



## **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 12/34, p. 429-444

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12654>  
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

*This article was checked by iThenticate.*

### **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARININ TEMEL İŞLEVLERİ**

*Gülden TÜM\* - Zeynep CEYHAN-BİNGÖL\*\**

#### **ÖZET**

Son yıllarda, yabancı dil olarak Türkçe (TYD) öğretimi için hazırlanan ve yurt içi ve yurt dışında kullanılan ders araç ve gereçlerinin sayısı, dünyadaki öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve kamu kurumlarının ihtiyaçlarını ve isteklerini karşılayabilmek için çarpıcı bir şekilde artış göstermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları gerek öğretmen ve yöneticiler gerekse öğrenciler için belirli amaç ve öğretim programı doğrultusunda hazırlanan temel başvuru kaynaklarıdır. Aynı zamanda TYD ders kitapları, öğrenciler için öz yönetimli öğrenmenin etkili bir kaynağı, sunuma yönelik bir araç, etkinlik ve fikirlerin tedarikçisi, referans kaynağı ve önceden belirlenen öğrenme hedeflerini yansıtan, gerektiğinde öğrenilen konulara yeniden dönmek ve öz-değerlendirme yapmak için kaynak görevi gören; öğretmen için ise öğretim programları çerçevesinde hedeflenen öğrenimin gerçekleşmesine, zamanlanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlayan önemli bir araç olarak da hizmet eder. Bu nedenle Türkçe öğretimi ders kitapları, TYD öğrencilerinin kültürel zenginliği tanınması ve Türkçe ile iletişim kurabilmesi için önemli olanaklar barındıran bir temel kaynak olarak düşünülmelidir. Bununla birlikte, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)'de yer alan ders kitaplarıyla ilgili bazı gerekli hedeflere göre mevcut TYD ders kitapları incelendiğinde, bu kitapların ünite veya ünitelerinde dil becerilerinin oransız dağılımı, etkinliklerle ilgili açıklamalar, etkinlik öncesi, sırası ve sonrasındaki yönlendirmeler, sesletim, metinlerin uzunluğu ve dilsel kalıplar, hatta atasözü ve özdeyişler gibi kültürel içeriklerde bazı şekilsel ve içeriksel açıdan eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın alana katkı sağlaması amacıyla kitaplarda yer alan mevcut bilginin öğrencilere kolay ve sistemli bir şekilde aktarımı ve uygulanabilir hale getirilebilmesi için ders materyallerinin temel işlevlerinin OBM'e göre hazırlanması gerektiği tavsiye edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitapları, materyal geliştirmede temel işlevler.

\* Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Bölümü, El-mek: guldentum@gmail.com

\*\* Okutman, Çag Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, İngilizce Bölümü, El-mek: zynpcyhn@gmail.com

---

## **BASIC FUNCTIONS OF TEXT BOOKS USED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

### **ABSTRACT**

In recent years, the number of teaching materials produced for Turkish as a foreign language (TFL) has dramatically grown in order to meet the needs and demands of learners, teachers, administrators, and governmental bodies in the world today. Teaching materials are known essential both for teachers or administrators and learners since they not only provide a framework for teachers or administrators in achieving their aims and objectives of a course, serve as a guide for them to conduct lessons and also a tool to measure progress and achievement of learners concretely; but also for learners an effective resource for self-directed learning, presentational material, a source of ideas and activities, a reference source and syllabus where they reflect pre-determined learning objectives. Hence, teaching materials should be considered as key, which includes a great opportunity for TFL learners to communicate in the target language and to witness its cultural richness. However, when the current textbooks are investigated considering the Common European Framework of References (CEFR) several objectives of necessity for any textbook, they seem to lack several formal and contextual aspects such as unequal distribution of language skills both in a unit and among units covering a textbook, instructions leading learners about the activities, guidance for pre-, during, and post-activities, articulation, length of texts and linguistic patterns, even cultural input such as proverbs, and sayings. Thus, the basic functions of teaching materials- making the existence knowledge available and practical to learners in an easy and organized way should be guided by CEFR while being produced.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Teaching Turkish as a Foreign Language (TTFL) has become widespread and gained importance in several countries as a result of globalization and increasing socio-political interests towards Turkey. Therefore, in several institutions, studies on Turkish are being conducted in several topics such as history of TTFL, approaches of TTFL in different countries, methodology, language skills, syntax, semantics and lexicons, cultural items and materials/coursebooks used for foreign learners of Turkish. Cunningsworth underlines the aims of the coursebook should correspond as closely as possible to the aims of the teacher, and both should seek to meet the needs of the learners to the highest degree (p. 7). Thus, it will be inappropriate attitude to use materials just for the sake of teaching in any classroom without considering learners' needs. Therefore in this study, the main focus was on the investigation of basic functions of two foreign language teaching textbooks in terms of pronunciation, vocabulary, language skills, culture and visual aids. The textbooks analyzed in this study were *Elementary Student's Book* (EF-E) by Oxford University Press and *Yedi İklim Ders Kitabı* (YIDK) by Yunus Emre Institution. Both books, designed at A1 and A2 level according to

the Common European Framework, are written for covering all four language skills to teach general L2 course.

When pronunciation usage is taken into account, it is observed that EF-E has equal pronunciation in both levels; almost none pronunciation is inserted in YIDK (A1, four pronunciation usages in Unit 1; and A2, two pronunciation usages in Unit 2 and 6). It could be concluded that EF-E book gives more importance to pronunciation than YIDK book. However, since some letters (ı, ü, ö, ğ) in Turkish are likely to be unfamiliar symbols and sound for foreign learners, there should be more samples for unfamiliar, identical, different symbols in Turkish YDIK book in terms of pronunciation. When explicit and implicit vocabulary teaching is taken into consideration, EF-F includes all explicit teaching in level A1 (100%) but implicit teaching is not given since it is for beginners; however, in level A2 explicit teaching is given in 79,62% and implicit teaching takes part as 20,37%. In YDIK books, both explicit and implicit teaching take part almost equally in A1 level (A1 Exp. 20,86% and A1 Imp. 21,73%). Nevertheless, in A2 implicit teaching indicates a double difference 36,52% compared to explicit teaching 20,86%. It is remarkable that EF-E includes the least amount of implicit teaching (20,37%) two books. In both books, even though the number of the units were unequal, the quantity of vocabulary teaching laid out almost the same (110 in EF-E and 115 in YDIK).

