

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Okuma Metinlerine Yönelik Algıları

Ufuk Sezer KAYNAK¹

Yusuf Mete ELKIRAN²

Öz

Yabancı dil edinim sürecinde okuma becerisi, öğrencilerin hedef dilde maruz kaldıkları dilsel yapıları içselleştirmelerini ve yeni dilbilgisel örüntüleri edinmelerini destekleyen temel beceri alanlarından birini teşkil etmektedir. Okuma becerisini geliştirmek için basılı materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan basılı dokümanlar ihtiyaca cevap veremediği zamanlarda öğretmenler yeni ürünler ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğrencilerin okuma metinlerine yönelik algılarını ve bu metinlerin kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu farklı kurumlarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğrenciler okuma metinlerini en çok kelime öğretimi, anlama becerisini geliştirme ve kültür aktarımı amacıyla kullanmaktadır. Mevcut materyallere ilişkin en sık dile getirilen sorun, metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmamasıdır. Katılımcılar seviye belirlerken özellikle kelime ve dil bilgisi zorluğunu dikkate almakta; bunun yanında cümle yapısı, tema ve Avrupa Ortak Çerçeve Metni ölçütlerine başvurmaktadır. Çalışma sonuçları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçim sürecinin pedagojik, dilsel ve kültürel ölçütler çerçevesinde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, okuma becerisi, okuma materyali, materyal seçimi, kültür aktarımı.

¹ Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. ufuksezerkaynak@icloud.com, ORCID: 0009-0000-8526-5523

² Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. ymelkiran@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8372-8555

Kaynak gösterme: Kaynak, U. S. ve Elkıran, Y. M. (2026). Yabancı dil olarak türkçe öğretenlerin okuma metinlerine yönelik algıları. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 627-656.

Geliş tarihi: 09.07.2025 – Kabul tarihi: 29.04.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20012

Perceptions of Reading Texts by Teachers of Turkish as a Foreign Language

Abstract

Reading skills constitute one of the fundamental skill areas in the foreign language acquisition process, supporting learners in internalising the linguistic structures they encounter in the target language and acquiring new grammatical patterns. Printed materials are needed to develop reading skills. When printed documents used in teaching Turkish as a foreign language fail to meet the need, teachers come up with new products. The aim of this research is to examine the perceptions of teachers teaching Turkish as a foreign language regarding reading texts and their views on the use of these texts. The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 10 Turkish teachers working in different institutions. Data were collected using a semi-structured interview form and analysed using content analysis. According to the findings, instructors use reading texts most often for vocabulary teaching, developing comprehension skills, and cultural transmission. The most frequently mentioned problem regarding the current materials is that the texts are not appropriate for the students' level. When determining levels, participants particularly consider vocabulary and grammar difficulty; in addition, they refer to sentence structure, theme, and Common European Framework of Reference criteria. The results of the study reveal that the text selection process in teaching Turkish as a foreign language needs to be restructured within the framework of pedagogical, linguistic, and cultural criteria.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, reading skills, reading materials, material selection, cultural transmission.*

Giriş

Yabancı dil öğretiminde okuma becerisi, öğrenenlerin hedef dilde maruz kaldıkları dilsel yapıları içselleştirmelerini ve yeni dilbilgisel örüntüleri edinmelerini destekleyen temel beceri alanlarından birini teşkil etmektedir. Okuma, öğrencilerin sözcük dağarcığını genişletmelerine, dil bilgisi yapılarını içselleştirmelerine ve metinler arası anlam bağlantıları kurmalarına zemin hazırlayan kritik bir araç işlevi görmektedir (Şen, 2015). Öğrenciler okuma sürecinde yeni sözcük ve ifadelerle karşılaşırken bunların farklı bağlamlardaki kullanımlarını gözlemlene imkânı bulur; bu durum yalnızca okuduğunu anlama becerisini değil, aynı zamanda edinilen yapıların yazılı ve sözlü üretimde işlevsel hâle getirilmesini de destekler (Demirel, 2003; Osmanbegović-Bakšić ve Miyanedi, 2018). Yabancı dil öğretiminde okuma materyalleri, öğrencilerin dilsel ve kültürel becerilerini geliştirmede de önemli bir rol oynamaktadır. Bu materyaller, sadece dil bilgisi öğretimini pekiştirmesinin yanı sıra öğrencilerin hedef dildeki düşünce yapısını ve kültürel farkındalıklarını artırır (Erdem vd., 2012; Güleç, 2019). Dil öğrenimi yalnızca hedef dilin konuşulması ve anlaşılmasından ibaret bir süreç olarak ele alınmamalıdır. Yazma becerisi açısından okuma, öğrencilere çeşitli metin türlerini ve üslup farklılıklarını tanıma, bunları kendi yazılarına aktarma olanağı sunarak iki becerinin birbirini besleyen bir ilişki içinde gelişmesini sağlar (Arıcı ve Taşkın, 2019). Diğer taraftan okuma metinlerindeki dil bilgisi yapıları ve sözcük çeşitliliği, dinleme becerisinin güçlenmesine de katkıda bulunur (Aşçı ve Alican, 2019; Field, 2009). Benzer biçimde metinler aracılığıyla edinilen dilsel yapılar ve söz varlığı, bireylerin konuşma becerilerini geliştirmelerine ve iletişimde özgüven kazanmalarına olanak tanır (Günaydın ve Arıcı, 2020). Bu bağlamda okuma becerisi, dil öğretiminde ana amaç olmaktan öte, bütünleşik becerilerin eş zamanlı gelişimini destekleyen bir araç olarak değerlendirilmektedir (Grabe, 2009; Koda, 2005).

Dil öğrenimindeki önemli unsurlardan birisi de hedef dilin kültürüdür. Dil öğretimi yapılırken aynı zamanda kültür aktarımı da gerçekleştirilmektedir (Memiş, 2016). Dil ve kültür birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturmakta olup (Boylu, 2014) yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler bu aktarımın temel araçlarından birini teşkil etmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011). Dil, kültürel bağlamdan bağımsız düşünülemez ve bu nedenle okuma metinlerinde kültürel öğelerin yer alması, öğrencilerin hedef dili daha iyi kavramasına yardımcı olur (Güleç, 2019; Güdek ve Göçen, 2021; Şimşek, 2017).

Okuma becerisinin ve kültür aktarımının dil öğretimindeki önemi düşünüldüğünde mevcut materyallerin bu işlevleri yeterince yerine getirdiğini söylemek güçtür. Okuma becerisi gerek cümle gerek kelime gerek anlam bakımından öğrencilerin zihinlerinde anlamlandırmakta zorlandıkları bir beceri alanıdır (Şimşek, 2022; Erdem vd., 2012). Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yazılı materyaller kullanılmaktadır. Ancak kimi zaman ders ortamında kullanılacak yazılı materyaller yeterli olmamaktadır (Mutlu ve Gümüş, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan mevcut ders kitaplarındaki metinlerin hem nicelik hem de nitelik açısından öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığı görülmektedir (Biçer ve Alan, 2017; Tekşan ve Kaynak, 2023; Mutlu, 2020). Bu durum, öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte ve öğretmenleri farklı çözümler aramaya yöneltmektedir (Güneş, 2013; Barın, 2004).

Öğretmenler derslerinde kullanmak üzere gerek kendileri metinler hazırlamakta gerek edebî hikâyeleri uyarlamaktadır. Dolayısıyla materyal üretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorunluluk hâline gelmiştir. Öğrenenlerin okuma becerilerini geliştirmek için hazırlanan kaynakların özenle hazırlanması gerekmektedir. Ancak öğretmenler, metin hazırlama sürecinde dil seviyesi ile uyumluluk (Grabe & Stoller, 2013), metnin anlaşılabilirliği (Kramsch, 2014), uzunluğu, içerdiği kültürel bağlam (Nation & John, 2021) bakımından sorunlar yaşamaktadırlar. Bu gibi sorunlar karşısında öğretmenlerin de görüşlerinin alınması gerekmektedir.

