

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ YARDIMCI MATERYALLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İnceleme Makalesi

Firdevs KAPUSIZOĞLU*

Geliş Tarihi: 06.03.2025 | **Kabul Tarihi:** 20.09.2025 | **Yayın Tarihi:** 25.12.2025

Özet: Dil öğretiminde ders kitapları farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyan öğrenciler için her zaman yeterli olmamaktadır. Bu sebeple dil öğreticilerinin öğrenme ortamına, öğretim programına, hedef kitlenin öğrenme durumlarına, dersin hedefleri ve çağın güncel gelişmelerine uygun yardımcı materyalleri seçmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil seviyeleri ve yaş düzeylerine uygun hazırlanan yardımcı materyal çeşitliliğinin sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu eserlerin belirli açılardan incelenerek güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, tasarlanacak materyallerin niteliği açısından son derece önemlidir. Çalışmada Türkçenin K12 düzeyinde yabancı dil olarak öğretimine destek olması için hazırlanan Maarif Türkçe Yardımcı Okuma Kitap Seti (TMV, 2023), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* tamamlayıcı cildine (MEB, 2020) eklenen “serbest zaman etkinliği olarak okuma” ve “iletişime aracılık etme” tanımlayıcıları çerçevesinde ele alınmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yapılandırılan araştırma ile “*Maarif Türkçe Yardımcı Okuma Kitap Setleri*, yazılı ve görsel anlatımı bakımından serbest zaman etkinliği olarak okumaya uygun mudur?” ve “*Kitap setleri* yazılı ve görsel anlatımı bakımından iletişime aracılık etmeye olanak sunmakta mıdır?” sorularına yanıt bulmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için A1 ve A2 dil seviyelerinde yayımlanan 41 yardımcı okuma kitabı, doküman olarak belirlenerek içerik analizi ile yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle kitap setlerinin serbest zaman etkinliği olarak okuma etkinlikleri için işlevsel olduğu; çoğul kültürlü bir ortam sağlanmasına ve öğrencinin hassas durumlarda aracı görevi üstlenebilmesine olanak tanıyan göstergeler barındırması da öğrencilerin resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme becerilerini geliştirecek göstergeleri içermediği ortaya çıkmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okumayı kavrama ve aracılık etkinliklerinde daha işlevsel bir rol üstlenebilmesi için kitap kurgularının özellikle gündelik durumlarda gereken aracılık rolünü deneyimlemeyi destekleyecek şekilde geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçerik analizi, iletişime aracılık, okuma etkinlikleri, yabancılara Türkçe öğretimi, yardımcı okuma kitapları.

AN EXAMINATION OF SUPPLEMENTARY MATERIALS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Review Article

Received: 06.03.2025 | **Accepted:** 20.09.2025 | **Published:** 25.12.2025

Abstract: In language teaching, textbooks are not always sufficient for learners who need different learning styles. For this reason, language instructors need to select supplementary materials appropriate to the learning environment, curriculum, learning status of the target audience, course objectives, and current developments of the era. It is known that the variety of supplementary materials prepared appropriate to language levels and age levels in teaching Turkish as a foreign language is limited. Examining these works from certain perspectives and identifying their strengths and weaknesses is extremely important for the quality of the materials to be designed. In this study, the Maarif Turkish Supplementary Reading Book Set (TMV, 2023), prepared to support the teaching of Turkish as a foreign language at K12 level, was discussed within the framework of the descriptors “reading as a leisure activity” and “mediation of communication” added to the Supplementary Text of the Common European Framework of Reference for Languages (MEB, 2020). In this research, structured with a case study, one of the qualitative research designs, the questions “Are the Maarif Turkish Supplementary

* Öğr. Gör. Dr.; Türkiye Maarif Vakfı; firdevskapu@gmail.com  0000-0002-1410-421X

Reading Book Sets suitable for reading as a leisure activity in terms of their written and visual expression?” and “Do the book sets enable mediation of communication in terms of their written and visual expression?” The aim was to find answers to these questions. To this end, 41 supplementary reading books published at the A1 and A2 language levels for primary and secondary school students were selected as documents and analyzed through content analysis. Based on the findings, it was revealed that the book sets were functional for reading activities as a leisure activity; while they included indicators that facilitated a multicultural environment and enabled learners to act as mediators in sensitive situations, they did not include indicators that would develop learners' skills as mediators in informal situations. It has been concluded that, in order for Turkish to play a more functional role in reading comprehension and mediation activities when taught as a foreign language, book plots need to be developed in a way that supports experiencing the mediation role required in everyday situations.

Keywords: Content analysis, mediating communication, reading activities, supplementary reading books, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Öğretici ve öğrencilerin büyük bir bölümü ders kitaplarını doğrudan dersin kendisiyle özdeşleştirmekte ve onları tek bilgi kaynağı olarak görmektedir. Bu durum çoğunlukla öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarına bağlı kalmalarına ve yaratıcı yaklaşımlarla yapılandırılan etkinliklerden sınırlı düzeyde yararlanmalarına yol açmaktadır. Oysa ders kitabı, tek başına bir rota niteliği taşımamakta; daha ziyade kullanıcılarının öğrenme deneyimlerini şekillendirmektedir (McGrath, 2002, s. 3). Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre belirli tamamlayıcı materyaller kullanmalıdır. Riasati ve Zare (2010, s. 55) öğrenmede farklı stillere ihtiyaç duyan öğrenci grupları olduğunu, bir ders kitabındaki konuların tüm öğrenciler için aynı şekilde ilgi çekici olamayabileceğini, ders kitaplarının sınırlayıcı olduğunu ve öğrencilerin yaratıcılığını engellediğini ifade etmiştir. Tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını ve dersin hedeflerini tek başına karşılayabilecek ideal bir ders kitabı üretilmesi mümkün olmadığından öğrencilerin hedef kitleye, öğretim programına, öğrenme ortamına uygun, öğrenci özerkliğini teşvik edecek yardımcı materyalleri seçmesi ve kullanması oldukça önemlidir.

Yardımcı materyaller alan yazında farklı kategoriler altında incelenmektedir. Ur (2013, s. 1) yardımcı materyalleri kağıt ve dijital olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Spratt vd. (2005, s. 114)'ne göre tamamlayıcı materyaller “dilbilgisi, kelime bilgisi ve fonoloji alanlarına yönelik beceri geliştirme materyalleri; iletişimsel aktiviteler koleksiyonu ve öğretici kaynak materyallerini” içerir. Belcher ve Hirvela (2000, s. 26) dil öğretimi için tamamlayıcı ders kitapları ve edebi ürünlerin kullanımını uygulamalı dilbilim çalışmalarının yaygınlaşmasıyla ilişkilendirmiştir. Yabancı dil öğretiminde yardımcı okuma kitaplarının okumada birçok alt beceriyi geliştirmek için kullanılabilmesini belirtmek gerekir. Öğrencileri düzenli olarak okuma metinleriyle tanıştırmak ve farklı metin türlerine erişmelerini sağlamak anlama becerisinin gelişimine çeşitli katkılar sunarken aynı zamanda öğrencilerin fonolojik farkındalık ve kelime bilgisi edinmelerini, söz varlığını zenginleştirmelerini, dilin estetik ve otantik kullanımını kurgusal çerçevede deneyimlemelerini, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini, aktif okur kültürü edinmelerini kolaylaştırmaktadır.

Yardımcı materyallerin dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisi bulunmakla birlikte öğrencilerin bu materyalleri seçerken dikkate almaları gereken bazı ölçütler vardır. İdeal olarak materyaller öğrencinin yönetebildiği bir öğrenme sürecine uyumlanacak şekilde

geliştirilmeli, müfredatı desteklemeli veya geliştirmeli, dersin öğrenme çıktıları ve içeriğiyle ilgili olmalıdır. Öğrencilerin duygusal gelişimleri, becerileri, öğrenme biçimleri, sosyal gelişimlerine uygun olmalıdır. Kullanım amaçlarına uygun biçimsel özellikleri taşımalıdır. İçeriğinde kalıp yargıları yansıtmaktan kaçınmalı, adil ve objektif olmalı; uygunsuz dil ve imgeler, önyargı, propaganda, ayrımcılık ve cinsiyet rollerine dair stereotipler içermemelidir. Yaratıcılık, eleştirel ve işbirlikçi düşünme, problem çözme için teşvik edici olmalıdır. Bunlara ek olarak Tomlinson (2012, s. 143) seçilen/geliştirilen materyallerin “bilgilendirici (öğrenciyi hedef dil hakkında bilgilendiren), öğretici (öğrenciye dili kullanması için rehberlik eden), deneyimsel (öğrenciye dili kullanma deneyimi sağlayan), ortaya çıkarıcı (öğrenciyi dili kullanmaya teşvik eden) ve keşfedici (öğrencinin dil hakkında keşifler yapmasına yardımcı olan)” nitelikte olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu ölçütler dikkate alındığında örneğin çok dilli, çok kültürlü eğitim ortamlarında yardımcı okuma materyallerinden, çok kültürlü ortam yaratmaya katkı sunması; kaynak kültür ve hedef kültürün etkileşimine olanak tanınması beklenmektedir. Fleet (2006, s. 7) öğrencilerin edindikleri çeşitli kültürel bilgiler yoluyla iletişimsel becerilerini geliştirmeye, daha özgün bir öğrenme fırsatı elde etmeye ve dili öğrenmeye olanak bulduklarını ifade etmektedir. Vygotsky (1962) de kültür içinde kazanılmış olan deneyimlerin, bireyin gelişimini önemli oranda etkilediğini; dilin, sembollerin ve kavramların, kültürel deneyimlerin kazanımı ile birlikte bireyin zihinsel gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde gerçekleşecek kültürel etkileşimin dengeli ve kapsayıcı olması, dil öğrenimine katkıda bulunması öğretimde yararlanılan materyallerin işlevselliği ile doğrudan ilişkilidir.