When language skills are considered in both books, EF-E, listening (28,79%), speaking (37,96%), reading (23,14%), and writing (12,96%) skills are observed in unequally introduction. YDIK has listening (12,97%), speaking (16,03%), reading (37,78%), and writing (33,20%). In both books, the importance given in the skills is different. In EF-E, mostly speaking skills (N: 41) are inserted, and the least one is writing skills (N:14); listening and reading seem to be close to each other (Listening 28 vs Reading 25). Nevertheless, the number of the skills used in two books rather different from each other in EF-E is 108 whereas it is 262 in YDIK. When culture (world-target) that take part in two language books, in EF-E, world culture is presented more (A1-39,77%; A2-21,59%) than target culture (A1-25,00%;A2-12,50%). However, in YIDK, world culture is presented much less (A1-3,44%; A2- 6,89%) than target culture (A1-29,31%; A2-60,34%). Upon consideration of visual-aids, both textbooks have them as real pictures or drawings, cartoons. Findings indicate that in EF-E real pictures more than cartoons. In YIDK there is no balance in distributing either real pictures or cartoons.

The results indicate that these books have different methodological aspects including items to teach a FL. However, in preparing materials in TTFL, all these factors should be taken into consideration and text books should be prepared including different activities to satisfy individual diversity, having salient importance to level of learners, considering individual differences in learning strategies, designing materials to activate learners in learning environment, paying attention to making all these features in an easily applied form. While producing course books, it should be aimed to be not only comprehensive, transparent and coherent, but also open and dynamic.

**Keywords:** Teaching Turkish as a Foreign Language, Textbooks, basic functions for materials development

---

#### **Turkish Studies**

## Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi (TYD), küreselleşmenin ve Türkiye'ye yönelik sosyo-politik ilişkilerin artışıyla önem kazanmış ve yaygınlaşmıştır. Bu nedenle birçok kurumda, TYD'nin tarihi, öğretim metotları, dil öğretim becerileri, sözdizimi, anlam bilimi ve sözcük bilimi, kültürel öğeler ile yurt içi ve yurt dışındaki farklı kurumlardaki ders kitapları gibi çeşitli konularda pek çok araştırma yapılmaktadır. Tüm bu çalışmalar; biçimsel, sesbilimsel, sözdizimsel, anlamsal ve söz varlığı unsurlarının nasıl öğretilmesine dikkat çekmekle birlikte ders kitaplarının dilin temel işlevlerini içeren kullanıcı dostu ürünler olması için nasıl tasarlanıp üretilmesi gerektiğini konusunu fazla vurgulamaz. Bu konuların içinde, en üzerinde durulması gereken konunun alan öğretiminde ders kitapları olduğu görülmektedir çünkü ders kitapları bir dili öğrenme ve öğretmeyle alakalı metinlerden çok daha fazla girdi içerir. Zira öğretmen ve yöneticilerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinde bir sistem oluşturmasının yanı sıra derslerin yürütülmesinde bir rehber, sürecin ve öğrenci başarısının fiziksel değerlendirilmesinde bir araç olarak hizmet eder.

Ders kitapları, yol ve yön gösteren talimatlar ile bilgi veren açıklamaları, deneyimlere yönelik gerçek ve görsel nesnelere, hedef kültür ve dünya kültürünü keşfetmeyle alakalı temaları, uygulanacak teknikle alakalı yöntemleri, etkinlikleri ve öğrenme sürecinde var olan amaçları gerçekleştirmeye yönelik değerlendirmeleri içerir. Diğer yandan, öğrencilerin/dil öğrenenlerin dili edinmek, üretmek veya değiştirmek için kullandıkları yazılı metinler veya sözel bilgiler gibi herhangi bir dil işlevini ele almak için kullanılırlar (OBM, s. 93). Ancak, altkavramların bir yandan bilgi ve becerileri tanımlama ve metni okuyup anlamaya göre, diğer yandan da bir dili yerleştirme, formülleştirme ve üretmeye göre oluşturulabileceği de belirtilmelidir. OBM'de yer alan sosyokültürel bilgi ele alındığında, *günlük yaşam, yaşam şartları, kişilerarası ilişkiler, değerler, inançlar ve tutumlar, beden dili, toplumsal düzen ve alışkanlıklar* olmak üzere toplumun bilgisi ve kültürü yedi kısma ayrılır. Bu açıdan, ders kitaplarının tasarımı daha önemli hale gelir çünkü herhangi bir toplumdaki geleneklerle alakalı bilgi, farklı işlevleri gerçekleştirebilmekle alakalıdır (s. 123). Bu yüzden ders kitapları, öğrenme ve öğretme sürecinde destekleyici, hızlandırıcı, pekiştirici, süreklilik sağlayıcı ve öğrenmeye uygun ortam oluşturucu olması nedeniyle daha önemli hale gelir.

Cunningsworth (1995) ders kitaplarını “öğrencinin ihtiyaçlarına göre belirlenmiş amaç ve hedeflerin başarılması için bir kaynak” olarak tanımlar (s. 7). McGrath (2002) ders kitaplarını sistemde sorumluluğu ve karşılıklı durumları ele alan ve müfredat değişimini sağlayan otorite kişilerce kullanılan bir araç olarak ele alır ve ders kitaplarının “ders için bir temel olarak kullanılabilecek” metinler olduğunu ekler. McGrath (2013)'a göre, ders kitapları sadece iletişimsel etkileşimi başlatan bir araç değil, aynı zamanda hedef dilin örnek ve bilgilerini sunan bir kaynaktır (s. 5). Tomlinson (2012) bir öğretim materyali olan ders kitaplarının beş işleve sahip olduğunu vurgular: öğrencilere hedef dille ilgili bilgi verdiği için *bilgilendirici*, dilin nasıl kullanılacağına yönelik rehberlik ettiği için *öğretici*, dilin kullanımını deneyimleme olanağı sunduğu için *deneyimsel*, dil kullanımına teşvik ettiği için *aydınlatıcı* ve hedef dil ile ilgili keşifler yapmaya imkân sağladığı için *araştırmacıdır*. Hedef dil, bağlam içinde kullanılan içerikler, dersle bütünleşmiş aktivitler ve düzenlenmiş uygun bir program aracılığıyla sunulur, böylece öğretilbilir hale gelir ve öğrenme süreci başarıya ulaşır.

Richards (2001b) ders kitabı olmadan “bir programın merkez noktası olmayabileceği veya öğrenciler sistemli bir şekilde planlanıp hazırlanmış bir ders programına ulaşamayabileceğini” vurgular (s. 1). Doğru dil girdisi sağlamanın yanı sıra, ders kitapları öğretmenleri yöntemsel rehberlik aracılığıyla destekler ve aynı zamanda öğrenme sürecinde içeriğe bağlı dersleri önceden çalışan ve/veya tekrar eden öğrencilere bir kaynak olarak hizmet eder. “Uygun bir yönetsel araç” (McGrath, 2013, s.6) olarak ders kitapları, öğretimi farklı sınıflarla aynı konuyu öğrenen ve aynı sınavlara giren öğrenciler için standart hale getirir. Buna ek olarak, öğrenciler ders kitaplarını ilgi

çekici bulurlar çünkü kitaplar kültürel bilgiyi görsel olarak hoş bir biçimde yansıtır. Son olarak, ders kitapları genelde öğretmen kitapları, işitsel ve görsel materyaller, elektronik öğrenme programları ve test CD'leri gibi ek materyallerle birlikte yapılır (McGrath, 2013; Tomlinson, 2012; Charalambous, 2011; Richards ve Renandya, 2002).