Materyal üretim sürecinde öğrencilerin dil seviyelerine uygunluk, dil becerilerini destekleyen etkinliklerin dâhil edilmesi ve kültürel zenginlik gibi unsurların dikkate alınması önemlidir. Materyal seçiminde, metinlerin dil seviyelerine uygun olarak hazırlanması büyük önem taşır. Materyallerin içeriği, özellikle kelime dağarcığı ve dil bilgisi açısından hedef kitlenin seviyesine uygun olarak geniş bir yelpaze sunmalı, bu yolla öğrencilerin gelişimleri sağlanmalıdır (Biçer ve Alan, 2017; Karababa ve Taşkın Üstünsoy, 2012).

Okuma materyallerinin dilsel ve bilişsel uyumu, öğrencilerin okuma sürecinde karşılaşılabilecekleri zorlukları azaltır ve öğrenme sürecini kolaylaştırır. Materyaller, öğrencilerin çıkarım yapma, bağlam kurma, tahmin yürütme ve değerlendirme gibi yüksek düzeyli becerilerini geliştirmelerine olanak tanınmalıdır (Karababa ve Taşkın Üstünsoy, 2012). Dil öğretiminde kullanılan materyallerin öğrencilerin bilişsel seviyesine göre hazırlanması,

öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecinde üst düzey düşünme ve sorgulama becerilerini harekete geçirecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, okuma materyallerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi, öğrenme sürecine etkin katılımlarını destekleyici bir yapıda hazırlanması büyük önem taşımaktadır (Arslan ve Çitçi, 2024). İlgi çekici içerikler, öğrencilerin okuma sürecine daha fazla dâhil olmalarını sağlar ve bu süreçte onların motivasyonlarını artırır (Güleç, 2019).

Araştırmanın amacı

Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinleri; dil bilgisi öğretiminden okuduğunu anlamaya, kültür aktarımından cümle yapılarının edinilmesine kadar geniş bir yelpazede öğrenme sürecine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, mevcut ders kitaplarında yer alan metinlerin nicelik açısından yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Mutlu ve Gümüş, 2021; Gökmen, 2021; Gökoğlu, 2023). Bu eksikliği gidermek amacıyla eğitimciler, çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak özgün okuma materyalleri geliştirmektedir. Alan yazında okuma materyallerinin niteliğine ve hazırlanma sürecine ilişkin çeşitli çalışmalar yer almakla birlikte, bu materyalleri bizzat üreten öğretmenlerin deneyimlerine ve algılarına odaklanan araştırmaların sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, yabancılar Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin metin üretim sürecine ilişkin algılarını betimlemektir.

Araştırmanın ana problem ve alt problemleri

Yabancılar Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin okuma materyallerine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?

Alt problemler

1. Öğretmenlerin okuma materyallerini ders içi uygulamalarda kullanımına yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin mevcut okuma materyallerinin yeterliliğine ve eksikliklerin giderilmesine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin özgün okuma materyali üretim sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin okuma materyallerini diğer dil becerileriyle ilişkilendirme sürecine yönelik deneyim ve görüşleri nelerdir?

Araştırmanın önemi

Bu araştırma, yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma materyallerinin hazırlanma sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlerle

rin belirlenmesine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır. Çalışma, materyal üretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve bu güçlüklerle yönelik geliştirdikleri çözüm stratejilerini ortaya koyarak alana uygulamaya dönük bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra yabancılara Türkçe öğretiminde okuma materyallerinin kullanımı, değerlendirilmesi ve üretilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olması, bu çalışmanın alan yazındaki mevcut boşluğun doldurulmasına katkıda bulunacağını düşündürmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bir durumun neden ve nasıl meydana geldiğini derinlemesine araştıran (Agius, 2013; Büyüköztürk ve diğ., 2015), verilerin sayısal olarak değil gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde toplandığı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin okuma materyallerini kullanma, değerlendirme ve üretme süreçlerine ilişkin deneyim ve görüşlerinin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konması amaçlandığından, nitel desenlerden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, sınırlı bir sistem içindeki bir olgu ya da durumun derinlemesine betimlenmesine ve incelenmesine olanak tanıyan bir desendir (Creswell, 2013). Bu araştırmada incelenen durum, öğretmenlerin okuma materyalleriyle ilgili deneyim ve görüşleridir; bu durum yabancılara Türkçe öğretimi bağlamı içinde sınırlandırılmış olup derinlemesine analiz edilmesi gereken çok boyutlu bir yapı taşımaktadır.

Çalışma grubu

Araştırmının çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda iki temel ölçüt belirlenmiştir: (1) katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi alanında aktif olarak görev yapıyor olması ve (2) bu alanda en az üç yıl deneyime sahip olması. Üç yıllık deneyim ölçütü, öğretmenlerin farklı dil düzeylerinde ve farklı öğrenci profilleriyle çalışmış olmasını, dolayısıyla okuma materyallerinin kullanımı, değerlendirilmesi ve üretimi konusunda yeterli mesleki birikime sahip olmasını güvence altına almak amacıyla alan uzmanının görüşü alınarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda çalışma grubu, yabancılara Türkçe öğretimi yapmış 10 öğretmenden oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin okuma materyallerini kullanma, değerlendirme ve üretme süreçlerine ilişkin de-

neyim ve görüşlerini derinlemesine ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme formu geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın ve araştırmanın amacı doğrultusunda 15 soruluk bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak, Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar soruları; (i) kapsam ve amaca uygunluk, (ii) açıklık–anlaşılabilirlik (dil ve ifade), (iii) katılımcı profiline/düzeye uygunluk, (iv) yönlendirici olmama ve (v) tekrar/örtüşme ölçütleri açısından değerlendirerek geribildirimde bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda benzer içerikli sorular birleştirilmiş, bazı sorular yeniden ifade edilmiş ve görüşme formu 7 soruya indirgenmiştir.

Görüşmeler, katılımcılarla önceden iletişime geçilerek belirlenen tarih ve saatlerde yüz yüze/çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde araştırmanın amacı açıklanmış, katılımcılardan gönüllü katılım onayı alınmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış form temelinde yürütülmüş; katılımcıların yanıtlarını ayrıntılandırmalarını sağlamak için gerekli durumlarda sondama soruları kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve görüşme sonrasında kayıtlar yazıya aktararak analiz sürecine hazırlanmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sürecinin şeffaf biçimde raporlanması ve bulguların tutarlılığının ortaya konmasıyla sağlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2015). Bu araştırmada inandırıcılık ve tutarlılığı desteklemek amacıyla aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- i. Veri toplama sürecinde; doğal ortama müdahale edilmemiş, görüşme esnasında katılımcılar yönlendirilmemiş ve yanıtlarını özgürce ifade etmeleri sağlanmıştır.
- ii. Kodlama sürecinde; görüşme kayıtlarından elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla aynı veriler, Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Ölçme ve Değerlendirme alanında deneyimli bağımsız bir uzman (ikinci kodlayıcı) tarafından da ayrı olarak kodlanmıştır. İki kodlayıcının sonuçları karşılaştırılmış ve Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak kodlayıcılar arası uyum oranı %88 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilen %80 ve üzeri eşik

değerinin üzerindedir (Miles & Huberman, 1994).