Çeşitli sebeplerle bir arada yaşamayı deneyimleyen farklı kültürdeki insanlar yeni bir dili öğrenirken kültürlerin etkileşime girmesinde rol oynayan aktörler olarak önce kendilerini ardından dünyayı tanımak için resimli materyallerden yararlanmaktadır. Özellikle öğrencilerin çok kültürlü eğitim ortamlarında kültürlerarası anlayışını geliştirmesi, genişletmesi ve derinleştirmesi böylelikle kültürler arasında elçilik/aracılık edebilecek bilince ulaşmasında eğitim materyalleri oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Bugünün dünyasında savaşlar, doğa olayları, refah yoksunluğu, eğitim ve iş fırsatları gibi sebeplerle artan göçler neticesinde farklı etnik kökenden, dilden, dinden ve kültürden unsurların bir arada yaşadığı bilinmektedir. Çok kültürlülük; ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, eğitim, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Okul, bu çok kültürlü dokunun izdüşümünün yansıdığı bir ortam olarak tüm öğrenciler için eşit eğitim fırsatları sunmalıdır.

Dil öğretiminde kullanılan yardımcı materyallerin önemi, sadece dil becerilerinin geliştirilmesi ile sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin kültürel farkındalıklarını ve sosyal duyarlılıklarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim ortamlarında etkileşimi artırmakta, çok kültürlülüğü öğrenim süreçlerine entegre etmekte, öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimlerini güçlendirerek, hoşgörüyü ve kültürel anlayışı pekiştirmekte önemli bir paya sahiptir. Bu sebeple Türkçe derslerinde kullanılacak materyallerin kültürlerarası etkileşime, iletişime aracılık etme konusundaki durumu incelemeye değer bir meseledir. Türkçe öğreticilerinin, öğrencilerin hem öz kimliklerini hem de farklı kültür ve kimliklerdeki insanları doğru ve olumlu bir şekilde tasvir eden materyaller kullanmayı rutinin bir parçası

haline getirmeleri hâlinde derslerini, dil becerilerini geliştirmekten çok daha fazlasını sunan bir mecraya dönüştürecekleri düşünülmektedir.

1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cildinde Yaratıcı Metinler

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Başvuru Metni (D-AOBM); Avrupa Konseyi'nin Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğini sürdürme, bu çeşitlilikler arasındaki etkileşimi artırma hedefiyle ortaya çıkmıştır (MEB, 2001). Çerçeve metinde, bireyler toplumsal hayattaki iletişimsel becerilerini yerine getirmeye çalışan birer “sosyal aktör” olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım bireylerin, içinde bulundukları toplumun sosyokültürel unsurlarına uyum sağlamasını ve iletişim becerisini artırarak hayat boyu öğrenmeyi geliştirmesini hedeflemektedir.

2018'de güncellenen metin, 2020'de sunulan ek bir metinle değişen dünya ihtiyaçlarına karşılık vermektedir. “Mediation/aracılık” kavramı üzerine hazırlanan tanımlayıcı ölçekler, bu kapsamda ortaya çıkmıştır. Güncellenen metinde “bir metne, kavramlara ve iletişime aracılık etme”ye yönelik ölçekler sunulmaktadır. Bundan başka yaratıcı metinler ve edebiyatla ilgili de üç yeni ölçek eklenmiştir. Bunlar, serbest zaman etkinliği olarak okuma, yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüşleri ifade etme, yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme şeklindedir. *D-AOBM tamamlayıcı cildine* (MEB, 2020) boş zaman etkinlikleriyle ilgili tanımlayıcılar ilave edilmiştir. Boş zaman etkinliği olarak okuma; yaratıcı metinler, farklı edebiyat biçimleri, dergi ve gazete makaleleri, bloglar ve biyografileri okumayı içermektedir. Metinlerdeki çeşitlilik; okumanın sadece bilgi alma faaliyeti olarak görülmediğini, dil öğretiminde dilin yaratıcı ve sanatsal kullanımının önemsendiğini göstermektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, *Maarif Türkçe Yardımcı Okuma Kitap Setleri*'nin (TMV, 2023) yazılı ve görsel anlatımı bakımından serbest zaman etkinliği olarak okumaya uygunluğu ile iletişime aracılık etme bakımından durumunu tespit etmeyi amaçlamaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu model, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplama, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyma (Creswell, 2020, s. 99) ve daha önce incelenmeyen, üzerinde çalışılmayan durumları açığa çıkartma (Yin, 1984, s. 147) fırsatları sunduğu için tercih edilmiştir.

Durum çalışması, iç içe geçmiş çoklu durum deseniyle ele alınmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. *Maarif Türkçe Yardımcı Okuma Kitap Setleri* yazılı ve görsel anlatımı bakımından serbest zaman etkinliği olarak okumaya elverişli midir?
2. *Kitap Setleri* yazılı ve görsel anlatımı bakımından iletişime aracılık etmeye olanak sunmakta mıdır?

3.2. İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesneleri; Türkiye Maarif Vakfı Yayınları tarafından hazırlanan yardımcı okuma kitapları olarak belirlenmiştir. İnceleme nesnesinin seçiminde, eserlerin K12 düzeyinde ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2020) esas alınarak hazırlanması yönüyle alanında ilk olduğu vurgusu (TMV, 2023) belirleyici olmuştur. Tamamlayıcı metinde (MEB, 2020) yer verilen ölçeklerde A1 öncesi düzeye dair tanımlayıcılara yer verilmediğinden araştırmaya okul öncesi için hazırlanmış 9 kitap dâhil edilmemiştir. İnceleme nesnelerine dair bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Eserler araştırmanın bulgular bölümünde sadece isimlerinin baş harfleri kullanılarak ifade edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

No	Kitap Adı	Kısaltması	Hedef Kitle Yaş Düzeyi	Seviye
1	Kitapta Bir Fare Var!	KBFV	7+	A1.1
2	Leyla ile Lale	LİL		
3	Bir İlkbahar Günü	BİG		
4	Leyla ve Arkadaşları Mutfakta	LVAM		
5	Çantada Ne Var?	ÇNV	8+	A1.2
6	Bilet Nerede?	BN		
7	Sesim Sesim Güzel Sesim	SSGS		
8	Kütüphanede Bir Gün	KBG		
9	Uç Uç Uçurtma	UUU	9+	A1.3
10	Küçük Dostlarımız	KD		
11	Pikniğe Gidiyoruz	PG		
12	Penceremde Bir Misafir	PBM		
13	Lunapark Macerası	LM	10+	A1.4
14	Bir Hayalim Var	BHV		
15	Fıstıklar Kimin?	FK		
16	İstanbul’da Bir Gün	İBG		
17	Sıcak Bir Yuva	SBY	11+	A1 (1-2-3-4)
18	Oyun İçinde Oyun	OİO		
19	Cevabın Peşinde	CP		
20	Kristal Yumurta	KY		
21	Haritanın Gizemi	HG	12+	A2.1
22	Arkadaşlarım Şirin Mutfak’ta!	AŞM		
23	Şirin Mutfak’ta Bir Oyuncu Var!	ŞMBOV		
24	Günün İlginç Fotoğrafı	GİF		
25	Hey Piri!	HP	13+	A2.2
26	Şirin Mutfak’ta Resim Dersi!	ŞMRD		
27	Takımlar Yarışıyor	TY		
28	Kutlama Günü	KG		
29	Uzaya Yolculuk	UY	14+	A2.3
30	Minik Gezgin Duman Milas’ta!	MGDM		
31	Haritanın Gizemi	HG		
32	Bizim Mahalleye Hoş Geldiniz	BMHG		
33	Mahallede Hırsız Var	MHV	15+	A1 (1-2-3-4)
34	Korona Korona!	KK		
35	Büyük Şef Yarışması	BŞY		
36	Mali, Cunda Adası’nda	MCA		
37	Hoşça Kal!	HK	15+	A1 (1-2-3-4)
38	Yolculuk	Y		
39	Burası İstanbul	Bİ		

40	Pembe Konak	PK
41	Ekip İşi	Eİ

3.3. Veri Toplama Aracı ve Analizi

Temel nitel araştırmalarda veriler farklı şekillerde toplanabilir. Görüşme, gözlem ya da doküman analizi bu yollardan bazılarıdır (Merriam, 2009). Bu araştırmada veriler, doküman analizi yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmada belirlenen yardımcı materyallerin değerlendirilmesinde *D-AOBM* tamamlayıcı cildinde (MEB, 2020) bulunan “Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma”, “Çoğul Kültürlü Ortam Sağlama”, “Resmî Olmayan Durumlarda Aracı Görevi Üstlenme” ve “Hassas Durumlarda ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırma” ölçekleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulguların yordanması için iki farklı alan uzmanından görüş alınarak çalışmanın tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca analizlerin özgünlüğünü sağlamak için araştırmacı her bir maddeye ilişkin görsel ve ifade örnekleri sunmuştur. İçerik analizinde resimli hikâye kitaplarının görselleri, araştırmacının uzmanlık alanı dışında olduğundan, betimsel analizlerle ele alınmıştır. Kitap görsellerinin kullanımı için Türkiye Maarif Vakfı kurumundan izin alınmıştır.

4. Bulgular

4.1. Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okumaya Uygunluk Bakımından Bulgu ve Yorumlar

“Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma” ölçekleri, *D-AOBM* tamamlayıcı cildinde (MEB, 2020) sunulan yeniliklerden biri olarak dikkatleri çekmektedir. Bu okuma türü, yaratıcı ve kişiler arası dil kullanımında alımlama becerisinin işlevselliğini ifade etmektedir. Okuduğunu kavrama için geliştirilen etkinlik ve stratejilerden biri olan serbest zaman etkinliği olarak okuma, kurgusal olmayan metinleri içerebilmekte ancak bu metinlerin edebi olması gerekmemektedir. Metinler, dergi ve gazeteleri, vlog/ blogları, biyografileri ve muhtemelen de ilgilerine bağlı olarak kişinin sadece iş veya eğitim amacıyla okuyacağı metinleri de kapsayabilmektedir.

