarının ileri seviyelerde bulunması buna örnek verilebilir. Toplam puanlar da (sırasıyla %22,1, %21,2, %27,4, %29,2) bu bulguyu doğrular niteliktedir. Bu durum incelenen materyallerde ölçme-değerlendirme teknikleri açısından aşamalık ve sarmallık ilkelerinin dikkate alındığını göstermektedir.

Sonuç, tartışma ve öneriler

Bu araştırmada Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayımlanan Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setleri; yardımcı materyaller, biçimsel özellikler, içerik ve ölçme-değerlendirme çeşitliliği boyutlarında incelenmiştir. Bulgular, setlerin çocuklara yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çoklu materyal desteğini önceleyen ve yapılandırılmış bir öğretim tasarımına dayanan bir kurumsal yaklaşımı yansıttığını göstermektedir. Bu çerçevede, Maarif Türkçe setlerinin amaç ve içerik iddialarıyla da örtüşmektedir.

Yardımcı materyallere ilişkin bulgular, incelenen tüm setlerin çalışma kitabı, öğretmen kılavuzu, dinleme-izleme materyalleri ve ek destek materyalleri bakımından eksiksiz bir yapı sunduğunu göstermektedir. Materyal geliştirme alan yazınında ders kitabının "tek başına" yeterli olmadığı; özellikle farklı öğrenen gereksinimleri ve öğretim bağlamları dikkate alındığında öğretmeni yönlendiren kılavuzlar ve tamamlayıcı kaynakların materyalin pedagojik değerini artırdığı vurgulanmaktadır (Tomlinson, 2013; McGrath, 2016). Bulgular, setlerin öğretim sürecini yalnızca ders kitabı üzerinden değil, bütüncül bir materyal yapısı üzerinden kurduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Maarif yayınları bağlamında yardımcı okuma materyallerinin CEFR'de "serbest zaman etkinliği olarak okuma" ve "aracılık/mediation" gibi boyutlar açısından ele alınabildiğini gösteren güncel bulgular, tamamlayıcı materyal çeşitliliğinin öğretim hedefini güçlendirmektedir (Kapusizoğlu, 2025).

Biçimsel özelliklere ilişkin bulgular, özellikle baskı kalitesi, görsel öğelerin içerikle uyumu, renk seçimi ve yazı karakterinin okunabilirliği gibi ölçütlerde setlerin genel olarak olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Çocuklara yabancı dil öğretiminde görsel tasarımın dikkat, güdülenme ve anlam kurma süreçlerini desteklediği; materyalin "çekiciliği/appeal" ve "kullanılabilirliği"nin (usability) öğrenme katılımını etkilediği sıklıkla vurgulanmaktadır (Cameron, 2001; Shin & Crandall, 2014). Buna karşılık, ağırlık ve boyut gibi ergonomi bileşenlerinde puanların görece daha düşük olması, özellikle ilköğretim düzeyinde materyalin taşınabilirlik ve sınıf içi pratiklik boyutlarının yeniden ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Bu, materyal değerlendirme yaklaşımlarının "pedagojik yeterlik" kadar "kullanım bağlamına uygunluk" ölçütünü de birlikte ele alması gerektiği görüşüyle uyumludur (Tomlinson, 2013; McGrath, 2016).

Kitapların içerik özelliklerine ilişkin bulgular, öğretim setlerinin Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nın amaçları, öğretim ve ölçme- değerlendirme yaklaşımları, izlenceleri, tema ve kazanımları paralelinde hazırlandığını göstermektedir. Programın yansımaları özellikle öğretmen kılavuz kitaplarında açıkça kendini göstermekle birlikte örtük olarak tüm setlerde göze çarpmaktadır. Setlerin dikkat çekici bir diğer özelliği de özellikle dinleme ve okuma metinlerinde öne çıkan canlandırma etkinlikleri ve kılavuz kitaplarda yer alan dersin pek çok aşaması için ayrı olarak planlanmış eğitici oyunlara sahip olmasıdır. Setlerin oyun ve drama temelli tasarlanmış olması öğrencilerin derse aktif katılımlarını, akran etkileşimini, derse karşı ilgi ve motivasyonlarına olumlu etki ve dolayısıyla kalıcı öğrenmeler sağlanması açısından güçlü bir yön olarak değerlendirilebilir. Güncel araştırmalarda da drama kullanımının öğrencilerin dil öğrenimine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği vurgulanmış; öğrenciyi süreçte aktif kılması, eğlenceli olması, kalıcı öğrenme sağlaması açısından etkili bir yöntem olarak görülmüştür (Kutlu & Çevik, 2025). Öğretim setlerinin kültürlerarasılık ve kültürel etkileşim bağlamında güçlü içeriklere sahip olduğu görülmüştür. Setlerin tasarlanmasında her üniteye görülen ana karakterlerden biri olarak Karagöz ve Hacivat'ın yer alması (A1.2), ünitelerin otantik materyaller ile zenginleştirilmesi, setlerde yerel ve evrensel kültüre ait öğelerin harmanlanması kültürel etkileşimi desteklemektedir. Maarif Türkçe materyallerine yönelik güncel incelemelerde kültürel içeriklerin sistematik biçimde ele alındığı ve kültürel etkileşim boyutunun vurgulandığı görülmektedir (Ercan Güven & Çimen, 2024). Bu bağlam, setlerin yalnızca dil becerilerini değil, kültürel anlam kurma ve etkileşim hedeflerini de destekleyecek şekilde tasarlanmasının önemini güçlendirmektedir. Setlerde öğretim sürecinin zenginleştirilmesinin diğer bir yolu olarak da

ünitelerdeki her bir bölümün sonunda konuya uygun tasarlanmış şarkılar örnek verilebilir. Ayrıca proje etkinlikleriyle öğrencilerin çok yönlü gelişiminin de desteklenmesinin amaçlandığı vurgulanabilir.