- iii. Uzman incelemesinde; oluşturulan kod ve temalar, Yabancılar Türkçe Öğretimi alan uzmanı bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman incelemesinin amacı, kodların verileri yeterince temsil edip etmediğini, temaların iç tutarlılığını ve kodlarla temalar arasındaki hiyerarşik ilişkinin mantıksal uyumunu değerlendirmektir. Uzman geribildirimleri doğrultusunda bazı kodlar birleştirilmiş, bazı tema adlandırılmaları yeniden düzenlenmiştir.
- iv. Katılımcılardan alınan cevaplardan yola çıkılarak kodlanmış veriler ve oluşturulan temalar, araştırmanın aktarılabilişliğini desteklemek amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan okuma materyallerinin hazırlanmasına yönelik algılarını belirlemek için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ortaya konacaktır.

Tablo 1. *Katılımcıların “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerini hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin cevaplarının analizi*

Temalar	Kodlar	n
Dil becerilerini geliştirme	Kelime öğretimi	9
	Anlama becerisini geliştirmek	8
	Telaffuz	2
	Dil bilgisi öğretimi	6
Kültür aktarımı	Genel kültür	2
	Kültür aktarımı	8

Tablo 1’de katılımcıların yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinlerini kullanma amaçlarına ilişkin görüşleri iki tema altında sunulmuştur: dil becerilerini geliştirme ve kültür aktarımı. Dil becerilerini geliştirme teması altında katılımcıların büyük çoğunluğu (n=9) okuma metinlerini öncelikle kelime öğretimi amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Bunu sırasıyla anlama becerisini geliştirmek (n=8), dil bilgisi öğretimi (n=6) ve telaffuz (n=2) kodları izlemektedir. Bu bulgular, okuma metinlerinin öğrenciler tarafından ağırlıklı olarak sözcüksel ve yapısal bilginin kazandırılmasına yönelik bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Kültür aktarımı teması altında ise katılımcıların önemli bir kısmı (n=8) okuma metinlerini hedef kültürün aktarımı amacıyla kullandıklarını belirtirken daha az sayıda katılımcı (n=2) genel kültür bilgisi kazandırma amacı taşıdığını ifade etmiştir. Bu durum, okuma metinlerinin yalnızca dilsel bir araç olarak değil, aynı zamanda kültürel içeriğin öğreniciye taşınmasında işlevsel bir rol üstlendiğine işaret etmektedir.

Katılımcıların okuma metinlerini hem dilsel becerilerin geliştirilmesi hem de kültürel bilgi aktarımı olmak üzere çok amaçlı bir öğretim materyali olarak kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu, alan yazında okuma becerisinin diğer dil becerilerini destekleyen bütünleştirici bir beceri olduğu yönündeki görüşlerle örtüşmektedir (Güzel ve Barın, 2013; Özbay, 2009).

K1: Okuduğunu anlama becerisini ve genel kültürü geliştirmek amacıyla kullanıyorum.

K3: Kelime, dilbilgisi kullanımının algılanmasını sağlamak, Türk kültürünü öğretmek, yüksek seviyelerde doğal dil kullanımını göstermek.

K6: Telaffuzu düzeltmek, kelimelerin doğru yazımını öğretmek ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek

K9: Okuma metinlerini kelime ve dil bilgisi öğretmek, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve Türk kültürünü tanıtmak için kullanıyorum.

K10: Kelime, dilbilgisi ve cümle kalıplarının öğretimi, kültür öğretimi, üretime dayalı etkinlikler öncesinde bir fikir oluşturma, bakış açısını genişletme, yaratıcılığı geliştirme ve son olarak yüksek sesli okuma çalışmalarıyla telaffuzu geliştirme ve dilde ifade akıcılığını sağlama amacıyla kullanıyorum.

Tablo 2. Katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinleriyle ilgili hangi problemlerle karşılaştınız? Çözüm olarak neler yapılabilir?" sorusuna ilişkin cevaplarının analizi

Temalar	Kodlar	n
Sorunlar	Güncel konu	1
	Seviyeye uygun metinler	9
	Kültürel farklılık	1
	Kelime çeşitliliği	1
	Doğal dil kullanımı	1

	Ortak müfredat	3
	Seviyeye göre sadeleştirme	3
Çözüm önerileri	Güncel metin kullanımı	1
	Kültür tanıtımı	1
	Nitelik ve nicelik bakımından arttırılması	2

Tablo 2’de katılımcıların okuma metinleri ile ilgili hangi sorunlarla karşılaştıklarını ve bu sorunlara nasıl çözüm ürettiklerini belirlemek maksadıyla "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinleriyle ilgili hangi problemlerle karşılaştınız? Çözüm olarak neler yapılabilir?" sorusunu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde karşılaşılan sorunlar temasında 5 kod, sorunlara yönelik çözüm önerileri teması 5 kod altında toplanmış ve analiz edilmiştir. Karşılaşılan sorunlar ile ilgili olarak katılımcıların 9’u seviyeye uygunluk, güncellik, kültürel farklılık, kelime çeşitliliği ve doğal dil kullanımı başlıklarını ise 1’er kişi ifade etmiştir. Sorunlara karşı çözüm önerisi olarak katılımcıların 3’ü ortak müfredat, 3’ü seviyeye göre sadeleştirme, 1’i güncellik, 1’i kültür aktarımı ve 2’si nitelik ve niceliği arttırılmasını öne sürmüşlerdir.

K1: Politika, ekonomi içerikli yazıların güncel olmaması Türkçe öğrenen yabancı diplomatlar için kafa karıştırıcı olabiliyor.

K3: Seviyeye uygun metin bulmak zor olabiliyor. Ayrıca ileri seviyelerde farklı kelimeler içeren metinler bulmak da. Çözüm olarak materyaller nitelik ve nicelik olarak artırılmalı ve dijital ortamda paylaşılmalı.

K2: Genelde ders sırasında okuma yapmak adına zor oluyorlar. Çok fazla yeni kelime içeriyor metinler. Ya da doğal dilde yazılmıyor. Aslında Türkçede hiç kullanılmayan cümle biçimleri karşımıza çıkabiliyor.

K9: Okumada bazen paragraflarda ilişki kurulamıyor. Öğrencinin seviyesine uygun kelimeler kullanılmadığında sıkıntı oluyor. O ünitenin grameri kullanılması gerekiyor. Bazen sorularla metin uymuyor. Bazen pasif kelimeler, eski veya başka dildeki kelimeler kullanılıyor. Kelime sayısına da bakmak lazım. Bunlara dikkat etmeli kısa öz, seviyeye uygun niteliklere sahip metinler yazılmalıdır.

K10: Seviyeye ve sınıf içinde kullanıma uygun olmayan metinlerde gerekli gördüğüm revizeleri yapıyorum ya da alternatif metinlere yöneliyorum.

Tablo 3. Katılımcıların "Basılı materyaller yeterli olmadığı durumlarda bu eksikliği gidermek için çözüm önerileriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevapların analizi

Temalar	Kodlar	n
Özgün materyal	Otantik metin	4
Alternatif kaynak	Basılı gazete ve dergi	2
	Dijital ortamlar	4
	Yapay zekâ	2

Tablo 3'te katılımcıların basılı materyallerin yetersiz kaldığı durumlarda başvurdukları çözüm önerileri özgün materyal üretimi ve alternatif kaynaklara başvurma olmak üzere iki tema altında sunulmuştur.

Özgün materyal üretimi teması kapsamında katılımcıların bir kısmı (n=4) kendi ürettikleri otantik metinleri kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mevcut materyallerdeki eksikliği bizzat materyal üreterek giderme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Alternatif kaynaklara başvurma teması altında ise katılımcılar; blog, web sitesi ve çevrim içi yayımlanan dergi/makale gibi dijital ortamlardan (n=4), gazete ve dergi gibi basılı kaynaklardan (n=2) ve yapay zekâ araçlarından (n=2) yararlandıklarını belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin materyal eksikliğini gidermek için geleneksel ve dijital kaynakları bir arada kullanarak çok yönlü bir strateji izlediklerine işaret etmektedir.