Tablo 2’de *Yardımcı Okuma Kitap Setleri*, D-AOBM tamamlayıcı cildinde (MEB, 2020) belirtilen “Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma” ölçeği ile ele alınmıştır.

Tablo 2

Kitapların Gündelik Etkinlikler İçeren Yazılı ve Görsel Anlatım Bakımından Durumu

[illegible]

* D-AOBM tamamlayıcı ciltte (MEB, 2020) belirtilen “Basit bir dilde ve açık bir şekilde oluşturulmuş olması koşuluyla öngörülebilir bir yapı izleyen bir olayı (ör. Oscar Ödülleri) bildiren kısa bir makalenin ana noktasını anlayabilir.” tanımlayıcısı, makale türündeki metinleri işaret etmesi nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır.

Okuma kitaplarında tespit edilen “Bugün günlerden pazar. Mevsim ilkbahar. Her yerde çiçekler var. Mutluyum çünkü parka gidiyorum. Piti de parka gidiyor.” (BİG, s. 5), “Onlar benim ailem. Dedem çay içiyor. Babam gazete okuyor. Kardeşim top oynuyor.” (KBFV, s. 11), “Sokağın sonunda metro durağı var. Biz de durağa yürüdük.” (SSGS, s. 7) “Bu sabah sekizde uyandım. Elimi yüzümü yıkadım. Anneme yardım ettim. Birlikte kahvaltı hazırladık.” (KD, s. 4); “Zeynep, güne heyecanla başladı. Yüzünü yıkadı. Sarı, kıvrıkcık saçlarını taradı. Giysilerini giydi, okula gitmek için hazır. Efe ablasını kahvaltıya çağırdı.” (TY, s. 8) gibi göstergelerin; A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin “Basit kelimelerle anlatılmış gündelik etkinliklerle ilgili kısa, resimli anlatımları anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir.

Dil öğrencisinin dilin farklı kullanım alanlarında sosyal roller edinebilmeleri için günlük rutinelere ilişkin söz varlığını geliştirmesi önem teşkil etmektedir. “Gündelik etkinlikler” ifadesi aynı zamanda yaşam biçimlerine dair sosyokültürel unsurları yansıtmaları bakımından da önemlidir. Örneklere bakıldığında gündelik etkinliklere dair yeme içme alışkanlıkları, hobiler, yaşam alanının tasarımı gibi sosyokültürel unsurların görsel tasarıma yansıtıldığı tespit edilse de özellikle başlangıç düzeyi için hazırlanan okuma kitaplarında yer verilen söz varlığı ve dil ifadelerinde bu unsurların sınırlı şekilde yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun öğretim programında (TMV, 2020) da görülebileceği üzere başlangıç düzeyindeki öğrenciler için yapılandırılan izlencedeki sınırlı söz varlığı ve dil yapılarıyla ilişkili olduğu tahmin edilebilmektedir.

Şekil 1

“Küçük Dostlarımız” Kitabından Örnek Görsel



(Dinçer ve Kapusızoğlu, 2023'ten alınmıştır.)

Örneğin KD'ye (TMV, 2023, s. 4) dair Şekil 1'de sunulan görsele bakıldığında günlük rutinleri içeren ve basit kelimelerle oluşturulmuş yazılı metnin görsel anlatıyla desteklendiği görülmektedir.

Tablo 3

Yardımcı Okuma Kitaplarının Yazılı ve Görsel Metin İlişkisi Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Görsellerin içerik hakkında çok fazla tahminde bulunmasına yardımcı olması koşuluyla resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir (MEB, 2020).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Resimli kitapların iki önemli unsuru olan sözcük ve resimlerin anlatıda birbirlerini tamamladığı söylenebilir. Sipe (2011, s. 238) bu ilişkiyi tanımlarken “sinerji” teriminden yararlanır. Metnin ve resimlerin birlikte ürettiği etkinin, ikisinden birinin yokluğu durumunda elde edilemeyeceğini düşünmektedir. Yazılı ve görsel metnin ortaya çıkaracağı bu sinerjiyi nitelikli bir şekilde okura sunabilen materyaller, öğrencilerin dil ve kültüre dair bağlam oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Yabancı dil öğretiminde metnin kültürle ilişkisinde önemli bir rol oynayan görsel tasarımın, anlam üretmeye imkân tanıyacak şekilde sunulması gerekmektedir.

Lukens vd. (2018, s. 47) “resimli kitap” ve “resimlendirilmiş kitap” olmak üzere iki ayrı kavramdan bahsederek resimlendirilmiş kitaplarda görsellerin anlatıyı olduğu gibi yansıtmak için kullanıldığını, resimli kitaplarda ise anlamın metin ve görselle birlikte ortaya çıktığını ifade etmektedir. İnceleme nesnelerine bakıldığında ilkökul kademesi için hazırlanan eserlerin resimli kitap türünde, ortaokul ve lise kademesi için hazırlanan eserlerin resimlendirilmiş kitap türünde hazırlandığı görülmektedir. Resimli hikâye kitaplarındaki sözcük-imge ilişkilerine dair çeşitli sınıflandırmalar üretilmiştir. Nikolajeva ve Scott (2001, s. 225-226) sözcük-imge ilişkisini; sözcükler ve resimlerin öyküyü birbirlerine paralel şekilde aktardığı “simetrik” etkileşim, kelimeler ve resimlerin tek bir anlatı oluştururken anlatıya birbirlerinden bağımsız katkı sunduğu “tümleyici” etkileşim, kelime ve resimlerin birbirlerinin anlamını zenginleştirdiği veya genişlettiği “pekiştirici” etkileşim, kelimelerle resimlerin farklı hikâyeler anlattığı ‘karşıt etkileşim’ ve hikâyelerin ötesinde farklı iddiaların yer aldığı ‘çelişik etkileşim’ kavramlarıyla ifade etmiştir.

Bu bilgiler ışığında inceleme nesnelerindeki sözcük-imge ilişkisine bakıldığında sözcüklerle imgeler arasında söz varlığının tekrar edilmesini sağlayan simetrik etkileşim ve anlaşılmalı sözcük veya konuların alternatif şekilde ifade edilmesini sağlayan tümleyici etkileşime dair görünüm olduğu tespit edilmiştir. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (TMV, 2020) esas alınarak hazırlandığı ifade edilen okuma kitaplarındaki görsel tasarımın, programda öğretilmesi hedeflenen söz varlığını, imgelerle tekrar etmeyi sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu sayede okuma kitaplarının A1 ve A2 düzeyindeki

öğrenciler için “Görsellerin içerik hakkında çok fazla tahminde bulunmasına yardımcı olması koşuluyla resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 2

Fıstıklar Kimin?” Kitabından Örnek Görsel

Bugün çok heyecanlıyım. Arkadaşlarımla kampa gideceğiz. Bu yüzden sabah erkenden kalktım. Kamp çantamı hazırladım. Çantamın içine kıyafetlerimi, dürbünümü, pusulamı, fenerimi ve not defterimi koydum. Ailemle kahvaltı ettikten sonra çantamı aldım ve dışarı çıktım. Okul servisi evin önündeydi. Servise bindim ve okula gittim.



(Üzer ve Kapusızoğlu, 2023'ten alınmıştır.)

Örneğin FK'ya (TMV, 2023, s. 4) dair Şekil 2'de sunulan görsele bakıldığında öğrencinin resimli hikâyelerdeki kısa metinleri ana hatlarıyla anlayabilmesini ve içeriğe dair tahminde bulunabilmesini kolaylaştıracak bir görsel kompozisyon tasarlandığı görülmektedir. Okur, ana karakterin yazılı anlatıda ifade edilen kamp öncesi hazırlık sürecini, görsel anlatı üzerinden tekrar edebilme imkânı bulabilmektedir. Burada sözcükler ve resimler arasında öyküyü birbirlerine denk şekilde aktaran “simetrik” etkileşimin yansımaları görülmektedir.

Şekil 3

"Burası İstanbul" Kitabından Örnek Görsel



(Uzun, 2023'ten alınmıştır.)

Bununla birlikte Bİ'ye (TMV, 2023, s. 37) dair Şekil 3'te sunulan görsele bakıldığında öğrencinin içerik hakkında tahminde bulunmasına doğrudan engel olacak bir unsur tespit edilemese de İstanbul'un mimarisi, çevre yapısı, sosyokültürel yapısına dair sembolik unsurlara yer verilmediği görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde okuma kitaplarındaki görsel anlatının; öğrencilerin görsel anlatıyı sözel moda dönüştürmesi; edindikleri semiyotik bilgiyi hedef dille anlamlı bağlantılar kurmak için kullanmalarına katkıda bulunacak şekilde tasarlandığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte illüstrasyonların -özellikle kültürel değerleri ana tema ya da başlık olarak belirleyen kitaplarda- öğrencilerin kültürel unsurlara dair tahmin yürütme becerisini geliştirmelerini kolaylaştıracak şekilde gözden geçirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. D-AOBM tamamlayıcı ciltte (MEB, 2020, s. 119) aracılık eden kişinin kültürlerarası iletişimi etkileyen sosyokültürel ve toplumdilbilimsel farklılıklar üzerine sürekli gelişen bir farkındalığa ihtiyacı olduğu vurgulanmıştır. Bu sebeple görsellerin otantik unsurlar içermesi önemlidir.

