



*Aydın* **TÖMER**  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

**Yıl 10 Sayı 2 - Eylül 2025**

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

**İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:**  
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

**Yazı İşleri Müdürü**  
Zeynep AKYAR

**Editör**  
Doç. Dr. Emrah BOYLU

**Editör Yardımcısı**  
Öğr. Gör. Tansu UĞUR

**Yabancı Dil Editörü**  
Öğr. Gör. İlayda ENGIN UYSAL

**Yayın Kurulu**  
Prof. Dr. Zhinxiang SHEN  
Zhejiang International Studies Ün./ Hangzhou

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA  
Adıyaman Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA  
İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Selim EMİROĞLU  
İstanbul Aydın Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ  
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Gürkan MORALI  
Erciyes Üniversitesi

Doç. Dr. Önder ÇANGAL  
Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk Güngör  
Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Gör. Nida KİRÖMEROĞLU  
İstanbul Üniversitesi

**Yayın Dili**  
Türkçe

**Yayın Periyodu**  
Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

**Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi**

**İdari Koordinatör**  
Dr. Öğr. Üyesi Burak SÖNMEZER

**Grafik Tasarım**  
Başak GÜNDÜZ

**İngilizce Redaksiyon**  
Öğr. Gör. İlayda ENGIN UYSAL

**Türkçe Redaksiyon**  
Öğr. Gör. İlayda ENGIN UYSAL

**Yazışma Adresi**  
Besyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38, Sefaköy,  
34295 Küçükçekmece/İstanbul  
**Tel:** 0212 4441428  
**Fax:** 0212 425 57 97  
**Web:** www.tomer.aydin.edu.tr  
**E-mail:** tomerdildergisi@aydin.edu.tr

**Baskı**  
**Sertifika No:** 42719  
Gamze Yayıncılık Matbaacılık Reklam  
Kırtasiye Turizm San. ve Tic. Ltd. Şti.  
15 Temmuz Mh. 1485. Sokak No: 58A Bağcılar-  
İstanbul  
**Tel:** 0 (212) 424 56 40  
**Gsm:** 0 (532) 303 41 84  
**E-mail:** cengiztas@gamzecopy.com

## Danışma Kurulu

**Prof. Dr. Mustafa Durmuş** / Hacettepe Üniversitesi

**Prof. Dr. Nezhir Temur** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Kara** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Alparslan Okur** / Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Umut Başar** / T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

**Dr. Erol Barın** / Emekli Öğretim Üyesi

## Hakem Kurulu

**Prof. Dr. Nezhir Temur** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Ahmet BALCI** / Hatay Mustafa Kemal  
Üniversitesi

**Prof. Dr. Ayfer SAYIN** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Bayram BAŞ** / Yıldız Teknik Üniversitesi

**Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU** / İstanbul Üniversitesi

**Prof. Dr. Dinçay Köksal** / Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi

**Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ** / Mersin Üniversitesi

**Prof. Dr. Nora Gülsün MEHMET** / Hacı Bayram Veli  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Bayram ARICI** / Muş Alparslan Üniversitesi

**Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU** / Eskişehir Osmangazi  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Dilek FİDAN** / Kocaeli Üniversitesi

**Doç. Dr. Fatma ALBAYRAK** / İstanbul Medeniyet  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Funda UZDU YILDIZ** / Dokuz Eylül Üniversitesi

**Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU** / İstanbul  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Gözde DEMİREL FAKİROĞLU** / İstanbul  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR** / Erciyes Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN** / Çanakkale Onsekiz Mart  
Üniversitesi

**Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU** / Sakarya Üniversitesi

**Doç. Dr. Niyet BAŞŞI** / Milli Eğitim Bakanlığı

**Doç. Dr. Onur ER** / Düzce Üniversitesi

**Doç. Dr. Pınar KANIK UYSAL** / Ordu Üniversitesi

**Doç. Dr. Tarkan DEMİR** / Gazi Üniversitesi

**Dr. Öğr. Üyesi Erdi ŞİMŞEK** / Bartın Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Fatih DEMİREL** / Kastamonu  
Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Şeyma KÖKCÜ** / Tokat Gaziosmanpaşa  
Üniversitesi

**Dr. Aslı KOÇAK** / Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi  
**Dr. Funda KESKİN** / İstanbul Üniversitesi

**İÇİNDEKİLER CONTENTS**

**Araştırma Makaleleri**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Şarkı Üretimi: Öğrenci Görüşleri**

*Artificial Intelligence Supported Song Production in Teaching Turkish as a Foreign Language: Student Opinions*

Emrullah BANAZ, Osman DEMİREL.....195

**Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapay Zekâ Destekli Süreç-Tür Odaklı Etkinlik Önerileri**

*Artificial Intelligence Supported Process-Genre Based Activity Suggestions for the Development of Writing Skills*

Nesrin ELLİALTI, Zekerya BATUR.....219

**Examining Instructors' Awareness on the Implementation of Bloom's Revised Taxonomy in Teaching Turkish as a Foreign/ Second Language**

*Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanmasına Yönelik Öğretici Farkındalığının İncelenmesi*

Eser KOCAMAN GÜRATA, Mine AKDEMİR, Mustafa DURMUŞ.....253

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları İnternet Kaynakları ve Yapay Zekâ Araçları Üzerine Bir Araştırma**

*A Study on the Internet Resources and AI Tools Used by Learners of Turkish as a Foreign Language*

Eda TEKİN, Yusuf KARAKAHRAMAN.....295

**Legibility and Readability in Textbooks Used in Teaching Turkish to Foreign Students**

*Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Kullanılan Dijital Ders Kitaplarında Okunurluk ve Okunabilirlik*

Faruk DURSUN.....327

**Uluslararası Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi: Yeni İstanbul Eğitim Seti**

*Analyzing Turkish Textbooks Prepared for International Students in Terms of Cultural Elements: New Istanbul Education Set*

Ali UZUN, Oğuzhan SEVİM.....369

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik YouTube Kanalları**

*YouTube Channels for Teaching Turkish as a Foreign Language*

Gülhanım YALNIZ, Demet KARDAŞ.....407

**Derleme**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri**

**İçindeki Yeri**

*The Place of Affective Factors in Comprehension Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Özlem BATMAZ, Kadir KAAAN BÜYÜKİKİZ.....433

## DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

**Genel DOI:** 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

**TÖMER CİLT 10 SAYI 2 EYLÜL 2025 DOI:** 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2025.1002

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Şarkı Üretimi: Öğrenci Görüşleri**

*Artificial Intelligence Supported Song Production in Teaching Turkish as a Foreign Language: Student Opinions*

Emrullah BANAZ, Osman DEMİREL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2001

### **Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapay Zekâ Destekli Süreç-Tür Odaklı Etkinlik Önerileri**

*Artificial Intelligence Supported Process-Genre Based Activity Suggestions for the Development of Writing Skills*

Nesrin ELLİALTI, Zekerya BATUR

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2002

### **Examining Instructors' Awareness on the Implementation of Bloom's Revised Taxonomy in Teaching Turkish as a Foreign/ Second Language**

*Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanmasına Yönelik Öğretici Farkındalığının İncelenmesi*

Eser KOCAMAN GÜRATA, Mine AKDEMİR, Mustafa DURMUŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2003

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları İnternet Kaynakları ve Yapay Zekâ Araçları Üzerine Bir Araştırma**

*A Study on the Internet Resources and AI Tools Used by Learners of Turkish as a Foreign Language*

Eda TEKİN, Yusuf KARAKAHRAMAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2004

### **Legibility and Readability in Textbooks Used in Teaching Turkish to Foreign Students**

*Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Kullanılan Dijital Ders Kitaplarında Okunurluk ve Okunabilirlik*

Faruk DURSUN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2005

**Uluslararası Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi: Yeni İstanbul Eğitim Seti**

*Analyzing Turkish Textbooks Prepared for International Students in Terms of Cultural Elements: New Istanbul Education Set*

Ali UZUN, Oğuzhan SEVİM

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2006

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik YouTube Kanalları**

*YouTube Channels for Teaching Turkish as a Foreign Language*

Gülhanım YALNIZ, Demet KARDAŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2007

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri**

*The Place of Affective Factors in Comprehension Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language*

Özlem BATMAZ, Kadir KAN BÜYÜKİKİZ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2008

## **Editörden**

Aydın TÖMER Dil Dergisinin **2025 Eylül 10(2)** sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 8 makale yer almaktadır. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Şarkı Üretimi: Öğrenci Görüşleri”** isimli çalışmada, yapay zekâ destekli şarkı üretimine yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin görüşleri incelenmiştir. Çalışma, yapay zekâ teknolojisinin dil eğitimi süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve bu kullanımın öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini yansıtmaktadır. **“Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapay Zekâ Destekli Süreç-Tür Odaklı Etkinlik Önerileri”** çalışmasında yazarlar B1 düzeyi yabancılara Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmek için YZ destekli etkinlikler tasarlamıştır. **“Examining Instructors’ Awareness on the Implementation of Bloom’s Revised Taxonomy in Teaching Turkish as a Foreign/ Second Language”** çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisi doğrultusunda hazırlanan soru ve etkinliklerin, öğrencilerin farkındalığı açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel düzeylere ilişkin fiil, soru ve etkinlikleri hangi bilişsel seviyeye göre önceliklendirdiği, hangi düzeye daha fazla odaklandığı ve hangi düzeyi göz ardı ettiği tespit edilmiştir. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları İnternet Kaynakları ve Yapay Zekâ Araçları Üzerine Bir Araştırma”** isimli çalışmada yazarlar, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde tercih ettikleri internet eğitim araçlarını ve yapay zekâ destekli uygulamalarını tespit etmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yirmi dört farklı uygulama ve araçtan en çok tercih ettiği ilk üç uygulamanın YouTube, ChatGPT ve Google Translate olduğu görülmüştür. **“Legibility and Readability in Textbooks Used in Teaching Turkish to Foreign Students”** çalışmasında yazar, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan iki dijital ders kitabının okunabilirlik ve okunurluk düzeylerini tipografik açıdan incelemiştir. Bulgular, yaş gruplarına uygun tipografi tercihinin okuma hızını ve anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. **“Uluslararası Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi: Yeni İstanbul Eğitim Seti”** çalışmasında yazarlar uluslararası öğrenciler için hazırlanmış A1-A2, B1-B2 ve C1 Türkçe ders kitaplarındaki kültürel öğelerin dağılımları ve sıklığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda Türk kültürüne ait unsurların A1 (85)-A2 (94) temel düzey ders kitaplarında daha sık yer aldığı tespit edilmiştir. **“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik YouTube Kanalları”** çalışmasında ise yazarlar YouTube’da bulunan 52 farklı kanalın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içeriklerini dil seviyelerine uygunluk, içerik yapısı, içerik üreticileri, ses ve görüntü kalitesi gibi başlıklar altında incelemiştir. Araştırma sonucunda içeriklerin genellikle dil bilgisi, kelime ve cümle kalıplarının öğretimi ile dinleme ve konuşma pratiğine

odaklanmakta olduğu, içerik çeşitliliği açısından ise yeterince kapsamlı olmadığı tespit edilmiştir. *“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri”* alışmasında ise yazarlar yabancı/ikinci dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin dil öğretimindeki rolü ve bunların anlama becerileri içindeki yerini yapılan çalışmalardan hareketle açıklamıştır.

**Doç. Dr. Emrah BOYLU**  
**Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü**



## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Destekli Şarkı Üretimi: Öğrenci Görüşleri***

**Emrullah BANAZ<sup>1</sup>**  
**Osman DEMİREL<sup>2</sup>**

### **Öz**

Yapay zekâ, modern eğitim sistemlerinde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin başarılarının tahmin edilmesi, kişiye özel ders içeriklerinin önerilmesi ve oluşturulması, anında dönütlerin sağlanması ve teknik destek sunulması gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Bu araştırmada, yapay zekâ destekli şarkı üretimine yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir Türkçe öğretim merkezinde B1 ve B2 seviyelerinde öğrenim gören yabancı uyruklu 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin şarkıların sözlerinin güzelliğini, ses kalitesini ve genel dinleme deneyimini olumlu yönde değerlendirdikleri gözlenmiştir. Ayrıca bu tür şarkıların dersleri daha eğlenceli hâle getireceği ve öğrenme sürecine katkı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ele alınan araştırma, yapay zekâ teknolojisinin dil eğitimi süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini ve bu kullanımın öğrencilerin dil becerilerindeki gelişim üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini yansıtmaktadır. Ayrıca ulaşılan sonuçlardan hareketle dil öğretiminde yapay zekâ destekli materyallerin kullanımının daha geniş bir alana yayılması gerektiği ve bu tür yenilikçi yaklaşımların eğitim sistemlerine entegre edilmesinin önem arz ettiğine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

***Anahtar kelimeler:*** Türkçe öğretimi, şarkı, yapay zekâ, görüş.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, emrullahbanaz@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5804-9339

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, osmandemirel3333@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6783-5967

**Kaynak gösterme:** Banaz, E. ve Demirel, O. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ destekli şarkı üretimi: öğrenci görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 195-217

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2001

Geliş tarihi: 02. 01. 2025 – Kabul tarihi: 25.03.2025

## ***Artificial Intelligence Supported Song Production in Teaching Turkish as a Foreign Language: Student Opinions***

### **Abstract**

Artificial intelligence is playing an increasingly important role in modern education systems. It is used in many areas such as predicting students' achievements, suggesting and creating personalized course content, providing instant feedback and technical support. In this study, it is aimed to examine the views of Turkish as a foreign language learners on artificial intelligence-supported song production. The study consists of 10 foreign learners studying at B1 and B2 levels in a Turkish language teaching center in the Eastern Black Sea Region. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Based on the findings of the study, it was observed that the learners positively evaluated the beauty of the lyrics, the sound quality and the overall listening experience. They also stated that such songs would make the lessons more fun and contribute to the learning process. The research reflects that artificial intelligence technology can be used effectively in language education processes and that this use can have a positive impact on the development of learners' language skills. In addition, based on the results obtained, various suggestions have been made that the use of artificial intelligence-supported materials in language teaching should be spread to a wider area and that it is important to integrate such innovative approaches into education systems.

**Keywords:** *Turkish teaching, song, artificial intelligence, opinion.*

## Giriş

Yeni bir dil öğrenmek günümüzün sürekli değişen ve gelişen dünyasında bir ihtiyaçtan da öte zorunluluk hâlini almıştır. İnsanların bir dili; öğrenim görmek, evlenmek ve daha iyi bir iş sahibi olmak için öğrendiği varsayılmaktadır (Tunçel, 2016). Teknolojinin gelişmesi ve ülkelerin konumu itibarıyla her geçen gün öğrenci sayısı giderek artan dillerden biri de Türkçedir. Türkçe geniş coğrafyalara yayılmış, yaklaşık 200.000.000 konuşur sayısına sahip dünyanın önde gelen dillerinden biridir (Kaya ve Demirel, 2023). Türkçenin öğretimi faaliyeti Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) gibi kurumlar aracılığıyla yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı 223.952, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ise 301.549 olarak tespit edilmiştir (YÖK, 2023). Bu sayılar Türkçeye olan ilgiyi göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin son yıllarda yurt içinde ve yurt dışında artışı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe ayrı bir önem kazanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı kullanımı, dil öğrenimini eğlenceli hâle getirmesi ve dinleme becerilerini geliştirmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Şarkılar, öğrencilerin dilin doğal akışını ve ritmini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dilin kültürel unsurlarını öğrenmelerine olanak tanır (Kaptan, 2022; Ergün ve Canbulat, 2023). Müzik ve şarkılar, dil öğretiminde etkili bir araç olarak kabul edilmektedir; çünkü müzik, öğrenme süreçlerini destekleyen ve öğrencilerin motivasyonunu artıran bir unsurdur (Tanrıkulu & Koyuncu, 2020; Ergün ve Canbulat, 2023). Şarkılar, dil öğreniminde hem öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına katkı sağlamakta hem de dinleme becerilerini pekiştirmektedir. Dinleme, dil öğreniminde temel becerilerden biri olup, öğrencilerin dilin doğal akışını anlamalarını ve kelime dağarcıklarını genişletmelerini sağlar (Moralı ve Göçer, 2019; Ak-yüz, 2021). Özellikle son dönemlerdeki iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişme ve mobilizasyon, iletişim ve etkileşim odaklı süreçlerin büyük bir çoğunluğundaki ilişkiler, insanlar arası düzeyden insan-bilgisayar veya insan-makine arası düzeye doğru bir evrilmeye başlamıştır.

Yukarıda ifade edilen evrim ile bilgisayarların/akıllı makinelerin hemen tüm kültürel konseptlere ve ilişkilere entegre edilmesinin bir sonucu ola-

rak etkinlik alanını artıran ve pedagojinin geleneksel altyapısını yenilikçi bir inşaya doğru dönüştüren sayısal tabanlı internet teknolojileri ile yapay zekâ, her gün yeni bir formasyon olarak kendi kendini kuran ve öz-örgütlenen uygulama ve metotlarla ortaya çıkmaktadır. Coşkun ve Güller'den (2021) hareketle yapay zekâ, en genel tanımıyla, insan-makine etkileşimine dayanan akıllı makinelerin insan zekâsını taklit etme becerisi olarak ifade edilebilir. Yapay zekâ denetim ve kontrol mekanizması olarak kullanılması yanı sıra destekleyici bir yapı olarak da kullanılabilir (Özbilen, 2024). Eğitimde yapay zekâ, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme, öğrenci performansını izleme ve değerlendirme, öğretim materyallerini otomatik olarak oluşturma gibi birçok alanda kullanılmaktadır (Krstić, vd.; 2022). Özellikle Türkçe öğretiminde yapay zekâ tabanlı dinleme becerisi geliştirme uygulamaları, öğrencilere daha etkili ve verimli bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu tür “uygulamalar, becerilerini geliştirmek için çeşitli materyaller ve etkileşimli alıştırmalar sunarak, onların anlama becerilerini ve dil becerilerini artırmaya yardımcı olmaktadır” (Son, vd., 2023).

Dil öğrenme süreçlerinin önemli bileşenlerinden biri olan dinleme becerisi öğrencilerin dilin doğal akışını ve telaffuzunu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Zira, yapay zekâ tabanlı etkinlik uygulamaları, öğrencilere çeşitli senaryolar ve konuşma örnekleri sunarak onların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara hazırlanmalarını sağlamakla beraber bu uygulamalar öğrencilerin hem akademik hem de sosyal ortamlarda daha başarılı olmalarına katkıda bulunmaktadır (Arslan, 2020). Geleneksel öğrenme yöntemlerine kıyasla yapay zekâ tabanlı uygulamalar daha etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunarak öğrenci dikkatini çekmektedir (Nguyen vd., 2024). Yapay zekânın Türkçe eğitiminde dinleme becerisine katkıları ve dört temel dinleme becerisine yönelik uygulamaları öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirmektedir. Gelecekte yapay zekânın eğitimdeki kullanımını arttıkça bu teknolojinin getirdiği yeniliklerin eğitim sistemine olan etkisi daha da belirgin hâle gelecektir (Son, vd., 2023).

Alanyazın tarandığında yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde dinleme becerisine yönelik çeşitli çalışmaların varlığı görülmektedir. Arslan ve Adem'in (2010) yabancılarla Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçlara yönelik çalışmaları, Çangal'ın (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültür aktarımı için türkülerin kullanımını ele alması, Ni-

şancı'nın (2013) Türkçe öğretiminde şarkı kullanımına yönelik çalışması, Yılmaz ve Babacan'nın (2015) yabancı olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik Podcast kullanımına yönelik örnekler hazırladığı çalışmaları, Kana vd.'nin (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde güncel şarkı kullanımının öğrencilerin dil kullanımlarına etkisini incelemeleri, Tekşan ve Süğümlü'nün (2018) Türkçe öğretiminde türkülerin kullanımına yönelik çalışmaları, Kahraman'ın (2019) şarkı ve müziğin dil öğretiminde kullanımına yönelik çalışması, Demirci'nin (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyine yönelik şarkı hazırladığı çalışması, Tanrıku ve Koyuncu'nun (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının değerler eğitiminde kullanımına yönelik çalışmaları, Arslan (2020) araştırmasında eğitimde yapay zekâ ve buna yönelik kullanılabilecek uygulamaları ifade etmiştir. Yılmaz'ın (2022) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik ve ritim aracılığıyla dil öğretimi çalışması, Çoban'ın (2022) yabancılara Türkçe öğretiminde müziğin yerine yönelik çalışması, Uysal ve Karakuş'un (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde deyim ve atasözlerinin şarkılarla öğretimine yönelik çalışmaları, Zileli'nin (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT kullanımına yönelik çalışması, Ergun ve Canbulat'ın (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerini incelemesi, Öz'ün (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımı ile ilgili hazırlanmış tezleri incelemesi, Dinçel ve Savur'un (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Tarkan'ın şarkılarıyla deyim ve atasözleri öğretimi yaptıkları çalışmaları konuya ilgili önemli bilgiler içermektedir. Literatürde ihmal edilmiş dil becerisi (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012) olarak adlandırılan dinleme becerisi, temel dil becerilerinin kazandırılması açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da büyük bir öneme sahiptir. Enformasyon (bilgi) çağı olarak adlandırılan günümüzde, teknoloji ve yapay zekâ; yani insan-bilgisayar etkileşimi bu denli hızlı ilerliyor ve artıyor öğrencilerin yapay zekâ destekli şarkı üretimiyle ilgili görüşlerini inceleyen bir konunun çalışılmasının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Yukarıda ifade edilen gerekçelerden hareketle araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yapay zekâ destekli şarkı üretimiyle ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yapay zekâ destekli şarkı üretimiyle ilgili görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla

nitel araştırma yöntemi üzerine yapılandırılmıştır. Nitel araştırma, sosyal veya insani bir sorunu araştıran çeşitli metodolojik araştırma basamaklarını bir anlama sürecidir (Creswell, 1998). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine erişim ve yapılandırma süreci olarak yorumlayıcı fenomenolojik analiz (interpretative phenomenological analysis) yöntemi kullanılmıştır. IPA yöntemi, doğrudan deneyimlere ve bu deneyimleri yeniden yorumlayan kişilerin, yaşamışlıklarını anlamlandırma ifadelerine odaklanır. Cropley'den (2002) hareketle, olgubilim çalışmaları farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapılır, görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Olgubilim deseni genellikle gözlem ve doküman incelemesi gibi veri toplama yöntemleri ile kullanılsa da daha çok tercih edilen yöntemin şeklinin görüşmeler aracılığıyla olduğu bilinmektedir (Gliner vd., 2015). Araştırmaya dâhil olan kişilerin etik ilkeler doğrultusunda kimlik bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcıların gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulunun 16.05.2024 tarihli ve E-79126184-299-204115 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir Türkçe öğretim merkezinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe eğitimine devam eden 5 erkek 5 kız olmak üzere 7 ülkeden 10 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni düşünülerek özellikle orta düzey ve orta düzeyin sonu olan B1-B2 seviye grubundan olacak şekilde belirlenmiştir. Bununla beraber katılımcı grubun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile önceden hazırlanmış ölçüt listeleri veya araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler ile bu ölçütleri karşılayan katılımcıların araştırmaya katılımcı olarak seçilmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma grubundaki öğrenciler “Ö” harfiyle kodlanmış ve her bir öğrenciye 1 ile 10 arası bir numara verilmiştir. Çalışma grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de ifade edilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Öğrenciler	Cinsiyet	Yaş	Uyruk	Öğrenim Durumu
Ö1	Kadın	18	Somali	Lise
Ö2	Kadın	21	Ekvator Ginesi	Lise
Ö3	Kadın	24	Kamerun	Üniversite
Ö4	Kadın	24	Tanzanya	Ön lisans
Ö5	Kadın	19	Tanzanya	Lise
Ö6	Erkek	18	Madagaskar	Lise
Ö7	Erkek	24	Madagaskar	Üniversite
Ö8	Erkek	26	Sudan	Üniversite
Ö9	Erkek	24	Çad	Üniversite
Ö10	Erkek	27	Çad	Üniversite

### Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Doğu Karadeniz Bölgesi’ndeki bir Türkçe öğretimi merkezinde B1 ve B2 seviyelerinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırma amacına yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerine yönelik şarkılar üretmek için SUNO AI adlı yapay zekâ tabanlı müzik üretim platformu kullanılmıştır. İlk olarak, platforma üye olunarak kişisel bir hesap oluşturulmuş ve sistemin sunduğu çeşitli müzik üretim araçları incelenmiştir. Şarkıların oluşturulması sürecinde yapay zekânın dil öğrenimini destekleyici içerikler üretebilmesi için özel komut metinleri hazırlanmıştır. Bu komutlar, *yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için B1 ve B2 seviyesinde yer alan.... kelimeleri ve konuları içeren bir şarkı oluştur, Türk kültürüne ait öğeleri içerisinde barındıran bir şarkı oluştur* gibi hedef kitlenin dil seviyesine uygun olacak şekilde basit, anlaşılır ve tekrara dayalı ifadeler içerecek şekilde oluşturulmuştur. Daha sonrasında programın, hedef dil seviyesine ait kelime ve dilbilgisi yapılarını içeren cümle kalıpları kullanılarak eğitici ve akılda kalıcı sözler oluşturması sağlanmıştır. Bunu takiben SUNO AI’ın sunduğu çeşitli müzik türleri arasından öğrenmeyi destekleyici ritim ve melodiler seçilmiş, şarkı sözleri bu

melodilerle uyumlu hâle getirilmiştir. Yapay zekâ destekli üretilen şarkılar program içerisinde sunulan düzenleme araçları kullanılarak son hâline getirilmiş ve dinleyiciye en iyi şekilde ulaşması için mp3 ve video formatlarında dışa aktarılmıştır. Oluşturulan şarkılar, *Türkçe ile Sev Beni*, *Yunus Emre*, *Türkiye Güzel mi Güzel*, *Türkçe Öğreniyorum*, *Boş Sokaklar*, *Yeni Gün Başlar*, *Dört Çarpı Dört* şeklinde isimlendirilmiştir

Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan 4'ü demografik 6'sı araştırmanın alt problemlerine dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 7 adet yapay zekâ destekli Türkçe şarkı, öğrencilere 3 hafta süresince dinleme etkinliği olarak dinletilmiştir. Bununla beraber ilgili şarkılar, öğrencilerin yer aldığı WhatsApp grubunda da paylaşılarak informal ortamlarda da şarkıların dinlenmesi sağlanmıştır.

Ele alınan araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırma sürecinin her aşamasında gerektiğinde araştırmacıya form üzerinde düzenleme olanağı sunan oldukça esnek bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler, araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlanan kişisel bilgi formunun içeriği, açıklama bölümü ve kişilere ait bilgileri bulunduracak biçimde iki bölümden meydana gelmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

- Yapay zekâ destekli dinlediğiniz Türkçe şarkılar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Yapay zekâ destekli Türkçe şarkılar hangi becerilerin gelişmesine yardımcı olur? (Dinleme, konuşma, okuma, yazma)
- Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğendiniz?
- Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğenmediniz?
- Bu tür şarkılarla derslerin eğlenceli geçeceğini düşünüyor musunuz?
- Bu tür şarkıların derslerde katkılarının olup olmayacağı noktasında neler düşünüyorsunuz?

### **Verilerin Analizi**

Öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler hem yazılı olarak hem de ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen veriler ve yazılı belgeler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak kodlamalara tabii tutulmuştur. Ortak yönlelere sahip olan bu kodlar, bulguların temelini oluş-

turacak tema adı verilen kategoriler altında birleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, bir çalışmanın detaylı ve derinlemesine incelenmesi amacıyla yazılı, sözlü veya görsel materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve sınıflandırılması sürecidir (Ültay vd., 2021). Aynı temalar altında birleştirilen kodlar değerlendirilerek araştırmanın hedefine uygun sonuçlar tespit edilmiştir. Elde edilen bulguları desteklemek amacıyla katılımcıların görüşleri bulgular kısmına çeşitli kodlamalarla birlikte olduğu gibi doğrudan aktarılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği**

Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlayabilmek için Türkçe eğitimi alanında profesör olarak çalışan üç araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacıların görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşmede yer alan sorular çeşitli sondalar ile desteklenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın güvenilirliği açısından uzman görüşleri arasındaki tutarlılık dikkate alınıp alan uzmanı bir öğreticinin araştırmayı derinlemesine incelemesi sağlandıktan sonra çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen görüş birliği ve görüş ayrılığı formülüne göre araştırmacılar tarafından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda %98 oranına ulaşılmıştır. Bu sonuç Miles ve Huberman (1994) tarafından ifade edilen %70 oranının üzerinde bir sonuç olduğu için araştırmanın geçerliğinin ve güvenilirliğinin sağlandığını söylemek mümkündür. Araştırmanın görüşme süreci gönüllülük esasına dayandırılarak yapılandırılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılara görüşme öncesinde araştırma süreçleriyle ilgili detaylı bilgilendirmeler yapılarak isimlerinin hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Bu durum araştırmaya katılan 10 öğrencinin de görüşmede rahat bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamıştır. Çalışmanın geçerliliğini artırabilmek için literatürde yayınlanmış çalışmalara ulaşılmaya çalışılmış, bu çalışmalara araştırmanın giriş bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliğini sağlayabilmek amacıyla Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik hususları doğrultusunda şunlar yapılmıştır:

Çalışmanın inandırıcılığını artırabilmek amacıyla ilgili literatür taranmaya çalışılmış ve erişilebilen çalışmalara atıflar yapılarak hâlihazırdaki çalışmanın giriş bölümü güçlendirilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber araştırmanın amaç durumu net bir şekilde ifade edilerek araştırma sorularıyla

ilişkilendirilip bulgular kısmında doğrudan görüş ifadeleriyle belirtilmiştir. Özellikle yüz yüze yapılan görüşmelerin hem ses kaydına alınması hem de yazıya geçirilmesi ve bu görüşme kayıtlarının her araştırmacı tarafından tema ve kodlara ayrılarak karşılaştırılması araştırmanın inandırıcılığını arttıran bir husus olarak düşünülmektedir. Çalışmanın aktarılabirlik yönünün güçlendirilmesi için hâlihazırdaki araştırmada kullanılan araştırma yöntem ve modeli, “yöntem” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunlara ek olarak verilerin analizleri sürecinde, görüşme yapılan kişilerin görüşme sorularına yönelik bazı cevapları doğrudan ve net bir şekilde belirtilerek araştırmanın aktarılabirlik boyutu güçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilebilirlik boyutunu artırmak için ise görüşme sonrası elde edilen verilerin analiz süreçleri, belirlenen tema ve kodlamalarla somut bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın onaylanabilirliği boyutunda, özellikle görüşme yapılan yabancı uyruklu öğrencilerin ifadelerinin dışına çıkılmayarak çalışmanın onaylanabilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinde yer alan sorulardan hareketle oluşturulan tabloya ait genel görünüm aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrenci cevaplarından hareketle oluşturulan kodlara ait bulgular

Sorular	Cevaplar	N	f
Yapay zekâ destekli dinlediğiniz Türkçe şarkı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Beğendim (17), Biraz İyi (4), Çok Güzel (18), Dinlemek Güzel (7)	4	46
Yapay zekâ destekli Türkçe şarkılar hangi becerilerin gelişmesine yardımcı olur? (Dinleme, konuşma, okuma, yazma)	Dinleme (14), Konuşma (11)	2	25
Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğendiniz?	Sözleri Çok Güzel (3), Beğendim (5) Ses Çok Güzel (2)	3	10
Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğenmediniz?	Yok (16)	1	16
Bu tür şarkılarla derslerin eğlenceli geçeceğini düşünüyor musunuz?	Evet (19), Belki (9), Türkçe Çok Güzel (13)	3	41

Bu tür şarkıların derslerde katkılarının olup olmayacağı noktasında neler düşünüyorsunuz?	Derste Güzel (7), Telaffuz (5), Eğlenceli Olur (16), Kelime Öğrenirim (10)	4	38
<b>Toplam</b>		<b>17</b>	<b>176</b>

Tablo 2’den hareketle; öğrencilere sorulan görüşme sorularının sonucunda 17 farklı kodun ortaya çıktığı ve bu kodların toplamda (f:176) defa tekrar edildiği görülmüştür. Araştırmanın birinci sorusu olan “Yapay zekâ destekli dinlediğiniz Türkçe şarkı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "Çok güzel" (f:18) ifadesini kullandığı ve bunu " beğendim" (f:17), "dinlemek güzel" (f:7), "biraz iyi" (f:5), ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Bu frekanslar ile ilgili öğrencilerin yaptığı yorumlardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Dinlediğim şarkı çok güzel. (Ö4)*  
*Müzik çok güzel. Ben çocuk oldum. (Ö8)*  
*Şarkı yeni ama hemen ben çok sevdim, çok güzel. (Ö1)*  
*Müzik çok güzel kelime öğrendim. (Ö4)*  
*Dinlemek çok güzel. (Ö9)*  
*Bu şarkı dinlemek güzel. (Ö2)*  
*Sınıfta dinlemek güzel birlikte. (Ö3)*  
*Dinlemek güzel, çünkü şarkılar iyi geliyor. (Ö7)*  
*Beğendim. Şarkı güzel. (Ö5)*  
*Beğendim ve telefon sesim yaptım. (Ö8)*  
*Şarkıları beğendim. Hocam çok. (Ö10)*  
*Şarkı biraz iyi, ama kötü değil. (Ö6)*  
*Bu biraz iyi, ama sözleri iyi olabilirdi. (Ö2)*  
*Yeni şarkı biraz iyi, güzel. (Ö4)*

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkılar hangi becerilerin gelişmesine yardımcı olur? (Dinleme, konuşma, okuma, yazma)” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "Dinleme" (f:14) ifadesini kullandığı ve bunu " Konuşma" (f:11), " ifadesinin takip ettiği görülmektedir. Bu frekanslar ile ilgili öğrencilerin yaptığı yorumlara örnekler aşağıda sunulmuştur:

*Şarkılar dinleme becerisi. Duymak ve anlamak çok güzel. (Ö3)*

*Bu şarkılar dinleme becerimi etkiledi. (Ö7)*

*Şarkılar sözleri çok güzel çünkü sözlerini tekrar ediyorum: Konuşma. (Ö9)*

*Konuşurken daha iyi oldu. (Ö1)*

*Şarkı konuşma becerimi. Yeni kelimeler konuşuyorum. (Ö6)*

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğendiniz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "beğendim" (f:5) ifadesini kullandığı ve bunu " sözleri çok güzel” (f:3), "ses çok güzel" (f:2) ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğenmediniz?” sorusu için öğrencilerin hepsi "yok" (f:16) ifadesini kullanmıştır. Bu frekanslar ile ilgili öğrencilerin yaptığı yorumlardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

*Beğendim, şarkılar güzel. (Ö1)*

*Beğendim çünkü AI güzel. (Ö5)*

*Beğendim çünkü sözleri güzel. (Ö6)*

*Beğendim şarkılar çok iyi. (Ö3)*

*Beğendim. (Ö4)*

*Şarkı sözleri çok güzel. (Ö2).*

*Sözleri çok güzel. (Ö8)*

*Müzik sözleri Türkçe çok güzel. (Ö7)*

*Türkçe şarkı sözleri çok güzel. (Ö9)*

*Çok güzel sözler çünkü Türkçe seviyorum. (Ö10)*

*AI ses çok güzel. (Ö2)*

*Şarkı sesi çok güzel. (Ö7)*

*Gerçek gibi ses çok güzel. (Ö9)*

*Sesleri çok güzel oldu. (Ö4)*

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Bu tür şarkılarla derslerin eğlenceli geçeceğini düşünüyor musunuz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "evet" (f:19) ifadesini kullandığı ve bunu "Türkçe çok güzel ” (f:13),

"belki" (f:9) ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Bu frekanslar ile ilgili öğrencilerin yaptığı yorumlardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

- Evet dersler çok güzel oluyor. (Ö4)*  
*Evet hocam. Çok eğlenceli yani.(Ö8)*  
*Evet ders ve sınıf çok iyi olur. (Ö10)*  
*Evet, şarkı ve ders çok iyi. (Ö2)*  
*Evet, ders sıkıcı olmayacak. (Ö9)*  
*Türkçe çok güzel ve şarkılar. (Ö6)*  
*Türkçe çok güzel. AI güzel.(Ö10)*  
*Türkçe şarkılar çok güzel. (Ö7)*  
*Türkçe çok güzel zaten müzik.(Ö8)*  
*Türkçe çok güzel dil.(Ö6)*  
*Belki olur. (Ö5)*  
*Belki ama ders olmaz.(Ö3)*  
*Belki. (Ö1)*

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Bu tür şarkıların derslerde katkılarının olup olmayacağı noktasında neler düşünüyorsunuz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "eğlenceli olur" (f:18) ifadesini kullandığı ve kelime öğrenirim” (f:10), "derste güzel" (f:7), "telaffuz" (f:5) ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Bu frekanslar ile ilgili öğrencilerin yaptığı yorumlardan birer örnek aşağıda sunulmuştur:

- Dersler çok eğlenceli olur. (Ö10)*  
*Ders çok güzel ve eğlenceli olacak (Ö8)*  
*Çok eğlenceli olur ve sıkıcı olmaz.(Ö6)*  
*Dersler çok eğlenceli olur yapalım. (Ö3)*  
*Kelime öğrenirim derste. (Ö5)*  
*Yeni kelime öğrenmek için. (Ö6)*  
*Kelime öğrenirim çünkü şarkılar güzel. (Ö7)*  
*Yeni kelime öğrenirim bu şarkılarla. (Ö2)*  
*Telaffuz için iyi. (Ö4)*

*Konuşma ve telaffuz çok iyi olacak. (Ö9)*

*Telaffuzumu iyi yaptım. (Ö2)*

*Telaffuz için derste şarkı süper. (Ö8)*

### **Sonuç ve Tartışma**

Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir Türkçe öğretim merkezinde öğrenim gören B1 ve B2 seviyelerindeki yabancı uyruklu öğrencilerden yapay zekâ destekli şarkıların dinletilmesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırma 10 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Bunun en büyük nedeni öğrenciler ile doğrudan temasa geçebilmek ve verilerin görüşme yöntemi ile toplanmasını sağlamaktır. Araştırmaya ait sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın birinci sorusu olan “Yapay zekâ destekli dinlediğiniz Türkçe şarkı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "Çok güzel" ifadesini kullandığı ve bunu " beğendim", "dinlemek güzel", "biraz iyi", ifadelerinin takip ettiği bulgulanmıştır. Öğrencilerin genel olarak yapay zeka tabanlı oluşturulan Türkçe şarkıları beğendiği görülmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanımının önem arz ettiği bilinmektedir. Yılmaz ve Babacan (2015) araştırmalarında teknolojinin önemine değinerek özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde teknolojinin ciddi bir katkısının olduğunu ifade ederek podcast kullanımına yönelik örnekler hazırlamışlardır. Benzer şekilde Yürektürk ve Coşkun (2020) araştırmalarında, eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının daha çok dinleme becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ergun ve Canbulat (2023) derslerde müzik kullanımının olumlu bir etki yaratacağı sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak Işcan ve Maden (2020) uluslararası öğrencilerin Türkçe şarkılarla motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkılar hangi becerilerin gelişmesine yardımcı olur? (Dinleme, konuşma, okuma, yazma)” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "dinleme" ifadesini kullandığı ve bunu " konuşma” ifadesinin takip ettiği tespit edilmiştir. Ergun ve Canbulat (2023) derslerde müzik kullanımının en çok dinleme becerisini geliştirdiğini dile getirmiştir. Akkaya ve Çıvgın (2021) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekânın Türkçe eğitimine olan katkıları değerlendirilmiş ve bu tür teknolojilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hâle getirdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalar da bu bulguları doğrulamakta ve yapay zekâ destekli şarkıların, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Akay vd. (2024) şarkıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini geliştirmede kullanılabilecek bir araç olduğunun altını çizmiştir. Arıcı ve Karacı (2013), web tabanlı öğretim sistemlerinin Türkçe eğitimi üzerindeki etkilerini incelemiş ve öğretmen adaylarının bu sistemlere ilişkin olumlu görüşlerini rapor etmiştir. Benzer şekilde, ele alınan çalışmada da öğrenciler, yapay zekâ destekli şarkıları olumlu değerlendirmiş ve bu şarkıların dinleme, konuşma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Yapay zekânın eğitimde kullanımı, özellikle dil öğretimi alanında giderek artan bir ilgi görmektedir. Krstić, vd. (2022) yapay zekânın eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenci performansını izleme ve değerlendirme gibi alanlarda önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışma, ilgili çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olup, yapay zekâ destekli şarkıların dinleme becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğendiniz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "beğendim" ifadesini kullandığı ve bunu " sözleri çok güzel", "ses çok güzel" ifadelerinin takip ettiği bulgulanmıştır. Araştırmanın dördüncü sorusu olan “Yapay zekâ destekli Türkçe şarkıların hangi özelliklerini beğenmediniz?” sorusu için öğrencilerin hepsi "yok" (f:16) ifadesini kullandıkları tespit edilmiştir. Kul (2020) yapay zekâyâ giden yolda dil işlemeyi Türkçe eğitimi çerçevesinde ele almış ve yapay zekâ temelli projelerin dil öğrenimine katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ele alınan çalışmada da yapay zekâ destekli şarkıların dil öğreniminde etkili olduğunu göstermekte ve Kul'un (2020) bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Bu tür şarkılarla derslerin eğlenceli geçeceğini düşünüyor musunuz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "evet" (f:19) ifadesini kullandığı ve bunu "Türkçe çok güzel ” (f:13), "belki" (f:9) ifadelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Nguyen, vd. (2024), yapay zekâ tabanlı uygulamaların, öğrenci motivasyonunu artırarak daha etkileşimli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunduğunu belirtmiştir. Öz (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müziğin motivasyonu artıracağını dile getirmiştir. Ele alınan bu araştırmada da öğrenciler, yapay zekâ destekli şarkıların dersleri daha eğlenceli hâle getirdiğini ve bu sayede öğrenme sürecine daha fazla ilgi gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Nguyen, vd. (2024) yapay zekâ tabanlı uygulamaların öğrenci motivasyonu üzerindeki olumlu etkilerine dair bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu olan “Bu tür şarkıların derslerde katkılarının olup olmayacağı noktasında neler düşünüyorsunuz?” sorusu için öğrencilerin büyük çoğunluğunun "eğlenceli olur" (f:18) ifadesini kullandığı ve kelime öğrenirim” (f:10), "derste güzel" (f:7), "telaffuz" (f:5) ifadelerinin takip ettiği görülmektedir. Buddha, vd. (2024) yapay zekâ destekli ses tanıma yazılımlarının, öğrencilerin telaffuz hatalarını belirleyerek anında geri bildirim sağladığını ve bu sayede dinleme becerilerini hızlıca geliştirdiğini belirtmiştir. Bizim çalışmamızda da öğrenciler, yapay zekâ destekli şarkıların dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri, ilgili araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Zileli (2023) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatGPT örneği üzerinden yapay zekâ uygulamalarının dil öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve telaffuz ile metin yazdırma özellikleriyle öğrencilere fayda sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, bizim çalışmamızda da yapay zekâ destekli şarkıların, öğrencilerin dinleme ve telaffuz becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, bahsi geçen yapay zekâ uygulamalarının dil öğrenimine katkı sağladığına dair bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli üretilen şarkıların öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiğini ve bu tür şarkıların dersleri daha eğlenceli hâle getirdiğini göstermektedir. Alanyazında yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında, bu bulguların yapay zekâ tabanlı eğitim materyallerinin dil öğreniminde etkin bir şekilde kullanılabilmesine dair güçlü kanıtlar sunduğu görülmektedir. Bu çalışmanın, yapay zekâ destekli eğitim materyallerinin dil öğretiminde kullanılmasına yönelik gelecekte yapılacak çalışmalar açısından destekleyici olacağı düşünülmektedir.

## **Öneriler**

Ele alınan çalışmada yapay zekâ destekli üretilen şarkıların öğrencilerin dikkatini çektiği görülmüştür. Yapay zekâ destekli şarkıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı örneklem gruplarına uygulanması ve görüşlerinin alınması önerilebilir. Ayrıca bu tür çalışmaların diğer dil seviyelerindeki öğrencilere de uygulanması önerilebilir.

## **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulunun 16.05.2024 tarihli ve E-79126184-299-204115 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada çıkar çatışmasına sebebiyet verebilecek bir durum söz konusu değildir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Her iki yazarında araştırmaya katkı oranı eşittir.

### **Finansman**

Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

### **Yapay Zekâ Kullanımı**

Bu araştırmanın yazımı aşamasında yapay zekâ kullanılmamıştır.

### **Kaynakça**

- [1] Akay, A., Bağlar, A., Uslu, A., Sorgu, E. ve Bağlar, K. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim eğitimi. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 201-212.
- [2] Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- [3] Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- [4] Akyüz, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerine yönelik öğretici görüşleri. *Journal of History School*, LV(LV), 4004-4021. <https://doi.org/10.29228/joh.52800>
- [5] Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- [6] Arıcı, N. ve Karacı, A. (2013). Türkçe öğrenimi için web tabanlı zeki öğretim sistemi (TÜRKZÖS) ve değerlendirmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- [7] Buddha, H. Shuib, L. Idris, N. & Eke C. I., (2024). "Technology-Assisted Language Learning Systems: A Systematic Literature Review," in *IEEE Access*, vol. 12, pp. 33449-33472, doi: 10.1109/ACCESS.2024.3366663.
- [8] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün E, Ö., Karadeniz, Ş. ve

Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.

[9] Coşkun, F. ve Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekanın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947-966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>

[10] Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

[11] Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.

[12] Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.

[13] Çoban, İ. (2022). Yabancılara türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 20-37.

[14] Demirci, Ö. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Şarkı Kullanımı A1 Seviyesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

[15] Dinçel, K. B. ve Savur, H. (2019). Yabancılara Türkçe deyim ve atasözü öğretiminde kullanılabilecek bir araç: Tarkan şarkıları. *International Journal of Language Academy* 7(1), 39-55.

[16] Ergun, N. ve Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerde müzik kullanımına yönelik öğretim elemanları görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>

[17] Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). (S. Turan Çev. Ed, S. Turan ve S. Aylin Bayar Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım içinde* (ss. 3-17). Nobel Yayınları.

[18] İşcan, A. ve Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 630- 650.

[19] Kahraman, H. (2019). *Şarkı ve Müziğin Dil Öğretiminde Yeri ve Öne-*

- mi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- [20] Kana, F., Özekinci, Z., Kızıldağ, İ., & Uzan, M. F. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde günümüz popüler şarkıların dilin doğru kullanımına etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(1), 24-36.
- [21] Kaptan, Z. (2022). Yabancı dil öğretiminde Türk halk ezgilerinin kullanımı: Âşık Veysel örneği. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8(1), 193-207.
- [22] Kaya, M. ve Demirel, O. (2023). Türkçenin konuşur sayısı ve dünya dilleri arasındaki sıralamasının analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 295-330.
- [23] Krstić, L., Aleksić, V., & Krstić, M. (2022, January). Artificial Intelligence in Education: A Review. 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education.
- [24] Kul, S., 2020, Türkçe ders anlatan yapay zekâya giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56
- [25] Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, 1986(30), 73–84.
- [26] Miles, M.B. & Huberman, M.A. (1994) *Qualitative analysis: An expand source book*. 2nd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- [27] Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- [28] Nişancı, İ. (2013). Türkçe şarkıların dil öğretiminde kullanımı. UTEK, Albania.
- [29] Nguyen, A., Kremantzis, M., Essien, A., Petrounias, I., & Hosseini, S. (2024). Enhancing student engagement through artificial intelligence (AI): Understanding the basics, opportunities, and challenges. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(06).
- [30] Öz, K. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik: Lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Yegah Müzikoloji Dergisi*, 7(4), 807-821.
- [31] Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish*

*Studies*, 7(1), 87-97.

[32] Özbilen, U. (2024). Yapay zekâ ve yazabilme becerisi: Bağdaşıklık tutarlık, *International Journal of Language Academy*, 12 (4), 295-306. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.79399>

[33] Son, J. B., Ružić, N. K., & Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, (0).

[34] Tanrikulu, L. ve Koyuncu, A. (2020). Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çocuk şarkılarının değerler öğretiminde kullanımı. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 30(2), 221-230.

[35] Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Türkülerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 286-299.

[36] Tunçel, H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1).

[37] Uysal, Y. ve Karakuş, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımı aracı olarak şarkılarla kullanımı. *Asya Studies*, 7(100. Yılda Dünya Dili Türkçe Özel Sayısı 3), 109-118.

[38] Ültay, E., Akyurt, H. ve Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.

[39] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

[40] Yılmaz, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik ve ritim aracılığı ile dil öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.

[41] Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10 (3), 1153-1170.

[42] YÖK (2023). 2021-2023 Eğitim-Öğretim yılı yabancı öğrenci sayıları. *Yükseköğretim Kurulu Resmi Sitesi*. <https://www.yok.gov.tr/>

[43] Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

[44] Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde Chatgpt

örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

### Extended Abstract

Learning a new language has become more than a necessity in today's ever-changing and developing world. People learn a language to study, get married and get a better job. Turkish is one of the languages whose number of learners is increasing daily due to technological advancements and its geopolitical significance. Turkish is one of the world's leading languages, with approximately 200,000,000 speakers spread over broad geographies (Kaya & Demirel, 2023). Turkish language teaching activities are conducted in Turkey and abroad through institutions such as the Republic of Turkey Maarif Foundation, Yunus Emre Institute, and TİKA. According to the Council of Higher Education data, the number of foreign students studying in Turkey in the 2021-2022 academic year was 223,952 and 301,549 in the 2022-2023 academic year (YÖK, 2023). These numbers, which increase every year, are a clear indication of an interest in Turkish. Kashgarlı Mahmut's *Divan-ü Lügat-it Türk*, Yusuf Has Hâcib's *Kutadgu Bilig* and Ali Şîr Nevaî's *Muhakemetü'l Lugateyn*, which are the primary sources in teaching Turkish as a foreign language and prove that Turkish is at least as superior as other languages, are important in terms of the historical development of Turkish (Maden & Kızıldaş, 2019). Considering the increase in the teaching of Turkish as a foreign language both at home and abroad in recent years, Turkish gains a special importance. Artificial intelligence is an innovative technology that has led to significant breakthroughs in education. Artificial intelligence in education is used in many areas, such as personalising learning processes, monitoring and evaluating student performance, and automatically creating teaching materials (Krstić, et al. 2022). Especially in Turkish language teaching, artificial intelligence-based listening skill development applications offer students a more effective and efficient learning experience. Such applications help to increase their comprehension skills and language skills by providing various materials and interactive exercises to improve their skills (Son, et al., 2023).

In this study, phenomenological research design, one of the qualitative research methods, was used. According to Giorgi (2009), 'Phenomenological research is a research design in which the researcher describes the experiences of individuals about a phenomenon as determined by the participants.' (Cited in Creswell, 2017). In the study, students are indicated

with the letter [T]. A semi-structured interview form developed by the researcher and consisting of 6 questions was used as a data collection tool. The questions in the semi-structured interview form were consulted with 3 academicians who are experts in their fields, and the form was finalised by taking opinions in terms of difficulty, comprehensibility and readability.

For the 1st question of the research, ‘What are your thoughts about the Turkish song you listened to supported by artificial intelligence?’, it was found that the majority of the students used the expression ‘very good’ and this was followed by the expressions ‘I liked it’, ‘it is good to listen’, ‘it is a little good’. It is seen that students generally like Turkish songs. It is known that the use of technology in education is essential. Yılmaz and Babacan (2015) mentioned the importance of technology in their research. They stated that technology has a serious contribution, especially in developing listening skills and prepared examples for the use of podcasts. Similarly, Yürektürk and Coşkun (2020) stated in their research that using technology in educational environments improves listening skills more. For the 2nd question of the research, ‘Which skills do artificial intelligence-supported Turkish songs help develop? (Listening, speaking, reading, writing)’, it was determined that the majority of the students used the expression ‘Listening’, and this was followed by the expression ‘Speaking’. In the study conducted by Akkaya and Çıvgın (2021), the contributions of artificial intelligence to Turkish education were evaluated and it was concluded that such technologies make language learning processes more effective and efficient. This study confirms these findings and reveals that artificial intelligence-supported songs successfully improve students' listening and speaking skills. Zileli (2023) stated that artificial intelligence applications facilitate language learning through the ChatGPT example in teaching Turkish as a foreign language and benefit students with pronunciation and text printing features. Similarly, our study concluded that artificial intelligence-supported songs improved students' listening and pronunciation skills. This finding supports the findings that artificial intelligence applications contribute to language learning. In conclusion, this study, which examined the effect of artificial intelligence-supported song production on developing listening skills in teaching Turkish as a foreign language, shows that artificial intelligence-supported songs improve students' listening, speaking, reading and writing skills and that such songs make the lessons more enjoyable. Compared with similar studies, these findings provide strong evidence that artificial intelligence-based educa-

tional materials can be used effectively in language learning. It is thought that this study will be supportive of future studies on the use of artificial intelligence-supported educational materials in language teaching.



## Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Yapay Zekâ Destekli Süreç-Tür Odaklı Etkinlik Önerileri

Nesrin ELLİALTI<sup>1</sup>  
Zekerya BATUR<sup>2</sup>

### Öz

Çağımızın öğrencileri hızla gelişmekte olan teknolojiye ilgi duymakta ve yaşamlarının her alanında teknolojiyi kullanabilme becerilerini geliştirmektedirler. Ancak öğrenciler teknolojiyi yanlış şekilde kullanarak öğretmenler tarafından eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine engel olmaktadır. Geleneksel yazma becerisi çalışmalarında yazma türünün işlevi ve özellikleri öğretmen tarafından doğrudan verilmektedir. Süre kısıtlılığından dolayı yazma çalışmalarının tamamı okulda yapılamamakta ve öğrenciler yazılarını tamamlamaları için okul dışında görevlendirilmektedirler. Öğrenciler bu yazma becerisi görevlerini yerine getirirken yapay zekâyı (YZ) kolaylaştırıcı bir araç olarak değil üretici olarak kullanma eğilimindedirler. Bu durum öğrencilerin YZ'ye gereğinden fazla bağılıklarını ve bu sebeple teknolojiyi doğru kullanmadıklarını göstermektedir. Okul dışında oluşan bu olumsuz durum ise kontrol edilememektedir. Dolayısıyla 21. yy. becerileri kapsamında yer alan teknolojinin eğitim alanında etkili ve doğru bir şekilde kullanılması önem arz etmektedir. Bu amaçla çalışmada B1 düzeyi yabancılara Türkçe öğrenenlerin yazma becerisini geliştirmek için YZ destekli etkinlikler tasarlanmıştır. Uzmanların görüşleri alınarak Yabancılara Türkçe Öğretim Programında (YTÖP) (2017) yer alan B1 seviyesi yazma becerisi kazanımlarından dört tanesi seçilmiş ve dört haftalık etkinlik planı oluşturulmuştur. Ders planları yapılırken geleneksel yaklaşımlardan tamamen uzaklaşmamış ve etkinlikler yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen süreç-tür odaklı yazma becerisi yaklaşımı temel alınarak tasarlanmıştır. Bu geleneksel yaklaşım yenilikçi bir yaklaşım olan ters yüz öğrenme modeli ile zenginleştirilmiştir. Etkinliklerde 21. yy. becerileri arasında yer alan eleştirel düşünmeyi

<sup>1</sup>Millî Eğitim Bakanlığı, Uzman Öğretmen, nsrnellalti@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-6477-9883

<sup>2</sup>Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, zekerya.batur@usak.edu.tr  
Orcid ID: 0000-0002-7918-5305

**Kaynak gösterme:** Ellialtı, N. ve Batur, Z. (2025). Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapay zekâ destekli süreç-tür odaklı etkinlik önerileri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 219-251

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2002

Geliş tarihi: 25. 12. 2024 – Kabul tarihi: 24.04.2025

geliştirmeye yönelik üst düzey bilişsel sorulara yer verilmiştir. Hazırlanan etkinlik planları dört alan uzmanı ile birlikte değerlendirilip gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancılara Türkçe öğretimi, yapay zekâ, süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı, yazma becerisi.*

## **Artificial Intelligence Supported Process-Genre Based Activity Suggestions for the Development of Writing Skills**

### **Abstract**

Students of our age are interested in rapidly developing technology and develop their skills to use technology in all areas of their lives. However, by using technology in the wrong way, students prevent teachers from reaching their educational goals. In traditional writing skills lessons, the function and characteristics of the writing genre are directly provided by the teacher. Due to time constraints, not all writing assignments can be completed at school, and students are assigned to complete their writing outside of school. When completing these writing assignments, students tend to use artificial intelligence (AI) as a producer rather than a facilitator. This situation demonstrates that students are overly dependent on AI and, as a result, are not using technology correctly. This negative situation that arises outside of school cannot be controlled. Therefore, it is important to use technology, which is within the scope of 21st century skills, effectively and correctly in the field of education. For this purpose, in this study, AI supported activities were designed to improve the writing skills of B1 level Turkish learners. Based on expert feedback, four of the B1 level writing skill acquisitions in the Turkish language teaching programme for foreigners (TTPF) were selected and a four-week activity plan was created. While designing the activities, the process-genre based writing skill approach, which is thought to be effective in the development of writing skills, was taken as a basis. This traditional approach was enriched with an innovative approach, the flipped learning model. The activities included higher-order cognitive questions to develop critical thinking, which is one of the 21st century skills. The prepared activity plans were evaluated with four field experts and necessary arrangements were made.

**Keywords:** *Turkish as a foreign language, artificial intelligence, process-genre based writing approach, writing.*

## Giriş

Teknoloji, yaşamın her alanında kullanılabilen bir araçtır. Bu aracın özel alanlardan biri ise yapay zekâdır (YZ). YZ'den spordan tarıma, tarımdan sağlığa, sağlıktan ekonomiye, ekonomiden eğitime tüm ortamlarda etkin bir şekilde yararlanılmaktadır. Eğitim alanında YZ ilk kez 1950 yılında Pressey tarafından ve ardından 1958 yılında Skinner tarafından kullanılmıştır (Arslan, 2020). 1950 yılından bu yana YZ alanında çok büyük ve hızlı gelişmeler olmaktadır. YZ her geçen gün yaşamın önemli bir bölümünde kolaylaştırıcı olarak yerini almaktadır. YZ'den doğru bir şekilde kullanıldığı sürece yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da faydalanılabileceği düşünülmektedir. YZ'nin sınıf-içi etkinliklerle bütünleştirilmesi öğrenciler için daha etkileşimli öğrenme ortamları sunabilmektedir (Sok ve Heng, 2023). Bununla birlikte YZ öğrencilerin işbirlikli problem çözmelerini geliştiren interaktif senaryolar üreterek 21. yy. yaşam becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. YZ'nin otomatik ya da yarı otomatik değerlendirme sistemleriyle öğrenciye anında dönüt verilmesi öğretimi güçlendirirken aynı zamanda öğretmenin işini de kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Kasneci, Sebler, Küchemann, Bannert, Dementieva, Fischer, ... ve Kasneci, 2023; Sok ve Heng, 2023). Geniş Dil Modellerindeki artan kapasitesi ile YZ'nin özellikle yabancı dil öğretimine olumlu yönde katkısının bulunduğu ifade edilmektedir (Grassini, 2023; Kasneci vd., 2023; Wang, Lyu, Ji, Zhang, Yu, Shi ve Tu, 2023).

YZ'nin bir diğer katkısı da ters yüz öğrenme yaklaşımının öğretim süreci içerisine entegre edilebilmesine imkân sağlamasıdır. Ters yüz öğrenme yaklaşımı geleneksel öğrenme modelinin aksine öğrenmenin sadece sınıfta değil okul dışında da yapılması gerektiği felsefesine ve yapılandırmacı yaklaşım esaslarına dayanmaktadır. Eğitim öğretimde öğrenciyi merkeze alarak aktif kılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen-öğrenci arasında yüz yüze geçirilecek zamanın daha anlamlı ve verimli olmasına da olanak sağlamaktadır. Yaklaşımın tüm bu olumlu katkılarının önem arz etmesi ve YZ teknolojisinin hızla ilerlemesiyle yaklaşımın felsefesi öğretmenler tarafından günden güne daha fazla benimsenmekte ve ders planlamalarına daha sık dahil edilerek yaklaşımın eğitim alanındaki kullanımı yaygınlaştırılmaktadır (Kates, Byrd ve Haider, 2015; Rudolph, Tan ve Tan, 2023). Yani YZ sayesinde öğrenciler okul dışında öğrenmeyi kendileri gerçekleştirebilmektedirler.