K1: Gazete ve dergilerden yararlanılabilir.

K2: Kendi materyalini oluşturmak ve otantik materyallerden faydalanmak. Video, film, sosyal medya, makaleler...

K3: Basılı materyal üzerinde düzenlemeye gitmek yahut benzeri yeni materyal üretmek

K4: Hız ve teknoloji çağı olan günümüzde online gazeteler ve blog sayfalarından metinler alarak düzenleme yapıp öğrencilere aktarmaktayım.

K5: İnternet kullanımı ve araç-gereç kullanımı

K6: Kendimiz metinler oluşturabiliriz

K7: "Dijital Kaynaklar: Online okuma materyalleri ve e-kitaplar kullanıyorum. Kendi Materyallerimi Oluşturmak: Seviyeye uygun metinler hazırlayıp öğrencilerle paylaşıyorum. Otantik Materyaller: Gazete, blog yazıları ve güncel haberlerden faydalanıyorum."

K8: Yapay zekâ üzerinden metin hazırlama

K9: Haber siteleri, dijital okuma metinleri, podcast, Pdf dosyalar, dijital uygulamalar, otantik metinler, mesajlar vb. kullanılabilir.

K10: Öğretici var olan basılı materyalleri uygun hale getirip kullanabilir ya da kendi özgün materyaller hazırlayabilir. Günümüzde öğreticiler bu durumlarda yapay zekâ teknolojisinden de faydalanabilir.

Tablo 4. Katılımcıların "Derslerinizde kullanmak istediğiniz metinlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi

Temalar	Kodlar	n
Öğrenci Odaklılık	Öğrencinin seviyesine uygunluk	7
İçerik Özellikleri	Güncel	2
	Bilgilendirici	1
	Kültür	3
	Doğal dil kullanımı	2

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların derslerde kullanılmasını istedikleri metinlerin sahip olması gerektiği sorusuna verilen cevaplar öğrenci odaklı olması ve içerik özellikleri olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Katılımcıların en çok vurguladıkları özelliğin öğrencinin seviyesine uygunluk (n=7) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların büyük çoğunluğunun metin seçiminde hedef kitlenin dil yeterliliğini temel ölçüt olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Nitekim alan yazında da öğrenci seviyesine uygun materyal kullanımının hem anlamayı kolaylaştırdığı hem de öğrenci motivasyonunu artırdığı vurgulanmaktadır (Güneş, 2013).

İçerik özellikleri teması altında kültür (n=3), güncellik (n=2) ve bilgilendiricilik (n=1) kodları yer almaktadır. Katılımcıların metinlerde kültürel unsurların bulunmasını beklemesi, dil öğretiminin yalnızca dilsel bir süreç olmadığı, aynı zamanda bir kültür aktarımı aracı olduğu görüşüyle örtüşmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açıık, 2011). Güncellik ve bilgilendiricilik beklentisi ise öğreticilerin metinlerin gerçek yaşamla bağlantılı, işlevsel ve öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmasını önemsendiğini göstermektedir. Doğal dil kullanımı (n=2) kodu ise metinlerin yapay ve didaktik bir dilden uzak, otantik dil kullanımına yakın olması gerektiğine işaret etmektedir.

K1: Güncel ve ilgi çekici konuları içermesine, metinlerdeki kelime ve gramerin öğrencinin seviyesine uygun olarak revize edilmiş olmasına

K2: Farklı kelimeler olması, gramerin doğal bir şekilde metne yedirilmiş olması, alt soruların geçerliliğinin yüksek olması

K3: Türkçenin kullanımına uygun ve işlevsel olması gerektiğini düşünüyorum.

K4: Metnin bir amacı bir öğreticiliği olmalıdır. Yeni kelimeler öğretmeli eski öğrenilenleri pekiştirmelidir. En önemlisi öğrencinin hazırbulunuşluğuna uygun kelime ve gramer içermelidir.

K5: Seviyeye uygun gramerlerin kullanıldığı ve başlıkla içeriğin uyumlu olduğu metinler

K6: Seviyeye uygun olması en önemli özellik diyebilirim

K7: Öğrencinin dil seviyesine uygun olmalı. Öğrencilerin ilgisini çekecek, güncel ve merak uyandıran içerikler olmalı. Türk kültürü ve günlük dili yansıtmalı.

K8: Kesinlikle seviyeye uygun olması gerekiyor. Kültür aktarımı olmalı, kelimeler aktif kelimeler olmalı. Birkaç manası da kullanılmalı. Çok fazla uzun olamamalı.

K9: Tema, kelime, dil bilgisi ve uzunluk açısından seviyeye uygun ve ilgi çekici olması gerektiğini düşünüyorum.

Tablo 5. Katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunu nasıl belirliyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi

Temalar	Kodlar	n
Dilsel ölçütler	Kelime ve gramerin zorluğu	9
	Cümle yapısı	3
Metinsel ölçütler	Metin türü	1
	Tema	2
	AOÇM	1
Ölçme odaklı ölçütler	Soruları cevaplama	3

AOÇM: Avrupa Ortak Çerçeve Metni

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların okuma metinlerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu belirlerken en sık başvurdukları ölçütün kelime ve gramerin zorluğu (n=9) olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların neredeyse tamamının seviye belirleme sürecinde öncelikli olarak sözcüksel ve dilbilgisel karmaşıklığı dikkate aldığını ortaya koymaktadır. Cümle yapısı (n=3) kodunun da bu tema altında yer alması, dilsel ölçütlerin seviye uygunluğu değerlendirmesinde baskın bir rol oynadığını desteklemektedir. Metinsel ölçütler teması altında yer alan tema (n=2) ve metin türü (n=1) kodları, bazı katılımcıların seviye belirleme sürecinde yalnızca dilsel unsurlarla yetinmeyip metnin içerik ve tür özelliklerini de göz önünde bulundurduğunu göstermektedir.

Ölçme odaklı ölçütler temasında ise soruları cevaplama (n=3) ve AOÇM (n=1) kodları dikkat çekmektedir. Soruları cevaplama kodunun öne çıkması, katılımcıların bir kısmının seviye uygunluğunu öğrencinin metne verdiği tepki üzerinden, yani uygulamalı bir biçimde değerlendirdiğini göstermektedir. AOÇM kodunun varlığı ise az sayıda da olsa bazı katılımcıların seviye belirleme sürecinde standart bir çerçeveye başvurduğuna işaret etmektedir. Ancak bu kodun düşük frekansı (n=1), AOÇM'nin öğrenciler tarafından seviye belirleme aracı olarak yeterince kullanılmadığını düşündürmektedir.

K1: Metinde yer alan kelimelerin zorluk derecesine ve gramerin öğrencinin seviyeye uygun olup olmadığına bakarak

K2: Kullanılan gramer, cümle yapıları (devrik düz) ve uzunlukları ve kullanılan kelimeler genelde dil bilgisi yapılarına bakarak

K3: Farklı kaynaklarda yer alan temaları kontrol ediyor, seviyesine uygun soyut kelimeleri belirliyor ve gramer dağılımını kontrol ediyorum.

K4: Kullanılan gramerleri ve kelimeleri inceleyerek, konu - anlam bütünlüğüne bakarak belirliyorum.

K5: Dil Seviyesi (A1, A2, B1, vb.): Metinlerin Avrupa Dil Portföyü seviyelerine göre uygun olmasına dikkat ediyorum. Metindeki kelime ve dil bilgisi yapıları öğrencilerin öğrendikleriyle uyumlu olmalı. Öğrencilerin metni anlayıp anlamadığına dair sorular ve geri bildirimlerle seviyeyi kontrol ediyorum."

