



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

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 11 Sayı 2 - Eylül 2026

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:
Prof. Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü
Zeynep AKYAR

Editör
Prof. Dr. Emrah BOYLU

Editör Yardımcısı
Doç. Dr. Gürkan MORALI
Öğr. Gör. Tansu UĞUR

Yazım Editörü
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN
Meliha UYSAL

Yabancı Dil Editörü
Öğr. Gör. İlayda ENGİN UYSAL

Sekreteryası
Dr. Öykü MERCAN ÇETİN

Yayın Kurulu
Prof. Dr. Zhinxiang SHEN
Zhejiang International Studies Üniv./ 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 KIRÖMEROĞLU
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

Yazışma Adresi
Beşyol 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 İturizm 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. Nezir 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 / -

Sayı Hakem Listesi

Prof. Dr. Ahmet BENZER / Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN / Ufuk Üniversitesi

Prof. Dr. Başak Ümit BOZKURT / Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Nihal ÇALIŞKAN / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Erhan DURUKAN / Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Turgay HAN / Ordu Üniversitesi

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA / Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Sezgin DEMİR / Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ / Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet ALVER / Ordu Üniversitesi

Prof. Dr. Efekan KARAGÖL / Zonguldak Karaelmas Üniversitesi

Prof. Dr. Gülden TÜM / Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Behice VARIŞOĞLU / Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Fatih KANA / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Kayhan İNAN / Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK / Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Osman Kürşat YORGANCI / Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Ömer GÖKTAŞ / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet BAŞKAN / Hitit Üniversitesi

Doç. Dr. Latif İLTAR / Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Dr. Murat YİĞİT / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Tarkan DEMİR / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail ÇOBAN / Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Duygu Ak BAŞOĞUL / İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Doç. Dr. Nil Didem ŞİMŞEK / Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Merve MÜLDÜR / Süleyman Demirel Üniversitesi

Doç. Dr. Eda TEKİN / Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ / Bartın Üniversitesi

Dr. Barış KIR / Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Kemal MUTLU / Beykent Üniversitesi

Dr. Gonca KIRBAŞ YÖRÜK / Bursa Uludağ Üniversitesi

Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN / İnönü Üniversitesi

Dr. Şeyda ÖZCAN / Sinop Üniversitesi

Dr. Fatma GÜMÜŞOK / Bartın Üniversitesi

Dr. Ayşe ŞİMŞEK / Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Orhan ÖZEN / Milli Eğitim Bakanlığı

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 11 Sayı 2 - Eylül 2026



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Araştırma Makaleleri

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Animasyon Kullanımı: Plotagon Örneği

Using Animation in Teaching Turkish as a Foreign Language: Plotagon Example

Seda KAYA, Canan Rabia TARAKÇI.....329

Discourse Markers (DMs) in Turkish as a Foreign Language Coursebooks: A Corpus-Driven Approach

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Söylem Belirleyicileri: Derlem Tabanlı Bir Yaklaşım

Doğan BAYDAL.....355

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Tiyatro Metni Uyarlama Çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı

Drama Text Adaptation Study in Teaching Turkish as a Foreign Language: Tuncer Cücenoglu, Boyacı

Hasan KARAKAŞ, Halil Erdem ÇOCUK.....385

Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin Dil Öğrenimine Yönelik Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Investigating the Validity and Reliability of the Digital Informal Learning Scale for Language Learning

Nurşat BİÇER, Yakup ALAN, Mehmet KARA.....419

Yabancı Dil Öğretiminde Türkçe ve İtalyanca Konuşma Becerisi Etkinlikleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Turkish and Italian Speaking Skill Activities in Foreign Language Teaching: A Comparative Analysis

Feyza Yağmur ÇENET.....443

Sağlık Türkçesi Öğrenme Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Anxiety Towards Learning Medical Turkish: A Scale Development Study

Hilal TOKER, Ülker ŞEN.....467

The Effect of Cultural Background Knowledge on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language

Kültürel Arka Plan Bilgisinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

Aisaule TURATOVA, Mustafa DURMUŞ.....489

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kapsayıcılık: TÖMER Bağlamı

Inclusivity in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of TÖMER

Mehmet Arif BOZAN.....511

Mısırlı Öğrencilerin Gözünden Türk Dizi ve Filmlerinin Dil ve Kültür Öğrenimine Etkisi

The Impact of Turkish TV Series and Films on Language and Culture Learning Through the Eyes of Egyptian Students

Handan ÇELİK, Hilal GÜRLER, Selçuk GÜRLER.....543

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM Sözlü Etkileşim Alanı Bağlamında İncelenmesi

An Examination of Turkish as a Foreign Language Teaching Programmes in The Context of D-AOBM Oral Interaction Domain

Sedat MADEN, Osman DEMİREL, Abdulvahap AVŞAR.....569

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yeri

The Place of the United Nations Sustainable Development Goals in Turkish as a Foreign Language Teaching Sets

Özlem BATMAZ, Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ.....591

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Okuma Metinlerine Yönelik Algıları

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

Ufuk Sezer KAYNAK, Yusuf Mete ELKIRAN.....627

XIX.Yüzyılda Yabancı Dillerde Yazılmış Türkçe Öğretim Kitaplarında Sayı Öğretimi

The Teaching of Numbers in Turkish Language Teaching Books Written in Foreign Languages in the 19th Century

Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ, Niymet BAŞİ.....657

**Yabancılarla Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Metin Uyarlama ve Etkinlik Önerisi:
“Elli Kuruş” Hikâye Örneği**

*A Text Adaptation and Activity Suggestion for Teaching Turkish to Foreigners at the A2 Level: The
Story Example “Fifty Cents”*

Sezen KAPLAN ÖZCAN, Arzu ÇEVİK.....691

**The Effectiveness of the Process-Genre Approach in Enhancing Writing Skills in
Turkish as a Foreign Language**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Süreç-Tür Temelli Yaklaşımın Etkililiği
İbrahim DOYUMĞAÇ, Merve SUROĞLU SOFU, Rabia DEMİRKOL.....717

Yerli Sezdirime İlk Bakış: Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar

*A First Look at Domestic Implicature: Implicature and Pragmatic Structures Indicating Implicature in
Turkish*

Halis Emre ATAŞLI.....757

DOI NUMARALARI - DOI NUMBERS

Genel DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019

TÖMER CİLT 11 SAYI 2 EYLÜL 2026 DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/2026.1102

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Animasyon Kullanımı: Plotagon Örneği

Using Animation in Teaching Turkish as a Foreign Language: Plotagon Example

Seda KAYA, Canan Rabia TARAKÇI

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2001

Discourse Markers (DMs) in Turkish as a Foreign Language Coursebooks: A Corpus-Driven Approach

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Söylem Belirleyicileri: Derlem Tabanlı Bir Yaklaşım

Doğan BAYDAL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2002

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Tiyatro Metni Uyarlama Çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı

Drama Text Adaptation Study in Teaching Turkish as a Foreign Language: Tuncer Cücenoglu, Boyacı

Hasan KARAKAŞ, Halil Erdem ÇOCUK

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2003

Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin Dil Öğrenimine Yönelik Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Investigating the Validity and Reliability of the Digital Informal Learning Scale for Language Learning

Nurşat BİÇER, Yakup ALAN, Mehmet KARA

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2004

Yabancı Dil Öğretiminde Türkçe ve İtalyanca Konuşma Becerisi Etkinlikleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Turkish and Italian Speaking Skill Activities in Foreign Language Teaching: A Comparative Analysis

Feyza Yağmur ÇENET

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2005

Sağlık Türkçesi Öğrenme Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Anxiety Towards Learning Medical Turkish: A Scale Development Study

Hilal TOKER, Ülker ŞEN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2006

The Effect of Cultural Background Knowledge on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language

Kültürel Arka Plan Bilgisinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

Aisaule TURATOVA, Mustafa DURMUŞ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2007

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kapsayıcılık: TÖMER Bağlamı

Inclusivity in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of TÖMER

Mehmet Arif BOZAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2008

Mısırlı Öğrencilerin Gözünden Türk Dizi ve Filmlerinin Dil ve Kültür Öğrenimine Etkisi

The Impact of Turkish TV Series and Films on Language and Culture Learning Through the Eyes of Egyptian Students

Handan ÇELİK, Hilal GÜRLER, Selçuk GÜRLER

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2009

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM Sözlü Etkileşim Alanı Bağlamında İncelenmesi

An Examination of Turkish as a Foreign Language Teaching Programmes in The Context of D-AOBM Oral Interaction Domain

Sedat MADEN, Osman DEMİREL, Abdulvahap AVŞAR

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20010

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yeri

The Place of the United Nations Sustainable Development Goals in Turkish as a Foreign Language Teaching Sets

Özlem BATMAZ, Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20011

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Okuma Metinlerine Yönelik Algıları

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

Ufuk Sezer KAYNAK, Yusuf Mete ELKIRAN

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20012

XIX.Yüzyılda Yabancı Dillerde Yazılmış Türkçe Öğretim Kitaplarında Sayı Öğretimi
The Teaching of Numbers in Turkish Language Teaching Books Written in Foreign Languages in the 19th Century

Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ, Niyet BAHŞİ
10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20013

Yabancılar Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Metin Uyarlama ve Etkinlik Önerisi:
“Elli Kuruş” Hikâye Örneği

A Text Adaptation and Activity Suggestion for Teaching Turkish to Foreigners at the A2 Level: The Story Example “Fifty Cents”

Sezen KAPLAN ÖZCAN, Arzu ÇEVİK
10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20014

The Effectiveness of the Process-Genre Approach in Enhancing Writing Skills in Turkish as a Foreign Language

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Süreç-Tür Temelli Yaklaşımın Etkililiği
İbrahim DOYUMĞAÇ, Merve SUROĞLU SOFU, Rabia DEMİRKOL

10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20015

Yerli Sezdirime İlk Bakış: Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar
A First Look at Domestic Implicature: Implicature and Pragmatic Structures Indicating Implicature in Turkish

Halis Emre ATAŞLI
10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20016

Editörden

Aydın TÖMER Dil Dergisinin **2026 Eylül 11(2)** sayısını siz değerli araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda 15 makale ve bir kitap tanıtımı yazısı yer almaktadır. ***“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Animasyon Kullanımı: Plotagon Örneği”*** isimli çalışmada, animasyon uygulamalarından biri olan Plotagon tanıtılarak bu web 2.0 aracının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeyde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örnekler sunulmuştur. ***“Discourse Markers (DMs) in Turkish as a Foreign Language Coursebooks: A Corpus-Driven Approach”*** isimli çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söylem belirleyicilerinin temsiliyeti incelenmiş ve bu kullanımın Türk Ulusal Derlemi'nin (TUD) Sözlü bölümüyle karşılaştırması yapılmıştır. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Tiyatro Metni Uyarlama Çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı”*** isimli çalışmada, Tuncer Cücenoglu'nun Boyacı adlı tiyatro eseri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki bireylere yönelik uyarlama süreci üzerinden ayrıntılı biçimde incelenmiştir. ***“Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin Dil Öğrenimine Yönelik Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi”*** isimli çalışmada, Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği dil öğrenimine yönelik Türkçeye uyarlanmış ve geçerlilik çalışması yapılmıştır. ***“Yabancı Dil Öğretiminde Türkçe ve İtalyanca Konuşma Becerisi Etkinlikleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz”*** isimli çalışmada, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla İtalya’da yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri karşılaştırılmıştır. ***“Sağlık Türkçesi Öğrenme Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”*** isimli çalışmada sağlıkla ilgili fakültelerde eğitim gören yabancı öğrenciler için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. ***“The Effect of Cultural Background Knowledge on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language”*** isimli çalışmada, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki Kazak öğrencilerin, kültürel arka plan bilgileriyle örtüşen metinler aracılığıyla yürüttükleri okuduğunu anlama süreçleri incelenmiştir. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kapsayıcılık: TÖMER Bağlamı”*** isimli çalışmada, TÖMER’lerde görev yapan öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. ***“Mısırlı Öğrencilerin Gözünden Türk Dizi ve Filmlerinin Dil ve Kültür Öğrenimine Etkisi”*** isimli çalışmada, Mısır’daki Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen B2 ve üzeri seviyelerdeki Mısırlı Arap öğrencilerin Türk dizi ve filmlerini izleme alışkanlıklarının Türkçe öğrenme süreçlerine ve Türkiye ile Türk kültürü hakkındaki algılarına etkisi incelenmiştir. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM Sözlü Etkileşim Alanı Bağlamında İncelenmesi”*** isimli çalışmada, Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan yabancı dil olarak Türkçe öğreti-

mi programlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) yer alan sözlü etkileşim başlığı bağlamında incelenmiştir. ***“Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yeri”*** isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü taşıma potansiyeli belirlenmeye çalışılmış ve bu doğrultuda Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkileşim hâlinde oldukları öğretim setlerindeki yeri ve görünürlüğü incelenmiştir. ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Okuma Metinlerine Yönelik Algıları”*** isimli çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin okuma metinlerine yönelik algıları ve bu metinlerin kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. ***“XIX. Yüzyılda Yabancı Dillerde Yazılmış Türkçe Öğretim Kitaplarında Sayı Öğretiminin”*** isimli çalışmada yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin hangi başlıklar altında ele alındığı; asıl, sıra, kesirli ve üleştirme sayıların hangi biçimlerde sunulduğunu ve sayı öğretiminde Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özelliklerine ne ölçüde yer verildiği incelenmiştir. ***“Yabancılar Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Metin Uyarlama ve Etkinlik Önerisi: “Elli Kuruş” Hikâye Örneği”*** isimli çalışmada, Orhan Kemal'in ‘Elli Kuruş’ hikâyesi A2 düzeyine uyarlanarak etkinlik önerileri sunulmuş ve yabancılar Türkçe öğretimi sürecine katkı sağlayacak bir kaynak oluşturulmuştur. ***“The Effectiveness of the Process-Genre Approach in Enhancing Writing Skills in Turkish as a Foreign Language”*** isimli çalışmada süreç-tür temelli yazma yaklaşımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki kısa vadeli etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelenmiştir. ***“Yerli Sezdirime İlk Bakış: Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar”*** isimli kitap tanıtımında ise Vural Akboğa'nın Türkçedeki sezdirim çalışmalarındaki dağınıklığı düzenlemek amacıyla oluşturduğu “Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar” adlı eseri incelenmiştir.

Prof. Dr. Emrah BOYLU
Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Animasyon Kullanımı: Plotagon Örneği

Seda KAYA¹

Canan Rabia TARAKCI²

Öz

Teknoloji kullanımı ve önemi uzaktan eğitim süreciyle artış göstermiştir. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra, teknolojinin imkânlarından faydalana-rak hem görsel hem işitsel araçların kullanıldığı, insan-bilgisayar etkileşi-mini sağlayan web 2.0 araçları; öğrencilerin sadece akademik başarılarını geliştirmede değil, aynı zamanda teknoloji okuryazarlıklarını artırmada ve teknolojik araçları bir öğrenme aracı olarak görmelerini sağlamada da etkili olabilir. Nitekim günümüzde sosyal medya kullanımının yaygınlaş-ması dolayısıyla cep telefonları ve bilgisayarlarla geçirilen sürenin artma-sı öğrencileri ders çalışmadan alıkoyabilmekte ve bu da akademik ba-şarıları üzerinde olumsuz etkiye sebep olabilmektedir. Öğrencilerin cep telefonları ve bilgisayarlarını birer öğrenme aracı olarak da kullanmaları bu olumsuz etkileri azaltabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ögre-niciler, özellikle hedef dilin konuşulmadığı bir ülkelerde ise ses farkında-lığı kazanmada daha çok güçlük çekebilmektedir. Bu durum, dinleme ve konuşma becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ders sırasında sadece öğretmeninin sesletimine maruz kalan öğrenci başka bir kişiden Türkçe duyduğunda anlamakta zorlanabilmektedir. Bu nedenle öğrenci-nin farklı kişilerden farklı sesletim duyması önemlidir. Bu noktada ögre-nicilere farklı konularda farklı diyaloglar yardımcı olabilecektir fakat bu diyalogların sesletilmesi gerekmektedir. Birçok materyal bu alanda mev-cut olsa da öğretmenlerin bazen kendi materyallerini üretmesi gerek-mektedir. Gerçek kişilerin videolarını çekip diyalog oluşturmalarını sağlamak bir çözüm olabilir ancak görüntü kalitesi iyi olan bir kamera, mikrofon bulmak ve uygun ortamın olduğu yer ayarlayabilmek her zaman mümkün olamamaktadır. Buna çözüm olarak öğrenciye zengin bir öğrenme ortamı sunan animasyonlardan faydalanılabilir. Uygulamalı bir araştırma tasarımı

1 Dr. Öğr. Üyesi., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, sedakaya@ibu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0002-4658-4924

2 Uzman yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, cananrabiatarakci@gmail.com, Orcid ID:0000-0003-2941-4349

Kaynak gösterme: Kaya, S. ve Tarakçı, C. R. (2026). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde animasyon kullanımı: Plotagon örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 329-353.

Geliş tarihi: 30.01.2025 – Kabul tarihi: 01.06.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i2001

ile gerçekleştirilen bu çalışmada, animasyon uygulamalarından biri olan Plotagon tanıtılarak bu web 2.0 aracının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel düzeyde nasıl kullanılabileceğine ilişkin örneklerin sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama süreci, literatür taraması ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Araştırma bulguları ise betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Plotagon ile animasyonların nasıl hazırlandığı açıklanarak A1-A2 düzeyinde toplam 10 animasyon örneği sunulmuştur. Bu çalışma, alanda çalışanlara düzeye uygun animasyonların nasıl hazırlanacağı konusunda yol gösterecektir.

Anahtar kelimeler: Animasyon, Plotagon, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, web 2.0 araçları.

Using Animation in Teaching Turkish as a Foreign Language: Plotagon Example

Abstract

The use of technology and its importance has increased with the distance education process. In addition to traditional methods, using web 2.0 tools that provide human-computer interaction by using both visual and auditory tools by taking advantage of the possibilities of technology can be effective not only in improving students' academic success but also in developing their technological literacy and ensuring that they see technological tools as a learning tool. Indeed, due to the widespread use of social media today, the increase in the time spent with mobile phones and computers can prevent students from studying, which can hurt their academic success. Using mobile phones and computers as learning tools by students can reduce these negative effects. In teaching Turkish as a foreign language, students may have more difficulty in gaining phonemic awareness, especially if they are not in a country where the target language is spoken, and this can affect their listening and speaking skills. A student who is only exposed to the teacher's pronunciation during the lesson may have difficulty understanding when they hear Turkish from another person. Therefore, the student needs to hear different pronunciations from different people. At this point, different dialogues on different themes can help students, but these dialogues need to be vocalized. Although many materials are available in this field, teachers sometimes must produce their materials. Although it is a solution to shoot videos of real people and have them create dialogues, it is not always possible to find a camera with good image quality and a

microphone and to arrange a suitable environment. As a solution to this, animations that provide a rich learning environment for the student can be used. This study aims to introduce Plotagon, one of the animation applications, and to introduce the animations that can be used at a basic level in teaching Turkish as a foreign language prepared with this web 2.0 tool and to explain in detail how they are done. Thus, these activities will guide those working in this field on preparing animations suitable for the level.

Keywords: *Animation, Plotagon, Teaching Turkish as a foreign language, web 2.0 tools.*

Giriş

Eğitim ortamları, günümüzde yalnızca bilgi aktarımının yapıldığı alanlar olmaktan çıkarak dijital araçlarla desteklenen çok yönlü öğrenme deneyimlerinin sunulduğu dinamik yapılar hâline gelmiştir. Öğrenenin ihtiyaçlarının çeşitlenmesi ve teknolojinin gündelik yaşamla iç içe geçmesi, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, teknolojinin eğitime entegrasyonu sadece kaçınılmaz değil, aynı zamanda etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için stratejik bir adımdır.

Teknoloji, yalnızca araçların değil, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının da yeniden tanımlandığı bir çağın kapılarını aralamıştır. Özellikle dil öğretimi alanında, teknolojinin sunduğu imkânlar geleneksel yöntemleri dönüştürmüş, öğrenme süreçlerine hız, erişilebilirlik ve etkileşim boyutlarını kazandırmıştır. Eğitimde teknolojik araçların kullanımının son yıllarda artış gösterdiği bir gerçek olsa da (Türkben ve Tarakçı, 2024), bilişim teknolojilerinin dil öğretiminde ilk izlerine 1950’li ve 1960’lı yıllarda rastlanmaktadır (Okur, 2024). Bu tarihsel süreç, günümüzde dijital okuryazarlık, yapay zekâ destekli uygulamalar ve web 2.0 araçlarıyla zenginleşen çağdaş dil öğretimi anlayışının temelini oluşturmaktadır. Eğitimde teknolojik araçların etkin kullanımı, dil öğrenme sürecine önemli katkılarda bulunur. Bu araçlar, dil öğretimini daha verimli ve basit hâle getirirken öğrenenin birden fazla duyu organına hitap etmesi sayesinde öğrenilenlerin kalıcı olmasına yardımcı olur. Eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı, dijital yetkinliğin kazanılmasına da olumlu katkı sağlayacaktır (Kleftodimos, 2024; Türkben ve Alptekin, 2023). Multimedya materyalleri, eğitimi eğlenceli hâle getirirken geleneksel yöntemlerden kurtulmamızı sağlar, yenilikçi bir yaklaşım sunar, öğrencilerin motivasyonlarını ve akademik başarılarını

arttırır, öğrencilere bireysel öğrenme ortamı sağlayıp hayat boyu öğrenen birey olmalarına olanak sağlar (Akbulut vd., 2024; Baş ve Yıldırım, 2018; Elvan ve Mutlubaş, 2020; İnal ve Çakır, 2021; Kaya, 2023; Yıldız, 2020). Günümüzde teknolojinin hayatımızdaki yeri ve gelecekte giderek artacak olan önemi göz önüne alındığında, teknolojinin dil öğretimine dâhil edilmesinin son derece önemli olduğu görülmektedir (Özdemir, 2017).

Animasyon filmleri hem görsel hem de işitsel olarak çocuklara hitap etmekte, çocuklar bebeklik dönemlerinden itibaren animasyon filmleriyle büyümektedirler. Bu denli iç içe oldukları bir unsuru eğitimle bütünleştirmek; çocuklarda ilgi, merak ve istek uyandırabilecek bir güçtedir (Çelik, 2024). Animasyonlar karakterlerin mimikleri, hareketleri ve diyalogları gibi öğeleri daha etkin bir biçimde inşa edebilmektedir (Ayvaz-Tunç ve Yavuz, 2023). Alan yazın incelendiğinde dil öğretiminde animasyon kullanımının dil bilgisi konularını somutlaştırdığı ve akademik başarıyı arttırdığı (Kanda, 2018; Kleftodimos, 2024; Özcan, 2015; Özdemir, 2024; Sancak, 2011; Taşdelen, 2022), kavram öğrenimini, Türkçe öğrenme tutumunu olumlu yönde geliştirdiği (Kurt,2018), öğrencilerin okuduğunu anlama (Özdemir, 2024), yazma becerilerini geliştirdiği ve onları yazmaya motive ettiği (Çelik, 2024) belirlenmiştir. Animasyonda dil öğrenenler birden fazla diyalogla karşılaşacakları için dinleme ve konuşma becerileri de geliştirilebilir. Nitekim dinleme ve konuşma becerileri birbirine bağlı en önemli iki araçtır (Tüm, 2014). Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler ses birimler, vurgu, tonlama her dilde aynı özelliklere sahip olmadığından sesletim sorunları yaşamaktadır (Bekir, 2022; Güven ve Özbilen, 2018; Güven ve Özmen, 2021; Tüm, 2014). Bu sesletim sorunlarını çözebilecek yeni yöntem ve etkinliklerine ihtiyaç vardır (Çolak, 2018; Karatay ve Tekin, 2019). Animasyon bu sorunlara bir çözüm sunabilir.

Dil öğretiminde kullanılabilecek, animasyon yapımına yönelik birden fazla web 2.0 aracı bulunmaktadır fakat bir kısmının kullanımı yeni başlayanlar için zorken bir kısmında kullanılan karakterler çizgi karakter olduğundan gerçek bir insan gibi görünmemektedir. Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada, onlara animasyon yapımında kullanılan bazı web 2.0 araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının animasyon içerikli dijital öykü aracı olan Plotagon'dan memnun kaldıkları belirlenmiştir. Bu aracı kullanan tüm öğretmen adayları, ileride de Plotagon'u kullanmaya devam edebileceklerini ifade etmişlerdir. Animaker aracı kısmen beğenilirken Wondershare'i kullanan öğretmen adayları ise bu aracı bir

daha kullanmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir (Kansızoğlu vd., 2024). Var olan animasyon programlarından sık kullanılanlar araştırmacılar tarafından kullanılıp olumlu ve olumsuz yönleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin Plotagon'dan animasyon yapımında yararlanabilecekleri söylenebilir. Özetle eğitimde teknolojinin doğru kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerini zenginleştirirken öğretim kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarısını yükseltmek için önemli fırsatlar sunmaktadır. Yapay zekâ destekli araçlar ve animasyonlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde etkin materyaller olarak kullanılabilir ve öğrenmeye olan ilgiyi artırabilir. Bu nedenle bu araçların nasıl kullanılacağı, dil öğretimine nasıl entegre edilebileceğinin bilinmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada web 2.0 tabanlı animasyon aracı olan Plotagon ile Türkçenin Yabancı dil olarak öğretiminde A1-A2 düzeyine yönelik animasyon hazırlama adımlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamak ve etkinlik önerileri sunmak amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde dil öğretiminde animasyon kullanımının akademik başarı, kelime öğrenimi, öğrenci tutum ve motivasyonları, dijital yetkinlik kazanma, dil becerilerini geliştirme (Çelik, 2024; Kanda, 2018; Kleftodimos, 2024; Kurt, 2018; Özcan, 2015; Özdemir, 2024; Sancak, 2011; Taşdelen, 2022) üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun deneysel nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalarda genellikle animasyon uygulamalarının dil öğretiminde etkili olup olmadığı, en çok hangi animasyon uygulamalarının tercih edildiği ve hangi animasyon yapma araçlarının kullanıldığı açıklanmıştır. Bu teknolojiden faydalanmak isteyenler için bu araçların hangileri olduğunu belirlemek (Kessler, 2018) bunların nasıl kullanılacağını anlayabilmek ilk defa animasyon yapacaklar için zor olabilir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak alan yazın ve araştırmacıların incelemesi sonucu etkili olduğu düşünülen animasyon yapma aracı olan Plotagon'un Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl kullanılacağı açıklanmış ve etkinlik örnekleri sunulmuştur. Dil öğretiminde animasyonlardan faydalanmak isteyenler için kılavuz olabileceğinden bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Plotagon ile animasyon hazırlama basamakları nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Plotagon ile hazırlanmış animasyon örnekleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, uygulamalı bir araştırma tasarımı ile gerçekleştirilmiştir. "Uygulamalı araştırmalar, pratik bir problemi çözmeye yönelik gerçekleştirilen, doğrudan uygulama alanına yönelik bulgular elde etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu tür araştırmalar, eğitimde teknolojik araçların etkinliğini değerlendirme gibi konularda, çözüm odaklı yaklaşımlar sunar (Ary vd., 2018; Mertens, 2014)."

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci, literatür taraması ve uygulama aşamalarından oluşmaktadır.

Literatür taraması: Var olan animasyon araçları ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda bu araçların eğitimdeki yeri, etkililiği ve kullanılabilirlikleri incelenmiştir.

Uygulama aşaması: Araştırmacılar önce en sık kullanılan animasyon araçlarını incelemiş; bu araçlar arasından hem kullanılabilir hem de etkili olacağı düşünülen Plotagon'u seçerek bu aracın nasıl kullanılacağını açıklamaya karar vermişlerdir. Ardından Plotagon ile on animasyon hazırlanmış ve hazırlık süreci adım adım detaylandırılmıştır.

Veri Analizi Yöntemi

Araştırma bulguları, oluşturulan animasyonların yapım aşamalarına ve animasyon örneklerine yönelik nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. "Betimsel analiz, araştırmacıların olayları, fenomenleri ya da durumları derinlemesine tanımlamaları amacıyla kullanılan, toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre yorumlanması sürecidir. Bu analiz tekniğinin amacı elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Creswell, 2014; Neuman, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ilk olarak teknoloji destekli dil öğretimi, eğitimde web 2.0 araçlarının kullanımı, dil öğretiminde animasyon kullanımı konularında yapılan çalışmalar incelenmiş, etkili olduğu çalışmalarla ortaya koyulan animasyon yapma aracı belirlenmiştir. Animasyonların konuları belirlenirken araştırmacılar tarafından A1 ve A2 düzeyine uygun diyalog konuları belirlenmiş, ardından alan yazında sık kullanılan A1-A2 düzeyindeki ders kitaplarındaki diyaloglarla karşılaştırılmıştır. Bu süreç sonunda animasyon videolarının konu başlıkları netleştirilmiştir.

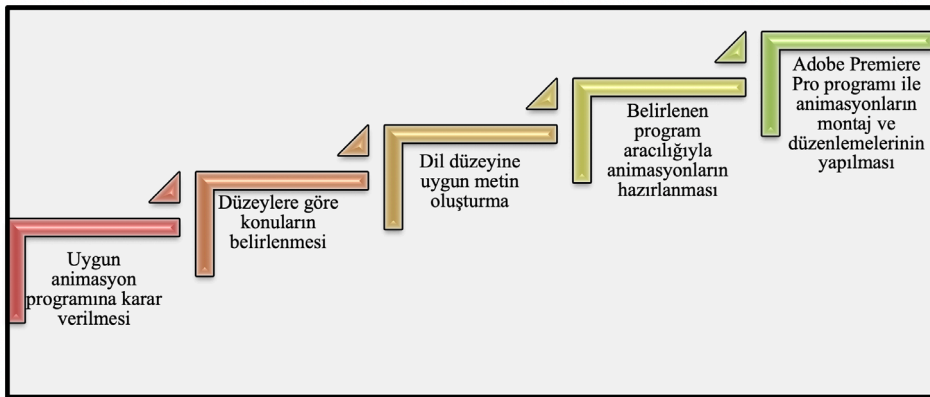
Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Bu bölümde Plotagon animasyon yapma aracı ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek animasyonların nasıl hazırlandığı açıklanmıştır.

Ana dili olarak Türkçenin öğretiminde ise animasyon hazırlama sürecinde bazı basamaklar farklılık gösterebilir. Özellikle “düzeye göre konu belirleme” ve “dil düzeyine uygun metin oluşturma” gibi adımlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine özgüdür. Ana dil öğretiminde öğrenciler zaten hedef dilin doğal kullanıcıları oldukları için, bu tür bir düzeylendirme ihtiyacı genellikle bulunmaz. Bu bağlamda, konu seçimi genellikle sınıf seviyesine göre yapılmakta, dilsel sınırlamalar yerine pedagojik ve müfredat temelli tercihler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenler hazır metinleri doğrudan kullanabilmekte, metindeki dil yapılarının öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine uygunluğu yeterli olmaktadır. Oysa yabancı dil öğretiminde, seçilecek metinlerin hem dil düzeyine uygunluğu hem de öğrenciye sunulacak dil yapılarının kademeli olarak verilmiş olması son derece önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde düzeye uygun animasyon hazırlama basamakları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Düzeye uygun animasyon hazırlama basamakları

Uygun animasyon programına karar verilmesi

Eğitimde kullanılabilen oldukça sezgisel bir içerik oluşturma yazılımı olan Plotagon (Guzman- Gamez ve Moreno-Cuellar, 2019), dil öğretimi ve eğitsel içerik üretimi alanında, diğer animasyon yazılımlarıyla karşılaştırıldığında belirli avantajlar sunmaktadır. Plotagon ile Powtoon, Animaker, Toontastic, Voki ve Vyond karşılaştırıldığında, özellikle karakter tasarımı ve özelleştirme, sahne çeşitliliği ve kullanıcı dostu arayüz gibi alanlarda farklılıklar öne çıkmaktadır. Powtoon ve Animaker, hızlı ve etkili animasyonlar oluşturmak için uygun araçlar olsalar da şablon temelli yapıları nedeniyle kullanıcıların içeriklerini belirli kalıplar içinde sınırlamaktadır. Vyond, profesyonel düzeyde animasyonlar üretmek için geniş olanaklar sunsa da daha karmaşık bir arayüzü olduğu için özellikle eğitimciler ve teknik bilgiye sahip olmayan kullanıcılar için öğrenmesi zaman alabilmektedir. Toontastic ve Voki ise genellikle çocuklara yönelik araçlar olup daha basit animasyonlar ve sınırlı görsel çeşitlilik sunmaktadır. Plotagon'un seçilmesindeki temel nedenlerden biri, gerçekçi karakter tasarımları ve diyalog odaklı içerik oluşturma yeteneğidir. Dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilen ve diğer sık kullanılan animasyon yapma araçlarına tercih edilen Plotagon (Kansızoğlu vd., 2024), karakterlerin duygusal ifadelerinin detaylı bir şekilde sunulmasını sağlar. Bu durum, dil öğrenen bireylerin yalnızca dil bilgisi yapılarını öğrenmekle kalmayıp sosyal ve kültürel bağlamlarda da dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, Plotagon'un sunduğu sahne çeşitliliği, kullanıcıların farklı kültürel ve sosyal bağlamları yansıtan içerikler üretmelerine olanak tanıyarak dil öğretiminde zengin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Örneğin, Guzmán-Gámez ve Moreno-Cuellar (2019), ortaokul öğrencilerinin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Plotagon kullandıkları bir çalışmada, deney öncesi ve sonrası karşılaştırmalarında yazılı ifade puanlarında anlamlı artış bildirmişlerdir (Guzmán-Gámez & Moreno-Cuellar, 2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimlerini inceleyen Kansızoğlu, Durukan ve Kansızoğlu (2024) ise katılımcıların Plotagon'u kullanıcı dostu arayüzü, karakter özelleştirme olanakları ve sahne çeşitliliği nedeniyle diğer araçlara (Powtoon, Animaker, Vyond, Toontastic, Voki vb.) tercih ettiklerini ve ileride de kullanmaya devam etmeyi planladıklarını raporlamışlardır (Kansızoğlu, Durukan & Kansızoğlu, 2024). Teknik açıdan, Plotagon'da 200'den fazla gerçekçi sahne, metinden sese (TTS) entegrasyonu ve senkronize dudak hareketleri sağlayan ses kaydetme aracı bulunmaktadır; bu sayede öğretmenler, metinlerini doğrudan karakterle-

re aktarırken hem görsel hem işitsel uyararla dil becerilerini pekiştirme imkânı sunar (Guzmán-Gámez & Moreno-Cuellar, 2019). Karakterlerin yüz ifadeleri, beden dili ve diyalog akışı storyboard benzeri sezgisel bir arayüz üzerinden kolayca düzenlenebildiği için, Powtoon ve Animaker’in 2B şablon kısıtlamalarından, Voki’nin tek avatar seçeneklerinden ve Toontastic’in çocuk odaklı basit yapısından ayrışır (Kansızoğlu, Durukan & Kansızoğlu, 2024). Bu özellikler, Plotagon’u özellikle sinematik karakter animasyonları üretmek isteyen dil eğitmenleri için ideal kılmaktadır.

Düzeyle göre konuların belirlenmesi

Konuların belirlenmesi sürecinde, dil öğrenen bireylerin etkili iletişim kurmalarını desteklemek amacıyla, gündelik yaşamda sık karşılaşılan durumlar öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, A1 ve A2 düzeylerinde seçilen animasyon konuları, bireylerin farklı iletişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde belirlenmiştir. A1 düzeyi için belirlenen konular: tanışma, alışveriş, hasta-doktor diyalogu, hava durumu, iş başvurusu; A2 düzeyi için belirlenen konular: bayramlar, yolculuk, emlakçı, kafeye gitmek, hobiler ve fobiler. Araştırmacılar tarafından bu konular belirlenirken alanda sık kullanılan A1-A2 düzeyi Türkçe öğretimi ders kitaplarının da diyalog konuları çıkarılmış ve en sık kullanılan konularla animasyon videolarının konuları karşılaştırılarak konu başlıklarının son hâline karar verilmiştir.

Dil düzeyine uygun metin oluşturma

Dil düzeyine uygun metinlerin hazırlanmasında, Kaya’nın (2018) yüksek lisans tezinde sunulan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi konularının öğretim sırası temel alınmıştır. Bunun yanı sıra Karatay ve Kaya’nın (2019, 2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar ve edatlar için geliştirdikleri çerçeve program, metin tasarım sürecinin temel referanslarından biri olarak kullanılmıştır. Metinlerin oluşturulmasında, dil düzeyine uygunluğun sağlanması temel öncelik olmuştur. Bu bağlamda, cümle uzunlukları hedef dil düzeyine uygun şekilde sınırlandırılmış, söz varlığı dil öğrenen bireylerin bilişsel yükünü artırmayacak biçimde seçilmiş ve dil bilgisi yapıları dil düzeyine uygun bir biçimde kademeli olarak sunulmuştur.

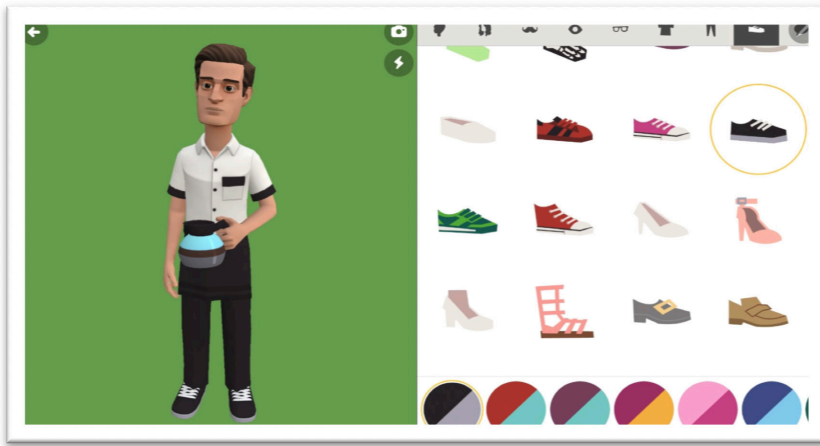
Belirlenen program aracılığı ile animasyonların hazırlanması

Plotagon ile animasyonların hazırlanma süreci sırasıyla verilmiştir:

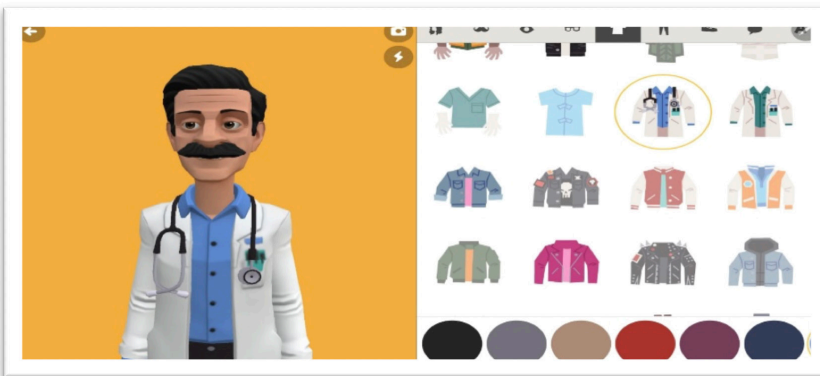
1. Karakter tasarımı ve özelleştirilmesi

Animasyon içeriklerinin temel bileşenlerinden biri olan karakterler, araş-

tırmacı tarafından yazılan A1 ve A2 düzeylerine uygun metinlerdeki karakterlerin kişisel özelliklerine göre özelleştirilmiştir veya yeniden tasarlanmıştır. Bu aşamada, metinlerdeki kişilere uygun olarak karakterlerin fiziksel görünümeleri, giyim tarzları ve genel davranış biçimleri belirli bir bağlama uygun şekilde düzenlenmiştir. Örneğin, alışveriş sahnelerinde bir karakterin genç bir yetişkin olarak tasarımı, hasta-doktor ilişkisi sahnesinde ise doktor karakterinin profesyonel bir görünümle tasarlanması sağlanmıştır. Karakter tasarımı ve görselleştirmesine ait örnekler Resim 1 ve Resim 2’de verilmiştir:



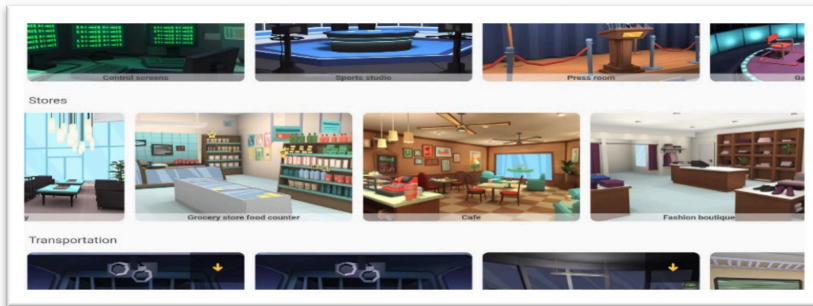
Resim 1. Karakterin garsona uygun olacak şekilde tasarlanması



Resim 2. Karakterin doktora uygun olacak şekilde tasarlanması

2. Sahnelerin seçilmesi ve metinlere göre düzenlenmesi

Bu aşamada, seçilen konuya ve metnin içeriğine uygun sahneler belirlenmiştir. Alışveriş, hasta-doktor ilişkisi, hava durumu gibi günlük yaşamla ilgili konular animasyonlara aktarılmıştır. Ancak, Plotagon’da mevcut olmayan bazı sahnelerle karşılaşıldığında, metinler ve senaryolar, ilgili sahnelere uygun şekilde yenilenmiştir. Örneğin, alışveriş diyaloglarında bir mağaza sahnesinde elbise yerine kazak ve pantolon gibi mevcut öğelere odaklanılarak ilgili metin yeniden düzenlenmiştir. Sahneler metinlerdeki olay akışına uygun olarak seçilmiş ve gerektiğinde sahne değişiklikleri yapılmıştır. Örneğin, yolculukla ilgili bir diyalogda, karakter önce bilet alma noktasında bir sahne ile karşılaşır, ardından uçağın içindeki yolcuların oturduğu sahneye geçiş yapılır. Bu geçişler, metnin ilerleyişine uygun şekilde oluşturulmuştur. Aynı şekilde, emlakçı ile yapılan bir diyalogda, emlakçının her odayı tanıtmayı ile odayı tanımlayan sahneler (salon, banyo vb.) eklenmiş, böylece dil öğrenen bireylere bağlamsal ve kültürel anlam taşıyan bir dil kullanım deneyimi sunulmuştur. Sahne seçimi örnekleri Resim 3’te verilmiştir.