YZ teknolojisinin eğitim alanı da dahil yaşamın her alanında daha pek çok

faydasından bahsedilebilir. Ancak yanlış kullanımdan kaynaklı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. İster çocuk ister yetişkin olsun bireylerin YZ'nin doğru şekilde kullanımı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları yapılan çeşitli araştırmalarda görülmektedir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencileri YZ uygulamalarına yönelttiği çalışmalarda öğrenciler, YZ araçlarına aşırı güven ve bağımlılık yönünde davranışlar sergilemektedirler (Özer, 2024). Öğrenciler bir ürünün ortaya çıkma sürecinde YZ'den yapılandırıcı olarak faydalanmamaktadırlar. Bunun aksine emek ve zamandan tasarruf ettiklerini iddia ederek bir ürünün ortaya çıkmasındaki tüm aşamalarda YZ'yi etkin kılmaktadırlar. Bu durumda da YZ'ye aşırı bağlılık ve güven öğretimin hedeflerine ulaşmasına engel olmaktadır. Bununla birlikte başka problemlerin doğmasına da yol açmaktadır. Birey YZ'nin yaptığı çalışmayı kendi çalışması gibi aktarmaya çalışırken etik olma kriterini de ihlal etmektedir. Öğrencinin her sorumluluğu yerine getirmede YZ'ye aşırı güvenmesi önemli yaşam becerilerini kazanmasına engel oluşturabilecektir (Sok ve Heng, 2023). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin öğretim sürecini doğru planlayarak YZ'yi etkinliklere en doğru şekilde entegre etmesi gerekmektedir. Öğrenci YZ'yi bilgiye ulaşmak veya fikir üretebilmek için kullanabilmelidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğrencileri YZ'nin eş-yaratıcıları ve sorumlu kullanıcıları olmaya hazırlayacak proaktif bir eğitim sisteminin benimsenmesi gerekmektedir. YZ'nin öğrenme hedeflerinin okul müfredatı ile bütünleştirilmesi öğrencilerin evrensel olarak YZ ile güvenli ve anlamlı bir şekilde etkileşime girebilmeleri için önem arz etmektedir. UNESCO bu amaca ulaşmak için YZ yeterlilik çerçeve programı oluşturmuştur. Geliştirilen bu çerçeve programı YZ çözümlerine eleştirel bakışın, YZ çağında vatandaşlık sorumluluklarının farkındalığının, hayat boyu öğrenme için temel YZ bilgisi ve kapsamlı, sürdürülebilir bir YZ tasarımının önemini vurgulamaktadır (UNESCO, 2024). İçinde bulunulan bu çağ öğretmenlerin rolleri ve mesleki yeterlilikleri bağlamında da köklü değişiklikleri zorunlu hâle getirmiştir. Geleneksel olarak ifade edilen öğrenci-öğretmen etkileşimine üçüncü bir iletişim kanalı olarak YZ de eklenmiştir. UNESCO'da (2024) çok az sayıda ülkenin öğretmenler için YZ çağının rol ve yeterliliklerini kazandırmayı hedefleyen bir programa sahip olduğu belirtilmiştir. Türkiye'deki bu boşluğu doldurmaya yönelik olarak öğretmenler için de ortak bir çerçeve programı hazırlanmıştır. Bu bağlamda hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde YZ'den yararlanma yollarına gidilmeye çalışılmaktadır. Dolayısıyla dil öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar ve bu

yaklaşımların zenginleştirilmesini sağlayacak içerikler geliştirilmektedir. Özellikle yabancı dil ediniminde 1960`lardan önce davranışçı psikoloji ve yapısal dilbilime dayanan yaklaşımlar yaygınken sonrasında bilişsel psikoloji ve işlevsel dilbilimin baskın bir hareketi başlamıştır (Brown, 1994). Süreç içerisinde yazma becerisi de bu yaklaşımların etkisinde kalmıştır ve çeşitli yazma yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlar genel olarak incelendiğinde çıkış noktalarının yazma sorunlarının çözümü ile ilgili farklı bakış açılarına odaklandıkları görülmektedir. Bu sebeple ikinci dil öğretiminde öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları problemlere göre bu yaklaşımların biri ya da birkaçı seçmecı bir anlayışla kullanılabilir (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018). Yazma becerisini kazandırmada yer alan üç temel yaklaşım aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı: Geleneksel bir yazma yaklaşımı olan bu yaklaşım türünde öğrencilerin düşünceleri değil bilgileri nasıl organize ettikleri önemlidir ve bu yönüyle yaklaşımın temeli biçimci anlayış felsefesine dayanmaktadır (Tabak ve Göçer, 2013: 149). İlgili yaklaşım doğrusal bir yönde ilerlediği ve yalnızca ürünü dikkate aldığı için öğretmen veya diğer öğrenciler yazma sürecinde yer almamakta ve bu sebeple de yazma sürecinde bireyin yaşadığı sorunlara müdahale edilememektedir. Sonuç olarak hataları olan bir ürün ortaya çıkabilmektedir (Göçer ve Kurt, 2022).
2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı: “*Süreç yaklaşımında yazı, düşünce- nin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülür; yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durulur ve stratejiler üretilir*” (Oral, 2008: 24). Oral`ın (2008) bu ifadesinden yola çıkarak bu yaklaşımın süreç boyunca öğrencilerin yazdıkları üzerine yeniden düşünmelerine, yazılarını gözden geçirerek düzenleme ve değerlendirme yapmalarına imkân tanıdığı ve böylelikle bireylerin yaratıcı yazma becerisi ile problem çözme yetilerini geliştirdiği söylenebilir. Yazma sürecinde, öğrenci ve öğretmen aktiftir. Öğretmen öğrenciye rehberlik ederek yazma sürecine yön vermektedir. Süreç temelli yazma yaklaşımı yazım öncesi hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır.
3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı: Bu yaklaşım Avustralya`da 1980 yıllarında metin türlerinden hareketle yazma becerisini geliştirmek amacıyla ortaya çıkmıştır (Jones ve Derewianka, 2016: 25). Tür odaklı yazma

yaklaşımı, süreç yaklaşımının zayıflıklarına bir tepki olarak gelişmiştir (Nagao, 2018: 130). Bu yaklaşımda öğretmenin yazma sürecindeki tek rolü bir uzman olarak öğrenciye rehberlik etmektir (Hyland, 2003: 18).

Bazı dil bilimciler tarafından bu üç yaklaşımın olumsuz yönleri ifade edilerek tek başlarına mükemmel olmadıkları belirtilmiştir (Özdemir, 2019; Göçer ve Kurt, 2022). Örneğin tür odaklı yaklaşım öğrencilerin yaratıcılığını zayıflattığı düşüncesi ile eleştirilmiştir (Bawarshi, 2000). Reid (1993) süreç yazma yaklaşımında öğrencilerin içsel kaynaklarını ve bireyselliklerini kullanmalarına önem verilirken akıcılık bakımından doğru kullanımın ihmal edildiğini; ürün odaklı yaklaşımda ise sadece söz bilimsel ve yapısal doğruluğa önem verildiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte ikinci dil öğrenenlerinin çoğuna ürün odaklı yaklaşım uygulanırken uygulamanın aşamalarında etkili yazma iletişimini kazandırabilmek için süreç yazma stratejilerinin kullanıldığını belirtmektedir (Akt. Onozawa, 2010; Hyland, 2003). Özetle ürün, süreç ve tür temelli yaklaşımların sınırlılıkları, yeni bir yazma yaklaşımı arayışını başlatmıştır. Reid (2010) ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin akıcılık kadar doğruluğu (dil bilgisi) öğrenmeleri gerektiğini ve dil bilgisi yapılarını ihmal eden süreç yaklaşımının öğrenenin amacına hizmet edemeyeceğini belirtmektedir (Akt. Onozawa, 2010). Onozawa (2010) dil becerilerini geliştirebilecek daha dengeli ve eklektik bir yaklaşımı savunarak süreç yaklaşımının birkaç yaklaşımı birleştirmeye imkân sağladığına işaret etmiştir. Özdemir (2019) ise hem süreç hem de türü bir arada kullanabilecek alternatifler üzerinde durulması gerektiğinden söz ederek bu düşüncüyü desteklemiştir. Tüm bu eleştirilerin sonucunda süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Badger ve White (2000) tarafından yazma öğretimi için geliştirilen ve yeni bir model olan süreç-tür yaklaşımı, ürün, süreç ve tür yaklaşımlarının güçlü yönlerinin bir sentezidir (Jasrial, 2019). Bu yaklaşım ürün odaklı yaklaşımda olduğu gibi öğrencilere girdi sunarak dil yapısı bilgisini; tür odaklı yaklaşımda olduğu gibi yazmanın amacını, bağlam bilgisini ve süreç yaklaşımda olduğu gibi öğrenci potansiyellerinden yararlanarak dili kullanma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Göçer ve Kurt, 2022). Yan (2005) süreç-tür yaklaşımının aşamalarını “hazırlık, modelleme ve güçlendirme, planlama, ortak yapılandırma, bağımsız yapılandırma, düzenleme” olmak üzere altı basamakta geliştirmiştir (Akt. Sari ve Saun, 2013).

1. Hazırlık basamağı dersin başında öğrencilere özel bir türün yapısal özellikleri hakkında farkındalık oluşturur.
2. Modelleme ve güçlendirme basamağı öğrencilerin bir metnin nasıl yapılandırıldığını, hedef kitlesini, sosyal amacını ve dil özelliklerini anlamalarına yardımcı olur. Çünkü öğretmen öğrencilere model metni verir ve öğrenciler ile metnin içeriklerini tartışır.
3. Planlama aşaması konuya öğrencilerin ilgisini çeker. Öğretmen öğrencilerin önceki bilgilerini konu ile ilgili resimler göstererek sorular sorarak ve tecrübeleri ile bağdaştırarak harekete geçirir
4. Ortak yapılandırma basamağı bir sonraki aşamada yer alan özgür yazmayı kolaylaştırır. Bu basamakta öğretmen öğrencilerin katkılarıyla bir metin oluşturur. Öğrenciler kendi metinlerini yazarlarken bu metinden faydalanırlar.
5. Özgür yazma basamağı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmelerine katkı sağlar. Burada öğrencilere öğrendiklerini uygulamak ve fikirlerini sunmak için bireysel yazma şansı verilir.
6. Düzenleme basamağında öğretmenin rehberliğinde öğrenciler yazılarını kontrol etme, tartışma ve değerlendirme şansı bulurlar. Böylece hata ve yanlışlarının farkına varabilirler ve yazma becerilerini geliştirirler. Bu basamak öğrencilerin daha iyi bir yazar olabilmelerine yardımcı olur.

Sari ve Saun (2013) süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının faydalarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Bu yazma yaklaşımında öğrenci hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme süreçlerini uygularken diğer yandan özel bir türe ait amaç ve yapı arasındaki ilişkiye de çalışır.
2. Öğrencilerde yazma süreçleri ile birlikte farklı metin türleri hakkında bir farkındalık oluşturur.
3. Süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının dayanışması söz konusu olduğu için etkili bir yazma yaklaşımıdır.
4. Bu yaklaşım öğrenci ve akranlarının iş birliği yapmasını sağlar.
5. Öğretmen merkezlienden ziyade öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.

Süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının yazma becerisine etkisi bakımından Türkiye de dahil farklı ülkelerde çeşitli çalışmalar yapıldığı alan yazın taraması sonucunda görülmüştür. İncelenen tüm bu çalışmalarda süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına göre geliştirilen yazma becerisi etkinliklerinin daha başarılı olduğu ve süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yazma becerisi arasında pozitif yönde etkileşim olduğu sonucuna varılmıştır (Chow, 2007; Foo, 2007; Muşlu, 2007; Jarunthawatchai, 2010; Babalola, 2012; Handayani ve Siregar, 2013; Pujiyanto, Emilia ve Ihrom, 2014; Rayupsri ve Kongpetch, 2014; Al-Asadi, 2015; Du, 2015; Sumarno, 2015; Maarof ve Maarof, 2017; Lara, 2017; Zhang, 2018; Abdullah, 2019; Alabere ve Shapii, 2019; Ariyanti, 2019; Huang ve Zhang, 2020; Ajmal ve Irfan, 2020; Akgür, 2020; Bin-Hady, Nasser ve Al-Kadi, 2020; Fathy AbdelWahab, 2020; Hanusova, Dontcheva-Navratilova, LahodovaValisova ve Matulova, 2020; İpek, 2021; Akbulut, 2022; Göçer ve Kurt, 2022; Kitajroonchai, Kitjaroonchai ve Sanitchai, 2022; Rahimi ve Zhang, 2022; Truong, 2022; Wardhana, 2022; Hazaea, 2023; Peng ve Barrot, 2023; Zhou, 2023; Albo-re, Woldemariam ve Chali, 2024; Rahimi, 2024 ve Yıldız, 2024). Ancak Alghizzi ve Alshahrani (2020) çalışmalarında bu yaklaşımın sözdizimsel karmaşıklık, sözcüksel yoğunluk, sözcüksel karmaşıklık ve akıcılık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı, sadece sözcük çeşitliliği ve doğruluğu üzerinde kısmi bir etkisinin olduğu sonucuna varmıştır.

Alan yazında Türkiye ve çeşitli ülkelerde medya, web 2 araçları ve YZ destekli süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının yazma becerisine etkisini araştıran çalışmalar taranmış ve bazı çalışmalara ulaşılmıştır. İncelenen tüm bu çalışmalarda multimedya, web 2 araçları ve YZ ile desteklenen süreç-tür odaklı yazma yaklaşımlarının yazma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Cai, Luo ve Lie, 2010; Chang, 2016; Chang ve Szanajda, 2016; Syafi'i, 2017; Rizkiyah, 2017; Howell, 2018; Yuniar, Widiati ve Astuti, 2019; Abdel-Haq, Atta ve Hammad Ali, 2020; Caro, Figueroa, Ochoa, Espinoza, Rosales ve Muñoz, 2021; Bayraktar ve Karakuş, 2023; Peungcharoenkun ve Waluyo, 2023 ve Zhang, 2024). Görüldüğü gibi alan yazında süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı üzerine çalışmalar yapılmış olsa da bu alanı multimedya araçları, web 2 araçları ve YZ kavramları ile bütünleştiren çalışmaların sayısı oldukça azdır. Özellikle YZ destekli süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına dayanan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmayı ise Zhang 2024 yılında yapmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında ise bu konuda yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Günümüzde sadece geleneksel yazma becerisi yaklaşımlarına dayanan yazma çalışmalarında kısıtlı ders sürelerinden kaynaklı olarak beklenen verimin alınmadığı bilinmektedir. Çeşitli aşamalardan oluşan yazma çalışmalarının tamamı okulda öğretmen rehberliği ve diğer öğrencilerin iş birliği ile gerçekleştirilememektedir. Bu yüzden öğrenciler yazma görevlerini tamamlamak için okul dışında ödevlendirilmektedirler. Öğrenciler okul dışında bu görevi gerçekleştirirken YZ`yi kolaylaştırıcı olarak değil üretici olarak kullanma eğilimi göstermektedirler. Böylece YZ`ye gereğinden fazla bağlı kalarak ondan yanlış faydalanmakta ve okul dışında oluşan bu olumsuz durum kontrol edilememektedir. 21. yy. becerileri kapsamında yer alan teknolojinin eğitim alanında etkili ve doğru bir şekilde kullanılması önem arz etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada YZ destekli süreç-tür odaklı yazma çalışmalarının geleneksel ve yenilikçi yaklaşımlarla birlikte şekillendirilmesi hedeflenmektedir. Böylece öğrencilerin YZ araçlarından etkili bir şekilde faydalanarak yazma becerilerini geliştirmeleri planlanmaktadır.

## Yöntem

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin öğrencilere kazandırılması oldukça zordur. Bununla birlikte sınırlı ders süresinden kaynaklı olarak yazma çalışmalarının bir kısmı sınıfta yapılırken büyük bir kısmını öğrencinin okul dışında kendisinin tamamlaması gerekmektedir. Yazma görevlerini tüm aşamaları ile kolayca yerine getirebilen gelişmiş YZ araçları okul dışında öğrenciler tarafından yanlış kullanılmaktadır. Öğrencilerin YZ araçlarına aşırı bağılılıkları üretkenliklerine engel olmaktadır. Bu çalışmada günümüzün vazgeçilmezi olan YZ araçlarından yazma süreçlerinde doğru ve etkili bir şekilde faydalanabilmek amaçlanmıştır. Ders planlarındaki etkinlikler tasarlanırken geleneksel yazma yaklaşımı süreç-tür odaklı yazma ile modern yaklaşım ters yüz öğrenme bütünleştirilerek hibrit bir yaklaşım geliştirilmiştir. Süreç-tür odaklı yaklaşımının ilk üç basamağında türe hazırlık, modelleme ve güçlendirme görevleri öğretmen tarafından sınıfta uygulanırken türü yazmayı planlama ve ortak yapılandırma ise okul dışında YZ ile birlikte yapılacaktır. Öğrenci önceki aşamaları tamamlayarak bilgi edindiği türdeki yazıyı sınıfta öğretmen gözetiminde bağımsız olarak yapılandıracaktır. Son aşamada öğrencinin ürettiği yazı hem öğretmen hem de YZ tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışma ile okul dışında türe özgü planlama ve ortak yapılandırma aşamaları YZ ile desteklenerek öğrencinin hem YZ araçlarından doğru bir şekilde faydalanması hem de sınıfta öğrenci-öğretmen iletişiminin daha anlamlı olması hedeflenmektedir.

Çalışmada tasarım ve geliştirme araştırması uygulanmıştır. TÜBİTAK (2013) tasarım ve geliştirmeyi, araştırma yaparak veya tecrübe ederek elde edilen bilginin yeni malzemeler, yeni ürünler ya da cihazlar üretme; yeni süreçler, sistemler ve hizmetler tesis etme ya da var olanları önemli ölçüde geliştirmede kullanılan sistemli bir çalışma olarak tanımlamaktadır. Tasarım ve geliştirme araştırması analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Birinci basamak olan analiz basamağında tespit edilen sorun için doküman analizi yapılarak çözüm geliştirilmeye çalışılmıştır. Bir başka deyişle çalışmada problem durumu belirlendikten sonra ilk basamak olarak “Google scholar, YÖK Tez, Piri Keşif Aracı ve Equal Keşif” arama motorları kullanılarak sırasıyla yabancı dil öğretiminde yazma yaklaşımları, süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ve YZ destekli süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı alanlarındaki çalışmalar taranmış ve incelenmiştir. Tarama sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında YZ destekli süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına dayanan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yine alan yazın taraması ile yazma becerisinde en kullanışlı YZ platformları tespit edilmeye çalışılmış ve inceleme sonucunda “ChatGPT” kullanılmaya karar verilmiştir. Bunun yanında alan yazında yazı değerlendirme ölçekleri araştırılmış ve çalışmanın amacına uygun olan bir değerlendirme ölçeği belirlenmiştir (Kahveci, 2022). Bu ölçek araştırmacının da izni alınarak çalışmaya eklenmiştir.

Çalışmada YZ destekli süreç-tür odaklı yazma yaklaşımına dayanarak B1 seviyesindeki yabancı öğrencilere farklı yazı türlerinin öğretilmesi hedeflenmektedir. Bunun için Yabancılara Türkçe Öğretim Programında (YTÖP) (2017) yer alan B1 seviyesi yazma becerisi kazanımları incelenmiş ve sadece tür odaklı olan kazanımlar (Tablo 1) belirlenmiştir. Daha sonra bu kazanımlar alan uzmanları ile birlikte incelenmiş ve tür odaklı olan bu kazanımlardan *B1.Y.10.*, *B1.Y.19.*, *B1.Y.32.* ve *B1.Y.34.* numaralı dört kazanım etkinliklerde kullanılmak için seçilmiştir.

**Tablo 1.** B1 seviyesi tür odaklı yazma kazanımları

Kazanım No	Kazanım
B1.Y.10.	Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.
B1.Y.14.	Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar.
B1.Y.19.	Betimleyici metinler yazar.
B1.Y.32.	Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
B1.Y.33.	Ayrıntılı e-posta iletileri yazar.
B1.Y.34.	Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.
B1.Y.37.	Kendisiyle ilgili durum/egitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar.
B1.Y.46.	Biyografi metinleri yazar.
B1.Y.48.	Duygu ve düşüncelerini gerekçeleriyle yazar.
B1.Y.53.	Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.
B1.Y.54.	Basit raporlar yazar.
B1.Y.53.	Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar.
B1.Y.55.	Deneme yazar.

Tasarım ve geliştirmenin ikinci aşaması olan tasarım basamağında seçilen dört kazanımı gerçekleştirmek amacıyla süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı temelinde ChatGPT platformu ile bütünleştirilmiş etkinlikler tasarlanmıştır. Bu planlama yapılırken Badger ve White`ın (2000) süreç-tür odaklı yazma aşamaları kullanılmıştır. Planlama yapılırken okul dışı etkinliklerde yer alacak ChatGPT platformunun öğrenciler tarafından yanlış kullanılması durumunu ortadan kaldırmak için yenilikçi bir yaklaşım olan *ters yüz öğrenme* modelinden faydalanılmıştır. Bir başka ifade ile süreç-tür odaklı yazma becerisi aşamalarında yer alan etkinlikler ChatGPT ile bütünleştirilirken aşağıdaki gibi ters yüz öğrenme modeli uygulanmıştır:

1. Durum: Hangi yazı türünün hangi durumlarda kullanılacağını belirlemesidir. Burada örnek bir olay ile öğretmen durumu sınıfta verir. Öğrencilerin dikkati konuya çekilerek farkındalık oluşturulur.
2. Amaç: Yazının sosyal bağlamda hangi amaca hizmet edeceğinin öğrencilere anlatılma aşamasıdır.
3. Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme: Yazma sürecine yönelik alan, biçim ve stil gibi alt başlıkları belirleme ve yazarken

bunları göz önüne alma. Söylem alanı, metnin konuşanın ya da yazarının amaçsal etkinliği ile metnin işlevinin toplamıdır.

4. Planlama: Bu aşamada öğrencilerin süreç temelli yazmanın planlama aşamasına uygun etkinlikler yapması sağlanır. Bu adımda öğrenciler beyin fırtınası, tartışma ve ilgili materyalleri okuma da dâhil olmak üzere konuyla ilgili şemalarını aktive eder. Bu aşamada iletişim öğrenci-ChatGPT arasındadır.
5. Taslak: Süreç temelli yazmanın taslak aşamasında öğrencinin yaptığı plan çerçevesinde yazması beklenmektedir. Süreç-tür yaklaşımında ise tür temelli yaklaşımda olduğu gibi bu süreç ikiye ayrılır ve öncelikle öğretmen ile birlikte yazma gerçekleştirilir. İkinci aşamada ise öğrencinin bağımsız yazabilmesi beklenir. Bu çalışmada ise bahsedilen birinci aşamada öğrenci ChatGPT ile birlikte model yazmayı yapacak ve ikinci aşamada yer alan bağımsız yazmayı ise sınıfta yapacaktır. Ters yüz öğrenme modeli bu aşamada aktif olmaktadır.
6. Yayınlama: Bu aşama düzenleme, değerlendirme ve paylaşmaya yönelik etkinlikleri kapsamaktadır. Burada geleneksel ve çağdaş dönütler bütünleştirilmiştir. Öğrencilerin yazıları hem öğretmen hem de ChatGPT tarafından değerlendirilecektir. Öğrenci bu iki değerlendirmeyi karşılaştırarak yazma becerisini geliştirecektir. Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmeler tek bir değerlendirme ölçeceği ile yapılacaktır.

Tasarım ve geliştirme aşamasının üçüncü aşamasında yukarıda tasarlanan plana uygun şekilde etkinlikler geliştirilmiştir. Hazırlanan dört haftalık dört yazma etkinliği uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda eksik görülen yerler düzeltilmiş ve etkinliklerin ders planları son şeklini almıştır.

### **Tasarlanan Etkinliğin Geliştirilmesi**

Bu bölümde YZ destekli olarak yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlik planları ve etkinlik tasarımlarına yer verilmiştir. Bu amaçla toplam dört haftalık dört etkinlik planı tasarlanmıştır.

## 1. Etkinlik Planı: Tanıtım Yazısı

**Tablo 2.** Tanıtım yazısı etkinlik planı

Etkinlik Numarası	1
Etkinliğin Amacı	Öğrenci tanıtım yazısının özelliklerini belirler ve verilen duruma uygun tanıtım yazısı yazar.
Yazma Kazanımı	B1.Y.10. Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar
Ders süresi	3 ders saati

### 1. Ders Saati

#### 1. Aşama: Durum

Öğretmen önceden belirlediği üç reklam filmini sınıfta öğrencilere izletir. Ardından öğrencilere reklam filmleri ile ilgili bazı sorular yönelterek reklam filmlerinde yer alan tanıtımlara dikkat çeker.

- En çok ilginizi çeken reklam filmi hangisiydi? Neden?

#### 2. Aşama: Amaç

İzlenen reklam filmlerinin amaçlarının ne olduğu, insanların hayatlarına ne tür katkılarının olduğu, neden reklam filmlerine ihtiyaç duyulduğu gibi sorular öğrencilere yöneltilerek bu yazı türünün işlevine açıklık getirilir.

- Sizce bu reklam filmleri ile ne amaçlanmaktadır?

#### 3. Aşama: Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme

Bu reklam filmleri ile ilgili sorular yöneltilerek öğrencilerin tanıtım yazılarında olması gereken özellikleri belirlemeleri sağlanır.

- Ürünler ile ilgili hangi bilgiler verildi?
- Ürünlerin hangi özelliği ya da özellikleri daha çok öne çıkarılırdı? Sizce neden?
- Reklamalarda nasıl bir dil kullanıldı? Anlatınız.
- Bir tanıtım yazısında sizce neler olmalıdır?
- Reklam filminin kendi hayatınız ile ilişkilendirdiğiniz bir bölümü var mı? Varsa nedir?
- Bu reklam filmlerini izlememiş olsaydınız bu ürünler ile ilgili bilgilere nasıl ulaşırdınız? Anlatınız.

Ders sonunda öğrenci 4 ve 5. aşamalar için görevlendirilir.

## 2. Ders Saati

### 4. Aşama: Planlama

Bu aşamada öğrenciler ChatGPT ile birlikte bilgilendirme amaçlı tanıtım yazısı yazılabilecek konular hakkında beyin fırtınası yapar ve kendilerine bir konu belirler.

### 5. Aşama: Taslak

Öğrenci bu aşamada ChatGPT`den belirlediği konu hakkında tanıtım yazısı için önce bir taslak plan oluşturmasını ve sonrasında da bu konuda bir tanıtım yazısı yazmasını ister. Öğrenci bu taslak plan ve yazı hakkında sınıfa bir sunum yapar ve tüm sınıf öğretmen rehberliğinde ChatGPT`nin yazısı ile ilgili görüşlerini paylaşır.

## 3. Ders Saati

Sınıfta öğrencilere aşağıdaki durum verilir ve bu duruma çözüm üreterek bilgilendirme amaçlı tanıtım yazısı yazmaları istenir.

*Okulun Türkçe öğretmeni son zamanlarda okul kütüphanesine çok az sayıda öğrencinin uğradığından şikâyet etmektedir. Öğretmenler odasında bu durumdan bahseden öğretmen bu konu ile ilgili olarak bir öğretmen arkadaşından şunları duyar: “Öğrenciler sosyal medyada ve çevrim içi oyunlarda çok fazla vakit geçiriyorlar ve giderek kitap okumaktan uzaklaşıyorlar. Kitaplar artık öğrencilerin ilgisini çekmiyor.” Öğretmen derslerde fırsat buldukça kitap okumanın öneminden bahsetse de çabaları durumu değiştirmez. Kütüphanenin az kullanılması ile ilgili bireysel konuşmalar yaparken farklı durumların var olduğunu tespit eder. Bazı öğrenciler kütüphanenin yerini, bazıları kütüphaneden nasıl faydalanabileceklerini, bazıları kütüphanede hangi tür kitapların yer aldığını ve bazıları da emanet alma sürecini bilmemektedirler.*

- Öğretmenin okul kütüphanesi için bilgilendirme amaçlı bir tanıtım yazısına ihtiyacı var. Siz olsaydınız bu okulun kütüphanesine nasıl bir tanıtıcı yazı yazardınız? Anlatınız.

### 6. Aşama: Yayınlama

Öğretmen çalışmaları değerlendirdikten sonra öğrenciler ile paylaşır. Öğretmen bu kez yazıları ChatGPT`nin değerlendirmesini ister. Öğrenciden son olarak öğretmen ve YZ`nin değerlendirme sonuçlarına göre bir rapor çıkarması istenir.

## 2. Etkinlik Planı: Betimleyici Metin

### Yazma Tablo 3. Betimleyici metin yazma etkinlik planı

Etkinlik Numarası	2
Etkinliğin Amacı	Öğrenci betimleyici metnin özelliklerini belirleyerek betimleyici bir metin yazar.
Yazma Kazanımı	B1.Y.19. Betimleyici metinler yazar.
Ders süresi	3 ders saati

#### 1. Ders Saati

##### 1. Aşama: Durum

Öğretmen sınıfa üzerinde soru işareti olan gizemli bir kutu getirir. Kutunun içine bir nesne (örneğin eski bir obje, ilginç bir oyuncak ya da doğal bir taş) yerleştirir. Öğretmen kutunun içindeki nesneyle ilgili ipuçları vererek betimlemeler yapar ve her bir ipucunda öğrencilerin kutunun içindeki nesne ile ilgili tahminlerini alır. En son öğrencilerden tahminleri ile ilgili resim çizmeleri istenir ve kutu açılır.

#### Örnek İpuçları:

“İçindeki nesne oldukça eski, yüzeyi pürüzlü ve rengi koyu kahverengi. Dokunduğunuzda sert bir hissiyatı var ama yakından bakarsanız ince desenler görebilirsiniz.”

##### 2. Aşama: Amaç

- Sizce kapalı bir kutu içindeki nesne hakkında ipuçları vererek neyi amaçladım?
- Sizce nesneyi sizlere doğrudan neden göstermemiş olabilirim?
- Nesne ile ilgili yaptığım betimlemeler onu tahmin etmenizde ne kadar etkili oldu?

##### 3. aşama: Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme

- Nesnenin hangi özellikleri hakkında nasıl bilgi verdim? Gerekçeleriyle anlatınız.
- Sizce betimleme yaparken kullandığım dil nasıldı? Gerekçeleriyle anlatınız.
- Sizce nesneyi betimlerken kullandığım cümleler nasıldı? Gerekçeleriyle anlatınız. (Uzun, kısa, olumlu, olumsuz, isim, fiil ...)
- Sizce kutudaki nesneyi tahmin etmenizi sağlayacak yeterli sayıda cümle kullandım mı? Gerekçeleriyle anlatınız.

Ders sonunda öğrenci 4 ve 5. aşamalar için görevlendirilir.

## 2. Ders Saati

### 4. Aşama: Planlama

Bu aşamada öğrenciler ChatGPT ile beyin fırtınası yaparlar ve nesnenin dış görünüşü, işlevleri, kullanım amaçları veya kullanım yerleri gibi çeşitli boyutlarından bazılarını yazacakları betimleyici metnin konusu olarak belirlerler.

### 5. Aşama: Taslak

Öğrenci bu aşamada ChatGPT`den konu ile ilgili betimleyici metin yazabilmek için önce bir taslak plan oluşturmasını ve sonrasında da betimleyici bir metin yazmasını ister. Öğrenci bu taslak plan ve yazı hakkında sınıfa bir sunum yapar ve tüm sınıf öğretmen rehberliğinde ChatGPT`nin yazısı ile ilgili görüşlerini paylaşır.

## 3. Ders Saati

5. aşamanın ikinci basamağı olan bağımsız yazma üçüncü ders saatinde uygulanır. Öğrenciye aşağıdaki durum verilir ve devamını getirerek betimleyici bir yazı yazmaları istenir.

“Bir sabah uyandınız ve kendinizi çok eski bir şatoda buldunuz. Etraf nasıl görünüyor, neler hissediyorsunuz, etrafınızda canlılar var mı?”

### 6. Aşama: Yayınlama

Öğretmen çalışmalarını değerlendirdikten sonra öğrenciler ile paylaşır. Öğretmen bu kez yazıları ChatGPT`nin değerlendirmesini ister. Öğrenciden son olarak öğretmen ve YZ`nin değerlendirme sonuçlarına göre bir rapor çıkarması istenir.

## 3. Etkinlik Planı: Dilekçe Yazma

**Tablo 4.** *Dilekçe yazma etkinlik planı*

Etkinlik Numarası	3
Etkinliğin Amacı	Öğrenci şikâyet, dilek ve istek gibi durumlar için dilekçe yazar.
Yazma Kazanımı	B1.Y.32. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
Ders süresi	3 ders saati

## 1. Ders Saati

### 1. Aşama: Durum

*Ali, 6. sınıf öğrencisidir. Fıstık ve süt ürünlerine karşı alerjisi vardır. Okul yemekhanesinde öğle yemeği sırasında zor anlar yaşamaktadır. Yemeklerde kullanılan malzemeler açıkça belirtilmediği için bazı günler alerji yapabilecek yemekleri fark etmeden yiyerek sağlığını riske atmakta ve bunun sonucunda mide ağrısı ya da ciltte döküntü gibi tepkiler yaşamaktadır.*

*Bir gün yemekhanede arkadaşlarıyla yemek yerken pilavda tereyağı olduğunu fark eder. O gün ciddi bir alerjik reaksiyon geçirerek eve gitmek zorunda kalır. Ailesi durumu okul yönetimine bildirir, ancak yemeklerde malzemelerin belirtilmesi gerektiği ve alternatif yemek seçenekleri sunulması talebi tam anlamıyla karşılanmaz.*

*Ali, bu problemi yalnızca kendi adına değil, benzer durumda olan diğer öğrenciler için de çözmek ister. Ailesinin desteğiyle bir çözüm yolu aramaya karar verir.*

- Sizce Ali ne yapmalıdır?

Ali yemekhaneden, alerjisi olan öğrenciler için malzeme içeriği belirtilen bir menü ve alternatif yemek seçenekleri talep eden bir dilekçe yazar.

### 2. Aşama: Amaç

- Sizce Ali neden dilekçe yazmak zorunda kaldı?
- Sizce Ali'nin ailesinin sözel olarak problemi dile getirmesi neden etkili olmadı?
- Sizce dilekçe yazmanın amacı nedir?
- Siz veya aileniz daha önce benzer durumlar için dilekçe yazdınız mı? Bunu gerekli kılan durum neydi?

### 3. Aşama: Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme

- Sizce hangi amaçlar için ne tür dilekçe yazılır? Anlatınız.
- Bir dilekçeye nasıl başlanır ve dilekçe nasıl bitirilir? Anlatınız.
- Bir dilekçede ne tür bilgiler yer almalıdır? Anlatınız.
- Dilekçe yazılırken nasıl bir anlatım tercih edilir? Anlatınız.

Ders sonunda öğrenci 4 ve 5. aşamalar için görevlendirilir.

## 2. Ders Saati

### 4. Aşama: Planlama

Bu aşamada öğrenciler ChatGPT ile Ali'nin yaşadığı problemin kaynağı ve bunun çözümü konusunda beyin fırtınası yaparlar.

(Örneğin, problem kaynağı olarak malzemeler hakkında bilgi eksikliği, alerjen içeren yemeklere alternatif sunulmaması, alerjiyle ilgili bilinçlendirme eksikliği; çözüm önerileri olarak yemeklerin yanına alerjen içeriklerinin yazılması, alerjisi olan öğrenciler için özel bir alternatif yemek planı yapılması, yemekhane personeline alerji konusunda eğitim verilmesi gibi.)

### 5. Aşama: Taslak

Öğrenci bu aşamada ChatGPT`den dilekçe yazabilmek için önce bir taslak plan oluşturmasını ve sonrasında da bu konuda bir dilekçe yazmasını ister. Öğrenci bu taslak plan ve dilekçeyi sınıfta sunar ve tüm sınıf öğretmen rehberliğinde ChatGPT`nin yazısı ile ilgili görüşlerini paylaşır.

## 3. Ders Saati

5. aşamanın ikinci basamağı olan bağımsız yazma üçüncü ders saatinde uygulanır. Öğrencilere aşağıdaki durum verilir ve bu probleme bağlı yaşanan sıkıntılar ve çözümleri konusunda öğrencilerden ilgili yere dilekçe yazmaları istenir.

“Okulunuzda bir spor salonu bulunmamaktadır. Boş vakitlerinizde ve beden eğitimi derslerinizde bu eksiklikten dolayı bazı sıkıntılar yaşamaktasınız. İlgili yere yaşadığınız sıkıntılar ile birlikte önerilerinizi içeren bir dilekçe yazınız.

### 6. Aşama: Yayınlama

Öğretmen çalışmalarını değerlendirdikten sonra öğrenciler ile paylaşır. Öğretmen bu kez yazıları ChatGPT`nin değerlendirmesini ister. Öğrenciden son olarak öğretmen ve YZ`nin değerlendirme sonuçlarına göre bir rapor

**Tablo 5.** Mektup yazma etkinlik planı

Etkinlik Numarası	4
Etkinliğin Amacı	Öğrenciler mektup türünün özelliklerini belirler ve gerekli bazı durumlarda mektup yazar.
Yazma Kazanımı	B1.Y.34. Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar.
Ders süresi	3 ders saati

## 1. Ders Saati

### 1. Aşama: Durum

*Yağmur ve Nisa çok yakın iki arkadaş. Ancak son zamanlarda Yağmur oldukça farklı davranıyor. Eskiden olduğu gibi gülmüyor, sürekli yalnız kalmak istiyor, sosyal medyada vakit geçirmiyor ve hatta hiç kimse ile telefonda iletişim kurmuyor. Bununla birlikte Nisa'nın çoğu davranışını yanlış yorumlayarak büyük tartışmalar yaratıyor. Nisa, arkadaşına yardım etmek ve onun yanında olduğunu hissettirmek istiyor. Onunla konuşmaya çalışıyor ancak Yağmur fazla bir şey anlatmıyor, Nisa'yı dinlemiyor ve konuyu kapatıyor.*

- Sizce Yağmur'un problemi nedir?
- Sizce Yağmur neden konuşmak istemiyor?
- Sizce Nisa ne yapmalıdır? Anlatınız.
- Siz olsaydınız Yağmur ile nasıl iletişime geçmeye çalışırdınız? Anlatınız.

Nisa, Yağmur'un içine kapanıklığını göz önünde bulundurarak, ona bir mektup yazmaya karar verir. Bu mektupta, hem arkadaşına olan duygularını ifade etmek hem de Yağmur'un zorlandığı bir şey varsa yanında olduğunu anlatmak ister.

### 2. Aşama: Amaç

- Sizce Nisa'nın Yağmur'a mektup yazma amacı nedir?
- Sizce Nisa'nın yüz yüze söylemedikleri nelerdir? Anlatınız.

### 3. Aşama: Yazının söylem alanı, biçimi ve stili üzerinde düşünme

- Sizce hangi amaçlar için ne tür mektuplar yazılır? Anlatınız.
- Bir mektuba nasıl başlanır ve bir mektup nasıl bitirilir? Anlatınız.
- Duygu ve düşünce mektubunda neler anlatılmalıdır?
- Duygu ve düşünce mektubunda nasıl bir dil kullanılmalıdır? Anlatınız

Ders sonunda öğrenci 4 ve 5. aşamalar için görevlendirilir.

## 2. Ders Saati

### 4. Aşama: Planlama

Bu aşamada öğrenciler ChatGPT ile Yağmur'un probleminin nasıl çözülebileceği konusunda beyin fırtınası yaparlar.

### 5. Aşama: Taslak

Öğrenci bu aşamada ChatGPT`den mektup yazabilmek için önce bir taslak plan oluşturmasını ve sonrasında da Yağmur için duygu ve düşünceleri anlatan bir mektup yazmasını ister. Öğrenci bu taslak plan ve mektubu sınıfta sunar ve tüm sınıf öğretmen rehberliğinde ChatGPT`nin yazısı ile ilgili görüşlerini paylaşır.

### 3. Ders Saati

5. aşamanın ikinci basamağı olan bağımsız yazma üçüncü ders saatinde uygulanır.

Öğrencilerden Mustafa Kemal Atatürk`e duygu ve düşüncelerini anlatan bir mektup yazmaları istenir.

### 6.Aşama: Yayınlama

Öğretmen çalışmalarını değerlendirdikten sonra öğrenciler ile paylaşır. Öğretmen bu kez yazıları ChatGPT`nin değerlendirmesini ister. Öğrenciden son olarak öğretmen ve YZ`nin değerlendirme sonuçlarına göre bir rapor çıkarması istenir.

### Tartışma ve Sonuç

Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Benzer şekilde ikinci dil öğretiminde de bu becerilerden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere odaklanılmıştır. Bu bağlamda B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancılar için YZ destekli ve süreç-tür odaklı yazma becerisi etkinlikleri geliştirilmiştir. Çalışma, YZ araçlarının yazma süreçlerinde doğru kullanımını teşvik eden geleneksel ve modern iki yaklaşımın bütünleştiği hibrit bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yaklaşım esasında tasarlanan etkinlikler ile öğrencilerin yazma becerisinde üretkenliklerini artırmak hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere YZ`den doğru şekilde faydalanabilme becerisinin de kazandırılması planlanmıştır. Tasarlanan etkinlikler süreç-tür odaklı yaklaşımın altı aşamasından oluşmuştur. Her etkinliğin bazı aşamaları YZ araçlarından birisi olan ChatGPT ile desteklenmiştir. Bu aşamalarda ters yüz öğrenme modeli uygulanmış ve böylece sınıfta öğrenci-öğretmen etkileşimini artırmak amaçlanmıştır. Etkinliklerin farklı aşamalarındaki öğrenci, öğretmen ve YZ`nin katkısı şu şekilde olacağı düşünülmektedir: 1, 2 ve 3. aşamalarda öğretmen rehberliği ve aktif öğrenci katılımı, 4 ve 5. aşamanın ilk basamağı tamamen YZ, 5. aşamanın ikinci basamağı sadece öğrenci,

6. aşama ise hem öğretmen hem de YZ. Etkinliklerin içerisinde yer alan sorular ile de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Göçer ve Kurt'un (2022) Türkçe dersi için süreç-tür odaklı yazma becerisi yaklaşımına dayanan etkinlikler geliştirdiği çalışması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Ancak bu çalışmada uygulama yapılmamıştır. Zhang (2024) süreç-tür odaklı yazma etkinlikleri geliştirdiği çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak her aşamada YZ aracı kullanmıştır. Böylece yazma sürecinde YZ'ye aşırı bağlılık geliştirmiştir. Bununla birlikte Biju vd. (2024) ile Suharsono ve Sudartinah (2024) sadece yazma çalışmalarının değerlendirme aşamasında YZ araçlarından faydalanmışlardır.

Sonuç olarak bu çalışmanın yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda öğrencilere YZ'ye karşı farklı bakış açıları kazandırarak onları YZ'nin eş yaratıcıları ve sorumlu kullanıcıları yapmak hedeflenmektedir.

Çalışma B1 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancılar ile sınırlandırılmıştır. Benzer etkinlikler diğer dil seviyeleri için de geliştirilebilir. Bu çalışmada tasarlanan etkinlikler uygulanmamıştır. Etkinlikler uygulanarak yazma becerisinin gelişimine etkisine bakılabilir.

### **Etik Kurul İzni**

Çalışmada yazma becerisinin geliştirilmesini hedefleyen etkinlikler tasarlanarak ders planları oluşturulmuştur. Bu etkinlik planları uygulanmamıştır. Bu sebeple de araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okundu-

ğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Finansman**

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

[1] Abdel-Haq, E. M., Atta, H. T. ve Hammad Ali, A. A. (2020). Promoting EFL writing skills using a web-mediated process genre approach among EFL majors at faculties of education. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 1(1), 60-82.

[2] Abdullah, H. M. A. (2019). The Effect of Process Genre Approach for Developing English Writing Skills of Secondary School Students And Reducing Their Writing Anxiety. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 68(1), 513-528.

[3] Ajmal, A. ve Irfan, H. (2020). Effects of process-genre approach on writing anxiety among English academic writing learners in Pakistan. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(2), 741-752.

[4] Akbulut, S. (2022). *Türkçe öğretmeni adaylarının süreç-tür odaklı yazma yaklaşımı ile yapılandırılmış çok katmanlı metin yazma süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

[5] Akgür, T. (2020). *Gereksinim çözümlemesine dayalı süreç-tür odaklı çince yazılı anlatım ders aracı önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

[6] Al-Asadi, S. A. N. (2015). *Teaching academic writing to Iraqi undergraduate students: An investigation into the effectiveness of a genre-process approach* (Unpublished doctoral dissertation). Curtin University.

[7] Alabere, R. A. ve Shapii, A. (2019). The effects of process-genre approach on academic writing. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 4(2), 89-98.

[8] Albore, A. K., Woldemariam, G. S. ve Chali, G. T. (2024). Effects of process-genre approach on students' writing strategy use in paragraphs: second-year Wachemo University students. *Education Research International*, 2024(1), 5527768.

- [9] Alghizzi, T. M. ve Alshahrani, T. M. (2020). Determining the effectiveness of the process genre approach in increasing and decreasing Saudi EFL university students' complexity, accuracy, and fluency in reaction essays. *International Journal of English Linguistics*, 10(1), 424-448.
- [10] Ariyanti, S. (2019). Teaching writing through process-genre method. *Journal of English Language Education and Literature*, 4(1), 22-25.
- [11] Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- [12] Babalola, L. H. A. (2012). Effects of process-genre approach on the written English performance of computer science students in a Nigerian polytechnic. *Journal of Education and Practice*, 3(6), 1-6.
- [13] Badger, R. ve White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- [14] Bayraktar, D. ve Karakuş, N. (2023). Katmanlı Program'la desteklenen ve Süreç-Tür Yazma Modeli'ne dayanan dijital yazma öğretimi etkinlik uygulamalarına ilişkin bir araştırma (Kırklareli BİLSEM Örneği). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 207-231.
- [15] Bawarshi, A. (2000). The genre function. *College English*, 62(3), 335-360.
- [16] Biju, N., Abdelrasheed, N. S. G., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. V. ve Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: an exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. *Language Testing in Asia*, 14(1), 45.
- [17] Bin-Hady, W. R. A., Nasser, A. N. A. N. ve Al-Kadi, A. T. (2020). A pre experimental study on a process-genre approach for teaching essay writing. *Journal of Language and Education*, 6(4), 44-54.
- [18] Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliff. NJ: Pentice.
- [19] Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Pegem Akademi.
- [20] Cai, H., Luo, Y., & Li, H. (2010). Computer-based process-genre approach in English composition writing. *2010 International Conference on Educational and Information Technology*, 1, V1-412-V1-415.

[21] Caro, V. R., Figueroa, B. M., Ochoa, T. T., Espinoza, M. C., Rosales, L. U. ve Muñoz, C. S. (2021). Analyzing a faculty learning community strategy based on a process-genre approach supported by videos to develop the writing competence of English teaching students. *Revista de Documentação de Estudos Em Lingüística Teórica e Aplicada*, 37(3), Article 202153369.

[22] Chang, W. Y. (2016). *A Study On The Effects Of Blogs In Efl Process/Genre-Based Writing Classrooms and Its Relationship With College Students' Writing Strategies* [Unpublished doctoral dissertation]. Durham University.

[23] Chang, W. Y. ve Szanajda, A. (2016). How computer technology transforms writing performance: An integration of the process/genre approach and blogs in EFL writing courses. *International Journal for 21st Century Education*, (3), 169-185

[24] Chow, T. V. F. (2007). *The effects of the process-genre approach to writing instruction on the expository essays of ESL students in a Malaysian secondary school* (Unpublished doctoral dissertation). Universiti Sains Malaysia. Malaysia.

[25] Du, B. (2015). Raising process-genre awareness: A proposal of esp writing lesson plan. *Creative Education*, 6(6), 631-639.

[26] Fathy AbdelWahab, A. (2020). The Effect of using the process genre approach on developing reflective writing skills and genre awareness of EFL Faculty of Specific Education Sophomore Students. *Journal of Education*, 73(73), 1-37.†

[27] Foo, T. C. V. (2007). *The effects of the process-genre approach to writing instruction on the expository essays of ESL students in a Malaysian secondary school* [Unpublished doctoral dissertation]. Universiti Sains Malaysia.

[28] Göçer, A. ve Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 335-360.

[29] Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education sciences*, 13(7), 692.

[30] Handayani, S. W. ve Siregar, M. (2013). Improving students' writing

achievement through the process genre approach. *REGISTER Journal of English Language Teaching of FBS-Unimed*, 2(2).

[31] Hanusova, S., Dontcheva-Navratilova, O., LahodovaValisova, M. ve Matulova, M. (2020). Process genre approach to L2 academic writing: An intervention study. *XLinguae*.

[32] Hazaea, A. N. (2023). Process-Genre Approach in Mixed-Ability Classes: Correlational Study between EFL Academic Paragraph Reading and Writing. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 17(2), 1-12.

[33] Howell, E. (2018). Scaffolding multimodality: Writing process, collaboration and digital tools. *English Teaching: Practice & Critique*, 17(2), 132-147.

[34] Huang, Y., ve Jun Zhang, L. (2020). Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study. *Reading & Writing Quarterly*, 36(4), 339-364.

[35] Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17-29.

[36] İpek, O. (2021). *Süreç-Tür Yazma Modelinin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.

[37] Jarunthawatchai, W. (2010). *A process-genre approach to teaching second language writing: theoretical perspective and implementation in a Thai university setting* (Unpublished doctoral dissertation). University Of Southampton.

[38] Jasrial, D. (2019). Process-genre approach for teaching writing of English text. *Edu-Ling: Journal of English Education and Linguistics*, 2(2), 82-95.

[39] Jones, P. ve Derewianka, B. (2016). A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice. *Sprogforum*, 63, 24-34.

[40] Kahveci, N. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde yazma becerisini değerlendirmeye yönelik dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi. Bartın.

[41] Karatay, H., İpek, O. ve Karabuğa, H. (2018). Türkçenin yabancı dil

olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: b2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).

[42] Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F. ve Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and individual differences*, 103, 102274.

[43] Kates, R. F., Byrd, D. M. ve Haider, R. M. (2015). Every picture tells a story: The power of 3 teaching method. *Journal of Educators Online*, 12(1), 189-211.

[44] Kitajroonchai, N., Kitjaroonchai, T. ve Sanitchai, P. (2022). The effects of process genre-based writing and process writing approaches on Asian EFL pre-university students' writing performance. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 860-871.

[45] Lara, H. M. A. (2017). Using the process-genre approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2).

[46] Maarof, E., ve Maarof, N. (2017). The effect of process-genre approach on EFL students' writing performance. *Applied Science and Technology*, 1(1), 47-52.

[47] Muşlu, M. (2007). *Formative Evaluation Of A Process-Genre Writing Curriculum At Anadolu University School Of Foreign Languages* (Unpublished Master's Thesis). Anadolu University. Eskişehir.

[48] Nagao, A. (2018). A genre-based approach to writing instruction in EFL classroom contexts. *English Language Teaching*, 11(5), 130-147.

[49] Onozawa, C. (2010). A study of the process writing approach. *Research Note*, 10, 153-163.

[50] Oral, G. (2008). *Yine yazı yazıyoruz*. Pegem Akademi Yayıncılık.

[51] Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.

[52] Özer, M. (2024). Potential benefits and risks of artificial intelligence in education. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 232-244.

- [53] Peng, Y. ve Barrot, J. (2023). Post-writing form-focused instruction in process-genre-oriented writing classrooms: Effects on second language learners' writing accuracy. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 39, 249-264.
- [54] Peungcharoenkun, T. ve Waluyo, B. (2023). Implementing process-genre approach, feedback, and technology in L2 writing in higher education. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 34.
- [55] Pujiyanto, D., Emilia, E. ve Ihrom, S. M. (2014). A process-genre approach to teaching writing report text to senior high school students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 99-110.
- [56] Rahimi, M. ve Zhang, L. J. (2022). Effects of an engaging process-genre approach on student engagement and writing achievements. *Reading & Writing Quarterly*, 38(5), 487-503.
- [57] Rahimi, M. (2024). Effects of integrating motivational instructional strategies into a process-genre writing instructional approach on students' engagement and argumentative writing. *System*, 121, 103261.
- [58] Rayupsri, K. ve Kongpetch, S. (2014). Implementation of the process-genre approach in an English as a foreign language classroom in Thailand: *A case study*. *Rangsit Journal of Educational Studies*, 1(2), 32-53.
- [59] Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Regents Prentice Hall.
- [60] Rizkiyah, F. N. (2017). Improving students ability in writing hortatory exposition texts by using process-genre based approach with youtube videos as the media. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, 2(1), 72-82.
- [61] Rudolph, J., Tan, S. ve Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 1-22.
- [62] Sari, P. P. ve Saun, S. (2013). Teaching writing by using the process-genre approach at Junior Highs Schools. *Journal of English Teaching*, 2(1), 255-264.
- [63] Sok, S. ve Heng, K. (2023). ChatGPT for education and research: A review of benefits and risks. *Cambodian Journal of Educational Research*, 3(1), 110-121.

- [64] Suharsono, A. ve Sudartinah, T. (2024). Comparative Study of Thematic Choice and Progression on Text Written by Humans and AI Machine. *Journal of Language and Literature*, 24(1), 153-173.
- [65] Sumarno, W. K. (2015). The effectiveness of process genre and product genre approaches to teach writing to introvert and extrovert students (the case of the tenth year students of state senior high school 1 Wirosari-Grobogan in the academic year of 2013/2014). *JELE (Journal of English Language and Education)*, 1(1), 93-107.
- [66] Syafiâ, A. (2017). The Implementation Of Process Genre Based Approach (Pgba) Using Cartoon Movie (Carmov) To Improve Studentsâ€™ Skill In Writing Narrative Text. *ISoLEC Proceedings*, 8-15.
- [67] Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169
- [68] Truong, H. M. (2022). Impacts of Process-Genre Approach on EFL Sophomores' Writing Performance, Writing Self-Efficacy, Writing Autonomy. *Journal of Language and Education*, 8(1), 181-195.
- [69] UNESCO (2024). AI competency framework for students. Fransa, UNESCO. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>. (Accessed 15 Ekim 2024)
- [70] UNESCO (2024). *AI competency framework for teachers*. Fransa, UNESCO. Available at: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>. (Accessed 15 Ekim 2024)
- [71] Wang, L., Lyu, C., Ji, T., Zhang, Z., Yu, D., Shi, S. ve Tu, Z. (2023). Document-level machine translation with large language models. *arXiv preprint arXiv:2304.02210*.
- [72] Wardhana, D. E. C. (2022). Exploring the impact of process-genre approach on learners' academic writing and higher order thinking skills. *Journal of Language and Education*, 8(2), 140-153.
- [73] Yıldız, H. (2024). *7. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin geliştirilmesinde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- [74] Yuniar, R. F., Widiati, U. ve Astuti, U. P. (2019). The effect of using

Wattpad on process-genre approach towards writing achievement in tertiary level. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 4(7), 897-905.

[75] Zhang, B. (2024). Exploring pedagogical ideologies and strategies for college english writing instruction from a generative artificial intelligence perspective. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(1), 173-178.

[76] Zhang, Y. (2018). Exploring EFL Learners' Self-Efficacy in Academic Writing Based on Process-Genre Approach. *English Language Teaching*, 11(6), 115-124.

[77] Zhou, X. (2023). Teaching activities for English writing: based on a process genre. *English Language Teaching and Linguistics Studies*, 5(2).

### **Extended Abstract**

The first applications of artificial intelligence (AI) in education started with the work of Pressey and Skinner (Arslan, 2020). Today, with the rapidly advancing technology, AI has developed very rapidly and has taken its place in most areas of our lives. AI, which continues to take its place as a facilitator in every field of education, plays a significant role in foreign language teaching, flipped learning, interactive scenarios, and automated assessment systems. (Kasneci et al., 2023; Rudolph et al., 2023; Sok & Heng, 2023). In addition, AI tools help students develop problem solving, co-operation and 21st century skills (UNESCO, 2024).

AI tools should be utilised in writing skills, which present challenge for teachers and students in foreign language teaching. Traditional writing approaches that have been going on throughout history should be developed with modern approaches and technology. It is impossible to completely move away from traditional approaches in writing skill. There are three different traditional writing approaches: Product-based, process-based, and genre-based writing approaches. In various studies, it has been determined that each approach alone is insufficient. Therefore, Özdemir (2019) mentioned that alternative approaches that can use both process and genre should be emphasised. As a result of such different criticisms, the process-genre-based writing approach emerged. The process-genre approach, a new model developed by Badger and White (2000) for teaching writing, is a synthesis of the strengths of product, process, and genre approaches (Jasrial, 2019). This approach aims to provide students with knowledge of

language structure by providing input, as in the product-based approach; the purpose of writing, contextual knowledge, as in the genre-based approach; and language use skills by making use of students' potentials, as in the process approach (Göçer & Kurt, 2022).

Traditional writing approaches in education are often hindered by time constraints within the classroom, pushing for writing tasks to be completed outside of school hours. However, students' reliance on AI technology when working on these tasks at home may lead to misuse and dependency issues. A balance must be struck between traditional and innovative approaches in shaping AI-supported writing activities to foster effective student development in writing skills. Promoting the proper utilisation of AI tools within the realm of education is crucial for the cultivation of 21st-century skills. This study aims to enhance process-genre based writing activities through the integration of AI, ensuring that students harness these technological tools to improve their writing proficiency. To this end, AI-supported process-genre based writing activities were designed and developed in the study. A four-week activity plan which was devised with the selection of B1 level writing skills outcomes in the context of the Turkish Language Teaching Programme for Foreigners was enriched by the implementation of the flipped learning model. The activities were intended to support 21st-century skills, too. However, these proposals were not implemented. In this study, design and development research was applied. In the first step, the analysis step, it was tried to develop a solution for the problem identified by document analysis. In the literature on writing studies, there are studies that reveal the positive results of the process-genre based writing approach, as well as studies that show the contributions of artificial intelligence in teaching foreign language. However, no study based on an AI-supported process-genre-based writing approach was found in teaching Turkish to foreigners. The most useful AI platforms in writing skills were tried to be identified through a literature review, and as a result, it was decided to use 'ChatGPT'. In addition, writing evaluation scales were investigated in the literature, and an evaluation scale suitable for the purpose of the study was determined (Kahveci, 2022). This scale was added to the study with the permission of the researcher.

In the study, it was aimed to teach different genres in writing to foreign students at B1 level based on the process-genre-based writing approach supported by AI. For this purpose, four of the B1 level writing skill acquisiti-

ons in the Turkish Language Teaching Programme for Foreigners (TTPF) were determined by taking experts' opinions. In the design step, which is the second stage of design and development, activities integrated with the ChatGPT platform were designed on the basis of the process-genre-based writing approach to realise the four selected outcomes. Badger and White's (2000) process-genre based writing stages were used in this planning. The contribution of students, teachers and AI in the activities planned in six stages is as follows: Teacher guidance and active student participation in 1, 2, and 3rd; 4th and the first step of 5th is entirely AI; the second step of the 5th is only student and the 6th step is both teacher and AI. In addition, to eliminate the misuse of the ChatGPT platform by students in out-of-school activities, the flipped classroom, which is an innovative approach, was used.

In the third stage of the design and development phase, activities were developed in accordance with the plan designed above. Four writing activities prepared for four weeks were presented to experts' opinions. In line with the feedback, the missing parts were improved and the lesson plans of the activities were finalised.

As a result, these activity plans are expected to improve the writing skills of B1 level Turkish learners. The activities were designed and developed in the hybrid approach which was grounded in the principles of the flipped learning model and the competencies identified as essential for success in the 21st century.

## EK-1

### B1-B2 SEVİYESİ YAZMA BECERİSİ DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

	Puan	Ölçüt
İçerik ve tür	6	<b>ÇOK İYİ:</b> Verilen konu bağlama ve türe uygun eksiksiz yazılmış, düşüncüyü geliştirme teknikleri metinlerde kullanılmış, yeterli ayrıntıya yer verilmiş, düşünce yeterince desteklenmiş, Metinde giriş ve kapanış cümlesi kullanılmış
	4	<b>İYİ:</b> Fikir geliştirilirken bazı hatalar yapılmış, verilen düşünce içerik ve tür etrafında etkili planlanıp, düzenlenmiş, Metninde giriş ve kapanış cümlesi olabilecek cümlelere yer verilmiş
	2	<b>ORTA:</b> Verilen konuyla ilgili fikir desteklenmemiş, tür ve içerik uygun fakat geliştirilmemiş
	1	<b>YETERSİZ:</b> Verilen konuyla ilgili seviyeye uygun destekleme ve geliştirme yapılmamış, sınırlı bilgi verilmiş, değerlendirmek için yetersiz.
Cümleler arası plan-düzen	3	<b>ÇOK İYİ:</b> Giriş-gelişme-sonuç gibi paragraf planı etkili şekilde uygulanmış, bağlaçlar etkili şekilde kullanılmış-paragraf bütünlüğü ve düzeni yapılmış, bağlama uygun başlık oluşturulmuş.
	2	<b>İYİ:</b> geçişler ve paragraf düzeni etkili şekilde yapılmış, -başlık ve paragraf başları belirtilmiş, bağlama uygun başlık oluşturulmuş.
	1	<b>ORTA:</b> Paragraflar arası geçişlerde bazı hatalar var- cümleler arası geçişlerde yoğun hatalar var, başlık ve paragraf başları belirtilmiş.
	0,5	<b>YETERSİZ:</b> paragraf bütünlüğünde hatalar var-başlık ve paragraf başları belirtilmemiş, seviyeye uygun plan-düzen oluşturulmamış, değerlendirmek için yeterli değil.
Tutarlılık ve bağdaşıklık	5	<b>ÇOK İYİ:</b> İstenilen türe uygun tutarlı ve çelişkili olmayan içerik oluşturulmuş, biçimsel olarak dilsel bütünlük sağlanmış-, karşılaştırma, pekiştirme bağlaçları hatasız ve etkili şekilde kullanılmış-cümleler arası ve paragraflar arası biçimsel ve anlamsal bağlantı var, anlam bütünlüğü tam.
	3	<b>İYİ:</b> içerikle çelişkili olmayan ifadeler kullanılmış, metin türe uygun yazılmış, düşüncüyü geliştirme yolları metinde kullanılmış, cümleler arası biçimsel olarak dilsel bütünlükte bazı hatalar var, karşılaştırma, pekiştirme bağlaçları az hata ile metinde kullanılmış, bağlama uygun kelime seçimleri yapılmış.
	2	<b>ORTA:</b> Biçimsel olarak seviyeye uygunluk tam sağlanamamış-metin türüne uygun mantıksal öğeler kullanılmış fakat çelişkili ifadeler ve tekrarlar sıklıkla yapılmış-bağlaçlar yoğun hatalar ile kullanılmış
	1	<b>YETERSİZ:</b> Metin oluşturmuş fakat seviyeye uygun gerekli biçimsel ve mantıksal bağlantılar kurmakta yetersiz.

Dil bilgisi yapılarını kullanma	7	<b>ÇOK İYİ:</b> Seviyeye uygun bağlaçlar (karşıtlık ve pekiştirme) etkili şekilde kullanılmış, birleşik zamanlı fiil çekimleri kullanılmış, birleşik yapı cümleler hatasız kullanılmış, dolaylı anlatım ve edilgen yapı cümleler etkili kullanılmış
	5	<b>İYİ:</b> Birleşik yapı cümleler az hatalı şekilde kullanılmış, dolaylı anlatım ve edilgen yapı cümleler kullanılmış, bağlaçlar sınırlı sayıda kullanılmış, fiil çekimleri seviyeye uygun, birleşik zamanlı filler kullanılmış.
	3	<b>ORTA:</b> Birleşik yapı cümle çekimlerinde yoğun hatalar yapılmış bağlaç kullanımı var fakat seviyeye uygun değil, metin yapısı istenilen şekilde oluşturulmamış, anlamda karışıklık var, fiil çekimlerinde bazı hatalar var, birleşik zamanlı yapılar kullanılmamış.
	1	<b>YETERSİZ:</b> Dil bilgisi kullanımı seviyeye uygun değil, yoğun hatalar var, seviyeye uygun zaman kullanımı yapılmamış, metin oluşturulmuş fakat yeterli dil bilgisi yapıları kullanılmamış, değerlendirmek için yetersiz.
Söz varlığı ile Yazım ve noktalama	4	<b>ÇOK İYİ:</b> Noktalama işaretleri işlevine uygun kullanılmış, İmla ve yazım kuralları iyi derecede kullanılmış:- kelime hazinesi yeterli, tekrarlara düşülmemiş -bağlama uygun mecazlı ifadeler kullanılmış, kelimeler etkili kullanılmış, beklenen sayıda ve üstünde sözcük kullanılmış.
	3	<b>İYİ:</b> Yazım ve noktalamada ufak hatalar var, paragraf başları belirgin-büyük, küçük harf yazımlarında hata yapılmamış, Seviye uygun kalıplar kullanılmış, -kelime bilgisi yeterli, -az hata ile iyi kelime kullanımına sahip, beklenen sayının yarısı kadar sözcük kullanılmış.
	2	<b>ORTA:</b> Büyük, küçük harf yazımına dikkat edilmemiş-paragraf başları belirli değil, noktalama işaretleri kullanılmış, Seviye uygun temel kelimeler kullanılmış-farklı kelime kullanımları yapılmamış (mecazlar ve deyimler)- kelime tekrarlarına düşülmüş-kelime bilgisi yeterli değil, beklenen sayının yarısı kadar sözcük kullanılmış.
	1	<b>YETERSİZ:</b> Yazım ve imla kuralları kullanılmamış- büyük/küçük harf, paragraf başı kullanımında yoğun hatalar yapılmış- Sınırlı kelime ile metin yazılmış, değerlendirmek için yeterli değil, sözcük sayısı yetersiz
<b>GEÇERSİZ</b>	1	<b>* Konu ve/veya türden bağımsız: verilen soruyu anlamakta ve/veya tamamlamakta başarısız</b>
<b>NOT</b>	0	-%20
<b>Yönergede verilen kelime limitine göre</b>	1	+%20



# *Examining Instructors' Awareness on the Implementation of Bloom's Revised Taxonomy in Teaching Turkish as a Foreign/ Second Language<sup>1</sup>*

Eser KOCAMAN GÜRATA<sup>2</sup>

Mine AKDEMİR<sup>3</sup>

Mustafa DURMUŞ<sup>4</sup>

## **Abstract**

Questions and activities in language teaching should be designed to contribute to higher-order thinking processes with this objective in mind. Instructors are expected to be aware of various factors, such as how the questions and activities are prepared, whether the outcomes meet higher-order cognitive skills, and which learning objectives are selected. In this context, this study aims to evaluate questions and activities prepared according to Bloom's Revised Taxonomy in teaching Turkish as a foreign/ second language regarding instructor awareness. The study group consisted of 86 instructors aged between 23 and 60 working at Turkish Language Teaching Centers (TÖMER). In this study, a descriptive survey model was employed, incorporating both quantitative and qualitative features. Quantitative data were obtained through a questionnaire and qualitative data were gathered through semi-structured interviews. Content analysis was used to analyze the qualitative data. The quantitative data were analyzed using the SPSS program, and the results were presented in tables with percentages and frequencies. As a result, the study identified based on which cognitive level instructors prioritized to match verbs, questions, and activities related to cognitive levels, which level they focused on, and which level they disregarded. This study is significant in providing perspectives for instructors, curriculum developers, exam developers, test designers, experts in assessment and evaluation, and prospective instructors interested in the field.