K6: Gramer bilgisi, kelime bilgisi ve cümle uzunluklarına bakarak.

K7: Metnin kelime sayısı, temaya uygunluğu, içerikte aktif kelime olması,

öğrencinin metnin büyük çoğunluğu anlayabilmesi, öğrenci okuduğunda bir şey öğrenmesi. Okuduğunu anlatabilmesi ve diğer becerilerle ilişki kurması önemlidir.

K8: Metnin türüne, konusuna, sözcük seçimine ve sayısına, öğretilen dil bilgisi yapılarına uygunluğuna göre belirliyorum.

Tablo 6. Katılımcıların "Kullandığınız metinlerde kültürel unsurları barındırması hususunda ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi

Temalar	Kodlar	n
Dil öğretimine katkı	Kültür dili oluşturur	1
	Dil öğretimini etkiler	5
Metinlerde yer alma	Seviyeye uygunluk	1
	Olmalı	4

Tablo 6 incelendiğinde birinci tema olan dil öğretimine katkı kapsamında, katılımcıların yarısından fazlası kültürel içeriğin dil öğretimini doğrudan etkilediğini (n=5) ifade etmiştir. Kültür dili oluşturur (n=1) kodu ise az sayıda katılımcının kültürel unsurları yalnızca bir araç olarak değil, dilin kendisini şekillendiren bir yapı olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

İkinci tema olan metinlerde yer almaya ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların önemli bir kısmının metinlerde kültürel unsurların bulunması gerektiğini (n=4) açıkça belirttiği görülmektedir. Bununla birlikte seviyeye uygunluk (n=1) kodunun varlığı, kültürel içeriğin metinlere dâhil edilmesinde öğrencinin dil düzeyinin gözetilmesi gerektiğine dikkat çeken bir katılımcının olduğunu göstermektedir.

K1: Dil öğretiminde kültürün çok büyük bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Hatta bazı dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi için kültürün iyi anlaşılabilmesi çok önemli. Bu yüzden metinlerde yine seviyeye uygun olarak kültürel unsurların yer alması gerektiği kanısındayım.

K2: Kesinlikle barındırmalı, aksi halde kültür öğretim fırsatı değerlendirilmemiş oluyor. Kültürel unsurları barındırmasının önemli olduğunu düşünüyorum, öğrenci okuduğu metinde hem dili hem de dilin kullanıldığı kültürü öğrendiğinde taşlar yerine daha iyi oturuyor.

K3: Dil toplumun oluşum evrelerinden ve onu bir arada tutan en önemli faktör olduğu için toplumun yaşayışı ile ortaya çıkan dili öğrenen öğrenci-

ler bu kültürel unsurlar görmelidir.

K4: Mutlaka olmalı. Öğrencinin dili öğrenmesinde katkı sağladığını düşünüyorum.

K5: Kullandığım metinlerde kültürel unsurların olması önemli. Türk kültürünü tanıtarak öğrencilerin hem dili hem de kültürü birlikte öğrenmelerini sağlıyor. Bu, dili daha iyi kavramalarına yardımcı oluyor.

K8: Kesinlikle bulundurulmalı. Her metinde olmasa da az çok hissedilmeli. Bazı okuma metinleri kültür aktarımına uygun olmayabilir başka amaç gütmeli.

K10: Kültür aktarımında okuma metinlerinin önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Metinlerde kültürel unsurlara yer vermenin hedef dilde özellikle iletişimsel yönden öğrenciye katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Tablo 7. *Katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerini diğer dil becerileriyle (örneğin, konuşma, yazma, dinleme) nasıl ilişkilendiriyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi*

Temalar	Kodlar	n
Dil becerilerine katkı	Dile hâkimiyet	7
	Kelime öğrenimi yazmayı etkiler	4
	Akıcılık	1

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların okuma metinlerini diğer dil becerileriyle ilişkilendirme biçimlerinin okuma metinlerinin dil becerilerine katkısı teması altında toplandığı görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu okuma metinlerinin dile hâkimiyeti (n=7) artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, okuma becerisinin yalnızca anlama odaklı bir etkinlik olarak değil, öğrencinin hedef dildeki genel yeterliliğini bütüncül olarak geliştiren temel bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Kelime öğreniminin yazmayı etkilemesi (n=4) kodu ise okuma sürecinde edinilen sözcük bilgisinin üretici becerilere, özellikle yazma becerisine transfer edildiğini göstermektedir. Akıcılık (n=1) kodunun varlığı ise az sayıda da olsa bazı katılımcıların okuma metinlerinin dili doğal ve akıcı biçimde kullanma becerisine katkı sağladığının farkında olduğuna işaret etmektedir.

K1: Okuma metinlerinin hem kelime öğretiminde hem de kelimelerin doğ-

ru sesletimi açısından öğrenci için önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle aynı anlama gelen kelimelerin bağlam içindeki kullanımını gören öğrencinin konuşurken doğru kelimeleri seçmekte daha az zorluk çektiğini düşünüyorum.

K2: Derslerimde genellikle giriş olarak kullanırım ve konuşmayla el ele gider. Metni okuyup sorularını yaptıktan sonra metin hakkında konuşulmazsa o metinden tam verim alınmaz. Okumadan önce bile konuşulabilir, ayrıca yazma olarak okumadan sonra metnin konusuyla ilgili öğrencilerin bir şeyler yazması konuyu daha iyi akıllarında tutmalarına yardımcı olur. Dinlemeyle çok ilişkilendirmem, ama aynı konuyla ilgili hem metin okutmak hem video izletmek, sadece okutmaktan daha etkili olabilir.

K3: Genelde ön hazırlık ve metnin sonrasında sorular şeklinde şekillendiriyorum.

K4: Okuma metinleri ne kadar iyi analiz edilirse öğrencinin kelime dağarcığı gelişir ve bu da konuşma yazmaya katkı sağlar. Kaliteli bir metin okuyan öğrenci nasıl yazması gerektiği hakkında fikir edinir.

K5: Okuduğunu anlama dinleme gibi, telaffuz ederek konuşmak, kelimeleri doğru yazmak.

K6: Hepsi birbiriyle bağlantılıdır, okuduğunu anladığı zaman diğer becerileri de geliştirmektedir

K7: Metinle ilgili sorularla tartışmalar yaptırarak konuşma yaptırıyorum. Metinle ilgili özet yazma veya kendi düşüncelerini ifade etmelerini istiyorum. Metnin sesli versiyonunu dinletip ardından okuma yaparak dinleme yaptırıyorum.

K8: Okuma bir anlama becerisidir. Anlama iyi olan bir bireyin anlatma becerilerinin de yani konuşma ve yazmasının da gelişeceğini düşünüyorum.

K9: Öğrenci okuduğunu anlattığında konuşma, öğrenci okuyarak yeni kelime öğrendiğinde yazmada kullanıyor. Öğrenci aynı zamanda gramer yapılarını okurken de mana da öğreniyor. Kalıp ifadeler atasözleri de bu dışında etkili. Podcast gibi metinleri dinleyerek de okuma için etkisi olabilir. Ayrıca sesli okuma ile dinleme yapılı ve doğru telaffuz öğrenilir.