Tablo 4

Yardımcı Okuma Kitaplarının Betimleyici İfadeler Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan basit bir dille oluşturulmuş betimlemeleri anlayabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “Bu mahallenin komşuları birbirini pek sever, sayar. İnsanları güler yüzlü ve yardımseverdir. Mesela Mali. Hayır hayır, Mali ülkesinden bahsetmiyorum. Ben size Mehmet Ali’yi diyorum. O herkese yardım eder, sorunları çözer, birçok işi kısa sürede yapar, pratiktir. İnsanlar ona kısaca ‘Mali’ der.” (BMHG, s. 4); “Çocuklar burası Antartika. Dünya’nın en soğuk, en kurak ve en rüzgarlı kıtası. Kıta buzullarla kaplı. Burada insanlar sürekli yaşamıyor.” (HG, s. 16); “Zeynep güne heyecanla başladı. Yüzünü yıkadı. Sarı, kıvrırcık saçlarını taradı. Giysilerini giydi, okula gitmek için hazırdı. Efe ablasını kahvaltıya çağırdı.” (TK, s. 8) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan basit bir dille oluşturulmuş betimlemeleri anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir.

Betimleyici metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplardaki sıklığını araştıran Aygüneş (2007, s. 161) bu metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki kullanım düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Betimlemelerin söz varlığını geliştirmeye, öğrencileri belirli dil yapılarını kullanmaya teşvik etmeye ve dil becerilerini geliştirecek bilişsel egzersiz yapmaya olanak sunduğu göz önüne alındığında bu sonuç şaşırtıcı görülmemektedir. Calfee ve Chambliss (1987, s. 363)’e göre betimleyici metinlerde betimlemesi yapılacak bir nesne, kişi, varlık veya yer seçilir ve ardından bunların özellikleri sıralanır. Sıralama işleminde tanılama (belirginleştirme), tanımlama, karşılaştırma ve zıtlık,

açıklama, sınıflandırma ve çözümleme gibi ölçütler düzenleme yapmaya olanak sağlar. Bunları yaparken metin içinde konu ağı, listeleme, değişkenler arası ilişki tablosu ve sıralı düzen gibi yöntemler izlenir (Calfee & Chambliss, 1987, s. 357-378).

Okuma kitapları incelendiğinde parçadan bütüne giderek işaret edilen nesnenin yakın ya da uzak özelliklerini aktarmada kullanılan konu ağı yöntemine “Misafirin kıyafetleri yırtıktı. Hava soğuktu ama kıyafetleri inceydi. Üzerinde tişört ve ince bir pantolon vardı. Tırnakları uzun, saçları dolaşık, elleri kirliydi. Parmaklarında yaralar vardı. Yaşlıydı ama yaşını tahmin edemedim. Saçları uzundu.” (HP, s. 15) ifadeleri örnek gösterilebilir. “Okulun bahçesinde tatlı bir telaş var. Çocuklar bahçede gülüyor, konuşuyor. Çam ağaçları rüzgârdan sallanıyor. Zeynep, bahçedeki kuşların seslerini duyuyor. Haziran ayında hava sıcak ve pırıl pırıl.” (TY, s. 10) ifadeleri birbirinden bağımsız nesnelerin bir araya gelerek yeni bir görüntüyü oluşturduğu listeleme yöntemine örnek gösterilebilir. “Sonunda büyük gün geldi. Takımlar sahadaki yerini aldı. Karşı takımın forma rengi maviydi. Kerem’in takımı ise kırmızı renk giydi. İki takım oyuncularını da sahaya çıkıttı. Maç başladı.” (TY, s. 22) ifadeleri karşılaştırma ve zıtlığın ön planda olduğu değişkenler arası ilişki tablosu yöntemine örnek gösterilebilir. “Nadina Suriye’den gelmiş. Recep var. Çok konuşkan ve biraz da obur. Durmadan abur cubur yiyor. Güzide var, o da sanki sosyal medyada yaşıyor.” (AŞM, s. 13) örneği ise sıralı düzen yöntemiyle oluşturulan betimlemeye örnek gösterilebilir.

Genel itibarıyla okuma kitaplarında, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan diğer kitaplardaki gibi, betimlemelere sıklıkla yer verildiği, öğrencilerin bu betimlemelerle tanılama, tanımlama, karşılaştırma, açıklama, sınıflandırma ve çözümleme yapma imkânı bulabilecekleri tespit edilmiştir.

Tablo 5

Kitapların Hikâye Unsurlarından Olay ve Karakter Tasarımı Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Bir fotoğraf hikâyesinde (ör. yaşam tarzı üzerine bir dergide) neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında yer verilen görseller çoğunlukla A2 düzeyindeki öğrencilerin “Bir fotoğraf hikâyesinde (ör. yaşam tarzı üzerine bir dergide) neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabilecek niteliktedir. Tanımlayıcıda belirtilen “yaşam tarzı” temasının, öğrencilerin karakterlere dair izlenimde bulunurken kişileri kimlikleri ve kültürleriyle ilişkilendirmeleri konusunda teşvik etmek amacıyla özellikle tercih edilmiş olabileceği düşünülmektedir. Hedef kitlenin, destekleyici metinlerin seçimi yoluyla, kültürel açıdan hem kendilerini görmeleri ve hem de akranları tarafından görülmeleri önemlidir (Bishop Sims, 1990, s. 11). Değişen dünya düzeninde farklı etnik kökenlere, kültürlere, dillere, dinlere sahip

insanların bir arada yaşama durumlarının gittikçe yaygınlaştığı görülmektedir. Yeni bir dil öğrenirken kullanılan materyallerden ise hedef kültürü empoze ederek yeni bir merkez, ağırlık noktası oluşturmak yerine hem hedef kültüre dair otantik görseller sunması hem de çoklu ağlar sunarak kültürel çeşitliliği yansıtmayı beklenmektedir. Bu sebeple insanları ve durumları yaşam tarzları üzerinden izleyebilme imkânı sunmak, yardımcı materyalleri güçlü kılacak özelliklerden biridir.

Şekil 4

"Bizim Mahalleye Hoş Geldiniz" Kitabından Örnek Görsel



(Kapusızoğlu, 2023a'dan alınmıştır.)

Örneğin BMHG (TMV, 2023, s. 10)'ye dair Şekil 4'te sunulan görsele bakıldığında karakterin yaşam yeri, yemek kültürü, giyim-kuşamı, dini inancı, estetik algısı gibi fiziksel, psikolojik, sosyolojik, kültürel özelliklerine dair çıkarım yapmanın mümkün olabileceği görülmektedir.

Şekil 5

“Mahallede Hırsız Var” Kitabından Örnek Görsel

Necla abla koltukta oturuyor, ağlıyor. Dudu korkulu gözlerle etrafına bakıyor. Necla abla, Dudu'nun saçlarını alüminyum folyoyla sarmış. Folyolu saçlar iki yana dağılmış. Dudu uzaylı gibi görünüyor. Mali onu görünce gülmek istiyor ama Macide abla gözüyle işaret yapıyor. Bu işaretin anlamı “Sakin gülme.” demek. Mali hemen Necla ablaya bir bardak su getiriyor. Macide abla bileklerine kolonya döküyor. Necla abla rahatlıyor.



(Kapusızoğlu, 2023b'den alınmıştır.)

MHV (TMV, 2023, s. 11)'ye dair Şekil 5'te sunulan görsele bakıldığında ise olay örgüsünde çatışmaya yer verildiği anlaşılmakta, karakterlerin duygu durumlarını yansıtan görseller olaylara ve kişilik özelliklerine dair ipuçları sunmaktadır. Şok yaşayan kişilere su ve kolonya verilmesi karakterlerin yaşam biçimleri ve kültürel hayatını yansıtmaktadır. Giyim-kuşam, dini görüş, yaşam biçimine dair sunulan unsurlar öğrencilerin bir fotoğraf hikâyesinde neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturabilmesine imkân tanımaktadır. Enever (2006, s. 67) güçlü görsel temsillerini, başlangıçta sıkıcı olan yabancı bir dili çözme sürecinin ötesine geçmek ve bireysel olarak yaratılan imgeler ve anlamlar dünyasına adım atmak için bir araç olarak kullanmanın, okurun görsel metinle anında etkileşime girmesini ve diğer diller, diğer kültürler, kendileri, duyguları ve bu "ötekilik" duygusuyla ilişkileri hakkında teoriler oluşturmaları açısından oldukça önemli görür. Bu açıdan bakıldığında görsel temsillerin etkili kullanıldığı söylenebilmektedir.

Tablo 6
Yardımcı Okuma Kitaplarının Kişi Betimleyicileri Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Bir kişinin (ör. bir ünlünün) kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlayabilir (MEB, 2021).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “Çocuklar, heykele dikkatli bakın! Balığın üzerindeki çocuğun adı Hermiyas. Hermiyas çok sevimli bir çocuk. Hermiyas hem çok saygılı hem de çok akıllı. Hermiyas’ın sarı ve kıvrırcık saçları var.” (MGDM, s. 14); “Kemal: Ya Nadir İnanmaz kimdi? Şule: “Kelimeyi Bil” yarışmasını sunuyor, unuttun mu? ... Recep: Nasıl yani Nadir İnanmaz Şirin Mutfak’a mı gelecek? Benimle dalga geçme. Yılmaz: Aa, neden şaşırdın? Bizim lokantamız kötü mü? Recep: Hayır ama biliyorsun ünlüler genellikle meşhur restoranlarda yemek yer. Yılmaz: Bizim yemeklerimizin tadını çok merak etmiş. Menajeri öyle söyledi.” (ŞMBOV, s. 18-19); “Efe ve Pîrî Reis, saatlerce sohbet etii. Pîrî Reis çok değerli bilgiler verdi, o gerçek bir bilim insanıydı. Efe Pîrî Reis ile tanıştığı için çok mutlu oldu.” (HG, s. 20) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Bir kişinin (ör. bir ünlünün) kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir.