**Keywords:** *Turkish as a foreign/ second language, Bloom's taxonomy, instructor awareness, higher-order thinking skills, assessing cognitive skills.*

<sup>1</sup> This study was presented as a paper at the International Symposium on Measurement, Selection and Placement

<sup>2</sup> Dr., Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, eserkocaman@gmail.com, ORCID:0000-0002-0774-3208

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Hacettepe Üniversitesi, mineakdemir@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5047-3020

<sup>4</sup> Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5337-3113

**Kaynak gösterme:** Kocaman Gürata, E., Akdemir, M. ve Durmuş, M. (2025). Examining instructors' awareness on the implementation of bloom's revised taxonomy in teaching Turkish as a foreign/ second language. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 253-293 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2003

Geliş tarihi: 08. 02. 2025 – Kabul tarihi: 10.06.2025

## **Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanmasına Yönelik Öğretici Farkındalığının İncelenmesi**

### **Öz**

Yabancı/ikinci dil öğretiminde temel amaç, öğrenenlerin yalnızca belirli bilgiyi veya kullanacakları ifadeleri ezberlemeleri yerine, öğrendiklerini sorgulayan, eleştirel düşünen ve yaratıcı biçimde değerlendiren bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Bu doğrultuda, dil öğretiminde kullanılan soru ve etkinliklerin, üst düzey bilişsel süreçleri (değerlendirme ve yaratma gibi) destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, öğreticilerin, hazırlanan soru ve etkinliklerin nasıl ve hangi yöntemlerle oluşturulduğu, bunların üst düzey bilişsel becerileri ne ölçüde karşıladığı ve hangi öğrenme hedeflerine hizmet ettiği gibi çeşitli faktörlerin farkında olmaları beklenmektedir. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi doğrultusunda hazırlanan soru ve etkinliklerin, öğreticilerin farkındalığı açısından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırma grubunu, Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan ve yaşları 23 ile 60 arasında değişen 86 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir araya getirildiği betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma verileri, anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, kapalı uçlu anket sorularından elde edilen nicel veriler ise SPSS programı ile analiz edilerek yüzde ve frekans tabloları halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, öğreticilerin bilişsel düzeylere ilişkin fiil, soru ve etkinlikleri hangi bilişsel seviyeye göre önceliklendirdiği, hangi düzeye daha fazla odaklandığı ve hangi düzeyi göz ardı ettiği tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğreticilere, müfredat geliştircilere, sınav hazırlayıcılarına, ölçme ve değerlendirme uzmanlarına ve bu alana ilgi duyan öğretici adaylarına farklı bakış açıları sunması bakımından önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe, Bloom taksonomisi, öğretici farkındalığı, üst düzey düşünme becerileri, bilişsel becerileri ölçme ve değerlendirme.*

## **Introduction**

Higher-order thinking skills constitute a complex cognitive process that includes elaboration, inference, analysis, and association, which are fundamental mental activities (Utami et al., 2019: 66). These skills also encompass the ability to transfer knowledge, engage in critical thinking, and solve problems. Implementing higher-order thinking skills aims to enhance students' critical thinking abilities. Many countries around the world put significant emphasis on the application of teaching practices based on higher-order thinking skills. To create a better generation with reasoning and critical thinking competencies, it is essential to seek the best strategies to develop these advanced skills (Utami et al., 2019: 65).

Brookhard (2010), defines higher-order thinking in three ways: transferring, critical thinking, and problem-solving. From the perspective of transferring, it is asserted that learning becomes meaningful only when transfer occurs. During the transfer process, learners not only recall information but also interpret and apply what they have learned. According to those who define higher-order thinking in terms of critical thinking, learners engage in logical reasoning, questioning, investigating, observing, identifying, comparing, and connecting, which ultimately leads to decision-making. Those who define it in terms of problem-solving state that learners employ one or more higher-order thinking processes to achieve their goals (Brookhard, 2010: 3-4).

In higher-order processes, the final two levels are particularly notable for the development of higher-order cognitive skills. Accordingly, making judgments based on criteria and standards refers to evaluating, while reorganizing elements into new and coherent structures corresponds to the level of creating. Within this framework, higher-order learning in teaching Turkish as a foreign language involves achieving a good understanding and effective use of the target language as well as interpreting and analyzing complex texts encountered in the target language. Incorporating higher-order questions aimed at creating and evaluating Turkish teaching textbooks and in-class materials, particularly from the B1 level onward, would yield positive outcomes (Arslan & Batur, 2022: 342-343). In this context, when the literature was examined, it was noteworthy that there were no academic studies on the competencies, awareness and opinions of the instructors regarding the teaching of high-level cognitive skills according to levels. Accordingly, this study focuses on determining the level of

awareness among instructors in the field of teaching Turkish as a foreign/ second language concerning teaching higher-order cognitive skills.

### **Bloom's Revised Taxonomy**

In the original version of Bloom's taxonomy, the category of knowledge incorporates both noun and verb characteristics. As a noun, it is explained in the subcategories of the knowledge dimension; as a verb, it is still considered a part of the knowledge dimension as it requires the learner to recall or recognize information (Krathwohl, 2002: 213). In the Revised Taxonomy, the noun and verb aspects are separated into the dimensions of knowledge and cognitive processes. In other words, the previously one-dimensional taxonomy was revised to consist of two dimensions: "Knowledge" and "Cognitive Process" (Airasian & Miranda, 2002: 249). While the knowledge category in the original taxonomy encompassed both noun and verb characteristics, knowledge has been separated into its "noun form" and "verb form" in the Revised Taxonomy (Krathwohl, 2002: 213). Three important aspects were taken into consideration during these changes: (1) The approaches were reviewed and expanded without departing from the framework of the original taxonomy; (2) it was designed in a way that everyone could understand and use; (3) examples of real-world application were used to explain the Revised Taxonomy (Sönmez, 2019: 107). The taxonomy, structured within a hierarchical framework, requires mastering the preceding step before progressing to the next (Krathwohl, 2002: 218). In other words, to understand a concept, one must first recall it. To apply a concept, one must first understand it. To evaluate, one must analyze the information or concept. To arrive at accurate conclusions and produce new knowledge, a comprehensive evaluation is essential. From this perspective, the taxonomy provides a structure focused on the learner's development (Airasian & Miranda, 2002: 253), contributing to developing responsibility and fostering critical thinking skills (Athanassiou, McNett & Harvey, 2003: 538). Thus, this structure offers opportunities that support learners' higher-order cognitive development. Instructors should incorporate this taxonomy into classroom practices to ensure the continuity of learners' development and deliver quality instruction. In a study conducted by Athanassiou, McNett and Harvey (2003: 549), the taxonomy was implemented in the classroom, yielding positive results. Learners described the taxonomy as a framework that functioned as a structural skeleton for their ideas, using the metaphor, "The classification gave us a closet where all the hooks for our ideas are." Moreover, Athanassiou, McNett,

and Harvey (2003), noted that student visits during office hours decreased significantly due to using the taxonomy in the classroom.

In foreign and second language classrooms, Bloom's revised taxonomy is often used to design assessments and tasks. While Bloom's framework has been widely adopted, several researchers and educators have raised concerns about its effectiveness and relevance in language education contexts. One primary criticism is the rigid hierarchical structure of Bloom's Taxonomy, which posits a progression from lower-order to higher-order thinking skills. Critics argue that this linear model does not accurately reflect the cognitive processes involved in language learning, where skills often develop simultaneously rather than sequentially. Bandura's (2001, 2006) Social Cognitive Theory emphasizes the importance of agency, motivation, and self-regulation in learning. This perspective contrasts with Bloom's cognitive focus, which does not adequately account for the learner's role as an active agent in shaping their learning process. In communicative language teaching, learners co-construct meaning in interaction, a process not easily mapped onto Bloom's categories. Despite critiques of Bloom's Revised Taxonomy, it remains a prevalent framework in foreign and second language education, often adapted to suit contemporary pedagogical needs. Recent studies (Ulum, 2022; Altun, 2023) underscore its continued relevance, particularly when applied flexibly to address the multifaceted nature of language learning. All in all, it is highlighted that in foreign/second language teaching, learner outcomes, where students actively use higher-order thinking processes such as evaluation, creation, and critical and creative thinking, will positively affect instruction as opposed to students who simply memorize information. Therefore, it is crucial for instructors to take higher-order cognitive processes into account. In this regard, it is essential first to determine the level of awareness instructors have regarding higher-order cognitive skills.

### **Using Bloom's Revised Taxonomy in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language**

To ensure the continuity of learners' development and provide quality instruction, it is necessary to incorporate Bloom's Taxonomy in the classroom. Using Bloom's Revised Taxonomy in Turkish as a foreign/second language classroom will significantly contribute to the teaching process. The literature review shows that studies on this subject have been conducted in recent years. In these studies, textbooks used in teaching Turkish as

a foreign/second language, end-of-course exams, Turkish Proficiency Exams, skill areas, curricula, learning outcomes, texts and text-based questions have been analyzed according to Bloom's Taxonomy (Sertdemir, 2021; Emre, 2020; Demir, 2019; Özyalçın, 2019; Güney, 2019; Ulutaş & Kara; İltar & Karataş, 2002). The common results of these studies indicate that more emphasis is placed on lower cognitive levels (Remembering-Understanding-Appling), while insufficient attention is given to higher-order cognitive skills (Analyzing-Evaluating-Creating). Bloom's Revised Taxonomy in teaching Turkish as a foreign/second language helps instructors assess whether they are achieving their objectives. The taxonomy aims to assist instructors in understanding the curriculum, guiding planning and evaluation, and making decisions about the quality of instruction (Sönmez, 2019: 108). Furthermore, as it focuses more on the learners' learning rather than performance, it emphasizes the need to focus on the cognitive processes and types of knowledge required to meet the standards (Airasian & Miranda, 2002: 253). In this context, attention should be paid to how and in what way materials used in the teaching process, textbooks, questions, and activities are prepared, whether the learning outcomes meet higher-order cognitive skills, and which outcomes are selected.

### **The Purpose and Significance of the Study**

Bloom's Revised Taxonomy aims to guide instructors in understanding the curriculum, planning and assessment as well as facilitating communication about teaching quality (Sönmez, 2019: 108). Using Bloom's Taxonomy in the classroom encourages a shift in focus towards the learner, supporting the development of learner responsibility and a student-centered classroom. It also offers an opportunity to acquire knowledge in a structured manner rather than passively receiving it (Athassiou, McNett & Harvey, 2003: 551). In this way, as creative and authentic individuals who question and adopt critical thinking and problem-solving skills, learners develop higher-order cognitive skills. Therefore, instructors who will guide learners in using these skills are expected to have competence in the relevant cognitive processes.

The literature review shows that there has been no study regarding the competence, awareness, or opinions of instructors in teaching Turkish as a foreign language on this subject. In this line, the current study aims to investigate instructors' awareness of the development of Higher-Order Thinking Skills based on Bloom's Taxonomy in the context of teaching

Turkish as a foreign/second language. In this context, the study applied a questionnaire with questions and activities created based on Bloom's Revised Taxonomy to instructors. This way, the study sought to determine how instructors matched the verbs of cognitive levels with questions and activities, which cognitive levels they emphasized, and which levels they overlooked. Additionally, semi-structured interviews were conducted to explore instructors' views on practices in the field of teaching Turkish to foreigners. This study is significant in providing insights for instructors, curriculum developers, exam developers, test designers, assessment and evaluation experts, and prospective instructors who wish to work in the field.

### **Research Questions**

In line with the study purpose, the research questions were formulated as follows:

1. How do instructors identify the cognitive levels of instructional activities?
  - a) Can instructors match questions/activities with appropriate cognitive levels?
  - b) Can instructors relate the verbs of the learning outcomes to appropriate cognitive levels?
2. Is there a significant difference in instructors' awareness of the taxonomy based on their age, educational level, and experience in the field?
3. What are instructors' views on using Bloom's Taxonomy in teaching Turkish as a foreign language?

### **Participants**

The study data was collected through a questionnaire from 86 instructors aged between 23 and 60+ working at Turkish Language Teaching Centers (TÖMER, DİLMER) at state universities. Among 86 instructors who submitted the questionnaire, 23 participants volunteered for the semi-structured interviews. The interviews were conducted individually and recorded. This research project was examined at the meeting of the Ethics Committee of the Senate of Hacettepe University on 11 July 2023 with the number E-35853172-300-00002960094 and was found ethically appropriate. The data has been collected using a consent form. The findings regarding the demographic information of the participants are presented in the following tables.

**Table 1.** *Distribution of the participants regarding socio-demographic features*

		Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Male	25	29,1
	Female	61	70,9
Age	20-30 years old	24	27,9
	31-40 years old	42	48,8
	41-50 years old	17	19,8
	51 years old or older	3	3,5
Educational Background	Bachelor's degree	6	7,0
	Master's degree	41	47,7
	PhD degree	39	45,3
Year of Experience	1-3 years	22	25,6
	4-5 years	19	22,1
	6-9 years	21	24,4
	10 years or more	22	25,6
Total		86	100,0

As is seen in Table 1, of all the participants, 70.9% were female; 48.8% were aged between 31 and 40; 47.7% had a master's degree, and 25.6% had 1-3 years of experience or more than 10 years of experience.

**Table 2.** *Distribution of the participants regarding the field of study*

		Frequency (n)	Percentage (%)
Undergraduate Major	Turkish Language Education		
	Linguistics		
	Turkish Language and Literature		
	Turkish Folklore		
	Contemporary Turkish Dialects and Literatures		
	Foreign Language Education		
	Foreign Language Philology		
Master's Degree Program	Turkish Language Education		
	Linguistics		
	Turkish Language and Literature		
	Turkish Folklore		

	Contemporary Turkish Dialects and Literatures
	Foreign Language Education
	Foreign Language Philology
	Curriculum and Instruction
	Educational Administration
	Public Relations
PhD Program	Turkish Language Education
	Linguistics
	Turkish Language and Literature
	Turkish Folklore
	Foreign Language Education
	Educational Administration

As is seen in Table 2, 41.9% of the participants graduated from the Turkish Language and Literature undergraduate program, 36% graduated from the Foreign Language Teaching Master's program, and 36% graduated from the Foreign Language Teaching Doctoral program.

### **Assumptions**

It is assumed that the questionnaire and semi-structured interview form prepared by the researchers are appropriate for the cognitive levels and that the instructors who participated in the study responded sincerely to the applied questionnaire and semi-structured interview form.

### **Research Method**

In this study, a descriptive survey model was employed. Survey research is a model used when there is a need to determine individuals' attitudes, behaviors, thoughts, and beliefs (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). In survey research, the key aspect is to observe and present the existing situation or phenomenon as it is, without attempting to alter it (Karasar, 2013). Both quantitative and qualitative data collection methods are used in the study.

### **Ethics Committee Approval**

Hacettepe University Social Sciences and Humanities Researches Ethics Board. Decision date: 11 July 2023. Document number: E-35853172-300-00002960094

### **Data Collection Tools**

The study data was gathered through a questionnaire and a semi-structured interview form applied to instructors aged 23-60+ working at Turkish Language Teaching Centers (TÖMER) in state universities. A questionnaire is defined as a research tool consisting of a series of questions aimed at describing people's living conditions, behaviors, beliefs, or attitudes (Büyükoztürk, 2017: 159). A semi-structured interview form allows both fixed-choice responses and in-depth information gathering in the relevant field (Büyükoztürk, 2017: 159).

The researchers developed a questionnaire based on the related literature (Coffman 2013; Gashan, 2015). The Questionnaire developed for the study consists of three sections. The first section was designed to collect demographic information about the participants. The second section comprises 10 in-class instructional scenarios. In this section, participants were asked to identify the type of thinking required by students in the activities presented within each scenario. Participants selected one of four possible cognitive levels most likely to be used in the activity. The wording used to define the cognitive levels was based on Bloom's Taxonomy of Thinking Skills (Bloom, 1984). Participants were instructed to choose the highest level of thinking/cognition they believed students would need for each activity. The scenarios were written in a way that they could be applied in classrooms and assessment processes for teaching Turkish as a foreign language. In the third section, participants responded to five questions in which they were asked to match action verbs used in learning outcomes with the appropriate cognitive levels. Expert opinions were sought to assess the validity of the items in the questionnaire.

A semi-structured interview form was developed to gather qualitative data. The researchers developed the interview questions based on their observations, their teaching experience and the findings from the current literature (Sertdemir, 2021; Emre, 2020; Demir, 2019; Özyalçın, 2019; Güney, 2019; Ulutaş & Kara; İltar & Karataş, 2002). This part consisted of 8 questions and was intended to gauge participants' perceptions of critical thinking and critical thinking instruction in the field of teaching Turkish as a foreign/ second language.

### **Data Analysis**

In the study, content analysis was used to analyze the qualitative data gathered via the open-ended questions of the questionnaire and the semi-structured

tured interview form. Content analysis involves organizing and interpreting similar data under specific concepts and themes in a way that is understandable to the reader. It also uncovers underlying concepts and relationships between these concepts through coding (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, qualitative data were coded, categorized, and themed by three researchers, and the content analysis was organized into tables and interpreted based on the literature to answer the research question. The percentage of agreement regarding the dataset coded by different coders is significant for the reliability of the qualitative research. In the current study, the consistency of the coding in content analysis was calculated using the similarity formula conceptualized as inter-coder agreement, which is referred to as internal consistency in the Miles and Huberman model, and the percentage of agreement was found to be 86.2%. The data obtained from the closed-ended questions of the questionnaire were analyzed using SPSS software and presented in tables of percentages and frequencies. The study aimed to determine the instructors' awareness of their cognitive skills.

### Statistical Data Analysis

The demographic data, educational background, and course history of the participants were analyzed using frequency analysis, and the distribution of the data was presented in tables with “n” and “%.” Subsequently, statements related to cognitive skills and verbs of learning outcomes were tested using frequency analysis. The correctly answered statements were identified and compared along with their percentages. The data distribution was presented in tables with “n” and “%”. Success levels were evaluated based on gender, age, education, and experience. Independent samples t-test was used for comparisons between two groups, and ANOVA was used for comparisons involving more than two groups.

## Results

### I. Findings Obtained from Quantitative Data

**Table 3.** *Distribution of the participants regarding courses and skills*

		Frequency (n)	Percentage (%)
Have you attended a course on how to develop students' lower and higher-level cognitive skills?	Yes	20	23,3
	No	66	76,7

Do you feel equipped to help students develop their cognitive skills?	Yes	25	29,1
	No	6	7,0
	Partially	55	64,0
	Total	86	100,0

As is seen in Table 3, 76.7% of the participants had not attended a course aimed at developing students' lower and higher-order cognitive skills; 64% felt somewhat equipped in this regard, and 29.1% believed they were well-equipped.

**Table 4.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-1*

		n	%
The instructor shows the students a video about people considering traveling to five different cities. After the video, the instructor asks the students which city the people are planning to go to, by what means of transportation, and at what time they plan to travel.	Understanding	25	29,1
	Evaluating	5	5,8
	Remembering	50	58,1
	Applying	6	7,0
	Total	86	100,0

One of the close-ended questions in the questionnaire was “The instructor shows a video about people considering traveling to five different cities. After the video, the instructor asks the students which city the people are planning to go to, by what means of transportation, and at what time they plan to travel.” 58.1% of the participants responded to this statement as “remembering.” The correct response is “remembering.”

**Table 5.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-2*

		n	%
The instructor shows pictures related to professions to the students and asks questions such as ‘Who is this?’, ‘Where is this person?’, ‘What does this person do?’ Then, the instructor distributes matching cards with professions and their characteristics. The students are expected to match the professions with the appropriate characteristics.	Analyzing	13	15,1
	Understanding	30	34,9
	Remembering	25	29,1
	Applying	18	20,9
	Total	86	100,0

Another close-ended question in the questionnaire was “The instructor shows pictures related to professions to the students and asks questions such as ‘Who is this?’, ‘Where is this person?’, ‘What does this person do?’ Then, the instructor distributes matching cards with professions and

their characteristics. The students are expected to match the professions with the appropriate characteristics.” 34.9% of the participants responded to this statement as “understanding.” The correct response is “remembering,” which was selected by 29.1% of the participants.

**Table 6.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-3*

	n	%
The instructor goes to class with a health bag containing both medicine and medicinal herbs. The instructor talks about diseases and types of diseases with the students. The instructor asks questions such as ‘Why do we get sick?’ and ‘What precautions should we take to avoid getting sick?’ Later, students are asked to compare the beneficial and harmful aspects of medicines and medicinal herbs.	Understanding	24 27,9
	Evaluating	44 51,2
	Remembering	5 5,8
	Applying	13 15,1
Total	86	100

The next close-ended question in the questionnaire was, “The instructor goes to class with a health bag containing both medicine and medicinal herbs. The instructor talks about diseases and types of diseases with the students. The instructor asks questions such as ‘Why do we get sick?’ and ‘What precautions should we take to avoid getting sick?’ Later, students are asked to compare the beneficial and harmful aspects of medicines and medicinal herbs.” This was answered with “evaluating” by 51.2% of the participants. The correct response is “understanding,” which was chosen by 27.9% of the participants.

**Table 7.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-4*

	n	%
The instructor discusses global warming and climate change with the students. Based on this topic, students are asked to imagine what the world will be like in the future. Students write a text describing the lives of humans, animals and plants in the imagined scenario.	No answer	3 3,5
	Understanding	6 7,0
	Evaluating	39 45,3
	Applying	38 44,2
	Total	86

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor discusses global warming and climate change with the students. Based on this topic, students are asked to imagine what the world will be like in the future. Students write a text describing the lives of humans, animals, and

plants in the imagined scenario.” 45.3% of the participants responded to this statement as “evaluating.” The correct response is “understanding,” which was chosen by 6% of the participants.

**Table 8.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-5*

	n	%	
The instructor gives students an informative text about the invention of paper, consisting of four paragraphs, but with the paragraphs in the wrong order. The students are asked to rearrange the paragraphs in a logical sequence and in accordance with the flow of time.	Understanding	34	39,5
	Evaluating	9	10,5
	Remembering	9	10,5
	Applying	34	39,5
	Total	86	100

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor gives students an informative text about the invention of paper, consisting of four paragraphs, but with the paragraphs in the wrong order. The students are asked to rearrange the paragraphs in a logical sequence and by the flow of time.” 39.5% of the participants responded to this statement as “understanding.” The correct response is “understanding.”

**Table 9.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-6*

	n	%	
The instructor reads a narrative text consisting of four parts to the students. The instructor asks how many parts the text has and what the text is about. Then, the instructor asks the students to rearrange the parts of the text to create a new one.	Understanding	1	1,2
	Evaluating	22	25,6
	Remembering	10	11,6
	Applying	5	5,8
	Total	86	100

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor reads a narrative text consisting of four parts to the students. The instructor asked how many parts the text had and what the text was about. Then, the instructor asks the students to rearrange the parts of the text to create a new one.” 55.8% of the participants responded to this statement as “applying.” The correct response is “applying.”

**Table 10.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-7*

	n	%	
The instructor reads a text to the students in which people share their memories. Based on this text, the students are asked to distinguish the emotional states of the individuals along with their reasons. A question is posed to the students: ‘How would you react if you were in their shoes?’	1	1,2	
	Analyzing	59	68,6
	Understanding	2	2,3
	Evaluating	19	22,1
	Applying	5	5,8
Total	86	100,0	

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor reads a text to the students in which people share their memories. Based on this text, the students are asked to distinguish the emotional states of the individuals along with their reasons. A question is posed to the students: ‘How would you react if you were in their shoes?’” 68.8% of the participants responded to this statement as “analyzing.” The correct response is “analyzing.”

**Table 11.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-8*

	n	%	
The instructor gives the students an untitled text that describes imaginary and real events. The students are asked how many sections the text has. Then, they are instructed to separate the sections describing imaginary and real events and give each section a title.	Analyzing	63	73,3
	Remembering	1	1,2
	Applying	8	9,3
	Creating	14	16,3
	Total	86	100,0

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor gives the students an untitled text that describes imaginary and real events. The students were asked how many sections the text had. Then, they are instructed to separate the sections describing imaginary and real events and give each section a title.” 73.3% of the participants responded to this statement as “analyzing.” The correct response is “analyzing.”

**Table 12.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-9*

	n	%
The instructor reads a fictional text about friendship with animal characters to the students. The students, based on these characters, share with their peers how a good friend should be. Then, the students are asked to write a text titled 'My Best Friend'.	Analyzing	8 9,3
	Remembering	31 36,0
	Applying	3 3,5
	Creating	44 51,2
	Total	86 100,0

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor reads a fictional text about friendship with animal characters to the students. Based on these characters, the students share with their peers how a good friend should be. Then, the students are asked to write a text titled ‘My Best Friend’.” 51.2% of the participants responded to this statement as “creating.” However, the correct response is “evaluating” as the task involves making judgments about the qualities of a good friend, which falls under the level of “evaluating” in Bloom’s Taxonomy.

**Table 13.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-10*

	n	%
The instructor asks the students for their thoughts on the development of technology. Then, the class is divided into two groups. The students are given reciprocal discussion questions related to the topic. Accordingly, Group A argues that the future world will be a much better place. Group B argues that the future world will be a much worse place. The students provide detailed explanations about this topic.	Analyzing	27 31,4
	Remembering	38 44,2
	Applying	2 2,3
	Creating	19 22,1
	Total	86 100,0

The next close-ended question in the questionnaire was “The instructor asks the students for their thoughts on the development of technology. Then, the class is divided into two groups. The students are given reciprocal discussion questions related to the topic. Accordingly, Group A argues that the future world will be a much better place. Group B argues that the future world will be a much worse place. The students provide detailed explanations about this topic.” 44.2% of the participants responded to this statement as “evaluating.” The correct response is “evaluating.”

**Table 14.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-11*

		n	%
The instructor reads a literary text to the students. Then, the students are asked to rewrite the text by changing the characters and setting.”	Analyzing	3	3,5
	Remembering	3	3,5
	Applying	3	3,5
	Creating	77	89,5
	Total	86	100,0

The next close-ended question in the questionnaire was, “The instructor reads a literary text to the students. Then, the students are asked to rewrite the text by changing the characters and setting.” 89.5% of the participants responded to this statement as “creating.” The correct response is “creating.”

**Table 15.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on cognitive skills-12*

		n	%
The instructor reads a literary text to the students. Then, the students are asked to rewrite the text by changing the characters and setting.	Evaluating	2	2,3
	Synthesizing	15	17,4
	Applying	4	4,7
	Creating	65	75,6
	Total	86	100,0

The next close-ended question in the questionnaire was, “The instructor reads a literary text to the students. Then, the students are asked to rewrite the text by changing the characters and setting.” 75.6% of the participants responded to this statement as “creating.” The correct response is “creating.”

**Table 16.** *Distribution of the answers by the participants regarding questions on the verbs of learning outcomes*

		n	%
“Defining”	Remembering	70	81,4
	Applying	16	18,6
“Ordering”	Evaluating	32	37,2
	Applying	54	62,8

"Distinguishing"	Analyzing	86	100,0
	Evaluating	78	90,7
"Criticizing"	Applying	8	9,3
	Evaluating	4	4,7
"Improving"	Creating	82	95,3
	Total	86	100,0

When participants were asked to match the verbs of learning outcomes with the appropriate cognitive levels, they made the following associations: 81.4% of the participants matched "Defining" with "Remembering." 62.8% of the participants matched "Ordering" with "Applying." 100% of the participants matched "Distinguishing" with "Analyzing." 90.7% of the participants matched "Criticizing" with "Evaluating." 95.3% of the participants matched "Improving" with "Creating."

**Table 17.** *Evaluation of instructors' awareness of the taxonomy according to gender*

	Gender	n	Mean**	Sd.	t	p*
Instructors' Awareness of the Taxonomy	Male	25	10,28	2,189	-,395	,694
	Female	61	10,62	2,289		

\*Independent Sample t test \*\*Min: 1 - Max:1

The analysis of the instructors' awareness of the taxonomy according to the variable of gender revealed that there was no statistically significant difference between the genders ( $p > 0.05$ ). The results showed that the correct answers for both genders were quite similar. There was no statistically significant difference in the level of success according to the gender variable.

**Table 18.** *Evaluation of the instructors' awareness of the taxonomy according to age*

	Age	n	Mean**	Sd.	t	p*
Instructors' Awareness of the Taxonomy	20-30 years old	24	10,50	2,303	,550	,650
	31-40 years old	42	10,52	2,432		
	41-50 years old	17	10,82	1,776		
	51 years old and older	3	9,00	2,000		

\*ANOVA

The analysis of the success level according to the age variable revealed no statistically significant difference between the ages ( $p>0.05$ ). The results showed that the correct answers across age groups were quite similar. However, the number of correct answers in the age group of 51 years old and older was lower compared to the other groups. Despite this, there was no statistically significant difference in the success level according to the age variable.

**Table 19.** *Evaluation of the instructors' awareness of the taxonomy according to bachelor's degree*

	Bachelor's Degree	n	Ort.	Sd.	f	p*
Instructors' Awareness of the Taxonomy	Turkish Language Education	23	10,87	2,201	1,298	,268
	Linguistics	6	10,33	2,160		
	Turkish Language and Literature	36	10,42	2,347		
	Turkish Folklore	2	8,50	2,121		
	Contemporary Turkish Dialects and Literatures	5	9,00	2,550		
	Foreign Language Education	5	10,00	1,871		
	Foreign Language Philology	9	11,78	1,787		

\*ANOVA

The analysis of the success level according to the Bachelor's degree variable revealed no statistically significant difference between the field of study in Bachelor's degree ( $p>0.05$ ). The results showed that the correct answers across the groups were similar. The group with the least correct answers was identified as the Department of Turkish Folklore, while the group with the most correct answers was the Department of Foreign Language Philology. However, there was no statistically significant difference in the success level according to the Bachelor's degree variable.

**Table 20.** Evaluation of the instructors' awareness of the taxonomy according to the year of experience

	Year of Experience	n	Mean	Sd.	f	p*
Instructors' Awareness of the Taxonomy	1-3 years	22	11,09	2,348	,741	,531
	4-5 years	19	10,26	2,281		
	6-9 years	21	10,19	2,089		
	10 years and more	22	10,32	2,338		

\*ANOVA

The analysis of the success level according to the year of experience variable revealed no statistically significant difference between the years of experience ( $p > 0.05$ ). The results showed that the correct answers across the groups were similar. The group with the most correct answers was those with 1-3 years of experience. However, there was no statistically significant difference in the success level according to the year of experience variable.

The findings from the survey data, in general, showed that the instructors answered the two activities related to the level of remembering correctly at the rate of 58.1% and 29.1%, respectively. For the level of *understanding*, the two activities were answered correctly by the instructors at the rate of 27.9% and 7.0%. In relation to the level of *application*, the instructors provided correct answers to the two questions at the rate of 39.5% and 55.8%, respectively. Looking at the activities related to the level of *analysis*, instructors answered them correctly at the rate of 68.6% and 73.3%. The two questions in the survey related to the level of *evaluation* were answered correctly by the instructors at the rate of 36.0% and 44.2%. Regarding the level of *creation*, the instructors answered the activities correctly at the rate of 89.5% and 75.6%, respectively. Based on these findings, the level at which the instructors faced the most difficulty was *understanding*, while the level at which they performed best was *creating*.

## II. Findings Obtained from Qualitative Data

In this section, the findings obtained from the data collected based on the interview questions prepared for the research question "What are instructors' views on the use of Bloom's Taxonomy in the field of teaching Turkish as a foreign language?" are presented in the form of codes and themes. The results are organized into tables and interpreted accordingly.

Table 24 below shows how and in what ways instructors benefit from Bloom's Revised Taxonomy in the measurement and evaluation processes of teaching Turkish as a foreign/second language.

**Tablo 21.** *Use of higher-order cognitive skills by instructors in the assessment and evaluation processes*

Theme	Codes	f	Participants
Using Higher-Order Cognitive Skills	Using intuitively	12	P1, P2, P5, P6, P9, P10, P11, P13, P19, P20, P21, P23
	Using directly	7	P3, P4, P7, P8, P12, P17, P22
	Not using	5	P14, P15, P16, P18, P24

Table 21 above shows how and in what ways instructors benefit from Bloom's Revised Taxonomy in the assessment and evaluation processes. At this stage, the instructors' opinions were grouped under one main theme. According to this, 5 instructors stated they did not benefit from it, while 18 instructors reported benefiting intuitively. 1 instructor stated that they benefited from it but did not feel confident in this area. Some instructors mentioned that measuring higher cognitive skills included in the taxonomy during the assessment and evaluation process was unnecessary, emphasizing that the main goal is to teach the language and that assessing language skills differs from higher-order cognitive skills. According to them, higher-order cognitive skills should be developed in academic Turkish courses and included in the assessment process. In this context, some of the participants stated their opinions as follows:

*“We do not consciously benefit from it because not everyone has completed their studies at the Faculty of Education, the Institute of Educational Sciences, or in a doctoral/master's program in Teaching Turkish as a Foreign Language. Some have completed their education in Contemporary Turkish Dialects, some in the Department of Turkish Language and Literature, and others in Linguistics. Since they completed their education in departments where there is not much content related to pedagogy or teaching, very few instructors are familiar with Bloom's Taxonomy.” (P19)*

*“I'm not sure if this should be the case in language teaching. Do we really need to use Bloom's Taxonomy in the assessment and evaluation stage of language teaching? Every educator should know this to some extent. However, if a learner cannot use one of the higher-order cognitive skills, it does not mean they do not know the language. Therefore, it may not be*

*necessary to use Bloom's Revised Taxonomy in assessment and evaluation. The primary focus should be on how the language is used rather than higher-order cognitive skills. Advanced cognitive skills should be developed in academic Turkish courses.” (P7)*

*“Unfortunately, I do not use Bloom's Taxonomy in the assessment and evaluation processes. This is because the exam formats are predetermined and prepared within the institution. So, I am not sure how much attention has been paid to the taxonomy when these exams are being prepared. Personally, I do not follow a separate assessment and evaluation process.” (P16)*

**Table 22.** *Activities used by the instructors to improve higher-order skills*

Theme	Categories	Codes	f	Participants
Activities Used to Improve Higher-Order Skills		Using fictional texts	1	P12
		Arranging a Paragraph	1	P21
	Activities for Reading Skill	Preparing a poster appropriate to the level	1	P4
		Reading literary texts	1	P4
		Breaking down the text into parts	1	P6
		Doing research on the mobile phone	1	P9
		Using websites	1	P12
		Preparing a portfolio	1	P2
		Brainstorming	2	P2, P9
		Creating a discussion environment	3	P3, P9, P11
		Making a presentation	1	P13
	Activities for Speaking Skill	Taboo	1	P8
		Assigning roles	1	P10
		Making a comparison	1	P15
	Question-Answer	1	P11	
	Speaking clubs	1	P1	

	Story completion	4	P2, P5, P12, P19	
	Essay	2	P14, P22	
	Rewrite the story by changing the character, the people, and the gender	1	P4	
Activities for Writing Skill	Filling the gaps in a song	1	P5	
	Writing a play script	1	P5	
	Completing the text by modifying it	1	P6	
	Peer sharing	1	P2	
	Caricature	3	P6, P8, P17	
	Animated series	1	P6	
	Animations	1	P6	
	Turning an image into a writing activity	1	P6	
	Writing a story	1	P7	
	Creative writing	1	P7	
	Preparing a School Newspaper	1	P7	
	Short movie	2	P8, P10,	
	Common Activities for Other Skills	Screenwriting	1	P10
		Using proverbs and idioms	1	P20
Cooperation		1	P2	

Table 22 above shows the activities used by the instructors to improve learners' higher-order cognitive skills. These activities are categorized based on the four basic language skills. Upon reviewing the categories, it is obvious that the majority of activities are related to reading, speaking, and writing skills. Activities related to listening skills are fewer and mostly integrated with the other skills. Instructors generally make use of texts, visuals, films and questions through in-class and out-of-class activities. In this context, the positive and negative views of the instructors regarding the development of higher-order cognitive skills are as follows:

*"I believe that it is crucial to be able to make inferences, recall and build new knowledge based on what has been remembered, develop assumptions, present perspectives, advance arguments, and create something because we see it with graduate students. They learn Turkish, but they face difficulties when writing their thesis." (P23)*

*"After the A2 level, emphasis can be given to higher-order cognitive skills." (P7)*

*"In a foreign language, or more specifically in a second language where the native language is not present, it seems that reaching a sufficient cognitive level is not achievable during TÖMER training." (P14)*

**Table 23.** *Positive outcomes regarding higher-order cognitive skills*

Theme	Categories	Codes	f	Participants	
Positive Outcomes Regarding Higher-Order Cognitive Skills	Cognitive Outcomes	Analyzing	1	P16	
		Questioning	2	P2, P8	
		Problem-solving	1	P2	
		Synthesizing previous and new information	1	P2	
		Establishing relationships between concepts	1	P8	
		Critical thinking and problem solving	2	P20, P23	
	Affective (psychological/ sociological/ cultural) outcomes		Gaining self-confidence	2	P3, P5
			Effective communication	1	P9
			Communicating with official institutions	1	P1
			Being able to speak without embarrassment	2	P16, P22
		Being a social actor	1	P3	
		Role-playing and finding motivation	1	P10	

	Gaining the skill of mediating	1	P12
	Empathy	1	P12
	Free thinking	2	P13, P14
	Self-confidence	1	P16
	Active learning	1	P7
	Acceleration of learning processes	1	P11
	Long-term learning	1	P17
	Learning without rote memorization	1	P19
	Being aware of what you know and don't know	1	P15
	An increase in the level of awareness	1	P18
	Being able to understand movies and songs	1	P1
	Improving the use of language	1	P4
Language-oriented outcomes (writing, speaking, role-playing, screenwriting, action-oriented...)	Development of productive skills	1	P6
	Acquiring screenwriting skills	1	P10
	Debate	1	P2, P13
	Ability to make intercultural comparisons	1	P18
	Being able to produce	1	P21
	Understanding proverbs and idioms	1	P1
	Being able to write an essay	1	P22

Table 23 above shows the positive outcomes resulting from the teaching process of higher-order cognitive skills. These outcomes are categorized into cognitive and affective (psychological-sociological-cultural) categories as well as learning processes and language use. According to the findings, instructors reported that students predominantly showed cognitive outcomes such as critical thinking, analysis, problem-solving, inquiry, and synthesis; affective skills like effective communication, motivation, self-confidence, trust in themselves, and the ability to speak without shame; an active and effective learning process that leads to increased awareness; and language skills such as intercultural comparison, debate, and essay writing also developed as positive outcomes. Furthermore, they mentioned that students had developed mediation skills, which positively impacted their process of becoming social actors. Given these outcomes, a study by Athanassiou, McNett, and Harvey (2003: 549) is significant. This study discusses the positive outcomes of higher-order cognitive skills. In the study, students shared their views on the taxonomy, stating that it served as a framework. They also used the metaphor “it gave us a closet with all the hooks for our ideas” to describe their understanding of the taxonomy. According to Athanassiou, McNett, and Harvey (2003), one result of using the taxonomy in class was a significant reduction in student visits during office hours.

In this context, some of the participants stated their opinions as follows:  
*“When I use these, the students become more engaged in the lesson and feel like a part of it. They become a part of it (teaching), they reason, and they try to solve something. This makes them more productive, and it also creates a more communicative teaching environment.”* (P9)

*“It ensures lasting learning and truly helps students maintain the level they have reached, meaning they can stay at that level regardless of how high they rise.”* (P17)

**Table 24.** *Definitions of critical thinking according to instructors*

Theme	Codes	f	Participants
Critical Thinking	Ability to look without prejudice	1	P2
	Ability to see both positive and negative aspects	3	P2, P13, P15,
	Ability to analyze	2	P4, P9
	Ability to express one's thoughts without jumping to conclusions	3	P6, P10, P22
	Reasoning	3	P7, P14, P16
	Deep thinking	1	P23
	Questioning	3	P8, P19, P23
	A conscious and mindful approach	1	P23
	Problem-solving	2	P9, P20
	Synthesizing	2	P9, P20
	Ability to see from a different perspective	2	P11, P18
	Ability to generate new ideas	1	P17
	Ability to think outside the box	1	P21
	Seeking answers without fear	1	P24

Table 24 above shows the instructors' thoughts on critical thinking. According to this table, instructors define critical thinking as "reasoning, analyzing, questioning, problem-solving, seeing things from different perspectives, and being able to view both the positive and negative sides of an event or situation." In this context, some of the participants stated their opinions as follows:

*"I think it is not accepting the information presented to you as it is and asking, 'Does this mean something else? Is this information true? Should I accept the information presented to me completely, or should I verify it from other sources? Could there be another perspective on this?' This kind of questioning is reasoning."* (P14)

*"It is the ability to look at something, an object, or a thought with both its positive and negative aspects."* (P13)

*"I think critical thinking is about not getting caught up in prejudices too much, not being too influenced by stereotypes, but establishing a cause-and-effect relationship, definitely grounding it on a certain basis. Perhaps, I shouldn't say 'definitely' here, as it might be a constraint for critical*

*thinking, I don't know, but at least being able to evaluate both the positive and negative sides of events.” (P2)*

*“Instead of accepting something as absolutely right or wrong, I can say it's about perceiving and expressing it by adding something to it with one's own thoughts.” (P6)*

**Table 25.** *The adequacy of textbooks for developing metacognitive skills*

Theme	Codes	f	Participants
The adequacy/appearance of metacognitive skills in textbooks	Not adequate. Needs materials.	21	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P22, P23, P24
	Partially adequate.	3	K7, K8, K21

Table 25 above shows the appearance of higher-order skills in textbooks within the framework of instructors' opinions. According to this, the majority of instructors believe that the textbooks are inadequate. One instructor stated that the themes in the textbooks were sufficient but that the questions below the texts needed to be diversified. Another instructor found the textbooks partially adequate. In this context, some of the participants stated their opinions as follows:

*“The likelihood of the activities in the book not aligning with the higher-order skills in the programs is very high.” (P22)*

*“So actually, our primary goal is not to teach the language, right? While teaching the language, of course, we can develop the student's cognitive skills. This is not our main goal, and this is not the primary purpose of the books either.” “Books cannot be sufficient. I think they are not enough for a university-level student to develop or create such high-level skills.” (P15)*

*“I think it's not sufficient because each book has a specific program or certain limitations. Therefore, it is definitely not possible to load everything into the book. I mean, it's not possible to explain everything in the book. So, in a way, the responsibility falls on the instructor.” (P17)*

**Table 26.** *Factors that hinder critical and creative thinking*

Theme	Categories	Codes	f	Participants	
Factors That Hinder Critical and Creative Thinking		Low level of motivation	3	P1, P12, P8	
		Introversion and shyness	3	P20, P6, P10	
		Individual differences	3	P20, P23, 8	
	Individual Factors		Feeling insecure	1	P1
			Emotional dimension	1	P1
			Gender, age, hereditary factors	2	P23, P5
			Anxiety	1	P1
			Reticence	1	P1
			Shyness/hesitation due to the instructor or peers	1	P6
			Attention deficit	1	P6
		Lack of knowledge		P15	
		Learners' interest		P6	
		Established learning habits		P11	
	Family attitude/authority		P23, P2, P22		
	Religious-ethnic elements		P1, P20		
	Social pressure		P1		
	Political attitudes		P2		
Social Factors		Socio-economic conditions		P2	
		Cultural codes		P1	
		Learners' culture		P22	
		Educational policy of the country		P2, P18	
		Academic success		P23	
Factors Regarding Educational Background		Not developing the skills in their mother tongue		P1, P3	
		Unable to think critically		P24	

	Insufficient proficiency in the target language	P3
	Student's level of preparedness	P19, P13
	Processes of reading and understanding	P4
	Insufficient knowledge	P5
	Reading rate and habit	P5, P14
	The problem of writing in the native language/ the problem of creative thinking	P6
	Instructor's way of teaching	P17
	Lack of coherence-consistency	P1
Instructor-related Factors	Instructor feedback	P12
	Instructor's incompetence about methods and strategies	P3
	Language factor / proficiency in the native language	P7
	Wrong book choice	P9
	Instructor's attitude	P23, P2, P8, P9, P12, P21, P6
Physical Factors	Physical environment (classroom environment)	P8, P14

Table 26 above shows the factors that hinder learners' critical/creative thinking processes. These factors are categorized into five groups: individual barriers, social barriers, barriers related to the learner's educational background, instructor-related barriers, and physical barriers. When looking at the factors that hinder the development of higher-order cognitive skills, factors such as low motivation, shyness, anxiety, family attitude, religious-ethnic elements, habits in the learner's native language, the student's readiness, and reading habits emerge as the most prominent. In this context, some of the participants stated their opinions as follows:

“There may be several factors here. First and foremost, the main factor is the language factor. The student may have a problem related to the language.” (P7)

“I think, for example, that instructors have a very large share in this. Because they truly dedicate some of their time, and by living in the country, they come with a motivation to learn the language. I think we, as instructors, might be the problem. It could be the wrong book choice, the instructor’s attitude being incorrect, or we might not be providing training that aligns with the student’s needs due to such things. Therefore, I feel that the student cannot develop critical thinking, and the instructor may not even know why.” (P9)

“One of the most important reasons for this could be personal, like the student’s level of shyness.” (P10)

“The main point here is the student’s bias and readiness. This, of course, can vary depending on the country.” (P13)

**Table 27.** Educational needs regarding Bloom’s Revised Taxonomy

Theme	Codes	f	Participants
Training on the use of Bloom’s Revised Taxonomy in assessment and evaluation processes	I would like to attend.	23	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P24
	I wouldn’t like to attend.	1	P7

Table 27 above shows the instructors’ willingness to participate in training on how and in what way Bloom’s Revised Taxonomy can be used in assessment and evaluation processes. According to this, most instructors stated that they would be able to participate if such training were designed. In contrast, only one instructor expressed that they did not wish to participate because they had already taken this training at the undergraduate level. In this context, the instructors’ opinions are as follows:

“Of course, I would love to. While conducting the survey, I especially couldn’t decide between some of the levels.” (P15)

*"I wouldn't want to participate in such a training. Because, as I said, I believe that everyone who has graduated from the Faculty of Education or the field of educational sciences must have some idea about Bloom's Taxonomy." (P7)*

*"Of course, I would want to, because as instructors, honestly, yes, we look at it every time and try to benefit from it every time while preparing each question, but some things are still very vague for us. For example, listing—what level is that for me? We can do a listing at the recall level or at the analysis level, so it's a bit vague." (P4)*

*"Of course, I would want to. We are involved in the practical aspect of the work, but academically, I have always felt lacking. I still feel deficient." (P10)*

## **Conclusion**

The current study aimed at evaluating questions and activities prepared according to Bloom's Revised Taxonomy in teaching Turkish as a foreign/second language in terms of instructor awareness. The study was conducted with 86 instructors aged between 23-60 working at Turkish Teaching Centers (TÖMER). Data were collected using a questionnaire form and a semi-structured interview form. Analysis of the collected data resulted in significant findings. In light of these findings, results regarding the research question and sub-research questions are presented below.

Based on the main research question, "How do instructors identify the cognitive levels of instructional activities?", the sub-questions are as follows: a) Can instructors match questions/activities with appropriate cognitive levels? b) Can instructors relate the action verbs of the learning outcomes to appropriate cognitive levels?

The study findings concluded that participants predominantly gave incorrect answers to questions related to the cognitive skills of *remembering*, *understanding*, *applying*, and *evaluating*. At the same time, they mostly provided correct answers to questions concerning *analyzing* and *creating*. The participants generally gave correct answers to questions regarding the verbs of learning outcomes; however, they indicated uncertainty about the accuracy of their responses. The findings also showed that instructors intuitively utilized Bloom's Taxonomy in assessment and evaluation processes. The study found that instructors frequently employed activi-

ties such as *story completion*, *brainstorming*, *short films*, and *cartoons* to teach the higher-order cognitive levels of Bloom's Taxonomy. The positive outcomes of teaching these cognitive levels were identified as fostering *inquiry*, *problem-solving*, and *building self-confidence*.

The second research question of the study is as follows: Is there a relationship between instructors' age, educational level, experience in the department they graduated from, and their awareness of the taxonomy?

The study findings regarding this research question showed that 70.9% of the participants were women, and 48.8% were men. Regarding their fields of study, the majority had undergraduate degrees in Turkish Language and Literature (42%), while at the graduate level (37%) and doctoral level (57%), the predominant field was foreign language teaching. When the participants' levels of awareness were analyzed based on demographic data, the results showed that there was no statistically significant difference concerning the variables of gender, age, education, or experience.

The third research question in the study was "What are instructors' views on the use of Bloom's Taxonomy in the field of teaching Turkish as a foreign language?" In this context, the participants expressed their deficiencies in higher-order thinking skills and how to implement them in their classrooms, stating that they felt inadequate in teaching higher-order thinking skills to their learners.

To conclude, the current study showed that instructors had a low level of awareness regarding high-order thinking skills and the classification of Bloom's Taxonomy. The current findings align with related studies in the literature (Lauer, 2005; Alazzi, 2008; Stedman & Adams, 2012) that reveal instructors' uncertainty about critical thinking. The study found that instructors of Turkish as a foreign/second language held positive views about the importance of teaching high-order thinking skills. Instructors stated that critical thinking fosters learners' ability to think at higher levels, supports independent thinking, and encourages them to become active learners. Similar conclusions were drawn by some research in the field. Nurmatova and Altun (2023) conducted a comprehensive review emphasizing the importance of integrating Bloom's Taxonomy into instructional frameworks for novice EFL educators. They argued that when applied flexibly, the taxonomy serves as a valuable tool for designing student-centered lessons that cater to various cognitive levels, thereby enhancing

pedagogical effectiveness. The literature indicates that Bloom's Taxonomy continues to be a valuable framework in L2 education, particularly when adapted to include higher-order thinking skills and applied flexibly to accommodate diverse learning contexts. Educators are encouraged to move beyond a rigid hierarchical application, integrating the taxonomy with other pedagogical strategies to address the complex cognitive and communicative demands of language learning.

Despite providing valuable insights into instructors' awareness of Bloom's Revised Taxonomy in teaching Turkish as a foreign/second language, the current study has several limitations. First, the study was limited to a specific group of 86 instructors working at Turkish Teaching Centers (TÖMER), which may not fully represent the diversity of instructors across different institutions, regions, or instructional contexts. As such, generalizing the results should be approached with caution. Second, the study relied on self-reported data through questionnaires and interviews, which may have introduced bias due to social desirability or misinterpretation of cognitive levels by participants. Similar concerns have been raised in other studies investigating instructors' metacognitive awareness and pedagogical beliefs (Lauer, 2005; Alazzi, 2008). Third, while the study focused on instructor awareness, it did not evaluate the actual classroom practices or student outcomes, leaving a gap between perceived knowledge and real-world application. Observational data or classroom-based assessments could have provided a more comprehensive understanding of how Bloom's Taxonomy is implemented in practice.

The findings of this study underline the necessity of equipping instructors with both theoretical and practical knowledge related to higher-order thinking skills and their application through Bloom's Taxonomy. The fact that instructors showed partial or incorrect identification of certain cognitive levels suggests a need for structured professional development programs. Such programs should emphasize practical training on formulating learning outcomes, designing higher-order activities, and assessing student work aligned with the higher levels of the taxonomy (analyzing, evaluating, and creating).

Moreover, the integration of Bloom's Taxonomy should be aligned with learner-centered methodologies, particularly in foreign language education, where authentic communication, interaction, and meaning negotiation take precedence (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Since high-

er-order skills like problem-solving and critical evaluation are crucial in second language acquisition, textbooks, curricula, and assessments should reflect a balanced cognitive load. These findings advocate for curriculum planners and instructional designers to incorporate Bloom’s Taxonomy not only as a classification tool but also as a dynamic framework guiding pedagogy, material development, and assessment design in the context of Turkish as a foreign language.

Future research could expand on this study by exploring how awareness of Bloom’s Taxonomy translates into actual classroom practices. Mixed-method or longitudinal designs could be employed to track how instructors’ knowledge evolves over time and affects student outcomes. Additionally, classroom observations and document analyses (e.g., of lesson plans or student assignments) could offer triangulated data to bridge the gap between awareness and practice, as recommended in previous studies (Brookhart, 2010; Stedman & Adams, 2012).

Another promising research area involves the integration of digital tools and artificial intelligence-based platforms in teaching higher-order thinking skills. Given the increasing digitization of language instruction, future studies could explore how online platforms facilitate or hinder the application of Bloom’s Revised Taxonomy in virtual learning environments.

### **Ethics Statement**

In this study, we declare that the rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” have been followed.

### **Ethics Committee Approval**

Hacettepe University Social Sciences and Humanities Researches Ethics Board. Decision date: 11 July 2023. Document number: E-35853172-300-00002960094

### **Conflict of Interest**

There is no conflict of interest between the authors.

### **Author Contribution Rate**

Authors contributed equally to the research. The authors declare that no other author contributed to the study and that the final version of the study was read and approved.

## **Funding**

This research received no funding.

## **Use of AI for Writing Assistance**

No AI was used for writing assistance.

## **References**

- [1] Airasian, P. W. & Miranda, H. (2002). The Role of Assessment in the Revised Taxonomy, *Theory Into Practice*, 41(4), 249-254.
- [2] Alazzi, K. F. (2008). Teachers' perceptions of critical thinking: A study of Jordanian secondary social studies teachers. *Social Studies*, 99(6), 243–248. <https://doi.org/10.3200/TSSS.99.6.243-248>
- [3] Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Logman.
- [4] Arslan, G. ve Batur, Z. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir soru türü önerisi: kültürel soru. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24, 339-360. <https://doi.org/10.29228/asos.54779>
- [5] Atasoy, G. (2021). *İki dillilere Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri ve yenilenmiş Bloom taksomisine dayalı etkinlik tasarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- [6] Athanassiou, N., McNett, J. & Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management Classroom: Bloom's Taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, (27)5, 533-555. <https://doi.org/10.1177/1052562903252515>
- [7] Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- [8] Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- [9] Birgin, O. (2016). Bloom Taksonomisi. Erhan Bingölbali vd. (Ed.) *Matematik eğitiminde teoriler içinde* (p.839-860). Pegem Akademi.
- [10] Bloom, B.S. (Ed). (1956). *Taxonomy of Educational objectives, Handbook I: Cognitive Domain*, Newyork: David Mckay.

- [11] Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, (31)142, 3-14.
- [12] Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Alexandria: ASCD.
- [13] Christensen, L. B., Burke-Johnson, R., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (12 Basımdan Çeviri). (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- [14] Coffman, D. M. (2013). *Thinking about thinking: An exploration of preservice teachers' views about higher order thinking skills* (Doctoral dissertation). University of South Florida. ABD.
- [15] Değer, A.C. & Fidan, Ö. (2004). İkinci dilde okuma alt becerilerinin geliştirilmesine yönelik malzeme oluşturma-geliştirme önerileri, *Dünyada Türkçe Öğretimi*, 126, 7-18. [https://doi.org/10.1501/dilder\\_0000000021](https://doi.org/10.1501/dilder_0000000021)
- [16] Demir, T. T. (2019). *İleri düzey yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi. Uşak.
- [17] Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [18] Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Available Website: <http://www.coe.uga.edu/epltt/bloom.htm>.
- [19] Gashan, A. K. (2015). Exploring Saudi pre-service teachers' knowledge of critical thinking skills and their teaching perceptions. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 3(1), 26-33.
- [20] Güney, E. Z. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [21] İltar, L. ve Karataş, A.G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 108-121. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220495>

- [22] Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Basım). Nobel Akademik Yayınları.
- [23] Köğçe, D., Aydın, M. ve Yıldız, C. (Çev.) (2009). Bloom Taksonomisinin revizyonu: genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- [24] Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: an overview, *Theory into Practice*, 41, 212-218. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2)
- [25] Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- [26] Lauer, T. (2005). Teaching critical-thinking skills using course content material. *Journal of College Science Teaching*, 34(6), 34-44.
- [27] Nurmatova, S., & Altun, M. (2023). *A comprehensive review of Bloom's taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact*. Arab World English Journal (AWEJ), 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1.1>
- [28] Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yenilenmiş bloom taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [29] Sertdemir, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe yeterlik sınavlarını yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- [30] Sönmez, H. (2019). An examination of the revised Bloom's Taxonomy as a model in the curriculum design process, *Researcher*, 7, 106-148.
- [31] Stedman, N. L. P., & Adams, B. L. (2012). Identifying faculty's knowledge of critical thinking concepts and perceptions of teaching critical thinking instruction in higher education. *Nacta Journal*, 56(1), 9-14.
- [32] Ulum, Ö. G. (2022). Is the Revised Bloom's Taxonomy Revisited in the EFL/ESL Reading Textbooks? *OPUS Journal of Society Research*, 19(45), 170-177.
- [33] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Der-*

gisi, 8(4), 2198-2214.

[34] Ulutaş, M. ve Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programları okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 232-250. <https://doi.org/10.31464/jlere.575801>

[35] Utami, D. F., Nurkamto, J., Marmanto, S., & Taopan, L. L. (2019). The implementation of higher-order thinking skills in EFL classroom: Instructors' perceptions. *Proceeding of the International Conference on Future of Education*, 2(1), 64-72. <https://doi.org/10.17501/26307413.2019.2107>

[36] Yıldız, D. ve Ateşli, A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla Bloom Taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25.

### Genişletilmiş Özet

Bu çalışma, Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'nin yabancılara Türkçe öğretiminde uygulanmasını ele almakta ve bu bağlamda öğretici farkındalığını değerlendirmektedir. Araştırmanın temel dayanağı, dil öğretiminin ezber temelli bir yaklaşımdan uzaklaşarak analiz, değerlendirme ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerini (Higher-Order Thinking Skills – HOTS) geliştirmeye odaklanması gerekliliğidir. Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından ortaya konulduğu üzere Bloom'un taksonomisi, öğrencilerin öğrencilerde daha derin bilişsel katılımı ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik eden öğrenme hedefleri belirlemeleri için bir çerçeve sunmaktadır. Yapılan araştırmalarda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitapları, kur sonu sınavları, Türkçe Yeterlik Sınavları, beceri alanları, öğretim programları, kazanımlar, metinler, metin altı soruları Bloom Taksonomisine göre incelenmiştir (Sertdemir, 2021; Emre, 2020; Demir, 2019; Özyalçın, 2019; Güney, 2019; Ulutaş ve Kara; İltar ve Karataş, 2002). İlgili çalışmaların ortak sonuçlarına bakıldığında daha çok alt bilişsel düzeylere (hatırlama-anlama-uygulama) ağırlık verildiği; üst düzey bilişsel becerilere (analiz etme-değerlendirme-yaratma) ise gerekli önemin verilmediği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmesinin yanı sıra gerçek dünya bağlamında eleştirel düşünme becerilerini edinmelerini de sınırlayabilmektedir. Oysaki yabancı/ ikinci dil öğretiminin amaçları arasında öğrencilerin sorgulayan, eleştirel düşünen, çözüm üreten, yaratıcı, özgün bireyler olabilmeleri için üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek de vardır. Öğrencilerin bu becerileri kullanmaları için onlara yol gösterecek öğreticilerin de ilgili bilişsel süreç-

lerde yeterliğe sahip olması beklenmektedir. Ancak, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretmenlerin bu konudaki yeterlilikleri, farkındalıkları veya görüşlerine ilişkin bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'ne uygun öğretim etkinlikleri hazırlama konusundaki farkındalıklarını ve yeterliliklerini incelemektir. Çalışmada, öğretmenlerin bilişsel seviyeleri doğru filler ve öğretim etkinlikleri ile ilişkilendirme becerileri değerlendirilmektedir. Böylece, öğretmenlerin öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerini nasıl teşvik edebildiklerine dair farkındalıkları belirlenmiştir (Sönmez, 2019). Bu amaçları gerçekleştirmek için araştırmada nitel ve nicel verilerin bir araya getirildiği betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, Türkiye'deki Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) görev yapan 86 öğreticiden nicel veri toplamak amacıyla yapılandırılmış bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS kullanılarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Ayrıca, 23 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve Bloom'un Taksonomisi'nin öğretim uygulamalarına entegrasyonu konusundaki görüş ve deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Bu çok yönlü yaklaşım, araştırmacıların bulguları üçgenleme (triangulation) yoluyla doğrulamasına ve öğretmenlerin öğretim stratejilerine dair daha kapsamlı bir anlayış geliştirmesine olanak tanımıştır. Çalışmada nitel veriler üç araştırmacı tarafından kod, kategori ve tema olarak kodlanmış, içerik analizi tablolandırılmış ve araştırma sorusuna cevap verecek şekilde alanyazından hareketle yorumlanmıştır. Nitel araştırmanın güvenilirliği için farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin benzerlik oranı önemlidir. İçerik analizindeki kodlamaların araştırmacılar arasındaki tutarlılığını hesaplamak için Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik formülü kullanılmış ve benzerlik oranı % 86,2 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine ilişkin farkındalık düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı, öğretim etkinlikleriyle ilişkili bilişsel seviyeleri doğru şekilde tanımlamakta zorlanmıştır. Sonuçlar, özellikle üst düzey bilişsel becerilere yönelik görevlerin sıklıkla yanlış sınıflandırıldığını ve bu durumun Bloom'un çerçevesini öğretim tasarımına uygulama konusunda genel bir eksikliğe işaret ettiğini ortaya koymuştur. Buna rağmen, nitel veriler öğretmenlerin bu becerilerin öğretim sürecine entegrasyonunun önemi-

nin farkında olduğunu göstermektedir. Ancak birçok öğretici, bu becerileri etkili bir şekilde derslerine entegre etme konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmiştir. Görüşmelerden elde edilen bazı temel bulgular şu şekildedir: Öncelikle, birçok öğretici, üst düzey düşünme becerilerini öğretimlerine dâhil etme konusunda kendilerine güven duymadıklarını belirtmiştir. İkinci olarak, öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlamak için bu becerilerin öğretilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş bulunmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin Bloom'un çerçevesini sezgisel olarak uygulamaya çalıştıklarını, ancak bunu dil öğretimine nasıl etkin şekilde entegre edecekleri konusunda kendilerini yetersiz ve bilgisiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak, öğretmenler üst düzey düşünme becerilerinin ve Bloom'un Taksonomisi'nin değerini kabul etseler de, bu ilkeleri etkili bir şekilde öğretim süreçlerine uygulamak için yeterli bilgi ve eğitimden yoksun olduklarını düşünmektedirler.