K10: Dört becerinin de birbirini tamamladığını ve ayrı ayrı ele alınmaması gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin okuma metinleri ile sahip olduğu bilgi birikiminin diğer üç becerideki gelişimini de etkileyeceğini düşünmekteyim. Üretime dayalı yazma ve konuşma becerilerinin gelişmesinde okuma becerisinin önemli bir yeri olduğunu ve işlevsel metinler kullanıl-

dığında dile hakimiyetin artması ile dilde akıcılığın gelişeceğini düşünüyorum. Sesli okuma çalışmalarının da konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisi olduğu kanaatindeyim. Okuma ve dinleme becerilerinin anlamaya dayalı beceriler olarak birbirini tamamladığını ve güçlendirdiğini düşünüyorum.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma metinlerinin kullanımı, değerlendirilmesi ve üretim sürecine ilişkin deneyim ve görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, alanında en az üç yıl deneyime sahip 10 öğretici ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmaktadır.

Okuma metinlerinin kullanım amaçları temasında katılımcılar, okuma metinlerini en çok kelime öğretimi (n=9), anlama becerisini geliştirme (n=8), kültür aktarımı (n=8) ve dil bilgisi öğretimi (n=6) amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra genel kültür (n=2) ve telaffuz geliştirme (n=2) amaçları da belirtilmiştir. Her kelimenin bağlam içinde birden fazla anlamı bulunmaktadır. Öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenirken metinden yararlanması, öğrenilen kelimelerin doğru öğrenilmesine ve kullanılmasına katkıda bulunmaktadır. Bu bulgu, Grabe (2009) okuma becerisinin dil öğrenimindeki çok yönlü rolüne ilişkin tespitleriyle doğrudan örtüşmektedir. Koda (2005) ise okuma becerisinin dil öğreniminde kritik bir araç olduğunu ifade etmiş, bireyin ana dilinde kazandığı beceri ile yabancı dilde yaptığı okuma çalışmaları arasında doğrudan bir ilişki bulunduğunu öne sürmüştür. Bunu yanı sıra araştırmada kültür aktarımının yüksek frekansa sahip olması, okuma metinlerinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel temsil aracı olarak işlev gördüğünü göstermektedir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevine dikkat çeken çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Demir ve Açık, 2011). Ayrıca ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değer aktarımı ve kültürel şema oluşturma işlevi taşıdığı belirtilmektedir (Şimşek, 2021). Dolayısıyla hem mevcut çalışma hem de ilgili literatür, okuma metinlerinin dil öğretimi ile kültürel inşâ süreçleri arasında köprü kurduğunu ortaya koymaktadır.

Mevcut materyallere ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri temasında katılımcıların en sık dile getirdiği sorun, metinlerin öğrenci seviyesine uygun

olmamasıdır (n=9). Bunun yanı sıra güncel konu eksikliği (n=1), kültürel farklılık (n=1), kelime çeşitliliği yetersizliği (n=1) ve doğal dil kullanımı eksikliği (n=1) de belirtilen sorunlar arasında yer almıştır. Öğrencilerin seviyesine uygun olmayan metinlerin derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabileceği katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Bu sorunların aşılması için katılımcılar ortak müfredat oluşturulması (n=3), seviyeye göre sadeleştirme (n=3), nitelik ve nicelik bakımından artırım (n=2), güncel metin kullanımı (n=1) ve kültür tanıtımına özen gösterilmesi (n=1) gibi çözümler önermiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri, ders kitaplarının öğrencilerin okuma ihtiyacını karşılayacak nicelikte olmadığını ve var olan metinlerin de nitelik bakımından çeşitli sorunlar barındırdığını açıkça ortaya koymaktadır. Katılımcıların en sık dile getirdiği sorun, okuma metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olmamasıdır (n=9). Bu bulgu, ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik ve dilsel karmaşıklık açısından hedef düzeyle her zaman örtüşmediğini ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Biçer ve Alan, 2017). Metin zorluk düzeyinin öğrenci motivasyonu ve anlama başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğu, özellikle aşırı zor metinlerin olumsuz tutum ve kaygı oluşturabileceği belirtilmektedir (Grabe, 2009). Güncel konu eksikliği ve içerik sınırlılığine ilişkin bulgular, materyal geliştirme ve program yetersizliklerine dikkat çeken araştırmalarla da örtüşmektedir (Mutlu ve Gümüş, 2021). Kültürel farklılıkların sorun olarak ifade edilmesi, metinlerin kültür aktarımında dengeli ve öğrenciye uygun biçimde yapılandırılması gerektiğini gösterirken (Bölükbaş ve Keskin, 2010; Şimşek, 2021), kelime çeşitliliği ve doğal dil kullanımı eksikliği ise otantik ve söz varlığı planlamasına dayalı metin tasarımının önemini ortaya koymaktadır (Temizyürek ve Birinci, 2016). Bu bağlamda bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçiminin pedagojik, dilsel ve kültürel ölçütler çerçevesinde yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Basılı materyallerin yetersiz kaldığı durumlarda başvuru yöntemler temasında katılımcılar, en çok otantik metin hazırlama (n=4) ve dijital kaynaklardan yararlanma (n=4) yoluna başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bunu basılı gazete ve dergilerden yararlanma (n=2) ve yapay zekâ destekli metin üretimi (n=2) izlemiştir. Otantik metinler, ihtiyaca göre ve seviyeye uygunluk bakımından yazarın yeteneğine bağlı olduğundan dolayı bu metinleri derslerde kullanmak daha uygun görülmektedir. Alan yazında da otantik metin kullanımının okuma becerisinin gelişimine büyük katkı sağladığı ortaya konmuştur (Belet Boyacı ve Güner, 2018; McGrath, 2002).

Katılımcıların otantik metinlere ve dijital kaynaklara yönelme eğilimi, alan yazındaki bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Otantik materyallerin okuma becerisi, motivasyon ve kültürel farkındalık üzerinde olumlu etkiler yarattığı belirtilmektedir (Temiryürek ve Birinci, 2016).

Metinlerde aranan özellikler ve seviye uygunluğunun belirlenmesi hususunda katılımcılar, metinlerde bulunması gereken en önemli özelliğin öğrenci seviyesine uygunluk (n=7) olduğunu belirtmişlerdir. Bunu kültürel unsurların yer alması (n=3), güncellik (n=2), doğal dil kullanımı (n=2) ve bilgilendirici içerik (n=1) izlemiştir. Katılımcılar, hazırlanan metinlerin öğrenci seviyesine uygunluğunu belirlerken en çok kelime ve gramer zorluğuna (n=9) dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra soruları cevaplama (n=3), cümle yapısı (n=3), tema (n=2), metin türü (n=1) ve AOÇM ölçütleri (n=1) de seviye belirleme sürecinde başvuru alan yöntemler arasında yer almıştır. Bu durum, seviye belirleme sürecinde standart bir ölçütler setinin henüz yaygınlaşmadığını ve öğreticilerin büyük ölçüde bireysel deneyimlerine dayandığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kelime ve gramer zorluğunu temel ölçüt olarak benimsemesi, materyal değerlendirme sürecinde dilsel karmaşıklığın belirleyici bir rol oynadığına işaret etmektedir.