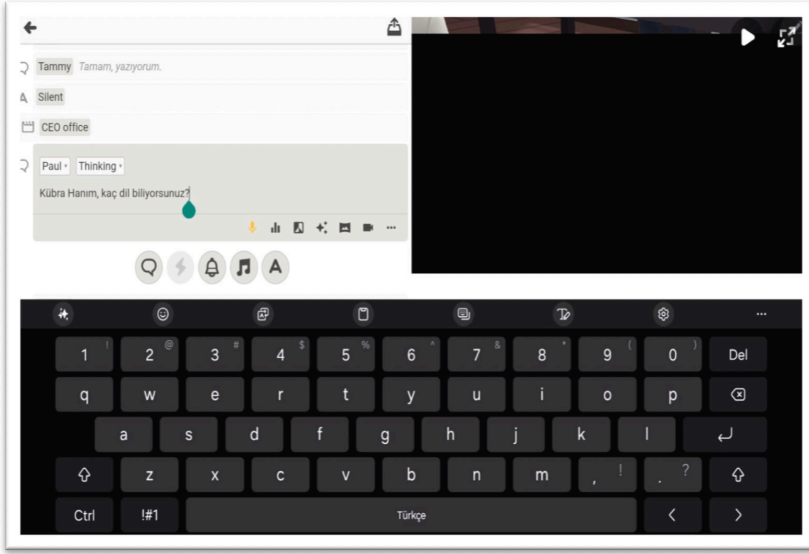


Resim 3. Sahne örnekleri

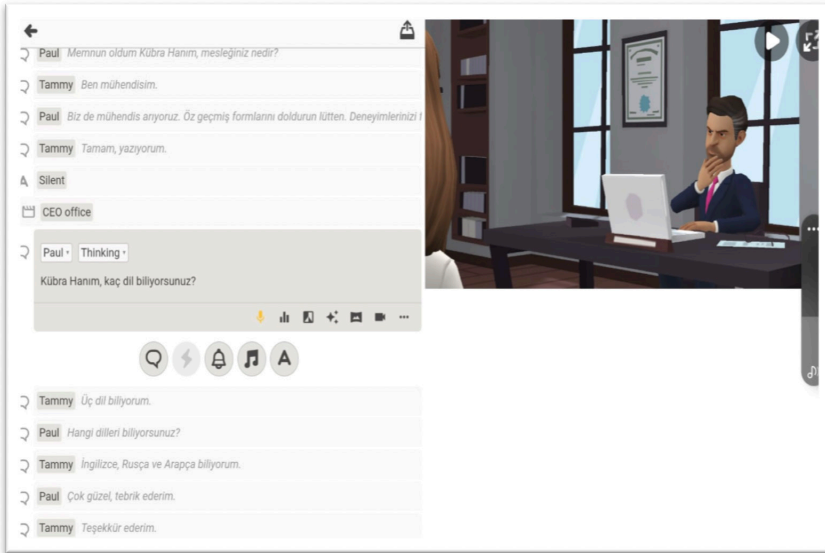
3. Metinlerin sahnelere entegre edilmesi

Metinlerin sahnelere entegrasyonu sürecinde, her karaktere ilgili diyaloga uygun olacak şekilde mimik, duygu ve hareketler eklenmiştir. Bu aşamada, karakterlerin söyledikleri cümlelerin içeriğine göre yüz ifadeleri, beden dili ve ellerin hareketleri gibi görsel unsurlar belirlenmiştir. Örneğin, bir işveren "Kaç dil biliyorsunuz?" sorusunu sorarken karakterin meraklı bir şekilde çenesini sıvazlaması ve yüz ifadesinin ciddileşmesi gibi detaylar, dil öğrenen bireylere sosyal etkileşimdeki incelikleri de kavratmaktadır. Bu sayede, karakterlerin beden dili, diyalogların daha etkili ve anlamlı olmasına katkı sağlamakta, bireylerin gerçek hayatta karşılaşacakları dilsel

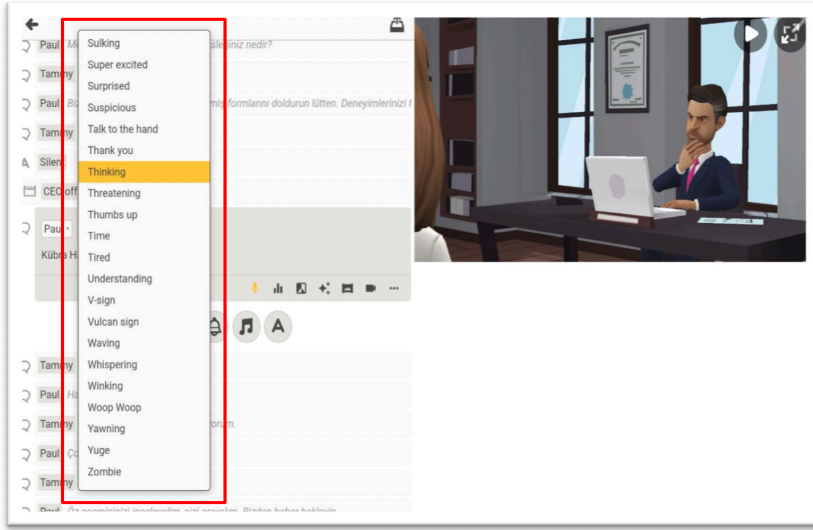
ve sosyal durumları deneyimlemelerine olanak tanımaktadır. Metinlerin sahneye entegre edilmesine ait örnekler Resim 4, Resim 5 ve Resim 6'da verilmiştir:



Resim 4. Seslendirilecek cümlelerin ilgili karakterin altına yazılması



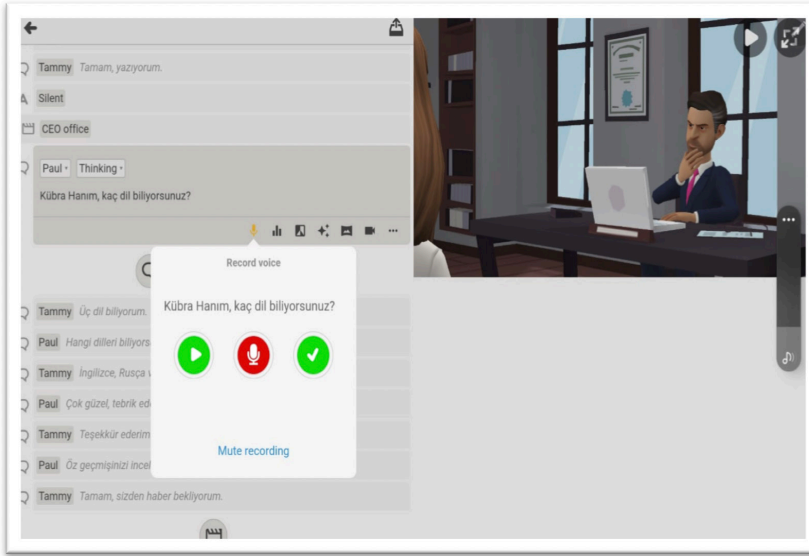
Resim 5. Seslendirilecek cümlelerin yazılarak diyalogun tamamlanması



Resim 6. Karakterin seslendireceği cümleye göre karaktere yüz ifadelerinin eklenmesi

4. Seslendirme

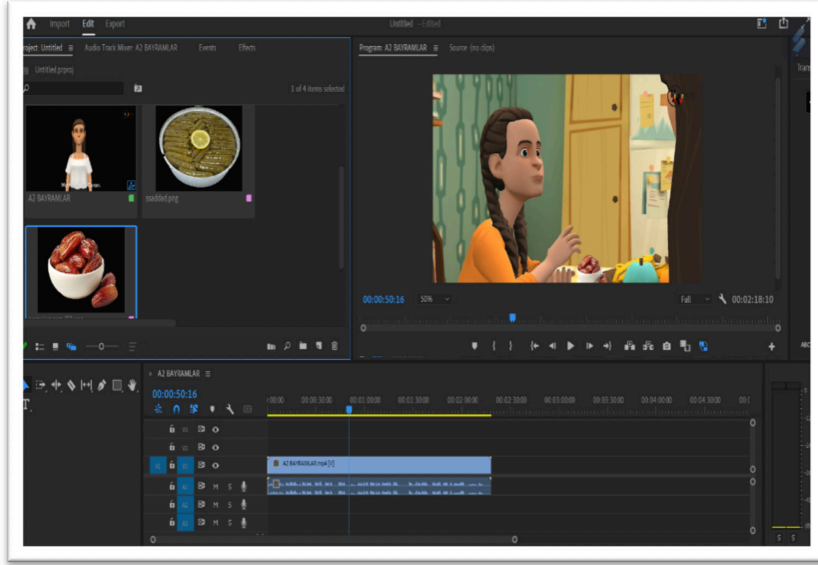
Seslendirme aşamasında, önce kadın ve erkek sesler belirlenmiş ve her karakterin cümlelerinin doğru ton ve diksiyonla seslendirilmesi sağlanmıştır. Plotagon'daki ses kaydetme aracı, ilgili sahnede karakterin sağ altında bulunmaktadır. Ortada kırmızı olarak bulunan ses kaydetme tuşuna basıldığında karakterin ağız hareketleri senkronize bir şekilde gerçekleşir ve ses kaydetme işlemi bittiğinde ağız hareketleri durur. Seslendiren kişi kaydetme tuşunun hemen sağındaki tuştan ses kaydını kaydetmeden dinleyebilir, ses kaydında bir problem varsa ses kaydını tekrar kaydedebilir. Sol taraftaki tuşla ise ses kaydı kaydedilmektedir. Bu özellik, karakterlerin söyledikleri ile görsel hareketlerinin uyumlu hâle gelmesini sağlayarak bireylerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri dil kullanımını deneyimlemelerini mümkün kılmaktadır. Seslendirme aşaması Resim 7'de verilmiştir:



Resim 7. Seslendirme aşaması

5. Adobe Premiere Pro Programı ile animasyonların montaj ve düzenlemelerinin yapılması

Plotagon, animasyon sahnelerine nesne ekleme konusunda sınırlamalara sahip bir yazılım olduğundan, özellikle çeşitli kültürel unsurların yanı sıra ortam sesleri ve diğer görsel detayların eklenmesi için Adobe Premiere Pro gibi profesyonel video düzenleme yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılım, animasyonların görsel zenginliğini arttırmak amacıyla nesnelerin, arka plan seslerinin ve görsel efektlerin eklenmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, Ramazan Bayramı konulu bir animasyonda mutfak sahnesine hurma eklenmiş, benzer şekilde çeşitli sahnelerde ortam sesleri ve atmosferi güçlendiren diğer öğeler de yerleştirilmiştir. Bu tür düzenlemeler, animasyonun kültürel bağlamını ve atmosferini derinleştirmenin yanı sıra dil öğrenme sürecinin görsel ve işitsel açıdan zenginleşmesine katkı sağlamaktadır. Adobe Premiere Pro'nun sunduğu montaj, ses düzenleme ve nesne ekleme olanakları, animasyonların dinamikliğini artırırken dil öğrenen bireylere daha kapsamlı ve gerçekçi bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Adobe Premiere Pro ile yapılan düzenleme örneği Resim 8'de verilmiştir:



Resim 8. Adobe Premiere Pro ile animasyonların düzenlenmesi

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular:

Bu bölümde oluşturulan animasyonlar, karekodları ile birlikte aşağıda verilmiştir:

A1 düzeyinde oluşturulan animasyonlar

Bu bölümde A1 düzeyi için 5 farklı konuda hazırlanan 5 animasyon verilmiş olup “tanışma”, “hasta doktor diyalogu”, “iş başvurusu”, “alışveriş” ve “hava durumu” konusunun animasyonu Resim 9’da verilmiştir. Karekodlar telefondan okutularak videolar açılabilir.



Resim 9. A1 düzeyinde hazırlanan animasyonlar

A2 düzeyinde oluşturulan animasyonlar

Bu bölümde A2 düzeyi için 5 farklı konuda hazırlanan 5 animasyon verilmiş olup “bayramlar”, “emlakçı”, “hobiler ve fobiler”, “kafeye gitmek” ve “yolculuk” konusunun animasyonu Resim 10’da verilmiştir. Karekodlar telefonda okutularak videolar açılabilir.



Resim 10. A2 düzeyinde hazırlanan animasyonlar

Tartışma ve Sonuç

Uzun yıllardır hayatımızda olan teknolojinin dil öğretimine dâhil edilmesi, öğretim sürecinin daha verimli geçirilmesini sağlayabilir. Ayrıca teknolojik araçları cep telefonu, bilgisayar, tablet vb. sık kullanan bireylerin bu araçları sadece birer sosyalleşme ve eğlenme aracı olarak görmeyip aynı

zamanda akademik gelişimlerinde yardımcı olabileceğini, dijital okuryazarlıklarını geliştirebileceklerini (Kleftodimos, 2024; Türkben ve Alptekin, 2023) de görmeleri sağlanabilir.

Dil öğretim materyallerinin çoklu uyaran içermesi, öğrenme sürecine katılan duyu organlarının sayısının artması yeni öğrenmelerin kalıcılığının artması ve anlamlı hâle gelmesi demektir (Yıldız, 2020). Web 2.0 araçlarının yaygınlaştığı günümüz eğitim dünyasında animasyonlar hem çoklu uyaran içermesi hem de dil öğrencilerinin çocukluğundan aşına oldukları çizgi filmleri anımsatması, bu denli iç içe oldukları bir unsuru eğitimle bütünleştirmek; çocuklarda ilgi, merak ve istek uyandırabilecek bir güçtedir (Çelik, 2024) dolayısıyla da öğrencilerin kolay uyum sağlayabileceği materyallerdir. Dil öğretiminde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, kelime öğretimi desteklediği, onları öğrenmeye motive ettiği, dil becerilerini geliştirdiği yapılan çalışmalarla (Kanda, 2018; Kleftodimos, 2024; Özcan, 2015; Özdemir, 2024; Sancak, 2011; Taşdelen, 2022) belirlenmiştir. Dolayısıyla dil öğretimi sürecine animasyonlar dahil edilebilir fakat hangi animasyon aracını seçeceğimiz ve bunu nasıl kullanacağımızın bilinmesi gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların animasyonların dil öğretimi üzerinde etkililiğini ölçen deneysel (Çelik, 2024; Duman, 2024; Kanda, 2018; Kleftodimos, 2024; Kurt, 2018; Özdemir, 2024; Sancak, 2011; Taşdelen, 2022); animasyon araçlarının ve animasyon yapma tekniklerinin neler olduğunu, hangilerinin daha çok tercih edildiğini belirleyen deneysel çalışmalar (Kahraman, 2015; Kansızoglu vd., 2024) olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak araştırmacılar tarafından diğer animasyon uygulamaları da kullanılarak içlerinde en kullanılabilir olduğu düşünülen ve yapılan çalışmalarla da etkililiği ortaya koyulmuş olan Plotagon animasyon yapma aracı kullanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1 ve A2 düzeyinde her bir düzeyden 5'er olmak üzere toplamda 10 animasyon videosu hazırlanmış, hazırlanma basamakları açıklanmış ve hazırlanan animasyonlar konunun ilgililerine karekodlar ile sunulmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu konuda yetersiz çalışma olduğu belirlenmiştir ve Türkçenin ana dili olarak öğretiminde etkililiği birçok çalışmada kanıtlanmış olan animasyonların bu alanda da kullanımı, etkililiğinin ortaya koyulması, animasyon araçlarının nasıl kullanılabileceği konusunda öğretmenlerin bilgilendirilmesinin

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

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.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmada, yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Araştırmada, herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Akbulut, İ., Akyıldız, A., Yılmaz, S., Bayri, E. ve Bayri, G. (2024), Eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci başarısına etkisi. *International QMX Journal*, 3 (2), 940-948.
- [2] Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. & Walker, D. (2018). *Introduction to research in education* (9th ed.). Cengage Learning.
- [3] Ayvaz Tunç, Ö. ve Yavuz, H. (2023). Yaratıcı süreçlerin dijital evrimi: animasyon ve yapay zekâ. *MUJAD Marmara Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 14 (2), 114-132. <http://dx.doi.org/10.29228/sanat.31>
- [4] Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 827-839
- [5] Bekir, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve sesbilgisel bozukluklar: Plovdiv Paisiy Hilendarski Üniversitesi örneği. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12, (24), 319-326.

- [6] Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- [7] Çelik, M. N. (2024). *Animasyon filmlerinin 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- [8] Çolak, M. (2018). *Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe konuşma becerisinin Yedi İklim B1 düzeyi ders materyalleri üzerinden değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- [9] Duman, D. (2024). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin yapay zekâ destekli animasyonlarla öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- [10] Elvan, D. ve Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (6), 100-109.
- [11] Guzmán Gámez, D. Y., & Moreno Cuellar, Y. A. (2019). The use of plotagon to enhance the english writing skill in secondary school students. *Issues Teach.* 21 (1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>
- [12] Güven, A. Z. ve Özbilen, U. (2018). *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma sorunları ve çözüm önerileri (A2 örneği)*. D. Köksal (Ed.). *II. International symposium of educational sciences and social sciences bildiri tam metin kitabı* içinde. (199-204). Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği.
- [13] Güven, E. ve Özmen, C. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ünsüzlerin sesletimine ilişkin bir uygulama. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 211-227. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48884>
- [14] İnal, M. ve Çakır, R. (2021). Use of multimedia materials in teaching Turkish as a foreign language. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3 (2), 87-112. <https://doi.org/10.47157/jietp.954946>
- [15] Kahraman, A. D. (2015). Animation use as an educational material and animation techniques. *Online Journal of Art and Design*, 3(1), 1-12.
- [16] Kanda, H. S. (2018). Role of animation in the education- an overview. *Pramana Research Journal*, 8 (7), 300-307.
- [17] Kansızoğlu, N., Durukan, E. ve Kansızoğlu, H. B. (2024). Türkçe

öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1-24.

[18] Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 1-23.

[19] Karatay, H. ve Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edatlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (3), 1-23.

[20] Karatay, H. ve Tekin, G. (2019). Konuşma eğitiminin parçalı birimleri: Ses ve sesletim eğitimi. *Kesit Akademi Dergisi*, 5 (19), 27-46.

[21] Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

[22] Kaya, S. (2023). *Teknoloji destekli eğitimin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

[23] Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign Language Annals*, 51, 205-218.

[24] Klefodimos, A. (2024). Computer-animated videos in education: a comprehensive review and teacher experiences from animation creation. *Digital*, 4, 613–647. <https://doi.org/10.3390/digital4030031>

[25] Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikâye kullanımının başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

[26] Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage Publications.

[27] Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.

[28] Okur, Ş. (2024). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 25-44. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.12095906>

- [29] Özcan, F. Ö. (2015). *7. sınıf Türkçe dersi bildirme ve dilek kipleri konusunun öğretiminde animasyon destekli 5E modelinin başarı, kalıcılık ve tutuma etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- [30] Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12 (4), 427-444.
- [31] Özdemir, O. (2024). *Türkçe dersinde animasyon kullanımının ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin hikâyeyi anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- [32] Sancak, H. (2011). *Ayrılma hâli ekinin (-DAn) işlevleri ve ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [33] Taşdelen, Z. (2022). *Animasyon destekli öğretim sürecinin matematiksel ilişkilendirme becerilerine etkisi: türev kavramı örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- [34] Tüm, G. (2014). Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29 (2), 255-266.
- [35] Türkben, T. ve Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Millî Eğitim*, 52 (238), 909-932.
- [36] Türkben, T. ve Tarakcı, C. R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Lumi örneği. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi* 9 (1), 85-116. <https://doi.org/10.47479/ihead.1444069>
- [37] Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *ZfWT*, 12 (1), 95-115.

Extended Abstract

The effective use of technological tools in education significantly contributes to the language learning process. While these tools make language teaching more efficient and simpler, they also help the learner retain what is learned by appealing to more than one sense organ. The use of information technologies in education will also contribute positively to the acquisition of digital competence (Kleftodimos, 2024; Türkben & Alptekin, 2023). Multimedia materials make education fun, allow us to get rid of traditional methods, offer an innovative approach, increase students' motivation and academic success, provide students with an individual learning

environment, and enable them to become lifelong learners (Akbulut et al., 2024; Baş & Yıldırım, 2018; Elvan & Mutlubaş, 2020; İnal & Çakır, 2021; Kaya, 2023; Yıldız, 2020).

Animated films are among these multimedia tools. They appeal to children both visually and audibly, and children grow up with animated films from their infancy. Integrating an element that they are so closely involved with into education has the power to arouse interest, curiosity, and desire in children (Çelik, 2024). Animations can construct elements such as facial expressions, movements, and dialogues of characters more effectively (Ayvaz-Tunç & Yavuz, 2023). When the literature is examined, it has been determined that the use of animation in language teaching concretizes grammar topics and increases academic success (Kanda, 2018; Klefodimos, 2024; Özcan, 2015; Özdemir, 2024; Sancak, 2011; Taşdelen, 2022), positively improves concept learning and Turkish learning attitudes (Kurt, 2018), improves students' reading comprehension (Özdemir, 2024), writing skills and motivates them to write (Çelik, 2024). Since language learners will encounter more than one dialogue in animation, listening and speaking skills can also be improved. Many web 2.0 tools can be used in language teaching for animation production, but some of them are difficult for beginners to use, while the characters used in some of them are cartoon characters and do not look like real people. In fact, in a study conducted with teachers, they were required to use web 2.0 tools used in animation production, and the prospective teachers were satisfied with Plotagon, a digital story tool with animation content. All of the prospective teachers who used this tool stated that they would continue to use this tool in the future, that they were partially satisfied with Animaker, and that they did not plan to use Wondershare again (Kansızoğlu et al., 2024). When the frequently used existing animation programs are used by researchers and their positive and negative aspects are compared, it can be said that teachers can benefit from Plotagon in animation production.

In summary, the correct use of technology in education offers significant opportunities to enhance the quality of teaching and increase students' success while enriching students' learning processes. Ai-supported tools and animations can be used as effective materials in students' language learning processes and can increase their interest in learning. Therefore, knowing how to use these tools and how they can be integrated into language teaching is important.

This research was conducted with an applied research design. "Applied research is research that is conducted to solve a practical problem and aims to obtain findings directly related to the field of application (Ary et al., 2018; Mertens, 2014). Such research offers solution-oriented approaches on issues such as evaluating the effectiveness of technological tools in education." Data Collection Process

The data collection process in the research consists of literature review and application stages.

Literature review: In studies conducted on existing animation tools, the place, effectiveness, and usability of these tools in education were examined.

Application stage: First, the most frequently used animation tools were used by the researchers, and it was decided to explain how this tool was used through activities using the Plotagon animation tool, which was thought to be usable and effective. Then, animations were prepared using the Plotagon tool, which was explained step by step.

The research findings were evaluated with the descriptive analysis method, which is one of the qualitative analysis methods for the production stages of the created animations and animation samples. "Descriptive analysis is the process of interpreting the collected data according to predetermined themes, used by researchers to describe events, phenomena or situations in depth. The purpose of this analysis technique is to present the obtained data in an organized and interpreted form (Creswell, 2014; Neuman, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, firstly, studies on technology-supported language teaching, the use of web 2.0 tools in education, and the use of animation in language teaching were examined, and the animation-making tool that was shown to be effective by studies was determined. While determining the subjects of the animations, the dialogue subjects suitable for A1 and A2 levels were determined by the researchers, then the frequently used dialogue subjects in the A1-A2 textbooks, which are frequently used in literature, were compared with the determined subjects, and the final form of the subject titles of the animation videos was decided.

The first finding of the research is the production stages of animations prepared for A1 and A2 levels of teaching Turkish as a foreign language using

the animation tool Plotagon. After deciding on the appropriate animation tool and topics, appropriate characters were created via Plotagon. In selecting and arranging scenes according to the text stage, scenes suitable for the places where the dialogues take place were selected, and the most appropriate scenes for the content were determined by examining Plotagon's existing scene library. However, since the environments in the determined texts were not available one-to-one in some cases, arrangements were made in the content to maintain the integrity of meaning between the scenes and dialogues. In the integration of the texts into the stage, the mimic, gesture, and body language of each character were adapted to make the dialogues more natural. In the dubbing stage, audio recordings were made by considering elements such as the rhythm of each character's speech, emphasis, and intonation, and special attention was paid to the synchronization of the voice and character movements. In the final stage, cultural elements and additional sound effects were added to the animations using Adobe Premiere Pro, and the fluency of the videos was increased. The second finding is related to the animation content created. Within the scope of the research, a total of 10 animations were prepared at the A1 and A2 levels, and five different topics were determined for each level. While animations were produced for the A1 level about getting to know each other, shopping, patient-doctor dialogue, weather, and job application, animations were prepared for the A2 level on the subjects of holidays, travel, real estate agent, going to a café, and hobbies-phobias. QR codes for each animation were created and made available to the relevant people. Animations at the A1 level provide ease of learning for beginner-level students by addressing basic dialogues and the most common communication situations encountered in daily life. On the other hand, animation at the A2 level focused on topics that required students to communicate more extensively, and the dialogues were made longer and more detailed. Animation content at both levels was designed to provide students with language skills that they can use in daily life.

In this study, unlike other studies conducted by using other animation applications by the researchers, the Plotagon animation-making tool, which is considered to be the most usable and whose effectiveness has been demonstrated by the studies, was used in teaching Turkish as a foreign language, and a total of 10 animation videos, five for each level at A1 and A2, were prepared, the preparation steps were explained, and the prepared animations were presented to the relevant parties with QR codes. It was

determined that there is insufficient work on teaching Turkish as a foreign language. Thus, it is thought that the use of animations, whose effectiveness has been proven in numerous studies of teaching Turkish as a mother tongue, in this field, demonstrating their effectiveness and informing teachers about how animation tools can be used and might contribute to the development of the field of teaching Turkish as a foreign language.

Discourse Markers (DMs) in Turkish as a Foreign Language Coursebooks: A Corpus-Driven Approach

Doğan BAYDAL¹

Öz

This study examines the representation of discourse markers (DMs) in Turkish as a Foreign Language (TFL) coursebooks, comparing their distribution with spoken Turkish as documented in the Turkish National Corpus (TNC) (Spoken). The analysis focuses on two widely used coursebook series, Yeni Hitit (levels 1-3) and Yediiklim Türkçe (A1-C2), examining dialogue-based and interactional sections. The most frequent DMs identified in the TNC were manually analyzed and quantified in the coursebooks. Normalized frequency values per million words were calculated, and the data were compared through statistical and visual analyses, including ratio comparisons and corpus-based benchmarks. The findings reveal that discourse markers are consistently underrepresented and unevenly distributed across both series, particularly those central to interactional fluency and pragmatic use. Core markers such as *yani*, *şey*, and *işte* occur at substantially lower frequencies than in spoken Turkish, indicating a gap between pedagogical input and authentic language use. These results support previous research suggesting that language teaching materials tend to prioritize structural aspects of language over discourse-level competence.

Keywords: *Turkish as a foreign language, discourse markers, foreign language coursebooks.*

¹ Öğr. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, doganbaydal@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9392-4779

Kaynak gösterme: Baydal, D. (2026). Discourse markers (dms) in Turkish as a foreign language coursebooks: a corpus-driven approach. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 355- 383.

Geliş tarihi: 20.02.2025 – Kabul tarihi: 22.07.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i1i2002

Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarında Söylem Belirleyicileri: Derlem Tabanlı Bir Yaklaşım

Öz

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında söylem belirleyicilerinin temsiliyetini incelemekte ve bu kullanımın Türk Ulusal Derlemi'nin (TUD) Sözlü bölümüyle karşılaştırmasını yapmaktadır. Çalışma, yaygın olarak kullanılan iki ders kitabı serisine odaklanmaktadır: *Yeni Hitit* (1-3 seviyeleri) ve *Yediiklim Türkçe* (A1-C2). Çözümleme kapsamında, bu serilerin diyalog ve etkileşime dayalı bölümleri incelenmiştir. TUD Sözlü konuşma verisinde en sık kullanılan söylem belirleyicileri belirlenmiş ve bu belirleyiciler ders kitaplarında manuel olarak tespit edilip sayısallaştırılmıştır. Milyon kelime başına normalize edilmiş sıklık değerleri hesaplanmış ve veriler oran karşılaştırmaları ve derlem temelli ölçütler kullanılarak istatistiksel ve görsel çözümlemelerle karşılaştırılmıştır. Bulgular, söylem belirleyicilerinin her iki seride de sistematik olarak az temsil edildiğini ve dengesiz dağıldığını göstermektedir. Özellikle etkileşimsel akıcılık ve pragmatik kullanım açısından önemli olan *yani*, *şey* ve *işte* gibi temel belirleyicilerin, konuşma diline kıyasla oldukça düşük sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Bu durum, öğretim materyalleri ile doğal dil kullanımı arasında bir boşluk olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, dil öğretim materyallerinin söylem düzeyindeki yeterlilikten ziyade yapısal dil özelliklerine öncelik verme eğiliminde olduğunu ortaya koyan önceki araştırmaları desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe, söylem belirleyicileri, yabancı dil ders kitapları.*

Introduction

Discourse markers, from now on DMs, are linguistic elements that play a crucial role in structuring spoken and written communication by signaling relationships between ideas, organizing discourse, and managing conversational flow. They serve various functions, such as indicating contrast, elaboration, cause-and-effect relationships, and topic shifts. Schiffrin (1987) defines DMs as expressions that provide contextual coherence by linking segments of discourse, while Fraser (1999) categorizes them based on their pragmatic functions, such as elaborative, contrastive, and inferential markers. These linguistic elements contribute to the coherence and cohesion of the discourse, making communication more effective and natural.

The importance of DMs in learning a foreign language cannot be overstated. They are essential for achieving communicative competence, as they enable learners to produce and comprehend discourse in a way that mirrors native speaker usage. Studies by Müller (2005) and Fung and Carter (2007) emphasize that foreign language learners who acquire DMs can better understand the pragmatic aspects of communication, thereby improving their fluency and interactional skills. Without adequate knowledge of DMs, learners may struggle with discourse organization, leading to unnatural or fragmented speech and writing.

Given their significance, DMs should be systematically incorporated into language syllabi and coursebooks to support learners in developing natural and cohesive communication skills. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) highlights the importance of DMs in achieving coherence and cohesion in communication, emphasizing their role in enabling learners to express ideas logically and fluently. Researchers such as Fung and Carter (2007) and Gilmore (2007) argue that course materials should include explicit instruction on DMs to help learners recognize and use them appropriately in various communicative contexts. A well-structured syllabus that integrates DMs can enhance language proficiency by providing learners with the tools to manage discourse effectively and align with the communicative competencies outlined in the CEFR.

This study aims to examine Turkish as a Foreign Language (TFL) coursebooks to determine how DMs are presented and whether their inclusion

aligns with the communicative needs of learners. The study adopts a corpus-driven approach, analyzing the treatment of DMs by referring to the most frequently used ones identified in TNC (Spoken) by Aksan et al. (2012). By evaluating their presence and usage within the course materials, the study aims to provide insights into their adequacy and suggest potential improvements for more effective foreign language learning. In line with this aim, the study attempts to answer the following research question:

How are the most frequently used DMs in Turkish, as identified in TNC (Spoken) by Aksan et al. (2012), presented in TFL coursebooks?

Theoretical Background

Discourse Markers

Spoken discourse is characterized by various verbal and non-verbal elements (Norrick, 2012). These elements play a role in collaboratively constructing meaning or actions and signaling the interpretation of utterances, including practices like turn-taking, backchannel responses, pragmatic markers, and gestures (Caffi & Janney, 1994). DMs are a type of pragmatic marker that helps facilitate the flow of conversation, organize contributions in sequence to maintain coherence, and express epistemic and affective perspectives (Fraser, 1996). The term “DM,” as defined by Roulet (1980), highlights the role of social interaction in shaping linguistic structures. He argues that, in addition to linguistic elements expressing epistemic and evaluative stances, illocutionary force, and persuasive intentions, DMs also serve important interactional and organizational functions in discourse. DMs include: (i) pragmatic markers, defined as words or phrases that signal the possible communicative intent of an utterance; (ii) both lexical and non-lexical elements like laughter and backchannels, which convey emotional and cognitive states and may serve as indicators of acknowledgment or lack thereof; and (iii) gestures and other non-verbal strategies, including prosodic features, which can convey a range of social meanings (Norrick, 2012). Example 1 below shows instances of each category from English.

- (1) a. *Well*, I think we should get started.
- b. Speaker 1: I got the promotion!
 Speaker 2: *Oh, really? That's great!*
- c. Speaker 1: Do you agree?
 Speaker 2: (nods) *Mm-hmm.*

In example 1a, the word “*well*” is a discourse marker and signals a transition or hesitation, preparing the listener for what comes next. It acts as a discourse-organizing device rather than adding semantic meaning. In example 1b, “*Oh, really?*” expresses surprise and acknowledgment. “*That’s great*” is a verbal reinforcement of positive affect. The phrase “*oh*” adds an emotional response, while “*really*” questions or verifies the information. In 1c, the head nod is a non-verbal cue signaling agreement. Combined with “*mm-hmm*”, it confirms acknowledgment without disrupting the speaker’s turn.

Norrick (2012) adopts a broad view of discourse markers, including lexical items, non-lexical vocal signals, and non-verbal resources that contribute to interactional meaning. In the present study, however, this broader framework is narrowed to lexical and pragmatic DMs that can be systematically identified in dialogue-based and interactional sections of the textbooks and compared with corpus-based spoken data. In this sense, the study does not attempt to analyse the full multimodal range of discourse markers discussed by Norrick but rather focuses on the subset most relevant to textbook representation and foreign language input. This narrower operationalization is particularly suitable for corpus-informed textbook analysis, as it allows the study to examine how frequently occurring spoken discourse markers are represented in pedagogical materials (Furkó, 2020).

DMs in Turkish

DMs in Turkish range from simple conjunctions to more nuanced expressions that reflect contextual subtleties. The most frequently used DMs in Turkish, as identified in the TNC (Spoken) (Aksan et al., 2012), along with their functional relationships and illustrative examples, are presented below.

“*Yani*” is a multifunctional DM that helps manage the flow of conversation, clarify meaning, emphasize points, or soften statements. Its closest English equivalents include “*I mean*”, “*well*”, “*you know*” or “*so*” depending on the context. Its flexibility makes it one of the most frequently used markers in everyday Turkish speech. Example 2 below shows the usage of “*yani*” as a DM in Turkish.

- (2) *Yani* neden ol-ma-sın?
 well why become-NEG-OPT.3SG

“Well, why not?” (S-BEABXw-0391-686)¹

In Example 2, the DM “*yani*” functions as a reinforcing and emphasis marker that strengthens the speaker’s stance. It signals reasoning or justification for the statement that follows, subtly implying that the idea being proposed is reasonable or logical.

The Turkish DM “*şey*” is one of the most frequently used and versatile elements in spoken language. While its literal meaning is “*thing*,” as a DM, “*şey*” serves various pragmatic functions that go beyond its dictionary definition. It plays a crucial role in managing conversations, structuring speech, and expressing cognitive or emotional states. Example 3 shows the usage of “*şey*”.

(3) *Şey* hani o zehirle-n -di-m de-di-m ya.
well you know this poison-PASS-PST-1SG say-PST-1SG DM
“Well, you know, I said I was poisoned” (S-BEABXO-0392-881)

In example (3), “*şey*” introduces a reminder of something that was mentioned earlier. It signals that the speaker is about to refer back to a previous conversation.

“*İşte*” serves as a multifunctional DM that helps organize conversation, highlight information, and express emotions like resignation or emphasis. Depending on the context, its English equivalents could be “*here*”, “*well*”, “*there you go*”, “*this is it*” or “*you know*”. Its flexibility makes it a fundamental part of natural, spoken Turkish. Example 4 below shows the usage of “*işte*” as a DM in Turkish.

(4) *İşte* birçok öğrenci gel-iyor ev tut-uyor para harca-ıyor.
you know many student come-PROG house rent-PROG money
spend-PROG
“You know, many students come, rent a house, spend money.”
(S-ADABO-0366-469)

In example (4), “*işte*” acts as a framing device that introduces a familiar scenario, suggesting that the actions of the students are typical or illustrative of a broader trend. It adds a conversational tone, making the statement feel more casual and relatable.

¹ The tags in the parentheses were given by Turkish National Corpus (TNC) (Aksan et al., 2012). The letter “S” stands for the spoken data.

“*Falan*” is a versatile DM that adds vagueness, generalization, or informality to speech. It can soften statements, convey indifference, or simply indicate an incomplete list. Depending on the context, its English equivalents may include “*and so on*”, “*etc.*” or “*stuff like that*”. Example 5 shows the usage of “*falan*”.

- (5) Hani erkek-ler-de *falan* çok fazla hisset-me-yiz bu-nu.
 you know man-PL-LOC and.stuff very much feel-NEG-AOR.1PL this-ACC
 “You know, we don't feel this much in men.” (S-AEABUZ-0021-1442)

In example (5), “*falan*” suggests that men are an example of the group being discussed, but the statement may also apply to similar groups or contexts. It broadens the scope without specifying exact limits.

Like “*falan*”, “*filan*” is another DM in Turkish that is used to indicate approximation, vagueness, or generalization. It functions similarly to “*etc.*”, “*and so on*”, or “*or something like that*” in English. Sometimes “*falan*” and “*filan*” are used interchangeably. Example 6 shows the usage of “*falan*” in Turkish.

- (6) Şimdi hiç kimse oğl-u papaz *filan* ol-sun iste-me-z.
 now, nobody son-3SG.POSS priest and.stuff be-OPT.3SG want-NEG-AOR
 “Now, nobody wants their son to be a priest or something like that.”
 (S-ACABUZ-0331-103)

In example (6), the speaker suggests that it's not just about becoming a priest but possibly any religious figure or something in that realm. It allows for an open-ended interpretation, implying “a priest or any similar role” without being too specific.

The DM “*zaten*” frequently reinforces statements, indicates inevitability, or provides additional justification for a point. It can be translated as “*anyway*”, “*already*” or “*as it is*” in English, depending on the context. Example (7) below shows the usage of this DM.

- (7) Şöyle yap-alım, ben fazla dur-mu-ca-m *zaten*.
 this way do-OPT.1PL I long stay-NEG-FUT-1SG anyway
 “Let's do it this way, I won't stay for a long time.” (S-BEABXX-0411-1832)

In example (7), the speaker emphasizes that their decision to not stay long was already the case, regardless of what happened. “*Zaten*” suggests that

the decision is not influenced by the current situation but was already determined beforehand.

“*Tamam*” as a DM in Turkish is a widely used marker that serves various functions in conversation, depending on tone, context, and emphasis. It can function as agreement or acceptance, ending or wrapping up a topic, seeking confirmation, or soothing or calming. Example 8 shows the usage of “*tamam*” in Turkish.

- (8) Şu-nu unut-tuğ-u-nuz an, soru git-ti *tamam*?
 this-ACC forget-PTCP-3SG.POSS-2PL.POSS moment question go-PST okay
 “The moment you forget that, the question is gone, okay?”
 (S-BEABXO-0147-1406)

In example (8), the speaker explains a rule or an important point and wants to ensure the listener understands it. By adding “*tamam*” at the end, the speaker checks if the listener follows along.

The DM “*tabi*” serves various functions, depending on the context and tone of speech. It generally conveys agreement, confirmation, emphasis, or expectation, similar to “*of course*”, “*naturally*”, or “*sure*” in English. Example 9 below shows the usage of “*tabi*”.

- (9) *Tabi* canım ism-in orda dur-uyor.
 of.course my.dear name-2SG.POSS there stay-PROG
 “Of course my dear, your name is there.” (S-BEABXO-0006-600)

In example (9), “*tabi*” reinforces certainty, meaning something like “*of course!*” or “*obviously*” in English. The speaker assures the listener that their name is indeed there.

The DM “*peki*” serves multiple functions depending on the context and tone. It can be translated as “*okay*”, “*well*”, “*alright*”, “*but*” or “*so*” in English. It is often used to signal agreement, introduce a follow-up question, or express hesitation. A related example is given in (10) below.

- (10) *Peki, bu yeterli mi?*
 so this enough Q
 “So, is that enough?” (S-AEABPZ-0331-36)

In example (10), “*peki*” is used to transition into a question that follows from the previous discussion. Here, it signals that the speaker checks whether the current situation meets expectations.

The DM “*haydi*” (also spelled “*hadi*”) is commonly used in spoken language to express encouragement, urgency, invitation, or impatience. It is similar to “*come on*”, “*let’s*”, “*go on*”, or “*hurry up*” in English. Its function depends on the tone and context of the conversation. A related example is given in (11) below.

- (11) *Haydi* *çabuk* *toparlan-ın*.
 let’s quickly get.ready-IMP.2PL
 “Let’s get together quickly.” (S-VI19E1A-4001-859)

In example (11), “*haydi*” signals that the speaker wants the listeners to act quickly. The word “*çabuk*” (quickly) reinforces this urgency. The DM “*neyse*” serves various functions depending on the context and tone. It is commonly used to change the subject, conclude a conversation, downplay something, or express resignation. It can be translated as “*anyway*”, “*never mind*”, “*oh well*” or “*let’s move on*” in English. Example 12 shows the usage of “*neyse*” in Turkish.

- (12) *Neyse* sen yaz yeni numara-yı.
 anyway you write new number-ACC
 “Anyway, write the new number.” (S-SA-16B2A-0311-240)

In example (12), the DM “*neyse*” is used to shift the focus and move on to the main point. The speaker likely mentioned something before but decides not to dwell on it and moves to the main action (*writing down the number*).

In Turkish, the DM “*aynen*” is widely used in informal conversations and serves multiple functions such as expressing agreement or confirmation, emphasizing that something happens in the same manner or indicating that something is the same for the speaker. It can be translated as “*exactly*”, “*totally*”, “*yeah, same*”, “*that’s right*”, or “*just like that*” depending on the context. Example 13 below shows the usage of “*neyse*” in Turkish.

- (13) Evet *aynen* hep-si var.
 Yes exactly all-3SG.POSS exist
 “Yes, that's all there is.” (S-BEABXs-0130-178)

In example (13), the DM “*aynen*” is used to confirm and emphasize agreement with the previous statement. By adding “*aynen*”, the speaker stresses that the information is completely accurate, leaving no room for doubt.

The individual analysis of DMs in Turkish show that these markers are highly context-dependent, often carrying multiple pragmatic functions that extend beyond their lexical meanings. It is undeniable that they serve diverse functions in structuring conversation, managing interaction, and shaping meaning. Next section presents the roles of DMs in foreign language materials.

DMs in Foreign Language Teaching Materials

Discourse markers, which occur frequently in spoken language, are a defining feature of speech. Their significance in everyday communication is considerable, as they support both interpretation and social engagement in interaction (Lam, 2010). Despite their significance in natural speech, research has consistently shown that foreign language teaching materials often fail to adequately represent DMs (Gilmore, 2007; Fung & Carter, 2007). Many textbooks tend to prioritize grammatical structures and lexical knowledge over the discourse-level features that facilitate authentic communication (Müller, 2005). This discrepancy raises concerns about whether learners are sufficiently exposed to the pragmatic and interactional strategies necessary for real-world conversations.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) outlines three types of competence - linguistic, sociolinguistic, and pragmatic - each described in terms of knowledge and skills. Among these, pragmatic competence involves the functional use of linguistic resources (Furkó, 2020). In the CEFR, discourse competence is considered as a component of pragmatic competence and is defined as the ability of language users or learners to organize sentences in a sequence in order to produce coherent stretches of language (Council of Europe, 2001). Furthermore, coherence and cohesion are identified as key criteria that must be fulfilled to ensure clear and effective communication. For the construction of coherent discourse, CEFR emphasizes the importance of discourse competence in language learning, underscoring the need for instructional

materials to reflect natural spoken patterns, including the appropriate use of DMs (Carlsen, 2010). The scale of coherence and cohesion reflects a fundamental distinction in the CEFR's description of language development, namely that between quantity and quality. The use of DMs across proficiency levels is described, on the one hand, in terms of the range of markers employed. At lower levels, learners are expected to use only very basic DMs; at the A2 level, simple markers are introduced; and at the A2+ level, the most frequently occurring DMs are expected. At higher levels, the range of DMs is assumed to expand progressively.

Although DMs have been examined in relation to language teaching materials, their representation and treatment in Turkish as a foreign language coursebooks remain underexplored. Thus, this study fills this gap in the literature by investigating the extent to which DMs are incorporated into teaching materials.

Previous Studies on DMs in Foreign Language Teaching Materials

Although different areas have been examined in foreign language materials before, including studies such as epistemic modality (Holmes, 1988), future time expressions (Mindt, 1997), dialogues (Wong, 2002) and multi-word lexical phrases (Koprowski, 2005). what seems to be limited is the study of the role of DMs.

Lam (2010) examines the discrepancies between the use of the discourse particle “well” by expert English speakers and its representation in secondary-level textbooks in Hong Kong. The findings of the study show that there is a significant misalignment between real-world usage and pedagogical presentation. Textbooks often present “well” in a highly skewed manner, over-emphasizing its use in discussions while virtually ignoring it in presentations. Furthermore, textbooks fail to reflect the diversity of the particle's positioning (especially medial use) and its broad functional range (including textual framing and cognitive processing). Alavi-Nia and Mozaffari (2014) conducts a corpus-based study evaluating the use of discourse particles (DPs) in English as a Foreign Language (EFL) and Persian as a Foreign Language (PFL) textbooks. The results of the study show that EFL course-books utilize DPs at a significantly higher rate (8.8% of total word count) than PFL course-books (6.5%), suggesting that EFL materials more closely approximate naturally occurring language. Regarding the presentation of DMs in English as a Foreign Language (EFL) textbooks,

Shimada (2012) finds significant discrepancies between textbook dialogues and natural speech. The results of the study show that while DMs are essential for communicative competence and indicative of authenticity, textbooks often fail to replicate the frequency and functional variety found in natural conversation. Kawashima (2023) analyses the representation of pragmatic markers - specifically “oh”, “okay”, “well”, and “yeah” - in beginner-level international and Japanese high school ELT textbooks and finds that there are significant discrepancies between textbook dialogues and naturally occurring discourse as represented in the Corpus of Contemporary American English (COCA). Results of the study show that textbooks often limit these markers to a single function and restrict their placement to the beginning of utterances. In contrast, authentic discourse employs these markers for a wider variety of functions and places them in medial or final positions to signal politeness or floor-sharing.

Taken together, these studies reveal a consistent gap in the representation and treatment of DMs in foreign language teaching materials. Next section presents the methodology of the current study.

Methodology

This section explores the study’s methodology in detail. It begins by presenting the DMs examined in the research. Next, the process of data collection is outlined, including an overview of the sample size and the raw frequency of occurrences. Following this, the section provides an in-depth discussion of the analysis of the gathered data.

DMs Selected for Analysis from the TNC (Spoken)

The DMs that are analyzed in this study are taken from TNC (Spoken) (Aksan et al., 2012). The reason for choosing DMs from the spoken section is that they play a crucial role in spoken communication, helping to structure conversations, manage turn-taking, and express interpersonal meanings. Analyzing DMs from the TNC (Spoken) provides valuable insights into how Turkish speakers naturally use these elements in real-life interactions. Moreover, since DMs are highly context-dependent, analyzing them in spontaneous speech rather than controlled settings ensures a more accurate representation of their usage. Table 1 below shows the most frequently used DMs in Spoken Turkish National Corpus.

Table 1. *The most frequently used DMs in Spoken Turkish National Corpus*

Rank	(DMs)	Number of Texts	<i>Of</i>	<i>Nf</i>
1	yani	342	8561	8442.61
2	şey	311	5714	5634.98
3	işte	310	4296	4236.59
4	falan	215	2207	2176.48
5	zaten	275	2156	2126.18
6	tamam	244	2107	2077.86
7	tabi	248	1785	1760.32
8	ya (yaa)	133	1450	1429.95
9	peki	182	986	972.36
10	haydi (hadi)	168	847	835.29
11	filan	100	433	427.01
12	neyse	121	318	313.6
13	aynen	101	262	258.38

Note. *Of* = observed frequency; *Nf* = normalized frequency (per million words). Number of texts refers to the number of texts in which each discourse marker occurs (out of 456 texts). Observed frequency indicates the raw frequency of each discourse marker in the corpus (N = 1014023 words). Normalized frequency represents occurrences per million words.

Table 1 shows that “*yani*”, “*şey*”, “*işte*”, “*falan*”, “*zaten*”, “*tamam*”, “*tabi*”, “*ya (yaa)*”, “*peki*”, “*haydi (hadi)*”, “*filan*”, “*neyse*”, “*aynen*” are the most frequently used DMs in spoken Turkish (as represented in the TNC) according to normalized frequency values. McEnery et al. (2006) emphasize the importance of careful interpretation when analyzing frequency data, as raw counts from a corpus often need to be standardized for meaningful comparisons. Therefore, this study used normalized values of the examined DMs as a reference point in selecting which DMs would be analyzed. Thus, only DMs with normalized frequency values exceeding 250 were selected for analysis in this study.

Data collection

The selection of textbooks for this study is based on their widespread use, proficiency coverage, and relevance to TFL instruction. The research analyses two widely used TFL coursebook series: *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı* and *Yediiklim Türkçe*. The *Yeni Hitit* series (levels 1-2-3), developed by Ankara University’s TÖMER (Turkish and Foreign Languages Research and Application Centre) (2019), is designed to cover CEFR levels A1 to C1 and is recognized for its structured and pedagogical-

ly controlled approach. In contrast, the *Yediiklim Türkçe* series, developed by the Yunus Emre Institute (2016), covers a broader proficiency range from A1 to C2 and is also widely used in teaching Turkish to non-native speakers, offering a more extensive progression across levels within the CEFR framework.

The books include thematic units, dialogues, reading passages, and exercises, making them ideal for analyzing how DMs are integrated into structured language learning. The selection ensures that the study captures how DMs are introduced across different proficiency levels, providing insights into their representation in both beginner and advanced stages of language learning. Additionally, both coursebook series are frequently used in university TFL programs and language institutions, making their analysis relevant for understanding standard TFL instruction. Table 2 below gives detailed information about the coursebooks analyzed in this study.

Table 2. *The coursebooks analyzed in this study*

No.	Coursebook	Publisher	Publication Year	Intended Learners
1	<i>Yeni Hitit 1</i>	Ankara University TÖMER	2019	A1-A2
2	<i>Yeni Hitit 2</i>	Ankara University TÖMER	2019	B1
3	<i>Yeni Hitit 3</i>	Ankara University TÖMER	2019	B2-C1
4	<i>Yediiklim Türkçe A1</i>	Yunus Emre Institute	2016	A1
5	<i>Yediiklim Türkçe A2</i>	Yunus Emre Institute	2016	A2
6	<i>Yediiklim Türkçe B1</i>	Yunus Emre Institute	2016	B1
7	<i>Yediiklim Türkçe B2</i>	Yunus Emre Institute	2016	B2
8	<i>Yediiklim Türkçe C1</i>	Yunus Emre Institute	2016	C1
9	<i>Yediiklim Türkçe C2</i>	Yunus Emre Institute	2016	C2

Table 2 shows Whereas the *Yeni Hitit* series comprises three coursebooks covering CEFR levels A1 to C1, the *Yediiklim Türkçe* series consists of six coursebooks and extends from A1 to C2.

Data analysis

The data analysis in this study adopts a quantitative approach to examine the representation of DMs in both the *Yeni Hitit* and *Yediiklim Türkçe* series and to compare their usage with the TNC (Spoken). Since the reference corpus consists of spoken Turkish, only dialogue-based and interactional sections of the textbooks - including conversations, listening transcripts, speaking activities, as well as workbooks and transcriptions of audio ma-

materials used as supplementary resources - were included in the analysis to ensure comparability.

First, a manual search was conducted to identify occurrences of selected DMs in the textbooks. The total instances of each DM were counted by two researchers. The inter-coder reliability between the researchers is 0.995 (Cohen's Kappa). McHugh (2012) explains that a Cohen's Kappa value ranging from 0.81 to 1.00 indicates an almost perfect level of agreement between raters. Therefore, it can be confidently concluded that the coding process yields reliable results.

The analysis of DMs in *Yeni Hitit* and *Yediiklim Türkçe* was conducted using normalized frequency per million words and ratio comparison to evaluate their distribution against the TNC (Spoken) section. Since the TNC (Spoken) data and the textbook data differ significantly in size, raw frequency counts alone are insufficient for meaningful comparison. To account for this discrepancy, normalized frequencies (i.e., occurrences per one million words) were calculated to standardize the data and enable a proportional comparison. Additionally, ratio analysis was employed to assess the relative representation of DMs in coursebooks compared to their natural usage in the TNC Spoken Section. A ratio value of *1.0* indicates that a discourse marker appears at an equal rate in both corpora, while values above *1.0* indicate overrepresentation, and values below *1.0* indicate underrepresentation or omission. This approach allows for a quantifiable, objective comparison, ensuring that DM usage in coursebooks is evaluated in relation to authentic Turkish discourse patterns.

Findings and Discussion

Findings

Table 3 presents the observed and normalized frequencies of DMs in the *Yeni Hitit-1* (A1-A2) coursebook and the *Yediiklim* A1-A2 coursebooks, as well as in the TNC (spoken), along with their ratio values.