Bu çalışma, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini ve özgüvenlerini artırmak için Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi üzerine mesleki gelişim ve hedefe yönelik eğitimlerin gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğreticilere üst düzey düşünme becerilerini ders planlamalarına etkin bir şekilde dâhil edebilmeleri için gerekli bilgi ve araçlar sağlandığında, dil öğretiminin genel kalitesinin önemli ölçüde artırılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu, öğrencilerin yalnızca dil yeterliliğini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda akademik ve gerçek dünya bağlamlarında gerekli olan eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını da destekleyecektir. Araştırmanın bulguları, müfredat geliştiriciler ve öğretmen eğitim programlarının, öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için üst düzey bilişsel becerileri önceliklendirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışma, yalnızca Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisi'ne ilişkin öğretici farkındalığının artırılmasının gerekliliğini vurgulamakla kalmayıp, aynı zamanda dil öğretiminin özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında daha etkili, eleştirel ve etkileşimli bir öğrenme deneyimine dönüşmesine olanak sağlayabilecek geniş çaplı bir eğitimsel çerçeve sunmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, bağımsız ve kendi kendini yönlendirebilen öğrenciler yetiştirmek açısından temel bir öncelik olarak kalmalı ve öğrencilerin hedef dilde bilişsel gelişimlerini destekleyen bir eğitim anlayışı benimsenmelidir.



# ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları İnternet Kaynakları ve Yapay Zekâ Araçları Üzerine Bir Araştırma<sup>1</sup>***

**Eda TEKİN<sup>2</sup>**

**Yusuf KARAKAHRAMAN<sup>3</sup>**

## **Öz**

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde tercih ettikleri internet eğitim araçlarını ve yapay zekâ destekli uygulamalarını tespit etmektir. Bu araştırmanın yöntemi, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Araştırmanın verileri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamalarından hangilerini kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın verileri, Türkiye’deki beş farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören ve çeşitli dil seviyelerinde bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden oluşan bir çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yirmi dört farklı uygulama ve araçtan en çok tercih ettiği ilk üç uygulama YouTube, ChatGPT ve Google Translate olmuştur. Katılımcıların %25,25’i kullandığı kaynaklar hakkında olumsuz görüş bildirirken %74,75’i uygulamalar hakkında olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca öğrenciler yapılan görüşmelerde kullandıkları araçlarda görmek istedikleri özellikleri belirtmiştir. Bu verilerin analizi sonucunda yirmi dört farklı özellik belirlenmiş olup bunlar arasında en öne çıkanlar dil bilgisi öğretimi, kısa videolarla içerik sunumu ve konuşma pratiği imkânıdır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamaları kullanımına

<sup>1</sup> Bu araştırma “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Kullandıkları Online Kaynaklar ve Yapay Zekâ Araçları Üzerine Bir Araştırma” başlığı ile TURKCESS X. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde 11.07.2024 tarihinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, edatkn@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6831-8101

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, yusufkarakahraman@outlook.com, ORCID: 0000-0002-7384-1746

**Kaynak gösterme:** Tekin, E. ve Karakahraman, Y. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları üzerine bir araştırma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 295-325

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2004

Geliş tarihi: 24. 01. 2025 – Kabul tarihi: 10.06.2025

yönelik beklentilerini tespit etmiş; mevcut kaynakların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusunda öneriler sunmuştur.

*Anahtar kelimeler:* Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yapay zekâ uygulamaları, internet kaynakları, chatgpt, youtube.

## **A Study on the Internet Resources and AI Tools Used by Learners of Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

The primary aim of this study is to identify the Internet educational tools and AI-supported applications preferred by learners of Turkish as a foreign language during their Turkish learning process. This research employs a case study, which is one of the qualitative research methods. The data for the study were collected through a semi-structured interview form to determine which Internet resources and AI applications are used by learners of Turkish as a foreign language. The data were obtained from a group of foreign language learners studying at Turkish teaching centers in five different universities in Türkiye, representing various proficiency levels. The data of this study were analyzed descriptively. When examining the results, the top three applications preferred by students out of twenty-four different tools were YouTube at 52.24%, ChatGPT at 11.43%, and Google Translate at 5.71%. While 25.25% of participants expressed negative opinions about the resources they used, 74.75% reported positive feedback about the applications. Students identified twenty-four different features they wish to see in the tools they use, with the most prominent being grammar instruction, content delivery through short videos, and opportunities for speaking practice. This study has identified the expectations of learners of Turkish as a foreign language regarding the use of Internet resources and AI applications. It has provided suggestions for the evaluation and improvement of existing resources.

*Keywords:* Artificial intelligence applications, Turkish as a foreign language, internet resources, chatgpt, youtube.

## Giriş

Günümüz dünyasındaki teknolojik gelişmeler, birçok alanda önemli dönüşüm ve gelişim fırsatları sunmaktadır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojinin ilerlemesi ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarının entegrasyonu, bireyselleştirilmiş eğitim, ödev analizleri, akıllı asistanlar, değerlendirme mekanizmaları gibi yeniliklerin ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Şenyaman, 2023). Bu tür uygulamaların öğrencilerin hizmetine sunulması, eğitim ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi, kişiselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve eğitim içeriğinin zenginleştirilmesi gibi birçok olumlu sonucu beraberinde getirmiştir (Karaca ve Telli, 2019). Günümüzde, yabancı dil öğrenen bireyler, teknolojinin sunduğu imkânlar sayesinde daha erişilebilir, esnek ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri yaşamaktadır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan teknolojiler, süreci kolaylaştırmak, ekonomikliğini artırmak ve öğrenmeyi daha etkin hâle getirmek amacıyla dünya genelinde ve Türkiye'deki eğitim kurumlarında yaygınlaşmaktadır (Temizyürek ve Ünlü, 2015). Özellikle son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, yabancı dil öğrenimi alanında önemli reformların gerçekleştirilmesine olanak tanımıştır (Haznedar, 2015). Bu gelişmelerin sonucunda çeşitli internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamaları dil eğitiminde aktif olarak kullanılmaktadır. Alan yazında, yabancı dil öğreniminde teknolojinin ve yapay zekânın kullanımının önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Ali, 2020; Yanhua, 2020; Hockly, 2023). Dil eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanımı, öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine, ölçülmesine ve hızlı geri bildirim alabilmelerine katkı sunarak dil bilgisi, kelime dağarcığı ve temel dil becerilerine yönelik hem sınıf içi hem de sınıf dışı uygulamalarla kendilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Şen, 2023). Yapılan alan yazını taramasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan çeşitli teknolojik araçların öğreticilerin görüşleri doğrultusunda ele alındığı bazı çalışmalar (Yılmaz, Biçer ve Yakup, 2022; Selvi, 2022; Kara ve Atmaca, 2024; Onur, 2021) bulunmaktadır ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme süreçlerinde hangi internet araçlarını ve yapay zekâ destekli uygulamaları tercih ettiklerine dair çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dil öğrenimi sırasında kullanabilecekleri internet araçları ve yapay zekâ uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu araçları etkin bir şekilde kullanmaları büyük bir önem taşımaktadır.

Araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenme süreçlerinde en çok kullandıkları internet araçları ve yapay zekâ destekli uygulamaları belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde teknolojiyi nasıl kullandıklarını anlamak, gelecekteki eğitim uygulamaları için önemli ipuçları sağlayacaktır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme deneyimlerini zenginleştiren ve onların başarılarını artıran teknolojik araçların ve uygulamaların tespit edilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışma, öğrencilerin konu hakkındaki bilgi düzeylerini anlamak ve mevcut durumun bir resmini elde ederek önerilerde bulunmak için önemlidir. Elde edilen veriler ışığında yabancı dil öğrenirken kullanılacak internet araçları ve yapay zekâ uygulamaları hakkında önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenirken kullandıkları uygulamalar nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenirken yapay zekâ araçlarını kullanma durumları nedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler kullandıkları araçları nasıl değerlendirmektedir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en etkili buldukları internet kaynakları, yapay zekâ araçları hangileridir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları internet kaynakları veya yapay zekâ araçlarında görmek istedikleri özellikler nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerinde kullandıkları yapay zekâ destekli araçları tespit etmeyi ve bu araçların kullanım durumlarını ortaya koymayı amaçlayan nitel bir durum çalışmasıdır. Creswell'e (2007) göre, durum çalışması, belirli bir süre içinde sınırlı bir olguyu, çoklu veri toplama yöntemleri (gözlemler, görüşmeler, dokümanlar) kullanarak derinlemesine inceleyen ve duruma ilişkin temaları ortaya koyan bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada, öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde hangi internet araçlarını ve yapay zekâ destekli uygulamaları tercih ettikleri tespit edilmiş ve sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## Etik Kurul İzni

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 02.05.2024 tarihli toplantıda 20240502951 rapor numaralı karar ile alınmıştır.

## Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki beş farklı üniversitenin TÖMER (Türkçe Öğretim Merkezleri) bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 162 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişim imkânlarının elverdiği bireyler arasından seçilen katılımcılara dayalı bir örneklem stratejisi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018). Çalışma grubuna ait özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcıların özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Kadın	86	%53,1
Erkek	73	%45,1
Belirtmek istemeyenler	3	%1,9
Uyruk	<i>f</i>	%
İran	49	%30,25
Arap	30	%18,52
Kazakistan	13	%8,02
Rusya	5	%3,09
Afrika	5	%3,09
Arnavutluk	4	%2,47
Türkmenistan	3	%1,85
Endonezya	3	%1,85
Bulgaristan	2	%1,23
Cezayir	2	%1,23
Irak	2	%1,23
Karaçay	2	%1,23
Uygur Türkü	2	%1,23
Yunanistan	2	%1,23
İtalya	1	%0,62
Çeçenistan	1	%0,62

Afganistan	1	%0,62
Azerbaycan	1	%0,62
Benin	1	%0,62
Kanada	1	%0,62
Lübnan	1	%0,62
Libya	1	%0,62
Makedonya	1	%0,62
Mosotho	1	%0,62
Pakistan	1	%0,62
Tacikistan	1	%0,62
Tayvan	1	%0,62
Diğer	25	%15,43
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>%100</b>
<b>Üniversiteniz</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İstanbul Nişantaşı Üniversitesi	98	% 60,49
Trakya Üniversitesi	32	%19,75
Yıldız Teknik Üniversitesi	15	%9,26
İstanbul Üniversitesi	11	% 6,79
İstanbul Medeniyet Üniversitesi	6	% 3,70
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>%100</b>
<b>Eğitim Seviyesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Lisans	101	%62,30
Yüksek Lisans	44	%27,20
Ön lisans	70	%6,20
Doktora	7	%4,30
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>%100</b>
<b>Dil Seviyesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
A2	33	%20,37
B1	54	%33,33
B2	57	%35,19
C1	18	% 11,11
<b>Toplam</b>	<b>162</b>	<b>%100</b>

Tablo 1'in verilerine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun İran ve Arap coğrafyasından geldiği görülmektedir. %30,25 ile İran; %18,52 ile Arap öğrenciler çalışma grubunun neredeyse yarısını oluşturmaktadırlar. Çalışmaya farklı milletlere mensup öğrenciler katılım sağlamıştır. Bu durum verilerin çeşitliliği açısından önemlidir. Öğrenciler beş farklı üniversitenin çeşitli eğitim düzeylerinde okumak için TÖMER biriminde dil eğitimi almaktadırlar. Katılımcılar A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Farklı seviyelerden öğrencilerin katılımı, dil öğrenme sürecinde ilerleme kaydeden ve yeni başlayan öğrencilerin görüşlerinin toplanması açısından verilerin çeşitliliğini arttırmıştır ve genel bir tablo elde edilmesine yardımcı olmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hangi internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamalarını kullandıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Formda toplam on iki soru yer almaktadır. İlk bölümdeki yedi soru, katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların dil öğrenme sürecinde kullandıkları internet araçları ve yapay zekâ uygulamalarını belirlemeye yönelik beş soru bulunmaktadır. Araştırmacılar, çalışmanın amacına uygun bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamak için dört alan uzmanının görüşlerine başvurmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı kurallara sahip olmamakla birlikte, yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek de değildir; iki uç arasında bir yöntem olarak yer almaktadır (Karasar, 1999). Bu yöntem, hem sabit seçenekli cevaplar almayı hem de araştırılan konuyu derinlemesine incelemeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2008). Form, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamalarını tespit etmeye yönelik sorular içermektedir.

### Verilerin Toplanması

Veriler 2023-2024 akademik yılı bahar döneminde yüz yüze sınıf ortamında toplanmıştır. Eşit şartlarda veri toplama süreci oluşturmak, kontrol dışı durumları engellemek için yüz yüze veri toplama süreci tercih edilmiştir. Veri toplanan öğrenciler kendi seviyelerinde farklı sınıflarda eğitim görmektedir. Eğitim yapılan sınıf ortamı karma seviye değildir. Her sınıfta aynı seviyede eğitim gören öğrenciler yer almaktadır. Uygulama A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinden oluşan 18 ayrı sınıfta farklı zamanlarda gerçek-

leştirilmiştir. Uygulama her sınıf için 15 dakika sürmüştür. Veriler çeşitli üniversitelerin farklı seviyelerinde eğitim alan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin eğitim gördükleri TÖMER birimlerinde toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Görüşme formu aracılığıyla katılımcıların özellikleri ve araştırma sorularına verilen cevaplar analiz edilmiştir. Bu çalışmanın verileri betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanması sürecini içerir (Karataş, 2015). Tespit edilen kodlar üzerinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için 5 oturum boyunca araştırmacıların ortak kararı oluşana kadar tartışılmıştır ve toplanan veriler tasnif edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak öğrencilerin kullandıkları internet araçları ve yapay zekâ uygulamaları tespit edilerek dil eğitiminde kullanılabilecek çeşitli araç ve uygulamalar hakkında önerilerde bulunulmuştur. Analiz edilen her bir başlığa ilişkin sıklık değerleri Excel formlarına aktarılmıştır. Bu sıklık değerleri için Microsoft Excel programında yüzde hesaplama formülleri yazılmış ve nitel veriler betimsel olarak tablolarda sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu araştırmada, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla çeşitli adımlar izlenmiştir. İlk olarak, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının belirlenmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından verilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiş ve araştırmanın amacına uygun hâle getirilmiştir. Bu, araştırmada kullanılan ölçme aracının içerik geçerliliğini güçlendirmiştir. Ayrıca, doğru ve güvenilir veri elde edebilmek amacıyla katılımcıların sadece eksiksiz olarak doldurdıkları formlar analiz edilmiştir. Bu bağlamda, 168 katılımcıdan 162'sinin yanıtları incelemeye alınmıştır; eksik doldurulan formlar analiz dışında bırakılmıştır. Veri çözümleme süreci, beş ayrı oturumda gerçekleştirilmiş ve bu oturumlar arasında belirli zaman aralıkları bırakılarak formlar detaylı şekilde incelenmiştir. Bu yöntem, araştırmacının önyargılarını azaltmayı ve verilerin daha objektif bir şekilde analiz edilmesini sağlamayı amaçlamıştır. Her oturumda elde edilen verilerin doğruluğu ve yorumlanması sürecinde de uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu, verilerin doğru bir şekilde analiz edilmesine katkı sağlamış ve sonuçların güvenilirliğini artırmıştır. Son olarak, analiz edilen veriler Excel formlarına aktarılmış, betimsel analiz yapılarak sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

## Bulgular ve Yorumlar

### Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 2.** *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenirken kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları*

<i>Uygulamalar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. YouTube	128	%52,24
2. ChatGPT	28	%11,43
3. Google Translate	14	%5,71
4. Instagram	12	%4,90
5. Kahoot	10	%4,08
6. Yunus Emre Enstitüsü	10	%4,08
7. Duolingo	9	%3,67
8. TikTok	8	%3,67
9. Telegram	2	%0,82
10. Tureng Sözlük	2	%0,82
11. Türk Dizileri	2	%0,82
12. Canva	1	%0,41
13. Eğitici Kitaplar ve Açık Materyaller	1	%0,41
14. Mondly	1	%0,41
15. Ometv	1	%0,41
16. Skilshare	1	%0,41
17. Tobo Uygulaması	1	%0,41
18. Trt Haber	1	%0,41
19. Udemy	1	%0,41
20. Wikitionary	1	%0,41
21. Wordwall	1	%0,41
22. WhatsApp	1	%0,41
23. Quizlet	1	%0,41
24. Uygulama Kullanmayanlar	8	%3,27
Toplam	245	%100

Tablo 2'ye bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenirken kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarının bir listesi bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre öğrenciler yirmi dört farklı internet kaynağı ve yapay zekâ aracını kullanarak Türkçe öğrenimini desteklemektedir. Kullanılan kaynaklar incelendiğinde öğrencilerin %52,24'ü internet kaynaklarından olan YouTube uygulamasını tercih etmektedir. En çok tercih edilen ikinci uygulama %11,43 ile ChatGPT, üçüncü uygulama ise %5,71 ile Google Translate uygulamasıdır. Diğer uygulamalara bakıldığında %4,90 ile Instagram gibi sosyal medya uygulamaları dil öğrenirken tercih edilen uygulamalar arasındadır. %3,67'lik bir oran ile dünyaca ünlü olan Duolingo uygulaması da dil öğrenirken başvurulan kaynaklar arasındadır. En çok orana sahip olan kaynak ve uygulamaların dünyada en çok bilinen uygulamalar olduğu söylenebilir. Diğer kaynak ve uygulamalar ise yerel veya çok bilinmeyen kaynaklar olabilir. En çok kullanılan ilk üç kaynağın dışında kalan yirmi bir kaynak ise çeşitli öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Yirmi dört adet farklı internet kaynağının ve yapay zekâ aracının kullanılıyor olması gelişen teknolojinin ve hatta eğitim teknolojinin bir sonucu olduğu söylenebilir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

**Yanıt 46:** “Anlamadığım gramerleri YouTube’tan ya da Yunus Emre videolarından öğreniyorum ve başka Türkçe ödevleri telegramdaki gruplardan buluyorum.”

**Yanıt 8:** “YouTube, Google, Sosyal medya platformları, ChatGPT.”

**Yanıt 98:** “Kahoot, Canva, Duolingo.”

## **İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular**

**Tablo 3.** *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını kullanım durumları*

Araçların kullanım durumları	f	%
Evet	79	%48,77
Hayır	77	%47,53
Bazen kullanıyorum	6	%3,70
Toplam	162	%100

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların %52,47'si internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yaşları 18 ile 53 arasında değişen katılımcıların neredeyse %80'i Z kuşağı olarak adlandırılır.

lan genç nüfusa mensuptur. Yaş grubunun genç olmasına rağmen internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını kullanım oranının düşük olduğu söylenebilir. İnternet ve teknoloji ile birlikte gelişen ve büyüyen bu kuşağın dil öğreniminde internet kaynaklarına erişiminin düşük olması şaşırtıcı bir oran olduğu söylenebilir.

### Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular

**Tablo 4.** *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını değerlendirme durumları*

<i>Değerlendirme durumları</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. İyi	33	%33,33
2. Yararlı	22	%22,22
3. Yetersiz	14	%14,14
4. Faydalı	7	%7,07
5. Kötü	5	%5,05
6. Destekleyici	4	%4,04
7. Yeterli	4	%4,04
8. Kullanışlı değil	3	%3,03
10. Kullanışlı	2	%2,02
11. Pratik değil	2	%2,02
12. Mükemmel	1	%1,01
13. Eğitici Kitaplar ve Açık Materyaller	1	%1,01
14. Sıkıcı	1	%1,01
Toplam	99	%100

Tablo 4. incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tercih ettikleri internet kaynakları ve yapay zekâ uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %25,25'i mevcutta kullandıkları kaynaklar ile ilgili olumsuz görüş bildirmişlerdir. Yetersiz, pratik değil, kötü, kullanışlı değil gibi çeşitli yorumlarda bulunarak mevcut uygulamaları değerlendirmişlerdir. %74,75'lik büyük çoğunluk ise uygulamaları çeşitli açılardan olumlu olarak değerlendirilmiştir. Mevcutta var olan uygulamaların yeterli ve iyi seviyede olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma kapsamında mevcut uygulamaların durumu ve kullanıcı görüşleri alınarak yeni geliştirilecek uygulamalara öneriler verilmek istenmiştir. Bu bağlamda kaynak ve uygulamaların modern teknolojilerle donatılarak eğlenceli, kullanılabilir ve hizmet edilen seviyeye göre yeterli bir hâle getirilmesi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin internet kaynaklarına ve yapay zekâ araçlarına yönelik görüşlerini değiştirebilir, kaynaklara erişimi ve uygulamaların kullanım yüzdelerini arttırabilir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

**Yanıt 68** “ *Yapay zekâ araçları Türkçe konusunda berbattır.* ”

**Yanıt 99** “ *Bazen aradığım kelimeyi tam olarak bulamıyorum, ya da bir dilbilgisi ile ilgili yeterli örnek bulamıyorum.* ”

**Yanıt 128** “ *Aslında İngilizce öğrenirken Youtube'daki en iyi öğretmenler gibi kaynaklara erişebiliyordum ve benim için öğrenmenin en iyi yolu çevrim içi web sitelerindeki farklı konulardaki soruları yanıtlamaktı, ancak şu anda Türkçe öğrenmek için pratik web siteleri bulamıyorum.* ”

**Yanıt 158** “ *Evet nispeten faydalıdır. Mesela hafta sonu ders çalışırken bir şeyi anlamazsam ChatGPT'ye sorabiliyorum. Öğretmene sormak için gelecek haftayı beklememe gerek yok.* ”

#### **Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulgular**

**Tablo 5.** *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en etkili buldukları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları*

Araçlar	<i>f</i>	%
1. YouTube	45	%35,43
2. ChatGPT	25	%19,69
3. Google Translate	14	%11,02
4. Kahoot	8	%6,30
5. Tdk Sözlük	7	%5,51
6. Duolingo	5	%3,94
7. Türk dizileri, şarkıları ve kitapları	5	%3,94
8. Instagram	4	%3,15
10. Hepsi	3	%2,36
11. Tik Tok	2	%1,57
12. Türkçe Filmler	2	%1,57
13. Kelime Uygulamaları	2	%1,57
14. Canva	1	%0,79
15. Oyunlar ve animasyonlar	1	%0,79
16. Trt Haber	1	%0,79

17. Tureng Sözlük	1	%0,79
18. Quizlet	1	%0,79
Toplam	127	%100,00

Tablo 5. incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin en etkili buldukları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları görülmektedir. Öğrenciler Türkçe öğrenirken en etkili öğrenme aracının %35,43 ile YouTube olduğunu ifade etmişlerdir. Bu oranı dünyaca ünlü yapay zekâ uygulaması ChatGPT %19,69’luk bir oranla ikinci sırada, %11,02 ile Google Translate üçüncü sırada izlemektedir. On yedi farklı kaynağın dil öğrenmede etkili olduğunu ifade eden öğrenciler en çok YouTube, ChatGPT ve Google Translate uygulamalarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Tablo 1’e baktığında yirmi dört farklı internet araçları ve yapay zekâ uygulamasının Türkçe öğrenirken kullanıldığı görülmektedir. Konu mevcut araçların etkililiğinin değerlendirilmesine geldiğinde katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda yedi aracın etkili olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin kullandıkları araçlar ile en etkili araçlar arasındaki sayının uygulamaların öğrenciye görelik durumlarına, kullanım kolaylığına, kişisel tercihlere göre farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

**Yanıt 46** “Bazen pratik yapmak için ChatGPT kullanıyorum ve Türkçe kitaplar okuyarak yeni kelimeler ve cümleler öğreniyorum.”

**Yanıt 59** “Youtube çünkü Türkçe öğreten bir sürü insan buluyorum ve ChatGPT ile öğrenmem çok daha kolay oluyor.”

**Yanıt 128** “Türkçe öğrenirken kaynaklardan gerçekten memnun değilim, bulduğum tek web sitesi Kahoot, onu da sadece sınıfta kullanabiliyoruz.”

**Yanıt 159** “En etkili bulduğum ve en çok kullandığım araçlar Google Çevirici ve Tureng Sözlük. Kelime araştırmak için kullanıyorum.”

## **Beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular**

**Tablo 6.** *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarında görmek istedikleri özellikler*

Özellikler	<i>f</i>	%
1. Gramer/Dil bilgisi Öğretimi	25	%22,32
2. Kısa videolarla içerik aktarımı	10	%8,93
3. Konuşma Pratiği	9	%8,04
4. Kelime öğretimi	8	%7,14
5. Görsel öğelerin çoğaltılması	6	%5,36
6. Yapay Zekâ ile konuşma pratiği	6	%5,36
7. Hızlı Geribildirim	6	%5,36
8. Kültür Aktarımı	5	%4,46
9. Günlük dile ait öğrenmeler	4	%3,57
10. Oyunlaştırılmış İçerik	4	%3,57
11. Yapay Zekâ ile Güçlendirilmiş öğrenme simülasyonu	4	%3,57
12. Çeviri uygulamalarının geliştirilmesi	3	%2,68
13. Daha doğru çeviri	3	%2,68
14. Filmler ile içerik aktarımı	3	%2,68
15. Dinleme becerisine yönelik etkinlikler	2	%1,79
16. Kullanılabilir arayüz	2	%1,79
17. Öğrencinin ana dilini bilen bir yapay zekâ aracı	2	%1,79
18. Program oluşturabilme	2	%1,79
19. Çevrim içi Dersler	2	%1,79
20. Ödevlendirme	2	%1,79
21. Seslendirmelerin iyileştirilmesi	1	%0,89
22. Uygulamaların daha hızlı olması	1	%0,89
23. Atasözü ve deyimlerin öğretimi	1	%0,89
24. Daha fazla yazma ve konuşma etkinliği	1	%0,89
Toplam	112	% 100

Tablo 6. incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin hâlihazırda kullandıkları uygulamalarda görmek istedikleri özelliklerin bir listesi bulunmaktadır. Bu tabloya göre öğrenciler en çok dil bilgisi/gramer öğretimine yönelik geliştirmeler yapılmasını istemektedir. Konuşma becerisi bağlamında pratik yapabilecekleri bir ortamın oluşturulmasını istemekte-

dirler. Gerek yapay zekâ ile gerekse ana dili Türkçe olan bir bireyle konuşma pratiği yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kısa videolar ile içeriklerin aktarılması yönünde geliştirmeler yapılmasını istemektedir. 24 farklı öneri ile hâlihazırdadırda bulunan uygulamaların geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunan kullanıcıların bu istekleri değerlendirilerek yeni araçlar ve uygulamalar geliştirilirken dikkate alınabilir. Bu konu hakkındaki öğrenci görüşleri şu şekildedir:

**Yanıt 37** “*Keşke Türkçe öğrenmek için iyi uygulamalar olsaydı.*”

**Yanıt 107** “*Benim öğrenme rutinime göre bir plan yapmasını ve bana buna göre öğretmesini istiyorum.*”

**Yanıt 131** “*Çevrim içi pratik yaparken, yaptığımız tüm hataları anında gösterebilecek bir sistem olmalıdır, çünkü dilbilgisi öğrenmek için çok etkilidir.*”

**Yanıt 119** “*Tüm ihtiyaçlarım TÖMER kursları aracılığıyla karşılandığı için aklıma özel bir şey gelmiyor.*”

**Yanıt 157** “*Ses özellikleri veya daha iyi çeviri veya yabancı dili anlamak için kelimenin farklı cümlelerde veya farklı durumlarda kullanılması gibi ek özellikler.*”

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenirken kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları incelenmiştir. Yapılan araştırmada, en popüler üç platformun YouTube, ChatGPT ve Google Translate olduğu tespit edilmiştir. Akademik alan yazında yer alan bazı araştırmalar, ChatGPT'nin öğrencilere dil öğreniminde sağladığı destekle ilgili olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar, ChatGPT'nin etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak dil öğretimini daha etkili hâle getirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını öne sürmektedir (Jiasheng ve Yajuan, 2023; Liu, 2023; Luo ve Cheng, 2020). Benzer şekilde, YouTube, dil öğrenen bireylere görsel ve işitsel içerikler sunarak öğrenme sürecini desteklemekte, dil becerilerinin pekişmesine yardımcı olmaktadır (Brook, 2011; Kabooha ve Elyas, 2018; Vongpumivitch vd., 2023; York, 2011). Google Translate ise, dil öğrenme sürecinde hızlı ve erişilebilir çeviri hizmetleri sunarak, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine ve dil yapıları arasında bağ kurmalarına olanak tanımaktadır (Cancino ve Panes, 2021; Tsai, 2019; Ting ve Tan, 2021).

Araştırmanın 1. alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı, Türkçe öğrenmek için öncelikli olarak YouTube uygulamasını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. YouTube, geniş içerik yelpazesi ve erişim kolaylığı sayesinde öğrenciler için cazip bir öğrenme aracı hâline gelmiştir. Öğrenciler, YouTube'da yer alan dil öğrenme kanalları, öğretici videolar, şarkılar, filmler ve günlük konuşma pratikleri gibi çeşitli içerikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirebilmektedir. Görsel ve işitsel materyallerin bir arada sunulması, dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve verimli hâle getirmektedir. Ayrıca, yorumlar ve tartışma bölümleri aracılığıyla etkileşim kurma imkânı, öğrencilere pratik yapma ve diğer öğrenenlerle iletişime geçme fırsatı sunmaktadır. Bu, öğrencilerin bilinen ve erişimi kolay kaynaklara yöneldiğini göstermektedir. YouTube'un en yüksek oranda tercih edilmesi, platformun sunduğu çeşitli eğitim içeriklerinin etkisini vurgulamaktadır. YouTube, dil öğrenimini ve öğretimini geliştirmek, güveni artırmak ve daha fazla katılımı teşvik eden otantik, öğrenci odaklı etkinlikler sağlamak için etkili bir araç olduğunu kanıtlamıştır (Brook, 2011). Eğitimciler, görsel içeriğin, özellikle videoların, başarılı bir dil öğrenimi ve öğretimi için YouTube'u materyal açısından değerli bir kaynak olarak benimsemişlerdir (Britsch, 2009; Terantino, 2011; Warschauer ve Grimes, 2007). YouTube'un ardından en çok kullanılan ikinci uygulama olarak ChatGPT ön plana çıkmaktadır. OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT, kullanıcılarına çeşitli dillerde etkili iletişim kurma imkânı sunan bir yapay zekâ sohbet robotudur. Tasarlanan sohbet robotları etkileşimli öğrenme stratejisinin farklı bir yolunu sunarak, öğrencilerin öğretmene ihtiyaç duymadan öğrenmek istedikleri dilde istedikleri zaman sohbet edebilmelerini sağlamaktadır (Tyen vd., 2022 Akt: Akkaya ve Şengül,2023). Öğrenciler, ChatGPT ile yaptıkları etkileşimler sayesinde Türkçe dilinde pratik yapma, kelime dağarcığını geliştirme ve dil bilgisi kurallarına hakim olma şansı elde etmektedirler. ChatGPT, öğrencilerin sordukları sorulara anında cevap verebilme, metin üretme ve anlam çıkarma gibi özellikleri sayesinde, dil öğrenme sürecini kişiselleştirilmiş ve esnek bir hâle getirmektedir. Bu özellikler, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına ve ihtiyaçlarına uygun şekilde dil pratiği yapmalarını sağlamaktadır. Zileli (2023) tarafından yapılan çalışma, ana dili İngilizce olan veya ikinci dil olarak İngilizce öğrenen bireylerin ChatGPT ile Türkçe öğrenmesini ele almıştır. Çalışmada, ChatGPT'nin dil öğreniminde birçok fayda sağladığı, ancak anlamsal geri bildirim ve uygun cümle yapıları sunmada eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Şenyaman (2023) tarafından hazırlanan çalışmada, Arapçanın

yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulaması olan ChatGPT'nin kullanımının nasıl olduğu araştırılmıştır. ChatGPT uygulamasına Avrupa Diller İçin Ortak başvuru Metnindeki kur seviyeleri kapsamında kelime, cümle ve paragraf düzeyinde sorular yöneltilerek uygulamanın Arapça öğretimi bağlamında verdiği cevaplar incelenmiştir. ChatGPT'nin dil öğreniminde birçok fayda sağladığı, ancak anlamsal geri bildirim ve uygun cümle yapıları sunmada eksiklikleri olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak yine de ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine yapılan çalışmalar, bu teknolojinin dil öğretimi süreçlerinde faydalı olduğunu göstermektedir (Huang ve Li, 2023; Nasrullah ve Al Wahyu, 2024; Zileli, 2023; Şenyaman, 2023; Yağcı ve Yıldız, 2023; Yang ve Li, 2024 ). ChatGPT ve Google Translate gibi yapay zekâ tabanlı araçların kullanımı, öğrencilerin anlık geri bildirim ve çeviri olanaklarını etkin bir şekilde kullandıklarını göstermektedir (Baskara, 2023; Van Lieshout ve Cardoso, 2022; Wei, 2021). Ayrıca, Instagram gibi sosyal medya platformları da dil öğreniminde tercih edilmektedir (Aloraini, 2018; Andujar ve Çakmak, 2023; Junior, 2020). Duolingo gibi oyunlaştırılmış dil öğrenme uygulamaları da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Loewen vd., 2019; Nushi Ekbalı, 2017). Bu durum, öğrencilerin dil öğrenim süreçlerini eğlenceli ve etkileşimli hâle getirme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin yirmi dört farklı internet kaynağı ve yapay zekâ aracı kullanması, dil öğreniminde çeşitli ve yenilikçi yöntemlerin benimsendiğini ortaya koymaktadır. İnternet kaynakları ve yapay zekâ araçları, dil öğreniminde etkin bir şekilde kullanılmakta ve olumlu katkılarda bulunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar, bu teknolojik araçların dil öğrenme üzerindeki uzun vadeli etkilerini daha ayrıntılı olarak inceleyebilir.

Araştırmanın 2. alt probleminde, katılımcıların internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını kullanma oranları incelenmiştir. Araştırmanın 2. alt problemine ilişkin bulgular, Z kuşağı olarak tanımlanan genç katılımcıların teknolojiyle büyümüş olmalarına rağmen, internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını Türkçe öğreniminde beklenen düzeyde kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, teknolojik erişimin yüksek olmasının, bu araçların dil öğreniminde etkili biçimde kullanımıyla doğrudan örtüşmediğini göstermektedir. Katılımcıların, bu teknolojileri yalnızca günlük yaşamda değil, öğrenme süreçlerinde nasıl verimli kullanabileceklerine ilişkin yeterli bilgiye ve yönlendirmeye sahip olmadıkları düşünülebilir. Bu bağlamda, teknolojik yeterlilik ile pedagojik farkındalık arasında bir boşluk olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, dil öğreniminde dijital

araçların kullanımını artırmak için yalnızca teknik erişim değil, aynı zamanda bilinçli kullanım becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Z kuşağının, internet ve teknoloji ile büyüyen bir nesil olduğu ve bu teknolojilere erişimlerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Creighton, 2018; Prensky, 2001; VanSlyke, 2003). Ancak, dil öğreniminde internet kaynaklarının ve yapay zekâ araçlarının kullanım oranlarının beklenenin altında kalması, çeşitli faktörlere bağlanabilir. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Her ne kadar genç nüfus teknolojiye aşina olsa da, bu araçların etkin ve verimli bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmeyebilirler (Godwin-Jones, 2023; Han, 2020). Eğitim kurumlarının internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını müfredatlarına yeterince entegre etmemiş olmaları, bu araçların kullanım oranlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Öğrencilerin bu teknolojileri daha etkin ve bilinçli bir şekilde kullanabilmesi için eğitimcilerin bu araçlara yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, öğrencilere rehberlik etmeleri ve bu konuda düzenli eğitimler sunmaları büyük önem taşır. Öğreticiler, yapay zekâ araçlarının pedagojik açıdan nasıl kullanılacağı, hangi kaynakların güvenilir olduğu ve dijital etik gibi konularda öğrencilere yol göstermelidir. Eğitim kurumları ise bu süreci destekleyecek altyapıyı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenleyerek bu teknolojilerin etkili kullanımını teşvik edebilir. Böylece öğrencilerin bu araçlara erişimi ve onları verimli bir şekilde kullanma kapasiteleri artırılabilir. Dil eğitimi teknolojisinde "normalleşme" kavramı, Bax (2003) tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavram, bir öğretim aracının (örneğin ders kitabı ya da kalem) eğitimde o kadar doğal bir şekilde yer almasıyla artık teknoloji olarak algılanmadığı durumunu ifade eder. Teknoloji, aşamalı olarak eğitim pratiğine entegre olduktan sonra, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası hâline gelir ve ayrı bir teknolojik unsur olarak düşünülmez (Bax, 2011 :1). Ayrıca, geleneksel dil öğrenme yöntemlerine olan bağlılık, öğrencilerin yeni teknolojileri benimsemelerini zorlaştırabilir. Öğrenciler, dil öğreniminde hâlâ sınıf içi eğitim ve basılı materyalleri tercih ediyor olabilirler. İnternet kaynakları ve yapay zekâ araçlarına erişimde yaşanan teknik veya mali sorunlar da kullanım oranlarını düşürebilir. Öğrencilerin bu kaynaklara erişimlerinde yaşadıkları zorluklar, dil öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu bulgular, dil öğreniminde teknolojinin rolünü ve önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın 3. alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğreniminde kullandıkları internet kaynakları ve yapay zekâ uygu-

lamalarını nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu çalışma kapsamında, mevcut uygulamaların durumu ve kullanıcı görüşleri alınarak yeni geliştirilecek uygulamalara yönelik öneriler sunulmak istenmiştir. Öğrencilerin geri bildirimleri dikkate alındığında, mevcut uygulamaların bazı alanlarda iyileştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin olumsuz görüşlerinin temelinde yatan nedenler analiz edilerek bu uygulamaların modern teknolojilerle donatılması, eğlenceli, kullanılabilir ve kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun hâle getirilmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin internet kaynaklarına ve yapay zekâ araçlarına yönelik görüşlerini olumlu yönde değiştirmek için bu kaynakların ve uygulamaların daha interaktif, kullanıcı dostu ve eğlenceli olması gerekmektedir (Anyim, 2020; Kayalı vd., 2023).

Araştırmanın 4. alt probleminde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenirken en etkili buldukları internet kaynakları ve yapay zekâ araçları incelenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, toplamda on yedi farklı kaynağın dil öğrenmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kaynaklar arasında en çok YouTube, ChatGPT ve Google Translate'in etkili olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, dil öğrenme sürecinde video tabanlı öğrenme platformlarının (AbuSeileek ve Qatawneh, 2013; Golonka vd., 2014) ve yapay zekâ destekli araçların önemli bir rol oynadığını göstermektedir. YouTube'un geniş içerik yelpazesi ve görsel-işitsel öğrenme imkânı sunması, öğrencilerin bu platformu tercih etmesinde etkili olmaktadır (Kelsen, 2009; Terantino, 2011; Watkins ve Wilkins, 2011). ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamaları ise, öğrencilere anında geri bildirim ve interaktif dil pratiği yapma imkânı sunarak dil öğrenme sürecini desteklemektedir (Amin, 2023; Mohamed, 2024). Google Translate, hızlı çeviri ve kelime öğrenme desteği sağlayarak, öğrencilerin dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır (Bahri ve Mahadi, 2016; Ducar ve Schocket, 2018). Öğrencilerin en etkili buldukları kaynakların, onların ihtiyaçlarına uygun ve erişilebilir olması, dil öğrenme sürecinde teknolojinin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu tür araçların dil öğrenme üzerindeki uzun vadeli etkilerini daha ayrıntılı olarak inceleyebilir.

Çalışmanın 5. alt problemi doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kullandıkları mevcut uygulamalarda görmek istedikleri özellikler önemli bir odak noktası oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, dil öğrenim süreçlerinde daha etkili ve verimli olabilecek

belirli geliştirmeler talep etmektedir. Öncelikle, öğrencilerin büyük bir kısmı dil bilgisi ve gramer öğretiminin güçlendirilmesini istemektedir. Dilin yapısını anlamak ve doğru kullanmak, dil öğreniminde temel bir adımdır ve bu konuda daha detaylı ve etkili içeriklerin sunulması öğrencilerin beklentileri arasındadır. İkinci olarak, öğrenciler konuşma becerilerini geliştirmek için pratik yapabilecekleri bir ortamın oluşturulmasını istemektedirler. Etkileşimli ve uygulamalı öğrenme fırsatları, dilin pratik kullanımını öğrencilere daha yakından deneyimleme imkânı sağlayabilir (Mackinnon, 2013; Mahdi, 2022; Richards, 2015; Tuuttle, 2013; Türkben, 2019). Üçüncü olarak, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımıyla veya ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurarak konuşma pratiği yapma isteği öne çıkmaktadır. Bu, öğrencilerin dil becerilerini gerçek hayatta kullanma ve geliştirme şansını artırabilir. Son olarak, öğrencilerin kısa videolar ve içerikler aracılığıyla dil öğrenme materyallerine daha kolay erişim sağlamalarını ve içeriklerin daha etkili bir şekilde aktarılmasını talep etmeleri dikkat çekicidir. Görsel ve işitsel öğrenme yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve öğrenme sürecini destekleyebilir (Dörnyei ve Chan, 2013; Rama ve Bahadur, 2018). Araştırmanın sonuçları, dil eğitiminde internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarının etkin bir şekilde kullanılması ve öğrenci ihtiyaçlarına daha uygun hâle getirilmesi konusunda önemli bir rehber niteliği taşımaktadır. Eğitimciler, internet kaynakları ve yapay zekâ araçlarını öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarladıklarında, dil öğrenme süreçleri daha verimli ve etkili hâle gelecektir. Bu nedenle, bu kaynakların eğitimde verimli kullanımı, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahiptir ve bu alanda yapılacak iyileştirmeler, dil eğitimi pratiklerine uzun vadeli katkılar sunacaktır.

## **Öneriler**

1. YouTube, ChatGPT ve Google Translate gibi en çok tercih edilen araçlar içerik açısından zenginleştirilerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için özelleştirilmelidir.
2. Dil öğrenme uygulamalarına konuşma pratiği, anlık geri bildirim ve kişiselleştirilmiş içerik sunumu gibi özellikler entegre edilmelidir.
3. Öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu alan olan dil bilgisi öğretimi, kısa videolar ve örnekli anlatımlarla desteklenmelidir.
4. Görsel ve işitsel materyallerin artırılması, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrencilerin motivasyonunu ve anlama becerisini yükseltebilir.
5. Eğitimciler, öğrencilerin dijital araçları etkili kullanabilmesi için yön-

lendirici rol üstlenmeli; dijital yeterlilik kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 02.05.2024 tarihli toplantıda 20240502951 rapor numaralı karar ile alınmıştır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara titizlikle uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altındaki maddelerden hiçbirine aykırı bir davranışta bulunulmamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Finansman**

Bu araştırma için herhangi bir fon almamıştır.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

- [1] AbuSeileek, A. F. ve Qatawneh, K. (2013). Effects of synchronous and asynchronous computer-mediated communication (CMC) oral conversations on English language learners' discourse functions. *Computers & Education*, 62, 181-190. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.013>
- [2] Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet Robotları (Chatbots) ve Yabancı Dil Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. (58), 2988-2999. Doi: <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- [3] Ali, Z. (2020, February). Artificial intelligence (AI): A review of its uses in language teaching and learning. In IOP Conference Series: *Materi-*

*als Science and Engineering* (Vol. 769, No. 1, p. 012043). IOP Publishing. Doi: <https://dx.doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012043>

[4] Aloraini, N. (2018). Investigating Instagram as an EFL learning tool. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (4). Doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call4.13>

[5] Amin, M. Y. M. (2023). AI and chat GPT in language teaching: Enhancing EFL classroom support and transforming assessment techniques. *International Journal of Higher Education Pedagogies*, 4(4), 1-15. Doi: <https://doi.org/10.33422/ijhep.v4i4.554>

[6] Andujar, A. ve Çakmak, F. (2023). Foreign language learning through instagram: a flipped learning approach. In *Research Anthology on Applying Social Networking Strategies to Classrooms and Libraries* (pp. 278-299). IGI Global. Doi: <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7123-4.ch016>

[7] Anyim, W. O. (2020). Students' perception of electronic resources, usefulness and enhancement strategies for effective distance learning programme. *Electronic Research Journal of Engineering, Computer and Applied Sciences*, 2(1), 104-116.

[8] Bahri, H. ve Mahadi, T. S. T. (2016). Google Translate as a supplementary tool for learning Malay: A case study at Universiti Sains Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3), 161-167. Doi: <https://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.3p.161>

[9] Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.

[10] Baskara, R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343-358. Doi: <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>

[11] Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)

[12] Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 1(2), 1-15.

[13] Britsch, S. (2009). ESOL educators and the experience of visual lite-

racy. *TESOL Quarterly*, 43(4), 710-721. Doi:10.2307/3585497

[14] Brook, J. (2011). The affordances of YouTube for language learning and teaching. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 9(1), 2.

[15] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F (Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. (ss.158-161). Pegem Akademi.

[16] Cancino, M. ve Panes, J. (2021). The impact of Google Translate on L2 writing quality measures: Evidence from Chilean EFL high school learners. *System*, 98, 102464. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102464>

[17] Creighton, T. B. (2018). Digital Natives, Digital Immigrants, Digital Learners: An International Empirical Integrative Review of the Literature. *Education Leadership Review*, 19(1), 132-140.

[18] Creswell, J. (2007). Research design. (S. Demir, Çev.) *Eğiten*.

[19] Dörnyei, Z. ve Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language learning*, 63(3), 437-462. Doi: <https://doi.org/10.1111/lang.12005>

[20] Ducar, C. ve Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. Doi: :10.1111/flan.12366

[21] Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6–27. Doi: <https://hdl.handle.net/10125/73501>.

[22] Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L. ve Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105. Doi: 10.1080/09588221.2012.700315

[23] Han, Y. (2020). Connecting the past to the future of computer-assisted language learning: Theory, practice, and research. *Issues and Trends in Learning Technologies*, 8(1). Doi: 10.2458/azu\_itlt\_v8i1\_han

[24] Haznedar, B. (2015). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.

- [25] Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *Relc Journal*, 54(2), 445-451. Doi: <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>
- [26] Huang, J. ve Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *IJESSR*, 6(4), 75-89. Doi: 10.37500/IJESSR.2023.6406
- [27] Jiasheng, H. ve Yajuan, Q. (2023). When Confronted with ChatGPT, How will China's Foreign Language Education Policy React: Seeking Changes and Adaption, *Technology Enhanced Foreign Language Education*. Doi: [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i1.202](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i1.202)
- [28] Junior, R. C. G. (2020). Instanarratives: Stories of foreign language learning on Instagram. *System*, 94, 102330. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102330>
- [29] Kabooha, R. ve Elyas, T. (2018). The effects of YouTube in multimedia instruction for vocabulary learning: Perceptions of EFL students and teachers. *English language teaching*, 11(2), 72-81. Doi: 10.5539/elt.v11n2p72
- [30] Kara A. ve Atmaca, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dijital okuryazarlık ile dil öğreniminin desteklenmesine ilişkin görüşleri. F. Kana ve Y. M. Elkıran (Ed.) *Dijital Okuryazarlık Araştırmaları içinde* (ss.53-69). Holistence Publications.
- [31] Karaca, B. ve Telli, G. (2019). Yapay zekânın çeşitli süreçlerdeki rolü ve tahminleme fonksiyonu. *Yapay Zeka ve Gelecek*, 172-185.
- [32] Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- [33] Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- [34] Kayalı, B., Yavuz, M., Balat, Ş. ve Çalışan, M. (2023). Investigation of student experiences with ChatGPT-supported online learning applications in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(5), 20-39. Doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.8915>
- [35] Kelsen, B. (2009). Teaching EFL to the iGeneration: A survey of using YouTube as supplementary material with college EFL students in Taiwan. *Call-EJ Online*, 10(2), 1-18.
- [36] Liu, M. (2023). Exploring the Application of Artificial Intelligence in

Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development. In SHS Web of Conferences (Vol. 168, p. 03025). *EDP Sciences*. Doi: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>

[37] Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. F. ve Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293-311. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0958344019000065>

[38] Luo, M. ve Cheng, L. (2020, July). Exploration of interactive foreign language teaching mode based on artificial intelligence. In *2020 International Conference on Computer Vision, Image and Deep Learning (CVIDL)* (pp. 285-290). *IEEE*. Doi:10.1109/CVIDL51233.2020.00-84

[39] Mackinnon, T. (2013). Using e-tools to facilitate international collaborations and enhance language teaching. *The Higher Education Academy*.

[40] Mahdi, D. A. (2022). Improving speaking and presentation skills through interactive multimedia environment for non-native speakers of English. *SAGE Open*, 12(1), 21582440221079811. Doi: <https://doi.org/10.1177/2158244022107981>

[41] Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217. Doi: 10.1007/s10639-023-11917-z

[42] Nasrullah, N. ve Al Wahyu, T. (2024). The Application of Chat GPT in English Language Evaluation: A Systematic Literature Review. *Futurity Education*, 4(3), 217-235. Doi: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.09.25.13>

[43] Nushi, M. ve Egbali, M. H. (2017). Duolingo: A Mobile Application to Assist Second Language Learning. *Teaching English with Technology*, 17(1), 89-98.

[44] Onur, Z. K. (2021). Kovid-19 salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Zoom kullanımı hakkında öğretici görüşleri. *Journal of Sustainable Education Studies*, 2(3), 15-27.

[45] Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon*, 9(6), 1-6. Doi: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>

[46] Rama, D. B. ve Bahadur, G. K. (2018). Using Technological Tools to Boost Motivation and Interest in Students Studying Marathi as a Foreign Language-A Case Study in Mauritius. *International Journal of Education, Culture and Society*, 2(6), 208-212. Doi:10.11648/j.ijecs.20170206.18

[47] Richards, J. C. (2015). The changing face of language learning: Learning beyond the classroom. *Relc Journal*, 46(1), 5-22. Doi: 10.1177/0033688214561621

[48] Selvi, K. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[49] Şen, E. (2023, September). Türkçenin Köken Dili, Anadili, Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapay Zekâ Araçları. *In International Symposium on Teaching Turkish as A Heritage and Foreign Language* (p. 35).

[50] Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057-1070. Doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>

[51] Temizyürek, F. ve Ünlü, N. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: “Flipped Classroom”. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 64-72.

[52] Terantino, J. (2011). YouTube for foreign languages: You have to see this video. *Journal of Language & Technology*, 15(1).

[53] Ting, F. K. ve Tan, K. H. (2021). Enhancing English Language Vocabulary Learning among Indigenous Learners through Google Translate. *Journal of Education and E-Learning Research*, 8(2), 143-148. Doi:10.20448/journal.509.2021.82.143.148

[54] Tsai, S. C. (2019). Using google translate in EFL drafts: a preliminary investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5-6), 510-526. Doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527361>

[55] Tuttle, H. G. (2013). *Improving students' modern language speaking skills through mobile learning*. In *Handbook of mobile learning* (pp. 524-533). Routledge.

[56] Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal*

*of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031. Doi: <https://doi.org/10.17263/jlls.631546>

[57] Tyen, G., Brenchley, M., Caines, A. ve Buttery, P.(2022). Towards an open-domain chatbot for language practice. In Proceedings of the 17th Workshop on Innovative Use of NLP For Building Educational Applications (pp. 234-249), *Association for Computational Linguistics*. Doi: 10.18653/v1/2022.bea-1.28

[58] Van Lieshout, C. ve Cardoso, W. (2022). Google translate as a tool for self-directed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1-19.

[59] VanSlyke, T. (2003). Digital natives, digital immigrants: Some thoughts from the generation gap. *The technology source*, 7(3).

[60] Vongpumivitch, V., Yu, L. T. ve Nguyen, T. P. (2023). Distance education project of English idioms learning from watching YouTube. *Frontiers in Psychology*, 14, 1171735. Doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171735>

[61] Yağcı, Ş. Ç. ve Yıldız, T. A. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1315-1333. Doi: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>

[62] Yang, L. ve Li, R. (2024). ChatGPT for L2 learning: Current status and implications. *System*, 124, 103351. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103351>

[63] Yanhua, Z. (2020, June). The application of artificial intelligence in foreign language teaching. In *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 40-42). IEEE. Doi:10.1109/ICAIE50891.2020.00017

[64] Yılmaz, N., Biçer, N. ve Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44

[65] York, J. (2011). Reasons for using YouTube in the language classroom including practical usage examples. *The JALT Call Journal*, 7(2), 207-215. Doi: 10.29140/jaltcall.v7n2.117

[66] Zileli, E. N. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Chat-

GPT Örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

[67] Warschauer, M. ve Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, (27), 1-23. DOI:10.1017/S0267190508070013

[68] Watkins, J. ve Wilkins, M. (2011). Using YouTube in the EFL classroom. *Language education in Asia*, 2(1), 113-119. Doi:10.5746/LEiA/11/V2/I1/A09/Watkins\_Wilkins

[69] Wei, L. K. (2021). The use of Google Translate in English language learning: how students view it. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 3(1), 47-53.

### **Extended Abstract**

Technological advancements have introduced various reforms to foreign language learning (Haznedar, 2015). With the development of technology, it can be said that the number of educational platforms and artificial intelligence applications used in foreign language teaching is increasing daily. The widespread use of technology in educational institutions both in the world and our country is due to its ability to facilitate the process, ensure cost-effectiveness in education, and make learning more efficient (Temizyürek and Ünlü, 2015). As a result of this proliferation, various Internet tools and artificial intelligence applications are being used in language education. The primary aim of this study is to identify the online educational tools and AI-supported applications preferred by learners of Turkish as a foreign language during their language learning process. This study is important for understanding students' knowledge levels on the subject and providing recommendations. This research aims to identify the online tools and AI applications used by learners of Turkish as a foreign language and to reveal their current knowledge on this topic. In this context, recommendations will be made to students regarding Internet tools and AI applications that can be used while learning a language based on student data. This study, which aims to identify the AI tools used by learners of Turkish as a foreign language during their language learning process and to evaluate the current status of these tools, with the goal of recommending existing AI tools to students, is a qualitative study.

Utilizing contemporary technologies in the context of language learning is important. This research aims to determine the online educational tools

and AI-supported applications preferred by students learning Turkish as a foreign language during their Turkish learning process. In line with the research objectives, the following questions have been addressed:

1. What applications do learners of Turkish as a foreign language use when learning Turkish?
2. What is the extent of AI tool usage by learners of Turkish as a foreign language in their Turkish learning process?
3. How do learners of Turkish as a foreign language evaluate the materials they use?
4. Which internet resources and AI tools do learners of Turkish as a foreign language find most effective during their Turkish learning process?
5. What features do learners of Turkish as a foreign language wish to see in the internet resources or AI tools they use?

The study group of this research consists of 162 students learning Turkish as a foreign language at the TÖMER institutions of five different universities in Türkiye. The data for the research were collected through a semi-structured interview form designed to identify which Internet resources and AI applications are used by learners of Turkish as a foreign language. The form contains a total of twelve questions. To establish an equal data collection process and prevent uncontrolled situations, a face-to-face data collection method was preferred. The data were collected by visiting each class of different levels separately for the interview form application. The application took 15 minutes for each class and was conducted in a total of eighteen classes. The data analysis was carried out using an interview evaluation form. Through this form, the characteristics of the participants and their answers to the research questions were analyzed. The data of this study were examined through descriptive analysis. The codes derived from the data were discussed over five sessions to ensure validity and reliability until a consensus was reached among the researchers, and the collected data were classified.

When the findings for the first research question were examined, it was determined which Internet resources and AI tools learners of Turkish as a foreign language use while learning Turkish. According to the data obtained, students support their Turkish learning process by using twenty-four different Internet resources and AI tools. When the resources used were analyzed, 52.24% of the students preferred the YouTube application, which is

an Internet resource. The second most preferred application was ChatGPT, with 11.43%, and the third was Google Translate, with 5.71%.

52.47% of the participants in the study reported that they use Internet resources and AI tools. Nearly 80% of the participants, whose ages ranged from 18 to 53, belong to the younger population, referred to as Generation Z. Despite the young age group, it can be said that the usage rate of Internet resources and AI tools is relatively low.

When examining how learners of Turkish as a foreign language evaluate the Internet resources and AI applications they use, 25.25% of the students expressed negative opinions about the resources they currently use. They evaluated the existing applications with comments such as insufficient, impractical, bad, or not user-friendly. On the other hand, 74.75% of the students evaluated the applications positively from various perspectives. The students stated that the most effective learning tool while learning Turkish was YouTube, with 35.43%. Following this, the world-renowned AI application ChatGPT ranked second with 19.69%, and Google Translate ranked third with 11.02%. Learners of Turkish as a foreign language, who identified seventeen different resources as effective in language learning, expressed that YouTube, ChatGPT, and Google Translate were the most effective.

When looking at the features that learners of Turkish as a foreign language want to see in the applications they currently use, students mostly requested improvements related to the teaching of grammar. They expressed the desire to have an environment where they can practice speaking skills. They stated that they want to practice speaking either with AI or with a native Turkish speaker. Additionally, students requested improvements in the presentation of content through short videos. With twenty-four different suggestions, users provided feedback for the development of existing applications, and these suggestions should be considered when designing new tools and applications.

When examining the findings obtained from this study, the usage of AI tools by students and their opinions about these tools were identified. Students use twenty-four different Internet resources and AI tools. According to the data, 52.24% of the students use the YouTube application, 11.43% use ChatGPT, and 5.71% use Google Translate. The students also stated that these three applications were the most effective tools, in varying pro-

portions. When looking at the usage of Internet resources and AI tools, 52.47% of the participants reported using these tools. It is surprising that this data was obtained from a participant group in which nearly 80% belong to Generation Z. When examining the features students want to see in these tools, we find that their primary request is for the teaching of grammar. From this, it can be inferred that students experience difficulties with grammar. We also see that students want lessons to be delivered via short videos and that they wish to practice speaking. It can be concluded that students want to see applications that will support and help them improve.



## ***Legibility and Readability in Textbooks Used in Teaching Turkish to Foreign Students***

**Faruk DURSUN<sup>1</sup>**

### **Abstract**

This study aims to examine the readability and legibility levels of two digital textbooks used in teaching Turkish to foreigners from a typographic perspective. Using the document analysis method in a qualitative research design, visual elements such as character structure and size, font choice, alignment, row-column layout, spacing ratios, hierarchy, and contrast are evaluated. The findings show that typographic choices appropriate for age groups positively affect reading speed and comprehension levels. Simple fonts, balanced line lengths, and high-contrast color combinations increase learning motivation. On the other hand, certain design flaws—weak contrast, long lines, insufficient visual hierarchy—can negatively affect the learning experience. The limitations of the study include the lack of a structured checklist and the examination of only two book sets. Nevertheless, the findings emphasize the pedagogical value of typography and offer innovative suggestions for digital course material design, such as AI-supported analysis, culturally appropriate visual models, and dynamic typography systems. In conclusion, the study contributes to the field in an interdisciplinary manner by positioning typography as a tool that guides cognitive interaction in language teaching.

***Keywords:*** *Legibility, readability, digital resource, auxiliary resource, teaching Turkish to foreigners*

---

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Sakarya Üniversitesi İşletme Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri, farukdursun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1571-1107

**Kaynak gösterme:** Dursun, F. (2025). Legibility and readability in textbooks used in teaching Turkish to foreign students. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 327-367

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2005

Geliş tarihi: 27. 01. 2025 – Kabul tarihi: 14.08.2025

## **Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Kullanılan Dijital Ders Kitaplarında Okunurluk ve Okunabilirlik**

### **Öz**

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan iki dijital ders kitabının okunabilirlik ve okunurluk düzeylerini tipografik açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseninde doküman analizi yöntemi kullanılarak, karakter yapısı ve boyutu, yazı tipi tercihi, hizalama, satır-sütun düzeni, boşluk oranları, hiyerarşi ve kontrast gibi görsel unsurlar değerlendirilmektedir. Bulgular, yaş gruplarına uygun tipografi tercihinin okuma hızını ve anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Özellikle sade yazı tipleri, dengeli satır uzunlukları ve yüksek kontrastlı renk kombinasyonları, öğrenme motivasyonunu artırmaktadır. Öte yandan, tasarımdaki bazı eksiklikler—zayıf kontrast, uzun satırlar, yetersiz görsel hiyerarşi—öğrenme deneyimini olumsuz etkileyebilmektedir. Araştırmanın sınırlılığı, yapılandırılmış bir kontrol listesinden yararlanılmaması ve sadece iki kitap setinin incelenmesidir. Buna rağmen, elde edilen bulgular tipografinin pedagojik değerini vurgulamakta; dijital ders materyali tasarımında yapay zekâ destekli analizler, kültürel uyumlu görsel modeller ve dinamik tipografi sistemleri gibi yenilikçi öneriler sunmaktadır. Sonuç olarak, çalışma tipografiyi dil öğretiminde bilişsel etkileşimi yönlendiren bir araç olarak konumlandırarak alana disiplinlerarası katkı sağlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *Okunabilirlik, okunurluk, dijital kaynak, yardımcı kaynak, yabancılara Türkçe öğretimi.*

## Introduction

The development of information and communication technologies (ICT) has significantly transformed text production and reading in electronic society (Bachfischer et al., 2007). The comprehension of written materials can be defined as a process of simultaneous extraction and creation of meaning through a dynamic interaction between the reader, the content, and the purpose of reading. In light of technological developments, it is essential to effectively optimize the readability and legibility of texts read on digital device screens. Digital texts differ from printed texts in terms of typographic elements, requiring effective management of font, typeface, background color, line spacing, and sentence length in design (Čerepinko et al., 2017). For example, it has been noted that the Gotham font is more readable than Minion Pro on an iPad but reading becomes more difficult in two-column layouts. Having 79 characters per line is also among the recommended criteria. Additionally, reading involves not only understanding the meaning of the word but also perceiving the typeface (Li et al., 2015). Readability is of vital importance in many areas. Pouessel et al. (2017) noted that readability should be improved in the presentation of allergens on unpackaged foods sold in school cafeterias in France. Neto et al. (2010) found that modifying the design of informational texts about computed tomography and MRI increased readability and comprehensibility by 38% and 35%, respectively. Denzen et al. (2012) presented their recommendations for the design of informed consent forms used in bone marrow and peripheral blood stem cell transplants in Table 1. This table includes important criteria for improving the effectiveness of patient communication in terms of text layout, organization, typography, and language use.

**Table 1.** *Legibility in informed consent form design*

<b>Layout</b>	
Utilize a Two-Column Layout	Use line lengths between 30 and 50 characters, and do not exceed this
Limit text to a maximum of 5 inches running horizontally across the page.	Achieve a balance between white space, text, and graphics.
Position text headings close to the text	Leave the right margins uneven.
Left margins justified on both sides.	Body text line spacing should be set to 120% of the font size.