Katılımcıların metinlerde en önemli özellik olarak öğrenci seviyesine uygunluğu vurgulamaları (n=7), alan yazındaki bulgularla örtüşmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik ve dilsel karmaşıklık bakımından her zaman hedef düzeyle paralel ilerlemediği gösterilmiştir (Değirmencioglu, Botabekova ve Temur, 2024; Okur ve Memiş, 2024). Katılımcıların seviye belirlemede en çok kelime ve gramer zorluğunu dikkate almaları (n=9), düzey uyumunun özellikle söz varlığı ve dil bilgisel yapı yoğunluğu üzerinden belirlendiğini ortaya koyan çalışmalarla paraleldir (Özdemir ve Eroğlu, 2022). Kültürel unsur ve güncellik vurgusu ise ders kitaplarında kültür öğelerinin ve içerik çeşitliliğinin dengeli biçimde sunulması gerektiğini belirten araştırmalarla desteklenmektedir (Fişekçioglu, 2019; Tekşan ve Kaynak, 2023). Bu bağlamda bulgular, seviye uygunluğunun yalnızca nicel değil; dilsel, kültürel ve içeriksel ölçütler çerçevesinde bütüncül biçimde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Okuma becerisinin diğer becerilerle ilişkisi temasında katılımcıların büyük çoğunluğu (n=7) okuma becerisinin gelişmesinin öğrencilerin dil üzerindeki genel hâkimiyetini artırdığını belirtmiştir. Ayrıca okuma sürecinde kelime hazinesine katılan yeni kelimelerin yazma becerisini olumlu

etkilediği (n=4) ve okuma becerisinin akıcı konuşmayı desteklediği (n=1) vurgulanmıştır. Dil öğreniminde her beceri diğeriyle eş güdümlü olarak ilerlemekte, bir becerinin gelişmesi diğer becerilerin de gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle her becerinin birlikte yürütülmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Nitekim Zhang ve arkadaşları (2020), okuma ve yazmanın birbirini etkilediğini ancak bu etkileşimin öğretim modeline göre değişiklik gösterdiğini; Ye & Liu (2023) ise yazma becerisi için kelime hazinesinin öneminden hareketle okuma metinlerinin hem kelime öğrenimindeki hem de öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade etmelerindeki rolünü vurgulamışlardır. Benzer şekilde Nan (2018), dinleme etkinliğinin okuma hızını ve anlamayı kolaylaştırdığını, okumanın ise metin düzeni ve ifade kalıplarını öğrenmede temel bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Bozorgi-an (2012) da iyi bir dinleme çalışmasının kelime hazinesini genişleterek konuşma, yazma ve okuma becerilerine katkı sağladığını tespit etmiştir. Bu bulgularla dil becerilerinin birbirinden bağımsız düşünölemeyeceğini, özellikle okumanın diğer becerilerin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Özbay (2009) da okuma sürecinde edinilen kelime bilgisinin yazma ve konuşma becerilerini doğrudan beslediğini vurgulamıştır. Araştırmada katılımcıların en fazla okuma becerisinin gelişmesinin dile genel hâkimiyeti artıracığını ve okuma sürecinde edinilen yeni kelimelerin yazma alışkanlığını olumlu etkileyeceğini beyan etmeleri, yukarıda sıralanan alan yazın bulgularıyla tam bir tutarlılık sergilemektedir. Bu durum, okuma becerisinin yalnızca anlama odaklı bir etkinlik olmadığını, aynı zamanda üretici becerilerin gelişiminde de merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Dil öğretimi tek beceri üzerinden hareket edilecek bir öğretim alanı değildir. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma materyal kullanımının önemini ortaya koymaktadır. Okuma materyalleri; kültür aktarımının yapılabilmesi, yeni kelime öğretimi ve diğer dil becerilerinin gelişmesi için oldukça önemlidir. Ders içi ve ders dışı etkinliklerde gerek öğrenilen dil bilgisi konularının pekiştirilmesi gerek yeni kelime öğretimi gerek kültür aktarımı yapılması için seviyeye uygun otantik metinlerin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Otantik metin hazırlama sürecinde metnin gerek dil bilgisi gerek cümle yapıları göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin derse katılımı ve konuları öğrenimi kolaylaşacaktır.

Öneriler

1. Materyal hazırlama sürecinde seviyeye uygunluk, kültürel içerik ve

doğal dil kullanımı ölçütlerini kapsayan ortak bir çerçeve geliştirilmiştir.

2. Öğreticilere materyal geliştirme konusunda hizmet içi eğitimler sunulması, bu süreçte dijital araçların ve yapay zekâ destekli platformların etkin kullanımına yönelik rehberlik sağlanmalıdır.
3. Gelecek araştırmalarda öğrenci açısından okuma materyallerinin değerlendirilmesi ve materyal türlerinin beceri gelişimine etkisinin deneysel desenlerle incelenmesi önerilmektedir.
4. Okuma materyallerinin diğer dil becerileriyle bütünleşik biçimde kullanımına yönelik uygulama modelleri geliştirilmesi ve bu modellerin etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

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: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulundan 24.10.2022 tarihli 84/85 numaralı karar sayısına istinaden çalışma için izin alınmıştır.

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.

Yapay Zekâ Kullanımı: Çalışmada yapay zekâ araçları kullanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Agius, S. J. (2013). Qualitative research: It's value and applicability. In *Psychiatrist* 37, (6). <https://doi.org/10.1192/pb.bp.113.042770>
- [2] Akın, E. ve Özenç, E. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretim kitaplarında kültür aktarımı ile metin ve görsel bütünlüğünün incelenmesi (ABC çocuklar için Türkçe öğretim A1-A2 seti). *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 207–229. <https://doi.org/10.20493/birtop.750079>
- [3] Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185–194.

<https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>

[4] Arslan, G. ve Çifçi, S. (2024). The Use of Podcasts in Enhancing Discriminative Listening Skills of Turkish Learners Abroad: A1 Level. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 12(1), 44–59. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.12n.1p.44>

[5] Aşçı, Y. ve Alican, Y. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına yönelik materyal geliştirme. *Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu (Dil – Tarih – Coğrafya)*, 252–262.

[6] Ayverdi, A. (2020). Gazi TÖMER akademik okuma (C2) kitabındaki metinlerin kelime öğretimi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1234–1256. <https://doi.org/10.16916/aded.489346>

[7] Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

[8] Belet Boyacı, D. S. ve Güner, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction*, 11(2), 351–368. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11224a>

[9] Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.328486>

[10] Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6(2), 335–349.

[11] Bozorgian, H. (2012). The relationship between listening and other language skills in international English language testing system. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 657–663. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.657-663>

[12] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221–235. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.1632>

[13] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19th ed.). Pegem Akademi.

- [14] Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five approaches*. Sage Publication.
- [15] Değirmencioğlu, E., Botabekova, Z. ve Temur, Y. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yesevi Türkçe kitap setindeki okuma metnlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 45–68.
- [16] Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51–72.
- [17] Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- [18] Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek R. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metnlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 1399-1416. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- [19] Field, J. (2009). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- [20] Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil öğretim süreçlerinde ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde kültür aktarımı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2225–2243. <https://doi.org/10.12981/mahder.598017>
- [21] Gökmen, H. (2021). *Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- [22] Gökoğlu, Y. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin merkezli ölçütler bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- [23] Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- [24] Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading* (2nd ed.). Routledge.
- [25] Güleç, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarındaki Okuma Metnlerinin İncelenmesi: Gazi TÖMER

Örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 115-139.

[26] Günaydın, Y. ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(83), 673–696. <https://doi.org/10.17753/ekav1688>

[27] Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>

[28] Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.

[29] Karababa, C. Z. ve Taşkın Üstünsoy, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 0(157), 65–80. https://doi.org/10.1501/dilder_00000000175

[30] Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: a cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.

[31] Güdek, G. ve Göçen, G. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin değiştirimi: Mustafa Kutlu'nun “Hayat Güzeldir” hikâyesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 265-295. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1011415>

[32] Kramsch, C. (2014). Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal*, 98(1), 296–311.

[33] McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.

[34] Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605–616. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>

[35] Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

[36] Mutlu, H. H. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386. <https://doi.org/10.33692/avasyad.728455>

[37] Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre ya-

bancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829–853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>

[38] Nan, C. (2018). Implications of interrelationship among four language skills for high school english teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 418–423. <https://doi.org/10.17507/jltr.0902.26>

[39] Nation, I. S. P. & John, M. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing* (2nd ed.). Routledge.