Bu bilgilerin ışığında, bir ders kitabının temel işlevleri etkinlikleri, dil öğrenme becerileri, kelime bilgisi ve sesletimine ilişkin *yöntemin* doğrusal ve döngüsel olarak düzenlenmiş bir *tasarımda* hedef dile zemin sağlayan *kültürel öğeleri* ve *görselleri* uygulanması ve son olarak *öğretim programına* göre öğrencilerin dil kullanımını *değerlendirmesi* olarak açıklanabilir. Ders kitaplarını açıkça formüllestiren ve kuramsal olarak doğrulayan şey, eğitimsel kapsamda öğrencilerin planlı etkileşimi, materyaller, kaynaklar ve eğitim amaçlarının kazanılmasını değerlendime süreci olan *öğretim programı* ve bir derste belli bir başlama ve bitiş amacı olan bir süreç içerisinde işlenecek konuların taslak ve özeti olan *ders programıdır* (Cunningsworth, 1995: 54). Nunan (1988), ders programının ders konusunu ve amaç ve hedefleri özetlediğini belirtir. Buna ek olarak, Cunningsworth (1995) ise ders kitaplarının amaçlarının, öğretmenin amaçlarına mümkün olduğunca yakın olmasını ve hem kitabın hem de öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını en üst seviyede karşılamaya çalışması gerektiğini belirtir (s. 7). Bu nedenle, öğrencilerin ihtiyaçlarını göze almadan herhangi bir ders materyalini öğretim amacıyla kullanmak verimsiz ve güdüleme açısından çorak olacaktır.

Öğretim ders programı *yöntem* aracılığıyla uygulanır çünkü amaç neyin nasıl öğretildiğidir. Nunan (1988) yöntemin, öğrenme görevleri ve deneyimlerini seçme, sıralama ve doğrulama ile ilişkili olduğunu dile getirir. Yöntemde, önem verilen öğrenmenin doğal bir şekilde nasıl gelişeceği. Etkinlikler, yabancı dili öğretmenin temel kısımlarıdır çünkü öğrencilerin dilsel becerileri bir araya getirip etkili bir iletişim kurabilmesinde pekiştirici bir etkiye sahiptirler.

*Sesletim* de bilginin doğru bir şekilde aktarılmasında çok önemli bir faktördür çünkü birbirine benzeyen harfler farklı dillerde farklı sesletilebilir (Örneğin; Çek dilinde j /y/ olarak, Lehçede y /ı/ ve İspanyolcada /i/ olarak sesletilir). Ek olarak, bazı eksik harfler iki dil arasında üretimsel problemlere neden olabilir (Örneğin; Türkçedeki *ı, ö, ü, ğ* harfleri bazı alfabelerde bulunmamaktadır). Bu yüzden, ders kitapları öğrencilerin sesbilgisinin farkında olmasında önemli bir rol oynar.

Farklı dillerdeki *kelime bilgisinin* birbirinden tamamen farklı olması olasıdır. Kelime yapımı kuralları, biçimsel veya anlamsal değişiklikler gösterebilir. Örneğin, dilin eklemeli veya tek heceli olması, Türkçede olan 1 (-yor, -ken), 2 (-ler, -lar), 4 (-de, -da, -te, -ta/ -ım, -im, -um, -üm) ve 8 (-dı, -di, -du, -dü/-tı, -ti, -tu, -tü) yazılım şekline sahip kelime yapım ve çekim eklerinin üretilme kurallarının farklılığı problem yaratabilir. Bu durum öğrencilerin kelimeleri oluşturan hecelerin bölünme, birleşme, düşme, daralma, yumuşama vb. konularını kavramalarını ve üretmelerini zorlaştırabilir. Sonu ünlü ile biten kök ve gövdelere ünlü ile başlayan eklerin eklenmesi sırasında kullanılan yardımcı ses ya da kaynaştırıcı ünsüzlerin algılanamaması sorun yaratabilir. Bu nedenle ders kitaplarının bu konuları ilk düzeyden itibaren sistematik bir şekilde sunmasında yarar vardır.

*Görseller*, ders kitabındaki metinlerin zihinde bağlar kurarak temanın anlaşılabilmesi ve bilgilerin genel düzenlenmesinde yardımcıdır. Bu görselleri doğrusal veya döngüsel bir şekilde düzenlemek, zekâyı harekete geçirerek bireyde yaratıcılık ve bilinçlilik olgusunda etkilidir. Yazılı bilgilere ek olarak ders kitaplarında *görselleri* de kullanmak, öğrencilerin başarısını önemli ölçüde artırır (Chun & Plass, 1996; Levin, 1981; Mayer & Moreno, 2003; Mayer & Sims, 1994; Mousavi vd., 1995; Seghayer, 2001: akt. Aytan, 2013).

Ders kitapları, iletişim ve vurguyu sağlamak amacıyla hem hedef kültürü hem de ortak ya da dünya kültürünü içerir. OBM dil öğreniminde, yerel kültürün kültürel ve dilsel kimliğini koruması ve iletişimi ve karşılıklı anlayışı geliştirmesi, tahammülsüzlük ve ırkçılıkla mücadele etmesi

nedeniyle *kültürel öğeleri* destekler (CEF 2001, s. 3). Jiang (2000) hedef dili kendi kültüründen bağımsız bir biçimde öğretmenin imkânsız olduğunu ortaya koyar. Dil öğrenenlerin hedef dilde başarılı bir şekilde iletişim kurabilmeleri için, kendi dilleri ve öğrendikleri dilin kültürü arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bilmeleri gerekir (Peterson ve Coltrane, 2003). Hedef dilin kültürünü bilmek, öğrencilerin bu dildeki gerçek anlamları anlayabilmesi için oldukça önemlidir ve dil öğrenimi hedef dilin kültürüne göre gerçekleştirilmelidir (Holme, 2002).