---

**Organization**

---

The order of information should reflect the mindset of the reader, focused on process and concerns.	The important parts of the text should be placed in the introduction of the document.
---	---

---

Use simple headings for text that needs to be divided

---

**Typography**

---

Use serif fonts in the text.	Write headings in sans serif fonts.
------------------------------	-------------------------------------

---

Use font sizes between 11-13 points, as text size may vary between different fonts even when the same point size is applied.

---

**Language usage**

---

Paragraphs are short; 1 idea per paragraph.	Sentences should be short, simple, and direct.
---	--

---

Divide lengthy sentences into bulleted lists.	Verbs are in active voice.
---	----------------------------

---

Utilize a language that is familiar to the reader.	Keep terminology and vocabulary consistent throughout the document.
--	---

---

**Refrain from**

---

Large printing blocks	Underline or italicize blocks of text
-----------------------	---------------------------------------

---

Avoid using initials in text, and make sure they are not all uppercase.	Steer clear of professional jargon.
---	-------------------------------------

---

Abbreviations, symbols, and acronyms

---

Criteria such as usability, attractiveness, and effectiveness in the design of health information brochures should be considered in terms of readability (Steele et al., 2011). In this context, the positive and negative opinions of the participants are summarized in Table 2. Positive aspects such as clean, simple, and modern design, vivid colors, and bullet points; negative aspects such as excessive length, outdated visuals, and difficult-to-understand language have been noted.

**Table 2.** *Positive and negative aspects of information designs*

<b>Positive Opinions</b>	<b>Negative Opinions</b>
Clean, straightforward, and contemporary design.	Excessive word count.
Vibrant and attention-grabbing colors.	Outdated images.
Use of dot points.	Incomprehensible use of language
Graphics	Unattractive design
Organize information into sections.	Overly long design.
Formatting in question, and answer format.	Missing and dull colors
Take a playful approach.	
Make sure images are relevant and limited in number	
Appropriate size (not excessively large).	
Uniqueness.	

Cortez and Vielma (2021) revealed the low readability of Mexican genetic testing consent forms, while Rajpurohit et al. (2023) and Sekhar et al. (2017) demonstrated that pictogram-supported and well-designed brochures significantly enhance patient comprehension. Borges and Silva (2015) emphasized that effective hospital wayfinding reduces stress and improves safety. Koornneef and Kraal (2022) found that BeeLine Reader improved focus among younger students, though comprehension varied by age. Hasegawa et al. (2009) and Grozdanovic et al. (2017) further showed that readability is shaped by age, screen mode, and color contrast.

Handwritten prescriptions pose legibility risks, prompting calls for IT-based systems (Hartel et al., 2011). Jacobs et al. (2014), Fuchs et al. (2017), and Adibe et al. (2015) highlighted the importance of font and layout in health communication, while Pires et al. (2015a, 2015b) noted that excessive complexity and poor visual design undermine drug leaflet usability. Lee et al. (2019), Mackey and Metz (2009), and Rocha et al. (2021) stressed that color, spacing, and font size critically affect readability across domains. Shoshin and Shvets (2021) added that lens flare impairs contrast and legibility.

Collectively, these studies affirm that readability and legibility are multi-dimensional and context-dependent, demanding careful attention in digital textbook design for teaching Turkish to foreign learners. Language

instruction is inherently multimodal, involving visual, auditory, and contextual meaning-making. Typography, as a semiotic and pedagogical tool, facilitates cognitive engagement and interpretive depth (Drucker, 1984; Serafini & Clausen, 2012).

Walker (2001) advocates collaboration between typographers and linguists to optimize instructional materials. Font, weight, and hierarchy foster learner-text connections (Serafini & Clausen, 2012), while Drucker (1984) and Lau & Chu (2015) show that non-linear and visually guided typography enhances comprehension, especially in children. Pantaleo (2012) and Watzman (1992) position typography as central to multimodal literacy, with kinetic forms supporting vocabulary acquisition. Kemp and Towers (2014) emphasize consistent typographic design in distance learning.

In sum, typography transcends mere textual arrangement, serving as a cognitive and communicative scaffold. Integrating typographic expertise into pedagogical design, raising awareness of visual language, and applying multimodal principles can significantly enrich language education (Walker, 2000; Drucker, 1984; Pantaleo, 2012).

### **Typography**

In educational institutions, the act of reading is the main source of information for trainees and students. The typographic elements used in textbooks are of two importance. Firstly, typographic elements should not prevent the trainee from understanding the created material. While this requirement is important for children and adult trainees, it is especially essential in the context of children who are new learners. Secondly, readers' reactions to the visual appearance of the text affect their motivation to read it (Tarasov et al., 2015). 60% of people understand messages more easily when designed visually pleasingly (Gribas et al., 1996). Someric (2000) supports this assertion, stating that no document should be unpleasant and difficult to read. Typography, which is the process of creating printed material, has become a process in which people with little or no knowledge of the subject, in other words non-professionals, are involved with the digitalization of type (Griffiee & Casey, 1988). According to Myung (2003), the most favored factors in typography are line spacing, fonts, and character sizes. Payne et al. (2000) found that 40% of the brochures distributed by patient care units to patients and their relatives were understood by patients and their families due to the use of contrast, letter size, and missing illustration elements. In other words, typographic elements are effective here.

## Legibility

Legibility encompasses factors such as typeface size, column width, number of paragraph lines, line spacing, and carriage returns, and includes how quickly, easily, and accurately a character can be recognized and distinguished. Essentially, readability is influenced by the visibility and quality of the typeface as well as the overall layout practice (Al-Harkan and Ramadan, 2005). Defined as the ease with which characters can be recognized, legibility is a crucial factor in determining readability (Kilpeläinen & Häkkinen, 2023). Blodsworth (1993) argues that the physical appearance of materials is legibility and that font style and font size are effective. Bradley (2011) characterizes legibility as micro typography and argues that it provides easy text reading under normal conditions by associating it with the font. Lynch and Horton (1999) state that typography is also needed in the digital environment with the developing technology, and Smith (1979) argues that character size and style affect screen legibility more intensely.

## Character structure, preference and size

Font characters significantly influence legibility (Voshi et al., 2014). Öz (2006) defines fonts as sequences of typographic characters—letters, numbers, punctuation, symbols—whose elements shape readability. Typeface identity, as argued by Pektaş (2001), affects message transmission; this is exemplified by a summer school poster whose child-oriented font, size, illustrations, and colors aligned with its audience. Perea et al. (2017) found lowercase text more readable than uppercase. Addressing low vision, Galiano et al. (2023) showed Luciole font was preferred over Arial, OpenDyslexic, Verdana, Eido, and Frutiger by visually impaired readers. Pusnik et al. (2016) identified Calibri as the fastest-recognized typeface among Georgia, Swiss 721, Verdana, and Trebuchet. Rello and Baeza-Yates (2016) recommended Helvetica, Courier, Arial, and Verdana for dyslexic readers, noting monospaced, sans serif, and roman fonts enhance readability, while italics hinder it. These preferences also benefit non-dyslexic users. Huang (2019) found 10-point text more readable than 14-point on 5.5-inch screens. Bernard et al. (2003) reported slower reading with 10-point Arial, though 12-point Arial was generally preferred.

Omori et al. (2009) concluded that Japanese characters with height 1.5–2× width offered optimal visibility on mobile screens. Cai et al. (2022) found Poppins and Merriweather favored by MTurk readers, with Georgia and Arial slightly outperforming others. Voshi et al. (2014) noted Arial and

Sans Serif had similar legibility in print, while Tahoma was least readable; online, Lucida Sans was most legible. Hou et al. (2022) identified horizontal orientation, large screens, and 12-point font as ideal; Hou and Hu (2023) confirmed font size impacts readability and visual search.

Ukonu et al. (2021) recommended Calibri over Times New Roman for print and screen, supported by its default use in PowerPoint and Excel. Sheedy et al. (2005) found Verdana and Arial most readable on screens, while Times New Roman and Franklin were less effective. Kerning also affects readability depending on font. Bix et al. (2003) criticized the 6-point font mandated for U.S. OTC drug labels as insufficient. van Beusekom et al. (2016) emphasized that short, structured text with visuals mitigates misinterpretation among low-literacy patients. Kupferschmid (2015) praised Univers for public signage legibility, contrasting it with the less readable Fraktur typeface.



**Figure 1.** Examples of successful and unsuccessful legibility

Spacing is another critical factor. Wang et al. (2008) recommended line spacing of 6–8 pixels and character spacing of 2–4 pixels for 8-point mobile text, which improved readability, reduced fatigue, and increased user satisfaction. Leira-Feijoo et al. (2015) reported that English-language e-health information on dental implants was difficult for average patients to read. For older adults, Cardenas et al. (2021) found that Verdana 14-point was the most legible in augmented reality displays for medication labels. Similarly, Chan and Lee (2005) showed that traditional Chinese characters in 14-point Ming with double line spacing yielded faster reading than 10-point Li-style with single spacing.



Figure 2. Summer school poster for children

In the poster design prepared for the target audience of primary school students with the theme of "Healthy Living" within the scope of the Green Crescent Türkiye Anti-addiction Education Program, the use of fonts and visuals suitable for the target audience is noteworthy in order to effectively convey the message to the target audience.



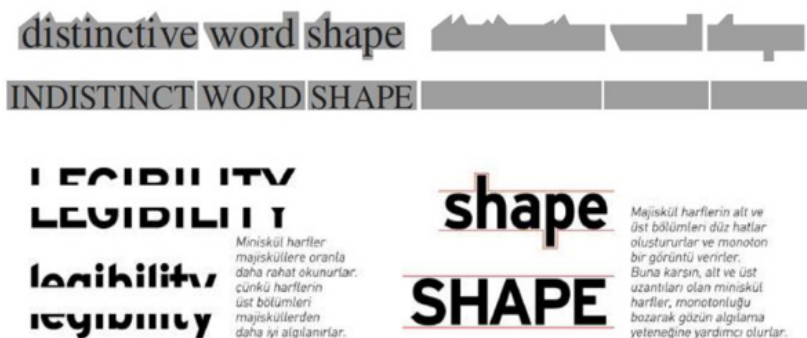
Figure 3. Healthy living poster designed by the green crescent

Gyöngi (1997) states that fonts are used in three basic styles and are called serif, sans serif and script fonts.

*Script* **Serif** **Sans Serif**

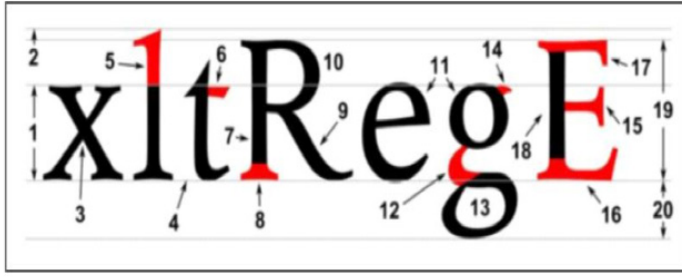
**Figure 4.** Comparison of script, serif and sans serif fonts

Serif fonts are characterized by the small protrusions at the ends of the characters, whereas Sans Serif fonts, deriving from the French word "Sans," meaning "without," lack these extensions. Script fonts, due to their decorative nature, are generally not recommended for functional designs; if used, the characters must be enlarged to enhance readability. According to Yang and Sun (2011), Times and Arial are the most commonly used fonts in web browsers, while fonts such as Times New Roman, Georgia, Arial, and Verdana are widely employed on computer-based devices. Josephson (2008) reports that, among serif and sans serif fonts, sans serif typefaces are more legible on computer screens. During reading, the eyes do not move in a continuous straight line but instead make rapid saccades, quickly recognizing letters, integrating them into words, and translating them into meaningful units. Words written entirely in uppercase form a rectangular, uniform shape, which can hinder this recognition process. By contrast, lowercase letters, such as "y" and "k," as well as dotted letters like "i," "ü," and "ö," extend above and below the baseline, creating distinctive word shapes that facilitate visual recognition and comprehension (Güneş, 2012). Arditi and Cho (2007) similarly argue that words set entirely in capital letters produce a "retarding effect" on legibility.



**Figure 5.** Eyes' visualization of uppercase and lowercase words

The size of a typeface is usually determined by its x-height, which refers to the height of the lowercase letters, especially the lowercase 'x'. For example, Arial, which has a larger x-height than Times, is usually set to a smaller text size (such as 10-point), while Times is usually displayed at 12-point. This sizing setting makes both typefaces appear to have a similar x-height and overall visual height (Mills and Weldon, 1987). Bertolus et al. (2017) emphasize that character size is a critical design element that significantly affects readability. Fonts that are too large or too small make reading difficult. Small letters reduce word definition, and large letters reduce legibility as they force the reader to perceive a certain part rather than the whole. According to İgit (2022), the characteristics of typefaces are expressed in words borrowed from human anatomy and are explained in the following figure and table.



**Figure 6.** Anatomical structure of typefaces

**Table 3.** The features expressed by the numbers on the typeface in Figure 6

Positive Opinions	Negative Opinions
1. Lowercase length/height (x-height)	11. Inner space (counter)
2. Upper line	12. Collar
3. Apex	13. Loop
4. Baseline	14. Ear
5. Upper extension	15. Connection (tie)
6. Horizontal emphasis	16. Horizontal bar
7. Main emphasis	17. Arm
8. Quotation (serif)	18. Vertical bar
9. Leg	19. Capitalization height (cap height)
10. Curved accent (bowl)	20. Descender line

## Text alignments and special effects

According to Lupton (2010), text alignments try to fit as many words as possible on each line and do so by hyphenating the space between letters and words. In addition to affecting legibility, text alignments give the text an elegant appearance. According to Ambrose and Harris (2006), blocking is the position of text in design and is used in two different ways: vertical and horizontal blocking. Horizontal blocking is used right, left, center, and justified, while vertical blocking is positioned in three different ways: down, up, and center. Pektaş (2010) argues that blocking texts to the left will ensure smooth letter spacing and prevent the formation of white rivers in the text and argues that texts blocked to the right or in the middle will cause tracking problems and thus prevent legibility.

Lupton (2010)'a göre metin hizalamaları her satıra olabildiği kadar kelime sığdırmaya çalışırken bunu harfler ve kelimeler arasında oluşan boşluğu tireleyerek yapmaktadır. Metin hizalamaları okunurluğu etkilemesinin yanı sıra metne zarif bir görüntü vermektedir. Ambrose ve Harris (2006)'e göre bloklamalar metinlerin tasarımındaki pozisyonudur ve dikey ve yatay bloklama olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Yatay bloklama sağ, sol, orta ve iki yana yaslı olarak kullanılmaktayken dikey bloklama ise aşağı, yukarı ve ortaya olmak üzere üç farklı şekilde konumlanmaktadır. Pektaş (2010) metinlerin sola bloklanmasının harf aralarının düzgün olmasını sağlayacağını ve metinde beyaz nehir oluşumunu engelleyeceğini savunarak sağa ya da ortaya bloklanmış metinlerin takip sorununa neden olacağını dolayısıyla okunurluğu engelleyeceğini savunmuştur.

Lupton (2010)'a göre metin hizalamaları her satıra olabildiği kadar kelime sığdırmaya çalışırken bunu harfler ve kelimeler arasında oluşan boşluğu tireleyerek yapmaktadır. Metin hizalamaları okunurluğu etkilemesinin yanı sıra metne zarif bir görüntü vermektedir. Ambrose ve Harris (2006)'e göre bloklamalar metinlerin tasarımındaki pozisyonudur ve dikey ve yatay bloklama olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Yatay bloklama sağ, sol, orta ve iki yana yaslı olarak kullanılmaktayken dikey bloklama ise aşağı, yukarı ve ortaya olmak üzere üç farklı şekilde konumlanmaktadır. Pektaş (2010) metinlerin sola bloklanmasının harf aralarının düzgün olmasını sağlayacağını ve metinde beyaz nehir oluşumunu engelleyeceğini savunarak sağa ya da ortaya bloklanmış metinlerin takip sorununa neden olacağını dolayısıyla okunurluğu engelleyeceğini savunmuştur.

Lupton (2010)'a göre metin hizalamaları her satıra olabildiği kadar kelime sığdırmaya çalışırken bunu harfler ve kelimeler arasında oluşan boşluğu tireleyerek yapmaktadır. Metin hizalamaları okunurluğu etkilemesinin yanı sıra metne zarif bir görüntü vermektedir. Ambrose ve Harris (2006)'e göre bloklamalar metinlerin tasarımındaki pozisyonudur ve dikey ve yatay bloklama olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Yatay bloklama sağ, sol, orta ve iki yana yaslı olarak kullanılmaktayken dikey bloklama ise aşağı, yukarı ve ortaya olmak üzere üç farklı şekilde konumlanmaktadır. Pektaş (2010) metinlerin sola bloklanmasının harf aralarının düzgün olmasını sağlayacağını ve metinde beyaz nehir oluşumunu engelleyeceğini savunarak sağa ya da ortaya bloklanmış metinlerin takip sorununa neden olacağını dolayısıyla okunurluğu engelleyeceğini savunmuştur.

Lupton (2010)'a göre metin hizalamaları her satıra olabildiği kadar kelime sığdırmaya çalışırken bunu harfler ve kelimeler arasında oluşan boşluğu tireleyerek yapmaktadır. Metin hizalamaları okunurluğu etkilemesinin yanı sıra metne zarif bir görüntü vermektedir. Ambrose ve Harris (2006)'e göre bloklamalar metinlerin tasarımındaki pozisyonudur ve dikey ve yatay bloklama olmak üzere iki farklı şekilde kullanılmaktadır. Yatay bloklama sağ, sol, orta ve iki yana yaslı olarak kullanılmaktayken dikey bloklama ise aşağı, yukarı ve ortaya olmak üzere üç farklı şekilde konumlanmaktadır. Pektaş (2010) metinlerin sola bloklanmasının harf aralarının düzgün olmasını sağlayacağını ve metinde beyaz nehir oluşumunu engelleyeceğini savunarak sağa ya da ortaya bloklanmış metinlerin takip sorununa neden olacağını dolayısıyla okunurluğu engelleyeceğini savunmuştur.

Figure 7. Blocking and white river formation

## **Readability**

Readability, as a macro-typographic concept, seeks to enhance the reading experience by integrating aesthetic considerations into design (Bradley, 2011). The readability of textual displays impacts numerous aspects of daily life (Scharff et al., 2000). It refers to the perception and comprehension of the meaning, nature, or significance of written information (Weiss et al., 2018) and enables the target audience to perceive, read, and understand the content of stimulus materials with ease (Fukuzumi et al., 1988). Text and character readability can influence users' reading performance and satisfaction when interacting with mobile devices, as poorly designed layouts can quickly induce fatigue and reduce reading or search speed. Consequently, readability should be considered a critical component of the design process (Huang et al., 2009). It is a subjective assessment of how easily a text can be understood (Buse & Weimer, 2010). Bayrak (2012) conceptualizes legibility as distinct from the necessity of reading for comprehension, arguing that even when graffiti is illegible, the artist's emotions can be inferred through the size of the lines. Similarly, Garcia (1981) asserts that if aesthetically designed text cannot be easily read, it fails to convey meaning to the reader. Someric (2000) emphasizes that no document should be unpleasant or difficult to read.

## **Line length**

Line length constitutes a critical element of readability and should be optimized for efficient reading. Excessively long lines hinder movement to the subsequent line, whereas overly short lines disrupt tracking (Dyson & Heselgrove, 2001; Yılmaz & Topraktaş, 2014). Bringhurst (1997) recommends line lengths between 45 and 75 characters, with 66 characters considered optimal, while Dyson and Kipping (1997) suggest that a line length of approximately 70 characters is most suitable for screen-based text. In educational contexts, the Ministry of National Education (MEB, 2011) prescribes line lengths based on grade level: 10 words for 1st grade, 14 for 2nd grade, 18 for 3rd grade, 20 for 4th and 5th grades, and 22 words for 6th grade and above.

## **Column width**

According to McLean (1992), wide columns slow down reading and cause the eye to tire quickly. Since the eye will frequently move left and right on narrow columns, it negatively affects readability. Boulton (2005) suggests that the optimal column width is 52-78 characters, including character and

word spaces. Sarıkavak (2009) argues that the use of design spaces in two or three sections will help short and easy reading, since single-column texts in digital environments will cause inefficient use of space.

### **Character space**

Bix (2001) argues that the spacing between characters has an impact on readability. Negative and positive spaces between characters are used. Zhang (2006) states that if character spacing is not properly adjusted, some letters may appear as different letters due to their proximity to each other. For example, if the space between the letters "rn" is not well spaced, it will look like the letter "m". Crompton (2014) also argues that letters close to each other are difficult to select because the reading line is lost. Masulli et al. (2018) conducted a study with 30 dyslexic and non-dyslexic students between the ages of 7 and 12. They found that increasing font size and kerning facilitated reading for both dyslexic and non-dyslexic participants, regardless of the status of the participants.

### **Line and word spacing**

Alessi and Trollip (2001) state that line spacing affects readability. Diaz (1995) defines interline spacing as the distance from the baseline of a text to the beginning of the next text and argues that the appropriate interline spacing should be used by adding 2 nk in a text using 10 pt. Dotan and Katzir (2018) investigated the effects of spacing between words in texts on reading with a focus on 1st and 3rd graders, and found that out of two conditions, standard (100%) and increased spacing (150%), all 1st grade students and low-achieving students in 3rd grade preferred the increased spacing condition. Code readability depends on the proper indentation of the code, the use of ENDIF/ENDWHILE instructions to define block boundaries, and line lengths not exceeding 80 characters (Oliveira et al., 2023). Hsiao et al. (2019) found that font size, the number of characters in a line, and the number of menu items affect the reading performance of Chinese characters on a tablet, highlighting that lines with nine to fourteen characters are read more efficiently.

### **Hierarchy**

Cengizhan and Ateş (2006) define hierarchy as the presentation of information in an organization in order of importance. The visual hierarchy used in design is important for information presentation and learning. Smith (1999) suggests an example of a hierarchy as follows:

- Document Title
- Section Headings (First Level)
- Sub-Section Headings (Second Level)
- Paragraph Headings (Third Level)
- General Text (Fourth Level)

Wang (2012) suggests using elements such as size, weight, color, skin, texture, and texture to bring harmony, emphasis, and vibrancy to the forefront when arranging the order in a visual hierarchy from the important to the unimportant.

### Contrast

Uçar (2004) classifies colors as warm and cool colors. While yellow, orange, and red colors are warm colors with high wavelengths, they can be perceived more easily in the design, thus creating a close feeling to the addressee. Cold colors with short wavelengths evoke a feeling of distance in the addressee of the message. Keyes (1993) argues that color affects reading. High-value colors such as yellow, red, and orange are less readable than low-value colors such as green, blue, and purple. Skoff (1967) argues that the most readable color combination is black text on white, while red text on green and pink text on blue are the least readable color combinations. According to Karataş (2003), the readability of white text on a blue background and red text on a yellow background is high, while the readability of green text on a yellow background and white text on a pink background is lower. Wilson et al. (1981) argue that 1) white on a green background, 2) white on a blue background, 3) yellow on a black background, 4) yellow on a red background, 5) white on a red background, 6) red on green a background, 7) black on an orange background, 8) white on an orange background, 9) green on a red background, and 10) purple on a black background.

**Kırmızı zemin üzerine beyaz metin**

**Yeşil zemin üzerine kırmızı metin**

**Siyah metin üzerine mor metin**

**Figure 8.** Color combinations that negatively affect readability

Examining the traffic rules poster for children prepared by the General Directorate of Security Traffic Services Presidency reveals a contrast issue in the first section of the design, where the text is placed on a gray background, negatively affecting readability. The selected typeface and stroke weight further hinder message transmission to the target audience. In contrast, black text on the same background in the second section, supported by illustrations, constitutes a successful example of readability. According to Pektaş (2010), a minimum of 70% tonal difference between text and background is recommended for optimal readability. Similarly, Buchner et al. (2009) highlight that texts with positive polarity—dark letters on a light background—are easier to read on computer screens than texts with negative polarity, i.e., light letters on dark backgrounds. Dobes et al. (2017) confirm that positive polarity combinations facilitate reading, while Humar et al. (2008) note that inappropriate color combinations on websites negatively affect text legibility. Studies also indicate that background tones influence reading from smartphone screens (Na et al., 2016), and color manipulation can affect attention and effectiveness in print materials (Toh et al., 2023). Greco et al. (2008) concluded that dark text on a light background optimizes readability, while Zuffi et al. (2007) found that light-colored text on dark backgrounds reduces legibility, recommending a minimum contrast of approximately 27 units. Consistently, Palmen et al. (2023) reported that dark text on light backgrounds is read faster on mobile devices than light text on dark backgrounds, underscoring the importance of appropriate text-background contrast in design.



Figure 9. Example of a poster prepared in accordance with the contrast element

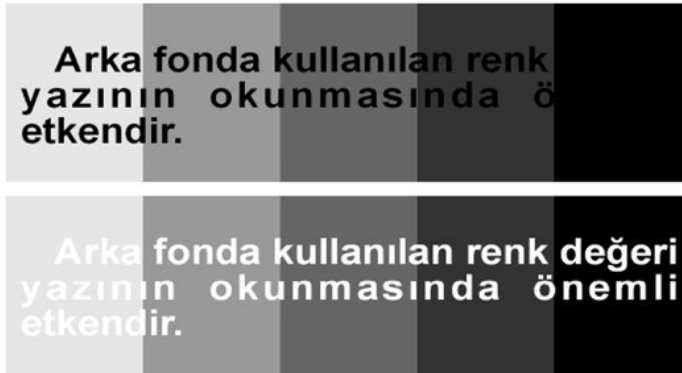


Figure 10. The importance of colors used in the background

## **Methods**

The study employed a qualitative research method, which is a process that utilizes techniques such as observation, interviews, and document analysis to examine events in a realistic and holistic manner (Yıldırım, 1999). Within this framework, the data were analyzed using the document analysis method, one of the widely recognized qualitative approaches. This method involves a systematic and meticulous examination of documents, allowing researchers to extract meaningful insights and develop empirical knowledge within the scope of the study. Document analysis typically includes a variety of sources such as advertisements, invitations, meeting minutes, maps, and newspaper articles (Kıral, 2020).

In the present study, the materials evaluated were the digital textbooks used for teaching Turkish to foreign learners, specifically “Turkish for Children” and “I Learn Turkish,” both published by the Yunus Emre Institute. The “Turkish for Children” set targets A1-level achievements and is designed for learners aged 6–9 who wish to acquire Turkish as a foreign language. The “I Learn Turkish” set covers A1 and A2-level achievements and is aimed at learners aged 10–15. The Yunus Emre Institute, affiliated with the Yunus Emre Foundation, was established under Law No. 5653 on May 5, 2007, to promote Türkiye’s language, history, culture, and arts; provide information and resources internationally; offer educational services abroad in the fields of Turkish language, culture, and arts; enhance Türkiye’s cultural exchange with other countries; and foster international friendship. In addition to teaching Turkish to foreigners through its centers abroad, the Institute conducts cultural and artistic activities to promote Türkiye and supports scientific research.

The textbooks analyzed in this study were obtained in digital format, and all evaluations were conducted on these digital versions, enabling a thorough assessment of readability, legibility, and visual design within a digital learning context.

## **Importance of the Study**

With the rise of the digital age, the use of digital textbooks in education has expanded rapidly. In foreign language instruction in particular, digital content enhances accessibility and fosters interactive learning environments. These developments, however, have highlighted not only the need for technological access but also the pedagogical and visual effectiveness

of digital materials. Within this context, the readability and legibility of digital textbooks emerge as two fundamental factors directly influencing learning outcomes.

Readability concerns the ease with which a text can be comprehended, shaped by style, organization, and syntactic complexity (Kane et al., 2006), whereas legibility refers to the visual clarity of text elements, influenced by features such as font size and contrast (Falk et al., 2021). Recognizing this distinction is essential for optimizing user experience in both digital learning and communication.

In the field of teaching Turkish as a foreign language, which encompasses both linguistic structure and cultural transmission, digital resources are increasingly employed. Yet, the literature reveals a scarcity of systematic studies evaluating digital textbooks in terms of readability and legibility. Existing research remains largely content-oriented, overlooking the interplay between visual presentation and learner interaction. In screen-based learning, however, design and visual quality directly shape motivation, attention, and comprehension.

This study aims to assess the readability and legibility of digital textbooks used in teaching Turkish to foreign learners, thereby contributing to both digital content design and language pedagogy. By adopting a holistic framework that integrates linguistic comprehensibility and visual layout, the study seeks to develop recommendations to enhance pedagogical quality. The focus on two textbooks—*Çocuklar İçin Türkçe* (Turkish for Children) and *Türkçe Öğreniyorum* (I Am Learning Turkish)—is justified by the qualitative depth required and by their status as official Yunus Emre Institute publications, widely used at A1 and A2 levels within Turkish Teaching Methods (TÖYÖ). Their availability in digital format further allows for analysis in authentic screen-based contexts.

Ultimately, this study goes beyond evaluating existing materials by proposing a comprehensive model of analysis situated at the intersection of design, pedagogy, and user experience. In doing so, it establishes both a theoretical and practical foundation for making digital Turkish language teaching resources more accessible, comprehensible, and pedagogically effective.

## **Limitations**

In this study, no specific checklist or structured assessment tool was used to evaluate the readability and legibility levels of digital textbooks. Instead, a thematic analysis of text and visual design elements was conducted in line with qualitative content analysis methods. This approach is considered one of the methodological limitations of the study. Indeed, the Checklist Approach developed by Irwin and Davis (1980), which enables the systematic examination of the readability levels of texts, provides a frequently referenced framework in literature. In addition, there are various checklists aimed at evaluating the effectiveness of textbooks in terms of visuals. The fact that these checklists were not directly referred to in this study has the potential to provide methodological guidance for future research. In this context, the findings of the study were interpreted in light of these limitations. The materials evaluated in the study were selected from digital textbooks prepared by the Yunus Emre Institute, a public institution, for teaching Turkish to foreign students aged 6–9 and 10–15. The reason for choosing only these two books is that these resources are publicly available, appeal to a wide user base, and are highly accessible in the digital environment. In this regard, the selected books were evaluated as current and representative examples of teaching materials used in the teaching of Turkish as a foreign language.

## **Results and Discussion**



*Figure 11.* Turkish book cover designs for children

The visuals used in the cover design of the book, which is designed as a Turkish teaching material for children aged 6-9, are designed to attract the attention of the target audience. It is understood from the covers consisting of illustrations that the content of the book is formed in a fun way and that the teaching will be game-oriented. This is a positive design to focus the attention of the audience between the ages of 6 and 9, who will start to learn a new language, and not to create prejudice. The fonts used in the cover design and the preferred font size have a positive effect on readability. In addition, the use of uppercase and lowercase letters and spacing (the space between characters) also support legibility. The hierarchical layout is also appropriate. On the other hand, the fact that the title of the book consists entirely of capital letters has a negative effect on legibility. At this point, Arditi and Cho (2007) argue that all-caps words have a "retarding effect" on legibility.



Figure 12. Book interior page designs

The inner pages of the book were designed with black font on a white background, maintaining consistency with the cover page, and employed a playful font appropriate for the target audience. Font size was suitable for readers, and character spacing, line spacing, and word spacing were applied adequately, supporting legibility. Previous studies have emphasized the impact of spacing on readability (Diaz, 1995; Alessi & Trollip, 2001; Bix, 2001), suggesting that the spacing used in the book's interior pages positively contributes to reading ease. While the table of contents was left-aligned, poems were center-aligned, which may negatively affect readability, as left-aligned text prevents the formation of "white rivers" and facilitates reading (Pektaş, 2010). Design issues also emerged in pages presenting one-word actions such as "Open," "Close," and "Write," where the wall thickness of the characters, positioned beneath visuals, was insufficient, making the words difficult to read. Wall thickness, defined as the perceived width of characters, significantly affects readability; excessively thin strokes impair legibility both on-screen and in print. In addition, certain background and text color combinations, such as orange text on a white background or white text on an orange background, created contrast problems that hindered readability. Skoff (1967), Wilson et al. (1981), Keyes (1993), Karataş (2003), and Uçar (2004) emphasize that color choices directly influence readability. Consequently, even when other design elements such as font choice, size, line length, and column width are well-executed, incompatibility between text and background colors can disrupt the effective communication of the intended message, undermining the core principle of design.



**Figure 13.** Turkish learning book cover designs

When we look at the designs of the book covers of I Learn Turkish, which are designed to teach Turkish to foreign students between the ages of 10-15, it is seen that they are designed in accordance with the audience they address. The visuals used on the book covers convey the message that the learning process will proceed differently from the Turkish for Children book set. In addition, the font used for the book titles and levels on the cover is a font without quotes and positively affects readability. Again, the capitalization of the initial letters of the book titles has a positive effect on legibility. Based on Güneş (2012)'s argument that the eye does not move in a straight line during reading but moves by jumping, we can state that the legibility of texts written entirely in capital letters will be more difficult. In addition, the background colors on which the texts are applied do not create any contrast problems and do not affect readability negatively.

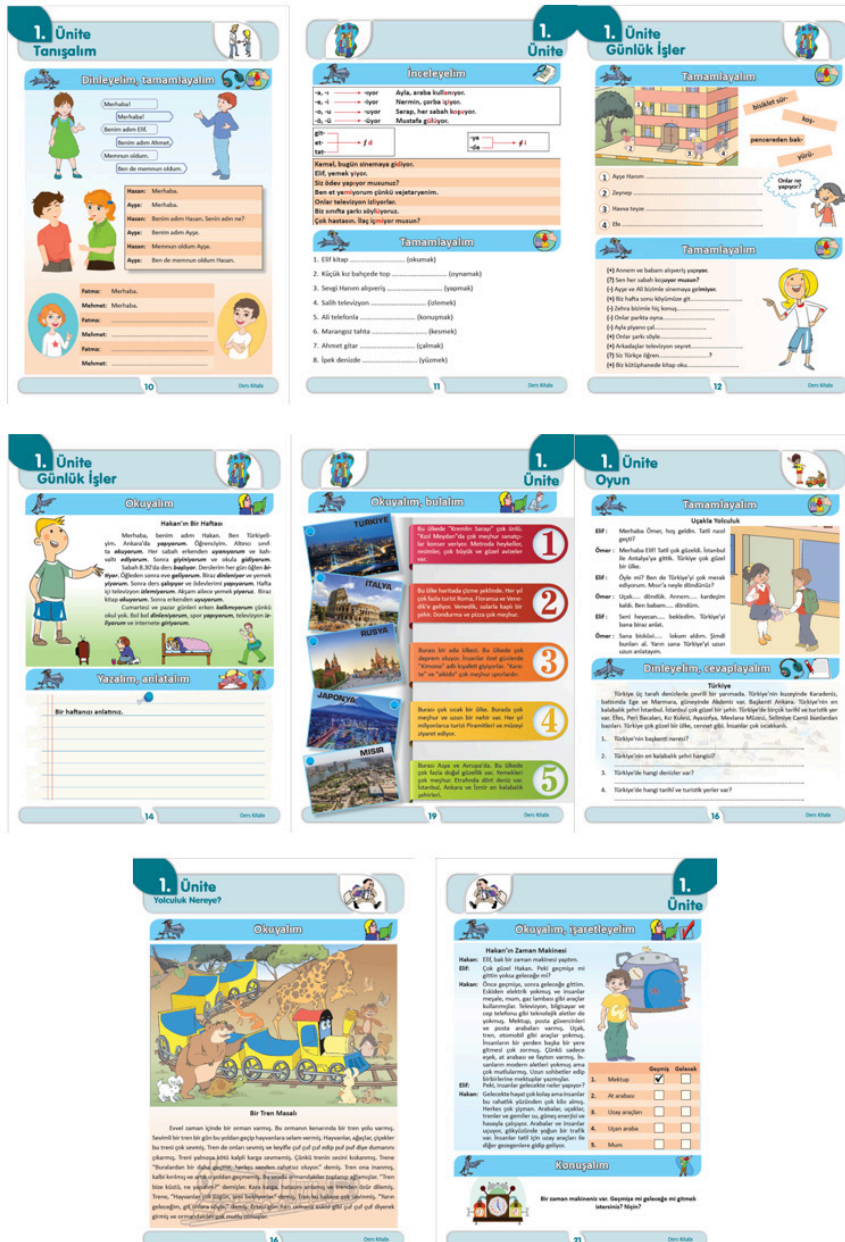


Figure 14. Inner page designs of Turkish learning books

The fonts and sizes employed in the interior page designs of the books are generally appropriate for conveying the intended message to the target audience, with font size positively influencing readability. Line spacing, word spacing, and character spacing are also applied effectively throughout the texts, supporting overall legibility. However, the use of special effects and emphasis on certain pages presents challenges for readability. For instance, in a page designed to illustrate the suffixes -iyor, -iyor, -iyor, -uyor, -üyor, the thickness of character strokes diminished the color intended to highlight the suffixes, while the red emphasis on an orange background created contrast issues that negatively affected legibility. Conversely, in other examples, the selected background color, stroke weight, and clarity of highlighted elements demonstrated optimal use of these design features. Similarly, the application of special effects was appropriate in some cases; however, line length posed problems in certain designs. According to MEB (2011), recommended line lengths are 10 words for first grade, 14 words for second grade, 18 words for third grade, 20 words for fourth and fifth grades, and 22 words for sixth grade and above. In some pages, justification caused excessive spacing between words, particularly in the first line, which disrupted the reading flow. In addition, suboptimal line lengths, as seen in other examples, hindered readability, consistent with Dyson and Haselgrove (2001) and Yılmaz and Topraktaş (2014), who note that overly long lines complicate line transitions while excessively short lines impede tracking. Word spacing that extends across lines can create “white rivers,” further reducing readability. Contrast problems were also observed in instances of white text on red or orange backgrounds. Although some pages, such as those titled “Türkiye” and “A Train Tale,” maintained optimal line lengths, the inclusion of background visuals sometimes suppressed the text and impeded word recognition, highlighting the need to carefully balance visual elements and textual content to ensure effective readability.

### **Conclusion and Recommendations**

The findings of this study clearly demonstrate that typography plays a pivotal role in enhancing the pedagogical quality of digital educational materials. In particular, the readability and comprehensibility of digital resources used in foreign language teaching were observed to directly affect students’ cognitive load (Bradley, 2011; Kemp & Towers, 2014). Typography, therefore, must be regarded not merely as an aesthetic device but as a cognitive guide (Drucker, 1984; Serafini & Clausen, 2012). The “low-ercase advantage” identified by Perea et al. (2017) was also confirmed in

this study, as uppercase headlines were found to prolong perception time, while lowercase letters facilitated smoother reading flow, underscoring the central role of typographic arrangements in activating visual recognition mechanisms during learning. Similarly, contrast and visual hierarchy proved essential in directing attention; weak text-color contrast was shown to cause reading fatigue, with classic studies recommending at least a 70% tonal difference (Skoff, 1967; Greco et al., 2008). Cases where white text appeared on orange or red backgrounds fell below this threshold, weakening legibility, while inconsistent visual hierarchy failed to emphasize key points. Although font selection was generally adequate in the analyzed textbooks, certain instances employed fonts inaccessible to visually impaired or dyslexic readers, despite the availability of inclusive designs such as Luciole (Galiano et al., 2023) or recommendations for monospaced and sans serif fonts for dyslexic individuals (Rello & Baeza-Yates, 2016). Micro-typographic elements such as line length and alignment were also found to directly affect fluency, particularly among younger learners; excessive word spacing and “white rivers” produced by full justification disrupted text tracking, confirming earlier findings that left-aligned text provides greater visual harmony and ease of reading (Pektaş, 2010; Dyson & Haselgrove, 2001). Another critical factor concerned the harmony between visuals and text: in several cases, visual density overshadowed textual content, making it harder to focus on information, thereby reinforcing the importance of achieving visual-textual balance in digital environments (Lau & Chu, 2015; Zorko et al., 2017). Beyond these technical issues, the study highlighted the pedagogical dimension of typographic design, emphasizing the need to integrate teacher and student feedback into the design process (Watzman, 1992) and to adopt multimodal approaches to material development (Pantaleo, 2012). Overall, the analysis of the two textbooks—*Çocuklar İçin Türkçe* and *Türkçe Öğreniyorum*—revealed strengths in areas such as age-appropriate font selection, text hierarchy, and layout, but also exposed weaknesses in contrast management, alignment, and text-visual balance, which occasionally undermined the learning experience. In a period where digital learning environments are rapidly expanding, these findings reaffirm that instructional materials must be optimized not only in terms of content but also in presentation. Typography should therefore be understood not only as a visual layout tool but also as a pedagogical instrument that directly shapes motivation, comprehension, and overall learning effectiveness.

### **New Perspectives for Future Research**

Future research on typography in digital educational contexts can progress along several innovative directions. Artificial intelligence algorithms may be employed to evaluate typographic layouts, as image processing and text classification techniques can objectively measure text density, hierarchy, contrast, and spacing optimization, enabling the rapid analysis of large volumes of digital material. In addition, digital eye-tracking technologies can reveal which design elements capture or fail to capture attention, providing valuable insights for the development of more user-centered content across different age groups. Adaptive typography systems that dynamically adjust font size, contrast, or spacing according to age, reading habits, or visual limitations represent another promising avenue, particularly for mobile devices. Cross-cultural adaptation also warrants attention, since fonts, colors, and visual themes carry distinct semiotic meanings across cultural contexts; integrating such sensitivity into digital textbooks may enhance motivation and contextual engagement, especially for learners affected by migration. Moreover, as language teaching increasingly incorporates virtual reality, the integration of typographic elements into three-dimensional environments will raise new design challenges, such as how to structure text hierarchy spatially and harmonize visual and auditory channels. The emotional dimension of typography also merits exploration: the effects of font style, color, and even animated text on learners' affective responses and motivation could be systematically investigated using neuropsychological methods. Finally, collaboration models that bring together teachers and designers could ensure that typographic decisions are informed by pedagogical objectives, thereby reinforcing both instructional quality and learning outcomes. Collectively, these perspectives highlight that typography should be approached not only from a visual standpoint but also from functional, accessible, cultural, and pedagogical dimensions, with interdisciplinary inquiry offering pathways to more inclusive and effective digital language learning materials.

### **Research and Publication Ethics**

In this study, all rules specified in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions were followed. None of the actions described under the title of Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics in the Directive have been carried out.

### **Ethics Committee Permission**

In the study, data were not collected in a way that would require ethics committee permission.

### **Conflict of Interest**

There are no issues that may lead to a conflict of interest in the research.

### **Author Contribution Rate**

Since the study had a single author, the contribution rate was 100%.

### **Funding**

This research received no funding.

### **Use of Artificial Intelligence**

No artificial intelligence was used in this study.

### **References**

- [1] Adibe, M. O., Igboeli, N. U., Ubaka, C. M., Udeogaranya, P. O., Onwudiwe, P. & Ita, O. O. (2015). Evaluation of information contained in drug advertisement and promotion materials in Nigeria. *Tropical Journal of Pharmaceutical Research*, 14(3), 539-544.
- [2] Al-Harkan, I., M. & Ramadan, M., Z. (2005). Effects of pixel shape and color, and matrix pixel density of Arabic digital typeface on characters' legibility. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 35, 652-664.
- [3] Ambrose, G. & Harris, P. (2006). *The fundemantals of typography*. AXA Publishing
- [4] Arditi, A. & Cho, J. (2007). Letter case and text legibility in normal and low vision. *Vision Research*, 47(19), 2499-2502.
- [5] Bachfischer, G., Robertson, T. & Zmijewska, A. (2007). Understanding influences of the typographic quality of text. *Journal of Internet Commerce*, 2(2), 97-122.
- [6] Bernard, M. L., Chaparro, B. S., Mills, M. M. & Halcomb, C. G. (2003). Comparing the effects of text size and format on the readability of computer-displayed Times New Roman and Arial text. *International Journal. Human-Computer Studies*, 59, 834-835.
- [7] Bertolus, C., Bailleul, D. & Mersiol, M. (2017). Viewing distance requires large characters to ensure legibility on TV-set. *29th Conference on l'Interaction Homme-Machine*, 147-155. Poitiers: France.

- [8] Bix, L. L. (2001). *Toward a performance standard for typeface legibility: The Lockhart Legibility Instrument*. Doctor of Philosophy, Michigan State University
- [9] Bix, L., Lockhart, H., Selke, S., Cardos, F. & Olenhik, M. (2003). Is x-height a Better Indicator of Legibility than Type Size for Drug Labels?. *Packaging Technology and Science*, 16, 199-207.
- [10] Blodsworth, J. G.(1993). *Legibility of Print*. School of Education University of South Carolina at Aiken
- [11] Borges, M. A. & Silva, F. M. (2015). User-sensing as part of a wayfinding design process. *Procedia Manufacturing*, 3, 5912-5919.
- [12] Boulton, M. (2005). Five simple steps to better typography. <https://markboulton.co.uk/journal/five-simple-steps-to-better-typography/> (29.01.2025)
- [13] Bradley, S. (2011). The Two Functions of Type: Readability And Legibility.<https://vanseodesign.com/web-design/display-text-type/> (29.01.2025)
- [14] Bringhurst, R. (1997). *The elements of typographic style*. Canada: Hartley&Marks Publisher
- [15] Buchner, A., Mayr, S. & Brandt, M. (2009). The advantage of positive text-background polarity is due to high display luminance. *Ergonomics*, 52(7), 882-886.
- [16] Buse, R., P., L. & Weimer, W., R. (2010). Learning a Metric for Code Readability. *IEEE Transactions on Software Engineering*, 36(4), 546-558.
- [17] Cai, T., Wallece, S. Rezvanian, T., Dobres, J., Kerr, B., Berlow, S., Huang, J., Sawyer, B. D. & Bylinski, Z. (2022). Personalized font recommendations: Combining ML and typographic guidelines to optimize readability. *ACM Designing Interactive Systems Conference*, 1-25. New York.
- [18] Cardenas, D. G., Ginters, E., Rio, M. S. & Martin-Gutierrez, J. (2021). Determining the legibility of fonts displayed in augmented reality apps for senior citizens. *62nd International Scientific Conference on Information Technology and Management Science of Riga Technical University (ITMS)*, s.1-11. Riga: Latvia.
- [19] Cengizhan, C., Ateş, D. (2006). Görsel tasarım ilkelerinin BÖTE bölümü öğrencileri tarafından değerlendirilmesi, *XV. Ulusal Eğitim Bilim-*

leri Kongresi, 1-13. Muğla

[20] Čerepinko, D., Keček, D. & Periša, M. (2017). Text readability and legibility on iPad with comparison to paper and computer screen. *Tehnički vjesnik*, 24(4), 1197-1201.

[21] Chan, A. H. S. & Lee, P. S. K. (2005). Effect of display factors on Chinese reading times, comprehension scores and preferences. *Behaviour & Information Technology*, 24(2), 81-91.

[22] Cortez, B., E. F. & Vielma, C. G. (2021). Readability analysis of informed consent forms for genetic tests in Mexico. *Gaceta Medica de Mexico*, 157(1), 52-57.

[23] Crompton, A. (2014). How to look at a reading font. *Word & Image*, 30(2), 79-89.

[24] Denzen, E. M., Santibanez, M. E. B., Moore, H., Foley, A., Gersten, I. D., Gurgol, C., Majhail, N. S., Spellecy, R., Horowitz, M. M. & Murphy, E., A. (2012). Easy-to-read informed consent forms for hematopoietic cell transplantation clinical trials. *Biology of Blood and Marrow Transplantation*, 18(2), 183-189.

[25] Dotan, S. & Katzir, T. (2018). Mind the gap: Increased inter-letter spacing as a means of improving reading performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 174, 13-28.

[26] Drucker, J. (1984). letterpress language: typography as a medium for the visual representation of language. *Leonardo*, 41(1), 8-16.

[27] Dyson, M. C. & Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 585-612.

[28] Dyson, M. C. & Kipping, G. J. (1997). The Legibility of Screen Formats: Are Three Columns Better Than One?. *Computers & Graphics*, 21(6), 703-712.

[29] Falk, J., Eksvard, S., Schenkman, B. N., Andrés, B., & Brunnström, K. (2021). Legibility and readability in Augmented Reality. *Quality of Multimedia Experience*, 231-236. <https://doi.org/10.1109/QOMEX51781.2021.9465455>

[30] Fuchs, J., Kraft, S., Vettermann, A. & Reiche, M. (2017). Typographic changes in package leaflets of the European Union based on the example

of German versions between 2005 and 2015. *Therapeutic Innovation & Regulatory Science*, 51(4), 431-438.

[31] Fukuzumi, S., Yamazaki, T., Kamijo, K. & Hayashi, Y. (1998). Physiological and psychological evaluation for visual display colour readability: A visual evoked potential study and a subjective evaluation study. *Ergonomics*, 41(1), 89-108.

[32] Galiano, A., R., Augereau-Depoix, V., Baltenneck, N. & Latour, L. (2023). Luciole, a new font for people with low vision. *Acta Psychologica*, 236, 1-15.

[33] Garcia, M., R. (1981). *Contemporary newspaper design: A structural approach*. New Jersey: Prentice Hall

[34] Greco, M., Stucchi, N, Zavagano, D. & Marino, B. (2008). On the portability of computer-generated presentations: The effect of text-background color combinations on text legibility. *Human Factors*, 50(5), 821-833.

[35] Gribas, C., Skyes, L. & Dorockhoff, N. (1996). Creating Great Overheads with Computers. *College Teaching*, 44(2), 66-68.

[36] Griffiee, A., W. & Casey, C., A. (1988). An introduction to typographic fonts and digital font resources. *IBM systems Journal* 27(2), 206–218.

[37] Grozdanovic, M., Marjanovic, D., Janackovic, G. L. & Djordjevic, M. (2017). The impact of character/background colour combinations and exposition on character legibility and readability on video display units. *Transactions of the Institute of Measurement and Control*, 39(10) 1454-1465.

[38] Güneş, F. (2012). Okumada küçük harflerin büyük gücü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 93-108.

[39] Gyöngi, B. (1997). With or without typography, *EMES'97*, Oradea, Romaina

[40] Hartel, M. J., Staub, L. P., Röder, C. & Eggli, S. (2011). High incidence of medication documentation errors in a Swiss university hospital due to the handwritten prescription process. *BMC Health Services Research*, 11, 1-6.

[41] Hasegawa, S., Omori, M., Watanabe, T., Matsunuma, S. & Miyao, M. (2009). Legible character size on mobile terminal screens: Estimation

using pinch-in/out on the ipod touch panel. *Human Interface*, 2, 395-402.

[42] Hou, G. & Hu, Y. (2023). Designing combinations of pictogram and text size for icons: Effects of text size, pictogram size, and familiarity on older adults' visual search performance. *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 65(8), 1577-1595.

[43] Hou, G., Anicetus, U. & He, J. (2022). How to design font size for older adults: A systematic literature review with a mobile device. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-19.

[44] Hsiao, C. Y., Wang, M. J., Liu, Y. J. & Chang, C. C. (2019). Effects of Chinese character size, number of characters per line, and number of menu items on visual search task on tablet computer displays for different age groups. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 72, 61-70.

[45] Huang, D., L., Rau, P., L., P. & Liu, Y. (2009). Effects of font size, display resolution and task type on reading Chinese fonts from mobile devices. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 39, 81-89.

[46] Huang, S., M. (2019). Effects of font size and font style of Traditional Chinese characters on readability on smartphones. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 69, 66-72.

[47] Humar, I., Gradisar, M. & Turk, T. (2008). The impact of color combinations on the legibility of a Web page text presented on CRT displays. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 38, 885-889.

[48] İgit, A. (2022). Resimli kitaplarda tipografi kullanımı: okunaklılık ve okunabilirlik üzerinden bir içerik analizi. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 187-206.

[49] Irwin, J. W., & Davis, C. A. (1980). *Assessing readability: The checklist approach*. *Journal of Reading*, 24(2), 124-130

[50] Jacobs, J., Barbe, B., Gillet, P., Aidoo, M., Casas, E. S., Erps, J. V., Daviaud, J., Incardona, S., Cunningham, J. & Visser, T. (2014). Harmonization of malaria rapid diagnostic tests: best practices in labelling including instructions for use. *Malaria Journal*, 13, 1-10.

[51] Josephson, S. (2008). Keeping your readers' eyes on the screen: An eye-tracking study comparing sans serif and serif typefaces. *Visual Communication Quarterly*, 15(1), 67-79.

[52] Kane, L., Carthy, J., & Dunnion, J. (2006). *Readability applied to*

*information retrieval* (pp. 523–526). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/11735106\\_56](https://doi.org/10.1007/11735106_56)

[53] Karataş, S. (2003). Öğretim amaçlı web sayfası tasarımında renk kullanımı. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 139-148.

[54] Kemp, N., & Towers, S. (2014). Creating readable text: The role of a typographic style in the development and preparation of instructional texts. *Australian Journal of Educational Technology* 8(1), 27-34

[55] Keyes, E. (1993). Typography, color, and information structure. *Technical Communication*, 40(4), 638-654.

[56] Kilpeläinen, M. & Häkkinen, J. (2023). An effective method for measuring text legibility in XR devices reveals clear differences between three devices. *Frontiers in Virtual Reality*, 4, 1-11.

[57] Kırıl, B. (2020). Nitel veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.

[58] Koornneef, A. & Kraal, A. (2022). Does BeeLine Reader's gradient-coloured font improve the readability of digital texts for beginning readers?. *Computers in Human Behavior Reports*, 6, 1-15.

[59] Kupferschmid, I. (2015). Between Frutigerization and tradition: diversity, standardization, and readability in contemporary typographic landscapes. *Social Semiotics*, 25(2), 151-164.

[60] Lau, N., & Chu, V. H. T. (2015). Enhancing children's language learning and cognition experience through interactive kinetic typography. *International Education Studies*, 8(9), 36–45.

[61] Lee, S. E., Sim, M. S., Yang, C. M. & Kim, C. W. (2019). Evaluation of the legibility of the on-screen contents of in-vehicle transparent displays. *Journal of Information Display*, 20(3), 123-133.

[62] Leira-Feijoo, Y., Ledesma-Ludi, Y., Seoane-Romero J.M., Blanco-Carrión, J., Seoane, J. & Varela-Centelles, P. (2015). Available web-based dental implants information for patients. How good is it? *Clinical Oral Implants Research*, 26, 1276-1280.

[63] Li, R., Qin, R., Zhang, J., Wu, J. & Zhou, C. (2015). The esthetic preference of Chinese typefaces – An event-related potential study. *Brain Research*, 1598, 57-65.

- [64] Lupton, E. (2010). *Thinking with type*. New York: Princeton Architectural Press.
- [65] Lynch, P. P. & Horton, S. (1999). *Web Style Guide Basic Design Principles for Creating Web Sites*. London: Yale University Press.
- [66] Mackey, M. A. & Metz, M. (2009). Ease of reading of mandatory information on Canadian food product labels. *International Journal of Consumer Studies*, 33, 369-381.
- [67] Masulli, F., Galluccio, M., Gerard, C., L., Peyre, H., Rovetta, S. & Bucci, M., P. (2018). Effect of different font sizes and of spaces between words on eye movement performance: An eye tracker study in dyslexic and non-dyslexic children. *Vision Research*, 153, 24-99.
- [68] McLean, M. (1992). *The Thames and Hudson manual of typography*. New York: Thames and Hudson.
- [69] MEB. (2011). *Grafik ve fotoğraf: yazı düzenlemeleri*. AMEB Yayınları
- [70] Mills, C. B. & Weldon, L. J. (1987). Reading text from computer screens. *ACM Computing Surveys* 19 (4), 329–358.
- [71] Myung, R. (2003). Conjoint analysis as a new methodology for Korean typography guideline in Web environment. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 32, 341-348.
- [72] Na, N., Choi, K. & Suk, H., J. (2016). Adaptive luminance difference between text and background for comfortable reading on a smartphone. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 51, 68-72.
- [73] Neto, E. P. S., Grousseau, S., Duflo, F., Gandreau, S., Rousson, D., Cornu, C., Mottolese, C., Froment, J. C. & Dailier, F. (2010). Design and evaluation of the quality of information written for scanner and magnetic resonance imaging in neuropediatrics. *Annales Francaises d'Anesthésie et de Réanimation*, 29, 704-709.
- [74] Oliveira, D., Santos, R., Madeiral, F., Masuhara, H. & Castor, F. (2023). A systematic literature review on the impact of formatting elements on code legibility. *The Journal of Systems & Software*, 203, 1-17.
- [75] Omori, M., Hasegawa, S., Watanabe, T., Matsunuma, S. & Miyao, M. (2009). Influence of vertical length of characters on readability in mobile phones. *Human Interface*, 2, 430-438.

- [76] Öz, H. (2006). *Sinema jeneriklerinde görsel tasarım açısından grafik öğelerin kullanımı* (Yayınlanmamış sanatta yeterlilik tezi). Hacettepe üniversitesi, Ankara.
- [77] Palmen, H., Gilbert, M. & Crossland, D. (2023). How bold can we be? The impact of adjusting font grade on readability in light and dark polarities. *Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-11. Hamburg: Germany.
- [78] Pantaleo, S. (2012). Middle years students thinking with and about typography in multimodal texts. 20(1), 37-50. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-279891025/middle-years-students-thinking-with-and-about-typography>
- [79] Payne, S., Large, S., Jarret, N. & Tumer, P. (2000). Written information given to patients and families by palliative care units: A national survey. *The Lancet*, 355, 1792-1792.
- [80] Pektaş, H. (2001). İnternette görsel kirlenme. *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 400, 72-75.
- [81] Pektaş, H. (2010). Türkiye'deki gazetelerin web sitelerinin tipografik açıdan incelenmesi. *II. Uluslararası Siber Gazetecilik Kongresi*. Portekiz.
- [82] Perea, M., Rosa, E. & Marcet, A. (2017). Where is the locus of the lowercase advantage during sentence reading? *Acta Psychologica*, 177, 30-35.
- [83] Pires, C., Vigario, M. & Cavaco, A. (2015a). Graphical content of medicinal package inserts: an exploratory study to evaluate potential legibility issues. *Health Information & Libraries Journal*, 33(2), 121-139.
- [84] Pires, C., Vigario, M. & Cavaco, A. (2015b). Readability of medicinal package leaflets: a systematic review. *Revista de Saude Publica* 49(3), 1-13.
- [85] Pouessel, B., Ceccon, V. G., Sergeant, P., Deschildre, A. & Santos, C. L. (2017). Regulation (EU) No. 1169/2011 (FIC-INCO) may help reduce food allergy reactions at school. *Revue Française d'allergologie*, 57, 91-96.
- [86] Pusnik, N., Podlek, A. & Mozina, K. (2016). Typeface comparison Does the x-height of lower-case letters increased to the size of upper-case letters speed up recognition?. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 54, 164-169.

[87] Rajpurohit, S., Musunuri, B., Mohan, P. B., Vani, L. R., Bhat, G. & Shetty, S. (2023). Development and evaluation of patient information leaflet for liver cirrhosis patients. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 24, 1-5.

[88] Rello, L. & Baeza-Yates, R. (2016). The Effect of Font Type on Screen Readability by People with Dyslexia. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 8(4), 1-33.

[89] Rocha, B. S., Moraes, C. G., Okumura, L. M., Cruz, F., Sirtori, L. & Pons, E., S. (2021). Interventions to reduce problems related to the readability and comprehensibility of drug packages and labels: a systematic review. *Journal of Patient Safety*, 8(1), 1494-1506.

[90] Sarıkavak, N. (2009). *Çağdaş tipografinin temelleri*. Seçkin Yayıncılık

[91] Scharff, L. F. V., Hill, A. L. & Ahumada, A., J. (2000). Discriminability measures for predicting readability of text on textured backgrounds. *Optics Express*, 6(4), 81-91.

[92] Sekhar, S. M., Unnikrishnan, MK. Vyas, N. & Rodrigues, G. S. (2017). Development and evaluation of patient information leaflet for diabetic foot ulcer patients. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 15(3), 1-7.

[93] Serafini, F., & Clausen, J. (2012). Typography as Semiotic Resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/23796529.2012.11674697>

[94] Sheedy, J., E., Subbaram, M. V., Zimmerman, A., B. & Hayes, J. R. (2005). Text legibility and the letter superiority effect. *Human Factors*, 47(4), 797-815.

[95] Shoshin, A. V. & Shvets, E. A. (2021). Veiling glare removal: synthetic dataset generation, metrics and neural network architecture. *Computer Optics*, 45(4), 615-626.

[96] Skoff, E. (1967). *Irradiation as a Function of Hue*. Doctor of Philosophy, Loyola university, State of Illinois.

[97] Smith, N. M. (1999). *A plain English handbook: How to vreate clear sec disclosure documents*. Washington DC: Diane Publishing

[98] Smith, S. L. (1979). Letter Size and Legibility. *Human Factors*, 21(6), 661-670.

- [99] Someric, N. M. (2000). Practical Strategies For Avoiding Problems in Graphic Communication. *Public Relations Quarterly*, 45(3), 32-34.
- [100] Steele, M., Dow, L. & Baxter, G. (2011). Promoting public awareness of the links between lifestyle and cancer: A controlled study of the usability of health information leaflets. *International Journal of Medical Informatics*, 80(12), 214-229.
- [101] Tarasov, D. A., Sergeev, A. P. & Filimonov, V., V. (2015). Legibility of textbooks: a literature review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1300-1308.
- [102] Toh, B., Leng, H. K. & Phua, Y. X. P. (2023). Effect of colours on sponsor recall. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 35(4), 797-808.
- [103] Uçar, T. F. (2004). *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. İstanbul: İnkılap Yayınevi
- [104] Ukonu, M. O., Ohaja, E. U., Okele, S. V. & Okwumbu, R. O. (2021). Interactive effects of institutional requirements and screen vs. Print platforms on preference of Times New Roman and Calib among university students. *Cogent Education*, 8(1), 1-17.
- [105] van Beusekom, M. M., Grootens-Wiegers, P., Bos, M., J., W., Gunchelaar, H. J. & van den Broek, J., M. (2016). Low literacy and written drug information: information-seeking, leaflet evaluation and preferences, and roles for images. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 38(6), 1372-1379.
- [106] Voshi, V., Kaur, N. & Wason, R. (2014). Font legibility for printed text and onscreen text. *International Conference on Computing for Sustainable Global Development (INDIACom)*, 629-631. New Delhi: India.
- [107] Walker, S. (2000). *Typography & Language in Everyday Life: Prescriptions and Practices*. <https://www.amazon.com/Typography-Language-Everyday-Life-Social/dp/0582357551>
- [108] Walker, S. (2001). *Typography and Language in Everyday Life*. <https://doi.org/10.4324/9781315839332>
- [109] Wang, L., Sato, H., Rau, P. L. P., Fujimura, K., Gao, Q. & Asano, Y. (2008). Chinese text spacing on mobile phones for senior citizens, *Educational Gerontology*, 35(1), 77-90.

[110] Wang, Y. (2012). *Designing restaurant digital menus to enhance user experience*. Master of Fine Arts, Iowa state university, Ames

[111] Watzman, S. (1992). Typography in context: a use-oriented approach to typography principles. International Professional Communication Conference, 523–524. <https://doi.org/10.1109/IPCC.1992.673091>

[112] Weiss, M., A., Junior, L., D., S., Bliacheriene, F., Murphy, C., Chinnappa, V., Carmona, M., J. & Margarido, C., B. (2018). What does the Internet teach the obstetric patient about labor analgesia?. *Revista Brasileira de Anestesiologia*, 68(3), 254-259.