Table 3. Comparison of DMs in *Yeni Hitit-1* (A1-A2), *Yediiklim* (A1-A2), and TNC (Spoken)

Rank	DM	<i>Of</i> (Yeni Hitit)	<i>Nf</i> (Yeni Hitit)	<i>Of</i> (Yediiklim)	<i>Nf</i> (Yediiklim)	<i>Nf</i> TNC	<i>Ratio</i> (Yeni Hitit)	<i>Ratio</i> (Yediiklim)
1	yani	4	117.5	10	704.4	8442.61	0.01	0.08
2	şey	5	146.8	14	985.7	5634.98	0.03	0.17

3	işte	3	88.1	6	352.2	4236.59	0.02	0.08
4	fa lan	0	0.0	0	0.0	2176.48	0.00	0.00
5	za ten	2	58.7	4	281.7	2126.18	0.03	0.13
6	ta mam	17	499.1	19	985.7	2077.86	0.24	0.47
7	ta bi	17	499.1	15	1056.1	1760.32	0.28	0.60
8	ya	0	0.0	4	281.7	1429.95	0.00	0.20
9	pe ki	19	440.5	15	774.7	972.36	0.45	0.79
10	ha di	5	146.8	5	352.2	835.29	0.18	0.42
11	fi lan	0	0.0	0	0.0	427.01	0.00	0.00

Note. *Of*= observed frequency; *Nf*= normalized frequency (per million words). *Yeni Hitit* values are based on a total of 8742 words (A1-A2 levels), and *Yediiklim* values are based on a total of 14199 words (A1-A2 levels). TNC values are normalized per million words (N = 1014023 words). Ratios represent the proportion of textbook frequencies relative to the spoken corpus (TNC).

As shown in Table 3, all DMs are considerably less frequent in both textbook series than in the TNC (spoken). Among the markers, *yani*, *şey*, and *işte* show particularly low normalized frequencies in both *Yeni Hitit* and *Yediiklim* compared to the corpus. In contrast, *peki*, *tabi*, and *tamam* display relatively higher frequencies within the textbooks, although they are still below the TNC values. The marker *ya* is entirely absent in *Yeni Hitit* but appears at a low frequency in *Yediiklim*. Additionally, markers such as *fa lan* and *fi lan* are not attested in either series. Overall, while all DMs are underrepresented in comparison to spoken Turkish, *Yediiklim* generally exhibits higher frequencies across most markers than *Yeni Hitit*.

Table 4 presents the observed and normalized frequencies of DMs in the *Yeni Hitit-2 (B1)* coursebook and the *Yediiklim B1-B2* coursebooks, in comparison with the TNC (spoken), along with their ratio values.

Table 4. Comparison of DMs in *Yeni Hitit-2 (B1)*, *Yediiklim (B1-B2)*, and TNC (Spoken)

Rank	DM	<i>Of</i> (<i>Yeni Hitit</i>)	<i>Nf</i> (<i>Yeni Hitit</i>)	<i>Of</i> (<i>Yediiklim</i>)	<i>Nf</i> (<i>Yediiklim</i>)	<i>Nf</i> TNC	Ratio (<i>Yeni Hitit</i>)	Ratio (<i>Yediiklim</i>)
1	yani	18	528.6	13	525.2	8442.61	0.06	0.06
2	şey	10	293.7	14	525.2	5634.98	0.05	0.09
3	işte	5	146.8	14	613.1	4236.59	0.03	0.14
4	fa lan	2	58.7	0	0.0	2176.48	0.03	0.00
5	za ten	5	146.8	6	350.1	2126.18	0.07	0.16
6	ta mam	5	146.8	9	262.6	2077.86	0.07	0.13

7	tabi	8	234.9	14	613.1	1760.32	0.13	0.35
8	ya	2	58.7	11	613.1	1429.95	0.04	0.43
9	peki	13	381.8	22	963.3	972.36	0.39	0.99
10	hadi	5	146.8	11	613.1	835.29	0.18	0.73
11	filan	0	0.0	0	0.0	427.01	0.00	0.00

Note. *Of* = observed frequency; *Nf* = normalized frequency (per million words). *Yeni Hitit* values are based on a total of 11386 words (B1 level), and *Yediiklim* values are based on a total of 21109 words (B1-B2 levels). TNC values are normalized per million words (N = 1014023 words). Ratios represent the proportion of textbook frequencies relative to the spoken corpus (TNC).

As shown in Table 4, all DMs remain less frequent in both textbook series than in the TNC (Spoken). The markers *yani*, *şey*, and *işte* continue to display relatively low normalized frequencies in both *Yeni Hitit* and *Yediiklim* compared to the corpus. However, *Yediiklim* shows noticeably higher frequencies for several markers, particularly *işte*, *tabi*, *ya*, and *hadi*. The marker *ya* is especially more prominent in *Yediiklim*, whereas it appears only minimally in *Yeni Hitit*. Among the markers, *peki* demonstrates the highest frequency in both series, approaching the TNC value in *Yediiklim*. In contrast, *falan* and *filan* are either absent or minimally represented, particularly in *Yediiklim*. Overall, while DMs remain underrepresented relative to spoken Turkish, *Yediiklim* exhibits a broader and more frequent use of DMs compared to *Yeni Hitit* at this level.

Table 5 presents the observed and normalized frequencies of DMs in the *Yeni Hitit-3 (B2-C1)* coursebook and the *Yediiklim C1-C2* coursebooks, in comparison with the TNC (spoken), along with their ratio values.

Table 5. Comparison of DMs in *Yeni Hitit-3 (B2-C1)*, *Yediiklim (C1-C2)*, and TNC (Spoken)

Rank	DM	<i>Of</i> (Yeni Hitit)	<i>Nf</i> (Yeni Hitit)	<i>Of</i> (Yediiklim)	<i>Nf</i> (Yediiklim)	<i>Nf</i> TNC	Ratio (Yeni Hitit)	Ratio (Yediiklim)
1	yani	8	234.9	19	737.6	8442.61	0.03	0.09
2	şey	9	264.3	17	737.6	5634.98	0.05	0.13
3	işte	7	205.6	15	614.6	4236.59	0.05	0.15
4	falan	3	88.1	1	40.9	2176.48	0.04	0.02
5	zaten	4	117.5	8	327.8	2126.18	0.06	0.15
6	tamam	3	88.1	1	40.9	2077.86	0.04	0.02
7	tabi	6	176.2	4	163.7	1760.32	0.10	0.09

8	ya	1	29.4	15	614.6	1429.95	0.02	0.43
9	peki	5	146.8	13	532.7	972.36	0.15	0.55
10	hadi	7	205.6	5	204.6	835.29	0.25	0.24
11	filan	2	58.7	2	81.8	427.01	0.14	0.19

Note. *Of*= observed frequency; *Nf*= normalized frequency (per million words). *Yeni Hitit* values are based on a total of **13928 words** (B2-C1 levels), and *Yediiklim* values are based on a total of **27066 words** (C1-C2 levels). TNC values are normalized per million words (N = 1014023 words). Ratios represent the proportion of textbook frequencies relative to the spoken corpus (TNC).

As shown in Table 5, DMs remain less frequent in both textbook series than in the TNC (spoken). The markers *yani*, *şey*, and *işte* continue to occur at relatively low frequencies in both *Yeni Hitit* and *Yediiklim* compared to the corpus. However, *Yediiklim* again shows higher frequencies for most markers, particularly *yani*, *şey*, and *işte*. The marker *ya* remains extremely limited in *Yeni Hitit* but is considerably more frequent in *Yediiklim*, indicating a clearer presence of interactional features. Among the markers, *peki* continues to be one of the most frequent in both series, with *Yediiklim* showing a higher value. In contrast, *filan* and *tamam* occur at low frequencies in both series, while *filan* remains relatively infrequent. The markers *tabi* and *hadi* display similar frequencies across the two series. Overall, although DM use increases at this level, both series still fall short of reflecting spoken Turkish, with *Yediiklim* providing a relatively richer and more balanced distribution than *Yeni Hitit*.

Discussion

This section examines the results outlined in the previous section, with support from Figures 1, 2, and 3. Figure 1 below specifically compares DMs in the *Yeni Hitit* 1 (A1-A2) coursebook and the *Yediiklim* A1-A2 coursebooks with the TNC spoken section.

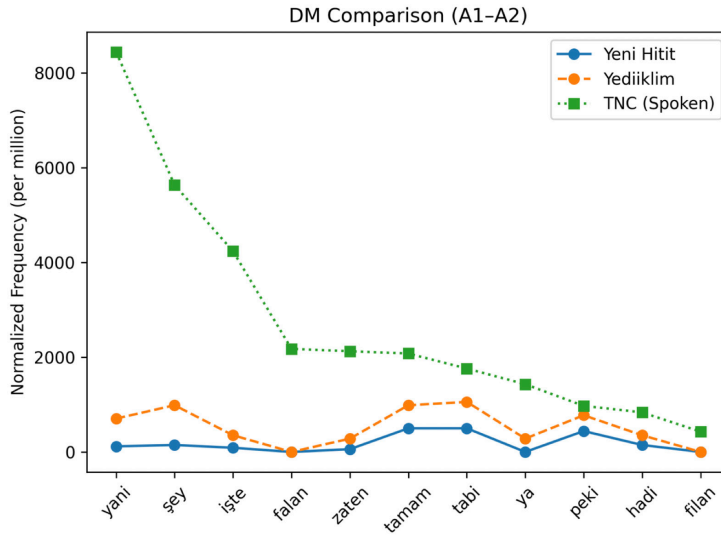


Figure 1. Representation of DMs in Yeni Hitit 1 (A1-A2) and Yediiklim (A1-A2) Compared to TNC (Spoken)

The patterns observed in Figure 1 can be interpreted in light of Carlsen’s (2010) discussion of coherence and cohesion in the CEFR. Although the CEFR predicts an increase in the range of DMs across proficiency levels, it does not assume a corresponding increase in their frequency or density. The findings at the A1-A2 level appear to align with this expectation, as both textbook series display a limited range and low frequency of DMs, reflecting the CEFR’s emphasis on “very basic” and “simple” linking devices at lower levels.

However, when compared to the TNC (spoken), the markedly lower frequencies of core DMs such as *yani*, *şey*, and *işte* suggest that textbook input may not adequately reflect the role these items play in naturally occurring spoken discourse. In this respect, while the textbooks seem to follow the CEFR’s focus on controlled and limited use of cohesive devices, they may simultaneously restrict learners’ exposure to the interactional functions of DMs. Furthermore, the relatively higher presence of markers such as *peki*, *tamam*, and *tabi* indicates a tendency toward more structured and pedagogically oriented discourse, which contrasts with the more varied and spontaneous use of DMs in spoken Turkish. This supports Carlsen’s (2010) observation that the CEFR prioritizes control and efficiency over

frequency but also highlights a potential gap between CEFR-informed materials and authentic language use.

Figure 2 below presents a comparison of DMs in the *Yeni Hitit 2* (B1) and *Yediiklim B1-B2* coursebooks with the TNC spoken section.

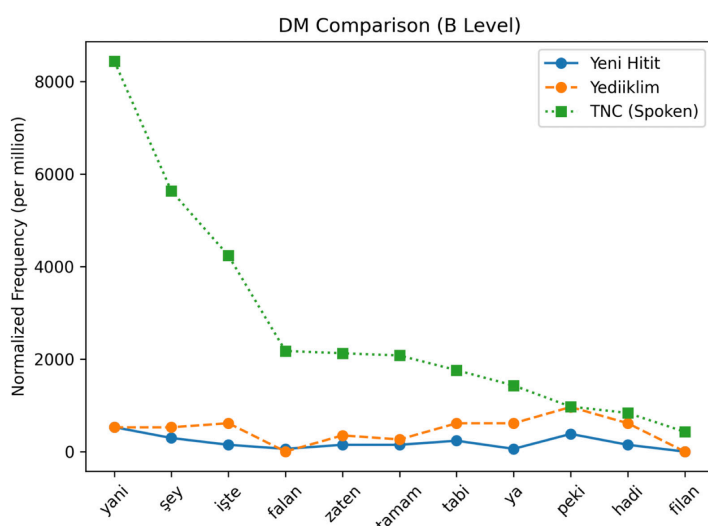


Figure 2. Representation of DMs in *Yeni Hitit 2* (B1), *Yediiklim* (B1-B2), and TNC (Spoken)

The patterns observed in Figure 2 align with Carlsen's (2010) discussion of coherence and cohesion in the CEFR, which emphasizes limited use of cohesive devices at intermediate levels. Although some increase in DM use is evident, the frequencies in both textbook series remain substantially lower than in the TNC, particularly for the most frequently used marker *yani*, as well as other high-frequency markers such as *şey* and *işte*, suggesting restricted exposure to authentic spoken discourse. This finding is consistent with studies reporting underuse or uneven distribution of discourse features in learner language (Hinkel, 2001; Müller, 2005), as well as research showing variability across proficiency levels (Castro, 2004; Johnson, 1992). Furthermore, the relatively higher presence of certain markers in *Yediiklim* compared to *Yeni Hitit* reflects variation in how teaching materials operationalize CEFR principles, reinforcing Carlsen's point that the framework prioritizes control and range rather than frequency.

Figure 3 below presents a comparison of DMs in the *Yeni Hitit 3 (B2-C1)* and *Yediiklim C1-C2* coursebooks with the TNC spoken section.

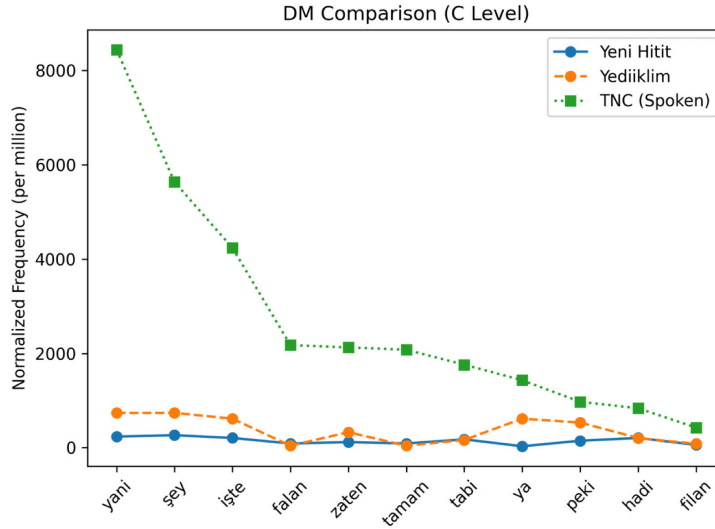


Figure 3. Representation of DMs in Yeni Hitit 3 (B2-C1), Yediiklim (C1-C2), and TNC (Spoken)

The patterns observed in Figure 3 highlight important characteristics of DM use in advanced-level teaching materials. Despite the expectation that higher proficiency levels should involve a wider range and more appropriate use of cohesive devices, the distribution of DMs in both textbook series still differs markedly from the TNC, particularly for high-frequency markers such as *yani*, *sey*, and *iste*. This suggests that advanced learners are not fully exposed to the discourse-pragmatic richness of spoken Turkish, especially in terms of interactional markers.

This pattern reflects the CEFR's emphasis on control, efficiency, and appropriateness rather than increased frequency of use (Council of Europe, 2001). However, the limited presence of key DMs in the textbooks indicates that advanced-level materials may prioritize structurally coherent and formally controlled discourse at the expense of more natural, spontaneous interaction. This observation aligns with previous research showing that learner language - even at advanced levels - may diverge from native usage in terms of the frequency and distribution of cohesive devices (Hinkel, 2001; Müller, 2005), and that increased proficiency does not necessarily

lead to greater density of such features (Castro, 2004; Johnson, 1992). At the same time, the relatively richer and more varied use of certain markers in *Yediiklim* suggests that some materials move closer to reflecting authentic discourse practices, although a noticeable gap with spoken Turkish remains.

Taken together, the findings across all three proficiency levels reveal a consistent gap between the representation of DMs in textbook materials and their use in naturally occurring spoken Turkish. Although some increase in variety and frequency can be observed as proficiency levels rise, both *Yeni Hitit* and *Yediiklim* continue to underrepresent core DMs such as *yani*, *şey*, and *işte* in comparison to the TNC. This suggests that learners are exposed to a limited and pedagogically controlled version of discourse, which does not fully reflect the interactional richness of authentic language use.

These findings are in line with previous research highlighting discrepancies between textbook input and real-world language use. For instance, Lam (2010) demonstrates that textbooks may present discourse particles in a skewed and functionally restricted manner, while Shimada (2012) similarly reports that textbook dialogues fail to capture the frequency and functional diversity of DMs found in natural conversation. Likewise, Kawashima (2023) shows that pragmatic markers in textbooks are often limited to a narrow range of functions and positions, unlike their more flexible and multifunctional use in authentic discourse.

Furthermore, the differences observed between *Yeni Hitit* and *Yediiklim* support the claim that teaching materials vary in how closely they approximate natural language. In this respect, the relatively higher frequency of DMs in *Yediiklim* aligns with Alavi-Nia and Mozaffari's (2014) findings that some instructional materials incorporate discourse features more extensively than others. Overall, the results of the present study reinforce the view that foreign language textbooks tend to simplify and constrain the use of DMs, potentially limiting learners' exposure to the pragmatic and interactional features essential for communicative competence.

Conclusion

This study aimed to answer the research question: “How are the most frequently used DMs in Turkish, as identified in the TNC (Spoken) by Aksan et al. (2012), presented in TFL coursebooks?”

The findings reveal a clear mismatch between the distribution of DMs in naturally spoken Turkish and their representation in TFL coursebooks, raising concerns about the adequacy of these materials for developing communicative competence. Across both *Yeni Hitit* and *Yediiklim* series, DMs are generally underrepresented and unevenly distributed, particularly those central to interactional fluency and pragmatic use. Core markers such as *yani*, *şey*, and *işte* remain considerably limited compared to their high frequency in natural discourse, while several markers occur only minimally or inconsistently. This pattern supports previous research indicating that language teaching materials tend to prioritize structural aspects of language over pragmatic and discourse-level features (e.g. Gilmore 2007; Fung & Carter 2007; Schmitt, 2023; Curry & McEnery, 2025).

From a pedagogical perspective, this lack of authentic DMs conflicts with the CEFR, which emphasizes interactional competence, pragmatic skills, and discourse coherence as key components of communicative language teaching (Council of Europe, 2001). The CEFR explicitly states that learners should be equipped with the discourse strategies necessary for maintaining conversations, structuring speech, and expressing stance - all of which are heavily dependent on the appropriate use of DMs. The absence of such elements in TFL textbooks suggests that learners may struggle with spontaneous communication, interactional coherence, and pragmatic flexibility, leading to speech that feels unnatural and less effective in real-world interactions.

These findings underscore the urgent need for a more corpus-informed approach to TFL material development. Coursebook designers should integrate authentic spoken data, ensuring that DMs are not only included but also presented in meaningful contexts that reflect their natural usage. As previous studies in foreign language teaching have suggested (e.g. Timmis, 2015; Müller, 2005), textbook dialogues must align more closely with real-life communication patterns to enable learners to acquire both linguistic accuracy and pragmatic fluency. Without such improvements, TFL learners will remain at a disadvantage in real-world interactions, unable to fully grasp the nuances of conversational Turkish.

This study has some limitations related to the nature of the data. While the TNC (Spoken) reflects naturally occurring spoken language, the coursebooks represent pedagogically designed and more controlled input. Al-

though only dialogue-based and interactional sections were analyzed to enhance comparability, these sections may still not fully capture the spontaneity and variability of authentic speech. As a result, the lower frequency of DMs in the textbooks may reflect not only underrepresentation but also the effects of pedagogical simplification and material design.

Future research should extend this analysis by examining other TFL textbooks and instructional materials, exploring the explicit teaching of DMs in classroom settings, and assessing the impact of corpus-informed textbook design on learner proficiency. A pedagogical shift toward discourse-focused language instruction, incorporating frequent and functional DMs, would better equip learners for authentic communication and bridge the gap between textbook language and actual spoken Turkish.

Research and Publication Ethics

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

Ethics Committee Permission

The research does not require ethics committee approval.

Conflict of Interest

There is no issue in the research that could lead to a conflict of interest.

Author Contribution

The author solely conceived and designed the study, collected and analyzed the data, interpreted the findings, and wrote, revised, and approved the final version of the manuscript.

Use of Artificial Intelligence Tools

No artificial intelligence (AI) tools were used in the conception, design, data collection, data analysis, interpretation of the findings, or preparation of this manuscript.

References

[1] Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Demirhan, U. U., Yilmazer, H., Atasoy, G., Öz, S., Yıldız, İ., & Kurtoğlu, Ö. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In *Proceedings of the*

Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12) (pp. 3223–3227). European Language Resources Association.

[2] Alavi-Nia, M., & Mozaffari, M. (2014). Discourse particles in EFL and PFL course-books: Tracing text authenticity. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 98, 161–170. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.402>

[3] Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi. (2019). *Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitapları 1-3*. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi.

[4] Caffi, C., & Janney, R. W. (1994). Toward a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, 22(3–4), 325–373. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90115-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90115-5)

[5] Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR levels: A corpus-based study. In I. Bartning, M. Martin, & I. Vedder (Eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 191–210). European Second Language Association.

[6] Castro, C. D. (2004). Cohesion and the social construction of meaning in the essays of Filipino college students writing in L2 English. *Asia Pacific Education Review*, 5(2), 215–225. <https://doi.org/10.1007/BF03024959>

[7] Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

[8] Curry, N., & McEnery, T. (2025). Corpus linguistics for language teaching and learning: A research agenda. *Language Teaching*, 58(2), 232–251. <https://doi.org/10.1017/S0261444824000430>

[9] Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 167–190. <https://doi.org/10.1075/prag.6.2.03fra>

[10] Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931–952. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)

[11] Fung, L., & Carter, R. (2007). Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics*, 28(3), 410–439. <https://doi.org/10.1093/applin/amm030>

[12] Furkó, P. B. (2020). *Discourse markers and beyond: Descriptive and critical perspectives on discourse-pragmatic devices across genres*

and languages. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-37763-2>

[13] Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>

[14] Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12(2), 111–132.

[15] Holmes, J. (1988). Doubt and certainty in ESL textbooks. *Applied Linguistics*, 9(1), 21–44. <https://doi.org/10.1093/applin/9.1.21>

[16] Johnson, P. (1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23(2), 1–17. <https://doi.org/10.1177/003368829202300201>

[17] Kawashima, C. (2023). An analysis of pragmatic markers presented in ELT textbooks. In B. Ferguson, B. Lacy, & R. Derrah (Eds.), *Learning from students, educating teachers: Research and practice* (pp. 162–169). Japan Association for Language Teaching. <https://doi.org/10.37546/JALT-PCP2022-19>

[18] Koprowski, M. (2005). Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal*, 59(4), 322–332. <https://doi.org/10.1093/elt/cci061>

[19] Lam, P. W. Y. (2010). Discourse particles in corpus data and textbooks: The case of *well*. *Applied Linguistics*, 31(2), 260–281. <https://doi.org/10.1093/applin/amp026>

[20] McEnery, T., Xiao, R., & Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. Routledge.

[21] McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>

[22] Mindt, D. (1997). Corpora and the teaching of English in Germany. In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, & G. Knowles (Eds.), *Teaching and language corpora* (pp. 40–50). Longman.

[23] Müller, S. (2005). *Discourse markers in native and non-native English discourse*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.138>

[24] Norrick, N. R. (2012). Listening practices in English conversation:

The responses responses elicit. *Journal of Pragmatics*, 44(5), 566–576. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.08.007>

[25] Roulet, E. (1980). Interactional markers in dialogue. *Applied Linguistics*, 1(3), 224–233.

[26] Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>

[27] Schmitt, N. (2023). Norbert Schmitt’s essential bookshelf: Formulaic language. *Language Teaching*, 56(3), 420–431. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000039>

[28] Shimada, K. (2012). Discourse markers in EFL textbooks and spoken corpora: Materials design and authenticity. *Language Education & Technology*, 49, 215–244.

[29] Timmis, I. (2015). *Corpus linguistics for ELT: Research and practice*. Routledge.

[30] Wong, J. (2002). Applying conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40(1), 37–60. <https://doi.org/10.1515/iral.2002.003>

[31] Yunus Emre Enstitüsü. (2016). *Yedi İklim Türkçe ders kitapları A1-C2*. Yunus Emre Enstitüsü.

Genişletilmiş Özet

Bu çalışma, Türkçede söylem belirleyicilerin yabancı dil olarak Türkçe (YDT) öğretiminde kullanılan ders kitaplarında nasıl temsil edildiğini incelemekte ve bu kullanımın Türk Ulusal Derlemi (TUD) Sözlü verileriyle karşılaştırmasını yapmaktadır. Söylem belirleyiciler, konuşma sırasında akıcılığı sağlama, söylemi yapılandırma ve konuşmacılar arasındaki etkileşimi düzenleme gibi işlevlere sahip önemli dil unsurlarıdır. Bu öğeler, konuşmanın doğal akışını destekleyerek anlamın yorumlanmasını kolaylaştırır ve iletişimde pragmatik yeterliliğin gelişimine katkıda bulunur (Schiffrin, 1987). Bu nedenle, söylem belirleyicilerinin yabancı dil öğretiminde nasıl sunulduğu, öğrencilerin hedef dilde etkili, akıcı ve bağlamsal olarak uygun iletişim kurabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak literatürde, yabancı dil ders kitaplarının söylem belirleyicileri yeterince yansıtmadığı ve bu tür öğelerin çoğunlukla ihmal edildiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Gilmore, 2007; Fung ve Carter, 2007).

Bu çalışmada, TUD (Sözlü) verilerine dayalı olarak en sık kullanılan söylem belirleyicilerinin, Yeni Hitit (1-3 seviyeleri) ve Yediiklim Türkçe (A1-C2) ders kitabı serilerinde nasıl temsil edildiği incelenmiştir. Çalışmanın temel amacı, ders kitaplarında yer alan söylem belirleyicilerinin kullanım sıklığını ve çeşitliliğini ortaya koyarak bu materyallerin doğal konuşma dilini ne ölçüde yansıttığını değerlendirmektir. Çözümleme kapsamında yalnızca diyalog temelli ve etkileşimsel bölümler incelenmiş; ayrıca çalışma kitapları ve ses kayıtlarının yazılı dökümleri de çözümleme kapsamına dahil edilmiştir. Bu yaklaşım, ders kitaplarının özellikle sözlü etkileşim boyutunu daha doğru ve geçerli biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Türkçede en sık kullanılan söylem belirleyicileri *yani*, *şey*, *işte*, *falan*, *zaten*, *tamam*, *tabi*, *ya*, *peki*, *haydi* ve *filan* olarak belirlenmiş ve bu öğelerin ders kitaplarındaki kullanım sıklıkları manuel olarak tespit edilmiştir. Kodlama sürecinde iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çözümleme sonucunda Cohen Kappa katsayısı 0.995 olarak hesaplanmış ve bu değer kodlayıcılar arasında oldukça yüksek düzeyde güvenilirlik olduğunu göstermiştir (McHugh, 2012).

Elde edilen veriler doğrultusunda, her bir söylem belirleyicisinin toplam kullanım sıklığı hesaplanmış ve milyon kelime başına normalize edilmiş sıklık değerleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ders kitaplarındaki kullanım ile TUD Sözlü verilerindeki kullanım arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla oran çözümlemesi yapılmıştır. Oran değeri 1.0'a yaklaştıkça ders kitaplarının doğal konuşma diline daha yakın olduğu, 1.0'ın altındaki değerlerin ise eksik temsili gösterdiği kabul edilmiştir. Bu yöntem, söylem belirleyicilerinin ders kitaplarında ne ölçüde yer aldığını nesnel, sistematik ve karşılaştırmalı biçimde değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Ayrıca, üç farklı yeterlik düzeyinde yapılan karşılaştırmalar, söylem belirleyicilerin dağılımının seviyeye göre nasıl değiştiğini ortaya koymak açısından önemli veriler sunmaktadır ve bu durum öğretim materyallerinin gelişimsel yapısına dair önemli ipuçları sağlamaktadır.

Bulgular hem Yeni Hitit hem de Yediiklim serilerinde söylem belirleyicilerinin genel olarak düşük sıklıkta ve dengesiz biçimde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Tüm seviyelerde, özellikle Türkçede en sık kullanılan *yani*, *şey* ve *işte* gibi temel söylem belirleyicilerinin TUD verilerine kıyasla oldukça düşük sıklıkta yer aldığı görülmektedir. Alt seviyede her iki seride de söylem belirleyicilerinin sınırlı sayıda ve düşük yoğunlukta kullanıldığı, ancak Yediiklim serisinin bazı belirleyicilerde görece daha yük-

sek değerlere ulaştığı tespit edilmiştir. Orta seviyede söylem belirleyici kullanımında belirli bir artış gözlenmekle birlikte, bu artışın doğal konuşma diline yaklaşmak açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Bu seviyede özellikle *ya* belirleyicisinin Yediiklim serisinde daha belirgin şekilde yer aldığı, buna karşın Yeni Hitit serisinde oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Üst seviyede ise söylem belirleyicilerin çeşitliliğinde ve kullanımında artış gözlenmekle birlikte, doğal konuşma dilindeki dağılımla hâlâ belirgin bir fark bulunmaktadır. Bu durum, ileri düzey materyallerde bile söylem belirleyicilerin kullanımının sınırlı kaldığını göstermektedir. Buna ek olarak, iki kitap serisi arası karşılaştırmalar, Yedi İklim serisinin bazı söylem belirleyicilerde daha yüksek oran değerlerine ulaştığını ve bu yönüyle doğal konuşmaya görece daha yakın bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, her iki seride de söylem belirleyicilerin kullanımının genel olarak sınırlı kaldığı ve özellikle etkileşimsel işlevi güçlü belirleyicilerin yeterince temsil edilmediği görülmektedir. Bu durum, ders kitaplarının söylem belirleyicilerini daha çok yapılandırılmış ve pedagojik olarak sadeleştirilmiş bağlamlarda sunduğunu düşündürmektedir ve bu bağlamların doğal konuşma örüntülerini yeterince yansıtmadığını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, ders kitaplarının söylem belirleyicilerini pedagojik olarak kontrollü, sınırlı ve çoğu zaman yapay bir biçimde sunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin doğal konuşma diline özgü etkileşimsel ve pragmatik özellikleri yeterince edinmesini engelleyebilir. Avrupa Ortak Başvuru Metni söylem yeterliliğini iletişimsel yeterliliğin önemli bir bileşeni olarak tanımlamakta ve öğrencilerin söylemi organize etme, akıcılığı sağlama ve bağlamsal uygunluk geliştirme becerilerini kazanmalarını hedeflemektedir. Ancak elde edilen bulgular, mevcut ders kitaplarının bu hedefleri tam anlamıyla karşılayamadığını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının söylem belirleyicileri açısından doğal konuşma dilini yeterince yansıtmadığını göstermektedir. Her ne kadar Yedi İklim serisi bazı açılardan daha yüksek sıklık değerleri sunsa da her iki seride de belirgin bir eksiklik söz konusudur. Bu durum, ders materyallerinin sözlü derlem verilerine dayalı olarak yeniden düzenlenmesi ve söylem belirleyicilerinin daha doğal, çeşitli ve işlevsel bağlamlarda sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı ders kitaplarını ve öğretim uygulamalarını inceleyerek söylem belirleyicilerinin öğretimini daha kapsamlı biçimde ele alması önerilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Tiyatro Metni Uyarlama Çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı¹

Hasan KARAKAŞ²

Halil Erdem ÇOCUK³

Öz

Bu makalede; Tuncer Cücenoglu'nun *Boyacı* adlı tiyatro eseri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki bireylere yönelik uyarlama süreci üzerinden ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bir doküman analizi çalışmasıdır. Araştırmancının veri setini, Tuncer Cücenoglu'nun *Boyacı* adlı tiyatro metni ve bu metnin B2 düzeyine uyarlanmış versiyonu oluşturmaktadır. Veriler metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Uyarlama sürecinde öğrencilerin anlamlandırmada güçlük yaşayabileceği uzun ve karmaşık cümleler, deyimler, eksilteli ifadeler ve kültürel göndermeler tespit edilmiş; bu öğeler sadeleştirme, açıklama ve değiştirim yoluyla öğrenci düzeyine uygun hâle getirilmiştir. Bu işlemler sırasında metnin özgün yapısı, bağdaşıklık ve bağlaşıklık unsurları korunmuştur. Uyarlanan metin üzerinden, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (DOABM) eylem odaklı yaklaşımı merkeze alınarak “alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık” basamaklarını hedefleyen etkinlikler tasarlanmıştır. Dramatizasyon, iş başvurusu formu hazırlama, rol yapma, doğru-yanlış alıştırmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin hem yazılı hem sözlü üretim becerilerini geliştirebilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca metnin yapısal görünümü ve sözcük türü dağılımı, orijinal metinle karşılaştırılmış; içerik bakımından konunun, işlevin, başlığın ve anahtar sözcüklerin korunduğu ortaya konmuştur. Sonuç olarak tiyatro metinlerinin pedagojik uyarlama

¹ Bu makale, Doç. Dr. Halil Erdem ÇOCUK danışmanlığında Hasan KARAKAŞ tarafından hazırlanan ‘Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Bir Tiyatro Metni Uyarlama Çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı’ başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, hasan.karakas@std.yildiz.edu.tr ORCID: 0000-0001-6527-5097.

³ Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halilerdemcocuk@gmail.com ORCID: 0000-0003-0027-4223

Kaynak gösterme: Karakaş, H. ve Çocuk, H. E. (2026). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde tiyatro metni uyarlama çalışması: Tuncer Cücenoglu, Boyacı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 385-417.

Geliş tarihi: 27.10.2025 – Kabul tarihi: 06.05.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i12003

süreciyle yeniden düzenlenmesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dilsel hem de kültürel öğrenmeye katkı sunabileceği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancılar Türkçe öğretimi, metin uyarlama, metin-dilbilim, tiyatro metni, eylem odaklı yaklaşım.*

Drama Text Adaptation Study in Teaching Turkish as a Foreign Language: Tuncer Cücenoglu, Boyacı

Abstract

In this article, Tuncer Cücenoglu's play Boyacı is examined in detail through the adaptation process for B2-level learners of Turkish as a foreign language. This research is a document analysis study conducted within the framework of a qualitative research approach. The dataset of the study consists of Tuncer Cücenoglu's theatrical text Boyacı and its adapted version for the B2 level. The data were analyzed using the descriptive analysis technique within the framework of textlinguistic criteria. During the adaptation process, long and complex sentences, idiomatic expressions, elliptical constructions, and cultural references that learners might find difficult to comprehend were identified; these elements were rendered suitable for the learners' level through simplification, clarification, and modification. Throughout these procedures, the original structure, cohesion, and coherence elements of the text were preserved. Based on the adapted text, activities targeting the stages of "reception, production, interaction, and mediation" were designed, centering on the action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Through activities such as dramatization, preparing a job application form, role-playing, and true-false exercises, it is aimed to enable learners to develop both their written and oral production skills. Furthermore, the structural appearance and word-class distribution of the text were compared with the original, revealing that the topic, function, title, and keywords were maintained in terms of content. In conclusion, it has been determined that reorganizing theatrical texts through a pedagogical adaptation process can contribute to both linguistic and cultural learning in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, text adaptation, text-linguistics, theatre text, action-oriented approach.*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tarihsel süreç içinde farklı biçimlerde yürütülmüş; kimi zaman yaygın kimi zaman ise özgün eğitim bağlamında çeşitli yöntem ve tekniklerle desteklenmiştir. Bu öğretim süreçlerinde temel girdiyi sağlayan ana unsur çoğunlukla metin olmuştur. “İletişimin temel birimi olan metinler, yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir ve iletişimsel yaklaşımın etkisiyle yaygınlaşan özgün malzeme kullanımı metin kullanımında da ön plana çıkmaktadır” (Kökcü, 2020). Metin; dil öğretiminde hem alımlama hem de üretim becerilerini destekleyen, bağlam içinde anlamlandırma imkânı sunan çok katmanlı bir yapı sunar. Pratikliği, dil kurallarını doğal bağlamda sunması, ekonomikliği ve kültürel öğeler taşıması gibi nedenlerle metin, çağdaş dil öğretiminde de temel öğretim materyali olma özelliğini sürdürmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinler çoğunlukla okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılırken dilin dört temel becerisi için ortak bir zemin oluşturur. “Yani doğru hazırlanmış/seçilmiş bir metin hem anlama hem de anlatma becerilerini istendik şekilde geliştirmek için iyi bir materyaldir” (Demirel, 2020a). Metinler, içerik ve biçim açısından iki ana grupta değerlendirilmektedir: özgün (otantik) metinler ve kurgu (yapay) metinler. “Temelde metinler, oluşturulma amacına göre kurgu ve özgün olmak üzere iki grupta değerlendirilmektedir” (İltar ve Açık, 2019). Özgün metinler; belirli bir hedef kitleye hitap etmek amacıyla doğal kullanım bağlamında oluşturulmuş, kültürel ve estetik değer taşıyan metinlerdir. Buna karşın kurgu metinler; belirli dil yapılarını öğretmek amacıyla oluşturulmuş, didaktik ve doğallıktan uzak, çoğunlukla sınırlı bağlamlara sahip metinlerdir.

Dil öğretiminin yalnızca kural öğretiminden ibaret olmadığı, aynı zamanda bir kültür etkileşimi ve düşünsel gelişim süreci olduğu göz önüne alındığında özgün metinlerin öğrenciye daha fazla kazanım sunduğu açıktır. “Çünkü bir dili öğrenmek kelime ya da kural ezberlemekten ziyade kelimelerin, kurallar doğrultusunda birleşerek oluşan dünyayı anlamlandırmaktır” (Duman, 2003). Ancak özgün metinlerin içerdiği yoğun kültürel öğeler, estetik yapı ve sözcüksel çeşitlilik özellikle başlangıç ve orta düzeydeki öğrenciler açısından anlama zorluğu yaratabilmektedir. Bahşi ve Özen’in (2024) ifade ettiği gibi özgün (otantik) metinler, hedef dilin doğal kullanım bağlamlarında ana dil konuşurları tarafından üretilen sözlü ve yazılı dil ürünleridir. Bununla birlikte bu metinlerin dil öğretiminde kul-

lanılabilmesi, öğrenci düzeyine uygun biçimde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Bu durum, metin değiştirim (text modification) ya da uyarlama ihtiyacını doğurmaktadır. “Metin değiştirim ya da metin uyarlama bir metnin üzerinde yapılan dil bilimsel değişiklikleri kapsar. Metin değiştirim işleminde okuyucunun kaynak metni anlamasını zorlaştıracakı düşünülen sözdizimsel ya da sözcüksel öğeler çeşitli işlemlerle kolay, anlaşılabilir hâle getirilmeye çalışılır” (Ay ve Gülmez, 2021).

Metin uyarlama; öğrenciye sunulacak dil girdisinin daha anlaşılabilir hâle getirilme, anlama düzeyine uygun olarak söz dizimsel ve sözcüksel düzenlemeler yapılma sürecidir. Bu yaklaşım, Krashen’in “anlaşılabilir girdi (i+1)” kuramıyla da uyumludur (Krashen, 1992). “Türkçe öğretiminde, en alt basamaktan itibaren öğrencilerin dil gelişimlerine ve anlam evrenlerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü ve kurallarını yansıtan yazınsal ve öğretici metinler kullanılması, öğretimden istenilen verimin alınmasında temel bir etkidir” (Sever, 2008). Öğrenci, bildiği yapılarla benzerlik taşıyan ancak bir üst düzeye hitap eden girdilerle karşılaştığında dilsel gelişim daha etkili ve motivasyonu destekleyici bir şekilde sağlanabilmektedir. “Yani dil öğrencisi kendi dil seviyesine uygun seviyelendirilmiş ne kadar çok okuma-anlama materyali bulursa bunu kendi zevkine göre seçmekte ve bundan faydalanmakta o derece özgür olacak ve buna paralel olarak pek çok uygun anlaşılır girdi ile karşılaşacaktır” (Demirel, 2020b:145)

Metin sadeleştirme sürecinde genellikle iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır: sezgisel ve yapısalcı. Sezgisel yaklaşım, öğreticinin kişisel deneyimlerine ve pedagojik sezgilerine dayanırken yapısalcı yaklaşım; metin uzunluğu, sözcük sıklığı, karmaşıklık düzeyi gibi ölçülebilir değişkenlere odaklanır. Ancak her iki yöntemin de eleştiriye açık yönleri bulunmaktadır. Özellikle metnin anlam, biçim ve içerik bütünlüğünün korunamaması, yeni metnin estetik değerlerinden uzaklaşması gibi sorunlar, sezgisel yöntemde söz konusu olabilmektedir.

“Bununla birlikte yukarıda belirtilen hedef kitlelerin dil yeterlilikleri ile malzemeler arasında bir düzey uygunluğunu belirleme amaçlı eşleştirme ve okuma malzemelerinin zorluk düzeylerini belirlemede tutarlı olsalar da, tarafsız zorluk düzeyi ölçümleri ile karşılaştırıldığında, sezgiye dayalı uygulamaların düzey belirlemeleri yetersiz ve eksik kalabilmekte; bu uygulama, özellikle ikinci/yabancı dil öğrenimi alanında ifade edildiği gibi, eğer eğitim almamış kişiler tarafından yapılırsa da güvenilir olmaktan çıkabilmektedir.” (Aziz vd. 2010’dan akt. Durmuş, 2013).

Bu nedenle metindilbilimsel ölçütlerin rehberliğinde gerçekleştirilen metin uyarlama süreçleri daha sistemli ve sürdürülebilir sonuçlar doğurabilir. Metindilbilim, bir metni metin yapan unsurları (bağdaşıklık, bağlaşıklık, tutarlılık, anlamlılık vb.) esas alarak uyarlama işleminin sözcüksel, söz dizimsel, anlambilimsel ve söylem boyutlarını dikkate alarak gerçekleştirilmesini önerir. Metinlerin küçük ölçekli yapısında (gönderim, bağlaç, eksilti, zaman vb.) ve büyük ölçekli yapısında (biçem, işlev, konu, tema) yapılan analizler, sağlıklı bir değiştirim sürecinin temelini oluşturur.

“En başta böyle bir sadeleştirme ile öğrencilerin dil düzeylerine uygun sözcük ve dil bilgisi yapılarının kullanılması yoluyla metinlerde anlaşılmayan noktaların anlaşılabilirliği artırılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin daha önceden öğrendikleri yapılarla ve sözcüklerle karşılaşmaları, anlama düzleminde onlara pratik sağlarken söz konusu yapıları ve sözcükleri pekiştirmeleri için de fırsat oluşturmaktadır” (Bakan Aktaş ve Ay, 2021).

Alan yazınında yapılan çalışmalar incelendiğinde hikâye, masal, efsane gibi anlatı türlerine yönelik metin uyarlama çalışmalarının oldukça fazla olduğu; buna karşın tiyatro türünde yapılan çalışmaların sayıca yetersiz kaldığı görülmektedir. “Metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalarda sadeleştirmenin daha çok hikâye türünde yapıldığı tespit edilmiştir” (Kaya ve Avşar, 2024). Ayrıca Türkçe alanyazınında metin değiştirim çalışmalarının büyük ölçüde yazınsal metinler etrafında yoğunlaştığı ve bu durumun alanda türsel bir tekdüzeliğe işaret ettiği belirtilmektedir (Sarıgül ve Bozkurt, 2026). Oysa tiyatro; dili sözlü biçimde deneyimleme, rol yapma, grup hâlinde etkileşim kurma ve gerçek iletişim bağlamlarında dili kullanma açısından eşsiz olanaklar sunmaktadır. Ayrıca Türk yazınında yer alan çağdaş tiyatro metinleri, dilin estetik kullanımı kadar kültürel zenginliği de barındırması açısından özel bir yere sahiptir.

Bu bağlamda, çalışmanın odağını oluşturan Tuncer Cücenoglu’nun *Boyacı* adlı tiyatro metni, Türk tiyatrosunun önemli örneklerinden biri olarak seçilmiştir. Kültürel öğelerle bezenmiş, eleştirel bir dünya görüşü sunan ve bir sorgulama içeren bu metin; dilsel yapısı, karakter sayısı, sahne kurgusu ve tematik bütünlüğü açısından uyarlanmaya uygun özellikler taşımaktadır.

Yabancı dil öğretimi, insanlık tarihi kadar eski bir sürecin ürünüdür. Sümer, Akad ve Asur uygarlıklarının diller arası etkileşimi, tarihsel olarak yazılı ve sözlü ilk yabancı dil öğrenim süreçlerinin temellerini oluşturmuştur.

“İnsanların; seyahat, ticaret, sömürgecilik, evlilik gibi sebeplerle ve başkalarıyla iletişim kurmak amacıyla çoğu zaman ciddi ve bilimsel bir öğretim olmadan, doğal ortamda yabancı dil öğrendikleri bilinen bir gerçektir” (Meskill, 2002). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu bağlamda değerlendirildiğinde hem eski Türk lehçelerinde hem de Arapça ve Farsça ile yoğun ilişkilerin yaşandığı dönemlerde gelişim göstermiştir. Yazılı örnekler açısından en dikkat çeken eserlerden biri, Kaşgarlı Mahmud’un *Divânü Lügâti’t-Türk* adlı sözlüğüdür. Bu eser yalnızca sözcük listeleri değil aynı zamanda kullanım bağlamları ve kültürel öğeleriyle sistemli bir öğretim anlayışını barındırmaktadır. “Eserdeki dil öğretim yöntemini, günümüzde dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle karşılaştırdığımızda, önümüze ilginç veriler çıkmaktadır. Divanü Lügati’t-Türk, günümüzde kullanılan yöntemlerin birçoğunu bünyesinde barındırmaktadır” (Onan, 2003).

Cumhuriyet Dönemi’yle birlikte Türkçenin yabancılara öğretimi, kurumsallaşmış ve bilimsel temele oturtulmuştur. “1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydetmiştir” (Biçer, 2012). 1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER, bu sürecin ilk örneklerinden biridir. Devam eden yıllarda Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla yurt içi ve yurt dışında yürütülen sistematik çalışmalar, öğretim materyallerinin çeşitlenmesini ve yöntemlerin gelişmesini sağlamıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Ana Akım Yöntemler

Dil öğretimi, tarih boyunca çeşitli kuramsal yaklaşımlarla şekillenmiştir. Bu yaklaşımlar; öğrenen profiline, toplumsal ihtiyaçlara ve dilin işlevine göre biçimlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de tarihsel süreç içerisinde *dil bilgisi-çeviri yöntemi*, *doğrudan yöntem*, *işitsel-dilsel yöntem*, *iletişimsel yaklaşım* gibi çeşitli yöntemler denenmiştir. Ancak günümüzde öğretim anlayışı büyük ölçüde “eylem odaklı yaklaşım” çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. Avrupa Ortak Başvuru Metni (DOABM), bu sürecin temelini oluşturur. Bu yaklaşımla öğrenen yalnızca bilgiyi alan değil sürecin aktif bir katılımcısı hâline gelmiştir. Etkileşimsel etkinlikler, görev temelli öğrenme ve anlamlı iletişim ortamları ön plana çıkmıştır. Hangi yaklaşım benimsenmiş olursa olsun dil sınıfındaki görevlerin DOABM tanımlayıcı şemasında listelenenler gibi gerçek hayatın içinde de meydana gelen iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerini içermesi gerekmektedir (Council of Europe, 2018).

Avrupa Ortak Başvuru Metni (DOABM) ve Eylem Odaklı Yaklaşım

Dil öğretimi süreçlerinde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve 2001 yılında yayımlanan Avrupa Ortak Başvuru Metni (DOABM); dil öğretiminde ortak terminoloji, ölçüt ve yeterlik düzeylerinin oluşturulmasına katkı sağlamıştır. DOABM, A1 düzeyinden C2 düzeyine kadar uzanan altı seviyede dil yeterliliğini tanımlamakta; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık becerilerini eylem odaklı bir çerçevede ele almaktadır. Bu çerçevede, öğrencinin yalnızca dil bilgisini edinmesini değil aynı zamanda dilin işlevsel yönlerini kullanarak sosyal etkileşime geçmesini ve bu süreçte kültürel öğelerle tanışmasını da amaçlamaktadır. DOABM'nin öne çıkan yönlerinden biri, dilin toplumsal bir eylem ve iletişim aracı olarak görülmesidir. Öğrenci, bu yaklaşımda etkin öznedir ve dil öğrenme süreci; gerçek yaşantılarla, problem çözme durumlarıyla ve görevlerle desteklenmelidir. Bu bağlamda, dil öğretiminde kullanılacak metinlerin anlamlı, bağlama dayalı, kültürel öğeler barındıran ve öğrencinin duygusal katılımını sağlayabilecek nitelikte olması gerekir.