Okuma kitaplarının neredeyse tamamında kişi betimlemelerine yer verildiği görüldü de Türk kültür hayatında ya da dünyada popülerlik sahibi figürlere doğrudan yer vermekten kaçınıldığı görülmektedir. Yalnızca üç eserde tespit edilen örneklere bakıldığında mitolojik bir halk kahramanına yer verilmesi ya da popüler bir sinema sanatçısının isminin değiştirilerek sunulması bunu göstermektedir. Tespit edilen örneklerde betimlemelerin ünlü kişileri “tanımlamak” için kullanıldığı görülmektedir. A2 dil seviyesinde hazırlanan 15 kitabın yalnızca 3’ünde ünlü isimlere yer verilmesinin yeterli olmadığı düşünülmektedir. Türk kültür hayatının önemli eserlere imza atmış entelektüel figürlerinin, liderlerinin, sanatçıların, sporcularının, bilim insanlarının okuma kitaplarında doğrudan ya da dolaylı şekilde yer alması, okurların hedef dilin sosyokültürel unsurlarına dair bilgi edinmesini kolaylaştıracaktır.

Tablo 7
Yardımcı Okuma Kitaplarının Sık Kullanılan İfade ve Somut Durumlar Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dilde, aşına olduğu somut durumları betimleyen kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlayabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “İsmail manavda. Tezgâhtan elma seçiyor. Tayfun abi ona poşet uzatıyor. Mali haberi onlarla da paylaşıyor.” (BMHG, s. 14); “Günlerden Pazar. Leylaların evlerinin önünde büyük bir kamyon var. İşçiler eşyaları tek tek kamyonu yüklüyor. Yunus kamyonun etrafında koşturuyor. Zübeyde Teyze elinde bir tepsi börek ile geliyor.” (HG, s. 29) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dilde, aşına olduğu somut durumları betimleyen kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir. Bu sözcükler tanışma, vedalaşma, alışveriş, taşınma gibi günlük hayatta dil öğrencilerinin sıklıkla deneyimlediği olay ve durumlardan seçilmiştir. Program (TMV, 2020)’a bakıldığında yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerin, temalara uygun şekilde izlencelerde sunulduğu görülmektedir. Okuma kitapları programa uygun şekilde, öğrencilerin dili gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirerek öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde yapılandırılmıştır. Kitaplar bu yönüyle yaratıcı drama etkinliklerine alan açmaktadır. Yaratıcı drama bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama, (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2015, s. 41). Kurguda gerçek yaşam deneyimlerine yer verilmesi öğrencilerin karakterlerle özdeşim kurmasına imkân tanırken aynı zamanda sınıf içi etkileşimi de artıracaktır.

Tablo 8

Yardımcı Okuma Kitaplarının Somut ve Gündelik Olayları Sunuş Şekli Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Somut, gündelik konularla (ör. hobiler, spor, serbest zaman etkinlikleri, hayvanlar) ilgili kısa dergi raporları veya kılavuz girişlerinde belirtilen ana noktaları anlayabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “Hem Türkiye hem de başka ülkelerin hava durumuna baktık. Hava sıcaklığı Türkiye’de 17 derece, Viyana’da 6 derece, Kâbil’de 12 derece, Zanzibar’da 29 dereceydi.” (HP, s. 5); “Zeynep, Kültür ve Edebiyat Kulübünde. Kulübün bir okul gazetesi var. Zeynep de bu gazetenin editörü. Gazete, okulun web sayfasında ve sosyal medya hesaplarında yayınlanıyor.” (TY, s. 5) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Somut, gündelik konularla (ör. hobiler, spor, serbest zaman etkinlikleri, hayvanlar) ilgili kısa dergi raporları veya kılavuz girişlerinde belirtilen ana noktaları anlayabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına -tanımlayıcı her ne kadar farklı bir metin türünü işaret etse de- uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir. Ayrıca hobiler, spor, serbest zaman etkinlikleri, hayvanlar gibi konuların, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programında (TMV, 2020) yer verilen temalarla örtüştüğü görülmektedir.

4.2. İletişime Aracılık Etmeye Uygunluk Bakımından Bulgu ve Yorumlar

Toplumlarımızın artan dilsel ve kültürel çeşitliliği ile önem kazanan “Aracılık”, “toplumlarımızın olağan dilsel işleyişinde önemli bir yer tutan” etkinliklerde bulunan farklı muhataplar arasında aracı rolü oynayan dil kullanıcısı ile ilgilenir. “İletişime aracılık etme” sosyokültürel, toplumdilbilimsel veya entelektüel farklılıklar taşıyabilen kullanıcılar/öğrenenler arasında anlamayı kolaylaştırma ve başarılı bir iletişim şekillendirme amacıdadır (MEB, 2020).

4.2.1. Çoğul Kültürlü Ortam Sağlamaya Uygunluk Bakımından Bulgu ve Yorumlar

Tablo 9’da *Yardımcı Okuma Kitap Setleri, D-AOBM* tamamlayıcı cildinde (MEB, 2020) belirtilen “Çoğul Kültürlü Ortam Sağlama” ölçeği ile ele alınmıştır.

Tablo 9

Kitapların Kültürlerarası Bilgi Alışverişini Kolaylaştırma Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Basit sözcük, işaret ve sözel olmayan belirtkelerle samimi bir tavır ve ilgi göstererek başkalarını katkıda bulunmaya davet ederek ve doğrudan doğruya kendisine hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirterek, kültürlerarası bilgi alışverişini kolaylaştırabilir (MEB, 2020).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Okuma kitaplarında tespit edilen “Bak, orada karınca var. Küçük karıncaya “merhaba” diyelim.” (BİG, s. 8), “Allı turnanın türküsünü bile biliyorum öğretmenim. Söyleyebilir miyim? Eray öğretmen şaşırды. Zeynep birden türküyü söylemeye başladı. Turistler, Zeynep’in sesini duyunca yavaş yavaş onun etrafında toplandı.” (MGDM, s. 12-13); “Arkadaşlarım gülüyor. Recep de başını sallıyor. Öğretmenimiz bizi alkışlıyor. -Çocuklar hepinize teşekkürler. Dikkat önemli. Çevrenize, kendinize dikkatle bakın. Duygu ve düşüncelerinizi açıklamayı öğrenin.” (GİF, s. 30); “Yabancı bir turist onun yanına geliyor. Telefonunu Semih’e uzatıyor, “Photo, please” diyor. Semih “Aa, tabii. Yes, yes.” diyor. Leyla ve Ayşe kıkır kıkır gülüyor.” (Bİ, s. 35) gibi göstergelerin A1 ve A2 düzeyindeki öğrenciler için “Basit sözcük, işaret ve sözel olmayan belirtkelerle samimi bir tavır ve ilgi göstererek başkalarını katkıda bulunmaya davet ederek ve doğrudan doğruya kendisine hitap edildiğinde anlayıp anlamadığını belirterek, kültürlerarası bilgi alışverişini kolaylaştırabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Örneklerde Almanca ve İngilizceye dair göstergeler yer almaktadır. Diller arası kod değiştirme, farklı dillerin bir arada kullanımı veya iki dilli konuşurlara yer verilmesi kültürlerarasılığın temsili bakımından oldukça önemlidir. Buna rağmen kültürlerarası bilgi alışverişine dair görünümünün yalnızca ortaöğretim kademesi için hazırlanan kitaplara yansıtıldığı tespit edilmiştir. İlköğretim kademesi için hazırlanan kitapların başlangıç

düzeyindeki öğrencilere hitap etmesi, farklı dillerin varlığına dair görünümünün yer almasına engel olarak görülmemelidir.

Tablo 10

Kitapların Anlaşmaya Dayalı Kültürlerarası İlişkilere Katkı Sağlama Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Bir konuda anlaşmaya varıldığını belirtmek, davet etmek, teşekkür etmek vb. şeyler için sınırlı bir birikimden yararlanırken insanlardan bir şeyleri açıklamalarını ve söylediklerine açıklık getirmelerini istemek için basit sözcükler/işaretler kullanarak kültürlerarası bilgi alışverişine katkıda bulunabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “İngilizce, Arapça, Japonca kısacası hiçbir yabancı dili bilmiyor. Fakat yabancı turistlerle çok iyi anlaşıyor. Herkes onunla kucaklaşıyor, fotoğraf çekiliyor. Leyla bu durumu Ayşe’ye şöyle açıklıyor: Zübeyde Teyze Türkçeden başka bir dil daha biliyor. O da sevgi dili.” (HK, s. 21); “Ayperi her şey için Neşe’ye teşekkür etti ve “Ben artık gidiyorum...dedi.” (CP, s. 29); “Rehber Mali’den özür diliyor. ‘Bir kaza geçirdik, bu yüzden geç kaldık.’ diyor.” (MCA, s. 29), “Gülseren: Karagöz ve Kaçivat mı? O ne? Mali: Karagözle Hacivat. Eski bir Türk eğlencesi. Kuklalar konuşuyor. İnternette bakabilirsin. Gülseren: Ja, anladı ben.” (MHV, s. 9) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Bir konuda anlaşmaya varıldığını belirtmek, davet etmek, teşekkür etmek vb. şeyler için sınırlı bir birikimden yararlanırken insanlardan bir şeyleri açıklamalarını ve söylediklerine açıklık getirmelerini istemek için basit sözcükler/işaretler kullanarak kültürlerarası bilgi alışverişine katkıda bulunabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir. Alıcı ve kaynak kişiler arasında dil ve kültürle ilgili bir sebeple iletişim kurulamaması durumunda belirli yazılı veya sözlü etkinliklerle iletişimi mümkün kılma ve sürdürme becerisinin gelişimi için örnekleme, açıklama, soru sorma gibi tekniklerin sunulması, iletişimde aracılık konusunda öğrencilere farkındalık sağlayacaktır.