[113] Wilson, T., Pfister, F. & Fleury, B. (1981). The design of printed instructional materials: Research on illustrations and typography. *Clearinghouse on Information Resources*. New York: Syracuse University

[114] Yang, C., L., Sun, J., T. (2011). Preference investigation on the readability of Chinese character font, font size and graphic layout, *The Online Journal on Computer Science and Information Technology*, 1(2), 34-37.

[115] Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 112(23), 7-16.

[116] Yılmaz, M., Topraktaş, E. (2014). Tipografik özellikler açısından bilimsel dergi makalelerinin okunaklılık düzeyleri ile ilgili akademisyenlerin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 216-234.

[117] Zhang, Y. (2006). *The effect of font design characteristics on font legibility*. Master Thesis, Concordia university, Montreal.

[118] Zorko, A., Ivancic, S., Tomisa, M., Keček, D. & Čerepinko, D. (2017). The impact of the text and background color on the screen reading experience. *Technical Journal*, 11(3), 78-82.

[119] Zuffi, S., Brambilla, C., Beretta, G. & Scala, P. (2007). Human computer interaction: Legibility and contrast. *International Conference on Image Analysis and Processing*, 1-6. Modena:Italy.

### **Genişletilmiş Özet**

Dijital çağın etkisiyle eğitsel materyallerin üretim biçimleri ve öğrenme süreçleri köklü bir dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşüm, özellikle yabancı dil öğretimi alanında, hem içerik sunumu hem de biçimsel özelliklerin öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, görsel tasarımın temel bileşenlerinden

biri olan tipografi, dilsel içeriğin erişilebilirliğini ve pedagojik etkinliğini belirleyen merkezi bir faktör hâline gelmiştir. Tipografi yalnızca görselliğe hizmet eden bir estetik unsur değil; aynı zamanda bilişsel yönlendirme, anlam üretimi ve öğrencinin metinle kurduğu etkileşim üzerinde doğrudan etkili olan bir öğrenme aracıdır. Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan dijital ders kitaplarının okunabilirlik (readability) ve okunurluk (legibility) düzeylerini tipografik tasarım açısından değerlendirmektedir. Araştırma kapsamında incelenen materyaller, Yunus Emre Enstitüsü tarafından farklı yaş grupları için hazırlanmış iki kitap setinden oluşmaktadır: Çocuklar İçin Türkçe (6–9 yaş) ve Türkçe Öğreniyorum (10–15 yaş). Kitaplar dijital formatta analiz edilmiş ve çeşitli tipografik ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, dijital ders materyallerinin tipografik düzenlemelerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak; yaşa uygun tasarım ilkelerinin öğrenme sürecine katkısını analiz etmek ve öneriler sunarak alandaki eksiklikleri gidermeye yönelik akademik bir katkı sağlamaktır. Araştırma nitel araştırma deseni ile yapılandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak doküman analizi kullanılmış; seçilen kitaplar içerik ve görsel düzen açısından sistematik biçimde incelenmiştir. Analiz sürecinde mikro tipografi (karakter yapısı, yazı tipi tercihleri, punto boyutu, kelime/harf aralıkları) ve makro tipografi (satır uzunluğu, hizalama, görsel hiyerarşi, renk kontrastı) gibi ölçütler temel alınmıştır. Değerlendirme sürecinde metinlerin öğrencinin yaş grubuna ve dil gelişim seviyesine uygunluğu gözetilmiş; aynı zamanda görsel sunumun bilişsel süreçlerle ilişkisi literatür temelli olarak yorumlanmıştır (Bradley, 2011; Čerepinko et al., 2017; Galiano et al., 2023).

Bulgular, tipografik düzenin pedagojik etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle Çocuklar İçin Türkçe kitabında tercih edilen sade, dikkat çekici fontlar ve geniş puntolar; görsel yoğunluğu dengeli tasarımlar, öğrenme motivasyonunu artırmakta ve metin takibini kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte, beyaz yazının turuncu ve kırmızı arka planlar üzerinde kullanılması gibi düşük kontrastlı uygulamaların metin algısını zorlaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Skoff (1967) ve Buchner et al. (2009) gibi çalışmalarda ortaya konan “pozitif polarite avantajı” ile örtüşmektedir. Görsel hiyerarşinin belirgin olmadığı tasarımlarda önemli bilgiler yeterince vurgulanamamakta ve anlam üretimi zayıflamaktadır. Türkçe Öğreniyorum kitabında ise erişilebilir font seçimi ve uygun satır düzeni ile olumlu bir tasarım dili gözlemlenmekle birlikte; tam hizalamalı metinlerin bazı sayfalarda kelime boşluklarını aşırı artırarak “white river” etkisi oluşturduğu

tespit edilmiştir. Bu durum, okuma akışını ve göz takibini zorlaştırmakta; öğrencinin metinle kurduğu etkileşimi sınırlamaktadır (Dyson & Kipping, 1997; Pektaş, 2010). Bazı metinlerin tamamen büyük harflerle yazılması, tanıma süresini uzatmakta ve metni yorumlama sürecini olumsuz etkilemektedir (Arditi & Cho, 2007; Güneş, 2012). Bulgular arasında görsellerin metinle uyumu da dikkat çekmektedir. Metni baskılayan, aşırı büyük görsellerin kullanıldığı sayfalarda bilgiye erişim zorlaşmakta; görsel metinsel denge bozulmaktadır. Öte yandan, görsellerin metni destekleyecek biçimde kullanıldığı sayfalarda anlam üretimi güçlenmekte ve öğrencinin metinle kurduğu bağ derinleşmektedir (Zorko et al., 2017; Lau & Chu, 2015). Erişilebilirlik açısından yapılan analizlerde, disleksik öğrenciler ve düşük görme kapasitesine sahip bireyler için optimize edilmiş yazı tiplerinin kitaplarda yer almadığı tespit edilmiştir. Luciole ve OpenDyslexic gibi erişilebilir fontlar hem estetik hem işlevsel avantajlar sunmakta; aynı zamanda kapsayıcı eğitim ilkesine hizmet etmektedir (Galiano et al., 2023; Rello & Baeza-Yates, 2016).

Çalışmanın sınırlılıkları arasında yapılandırılmış değerlendirme araçlarının (örneğin Irwin & Davis'in Checklist Approach'u) kullanılmaması ve analiz kapsamının sadece iki kitapla sınırlı kalması yer almaktadır. Bu sınırlılık, sonuçların genelleme kapasitesini azaltmakta ve karşılaştırmalı analiz yapılmasını engellemektedir. Gelecek araştırmalarda daha geniş örnekleme farklı dijital platformların ve yayıncıların materyalleri karşılaştırmalı biçimde incelenmelidir.

Araştırmanın özgün değeri, tipografinin dil öğretiminde yalnızca görsel bir süsleme değil; anlamın yapılandırıldığı, bilişsel etkileşimi yönlendiren bir pedagojik araç olduğunu vurgulamasıdır. Çalışma, tasarımcılar ve dil öğretmenleri arasında köprü kuran disiplinlerarası bir öneri sistemi sunmakta; dijital öğrenme materyallerinin daha kapsayıcı, erişilebilir ve işlevsel biçimde geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Yaş gruplarına uygun, erişilebilir yazı tipleri (sans serif, sade karakterli fontlar) kullanılmalıdır.
- Kontrast oranı en az %70 tonal fark ile düzenlenmelidir.
- Satır uzunluğu MEB (2011) kriterlerine göre optimize edilmelidir (örn. 10–22 kelime).
- Metinler sol hizalı düzenlenmeli; tam hizalama gerektiğinde kelime

boşlukları dikkatle kontrol edilmelidir.

- Görseller metni bastırmamalı; metni destekleyecek biçimde sunulmalıdır.
- Erişilebilirlik açısından disleksik bireyler için uygun font alternatifleri sağlanmalıdır.
- Disleksik ve düşük görme kapasitesine sahip bireyler için uygun tipografik alternatifler sağlanmalıdır.
- Tasarımlar kültürel bağlamla uyumlu olmalı; farklı kökenlerden gelen öğrenciler için semantik uygunluk taşınmalıdır.
- Yapay zekâ destekli tipografik analiz sistemleri (göz izleme, ekran testi, metin tarama algoritmaları) geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.

Sonuç olarak, tipografi, yabancı dil öğretiminde yalnızca görsel bir süsleme değil, öğrenme sürecinin aktif bir bileşenidir. Bu araştırma, dijital Türkçe öğretim materyallerinin tipografik açıdan tasarlanmasının, öğrencilerin motivasyonu, metinle kurduğu bilişsel bağ ve öğrenme başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle yaşa uygun tipografi tercihlerinin, bilişsel süreçlerle uyumlu düzenlemelerin ve erişilebilirlik ilkelerinin uygulanması, dijital ders kitaplarının pedagojik değerini artırmaktadır. Dolayısıyla, tipografik tasarım ilkeleri, dijital materyal geliştirme süreçlerinde merkezi bir konuma yerleştirilmeli ve öğretim tasarımcıları ile dil öğretmenleri arasında disiplinlerarası bir iş birliği mekanizması kurulmalıdır.



# ***Uluslararası Öğrenciler İçin Hazırlanmış Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel Öğeler Açısından İncelenmesi: Yeni İstanbul Eğitim Seti***

Ali UZUN<sup>1</sup>

Oğuzhan SEVİM<sup>2</sup>

## **Öz**

Yabancılara Türkçe öğretimi genellikle yüz yüze ve sınıf ortamlarında yürütülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde (YDTÖ) her ne kadar teknolojik gelişmeler doğrultusunda çeşitli materyaller kullanılsa da ders kitapları en temel kaynak durumundadır. Bu araştırmanın amacı, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti’ni; hazırlık çalışmaları, okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime listeleri gibi metinler ile görsel ve etkinlikler bağlamında inceleyerek bu içeriklerde yer alan Türk kültürü öğelerinin sıklığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda kültürel öğelerin A1-A2, B1-B2 ve C1 ders kitabındaki dağılımları ve sıklığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırmalardan doküman inceleme yöntemi kullanılarak araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu” ile veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler temel, orta ve ileri düzey ders kitapları 30 ünite ve 120 bölüm ayrı ayrı betimsel analiz tekniği ile çözümlenerek bulgular kısmında tablo ve grafik olarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda Türk kültürüne ait unsurların A1 (85)-A2 (94) temel düzey ders kitaplarında daha sık yer aldığı tespit edilmiştir. Kültürel öğelerin B1 (56)-B2 (44) orta düzey ders kitaplarında temel düzey ders kitaplarına göre daha az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada C1 (55) ileri düzey ders kitabında ise kültürel öğelerin orta düzey ile aynı dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe öğretim setinin genelinde “Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar, Sanat ve Edebiyat, Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları” kültürel öğelerine sıklıkla yer verilirken “Bilim, Spor, Giyim-Kuşam” a çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitabı setinde kültürel öğelere yer verildiği anlaşılmış ancak

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÖMER, uzunali46@gmail.com.  
ORCID: 0000-0002-7921-1534

<sup>2</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, o.sevim@atauni.edu.tr  
ORCID: 0000-0001-7533-4724

**Kaynak gösterme:** Uzun, A. ve Sevim, O. (2025). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının kültürel öğeler açısından incelenmesi: yeni İstanbul eğitim seti. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 369-405  
Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2006

Geliş tarihi: 31. 01. 2025 – Kabul tarihi: 26.08.2025

setin orta ve ileri düzey kitaplarında daha sık yer verilmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, ders kitabı, kültürel öge.*

## **Analyzing Turkish Textbooks Prepared for International Students in Terms of Cultural Elements: New Istanbul Education Set**

### **Abstract**

Teaching Turkish as a foreign language (TFL) is generally carried out face-to-face and in classroom environments. Although various materials are used in teaching Turkish as a foreign language in line with technological developments, textbooks are the most basic source. The purpose of this research is to examine the New Istanbul Turkish Coursebook Set for International Students in the context of texts, visuals and activities such as preparatory studies, reading, listening, speaking, writing, grammar and vocabulary lists, and to reveal the frequency of Turkish cultural elements in these contents. For this purpose, it was tried to determine the distribution and frequency of cultural elements in A1-A2, B1-B2, and C1 textbooks. In the study, data were obtained with the “Cultural Elements Evaluation Form” created by the researchers using the document analysis method from qualitative research. The collected data were analyzed in 30 units and 120 chapters of basic, intermediate, and advanced level textbooks separately by descriptive analysis technique and presented as tables and graphs in the findings section. As a result of the research, it was determined that elements of Turkish culture were more frequently included in A1 (85)-A2 (94) basic-level textbooks. It was concluded that cultural elements were less common in B1 (56)-B2 (44) intermediate-level textbooks compared to basic-level textbooks. The C1 (55) advanced level textbook determined that cultural elements showed the same distribution as the intermediate level. In the Turkish language teaching set examined within the scope of the research, it was determined that “Daily Life and Social Norms, Art and Literature, Idioms, Proverbs and Daily Speech Patterns” cultural items were frequently included. At the same time, “Science, Sports, Clothing-Dressing” were very rarely included. It was understood that cultural elements were included in the textbook set, but it was suggested that they should be included more frequently in the intermediate and advanced level books of the set.

**Keywords:** *Teaching Turkish as a foreign language, textbook, cultural elements.*

## Giriş

Kültür, bir toplumun maddi ve manevi yaşam tarzını belirleyen, bireylerin davranış kalıplarından inanç sistemlerine, giyim-kuşamdan değerler bütününe kadar uzanan kapsamlı bir yapıdır (Kongar, 2005; İşcan ve Yassıtaş, 2018). Her toplumun kültürü kendine özgü olmakla birlikte, diğer toplumlarla etkileşim içinde gelişip dönüşebilir. Bu kültürel etkileşimin temel aracı ise dildir. Dil, yalnızca kültürün taşıyıcısı değil, aynı zamanda onun bir ürünü ve millî bir unsuru olarak görülmektedir (Kaplan, 2002). Kültür, bireylerin dilini, inançlarını, değerlerini ve toplumsal rollerini şekillendiren temel bir unsur olup, özellikle yabancı dil öğretiminde kültürle birlikte ele alınması, dilin etkili biçimde öğrenilmesi açısından zorunludur (Goode vd., akt. Cheung, 2001).

Yabancı dil öğretiminde kültürün öğretilmesi hedef dili öğrenenlerin o dildeki kavram ve ifadeleri tam anlamıyla anlamlandırabilmeleri bakımından önem taşır. Çünkü yabancı bir dile ait ifadeler o dili oluşturan kültürün ve toplumların öz ürünleridir. Her toplumun farklı yaşam biçimleri olduğundan hedef dildeki bir davranış ifadesi ortam ve şartlara göre farklı algılanabilir. Bu nedenle kültürün yabancı dil öğretiminde özel bir yeri vardır. Yani yabancı dil öğrencileri dili tam anlamıyla öğrenmek için hedef dilin kültürünü de öğrenmek zorundadırlar (Kramersch, 1993).

Yabancı dil öğretiminde, yalnızca dil bilgisi ve çeviri yöntemleriyle yetinmek yeterli değildir; öğrencilere hedef dile ait kavramların sosyal bağlamda nasıl ve ne zaman kullanılacağı da öğretilmelidir. Çünkü bir dili etkili biçimde öğrenmek, aynı zamanda o dili konuşan toplumun yaşam tarzını, sosyal ilişkilerini, edebiyatını, sanatını, dinini ve diğer kültürel değerlerini anlamayı da gerektirir. Dil ve kültür birbirini besleyen unsurlar olduğundan, hedef dili öğrenen bireylerin o dile ait kültürel yapıyı da tanımaları öğrenme sürecini derinleştirir ve anlamlı kılar. Bu bağlamda, dil öğretiminde toplumsal ve kültürel unsurların tüm dil becerileriyle birlikte aktarılması, öğrencinin dili hem dilsel hem de bağlamsal açıdan daha doğru ve nitelikli bir biçimde kavramasına katkı sağlar (Zeyrek, 2020; İşcan ve Yassıtaş, 2018).

YDTÖ genel olarak yüz yüze ve ders ortamlarında yapılmaktadır. Geçmişten günümüze dil öğretiminde olduğu gibi Türkçede de yöntem ve teknik olarak çağın sunduğu tüm olanaklar değerlendirilmektedir. Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her ne kadar teknolojik gelişmeler

doğrultusunda çeşitli materyaller kullanılsa da ders kitapları en temel kaynak durumundadır. İşcan ve Yassıtaş (2018) da günümüzde çeşitli öğretim materyali bulunduğunu ancak ders kitaplarının sınıf ortamında dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olmaya devam ettiğini ifade etmektedir. Bundan hareketle yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan ders kitaplarının aynı zamanda kültür aktarımının önemli unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Ders kitaplarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu denli etkin bir materyal olması ilgili kurum ve kuruluşları aynı amaca yönelik farklı ders kitaplarını hazırlamaya yönlendirmiştir. Türkçe öğretimi ders kitapları Diller İçin Ortak Başvuru Metni doğrultusunda “Temel (A1 öncesi-A1-A2), Orta (B1-B2), İleri (C1-C2)” düzeylerinde hazırlanmaktadır. Burada ileri düzey C2 (Akademik Türkçe) olarak amaçlanıp hazırlandığı için TÖMER’lerin normal öğretim sürelerine dahil edilmemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Türk kültür öğelerini içermesi, kitabın düzeyi ve hazırlanış sürecinde yer alan kişi ve kurumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Ertuğrul’un (2015) çalışmasında, “Gazi Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı” ile “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe” kitapları kültürel öğeler açısından karşılaştırılmış ve her iki setin de temel düzeyde kültürel aktarımda yeterli bulunduğu, ancak orta ve ileri düzeyde bu yeterliliğin düştüğü belirlenmiştir. Benzer şekilde, Kılıç’ın (2019) araştırmasında Türkçeye Yolculuk ve Altay Türkçe Öğreniyorum kitapları incelenmiş; Türkçeye Yolculuk serisinin kültürel öğeler açısından daha zengin olduğu, diğer kitabın ise yabancı kültürlerle daha fazla yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Almalı (2019), Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti üzerine yaptığı çalışmada, kitapların kültürel içeriklerinin daha çok farklı kültürlerle ait unsurlar barındırdığını ve bu durumun hedef dilin kültürel bağlamda edinimini sınırlandırabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, ders kitaplarının kültürel içerik düzeylerinin hem kitapları hazırlayan kurumlara hem de dil düzeyine göre değişebileceğini göstermektedir. Ancak Haley ve Austin’e (2004) göre yabancı dil öğretimi amacı ile hazırlanan ders kitaplarının öncelikle uygun bir dille hedef dile ait kültürel öğelere yer verilerek hazırlanması ve bunu kültürle ilgili ön yargılardan uzak biçimde sunması gerekmektedir.

İlgili alan yazınına bakıldığında YDTÖ’de kullanılan ders kitaplarını kültürel açıdan ele alıp inceleyen pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların bazısında Türkçe öğretimi için hazırlanmış herhangi bir ders kitabı setinin (Ülker, 2007; İşçi, 2012; Okur ve Keskin, 2013;

Bayraktar, 2015; Çetinkaya, 2018; Akkoyunlu, 2019; Yazıcı ve Göçen, 2021), bazısında ders kitabı setlerinden seçilen düzey kitaplarının (Vargelen, 2013; Ertuğrul, 2015; Kutlu, 2015; Tosun, 2016; Erdal, 2018; İşcan ve Yassıtaş, 2018; Sayid-Açıkgöz, 2018; Özgat-Tatan, 2018; Kılıç, 2019; Mutlu ve Set, 2020), bazısında ise yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan metinlerin işlev ve önem açısından incelendiği (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Keskin, 2010) ya da farklı kitap setlerinin karşılaştırıldığı (Ummak, 2018; Sever, 2019) belirlenmiştir. Bahsi geçen bu çalışmalar incelendiğinde üzerinde en çok araştırma yapılan ders kitaplarının sırasıyla Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı olduğu anlaşılmaktadır. Bu kitapların yanı sıra Altay Türkçe Öğreniyorum, Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Kolay Gelsin, Türkçeye Yolculuk ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti üzerinde de yapılan çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya konu olan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti” de birçok çalışmaya konu olmuştur. Alantepe (2024) tarafından çalışmada sadece İstanbul’u yansıtan kültürel unsurlar ele alınmıştır. Tanrıku ve Alkan (2020) tarafından yapılan çalışmada İstanbul Seti A1 ders kitabındaki iletişimsel yaklaşımın kullanımı, kitaptaki etkinlikler doğrultusunda incelenmiştir. Saltık (2023) tarafından yapılan çalışmada ise Yeni İstanbul Uluslararası Öğrencileri için Türkçe Ders Kitabının dinleme etkinlikleri; dinleme öncesi, dinleme anı ve dinleme sonrası açısından ele alınmış etkinliklerin türü ve sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ise Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti’ndeki A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan içerikler, 13 farklı kültürel başlık altında kültürel öğeler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Söz konusu 13 başlık, bireyin sosyal hayatta karşılaşabileceği temel kültürel bağlamları yansıtmaları bakımından seçilmiştir. Bu bağlamlar; aile yapısından gelenek ve göreneklere, günlük yaşamdan inanç sistemlerine kadar Türk kültürünün çeşitli yönlerini kapsamaktadır. Böylece, kitaplarda yer alan içeriklerin kültürel temsiliyet düzeyi hem sistemli hem de karşılaştırılabilir bir çerçevede analiz edilerek, öğretim materyallerinin hedef dili yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel düzlemde de ne ölçüde aktardığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu başlıklar, dil öğretiminde kültürel yeterliğin önemini vurgulayan önceki alan yazınıyla uyumlu biçimde yapılandırılmış olup kültür-dil ilişkisinin çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Bu bakımdan çalışmada

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti'ni; hazırlık çalışmaları, okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime listeleri gibi metinler ile görsel ve etkinlikler bağlamında inceleyerek bu içeriklerde yer alan Türk kültürü öğelerinin sıklığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

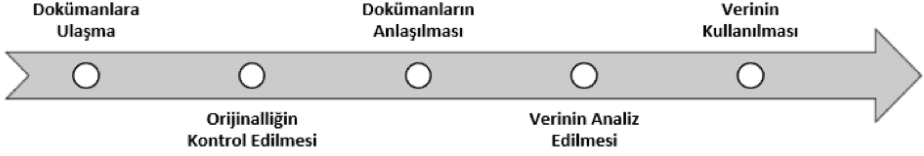
1. A1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?
2. A2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?
3. B1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?
4. B2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?
5. C1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?
6. Ders kitaplarının tamamında (A1-C1) hangi tür kültürel öğelere yer verilmiştir ve bu öğeler hangi sıklıkla kullanılmıştır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Araştırmada nitel araştırmalardan biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılarak uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitabı seti kültürel öğeler açısından incelenmiş; elde edilen verilere dayanılarak ders kitabının farklı düzeylerindeki her bir üniteye yer alan içerikleri; günlük yaşam ve sosyal normaler, bayramlar, sanat ve edebiyat, tarihî ve kültürel yerler, giyim, moda ve yemek gibi kültürel unsurlar bakımından doküman incelemesi kapsamında ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda ders kitabının A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyleri, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu” (Ek 1) bağlamında incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgularla ilgili bilgi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu tür araştırmalarda birincil araştırma verileri kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimleri toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analiz edilir (Sak vd., 2021). Bu çalışmada çözümlenecek dokümanlar uluslararası öğrenciler için hazırlanmış Türk ders kitaplarından biri olan Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti'nin temel, orta ve ileri düzey ders kitaplarıdır.

Araştırma; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması şeklinde beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Forster, 1994).



Şekil 1. Araştırma süreci

Araştırmada ilk olarak kültürel öğeler açısından analiz edilmesi hedeflenen ders kitapları belirlenmiştir. Çalışmada uluslararası öğrenciler için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı'nın A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki ders kitaplarına bu ders kitabını kullanan TÖMER'lerden biri vasıtasıyla ulaşılmıştır. İkinci olarak kaynağın orijinalliğinin sağlanabilmesi amacıyla yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kullanılan mevcut ders kitapları taranarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Üçüncü olarak elde edilen dokümanların anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından hazırlanan Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu ile ders kitabının C2 hariç tüm düzeylerindeki metinler ve metin altı etkinlikler kültürel öğeler açısından derinlemesine incelenmiştir. Son aşamada ise inceleme sürecinde oluşturulan tablolar ve edinilen bilgiler raporlaştırılmıştır.

### Çalışma Materyali

Araştırmanın dokümanlarını Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki ders kitaplarında yer alan toplam 30 ünite-deki metinler ve metin altı etkinlikler, kültürel öğeler açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Çalışma kitapları ile C2 düzeyindeki ders kitabı ise akademik Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirildiği için araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

Araştırmada inceleme konusu olarak Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti'nin tercih edilmesinin temel gerekçesi setin dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan Türkçeyi, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (CEFR) standartlarına uygun olarak A1'den C1'e kadar beş dil düzeyinde kapsamlı biçimde öğretmek üzere tasarlanmış olmasıdır. Set, iletişimsel ve öğrenen odaklı yaklaşımı esas alarak,

dilin dört temel becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bütüncül bir şekilde geliştirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, kitaplar sadece dil bilgisi ve kelime öğretimiyle sınırlı kalmayıp kültürlerarası etkileşim ve kültürel farkındalığın geliştirilmesine özel önem vermektedir. Bu bağlamda, farklı kültürlerden gelen bireylerin bir arada yaşamalarına destek olacak metin, etkinlik ve uygulamalar setin genelinde etkin biçimde yer almakta, böylece öğrencilerin hem dilsel hem de kültürlerarası iletişim yetkinliklerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Ayrıca, her dil düzeyinde yer alan 6 üniteden oluşan kitapların üniteleri dil bilgisi, kelime grupları ve hedef beceriler açısından ayrıntılı biçimde yapılandırılmış olması, kültürel öğelerin sistematik olarak analizini mümkün kılmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti kültürel öğeler açısından incelenmiştir. Bu inceleme gerçekleştirilirken araştırmacılar tarafından hazırlanan Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Formun hazırlanma süreci şu şekildedir:

İlk aşamada ilgili alan yazınındaki kültür aktarımına ilişkin araştırmalar incelenmiş, TÖMER bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının görüşleri bireysel görüşmelerle alınmış ve ayrıca YDTÖ alanındaki yaygın kültürel temalar göz önünde bulundurularak 13 bölümden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun ilk bölümü günlük yaşam ve sosyal normları (selamlaşma, teşekkür etme, tebrik, karşılama-uğurlama, dilek, özür dileme, günlük ifadeler, aile ilişkileri, arkadaşlık, beden dili) içermektedir. Formun ikinci bölümünde bayramlar, kutlamalar ve inanç dünyası (millî bayramlar, dinî kutlamalar, yerel festivaller, özel günler, batıl inançlar) yer almaktadır. Formun üçüncü bölümü sanat ve edebiyatla (ülkeye özgü halk hikâyeleri, şiirler, masallar, efsane, fıkra, türkü, gölge oyunu, ünlü edebî eserlerden alıntılar, ünlü edebiyat/sanatçılar, resim, müzik, çalgı aletleri, şarkıcı/müzisyen, dans ya da yerel oyunlar, müze) ilgilidir. Formun dördüncü bölümü bilime ayrılmıştır. Bu bölümde ülkede yapılan bilimsel araştırmalar ve bilim insanlarına odaklanılmıştır. Formun beşinci bölümü ise tarihle ilgilidir. Bu bölümde tarihî kahramanlar ve ülkenin simgesi hâline gelmiş yapılar ve tarihî yerler dikkate alınmıştır. Formun altıncı bölümünde giyim-kuşama (geleneksel kıyafetler, modern giyim kültürüne dair bilgiler, özel günlerde giyilen kıyafetlerin anlamı) ilişkin bilgiler yer almıştır. Formun yedinci bölümü incelenen kitaplarda yer verilen yemek kültürüyle (yemekler, içecekler, yemek yeme alışkanlıkları, yemeklerin

hazırlanışı) ilgilidir. Formun sekizince bölümünde incelenen kitaplardaki deyim, atasözü ve günlük konuşma kalıpları (deyimler, atasözleri, günlük konuşma kalıpları, özdeyiş, yerel espri anlayışına dair ifadeler) not edilmiştir. Formun dokuzuncu bölümünde toplumsal değerlere (saygı, misafirperverlik, birey ve toplum ilişkileri, bireyler arası ilişkide samimiyet, çalışma disiplini, zamana verilen önem, adalet, sosyal kurallar, gelenekler) bakılmıştır. Formun onuncu bölümünde medya kültürüne (reklamlar, afişler, gazete manşetleri, ünlü filmler, ünlü aktrisler, diziler, popüler televizyon programları) odaklanılmıştır. Formun on birinci bölümünde coğrafi ve doğal özelliklere (ülkenin iklimi, coğrafi özellikleri, önemli şehirleri, doğal güzellikleri, yeraltı/üstü kaynakları, yaşam tarzı), on ikinci bölümde eğitim ve iş kültürüne (okul ve eğitim sistemine dair bilgiler, iş dünyasındaki iletişim normları ve alışveriş koşulları, iş dünyasının ünlüleri, kültürel meslekler, mesleki eğitim, geçim kaynakları), on üçüncü bölümde ise spora (sportif faaliyetler) yer verilmiştir. Her bir kategoriye hangi öğelerin dâhil edileceğiyle ilgili net ve önceden tanımlanmış sınıflandırmayı sağlamak için yapılan kodlamalarda kültürel ögenin geçtiği bağlam dikkate alınmış ve ilgili öge tek bir kategoride kodlanmıştır. Örneğin “baklava” ögesinin geçtiği bağlam eğer “yemek” ile ilgiliyse bu öge “yemek” kategorisinde değerlendirilmiş, “bayram” gibi ikinci ya da üçüncü bir kategoride değerlendirilmemiştir. Bu şekilde kodlamalardaki tutarsızlıkların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

İkinci aşamada taslak formun pilot uygulamasına ilişkin işlemler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda taslak form, YDTÖ alanında uzmanlaşmış ve Atatürk Üniversitesi TÖMER’de görev yapan 3 öğretim elemanına gönderilerek içerik geçerliliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan her bir bölümün kapsamı, yeterliliği, açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkında görüş vermeleri talep edilmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Formun işlevselliğini test etmek için Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti’ndeki farklı dil düzeylerinden (A1 ve B1) rastgele 2 ünite seçilerek taslak formun farklı içerikler üzerinde nasıl çalıştığının gözlemlenmesi amacıyla forma ilişkin görüş alınan 3 öğretim elemanından formu kullanarak belirlenen ünitelerdeki metin, görsel ve etkinliklerde yer alan kültürel öğeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Kodlayıcıların formu kullanarak yaptığı bu değerlendirmeler Fleiss’in kappa katsayısı ile karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranınının 0,80 yani önemli derecede uyuma olduğu belirlenmiştir Landis ve Koch (1977). Uzman ve uygulayıcı görüşleriyle

birlikte, pilot uygulama sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda forum nihai şekline ulaşılmıştır.

Forumun ilk aşamada kültür aktarımına ilişkin alan yazını taramasına dayalı olarak hazırlanmış olması, kapsam geçerliliği açısından bilimsel yapısını güçlendirmektedir. Alan yazınında dil öğretiminde kültürün sadece geleneksel öğelerle sınırlı olmadığı, sosyal normlar, değerler, sanat, tarih, medya, yemek kültürü, eğitim ve iş hayatı gibi çok boyutlu bir çerçevede ele alındığı bilinmektedir (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Forumun tasarlanma sürecinde TÖMER bünyesinde çalışan öğretim elemanlarının bireysel görüşlerine başvurulmuş olması, pratik deneyimle teorik bilgiyi bir araya getirmiştir. Bu durum, kapsamın hem akademik hem uygulayıcı gözle değerlendirilmesini sağlayarak geçerliliği artırmaktadır. Forumun 13 ana bölümde sınıflandırılmış olması ve her bölümün altında açıkça belirtilen örnek alt temalar, kültürün görünür ve görünmez öğeleri açısından oldukça zengin bir temsile sahip olduğunu göstermektedir. Forumun boyutlarının büyük oranda CEFR kültürel yeterliklere atıf yapılan unsurlarla örtüştüğü görülmektedir. Bu da forumun uluslararası geçerlilik açısından uygun bir temele dayandığını göstermektedir. Sonuç olarak forumun geliştirilme sürecinde izlenen yöntem ve içerdiği temalar, kapsam geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında yer alan Türkçe öğretim seti çalışmanın temel problemi bağlamında betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu çözümleme işleminde Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan her bir ünite kendi içerisinde A, B, C ve Kültürden Kültüre başlıklarına ayrılmıştır. Bu her bir ünite ve her bir ünitenin alt başlığında yer alan etkinlikler, görseller ve metinler formda yer alan kültürel unsurlar açısından incelenmiştir.



Her iki kodlayıcı her bir düzeydeki kitabın kodlama işleminden sonra bir araya gelerek uyum ve farklılıkları bu bağlamda karşılaştırmış, farklılıklar üzerinde fikir birliğine vardıldıktan sonra diğer kitabın analizine geçilmiştir. Böylece her bir kitaptaki görüş ayrılıkları çözüme kavuşturularak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için ise araştırmada izlenen bilimsel yöntem, araştırma materyali, veri toplama aracı, süreci ve veri analizi tekniği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için ders kitaplarında yer alan kültürel unsurlar; herhangi bir yorum yapılmadan değerlendirilmiştir. Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak için ise öncelikle araştırmacıların veri toplama ve çözümleme süreçlerindeki görevleri açık şekilde ifade edilmiştir (Le Compte ve Goetz, 1982).

Çalışma erişime açık ders kitabı incelenmesi ile gerçekleştirildiği için çalışmanın yürütülmesinde etik kurul onayına ihtiyaç bulunmamaktadır.

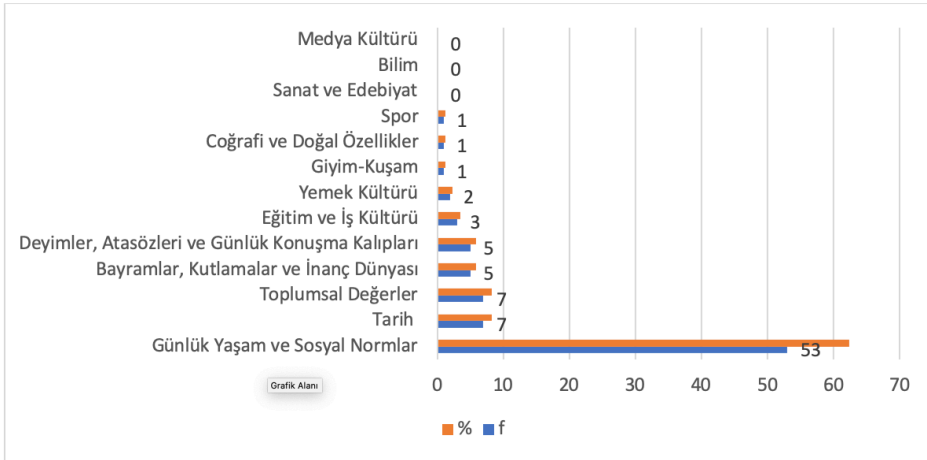
## **Bulgular**

Araştırmanın ilk sorusu olan A1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verildiği ve bu öğelerin hangi sıklıkla kullanıldığına ilişkin elde edilen veriler analiz edilmiş, ulaşılan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** *A1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı*

Sıra	Kültürel Öğeler	f	%
1.	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	53	62,35
2.	Tarih	7	8,24
3.	Toplumsal Değerler	7	8,24
4.	Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	5	5,88
5.	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	5	5,88
6.	Eğitim ve İş Kültürü	3	3,53
7.	Yemek Kültürü	2	2,35
8.	Giyim-Kuşam	1	1,18
9.	Coğrafi ve Doğal Özellikler	1	1,18
10.	Spor	1	1,18
11.	Sanat ve Edebiyat	0	0
12.	Bilim	0	0
13.	Medya Kültürü	0	0
<b>Toplam</b>		<b>85</b>	<b>100</b>

Tablo 1'e bakıldığında A1 ders kitabında yer verilen kültürel öğelerin yarısından fazlasının Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara (%62,3) ilişkin unsurlar olduğu görülmektedir. Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel öğeler kendi içerisinde incelendiğinde ise günlük ifadeler (f: 16) ile selamlaşmaya (f: 12) dönük ifadelerin diğer öğelere (teşekkür etme, karşılama-uğurlama, dilek, özür dileme, aile ilişkileri, arkadaşlık) göre daha çok tekrar ettiği ortaya çıkmıştır. Tablo 1 incelendiğinde A1 ders kitabında yer alan diğer kültürel öğelerin ise sırasıyla Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası (millî bayramlar, dinî kutlamalar, yerel festivaller, özel günler; %8,2), Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (günlük konuşma kalıpları; %8,2), Eğitim ve İş Kültürü (okul ve eğitim sistemine dair bilgiler, iş dünyasındaki iletişim normları ve alışveriş koşulları; %3,5), Yemek Kültürü (içecekler; %1,18), Giyim-Kuşam (özel günlerde giyilen kıyafetlerin anlamı; %1,18), Coğrafi ve Doğal Özellikler (coğrafi özellikleri; %1,18) ve Spor (%1,18) başlıklarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



**Grafik 1.** Kültürel öğelerin A1 ders kitabındaki dağılımı

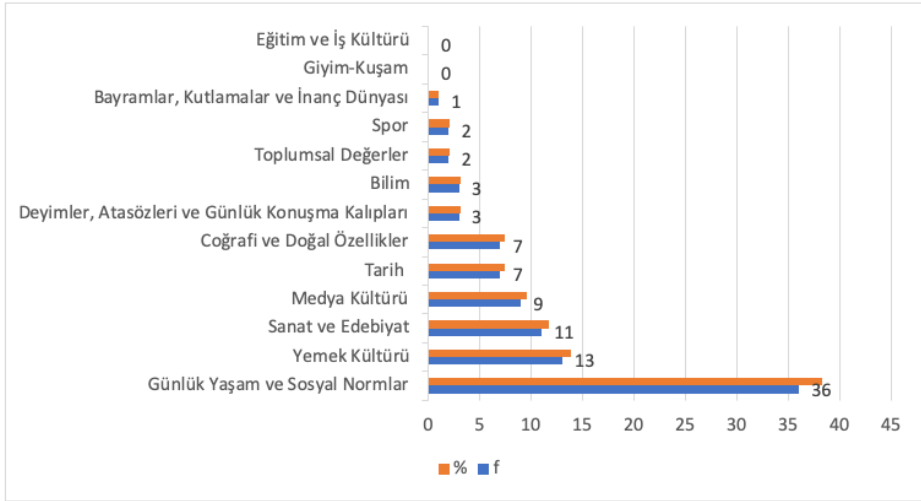
Yapılan incelemelerde de görüldüğü üzere A1 ders kitabında Sanat ve Edebiyat, Bilim ve Medya Kültürüne ilişkin ise herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu olan A2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verildiği ve bu öğelerin hangi sıklıkla kullanıldığına ilişkin elde edilen veriler çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** A2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı

Sıra	Kültürel Öğeler	f	%
1.	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	36	38,30
2.	Yemek Kültürü	13	13,83
3.	Sanat ve Edebiyat	11	11,70
4.	Medya Kültürü	9	9,57
5.	Tarih	7	7,45
6.	Coğrafi ve Doğal Özellikler	7	7,45
7.	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	3	3,19
8.	Bilim	3	3,19
9.	Toplumsal Değerler	2	2,13
10.	Spor	2	2,13
11.	Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	1	1,06
12.	Giyim-kuşam	0	0,00
13.	Eğitim ve İş Kültürü	0	0,00
<b>Toplam</b>		<b>94</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde A2 ders kitabında en çok yer verilen kültürel öğelerin Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (%38,3), Yemek Kültürü (%13,83) ve Sanat ve Edebiyat (%11,7) olduğu görülmektedir. Tablo 2 incelendiğinde A2 ders kitabında en çok yer alan kültürel öğelerin Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel öğeler kendi içerisinde incelendiğinde ise günlük ifadeler (f: 12) ile selamlaşmaya (f: 10) dönük ifadelerin diğer öğelere (teşekkür etme, karşılama-uğurlama, dilek, özür dileme, arkadaşlık) göre daha çok tekrar ettiği tespit edilmiştir. Yine Tablo 2 incelendiğinde bu üç kültürel öğenin yanı sıra A2 ders kitabında yer alan diğer kültürel öğelerin ise sırasıyla Medya Kültürü (afişler, gazete manşetleri, ünlü filmler, ünlü aktrisler; %9,17), Tarih (tarihî kahramanlar ve ülkenin simgesi hâline gelmiş yapılar ve tarihî yerler; %7,45), Coğrafi ve Doğal Özellikler (ülkenin iklimi, coğrafi özellikleri, doğal güzellikleri; %7,45), Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (deyimler ve günlük konuşma kalıpları; %3,19), Bilim (%3,19), Toplumsal Değerler (saygı, birey ve toplum ilişkileri; %2,13), Spor (%2,13), Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası (yerel festivaller; %1,06) başlıklarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



**Grafik 2.** Kültürel öğelerin A2 ders kitabındaki dağılımı

Yapılan incelemelerde Şekil 4’te de görüldüğü üzere A2 ders kitabında Eğitim ve İş Kültürü ile Giyim-Kuşama ilişkin ise herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.

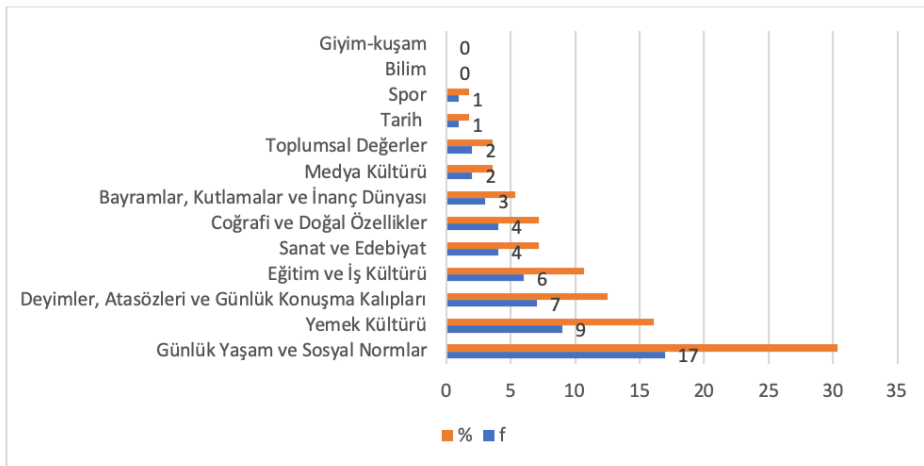
Çalışmanın üçüncü sorusu olan B1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verildiği ve bu öğelerin hangi sıklıkla kullanıldığına ilişkin elde edilen veriler çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** B1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı

Sıra	Kültürel Öğeler	f	%
1.	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	17	30,36
2.	Yemek Kültürü	9	16,07
3.	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	7	12,50
4.	Eğitim ve İş Kültürü	6	10,71
5.	Sanat ve Edebiyat	4	7,14
6.	Coğrafi ve Doğal Özellikler	4	7,14
7.	Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	3	5,36
8.	Medya Kültürü	2	3,57
9.	Toplumsal Değerler	2	3,57
10.	Tarih	1	1,79

11.	Spor	1	1,79
12.	Bilim	0	0,00
13.	Giyim-kuşam	0	0,00
<b>Toplam</b>		<b>56</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e bakıldığında B1 ders kitabında en çok yer verilen ilk dört kültürel öğenin sırasıyla Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (%30,36), Yemek Kültürü (%16,07), Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (%12,5) ile Eğitim ve İş Kültürü (%10,71) olduğu görülmektedir. Tablo 1 ve Tablo 2'ye bakıldığında A1 ve A2 ders kitaplarında da en çok yer alan kültürel öğelerin Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel unsurlar olduğu anlaşılmaktadır. Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel öğeler kendi içerisinde incelendiğinde ise günlük ifadeler (f: 8) dönük ifadelerin diğer öğelere (selamlaşma, karşılama-uğurlama, dilek, özür dileme, aile ilişkileri, beden dili) göre daha çok tekrar ettiği tespit edilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde bu dört kültürel öğenin yanı sıra B1 ders kitabında yer alan diğer kültürel öğelerin ise sırasıyla Sanat ve Edebiyat (fıkra, müzik, şarkıcı/müzisyen; %7,14), Coğrafi ve Doğal Özellikler (coğrafi özellikler, doğal güzellikler; %7,14), Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası (yerel festivaller, batıl inançlar; %5,36), Medya Kültürü (afişler; %3,57), Toplumsal Değerler (bireyler arası ilişkide samimiyet; %3,57), Tarih (ülkenin simgesi hâline gelmiş yapılar ve tarihî yerler; %1,79) ve Spor (%1,79) başlıklarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



Grafik 3. Kültürel öğelerin B1 ders kitabındaki dağılımı

Yapılan incelemelerde görüldüğü üzere B1 ders kitabında Bilim ve Giyim-Kuşama ilişkin ise herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.

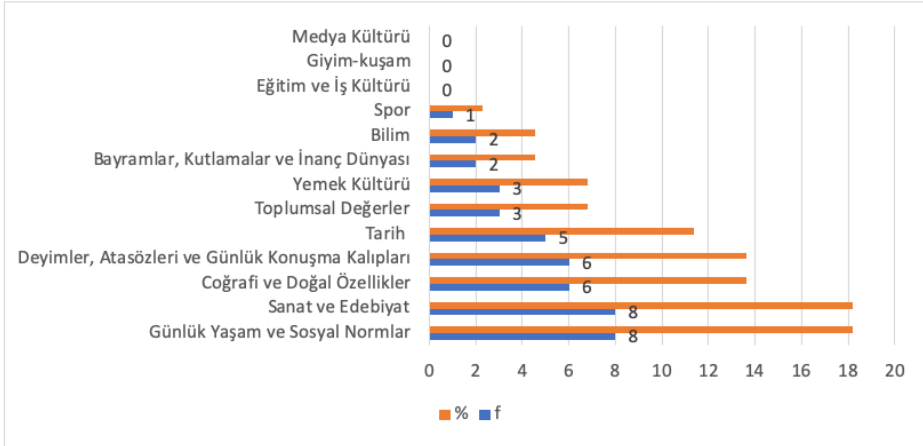
Çalışmanın dördüncü sorusu olan B2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verildiği ve bu öğelerin hangi sıklıkla kullanıldığına ilişkin elde edilen veriler çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** B2 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı

Sıra	Kültürel Öğeler	f	%
1.	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	8	18,18
2.	Sanat ve Edebiyat	8	18,18
3.	Coğrafi ve Doğal Özellikler	6	13,64
4.	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	6	13,64
5.	Tarih	5	11,36
6.	Toplumsal Değerler	3	6,82
7.	Yemek Kültürü	3	6,82
8.	Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	2	4,55
9.	Bilim	2	4,55
10.	Spor	1	2,27
11.	Eğitim ve İş Kültürü	0	0
12.	Giyim-kuşam	0	0
13.	Medya Kültürü	0	0
<b>Toplam</b>		<b>44</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e bakıldığında B2 ders kitabında en çok yer verilen ilk dört kültürel öğenin sırasıyla Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (%18,18), Sanat ve Edebiyat (%18,18), Coğrafi ve Doğal Özellikler (%13,64), Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (%13,64) olduğu görülmektedir. Daha önceki tablolar incelendiğinde (Tablo 1, 2, 3) A1, A2 ve B1 ders kitaplarında en çok yer alan kültürel öğe olan Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar, B2 ders kitabında da Sanat ve Edebiyata ilişkin kültürel unsurlarla birlikte en çok yer alan kültürel öğe olduğu anlaşılmaktadır. Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel öğeler kendi içerisinde incelendiğinde günlük ifadeler (f: 6) dönük ifadelerin diğer öğelere (karşılaşma-uygulama, aile ilişkileri) göre daha çok tekrar ettiği tespit edilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde Günlük Yaşam ve Sosyal Normlara ilişkin kültürel

öğelerin yanı sıra B2 ders kitabında yer alan diğer kültürel öğelerin ise sırasıyla Sanat ve Edebiyat (ülkeye özgü halk hikâyeleri, türkü, ünlü edebiyat/sanatçılar, müzik, çalgı aletleri, şarkıcı/müzisyen; %18,18), Coğrafi ve Doğal Özellikler (doğal güzellikleri, yeraltı/üstü kaynakları, yaşam tarzı; %13,64), Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (deyimler, günlük konuşma kalıpları; %13,64), Tarih (tarihî kahramanlar ve ülkenin simgesi hâline gelmiş yapılar ve tarihî yerler; %11,36), Toplumsal Değerler (misafirperverlik, bireyler arası ilişkide samimiyet, adalet; %6,82), Yemek Kültürü (yemekler, içecekler; %6,82), Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası (dinî kutlamalar, yerel festivaller; %4,55), Bilim (%4,55) ve Spor (%2,27) başlıklarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



**Grafik 4.** Kültürel öğelerin B2 ders kitabındaki dağılımı

Yapılan incelemelerde görüldüğü üzere B2 ders kitabında Medya Kültürü, Giyim-Kuşam ile Eğitim ve İş Kültürüne ilişkin ise herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.

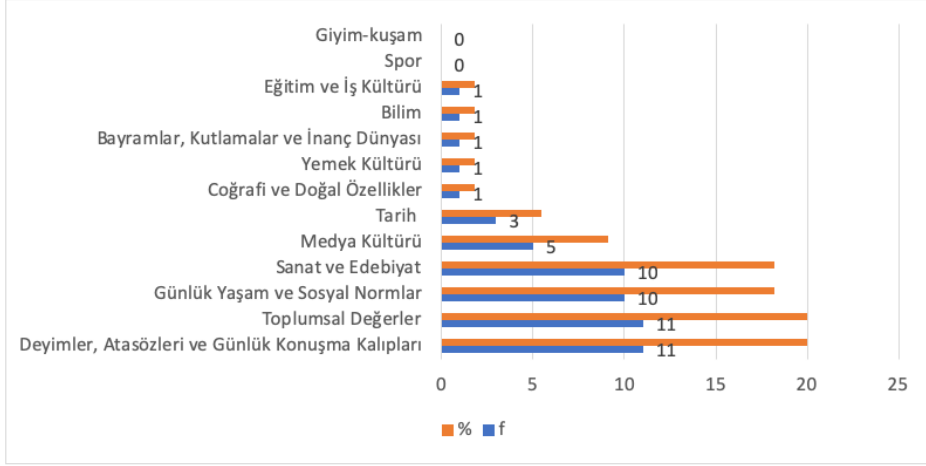
Çalışmanın beşinci sorusu olan C1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında hangi tür kültürel öğelere yer verildiği ve bu öğelerin hangi sıklıkla kullanıldığı ile ilgili elde edilen veriler çözümlenmiş, ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** C1 düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı

Sıra	Kültürel Öğeler	f	%
1.	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	11	20,00
2.	Toplumsal Değerler	11	20,00
3.	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	10	18,18
4.	Sanat ve Edebiyat	10	18,18
5.	Medya Kültürü	5	9,09
6.	Tarih	3	5,45
7.	Coğrafi ve Doğal Özellikler	1	1,82
8.	Yemek Kültürü	1	1,82
9.	Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	1	1,82
10.	Bilim	1	1,82
11.	Eğitim ve İş Kültürü	1	1,82
12.	Spor	0	0
13.	Giyim-kuşam	0	0
<b>Toplam</b>		<b>55</b>	<b>100</b>

Tablo 5'e bakıldığında C1 ders kitabında en çok yer verilen ilk dört kültürel öğenin sırasıyla Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (%20,00), Toplumsal Değerler (%20,00), Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (%18,18) ve Sanat ve Edebiyat (%18,18) olduğu görülmektedir. Daha önceki tablolar incelendiğinde (Tablo 1, 2, 3, 4) A1, A2, B1 ve B2 ders kitaplarında en çok yer alan kültürel öğe olan Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar C1 ders kitabında yerini Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları ile Toplumsal Değerlere ilişkin kültürel unsurlara bıraktığı anlaşılmaktadır. Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları başlığı kendi içerisinde incelendiğinde deyimlerin (f: 9) atasözü ve öz deyişlere göre daha çok yer aldığı görülmüştür. Toplumsal Değerler başlığı kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise saygı, birey ve toplum ilişkileri, bireyler arası ilişkide samimiyet, zamana verilen önem, geleneklere ilişkin kültürel öğelerin eşit sayıda yer aldığı belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde C1 ders kitabında yer alan diğer kültürel öğelerin ise sırasıyla Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (selamlaşma, dilek, günlük rutinler; %1,82), Sanat ve Edebiyat (ülkeye özgü halk hikâyeleri, şiirler, ünlü edebî eserlerden alıntılar, ünlü edebiyat/sanatçılar, müze; %18,18), Medya Kültürü (afişler, ünlü filmler, ünlü aktrisler; %9,09), Tarih (tarihî kahramanlar ve ülkenin simgesi hâline gelmiş yapılar ve tarihî yerler; %5,45), Coğrafi ve Doğal

Özellikler (ülkenin iklimi; %18,18), Yemek Kültürü (içecekler; %1,82), Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası (yerel festivaller; %1,82), Bilim (%18,18), Eğitim ve İş Kültürü (okul ve eğitim sistemine dair bilgiler; %1,82) başlıklarından oluştuğu anlaşılmaktadır.



**Grafik 5.** Kültürel öğelerin C1 ders kitabındaki dağılımı

Yapılan incelemelerde görüldüğü üzere C1 ders kitabında Spor ile Giyim-Kuşama ilişkin herhangi bir kültürel öğeye rastlanmamıştır.

Her bir düzeyde ele alınan ders kitaplarındaki kültürel öğelerin dağılımları ve sıklıkları ayrı ayrı tespit edildikten sonra ders kitaplarının tamamındaki (A1-C1) dağılıma da bakılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Ders kitaplarının tamamında (A1-C1) yer alan hangi kültürel öğeler ve bu öğelerin kullanım sıklığı

Sıra	Kültürel Öğeler	A1	A2	B1	B2	C1	Toplam
		f	f	f	f	f	f %
	Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	53	36	17	8	10	124 37,13
	Sanat ve Edebiyat	0	11	4	8	10	33 9,88
	Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları	5	3	7	6	11	32 9,58
	Yemek Kültürü	2	13	9	3	1	28 8,38
	Toplumsal Değerler	7	2	2	3	11	25 7,49
	Tarih	7	7	1	5	3	23 6,89

Coğrafi ve Doğal Özellikler	1	7	4	6	1	19	5,69
Medya Kültürü	0	9	2	0	5	16	4,79
Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	5	1	3	2	1	12	3,59
Eğitim ve İş Kültürü	3	0	6	0	1	10	2,99
Bilim	0	3	0	2	1	6	1,80
Spor	1	2	1	1	0	5	1,50
Giyim-Kuşam	1	0	0	0	0	1	0,30
<b>Toplam</b>	<b>85</b>	<b>94</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>55</b>	<b>334</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde ders kitaplarının tamamında en çok yer verilen kültürel ögenin Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar (%37,13) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Sanat ve Edebiyat, Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları (%9,58), Yemek Kültürü (%8,38) başlıklarının takip ettiği; en az yer alan kültürel öge başlıklarının ise Eğitim ve İş Kültürü (%2,99), Bilim (%1,80), Spor (%1,50) ve Giyim-Kuşam (%0,30) olduğu; tüm ders kitaplarında yer alan kültürel öğelerin yaklaşık %54'ünün ise temel düzeydeki (A1-A2) ders kitaplarında bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin önemli kültür şehirlerine (İstanbul, f= 10; Ankara, f=5; İzmir=2, Antalya, f=2) de setin genelinde bağlam olarak yer verildiği yapılan analizlerden anlaşılmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti kültürel öğeler bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmaları, okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi ve kelime listeleri gibi metinler ile görsel ve etkinlikler bağlamında metinler belirlenen ölçütler doğrultusunda okunup incelenmiş ve Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu vasıtasıyla veriler elde edilmiştir. Her bir kitaptan elde edilen kültürel öge verileri bulgular bölümünde ayrı ayrı tablo ve grafik olarak sunulmuştur.

Kültür ve dil birbirini besleyen ve bir ulusun millîliğini oluşturan en temel unsurlardandır. Bireyin ana dili ediniminde kültürel öğeler önemli bir yer tutmaktadır. Kültürün dil ile ilişkisi o dilin yabancı dil olarak öğretiminde de görülmektedir. Türkçenin yabancılara öğretiminde kültürel öğelerden yararlanılması, Türkçe sözcük ve cümlelerin iletişim bağlamında daha anlamlı kılınması açısından oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrencilerinin yararlandıkları birincil kaynakların başında ders kitaplarının geldiği göz

önünde bulundurulduğunda ise ders kitaplarında hedef dilin kültürel öğelerine hangi sıklıkla yer verildiği bu bağlamda büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma ile benzer şekilde Ökten ve Kavanoz (2014) da Türkçenin yabancılarla öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kültürel öğeleri tespit ederek bunların kullanım sıklıklarını ortaya çıkarmışlardır. Alanla ilgili ders kitaplarındaki kültürel öğelerin incelendiği çalışmalar (Tüm, 2012; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Ülker, 2007; Ökten ve Kavanoz, 2014) da sınırlı sayıdadır.

Araştırmada A1 ders kitabında 85 olan kültürel öğelerin yer alma sıklığı A2 ders kitabında 94 olarak tespit edilmiştir. Temel düzey olarak kabul edilen A1 ve A2 ders kitaplarında Türk kültürüne ait öğelerin dağılımının ise genel olarak “Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar” başlığı altında toplandığı görülmüştür. Orta düzey B1 ders kitabında kültürel öğelere yer verme sıklığı 56, B2 ders kitabında 44 olarak tespit edilmiştir. Yine B1 ders kitabında Türk kültürüne ait öğelerden en çok yer verileni “Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. B2 ders kitabında ise kültürel öğelerden en çok “Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar” ile “Sanat ve Edebiyat”a eşit oranda yer verildiği belirlenmiştir. Son olarak ileri düzey C1 ders kitabında Türk kültür öğelerine 55 defa yer verildiği ve bunların da en çok “Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları” ile “Toplumsal Değerler” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan incelemelerde farklı düzeylerdeki ders kitaplarında bazı başlıklardaki kültürel öğelere (A1 ders kitabında Sanat ve Edebiyat, Bilim ve Medya Kültürü, A2 ders kitabında Eğitim ve İş Kültürü ile Giyim-Kuşam, B1 ders kitabında Bilim ve Giyim-Kuşam, B2 ders kitabında Medya Kültürü, Giyim-Kuşam ile Eğitim ve İş Kültürü, C1 ders kitabında ise Spor ile Giyim-Kuşam) hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu dağılımın temel nedeni olarak CEFR bağlamında özellikle temel düzeydeki ders kitaplarında bu alanlara ait tanımlayıcıların bulunmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen Türkçe öğretim setinin genelinde “Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar, Sanat ve Edebiyat, Deyimler, Atasözleri ve Günlük Konuşma Kalıpları” kültürel öğelerine sıklıkla yer verilirken “Bilim, Spor, Giyim-Kuşam”a çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında incelenen Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti’nin her düzeyinde Türk kültürüne ait öğelere yer verildiği görülmüştür. Ancak dil ile kültürün ilişkisi ve özellikle yabancı birinin hedef dili konuşanlara ait kültürel değerleri öğrenmeleri

ve öğrendikleri dil ile ilişkilendirmeleri bakımından düşünüldüğünde farklı kültürel öge başlıklarının kitaplardaki metin ve etkinliklerde dengeli bir şekilde kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretim setinde bazı kültürel başlıklara diğerlerine göre daha fazla yer verildiği, örneğin araştırmacıların setteki metinlerden çıkarımlarından hareketle Türkiye genelinde özellikle İstanbul merkezli bir bakış açısının hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Alantepe (2024) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'nin genelini yansıtan kültürel unsurlara orta ve ileri düzey ders kitaplarında yer verildiği ve bu kitaplarda Türkiye'nin diğer şehir ve bölgelerine göre İstanbul'a daha fazla odaklanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Okur ve Keskin (2013) tarafından yapılan çalışmada ders kitaplarında verilen kültürel öğelerin dağılımının göz önünde bulundurulması ve ilerleyen seviyelerde (B1-B2-C1) kültürel öğelere daha fazla yer verilmesi gerektiği ifade edilerek kültürel öğelerin ders kitaplarının farklı seviyelerindeki dağılıma da dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Bu çalışma ile Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti'nde kültürel öğelere en çok temel düzey olan A1 ve A2 ders kitaplarında yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle kitap setinde yer alan kültürel öğelerin yarısından çoğu temel düzey olan A1 ve A2 ders kitaplarında yer almaktadır (Tablo 7). Fakat Okur ve Keskin (2013) tarafından yapılan çalışmada ise temel düzeydeki kitaplarda kültürel öğelere az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen çalışmada verilerin elde edilme süreci incelendiğinde A1, A2, B1, B2 düzeyi ders kitaplarındaki kültürel değerlerin (1) günlük yaşam, (2) kişiler arası ilişki, (3) değerler ve eğitim, (4) edebiyat, sanat ve müzik, (5) gelenekler ve folklor, (6) sosyal yaşam, (7) coğrafya ve mekân olmak üzere yedi farklı başlıkta incelendiği; tarafımızdan yapılan çalışmada ise A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki ders kitaplarındaki kültürel öğelerin (1) günlük yaşam ve sosyal normlar, (2) tarih, (3) toplumsal değerler, (4) bayramlar, kutlamalar ve inanç dünyası, (5) deyimler, atasözleri ve günlük konuşma kalıpları, (6) eğitim ve iş kültürü, (7) yemek kültürü, (8) giyim-kuşam, (9) coğrafi ve doğal özellikler, (10) spor, (11) sanat ve edebiyat, (12) bilim, (13) medya kültürü olmak üzere 13 farklı başlıkta ele alındığı anlaşılmaktadır. Her iki çalışmadaki özellikle kültürel değerlerin ders kitaplarındaki dağılımına ilişkin birbirine zıt sonuçların ortaya çıkmasında, kitaplardaki kültürel değerlerin ele alınışında izlenen farklı yollardan kaynaklandığı söylenebilir.

Yabancı dil öğreniminde bir öğrencinin orta ve ileri düzeyde anlama ve kavrama düzeyi geliştireceğinden hedef dile ait kültürel öğelere bu düzeylerde daha sık yer verilmesinin gerektiği düşünülmektedir. Bu görüşe paralel olarak Alantepe de (2024) orta ve ileri düzeydeki öğrencilerin hedef dili içselleştirip kültürün detaylarına girerek robot öğrenmeden insansı öğrenmeye geçecekleri aşamalar olduğunu ve bu seviyelerde kültürel unsurları çeşitlendirmenin öğrencilerin o ülkeyi derinlemesine öğrenmelerini ve dolayısıyla hedef dili içselleştirmelerini sağlaması bakımından önemli olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sosyal yaşantıları, Türk kültürüne hâkim olmaları ile yakından ilgilidir. Çünkü öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu içerisinde yaşadıkları sosyal ortamların etkisiyle ya yükselmekte ya da düşmektedir. Dilini öğrenmeye çalıştığı topluma ait kültürel değerleri bilmeleri ve o dilin konuşurlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri hedef dili öğrenmelerine ciddi katkı sağlayacaktır. Nitekim Güleç ve İnce (2013) de çalışmalarında Türk kültürüne hâkim olan yabancı öğrencilerin diğerlerine göre özellikle sosyal ortamlara girme ve çıkma konusunda daha etkin olduklarını ve bu durumun da dil öğretimine dair planlama yapılırken dikkate alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bahsi geçen çalışmalardan da hareketle kültürel öğelerin ders kitaplarında yer alma sıklıklarının, artan düzeyle doğru orantılı bir şekilde artması gerektiği söylenebilir.