DOABM'nin vurguladığı bir diğer önemli boyut da çok dillilik ve kültürler arası farkındalık kavramlarıdır. Dil öğretimi yalnızca hedef dilin kurallarını öğretmekle sınırlı kalmaz aynı zamanda öğrencinin başka kültürleri tanımasını, kendi kültürüyle kıyas yapabilmesini ve bu farkındalığı dilsel üretime yansıtmasını da sağlar. Bu bağlamda tiyatro metinleri gibi edebî ürünler, DOABM'nin öngördüğü çok boyutlu dil öğretimi anlayışıyla örtüşmektedir.

Metin Odaklı Dil Öğretimi ve Tiyatro Metinlerinin Yeri

Metindilbilim; bir metni yalnızca cümlelerden oluşan bir yapı olarak değil bütüncül, tutarlı, bağlama bağlı ve işlevsel bir iletişim aracı olarak ele alan bir disiplindir. Bu kuramsal çerçeveye göre bir metni “metin” yapan bazı temel ölçütler vardır. Bunlar arasında bağdaşıklık, bağlaşıklık, durumsallık, amaçlılık, kabul edilebilirlik gibi unsurlar yer alır. Ayata Şenöz (2005), metnin tıpkı bir kumaş gibi kendini oluşturan ilmeklerden meydana geldiğini ve bu ilmeklerin eksikliğinin kumaşı hatalı göstereceği gibi metnin unsurlarının eksikliğinin de metni eksik veya hatalı gösterebileceğini vurgulamaktadır.

Geleneksel dil öğretiminde sıkça karşılaşılan gramer-odaklı, mekanik ve yapay örneklerin yerini anlamlı bağlamlara oturtulmuş doğal dil girdileri almaya başlamıştır. Bu dönüşümde, metin odaklı dil öğretimi anlayışı

büyük önem kazanmıştır. Bu anlayışa göre dil yalnızca kurallar bütünü değil iletişimsel bir araçtır ve öğretim sürecinde de bu işlevsel yönüyle ele alınmalıdır. Metinler, bu sürecin hem dil girdisi hem de kültürel bağlam kaynağı olarak merkezinde yer alır. Yabancı dil öğretiminin çok kültürlü bir iletişim sürecini kapsadığı ve tarihsel olarak dillerin öğretimiyle birlikte kültürel unsurların da aktarılmasının hedeflendiği, bu bağlamda öğreticilerin dili ve kültürü birlikte yansıtan içerikleri öğretim sürecine dâhil etme eğiliminde oldukları ifade edilmektedir (Kırbaş, 2022). Özellikle tiyatro metinleri, bu bağlamda çok yönlü öğretim materyalleri sunar. Arslan ve Gürsoy’a (2008) göre “Rol yapma ve drama gibi oyun asıllı etkinliklerle gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi, günümüzün en isteklendirici metotlarından biridir”. Çünkü tiyatro; dilin sözlü kullanım biçimlerine aşinalık kazandıran, doğrudan konuşma diline yakın, diyalog temelli yapılar barındırır. Drama temelli öğretim uygulamalarının, dilbilgisel ve toplum dil bilgisel yapıların bağlam içinde kullanılmasına imkân tanıyarak bu yapıların kalıcı biçimde edinilmesini desteklediği belirtilmektedir (Kutlu ve Çevik, 2024). Ayrıca öğrenciye yalnızca dil girdisi sunmakla kalmaz jest, mimik, tonlama gibi söz dışı öğelerle bütünsel iletişim deneyimi yaşatır. Aytaş’ın (2017) vurguladığı gibi “Bir izleyici huzurunda sergilenen bu eserler, karşılıklı etkileşimi sağlamanın yanında, gösterme unsurlarının etkili kullanımı sayesinde çok yönlü bir öğrenmeye kaynaklık etmektedir”. Tiyatro, dilin yalnızca bilişsel değil duyuşsal, estetik ve kültürel boyutlarını da harekete geçiren bir araçtır. Özdemir ve arkadaşlarının (2014) çalışması, tiyatro etkinliklerinin sadece sözlü anlatımda değil aynı zamanda yazılı dil gelişiminde de etkili olduğunu göstermiştir. Özellikle oyun yazımı ve düzeltme süreçlerinde öğrencilerin deyim, atasözü ve kültürel dil yapılarıyla temas kurmaları, bu tür çalışmaların kalıcı öğrenme sağladığını ortaya koymuştur.

Bu yönüyle tiyatro metinleri; DOABM’nin öngördüğü eylem odaklı, kültürel farkındalıklı, çok becerili öğretim anlayışının pratiğe dönüştürülmesinde etkin bir araç olarak değerlendirilebilir. Bu noktada, metnin yapısal bütünlüğünü ve anlam örgüsünü açıklayabilmek için metindilbilimsel bazı temel kavramlara değinmek yerinde olacaktır.

Bağdaşıklık (coherence), metnin anlamsal düzeyde tutarlılığını ifade eder. “Anlatıdaki hiçbir şey temelsiz değildir. Her şey nedene ve zorunluluğa dayanmalıdır. Biçimsel açıdan yapıttaki her şey, yapıtın yaratılmasına izin vermek için vardır” (Günay, 2007). Sözcükler ve kavramlar arasında an-

lam ilişkilerinin kurulması, metnin okuyucu tarafından anlamlı bulunmasını sağlar. *Bağlaşıklık (cohesion)* bir metindeki söz dizimsel ve biçimsel düzeydeki bütünlüğü sağlar. “Bir metin biçimsel karakteristiğini ve metinsellik özelliğini tümcelerın bir araya getiriliş şekilleriyle kazanır” (Dilidüzgün, 2008). Zamir kullanımı, bağlaçlar, zaman kipleri gibi yapılar bu uyumu destekler.

Durumsallık, metnin üretildiği ve tüketildiği bağlama uygun olmasını; *amaçlılık*, metnin bir iletişim niyeti taşımasını; *kabul edilebilirlik*, metnin okuyucu tarafından anlaşılabilir ve inandırıcı bulunmasını; *bilgisellik* ise metnin yeni bilgi sunma işlevini ifade eder.

Bu unsurlar özellikle uyarlama sürecinde kritik rol oynar. Çünkü bir metni basitleştirmek ya da sadeleştirmek, onun metinsellik özelliklerini zedeleyebilir. Bu nedenle uyarlama işlemi yalnızca yüzeysel değil derinlikli metin analizine dayandırılmalıdır.

Metin Uyarlama / Değiştirim Kavramı

Özgün edebî metinlerin dil öğretiminde kullanılması önemli bir kazanım sağlamaktadır. “Özgün metinler, eğitsel amaç gütmeyen gerçek yaşam metinleri olarak tanımlanır” (Wallace, 1992). Ancak bu metinlerin doğrudan kullanımı, özellikle orta ve başlangıç düzeydeki öğrenciler için, anlam zorluğu yaratabilir. Bu noktada metin uyarlama, öğretim sürecinin işlevselliği açısından gereklilik hâline gelmektedir. Uyarlama; öğrencinin anlama düzeyine uygun biçimde metnin sözcük, yapı, kavram ve uzunluk gibi yönlerden yeniden yapılandırılması sürecidir. “Çünkü metin sadeleştirme, sadece metni dilbilgisel ve sözlüksel olarak düzeye uygun hale getirme işlemi değildir. Aynı zamanda kavramsal ve kültürel olarak da yoğunluk ölçüsü azaltılmaktadır” (Bakan, 2012).

Metin değiştirim süreci genellikle iki yaklaşıma dayandırılır:

Sezgisel yaklaşım; öğretmenin pedagojik deneyimine ve öğrenciyi tanıma becerisine dayalı olarak yapılan, bağlama duyarlı bir yeniden yazım sürecidir. Sezgiye dayanması, yalnızca belirli öğrenci grubuna hitap etmesi, bilimsel temelde ilerlememesi gibi konularda eleştirilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin metinlerin zorluk düzeyini belirlemede sezgisel değerlendirmelere başvurduğu görülmekle birlikte, bu tür değerlendirmelerin nesnel ölçütlerle desteklenmemesi çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Nitekim öğretmenlerin materyallerin zorluk derecesini belirlemede tutarlı sıralamalar yapabildikleri ancak bu sıralamaların nesnel ölçütlerle

karşılaştırıldığında yetersiz ve hatalı sonuçlar verebildiği ayrıca bu tür değerlendirmelerin eğitimsiz kişiler tarafından yapılması durumunda güvenilirliğinin önemli ölçüde azaldığı ifade edilmektedir (Aziz vd., 2010). Bu durum, metinlerin zorluk düzeylerinin belirlenmesinde daha sistematik ve ölçülebilir yaklaşımlara duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bu noktada yapısalcı yaklaşım ön plana çıkmaktadır.

Yapısalcı yaklaşım; sözcük sıklığı, ortalama cümle uzunluğu, bilinmeyen sözcük oranı gibi sayısal veriler temel alınarak yapılan teknik uyarlamadır. Her iki yaklaşımın bir arada kullanıldığı *karma strateji* hem anlam hem biçim açısından daha dengeli bir metin elde etmeyi mümkün kılar. “Sezgisel ve yapısal yaklaşımlar, dil öğretiminde birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak kullanılmalıdır” (Kara, 2019). Ancak unutulmamalıdır ki metin değiştirim yalnızca bir sadeleştirme işlemi değil aynı zamanda metnin özgün yapısını, türsel özelliklerini ve amacını koruma sürecidir.

Tiyatro Metinlerinin Uyarlanabilirliği

Tiyatro metinleri; diyalog yapısı, az sayıda karakter içermesi, kısa sahnelere ayrılabilirliği ve doğrudan konuşma diline yakınlığıyla dil öğretimi açısından oldukça elverişli materyallerdir. Ancak içerdiği yerel kültürel referanslar, üst düzey soyutlama ve estetik yapılar, doğrudan öğretim materyali olarak kullanımını zorlaştırabilir. Bu nedenle söz konusu metinlerin hedef öğrenici seviyesine göre uyarlanması gerekir.

Çalışmada uyarlama sürecinde dikkat edilen başlıca ilkeler şunlardır:

- Metnin özgün anlamı korunmalı ancak anlaşılabilirlik artırılmalıdır.
- Kültürel öğeler gerektiğinde açıklanmalı veya dönüştürülmelidir.
- Süreç, bağdaşıklık ve bağlaşıklık düzeyi bozulmadan sürdürülmelidir.
- Öğrenciyi aktif üretime ve etkileşime yönlendirecek yapılar korunmalıdır.

Bu ilkeler yalnızca *Boyacı* metninin uyarlamasına özgü değil aynı zamanda genel olarak tiyatro metninin dil öğretiminde işlevsel kullanımına dair bir çerçeve sunmaktadır. Tiyatro metinleri, dilsel becerilerin ötesinde kültürel etkileşimi de mümkün kıldığı için farklı düzeylerdeki öğrenciler için disiplinler arası bir öğrenme ortamı yaratır. Altunbay’ın (2012) ifade ettiği gibi “tiyatro/drama uygulamalarının dil becerilerini bütünsel olarak geliştirebilmesi”, öğrenci grubunun öğrenme sürecindeki tiyatro ve drama uygulamalarının katkılarını göz önüne sermektedir. Jest, mimik, tonlama ve beden dili gibi söz dışı öğelerin metinlerle kullanılması, öğrencilerin

iletişimsel yeterliliklerini bütüncül bir biçimde geliştirmelerini sağlar. Ayrıca doğaçlama ve rol yapma etkinlikleriyle desteklenen tiyatro metinleri, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde öne çıkan "etkileşim" ve "aracılık" boyutlarını etkin biçimde karşılar.

Uyarlama sürecinin metindilbilim ilkelerince ilerlemesi, tiyatro metninin estetik değerini azaltmaz; metinlerin sınıf ortamına taşınabilirliğini artırır. Farklı dil seviyelerine uygun biçimde dönüştürülen metinler, öğrencilerin hem okuma ve anlama becerilerini hem de yazılı ve sözlü üretimlerini destekler. Böylelikle tiyatro metinleri, dil öğretiminde yalnızca edebî bir unsur değil aynı zamanda işlevsel bir öğretim aracı olarak konumlandırılabilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenine uygun olarak yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, olayları ve olguları kendi doğal bağlamı içinde anlamlandırmayı ve derinlemesine incelemeyi amaçlayan esnek bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, özgün bir tiyatro metninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil seviyelerine pedagojik açıdan uygun hâle getirilmesi ve bu süreçte ortaya çıkan dilsel/yapısal dönüşümlerin çok yönlü incelenmesi amacıyla nitel araştırma modeli tercih edilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi

Çalışmanın veri toplama aşamasında "doküman analizi" yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve nitel çalışmalarda tek başına bağımsız bir veri toplama yöntemi olarak işlev görebilir (Karasar, 2016). Çalışmanın temel dokümanı olarak Tuncer Cüenoğlu'nun *Boyacı* adlı tiyatro eseri belirlenmiştir. Bu metnin veri seti olarak seçilmesindeki temel ölçütler; metnin çağdaş Türkçenin sözlü iletişim özelliklerini barındırması, kültürel öğeler açısından zengin olması ve diyalog temelli yapısı sayesinde B2 düzeyindeki öğrencilerin rol yapma, canlandırma gibi etkileşimsel becerilerini geliştirmeye pedagojik olarak elverişli olmasıdır.

Verilerin Analizi ve Uyarlama Süreci

Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen kavramsal temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmadaki uyarlama ve

analiz süreci şu sistematik adımlarla gerçekleştirilmiştir: Ölçütlerin Belirlenmesi, Metindilbilimsel Çözümleme, Uyarlama (Değiştirim) Uygulaması, Geçerlilik ve Güvenilirlik

Ölçütlerin Belirlenmesi

Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nde (DOABM) belirtilen B2 seviyesi yeterlilik ölçütleri temel alınmıştır. Ayrıca, alanda yaygın olarak kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setlerinde (*Hitit, Yedi İklim, Yeni İstanbul*) yer alan metinlerin yapısal özellikleri ve sözcüksel yoğunlukları incelenerek uyarlama işlemi için bir referans çerçevesi oluşturulmuştur.

Metindilbilimsel Çözümleme

Özgün metin uyarlama öncesinde; küçük ölçekli (dil bilgisel/sözcüksel bağlaşıklık, gönderim, eksilti vb.) ve büyük ölçekli (başlık, konu, işlev, biçem, vb.) yapılar üzerinden detaylı biçimde çözümlenmiştir. (Halliday ve Hasan, 1976).

Uyarlama (Değiştirim) Uygulaması

İkinci aşamadaki bulgular ışığında, B2 düzeyindeki öğrenciler için anlama güclüğü yaratabilecek uzun sıralı cümleler, kip kaymaları, yerel deyimler ve karmaşık kültürel referanslar tespit edilmiştir. Bu ifadeler; metnin özgün iletisi, biçemi ve estetik değeri bozulmadan “sadeleştirme”, “açıklama” ve “değiştirim” stratejileriyle hedef öğrenci düzeyine uygun hâle getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sürecinin şeffaflığı, tutarlılığı ve elde edilen bulguların güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik çeşitli stratejilerle desteklenir (Merriam, 2013). Bu çalışmada uyarlama sürecinin iç geçerliğini (tutarlılığını) sağlamak amacıyla, orijinal metin ile uyarlanmış metnin sözcüksel (sözcük türü dağılımı, kullanım sıklığı) ve anlamsal (işlev, konu, biçem) yapıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir; metnin özgün iletisinin ve yapısal bütünlüğünün korunduğu teyit edilmiştir. Ayrıca uyarlanan metnin hedef kitleye ve DOABM B2 düzeyi ölçütlerine pedagojik uygunluğunu değerlendirmek üzere Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında uzman üç akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda metin gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak nihai hâline getirilmiştir.

Boyacı Metninin Uyarlanma Süreci

Tuncer Cüenoğlu'nun *Boyacı* adlı tiyatro eseri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için B2 düzeyine uygun biçimde yeniden yapılandırılmış ve dil öğretimi amacıyla uyarlanmıştır. Uyarlama süreci hem metindilbilimsel çözümlemelere hem de Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nde (DOABM) belirtilen yeterliliklere dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmada öncelikle metin, küçük ölçekli (dil bilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık) ve büyük ölçekli (başlık, konu, işlev, biçem, anahtar sözcük, özet) yapılar üzerinden detaylı biçimde çözümlenmiş, ardından dil düzeyi açısından metnin uyarlama gereksinimi belirlenmiştir.

Boyacı metninde yer alan çok sayıda yerel deyim, atasözü, kültürel referans ve uzun, karmaşık cümle yapıları; B2 düzeyindeki öğrenciler için anlamayı zorlaştıran unsurlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte metinde sıkça rastlanan kip kaymaları, göndermeler, eksiltmeler ve sözcük yinelenmeleri, öğrencinin bağlamı çözümlemesini güçleştirebilecek yapılar arasında değerlendirilmiştir. Bu nedenle hem anlama hem de üretim becerilerini desteklemek amacıyla uyarlama işlemi kaçınılmaz hâle gelmiştir.

Küçük Ölçekli Yapının Uyarlamaya Katkısı

Metindilbilimsel çözümleme sürecinde aşağıdaki dilsel unsurlar özellikle dikkate alınmıştır:

Gönderim

Metindeki “bu”, “şunu”, “orası” gibi zamirlerin bazısı, bağlam içinde karmaşaya yol açabilecek şekilde kullanılmıştır. Uyarlamada, bu tür zamirlerin doğrudan nesne ya da kişi adlarıyla değiştirilmesi tercih edilmiştir.

Değiştirim

Öğrencinin önceki cümleyle ilişki kurmasını zorlaştıracak yapılar, açık hâle getirilmiştir. Örneğin, “Bunu al.” ifadesi yerine “Çantayı al.” ifadesi kullanılmıştır.

Eksilti

Eksilteli yapılar, metnin okunmasını ve anlamlandırılmasını güçleştirdiği için eksik öğeler tamamlanarak cümleler, dil bilgisel ve anlamsal olarak tam hâle getirilmiştir.

Bağlaç Kullanımı

Özellikle Mustafa karakterinin uzun ve bağlantılı cümleleri; “ama”, “çün-

kü”, “yeter ki” gibi bağlaçlarla örülmüş karmaşık yapılar içermektedir. Bu yapılar, daha kısa ve doğrudan cümlelere dönüştürülmüştür.

Zaman ve Görünüş

Geniş zamanın gelecek ya da geçmiş anlamında kullanıldığı kip kaymaları, öğrencinin hedef anlamı yanlış alımlamasına sebep olabileceğinden fiiller, hedef anlamı doğrudan verecek kiplerle değiştirilmiştir.

Yineleme ve Eş Dizimsel Örüntüleme

Sözcük tekrarları, hedef öğrenci açısından hem avantaj hem de dikkat dağınıklığı yaratabilecek unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Gerekli yerlerde tekrar korunmuş ancak çok yoğun örüntüler sadeleştirilmiştir.

Büyük Ölçekli Yapı ve Anlatı Unsurlarının Korunması

Uyarlama işlemi yalnızca söz dizimsel değil aynı zamanda metnin bütünlüğünü, türsel özelliklerini ve yazınsal değerini de korumayı hedeflemiştir. Bu bağlamda, büyük ölçekli yapı çerçevesinde metne yapılan müdahale ve nedenleri “işlev, başlık ve anahtar sözcükler, konu ve özet, biçem” başlıkları altında açıklanmıştır.

İşlev

Metnin eleştirel ve güldürü işlevi korunmuştur. Ancak eleştirinin anlaşılır olması için alt metinlerde yer alan iletiler daha açık hâle getirilmiştir.

Başlık ve Anahtar Sözcükler

“Boyacı” başlığı korunmuş ancak metinde geçen *muayenehane, doktor, sekreter, bahşiş, polis, kiracı* gibi sözcüklerin kullanım sıklığı ve bağlamı göz önüne alınarak uygun açıklamalar eklenmiştir.

Konu ve Özet

Metnin temel anlatısı değiştirilmeden korunmuş, sahne geçişleri arasındaki tutarlılık bozulmamıştır. Ancak bazı karakterler arası diyaloglar, anlatım ekonomisi ve sadelik gözetilerek yeniden yapılandırılmıştır.

Biçem

Cücenoglu’nun eserinde kullandığı sade ve doğrudan anlatım biçimi, metnin uyarlanabilirliğini kolaylaştırmıştır. Yine de bazı deyimisel kullanımlar, yabancı öğrencinin anlayamayacağı öğeler içerdiği için açıklayıcı biçime dönüştürülmüştür.

Uyarlama Örnekleri

Uyarlama sürecinde temel ilke; metnin özgün iletisini ve bağlamını korurken öğrenici düzeyine uygun dilsel dönüşümler gerçekleştirmektir. Aşağıda, bu yaklaşıma dayalı olarak yapılan bir uyarlama örneği yer almaktadır. Bu örnek, küçük ölçekli yapı çözümlemelerinin (özne belirginleştirme, bağdaşıklık güçlendirme, sözcük sadeleştirme vb.) doğrudan uygulamaya nasıl yansıdığını göstermektedir.

Uyarlama Örneği 1

Tablo 1. Özgün metin ve uyarlanmış metin örnek tümceleri

Özgün Metin	Uyarlanmış Metin
Ahmet muayenhanede sinirli bir şekilde dolaşmaktadır. (27)	Ahmet muayenhanede sinirli bir şekilde dolaşmaktadır (Orişinal cümle korunmuştur) (27).
Zaman zaman saatine bakmakta, duyduğı bir ayak sesinden sonra salt kulak kesilip kapı ziline çalınmasını beklemekte, çalınmadığını görünce de sinirli bekleyişini sürdürmektedir. (28)	Zaman zaman saatine bakmaktadır. Duyduğı bir ayak sesinden sonra kulak kesilip kapı ziline çalınmasını beklemektedir. Kapı ziline çalınmadığını görünce de sinirli bekleyişini sürdürmektedir (28) (Sıralı cümle, iki ayrı tümceye bölünmüş; “salt” gibi düzeyin üstünde sayılabilecek sözcük çıkarılmıştır).
Daha fazla dayanamaz, telefonu tuşlar. (29)	Ahmet, daha fazla dayanamaz, telefonunu tuşlar (Eksilti unsurunun yoğunluğu nedeniyle özne tekrar edilerek “Ahmet” cümleye açıkça dâhil edilmiştir) (29).

Bu uyarlama örneğindeki işlemler, aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir:

- Zihinsel işlem yükü azaltılmış, sıralı ve uzun yapılar bölünerek daha anlaşılır hâle getirilmiştir.
- Sözcük düzeyinde sadeleştirme uygulanmış; “salt” gibi ileri düzey sözcük çıkarılmıştır.
- Eksilti yapılarında özne açıkça belirtilerek öğreniciye bağlam çözümünde kolaylık sağlanmıştır.
- Zaman ve görünüş yapıları korunmuş, öğrencinin anlatı akışını bozmadan alımlayabileceğı bir düzen kurulmuştur.

Uyarlama Örneği 2

Tablo 2. *Özgün metin ve uyarlanmış metin örnek tümceleri*

<i>Özgün Metin</i>	<i>Uyarlanmış Metin</i>
AHMET: Alo! Kızım, Turgut'u bağla! (30)	AHMET: Alo! Kızım, Turgut'u bağla! (30) (Santral görevlisi: Aramaları yönlendiren görevli. Açıklama sözcük kazanımı amacıyla eklenmiştir).
Biraz çabuk tut elini. (32)	Biraz acele et (32) ("Elini çabuk tut." deyiimi, anlama zorluğu oluşturabileceği için açık bir anlatıma dönüştürülmüştür).
Muayenehanedeyim. (34)	Muayenehanedeyim hâlâ (34) (Bağlam ilişkisini kurmak amacıyla "hâlâ" zarfı eklenmiştir).
Senin boyacılar gelmedi ki? (36)	Senin ayarladığın boyacılar gelmedi ki? (36) ("Senin boyacılar" ifadesi, ilişkisel bağlamı netleştirmek için yeniden yapılandırılmıştır).
Ne bileyim yahu! (38)	Ne bileyim yahu! (38) ("Yahu" kelimesi korunmuş, dipnotta kelimenin anlamı açıklanmıştır).
Güvenilir adamlardır dedin, tuttuk bunları. (39)	<i>Güvenilir adamlardır dedin, tuttuk bu boyacıları</i> (39) ("Bunları" zamiri, ad öbeğine dönüştürülerek bağlam netleştirilmiştir).
Daha eve gidip bavulumu alacağım. (44)	<i>Eve gidip bavulumu da alacağım</i> (44) ("Daha" zarfı çıkarılmış, yerine "da" bağlacı eklenerek anlam karışıklığı önlenmiştir).
Biz senin gibi evli değiliz. (45)	<i>Ben senin gibi evli değilim</i> (45) ("Biz" zamiri yerine "ben" zamiri getirilerek özne netleştirilmiştir.).
Her şey hazrolup önümüzde olmuyor oğlum! (46)	<i>Her şey hazır olup önümüzde olmuyor; oğlum!</i> (46) ("Hazrolup" sözcüğü daha yalın ve öğreticiye tanıdık biçime çevrilmiştir*)
(Kapı zili çalınır.) Dur! (48)	Kapı zili çalar. (47) (Etken yapı tercih edilerek dil alımlamasının kolaylaştırılması amaçlanmıştır.) Dur! (48).
Belki de onlar! (49)	Belki de onlar gelmiştir! (49) (Eksilteli yapı tamamlanmış, yüklem eklenmiştir.)

Bu örneklerde yapılan işlemler şunlardır:

- Deyimlerin açık anlatıma dönüştürülmesi, B2 düzeyindeki öğrenci için anlam karmaşasını önlemeye yöneliktir.
- Gönderim ögelerinin açılanması, metnin bağdaşıklık düzeyini artırmıştır.
- Zaman ve görünüş yapılarının korunması, anlatımın sürekliliğini sağlamıştır.
- Etken yapıya geçiş, edilgen yapının oluşturabileceği soyutlama ihtiyacını azaltmıştır.
- Metnin biçimi korunarak yalnızca dilsel düzeye uygun yeniden yapılandırma gerçekleştirilmiştir.

Uyarlanan Metne Dayalı Etkinlik Örnekleri

Bu bölümde, *Boyacı* adlı uyarlanmış tiyatro metnine dayalı olarak tasarlanan sınıf içi etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler; Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni'nde (DOABM) belirtilen iletişimsel beceriler doğrultusunda alımlama, üretim ve etkileşim ekseninde yapılandırılmıştır.

Etkinlik 1 - Doktora Yardım Et (Üretim Becerisi)

Doktor Ahmet için iş başvuru formu hazırlayınız. Boyacının sahip olması gereken özellikleri, iş başvurusuna eklemeyi unutmayınız.

Bu etkinlik, öğrencilerin yazılı üretim becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerden *Boyacı* metnindeki karakterlerden biri olan Ahmet'in ihtiyaç duyduğu boyacıya yönelik iş ilanı formu hazırlamaları istenir. Bu süreçte öğrenciler hem yazılı anlatım becerilerini hem de metin bağlamından çıkarım yapma yetilerini kullanacaktır.

Uygulama

Öğrencilere aşağıdaki kısa bağlam verilir:

Benim adım Ahmet. Kırk yaşındayım. Doktorum. Boyacılık yapabilseydim boyacı aramam gerekmezdi. Fakat şu an iş yerim için bir boyacı gerekiyor.

Öğrencilerden bu açıklamaya dayanarak aşağıdaki özellikleri içeren bir iş başvuru formu hazırlamaları beklenir:

- Güvenilir,
- Kararlı,
- Tutumlu,
- Konuşması düzgün,
- İkna yeteneği olan,

- Öz güvenli,
- Dakik.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Etkinlik 2 - Canlandırma (Etkileşim ve Aracılık Becerisi)

Sınıfınızda ikiye kişilik takımlar oluşturunuz. Verilen yönergeler doğrultusunda canlandırma yapınız.

Bu etkinlikte; öğrencilerin sözlü anlatım, doğaçlama, dinleme, beden dili kullanımı ve duygusal ifade becerileri bütüncül bir biçimde değerlendirilir. Öğrenciler, ikili gruplar oluşturur ve kendilerine verilen roller doğrultusunda kısa bir sahne canlandırırlar.

Rol Dağılımı

- **Doktor Ahmet**

İşe aldığı boyacının ilk iş gününde işe geç kalmasından dolayı öfkeli.

- **Boyacı Kadir**

Trafik nedeniyle geç kaldığını açıklamaya çalışmaktadır.

Değerlendirme

Etkinlik tamamlandıktan sonra öğrenciler, aşağıdaki öz değerlendirme formunu doldururlar:

Drama Öz Eleştiri Formu

Tablo 3. *Drama öz eleştiri formu*

	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum.
1) Ses tonum duyulabilir seviyeydi.			
2) Karşımdaki karakteri tam ve eksiksiz anlayabildim.			
3) Karşımdaki karakterin yönergelerini uygulayabildim.			

4) Karşımdaki karakterin sorularını uygun şekilde yanıtlayabildim.

5) Canlandırma esnasında beden dilimi kullanabildim.

Etkinlik 3 - Doğru mu Yanlış mı? (Alımlama Becerisi)

Bu etkinlik, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine odaklanır. Öğrencilere *Boyacı* metninden belirli sahneleri içeren kısa bir okuma parçası sunulur ve ardından bu parçaya bağlı olarak hazırlanmış on adet ifade yöneltilir. Öğrenciler her ifade için “Doğru” (D) ya da “Yanlış” (Y) kutucuklarını işaretler.

Sorular

1. Kadir, taşınmak için ev bulabilmiştir.
2. Turgut, Gül’ün sekreter önlüğünü giymesini istemektedir.
3. Turgut, Kadir’den manav açmasını beklemektedir.
4. Kadir, boya işine henüz başlamamıştır.
5. Turgut, üç bardak çay içmiştir.
6. Kadir henüz hiç para almamıştır.
7. Gül, kapıyı açtığı anda üzerinde sekreter önlüğü vardır.
8. Kadir, dükkân açmaya karar vermiştir.
9. Kadir, Ahmet’i görmüştür.
10. Kadir, paranın tamamını iş bitiminde alacaktır.

Uyarlama İşlemine Yönelik Yapı ve İçeriğin Değerlendirilmesi

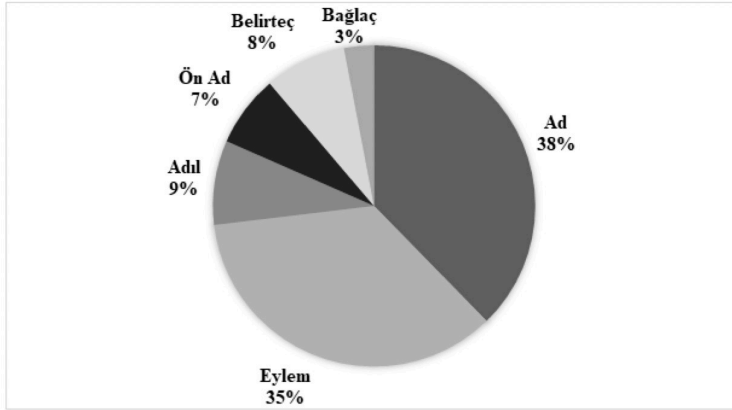
Bir tiyatro metninin yabancı dil öğretimine uyarlanması yalnızca sözcük seçimi ya da cümle yapısı düzeyinde değil aynı zamanda bütüncül anlatı yapısı, içerik işlevi ve metnin biçimi bakımından da çok boyutlu bir değerlendirme süreci gerektirir. Bu bölümde; Tuncer Cücenoglu’nun *Boyacı* adlı tiyatro eserinin B2 düzeyine uygun olarak nasıl yeniden yapılandırıldığı, dilsel ve anlamsal düzeyde yapılan dönüşümlerle karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Yapısal Değerlendirme

Sözcük Türleri ve Dağılımı

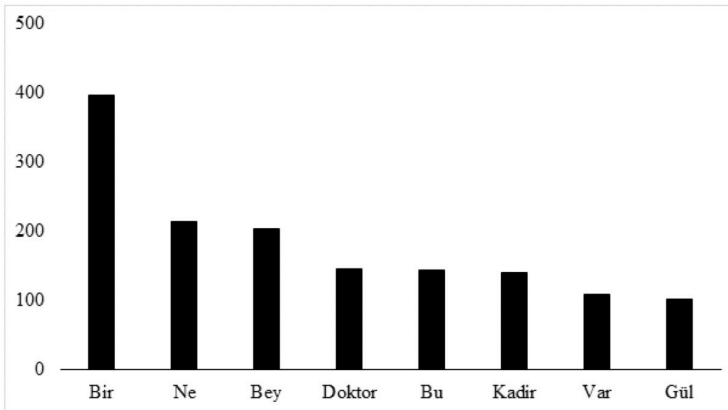
Orijinal metin toplam 4732 cümleden oluşmaktadır. Bu cümleler içerisinde yaklaşık olarak 4602 ad, 4342 eylem, 1039 adıl, 887 ön ad, 1009 belirteç ve 362 bağlaç yer almaktadır. Söz konusu dağılım, metnin ağırlıklı olarak ad ve eylem kullanımı üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu

durum, tiyatro metnlerinin doğrudan diyalog temelli yapısı ve gündelik dile yakın anlatı özelliğiyle açıklanabilir.



Şekil 1. Orijinal metnin sözcük türü dağılımı

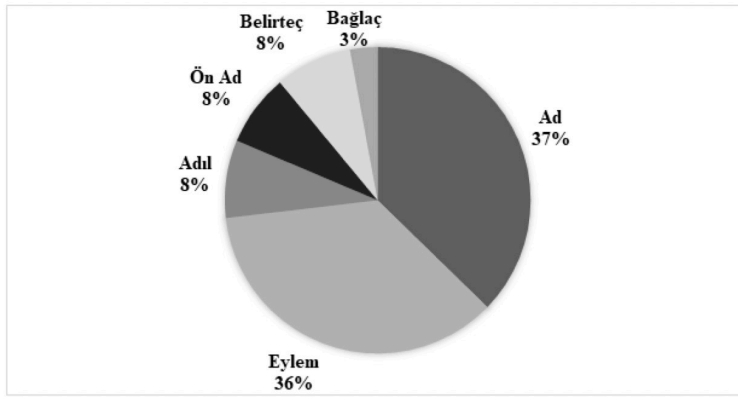
Sözcük türleri oranlandığında adların yaklaşık %38, eylemlerin %35, adıl-
ların %9, ön adların %7, belirteçlerin %8 ve bağlaçların %3 düzeyinde
kullanıldığı görülmektedir. Sıklıkla tekrar eden sözcükler arasında “bir”,
“ne”, “bey”, “doktor”, “bu”, “Kadir”, “var” ve “Gül” gibi günlük kullanı-
ma açık kelimeler yer almaktadır. Bu da metnin, öğrencinin karşılaşabi-
leceği özgün dil girdileri açısından bir kaynak sunduğunu göstermektedir.



Şekil 2. Orijinal metinde en sık tekrar eden sözcükler

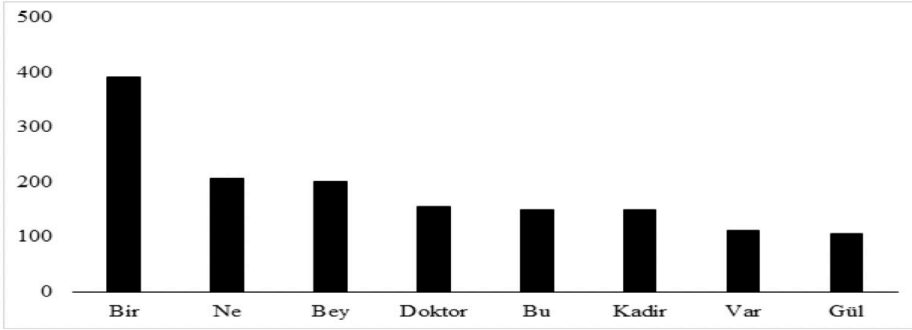
Uyarlanmış Metnin Sözcük Yapısı

Uyarlanmış metin toplamda 4712 cümle içermektedir. Bu metindeki sözcük dağılımı ise 4588 ad, 4384 eylem, 1017 adıl, 939 ön ad, 996 belirteç ve 355 bağlaç şeklindedir. Orijinal metin ile kıyaslandığında sözcük türlerinde anlamlı bir oransal fark bulunmadığı görülmektedir. Yapılan müdahalelerde öğrenici düzeyinin üzerinde olduğu tespit edilen sözcüklerin çıkarılması yerine anlama uygun olacak şekilde sadeleştirilmiş veya eş değer ifadelerle değiştirilmiş olması, metnin dokusunun korunmasını sağlamıştır.



Şekil 3. Uyarlanmış metnin sözcük türü dağılımı

Özellikle ad ve eylemlerin metin içerisindeki yüksek oranlı kullanımı, uyarlanmış metinde de sürdürülmüş; bu durum, dilin işlevsel yönünü yitirmeden biçimsel bütünlüğün sağlandığını göstermektedir. Ön adların uyarlanmış metinde nispeten artmış olması, anlam karışıklığını önlemek için yapılan açıklamaların dildeki sıfat kullanımını artırmasıyla ilişkilendirilebilir. En sık tekrar edilen sözcüklerdeki benzerlik de uyarlama işleminin metnin tematik ve sözcüksel bütünlüğüne zarar vermeden gerçekleştirilmiş olduğunu desteklemektedir.



Şekil 4. Uyarlanmış metinde en sık tekrar eden sözcükler

İçeriksel Değerlendirme

Yapısal bütünlüğün yanında uyarlanan metnin içerik düzeyindeki tutarlılığı da ayrıca önem arz etmektedir. Metnin anlamsal yönü yalnızca kullanılan sözcükler ya da dil bilgisel yapılarla değil aynı zamanda konu, tema, işlev, başlık, anahtar sözcükler ve biçim gibi büyük ölçekli yapılarla ilgilidir. Bu bağlamda orijinal metin ile uyarlanmış metin arasındaki içeriksel karşılaştırmalar aşağıda sunulmuştur:

Konu ve Anlatı Yapısı

Orijinal *Boyacı* metninde konu, bir boyacının maddi zorluklar sebebiyle geçici olarak bir doktorun rolüne girmesi ve bu süreçte yaşanan olaylara odaklanır. Uyarlanan metinde bu anlatı yapısı korunmuş; olay örgüsü, karakter sayısı ve anlatının ilerleyişinde temel değişiklikler yapılmamıştır. Böylece metnin işlevsel yapısı ve olay akışı, dil düzeyine uygun müdahalelerle bütünlüğünü kaybetmeden aktarılmıştır.

İşlev ve İleti

Orijinal metin yalnızca mizahi yönüyle değil içerdiği toplumsal eleştirilerle de dikkat çeker. Özellikle sınıf farklılıkları, mesleki saygınlık, iş güvenliği gibi kavramlar, örtük ve açık biçimde metne yedirilmiştir. Uyarlama sürecinde bu ileti düzeyi korunmuş; öğretim materyali hâline getirilen metin aynı zamanda öğrencilere kültürel bağlamlı bir perspektif sunmaya devam etmiştir. Bu durum, edebî metinlerin sadece dil öğretimi değil kültürel etkileşim ve eleştirel düşünme becerileri kazandırma işlevini de taşıyabileceğini göstermektedir.

Biçem ve Karakter Söylemleri

Metnin biçemi, karakterlerin sosyal ve kültürel aidiyetlerini yansıtan söy-

lem biçimleri üzerinden şekillenmektedir. Uyarlama sürecinde, Halit Bey gibi karakterlerin uzun ve karmaşık cümle yapıları, mümkün olduğunca bölünmeden korunmuş; yalnızca anlam güçlüğü yaratabilecek ifadelerde açıklama ya da sadeleştirme tercih edilmiştir. Örneğin, “hazrolup” gibi eski ya da kalıplaşmış ifadeler, “hazır olup” biçimine dönüştürülmüştür. Ancak tetikçi karakterinin kullandığı “anam, moruk” gibi sözcükler, karakterin dilsel kimliğini yansıttığı için metinde yer almaya devam etmiştir. Bu tutum, yazarın biçiminin korunmasına özen gösterildiğini ortaya koymaktadır.

Başlık ve Anahtar Sözcükler

Metnin başlığı, öğrenci düzeyine uygunluğu ve içeriğe doğrudan bağlılığı sebebiyle değiştirilmemiştir. “Boyacı” başlığı hem konuyla örtüşmekte hem de öğrencinin metinle kuracağı anlam ilişkisini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca orijinal metinde yer alan “muayenehane, doktor, boyacı, kira, ev, taşınma” gibi anahtar sözcükler, uyarlanmış metinde de aynı bağlamlarda kullanılmaya devam etmiştir. Bu durum, sözcüksel yapının korunduğunu ve metnin temel temasına hizmet eden kavramların sürdürüldüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak uyarlama sürecinde ağırlıklı olarak açıklama (açıklama) ve anlam eş değeriyle değiştirme yöntemleri kullanılmıştır. Eksiltme işlemleri yalnızca bağlam dışı kalan ya da öğrenci düzeyine uygunluğu olmayan sınırlı yapılarda tercih edilmiştir. Böylece hem anlam kaybı önlenmiş hem de öğrenciye daha işlevsel bir metin sunulması sağlanmıştır.

Yapılan karşılaştırmalı değerlendirme sonucunda *Boyacı* adlı tiyatro eserinin yabancı dil öğretimine yönelik olarak uyarlanmasında hem dilsel yapıların hem de anlamsal kurgunun büyük ölçüde korunmuş olduğu görülmektedir. Uyarlama süreci boyunca yapılan müdahaleler, hedef kitle olan B2 düzeyindeki öğrencilerin dil yeterliklerine uygun olarak gerçekleştirilmiş; metin, öğretim aracı olarak işlevsel bir biçime dönüştürülürken anlamını ve edebî niteliğini yitirmemiştir.

Uyarlama sürecinde yapılan değişikliklerin, orijinal metnin anlatı yapısına ve biçimine zarar vermediği; aksine metni hedef dil düzeyine uygun hâle getirerek daha erişilebilir kıldığı söylenebilir. Bununla birlikte yapılan dilsel dönüşümlerin, öğrencinin metni hem anlamasını hem de üretken bir şekilde kullanabilmesini desteklediği anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda *Boyacı* metnine yönelik uyarlama örneği, edebî metinlerin uygun pedagojik stratejilerle dil öğretim sürecine uyarlanabileceğini ve bu metinlerin çok yönlü bir dil edinim aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada; yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmak üzere bir tiyatro metninin (Tuncer Cücenoglu'nun *Boyacı* adlı eseri) uyarlanma süreci ele alınmış; metnin dilsel ve yapısal özellikleri analiz edilmiş, ardından öğrenci düzeyine uygun şekilde yeniden yapılandırılarak öğretim amaçlı kullanılabilir hâle getirilmiştir. Uyarlama işlemi sırasında metindibilimsel ilkeler, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde (DOABM) yer alan yeterlilik tanımlamaları ve öğrenci düzeyleri temel alınmış; bu doğrultuda yapılandırılan metin hem biçim hem de işlev bakımından öğretimsel uygunluk taşıyacak şekilde düzenlenmiştir.

Yapılan çözümlemeler, orijinal *Boyacı* metnin söz varlığı bakımından zengin ve doğal bir dil girdisi sunduğu, ancak B2 düzeyindeki yabancı öğrenciler için anlaşılabilirlik açısından belirli dilsel güçlükler barındırdığını göstermektedir. Metinde yoğun olarak kullanılan yerel deyimler, uzun ve karmaşık cümle yapıları, kültürel art alan bilgileri, eksiltili ifadeler ve göndergeler, öğrencinin metni alımlamasını güçleştirebilmektedir. “Temel veya orta düzeydeki bir yabancı dil öğrencisinin özgün malzemeye erişimi büyük olasılıkla kolay olmayacaktır. Bu düzeydeki öğrenciler için yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda, yazınsal metinlerin daha okunabilir ve anlaşılabilir olmaları gerekmektedir” (Bakan, 2012). Bu nedenle uyarlama sürecinde anlam kaybı yaratmayacak şekilde açıklama (açıklama), sadeleştirme ve dönüştürme işlemleri gerçekleştirilmiş; metnin özgün anlatı yapısı korunarak öğrenciye erişilebilir hâle getirilmiştir.

Yapısal çözümlemeler sonucunda uyarlama süreci öncesi ve sonrası metinlerin sözcük türü dağılımlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Eroğlu (2015), metin sadeleştirme/değiştirim esnasında her sözcüğün, bağlacın, her dil yapısının metnin oluşumunda etkisi olduğunu ve değiştirim yapılırken bu bağlamda sürecin titizlikle gerçekleştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla çalışmada özellikle ad, fiil ve adıl kullanımlarında benzer oranların korunmuş olması; yapılan dönüşümlerin metnin biçimsel yapısını bozmadığını ve uyarlamanın, anlamı sadeleştirmekle birlikte dilin doğal akışını koruyacak şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Anahtar sözcüklerin büyük ölçüde değişmeden kalması da

metnin iletisinin ve tematik bütünlüğünün sürdürüldüğünü ortaya koymuştur.

Metnin içeriği açısından yapılan değerlendirmelerde hem anlatı kurgusunun hem de iletisel bütünlüğün korunabildiği görülmektedir. Özellikle güldürü ve toplumsal eleştiri işlevi, metinde bozulmadan aktarılmış; karakterlerin kişisel söylemleri, dil düzeyine uygunlaştırılsa da biçimsel özellikleri mümkün olduğunca korunmuştur. Bu tutum, edebî bir metni öğretim materyaline dönüştürürken yazarın estetik tercihlerine ve metnin edebî niteliğine saygı gösterilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada yer verilen etkinlikler, hedef dil düzeyine uygun içerikler sunmakla birlikte aynı zamanda öğrencinin üretim, etkileşim, alımlama ve aracılık gibi becerilerinin gelişimini hedefleyen yapılandırılmış uygulamalar olarak işlev görmüştür. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan sadeleştirme çalışmaları inceleyen çalışmada, metin sadeleştirme işlemi ardından tasarlanan etkinliklerin yer aldığı çalışmaların nicelik olarak nispeten düşük kaldığı anlaşılmaktadır. “Yapılan sadeleştirme çalışmalarında yüksek lisans tezlerinde 21, doktora tezlerinde ise 1 çalışmada etkinlikler eklenmiştir. Uzman görüşü alt başlığına bakıldığında, yüksek lisans tezlerinde 3 doktora tezlerinde ise 2 çalışmada uzman görüşü alınmıştır” (Kaya ve Avşar, 2024). Öğrencinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel farkındalık, yorumlama ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bu etkinlikler, metin uyarlama sürecinin öğretimsel yansımalarının somutlaşmasını sağlamıştır.

Çalışma, dil öğretiminde özgün edebî metinlerin uyarlanarak kullanılabilirliğine ilişkin bulgular sunmaktadır. Özellikle tiyatro metnlerinin sözlü iletişimi destekleyen yapıları, gündelik dile yakın söylem biçimleri ve dramatik anlatı zenginliği sayesinde dil öğrenimini çok yönlü biçimde destekleyebileceği görülmüştür. Bununla birlikte metnin doğrudan değil hedef öğrenci düzeyine uygun hâle getirilmiş biçimiyle sunulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Uyarlama sürecinde başvurulacak açıklama, dönüştürme, sadeleştirme gibi işlemler, metnin orijinal anlamını bozmadan öğrencinin anlayabileceği bir biçime dönüştürülmesini sağlamıştır. Uyarlama işleminin yalnızca öğretici deneyimine değil aynı zamanda metnin söz dizimsel, anlamsal ve işlevsel yapısına dayandırılması, sürecin daha sistematik yürütülmesini mümkün kılmıştır.

Bununla birlikte her ne kadar metnin biçim özellikleri korunmaya çalışılsa da bazı bölümlerde anlam önceliği, biçimi geri plana itmiştir. Özellikle deyim, ironi, alt metin gibi anlatım öğeleri, yabancı öğrencinin dilsel ve kültürel arka planı sınırlı olabileceğinden ya açıklanmış ya da daha sade yapılarla değiştirilmiştir. Bu durum, edebî nitelikten bazı ödünler verilmesi pahasına öğretimsel işlevselliğin artırıldığını göstermektedir. Ancak yapılan dönüşümlerin ölçülü olması, bu ödünün sınırlandırılmasını sağlamıştır. Etkinlikler bağlamında değerlendirildiğinde metinden hareketle yapılan-dırılan görevler, metnin öğretim aracına dönüşmesinde anahtar rol üstlenmiştir.