Sesletim, kelime bilgisi, kültürel öğeler, görseller ve diğerlerine ek olarak, ders kitaplarını kullanıcı dostu hale getirmek için materyal yazarları pek çok sorumluluğu göz önüne almalıdır. Ancak bu alanda yapılan çalışmalarda bu durumun daha çok açığa çıkarılması üzerine önerilerde bulunmaktadır. Örneğin, Tomlinson (2011) bazı ders kitabı yazarlarının kendi dağarcık ve ilhamlarına bağlı kalmalarını eleştirir çünkü bazı yazarlar materyali düzenlemeye başlamadan önce aşağıdaki kavramları temel olarak içeren ilkeler belirlerler:

- Materyaller yoğun, anlamlı ve anlaşılabilir bir girdi ortaya koyarlar.
- Materyaller hem etkileyici hem kavramsal olarak hizmet ederler.
- Materyaller iletişim yetisi kazandırır.
- Materyaller maddesel kaynaklardır.
- Materyaller girdinin ve keşfetmenin çarpıcı özelliklerin farkındalıktan yararlanır.
- Materyaller dili iletişimsel amaçlarla kullanmaya olanak sağlar. (s. 7)

Materyaller ile ilgili ilkeler göz önüne alındığında, materyal tasarımcılarının ne kadar önemli oldukları görülmektedir çünkü tasarımcılar, materyalleri tasarlayan, ders programı ve müfredat gibi önemli noktaları dikkate alan ve aynı zamanda bu materyalleri kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlayan kişilerdir. Hazırlanma sürecinde, her bir materyalin sadece belli bir öğretim sürecinde veya belirli öğrencilerle kullanılmayacağı unutulmamalıdır. Bu yüzden materyaller oluşturulurken, öğrencilerin genel ihtiyaçları, kişisel farklılıklar, ilgi çekici içerikler göz önünde bulundurulmalıdır. Yalın (2010), göz önünde bulundurulması gereken bu noktaların, materyal hazırlanmasında neden önemli olduğunu şu şekilde açıklar:

- Çoklu öğrenme ortamı oluştururlar.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olurlar.
- Önemli noktalara dikkat çekerler.
- Anımsamaya yardımcı olurlar.
- Soyut kavramları somut hale getirirler.
- Tekrar kullandıkları için zaman kazandırır.
- Güvenilir gözlem olanağı sunarlar.
- Farklı zamanlarda uygun içeriği sunmaya imkân sağlarlar.
- İçeriği kolaylaştırarak anlaşılmasına yardımcı olurlar (s. 82-90).

Yalın'ın listesi, materyallerin aslında çok yönlü öğrenmeyi destekleyerek farklı algıları teşvik etme imkânı sunduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle ders kitapları, anımsama, gözlemlenme, nesnelere veya görsel araçları yakalama, yabancı dil öğreniminin sürecinde kültürel zenginliği hissetme gibi pek çok algıyı kapsamı bakımından hem öğrenmeyi hızlandırır hem de

öğrenilenlerin uzun erimli bellekte uzun süre tutulmasına yardımcı olur. Bu bakımdan, materyaller yardımcılar ve zaman kazandırıcılar olarak önem kazanır çünkü öğrenmeyi kolaylaştıran bilgiler sunabilirler ve döngüsel ve kalıcı bir şekilde yeniden kullanılabilirler. Ders kitapları bu açıdan değişimin bir aracı ve öğrenme sürecinde öğretmenin destekçisi olarak hizmet eder (Hutchinson & Torres, 1994: akt. McGrath, 2013: 9).

Ders kitaplarının öğretici, eğitici, deneysel, aydınlatıcı ve araştırmacı işlevlerinin yanı sıra, materyalleri tasarlarken ilkeler de önemlidir. Bu ilkeler farklı çalışmalarda anlam, bilinen gerçeklerden başlama, örneklendirme, görelilik, seçicilik uygunluğu, tamamlama, uygunluk, yakınlık, algısal değişmezlik, algıda değişmezlik, derinlik, yenilikçilik, basitlik, hedef davranışlar, öğrenciye uygunluk gibi listelenmiştir (Demirel, Altun vd., 2011; Yaylacı ve Yaylacı, 1999). Ders kitaplarının tüm bu ilkeleri temel ilkelerdir ve tüm öğrenci tiplerine uygun oldukları ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdikleri düşünülür. Yine de, bu çalışmanın amacı iki ders kitabını (bir adet yabancı dil olarak İngilizce ve bir adet yabancı dil olarak Türkçe) inceleyip diğer çalışmaların ilkelerini hesaba katmadan işlevleri bakımından karşılaştırmaktır. Ders kitaplarının göz önünde bulundurulmasının nedeni, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin 1980'li yıllara dayanmasına rağmen bu alandaki kitapların araştırma disiplini bakımından kısa bir süresinin olmasıdır. Ayrıca, metinler, atasözü ve özdeyişler, gerçeklik, dilbilgisi kullanımı ve görseller gibi araçlarla kültürün aktarımı gibi Türk dilinin farklı açılarıyla ilgilenen farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar, aşağıdaki tabloda gösterildiği üzere sınırlı sayıda makalelerde, yüksek lisans ve doktora tezlerinde gözlemlenmiştir (Göçer, 2015).

**Tablo 1: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde (TYD) Kullanılan Kitaplara Yönelik Çalışmalar (2013-2015)**

Yıllar	TYD ve Ders Kitapları (DK) ile ilgili Çalışmalar								
	Makaleler			Yüksek Lisans Tezleri			Doktora Tezleri		
	TYD	DK	%	TYD	DK	%	TYD	DK	%
	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
2013	40	1	2,5	21	2	9,5	1	0	0
2014	67	8	12,5	26	3	11,5	6	0	0
2015	138	21	15,2	23	4	17,3	7	0	0
<b>Toplam</b>	<b>245</b>	<b>30</b>	<b>25,72</b>	<b>70</b>	<b>9</b>	<b>12,8</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
					<b>329</b>				

Yukarıdaki tabloda belirtildiği üzere, TYD ve ders kitapları ile ilgili yürütülen çalışmalar sınırlıdır (S: 329). Örneğin, çalışmaların en yüksek olduğu sayı genel olarak makalelerde gözüktür ki bu sayı 245'tir (2013 yılında 40, 2014 yılında 67 ve 2015 yılında 138 adet çalışma). Bununla birlikte, yabancılar için Türkçe ders kitapları ele alındığında, bu sayılar oldukça düşük görünür çünkü 2013 yılında yapılmış bir (%2,5), 2014 yılında yapılmış sekiz (%12,5) ve 2015 yılında yapılmış 21 (15,2) çalışma bulunur. Makaleler, 2013 ve 2015 yılları arasında büyük bir artış gösterir. Diğer bir yandan, yüksek lisans tezleri benzer miktarlara sahiptir ve toplamda 70 adet tez vardır (2013 yılında 21 adet, 2014 yılında 26 adet ve 2015 yılında 23 adet). Bununla birlikte ders kitapları ile ilgili yürütülen tez sayısı, 2013 yılında iki (%9,5), 2014 yılında üç (%11,5) ve 2015 yılında dört (%17,3) olmak üzere toplamda dokuzdur. TYD ve TYD kitapları ile ilgili doktora tezleri ele alındığında, toplamda ders kitaplarını da içeren sadece 14 adet çalışma olduğu görülür (2013 yılında bir adet, 2014 yılında altı adet ve 2015 yılında yedi adet çalışma).