İletişimde aracılık söz konusu olduğunda beden dili de oldukça önemlidir. Kültürlerarası iletişimde, iletişimin önemli bir parçasını oluşturan beden dilinin öğrenilmesi ve öğretilmesi iletişimin diğer öğelerinin bilinmesi kadar önemlidir. Erişkon Cangil (2004)’e göre yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders araç gerecinin, dil öğretiminin her aşamasında amaç kültürün beden dili kullanımıyla ilgili bilgileri içermesi gerekmektedir. Görsellere bakıldığında beden diline dair göstergelerin duygu durumlarını yansıttığı ve öğretilen dilin sözsüz iletişim kodlarını aktarmada işlevsel bir rol üstlendiği tespit edilmiştir. Biçim olarak aynı, ancak anlam olarak farklı beden dili kullanımı; kültürlerarası yüz yüze iletişimde en çok yanılgıya ve yanlış anlamaya yol açan beden dili mesajlarıdır. Örneğin onaylama, reddetme gibi davranışlara dair beden dili görünimleri bunlardan biridir. Bu gibi günlük yaşamda sıkça

ortaya çıkan duygu ve davranışlara dair beden dili ifadelerinin okuma kitaplarında otantik şekilde ele alındığı tespit edilmiştir.

4.2.2. Resmî Olmayan Durumlarda Aracı Görevi Üstlenmeye Uygunluk Bakımından Bulgu ve Yorumlar

Tablo 11’de Yardımcı Okuma Kitap Setleri D-AOBM’de belirtilen “Resmî Olmayan Durumlarda Aracı Görevi Üstlenme” ölçeği (MEB, 2020) ile ele alınmıştır.

Tablo 11

Yardımcı Okuma Kitaplarının Kişiler Arasında Aracı Görevi Üstlenme Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Başkalarının ifade ederken kendisine yardımcı olması koşuluyla başkaları hakkındaki (A dilinde) kişisel detayları ve basit, tahmin edilebilir bilgileri (B dilinde) iletebilir (MEB, 2020).	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Öğrencilerin “Başkalarının ifade ederken kendisine yardımcı olması koşuluyla başkaları hakkındaki (A dilinde) kişisel detayları ve basit, tahmin edilebilir bilgileri (B dilinde) iletebilir.” (MEB, 2021) tanımlayıcısına uygun beceriler edinmelerini sağlayacak göstergelere rastlanmamıştır. Karakterlerin ana dili ve hedef dili birlikte kullanabildiği cümleler, belirtilen düzeyde bir beceriyi yansıtmamaktadır. Kaynak dil ile hedef dil arasında aracılık rolü üstlenen karakterlerin belirli durumlarda her iki dili kullanma yetilerinin oldukça sınırlı yansıtılması, hangi kaynak dile yer verileceği konusundaki belirsizlikten kaynaklanmış olabilir. Okuma kitaplarının birbirinden farklı dillerin konuşulduğu ülkelerdeki eğitim ortamlarında kullanılacak olmasının, herhangi bir dilin kaynak dil (A dili) olarak belirlenmesini zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Buna rağmen herhangi bir A dilini vurgulamadan öğrencilerin o dildeki kişisel detayları ve basit, tahmin edilebilir bilgileri Türkçe ilete becerilerini desteklemenin de mümkün olabileceği ve kitapların bu doğrultuda geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Tablo 12

Kitapların Kişisel İstek ve İhtiyaçların İfadesinde Aracı Olma Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Başkalarının kendisine ifade ederken yardımcı olması koşuluyla kişisel isteklerine ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi paylaşarak tahmin edilebilir günlük durumlarda (A dilinde) söylenenlerin ana noktasını (B dilinde) iletebilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	X	X	✓	✓

Okuma kitaplarında tespit edilen “-Welcome! Where are you from? diyor. Turist: -Ben Ankaralıyım. Benimle Türkçe konuşabilirsin, diye cevap veriyor.” (HK, s. 22); “Turistler şaşkın. Mali yarım İngilizcesi ile ‘Don’t worry.’ diyor.” (MCA, s. 30) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Başkalarının kendisine ifade ederken yardımcı olması koşuluyla kişisel isteklerine ve ihtiyaçlarına yönelik bilgi paylaşarak tahmin edilebilir günlük durumlarda (A dilinde) söylenenlerin ana noktasını (B dilinde) iletebilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, bu tanımlayıcıya dair göstergelerin yalnızca iki kitapta yer aldığını göstermektedir.

Okuma kitaplarının büyük çoğunluğunda A dili ve B diline dair göstergeler, hedef dili öğrenmeye çalışan öğrenciler, yabancı dil öğrenme süreçleri, iki dilli konuşucular, konuştukları kişilere ve bulundukları ortama göre konuşma modları gibi konulara yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca üç kitapta A dili ve B diline dair göstergeler, farklı diller konuşabilen karakterler dikkat çekmektedir. İkinci bir dilin, bir öğrenme ortamında etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrencilerin dili öğrenme arzusuna sahip olmaları gerekir. Kaboody (2013, s. 45-54) ikinci bir dili öğrenmeye başlamada, çoğu zaman uzun ve zorlu öğrenme sürecini sürdürmede temel itici gücü motivasyonun sağladığını iddia etmiş ve ikinci dil öğreniminde rol oynayan diğer tüm faktörlerin bir dereceye kadar motivasyona bağlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin A dili ve B dili arasında iletişim kurmaya çalışan karakterle sık sık karşılaşması onlarla özdeşim kurmasını sağlayacağından dil öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyecektir. Bu sebeple örneklerin üç kitapla sınırlandırılmaması önem taşımaktadır.

Tablo 13

Kitapların Gündelik Durumlarda Aracı Görevi Üstlenme Bakımından Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
Açık bir biçimde sesletilmesi ve kendisinin tekrar ve açıklama talep edebilmesi koşuluyla temel kültürel âdetlere uyarak ve önemli bilgileri aktararak günlük durumlarda (A dilinde) söylenenlerin genel anlamını (B dilinde) iletebilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	X	X	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “Fındıkkurdu, Aysun’u sakinleştiriyor. -Mach dir keine sorgen, hirsız bulamaz. -O ne demek kız? -Almanca. Nasıl diyor siz? Ee, şey... Endişelenme. -Hımm, anladım.” (MHV, s. 16-17) göstergesinin A2 düzeyindeki öğrencilerin “Açık bir biçimde sesletilmesi ve kendisinin tekrar ve açıklama talep edebilmesi koşuluyla temel kültürel âdetlere uyarak ve önemli bilgileri aktararak günlük durumlarda (A dilinde) söylenenlerin genel anlamını (B dilinde) iletebilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanması için yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Ölçütü işaret eden göstergeye yalnızca bir kitapta yer verilmesi diğer okuma kitaplarının bu açıdan geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Özellikle gayriresmî ortamlarda dengeli iki dilli konuşucular birbirleri ile sohbet ederken değişimli olarak iki dillerini de kullanırlar. Bu değişimlere “kod değişimi” denmektedir (Genç, 2019, s. 187). Örnek, kod değişiminde bulunan bir ikidilli konuşur temsili sunmaktadır. Örnekte A dili de B dili de aynı kişi tarafından konuşulmaktadır. Okuma kitaplarında A dili ve B dili konuşurları arasında aracılık rolü üstlenen karakterlere yer verilmediği ve okuma kitaplarının bu açıdan desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

4.2.3. Hassas Durumlarda ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırmaya Uygunluk Bakımından Bulgu ve Yorumlar

Tablo 14’te *Yardımcı Okuma Kitap Setleri, D-AOBM* tamamlayıcı cildinde (MEB, 2020) belirtilen “Hassas Durumlarda ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırma” ölçeği ile ele alınmıştır.

Tablo 14

Kitapların Hassas Durum ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırma Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
İnsanların aynı fikirde olmadığını veya birinin bir sorunu olduğunu fark edebilir ve anlayış göstermek için ezberlenmiş, basit ifadeler (ör. “Anlıyorum.” veya “İyi misin?”) kullanabilir (MEB, 2020).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Okuma kitaplarında tespit edilen “Aa, pembe lale de burada! Ama lale üzgün. Lale neden üzgün? Hadi lale başını kaldır. Gülümse.” (LİL, S. 12-13), “Yunus çok sabırsız, Ahmet Bey ise Yunus’un heyecanını anlıyor ve ona her defasında sabırla cevap veriyor.” (HK, s. 33); “Karşısında Gaye’yi görüyor. Gaye: -İyi misin? -Evet, teşekkür ederim. Önemli bir şeyim yok.” (Y, s. 30); “Annesi odasına geliyor. “İyi misin kızım? Hiç selam vermeden odana gittin. Her şey yolunda mı?” diye soruyor.” (OİO, s. 20); “Şirin Mutfak bugün dolu, kusura bakmayın.” dedim. Müşteri “Ben beklerim, sorun değil.” dedi. Israr etti. Onu ikna ettim, önümü döndüm ve içeri baktım.” (ŞMBOV, s. 29) gibi göstergelerin A1 ve A2 düzeyindeki öğrencilerin “İnsanların aynı fikirde olmadığını veya birinin bir sorunu olduğunu fark edebilir ve anlayış göstermek için ezberlenmiş, basit ifadeler (ör. “Anlıyorum.” veya “İyi misin?”) kullanabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir. Yabancı bir dil öğrenen için “öteki kültür” başlangıçta, ancak gözlemlenebilir ve yorumlanabilir nitelikli, durağan olgular bütünüdür (Nacar Logie, 2004). Zamanla öğrencinin bu öteki kültürle uyumsuzluk yaşadığını hissetmesi söz konusu olabilmektedir. Farklı fikirlere sahip olmanın dil öğrenme sürecinde bir kültürel uyumsuzlığa dönüşmesine engel olabilmek, hedef dili öğrenen kişilerin fikir ayrılıklarında çözümçül yaklaşması ve bir arada yaşama kültürü geliştirilebilmesi ile mümkün olabilmektedir.