“Son olarak denilebilir ki, metin seçiminde önemli görülen bir başka ölçüt, okuma eyleminin ardından kavramayı ölçme noktasında metnin alıştırmaya üretmeye elverişli olmasıdır. Okuma sürecinin devamında, yabancı dil öğrencisinin metni ne kadar anladığını ölçmeye yönelik ve öğrenciyi sözlü ve yazılı üretime teşvik edecek özellikte etkinlik ve alıştırmalar üretmek gerekmektedir” (Bakan, 2012).

Özellikle üretim ve etkileşim odaklı etkinlikler, öğrencinin metni yalnızca anlamasını değil aynı zamanda o metinle konuşma, yazma, empati kurma ve yeniden biçimlendirme gibi beceriler geliştirmesini mümkün kılmıştır. Görsel içeren etkinliklerin açıklama yoluyla yapılandırılmış olması, öğretim sırasında esnekliğe ve farklı öğrenme stillerine hitap eden uygulamalara imkân tanımaktadır.

Çalışma süresince elde edilen bulgular; tiyatro metinlerinin yalnızca estetik değer taşımadığını, aynı zamanda dil öğretimi sürecinde etkin bir araç olarak işlevselleştirilebileceğini göstermektedir. “Tamamlanmamış tümceler, tereddütler, aralar ve söz kesmelerle tiyatro diyalogları günlük konuşmaları örneklendirmekle beraber konuşma dilinin katılım sırası ya da olay akışı gibi belli özelliklerini vurgulamak için de kullanılmaktadır” (Dilidüzgün ve Kuyumcu, 2013). Belirtildiği üzere tiyatro metinlerinin öğrencilere sağlayacağı dilsel katkıların yanı sıra duyuşsal anlamda da getirileri bulunmaktadır. Özellikle drama ve rol yapma gibi pedagojik tekniklerle bütünleştirilen edebî metinlerin hem duyuşsal hem de bilişsel alanlara katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Bu çalışma çerçevesinde elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. *Boyacı* metninde olduğu gibi diğer tiyatro eserleri ya da kısa öyküler de öğrenici düzeyine uygun şekilde uyarlanarak dil öğretiminde kullanılabilir. Bu tür metinlerin dilsel girdinin yanında kültürel içerik sunması açısından avantajlı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Uyarlama işlemleri yalnızca öğreticinin sezgisel kararlarına bırakılmamalı; metindilbilimsel ve pedagojik ölçütler gözetilerek yapılandırılmış modellerle desteklenmelidir. Bu bağlamda uyarlama işlemi için örnek şablonlar ve ölçüt dizgeleri geliştirilebilir.
3. Uyarlanmış metinlere eşlik eden üretim, alımlama ve etkileşim odaklı etkinlikler, öğretim sürecine aktif öğrenmeyi entegre etmektedir. Bu nedenle her uyarlanmış metne özgü etkinlik dosyaları hazırlanmalı ve öğrencilere sunulmalıdır.
4. Yabancı dil öğretmeni adaylarına yönelik programlarda, metin uyarlama süreçlerine ilişkin kuramsal ve uygulamalı içeriklerin yer alması, öğrencilerin daha işlevsel materyaller oluşturabilmesini destekleyecektir.
5. Özellikle karma yapılu dil sınıflarında, metin içeriğindeki kültürel gönderimlerin dönüştürülmesi ya da açıklanması gerekebilir. Bu bağlamda kültürel uyarlama süreçleri de dil düzeyine uygunluğu kadar önem taşımaktadır.
6. Bu çalışma B2 düzeyine odaklanmış olsa da A2 veya C1 düzeyi gibi diğer öğrenme seviyelerinde de benzer metin uyarlamaları yapılarak karşılaştırmalı değerlendirmeler oluşturulabilir.
7. Uyarlama sürecinde dil uzmanlarının yanı sıra edebiyatçılar, çeviribilimcilerin katkıları hem metnin edebî niteliğini korumaya hem de dilsel işlevselliğini artırmaya yönelik katkı sağlayabilir.

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

Araştırmada, yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma kapsamında herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâ araçlarından yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 747–760.
- [2] Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109–124.
- [3] Ay, S. ve Gülmez, M. (2021). Yabancılara Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın “Birtakım İnsanlar” adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 68–82.
- [4] Ayata Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. Multilingual.
- [5] Aytaş, G. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde tiyatronun rolünü ortaya koyan ilk eserlerden “Nasreddin Hoca'nın Mansıbı” adlı tiyatro eseri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 9(2), 5–15.
- [6] Aziz, A., Fook, C. Y., & Alsree, Z. (2010). Scientific structural changes within texts of adapted reading materials. *English Language Teaching*, 3(4), 216–224.
- [7] Bahşi, N. ve Özen, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özgün metinlerin uyarlanması üzerine bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 39–70. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v09i1002
- [8] Bakan, H. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde bir sadeleştirme denemesi: Sait Faik Abasıyanık, “Meserret Oteli”* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- [9] Bakan Aktaş, H. ve Ay, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreti-

minde metin sadeleştirme üzerine bir eylem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 934-954.

[10] Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107–133.

[11] Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.

[12] Cücenoglu, T. (1997). *Boyacı*. Mitos Boyut Yayınları.

[13] Demirel, İ. F. (2020a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 seviyesinde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 6(Kış) 7–32.

[14] Demirel, İ. F. (2020b). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde metne müdahale: Uygulamalı bir değişrim örneği olarak “deneme”. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 139–169.

[15] Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.

[16] Dilidüzgün, Ş. ve Kuyumcu, N. (2013). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bir yaklaşım örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 38.

[17] Duman, A. (2003). Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretiminde metin seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 151–154.

[18] Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde sadeleştirilmiş metin sorunları üzerine. *Bilig*, 65, 135–150.

[19] Eroğlu, S. (2015). *Metindilbilimsel ölçütler çerçevesinde Ömer Seyfettin’in “Üç Nasihat” hikâyesinin yabancılara Türkçe öğretimi için sadeleştirme denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

[20] Günay, D. (2007). *Metin-dilbilgisi*. Multilingual Yayınları.

[21] Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

[22] İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma me-

tinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311–345.

[23] Kara, H. (2019). *Sezgisel ve yapısal yaklaşımlar: Dil öğretiminde denge*. Eğitim Yayınları.

[24] Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

[25] Kaya, M. ve Aşar, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin sadeleştirme üzerine yapılan çalışmalar üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 476-492.

[26] Kırbay, G. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde edebî metin kullanımı: Nasreddin Hoca fıkraları. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 233–263. https://doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v07i2004

[27] Kökcü, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin değiştirimine Ömer Seyfettin’in “Rüşvet” hikâyesi örneği. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (22), 213-246.

[28] Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 12(3), 409-431.

[29] Kutlu, İ. ve Çevik, A. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde toplum dil bilgilisel yeterliliğin artırılmasına yönelik drama faaliyetleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(2), 159–185.

[30] Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Revised and expanded edition). Jossey-Bass.

[31] Meskill, C. (2002). *Teaching and learning in real time: Media, technologies, and language acquisition*. Athelstan.

[32] Onan, B. (2003). Dil eğitiminin temel kavramlarından “yöntem” üzerine bir inceleme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53-64.

[33] Özdemir, A., Özkan, T., Chiara, K., Demir, K., Kara, F. ve Kınıs, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sosyal etkinlikler: Tiyatro örneği ve uygulamanın öğrenci performansına etkisi. *Diyalog*, 2, 83–96.

[34] Sarıgül, İ. ve Bozkurt, B. Ü. (2026). Metin Değiştirim Tekniklerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi: Deneysel Bulgular. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(1), 203-234.

[35] Sever, S. (2008). *Eğitim ve bilimde Türkçe eğitimi* (Bildiri sunumu).

Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı. Malatya.

[36] Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.

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

Extended Abstract

This study examines the process of adapting Tuncer Cücenoglu's play *Boyacı* ("The Painter") into an instructional material suitable for learners of Turkish as a foreign language at the B2 proficiency level. The study aims to demonstrate how theatrical texts, when systematically adapted, can function as both linguistic and cultural resources in foreign language education. The research is grounded in the principles of text linguistics and the action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), emphasizing the integration of language learning, communication, and cultural competence through meaningful interaction. The study adopts a qualitative research design and employs document analysis as its primary method. The data consist of the original theatrical text *Boyacı* and its adapted version developed for B2-level learners. The data were analyzed using descriptive analysis within a text-linguistic framework. The original text was first examined according to both micro- and macro-structural dimensions. At the micro level, the analysis focused on cohesion and coherence features such as reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical relations. At the macro level, the analysis addressed broader textual components including theme, title, style, function, character interaction, and cultural context.

Based on this analysis, linguistic and cultural elements that might pose comprehension difficulties for B2-level learners—such as complex sentence structures, idiomatic expressions, and culturally embedded references—were identified. During the adaptation process, these elements were modified through simplification, explicitation, and restructuring strategies. Throughout this process, particular attention was paid to preserving the narrative flow, stylistic integrity, and communicative function of the original text. When culturally dense expressions were retained, explanatory additions were provided to ensure comprehensibility without compromising authenticity.

The adapted text was subsequently reanalyzed to assess its cohesion, coherence, and overall readability. The analysis indicated that the adapted version achieved a more balanced distribution of word classes and syntactic structures, thereby facilitating comprehension while maintaining the original meaning and communicative intent. In addition, the lexical and structural features of the adapted text were found to be largely consistent with the descriptors of the CEFR B2 level. Furthermore, expert evaluations from three specialists in Teaching Turkish as a Foreign Language were obtained, and the adapted text was revised in line with their feedback.

The adaptation process extended beyond linguistic modification and included the design of communicative classroom activities. Representative activities presented in this study were specifically designed to target the skill domains of reception, production, interaction, and mediation, in line with the action-oriented approach. Activities such as dramatization, job application form preparation, role-playing, and true–false exercises aim to support both written and oral language production. Several tasks also incorporate contextualized scenarios and visual prompts to enhance learner engagement and retention.

The findings demonstrate that theatrical texts offer significant advantages for language learning due to their dialogic structure, authentic communication patterns, and performative nature. Previous studies have highlighted that drama-based activities contribute to learner motivation and facilitate multidimensional learning through interactive and contextualized language use. In this respect, the adaptation of *Boyacı* represents a meaningful integration of literary aesthetics and communicative pedagogy. The adapted text not only supports linguistic development, particularly in comprehension and production skills, but also enhances learners' cultural awareness. Furthermore, the comparative analysis confirms that the adapted version preserves the thematic structure, communicative function, and stylistic coherence of the original text. Expert evaluations also indicate that the adapted text maintains content equivalence while improving accessibility for learners. A distinctive contribution of this study lies in its focus on theatrical texts, which remain relatively underexplored in the field of teaching Turkish as a foreign language. While previous adaptation studies have predominantly focused on narrative texts, this study highlights the pedagogical potential of dramatic texts as interactive and communicative learning materials.

In conclusion, the systematic adaptation of theatrical texts, supported by text-linguistic analysis and pedagogically grounded activity design, offers a robust and innovative approach to language teaching. The findings suggest that authentic literary works can be effectively transformed into instructional materials without losing their artistic and cultural value. This study encourages further research on drama-based materials and supports their integration into Turkish language teaching practices to enhance both linguistic competence and intercultural communication skills.

Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin Dil Öğrenimine Yönelik Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Nurşat BİÇER¹

Yakup ALAN²

Mehmet KARA³

Öz

Dil öğreniminde dijital araçların kullanımı artmış ve bu araçlar, informal yollarla öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Son zamanlardaki araştırmalar, dijital informal dil öğreniminin çeşitli boyutlarını ele almaktadır. Bu çalışmada, Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin dil öğrenimine yönelik Türkçeye uyarlanması ve geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, Sakarya Üniversitesinde Türkçe/dil öğrenen 185 öğrenciden toplanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması için ilk olarak çeviri-geri çeviri stratejisiyle orijinal ölçek ve çeviri ölçeğin dilsel eş değeri sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliliğini test etmek her bir faktör için ortalama açıklanan varyans değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasında, Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini test etmek için ayrıca madde ayırt ediciliği ve tutarlılığı incelenmiştir. Üç boyutlu on iki maddeden oluşan ölçek için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, modelin gerçek verilerle uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvenirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ise ölçeğin güvenirlilik katsayılarının ve madde ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu değere göre ölçeğin Türkçe formunun güvenirliliğinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar, Türkçeye uyarlanan Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin yabancı dil öğrenen öğrencilerin dijital informal dil öğrenme davranışlarını ölçmek ve değeriendirmek için kullanılabilecek

1 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3680-7052

2 Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, alanyakup@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9888-1357

3 Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ABD, m.kara@live.com, ORCID: 0000-0003-2758-2015

Kaynak gösterme: Biçer, N., Alan, Y. ve Kara, M. (2026). Dijital informal öğrenme ölçeğinin dil öğrenimine yönelik geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 419-441.

Geliş tarihi: 04.01.2026 – Kabul tarihi: 15.06.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i2004

geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: *Dijital införmel öğrenme, dil öğrenimi, yabancı dil, ölçek uyarlama.*

Investigating the Validity and Reliability of the Digital Informal Learning Scale for Language Learning

Abstract

The use of digital tools in language learning has increased, and these tools have substantially influenced language learning in informal settings. The relevant studies address diverse dimensions of digital informal language learning. In this study, the aim was to validate the digital informal learning scale in the Turkish context for language learning. The data were collected from 185 students enrolled in a public university Turkish language program. First, the equivalence of the translated scale with the original scale was ensured through the back-translation strategy. Confirmatory factor analysis was performed to test construct validity, and Average Variance Extracted (AVE) values were computed for each factor to assess convergent validity. Internal consistency of the scale was assessed using Cronbach's α and McDonald's ω . Additionally, item discrimination and corrected item-total correlations were examined to assess the scale's reliability further. The confirmatory factor analysis indicated that the three-factor, 12-item measurement model adequately fits the collected data. The internal consistency coefficients and item analyses also demonstrated that the adapted scale is satisfactorily reliable. These findings revealed that the digital informal learning scale, validated in the Turkish context, is a valid and reliable instrument for measuring and evaluating foreign language learners' digital informal learning behaviors.

Keywords: *Digital informal learning, language learning, foreign language, scale adaptation.*

Giriş

Bilgiye erişimi kolaylaştıran ve iletişimi hızlandıran 21. yüzyılın gelişen dijital teknolojileri, insanı ilgilendiren her alanda olduğu gibi eğitim ve öğrenme süreçleri üzerinde de ciddi bir etki oluşturmaktadır (Ocak, Ütebay ve Yurtseven, 2024). İnsanın ve içinde yaşadığımız toplumların tüm ihtiyaçlarıyla birlikte eğitim üzerinde de dikkat çekici düzeyde bir etkisi olan (Ersoy, 2003) teknolojik gelişmeler, eğitim öğretim faaliyetlerini bir dönüşüm sürecine sokmuş ve bu faaliyetlere dijital bir kimlik kazandırmaya başlamıştır. Bu dönüşümle birlikte teknolojinin eğitimi etkilemesi, öğrenme-öğretme sürecinde yer almaya başlaması ve bilgisayar destekli dijital öğrenme araçlarının yaygınlaşmasıyla önemli gelişmeler ve ilerlemeler kaydedilmeye başlanmıştır (Howard ve Mozejko, 2015; Huang vd., 2012). Tüm bu gelişmeler neticesinde de dijital oyunlar, Web 2.0 araçları, sosyal medya ortamları ve teknolojik diğer araçlar eğitimin vazgeçilmez birer unsuru olarak sürecin içinde yer almaya başlamıştır (Hillman, Rensfeldt ve Ivarsson, 2020; Robertson, 2019; Williamson, 2019).

Artan teknolojik değişim hızı, ortaya çıkan yeni teknolojiler, küreselleşme ve bilgi tabanlı ekonomiler gibi faktörler; bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yeterliliklerin sürekli güncellenmesini gerektirmektedir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). Bu güncelleme ihtiyacı ise yaşam boyu öğrenme yaklaşımının yeniden tanımlanması ve düzenlenmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Alakurt, 2015). Yaşam boyu öğrenme yaklaşımının mevcut sosyoekonomik ve teknolojik koşullar altında bireysel ve toplumsal sürdürülebilirlik için bir zorunluluk hâline gelmesi, geleneksel eğitim anlayışının dışındaki öğrenme yollarının önemini artırmıştır. Bu süreçte ortaya çıkan farklı dijital öğrenme formatları, 21. yüzyıl bireylerinden beklenen yeterliklerin parçalara ayrılmasına ve kısa sürede edinilmesine olanak tanıyarak güncelleme ihtiyacına doğrudan yanıt vermeye başlamıştır. Bu dijitalleşme süreci, öğrenmenin sadece kurumsal çatılar altında gerçekleşen formal bir etkinlik olmaktan çıkıp, günlük yaşamın ve iş deneyimlerinin içine entegre olan informal bir sürece dönüşümünü hızlandırmıştır (UNESCO, 2015).

Avrupa Topluluğu Komisyonu (ATK) tarafından örgün, yaygın ve informal olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılan (ATK, 2000) öğrenme etkinlikleri, bireylerin çağın şartlarına ayak uydurabilmeleri ve 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmeleri için gerekli donanımları kazanmalarını sağlayan süreçleri kapsamaktadır. Bu bağlamda resmî eğitim ve öğretim

kurumlarında gerçekleşen ve diplomayla sonuçlanan sistem, örgün eğitim olarak nitelendirilmektedir. Planlı olmasına karşın örgün eğitimin amaç, zaman ve destek sistemi gibi katı kurallarına bağlı kalmayan öğrenme etkinlikleri ise yaygın eğitim olarak ifade edilmektedir. Yaygın eğitim hizmetleri; iş yerinde, sivil toplum kuruluşlarının ve gruplarının (gençlik örgütleri, sendikalar vb.) faaliyetleri aracılığıyla sağlanabileceği gibi resmî sistemleri tamamlamak üzere kurulmuş kuruluşlar veya hizmetler (sanat, müzik ve spor dersleri veya sınavlara hazırlık için özel dersler gibi) aracılığıyla da sağlanabilir. İnförmel öğrenme ise günlük yaşamın doğal bir parçasıdır (ATK, 2000). Mekân ve zaman sınırı bulunmaz, herhangi bir plan veya programı yoktur ve çevreyle etkileşim ölçüsünde artar (Küçükahmet, 2015). Örgün veya yaygın öğrenmenin aksine införmel öğrenme, mutlaka kasıtlı bir öğrenme değildir. Bu nedenle olumlu öğrenmelerin yanında olumsuz öğrenmeler de gerçekleşebilir (ATK, 2000).

Okul ortamlarında gerçekleştirilen örgün eğitim ve öğretim süreçlerinin veya farklı platformlarda gerçekleştirilen yaygın eğitim süreçlerinin yanında son zamanlarda införmel öğrenmelerin önemi de daha fazla anlaşılmaya başlanmıştır (Toprak ve Erdoğan, 2012). Çünkü edinilen bilgilerin çok küçük bir bölümü örgün öğrenme kapsamında gerçekleşmektedir. Bunda införmel öğrenmenin bireylere örgün eğitim ortamlarına göre daha fazla özgürlük alanı ve esneklik sunması, yeni çalışma biçimlerini ortaya çıkarması, farklı yol ve yöntemlerle öğrenmeyi teşvik etmesi, sosyal öğrenmeleri ön plana çıkarması ve bireylerin kendi hızlarında ilerlemelerine olanak tanınması gibi nedenlerin yattığını ifade etmek mümkündür (Eraut, 2004; Garrick, 2001; Melber ve Abraham, 1999).

Günlük hayatın akışı içerisinde deneyimler sonucu kendiliğinden ortaya çıkan öğrenmelerin tamamı olan införmel öğrenmeler (Türkmen, 2010) neticesinde bireyler, herhangi bir öğrenme amacı olmaksızın ve farkında olmadan birçok bilgi edinebilmektedir (Eroğlu ve Eroğlu, 2023). Müze, hayvanat bahçesi, oyun sahaları vb. ortamlarda; sivil toplum örgütleri, gençlik kulüpleri gibi topluluklarda veya televizyon, internet, sosyal medya araçları gibi sosyal hayatın devam ettiği her yerde (Gerber ve Marek, 2001; Türkmen, 2010) insanlar, yeni şeyleri keşfederek ve tecrübelerini artırarak införmel öğrenmeler gerçekleştirmektedir (Bozdoğan, 2007). Sc-hugurensky'ye (2000) göre bu införmel öğrenmeler, üç şekilde gerçekleşmektedir: bireylerin farkında olarak kendi kendine gerçekleştirdiği kasıtlı öğrenmeler, tesadüfi öğrenmeler ve kasıtsız ve farkında olmadan gerçek-

leştirilen öğrenmeler. Prensky'e (2001) göre günümüz çocukları, erken çocukluktan itibaren teknolojiyle iç içe büyüyen ve dijital araçları zahmetsizce kullanan bireylerdir. Onlar, bilgi oluşturma ve paylaşma süreçlerinde kâğıt-kalem gibi eski yöntemler yerine teknolojiyi tercih etmektedirler. Bu yüzden de bu bireyler, dijital yerli olarak adlandırılmaktadır (Prensky, 2001). Bu bireylerin eğitim süreçlerinde ve gerçekleştirdikleri öğrenmelerde teknolojinin kullanılması ise kaçınılmaz bir durumdur. Çünkü teknolojik ve dijital materyaller 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine ve bireylerin sadece problem çözmelerine değil problemlerin farkına varmalarına da katkı sağlar (Bransford ve Brown, 2000). Ayrıca zaman kullanımı açısından ekonomiklik sağlama ve Web 2.0 araçları üzerinden kolayca erişilebilme (Gherhes vd., 2021) gibi özellikleri de vardır. Bunlar gibi daha birçok avantajından faydalanılarak gerçekleştirilen dijital öğrenme sürecinde, formel öğrenmelerle birlikte kuşkusuz informal öğrenmeler de gerçekleşmektedir (Ocak, Ütebay ve Yurtseven, 2024). Nitekim Moore ve Klein (2020) de dijital materyallerin informal öğrenmeye katkı sağladığını ve öğrenmeleri çeşitlendirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca dijital araçlar, sadece okul veya benzer ortamlarda değil okul dışı ortamlarda da kullanılarak informal öğrenme sürecine de çok ciddi bir katkı sağlamaktadır (Dabbagh ve Kitsantas, 2012).

Eğitim teknolojilerinin getirdiği yenilikler ve hem formel hem de informal eğitime sunmuş olduğu katkılar her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de değişimlere yol açmıştır (Özdemir, 2017). Çünkü çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikte bireyler yetiştirmek günümüz eğitiminin temel önceliklerinden biri hâline gelmiştir. Bu doğrultuda, dil öğretim süreçlerinde de bireylere 21. yüzyıl becerileri olarak bilinen; iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve bilgi teknolojilerini etkin kullanma gibi üst düzey yaşamsal yetkinliklerin kazandırılması ön plana çıkmaya başlamıştır (Sara Kuzu ve Yalçınalp, 2023). Dolayısıyla değişen bu paradigma da eğitim süreçlerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış (Özdemir, 2017), öğrencilerin süreçte daha aktif olmasını sağlayan uygulamalara yönelim artmış, kitabın merkeze alındığı tek kaynaklı yaklaşımların yerine birden çok duyuya hitap eden öğrenme araçları bir gereklilik hâline gelmiştir (Sara Kuzu ve Durna 2020). Bunun sonucunda da teknoloji, dil öğretim sürecine daha fazla dâhil edilmiş, klasik yaklaşımlar geçerliliğini yitirmiş, teknoloji destekli ve çok yönlü stratejiler ön plana çıkmıştır (Okur, 2024). Çok uyaranlı öğrenme araçlarının ve diğer teknolojik unsurların dil öğretimi ve öğreniminde kullanılması, yabancı

dil eğitiminde yeni ufuklar da açmıştır (Kartal, 2005). Bunun sonucunda da dil öğrenen bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemek, edindikleri bilgilerin kalıcılığını ve kullanılabilirliğini artırmak için artırılmış gerçeklik/sanal gerçeklik uygulamaları ve yapay zekâ araçları gibi dil öğretimini destekleyen (Zakian vd., 2022) ileri düzey teknolojik araçlar kullanılmaya başlanmıştır.

Teknolojinin sağlamış olduğu imkânlar, insanların değişen ihtiyaçları veya eğitim paradigmaları gibi nedenlerle günümüzde dil öğretimi sadece örgün veya yaygın kurumların sınırları içinde kalan bir etkinlik olmaktan çıkmış, özellikle dijitalleşmenin ve küreselleşmenin etkisiyle mekân ve zaman sınırı olmaksızın bireylerin günlük yaşamlarının her anında gerçekleştirilebilecek bir etkinlik olarak ön plana çıkmaya başlamıştır. Özellikle internet teknolojilerinin kullanımıyla insanların günlük öğrenme rutinleri ciddi anlamda değişmiş (Alan, 2024) ve dil öğretiminde de dijital införmel öğrenme araçları çok daha fazla kullanılır hâle gelmiştir. Çünkü dijital införmel öğrenme ortamları, öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkararak aktif katılımcı ve özerk bir öğrenen hâline getirmektedir. Bireyler ilgi alanlarına uygun dijital içerikleri seçebilme özgürlüğüne sahip oldukları için onların içsel motivasyonları da artabilir. Bu araçlar, öğrenenlere hedef dilin kültürel ve sosyal yönlerini doğrudan deneyimleme fırsatı vererek dil becerilerini dört temel alanın (dinleme, okuma, konuşma, yazma) ötesine taşıyan kültürler arası iletişim yeterliliği kazandırma potansiyeline sahiptir. Bu sayede de dilin temel işlevi olan iletişim kolaylaşır, bireyin hedef dile olan uyumu hızlanır ve dil öğrenenlere gerçek bağlamlarda ve gerçek zamanlı olarak etkileşim kurma olanağı sunulmuş olur (Behbudova ve Günday, 2022; Günday, 2015).

Dijital införmel öğrenme araçlarının yabancı dil öğrenen bireyler tarafından ne kadar ve nasıl kullanıldığının ortaya çıkarılması, bu yeni öğrenme paradigmasının etkililiğini anlamak açısından kritik bir gerekliliktir. Bu amaçla yapılan kapsamlı literatür taramasında, yabancı dil öğretiminde dijital införmel öğrenme araçlarının kullanımına yönelik bazı çalışmalara rastlanılmaktadır (Alan ve Biçer, 2020; Atmojo, 2021; Godwin-Jones, 2019; Indrayani, Cahyono, Mukminatien ve Ivone, 2024; Lee ve Lee, 2019; Lee, 2021; Liu, Soyoof, Lee ve Zhang, 2025; Maden ve Dincel, 2015; Nugroho, 2021; Rezai, 2025; Sockett, 2022; Soyoof, Reynolds, Vazquez-Calvo ve McLay, K., 2023; Yurieva, Musiichuk ve Baisan, 2021). Mevcut araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların büyük bir kıs-

mının İngilizce öğretiminde dijital informal öğrenme etkinliklerine odaklandığı görülmektedir. Geriye kalan çalışmalar ise yine başta İngilizce olmak üzere farklı dillerin yabancı dil olarak öğreniminde dijital informal öğrenme araçlarının etkisine ve kullanımının önemine yönelik betimsel veriler sunmaktadır. Bu çalışmalar; dijital informal dil öğrenmeye yönelik değerli bilgiler sağlamasına rağmen kullanım sıklığı, tercih edilen araç türleri ve bu araçları kullanmaya yönelik eğilimleri standartlaştırılmış bir yöntemle ölçme konusunda yeterli veri sunmamaktadır. Özellikle yabancı dil öğrenme süreçlerinde bireylerin dijital informal öğrenme araçlarını kullanıp kullanmadığını, hangi boyutlarda ve motivasyonlarla kullandığını güvenilir ve geçerli bir şekilde ortaya çıkaracak ölçek çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma dijital informal dil öğrenme eğilimlerini standardize edilmiş, yapılandırılmış ve bilimsel bir çerçevede ölçebilecek bir ölçek ihtiyacına yanıt vermektedir. Geliştirilen bu ölçek; yabancı dil öğrenen bireylerin dijital informal öğrenme süreçlerini nicel olarak ortaya koymaya, öğretim programlarının ve materyallerinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin günlük yaşamlarındaki dijital öğrenme alışkanlıklarına yönelik somut bilgi elde edilmesine ve ileride yapılacak olan deneysel çalışmalarda ön/son test verilerini elde edilecek güvenilir ölçme sonuçlarının elde edilmesine katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle Dijital Informel Dil Öğrenme Ölçeği uyarlama çalışması, yabancı dil öğretimi alanındaki önemli bir metodolojik boşluğu doldurarak alana özgün ve önemli bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Sakarya Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 185 uluslararası öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme stratejisiyle belirlenmiş ve tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcıların 87'si (%47) kadın; 98'i (%53) ise erkektir. Katılımcıların ana dili, yirmi beş farklı dilden oluşmaktadır. En çok konuşulan ana dil Endonezce (n=29, %15,7) iken bunu Arapça (n=26, %14,1), Kazakça (n=17, %9,2), Kırgızca (n=12, %6,5), Rusça (n=11, %5,9) ve Özbekçe (n=9, %4,9) takip etmektedir. Katılımcıların 87'si (%47) C1; 63'ü (%34,1) B2; 35 (%18,9) tanesi ise B1 seviyesindeki Türkçe öğrencisidir. Bir günde katılımcıların 13'ü (%7) bir saatten az; 25'i (%13,51) 1-2 saat; 47'si (%25,40) 2-4 saat; 60'ı (%32,43) 4-6 saat; 25'i (%13,5) 6-8 saat; 15'i (%8,1) ise sekiz saatten fazla dijital araç kullandığını beyan etmiştir. 41'i (%22,2) altı aydır Türkçe öğrenirken 118'i

(%63,8) 7-12 aydır; 26'sı (%14) ise bir yıldan fazla Türkçe öğrenmektedir. Katılımcıların tamamı yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sırasında dijital teknolojilerden yararlandığını beyan etmiştir.

Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği

İlgili ölçek, Lai vd. (2012) tarafından geliştirilen Öğrenmeye Yönelik Teknoloji Kullanımı Ölçeği'nin dijital införmel öğrenmeye yönelik uyarlanmasıyla (He & Zhu, 2017) ortaya konulmuştur. Üniversite öğrencilerinin dijital ortamlardaki införmel öğrenme davranışlarını ölçmeyi amaçlayan ölçek, üç faktör ve 12 maddeden oluşmaktadır (He & Zhu, 2017). Öğrenmeye Yönelik Teknoloji Kullanımı Ölçeği için elde edilen Cronbach's α değeri .93 (Lai vd., 2012) iken bu ölçek temel alınarak geliştirilen Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği için elde edilen Cronbach's α değeri .88'dir (He ve Zhu, 2017). Ölçek; sosyal ve motivasyonel öğrenme, bilişsel öğrenme ve üstbilişsel öğrenme olmak üzere üç faktörden oluşmakta ve her bir faktör, dört madde içermektedir. Geliştirilen bu ölçek, üniversite öğrencilerinin dijital införmel öğrenme davranışlarını ölçmek amacıyla pek çok devam çalışmasında kullanılmıştır (He vd., 2018; He ve Li, 2019; He vd., 2021). Mevcut çalışmada ilgili ölçek, dil öğrenimine yönelik üniversite öğrencilerinin dijital införmel öğrenme davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Veri Toplama Prosedürü ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2025 yılında toplanmıştır. Araştırmanın etik açıdan uygunluğuna ilişkin onay, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır. Katılımcıların tamamından bilgilendirilmiş onam formu alınmış ve hepsi araştırmaya gönüllü katıldığını beyan etmişlerdir.

Dil Öğrenimine Yönelik Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği'nin Türk diline ve kültürüne uyarlaması için öncelikle çeviri-geri çeviri stratejisiyle orijinal ölçek ve çeviri ölçeğin dilsel eş değeri sağlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin yakınsak geçerliğini test etmek için her bir faktör için ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted-AVE) değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin hem Cronbach's α hem de McDonald's ω katsayıları hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliği için katılımcılardan elde edilen verilerin üst %27 ve alt %27'lik bölümleri arasında bağımsız grupta t-testi yapılmış ve ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt edicilik düzeyi incelenmiştir. Son olarak madde tutarlılığı için ölçekte yer alan her bir madde için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenmiştir.

Araştırmanın Bağlamı

Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularının doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için öğrencilerin öğrenim süreçleri dikkate alınmalıdır. Katılımcılar, yükseköğretime başlamadan önce Sakarya Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Türkçe kursları Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (CEFR) göre A1-C1 şeklinde beş kura ayrılmış ve her bir kur için 180 saatlik eğitimler verilmektedir. Türkçe kurslarıyla öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileri kazandırılmaktadır. CEFR doğrultusunda hazırlanan ders kitapları, öğretimde kullanılmaktadır. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerileriyle donanmaları için dijital öğrenmeye dayalı kazanımlar bulunmaktadır. Eğitim içeriklerinde, ders kitaplarının yanı sıra z-kitap gibi çeşitli dijital materyaller de kullanılmaktadır. Öğrenmeleri pekiştirmek ve kalıcı hâle getirmek için Web 2.0 ve yapay zekâ araçlarıyla entegre edilmiş ödevler verilmektedir. Ders saatleri dışında dijital araçların kullanıldığı kulüp çalışmalarlarıyla da Türkçe öğrenme süreçleri desteklenmektedir. Çalışma grubundaki bu öğrenciler çoğunlukla Türkiye’de üniversite öğrenimi görmek için gelen farklı dil ve kültür geçmişine sahip kişilerdir. Bu öğrencilerin istekli bir şekilde Türkçe kurslarına devam etmesi, ölçek çalışmasının bağlamını oluşturan demografik ve eğitimsel koşulların uygunluğunu göstermektedir.

Bulgular

Betimsel Bulgular

Dijital İnförmel Dil Öğrenme Ölçeği ile toplanan verilerden elde edilen betimsel bulgular, Tablo 1’de sunulmuştur. Tabloya göre en yüksek ortalama puan, bilişsel öğrenme için elde edilmiştir ($\bar{X}$ =4.015, SS =.676). Bunu sırasıyla üstbilişsel öğrenme ($\bar{X}$ =3.880, SS =.658) ve sosyal ve motivasyonel öğrenme ($\bar{X}$ =3.734, SS =.675) faktörleri takip etmiştir. Ölçeğin genelinden elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri de ($\bar{X}$ =3.876, SS =.576) katılımcıların dil öğrenimine yönelik dijital införmel öğrenme davranışlarının göreceli olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca her bir faktör ve toplam ölçek için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri örneklem büyüklüğü dikkate alınarak değerlendirildiğinde [3]’ün altında olduğundan (Kline, 2016) her bir faktör ve ölçeğin toplamından elde edilen puanların normale yakın dağıldığı varsayılmıştır.

Tablo 1. *Dijital införmel dil öğrenimine ilişkin betimsel bulgular*

Faktörler	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Sosyal ve Motivasyonel Öğrenme	3.734	.675	-.393	-.297
Üstbilişsel Öğrenme	3.880	.658	-.374	-.329
Bilişsel Öğrenme	4.015	.676	-1.023	1.764
Toplam	3.876	.576	-.719	.713

N=185

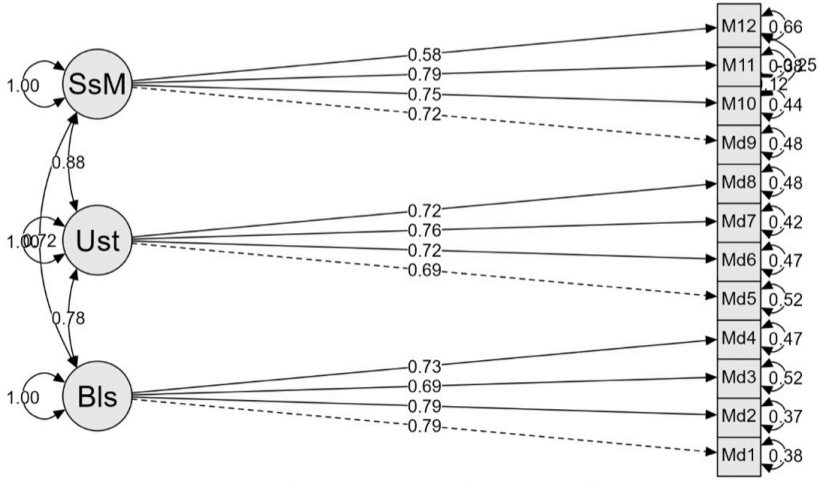
Dil Eş Değerliği

Orijinal ölçek ile Türk diline ve kültürüne uyarlanan ölçek arasındaki dil-sel eş değeri liği sağlamak için çeviri-geri çeviri stratejisi izlenmiştir. Orijinal ölçek maddeleri, bir İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe ölçek maddeleri tekrar İngilizceye çevrilmiş, orijinal ve çeviri ölçeklerde yer alan maddelerin her biri, anlam açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma neticesinde, farklılıkların sadece farklı, ancak eşdeğer terim kullanımı ve vurgularda olduğu gözlemlenmiş ve Türk diline çevrilen maddelerin anlamsal açıdan orijinal ölçek maddelerini yansıttığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Türkçeye çevrilen ölçek için eğitim teknolojisi alanından bir uzmandan ölçeğin uygunluğuna yönelik dönüt alınmıştır. Çeviri-geri çeviri stratejisiyle dil eş değeri liği sağlandıktan sonra ölçekte yer alan maddeler, bir Türk Dili uzmanı tarafından Türkçeye uygunluğu açısından incelenmiş ve sadece imla açısından düzeltmeler yapılarak ölçeğin son hâli düzenlenmiştir.

Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için DFA yapılmıştır. DFA'dan elde edilen standardize yol diyagramı, Şekil 1'de sunulmuştur. Şekil 1'e göre ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .58 ile .79 arasında değışmektedir. Bu değeri ler, iyi düzeyde uyum için önerilen .5 eşik değeri nden yüksek olduğu (Hair vd., 2019) ve model uyumu için oldukça yeterli düzeyde olduğu kabul edilmiştir. Model uyumu için χ^2/df , CFI, NNFI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri incelenmiştir. χ^2 testiyle $\chi^2/df=1.907$ ($p<.001$) sonucu elde edilse de bu sonuç, diğer uyum indeksleriyle değeri lendirilmiştir. Uyum indeksleri için elde edilen değeri ler, şu şekildedir: CFI=.948;

NNFI=.930; RMSEA=.076 ve SRMR=.049. Elde edilen bu değerler, model uyumunun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019). DFA sonuçlarına göre Dil Öğrenimine Yönelik Dijital İnfomal Öğrenme Ölçeği'nin yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.



SsM=Sosyal ve Motivasyonel Öğrenme, Ust=Üstbilişsel Öğrenme ve Bls=Bilişsel Öğrenme

Şekil 1. DFA ile elde edilen standardize yol diyagramı

Yakınsak Geçerlik

Yakınsak geçerlik için her bir faktörün AVE değerleri incelenmiştir. Sosyal ve motivasyonel öğrenme, üstbilişsel öğrenme ve bilişsel öğrenme faktörleri için elde edilen değerler sırasıyla şu şekildedir: .508, .524 ve .563. Elde edilen bu değerler, .50'den yüksek olduğu için (Hair vd., 2019) ölçekte yer alan faktörlerin yeterli düzeyde yakınsak geçerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

İç Tutarlılık

Ölçek ve faktörlerine ilişkin iç tutarlılığı incelemek için hem Cronbach's α hem de McDonald's ω katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2'de sunulmuştur. Sosyal ve motivasyonel öğrenme ($\alpha=.780$, $\omega=.833$), üstbilişsel öğrenme ($\alpha=.813$, $\omega=.818$), bilişsel öğrenme ($\alpha=.834$, $\omega=.842$) ve toplam ölçek ($\alpha=.908$, $\omega=.921$) için elde edilen Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları eşik değer olarak kabul edilen .70 değerinden yüksektir (Field, 2009;

Hair vd., 2019). Bu katsayılara göre ölçekte yer alan faktörlerin ve ölçeğin toplamının yeterli düzeyde iç tutarlığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 2. Ölçek ve Faktörleri için Hesaplanan Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach's α	McDonald's ω
Sosyal ve Motivasyonel Öğrenme	4	.780	.833
Üstbilişsel Öğrenme	4	.813	.818
Bilişsel Öğrenme	4	.834	.842
Toplam	12	.908	.921

Madde Ayırt Ediciliği

Madde analizlerinden elde edilen bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini test etmek için üst %27 (n=50) ve alt %27'lik (n=50) gruplar arasında bağımsız gruplu t-testi yapılmıştır. Her bir madde için üst ve alt gruplara göre çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve bunların [3]'ten küçük olması nedeniyle normale yakın bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Kline, 2016). Ayrıca varyansların homojenliği, Levene testine göre incelenmiş ve bağımsız gruplu t-testi için gerekli varsayımlar karşılanmıştır. Tablo 3'te yer alan üst %27 ve alt %27'lik gruplara ilişkin elde edilen t-testi sonuçlarına göre her bir madde, yeterli düzeyde ayırt edicidir ($p<.001$). Bu sonuçlar her bir madde- nin dijital införmel dil öğrenme düzeyi yüksek olan öğrencileri düşük olan öğrencilerden yeterli düzeyde ayırt ettiğini göstermektedir.

Tablo 3. Ölçekte yer alan her bir madde için yapılan madde analizlerinden elde edilen bulgular

Faktörler	Maddeler	t (üst ve alt %27)	Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları
Sosyal ve Motivasyonel Öğrenme	M1	8.449*	.600
	M2	8.581*	.629
	M3	9.141*	.566
	M4	8.005*	.597

Üstbilişsel Öğrenme	M5	9.586*	.560
	M6	11.704*	.661
	M7	11.125*	.611
	M8	12.185*	.593
Bilişsel Öğrenme	M9	11.552*	.622
	M10	7.964*	.553
	M11	11.576*	.659
	M12	8.154*	.457

* $p < .001$

Madde Tutarlılığı

Her bir maddenin ölçek ile uyumunu test etmek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış ve bunlar Tablo 3'te sunulmuştur. Elde edilen düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .457 ile .661 arasında değişmektedir. Elde edilen bu değerler .30 eşik değerinden yüksek olduğu için (Field, 2009) ölçekte yer alan her bir maddenin anlamlı şekilde ölçeğe katkı sunduğu ve yeterli düzeyde madde tutarlılığı gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada; Lai vd. (2012) tarafından geliştirilen, He ve Zhu (2017) tarafından uyarlanan *Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği*'nin Türk diline ve kültürüne uyarlanması amaçlanmıştır. Gerekli geçerlik ve güvenirlik analizlerinden önce dilsel eş değeriği sağlanmıştır. Üç boyuttan oluşan on iki maddelik bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için DFA yapılmış ve üç boyuttan oluşan bu ölçeğin model uyum değeriğerlerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yakınsak geçerlik için her bir faktörün AVE değeriğerleri incelenmiş ve yeterli düzeyde yakınsak geçerlik gösterdiği görölmüştür. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin analizlerde Cronbach's α ve McDonald's ω katsayıları hesaplanarak .78 ve üzerinde değeriğerler aldığı görölmüştür. Hesaplanan değeriğerler, eşik değeriğer olarak kabul edilen .70 değeriğerinden yüksek olduğundan güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Field, 2009; Hair vd., 2019). Ayrıca maddelerin yeterli düzeyde ayırt edici ve madde tutarlılığına sahip olduğu görölmektedir. Lai vd. (2012) tarafından geliştirilen, He ve Zhu (2017) uyarlanan Dijital İnförmel Öğrenme Ölçeği aslına uygun şekilde bu çalışma sonucunda da sosyal ve motivasyonel öğrenme, üstbilişsel öğrenme ve bilişsel öğrenme boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlara dayalı dijital införmel dil öğrenme davranışlarının ölçölmesinde, Dijital İnförmel Dil

Öğrenme Ölçeği kullanılabilir. Çalışmanın sonuçları, ölçeğin Türkçeye uyarlanmış versiyonunun orijinal ölçeğe uygun olarak aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

Dijitalleşme çağında teknolojiyi kullanarak dil öğrenen öğrencilerin dijital införmel dil öğrenme davranışlarının ölçülmesi önemli bir gereksinimdir. Türkçe öğretimi çalışmalarında dijital araçların kullanımı; öğrenci motivasyonunu artırması ve dili hem alıcı hem de üretici boyutta yaratıcı bir şekilde kullanmaya teşvik etmesi nedeniyle kritik öneme sahiptir (Baş ve Yıldırım, 2018). Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Maarif Vakfı, 2020) incelendiğinde programın 21. yüzyıl becerileri ve CEFR'ın güncel yaklaşımları doğrultusunda dijital ve införmel öğrenmeyi eğitimin merkezine alan bütüncül bir yapı sergilediği görölmektedir. Benzer bir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı'nın da dijital ve införmel öğrenmeyi stratejik birer unsur olarak ele aldığı görölmektedir (MEB, 2025). Öğrenciler dijitalleşmenin farklı boyutlarını yaşamalarına ve farklı araçları kullanmalarına rağmen okul dışı öğrenmelerde yoğun bir şekilde etkileşime girdikleri teknolojik ögeler dolayısıyla dijital införmel dil öğrenme davranışlarının ölçülmesi dikkate değerdir. Bu ölçümlerle öğretim sürecinin planlanmasında da önemli adımlar atılabilir. Bu çalışma, Sakarya Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin katılımıyla yürütölmüştür. Gelecek araştırmalarda, farklı kurumlardaki öğrencilerle daha büyük katılımlı araştırmalarla uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği test edilerek bu çalışmada elde edilen bulguların dış geçerliliği güçlendirilebilir. Ayrıca öğreticiler, yöneticiler ve araştırmacılar dil öğrenimi uygulamalarının değerlendirilmesi için bu ölçekten yararlanabilirler. Bunların yanı sıra Türk diline ve kültürüne uyarlanan bu ölçek, dil öğrenen öğrencilerin üretken yapay zekâ araçları veya büyük dil modelleriyle införmel dil öğrenme deneyimlerine ilişkin ölçümler yapmak için de kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun hazırlanmıştır. Çalışmada, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun

13.07.2025 tarihli ve E-30640013-108.01-273354 sayılı etik kurul izniyle yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasını gerektiren bir durum bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedirler.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu araştırmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynaklar

- [1] Alakurt, T. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş ortamlarındaki informal öğrenme davranışları. *İlköğretim Online*, 14(3), 934-945. <https://doi.org/10.17051/io.2015.95928>
- [2] Alan, S. (2024). *Gerçek dünyadan sana âleme: iletişim teknoloji edebiyat*. Günce Yayınları.
- [3] Alan, Y. ve Biçer, N. (2020). İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web uygulamaları ve interaktif ortamlar. Fatih Mehmet Cigerci (Ed.). *İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* (ss. 167-199). Pegem Akademi.
- [4] Atmojo, A. E. P. (2021). Roles of informal digital learning of English in developing an EFL teachers English proficiency. *Research and Innovation in Language Learning* 4(3), pp. 266-283 <http://dx.doi.org/10.33603/rill.v4i3.5685>
- [5] Avrupa Topluluğu Komisyonu (Commission of European Communities). (2000). *A memorandum on lifelong learning*. http://tvu.acs.si/dokumenti/LLLmemorandum_Oct2000.pdf
- [6] Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- [7] Behbudova, A. ve Günday, R. (2022). Yabancı dil öğretiminde akıllı teknolojiler. *International Journal of Language Academy*, 10(2), 174-193.