Bu çalışma, iki ders kitabının (EF-E ve YIDK) temel işlevlerini karşılaştıran bir çalışma sağlayarak bu alana katkıda bulunmayı amaçlar. Ortaya çıkacak sonuçlar da TYD ders kitaplarının geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu çalışma aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlamıştır:

1. EF-E ve YIDK ders kitaplarındaki *sesletimin* dağılımı nasıldır?
2. EF-E ve YIDK ders kitaplarındaki *kelime* öğretimi dağılımı nasıldır?
3. EF-E ve YIDK ders kitaplarındaki *dil becerileri* dağılımı nasıldır?
4. EF-E ve YIDK ders kitaplarındaki *kültürel öğelerin* dağılımı nasıldır?
5. EF-E ve YIDK ders kitaplarındaki *görsellerin* dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Çalışmanın Örnekleme

Bu çalışmanın örneklemini, yabancı diller öğretimi ortak başvuru metnine göre hazırlanmış olan Oxford Üniversitesi Yayınlarından olan ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan *English File Elementary Student's Book* (EF-E) isimli kitap ile Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için hazırlanan *Yedi İklim Ders Kitabı* (YIDK) oluşturmaktadır. EF-E İngilizce dil öğretim kitabı Türkiye'deki birçok üniversitenin hazırlık programında uzun yıllardır okutulmakta olduğu için seçilmiştir. Türkçe kitap serisi ise son zamanlarda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yoğunluklu olarak kullanıldığı için seçilmiştir. Bu çalışmada her iki kitap serisinin A1 ve A2 düzeyleri incelenmeye alınmıştır. EF-E kitabındaki şarkılar, gözden geçirme ve kontrol etme ile videolar, Yedi İklim ders kitabındaki değerlendirme and kendimi değerlendiriyorum kısımları çalışmanın dışında bırakılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın sınırlılığı bu alanda yapılan çalışmaların 2015 yılına kadar olan kısmı kapsamaktadır.

## Bulgular

Araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla temel işlevler olan değerlendirilen sesletim, sözcük bilgisi, dil öğretim becerileri, kültürel öğeler, özgün ürünler ve görseller incelenerek karşılaştırmalı olarak sunulmuştur. Değerlendirme sonuçları tablolarla açıklanmıştır.

### a. Sesletim

**Tablo 2. EF-E Ve YIDK A1-A2 Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Sesletim**

ÜNİTELER	EF-E		YIDK	
	Sesletim		Sesletim	
	A1	A2	A1	A2
Ünite 1	4	3	4	-
Ünite 2	4	3	-	1
Ünite 3	3	3	-	-
Ünite 4	3	3	-	-
Ünite 5	3	3	-	-
Ünite 6	3	3	-	1
Ünite 7	3	3	-	-
Ünite 8	3	3	-	-
Ünite 9	3	3	-	-
Ünite 10	3	3	-	-
Ünite 11	3	3	-	-
Ünite 12	3	3	-	-
%	52,05	47,94	66,66	33,33
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>35</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
	73		6	

## Turkish Studies



Tablo 2'deki EF-E ve YIDK kitapları toplam ünite olarak değerlendirildiğinde EF-E'de A1 ve A2 düzeyinde 12 olmak üzere toplam 24 ünite varken, YIDK kitaplarında sekizer ünite ile toplam 16 ünite görülmektedir. Her iki kitapta yer alan sesletim ile ilgili analiz göz önüne alındığında EF-E kitabındaki sesletimin tüm ünitelerde hemen hemen eşit dağılıma sahip olduğu görülmektedir (A1: %52,05 ve A2: % 47,94). YIDK A1 düzeyindeki kitapta ise Ünite 1'de sadece dört kez A2 kitabında ise sadece iki kez Ünite 2 ve 6'da sesletim ile ilgili çalışmaya rastlanmıştır (A1: %66,66 ve A2: % 33,33). Bu durumda yabancı dil olarak İngilizce öğreten EF-E kitabının YIDK kitabına göre sesletime daha çok yer verdiği gözlenmektedir.

### b. Sözcük Bilgisi

**Tablo 3. EF-E ve YIDK A1-A2 Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Sözcük Bilgisi**

ÜNİTELER	EF-E Sözcük Bilgisi				YIDK Sözcük Bilgisi			
	A1		A2		A1		A2	
	Açık	Örtük	Açık	Örtük	Açık	Örtük	Açık	Örtük
Ünite 1	4	-	5	1	3	4	3	3
Ünite 2	4	-	4	-	3	4	3	7
Ünite 3	6	-	5	-	3	5	3	7
Ünite 4	5	-	5	-	3	1	3	5
Ünite 5	4	-	2	1	3	4	3	8
Ünite 6	7	-	3	1	3	2	3	3
Ünite 7	4	-	3	1	3	3	3	5
Ünite 8	4	-	3	1	3	2	3	4
Ünite 9	6	-	4	1				
Ünite 10	6	-	3	1				
Ünite 11	3	-	3	3				
Ünite 12	3	-	3	1				
%	100	0	79,62	20,37	20,86	21,73	20,86	36,52
<b>Toplam</b>	<b>56</b>	<b>0</b>	<b>43</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>42</b>
	<b>110</b>				<b>115</b>			

Tablo 3, EF-E ve YIDK A1 düzeyinde hazırlanan dil öğretim kitaplarında yer alan sözcük bilgisi öğretimi ve dağılımıyla ilgili bilgi vermektedir. Tablo 2 incelendiğinde sözcük bilgisinin öğretimi ve sunumu açısından her iki kitabın da eşit bir dağılım göstermediği görülmektedir. EF-E A1 kitabında açık sözcük bilgisinin verilmesi %100 oranında görünürken örtük sözcük öğretimine yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır. A2 düzeyindeki kitapta ise açık sözcük öğretimi % 79,62 olarak yerine getirilirken örtük öğretime %20,37 oranında yer verilmiştir. YIDK A1 kitabında ise açık ve örtük sözcük öğretimi Ünite 4 (1), Ünite 6 ve Ünite 7'de diğerlerinden az olsa da hemen hemen eşit oranlarda görülmektedir (A1 Açık %20,86 ve örtük %21,73). Bununla birlikte, YIDK A2 kitabında örtük sözcük öğretimi (%36,52) açık öğretime oranla daha fazla görülmektedir (%20,86). Sözcük bilgisiyle ilgili analizler göz önüne alındığında her iki kitaptaki sözcük bilgisi öğretimi eşit görünmese de toplam sözcük öğretimi oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (EF-E'de 110; YIDK'de 115).