Ölçme-değerlendirme çeşitliliğine ilişkin bulgular, setlerde çoktan seçmeli maddelere yer verilmediğini; bunun yerine eşleştirme, açık uçlu sorular, okuma-anlama, dinleme-anlama ve yazma gibi süreç temelli/alternatif tekniklerin öne çıktığını göstermektedir. Dil öğretiminde ölçmenin “öğrenmeyi destekleyen” (assessment for learning) bir işlev üstlenmesi gerektiği; çocuklarla çalışırken performans dayalı, anlamlı görevler ve süreç odaklı yaklaşımların daha işlevsel olabildiği vurgulanmaktadır (Brown, 2004; McKay, 2006). Bu bulgu, setlerin ölçme yaklaşımının iletişimsel ve görev temelli dil öğretiliyle uyumlu okunabileceğini göstermektedir. Ayrıca seviye yükseldikçe ölçme araçlarının çeşitlenmesi ve özellikle üst seviyelerde öz değerlendirme türlerinin görünür hâle gelmesi, CEFR'nin güncellenen vurgularıyla da ilişkilendirilebilir. CEFR Companion Volume; arabuluculuk/mediation, çevrim içi etkileşim gibi boyutları genişletirken, öğrenen özerkliği ve öz değerlendirme pratiklerinin desteklenmesine dönük bir çerçeve sunmaktadır (Council of Europe, 2020).

Genel olarak bulgular, Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setlerinin içerik, materyal çeşitliliği ve ölçme yaklaşımı bakımından güçlü bir çerçeve sunduğunu; ancak biçimsel olarak ergonomi (ağırlık/boyut) gibi alanlarda iyileştirme potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar neticesinde;

1. Öğretim setleri ağırlık -boyut açısından kitap hazırlayıcıları tarafından yeniden ele alınabilir.
2. Daha derinlemesine inceleme yapılması açısından Maarif Türkçe İlkokul Kitap Setlerinin her bir seviyesi (Okuma Yazma Öğreniyorum, A1.1, A.1.2, A.1.3, A1.4) kendi içerisinde ayrı ele alınarak çalışmanın alt boyutları yahut farklı boyutlarla yeniden değerlendirilebilir.
3. Öğretim setlerini kullanan öğretmenler ve/ya öğrencilerin görüşleri ile kitapların güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarıldığı yeni araştırmalar tasarlanabilir.

şeklinde önerilerde bulunulabilir.

Yazar katkı oranları

Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar çatışması beyanı

“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi: Maarif Türkçe Örneği (Kitap Seti İncelemesi)” başlıklı makalemizin herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur. Yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektepleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi* (Genişletilmiş bs.). Pegem Akademi.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Cansız Aktaş, M. (2023). Nitel veri toplama teknikleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113–136). Pegem Akademi.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe.
- Çelik, S., & Kodan, E. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1405–1423.

- Ercan Güven, A. N., & Çimen, İ. (2024). Maarif Türkçe ders kitaplarının kültürel öğeler bağlamında incelenmesi (B1 ve B2 düzeyi). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 7(1), 138–167.
- Erdil, M., & Açık, F. (2021). Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı ile Türkçe öğretim setlerinde dil bilgisi içeriklerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 130–161.
- Kaplan, K., & Bilgin, A. (2024). A1.1 ders kitaplarında somut olmayan kültürel miras unsurları (Maarif Türkçe örneği). *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89–98.
- Kapusizoğlu, F. (2025). Yabancılar Türkçe öğretimi yardımcı materyalleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 706–733.
- Karataş, H. İ. (2024). *Türkiye Maarif Vakfının maarif Türkçe ortaokul A1 kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kömür, E. (2010). Osmanlı Devleti Enderun Mektebi'nde eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemine etkileri (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kutlu, İ., & Çevik, A. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dramanın kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 129-145.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Nordlund, M. (2016). EFL textbooks for young learners: A comparative study. *Education Inquiry*, 7(1), 1–19. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.27787>
- Ömeroğlu, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi: Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öz, Y. (1996). *Tarih boyunca Farsça–Türkçe sözlükler* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pérez, A., & García, M. (2023). Children's textbooks as tools for language, culture, and emotional development. *Language, Culture and Curriculum*, 36(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2145678>
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners English: From theory to practice*. National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- Timur Ağıldere, S. (2010). XVIII. yüzyıl Avrupa'sında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemi: Osmanlı İmparatorluğu'nda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669–1873). *Turkish Studies*, 5(3), 693–704.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023a). *Maarif Türkçe kitap setleri*. <https://turkiyemaarif.org/editions/maarif-turkce-kitap-setleri>
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023b). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı Yayınları.