- [8] Bozdoğan, A. E. (2007). Students interests towards science fields about exhibitions in science centers: Feza Gursey Science Center in Turkey. *Natural Science Education*. 2(19), 5-17.
- [9] Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. National Academies Press.
- [10] Colardyn, C., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 70-89.
- [11] Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: a natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8.
- [12] Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 24 273.
- [13] Eroğlu, S. ve Eroğlu Z. (2023). Yabancı dil öğretiminde dijital platformlar: Youtube, Spotify, Netflix ve Podcast. A. Okur ve G.H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Dijital Türkçe Öğretimi* (s.689-715). Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- [14] Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*. 2(1), 18-27.
- [15] Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). Sage.
- [16] Garrick, J. (2001). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. Routledge.
- [17] Gerber, B. L., & Marek, E. A. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23(6), 569-583.
- [18] Gherhes, V., Stoian, C.E., Farcaşiu, M.A., & Stanici, M. (2021). E-Learning students' preferences and behaviors. *Sustainability*. 13, 4381. <https://doi.org/10.3390/su13084381>
- [19] Godwin-Jones, R. (2019). Riding the digital wilds: learner autonomy and informal language learning. *Language Learning & Technology*, 23(1), 8–25. <https://doi.org/10125/44667>
- [20] Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. FAVORİ Yayınları.

- [21] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage.
- [22] He, T., & Li, S. (2019). A comparative study of digital informal learning: The effects of digital competence and technology expectancy. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1744-1758. <https://doi.org/10.1111/bjet.12778>
- [23] He, T., & Zhu, C. (2017). Digital informal learning among Chinese university students: The effects of digital competence and personal factors. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(44), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0082-x>
- [24] He, T., Huang, Q., Yu, X., & Li, S. (2021). Exploring students' digital informal learning: The roles of digital competence and DTPB factors. *Behaviour & information technology*, 40(13), 1406-1416. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1752800>
- [25] He, T., Zhu, C., & Questier, F. (2018). Predicting digital informal learning: An empirical study among Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 19(1), 79-90. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9517-x>
- [26] Hillman, T., Rensfeldt, A.B., & Ivarsson, J. (2020). Brave new platforms: A possible platform future for highly decentralised schooling. Learning, *Media and Technology*, 45(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1683748>.
- [27] Howard, S. K., & Mozejko, A. (2015). Considering the history of digital technologies in education. In M. Henderson & G. Romero (Eds.), *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*. (pp. 157-168). Cambridge University Press.
- [28] Huang, H. S., Chiou, C., Chiang, H. K., Lai, S. H., & Huang, C.-Y. (2012) Effects of multidimensional concept maps on fourth graders' learning in web-based computer course. *Computers and Education*, 58, 863-873.
- [29] Indrayani, N., Cahyono, B. Y., Mukminatien, N., & Ivone, F. M. (2024). Exploring informal digital language learning: how learning frequency counts. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 12(3), 1392-1404. <https://doi.org/10.33394/jollt.v12i3.11366>
- [30] Kartal, E. (2005). Çoklu ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil

olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII(2), 231-244.

[31] Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

[32] Küçükahmet, L. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.

[33] Lai, C., Wang, Q., & Lei, J. (2012). What factors predict undergraduate students' use of technology for learning? A case from Hong Kong. *Computers & Education*, 59(2), 569-579. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.006>

[34] Lee, J. S. (2021). *Informal digital learning of English: research to practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003043454>

[35] Lee, J. S., & Lee, K. (2019), Informal digital learning of English and English as an international language: The path less traveled. *BJET*, 50, 1447-1461. <https://doi.org/10.1111/bjet.12652>

[36] Liu, G. L., Soyoof, A., Lee, J. S., & Zhang, L. J. (2025). Informal digital learning of English in Asian English as a foreign language contexts: *A Thematic Review*. *RELC Journal*. <https://doi.org/10.1177/00336882251332309>

[37] Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c1b843a4d.pdf>

[38] Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnförmel öğrenme yaklaşımının yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretime etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 30-53.

[39] MEB. (2025). *Yabancılar Türkçe öğretimi programı (A1 öncesi, A1, A2, A2+ ve B1 dil düzeyleri)*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

[40] Melber, L. H., & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education. *Science Activities Classroom Projects and Curriculum Ideas*, 36(1), 3-4.

[41] Moore, A. L., & Klein, J.D. (2020). Facilitating informal learning at work. *TechTrends* 64, 219-228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>

[42] Nugroho, A. (2021). Learners' willingness to communicate in a foreign language: the role of informal digital learning of English. *ELE Reviews: English Language Education Reviews*, 1(2), 125-133

- [43] Ocak, G., Ütebay, G. ve Yurtseven, R. (2024). Dijital araçlarla informal öğrenme yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 17(4), 267-279. <https://doi.org/10.17671/gazibtd.1431471>
- [44] Okur, Ş. (2024). Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(1), 25-44. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.12095906>
- [45] Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- [46] Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- [47] Rezai A. (2025). Informal digital learning of English in teachers: development and validation of a scale. *ReCALL*. 37(3), 299-314. doi:10.1017/S0958344024000247
- [48] Robertson, S. L. (2019). Comparing platforms and the new value economy in the academy. In R. Gorur, S. Sellar, & G. Steiner Khamsi, (Eds.), *World yearbook of education 2019* (pp. 169–186). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315147338-14>
- [49] Sarar Kuzu, T. ve Durna, C. (2020). The effect of intelligent and mind games on secondary school students writing success. *TOJET, The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(3).
- [50] Sarar Kuzu, T. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1098377>
- [51] Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field (Working paper). Centre for the Study of Education and Work, OISE/UT. <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/2d91687e-a45f-4e36-9666-cd78356ee49c/content>
- [52] Sockett, G. (2022). Input in the digital wild: online informal and non-formal learning and their interactions with study abroad. *Second Language Research*, 39(1), 115-132. <https://doi.org/10.1177/02676583221122384>
- [53] Soyoof, A., Reynolds, B. L., Vazquez-Calvo, B., & McLay, K. (2023). Informal digital learning of English (IDLE): a scoping review of what has

been done and a look towards what is to come. *Computer Assisted Language Learning*, 36(4), 608–640. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1936562>

[54] Türkmen, H. (2010). İnförmal (sınıf-dışı) fen bilgisi eğitime tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 46-59.

[55] UNESCO. (2015). Education 2030: *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4: ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

[56] Williamson, B. (2019). Policy networks, performance metrics and platform markets: Charting the expanding data infrastructure of higher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 2794–2809. <https://doi.org/10.1111/bjet.12849>.

[57] Yurieva, O., Musiichuk, T. & Baisan, D. (2021). Informal English learning with online digital tools: non-linguist students. *Advanced Education*, 8(17), 90–102. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.223896>

[58] Zakian, M., Xodabande, I., Valizadeh, M., & Yousefvan, M. (2022). Out-of-the-classroom learning of English vocabulary by EFL learners: Investigating the effectiveness of mobile-assisted learning with digital flashcards. *Asian-Pac. J. Second Foreign Lang. Educ*, 7(1), 16-28.

Extended Abstract

The innovations offered by educational technologies and their contributions to both formal and informal education have led to changes in all fields, including language learning (Özdemir, 2017). The education of individuals who have the qualifications to meet the needs of the age we live in has become a fundamental priority in today's education. In this regard, the acquisition of higher-order qualifications, also known as 21. century skills, such as communication, collaboration, critical thinking, problem-solving, decision-making, and the effective use of information technology, have been emphasized in language learning processes (Sara Kuzu & Yalçınalp, 2023). Currently, language learning has been not only learning activities within the boundaries of formal and non-formal educational institutions, but also has become learning activities that can be performed by individuals in every moment of their daily lives without time and place limitations,

especially with the effects of digitalization and globalization, as the consequences of the possibilities provided by technology, changing needs of people, and the changing educational paradigms. In particular, individuals' daily learning habits have been dramatically changed by the use of internet technologies (Alan, 2024), and digital informal learning tools in language learning have been widely adopted. The use of digital tools in language learning has increased, and these tools have substantially influenced informal learning processes. The relevant research studies likewise addressed the diverse dimensions of digital informal language learning.

In this study, the aim was to adapt the digital informal learning scale into Turkish for language learning and to validate it in the Turkish context. The present study meets the need for a scale capable of measuring digital informal language-learning behaviors within a standardized, structured, and scholarly framework. The validated and adapted scale would contribute to quantitatively revealing the digital informal language learning processes of the individuals who learn foreign languages, getting actionable knowledge about learners' digital learning habits in their daily lives in the process of the development of curricula and materials, and obtaining valid and reliable measurement results from future experimental studies in the form of pre and posttests.

In the current study, the adapted scale was used to measure the digital informal language-learning behaviors of university students. The participants in the study are 185 international students enrolled in the Turkish as a foreign language program at a public university. They were selected using a convenience sampling strategy and voluntarily participated in the present study. The adapted scale in this study was previously developed as the Technology for Learning Scale by Lai et al. (2012) and subsequently adapted for digital informal learning by He and Zhu (2017). In the procedure for adapting the digital informal learning scale for language learning into Turkish, the language equivalence between the original and translated versions of the scale was first ensured through a translation-back-translation strategy. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed to test the construct validity of the digital informal learning scale for language learning. Average Variance Extracted (AVE) values were further computed for the convergent validity. The scale's internal consistency was assessed using Cronbach's α and McDonald's ω . Additional item analyses were also conducted to further ensure its reliability.

The CFA findings indicated that the measurement model for the scale, comprising 12 items and three factors, demonstrates adequate construct validity and satisfactory model fit, consistent with the original scale. The AVE values also demonstrated adequate convergent validity. The computed Cronbach's α and McDonald's ω values also demonstrated that the scale has satisfactory internal consistency with values greater than .900, and that each factor in the scale has adequate internal consistency with the Cronbach's α values ranging from .780 to .834 and with McDonald's values ranging from .818 to .842. The additional item analyses finally revealed that the adapted scale demonstrates satisfactory reliability.

The study's findings showed that the adapted scale measures the same construct as the original scale. This study was carried out with the participation of international students who study Turkish as a foreign language at a public university. Future studies can replicate the present study and test the validity and reliability of the adapted scale with a larger sample from other universities, thereby enhancing the external validity of the findings. In addition, educators, administrators, and researchers can use the adapted scale to evaluate language-learning practices. Finally, the scale, adapted to Turkish language and culture, can also be used to measure learners' informal language-learning behaviors using generative artificial intelligence tools or large language models.

EK: Dijital İnfornel Dil Öğrenme Ölçeği

Madde	Dijital İnfornel Dil Öğrenme Ölçeği Dijital İnfornel (Okul dışı) öğrenme ortamlarında, genellikle Dijital teknolojiler (internet, yapay zeka, sosyal medya, mobil uygulama vb.)	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bilişsel						
1.	Yabancı dil ders materyallerinden (ders kitabı, yardımcı kitap, etkinlikler vb.) daha iyi faydalanmak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.	Yabancı dile ait becerilerimi (kelime, cümle, dil bilgisi vb.) artırmak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.	Yabancı dil öğretimiyle ilgili güncel gelişmelerden haberdar olmak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.	Kendimi daha iyi ifade etmek için (konuşma, yazma vb.) dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Üstbilişsel						
5.	Yabancı dil öğrenme stratejileri ve tavsiyeleri aramak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6.	Yabancı dil seviyemi takip etmek için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7.	Yabancı dil öğrenme fırsatlarından yararlanmak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8.	Yabancı dil öğrenme deneyimleri edinmek için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sosyal ve Motivasyon						
9.	Yabancı dil öğrenme motivasyonumu devam ettirmek için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10.	Yabancı dil öğrenmeye yönelik destek ve yardım almak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11.	Yabancı dil öğrenmeye katkı sağlayacak etkinliklere katılmak için dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12.	Yabancı dil öğrenmek için insanlarla iş birliği yapmada dijital teknolojileri kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Yabancı Dil Öğretiminde Türkçe ve İtalyanca Konuşma Becerisi Etkinlikleri: Karşılaştırmalı Bir Analiz

Feyza Yağmur ÇENET¹

Öz

Ders kitapları, dil öğretiminde kullanılan başlıca materyaller arasındadır. Bu çalışma, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarıyla İtalya’da yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerini içeren bir çerçeveye yürütülmüş ve veri toplama sürecinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Ders kitapları, konuşma etkinlikleri bakımından sınıflandırılarak kitapların benzerlik ve farklılık gösteren yönleri belirlenmiştir. Çalışmada; yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde kullanılan *Nuovo Contatto A1-Corso Di Lingua E Civiltà Per Stranieri* (Yeni İletişim A1- Yabancılar için Dil ve Medeniyet Kursu) kitabındaki konuşma etkinlikleriyle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan *Yeni İstanbul- Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A1 Ders Kitabı*’ndaki konuşma etkinlikleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre İtalyanca ders kitabında 5 ünite 68 konuşma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikler; sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, soru-cevap, telaffuz çalışmaları, sözlü üretim, rol oynayarak konuşma, dinlediğini tekrar etme, fotoğrafa bakarak konuşma, diyalog üretme ve oyun içinde konuşma gibi kategorilere ayrılmaktadır. Türkçe ders kitabında, başlangıç kısmı ve 6 ünite toplam 75 konuşma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikler; dinlediğini ve yazılanları tekrar etme, sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, videolu anlatım, bağımsız anlatım, soru-cevap, rol yaparak konuşma, oyun içinde konuşma gibi kategorilere ayrılmaktadır. Kitaplardaki etkinlik sayıları birbirine yakinken etkinlik çeşitliliği, İtalyanca ders kitabında daha fazladır.

Anahtar kelimeler: *Konuşma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak İtalyanca, ders kitapları.*

¹ Arş. Gör., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, yağmur.cenet@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6803-6614

Kaynak gösterme: Çenet, F. Y. (2026). Yabancı dil öğretiminde Türkçe ve İtalyanca konuşma becerisi etkinlikleri: karşılaştırmalı bir analiz. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 443-466.

Geliş tarihi: 22.04.2025 – Kabul tarihi: 11.01.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i2005

Turkish and Italian Speaking Skill Activities in Foreign Language Teaching: A Comparative Analysis

Abstract

This study aims to compare the speaking activities in the textbooks used in teaching Turkish as a foreign language in Turkey and in the textbooks used in teaching Italian as a foreign language in Italy. The research was conducted using a framework that included qualitative research methods, and a document analysis technique was used in the data collection process. The textbooks were categorised in terms of speaking activities, and their similarities and differences were determined. In the study, speaking activities in Nuovo Contatto A1 - Corso Di Lingua E Civiltà Per Stranieri (Yeni İletişim A1 - Language and Civilisation Course for Foreigners), which is used for teaching Italian as a foreign language, and speaking activities in Yeni İstanbul - Turkish for International Students textbook used for teaching Turkish as a foreign language were compared. According to the findings, there are 68 speaking activities in 5 units in the Italian textbook. The activities are divided into categories such as verbal interaction, dialogue repetition, question-answer, pronunciation exercises, verbal production, speaking by role-playing, listening repetition, speaking by looking at a photograph, dialogue production, and speaking in a game. The Turkish textbook has 75 speaking activities in the beginning part and 6 units. The activities are divided into categories such as repeating what they listened to, repeating what was written, verbal interaction, dialogue repetition, video narration, independent narration, question-answer, role-playing, and speaking in a game. While the number of activities in the textbooks is close to each other, the variety of activities is higher in the Italian textbook. Such comparisons can contribute to the enrichment of Turkish as a foreign language textbooks by guiding curriculum development.

Keywords: *Speaking skills, Turkish as a foreign language, Italian as a foreign language, textbooks.*

Giriş

Konuşma, dinlemenin ardından gelişmeye başlayan ve bireylerin topluma katılımını, uyumunu, üretkenliğini önemli ölçüde belirleyen iletişim becerisidir. Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. (Demirel, 1999). Ana dili eğitiminde doğallıkla kazanılan bu becerinin örgün eğitimle yetkinleştirilmesi hedeflenir. Yabancı dilde konuşma eğitiminde ise kişinin hâlihazırda kullandığı becerinin başka bir dilde yeniden geliştirilmesi söz konusudur. Buna göre yabancı dil eğitiminde seviyeler önceden belirlenerek öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim-öğretim süreci tasarlanır. Bu sürecin tasarımında en çok tercih edilen öğretim materyali, çeşitli konuların kapsamlı bir şekilde anlatıldığı ve etkinliklerle desteklendiği ders kitaplarıdır. Ders kitaplarındaki konuşma etkinlikleri, sınıf içinde öğretmenlere kılavuzluk ederken öğrencilere de konuşma fırsatları sunmaktadır. Konuşma etkinliklerinin niteliği, çeşitliliği, keyifli ve eğlenceli olması öğrencilerin bu konuşma fırsatlarından yararlanma konusunda istekli davranmalarını da sağlayacaktır. Pek çok farklı ülkede yetkili kurumlar, kendi dilini yabancı dil olarak başkalarına öğretebilmek için ders kitabı başta olmak üzere çeşitli materyaller geliştirmektedir. Bu materyallerin birbiriyle karşılaştırılması ve birbirinden beslenmesi, yabancı dil eğitimi süreçlerinin verimliliğini artıracaktır. Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin niteliğini artırabilmek adına başka ülkelerin ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerini incelemek ve Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırmak da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

İtalya’da yabancı dil olarak İtalyanca öğretimi; ülkedeki dil politikaları, eğitim kurumları, dil okulları ve İtalyancanın uluslararası alanda yaygınlaştırılması gibi çeşitli boyutları içerir. İtalyanca hem İtalya’da yaşayan yabancılar hem de dünya genelinde bu dili öğrenmek isteyenler için çeşitli programlar ve kaynaklarla desteklenmektedir. İtalya’da İtalyanca öğretimi, İtalyan Dışişleri Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen programlar aracılığıyla yürütülmektedir. Yurt dışındaki İtalyan kültür enstitüleri (Istituto Italiani di Cultura), İtalyanca dil kursları düzenleyerek ve İtalyan kültürünü tanıtarak İtalyancanın yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. İtalyanca dil yeterliliğini belgeleyen çeşitli uluslararası sertifikalar bulunmaktadır. Örneğin, CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) ve CELI (Certificato di Conoscenza della Lingua

Italiana) gibi sertifikalar, İtalyanca dil seviyesini belirlemek için kullanılmaktadır.

Türkçe öğretimi; Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlar tarafından desteklenmektedir. Yunus Emre Enstitüsü, dünya genelinde Türk dilini ve kültürünü tanıtmak amacıyla birçok ülkede dil kursları düzenlemektedir. Türkiye'deki birçok üniversite, yabancı öğrenciler için Türkçe dil kursları sunmaktadır. TÖMER (Türkçe öğretim merkezi) gibi kurumlar, yabancılara yönelik Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu merkezler, farklı seviyelerde kurslar ve dil yeterliliği sertifika programları sunmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan çeşitli yeterlik sınavları bulunmaktadır. Örneğin, TYS (Türkçe Yeterlik Sınavı), yabancıların Türkçe dil seviyelerini belirlemek için kullanılan uluslararası geçerliliğe sahip bir sınavdır.

Yabancı dil eğitiminde; öğrenciye tıpkı ana dilindeki gibi okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri kazandırılmaya çalışılır. Yabancı dil olarak konuşma eğitiminde sınıf içi grup çalışmalarında, karşılıklı konuşmaya dayalı etkinliklerle konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2012). Farklı amaçlara göre yapılan konuşmalarda geçerli olan ölçüt; doğru, anlaşılır ve etkili konuşmadır (Kurudayıoğlu, 2003). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma eğitimi uygulamalar yoluyla kazanılır (Köksal ve Dağ Pestil, 2014) Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2021) konuşma becerisiyle ilgili kazanımlar, "Sözlü Üretim" ve "Sözlü Etkileşim" başlıkları altında açıklanmıştır. Sözlü üretim; kısa bir açıklama veya anekdot içerebilen veya daha uzun, daha resmî bir sunumu ima edebilen 'uzun süreli konuşma sırası'dır. A1 seviyesinde sözlü üretim becerisi "İnsanlar ve yerler hakkında basit, çoğunlukla birbirinden kopuk öbekler üretebilir." şeklindedir. Kesintisiz monolog A1 seviyesinde; "Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla basit kelimeler/işaretler ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak kendisini (ör. isim, yaş, aile) tanımlayabilir. Beden dili eşliğinde 'mutlu' veya 'yorgun' gibi basit sıfatları kullanarak nasıl hissettiğini ifade edebilir." olarak belirtilmiştir. A1 seviyesinde öğrenci, izleyicilere hitap edebilir ve D-AOBM'ye göre öğrenci (2021); "Çok kısa hazırlanmış bir metni, provası yapılmış bir ifadeyi iletmek için kullanabilir" (ör. birini resmen tanıştırmak, kadeh kaldırmak için).

D-AOBM'ye göre (2021) etkileşim etkinlikleri ve stratejileri, "Sözlü Etkileşim" başlığı altında açıklanmıştır. Kategoriler ve A1 seviyesindeki kaza-

nımlar sırayla şu şekildedir:

Genel Sözlü İletişim: Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır. Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.

Muhatabını Anlama: Anlayışlı bir muhatap tarafından tekrarlanarak açık ve yavaş bir şekilde kendisine doğrudan doğruya iletilen, somut, basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir. Dikkatli ve yavaş bir şekilde kendisine yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir.

Sözlü Etkileşim: Anlayışlı bir muhatap tarafından açık, yavaş ve tekrarlanan bir dille doğrudan doğruya kendisine iletilen, somut türde basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir. Öngörülebilir bir konuda (ör. kendi ülkesi, ailesi, okulu) temel olgusal nitelikteki basit bir Sözlü Etkileşime katılabilir. Giriş yapabilir ve temel selamlama ve vedalaşma ifadelerini kullanabilir. İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki verebilir.

Resmî Olmayan Tartışma (Arkadaşlarla): Açık, yavaş ve doğrudan doğruya kendisine hitap edildiğinde sınırlı bir ifade birikimi kullanarak spor, yiyecek vb. için beğenilerini karşılıklı dile getirebilir.

Hedef Odaklı İş Birliği: Dikkatli ve yavaş bir şekilde yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir. Zaman, yer, sayı vb. içeren temel yönergelere göre hareket edebilir. İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir.

Mal ve Hizmet Alımı: İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir. Basit ifadeler kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir. Sayıları, miktarları, maliyeti ve zamanı anlayabilir.

Bilgi Alışverişi: Dikkatli ve yavaş bir şekilde yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir. Basit sorular sorabilir ve cevaplayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir veya bu açıklamalara yanıt verebilir. Kendisi ve diğer insanlarla ilgili, nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar, sahip olduğu şeyler hakkında sorular sorup cevap-

layabilir. “Gelecek hafta”, “Geçen Cuma”; “Kasım’da”; “Saat 3’te” gibi sözcükselleşmiş öbekler kullanarak zaman belirtebilir. Sayıları, miktarları ve maliyeti sınırlı bir şekilde ifade edebilir. Giysilerin veya diğer aşına olduğu nesnelerin rengini adlandırabilir ve onların rengini sorabilir.

Mülakat Yapmak ve Mülakata Girmek: Deyimsel olmayan bir dille, çok yavaş ve açık bir şekilde, bir mülakatta kişisel bilgileri hakkında doğrudan doğruya sorulan soruları yanıtlayabilir. Mesajı güçlendirmek için jest ve beden dilini kullanmak zorunda olsa bile, bir sağlık çalışanına bir problemin nedenini basit bir dille ifade edebilir ve “*Bu acıtıyor mu?*” gibi basit soruları yanıtlayabilir. Resmî tartışmalar ve iletişim/haberleşme araçlarını kullanma konusunda A1 seviyesinde tanımlayıcı yoktur (CEFR CV, 2020). Araştırmada her iki kitaptaki etkinlikler; sözlü etkileşim, sözlü üretim ve telaffuz çalışmaları bağlamında incelenecektir.

Araştırmada; A1 seviyesinde yabancı dil olarak İtalyanca ve Türkçe öğretiminde e kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. A1 seviyesinde, yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde kullanılan ders kitabında hangi türlerde, kaç konuşma etkinliği vardır?
2. A1 seviyesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitabında hangi türlerde, kaç konuşma etkinliği vardır?
3. A1 seviyesinde, yabancı dil olarak İtalyanca ve Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin nicelik-nitelik bakımından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak kitaplar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2006) içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynakları, yabancı dil olarak İtalyanca öğretiminde

kullanılan *Nuovo Contatto A1- Corso Di Lingua E Civiltà Per Stranieri* (Yeni İletişim A1- Yabancılar için Dil ve Medeniyet Kursu) kitabıyla yabancılar Türkçe öğretmek için kullanılan *Yeni İstanbul- Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı*'ndan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada; İtalyanca ve Türkçe ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin sayıları, etkinliklerin türleri ve içeriği doküman analizi tekniğiyle tespit edilmiştir. Öğrenciyi konuşmaya sevk edecek tüm soru veya etkinlikler her iki kitapta da çalışmaya dâhil edilmiştir. Her iki kitapta da kültürden kültüre/confronta tra cultura bölümü olduğu için buradaki sorular da çalışmaya dâhil edilmiştir. Ünite başlarında veya farklı etkinlikler içinde konuşmaya teşvik edici bir unsur varsa bunlar da incelenmiştir. İncelemenin ardından bilgiler tablolştırılmıştır. Bu çalışmada, ders kitaplarından elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Verilerin incelenmesinde etkinliklerden hareketle bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Tekrar eden ifadelerden hareketle benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Kodlama anahtarı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Kodlama anahtarı

Alt Temalar	Kodlar
Sözlü Etkileşim	Diyalog kurma, soru-cevap
Sözlü Üretim	Kendini tanıtmak, çevresindekileri tanıtmak, mekânı tanıtmak, kalıp, soruyu cevaplamak
Telaffuz Çalışmaları	Dinlenileni tekrar etme, yazıyı seslendirme, telaffuz açıklamaları

İtalyanca Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri

Yabancı dil olarak İtalyanca öğretilirken kullanılan *Nuovo Contatto A1 - Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri* (Yeni İletişim A1- Yabancılar için İtalyanca dil ve medeniyet kursu) kitabı, iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısım, 132 sayfayı kapsayacak şekilde ders kitabı olarak hazırlanmıştır. İkinci kısım, 60 sayfadan oluşmaktadır; bu kısımda daha çok gramer kuralları, kelimelerin doğru yazımı ve diyalog oluşturmak için boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi egzersizler bulunmaktadır. Ardından “Gramer Özeti” başlığında, kitap boyunca işlenen dil bilgisi kuralları toplu bir şekilde 13 sayfada sunulmuştur. Kitapta toplam beş ünite bulunmaktadır. Ünitelerdeki konular, kitabın başındaki

bir tabloda toplu hâlde sunulmuştur. Her ünitenin başında o üniteden elde edilecek kazanımlar bildirilmiştir. Üniteler, dört kısma ayrılmıştır (Fonksiyonlar, Sözlük, Gramer, Telaffuz ve Yazım).

Birinci ünite; merhaba demek, kendini tanıtmak ve otuza kadar saymak öğretilmektedir. İkinci ünite; otel rezervasyonu yapmak, bazı kamu hizmetlerinden bir şey istemek, alfabe, yüze kadar saymak ve saatler öğretilmektedir. Üçüncü ünite; gün içinde, hafta içinde ve boş zamanlarda neler yapıldığı hakkında konuşmak öğretilmektedir. Dördüncü ünite; restoranlarda, barlarda ve mağazalarda nasıl iletişim kurulacağı, bazı yemeklerin ve içeceklerin adlarıyla Euro hakkında bilgiler öğretilmektedir. Beşinci ve son ünite ise şehirde bir mekân bulma hakkında soru sormak ve cevap vermek, ev tarifi, geçmişteki olayları anlatmak öğretilmektedir. Her ünite, öğrencilere sorular yönelterek başlamakta ve öğrencileri konuşmaya teşvik etmektedir. Ayrıca ünite sonlarında değerlendirme soruları bulunmaktadır.

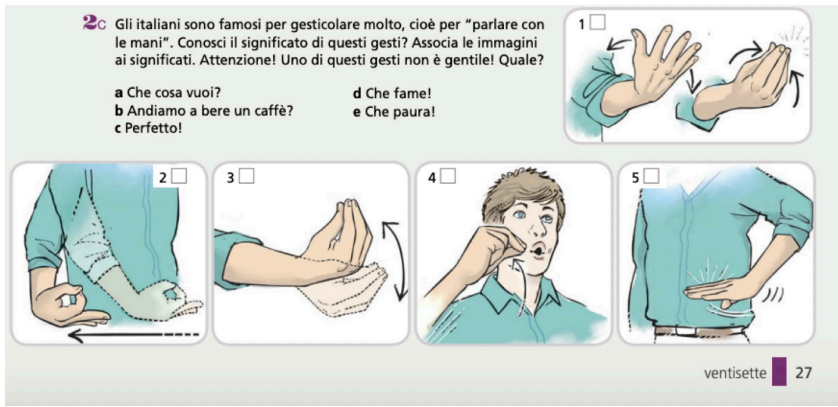
Kitabın ikinci kısmında; konuşma etkinliklerinde kullanılabilecek diyalog örnekleri, kesilebilecek kartlar gibi çeşitli materyaller bulunmaktadır. Materyaller, ünitelere göre düzenlenmiştir. Kitap içinde yeri geldikçe öğrenciler parantez içerisinde bulunan sayfa bilgisi ile bu kısma yönlendirilmektedir. Kitapta, etkinlikler için bir cevap anahtarı bulunmamaktadır.

Kitap, İl Multi Libro (Multi-Kitap) olarak tanıtılmıştır ve şu şekilde tanımlanmıştır:

Bu kitap, multimedya özelliklere sahiptir çünkü farklı iletişim kodlarını birleştirir. Kâğıt üzerindeki metinler, dijital metinler, görüntüler, sesler ve videolar. Multi Kitap, çoklu platform desteği sunar. Bu hem dijital ders kitapları düzeyinde hem de tamamlayıcı dijital içerikler düzeyinde tüm temel teknolojik desteklerde ve ana işletim sistemlerinde kullanılabileceği anlamına gelir. Bu sayede, kullanıcılar farklı cihazlardan ve platformlardan bu içeriğe erişebilirler. Multi Kitap açık ve özelleştirilebilir bir yapıya sahiptir. Tamamlayıcı dijital içerikler söz konusu olduğunda, çeşitli tedarikçilerden gelen, çevrim içi olarak seçilen veya öğretmenler ve öğrenciler tarafından üretilen içeriklerin ve öğrenme kaynaklarının bir araya getirilmesine olanak tanır. Multi Kitap, senkronize edilebilir özelliktedir. Bu, kullanıcıların kişiselleştirilmiş içeriklerine farklı cihazlardan erişim sağlayabilmelerine imkân tanır. Etkileşimlidir çünkü alıştırmalar ve testler yap-

mak, laboratuvar uygulamalarını simüle etmek, öğrenmeyi izlemek için ek dijital içeriklerle etkileşime girmenize olanak tanır. Multi Kitap sosyalleştirilebilir bir platformdur. Sanal sınıflar içerisinde öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında içerik paylaşımına olanak tanır (2019: 60).

Kitapta alfabe de öğretilmiş fakat buna ikinci üniteye yer verilmiştir. Çeşitli telaffuz çalışmalarının yanı sıra birinci ünitenin sonunda, İtalya'da kullanılan beden dili de gösterilerek açıklanmıştır.



Görsel 1. Beden dili (27)

Aşağıdaki tabloda, ders kitabında tespit edilen konuşma etkinlikleri, ünitelere göre ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 2. İtalyanca ders kitabındaki konuşma etkinlikleri

Ünite Adı	Etkinlik/ Sayfa	Açıklama
Ciao! Bella festa, vero? (Merhaba! Harika bir parti, değil mi?)	2e/12	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, veda etme.
	2f/12	Sözlü etkileşim
	1c/14	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, tanışma
	2c/14	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, tanışma
	3a/15	Sözlü etkileşim, soru-cevap
	3e/15	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, tanışma
	4b/16	Sayıları tekrar etme, telaffuz çalışması
	4c/16	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, tanışma.
	1d/17	Verilen bilgiye göre soruları cevaplama

	1e/17	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, tanışma.
	1f/17	Sözlü etkileşim, röportaj, sözlü üretim.
	3a/19	Sözlü etkileşim, tanışma.
	3b/19	Soru-cevap, arkadaşını tanıtma
	4d/20	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	1/23	Takım oyunu olarak soru cevap şeklinde konuşma.
	2/24	Rol oynayarak sözlü etkileşim
	3/24	Rol yaparak kendini tanıtma
	1b/26	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
Vorrei un'informazione (Biraz bilgi istiyorum)	Confronto tra Cultura/33	Sözlü üretim, sorularla kültürleri karşılaştırma
	3d/34	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	2b/36	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	3b/37	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	4d/38	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	1a/44	Dinlediğini tekrar etme
	1/45	Takım oyunu
	2/45	Sözlü üretim, rol yaparak konuşma
	1/52	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	1a/54	Sözlü üretim, fotoğrafa bakıp tahminde bulundurma
Che cosa fai oggi? (Bugün ne yapıyorsun)	1b/54	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	Confronto tra Culture/54	Sözlü üretim, sorularla kültür karşılaştırma
	1b/55	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	4d/60	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	4e/60	Sözlü etkileşim, telefonda diyalog üretme
	4f/60	Sözlü etkileşim, gruplar halinde hafta sonu planı yapma
	1d/62	Sözlü etkileşim, konuşma oyunu, resimlere bakarak fiili söyleme ve 4 kelimelik cümle kurma.
	4a/64	Sözlü üretim, dinleme öncesi fotoğraflara bakıp tahminde bulundurma
	4d/65	Sözlü etkileşim, diyalog üretme
	4g/65	Sözlü etkileşim, diyalog üretme
	6a/67	Sözlü etkileşim, çift halinde düşünme
	1a/68	Tonlamayı dinleme ve tekrar etme

	1/69	Sözlü etkileşim, grup halinde resimlere bakarak diyalog üretme
	2/70	Sözlü etkileşim, aile tanıtımı
	3/70	Sözlü üretim, taklit edileni anlatma
	4/70	Sözlü etkileşim, grup halinde, biri bir ünlünün bir gününü anlatır diğerleri tahmin eder
	1b/72	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	2a/73	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
Tu che cosa prendi? (Ne alıyorsun?)	3/77	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	1a/78	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	Confronto tra	Sözlü üretim, sorularla kültür karşılaştırma
	Cultura/78	
	1b/79	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	5d/82	Sözlü üretim, rol oynayarak konuşma
	2c/85	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	3d/86	Sözlü etkileşim, bir durum hayal ettirerek diyalog üretme
	4d/87	Sözlü etkileşim, resimden hareketle diyalog üretme
	1d/89	Doğru telaffuz oyunu
	1/90	Sözlü Etkileşim, rol oynayarak sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	3/90	Sözlü etkileşim, verilen soruları cevaplama
Scusi, dov 'è e la fermata dell'auobus? (Affedersiniz, otobüs durağı nerede?)	1/96	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	3/97	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	2a/99	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	Confronto tra	Sözlü üretim, sorularla kültür karşılaştırma
	Culture/99	
	1e/101	Sözlü etkileşim, diyalog üretme
	1f/101	Sözlü etkileşim, soru-cevap
	4b/103	Sözlü etkileşim, soru cevap
	5d/104	Sözlü etkileşim, diyalog üretme
	2c/107	Sözlü etkileşim, diyalog üretme
	3i/109	Çift halinde, biri taklit eder diğeri ne yaptığını söyler
	1/113	Haritaya göre öğrencilerden biri talimatları verir diğeri hazineyi bulur

İtalyanca ders kitabında, beş üniteye altmış sekiz konuşma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikler; sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, soru-cevap, telaffuz çalışmaları, sözlü üretim, rol oynayarak konuşma, dinlediğini tekrar etme, fotoğrafa bakarak konuşma, diyalog üretme ve oyun içinde konuşma gibi kategorilere ayrılmaktadır. Konuşma etkinliklerinde dikkat çeken unsur, öğrencinin konuşmaya başlamadan önce çeşitli konuşma kalıpları ve anahtar kelimeler verilerek yönlendirilmesidir.

Türkçe Ders Kitabındaki Konuşma Etkinlikleri

Yeni İstanbul- Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı (A1), 136 sayfadan oluşmaktadır. Etkinlikler; kitapta dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ayrılmış ve başlıklandırılmıştır. Kitap, “Başlangıç” adlı bir kısım ile başlamaktadır. Burada öğrencilere öncelikle alfabe, sayılar ve temel seviyede kelimeler öğretilmektedir. Daha sonra üniteler başlamaktadır. Kitap; “Merhaba, Nerede?, Ne yapıyorsun? Benim Dünyam, Zaman Zaman, Çevremiz ve Biz” olarak altı üniteye ayrılmıştır. Ünitelerdeki konular, kitabın başındaki bir tabloda toplu hâlde sunulmuştur. Birinci ünite; tanışma, selamlaşma, dilekler, alfabe konuları öğretilmektedir. İkinci ünite; okul, sayılar ve şehirdeki mekânlar öğretilmektedir. Üçüncü ünite; bir günün nasıl geçirildiği, boş zamanlarda ve hafta sonu neler yapıldığı konuları işlenmektedir. Dördüncü ünite, aile ve yakın çevre hakkında bilgiler verilmektedir. Beşinci ünite; saatler, bayramlar ve özel günler öğretilmektedir. Altıncı ve son ünite ise yeniden aile hayatı, mekân anlatımı, vücudumuz konuları işlenmektedir. Ünite sonlarında kelime listeleri bulunmaktadır.

Kitabın ünite başlarındaki hazırlık çalışmalarında öğrencilere yönelik sorular bulunmaktadır. Kitap sonunda ise dinleme ve video metinlerinin cevapları bulunmaktadır. Kitap sonunda “Bu Kitabı Nasıl Kullanmalıyım?” başlığı altında kitabın içindeki bölümlerin açıklandığı ve kazanımların verildiği dört sayfalık bir bölüm bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciye “Notlar” kısmında boş sayfalar ayrılmıştır. Ders kitabının ünite sonlarında “Neler Öğrendik?” başlığı altında üniteye dair çeşitli boşluk doldurma, eşleştirme ve yazma etkinlikleri bulunmaktadır. Her değerlendirmenin sonunda bir öz değerlendirme formu da bulunmaktadır.

ÖZ DEĞERLENDİRME					
Bunları Türkçede yapabilir misiniz? Her cümle için kendinize bir puan veriniz. 1: Yapamam, 2: Biraz yapabilirim, 3: Yapabilirim, 4: İyi yapabilirim, 5: Çok iyi yapabilirim.					
1. Bir kişiyle tanışabilirim.	1	2	3	4	5
2. Adımı, soyadımı, ülkemi söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
3. Nesneleri ve kişileri sorabilirim.	1	2	3	4	5
4. Nesnelerin yerini sorabilirim ve söyleyebilirim.	1	2	3	4	5

Görsel 2. Öz değerlendirme (27)

Yeni İstanbul- Uluslararası Öğrenciler için Türkçe Ders Kitabı'nda (A1); dinleme, yazma ve konuşma konuları, kitabın başında ünitelere göre ayrılarak tablo hâlinde sunulmuştur. Buna göre kitaptaki konuşma konuları şunlardır:

- *Sınıf arkadaşları ile tanışma*
- *Harfleri doğru seslendirme*
- *Evin bölümlerini söyleme*
- *Evin ve odasını tanıtmak*
- *Arkadaşının kişisel bilgilerini sorma*
- *Arkadaşını tanıtmak*
- *Arkadaşının günlük hayatını anlatma*
- *Hobilerini ve alışkanlıklarını anlatma*
- *Günlük hayatını anlatma*
- *Resimlerdeki aileleri anlatma*
- *Anadili hakkında konuşma*
- *Aileden uzak yaşamak hakkında konuşma*
- *Planlar hakkında konuşma*
- *Bayramlar ve özel günler hakkında konuşma*
- *Neyi ne zaman/ne zamandan beri yaptığını anlatma*
- *Arkadaşlarının akrabalarını tanıtmak*
- *Mahallesi hakkında konuşma*
- *Hastane diyalogu hakkında konuşma* (s. 5)

Aşağıdaki tabloda, ders kitabında tespit edilen konuşma etkinlikleri, ünitelere göre ayrılarak sunulmuştur.

Tablo 3. Türkçe ders kitabındaki konuşma etkinlikleri

Ünite Adı	Etkinlik/Sayfa	Açıklama
Başlangıç	1/7	Dinlediği harfleri tekrar etme
	6/7	Dinlediği cümleleri tekrar etme
	7/7	Dinlediği kelimeleri tekrar etme
	9/8	Dinlediğini tekrar etme
	16/9	Dinlediği günlük ifadeleri tekrar etme
	19/9	Dinlediğini tekrar etme
	20/9	Dinlediğini tekrar etme
Merhaba	8/15	Sözlü etkileşim, diyalog, tanışma soruları sorma (Kitaba bakmadan)
	2/16	Adın harflerini söyleme
	2/19	Eşyaların adını söyleme
	11/23	Eşyaların adını söyleme
	12/23	Sözlü etkileşim, eşyaların adını sorma
	Kendini Çek/25	Sözlü üretim, kendi odasını tanıtan bir video çekme
	Mikrofon Sende/25 Bir Adım Ötesi/26	Arkadaşlarının nereli olduğunu öğrenme Yazılı ifadeleri tekrar etme
Nerede?	1/30	Sözlü etkileşim, soru-cevap
	Ya Siz?/30	Sözlü üretim, sorulara cevaben kendini tanıtma
	13/33	Sözlü etkileşim, verilen soruları cevaplama
	9/37	Sözlü etkileşim, kimlik bilgilerini sorma
	2/38	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	3/38	Meslekleri resimde bulma
	Ya Siz?/39	Sözlü üretim, sorulara cevaben kendini tanıtma
	7/40	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	14/43	Sözlü üretim, yakın arkadaşı tanıtma
	Kendini Çek/45	Sözlü üretim, yaşanan yeri videoyla anlatma
	Mikrofon Sende/45 Eğlenelim Öğrenelim/46	Sözlü üretim, arkadaşını tanıtma Sınıftaki nesneyi tahmin ettirme oyunu
Ne Yapıyorsun?	2/50	Sözlü üretim, bir gününü anlatma
	Ya Siz?/51	Sözlü üretim, kendi ülkedeki insanların bir gününü anlatma
	11/54	Sözlü etkileşim/diyalog tekrarı

	Ya Siz?/56	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	9/58	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	1/59	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	2/59	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	3/59	Sözlü üretim, metindeki yanlışların nedenini söyleme
	4/59	Sözlü üretim, metinde geçen diyalogu anlatma
	Ya Siz?/59	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	12/61	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	Kendini Çek/63	Sözlü üretim, hafta sonu yapılanlarla ilgili video çekme
	Mikrofon Sende/63	Soru-cevap oyunu
	Kültürden	
	Kültüre/64	Sözlü üretim, kendi ülkesi hakkında konuşma
Benim Dünyam?	Ya Siz?/69	Sözlü üretim, aileyi tanıtmak
	9/71	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı
	Ya Siz?/73	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	11/75	Sözlü etkileşim, verilen soruları sorma
	Ya Siz?/77	Sorunun cevabını önce yazma sonra anlatma
	12/80	Sözlü etkileşim, arkadaşına verilen soruların cevaplarını anlatma
	Mikrofon Sende/83	Sözlü üretim, kendi ülkesini tanıtmak
	Kendini Çek/83	Sözlü üretim, aileyi videolatanıtmak
	Kültürden	
	Kültüre/84	Sözlü üretim, kendi ülkesi hakkında konuşma
Zaman Zaman	Ya Siz?/89	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	10/91	Sözlü etkileşim, birlikte plan yapma
	1/92	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	2/92	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	3/92	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	5/92	Sözcük/sözcük öbeklerinin anlamını arkadaşına anlatma
	6/92	Sözlü üretim, fotoğraftaki durumları arkadaşına anlatma
	13/95	Sözlü etkileşim, soru-cevap
	Ya Siz?/97	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	8/98	Sözlü üretim, dinlenen metni anlatma
	13/99	Sözlü etkileşim, soru sorma
	Mikrofon Sende/101	Sözlü üretim, afiş tasarlama ve bilgi verme

	Kendini Çek/101	Sözlü üretim, kendi ülkesindeki festivali tanıtma
	Kültürden Kültüre/102	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
Çevremiz ve Biz	Ya Siz?/107	Sözlü üretim, aileyi tanıtma
	9/109	Sözlü etkileşim, soru sorma
	Ya Siz?/111	Sözlü üretim, kendi mahallesini anlatma
	9/114	Sözlü etkileşim/diyalog üretme
	Ya Siz?/116	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	6/118	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	8/118	Sözlü üretim, soruyu cevaplama
	11/119	Sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, rol yaparak konuşma
	Mikrofon Sende/121	Harita oyunu
	Kendini Çek/121	Sözlü üretim, şehirde en sevilen yere giderek video çekme ve orayı tanıtma
	Kültürden Kültüre/122	Sözlü üretim, soruyu cevaplama

Türkçe ders kitabının başlangıç kısmı ve altı ünitesinde toplam yetmiş beş konuşma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlikler; dinlediğini ve yazılanları tekrar etme, sözlü etkileşim, diyalog tekrarı, videolu anlatım, bağımsız anlatım, soru-cevap, rol yaparak konuşma ve oyun içinde konuşma gibi kategorilere ayrılmaktadır. Konuşma etkinliklerinde genellikle sorular verilirken cevaplar bulunmamaktadır.

Sonuç

A1 seviyesinde, yabancılara İtalyanca ve Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının konuşma etkinliklerinin karşılaştırılması sonucunda, etkinliklerde işlenen konuların benzerlik gösterdiği ortaya çıkmıştır. İtalyanca ders kitabındaki konuşma konuları; tanışma, kendisini, ailesini, çevresini tanıtma; günlük konuşmaları gerçekleştirme, çeşitli kurumlarda kendini ifade edebilme ve bir şeyler talep etme, yemek ve eşyaların isimlerini öğrenme, sayıları ve alfabeyi bilip doğru bir telaffuz ile konuşma, yer-yön tarif edebilme ve kendi ülkesini anlatabilmedir. Türkçe ders kitabında işlenen konular arasında tanışma, selamlaşma, alfabe ve sayıları öğrenme, çeşitli mekânlarda konuşabilme ve bir şeyler talep etme, kendini ve ailesini tanıtma, geldiği ülkenin kültürünü tanıtma, saatler ve hava durumu hakkında konuşma ve yer-yön tarif edebilme vardır.

İtalyanca ders kitabında, öğrenciyi konuşmaya teşvik edecek soru ve etkinlikler incelendiğinde toplam altmış sekiz konuşma etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinlikler, öğrenciyi karşılıklı ve sözlü üretime yönlendirmektedir. Sözlü etkileşim etkinlikleri arasında yazılı diyalogun tekrarı, veda etme, tanışma, soru-cevap, röportaj yapma, takım oyunu oynayarak karşılıklı soru-cevap, rol oynayarak konuşma, diyalog üretme ve çift hâlinde düşünme vardır. Sözlü üretim etkinliklerinde; bilgilere göre soruları cevaplama, etkinlik öncesi ve sonrası soruları cevaplama, kendisini, arkadaşını ve ailesini tanıtma, rol oynayarak kendini tanıtma, fotoğrafı bakıp tahminde bulunma, taklit edileni anlatma, kendi kültürünü ve ülkesini tanıtma bulunmaktadır. İtalyanca ders kitabında bulunan telaffuz çalışmaları, kelimelerin doğru telaffuzu ve tonlamanın doğru yapılması üzerinedir. Bu konudaki etkinlikler arasında sayıları, kelimeleri ve cümle kalıplarını tekrar etme, dinlediğini tekrar etme, dinlediği tonlamayı tekrar etme ve doğru telaffuz etme oyunu bulunmaktadır.