## c. Dil Becerileri

Tablo 4. EF-E ve YIDK A1 Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Dil Becerileri

ÜNİTELER	EF-E (A1) Dil Becerileri				YIDK (A1) Dil Becerileri			
	D*	K*	O*	Y*	D*	K*	O*	Y*
Ünite 1	4	5	-	1	10	7	16	11
Ünite 2	2	3	2	1	3	4	10	11
Ünite 3	2	3	2	1	3	5	16	14
Ünite 4	2	3	2	1	4	4	14	11
Ünite 5	2	4	2	1	3	9	18	8
Ünite 6	2	3	3	2	4	4	8	13
Ünite 7	3	3	3	2	3	4	7	13
Ünite 8	3	3	2	1	4	5	10	6
Ünite 9	2	3	3	-				
Ünite 10	2	4	3	2				
Ünite 11	2	4	2	2				
Ünite 12	2	3	1	0				
%	28,79	37,96	23,14	12,96	12,97	16,03	37,78	33,20
<b>Total</b>	<b>28</b>	<b>41</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>34</b>	<b>42</b>	<b>99</b>	<b>87</b>
		108				262		

D\*=Dinleme

K\*=Konuşma

O\*=Okuma

Y\*=Yazma

Tablo 4, EF-E ve YIDK A1 düzeyinde hazırlanan dil öğretim kitaplarında yer alan dil becerilerinin dağılımıyla ilgili bilgi vermektedir. EF-E kitabında dil öğretim becerilerinin dengeli bir oranda dağıtılmadığı, konuşma becerilerine en fazla oranda yer verildiği (%37,96), dinleme (%28,79) ve okuma becerilerinin (%23,14) birbirine yakın oranlarda, yazma becerisinin ise en az oranda verildiği (%12,96) görülmektedir. Bu dağılımdaki oransal fark sadece EF-E kitabında değil, YIDK kitabında da aynı durumdadır. Örneğin, en fazla oran okuma (%37,78) ve yazma (%33,20) olarak görülürken bu durumu konuşma becerisi izlemekte (%16,03) ve dinleme becerisine çok az yer verildiği (%12,97) bulgusuna ulaşılmaktadır. Her iki kitapta önem verilen beceriler farklılık göstermektedir: EF-E en fazla konuşma becerisine yer verirken (N: 41) en az yazma becerisine yer vermiştir (N:14). Nicel olarak ele alındığında her iki kitapta yer alan becerilerin toplam sayısı da oldukça farklılık göstermektedir (EF-E 108; YIDK 262). EF-E’de bazı ünitelerdeki becerilerin olmamasına rağmen (Ünite 1-Okuma; Ünite 9-Yazma) YIDK’te becerilerin eksiksiz olarak dağıtılmıştır. EF-E’de bireysel olarak becerilerin değerlendirilmesinde Ünite 1 (N:4), Ünite 7 and 8 (N:3) hariç tüm ünitelerde eşit dinleme etkinliği (toplam 28) görülmektedir. YIDK kitabında ise üniteler bazında değişiklik görülmektedir (Ünite 1-N:10; diğer üniteler 3 ya da 4). Konuşma becerisi Ünite 1’de 5 kez yer alırken diğer ünitelerde 3 ya da 4 kez yer almıştır. YIDK’da, Ünite 1-N:7; Ünite 5-N:9 kez yer alırken diğer ünitelerde 4 ya da 5 kez görülmektedir. Okuma becerileri açısından da her iki kitapta farklılıklar vardır: EF-E Ünite 1’de hiç yer verilmezken Ünite 12’de sadece bir kez yer almıştır. Diğer ünitelerde de iki ya da üç kez yer aldığı görülmektedir. YIDK kitabında ise en fazla beceri olarak okuma görünmektedir (Ünite 5:18; Ünite 1 ve 3:16; Ünite 4:14; Ünite 2 ve 8:10; en az sayıda Ünite 7:6 ve Ünite 8:7). Yazma becerileri için de benzer durum söz konusudur. EF-E, ilk beş ünite de sadece bir yazma becerisine yer verirken Ünite 6, 7, 10, and 11’de iki yazma becerisine yer verilmiştir. Son ünite de ise yazma becerisi bulunmamaktadır. YIDK kitabında ise EF-E kitabından daha çok yazma becerisi bulunmaktadır (Ünite 3:14; Ünite 6 ve 7:13; Ünite 1, 2, ve 4:11; Ünite 5:8; Ünite 8’de altı yazma becerisi).

## Turkish Studies

**Tablo 5. EF-E ve YIDK A2 Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Dil Becerileri**

ÜNİTELER	EF-E (A2) Dil Becerileri				YIDK (A2) Dil Becerileri			
	D*	K*	O*	Y*	D*	K*	O*	Y*
Ünite 1	2	3	1	1	4	4	14	13
Ünite 2	3	4	2	1	5	7	12	19
Ünite 3	3	3	2	1	3	3	15	17
Ünite 4	3	3	3	-	4	3	10	15
Ünite 5	3	3	3	1	3	6	13	17
Ünite 6	3	3	2	-	4	4	8	11
Ünite 7	2	4	2	2	3	9	10	11
Ünite 8	3	2	3	2	4	6	7	16
Ünite 9	2	5	3	1				
Ünite 10	2	2	3	-				
Ünite 11	1	5	2	1				
Ünite 12	2	4	1	1				
%	25,47	38,67	25,47	10,37	10,71	15,00	31,78	42,50
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>27</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>42</b>	<b>89</b>	<b>119</b>
		<b>106</b>				<b>280</b>		