### **Sınırlamalar ve Öneriler**

Bu araştırma, YTDÖ için hazırlanan “Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı Seti” ile sınırlıdır. Yine araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu” ile toplanan veriler ve bunların analizi ile sınırlıdır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle konuyla ilgilenen araştırmacılara ve ders kitabı hazırlayıcılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Farklı yayınevleri ve kurumlar tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitapları ortak bir değerlendirme formundan hareketle kültürel öğeler açısından karşılaştırılabilir.
- Temel düzeyde olduğu gibi orta ve özellikle ileri düzey ders kitaplarında da kültürel öğelere daha sık yer verilebilir.
- Kitaplarda yer alan kültürel değerlerin özellikle belirli bir şehir ya da yörenin değil de Türkiye genelini temsil etmesine dikkat edilebilir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Katkı Oranı**

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Finansman**

Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Bu çalışmada yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

[1] Akkoyunlu, B. (2019). *Yedi İklim yabancı dil olarak Türkçe setindeki kültürel varlığın incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

[2] Almalı, H. (2019). *Yedi İklim Türkçe öğretim setinde (C1-C2) kültür aktarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[3] Bayraktar, S. (2015). Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabının kültür aktarımı açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 2, 7-23.

[4] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221-235.

[5] Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

[6] Cheung, C. (2001). The use of popular culture as a stimulant to motivate

secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55(1).

[7] Çetinkaya, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Yedi iklim Türkçe örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

[8] Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H., ve Şenay, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel öğeler (A2) düzeyi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 12, 11-23.

[9] Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür aktarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[10] Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cas-sell and G. Symon (Ed.) *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (pp. 147-166). SAGE Publication.

[11] Güleç, İ., ve İnce, B. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların günlük yaşama ilişkin kül türel algıları üzerine bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.

[12] Haley, M. H., ve Austin-Theresa, Y. (2004). *Content-based second language*. Crashing Rocks Books.

[13] İşcan, A., ve Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.

[14] İşci, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan "Yeni Hitit" ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından in-celenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

[15] Kaplan, M. (2002). *Sevgi ve ilim: Denemeler* (14. bs.). Dergâh Ya-yınları.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Nobel Yayın-cılık.

[16] Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul

[17] Kılıç, F. (2019). *Kültürel öğeler açısından yabancı dil olarak Türkçe*

öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye yolculuk B1-B2 ve Altay Türkçe öğreniyorum B1-B2 örnekleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

[18] Kılıç, S. (2019). *Türkçeye Yolculuk ve Altay Türkçe Öğreniyorum kitaplarının kültürel içerik açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

[19] Kongar, E. (2005). *Kültür üzerine*. (5. bs.), Remzi Kitapevi.

[20] Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

[21] Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.

[22] Kutlu, A. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1- B2 seviyesi). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.

[23] Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

[24] Le Compte, M. D., ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.

[25] Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

[26] Mutlu, H., ve Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe-İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 171(1), 91-107.

[27] Okur, A., ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *Jasss International Journal of Social Science*, 6(2), 1619-1640.

[28] Ökten, C. E., ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 845-862.

[29] Özgat-Tatan, O. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (A1-A2 düzeyi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

- [30] Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- [31] Saltık, O. (2023). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin düzeylere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 582-593. <https://doi.org/10.32321/cutad.1317504>
- [32] Sayid-Açıkgöz, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı: (A1-A2 düzeyi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.
- [33] Sever, P. (2019). *Yeni Hitit dil öğretim seti ile Yedi İklim dil öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.
- [34] Tanrıku, L., ve Alhan, A. (2020). İstanbul A1 yabancılar Türkçe öğretimi ders kitabında iletişimsel dil yaklaşımı kullanımı. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(79), 157-167. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41906>
- [35] Tosun, G. (2016). *Yedi iklim Türkçe öğretim seti B1, B2 ve C1 seviyesi ders kitaplarındaki metinlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi. Ankara.
- [36] Tüm, G. (2012). Linguistic difficulties for polish students studying Turkish as a foreign language: A case study. *International Journal of Social Sciences* 5(2): 305-316.
- [37] Tüm, G., ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 43: 448-459.
- [38] Ummak, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan "Kolay Gelsin" ve "İstanbul" ders kitaplarında kültürlerarası öğrenme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- [39] Ülker, N. (2007). *"Hitit ders kitapları" örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirici bir bakış* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

[40] Vargelen, H. (2013). *Kültürlerarası iletişimsel yeterlilik bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[41] Yazıcı, H., ve Göçen, G. (2021). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 365-395. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011959>

[42] Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

[43] Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(2), 165-186. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/56185/812014>

### Extended Abstract

Teaching culture in foreign language education is important for learners of the target language to be able to make full sense of the concepts and expressions in that language. Teaching Turkish as a foreign language is generally done face-to-face and in class environments. Although various materials are used in teaching Turkish as a foreign language in line with technological developments, textbooks are the most basic source. The inclusion of Turkish cultural elements in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language may vary according to the level and the authors. However, according to Haley and Austin (2004), textbooks prepared for foreign language teaching should, first of all, be prepared by including cultural elements of the target language in an appropriate language and presenting this in a way that is free from cultural prejudices. In this study, “Yeni İstanbul Turkish Textbook Set for International Students” was analyzed in terms of cultural elements at basic, intermediate, and advanced levels under each item heading. For this purpose, answers to the following research questions were sought: 1. How are the cultural elements distributed in the A1 textbook? 2. What is the distribution of cultural elements in the A2 textbook? 3. How are the cultural elements distributed in the B1 textbook? 4. How are the cultural elements distributed in the B2 textbook? 5. How are the cultural elements distributed in the C1 textbook? 6. How are the cultural elements distributed in all textbooks?

In the study, the Turkish textbook prepared for international students was analyzed in terms of cultural elements by using the document analysis

method within the scope of the qualitative research method. Based on the data obtained, the texts and activities in each unit at different levels of the textbook were examined in terms of cultural elements such as daily life and social norms, holidays, art and literature, historical and cultural places, clothing, fashion, and food within the scope of document analysis. For this purpose, the A1, A2, B1, B2, and C1 levels of the textbook were analyzed in the context of the Cultural Elements Evaluation Form prepared by the researchers. In the study, the Turkish textbook prepared for international students was analyzed in terms of cultural elements by using the document analysis method within the scope of the qualitative research method. Based on the data obtained, the texts and activities in each unit at different levels of the textbook were examined in terms of cultural elements such as daily life and social norms, holidays, art and literature, historical and cultural places, clothing, fashion, and food within the scope of document analysis. For this purpose, the textbook's A1, A2, B1, B2, and C1 levels were analyzed in the context of the Cultural Elements Evaluation Form prepared by the researchers. Firstly, the textbooks targeted to be analyzed in terms of cultural elements were determined. In the study, the textbooks at A1, A2, B1, B2, and C1 levels of Yeni İstanbul Turkish Textbook for International Students were accessed through one of the TÖMERs using this textbook. Secondly, to ensure the authenticity of the source, the existing textbooks used in teaching Turkish to foreigners were scanned and computerized. Thirdly, an attempt was made to understand the documents obtained. For this purpose, all textbook levels were analyzed in depth in terms of cultural elements with the Cultural Elements Evaluation Form prepared by the researchers. In the last stage, the tables created during the examination phase and the information obtained were reported.

In line with the sub-questions of the study, the data obtained about the distribution of cultural elements in textbooks were analyzed, and the findings were presented and explained in tables. It is seen that more than half of the cultural elements in the A1 textbook are related to Daily Life and Social Norms (62,3%). However, no cultural elements related to Art and Literature, Science, and Media Culture were found in the A1 textbook. In the A2 textbook, the most common cultural elements are Daily Life and Social Norms (38,3%), Food Culture (13,83%), and Arts and Literature (11,7%). However, there are no cultural elements related to education, work culture, clothing, and dress in the A2 textbook. It is seen that the top four cultural elements most frequently included in the B1 textbook are

Daily Life and Social Norms (30,36%), Food Culture (16,07%), Idioms, Proverbs, and Daily Speech Patterns (12,5%), and Education and Work Culture (10,71%). However, the B1 textbook has no cultural elements related to Science, Clothing, and Dress. In the B2 textbook, the top four cultural items are Daily Life and Social Norms (18,18%), Art and Literature (18,18%), Geographical and Natural Beauties (13,64%), Idioms, Proverbs and Daily Speech Patterns (13,64%). However, the B2 textbook has no cultural elements related to Media Culture, Clothing and Dress, and Education and Work Culture. It is seen that the first four cultural elements most frequently included in the C1 textbook are Idioms, Proverbs, and Daily Speech Patterns (20,00%), Social Values (20,00%), Daily Life and Social Norms (18,18%), and Art and Literature (18,18%). When the previous findings are analyzed, it is understood that Daily Life and Social Norms, which are the most common cultural elements in A1, A2, B1, and B2 textbooks, are replaced by cultural elements related to Idioms, Proverbs, and Daily Speech Patterns and Social Values in C1 textbook. However, no cultural elements related to Sports, Clothing, and Dressing were found in the C1 textbook.

In the study, the frequency of cultural elements in the A1 textbook, which was 85, was found to be 94 in the A2 textbook. The distribution of the elements of Turkish culture in the A1 and A2 textbooks, which are accepted as the basic level, was found to be gathered under the title “Daily Life and Social Norms.” The frequency of including cultural elements in the intermediate level B1 textbook was found to be 56 and 44 in the B2 textbook. Again, it was concluded that “Daily Life and Social Norms” was the most frequently included element of Turkish culture in the B1 textbook. In the B2 textbook, it was determined that “Daily Life and Social Norms” and “Art and Literature” were included equally among the cultural elements. Finally, it was concluded that Turkish cultural elements were included in the advanced C1 textbook 55 times. These were mostly “Idioms, Proverbs, and Daily Speech Patterns” and “Social Values.” In the Turkish teaching set examined within the scope of the research, it was determined that “Daily Life and Social Norms, Art and Literature, Idioms, Proverbs and Daily Speech Patterns” cultural elements were frequently included. At the same time, “Science, Sports, Clothing-Dressing” were very rarely included. As a result, it is seen that elements of Turkish culture are included in every level of the Yeni İstanbul Turkish Textbook Set for International Students. However, considering the relationship between language and culture, es-

pecially in terms of a foreigner learning the cultural values of the target language speakers and associating them with the language they learn, it can be said that cultural elements are not sufficiently included in this set.

**Ek: Kültürel Öğeler Değerlendirme Formu**  
**ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN HAZIRLANAN DERS KİTAPLARI KÜLTÜREL ÖGELER**  
**DEĞERLENDİRME FORMU**

Tema	Kod	1. ÜNİTE			2. ÜNİTE			3. ÜNİTE			4. ÜNİTE			5. ÜNİTE			6. ÜNİTE			
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	
Günlük Yaşam ve Sosyal Normlar	Selamlaşma																			
	Teşekkür etme																			
	Tebrik																			
	Karşılama- Uğurlama																			
	Dilek																			
	Özür dileme																			
	Günlük rutinler																			
	Aile ilişkileri																			
	Arkadaşlık																			
	Beden dili																			
Bayramlar, Kutlamalar ve İnanç Dünyası	Millî bayramlar																			
	Diñ kutlamalar																			
	Yerel festivaller																			
	Özel Günler																			
	Batlı inançlar																			





Toplumsal Değerler	Medya Kültürü
Saygı	
Misafirperverlik	
Birey ve toplum ilişkileri	
Bireyler arası ilişkide samimiyet	
Çalışma disiplini	
Zamana verilen önem	
Adalet	
Sosyal kurallar	
Gelenekler	
Reklamlar	
Afişler	
Gazete manşetleri	
Ünlü filmler	
Ünlü aktrisler	
Diziler	
Popüler televizyon programları	





## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik YouTube Kanalları***

**Gülhanım YALNIZ<sup>1</sup>**

**Demet KARDAŞ<sup>2</sup>**

### **Öz**

Teknolojik gelişmeler, yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında köklü değişimlere yol açmış, mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte bu cihazlara yönelik geliştirilen mobil uygulamalar daha erişilebilir hale gelmiştir. Bu bağlamda, YouTube, kullanıcıların çeşitli konularda kısa veya uzun videolar paylaşabildiği, yorumlar ve canlı yayınlar aracılığıyla etkileşime girebildiği bir platform olarak dikkat çekmektedir. YouTube üzerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik içerik üreten birçok kanal ve bu kanallarda birçok video içeriği bulunmaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla yürütülmüş ve video içeriklerini incelemek amacıyla doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, YouTube’da bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içerikleri üreten kanallar çeşitli anahtar kelimelerle tespit edilmiştir. Belirlenen kanallar, video sayısı ve takipçi sayısına göre sınıflandırılarak 52 kanal analize dâhil edilmiştir. Bu kanalların içeriği, dil seviyelerine uygunluk, içerik yapısı, içerik üreticileri, ses ve görüntü kalitesi gibi başlıklar altında incelenmiştir. Analizler, içeriklerin ağırlıklı olarak başlangıç ve orta seviyeye yönelik olduğunu göstermektedir. İleri seviye ve yazma becerisine yönelik materyaller oldukça sınırlıdır. İçerikler genellikle dil bilgisi, kelime ve cümle kalıplarının öğretimi ile dinleme ve konuşma pratiğine odaklanmakta olup, içerik çeşitliliği açısından yeterince kapsamlı olmadığı tespit edilmiştir. Videoların çoğunluğu anadili konuşurları tarafından hazırlanmış ve öğretimde çoğunlukla İngilizce aracı dil olarak kullanılmıştır. Bazı içeriklerde ise ses ve görüntü kalitesiyle ilgili sınırlamalar gözlemlenmiştir.

***Anahtar kelimeler:*** *YouTube, dil eğitimi ve teknoloji, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, YouTube kanalları, içerik.*

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Ankara/Türkiye, gulhanimyalniz01@gmail.com, ORCID: 0009-0007-1583-7208.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye, demetkardas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0222-6794.

**Kaynak gösterme:** Yalnız, G. ve Kardeş, D. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik youtube kanalları. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 407-431 Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2007

Geliş tarihi: 10.03.2025 – Kabul tarihi: 26.08.2025

## **YouTube Channels for Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

Technological advancements have led to fundamental transformations in the field of foreign language education and teaching. With the widespread use of mobile devices, mobile applications developed for these devices have become more accessible. In this context, YouTube stands out as a platform where users can share short or long videos on various topics, interact through comments, and live broadcasts. Many YouTube channels produce content to teach Turkish as a foreign language, and these channels feature many video resources. This study used a qualitative research approach and used document analysis to examine video content. The study identified channels producing content for teaching Turkish as a foreign language on YouTube using specific keywords. The selected channels were categorized based on the number of videos and subscribers, and 52 channels were included in the analysis. The content of these channels was examined under various headings, including language proficiency level appropriateness, content structure, content creators, and audio-visual quality. A literature review revealed that while there are studies on the use of YouTube in teaching Turkish as a foreign language, the existing content on the platform has not been systematically analyzed. This research aims to fill this gap in the literature by analyzing existing YouTube content and contributing to the evaluation of digital resources for teaching Turkish as a foreign language.

**Keywords:** *YouTube, language education and technology, teaching Turkish as a foreign language, YouTube channels, content.*

## Giriş

Teknolojik gelişmeler diğer tüm alanlarda olduğu gibi yabancı dil eğitimi ve öğretimi alanında da köklü değişimler yaşanmasına sebep olmuştur. Teknolojinin etkisiyle birlikte bireylerin, yabancı dil eğitimine bakış açıları, bu eğitimden beklentileri değişmekte; öğretim yöntemleri ve buna bağlı olarak da öğrenme deneyimleri değişerek gelişmektedir (Zhang, 2022). Teknoloji, öğrencilerin bilgiye, öğretim materyallerine erişimini kolaylaştırdığı için kendi öğrenme stratejilerini düzenleyebilme imkanına sahip olmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte yabancı dil eğitimi, okul ve sınıf duvarlarının sınırları dışına çıkarak hayatın olağan akışında yer bulmaktadır (Reinders vd., 2022).

Teknolojik ilerlemelere bağlı olarak yabancı dil eğitiminde kullanılan dijital materyallerin çeşitliliği de artmaktadır. CD'ler, bilgisayarlar, televizyonlar dil eğitiminde kullanılmaya devam ederken akıllı telefon ve tablet gibi mobil cihazların yaygınlaşmasıyla birlikte dijital platformlar daha ulaşılabilir hale gelmiştir (Çakmak, 2019). Bu platformların en yaygın kullanılanlarından biri ise YouTube'dur.

YouTube, Google'a ait, merkezi San Bruno, Kaliforniya'da bulunan ve 15 Şubat 2005'te üç eski PayPal çalışanı tarafından kurulmuş bir çevrimiçi video paylaşım ve sosyal medya platformudur (Wikipedia, 2025). Kullanıcılarının herhangi bir konu hakkında ücretsiz, kısa ya da uzun videolar paylaşabildikleri; yorumlar ve canlı yayınlar aracılığıyla birbirleriyle iletişime geçebildikleri bir ortam sunmaktadır. We Are Social ve Meltwater tarafından yayınlanan Dijital 2024 Küresel Genel Bakış Raporu'na (2024) göre YouTube, 2,5 milyar aktif kullanıcısıyla dünya genelinde en çok ziyaret edilen ikinci web sitesi olmuştur. Yine aynı araştırmaya göre akıllı telefon kullanan herkesin YouTube'un mobil uygulamasına da sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kadar geniş kitlelere ulaşabilmeyi sağlaması bakımından YouTube, birçok alanda olduğu gibi dil öğrenme alanında kullanılmak için de işlevsel bir platformdur. Çangal'ın (2020) araştırmasına göre de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler YouTube'u Türkçelerini geliştirmek, Türk dizi ve filmlerini seyretmek, Türkçe videolar izlemek ve Türkçe şarkılar dinlemek için kullanmaktadır. Bu yönden değerlendirildiğinde YouTube'un yabancı dil öğrenimi açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

YouTube videolarının destekleyici materyaller olarak kullanımını öğrencilerin birbirleriyle ve öğreticileriyle olan etkileşimini artırarak iş birlikli öğ-

renme sürecini desteklemektedir (Jones ve Cuthrell: 2011). Öğrencilerin YouTube'daki içeriklere istedikleri herhangi bir ortamdan ya da cihazdan ulaşılma kolaylığına sahip olması, öğrenmelerini kişiselleştirebilme ve kendi hızlarına göre ayarlayabilmelerine olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Özmen, 2012). YouTube videoları öğrencilerin geleneksel sınıf ortamındaki pasifliklerini geride bırakarak daha aktif oldukları bir öğrenme ortamı oluşturmalarını sağlamaktadır (Dizon, 2022). Bu durum öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencinin kaygıyı bir kenara bırakıp motivasyonla hareket etmesi daha özgür bir öğrenme süreci sağlayacaktır. Öğrenme sürecine ne kadar çok duyu dahil olursa öğrenme o kadar kalıcı ve etkili olmaktadır (Kim ve Kim, 2021). YouTube'da bulunan içerikler de öğrencinin birden fazla duyusuna hitap etmektedir. Bu durum öğrenmenin kalıcılığını artırmakla birlikte farklı öğrenme stillerine de uygun olduğunu göstermektedir (Sadaf vd., 2024). Bu bağlamda YouTube'un öğrencilere kendi öğrenme stillerine, dil ihtiyaçlarına yönelik içerik seçme olanağı sunduğu aşikardır.

YouTube'da sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik materyaller yoktur, ana dili konuşurları için hazırlanmış videolar da bulunmaktadır (Çakır, 2006). Bu durum öğrencilere anadili konuşurlarının hedef dili hangi durumlarda nasıl kullandıklarını görebilme olanağı tanımaktadır. YouTube algoritmasının bir videoyu izledikten sonra onunla benzer içeriklere sahip olan diğer videoları önermesi, öğrencilere aynı konu ve bağlamda farklı videolar görme imkânı sunmaktadır (Huang ve Yang, 2024). Bu yolla öğrenilenlerin pekiştirilmesi sağlanmaktadır. Öğreticiler de YouTube'u öğrencilere öğrendiklerini benzer içerikteki videolarla pekiştirmelerini sağlayacak gerçekçi bir ortam ve bağlam sunması yönüyle kullanılmalıdır.

Dil eğitime yönelik hazırlanan YouTube videolarının sahip olması gereken özellikler de vardır. YouTube videolarında öğrencilerin videonun içeriğini tahmin etmelerine yardımcı olmak için videonun başlığı ve dersin hedeflerinin başta verilmesi önemlidir. Ayrıca, videodaki görüntüler ve anlatımlar, öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmeli ve onların derse daha iyi odaklanmalarını sağlamalıdır (Alhamami, 2013). "Videolar da görüntü ve anlatımların eşzamanlı olarak verilmesi öğrenmeyi olumlu etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilebilir. Örneğin yemek tarifi verilen bir videoda tüm adımlar söylenirken aynı zamanda gösterilmelidir" (Joiner, 1990: 57). "Öğreticinin açıkladığı kavramları veya olguları

aynı zamanda görselleştirerek vermesi de bunların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır” (Appavoo vd., 2015: 2). Bu durum öğrencilerin bağlamdan yararlanarak daha iyi bir öğrenme sağlamalarına, soyut anlatımların somutlaştırılmasına yardımcı olacaktır. Bu da farklı seviyelerdeki öğrencilerin anlatılanları canlandırmaları ve birbirleriyle eşleştirebilmeleri açısından önemlidir.

Öğrencinin formal dil girdilerinin yanında gerçek dil girdilerine de maruz bırakılması gerekmektedir. Dilin günlük yaşamda nasıl kullanıldığını, öğrendikleri kalıpların hangi bağlamlarda hangi şekillerde kullanılabileceğini görmeleri hedef dili etkili bir şekilde edinmelerini sağlayacaktır (Ferasol vd., 2023). Cho (2024: 116) da “derslerinden önce öğrencilere dilin otantik kullanımına ve kültürel bağlamına yönelik bilgilendirmeler yapan Kore dili ve kültürüyle ilgili videolar izlettiğinden bahsetmiş; bu uygulamanın öğrencilerin kendilerini daha rahat ve odaklanmış hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir”. Bu durum YouTube videolarının dilin gerçek bağlamını ve otantik kullanımını ifade edecek nitelikte olmaları fikrini destekler niteliktedir. Buna göre YouTube videolarının öğrencilere dilin park, banka, pazar gibi yerlerde çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığını görmelerine yardımcı olması gerektiği söylenebilir. Öğrenciler bununla birlikte hangi ortamda nasıl bir dil kullanmaları gerektiğini kavrayarak bu dil kullanımlarına nasıl karşılık bulabileceklerini fark etmelidirler. Özellikle hedef dilde günlük yaşam pratiği yapma imkânı olmayan öğrencilere bu tarz içerikler gerçek dil kullanımını öğrenebilmelerinde ve kullanabilmelerinde yardımcı olacaktır.

Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde YouTube kullanımına yönelik çeşitli araştırmaların (Aruğaslan ve Çivril, 2023; Aytan ve Ayhan, 2018; Çangal, 2020; Gezer, 2023; Göker ve İnce, 2019) olduğu görülmektedir. Aruğaslan ve Çivril (2023) öğrencilerin YouTube kullanımına ilişkin görüşlerini, Aytan ve Ayhan (2018) dijital ortamların Türkçe öğretimindeki rolünü, Çangal (2020) sosyal medyanın yazma becerisine etkisini, Gezer (2023) YouTube üzerinden paylaşılan videoların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici materyal olarak kullanımını, Göker ve İnce (2019) Web 2.0 araçlarının akademik başarıya etkisini incelemiştir. Bu araştırmaların büyük çoğunluğunun genel kapsamlı çalışmalar olduğu ve bunların YouTube’da bulunan yabancılara Türkçe öğretimine yönelik içerik hazırlayan kanalların tamamını kapsayıcı nitelikte olmadığı fark edilmiştir. Bu araştırma, YouTube üzerindeki mevcut

içerikleri analiz ederek alanyazındaki bu boşluğu doldurmayı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik dijital içeriklerin değerlendirilmesine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik YouTube kanalları aşağıdaki alt problemlere göre incelenmiştir:

1. Kanalların içerikleri, farklı dil seviyelerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
2. Videoların içerik türleri ve sunum formatları hangi çeşitlilikte ve yoğunluktadır?
3. Videolara gelen yorumlar, kullanıcıların etkileşim ve öğrenme amaçlarını ne ölçüde yansıtmaktadır?
4. En çok izlenen videolar hangi konu ve becerilere odaklanmaktadır?
5. İçerik hazırlayıcılarının özellikleri ve öğretim yöntemleri nelerdir?
6. Videoların ses ve görüntü kalitesi ile ilgili kullanıcı yorumları ve deneyimleri nasıldır?

Belirlenen alt problemler doğrultusunda yürütülen bu çalışma, YouTube’da yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik içeriklerin erişilebilirliğini ve etkinliğini değerlendirmek için sistematik bir çerçeve sunmaktadır.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Yabancılarla Türkçe öğretiminde YouTube kullanımına yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, “belirli bir bağlamda sınırlı bir veya birden fazla durumu çoklu veri kaynakları (dokümanlar, raporlar vb.) aracılığıyla derinlemesine inceleyen ve bu durumlara bağlı temaları tanımlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır” (Subaşı ve Okumuş, 2017: 420). Bu bağlamda, çalışma kapsamında YouTube platformunda yabancılarla Türkçe öğretimine yönelik içerik üreten kanallar incelenmiş, içeriklerin yapısı, dil seviyeleri, içerik üreticileri ve teknik özellikleri değerlendirilmiştir. Videolarda yer alan içerikler doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiş, böylece videoların uygunluğu, öğretim süreçlerine katkısı ve öğrenenlere sunduğu olanaklar sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, YouTube’un yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolü ve etkisi nitel bir çerçevede ele alınmıştır.

## Veri Kaynağı

YouTube üzerinden “Yabancılara Türkçe öğretimi, Türkçe öğrenme, Türkçe dersleri, Türkçe konuşma, A1 Türkçe, A2 Türkçe, B1 Türkçe, B2 Türkçe, C1 Türkçe, Turkish language, Turkish lessons, learning language” anahtar kelimeleri kullanılarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik içerik hazırlayan 70 kanal tespit edilmiştir. Bu kanallar içeriklerinin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik olması, en az beş videoya sahip olmaları ve bin veya daha fazla takipçiye sahip olmaları ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve bu doğrultuda 52 kanal analize dahil edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada veriler doküman analizi yöntemi ile ulaşılmıştır. “Doküman analizi, araştırma konusu hakkında diğer kişi ya da kurumlar tarafından yazılmış, hazırlanmış ya da yaratılmış çeşitli yazı, belge, yapım veya kalıntının toplanması ve incelenmesi işlemi ifade etmektedir” (Sak ve Sak, 2021: 230). Bu çalışmada da çeşitli anahtar kelimelerle YouTube platformundaki kanallar belirlenerek analiz edilmiştir. Anahtar kelimeler belirlenirken eğitimde kullanılan video içeriklerinin değerlendirilmesine yönelik araştırmalardaki (Alhamami, 2013; Appavoo vd. 2015; Çakır, 2006; Ferasol vd., 2023; Joiner, 1990; Simbolon ve Febrianti, 2020) değerlendirme başlıklarının dil seviyeleri, içerikler, içerik hazırlayıcıları, ses ve görüntüyle ilgili olduğu görülmektedir. Toplanan veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve YouTube kanallarına yönelik bulgular; dil seviyeleri, içerik türleri, içeriklere gelen yorumlar, en çok izlenen videolar, içerik hazırlayıcıları ile ses ve görüntü kalitesi olmak üzere altı başlık altında incelenmiştir.

## Bulgular

### Birinci alt probleme yönelik bulgular

Kanalların içeriklerinin farklı dil seviyelerine göre dağılımını gösteren bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** YouTube kanallarında bulunan dil seviyelerine ilişkin veriler

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Türkçe Hocam Pınar Gençer	X	X				
Önder Çangal	X					
Yunus Emre Enstitüsü	X	X	X	X		
Türkçe Öğretimi	X	X	X			
Learn Turkish	X	X	X	X		
Eğlenceli Türkçe	X					
Yedi İklim Türkçe	X	X	X	X		
Learn Turkish With Ali Yılmaz	X	X	X	X		
Learn With Abdi	X	X				
Ntürkçe Learn Turkish Online	X	X	X	X		
Pıktes Projesi Kurumsal Sayfası	X	X				
Learn Turkish With Jihan	Ayrım yapılmamış.					
Türkçekolik İle Türkçe Öğren	X	X	X	X		
Easy Turkish	Ayrım yapılmamış.					
Language Animated	X					
Learn Turkish With Hamza	X	X	X			
Learn Turkish With Turkish Class101	X	X	X			
Turkishle	X	X				
Learn Turkish With Chris	X	X	X	X		
Learn Turkish With Selin	Ayrım yapılmamış.					
Functional Turkish	X	X	X			
Turkish Practice	Ayrım yapılmamış.					
Murat Hoca Online Turkish	X					
Learn Turkish With Türkçeye Gel	Ayrım yapılmamış.					
Learn Turkish With Muki	X	X				
Learn Turkish With Turkish Coffee	X	X	X	X		
Learn Turkish With Burcu	Ayrım yapılmamış.					
Learn Languages With Moji	X	X				
Learn Turkish Professionally	Ayrım yapılmamış.					
Learn Türk Dili	Ayrım yapılmamış.					
Learn Turkish With Meltem	Ayrım yapılmamış.					
Learn Turkish Via	X	X				

Learn Turkish Directly	X	X	
Learn Turkish With Senart	X		
Learn Turkish With Esraa	Ayrım yapılmamış.		
Learn Native Turkish	X	X	X
Kolay Türkçe	Ayrım yapılmamış.		
Learn Turkish With Elif	Ayrım yapılmamış.		
3 Dakikada Türkçe	X		
Güncel Türkçe	X	X	X
Turkish Language For Everyone	X	X	
Turkish Language Academy	Ayrım yapılmamış.		
Turkish Digital Stories	Ayrım yapılmamış.		
So Turkish	Ayrım yapılmamış.		
Esra ile Türkçe Öğren	X	X	X
Turetsky Online	Ayrım yapılmamış.		
Turkish To Go	Ayrım yapılmamış.		
Calum And Zeynep	X		
Yasin Durak	Ayrım yapılmamış.		
Altın Köprü	Ayrım yapılmamış.		
Mehmet Salih صالح محمد			X
Rslan Rihan رسلان ریحان : تعلم اللغة التركية			X

Tablo 1’de görüldüğü üzere, kanallar A1 seviyesine yönelik videosu olan 31 kanal, A2 seviyesine yönelik videosu olan 24 kanal, B1 seviyesine yönelik videosu olan 15 kanal, B2 seviyesine yönelik videosu olan 8 kanal ve C1 seviyesine yönelik videosu olan 2 kanal mevcuttur. C1 seviyesine yönelik rastlanan diğer içerikler de daha çok çeşitli sınavlarda çıkan sorular ya da dinleme metinleri gibi içeriklerden oluşmakta, C1 seviyesine yönelik üretilmiş dil öğretimi amaçlı videolar olmadığı tespit edilmiştir. 19 kanalın videolarında ise dil seviyelerine yönelik ayırım yapılmamıştır. İçerik değerlendirmeleri sonucunda içeriklerinin daha çok başlangıç ve orta seviyeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

### İkinci alt probleme yönelik bulgular

Videoların içerik türleri ve sunum formatlarının çeşitliliği ile yoğunluklarına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** YouTube kanallarında bulunan içerik türlerine ilişkin veriler

Kanallar	Dinleme alıştırmaları	Konuşma alıştırmaları	Okuma alıştırmaları	Yazma alıştırmaları	Vlog videoları	YouTube Shorts videoları	Podcastler	Canlı yayınlar	Dil bilgisi dersleri	Türkçe sınavlarına yönelik iç.	Kelime, cümle, kalıp öğretimi	Film, dizi, haber kesitleri	Dijital hikâye
Türkçe Hocam Pınar Gençer									X				
Önder Çangal	X	X			X				X				
Yunus Emre Enstitüsü	X	X	X			X	X	X	X			X	
Türkçe Öğretimi					X	X			X		X		
Learn Turkish	X	X				X	X		X				
Eğlenceli Türkçe	X					X			X		X		
Yedi İklim Türkçe	X		X										
Learn Turkish With Ali Yılmaz	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	
Learn With Abdi	X				X	X		X	X		X		
Ntürkçe Learn Turkish Online	X	X				X	X				X	X	
Pıktas Projesi Kurumsal Sayfası									X				
Learn Turkish With Jihan	X	X	X			X			X			X	
Türkçekolik ile Türkçe Öğren		X											
Easy Turkish	X	X			X	X	X	X	X				
Language Animated	X					X			X		X		
Learn Turkish With Hamza		X	X			X	X	X			X		
Learn Turkish With Turkish Class101	X	X	X			X		X					
Turkishle	X	X			X	X					X	X	

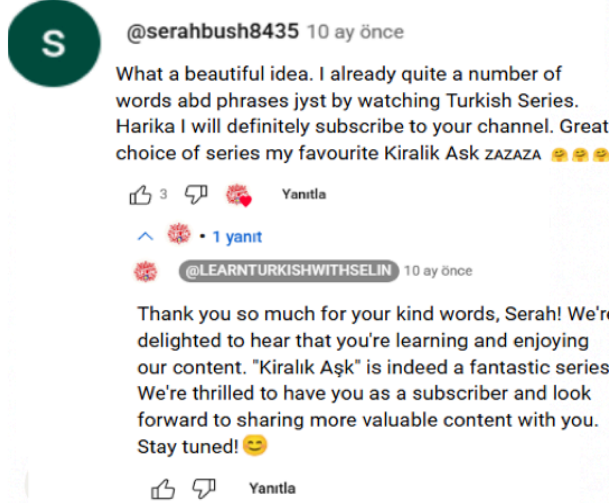
Learn Turkish With Chris						X				X	X
Learn Turkish With Selin	X					X	X	X			
Functional Turkish		X	X			X		X		X	
Turkish Practice	X	X									
Murat Hoca Online Turkish	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Learn Turkish With Türkçeye Gel						X				X	
Learn Turkish With Muki	X	X				X		X		X	
Learn Turkish With Turkish Coffee	X	X	X			X	X			X	
Learn Turkish With Burcu						X		X		X	X
Learn Languages With Moji								X			
Learn Turkish Professionally	X	X				X		X			
Learn Türk Dili								X			
Learn Turkish With Meltem		X								X	
Learn Turkish Via						X		X		X	
Learn Turkish Directly	X	X	X				X	X		X	
Learn Turkish With Senart						X		X		X	
Learn Turkish With Esraa						X				X	
Learn Native Turkish								X		X	
Kolay Türkçe						X		X			X
Learn Turkish With Elif	X							X		X	
3 Dakikada Türkçe								X		X	
Güncel Türkçe	X	X	X	X	X			X	X	X	
Turkish Language For Everyone	X					X		X		X	
Turkish Language Academy		X				X		X		X	
Turkish Digital Stories						X		X		X	X

So Turkish	X	X	X	X	X		
Esra ile Türkçe Öğren	X			X	X	X	
Turetsky Online				X	X	X	
Turkish To Go	X			X	X	X	
Calum And Zeynep	X		X	X	X		
Yasin Durak					X	X	
Altın Köprü	X				X	X	
Mehmet Salih صالح محمد		X		X		X	
Rslan Rihaan اللغة التركية رسالن ريحان : تعلم	X				X	X	X

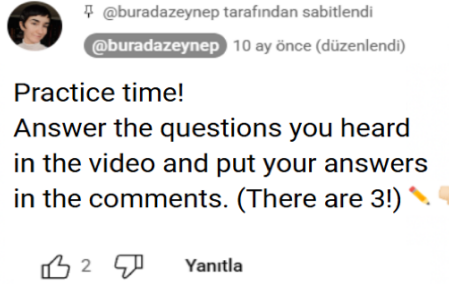
Tablo 2’den hareketle kanalların birçoğunun içerik açısından çeşitliliğe sahip olduğu söylenebilir. Kısa hikayelerin yer aldığı videolar; gerçek hayatta yapılan konuşma pratiği videoları, kelime öğretimine, cümle açıklamalarına yönelik YouTube Shorts içerikleri; piknik, market gibi farklı ortamlarda kullanılan diyaloglara yönelik vloglar, podcastler bulunduğu görülmektedir. İçerikler büyük oranda dilbilgisi, kelime, cümle kalıp öğretimi, YouTube Shorts videoları ve dinleme, konuşma pratikleri etrafında yoğunlaşmaktadır. Okuma alıştırmaları da çeşitli kanallarda bulunmakta; yazma alıştırmaları ise sadece iki kanalda bulunmaktadır. Dil bilgisine yönelik eğitim içeriklerinin kitaplar üzerinden düz anlatım tekniğiyle oluşturulmuş videolar olduğu görülmektedir. Sadece bir kanalda dil bilgisinin Türk dizi kesitleri kullanılarak öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür.

### Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Videolara gelen yorumların kullanıcıların etkileşim ve öğrenme amaçlarını yansıtır durumlarına yönelik bulgular görsellerle örneklendirilmiştir.



**Görsel 1.** Yorum örneği (Link 1)



**Görsel 2.** Yorum örneği (Link 2)

Görseller incelendiğinde videolara gelen yorumlara yönelik çeşitli değerlendirmeler yapılabilir. İzlenme sayısı düşük olan birçok kanalın neredeyse hiç yorum almadığı görülmektedir. Genellikle en çok izlenen içerikleri yorum almış, bu yorumlara da cevap verilmiştir. Bununla birlikte, yüksek izlenmeli kanalların çoğunun yorumlara daha az cevap verdikleri, kanal izleyicilerinin yorumlarda birbirlerine yardımcı olduğu görülmektedir. Yapılan incelemelerde sadece bir içerik üreticisinin yorumlar bölümünü izleyicilerin pratik yapmalarını teşvik etmek amacıyla kullandığı belirlenmiştir.

### **Dördüncü alt probleme yönelik bulgular**

En çok izlenen videoların hangi konu ve becerilere odaklandığına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** *En çok izlenen 25 videoya ilişkin veriler*

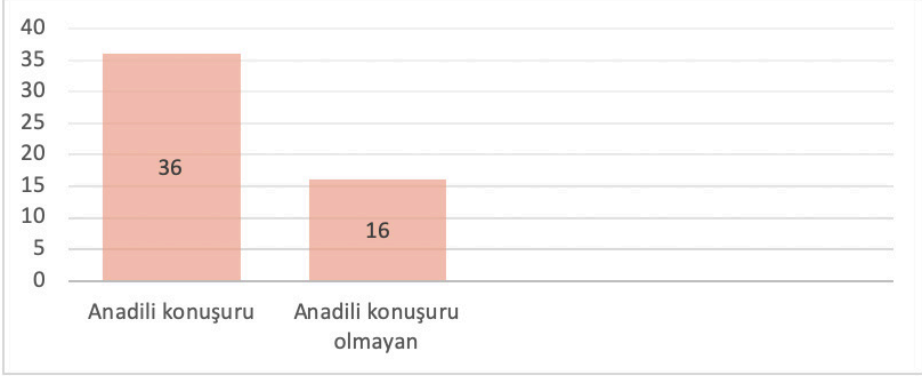
Kanal Adı	Video İçeriği	İzlenme Sayısı
Learn Turkish With Turkish Class101	Temel kalıplar	3.573.413
Language Animated	Selamlaşma ve Vedalaşma İfadeleri	2.980.295
Turkishle	En Çok Kullanılan 25 Cümle	1.137.854
Learn Turkish With Muki	Alfabe	687.906
Türkçe Hocam Pınar Gençer	A1 1. Ünite Dersi	433.896
Ntürkçe Learn Turkish Online	Ege ile Gaga Çizgi Film Kesiti-Şimdiki Zamanın Hikâyesi	422.989
Önder Çangal	Tanışma	253.134
Yunus Emre Enstitüsü	A1 Ders Anlatım	187.830
Learn Turkish With Ali Yılmaz	Türkçe’de En Sık Kullanılan Fiiller	156.028
PIKTES Projesi Kurumsal Sayfası	Dış Görünüş	153.261
So Turkish	Pazar Alışverişi	110.434
Yasin Durak	Cümle Oluşturma	108.111
Learn With Abdi	A1 Türkçe Ders Anlatımı	57.714
Güncel Türkçe	Konuşma Sınavı	52.274
3 Dakikada Türkçe	Şimdiki Zaman	52.130
Learn Turkish With Turkish Coffee	Dinleme Pratiği	38.103
Learn Turkish With Burcu	Market Alışverişi	32.021
Learn Turkish Via	Tanışma ifadeleri	27.356
Learn Turkish With Jihan	Yeni Başlayanlar İçin Kısa Hikâyeler	27.171
Learn Turkish With Chris	Yaygın kullanılan kelimeler	26.465
Murat Hoca Online Turkish	Hikâye Okuma	25.381
Learn Turkish With Türkçeye Gel	Basit Yer-Yön İfadeleri	24.940
Learn Turkish With Selin	Dizi Kesiti	22.041
Türkçe Öğretimi	Günlük kullanılan fiiller	20.916
Learn Turkish With Hamza	Mutfak	12.332

Tablo 3’te görüldüğü üzere YouTube’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan videolarda en çok izlenen içeriklerin büyük oranda alfabe, selamlaşma ve vedalaşma ifadeleri, çizgi film kesiti, pazar ve market alışverişi, yemekler, günlük hayatta yaygın kullanılan kelime-

ler gibi içerikler olduğu görülmektedir. Bu videolara gelen yorumlarda da kullanıcıların Türkiye'ye tatile gelmek, Türk dizi ve filmlerini sevdiği için belirli seviyede Türkçe öğrenmek gibi amaçlarla bu videoları izledikleri görülmektedir.

### Beşinci alt probleme yönelik bulgular

İçerik hazırlayıcılarının özellikleri ve öğretim yöntemleri Grafik 1'de gösterilmiştir.



**Grafik 1.** İçerik hazırlayıcılarına ilişkin veriler

Grafik 1'den hareketle 16 kanalın ana dili konuşuru olmayan bireyler tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu videolarda eklerin yanlış yazıldığı, kelimelerin yanlış kullanıldığı, telaffuz hataları olduğu tespit edilmiştir.



**Görsel 3.** Videolardaki hatalara örnek (Link 3)

Yukarıdaki örneğin alttaki altyazıdan da fark edilebileceği üzere İngilizce'den çevrildiği söylenebilir. İkisinin karşılıklı bir konuşması ve ilk cümlede de *sen* öznesi kullanılmasına rağmen devam eden cümlelerde *sen* değil de *siz* iyeliğine geçildiği görülmektedir.

Anabdili konuşurları tarafından oluşturulan videolardaki dilin, yabancı dil öğretimi için uygun olduğu belirlenmiştir. Fakat bu videolarda da Türkçe öğretmek için öğreticilerin aracı dil olarak İngilizceyi aktif bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Hatta dil bilgisine yönelik içeriklerin tamamına yakınında öğreticiler, İngilizce öğretim yapmakla birlikte kelimeleri ve cümleleri İngilizceye ya da anlatım yaptıkları dile çevirerek öğrettikleri görülmektedir.

#### **Altıncı alt probleme yönelik bulgular**

Videoların ses ve görüntü kalitesine ilişkin kullanıcı yorumları ve deneyimlerine yönelik bulgular görsellerle sunulmuştur.



**Görsel 4.** Yorum örneği (Link 4)



@gregoryglavinovich9259 2 ay önce

Why do you have that spooky background ??



Yanıtla

### Görsel 5. Yorum örneği (Link 5)

Görseller incelendiğinde videolara görüntü ve ses kalitesi için de yorumlar geldiği belirlenmiştir. Arka planda kullanılan görüntülerin net olması, videodaki yazıların okunmasını olumsuz etkileyebilmektedir. Bazı videolarda arkada kullanılan müzik de videoda anlatılanların duyulmasını güçleştirmektedir. Özellikle dışarıda çekilen Vlog tarzı video içeriklerinde de çevredeki seslerin zaman zaman konuşmaların önüne geçebildiği görülmektedir. Videolara bu konuya yönelik yorumlar da yapılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, YouTube platformunun yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki rolü ve YouTube platformunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye yönelik içerik üreten kanalların içerikleri analiz edilmiştir. 52 kanalın çeşitli başlıklar altında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular, YouTube'un öğrencilere geniş ve erişilebilir bir öğrenme ortamı sunduğunu, ancak içeriklerin seviyelere göre sistematikleştirilmesi, pedagojik uygunluk ve etkileşim mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, elde edilen veriler mevcut araştırmalarla karşılaştırılarak yorumlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital içeriklerin geleceğine yönelik öneriler sunulmuştur.

Dijital platformlar, özellikle YouTube, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak geleneksel sınıf ortamlarının sınırlarını aşmaktadır (Reinders, vd., 2022). Belirlenen 52 kanalın incelenmesiyle birlikte YouTube'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik içeriklerde başlangıç ve orta seviyeye odaklandığı görülmektedir. İleri seviye (C1-C2) ve yazma becerisine yönelik içeriklerin ise ciddi bir eksiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca birçok kanalın içeriklerini seviyelere göre sınıflandırmaması, öğrencilerin kendilerine uygun materyalleri bulmalarını zorlaştırmaktadır.

Araştırmanın bulguları içeriklerin sunum biçimi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. YouTube'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik içeriklerin, özellikle dil bilgisi konularında, geleneksel dilbilgisi-çe-

viri yönteminin dijital bir platforma yansması olduğunu göstermektedir. Birçok video, dil bilgisi kurallarını ders kitabından farksız şekilde, düz anlatım tekniğiyle sunmaktadır. Bu yaklaşım, dilin iletişimsel boyutunu göz ardı ederek öğrenciyi pasif bir alıcı konumuna itmekte ve dilin doğal bağlamda kullanımı yerine ezbere dayalı bir öğrenme modelini teşvik etmektedir. Oysa dijital platformlar, interaktif ve çoklu ortam unsurlarıyla öğrenme deneyimini zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Dil bilgisi içeriklerinde interaktif materyallerin sınırlı olması, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için yeterli imkân sunulmadığını göstermektedir. Bu durum, Dizon'un (2022) araştırmasında da belirtildiği üzere YouTube, otantik dil girdisi sunmada etkili olsa da dilin etkileşimsel boyutunu geliştirebilmesi bakımından eksik kaldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, videoların yalnızca kuralları anlatmakla sınırlı kalması, izleyicilerin etkileşim ve pratik yapma ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. İçerik üreticilerinin, bu tek düze yaklaşımdan sıyrılarak dil bilgisi kurallarını diyaloglar, hikâyeler veya interaktif testler aracılığıyla sunmaları; aynı zamanda canlı yayınlar ve soru-cevap etkinlikleriyle izleyicilerle daha fazla etkileşim kurmaları önerilmektedir. Böylece öğrenme süreci hem daha etkili hem de daha motive edici hâle getirilebilir.

YouTube'un öneri algoritması, öğrencilere izledikleri videolarla benzer içerikleri önererek konunun pekiştirilmesine olanak tanımaktadır. Ancak bu durum, öğrencilerin yalnızca popüler içeriklere yönelmesine ve daha akademik veya ileri düzey içeriklere erişiminin sınırlanmasına neden olabilmektedir (Huang ve Yang, 2024). Araştırmanın bulguları da bu durumu desteklemekte; en çok izlenen içeriklerin alfabe, selamlaşma ifadeleri, günlük kullanılan fiiller ve basit cümle yapıları gibi temel konular üzerine yoğunlaştığını göstermektedir. Öte yandan, videolara gelen yorumlar incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla öğretmenlerle daha fazla etkileşime geçmek istedikleri, ancak yorumlara verilen yanıtların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, Aytan ve Ayhan (2018), Aruğaslan ve Çivril (2023)'in çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Öğreticilerin, izleyicilerle olan etkileşimlerini artırmaları, canlı dersler ve tartışma alanları oluşturmaları YouTube'daki öğrenme deneyimini daha etkili hale getirebilir.

Dil öğrencileri, konuşmalarını büyük ölçüde dinledikleri kelimeleri, cümlelerin telaffuzunu, vurgu ve tonlamalarını taklit ederek geliştirirler. Bu süreçte öğretmenlerin aksanı, dilin günlük veya resmi kullanımı ve anlatım dili, öğrencilerin dil edinimini doğrudan etkileyebilmektedir. Araştırma,

YouTube içeriklerinin büyük kısmının ana dili Türkçe olan kişiler tarafından hazırlandığını, ancak bazı kanalların ana dili Türkçe olmayan bireyler tarafından yönetildiğini göstermektedir. Ana dili konuşuru olmayan eğitimcilerin içeriklerinde telaffuz, dil bilgisi ve kelime kullanımı açısından hatalar tespit edilmiştir. Bu durum, öğrenciler için yanlış modeller oluşturarak dilin yapısını ve sesletimini yanlış öğrenmelerine yol açabilecek bir risk taşımaktadır.

Ana dili konuşuru olan öğretmenlerin ise çoğunlukla İngilizce aracılığıyla öğretim yaptıkları tespit edilmiştir. Dilbilgisi-çeviri yönteminin yoğun bir şekilde kullanıldığı bu içeriklerde, kelimeler ve cümleler İngilizceye çevrilerek anlatılmaktadır. Başlangıç seviyesinde bazı kelimelerin İngilizce karşılıklarının verilmesi anlaşılabilir olsa da tüm eğitimin bu şekilde yürütülmesi dil öğrenimini yavaşlatabilir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımının eksikliği, bu içeriklerin hedef dilde pratik konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmede de yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Cho, 2024). Ayrıca videolarda altyazı desteğinin sınırlı olduğu, birçok öğreticinin altyazı eklemekten içerik paylaştığı gözlemlenmiştir. Oysa altyazılar, öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerini eşzamanlı geliştirerek kelime bilgisini artırmalarına ve kaçırdıkları ifadeleri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Simbolon ve Febrianti, 2020). Özellikle Türkçe altyazıların eklenmesi, öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmasını sağlayarak dil edinim süreçlerini hızlandıracaktır. Bunun yanı sıra, farklı dillerde altyazıların da eklenmesi, içeriğin daha kapsayıcı olmasını ve öğrencilerin kendi ana dillerinde açıklamalar bulmasını kolaylaştıracaktır. Bu nedenle, videoların daha fazla Türkçe içermesi ve altyazı desteğinin artırılması gerekmektedir. Videoların ses ve görüntü kalitesinin öğrenme sürecine etkili olduğu görülmüştür. Özellikle arka planda yüksek müzik veya çevresel gürültülerin olduğu videoların öğrencilerin anlamasını zorlaştırdığı belirlenmiştir (Kim ve Kim, 2021). Ayrıca, videolarda kullanılan yazılı materyallerin okunaklı olmaması veya düşük çözünürlük nedeniyle anlaşılmasının zor olması, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir. Araştırma bulguları da bunları destekler niteliktedir. Öğrenciler için daha etkili bir deneyim sağlamak adına profesyonel ses ekipmanları kullanılması ve görsel içeriğin daha net tasarlanması açısından önemlidir.

Bu araştırma, YouTube'un yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sunduğu fırsatları ve eksiklikleri ortaya koyarak, gelecekteki çalışmalar ve içerik geliştirme süreçleri için önemli ipuçları sunmaktadır.

İleri seviyedeki içeriklerin (B2-C1) artırılması gereklidir. Çalışmalar, bu seviyeye yönelik içerik eksikliğinin öğrenciler için ciddi bir boşluk yaratıldığını göstermektedir. Mevcut içerikler genellikle temel seviyeye hitap ettiğinden, daha gelişmiş dil becerileri kazandırmaya yönelik materyallerin üretilmesi önem taşımaktadır.

İçeriklerde dilbilgisi-çeviri yönteminden uzaklaşılarak iletişimsel yaklaşım benimsenmelidir. Videoların sadece dilbilgisi anlatımıyla sınırlı kalmaması, günlük diyalogları ve etkileşimsel içerikleri içermesi önerilmektedir. Öğrencilerin dili doğal bağlamda duymaları ve kullanmaları, dil edinim sürecini hızlandıracaktır.

Altyazı kullanımını artırılmalıdır. Hem Türkçe hem de farklı dillerde altyazı desteği sunulması, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracaktır. Özellikle başlangıç ve orta seviyedeki öğrenciler için altyazılar, dinleme ve okuma becerilerini destekleyerek öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.

Öğrencilerle daha fazla etkileşim sağlanmalıdır. Öğreticilerin yorumlara yanıt vermesi, soru-cevap etkinlikleri düzenlemesi ve canlı dersler yapması önerilmektedir. Öğrenciler, öğretmenleriyle doğrudan iletişim kurabildiklerinde motivasyonları artacak ve öğrenme sürecine daha aktif katılım göstereceklerdir.

Ses ve görüntü kalitesi iyileştirilmelidir. Arka plan gürültüsünün azaltılması ve net görsellerin kullanılması, öğrencilerin içeriği daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Profesyonel ses ekipmanlarının kullanımı ve okunaklı yazılı materyallerin eklenmesi, içeriklerin daha verimli kullanılmasına katkıda bulunacaktır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

- [1] Alhamami, M. (2013). Observation of YouTube language learning videos (YouTube LLVs). *Teaching English with Technology*, 13(3), 3-17.
- [2] Appavoo, P., Gungea, M., Jutton, T. ve Dookhun, P. (2015). Confused about which educational video to choose? Appropriateness of YouTube videos for instructional purposes - making the right choice? *International Conference on Computing Communication and Security (ICCCS)*, Pointe Aux Piments, Mauritius, 1-8.
- [3] Aruğaslan, E. ve Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 356-375.
- [4] Aytan, T. ve Ayhan, N. H. (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar, *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37.
- [5] Cho, M. (2024), Using a YouTube channel as a supplementary language teaching and learning platform, J. Kiaer ve N. Fraschini, içinde *Innovative methods in Korean language teaching* (115-130). Routledge.
- [6] Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 5(4), 67-73.
- [7] Çakmak, F. (2019). Mobile learning and mobile assisted language learning in focus. *Language and Technology*, 1(1), 30-48.
- [8] Çangal, Ö. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sonbahar Özel Sayı*, 52-61.
- [9] Dizon, G. (2022). YouTube for second language learning: What does the research tell us? *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 19-26.

- [10] Ferasol, A. A., Rolda, M. M. ve Decena, K. G. C. (2023). Designing principles-based YouTube video selection guidelines for English language teaching (ELT). *4th International Conference on Applied Linguistics and Language Education*, De La Salle University – Manila, October 19-21.
- [11] Gezer, H. (2023). Teknoloji tabanlı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde destekleyici materyal olarak YouTube üzerinden paylaşılan videoların kullanılması üzerine bir inceleme. *Kün: Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 3-17.
- [12] Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22.
- [13] Huang, S. ve Yang, T. (2024). Auditing entertainment traps on YouTube: how do recommendation algorithms pull users away from news. *Political Communication*.
- [14] Joiner, E. G. (1990). Choosing and using videotexts. *Foreign Language Annals*, 23(1), 53-64.
- [15] Jones, T. ve Cuthrell, K. (2011). YouTube: Educational potentials and pitfalls. *Computers in the Schools*, 28(1), 75-85.
- [16] Kemp, S. (2024). *Digital 2024: Global overview report*. DataReportal, Meltwater, ve We Are Social.
- [17] Kim, S. ve Kim, H.-C. (2021). The benefits of youtube in learning English as a second language: A qualitative investigation of korean freshman students' experiences and perspectives in the u.s. *Sustainability*, 13(13), 7365.
- [18] Link 1: <https://www.youtube.com/watch?v=Qq1RfoomerQ&t=22s> (19.02.2025)
- [19] Link 2: <https://www.youtube.com/watch?v=zKQGlerqu7E&t=357s> (19.02.2025)
- [20] Link 3: [https://www.youtube.com/watch?v=m\\_k-0cbITzM](https://www.youtube.com/watch?v=m_k-0cbITzM) (20.02.2025)
- [21] Link 4: <https://www.youtube.com/@buradazeynep/videos> (20.02.2025)
- [22] Link 5: <https://www.youtube.com/watch?v=FX9rq08eX4Y> (21.02.2025)

- [23] Reinders, H., Lai, C. ve Sundqvist, P. (2022). *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom*. Routledge.
- [24] Sadaf, H., Rasheed, B., ve Ahmad, A. (2024). Exploring the role of youtube lectures, vlogs, and videos in enhancing ESL learning. *Journal of Asian Development Studies*, 13(2), 657-670.
- [25] Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- [26] Simbolon, N. E. ve Febrianti, Y. (2020). The selection of learning materials from YouTube resources for a maritime English course. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 460-470.
- [27] Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- [28] Wikipedia. <https://tr.wikipedia.org/wiki/YouTube/> (18.02.2025)
- [29] Zhang, W. (2022). The role of technology-based education and teacher professional development in English as a foreign language classes. *Frontiers in Psychology*, 13, 910315.

### Extended Abstract

Technological advancements have increased the variety of digital materials used in foreign language education. While CDs, computers, and televisions continue to be employed in language education, the widespread use of mobile devices such as smartphones and tablets has made mobile applications, which can be defined as software designed for these devices, more accessible. One of the most commonly used applications is YouTube, a platform where users can share free, short, or long videos on any topic, interact through comments and live streams, and provide feedback. With its 2.5 billion active users, YouTube is the second most visited website worldwide, enabling its users to reach a broad audience. Consequently, YouTube has become a functional tool for language learning, among other fields.

In this context, this study aims to identify YouTube channels producing content for teaching Turkish as a foreign language, examine the opportunities provided by these channels, and identify areas for improvement. For this purpose, 52 YouTube channels offering content for teaching Turkish

as a foreign language were analyzed based on language levels, content, comments on the content, most-watched videos, content creators, and audio and visual quality evaluations.

The study's findings reveal that YouTube offers many resources for teaching Turkish as a foreign language. Many channels produce content for beginner, intermediate, and advanced learners. However, it was observed that some content caters only to specific levels, leading to a lack of materials for certain levels. Additionally, while some channels primarily focus on grammar and vocabulary, content emphasizing speaking practice and daily language use remains limited. Furthermore, the audio and visual quality of the content on YouTube channels varies significantly. Background noise or music in videos shot outdoors can negatively impact speech clarity, making it challenging for learners to follow the content. Similarly, unclear visuals or text in some videos hinder comprehension.

The findings also indicate that students have specific expectations regarding interaction opportunities in language learning content on YouTube. Among the analyzed channels, nine utilize the live streaming feature, while other channels rely solely on comments for interaction between instructors and students. Most comments on videos are expressions of gratitude and positive feedback, with channel owners often engaging by liking or responding to these comments. However, channels with high viewership and a large number of comments demonstrate lower levels of interaction. In such cases, viewers are observed to assist and interact with one another. Only one channel actively utilized the comments section for exercises, fostering more direct interaction with viewers.

Language learners predominantly develop their speaking skills by imitating the pronunciation, stress, and intonation of the words and sentences they hear. In this process, instructors' accents, their use of formal or colloquial language, and the language in which they explain concepts can directly influence learners' acquisition of the target language. The study revealed that native Turkish speakers create most YouTube channels, although non-native Turkish speakers prepare some content. Videos produced by non-native creators included pronunciation errors, incorrect word usage, and grammar mistakes, which pose a risk of learners acquiring inaccurate language structures and sounds.

Additionally, the study identified that native Turkish content creators often use English as an intermediary language. While providing English equivalents for certain words can be helpful for beginner-level learners, creating all content in this manner limits learners' exposure to the target language. The consistent use of grammar-translation methods may hinder learners' ability to acquire Turkish directly and slow their language acquisition process. Therefore, it is recommended that Turkish subtitles be included instead of relying on an intermediary language like English. This would provide learners with greater exposure to Turkish.

The analysis of the channels also revealed that many of them do not categorize their content. To enable learners to access content suitable for their levels more efficiently and continue their learning processes more effectively, it is essential to organize content by level and type. Additionally, it was noted that materials to develop writing skills are lacking. Hence, increasing the number of writing-focused materials and placing greater emphasis on this skill in language teaching is necessary.

This study aims to contribute to the literature by directly analyzing YouTube content, identifying gaps in this area, and serving as a guide for future research. Furthermore, it seeks to provide recommendations for content creators to help them design more effective and efficient educational materials. Based on the findings, the following suggestions can be made:

There is insufficient content for advanced learners. Therefore, more content should be produced for this level. Content should be categorized by level and type to facilitate easier user access.

Writing-focused content is significantly limited. Increasing materials aimed at developing writing skills is recommended.

Content creators should more actively utilize methods such as live streaming or regularly responding to comments to enhance interaction with viewers.

Instead of using intermediary languages, subtitles in the target language should be added to videos to promote direct comprehension. Issues related to video quality should be addressed, and audio enhancement methods, such as microphones in outdoor recordings, should be implemented.



## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri\****

Özlem BATMAZ<sup>1</sup>

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ<sup>2</sup>

### **Öz**

Bu araştırmada yabancı/ikinci dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin dil öğretimindeki rolü ve bunların anlama becerileri içindeki yerini açıklamak amaçlanmıştır. Alanyazın derlemesi niteliğinde oluşturulan bu araştırmada, önce araştırmacılar tarafından yabancı/ikinci dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin rolünü ortaya koyan ve anlama becerileri içindeki yerini açıklayan araştırmalar incelenmiş, sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların bulguları incelenmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik alanyazın derlemesinde ULAKBİM, Dergipark, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, Taylor & Francis çevrimiçi veri tabanları kullanılmıştır. Sistematik alanyazın derlemesi sonucunda; kaygı, tutum, öz yeterlik ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğretimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bireysel değişkenler olduğu ve bunların dil girdisini etkilediği; yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ise anlama becerilerine yönelik çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına göre duyuşsal faktörlerin anlama becerileri içinde en az bilişsel beceriler kadar dil öğretimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı/ikinci dil öğretimi, duyuşsal faktörler, yabancılara Türkçe öğretimi, anlama becerileri.*

\* Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozlembatmaz95@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3604-9231

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6727-0273

**Kaynak gösterme:** Batmaz, Ö. ve Büyüyükiz, K. K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin anlama becerileri içindeki yeri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 433-469

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2008

Geliş tarihi: 24. 06. 2025 – Kabul tarihi: 06.09.2025

## **The Place of Affective Factors in Comprehension Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

This study aims to show the role of affective factors in teaching foreign/second language and teaching Turkish as a foreign language, as well as their place in comprehension skills. In this study, which is a review of the literature, firstly the studies conducted by the researchers that reveal the role of affective factors in foreign/second language teaching and explain their place in comprehension skills were examined, then the studies conducted in the context of teaching Turkish as a foreign language and the findings of these studies were analyzed. In this study, the systematic review method, which is one of the qualitative research designs, was used. The systematic literature review used ULAKBİM, Dergipark, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, and Taylor & Francis online databases. As a result of the systematic literature review; it was revealed that affective factors such as anxiety, attitude, self-efficacy and motivation are individual variables that positively or negatively affect foreign language teaching and that they affect language input; in the context of teaching Turkish to foreigners, the studies on comprehension skills are insufficient in quantity, but according to the results of the studies, comprehension skills contribute to language teaching at least as much as cognitive skills.