[40] Okur, Ş. ve Memiş, M. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde metinlerin niteliği ve düzeyler arası geçişin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 7(2), 334–354. <https://doi.org/10.37999/udekad.1477488>

[41] Osmanbegović-Bakšić, S. ve Miyanyedi, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma becerisinin Geliştirilmesinde gazetenin yer. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(76), 461–479. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14040>

[42] Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap.

[43] Özdemir, Ş. ve Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 95–118. <https://doi.org/10.29228/ijlet.54050>

[44] Şen, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmek üzere “Bellek Stratejileri”nin kullanımı. *E-Dil*, 64–83.

[45] Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: Okuma metinleri ve okuma kitapları. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2017(8), 211–225.

[46] Şimşek, P. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları*. Paradigma Akademi Yayınları.

[47] Şimşek, R. (2021). Yumuşak güç göstergesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 423–440. <https://doi.org/10.7822/omuefd.883909>

[48] Tekşan, K. ve Kaynak, S. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının metin türleriyle metin altı sorular açısından incelenmesi. *Ordu Üniversitesi SOBIAD*, 13(3), 3271–3298. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1333271>

biad.1259433

[49] Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54–62. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i1.5000158999>

[50] Temizyürek, M. (2021). Yedi İklim Türkçe ders kitabı B2 seviyesi okuma metinlerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(3), 1125–1146. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1192181>

[51] Ye, W. & Liu, J. (2023). Exploring and modeling the reading-writing connection in EFL integrated writing. *Frontiers in Psychology*, 14(July), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1161272>

[52] Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

[53] Zhang, Y., Peng, H. & Bian, Y. (2020). Interplay between reading and writing under different teaching models: A study based on Chinese learning by Vhina's ethnic minorities. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02150>

Extended Abstract

Reading skills constitute one of the fundamental skill areas in foreign language education, supporting learners in internalizing the linguistic structures they encounter in the target language and acquiring new grammatical patterns (Şen, 2015; Demirel, 2003). Reading materials not only serve as tools for vocabulary acquisition and grammar reinforcement but also play a significant role in developing learners' cultural awareness and critical thinking abilities (Erdem vd., 2012; Güleç, 2019). Moreover, reading is not an isolated skill; it functions as an integrative tool that simultaneously supports the development of writing, listening, and speaking skills (Grabe, 2009; Koda, 2005). Writing benefits from exposure to diverse text types and stylistic variations (Arıcı & Taşkın, 2019), while vocabulary and grammatical structures encountered in reading texts strengthen listening comprehension (Aşçı & Alican, 2019; Field, 2009) and enhance oral communication skills (Günaydın & Arıcı, 2020).

Language and culture form an inseparable whole (Boylu, 2014), and reading texts serve as one of the primary vehicles for cultural transmission in foreign language teaching (Bölükbaş & Keskin, 2010; Demir & Açıık, 2011). However, existing textbooks used in teaching Turkish as a foreign

language (TFL) often fail to meet learners' needs in terms of both quantity and quality (Biçer & Alan, 2017; Tekşan & Kaynak, 2023; Mutlu, 2020). Many texts are either too simple or unnecessarily complex for students' proficiency levels, outdated in content, or culturally irrelevant. These deficiencies compel educators to produce original materials, yet the material preparation process presents its own challenges, including ensuring level appropriateness, cultural compatibility, textual comprehensibility, and communicative functionality (Grabe & Stoller, 2013; Kramsch, 2014; Nation & John, 2021). Although the literature contains various studies on the quality and preparation of reading materials, research focusing on the experiences and perceptions of the teachers who actually produce these materials remains limited. Accordingly, this study aims to describe the experiences and views of TFL instructors regarding the use, evaluation, and production of reading materials.

A qualitative research approach was adopted, employing a case study design. The case study was chosen because the aim was to provide a holistic and in-depth examination of instructors' experiences and views regarding reading materials within the specific context of TFL teaching (Creswell, 2013; Merriam, 2009). The study group consisted of ten instructors selected through criterion sampling. Two criteria were established: (1) active employment in TFL teaching and (2) a minimum of three years of professional experience. The three-year criterion was set to ensure that participants had worked with diverse proficiency levels and student profiles, thereby possessing sufficient professional knowledge regarding the use, evaluation, and production of reading materials.

Data were collected through semi-structured interviews. An initial item pool of 15 questions was developed based on the literature and research objectives. The draft form was submitted to three academics specializing in TFL/Turkish Education, who evaluated the questions in terms of (i) content and purpose relevance, (ii) clarity and comprehensibility, (iii) appropriateness to participant profile, (iv) non-directiveness, and (v) overlap/redundancy. Based on expert feedback, similar items were merged and some questions were reformulated, reducing the form to seven questions. Interviews were conducted at pre-arranged times, with the research purpose explained beforehand and voluntary participation consent obtained. Probe questions were used where necessary to elicit detailed responses. Interviews lasted approximately 20 minutes, were audio-recorded with

participants' permission, and subsequently transcribed for analysis.

Data were analyzed using content analysis. To ensure reliability, coding was independently conducted by the researcher and a second coder experienced in TFL and assessment. Inter-coder agreement was calculated at 88% using the Miles and Huberman (1994) reliability formula, exceeding the accepted threshold of 80%. Codes and themes were also reviewed by a domain expert, and findings were supported with direct quotations to enhance transferability.

The analysis yielded six thematic categories. Regarding the purposes of using reading texts, participants reported using them primarily for vocabulary instruction (n=9), comprehension development (n=8), cultural transmission (n=8), and grammar teaching (n=6). These findings align with Grabe (2009) and Koda (2005), who emphasize the multifaceted role of reading in language acquisition.

Concerning problems with existing materials, the most frequently cited issue was level inappropriateness (n=9), followed by lack of currency, cultural mismatch, insufficient vocabulary diversity, and absence of natural language use. Participants proposed solutions including establishing a common curriculum (n=3), simplifying texts according to level (n=3), and increasing material quality and quantity (n=2).

When printed materials proved insufficient, instructors turned to producing authentic texts (n=4), utilizing digital resources (n=4), consulting print media (n=2), and employing AI-assisted text generation (n=2). This tendency toward authentic materials is consistent with findings by Belet Boyacı and Güner (2018) and McGrath (2002).

Regarding desired text features, level appropriateness (n=7) was the most emphasized criterion, followed by cultural content (n=3), currency (n=2), and natural language use (n=2). For determining level suitability, participants primarily relied on vocabulary and grammar difficulty (n=9), with limited reference to standardized frameworks such as the CEFR (n=1). On the role of cultural elements, the majority of participants (n=5) stated that cultural content directly influences language learning. This finding supports the views of Bölükbaş and Keskin (2010) and Demir and Açık (2011), who argue that reading texts serve not only as linguistic tools but

also as vehicles for cultural transmission.

Regarding the relationship between reading and other skills, most participants (n=7) indicated that reading enhances overall language proficiency, while others noted its positive impact on writing through vocabulary acquisition (n=4). These findings are consistent with Zhang et al. (2020), Ye and Liu (2023), Nan (2018), and Bozorgian (2012), all of whom demonstrate the interconnected nature of language skills.

The study demonstrates that reading materials in TFL teaching serve multiple functions encompassing vocabulary and grammar instruction, cultural transmission, and integrated skill development. However, existing materials frequently fall short of meeting learners' needs, necessitating original material production by instructors. The study recommends: (1) improving the quantity and quality of reading texts in TFL textbooks, (2) developing standardized criteria for material preparation covering level appropriateness, cultural content, and natural language use, (3) providing in-service training for instructors on material development including digital tools and AI-assisted platforms, (4) creating digital repositories of authentic reading materials for various proficiency levels, (5) investigating reading materials from the student perspective in future research, and (6) developing and testing integrated instructional models that connect reading with other language skills.