D\*=Dinleme K\*=Konuşma O\*=Okuma Y\*=Yazma

Tablo 5'te, EF-E ve YIDK A2 düzeyinde hazırlanan dil öğretim kitaplarında yer alan dil becerilerinin dağılımıyla ilgili bilgi verilmektedir. Dil becerilerinin öğretimi ele alındığında EF-E'de, en fazla kullanılan (N: 41) dil öğretim becerisi konuşma (%38,67) iken dinleme ve okuma becerilerinin aynı oranda dağılım (%25,47) gösterdiği görülmektedir. Yazma becerisi ise (%10,37) diğer becerilere oranla daha az kullanılmıştır (N:11). YIDK'da da dil öğretim becerilerinin birbirinden farklı dağılımda olduğu gözlenmiştir. Örneğin, en fazla kullanılan beceri yazma (42,50%); onu takip eden diğer beceri ise okumadır (%31,78). Konuşma becerisi EF-E ile kıyaslandığında daha az yer almıştır (15,00%), dinleme ise oransal olarak en az kullanılan beceri olmuştur (%10,71). Toplam etkinlik olarak bakıldığında A2 düzeyinde EF-E'de 106 etkinlik yer alırken bu etkinlik sayısı YIDK ders kitabında 280 olarak görülmektedir. EF-E'de iki ünite (Ünite 4, 6 and Ünite 10) yazma etkinliği yer almazken YIDK'da her ünite tüm becerilere yer verilmiştir. Beceriler bazında değerlendirildiğinde 27 dinleme becerisinin dağılımı sadece Ünite 11'de bir kez yer almışken diğer ünitelerde benzer oranlarda kullanılmıştır. Konuşma becerisi sadece iki ünite (Ünite 8 ve 10) ve diğer ünitelerde 3 ya da 4 kez yer verilmiştir. YIDK'da, Ünite 7 (N:9), Ünite 2 (N:7) ve Ünite 5 ile Ünite 8 (N:6) diğer ünitelerden daha fazla konuşma etkinliğine yer vermiştir. Her iki kitap okuma ve yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde çok fark görülmektedir (EF-E; N:27 ve YIDK; N: 89). Yazma becerileri açısından değerlendirildiğinde EF-E aşağı yukarı her ünite bir ya da iki etkinliğe yer verirken ve bazı ünitelerde hiç yer vermezken (Ünites 4, 6, ve 10) YIDK'da daha çok yer bulmuştur (Ünite 2-N: 19; Ünite 3-5, N:17; Ünite 8, N: 16; Ünite 4, N: 15; Ünite 1 ise N: 13). En az yazma becerisi ise Ünite 6 ve Ünite 7'de 11 olarak görülmektedir).

## ç. Kültür

Tablo 6. EF-E ve YIDK A1-A2 Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Kültürel Öğeler

ÜNİTELER	EF-E				YIDK			
	Kültürel Öğeler							
	A1		A2		A1		A2	
	DK*	HK*	DK*	HK*	DK*	HK*	DK*	HK*
Ünite 1	6	-	-	1	2	2	-	15
Ünite 2	3	-	4	1	-	-	-	7
Ünite 3	-	8	2	1	-	7	4	10
Ünite 4	8	-	1	2	-	5	-	9
Ünite 5	1	2	2	-	-	4	-	5
Ünite 6	1	4	1	-	1	6	1	10
Ünite 7	2	2	1	-	1	3	1	8
Ünite 8	-	3	3	-	-	7	2	6
Ünite 9	-	1	1	4				
Ünite 10	7	-	-	-				
Ünite 11	3	-	1	1				
Ünite 12	4	2	3	1				
%	39,77	25,00	21,59	12,50	3,44	29,31	6,89	60,34
Total	35	22	19	11	4	34	8	70
	57		30		38		78	
	87				116			

\*DK= Dünya Kültürü

\*HK=Hedef Kültür

Tablo 6, EF-E ve YIDK A1 ve A2 kitaplarında yer alan kültürel öğelerle ilgili bilgiye yer vermektedir. Tablodan da görüleceği gibi her iki kitap da dünya ve hedef kültür ile ilgili bilgiler içermektedir. Kültürel açıdan bu bilgiler değerlendirildiğinde, her iki kitaptaki eğilimin çok farklı olduğu EF-E A1 kitabında dünya kültürünün (%39,77) hedef kültürden daha çok yer aldığı (%25,00) görülmektedir. A2 kitabında da benzer durum vardır (dünya kültürü, %21,59; hedef kültür %12,50). Toplamda 87 kültürel öğenin A1 düzeyi için verdiği oran dünya kültüründe 35, hedef kültür için 22 iken A2 düzeyinde toplam 30'dur (dünya kültürü 19 ve hedef kültür 11). Temel düzey kitaplarında hedef kültürün oranının diğerine göre daha az olduğu gözlenmiştir. YIDK A1 düzeyindeki kitapta ise tam tersi bir durum söz konusudur. Toplam 38 kültürel öğeden 4'ü dünya kültürü (%03,44) iken 34 etkinlik hedef kültürünü (%29,31) kapsamaktadır. A2 kitabında da toplam 78 kültürel öğeden dünya kültürünü kapsayan 8 etkinlik varken hedef kültürün 70 olduğu görülmektedir (dünya kültürü, %06,89; hedef kültür %60,34).

d. **Görseller**  
**Tablo 7. EF-E ve YIDK Dil Öğretim Kitaplarında Yer Alan Görseller**

ÜNİTELER	EF-E				YIDK			
	Görseller				Görseller			
	A1		A2		A1		A2	
	GN	Ç/K	GN	Ç/K	GN	Ç/K	GN	Ç/K
Ünite 1	10	7	4	20	146	16	48	23
Ünite 2	20	31	5	6	106	19	51	24
Ünite 3	16	1	17	15	104	43	94	46
Ünite 4	19	-	9	12	52	31	46	12
Ünite 5	15	1	22	10	83	23	50	26
Ünite 6	12	15	3	17	75	25	63	3
Ünite 7	8	5	14	9	62	8	32	5
Ünite 8	9	5	3	17	59	20	33	27
Ünite 9	12	20	13	2				
Ünite 10	12	13	33	6				
Ünite 11	22	4	19	7				
Ünite 12	10	3	3	16				
%	60,66	39,33	51,40	48,60	78,78	21,21	71,50	28,50
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>107</b>	<b>145</b>	<b>137</b>	<b>687</b>	<b>185</b>	<b>417</b>	<b>166</b>
	<b>272</b>		<b>282</b>		<b>872</b>		<b>583</b>	
	<b>554</b>				<b>1455</b>			

\*GN= Gerçek Nesneler

\* Ç/K=Çizim/Karikatür

Tablo 7, EF-E ve YIDK A1 ve A2 kitaplarında yer alan görsellerin kullanımı ve dağılımı konusunda bilgi vermektedir. Tablodan da görüleceği gibi her iki kitaptaki görseller gerçek nesnelere ve çizim/karikatür olarak iki şekilde gruplandırılmıştır. Gerçek nesnelere gerçek fotoğrafları ifade ederken çizim/karikatürler farklı tasarımları içermektedir. Tablodaki veriler değerlendirildiğinde, EF-E A1 kitabında gerçek nesnelere oranının (%60,66) çizim/karikatürlerden (%39,33) daha fazla olduğu görülmektedir. A2 kitabında ise birbirine oransal olarak yakın bir durum vardır (gerçek nesnelere, %51,40; çizim/karikatürler %48,60). Toplam 272 görselin A1 düzeyi için uygulandığı oran gerçek nesnelere 165, çizim/karikatürlerde ise 107'dir. A2 düzeyinde ise toplam 282 görsel kullanılmıştır (gerçek nesnelere, 145; çizim/karikatürler 137). YIDK A1 düzeyindeki kitapta toplam olarak çok daha fazla görsel kullanılmasına rağmen dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Toplam 872 görselin A1 düzeyi için uygulandığı sayı gerçek nesnelere 687, çizim/karikatür için 185'tir. A2 düzeyinde ise toplam 583 görsel kullanılmıştır (gerçek nesnelere, 417; çizim/karikatür 166).