Tablo 15
Kitapların İletişim Çatışmalarını Çözmede Kalıp İfadelerden Yararlanma Durumu

Tanımlayıcı	A1.1 - 7+ Yaş	A1.2 - 8+ Yaş	A1.3 - 9+ Yaş	A1.4 - 10+ Yaş	A1.1 - 11+ Yaş	A2.1 - 12+ Yaş	A2.2 - 13+ Yaş	A2.3 - 14+ Yaş	A1 - 15+ Yaş
İnsanların ne zaman aynı fikirde olmadığını veya etkileşimde zorlukların ne zaman oluştuğunu fark edebilir ve uzlaşmayı ve anlaşmayı sağlamak için ezberlenmiş, basit öbeklere başvurabilir (MEB, 2020).	-	-	-	-	-	✓	✓	✓	-

Okuma kitaplarında tespit edilen “Memura kızmayın, hata bende. Çok ısrar ettim.” diyor.” (BMHG, s. 26); “Mali içeri giriyor, komşudan özür diliyor. Mali: Kusura bakmayın, İsmail için geldim ama İsmail kapıyı açmadı.” (KK, s. 17); “Haklısınız öğretmenim, özür dilerim.” (ŞMRD, s. 6) gibi göstergelerin A2 düzeyindeki öğrencilerin “İnsanların ne zaman aynı fikirde olmadığını veya etkileşimde zorlukların ne zaman oluştuğunu fark edebilir ve uzlaşmayı ve anlaşmayı sağlamak için ezberlenmiş, basit öbeklere başvurabilir.” (MEB, 2020) tanımlayıcısına uygun beceriler kazanmasını kolaylaştırabileceği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Türkçeyi örgün eğitim kapsamında yabancı dil olarak öğrenen çocuk ve gençleri hedef kitlesi olarak belirleyen *Maarif Yardımcı Okuma Kitap Setleri*; gündelik yaşam, uzay, salgın hastalıklar, dijital gelişmeler, çocuk oyunları gibi hem güncel hem de çocuk/genç dünyasına hitap edebilecek ilgi çekici konuları ele alırken içerdiği konu, tema, söz varlığı ve dil yapılarını Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nı esas alarak belirlediğini ifade etmektedir (TMV, 2023). Okul öncesi kitap seti, A1 öncesi dil seviyesine uygun hazırlandığından araştırmanın kapsamının dışında tutulmuştur. İlkokul kademesi için hazırlanan kitapların, anlamın görsel ve yazılı anlatımla birlikte ortaya çıktığı “resimli kitap” formatında; ortaokul ve lise kademeleri için hazırlananlar ise yazılı anlatıyı destekleyen görsellerle desteklenmiş “resimlendirilmiş kitap” formatında hazırlandığı görülmüştür. Bu sebeple özellikle ilkokul kademesi için hazırlanan kitaplar ilgili ölçütlere göre incelenirken yazılı ve görsel metin birlikte ele alınmıştır. Bu gözle bakıldığında metinlerin insan ve mekanlara dair basit betimlemelerle başlayıp anlatıma dayalı farklı metinler ile devam ettiği; gündelik konular ve somut durumlar ele alınırken çeşitli soyut ve edebî konulara da belirli ölçüde yer verildiği, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir yaklaşım belirlendiği, görsel ve yazılı metnin okuma kolaylığı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı, basit ve anlaşılır bir dil ve anlatımla birlikte anlamda derinliğe de yer verildiği tespit edilmiştir.

“Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma” ölçeğinde A1 dil seviyesinde belirtilen tanımlayıcılara dair yazılı ve görsel göstergeler A1 dil seviyesinde hazırlanan yardımcı okuma kitaplarının tamamında tespit edilirken, A2 dil seviyesinde belirtilen tanımlayıcılara dair yazılı ve görsel göstergelere 12+, 13+ ve 14+ yaş için hazırlanan kitaplarda rastlanmıştır.

İletişime aracılık etme bakımından kitap setlerinin mevcut durumu ise kültürel çeşitliliğe uyum ve günlük sosyal etkileşim becerilerini geliştirecek göstergeler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Farklı diller ve kültürlerle sahip insanlar arasında iletişim ve iş birliğini sağlamak amacıyla “Çoğul kültürlü bir ortam sağlama”yı teşvik ettiği tespit edilen kitapların sosyokültürel unsurlarla etkileşime geçme fırsatı tanıdığı görülmektedir. Ancak kültürel çeşitliliğin kapsayıcı bir şekilde yansıyabilmesi için birkaç farklı ülke ismine, çeşitliliği temsil edecek birkaç yan karaktere yer vermenin ötesinde bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı ürünlerine bakıldığında "çokkültürlülük" çoğu zaman var olana "biraz renk katmak" olarak yorumlanmaktadır (Madigan, 1993, s. 171). Buna ders kitaplarını ve yardımcı materyalleri de eklemek mümkün görünmektedir. Fakat aslında tüm çocukların destekleyici metinlerin seçimi yoluyla kültürel açıdan kendilerini görmeleri (Sharma & Christ, 2017) ve diğer kültürlerle pencereler açan kitaplar aracılığıyla akranları tarafından görülmeleri önemlidir (Bishop Sims, 1990). Bu sebeple yardımcı okuma kitaplarının her ne kadar çoğul kültürlü ortam sağlamaya elverişli görünse de kültürel farklılıkları yüzeysel temsillerle yansıtmakla yetindiği tespit edilmiştir.

Dil öğrencilerinin diller ve kültürler arasında resmî olmayan durumlarda elinden geldiğince aracılık etmesini içeren “Resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme” becerisine yönelik hazırlanan ölçekte A1 dil seviyesi için belirtilen tanımlayıcıya dair herhangi bir gösterge bulunamamıştır. Bu durumun A1 seviyesinde sınırlı söz varlığı ve dil yapısı kullanılabilmesiyle ilişkilendirilmesi mümkün görünse de Programda (TMV, 2020) dilin temel işlevinin iletişim kurmak olduğu, bu çerçevede öğrencilerin gündelik hayatta ihtiyaç duydukları kalıp veya cümle yapılarını dil bilgisi açısından sınırlandırmanın doğru bir yaklaşım olmadığı vurgulanmıştır. “Hayata tutunma” olarak adlandırılan temel düzeyin ihtiyaç duyduğu dil yapılarının öğrenen açısından hayati gerekliliğe sahip olduğu vurgulansa da okuma kitaplarının bu noktada “temkinli” bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. A2 dil seviyesi için belirtilen tanımlayıcılara dair yazılı ve görsel göstergelere ise 14+ yaş için hazırlanan kitaplarda ve -A1 dil seviyesine göre hazırlanmasına rağmen- 15+ yaş için hazırlanan kitaplarda rastlanmıştır. Eserlerde farklı dillerde konuşan, farklı ülkelerde yaşayan karakterlere yer verilse de kültürler ve diller arasında iletişim sağlayan karakterlerle yalnızca birkaç kitapta rastlanmıştır. Okuma kitaplarında kaynak dili ve hedef dili belirli durumlarda kullanma becerisini gösteren karakterlere sembolik olarak yer verildiği, bu kişilerin aracılık rollerine dair görünümünün eserlerin kurgusuna yansıtılmadığı tespit edilmiştir. Bu da kitap setlerinin en çok “Resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme” becerisini geliştirecek göstergeler bakımından yetersiz olduğunu göstermektedir.

Üçüncü taraflar arasındaki bir anlaşmazlık durumunda dil öğrencilerinin çözüm odaklı becerilerinin gelişimiyle ilgilenen “Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma” ölçeğinde, A1 ve A2 dil seviyesi için ifade edilen tanımlayıcıyı içeren yazılı ve görsel göstergelerin, incelenen kitapların tamamında yer aldığı tespit edilmiştir. Yetişkinler içgüdüsel olarak küçük çocukları zor konulardan korumak istese de çocuklara bu tür konuları tartışmaları ve bunlarla baş etmeleri için güvenli bir alan oluşturmak onlara birçok açıdan fayda sağlamaktadır. Sorun odaklı hikâyeler, bu zor konuları ele almak ve tartışmak için işlevsel birer eğitim aracı olarak kullanıldıklarında anlatı etrafında yapılan tartışmalar,

çocukların kişisel durumlarını işlemelerine ve problemlerine çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğrenme ortamlarında hassas veya tartışmalı konularla ilgili kitapların paylaşılması diyalog ve tartışma için bir alan açacaktır. Çocuklar, metinler yoluyla çoklu bakış açılarını keşfedebilecek ve yaşam deneyimlerini farklı bakış açılarından inceleyerek incelikli ve karmaşık düşünme becerileri edinebilecektir. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde yararlanılan materyallerin yabancı dil öğrencilerinin muhtemel iletişim problemleri ile karşılaşmaları halinde problemin çözümünde aracı rol üstlenmelerini kolaylaştıracak özelliklere sahip olması oldukça önemlidir.

Sonuç olarak özellikle günlük yaşamda karşılaşılan fikir ayrılıkları ve çatışmalarda, kaynak dil ve hedef dil arasında aracılık rolü üstlenmesi beklenen öğrencilerin özdeşim kurabilecekleri olay veya kişiler bakımından geliştirilmesi gerekse de kitap setlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde kullanılmasının; dil öğrencilerinin yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüşleri ifade etme, yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme becerilerini geliştirmelerine, kültürel etkileşimde bulunmalarına fırsat tanıyacağı düşünülmektedir.