**Keywords:** *Foreign/second language teaching, affective factors, teaching Turkish to foreigners, comprehension skills.*

## Giriş

Bağımsız bir disiplin olarak ikinci dil edinimi; öğrenme ortamı, öğrenen faktörleri, edinim süreci ve dilin kendisi ile dil edinimi arasındaki ilişki gibi birçok faktörü içeren son derece karmaşık psikolojik, fizyolojik ve sosyal bir dil sürecidir (Lenahan, 2015). Uzun yıllar boyunca yapılan araştırmalar, ikinci dil öğrencilerinin ikinci dili öğrenirken yaş, toplum, kültür, çevre vb. gibi çok sayıda faktörden etkilendiğini ancak bunlar arasında duyuşsal faktörlerin büyük önem taşıdığını göstermiştir. Duygusal faktörler, öğrencilerin bireysel niteliklerini, öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkiyi içerir. Öğrencilerin bireysel nitelikleri, öz yeterlik, öz saygı, engelleme, kaygı, kişilik, motivasyon, tutum gibi faktörlerden oluşmaktadır (Bao ve Liu, 2021).

Yabancı/ikinci dil edinim hipotezlerinin çoğu, yabancı dil ediniminin bilişsel, fiziksel ve sosyal faktörlerin yanı sıra duyuşsal (psikolojik) faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Krashen, 1982; Schmidt; 1983; Schumann, 1986; Oxford, 1999). 1977 yılında ilk kez Dulay ve Burt, duyuşsal faktörlerinin dil girdisini filtreleyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Krashen, 1980’lerde bu görüşü sistemsel bir yaklaşımla geliştirerek öğrencinin motivasyonunun, tutumunun, kaygısının ve öz saygısının ikinci dil edinimini etkileyen başlıca duygusal faktörler olduğunu gösteren “Duygusal Filtre Hipotezi”ni (Krashen, 1982; 1985) önermiştir. Bu faktörler, bir filtre görevi görerek, dil girdisini edinim yönünden teşvik edebilmekte veya engelleyebilmektedir. Hipoteze göre; ikinci dili öğrenen kişi güçlü bir öz saygıya, net bir çalışma amacına, dil öğrenme motivasyonuna ve orta düzeyde kaygıya sahipse, çok daha fazla dil girdisi alacaktır. Bu durum “duyuşsal filtrenin” daha zayıf düzeyde kalmasına yardımcı olacaktır. Duygusal filtre, kişinin dil edinim sürecinde çevresine verdiği olumsuz duygusal tepkilerin neden olduğu öğrenme veya edinim engelidir. Duygusal filtre hipotezine göre, kaygı, düşük öz yeterlik ve motivasyon eksikliği gibi belirli duygular ikinci bir dil edinme sürecine müdahale eder. Bunlar, konuşmacı ile dinleyici arasında, dinleyicinin anlayabileceği dil girdisi miktarını azaltan engelleyici bir filtre görevi görür. Bu olumsuz duygular, dil girdisinin etkili bir şekilde işlenmesini engeller. Hipotez ayrıca ilgiyi yükselterek, düşük kaygılı ortamlar sağlayarak ve öğrencinin öz saygısını güçlendirerek tıkanıklığın azaltılabileceğini belirtir. Krashen (1982), insanların yalnızca anlaşılır girdi elde ettiklerinde ve duygusal filtreleri girdinin “içeri girmesine” izin verecek kadar düşük olduğunda ikinci dilleri edindiklerini savunmuştur.

Chomsky'e (1988) göre, her bireyin bir dili öğrenmek için içsel bir mekanizması vardır. Bu nedenle edinilen tetikleyici girdi son derece önemlidir. Tetikleyici girdinin nasıl elde edileceği kişisel motivasyon, tutum, kaygı, empati ve diğer duygusal faktörlerle yakından ilişkilidir. "Etki" kelimesi son yıllarda dil araştırmalarında çok fazla ilgi görmektedir. Yabancı dil öğretimi açısından Troike (2012), etkinin dil öğretimiyle ilgili tüm bireysel faktörleri içerdiğini belirtmiştir. Bu faktörler, öğrencilerin öğrenme tutumlarını etkiler, öğrenmesini destekler, inisiyatiflerini teşvik eder ve ayrıca olumsuz öğrenme duygularına neden olabilir. Arnold'a (2002) göre dil öğrenmede iki tür duygusal etki vardır: Biri, dil öğrenenlerin kendileriyle olan ilişkileridir. Kaygı, çekingenlik, öz yeterlik, motivasyon bunlar arasındadır. Diğeri ise, öğrenenleri toplumdaki bireyler olarak kabul etmekle ilgilidir. Geniş bir sosyal ortamda, insanların birbirleriyle empati, sınıf içi iletişim ve kültürlerarası iletişim gibi duygusal faktörleri içeren iletişimlere kurmaları gerekir. Yabancı dil öğreniminde bahsedilen etkiler, insanların iki yönünü, yani kişilik faktörlerini ve insanların kendileri hakkındaki duygularını içermektedir (Rastelli, 2018).

Ellis (1994: 483), duygusal faktörlerin dil öğrenimine etkisini şöyle açıklar: "Öğrenenlerin duygusal faktörleri, öğrenme çıktılarındaki bireysel farklılıkların açıklanmasında hayati öneme sahiptir. Öğrenenlerin dil öğrenme hakkındaki inançlarının oldukça istikrarlı olması muhtemelken, duygusal durumları değişken olma eğilimindedir ve yalnızca genel ilerlemeyi değil, aynı zamanda günlük ve hatta anlık olarak belirli öğrenme etkinliklerine verilen tepkileri de etkiler." Duyguların insan bilişinde uyarıcı, motive edici, düzenleyici, bulaştırıcı ve empati kurma işlevleri vardır; bunların arasında uyarıcı işlev ve dinamik işlev özellikle ikinci dil edinim sürecinde önemlidir. Öğrencilerin hissetme, algılama, hafıza, hayal gücü ve düşünme gibi entelektüel davranışları bilişsel aktivitelerin işletim sistemine aittir (Selvi ve Martin-Beltrán, 2016). Öğrencilerin duyguları ise bu bilişsel aktiviteleri yöneten itici bir güçtür.

Yabancı dil öğrenimi açısından, Gardner ve MacIntyre (1993) yabancı dil kaygısını "bireyin tam olarak yeterli olmadığı ikinci bir dili kullanmayı gerektiren bir durum olduğunda yaşanan endişe" olarak görmektedir. Bu endişe "kendiyile ilgili küçümseyici duygular, endişe duyguları ve artan kalp hızı gibi fizyolojik tepkiler" ile karakterize edilmektedir. Yabancı dil kaygısının üç türü vardır. Bunlar: "İletişim kaygısı", "sınav kaygısı", "olumsuz değerlendirilme kaygısı" şeklindedir (Horwitz vd., 1986). Bir

öğrencinin öz saygısı herhangi bir akademik görevin sonucuna çok yakından bağlı olduğunda, sonuçlar yıkıcı olabilir. Bu durumlarda, öğrenciler başarılı olmaya hazırlanmaktan ziyade başarısızlığın olumsuz sonuçlarına odaklanarak daha fazla zaman harcayabilirler. Kaygıya eşlik eden başka bir faktör olan olumsuz değerlendirilme hissi, başkalarının fikirleriyle aşırı ilgilenmek, olumsuz izlenimlerinin olumsuz duygularından saklanmak, potansiyel değerlendirmenin olduğu durumlardan kaçınmak ve başkalarının kendileri hakkında düşük görüşe sahip olmasını beklemek olarak tanımlanır (Horwitz vd., 1986). Olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil öğrencileri uygun sosyal izlenimi yaratamadıklarını hissettiklerinde ortaya çıkar.

Young (1991) yabancı dil kaygısının öğrencilerin sosyal geçmişine, kültürüne, dil deneyimine, kişiliğine ve sınıfına bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, MacIntyre (1995) kaygının hem çeşitli psikolojik etkilere sebep olduğunu hem de bilişsel aktiviteye müdahale edebileceğini savunmaktadır. Bazı çalışmalarda yabancı dil kaygısının öncelikle dil öğreniminin sosyal ve iletişimsel yönlerinden kaynaklandığı ve bu nedenle sosyal kaygılardan biri olarak kabul edilebileceği ileri sürülmüştür (MacIntyre ve Gardner, 1989; 1991).

Motivasyon da tıpkı kaygı gibi en temel duyuşsal faktörlerden biridir. Krashen (1982), motivasyonun ikinci dil öğrenenlerin notlarını, azimlerini, anlama düzeylerini ve sınıf performanslarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Yabancı dil edinimindeki motivasyon, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenme arzusu ve teşviki anlamına gelir. Gardner ve Lambert'a (1972) göre, iki ana motivasyon türü kategorize edilebilir: Biri, belirli bir amaca ulaşmak için dili bir araç olarak kullanmak olan araçsal motivasyondur. Diğeri ise bütünleştirici motivasyondur. Bütünleştirici motivasyonda, öğrenciler hedef dil grubunun temsil ettiği insanlarla ve kültürle ilgilendikleri için belirli bir yabancı dili öğrenmeyi seçerler. Diğeri daha klasik bir boyut ise motivasyonun içsel ve dışsal yönler perspektifinden ele alınmasıdır (McClelland vd., 1953). İçsel motivasyon, dil öğrenme etkinliğinin kendisinden haz ve tatmin elde etmektir, dışsal motivasyon ise dili belirli bir hedefe ulaşmak için bir yaklaşım olarak görür. Bu iki farklı ölçüt sırasıyla bağlantıya yatkındır, yani bütünleştirici motivasyon içsel olanla ilişkilendirilmeye meyillidir ve aynı zamanda araçsal motivasyon dışsal olana atfedilebilir içsel faktör olabileceği ve bunun da olumlu bir psikolojik durum olduğu açıkça görülebilir (Chambers, 1999). Bu nedenle motivasyon

öğrenme verimliliğinin iyileştirilmesine katkıda bulunurken, tam tersine, dil öğrenmek için motivasyondan yoksun kalındığında öğrenme verimliliği önemli ölçüde azalacaktır.

Gardner (1985), yabancı dil öğrenme motivasyonunu “bireyin bunu yapma isteği ve bu aktivitede deneyimlediği tatmin nedeniyle dili öğrenmek için çalıştığı veya çabaladığı ölçü” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme motivasyonu, edinenlerin isteğine ve dürtüsüne atıfta bulunur. Gardner (1985) ve Krashen (1982), bütünleştirici ve araçsal olmak üzere iki motivasyon olduğunu belirtir. İlk motivasyonda, yabancı dili edinenler hedef dille yakından ilgilenir. Ancak ikinci motivasyonda, yabancı dili edinenler yalnızca bir sınavı geçmek, okumak için yurtdışına gitmek, seyahat etmek veya terfi almak gibi kariyer ve eğitim amaçlarıyla dili öğrenmeye motive olurlar. Chow ve diğerlerine (2018) göre öğrenme motivasyonu ve tutumları öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri ise öğrencilerin bilişsel özellikleridir. Öğrenme stratejileri, dil öğrenimini başarılı kılmak için çeşitli davranış ve eylemleri içeren öğrenenlerin bilişsel süreçlerini ifade eder (Oxford, 1989). Araştırmalara göre ikinci dil edinimine etki eden diğer faktörlerden biri de öz benlik inancı olarak ifade edilen “öz yeterlik” olarak bildirilmiştir (Horwitz, 1988; Shell vd.,1989; Clément vd., 1994; Ehrman, 1996; Mills, 2004; Roofi vd., 2012; Moghari vd., 2011). Öz yeterlik “insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulama kabiliyetlerine ilişkin inançları” olarak tanımlanmıştır. (Bandura, 1990: 1175). Yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin öğretim süreçlerinde daha uzun süre devam ettikleri, öğrenme görevlerinde daha derin anlamlar aradıkları, daha düşük kaygı seviyeleri beyan ettikleri ve nihayetinde yüksek başarılar elde ettikleri belirlenmiştir (Pajares ve Schunk 2005).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yabancı/ikinci dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin dil öğretimindeki rolü ve bunların anlama becerileri içindeki yerini göstermektir. Bu amaç doğrultusunda önce yabancı dil edinimi ve öğretimi sürecinde duyuşsal faktörlerin yeri açıklanmış, sonrasında duyuşsal faktörlerin yurt dışında ve yabancılara Türkçe öğretiminde anlama becerileri (okuma ve dinleme) içindeki yeri ve araştırma bulguları derlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belli bir konuda hazırlanmış araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenmiş ölçütlere uygun olarak aynı konuda yapılmış çalışmaların sistemli ve yan tutmadan taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenerek raporlaştırılmasıdır (Çınar, 2021). Bu araştırmada uygulanan sistematik derleme aşamaları (Yannascoli vd., 2013; Uman, 2011; Molle ve Myles, 2016) aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma sorusunun oluşturulması,
2. Dahil etme ve hariç tutuma ölçütlerinin belirlenmesi,
3. Veri tabanlarının belirlenmesi ve ulaşılan kaynakların sistematik olarak kaydedilmesi,
4. Dahil edilme ölçütüne uygun literatür taramasının yapılması,
5. Araştırma bulgularının sistematik olarak birleştirilmesi,
6. Sonuca ulaşma ve raporlama.

Alanyazın derlemesinde ULAKBİM, Dergipark, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, Taylor & Francis çevrimiçi veri tabanları kullanılmıştır. Araştırmada tarama yapılırken kullanılan anahtar sözcükler şu şekildedir: “Duyuşsal/psikolojik faktörler”, “yabancı dil öğretimi”, “kaygı, tutum, öz yeterlik ve motivasyon”, “okuma becerisi”, “dinleme becerisi”, “yabancılara Türkçe Öğretimi”.

### Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında duyuşsal faktörlerin anlama becerileri (okuma, dinleme) üzerinde olumlu veya olumsuz yönde etkili olduğunu gösteren çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde dile yönelik olumlu ve olumsuz tutumları, kaygı düzeyleri, motivasyon kaynakları, öz yeterlik inançları onların dil öğretiminin sonunda başarılı olup olmayacaklarını belirleyen bireysel faktörlerdir. Bu nedenle başarıya etki eden bireysel faktörlerin yabancı dil edinimiyle ne kadar ilişkili olduğunu ve başarıyı ne düzeyde yordadığının belirlenmesi gerekir. Biçer (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme amaçları,

nedenleri ve hedefleri onların dili öğrenmeye karşı yaklaşımlarını ve tutumlarını belirlemektedir.

Altunkaya (2017) araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Ancak bu kaygı düzeyinin okuma ve dinlemede genel başarıyı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada yaş, cinsiyet ve Türkçe öğrenim süresi değişkeni ile öğrencilerin dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma kaygısı ile okuma başarısı arasında ters yönlü ilişki olduğu öte yandan sadece okuma kaygısı ölçeğinin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulunmadığı diğer tüm ilişki katsayılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Bağcı ve Baz (2018) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam ortalamasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuma kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine (çok zorlanma, az zorlanma, hiç zorlanmama) göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Atagül ve Yahşi Cevher (2018) tarafından yapılan ilişki tarama modeline dayalı çalışmada dil bilgisi kaygısı ve okuma becerisi korkusu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; okuduğunu anlama endişesi ve dil bilgisi kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; genel okuma kaygısı ve genel okuma becerisi korkusu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin ses, hece, sözcük bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları bilişsel olarak tanımasını aynı zamanda ön bilgilerini, dünya görüşünü, hedef dile ait bilgileri okuma sürecinde kullanabilmesini içermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi bir yandan da hedef okuyucu kitlesinin durumuyla yakından ilişkilidir. Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilin yapı bilgisine, tümce bilgisine, sözcük bilgisine, art alan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadıklarında okuma, anlama

ulaşma çabasına dönüşebilmektedir (Okur ve Keskin, 2013). Bu noktada öğrencinin okumaya yönelik algısı ve duyguları değişime uğramaktadır. Özellikle okuma etkinliğinin zorunlu olduğu durumlarda kaygı kendisini göstermektedir (Goldston vd., 2007). Bunun yanında öğrencinin hedef kültüre olan yabancılığı da kaygının artmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerinin olmaması, Türk kültürüne ait farklı artalan bilgisi içeren metinler, Türkçenin söz dizimi ve dil bilgisel özelliklerinin öğrenciye yabancı gelmesi, olumsuz bir biçimde değerlendirilme korkusu kaygı düzeyini artıran sebepler arasındadır (Altunkaya, 2015). Bu nedenle bilişsel boyutu kadar okumanın duyuşsal ve sosyal boyutunun da öğretici tarafından göz ardı edilmemelidir.

Yapılan araştırmaların bir kısmı yabancı dilde okuma kaygısının sebebini, hedef dilde sözcük bilgisi eksikliği (Wijayati vd., 2021) olarak bulgularken; diğer kısmı (Miao ve Vibulphol) bireysel faktörlerin etkili olduğunu bulgulamışlardır. Saito ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırmada ise yabancı dil öğretiminde okuma kaygısının iki sebebi gösterilmiştir: Bunlardan ilki hedef dilin alışılmadık yazı sistemi ve alfabesi, diğeri ise alışılmadık kültürel materyaldir. Okuyucu metinde önce simgelerle karşılaşacak, bunları seslere dönüştürecek, sesleri sözcüklerle ilişkilendirecek ve ardından metnin anlamını işlemeye çalışacaktır. Dolayısıyla okuyucunun tanımadığı bir yazı-alfabe sistemi kendisinde yüksek düzeyde kaygı yaratabilir. Öte yandan metnin içinde alışılmadık kültürel iletiler ve kavramlar da dolaylı yoldan kaygı oluşturabilmektedir.

Yabancı dilde dinlemenin her birey için farklı şekillerde kaygı yaratabildiği çalışmalara yansımıştır (Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; 1999). Vandergrift ve Goh (2012), dinleme sonuçlarının duygusal faktörlerden önemli düzeyde etkilendiğini öne sürmüştür. Çünkü bu değişkenler, öğrencilerin dinleme metinlerini işleme aşamasında çabalarını en üst düzeye çıkarıp çıkaramayacaklarına karar verir. Scarcella ve Oxford (1992), yabancı dilde dinleme kaygısının öğrencilerin, çok zor veya yabancı hissettikleri bir görevle karşılaştıklarında ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, özellikle dinlemenin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar nedeniyle hedef dili dinlerken kaygılı hissedebilirler. Alpert ve Haber (1960), kaygının etkisinin, öğrenmeyi zayıflatıcı ya da kolaylaştırıcı olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan Chang (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin dinleme becerileri iyileşmiş olsa da dinleme kaygılarının önemli ölçüde arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, artan kaygı düzeyinin birkaç

faktörden kaynaklanmış olabileceğini açıklamıştır. Bunlardan biri, dinleme materyallerinin öğrenciler tarafından daha önce deneyimlenmemiş olmasıdır. Ancak dinleme kaygısındaki bu yüksek artış, dinleme becerilerinin ilerlemesini engellememiştir. Legac (2007), kaygının bazen yararlı olabilmesine rağmen, birçok araştırmacının zayıflatıcı etkisini vurguladığını belirtmiştir. Örneğin, Vogely (1998), dinleme kaygısının tespit edilmesinin zor olduğunu, ancak öğrenmeyi en zayıflatıcı olanlardan biri olduğunu savunur.

Yabancılar Türkçe öğretiminde ise dinleme kaygısının kaynağını tespit etmek için önce dinleme sürecinin aşamalarına eğilmek gerekir (Melanlıoğlu, 2013). Akyol (2006), dinlemenin “dikkat, anlama ve değerlendirme” olarak üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Güneş (2007) ise dinleme öncesinin dinlemeyi planlama tekniklerinden (dinleme amacını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.) oluştuğunu, dinleme sırasının anlama teknikleri (soru sorma, not alma, anahtar kelimeleri belirleme vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşünceleri belirleme) ve düzenleme tekniklerinden (özetleme, sorulara cevap verme) oluştuğunu, dinleme sonrasında ise değerlendirme tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme sürecinde kaygıyı oluşturan etmenler daha çok hazır bulunulmuş sağlanamaması, dikkat dağınıklığı, önbilgi eksikliği, dinlenecek materyale ilişkin bilgi eksikliği olabilmektedir. Dinleme sırasında oluşan kaygının nedeni ise dinlenen materyalin hızını takip edememe, sözcük bilgisi eksikliği, stratejilerin kullanılmaması, karmaşık dil bilgisi yapıları, anlamı zihinde toparlayamama gibi nedenlerdir. Dinleme sonrasında ise öğrencinin dinleme metninden öğrendiği bilgiler ile ön bilgilerinin birbirine uymaması, hedef kültüre ait bilgi eksikliği olarak belirtilir (Melanlıoğlu, 2013; Altunkaya, 2017).

Berber (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı dilde dinleme kaygısı ve yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri arasındaki ilişki incelenmiş ve yabancı dilde dinleme endişesi ile yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımının birbirini etkilediği sonucuna varılmıştır. Halat (2015) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bildikleri yabancı dil sayısı durumları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları dinleme kaygısının telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili, dinleme bölümlerinin kaçırılması durumunda

bütünü anlayamama korkusu ve özgüven gibi nedenlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkeninin dinleme kaygısıyla ilişkisinde anlamlı bir farklılık olduğu; erkek öğrencilerin dinleme kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme kaygılarının sebepleri ise şöyle sıralanmıştır: Dinlenilenleri takip edememe, dinleme sayısının (2 defa) yetersiz görülmesi, dinleme metinlerinin hızlı ve ses kalitelerinin kötü olması, Türklerin farklı ağızları kullanmaları ve sesletim sorunları şeklindedir. Büyükikiz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok sınıf dışında standart Türkçenin kullanılmamasından kaynaklı kaygı yaşadıkları ve dinlemelerinin zorlaştığı bildirilmiştir. Ateş ve Bahşi (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada korelasyon analizi sonucunda okuma kaygısı ve kelime bilgisi arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken; kelime bilgisi ile dinleme kaygısı üzerine anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kılıncı (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerinin dinleme kaygılarının öz güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme alt boyutlarında orta düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, güven eksikliği ile metni anlama ve çözümlemede, öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Berk (2019) tarafından yapılan çalışmada elektronik dinletilerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme kaygısına ve dinleme başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elektronik dinletilerin deney grubunda dinleme başarısında pozitif yönde ve anlamlı bir farklılık yaratırken, dinleme kaygısı açısından ise iki grupta da dinleme kaygısında pozitif yönde değişim olduğu görülmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özekinci (2019) tarafından yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada etkileşim kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği; erkeklerin etkileşim kaygısı düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkileşim kaygısının dil seviyesi düşük bireylerde daha yüksek iken dil

seviyesi yüksek bireylerde daha düşük olduğu yönündedir. Çalışmada elde edilen nihai sonuca göre etkileşim kaygısı bireylerin yabancı dilde dinleme etkinliklerindeki anlama başarılarında doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Halat ve Özbay (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin orta düzeyde dinleme kaygısı yaşadıklarını; cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını; öğrencilerin başlangıçtaki kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ancak becerileri geliştikçe yüksek kaygı düzeylerinin orta düzeyde kaygıya dönüştüğünü saptamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hem okuma hem de dinlemeye yönelik tutumlarını öğrenme ortamına taşımaktadır. Bu nedenle tutum, öğrencilerin ikinci dili öğrenme başarısını etkileyen bir değişken haline gelmektedir. Öğrencilerin okuma ve dinleme tutumları, okumaya ve dinlemeye ayrılan zamanın belirlenmesini sağlayarak hem motivasyonları hem de başarıları üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Okuma ve dinlemeye ilişkin “başarılı” ve “başarısız” gibi değerlendirmelerde duyuşsal etmenlerin doğrudan veya dolaylı olarak bir rolü olduğu savunulmaktadır (Lu ve Liu, 2015). Ancak yurt dışında yapılan bazı araştırmalar (Martinez vd., 2008; Kush vd., 2005; Nureldeen vd., 2024) okuma tutumu ve başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken; bazı araştırmalar ise (Lazarus ve Callahan, 2000; Sundari, 2013; Lukhele, 2013; Yamashita, 2004) öğrenciler pozitif tutuma sahip olsalar bile başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında okuma tutumunun okuma başarısıyla ilişkisini gösteren çalışma sayısı oldukça azdır. Bu alanda araştırmacılar tarafından yapılan iki tane okuma tutumu ölçeği bulunmaktadır. Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği “okuma sürecine yönelik algı”, “okuduğunu anlama”, “okuma materyali”, “okumanın fiziksel yönü” olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı (2018) tarafından oluşturulan okuma tutumu ölçeği ise “Türkçe metinlerin önemini fark etme”, “Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma”, “Türkçe metinlere dair olumsuz duygular”, “Türkçe metinlerde kültür unsurları” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Melanlıoğlu (2021), yabancılar Türkçe öğretiminde okuma tutumunun öğrencinin dili öğrenme amacı, hedef dilin ilgi ve ihtiyacı karşılama durumu, strateji kullanımı, metinlerin dil becerisine ve düzeye uygunluğu, okuma kaygısı taşıma durumları, öğretici tutumları, hedef kültüre yakınlık duyma, iletişim isteği ve çevresel koşullar gibi faktörlere bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde şekillenebilece-

ğini ifade etmiştir. Bıyık (2022) ise yaptığı çalışmada metinsellik ölçütlerine bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bağlılık ve tutarlılık özelliklerine sahip metinlerin öğrencilerin okuma tutumlarında olumlu etki yarattığını ve okuma başarıları ile aralarında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde okumaya yönelik olumlu tutumun önkoşul olduğu belirtilmektedir. Okuyucuların tutumunun iki nedenden dolayı önemli olduğu belirtilir. Bunlardan birincisi; tutum, katılım ve uygulama gibi faktörler üzerindeki etkisi yoluyla nihai olarak elde edilen yetenek düzeyini etkileyebilir. Okuma tutumlarının büyük ölçüde üç ana kaynağı olduğu varsayılır. Bunlar: bireyin bu sonuçları ne kadar arzu edilir gördüğü doğrultusunda değerlendirilen okumanın sonuçlarına ilişkin inançlar, başkalarının beklentilerine ilişkin olarak değerlendirilen inançlar ve bireyin bu beklentilere uyma motivasyonunu, belirli okuma deneyimleridir (McKenna vd., 1995).

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimine geçmeden önce öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyelerinin, gereksinimlerinin ve bireysel farklılıklarının öğretici tarafından bilinmesi gerekir. Okumaya dönük olumlu tutum geliştirilmesinde en önemli koşul güdülenmenin öğretimin başında sağlanmasıdır. Güdülenmenin sağlanabilmesi için okuma etkinliğine geçmeden önce sorular sorulması, metnin konusuyla ilgili görüşler alınması, metinde geçen kültürel kavramlardan bahsedilmesi güdülenmeyi sağlayan etmenlerdir. Öte yandan içeriği zengin, dil bilgisi yapısı karmaşık olmayan, fazla yabancı sözcük barındırmayan okuma metinlerinin tercih edilmesi de öğrencinin güdülenmesine katkı sağlamaktadır. Güdülenmiş bir öğrenci okumaya karşı istekli ve ilgili olmakta, anlama sürecinde bilişsel ve duyuşsal yönden bir engele uğramamaktadır. Okumaya karşı ilgisi olmayan, olumsuz tutum sergileyen, hedef dilin kültürüne yabancı öğrencilerin okumaya karşı isteksiz ve kaçınan bir davranış sergilediği ve okuduğunu anlama başarısının da düşük olduğu görülmüştür. Melanlıoğlu'na (2021: 17) göre, öğrencinin tutum nesnesiyle yaşadığı olaylar, o nesneye ilişkin nasıl bir tutuma sahip olduğunu belirler. Okuma becerisi zayıf olan bir öğrencinin okumayı sevmemesi ve kaçınması buna örnek gösterilebilir. Ayrıca tutum nesnelere arasında da örtük bir ilişkiden söz edilir. Örneğin; yabancı öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu; ders ortamı, sınıftaki diğer öğrenciler, öğretmenin yaklaşımı ve tavrı, dil öğretim yöntemle-

ri, kullanılan materyaller gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olabilir.

Dinlemenin yabancı dil öğretiminde iletişimin temel unsuru olduğu düşünüldüğünde bireylerin dinlemeye karşı olumlu veya olumsuz tutumlara sahip olması iletişimin niteliğini etkilemektedir. Goh ve Taib'e (2006) göre, öğrenciler dinleme sürecinde kolay bir biçimde pasif olabilirler. Bu durum onların dinleme etkinliklerinden sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına sebebiyet verir. Yapılan çalışmalarda (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis ve Başpınar Yörük, 2017), dinleme sürecinin öğrencilerin kişisel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak planlandığında, dinlediğini anlama başarısının arttığı ve dinlemeye yönelik tutumların olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır. Tutumların davranışlara yön vermesi, öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılımlarını, soru-cevap yapmalarını ve iletişim becerilerini etkilemektedir. Yabancı dilde dinleme becerisine yönelik tutumlar, diğer becerilerde olduğu gibi öncelikle hedef dili öğrenmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutumlardan etkilenebilmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencinin hedef dilde dinleme becerisinin bilişsel yönü olan algılama, ayırtırma ve kullanıma yönelik sorunlarla karşılaşması ve bu sorunlara dinleme aşamalarında da çözüm yaratamaması öğrencide hem dinleme kaygısına hem de olumsuz tutuma sebep olmaktadır. Melanlıoğlu (2021), olumsuz tutumun temelde dinleme kaygısından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Kaygının stres, korku, başarısızlık inancı, özgüven eksikliği gibi olumsuz duygulardan doğması, tutumun da olumsuz duygu ve düşünceleri içeren duyuşsal bir bileşenin olması her iki duyuşsal değişkenin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında dinleme tutumunun dinlediğini anlama başarısıyla ilişkisini gösteren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda yapılan dinleme tutumu ölçek çalışması Melanlıoğlu (2021) tarafından hazırlanmıştır. Benzer şekilde yurt dışında yapılan araştırmalarda da yabancı dil öğretiminde dinleme tutumunun herhangi bir öğretim tekniği veya yöntemi üzerinden dinleme başarısıyla ilişkisinin ölçüldüğü görülmektedir ancak çalışma sayısı oldukça azdır. Sabbaghan ve Ansarian (2013) tarafından yapılan bir çalışmada kavram haritası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kavram haritalama stratejilerini kullanmanın dinleme anlayışlarını ve dinleme tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve dinleme başarısını artırdığı belirlenmiştir.

Angelia ve Juliaty (2021) tarafından yapılan yabancı dil öğrencilerinin podcast kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğrencilerin podcast kullanımının dinleme tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmalar, olumlu bir dinleme tutumunun, dinleme bilgisiyle birlikte, etkili dinlemenin kritik bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Olumlu tutumun dinleyiciye dinleme isteği verdiği ve etkili dinlemeyi kolaylaştırdığı söylenmektedir (Amuseghan, 2007). Çok sık olarak, dinleyici bazen konuşma konusunun ilginç olmadığı bahanesiyle konuşmayı keser. Aktif dinlemeyle birlikte yüksek düzeyde bir tutum, dinlemeye karşı sorumlu bir yaklaşım olarak kabul edilir (Carter ve Nunan, 2001). Olusegun ve Oyewole (2017) dinleme stratejilerinin dinlemeye yönelik tutuma etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun deneysel çalışma öncesi dinlemeye yönelik ortalama bir tutum sergilediğini öğretim süreci sonrasında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında hafif bir artış görüldüğünü bulgulamışlardır. Bu durum, stratejilerin dinlemeye yönelik tutum üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme beceri alanlarına yönelik öz yeterlikle ilgili çalışmaların az sayıda olduğu, birer tane okuma ve dinlemeye yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir. Bundan dolayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterliğin okuma ve dinleme ile ilişkisini ve okuma ve dinlemeyi ne kadar etkilediğini göstermek oldukça önemlidir. Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları “metni kavrama”, “sözcük-cümle bilgisi”, “analiz düzeyinde özetleme”, “değerlendirme düzeyi” olmak üzere dört boyutken yine Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları “temel bilgi düzeyi”, “kavrama-sentez”, “üst düzey değerlendirme” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Soysal (2022) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin geldikleri ülkelerin, dil öğrenme düzeylerinin ve Türkçeyi öğrenme nedenlerinin okuma öz yeterliği açısından farklılık gösteren değişkenler olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise genel olarak öğrencile-

rin yabancı dilde dinleme öz yeterlik algılarının dinleme performansı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Nguyen vd., 2022; Chen, 2007; Raoofi vd., 2012, Razmi vd., 2021). Graham ve Macaro, (2008), Rahimirad ve Zare-ee (2015) ve Wong (2005) tarafından yapılan farklı araştırmalar, yabancı dil öğretiminde dinleme stratejileri kullanımının öğrencilerin öz yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdiği ve aralarında anlamlı farklılıklar olduğunu gösterirken; Jalil ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise dinleme stratejisi eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısını azalttığı ancak dinleme stratejisi müdahalesinin öğrencileri yabancı dilde dinleme öz yeterliliğini geliştirmede başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Xu ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ise farklı türdeki İngilizce dinleme öğretimini, dinleme öz yeterliliğini ve dinleme stratejisi kullanımını, özellikle de öz yeterliliğin dinleme öğretimi ile strateji kullanımı arasındaki aracılık rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, dinleme öz yeterliliğinin strateji tabanlı öğretim ile dinleme stratejisi kullanımı ve öz düzenleme tabanlı öğretim ile dinleme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Mills ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise yabancı dilde dinleme öz yeterliliğinin dinleme anlayışıyla pozitif, dinleme kaygısıyla ise negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çok sayıda araştırma hem anadili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde okuma öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacıların çoğunluğu, çalışmalarının örneği olarak ilkökul öğrencilerini ele almıştır (Aro vd. 2018; Coddington ve Guthrie 2009; Galla vd. 2014; Liew vd., 2008; Lee ve Jonson-Reid 2016; Solheim 2011). Yukarıda belirtilen çalışmaların hepsi iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulurken, öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasında herhangi bir ilişki bulunmayan iki çalışma (Carroll ve Fox 2017; Wilson ve Kim 2016) olmuştur. Ayrıca lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Guthrie vd., 2013; Hedges ve Gable 2016; Klassen 2010; Liem vd., 2008; Mucherah ve Yoder 2008; Murad Sani ve Zain 2011; Osman vd. 2016; Salehi ve Khalaji 2014; Schöber vd., 2018; Su ve Wang 2012; Tobing 2013). Yabancı dil öğretimi bağlamında yapılan çalışmaların hepsinde (Ghabdian ve Ghafournia 2016; Al Ghraibeh 2014; Ghonsooly 2010; Habibian ve Roslan 2014; Naseri ve Ghabanchi 2014; Naseri ve Zaferanieh 2012; Oh 2016; Shang 2010; Tabrizi ve Jafari 2015;

Rachmajanti ve Musthofiyah 2017) öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Ancak Yoğurtçu (2013) tarafından yapılan çalışmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerde okuduğunu anlama öz yeterliğinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu bulunurken, düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Shehzad ve diğerleri (2019) tarafından yapılan yapısal regresyon modeline dayalı araştırmada okuma öz yeterlik inançları, öz-yeterlik kaynakları ile okuduğunu anlama arasında aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; yabancı dil öğrenen öğrencilerin öz yeterlik kaynakları olan ‘ustalık deneyiminin’ okuma öz yeterlilik inançlarını olumlu bir şekilde öngördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, ‘dolaylı deneyim’ ve fizyolojik durum pozitif yönde öngörürken, ‘sözlü ikna’ okuma öz yeterliliğini negatif yönde öngörmüştür. Bu durum da ‘okuduğunu anlama’ becerisini pozitif yönde öngördüğünü göstermektedir. Yordayıcı toplamda ‘okuduğunu anlama’ varyansının %16’sını açıklamıştır.

Türkiye dışında anadili öğretimine yönelik olarak yapılan ilişkisel tarama türündeki çalışmaların çoğunda öz yeterlik ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Waleff’in (2010), öğretmen tarafından uygulanan ustalık yönelimi hedefleri, öğrencilerin okuma görevini yerine getirme yeteneklerine ilişkin yargıları (okuma için öz yeterlilik) ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ustalık yönelimi hedeflerini uygulamasının, öğrencilerin okuma öz yeterliği ve okuma başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, algılanan okuma öz yeterliği ve okuma görevi değerinin, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme iki farklı madde biçiminde okuduğunu anlama puanlarını benzersiz bir şekilde tahmin edip etmediğini incelenmiştir. Sonuçlar, kelime okuma becerisi, dinlediğini anlama becerisi ve sözel olmayan becerilerle ilişkili değişkenliğin hiyerarşik çoklu regresyon analiziyle kontrol edilmesinin ardından, okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama puanlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Okumada düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler için, okuma öz yeterliği çoktan seçmeli anlama puanlarının anlamlı bir pozitif yordayıcı olduğu saptanmıştır. Solheim (2011), ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada algılanan okuma öz yeterliği ve okuma görevi değerinin, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme iki farklı madde biçimi-

minde okuduğunu anlama puanlarını benzersiz bir şekilde tahmin edip etmediğini incelemiştir. Sonuçlar, okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama puanlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterliği sağlamak için önce öğrencide okumaya yönelik motivasyonu ve olumlu tutumu geliştirmek gerekir. Çünkü motivasyon ve tutum öz yeterliğin sağlanması için bir ön koşul görevi görmektedir. Yapılması gereken bir diğer şey, öğrenciye okuma stratejileri öğretiminin verilmesi gerektiğidir (Schunk, 1995). Okuma etkinliklerinin sonunda öğrenciye verilen geribildirim de öz yeterlik inancına katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma etkinliklerinden sonra anlama sorularına verdikleri cevaplara öğretici tarafından geribildirim verilmesi öğrencinin kendi cevaplarının doğruluğunu görmesi ve teşvik olması açısından önemlidir. Hedef kültüre yönelik sık sık öğretim materyallerinin kullanılması (Güngör ve Kan, 2020), motivasyonu sağlayacağı için öz yeterlik inancının da gelişmesini sağlar. Gösterme veya örnek analiz yoluyla hem akran hem de öğretmen modellemesi, öz yeterliği geliştirmek için kullanılan başka bir yoldur (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Modelleme yoluyla öğrenci, akranlarının anlama performansını örnek alarak okuma etkinliklerine daha azimli biçimde, başarı odaklı yaklaşmaktadır. Öğrencinin anlama etkinliklerine yönelik hedef belirlemesini sağlamak başarı sonuçlarını etkileyen önemli bir bilişsel süreçtir. Bir hedefi olan öğrenciler, o hedefe ulaşmak için yeterlik duygusu hissedebilir ve o hedefe ulaşmak için çok çalışabilirler.

## **Sonuç**

Yabancı dil öğrenimi alanında bireysel farklılıklar üzerine önemli bir araştırma eğilimi vardır. Bireysel farklılıklar; kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, öğrencilerin inançları, stratejileri, yetenekleri, yaşları, motivasyonları, tutum ve kaygıları gibi geniş bir alanı kapsar. Araştırmalar, bireysel farklılıkların dil öğreniminde başarıyı öngördüğünü göstermektedir. Yabancı bir dil öğrenen bireylerin öğrenme hızları ve becerilerini geliştirmek için izledikleri yollar arasında çok fazla fark vardır (Dörnyei, 2005; Dörnyei ve Skehan, 2003; Sawyer ve Ranta, 2001). Bazı öğrencilerin neden diğerlerinden daha başarılı bir şekilde, neredeyse aynı yetenek ve becerilerle dil öğrendiklerini anlamak için araştırmacılar dikkatlerini öğrencilerin göreve ilişkin algılarına (Williams ve Burden, 1997), öğrencilerin bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin inançlarına (Bandura, 1997) ve öğrenme

stratejileri (Cohen, 1998; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990) ve motivasyon (Dörnyei, 2001; 2005; Gardner, 2000) gibi diğer bireysel farklılıklara yönlendirmişlerdir.

İkinci/yabancı dil edinimine yönelik yapılan çalışmalar bireysel faktörler olan; kaygı, tutum, öz yeterlik, öz saygı, öz güven, motivasyon gibi duygusal etkilerin öğrencilerin dil girdi ve alım oranını belirlediğini göstermektedir (Du, 2009; Ni, 2012; Young, 2013). Duygusal açıdan genellikle yüksek motivasyona, çok fazla öz güvene ve öz yeterliğe, düşük bir kaygı düzeyine sahip öğrencilerin bol miktarda dil girdisi aldıklarını ve bunu doğru işlediklerini göstermektedir. Yüksek kaygı, düşük motivasyon ve öz yeterlik inancı, olumsuz deneyimlerin yarattığı olumsuz tutumlara sahip öğrenciler ise dil girdilerini sağlıklı bir şekilde alamadıkları için bilişsel işlemede de başarısız olmuşlardır.

Dörnyei (2009), ikinci dil öğreniminin etkene dayalı bir süreç olarak kabul edildiğini, yani bu sürecin öğrencilere veya bireylere bağlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, bireysel farklılıkların çeşitliliğe neden olabileceği ve ikinci dil öğrenimini etkileyebileceği söylenebilir. Bireysel farklılıklar, “herkese uygulandığı varsayılan ve insanların derece olarak farklılık gösterdiği kalıcı kişisel özelliklerin boyutları” anlamına gelir (Dörnyei, 2006:42). Cohen (2010), bireysel farklılıkları, öğrenmenin nasıl ilerlediği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacak olan öğrencilerin dil kursuna getirdikleri “kişisel bagaj” olarak tanımlar. Bireysel farklılıklar, yaş, cinsiyet, kaygı, kişilik, yetenek, motivasyon, tutum, inançlar, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri gibi birçok faktörü kapsar.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde ise duyuşsal faktörlerin anlama becerileriyle ilişkisinin incelendiği çalışma sayısının oldukça az olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalardan çıkarılan genel sonuç ise; kaygı, tutum, öz yeterlik gibi faktörlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma ve dinleme başarılarında anlamlı farklılıklar sağladığı ve öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilediği yönündedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

- [1] Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- [2] Al Ghraibeh, A. M. A. (2014). Academic self-efficacy in reading as a predictor of metacomprehension among Arabic non-native speakers. *International Journal of Applied Psychology*, 4(1), 1-12.
- [3] Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215.
- [4] Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.
- [5] Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107–121.
- [6] Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59–77.
- [7] Amuseghan, S. A. (2007). ESL curriculum in secondary schools in Nigeria: Issues and challenges towards communicative competence. *Nebula*, 4(2), 319–333.
- [8] Angelia, C. ve Juliaty, H. (2021). EFL learners' attitude towards podcasts for extensive listening. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(2), 450–668.

- [9] Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777–786.
- [10] Arnold, J. (2002). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- [11] Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P. ve Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, 67(1), 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009>
- [12] Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygısı bir engel mi? *Turkish Studies*, 13(11), 229–245.
- [13] Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta- okul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273–287. <https://doi.org/10.17679/inuefd.443335>.
- [14] Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195–210. <https://doi.org/10.17556/erziefd.459424>
- [15] Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163.
- [16] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- [17] Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- [18] Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42(6), 613–630. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.001>
- [19] Bao, Y. ve Liu, S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
- [20] Berber, G. (2016). *Yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek ve düşük öğrencilerin yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

[21] Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[22] Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84–99.

[23] Bıyık, Z. (2022). *COVID-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.

[24] Büyükkiz, K. K. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 793–805.

[25] Carroll, J. M. ve Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 2056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>

[26] Carter, R. ve Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.

[27] Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.

[28] Chang, A. C. S. (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 355–365. <https://doi.org/10.2466/PMS.110.2.355-365>

[29] Chen, H. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Order No. 3301534). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-efl-learners-self-efficacy/docview/304868715/se-2>

[30] Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. MIT Press.

[31] Chow, B. W.-Y., Chiu, H. T. ve Wong, S. W. L. (2017). Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students. *Language Teaching Research*, 22(6), 719–738. <https://doi.org/10.1177/1362168817702159>

[32] Clément, R., Dornyei, Z. ve Noels, K. A. (1994). Motivation, sel-

f-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448.

[33] Coddington, C. S. ve Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225–249. <https://doi.org/10.1080/02702710802275371>

[34] Cohen, A. D. (1998). *Strategies for learning and using a second language*. Essex, UK: Longman.

[35] Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 161–178). Hodder Education.

[36] Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314, <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>

[37] Douglas, B. H. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.

[38] Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

[39] Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[40] Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42–68.

[41] Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230–248.

[42] Dörnyei, Z. ve Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty. ve M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 21–35). Oxford: Blackwell.

[43] Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–165.

[44] Dulay, H. ve Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay. ve M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.

[45] Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motiva-

tion, self-efficacy and anxiety. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81–103). University of Hawaii Press.

[46] Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

[47] Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W. ve Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>

[48] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

[49] Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 1–24. <https://doi.org/10.1037/h0086854>

[50] Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

[51] Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. B. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>

[52] Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(1), 29–47. <https://doi.org/10.1177/0261927X8700600102>

[53] Ghabdian, F. ve Ghafournia, N. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and reading comprehension ability. *English Linguistics Research*, 5(1), 38–50.

[54] Ghonsooly, B. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(1), 45–67.

[55] Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.

[56] Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erklani, A., Nutter, D., Hickman, E., Palmes, G., Snider, E. ve Wood, F.

B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25–32.

[57] Graham, S. ve Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783.

[58] Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.

[59] Güngör, H. ve Kan, A. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 49–62.

[60] Guthrie, J. T., Klauda, S. L. ve Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>

[61] Habibian, M. ve Roslan, S. (2014). The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learners. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 119–126.

[62] Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[63] Halat, S. ve Özbay, M. (2018). The examination of listening anxiety level of the students who learn Turkish as a foreign language. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 1–10

[64] Hedges, J. L. ve Gable, R. (2016). *The relationship of reading motivation and self-efficacy to reading achievement*. Johnson & Wales University. [http://scholarsarchive.jwu.edu/k12\\_ed/31/](http://scholarsarchive.jwu.edu/k12_ed/31/)

[65] Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

[66] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132.

[67] Jalil, F., Derakhshan, A. ve Saeede, T. (2020). The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and sel-

f-efficacy of Iranian EFL learners. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020933878>

[68] Katrancı, M. (2012). *Effects of teaching metacognition strategies to listening comprehension skills and attitude toward listening* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[69] Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57, 3–34.

[70] Kılıç, B. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 947–962.

[71] Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[72] Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>

[73] Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

[74] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

[75] Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>

[76] Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271–282. <https://doi.org/10.1080/027027100750061921>

[77] Lee, Y. S. ve Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>

[78] Legac, V. (2007). Foreign-language anxiety and listening skill in Cro-

atian monolingual and bilingual students of EFL. In J. Horváth ve M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 217–243).

[79] Lenahan, P. (2015). The uses of amateurs: Travel writing as a tool of second language acquisition research. *English Academy Review*, 32(1), 140–151.

[80] Liem, A. D., Lau, S. ve Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>

[81] Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. ve Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.003>

[82] Lu, Z. ve Liu, M. (2015). An investigation of Chinese university EFL learners' foreign language reading anxiety, reading strategy use, and reading comprehension performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 65–85. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.1.4>

[83] Lukhele, B. B. (2013). Exploring relationships between reading attitudes, reading ability and academic performance amongst primary teacher trainees in Swaziland. *Reading & Writing*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/rw.v4i1.28>

[84] MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning: A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.

[85] MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

[86] MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>

[87] Martinez, R. S., Aricak, O. T. ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010–1023.

[88] McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. ve Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>

[89] McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C. ve Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/10862969509547867>

[90] Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 851–876. <https://doi.org/10.14520/ad-yusbd.418>

[91] Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.

[92] Miao, Q. Q. ve Vibulphol, J. (2021). English as a foreign language reading anxiety of Chinese university students. *International Education Studies*, 14(3), 64–71.

[93] Mills, N. A. (2004). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to motivation, achievement, and proficiency [Ph.D. dissertation, University Microfilms International].

[94] Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295.

[95] Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V. ve Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.

[96] Moller, A. M. ve Myles, P. S. (2016). What makes a good systematic review and metaanalysis? *British Journal of Anaesthesia*, 117(4), 428–30, <https://doi.org/10.1093/bja/aew264>

[97] Mucherah, W. ve Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214–235. <https://doi.org/10.1080/02702710801982159>.

[98] Murad Sani, A. ve Zain, Z. (2011). Relating adolescents' second language reading attitudes, self-efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL setting. *Reading Matrix: An International Online*

*Journal*, 11(3), 243–254.

[99] Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA: Pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508–1531. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/25.pdf>

[100] Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H. ve Nhi, H. T. Y. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102–112. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.2.10>

[101] Nureldeen, W. A., Alsabatin, H., Al-Sartawi, A. ve Al-Mawadieh, R. S. M. (2024). EFL learners' attitudes toward reading in both English and Arabic. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 210–224. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10119>

[102] O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

[103] Oh, E. J. (2016). Relationships among perceived self-efficacy, vocabulary and grammar knowledge, and L2 reading proficiency. *English Teaching*, 71(2), 3–29. <https://doi.org/10.15858/engtea.71.2.201606.3>

[104] Olusegun, O. ve Oyewole, O. (2017). Effects of listening strategies' instruction on students' attitude to listening. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 624–642. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.902>

[105] Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619–1640.

[106] Osman, M. E. T., Al Khamisi, H., Al Barwani, T. ve Al Mekhlafi, A. (2016). EFL reading achievement: Impact of gender and self-efficacy beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(3), 54–73.

[107] Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235–247.

[108] Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.

[109] Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58–67). Cambridge University Press.

[110] Özekinci, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[111] Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven. ve D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research Vol. II* (pp. 95-122). Greenwich: Age Publishing.

[112] Rachmajanti, S. ve Musthofiyah, U. (2017). The relationship between reading self-efficacy, reading attitude and EFL reading comprehension based on gender difference. *Journal of English Language, Literature, and Teaching (J-ELLiT)*, 1(1), 20–26.

[113] Rahimirad, M. ve Zare-ee, A. (2015). Metacognitive strategy instruction as a means to improve listening self-efficacy among Iranian undergraduate learners of English. *International Journal of Instruction*, 8(1), 117–132.

[114] Raoofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–73.

[115] Rastelli, S. (2016). Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research*, 34(1), 103–123. <https://doi.org/10.1177/0267658316681377>

[116] Razmi, M. H., Jabbari, A. A. ve Zare, S. (2021). An investigation into perfectionism, self-efficacy, metacognitive strategy use, and second language listening comprehension: A path analysis approach. *Journal of Teaching Language Skills*, 40, 119–159. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.40272.2977>

[117] Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. ve Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

[118] Sabbaghan, S. ve Ansarian, F. (2013). Do they know that they know? EFL learners' attitude towards concept mapping in listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 57–70.

[119] Saito, Y., Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language

- reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.
- [120] Salehi, K. ve Khalaji, H. R. (2014). The relationship between Iranian EFL upper intermediate learners' self-efficacy and their reading comprehension performance. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 274–282.
- [121] Sallabaş, M. E., Göktentürk, T. ve Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369–385. <https://doi.org/10.16916/aded.402001>
- [122] Sawyer, M. ve Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319–353). Cambridge University Press.
- [123] Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson ve E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137–174). Newbury House.
- [124] Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N. ve Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
- [125] Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- [126] Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10)
- [127] Selvi, A. F. ve Martin-Beltran, M. (2016). Teacher-learners' engagement in the reconceptualization of second language acquisition knowledge through inquiry. *System*, 63, 28–39.
- [128] Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12(2), 18–42.
- [129] Shehzad, M. W., Alghorbany, A., Lashari, S. A. ve Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy sources and reading comprehension: The mediating role of reading self-efficacy beliefs. *3L: The Southeast Asian*

*Journal of English Language Studies*, 25(3), 90–105. <https://doi.org/10.17576/3L-2019-2503-07>

[130] Shell, D. F., Murphy, C. C. ve Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.91>

[131] Sis, N. ve Başpınar Yörük, N. (2017). Effect of musical creative listening activities on the listening success and attitudes of the seventh grade students. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1–16.

[132] Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32, 1–27.

[133] Soysal, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 287–308.

[134] Sundari, H. (2013). *EFL adult learners reading attitude and reading comprehension: A preliminary study* [Conference paper]. ResearchGate.

[135] Tabrizi, A. R. N. ve Jafari, M. (2015). The relationship among critical thinking, self-efficacy, and Iranian EFL learners' reading comprehension ability with different proficiency levels. *Academic Research International*, 6(2), 412.

[136] Troike, M. S. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.

[137] Tschannen-Moran, M. ve McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>

[138] Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

[139] Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57–59.

[140] Vandergrift, L. ve Goh, C. (2012). *Teaching and learning second*

*language listening: Metacognition in action*. Routledge.

[141] Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67–80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>

[142] Vogely, A. J. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety atmosphere*. McGraw-Hill.

[143] Waleff, M. L. (2010). *The relationship between mastery orientation goals, student self-efficacy for reading and reading achievement in intermediate level learners in a rural school district* (Publication No. 3427217) [Doctoral dissertation, University of Maryland]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.

[144] Wijayati, P. H., Mardianti, N. ve Murtadho, N. (2021). The correlation between students' reading anxiety and their reading comprehension in ESP context. *International Journal of Language Education*.

[145] Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

[146] Wilson, A. ve Kim, W. (2016). The effects of concept mapping and academic self-efficacy on mastery goals and reading comprehension achievement. *International Education Studies*, 9(3), 12–23. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p12>

[147] Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC Journal*, 36(3), 245–269.

[148] Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2 and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16, 1–19.

[149] Yannascoli, S. M., Schenker, M. L., Carey, J. L., Ahn, J., & Baldwin, K. D. (2013). How to write a systematic review: A step-by-step guide. *University Of Pennsylvania Orthopaedic Journal*, 23(2), 64-69.

[150] Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

[151] Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439

[152] Young, D. J. (2013). Affective factors and second language Spanish. In K. L. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 331–346). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch21>

[153] Xu, J., Fan, J. ve Luo, K. (2021). Exploring L2 listening instruction, self-efficacy, and strategy use: A mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 758757. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758757>

### **Extended Abstract**

Most foreign/second language acquisition hypotheses show that foreign language acquisition is related to cognitive, physical and social factors and affective (psychological) factors (Krashen, 1982; Schmidt; 1983; Sc-humann, 1986; Oxford, 1999).

This research aims to show the role of affective factors in language teaching and their place in comprehension skills in teaching foreign/second languages and teaching Turkish as a foreign language.

In this study, the systematic review method, which is one of the qualitative research designs, was used.

Very few studies show that affective factors have positive or negative effects on comprehension skills (reading, listening) in the context of teaching Turkish as a foreign language. Students' positive and negative attitudes towards the language, anxiety levels, motivation sources, and self-efficacy beliefs during the process of learning Turkish are individual factors that determine whether they will be successful at the end of language learning. Therefore, it is necessary to determine how much individual factors affecting success are related to foreign language acquisition and to what extent they predict success. According to the research conducted by Biçer (2016), the language learning purposes, reasons, and goals of students learning Turkish as a foreign language determine their approaches and attitudes towards language learning. In his research, Altunkaya (2017) determined that the anxiety levels of those learning Turkish as a foreign language regarding listening and reading skills were at a moderate level. However, it was concluded that this anxiety level negatively affected the general suc-

cess in reading and listening. In addition, no significant relationship was found between the variables of age, gender, and duration of Turkish language learning and the listening and reading anxiety levels of the students. In the research conducted by Altunkaya and Erdem (2017), it was determined that there was an inverse relationship between reading anxiety and reading success, on the other hand, there was no significant difference only in the relationship between the scores obtained from the “reading comprehension anxiety” dimension of the reading anxiety scale and the scores obtained from the reading comprehension achievement test, and there were significant differences in all other relationship coefficients. In teaching Turkish as a foreign language, developing reading skills is closely related to the situation of the target audience. When students do not have sufficient structural, syntactic, lexical, and background knowledge of the language they are trying to learn, reading can become an effort to reach meaning (Okur & Keskin, 2013). At this point, the student's perception and feelings towards reading change. Anxiety especially manifests itself in situations where reading activity is mandatory (Goldston et al., 2007). In addition, the student's unfamiliarity with the target culture also causes anxiety to increase. Students' lack of prior knowledge about the text, texts containing different background knowledge of Turkish culture, the syntax and grammatical features of Turkish being unfamiliar to the student, and the fear of being evaluated negatively are among the reasons that increase anxiety (Altunkaya, 2015). Therefore, the affective and social dimensions of reading, as well as its cognitive dimension, should not be ignored by the instructor. Studies have shown that listening to foreign language can create anxiety in different ways for each individual (Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; 1999). Vandergrift and Goh (2012) suggested that emotional factors significantly affect listening results. These variables determine whether students can maximize their efforts in the processing of listening texts. Scarcella and Oxford (1992) stated that listening anxiety in a foreign language occurs when students encounter a task that they feel is very difficult or unfamiliar. Students may feel anxious while listening to the target language, especially due to some difficulties arising from the nature of listening. Alpert and Haber (1960) stated that the effect of anxiety can be debilitating or facilitating for learning. On the other hand, a study conducted by Chang (2010) revealed that although students' listening skills improved, their listening anxiety increased significantly. The researcher explained that the increased anxiety level may be due to several factors. One of these is that students have not experienced many listening materials before.

However, this high increase in listening anxiety did not prevent the progress of listening skills. Legac (2007) stated that although anxiety can sometimes be beneficial, many researchers emphasize its debilitating effect. In teaching Turkish to foreigners, to determine the source of listening anxiety, it is necessary to first focus on the stages of the listening process (Melanlıoğlu, 2013). Akyol (2006: 25) stated that listening consists of three stages: “attention, comprehension, and evaluation”. Güneş (2007) stated that pre-listening consists of listening planning techniques (determining the purpose of listening, activating prior knowledge, examining the listening environment, etc.), listening sequence consists of comprehension techniques (asking questions, taking notes, determining key words, etc.), information structuring techniques (determining the main and supporting ideas) and organization techniques (summarizing, answering questions), and evaluation techniques are used after listening. In teaching Turkish to foreigners, the factors that create anxiety in the listening process can mostly be a lack of readiness, distraction, prior knowledge, and information about the material to be listened to. The reason for the anxiety during listening is the inability to follow the pace of the material, lack of vocabulary, not using strategies, complex grammatical structures, and inability to gather the meaning in the mind. After listening, the inconsistency between the information the student has learned from the listening text and their prior knowledge is stated as the lack of knowledge about the target culture (Melanlıoğlu, 2013; Altunkaya, 2017). Students learning Turkish as a foreign language carry their attitudes towards both reading and listening in the learning environment. Therefore, attitude becomes a variable that affects students’ success in learning a second language. Students’ reading and listening attitudes are active in their motivation and success by determining the time allocated to reading and listening. It is argued that affective factors have a direct or indirect role in evaluations such as “successful” and “unsuccessful” regarding reading and listening (Lu & Liu, 2015). However, while some studies conducted abroad (Martinez et al., 2008; Kush et al., 2005; Nureldeen et al., 2024) show that there is a significant relationship between reading attitude and success; some studies (Lazarus & Callahan, 2000; Sundari, 2013; Lukhele, 2013; Yamashita, 2004) show that there is no significant relationship between success and attitude scores even if students have a positive attitude. There are very few studies showing the relationship between reading attitude and reading success in the field of teaching Turkish to foreigners. Researchers in this field developed two reading attitude scales. In teaching Turkish to foreigners, before procee-

ding to teaching reading, the teacher must know the students' cognitive and affective levels, needs, and individual differences. The most important condition for developing a positive attitude towards reading is to motivate at the beginning of the teaching. To provide motivation, asking questions before starting the reading activity, getting opinions about the subject of the text, and mentioning the cultural concepts mentioned in the text are some ways to provide motivation. On the other hand, preferring to read texts rich in content, having uncomplicated grammar, and not containing many foreign words also contributes to the student's motivation. Considering that listening is the basic element of communication in foreign language teaching, individuals' positive or negative attitudes towards listening affect the quality of communication. According to Goh and Taib (2006), students can easily become passive during listening. This situation causes them to get bored with listening activities and lose their attention. In the studies conducted (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis & Başpınar Yörük, 2017), it was concluded that when the listening process is planned by taking into account the personal characteristics and interests of the students, the success in listening comprehension increases and attitudes towards listening develop positively. In teaching Turkish to foreigners, the students encounter problems related to perception, parsing, and usage, which are the cognitive aspects of listening skills in the target language, and not being able to create solutions to these problems in the listening stages causes both listening anxiety and negative attitudes in the student. Melanlıoğlu (2021) stated that the negative attitude may basically arise from listening anxiety. Studies emphasize that a positive listening attitude and listening knowledge are critical components of effective listening. It is said that a positive attitude gives the listener the desire to listen and facilitates effective listening (Amuseghan, 2007). When looking at the studies conducted abroad, it has been determined that students' perception of self-efficacy in listening in a foreign language generally has a positive and significant relationship with listening performance (Nguyen et al., 2022; Chen, 2007; Raofi et al., 2012, Razmi et al., 2021).

Teaching Turkish to foreigners has revealed that the number of studies examining the relationship between affective factors and comprehension skills is relatively low. The general conclusion drawn from the studies is that factors such as anxiety, attitude, and self-efficacy cause significant differences in the reading and listening success of students learning Turkish as a foreign language and positively affect the success of the students.



## **Yazar Kılavuzu**

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış, makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

## **Yayın İlkeleri**

**Aydın Tömer Dil Dergisi**, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmaları değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayım kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili**

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.

## **Yazım Kuralları**

### **I. Ana Başlık**

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

### **II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i**

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

### **III. Öz**

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

### **IV. Ana Metin**

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

### **V. Bölüm Başlıkları**

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

## VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste,ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

√ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

## VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, dik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), iki nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

√ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10'u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

### **VIII. Dipnotlar**

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

### **IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar**

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklerle göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiden fazla yazarlı yayınlarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.
- Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)
- Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)
- İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki’nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

## **X. Kaynakça**

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

### **Kitaplar**

√ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

√ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

## **Makaleler**

√ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

√ Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

## **Kitap içi bölümler**

√ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

## **Tezler**

√ Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Malatya.

## **İnternet kaynakları**

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülediği adres verilmelidir.

<http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

## **İletişim Bilgileri:**

### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809**

## **Author's Guide**

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

## **Publishing Principles**

**Aydin Tömer** is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to

copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.

By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

### **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

### **Editorial Principles**

#### **I. Main Title**

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

#### **II. Author's Name(s) and Address(es)**

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

#### **III. Abstract**

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

#### **IV. Main Text**

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (‘’). The text must never contain

double emphases using quotation marks and italics at the same time.

## **V. Sub-titles**

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (: ) and the text must begin after an empty line.

## **VI. Tables and Figures**

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

√ **Example: Tablo 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

## **VII. Visuals**

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

√ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

√ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

√ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

## **I. Bibliography**

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

### **Books**

√ Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

√ Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları

### **Articles**

√ Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

√ Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

### **Sections of a Book**

√ Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss.2-16), Ankara: Anı Yayıncılık.

### **Thesis**

√ Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

### **Online Sources**

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

√ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

√ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

### **Contact Information:**

#### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

#### **Editorial Board**

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block  
Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38  
Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul  
**Tel: (212) 444 1428 /12811-12809**