### Sonuç ve öneriler

Kitapların karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar, EF-E ve YIDK kitaplarında yer alan sesletim ile ilgili analizlerin yöntemsel farklılık içerdiğini göstermektedir. Yabancılar için hazırlanan İngilizce kitabında sesletime yeterince yer verilirken TYD kitabında sınırlı sayıda rastlanmıştır. Halbuki Türkçede bulunan ve diğer alfabelerde yer almayan harflerin öğrenciler tarafından kolaylıkla sesletilmesi için daha çok sesletim etkinliğine yer verilmesi önemlidir. Zira bu sembol ve sesler TYD

### Turkish Studies

öğrencileri için aşına olmadıklarından zor üretilmektedir ve iletişime ket vurmaktadır. Kendi alfabelerinde olan ancak farklı sesletilen ya da benzer seslerin farklı sembollerle gösterilebilecek olması TYD öğrenimini zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle başlangıç düzeylerinden itibaren TYD ders kitaplarında daha çok sesletim alıştırmalarının bulunması öğrencilerin kendi kendilerine üretimi yapabilmeleri ve sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından önemlidir. Bu alanda sadece ders kitaplarına eklenen sesletim bölümleri olarak değil, sesletim sembollerini içeren sözlüklerin hazırlanarak öğrencilerin erişimine sunulması da önem taşımaktadır.

Sözcük bilgisi öğretimi ve dağılımıyla ilgili veriler incelendiğinde de kitaplar arasında eşit bir dağılım olmadığı görülmektedir. EF-E kitaplarında açık sözcük bilgisi örtük bilgidan daha çok yer almıştır. Bu yöntem ile öğrenciler doğrudan hedef dilde öğrenimlerini hızlandırabileceklerdir. Üniteler ilerledikçe örtük sözcük öğretimine de rastlanmıştır. TYD kitaplarında ise açık ve örtük sözcük öğretimi eşit oranlarda görülmektedir. Sözcük bilgisi yapıların doğru kullanımını sunmaları açısından önem arz eder ve öğrencileri güdüleyici önem taşırlar. Bu çalışmada sözcük türlerine bakılamamıştır, sözcük öğretimin yanı sıra söz varlığının çeşitliliğinin ve zenginliğinin göz önüne alınması da büyük bir önem taşımaktadır.

Dil becerilerinin dağılımı incelendiğinde her iki kitapta da dengeli bir dağılım olmadığı gözlenmiştir. Örneğin, İngilizce kitabında konuşma becerilerine en fazla oranda yer verilirken dinleme ve okuma becerilerinin birbirine yakın oranlarda yer aldığı, yazma becerisinin ise en az oranda sunulduğu görülmektedir. TYD kitabında ise en fazla oran okuma ve yazma becerisine ayrılırken konuşma becerisi ve dinleme becerisine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kültürel öğeler açısından her iki kitap da dünya ve hedef kültür ile ilgili bilgiler içermektedir. İngilizce kitabında dünya kültürü hedef kültürden daha çok yer almıştır. Bu tür yaklaşımlar özellikle başlangıç düzeyinde öğrencilerin dünya bilgilerini harekete geçireceği için konuşmaları da destekler niteliktedir. TYD kitabında ise tam tersi bir durum söz konusudur. Halbuki çokuluslu sınıflarda dünya kültürüne yer verilmesi öğrencilerin güdülenmesini ve merak duygusuyla sınıfta daha çok iletişimsel yaklaşım sergilemelerini sağlar. Bu nedenle başlangıç düzeyindeki öğelerin öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve meraklarına cevap verecek türden hazırlanması önemlidir.

Görsellerin kullanımı göz önüne alındığında gerek gerçek nesnelere gerekse çizim/karikatürler bireysel farklılıklara hitap edeceğinden önemlidir. Sonuçlar İngilizce kitabında gerçek nesnelere oranının çizim/karikatürlerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Görseller öğrencilerin algı ve kültürel yapıların kavranması yönünde destekleyicidir ve dil yapılarının sunulmasında da etkilidir. TYD kitabında ise görsel kullanılmasına rağmen dengeli bir dağılım olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, TYD materyalleri hazırlanırken yukarıdaki unsurların göz önüne alınması ve öğrencilerin ihtiyaçları, bireysel farklılıkları, öğrencilerin düzeyine uygun önemli bilgileri ve öğrenme stratejilerini dikkate alarak hazırlanması önemlidir. Ancak bu şekilde öğrencilerin dikkatini çeken ve başarılarını en üst düzeye çıkaran sonuçlara ulaşılabilir. Kısaca, kitaplar sadece biçimbirimsel özellikleri sunacak şekilde değil aynı zamanda şeffaf, kapsamlı ve tutarlı olmanın yanında kendi içerisinde de dinamik olmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aytan, T. (2013). Views of students about visuals used in Turkish language course and workbooks. *Academic Journals* Vol. 8(15), pp. 1256-1262. DOI: 10.5897/ERR12.098 ISSN 1990-3839
- Bell, J. & Gower, R. (1998) Writing course materials for the world: a great compromise. In: Tomlinson, B. (ed). *Materials Development in Language teaching* Cambridge: Cambridge University Press. pp.116-129.
- Brown, H.D. (2000). Principles of language learning & teaching (4th ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom, in E. Hinkel (ed.). *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann. Hall in:
- Hidalgo, A.C., Hall, D., et al. (eds). *Getting Started: Materials Writers on Materials writing*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. pp.172-86.
- Hill, David A. "The visual Elements in EFL course books." *Developing materials for language teaching* (2013): 157-166.
- Holme, R. (2002). Carrying a Baby in the Back: Teaching with an Awareness of the Cultural Construction of Language. *Language, Culture and Curriculum*, 15,3, 210-223, doi: 10.1080/07908310208666645
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *Elt Journal*, 54(4), 328-334. doi:10.1093/elt/54.4.328
- Jolly, D., & Bolitho, R. (2011) A framework for materials writing. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 107– 134). Cambridge: Cambridge University Press.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics*. Edinburgh University Press.
- Nunan, D. (1988). Principles for Designing Language Teaching Materials. *Guidelines: A periodical for classroom language teachers*, 10(2), 1-24.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: Prentice Hall.
- Paige, R.M., Jorstad, H.L., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language education: A review of the literature. In D.L. Lange & R.M. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 173–236). USA: Information Age Publishing.
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *CAL Digest*, 3,9. Retrieved from [http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0309peterson.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf).

- 
- Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S., & Street, B. (2001). Language learners as ethnographers. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomlinson, B. (2011) *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2012) Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.
- Yalın, H. İ. (2010). Öğretim teknolojileri ve material geliştirme. Ankara: Pegem Yayınları.