Türkiye Maarif Vakfı Yayınları tarafından hazırlanan yardımcı okuma kitaplarının *D-AOBM* (MEB, 2020)'de belirtilen “Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma” ölçeği “Çoğul Kültürlü Ortam Sağlama” ölçeği, “Resmî Olmayan Durumlarda Aracı Görevi Üstlenme” ölçeği ve “Hassas Durumlarda ve Anlaşmazlıklarda İletişimi Kolaylaştırma” ölçekleri dikkate alınarak incelenmesi neticesinde okuma kitaplarının güçlü ve zayıf yönleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda;

- B1-C1 dil seviyelerindeki öğrencilerin öğrenme süreçlerinde yararlanabileceği yardımcı okuma materyallerinin de hazırlanması,
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek yardımcı okuma materyallerinin çeşitlenmesi ve bu materyallerin çeşitli ilkeler ve tanımlayıcılar bakımından ele alınması,
- Hazırlanacak yeni yardımcı okuma materyallerinin, farklı ülke öğrencilerinin kültürel açıdan kendilerini görmelerini sağlayacak daha kapsayıcı bir yaklaşımla ele alınması,
- Yardımcı okuma materyallerinin “Resmî Olmayan Durumlarda Aracı Görevi Üstlenme” becerisini geliştirecek göstergeler bakımından geliştirilmesi,
- Bİ (TMV, 2023) gibi teması bakımından Türklere özgü sosyokültürel unsurları otantik şekilde yansıtmaları kritik öneme sahip yardımcı okuma materyallerinin görsel tasarımının yeniden gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. (7. baskı). Pegem Akademi.
- APA (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Web: <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines-archived.pdf> adresinden 1 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Arievitch, I. M., & Stetsenko, A. (2000). The quality of cultural tools and cognitive development: Gal'perin's perspective and its implications. *Human Development*, 43(2), 69-93.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Belcher, D. D., & Hirvela A. (2000). Literature and L2 composition: Revisiting the debate. *Journal of Second Language Writing*, 9(1), 21-39.
- Bishop Sims, R. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.
- Calfee, C. R., & Chambliss, J. M. (1987). The structural design features of large texts. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 357-378.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Dinçer, H. ve Kapusızoğlu F. (2023). *Küçük dostlarımız* (A. E. Özbay, Çiz.). Türkiye Maarif Vakfı.
- Enever, J. (2006). The use of authentic picture books in the development of critical visual and written literacy in English as a foreign language. In J. Enever & G. Schmid. (Ed.), *Picture Books and Young Learners of English* (pp. 59-70). Langenscheidt.
- Erişkon Cangil, B. (2012). Beden dili ve kültürlerarası iletişim. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 69-78.
- Fleet, M. (2006). The role of culture in second or foreign language teaching: moving beyond the classroom experience. *Online Submission*, (ERIC Document Reproduction Service No. ED491716).
- Genç, S. (2019)). İki dilli konuşmalarda kod değişimi işlevi olarak otantiklik ve yakınlık oluşturma. M. G. Zorba (Ed.) *19th International Stylistics Symposium* içinde (s. 187-196). Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Kaboody, M. A. (2013). Second language motivation: the role of teachers in learners' motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 4, 45-54.
- Kapusızoğlu, F. (2023). *Bizim mahalleye hoş geldiniz* (D. I. Özbay, Çiz.). Türkiye Maarif Vakfı.
- Kapusızoğlu F. (2023). *Mahallede hırsız var* (D. I. Özbay, Çiz.). Türkiye Maarif Vakfı.

- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. (C. Pamay, Çev.). Erdem Yayınları.
- Madigan, D. (1993). The politics of multicultural literature for children and adolescents: Combining perspectives and conversations. *Language Arts*, 70(3), 168-176.
- McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- MEB. (2020). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt. Web: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf. adresinden 5 Nisan 2025 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.
- Nacar Logie, N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173-180.
- Nikolajeva, M., & Scoot, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*. 31(4), 225-239.
- Riasati, M. J., & Zare, D. (2010). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "New Interchange". *Studies in Literature and Language*, 1(8). 54-60.
- Sharma, S. A., & Christ, T. (2017). Five steps toward successful culturally relevant text selection and integration. *Reading Teacher*, 71(3), 295-307.
- Sipe, L. R. (2011). The art of the picturebook. In S. A. Wolf, K. Coats, P. A. Enciso & C. A. Jenkins (Ed.), *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature* (pp. 238-256). Routledge.
- Spratt, S., Pulverness, A., & Williams, M. (2005). *The teaching knowledge test*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2). 143-179.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Web: <https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski> adresinden 1 Şubat 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2023, Ağustos 24). *Yardımcı okuma kitap setleri*. Web: <https://turkiyemaarif.org/editions/yardimci-okuma-kitap-setleri>. adresinden 1 Mart 2025 tarihinde alınmıştır.
- Ur, P. (2013). *A course in English language teaching*. Cambridge University Press.
- Uzdu, F. (2008). *Betimleyici metinlerin dilsel özellikleri ve bu tür metinler yoluyla sözcük öğretimi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, E. (2023). *Burası İstanbul*. (D. I. Özbay, Çiz.). Türkiye Maarif Vakfı.

Üzer, S. ve Kapusızoğlu F. (2023). *Fıstıklar kimin?* (A. E. Özbay, Çiz.). Türkiye Maarif Vakfı.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.

Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. (5th ed.). Sage Publications.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

In language teaching, textbooks are seen as the main source of contact that students have with the language, but language teachers often think that the prescribed textbooks are not sufficient to achieve various goals in language teaching. For this reason, teachers use certain supplementary materials according to the learning styles and needs of their students. Riasati & Zare (2010, p. 55) stated that there are student groups that need different styles in learning, that the topics in a textbook may not be addressed in the same way for all students, and that textbooks are restrictive and hinder teachers' creativity. It is not always possible for a textbook writer to produce an ideal textbook that will meet the needs of all students. For this reason, in order to meet the needs of students and the objectives of the course, a teacher needs to select and use supplementary materials that are appropriate for the language class and that will encourage student autonomy. It should be noted that supplementary reading books can be used to develop many sub-skills in reading in foreign language teaching. Introducing students to reading texts regularly and frequently, providing opportunities for reading practice, and expanding access to different text types contribute to the development of fluency and comprehension skills, while also facilitating students' phonological awareness and vocabulary, developing critical thinking skills, and revealing students' interest in books and making them want to read actively for information and entertainment.

Supplementary materials should have features appropriate to the purpose of use, learner needs, or learning environment. The promotional text of the Maarif Turkish Auxiliary Reading Book Sets prepared by the Turkish Maarif Foundation Publications (TMV, 2023) includes information that the works are prepared at the K12 level and based on the Program for Teaching Turkish as a Foreign Language (2020). It is emphasized that the study is original and the first of its kind in this respect. The research was structured to determine whether these book sets, which have no previously published examples, are suitable for free reading activities in teaching Turkish as a foreign language and whether they encourage learners to mediate communication in the context of the scales specified in the complementary text of the Common European Framework of Reference for Languages.

Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. Case study was handled with nested multiple case design. The research focused on the questions ‘1. Are Maarif Turkish Supplementary Reading Book Sets suitable for reading as a leisure time activity?’ and ‘2. What is the status of the book sets in terms of reflections of multiculturalism?’.

The data obtained through document analysis were analysed and interpreted through content analysis. In order to predict the findings obtained through content analysis, the consistency of the study was ensured by taking the opinions of two different field experts. In addition, in order to ensure the originality of the analyses, the researcher provided visual and expression examples for each item. Permission was obtained from the Turkish Maarif Foundation for the use of book visuals.

In the “Reading as a Free Time Activity” scale, written and visual indicators of the descriptors specified at the A1 language level were detected in all of the supplementary reading books prepared at the A1 language level, while written and visual indicators of the descriptors specified at the A2 language level were encountered in books prepared for ages 12+, 13+ and 14+.

The current status of the book sets in terms of mediating communication was evaluated by considering indicators that will improve adaptation to cultural diversity and daily social interaction skills. It is seen that the books, which were determined to encourage “providing a pluricultural environment” in order to ensure communication and cooperation between people with different languages and cultures, provide the opportunity to interact with sociocultural elements. However, it is seen that an approach beyond including different country names and a few supporting characters to represent diversity is needed in order for cultural diversity to be reflected in an inclusive way. It has been determined that although supplementary reading books seem suitable for providing a pluricultural environment, they are content with reflecting cultural differences with superficial representations.

In the scale prepared for the skill of “Acting as an intermediary in informal situations”, which involves language learners mediating as much as possible between languages and cultures in informal situations, no indicators were found for the descriptor specified for the A1 language level. Written and visual indicators for the descriptors specified for the A2 language level were found in books prepared for ages 14+ and in books prepared for ages 15+, although they

were prepared for the A1 language level. Although the works include characters speaking different languages and living in different countries, the characters that enable communication between these cultures and languages are quite limited. This shows that the book sets are mostly inadequate in terms of indicators that will develop the skill of “Acting as an intermediary in informal situations”. In the scale “Facilitating communication in sensitive situations and disagreements”, which deals with the development of language learners’ solution-oriented skills in the event of a dispute between third parties, it was determined that written and visual indicators containing the descriptor specified for the A1 and A2 language levels were present in all of the books examined.

In conclusion, although it is open to improvement in certain aspects, it is thought that the use of book sets in culturally diverse learning environments in the process of teaching Turkish as a foreign language will provide language learners with the opportunity to express personal views on creative texts, develop their skills in analyzing and criticizing creative texts, enable learners to engage in cultural interaction, and develop mediation skills in resolving potential problems that may arise in sensitive situations.