Türkçe ders kitabında konuşmaya teşvik edecek soru ve etkinlikler incelendiğinde 75 konuşma etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Etkinlerin dört beceriye göre ayrılması dikkat çekicidir. Türkçe ders kitabında bulunan sözlü etkileşim etkinlikleri, İtalyanca ders kitabındaki gibi diyalog tekrarı üzerine kurulmuştur. Fakat öğrenciye kitabı kapatmasını ve o şekilde diyalogu tekrar etmesini öneren bir etkinlik bulunmaktadır. Kitaptaki sözlü etkileşim etkinlikleri arasında birbirine eşyaların adlarını sorma, yazılı diyalogu tekrar etme, soru-cevap, sınıftaki nesneyi tahmin ettirme oyunu, birlikte plan yapma, sözcüklerin öbeklerini arkadaşına anlatma, diyalog üretme, rol yaparak konuşma, harita üzerinden yer-yön tarif etme bulunmaktadır. Sözlü üretim etkinlikleri arasında kendini, ailesini, arkadaşlarını tanıtma; kendi odasını, mahallesini tanıtma, kendi ülkesi hakkında bilgi verme, bir gününü anlatma, metindeki yanlışları bulup bunların nedenlerini ifade etme, hafta sonu yapılanlarla ilgili video çekme, sorunun cevabını önce yazıp sonra anlatma, soru-cevap, dinlenen metni anlatma, kendi ülkesindeki festivalleri tanıtma, şehirde sevilen bir yere gidip orayı tanıtma bulunmaktadır. Telaffuz çalışmaları arasında dinlediği harfleri, kelimeleri, cümleleri, günlük ifadeleri tekrar etme bulunmaktadır. Öğrencinin dinlediği metin ayrıca kitap üzerinde yazılıdır. Adının harflerini söyleme, eşyaların adını söyleme gibi etkinlikler de bulunmaktadır.

Türkçe ders kitabında, etkinlik biçimleri ve isimleri birbirine benzer oluşturulmuş ve aynı isimle ünitelerde tekrar etmektedir. Her ünitenin sonunda

“Mikrofon Sende”, “Kendini Çek” gibi konuşmaya teşvik edici etkinlikler bulunmaktadır. “Ya siz?” ve “Kültürden Kültüre” başlıklı kısımlar; öğrenciyi, kendini ve kendi ülkesini konuşarak anlatmaya teşvik edicidir. İtalyanca ders kitabındaki etkinlikler, sayılar ve harflerle numaralandırılmıştır ve birbirini takip eden etkinlik sayısı, Türkçe ders kitabından daha azdır. Bu bakımdan Türkçe ders kitabı daha sistematik ilerlemektedir. İtalyanca ders kitabında da öğrencinin kendi kültürünü tanıttacağı “Confronto tra Cultura/Kültürler Arası Karşılaştırma” kısmı bulunmaktadır ve bölümler, ünitelerde konuya göre kendini tekrar eder.

Alfabe çalışması, İtalyanca ders kitabında ikinci ünite de bulunmaktadır. Türkçe ders kitabında ise ünitelere başlamadan evvel “Başlangıç” adı verilen bölümde ilk öğretilen, alfabedir. Türkçe ders kitabı, söyleneni tekrar etme ve öğrenciyi dil ile tanıştırmak üzerine başlamakta ve etkinliklerin zorluk seviyesi sistematik olarak artmaktadır. İtalyanca ders kitabının kolaylaştırıcı yanı her konuşma etkinliğinde öğrenciye anahtar kelimeler ve sözcük öbekleriyle beraber arka sayfalarda bulunan konuşma örneklerine yer vermesidir. İtalyanca ders kitabında beden dili tanıtılırken Türkçe ders kitabında böyle bir kısım yoktur. Her iki kitapta da ünite sonlarında değerlendirme soruları bulunurken Türkçe ders kitabında öz değerlendirme formu bulunmaktadır. Buradaki değerlendirmelerde; “Adımı, soyadımı, ülkemi söyleyebilirim”, “Nesnelerin yerini sorabilirim ve söyleyebilirim.” gibi öğrencilerin kendi konuşma becerisini değerlendirebileceği cümleler bulunmaktadır. İtalyanca ders kitabının sonlarına doğru diyalog üretme etkinlikleri yoğunlaşmaktadır. Türkçe ders kitabında ise bu etkinlik türü daha azdır.

Sonuç olarak her iki kitapta işlenen konular ve etkinlik türleri bakımından benzerlikler olduğu görülmektedir. Fakat konuşma etkinliklerinin sayısı ve telaffuz çalışmalarının yoğunluğu, Türkçe ders kitabında daha fazladır. Türkçe ders kitabında konuşma eğitimi konusunda daha sistematik bir ilerleme vardır ve öğrenciye ders öncesinde kazanımlar verilmiştir. Ünite sonu değerlendirmeler kısmındaki öz değerlendirme formlarında da öğrencinin kendi öğrenmelerini kontrol etmesi hedeflenmiştir.

Öneriler

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diğer seviyelerdeki kitapların farklı ülkelerle karşılaştırılması, öğretim materyallerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Okuma, dinleme ve yazma becerileri diğer yabancı dil öğretimi kitaplarıyla karşılaştırılarak eksik yanların giderilmesine ve iyi yanların geliştirilmesine yardımcı olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarına öğrencinin örneklerini çeşitlendirmek amacıyla kesilebilir kelime kartları ve diyalog örnekleri eklenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşmaya teşvik eden etkinliklere anahtar kelimeler eklenerek öğrencinin kelimelerin kullanım yerlerini doğru bir şekilde öğrenmesi sağlanabilir.

Türkçe ders kitaplarında diyalog üretimi sağlayabilecek etkinliklerin sayıları arttırılabilir.

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

Çalışmada, etik kurul izni gerektirecek şekilde veri toplanmamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına yol açacak bir durum söz konusu değildir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın tek bir yazarı olduğu için katkı oranı %100'dür.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu araştırmanın yazımı aşamasında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Bozzone Costa, R., Ghezzi, C. & Piantoni, M. (2019). *Nuovo contatto A1: Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Loescher Editore.
- [2] Bölükbaş, K. ve Yılmaz, M. Y. (Ed.). (2020). *Yeni İstanbul: Uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı A1*. Kültür Sanat Basımevi.
- [3] Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- [5] Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- [6] Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. İçinde A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- [7] Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, (13), 287–309.
- [8] Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme - Tamamlayıcı Cilt* (Çev. Kom.: Servet Çelik vd.). Strasbourg: Avrupa Konseyi Yayınları.
- [9] Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (2024). *Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale*. <https://www.esteri.it/it/> (Erişim tarihi: 29.05.2024)
- [10] Università per Stranieri di Siena. (2024). *Università per Stranieri di Siena*. <https://www.unistrasi.it/home.asp> (Erişim tarihi: 29.04.2024)
- [11] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- [12] Yunus Emre Enstitüsü. (2024). *Yunus Emre Enstitüsü*. <https://www.yee.org.tr/tr> (Erişim tarihi: 20.05.2024)

Extended Abstract

Speaking is a communication skill that develops after listening and significantly determines individuals' participation, adaptation, and productivity

in society. Speaking is the transfer of thoughts, feelings, and information through language consisting of sounds (Demirel, 1999). This skill, which is acquired naturally in mother tongue education, is aimed to be perfected through formal education. On the other hand, foreign language speaking education is a question of redeveloping the skill that the person already uses in another language. Accordingly, levels in foreign language education are determined in advance, and an educational process is designed according to the needs of the students. The most preferred teaching material in the design of this process is textbooks in which various subjects are explained comprehensively and supported by activities. Speaking activities in textbooks guide teachers and provide speaking opportunities to students in the classroom. The speaking activities' quality, variety, enjoyment, and fun will ensure that students are willing to take advantage of these speaking opportunities. Authorized institutions in many different countries develop materials, especially textbooks, to teach others their languages as foreign languages. Comparing these materials with each other and feeding on each other will increase the efficiency of foreign language education processes. To increase the quality of speaking activities in Turkish as a foreign language textbook, examining speaking activities in other countries' textbooks and comparing them with Turkish textbooks will also contribute to developing Turkish as a foreign language teaching activity.

In foreign language education, students try to gain reading, writing, listening, and speaking skills like their mother tongue. Speaking as a foreign language education aims to develop speaking skills through activities based on mutual conversation in in-class group work (Demirel, 2012). The valid criterion in speeches for different purposes is a correct, understandable, and effective speech (Kurudayıoğlu, 2003). Speaking education is acquired through practices in teaching Turkish as a foreign language (Köksal & Dağ Pestil, 2014). In the application text, the acquisitions related to speaking skills are explained under the titles of oral production and oral interaction. Oral production is a “prolonged speaking sequence” that may include a short explanation or anecdote or imply a longer, more formal presentation. At level A1, the oral production skill is “Can produce simple, often disjointed phrases about people and places”. Continuous monologue at level A1 is “Can describe themselves (e.g. name, age, family) using simple words/signs and stereotyped expressions, provided they can be prepared in advance. Can express how they feel using simple adjectives such as 'happy' or 'tired' accompanied by body language.” At level A1,

the learner can address an audience and, according to the application text, “can use a very short prepared text to convey a rehearsed statement (e.g. to introduce someone, to propose a toast formally).”

In this study, the books were analyzed in detail using the document analysis technique, one of the qualitative research designs. Document analysis covers the analysis of written materials containing information about the facts and phenomena targeted to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2006). The obtained data were examined and compared using the content analysis method. According to Yıldırım and Şimşek (2006), the main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data. The study's data sources are the Turkish coursebook used in foreign language teaching at the A1 level and the Italian coursebook. There are 68 speaking activities in 5 units in the Italian coursebook. Activities are divided into categories: Oral Interaction, dialogue repetition, question-answer, pronunciation studies, Oral Production, role playing, repeating what you listen to, speaking by looking at a photo, producing dialogues, and speaking in a game. The striking element in speaking activities is that various speaking patterns and keywords guide the student before speaking. There are 75 speaking activities in the Turkish coursebook, the introduction part, and 6 units. Activities: repeating what you have heard, repeating what you have written, Verbal Interaction, dialogue repetition, video narration, independent narration, question-answer, role-playing, and speaking in a game are divided into categories. While questions are usually given in speaking activities, there are no answers. When the questions and activities that will encourage the student to speak in the Italian textbook were examined, 68 speaking activities were identified. These activities direct the student to mutual and Verbal Production. Verbal Interaction activities include repetition of written dialogue, saying goodbye, getting to know each other, question-answer, interviewing, mutual question-answer by playing a team game, role-playing speaking, producing dialogues, and thinking in pairs. Verbal Production activities include answering questions according to the information given, answering questions before and after the activity, introducing oneself, one's friend and family, introducing oneself by role-playing, looking at a photo and making a guess, telling what is being imitated, and introducing one's own culture and country. The pronunciation studies in the Italian textbook are about the correct pronunciation of words and accurate intonation. Activities on this subject include repeating numbers,

words, and sentence patterns, repeating what you listen to, repeating the intonation you listen to, and the correct pronunciation game.

When the questions and activities that will encourage speaking in the Turkish textbook were examined, 75 speaking activities were identified. It is striking that the activities are divided according to four skills. The Verbal Interaction activities in the Turkish textbook are based on dialogue repetition, as in the Italian textbook. However, an activity suggests that the student close the book and repeat the dialogue in that way. Among the Verbal Interaction activities in the book are asking each other the names of objects, repeating the written dialogue, question-answer, guessing the object in the classroom, making plans together, telling the groups of words to a friend, producing dialogue, role-playing, and giving directions on a map. Among the Verbal Production activities are introducing oneself, family and friends, introducing one's room and neighborhood, providing information about one's own country, telling about one's day, finding mistakes in the text and expressing their reasons, making a video about what one did on the weekend, writing the answer to the question first and telling later, question-answer, telling the listened text, introducing a festival in one's own country, going to a favorite place in the city and introducing it. Pronunciation exercises include repeating the letters, words, sentences, and daily expressions that are listened to. The text that is listened to is also written in the book. There are also activities such as saying the letters of your name and the names of objects.

In the Turkish textbook, activity forms and names are similar and repeated in units with the same name. At the end of each unit, activities such as “Microphone is on You” and “Shoot Yourself” encourage speaking. The “What about you?” and “From Culture to Culture” sections encourage the student to talk about himself and his own country. The activities in the Italian textbook are numbered with numbers and letters, and the number of consecutive activities is less than that of the Turkish textbook. In this respect, the Turkish textbook progresses more systematically. The Italian textbook also includes the “Confronto tra Cultura” section, where students will introduce their culture and repeat themselves according to the subject in the units.

In the Italian textbook, the alphabet exercise is in the second unit. In the Turkish textbook, the alphabet is the first one taught in the section called

“Beginning” before starting the units. The Turkish textbook starts with repeating what is said and introducing the student to the language, and the difficulty level of the activities increases systematically. However, the facilitating aspect of the Italian textbook is that it includes key words and phrases and speaking examples on the back pages in each speaking activity. While the Italian textbook introduces body language, there is no such section in the Turkish textbook. While there are assessment questions at the end of units in both books, there is a self-assessment form in the Turkish textbooks. The assessments include sentences such as “I can say my name, surname, country,” and “I can ask and tell where objects are,” with which students can evaluate their speaking skills. In the Italian textbook, dialogue production activities intensify towards the end. In the Turkish textbook, this type of activity is less common. As a result, there are similarities in terms of the topics covered and the types of activities in both books. However, the number of speaking activities and the intensity of pronunciation studies are higher in the Turkish textbook. The Turkish textbook has a more systematic progression in speaking training, and the student is given the achievements before the lesson. The self-assessment forms in the end-of-unit assessments section also aim for students to control their own learning.

Sağlık Türkçesi Öğrenme Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

Hilal TOKER¹

Ülker ŞEN²

Öz

Bu çalışmada sağlıkla ilgili fakültelerde eğitim gören yabancı öğrenciler için geliştirilen Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin (STÖYKÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması sunulmaktadır. Geliştirilen ölçekle sağlık Türkçesinin akademik ve mesleki bir dil olarak öğrenilme sürecinde yaşanan kaygıyı ölçmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nin sağlıkla ilgili fakültelelerinde eğitimine devam eden iki yüz yabancı sağlık meslek mensubu adayları oluşturmaktadır. Verilerin analizinde IBM SPSS V23 ve IBM AMOS V24 veri çözümleme programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle sınanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra toplam varyansın %59,61'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar; iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, özgüven ve akademik-mesleki kaygı olarak adlandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında dört faktörlü yapının kabul edilebilir düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği Cronbach alfa katsayısıyla hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli ve alt boyutları için yeterli güvenirlik değerleri elde edilmiştir. Madde ayırt edicilik düzeyleri ise alt-üst %27'lik grup karşılaştırmalarıyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ölçeğin sağlık Türkçesi öğrenimine ilişkin kaygıyı ölçmede geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ölçek, özel amaçlı dil öğretimi alanındaki ölçme-değerlendirme çalışmalarına katkı sunmanın yanı sıra sağlık Türkçesi öğretim programlarının geliştirilmesi açısından da önemli veriler sağlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Sağlık Türkçesi, dil kaygısı, ölçek geliştirme, özel amaçlı Türkçe, yabancı öğrenciler.

¹ Dr., Atatürk Ortaokulu, crescent058@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2420-8194

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, ulkersen@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1855-633

* Bu araştırma makalesinde Prof. Dr. Ülker ŞEN danışmanlığında Dr. Hilal TOKER tarafından yürütülen "Yabancı Sağlık Mensubu Adaylarının Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Motivasyon ve Kaygıları" adlı doktora tez çalışmasının verilerinden yararlanılmıştır.

Kaynak gösterme: Toker, H. ve Şen, Ü. (2026). Sağlık Türkçesi öğrenme kaygısı: bir ölçek geliştirme çalışması. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 467-487.

Geliş tarihi: 17.01.2026 – Kabul tarihi: 17.06. 2026 Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2006

Anxiety Towards Learning Medical Turkish: A Scale Development Study

Abstract

This study reports the validity and reliability study of the Anxiety Scale for Learning Medical Turkish (ASLMT) designed for international students studying in health-related faculties. The developed scale aims to measure anxiety experienced during the process of learning Turkish as an academic and professional language. The participants in the research are 200 international health professional candidates continuing their education in health-related faculties at Tokat Gaziosmanpaşa University. IBM SPSS version 23 and IBM AMOS version 24 were used for data analysis. The construct validity of the scale was tested through exploratory and confirmatory factor analyses. After conducting an exploratory factor analysis, a four-factor structure accounting for 59.61% of the total variance emerged. These were named as Communication Anxiety, Fear of Negative Evaluation, Self-confidence, and Academic-Professional Anxiety. The confirmatory factor analysis results confirmed that the four-factor structure demonstrated an acceptable level of fit. The scale's internal consistency reliability was calculated using Cronbach's alpha. Satisfactory reliability coefficients were found for the total scale and each of its subdimensions. Item discrimination levels were determined through lower-upper 27% group comparisons. The results demonstrate that the scale constitutes a valid and reliable tool for assessing anxiety associated with learning medical Turkish. The scale not only contributes to assessment and evaluation studies in the field of language for specific purposes teaching but also provides important data for the development of health Turkish teaching programs.

Keywords: *Medical Turkish, language anxiety, scale development, Turkish for special purposes, foreign students.*

Giriş

Küreselleşen dünyada yaşam koşullarının değişmesiyle bireylerin yabancı dil öğrenmeye ilişkin beklentileri de çeşitlenmiştir. Günümüzde yabancı dil öğrenenler dili yalnızca genel iletişimsel amaçlarla değil, belirli akademik ve mesleki alanlarda etkili biçimde kullanma hedefiyle öğrenmektedir. Bu durum, belirli alanlarda uzmanlaşmak isteyen öğrenenlerin ihtiyaçlarına odaklanan özel amaçlı dil öğreniminin gelişimine ve yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır. Özel amaçlı dil öğrenimi, evrensel kabul görmüş tek bir tanım olmasa da genel olarak öğrenenlerin belirli hedefleriyle ilişkili olarak dilin işlevsel ve bağlamsal kullanımına öncelik veren bir öğrenim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Mackay ve Mountford, 1978; Hutchinson ve Waters, 1991; Baştürkmen, 2006).

Özel amaçlı dil kapsamında dil öğretimi, belirli mesleki ve akademik toplulukların iletişimsel pratikleri, türleri ve söylem gelenekleri etrafında tasarlanmaktadır (Dudley-Evans ve St John, 1998; Hyland, 2006). Bu bağlamda özel amaçlı Türkçe öğretimi ise öğrenenlerin belirli akademik veya mesleki bağlamlardaki iletişimsel ihtiyaçlarına dayalı olarak alana özgü dilbilgisel yapıları, sözcük dağarcığı ve becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kurt, 2021). Özel amaçlı Türkçenin önde gelen alt alanlarından biri, belirli bir disiplin içindeki çalışanlar arasında iletişimi kolaylaştıran özelleşmiş terminolojisi ve söylem özellikleriyle tanımlanan mesleki Türkçedir (Şen, 2015). Mesleki Türkçe; bankacılık, turizm ve sağlık Türkçesi gibi mesleki alanlara göre değişiklik göstermektedir.

Sağlık sektöründeki küresel gelişmeler, profesyonel dil kullanımının önemini giderek daha görünür hâle getirmiştir. Uluslararası alanda sağlık hizmetlerinin ve hareketliliğinin artması, tıp ve sağlık bilimleri bağlamında kurulan iletişimin niteliğini de küresel sağlık politikalarının önemli bir unsuru hâle getirmiştir. Türkiye de bu süreçte gerek sunduğu sağlık hizmetleri gerekse eğitim olanaklarıyla uluslararası arenada aktif bir rol oynamaktadır.

Sağlık altyapısına yapılan önemli yatırımlar ve sağlık hizmetlerindeki iyileştirmelere paralel olarak Türkiye, sağlık turizminde önemli bir büyüme yaşamıştır (Gür, 2014). Bunun sonucu olarak Türkiye’de sağlıkla ilgili alanlarda eğitim almak isteyen uluslararası öğrencilerin sayısı hızla artmıştır. 2023–2024 akademik yılı itibarıyla sağlık programlarına kayıtlı uluslararası öğrenci sayısı 62.527’ye ulaşmıştır. Yükseköğretim Bilgi Yö-

netim Sistemi verilerine göre sağlıkla ilgili fakültelerde öğrenim gören yabancı sağlık meslek mensubu adaylarının sayısında istikrarlı bir artış görülmektedir.

Eğitim için Türkiye'ye gelen yabancı sağlık meslek mensubu adaylarının üniversite eğitimlerine başlamadan önce Türkçe dil yeterliğini sağlamaları gerekmektedir. Dil yeterliliğini sağlayamayan adaylar genellikle Türkçe öğretim, uygulama ve araştırma merkezlerinde (TÖMER) veya dil merkezlerinde genel amaçlı Türkçe öğretimi almaktadır. Buna karşın, genel amaçlı Türkçe geniş bir dilbilgisel içeriği kapsamakta ve mesleğe özgü dil kullanımına odaklanmamaktadır (Kurt, 2021). Sonuç olarak gerçekleştirilen dil öğretimi, adayların tıbbi terminoloji, akademik metinler ve klinik iletişimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalabilmektedir. Bu uyumsuzluk çoğunlukla akademik ve profesyonel bağlamda iletişim zorluklarına yol açmaktadır.

Genel amaçlı Türkçe ile mesleki dil arasındaki bu ayrım, dil öğrenme sürecinde duyuşsal faktörlerin de önemini artırmaktadır. Bu faktörlerin başında kaygı gelmektedir. Kaygı, bireyin tehdit edici ya da zorlayıcı bir durum karşısında yaşadığı tedirginlik ve gerilim hâli olarak tanımlanmaktadır (Horney, 2007; Seven ve Engin, 2008; Calvin, 1999'dan akt. Tanrıku ve Türkcü Kocabaş, 2021). Yabancı dil kaygısı ise ana dili olmayan bir dili öğrenme veya kullanma sürecinde yaşanan endişe ve korku olarak ifade edilmektedir (MacIntyre ve Gregersen, 2012'den akt. Tuncer ve Temur, 2017). Ayrıca genel kaygı biçimlerinden farklı olarak kabul edilmekte ve öğrenenlerin dil öğrenimine ilişkin inançları, algıları ve tutumlarıyla yakından ilişkili bulunmaktadır (Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986).

Yapılan araştırmalar, yabancı dil öğrenenlerin çoğunun kaygı yaşadığını ve bu durumun öğrenenlerin dil performansını, motivasyonunu ve başarısını olumsuz etkilediğini göstermiştir (Horwitz vd., 1986; MacIntyre ve Gardner, 1988; Young, 1990, 1991, 1992; MacIntyre, 1995; Spielberger, 2006'den akt. Von Wörde, 2003). Ayrıca çalışmalar öğrenenlerin kaygı düzeyleri ile dil öğrenme başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gregersen ve Horwitz, 2002; Bekleyen, 2004; Seven ve Engin, 2008'den akt. Kara ve Açı, 2022). Bu nedenle öğrenenlerin kaygı kaynaklarının belirlenmesi ve etkisini azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi, etkili dil öğretimi için temel unsurlar olarak kabul edilmektedir (Gücüyeter vd., 2019).

Yapılan çalışmalar, yabancı dil kaygısının tekdüze bir yapı olmadığını; öğrenme bağlamlarına, dilsel becerilere ve dil kullanım alanlarına göre değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Dewaele ve MacIntyre, 2014). Bu durum, genel amaçlı bir dili öğrenirken duyulan kaygı ile mesleki ve akademik amaçlı dil öğrenimindeki kaygının doğasını birbirinden tamamen ayırmaktadır. Sağlık dili öğretimi; hata payının doğrudan insan yaşamını ve sağlığını etkilediği, yüksek risk içeren ve yoğun stres barındıran klinik ortamları kapsar. Dolayısıyla yabancı sağlık meslek mensubu adaylarının yaşadığı dil kaygısı, sıradan bir sınıf ortamındaki dilbilgisel hata yapma endişesinden çok daha ötedir. Bu kaygı; tıbbi terminolojinin yapısal karmaşıklığını doğru yönetememe, hastayla iletişimde yanlış tanı veya tedavi yönlendirmesine sebebiyet verme korkusu ve klinik ortamdaki hiyerarşik söylem geleneklerine uyum sağlayamama gibi alana özgü, yüksek riskli duyuşsal engellerden beslenmektedir. Bu nedenle, sağlık iletişiminin kendine has bu dinamiklerini içinde barındırmayan genel amaçlı dil kaygısı ölçekleri, sağlık meslek mensuplarının gerçek kaygı kaynaklarını tespit etmede yetersiz kalmaktadır.

Yabancı dil kaygısının etkileri, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için de benzer biçimde geçerlidir. Özellikle mesleki alanlara özgü dil öğrenme süreçlerinde yaşanan kaygılar, öğretim sürecinin etkililiğini doğrudan etkilemektedir. Bununla birlikte, alan yazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik genel kaygıyı ölçen ölçeklerin bulunduğu (Sevim, 2019), buna karşın sağlık Türkçesi öğrenimine ilişkin kaygıyı ölçen bir ölçme aracının bulunmadığı görülmektedir. Mevcut ölçekler, öğrencilerin günlük hayatta kendilerini ifade ederken ya da genel dil sınıflarında yaşadıkları çekinceleri ölçmek üzere tasarlanmıştır. Ancak sağlık alanında eğitim alacak bir öğrencinin dil ihtiyacı günlük konuşma dilinin çok ötesindedir. Genel amaçlı ölçekler; öğrencilerin Latince kökenli ağır tıp terimlerinin Türkçe karşılıklarını anlamlandırma, laboratuvar veya klinik gibi stresli ortamlarda doğru iletişim kurabilme ve mesleki derslerin yoğun akademik dilini takip edebilme süreçlerinde yaşadığı kendilerine has kaygıları değerlendirememektedir. Dolayısıyla bu çalışma, sağlık alanında eğitim gören uluslararası öğrencilerin karşılaştığı bu özel duyuşsal engelleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece yabancı sağlık meslek mensubu öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim süreçlerinin daha verimli planlanmasına hem de bu alandaki somut bir kaynak eksikliğinin giderilmesine katkı sağlanacaktır.

Bu araştırma, sağlık alanındaki fakültelerde öğrenim gören yabancı öğrencilerin sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik kaygı düzeylerini ölçmeye imkân veren geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği, sağlık Türkçesi öğretiminde karşılaşılan duyuşsal güçlüklerin daha iyi anlaşılmasına katkı sunmayı ve özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik pedagojik uygulamalara yol göstermeyi hedeflemektedir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yabancı sağlık meslek mensubu adayları için geliştirilen Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin faktör yapısı nedir?
2. Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği yeterli düzeyde iç tutarlılık güvenirliğine sahip midir?
3. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiş midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, sağlıkla ilişkili fakültelerde eğitim alan uluslararası öğrencilerin sağlık Türkçesi öğrenme sürecinde yaşadıkları kaygıyı belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçeği oluşturmayı hedeflemektedir. Ölçek geliştirme süreci; madde oluşturma, uzman görüşü alma, pilot uygulama ve geçerlik ile güvenirliği incelemek için istatistiksel analizleri içeren bilinen metodolojik yollar izlenerek yürütülmüştür.

Katılımcılar

Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinin sağlıkla ilgili programlarına kayıtlı 200 yabancı sağlık meslek mensubu adayıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, başlangıçtaki madde havuzundaki madde sayısının beş katından az olmayacak bir örneklem kullanılmasını öneren ölçek geliştirme literatüründeki öneriler dikkate alınmıştır (Field, 2018).

Faktör analizlerinin her iki aşamasında da aynı örneklemde elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu durum, bağımsız örneklemelere erişimin sınırlı olduğu ölçek geliştirme çalışmalarında yaygın olarak uygulanan bir uygulamadır.

Ölçek Geliştirme Süreci

Bilimsel araştırmalarda kullanılacak bir ölçeğin geliştirilmesi, titiz

ve çok adımlı bir süreci gerektirir. Bu çalışmada, Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin geliştirilmesinde standart ölçek geliştirme aşamaları izlenmiştir.

İlk olarak sağlık Türkçesi öğrenimine ilişkin kaygı, yabancı dil kaygısı, özel amaçlı dil ve sağlık Türkçesi öğretimiyle ilgili literatüre dayanılarak kavramsal olarak tanımlanmıştır. Kaygının duyuşsal, iletişimsel ve akademik-profesyonel boyutlarını yansıtmak üzere kaygı ve sağlık Türkçesi ile ilgili alan yazın incelendikten sonra sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik kaygıyla ilgili kırk maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Tüm maddeler kuramsal değerlendirmeler ve ilgili literatüre dayalı olarak düzenlenmiştir.

İkinci olarak görünüş geçerliliği sağlamak amacıyla maddeler araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında bir uzman tarafından incelenmiştir. Maddeler, açıklık, okunabilirlik, uzunluk ve hedefe uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Bu aşamada hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Üçüncü olarak kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla üçüncü aşamada uzman görüşüne başvurulmuş; hazırlanan madde havuzu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman üç akademisyen ile ölçeğin ve değerlendirme alanında uzman iki akademisyenin incelemesine verilmiştir. Uzmanların her birinden maddeyi yapıyla ilgili alaka ve temsil edilebilirlik açısından değerlendirmesi istenmiştir. Geri bildirimlerine dayanılarak madde ifadelerinde küçük düzeltmeler yapılmış ve taslak ölçeğin gözden geçirilmiş versiyonu son hâline getirilmiştir.

Dördüncü olarak ana çalışma örneklemine dâhil edilmeyen otuz yabancı sağlık meslek mensubu adayıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Katılımcılardan taslak ölçeği tamamlamaları ve madde açıklığıyla anlaşılabilirliğine ilişkin geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Önemli bir sorun bildirilmediği için pilot uygulamanın ardından hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Çalışma için Gazi Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır. Ayrıca veri toplama öncesinde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden gerekli izinler alındıktan sonra çalışma uygulanmış ve ölçeğin geçerlilik güvenirlik analizlerine geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler, ilgili fakültelerin izniyle normal ders saatleri içinde toplanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllü

olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çalışmanın bir ders değerlendirmesi olmadığı ve notlandırma yapılmayacağı uygulamadan önce katılımcılara söylenmiştir. Ölçeğin uygulanması yaklaşık kırk dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Analizden önce tamamlanmış ölçekler eksik veya geçersiz yanıtlar açısından incelenmiştir. Eksik veri tespit edilmemiştir. İstatistiksel analizler IBM SPSS Statistics (Sürüm 23) ve IBM AMOS (Sürüm 24) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizine geçilmeden önce verilerin uygunluğu KMO ve Bartlett küresellik testleri aracılığıyla değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği, Varimax döndürmeli temel bileşenler analizi kullanılarak AFA ile incelenmiştir. Faktör yükü düşük olan ya da birden fazla faktöre yüklenen maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucunda ortaya konan faktör yapısının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA öncesinde çok değişkenli normallik incelenmiştir. Normallik varsayımları karşılandığı için Maximum Likelihood-ML tahmin yöntemi kullanılmıştır.

Hem genel ölçek hem de alt boyutlar düzeyinde iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısıyla belirlenmiştir. Madde ayırt ediciliği, ölçek puanları normallik varsayımlarını karşılamadığı için Mann-Whitney U testi kullanılarak alt-üst grup karşılaştırmalarıyla incelenmiştir. Araştırmada istatistiksel anlamlılık için $p < .05$ düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bulguları üç başlık altında sunulmaktadır: görünüş geçerliği, kapsam geçerliği, yapı geçerliği.

Görünüş Geçerliği

Görünüş geçerliği, uzman incelemesi ve pilot uygulama yoluyla sağlanmıştır. Taslak ölçek öncelikle araştırmacı tarafından açıklık ve uygunluk açısından incelenmiştir. Ardından bir alan uzmanından ve pilot çalışmaya katılan yabancı sağlık meslek mensubu adaylarından geri bildirim alınmıştır. Pilot uygulamaya katılan adayların geri bildirimleri incelendiğinde, özellikle mesleki ders aşamasına henüz geçmemiş, dil merkezi (TÖMER) düzeyindeki öğrencilerin bazı akademik ve soyut ifadeleri anlamakta güçlük çektiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin dilsel düzeyleri ve kelime dağarcıkları dikkate alınarak taslak maddeler üzerinde yapısal ve

anlamsal düzenlemelere gidilmiştir. Bu süreçte, yapılan dilsel sadeleştirmelere rağmen hedef kitle tarafından anlaşılamayacağı ve ölçeğin ölçmeyi amaçladığı kaygı yapısını doğrudan temsil etmediği belirlenen toplam 4 taslak madde, ölçeğin görünüş geçerliğini korumak amacıyla ölçekten çıkarılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Madde havuzu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanından üç ve ölçme-değerlendirme alanından iki uzman olmak üzere toplam beş uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar, maddelerin hedef yapıyla ilgili temsil edilebilirliğini değerlendirmiştir. Uzmanlar arası uyumu nicel olarak belirlemek amacıyla, uzmanların her bir maddeye verdikleri uygunluk puanları üzerinden "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" durumları incelenerek yüzde mutabakat oranları hesaplanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda, taslak maddelerin tamamında uzmanlar arası uzlaş (görüş birliği) oranının %100 olduğu tespit edilmiştir. Uzmanların maddelerin hedef yapıyı temsil etme gücü üzerinde tam bir mutabakata varması nedeniyle havuzdan herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Bununla birlikte, anlam belirsizliklerini önlemek ve maddelerin okunabilirliğini artırmak amacıyla uzmanların öneride bulunduğu maddelerin dilsel ifadeleri düzeltilmiş ve ölçek analiz için son hâline getirilmiştir.

Yapı Geçerliği

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve İç Tutarlılık

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla AFA uygulanmıştır. Analiz öncesinde düşük faktör yüklerine veya çapraz yüklere sahip maddeler çıkarılmıştır. Yirmi iki maddenin çıkarılmasının ardından on sekiz madde üzerinden nihai AFA gerçekleştirilmiştir. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) örneklem yeterliği katsayısı 0,792 olarak hesaplanmış, Bartlett Küresellik Testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2 = 1427,879$, $p < .001$). Elde edilen sonuçlar veri setinin faktör analizine elverişli olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm açıklanan varyans değerleri önerilen 0,30 eşliğini aşmış ve anti-imaj korelasyon matrisinin köşegen değerleri 0,50'nin üzerinde bulunmuştur. Analiz, toplam varyansın %59,61'ini açıklayan dört faktörlü bir yapı ortaya koymuştur. Birinci faktör olan iletişim kaygısı varyansın %19,17'sini; ikinci faktör olan olumsuz değerlendirilme korkusu %15,20'sini; üçüncü faktör olan özgüven %14,21'ini ve dördüncü faktör olan akademik-mesleki kaygı ise varyansın %11,03'ünü açıklamıştır. Faktör yükleri ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. STÖYKÖ'nin ait açımlayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık sonuçları

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Çıkarım (Extraction)
Soru 2	0,836				0,750
Soru 1	0,834				0,722
Soru 37	0,704				0,588
Soru 15	0,677				0,602
Soru 22	0,588				0,385
Soru 3	0,568				0,615
Soru 7		0,784			0,659
Soru 11		0,700			0,679
Soru 13		0,660			0,595
Soru 6		0,656			0,547
Soru 9			0,743		0,584
Soru 8			0,725		0,554
Soru 10			0,710		0,607
Soru 32			0,700		0,506
Soru 34			0,600		0,556
Soru 39				0,728	0,645
Soru 25				0,703	0,592
Soru 31				0,661	0,543
Özdeğer	3,450	2,735	2,558	1,985	
VAO	19,169	15,197	14,211	11,030	
KVAO	19,169	34,366	48,577	59,607	
CA	0,839	0,805	0,739	0,663	

VAO: Varyans açıklama oranı; KVAO: Kümülatif varyans açıklama oranı; KMO = 0,792; Bartlett Küresellik Testi: $\chi^2 = 1427,879$, $p < .001$.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

Açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen dört faktörlü yapının geçerliliğini sınamak amacıyla doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. DFA öncesinde çok değişkenli normallik değerlendirilmiş ve kritik oran 16,312 olarak bulunmuştur. Bu değer en çok olasılık tahmini için kabul edilebilir düzeyde kabul edilmiştir. Bu nedenle Maximum Likelihood-ML tahmin yöntemi kullanılmıştır.

DFA sürecinde çapraz yükler nedeniyle üç madde (22., 3. ve 34. maddeler) çıkarılmıştır. Nihai model kabul edilebilir uyum indeksleri göstermiştir: $\chi^2/df = 2,08$, GFI = 0,901, IFI = 0,913, TLI = 0,888, CFI = 0,912, RMSEA

= 0,074 ve SRMR = 0,061. Bu değerler, önerilen dört faktörlü modelin verilere yeterli düzeyde uyum sağladığını göstermektedir. Model uyum indeksleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

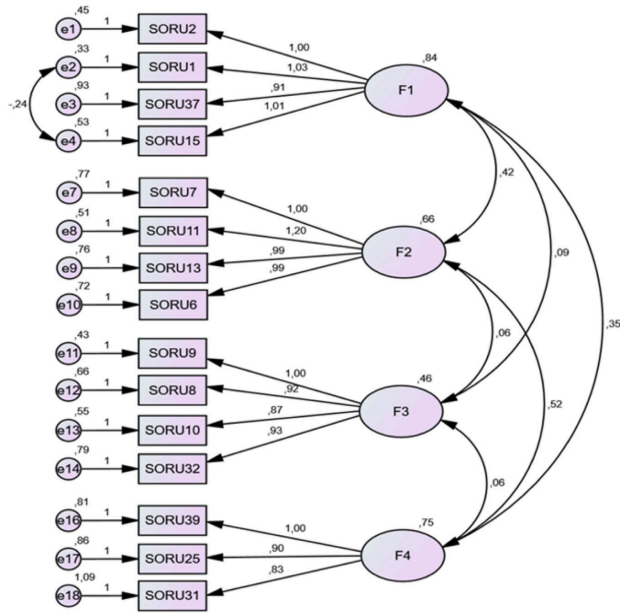
Tablo 2. STÖYKÖ'ye ait DFA sonuçları

Maddeler		Faktörler	β_1	β_2	S. Hata	Test istatistiği	p
k2	<---	F1	0,808	1	...	...	...
k1	<---	F1	0,855	1,034	0,09	11,458	<0,001
k37	<---	F1	0,653	0,906	0,092	9,839	<0,001
k15	<---	F1	0,788	1,011	0,097	10,401	<0,001
k7	<---	F2	0,68	1	...	...	...
k11	<---	F2	0,807	1,205	0,129	9,32	<0,001
k13	<---	F2	0,677	0,986	0,12	8,188	<0,001
k6	<---	F2	0,687	0,99	0,119	8,286	<0,001
k9	<---	F3	0,715	1	...	...	...
k8	<---	F3	0,608	0,92	0,145	6,365	<0,001
k10	<---	F3	0,622	0,871	0,135	6,443	<0,001
k32	<---	F3	0,576	0,929	0,151	6,155	<0,001
k39	<---	F4	0,692	1	...	...	...
k25	<---	F4	0,642	0,897	0,133	6,723	<0,001
k31	<---	F4	0,568	0,834	0,135	6,196	<0,001

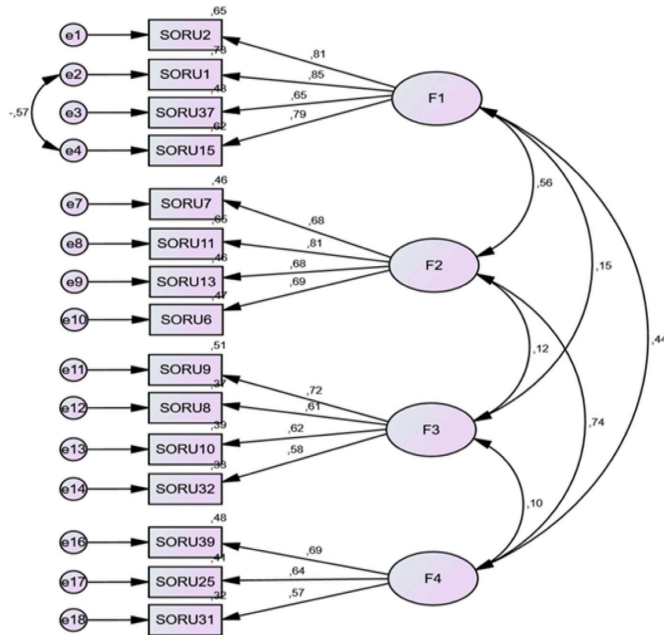
β_1 : Standartlaştırılmış beta katsayısı; β_2 : Standartlaştırılmamış beta katsayısı

Yol Katsayıları

Doğrulamalı faktör analizinden elde edilen standartlaştırılmamış ve standartlaştırılmış yol katsayıları sırasıyla Şekil 1 ve Şekil 2'de sunulmuştur. Standartlaştırılmış faktör yükleri 0,568 ile 0,855 arasında değişmektedir ve tüm yollar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < ,001$). Bu durum gözlenen değişkenlerin ilgili örtük yapıların güçlü göstergeleri olduğunu ortaya koymaktadır.



Şekil 1. STÖYKÖ'ye ait standartlaştırılmamış yol katsayıları



Şekil 2. STÖYKÖ'ye ait standartlaştırılmış yol katsayıları

Madde Çıkarma Sonrası Güvenirlik Analizi

DFA sonuçlarına dayalı madde çıkarma işleminin ardından iç tutarlılık güvenirlilik analizleri yeniden incelenmiştir. Her faktör için Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar, iletişim kaygısı için yüksek güvenirlilik ($\alpha = 0,836$), olumsuz değerlendirilme korkusu için yüksek güvenirlilik ($\alpha = 0,805$), özgüven için kabul edilebilir güvenirlilik ($\alpha = 0,722$) ve akademik-mesleki kaygı için kabul edilebilir güvenirlilik ($\alpha = 0,663$) göstermiştir. Güncellenmiş güvenirlilik sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. DFA sonucunda madde çıkarılmasından dolayı sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik kaygı ölçeğine ait güvenirlilik analizi sonuçlarının tekrar incelenmesi

	Cronbach's Alpha	N
Faktör 1	0,836	4
Faktör 2	0,805	4
Faktör 3	0,722	4
Faktör 4	0,663	3

Madde Ayırt Ediciliği, Alt-Üst Grup Karşılaştırmaları

Madde ayırt ediciliği, Mann-Whitney U testine dayalı alt-üst grup karşılaştırmalarıyla incelenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutunun tamamı için üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < ,001$). Üst grup, tüm kaygı boyutlarında alt gruba kıyasla tutarlı biçimde daha yüksek medyan puanlar göstermiştir. Bu durum maddelerin farklı kaygı düzeylerine sahip katılımcıları etkili bir şekilde ayırt ettiğini göstermektedir. Alt-üst grup karşılaştırmalarının sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Alt ve üst gruplara göre kaygı puanlarının karşılaştırılması

	Ortalama $\pm$ S.Sapma	Ortanca (Min-Mak)	Test İstatistiği	p*
Kaygı alt boyut 1				
Alt grup	1,66 $\pm$ 0,4	1,75 (1 - 2)	0	<0,001
Üst grup	4,01 $\pm$ 0,36	4 (3,5 - 5)		
Kaygı alt boyut 2				
Alt grup	1,45 $\pm$ 0,3	1,5 (1 - 2)	0	<0,001
Üst grup	3,75 $\pm$ 0,58	3,5 (3 - 5)		

Kaygı alt boyut 3				
Alt grup	1,28 ± 0,28	1,25 (1 - 1,75)	0	<0,001
Üst grup	3,05 ± 0,52	3 (2,5 - 4,75)		
Kaygı alt boyut 4				
Alt grup	1,61 ± 0,42	1,67 (1 - 2,33)	0	<0,001
Üst grup	3,96 ± 0,48	4 (3,33 - 5)		

*Mann Whitney U testi

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, yabancı sağlık meslek mensubu adaylarının sağlık Türkçesi öğrenimine ilişkin kaygılarını değerlendiren bir ölçeği geliştirmeyi ve geçerliğini doğrulamayı amaçlamıştır. Bulgular, Sağlık Türkçesi Öğrenimine Yönelik Kaygı Ölçeği'nin incelenen örneklem grubu genelinde kabul edilebilir geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahip, kullanışlı bir ölçeği olarak olabileceğine dair kanıtları sunmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, toplam varyansın önemli bir bölümünü açıklayan iletişim kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusu, özgüven ve akademik-mesleki kaygı olmak üzere dört faktörlü bir yapıyı desteklemiştir.

Bu çalışmada belirlenen faktör yapısı, yabancı dil kaygısına ilişkin yerleşik kuramsal çerçeveye tutarlılık göstermektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) çalışmalarında yabancı dil kaygısını duruma özgü bir yapı olarak kavramsallaştırmış, özellikle sözlü performans, etkileşim ve değerlendirme gerektiren öğretimsel bağlamlarda iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu temel bileşenleri olarak vurgulamışlardır. Benzer şekilde MacIntyre ve Gardner (1989), ikinci dil öğreniminde kaygının büyük ölçüde öğrenenlerin iletişimsel performans ve değerlendirici yargıya ilişkin kaygılarından kaynaklandığını ve bunun dil kullanımı sırasında bilişsel işlemlemeyi etkileyebileceğini vurgulamıştır. Bu boyutların sağlık Türkçesi öğrenimi bağlamında ortaya çıkması, yabancı sağlık meslek mensubu adaylarının kaygıyı öncelikle iletişimsel talepler ve algılanan değerlendirme baskısıyla ilişkili olarak yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, yanlış veya etkisiz iletişimin ciddi sonuçlar doğurabileceği profesyonel ve akademik sağlık ortamlarının yüksek riskli doğasının kaygı düzeylerini artırabileceğini ve öğrenenlerin değerlendirmeye karşı duyarlılığını yükseltebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla sağlık Türkçesi öğreniminde kaygı, yalnızca genel dil öğrenme süreçleriyle değil, aynı zamanda tıbbi bağlamlarda var olan alana özgü iletişimsel ve profesyonel beklentilerle de yakından ilişkili görünmektedir.

Öz güven boyutu, öğrenenlerin kendi dilsel yeterliklerine ve alana özgü dil görevlerini etkili biçimde yönetme becerilerine ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Bu bulgu, algılanan yeterliliğin hem dille ilişkili kaygıyı hem de performans sonuçlarını şekillendirmedeki merkezî rolünü vurgulayan önceki araştırmalarla uyumludur. Gregersen ve Horwitz (2002), düşük özgüvene sahip öğrenenlerin daha yüksek kaygı yaşama eğiliminde olduğunu, bunun iletişim kurma isteklerini ve genel dil performanslarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde Dewaele ve MacIntyre (2014), güven ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerin yakından iç içe geçtiğini ve bağlamsal ile bireysel faktörlere bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Yanlış veya eksik iletişimin ciddi akademik veya profesyonel sonuçlara yol açabileceği ve sağlık dili öğrenimi bağlamında azalmış özgüven, kaygı düzeylerini daha da artırabilir. Bu nedenle yabancı sağlık meslek mensubu adayları için sağlık Türkçesinde algılanan yetersizlik, yalnızca dilsel performansı engellemekle kalmayıp aynı zamanda duyuşsal engelleri de güçlendirebilir ve kaygıyla azalmış iletişimsel katılım döngüsünü pekiştirebilir.

Akademik-mesleki kaygı boyutu, öğrenenlerin sağlık Türkçesinde özelleşmiş terminolojiyi, akademik metinleri ve profesyonel söylemi anlamaya ilişkin kaygılarını yansıtmaktadır. Bu bulgu, özel amaçlı dil öğrenimiyle ilişkili ayırt edici duyuşsal talepleri vurgulamaktadır. Genel amaçlı dil öğreniminden farklı olarak sağlık dili eğitiminde, öğrenenlerin alana özgü sözcük dağarcığını, disipline özgü söylem geleneklerini öğrenmesi gerekir. Bu durum bilişsel yükü önemli ölçüde artırabilir. Hyland'ın (2007) belirttiği gibi akademik ve profesyonel dil kullanımı günlük iletişimsel yeterliliğin ötesine geçen karmaşık, teorik dilbilimsel uygulamaları içermektedir.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçları, önerilen dört faktörlü modelin kabul edilebilir model uyum indekslerine sahip olduğunu göstermiş ve ölçeğin yapı geçerliğini desteklemiştir. Ayrıca genel ölçek ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları, yeni geliştirilmiş bir ölçme aracı için kabul edilebilir aralıklar içinde bulunmuştur. Madde ayırt edicilik analizleri de ölçeğin farklı kaygı düzeylerine sahip bireyleri etkili biçimde ayırt ettiğini göstermiştir. Bu bulgular, sağlıkla ilgili fakültelerde eğitim gören yabancı öğrencilerin sağlık Türkçesi öğrenmeye ilişkin kaygısını değerlendirmek için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Pedagojik açıdan ölçek, sağlık Türkçesi öğretimi ve program tasarımı için kullanılabilir çıkarımlar sunmaktadır. Kaygı kaynaklarının belirlenmesiyle öğretim elemanları ve program geliştiriciler, kaygıyı azaltmaya ve destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaya yönelik önlemler alabilir. Ayrıca geliştirilen ölçek, ileride yapılacak araştırmalarda sağlık Türkçesi öğrenimine yönelik kaygı ile dil yeterliliği, akademik performans veya klinik iletişim sonuçları gibi değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için de kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 19.09.2023 tarihli ve E-77082166-302.08.01-764517 sayılı onay kararı ile yürütülmüştür.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmada, yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı

Yazma yardımı için yapay zekâ araçlarından faydalanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Baştürkmen, H. (2006). *Ideas and options in English for specific purposes*. Lawrence Erlbaum Associates.

[2] Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>

[3] Dudley-Evans, T. D., & St. John M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A Multi-disciplinary approach*. UK: Cambridge University.

- [4] Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. Basım). London: SAGE.
- [5] Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- [6] Gücüyeter, B., Şeref, İ. ve Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğrenim modeli'nin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535-552. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat4054>
- [7] Gür, N. (2014). Yeni Türkiye'nin yumuşak güç unsuru: Turizm. *Seta Perspektif*, (58), 1-5. https://file.setav.org/Files/Pdf/20140804151240_turkiyenin-yumusak-guc-unsuru-turizm.pdf
- [8] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- [9] Hutchinson, T., & Waters, A. (1991). *English for specific purposes*. UK: Cambridge University.
- [10] Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. UK: Routledge.
- [11] Hyland, K. (2007). *English for specific purposes: Some influences and impacts*. *International Handbook of English Language Teaching*, 391–402. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_28
- [12] Kara, K. ve Açan, M. N. (2022). Kırgız öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygıları. *Dil Dergisi*, 173 (1), 7-25. <https://doi.org/10.33690/dilder.858739>
- [13] Kurt, V. (2021). Yabancılarla özel amaçlı Türkçe öğretimi bağlamında iş Türkçesi: tanımlar ve sınırlıklar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 1-9. <https://doi.org/10.29000/rumelide.990048>
- [14] Mackay, R., & Mountford, A. (1978). *English for specific purposes (Applied linguistics and language study)*. London: Longman.
- [15] MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). *Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification*. *Language Learning*, 39(2), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

- [16] Saito, Y., Horwitz, E. K., & Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- [17] Sevim, O. (2019). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlilik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642780>
- [18] Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- [19] Tanrıku, L. ve Türkcü Kocataş, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında motivasyon çalışmaları alan yazın taraması. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 99-110. 10.29228/ijla.48828
- [20] Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- [21] Tuncer, M ve Temur, M. (2017). Yabancı dil hazırlık eğitimi alan öğrencilerin yabancı dile yönelik kaygı ve başarıları arasındaki ilişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 905-912. <https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1869>
- [22] Von Wörde, R. (2003). Student's perspectives on foreign language anxiety. *Virginia Community College System*, 8, (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ876838.pdf>

Extended Abstract

In recent decades, foreign language education has increasingly shifted from general communicative competence toward the development of language skills required for specific academic and professional domains. This transformation has given rise to Languages for Specific Purposes (LSP), an approach that emphasizes the contextualized, functional use of language aligned with learners' professional goals. Within this framework, teaching Turkish for specific purposes has gained importance alongside the growing internationalization of higher education in Türkiye. One prominent area is medical Turkish, which addresses the communicative needs of foreign students enrolled in healthcare-related programs. Due to major investments in healthcare infrastructure, the expansion of health tourism, and Türkiye's growing role in international health cooperation, the num-

ber of foreign healthcare professional candidates studying in Türkiye has increased substantially. Although these students are generally required to demonstrate proficiency in Turkish before beginning their academic programs, language instruction is typically limited to general-purpose Turkish courses. Such instruction often fails to address the specialized terminology, discourse structures, and communicative practices required in medical and academic healthcare contexts. As a result, many learners experience difficulties in understanding professional texts, participating in clinical communication, and expressing themselves accurately in high-stakes situations. These challenges are closely associated with affective factors, particularly anxiety. Research has consistently shown that foreign language anxiety negatively affects motivation, performance, and achievement, and that anxiety levels may vary depending on context, skill, and domain. In medical language learning, anxiety may be intensified due to the perceived consequences of communication breakdowns and evaluative pressure. Despite the growing importance of medical Turkish, there is a lack of validated instruments specifically designed to measure anxiety related to learning medical Turkish. Therefore, this study aims to develop a valid and reliable scale to assess anxiety experienced by foreign healthcare professional candidates during the process of learning medical Turkish.

The study employed a scale development research design following established methodological procedures. The participants consisted of 200 foreign healthcare professional candidates enrolled in medicine, dentistry, pharmacy, and health sciences programs at a state university in Türkiye. Purposive sampling was used, as the participants directly represented the target population of the scale. The scale development process began with a comprehensive review of the literature on foreign language anxiety, languages for specific purposes, and medical Turkish instruction. Based on this review, the construct of medical Turkish learning anxiety was defined, and an initial pool of 40 items was generated to reflect affective, communicative, and academic–professional dimensions of anxiety. Face validity was examined through preliminary reviews conducted by the researcher and a field expert, followed by content validity assessment through expert judgment. Five experts, three in teaching Turkish as a foreign language and two in measurement and evaluation, evaluated the relevance and representativeness of the items. Minor revisions were made in line with their feedback. A pilot study with 30 foreign healthcare students was conducted to assess clarity and comprehensibility, and no major issues were reported.

Data collection was conducted during regular class hours, after obtaining ethical approval and institutional permissions. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were conducted using SPSS and AMOS software. The suitability of the data for factor analysis was evaluated using the Kaiser-Meyer-Olkin measure and Bartlett's test of sphericity. Internal consistency reliability was examined using Cronbach's alpha coefficients, and item discrimination was assessed through upper-lower group comparisons.

The results provided strong evidence for the validity and reliability of the developed scale. Exploratory factor analysis led to the removal of items with low factor loadings or cross-loadings, yielding a final structure of 18 items. The KMO value indicated adequate sampling adequacy, and Bartlett's test confirmed that the data were suitable for factor analysis. The EFA revealed a four-factor structure that explained a substantial proportion of the total variance. These factors were labeled Communication Anxiety, Fear of Negative Evaluation, Self-Confidence, and Academic-Professional Anxiety. Each factor reflected a distinct yet interrelated dimension of anxiety experienced in the process of learning medical Turkish. Confirmatory factor analysis was subsequently conducted to test the factorial structure identified through EFA. After removing a small number of items due to cross-loadings, the final model demonstrated acceptable fit indices across multiple criteria, including chi-square/degrees of freedom, GFI, IFI, TLI, CFI, RMSEA, and SRMR. Standardized factor loadings were high and statistically significant, indicating that the observed variables were strong indicators of their respective latent constructs. Reliability analyses showed that the overall scale and its subdimensions demonstrated acceptable to high internal consistency coefficients, particularly for Communication Anxiety and Fear of Negative Evaluation. Item discrimination analyses further revealed significant differences between upper and lower groups across all subdimensions, confirming that the scale effectively distinguishes between individuals with varying levels of anxiety.

In conclusion, the findings indicate that the Anxiety Scale for Learning Medical Turkish is a psychometrically sound instrument capable of reliably and validly measuring anxiety among foreign healthcare professional candidates. The four-factor structure aligns well with established theoretical models of foreign language anxiety and captures the distinctive affective demands of learning a language for medical and professional purposes.

The inclusion of academic–professional anxiety as a separate dimension highlights the unique challenges posed by specialized terminology, professional discourse, and high-stakes communication in healthcare contexts. From an instructional perspective, the scale provides valuable insights into the sources of learners’ anxiety. It may support the development of targeted pedagogical interventions aimed to reduce affective barriers in medical Turkish education. Furthermore, the instrument may serve as a useful tool for future research examining the relationships between anxiety, achievement, instructional practices, and learner variables in medical Turkish and other languages for specific purposes. By addressing a significant gap in the literature, this study contributes both theoretically and practically to the field of Turkish language education in specialized professional contexts.

The Effect of Cultural Background Knowledge on Reading Comprehension in Teaching Turkish as a Foreign Language¹

Aisaule TURATOVA²

Mustafa DURMUŞ³

Abstract

This study aims to examine the reading comprehension processes of B1-level Kazakh students learning Turkish as a foreign language at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University through texts overlapping with their cultural background knowledge. The study was designed based on Schema Theory (Rumelhart, 1980) and conducted using a qualitative case study design. The impact of culturally familiar content on meaning-making processes was examined through qualitative data. The participants consisted of 20 Kazakh students enrolled in the university's Preparatory Program who have reached B1 level proficiency in Turkish. Data were collected via open-ended questionnaire forms and classroom-based reading activities, and analyzed using the content analysis method with MAXQDA software. Findings indicate that B1-level students were able to employ higher-order cognitive processes such as inference, establishing conceptual relationships, and interpretation when engaging with culturally familiar texts. The structuring of meaning-making through their prior cultural experiences and shared schemas significantly enhances their comprehension, particularly in texts where contextual clues are prominent. In this regard, the study demonstrates that culturally aligned content serves as a supportive tool for meaning construction among intermediate-level learners, offering qualitative and original contributions to the literature by highlighting the necessity of considering cultural compatibility in text selection for teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: *Turkish language teaching, reading comprehension, cultural schema, B1 level, Kazakh students.*

¹ This article was produced from the first author's doctoral dissertation completed at Hacettepe University under the supervision of Prof. Dr. Mustafa Durmuş.

² Dr., Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, aisauleturatovaa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5501-8174

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, mustafadurmus@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5337-3113

Kaynak gösterme: Turatova, A. ve Durmuş, M. (2026). The effect of cultural background knowledge on reading comprehension in teaching Turkish as a foreign language. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 489-509.

Geliş tarihi: 29.09.2025 – Kabul tarihi: 07.03.2026 Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2007

Kültürel Arka Plan Bilgisinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi

Öz

Bu çalışma, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki Kazak öğrencilerin, kültürel arka plan bilgileriyle örtüşen metinler aracılığıyla yürüttükleri okuduğunu anlama süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Şema Kuramı'na (Rumelhart, 1980) dayalı olarak tasarlanmış olup, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kültürel olarak tanıdık içeriklerin anlam kurma süreçleri üzerindeki etkisi nitel veriler aracılığıyla incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, üniversitenin hazırlık programında öğrenim gören ve Türkçede B1 düzeyine ulaşmış 20 Kazak öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, açık uçlu anket formları ve sınıf temelli okuma etkinlikleri aracılığıyla toplanmış; elde edilen nitel veriler MAXQDA yazılımı kullanılarak içerik analizi yöntemi aracılığıyla çözümlenmiştir.

Bulgular, B1 düzeyindeki öğrencilerin kültürel olarak tanıdık metinlerle etkileşim kurduklarında çıkarım yapma, kavramsal ilişkiler kurma ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel süreçleri daha etkili biçimde kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin, anlam kurma sürecini önceden sahip oldukları kültürel deneyimler ve ortak şemalar aracılığıyla yapılandırmaları, özellikle bağlamsal ipuçlarının yoğun olduğu metinlerde anlama başarısını anlamlı düzeyde artırmıştır. Bu bağlamda, araştırma bulguları kültürel olarak uyumlu içeriklerin orta düzey dil öğrenenler için anlam kurma sürecini destekleyici bir araç işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin seçiminde kültürel uyumun gözetilmesi gerekliliğine dikkat çekerek, alanyazına niteliksel ve özgün katkılar sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Türkçe öğretimi, okuduğunu anlama, kültürel şema, B1 düzeyi, Kazak öğrenciler.*

Introduction

Foreign language teaching is a multifaceted domain that extends beyond the simple transmission of grammatical rules, encompassing cultural, cognitive, and contextual dimensions. Among these, reading comprehension is particularly linked to the cognitive aspects of language proficiency, requiring learners not only to decode linguistic elements but also to interpret cultural references embedded within texts. In this context, learners' pre-existing knowledge structures—commonly referred to as schemas—play a vital role in making sense of new information (Rumelhart, 1980).

According to Schema Theory, individuals interpret texts not merely by analyzing the literal meanings of words but by drawing upon prior experiences, cultural background, and mental representations. Consequently, a learner's perception of a text as “familiar” can significantly impact their reading comprehension performance. While culturally familiar themes tend to facilitate meaning-making, culturally distant or unfamiliar texts may hinder comprehension (Al-Salmi, 2011; Wang, 2024). Within the context of teaching Turkish as a foreign language, however, the role of culturally congruent content has been explored only sparingly—and predominantly through quantitative methods. Qualitative studies investigating how cultural schemas are activated during reading, and what kinds of interpretive strategies learners employ, remain limited. This gap is particularly pronounced at the intermediate (B1) proficiency level, where understanding the role of cultural background knowledge in shaping meaning-making strategies is crucial for effective pedagogy.

Durmuş and Sumruk (2021) argue that cultural content in teaching Turkish as a foreign language should be designed not only around instructional materials but also in ways that help learners relate the content to their own cultural backgrounds. This perspective highlights the instructor's intercultural competence as essential in the meaning-making process.

This study aims to explore how B1-level Kazakh students learning Turkish at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University construct their reading comprehension processes when engaging with culturally familiar content. Grounded in Schema Theory, the research investigates which cognitive and cultural strategies learners employ during meaning-making and examines how the inclusion of culturally relevant texts influences learning outcomes.

The theoretical foundation of this study is built upon Schema Theory (Rumelhart, 1980), which posits that mental frameworks—schemas—formed through prior experiences, knowledge, and cultural exposure are actively engaged in the perception and understanding of new information. Reading comprehension, therefore, goes beyond word recognition or syntactic parsing, involving a dynamic cognitive interaction between the reader and the text. Within this process, pre-existing schemas guide essential cognitive operations such as making inferences, bridging informational gaps, and constructing meaning. The role of schemas is even more pronounced in second language reading. Al-Salmi (2011), for instance, found that learners' comprehension abilities improved when texts featured culturally familiar themes. The capacity of language learners to transfer culturally grounded schemas from their native language to the second language enhances the meaning-making process. Thus, comprehension in a second language is not solely dependent on linguistic competence but also deeply intertwined with contextual and cultural knowledge (Wang, 2024).

The influence of cultural schemas on reading comprehension is strongly linked to how familiar the content of a text is perceived to be by the reader. When the thematic elements of a text align with a learner's cultural background, comprehension becomes more intuitive and efficient. Familiar cultural references activate pre-existing knowledge structures, allowing learners to make connections, draw inferences, and construct meaning with greater ease. Conversely, culturally distant or unfamiliar content may conflict with the reader's established schemas, increasing cognitive load and impeding comprehension (Rumelhart, 1980; Wang, 2024).

In this study, Schema Theory serves as the core theoretical framework to investigate how Kazakh students learning Turkish as a foreign language navigate culturally familiar texts. It specifically examines the cognitive strategies these learners develop and the extent to which they activate cultural schemas to support the construction of meaning. The premise is that reading comprehension is not driven solely by lexical knowledge or syntactic proficiency, but rather by the dynamic interplay between language input and culturally mediated cognition.

Reading comprehension is widely recognized as a cornerstone of second language acquisition. Yet, its effectiveness hinges not only on vocabulary and grammar but also on the learner's ability to interact meaningfully with

the cultural context embedded in the text (Grabe & Stoller, 2011). Especially in L2 contexts, learners' engagement with written material varies based on the alignment between their own cultural frameworks and the thematic structure of the text. When there is a strong cultural match, readers are more likely to interpret content deeply and critically; when cultural congruence is lacking, comprehension tends to remain surface-level and fragmented.

Empirical evidence further supports this assertion. Erten and Razi (2009), in a study involving Turkish students learning English, found that texts embedded with familiar cultural elements significantly enhanced comprehension. Learners grasped key concepts more easily and deployed higher-order cognitive strategies, such as synthesis and inference. Similarly, Al-Salmi (2011) observed that Arab learners demonstrated reduced motivation and comprehension when exposed to culturally alien texts, while Wang (2024) emphasized the dual impact of cultural relevance on both conceptual processing and emotional engagement.

What sets the present study apart from previous research is its qualitative approach to exploring this cultural-cognitive interface. Rather than relying solely on test-based performance metrics, it delves into the interpretive strategies that B1-level Kazakh students employ when reading texts aligned with their cultural background. By doing so, it contributes a nuanced understanding of how cultural familiarity facilitates not just comprehension but also deeper learning engagement in foreign language contexts.

Method

Research Design

This study employed a qualitative case study design to explore how B1-level Kazakh students learning Turkish as a foreign language construct meaning from culturally familiar texts. The case study approach was chosen for its ability to provide a rich, holistic understanding of complex cognitive and cultural processes within a naturalistic educational setting (Creswell, 2015). This design enabled the researcher to examine participants' meaning-making strategies in depth, capturing not only verbal responses but also behavioral cues and contextual interactions. The focus on a single cultural and linguistic group allowed for an intensive, context-specific analysis of schema activation during reading, thereby aligning closely with the study's theoretical framework and exploratory aims.

Study Group

The study was conducted with a purposive sample of 20 Kazakh students (aged 18–24) enrolled in the Turkish Preparatory Program at Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. All participants had attained B1-level proficiency in Turkish, according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), and shared a common cultural background, as they were all citizens of Kazakhstan. To ensure representational diversity within this culturally homogeneous group, maximum variation sampling was applied. This included stratification by gender, academic department, and length of time in the preparatory program. The aim was to capture variations in schema activation and reading strategies across individuals with differing academic orientations and personal experiences, while maintaining a consistent cultural context (Yıldırım & Şimşek, 2021). Therefore, the findings of this study should be interpreted within the context of B1-level Kazakh learners in this institutional setting.

Data Collection

Data for this study were collected through a combination of classroom-based participant observation and structured reading activities, ensuring both behavioral and reflective insights into students' comprehension processes.

First, the researcher conducted 28 hours of non-intrusive participant observation over four weeks during regular Turkish language instruction. Detailed field notes were recorded to capture students' real-time interactions with texts, including their verbal reactions, non-verbal cues, and behavioral responses to culturally familiar content. These observations allowed for naturalistic insights into schema activation during authentic learning contexts.

Second, a structured text-based reading task was administered. In this task, two students read a culturally familiar text aloud in sequence, followed by individual silent reading by all participants. Immediately afterward, students responded to a series of open-ended comprehension questions designed to elicit interpretive strategies and meaning-making patterns. To complement these qualitative responses, a ten-item Likert-scale questionnaire was also administered. This instrument assessed perceived comprehensibility of the text, focusing on lexical familiarity, cultural resonance, and overall ease of understanding.

All observations and data collection procedures were conducted by the researcher in the students' usual classroom environment to preserve ecological validity and ensure that participant behaviors reflected natural language use.

Data Analysis

All qualitative data were analyzed using MAXQDA software through a hybrid coding strategy that combined both deductive and inductive approaches. Initially, a set of deductive codes was developed based on the theoretical constructs of Schema Theory and Cultural Schema Theory, specifically targeting mechanisms through which cultural familiarity enhances reading comprehension. These codes guided the initial analysis of both observational data and open-ended student responses.

Subsequently, inductive coding was applied to identify emergent patterns and themes that were not captured by the initial theoretical framework. This allowed the data to speak for itself and revealed new dimensions of meaning-making and schema activation specific to the learner group.

The resulting codes were then organized into higher-order thematic categories that reflected the cognitive, cultural, and emotional aspects of students' engagement with the reading materials. To ensure coding reliability, an inter-coder agreement procedure was conducted in collaboration with a second researcher. Both researchers independently coded a portion of the qualitative data and the results were compared. Inter-coder reliability was calculated using the formula proposed by Miles and Huberman (1994): $\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} \times 100$. Based on this calculation, the inter-coder agreement was found to be 85%, indicating a satisfactory level of coding consistency. According to Miles and Huberman (1994), an agreement level above **80%** is considered acceptable in qualitative research.

The coding process was conducted iteratively, and emerging themes were continuously compared and refined to ensure conceptual consistency throughout the analysis.

To enhance the validity of the findings, data triangulation was performed using three distinct sources: classroom observation notes, open-ended written responses, and results from the Likert-scale questionnaire. Select verbatim excerpts from student responses were incorporated to illustrate

core themes and strengthen the credibility and interpretive depth of the analysis.

Findings

This section presents the key findings regarding the impact of culturally familiar content on the reading comprehension, motivation, and cognitive engagement of B1-level Kazakh students learning Turkish as a foreign language. The results are drawn from three data sources: structured reading activities, classroom-based participant observation, and a post-reading Likert-scale questionnaire. The triangulated analysis reveals consistent patterns across all methods, highlighting the facilitating role of cultural relevance in learners' meaning-making processes. The findings are organized under three thematic categories: (1) Comprehension and Schema Activation, (2) Learner Motivation and Engagement, and (3) Content Recall and Cognitive Depth.

Cultural Familiarity and Reading Comprehension

Overall, students reported that texts incorporating their own cultural background significantly enhanced comprehension.

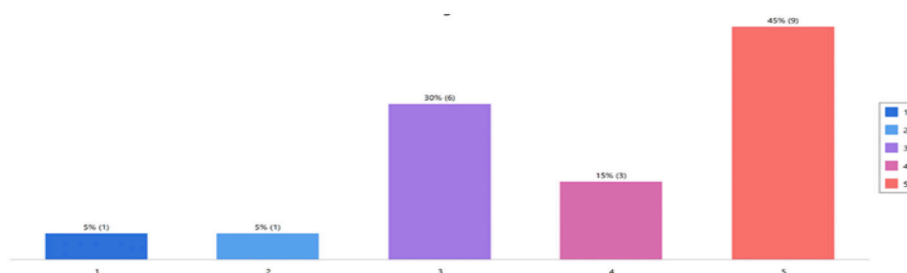


Figure 1. Students' opinions on the extent to which culturally relevant content facilitates comprehension

As shown in Figure 1, 45% (n=9) indicated that including information related to their own culture greatly facilitated understanding, 30% (n=6) reported moderate facilitation, 15% (n=3) considerable facilitation, and smaller proportions (5% each; n=1) reported slight or no facilitation.

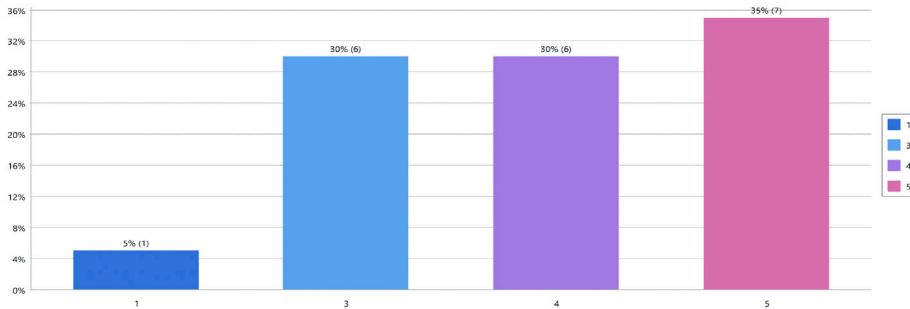


Figure 2. Students' opinions on the effect of Kazakh cultural details on reading comprehension

Similarly, Figure 2 demonstrates that details related to Kazakh culture supported comprehension for nearly all students. Specifically, 35% (n=7) stated such details greatly enhanced understanding, 30% (n=6) reported considerable effect, another 30% (n=6) reported moderate effect, while only one student (5%; n=1) reported no effect.

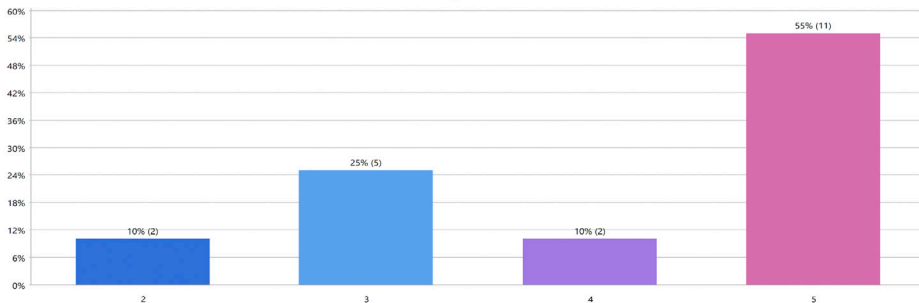


Figure 3. Students' comprehension levels of the text about the Khoja Ahmed Mausoleum

Additionally, Figure 3 shows that 55% (n=11) found the text about the Khoja Ahmed Mausoleum highly comprehensible, with 25% (n=5) indicating moderate comprehensibility, and smaller proportions finding it slightly (10%; n=2) or considerably (10%; n=2) comprehensible.

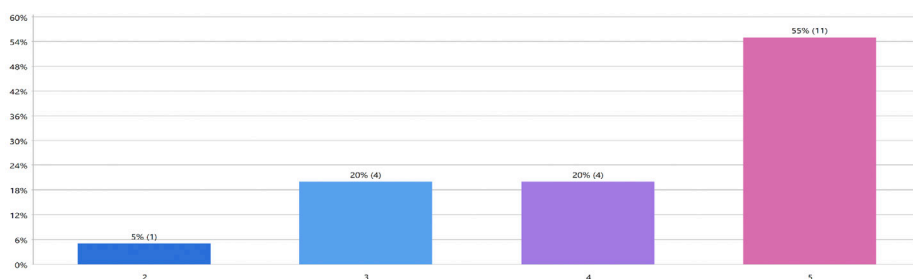


Figure 4. *Perceived effect of culturally relevant topics on students' success in Turkish classes*

Finally, Figure 4 reveals that 65% (n=13) perceived texts reflecting Kazakh culture as definitely more straightforward to comprehend than those focusing on Turkish culture, 20% (n=4) found them somewhat easier, and 15% (n=3) evaluated both as equally easy.

These findings align with Schema Theory (Rumelhart, 1980) and Cultural Schema Theory (Nishida, 1999), suggesting that activating culturally grounded knowledge structures enables students to interpret new information more efficiently, bridging prior knowledge with new concepts while reducing cognitive load (Carrell & Eisterhold, 1983). According to Durmuş and Sumruk (2021), learners comprehend more effectively when the cultural content resonates with their prior knowledge and experiences. Familiar cultural schemas facilitate smoother cognitive processing and engagement during reading.

Impact on Motivation and Interest

Incorporating culturally relevant content also had a strong motivational impact.

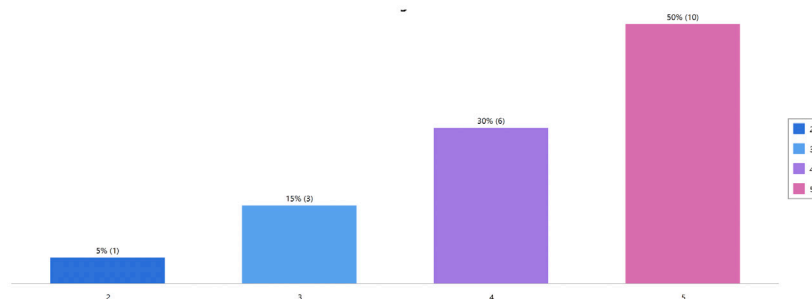


Figure 5. *Effect of culturally relevant texts on students' motivation to learn the Turkish language*

As shown in Figure 5, 50% (n=10) reported that reading texts addressing their own culture significantly boosted motivation to learn Turkish, 30% (n=6) reported a considerable increase, 15% (n=3) a moderate increase, and 5% (n=1) a slight increase.

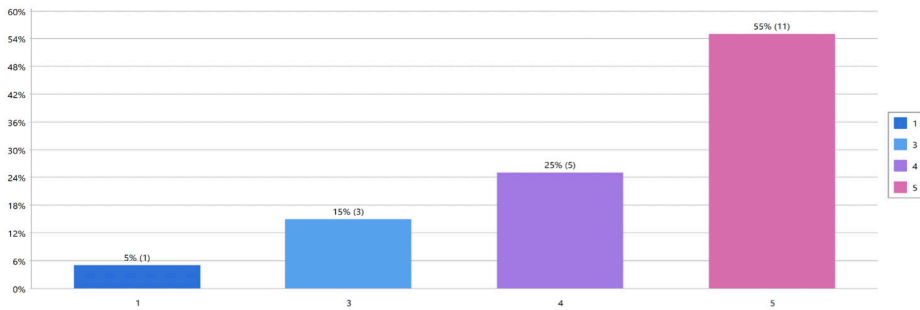


Figure 6. Effect of cultural content on students' interest in Turkish lessons

Similarly, Figure 6 indicates that 55% (n=11) felt that including cultural content in lessons significantly increased their interest, 25% (n=5) reported a considerable increase, 15% (n=3) a moderate increase, and only 5% (n=1) indicated no increase.

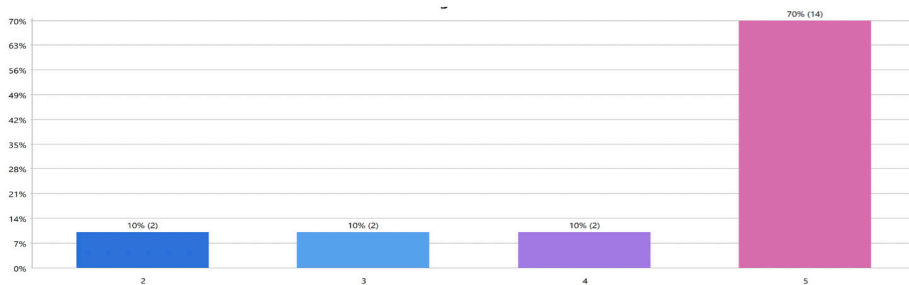


Figure 7. Students' opinions on including topics related to their own culture in Turkish lessons

Moreover, Figure 7 shows that 70% (n=14) firmly believed that more topics related to their own culture should be included in Turkish classes, while 10% (n=2) each reported considerable, moderate, or slight agreement.

These findings support established motivational theories in second language acquisition, which emphasise that cultural relevance and learner

identity significantly influence emotional engagement and learning motivation (Grabe & Stoller, 2011; Ushioda, 2011).

Comprehensibility and Recall

Cultural familiarity also improved recall of reading content.

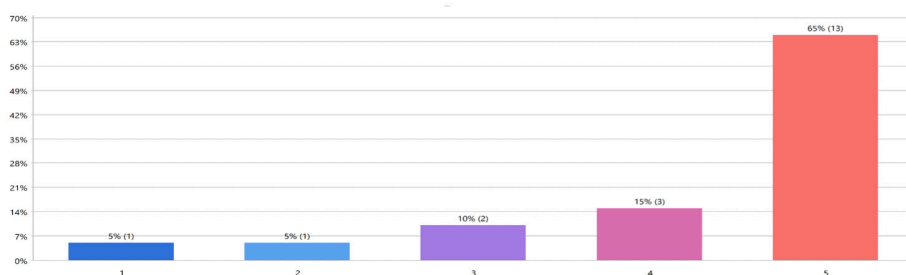


Figure 8. *Effect of Kazakh cultural details on students' recall of reading content*

As shown in Figure 8, 65% (n=13) indicated that Kazakh cultural details greatly facilitated their recall, 15% (n=3) reported considerable facilitation, 10% (n=2) moderate facilitation, while smaller proportions reported slight facilitation (5%; n=1) or no facilitation (5%; n=1).

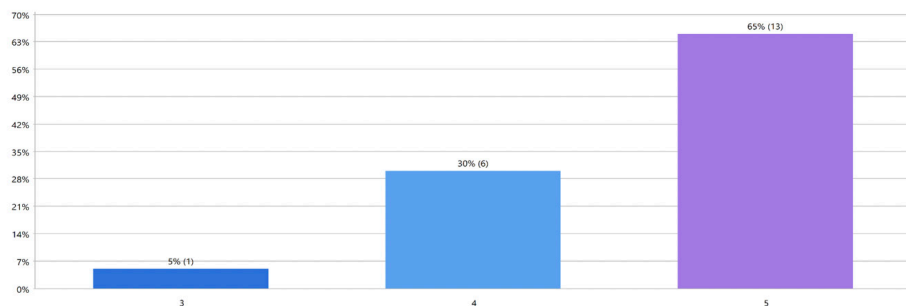


Figure 9. *Students' comprehension of information about Khoja Ahmed Yassawi and Turkish culture*

Additionally, Figure 9 shows that understanding information about Khoja Ahmed Yassawi and Turkish culture was very easy for 65% (n=13), considerably easy for 30% (n=6), and moderately easy for 5% (n=1).

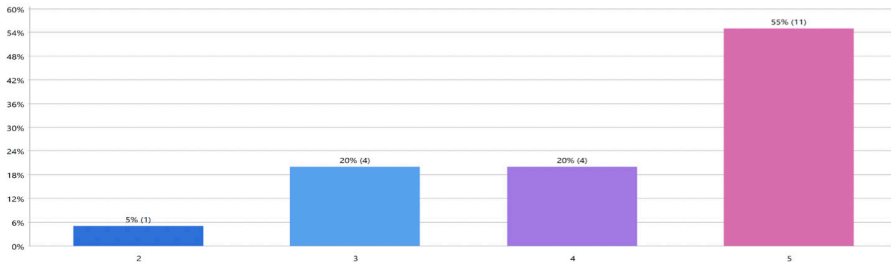


Figure 10. *Perceived effect of culturally relevant topics on students' success in Turkish classes*

Finally, Figure 10 demonstrates that incorporating topics related to their own culture has a positive influence on perceived success in Turkish classes, with 55% (n=11) reporting a significant effect, 20% (n=4) a considerable effect, 20% (n=4) a moderate effect, and 5% (n=1) a slight effect.

These patterns align with the Levels of Processing Theory, which suggests that culturally relevant information is processed at a deeper cognitive level, leading to improved retention (Craik & Lockhart, 1972). Furthermore, this aligns with research emphasising the role of learner confidence and cultural familiarity in enhancing academic performance and self-regulation (Anderson, 2000).

Discussion

This study examined the influence of culturally familiar content on the reading comprehension, motivation, and cognitive engagement of B1-level Kazakh students learning Turkish as a foreign language. The findings consistently demonstrated that students perceived texts embedded with cultural elements familiar to their own background—particularly those reflecting Kazakh heritage—as easier to understand, more engaging, and more memorable. These results reinforce the core tenets of Schema Theory, which posits that comprehension emerges through the activation of prior knowledge structures in the reader's mind (Rumelhart, 1980). Students' improved understanding of culturally aligned texts aligns with Cultural Schema Theory, which emphasizes that shared cultural references facilitate meaning-making and reduce cognitive load (Nishida, 1999).

In line with existing research in second language acquisition (Carrell & Eisterhold, 1983), students demonstrated a greater ability to process lan-

guage efficiently when cultural barriers were minimized. Rather than allocating mental effort to decode unfamiliar cultural concepts, learners could focus their cognitive resources on syntactic and semantic comprehension. This not only enhanced immediate understanding but also improved the depth and confidence of textual engagement.

Durmuş (2013) notes that the performance of Turkish language learners varies significantly depending on the linguistic distance between their native language and Turkish. Learners from Turkic-speaking backgrounds tend to achieve higher comprehension outcomes due to positive transfer and shared grammatical or lexical structures. Furthermore, he emphasizes the importance of aligning reading materials with learners' proficiency levels—simplified texts for beginners and authentic materials for advanced learners—underscoring the pedagogical principle of “input suitability” for optimizing comprehension and engagement.

A further key finding was the enhancement of content recall. This aligns with the Levels of Processing Theory (Craik & Lockhart, 1972), which suggests that material processed at deeper semantic levels—often due to emotional or cultural salience—is more likely to be encoded into long-term memory. Anderson (2000) similarly argues that when content resonates with an individual's self-schema, it is not only processed more efficiently but is also more readily retrievable. In this study, texts related to Kazakh culture seemed to trigger such deep processing, resulting in stronger retention and higher recall accuracy.

From a pedagogical standpoint, these insights advocate for the systematic integration of culturally responsive materials into Turkish language curricula. Using culturally familiar texts at the initial stages of instruction can scaffold learners' cognitive engagement, build linguistic confidence, and serve as a bridge toward more complex, target-culture materials. This “cultural bridging” approach supports inclusive pedagogy while fostering intercultural competence and learner autonomy (Johnson, 1982). Additionally, students' motivational responses suggest that such materials not only support academic outcomes but also reinforce identity validation within the language learning process.

Nonetheless, the study has several limitations. One limitation of this study is that it was conducted with B1-level Kazakh students from a single institutional context. Although the study provides valuable insights into the

role of cultural background knowledge in reading comprehension, the findings cannot be generalized to all learners of Turkish as a foreign language. Future research could apply similar research designs with learners at different proficiency levels and from diverse cultural backgrounds in order to provide a broader understanding of the relationship between cultural familiarity and reading comprehension. In addition, longitudinal studies examining the long-term effects of culturally responsive instruction on vocabulary retention and critical reading development may provide further insights into this issue.

In sum, the findings provide compelling evidence that culturally familiar content significantly enhances language learners' comprehension, memory retention, and motivation. When integrated thoughtfully, such content not only fosters linguistic proficiency but also cultivates a more meaningful and inclusive learning environment. These results underline the pedagogical imperative of embedding cultural relevance into foreign language instruction, particularly in multicultural or multilingual learning contexts. As emphasized by Durmuş and Sumruk (2021), language instructors are not merely transmitters of linguistic rules but cultural mediators who bridge the learner's worldview with the target language's cultural framework. Their work highlights the critical role of intercultural competence in shaping meaningful classroom experiences and supporting learners' identity negotiation through culturally responsive pedagogy.

Conclusion

This study offers clear evidence that integrating culturally familiar content into Turkish language instruction significantly enhances learners' reading comprehension, motivation, and information recall. By activating students' pre-existing cultural schemas, such materials facilitate deeper cognitive engagement and promote more meaningful interaction with textual content. Furthermore, culturally resonant texts reinforce learner identity, fostering emotional connection and intrinsic motivation in the language learning process. From a pedagogical perspective, the findings support the implementation of "cultural bridging" strategies—beginning with texts grounded in the learner's own cultural context before transitioning to target culture materials. This approach not only strengthens linguistic competence but also builds learner confidence and promotes intercultural awareness.

Although the study focused on a specific cohort of B1-level Kazakh students within a single institutional setting, its implications extend beyond this context. Future research should explore how cultural familiarity influences comprehension across proficiency levels, investigate the role of different text genres, and assess long-term impacts on lexical development and critical literacy skills through longitudinal designs.

Ultimately, incorporating culturally responsive materials should be considered a foundational component of effective and inclusive language teaching. Such integration supports not only language development but also the broader educational goals of learner autonomy, engagement, and intercultural competence.

Ethics Statement

This study was conducted in accordance with the principles outlined in the “*Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions*”. All ethical standards related to research integrity, participant consent, and data confidentiality were strictly observed throughout the research process.

Ethics Committee Approval

This study was reviewed and approved by the *Hacettepe University Social and Humanities Research Ethics Committee* (Decision Date: 25 March 2025, Meeting No: 2025/06).

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the research, authorship and publication of this article.

Author Contribution Statement

Aisale Turatova contributed 50% and Mustafa Durmuş contributed 50% to the study. Both authors contributed to the conceptualization, methodology, analysis, interpretation of the findings, and revision of the manuscript. Both authors read and approved the final version of the manuscript.

Declaration on the Use of Artificial Intelligence

The authors declare that no generative artificial intelligence tools were used in conducting the research, analyzing or interpreting the data, or generating the scholarly content of this manuscript.

Funding

This research received no financial support from any public, commercial, or non-profit funding agency.

References

- [1] Al-Salmi, M. A. (2011). Schemata (background knowledge) and reading comprehension for EFL students. *Research Journal Specific Education*, 22, 695–707.
- [2] Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach* (2nd ed.). Wiley.
- [3] Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573. <https://doi.org/10.2307/3586613>
- [4] Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- [5] Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson.
- [6] Durmuş, M. (2013). Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Yabancılara Türkçe öğretimi içinde* (2. baskı, ss. 255–270). Ankara: Eylül Yayınları.
- [7] Durmuş, M., & Sumruk Ateşgöl, H. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel içeriklerin seçimi, sunumu ve öğreticilerde kültürlerarası yeterlilik geliştirme. In E. Özkan (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi içinde* (ss. 111–131). Eğitim Yayınevi.
- [8] Erten, İ. H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 60–77.
- [9] Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- [10] Johnson, P. (1982). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 16(2), 169–181. <https://doi.org/10.2307/3586790>
- [11] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

- [12] Nishida, H. (1999). Cultural schema theory: A theory of culture and intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(5), 753–777. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00020-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00020-X)
- [13] Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues In Reading Comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.
- [14] Wang, X. (2024). Cultural schemata and L2 reading comprehension. *International Journal of Education and Practice*, 12(1), 77–89. <https://doi.org/10.18488/61.v12i1.4241>
- [15] Wang, X. (2024). The application of schema theory in English reading. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 59, 35–39. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/59/20241733>
- [16] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Genişletilmiş Özet

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kazak öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde kültürel arka plan bilgisinin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Şema Kuramı (Rumelhart, 1980) ve Kültürel Şema Kuramı (Nishida, 1999) çerçevesinde yapılandırılmış; kültürel olarak tanındık içeriklerin, yabancı dilde anlam kurma süreçlerinde bilişsel etkinlik, motivasyonel yönelim ve belleksel kalıcılık üzerindeki etkisini nitel veriler aracılığıyla ortaya koymayı hedeflemiştir. Çalışmanın temel varsayımı, bireylerin yeni bilgiyi anlamlandırma sürecinde önceden sahip oldukları kültürel şemaları harekete geçirdikleri ve bu süreçte kültürel tanıdıklığın anlam kurmayı kolaylaştırdığı yönündedir.

Yabancı dil öğretimi, yalnızca dilbilgisel yapıların aktarımıyla sınırlı olmayan; bilişsel, kültürel ve duyuşsal bileşenleri bir arada barındıran çok katmanlı bir öğrenme alanıdır. Okuduğunu anlama becerisi, bu alanın en karmaşık ve üst düzey zihinsel işlemlerinden biridir. Anlam kurma, sözcük çözümlemenin ötesinde, okuyucunun önceki deneyimlerinden ve kültürel referanslarından beslenen bilişsel bir etkileşim sürecidir. Bu çerçevede Şema Kuramı, bireyin zihninde önceden var olan bilgi yapılarını (şemaları) yeni girdilerle etkileşime sokarak anlamı yapılandırıldığını öne sürer. Özellikle ikinci dil bağlamında, bu şemalar yalnızca dilsel yeterlik düzeyini değil, aynı zamanda metin içeriğinin kültürel uyumluluğunu da belir-

leyici hâle getirir. Öğrenenin kültürel arka planıyla örtüşen metinler, anlamlandırma sürecini kolaylaştırırken; kültürel olarak uzak veya yabancı temalar bilişsel yükü artırabilir (Carrell & Eisterhold, 1983; Wang, 2024).

Araştırma, nitel durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu desen, karmaşık bilişsel süreçlerin doğal öğrenme ortamı içinde derinlemesine analiz edilmesine imkân tanımaktadır. Çalışma grubu, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Türkçe Hazırlık Programı'nda öğrenim gören, B1 düzeyinde Türkçe yeterliğine sahip 20 Kazak öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş; cinsiyet, akademik bölüm ve öğrenim süresi bakımından çeşitlilik sağlanmıştır. Böylece homojen bir kültürel yapı içerisinde bireysel farklılıkların bilişsel yansımaları gözlemlenebilmiştir.

Veri toplama süreci üç temel kaynaktan oluşmaktadır: sınıf içi katımlı gözlem, okuma etkinlikleri ve anket formu. Gözlem sürecinde, öğrencilerin kültürel olarak tanıdık metinlerle etkileşimleri 28 saat boyunca sistematik biçimde izlenmiş, sözel ve davranışsal göstergeler alan notlarına kaydedilmiştir. Okuma etkinliklerinde öğrencilerden, Kazak kültürüyle ilişkili metinleri önce sesli, ardından sessiz biçimde okumaları ve ardından açık uçlu anlama sorularını yanıtlamaları istenmiştir. Ayrıca, kültürel yakınlık ve anlaşılabilirlik düzeyini belirlemeye yönelik 10 maddelik Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır.

Toplanan veriler, MAXQDA yazılımı aracılığıyla karma (indüktif ve dedüktif) kodlama stratejisi kullanılarak analiz edilmiştir. İlk aşamada, Şema Kuramı'nın kuramsal bileşenlerinden türetilen ön kodlar aracılığıyla verinin temel yapısı belirlenmiş, ardından veri içinde kendiliğinden ortaya çıkan örüntüler üzerinden yeni kodlar oluşturulmuştur. Kodlar, üç üst temada bütünleştirilmiştir: (1) Anlama ve Şema Aktivasyonu, (2) Motivasyonel Katılım ve Duyuşsal Yönelim, (3) Bilişsel Derinlik ve Hatırlama. Kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinde ortaya çıkan kodlar karşılaştırılmış ve görüş birliği ile görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak hesaplanmıştır ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$). Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %85 olarak bulunmuştur.

Bulgular, kültürel olarak tanıdık içeriklerin öğrencilerin okuduğunu anlama, ilgilenme ve hatırlama performansları üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %45'i, kendi kültürlerine ait öğeler içeren metinlerin "anlamayı büyük ölçüde kolaylaştırdığını" belirtmiş; %30'u "oldukça kolaylaştırdığını", %15'i ise "kısmen kolaylaştırdığını" ifade etmiştir. Öğrencilerin %65'i, Kazak kültürüne ilişkin metinleri Türk kültürüne ait metinlerden daha kolay anladıklarını bildirmiştir. Bu sonuçlar, kültürel şemaların etkinleştirilmesinin bilişsel yükü azalttığını ve anlam kurma süreçlerinde üst düzey bilişsel stratejilerin (çıkarım yapma, kavramsal ilişkilendirme, yorumsama) daha etkin kullanılmasına olanak tanıdığını göstermektedir. Motivasyonel açıdan, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%80) kendi kültürlerinden temalar içeren metinleri okuduklarında Türkçeye yönelik ilgilerinin ve öğrenme motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Bu durum, Ushioda'nın (2011) "özerk motivasyon" kuramında vurgulanan özdeşleşmiş öğrenme biçimiyle örtüşmektedir. Öğrenciler, kültürel olarak tanıdık içeriklerle karşılaştıklarında kendilerini öğrenme sürecinin öznesi olarak konumlandırmakta, bu da duyuşsal katılımı güçlendirmektedir.

Bellek ve hatırlama açısından da belirgin bir avantaj gözlemlenmiştir. Katılımcıların %65'i kültürel olarak aşina oldukları metinlerdeki bilgileri "çok kolay hatırladıklarını" belirtmiştir. Bu bulgu, İşleme Düzeyleri Kuramı (Craik & Lockhart, 1972) ile örtüşmekte; kültürel olarak anlam yüklü bilgilerin daha derin bilişsel düzeylerde işlendiğini ve dolayısıyla uzun süreli bellekte daha kalıcı temsiller oluşturduğunu göstermektedir.

Tartışma bölümünde, elde edilen bulgular önceki araştırmalarla (Erten & Razi, 2009; Al-Salmi, 2011; Wang, 2024) karşılaştırılmıştır. Bulgular, yabancı dil öğretiminde kültürel uygunluk ilkesinin öğrenme başarısına olan katkısını açık biçimde ortaya koymaktadır. Öğrenciler, kültürel olarak tanıdık metinlerde yalnızca dilsel çözümleme değil, aynı zamanda anlam yapılandırma ve eleştirel yorumlama becerilerini de daha yüksek düzeyde sergilemiştir. Bu durum, okuma sürecinin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda kültürel bir müzakere süreci olduğunu göstermektedir.

Pedagojik açıdan çalışma, Türkçe öğretiminde kültürel köprüleme stratejisinin (cultural bridging) sistematik biçimde kullanılmasını önermektedir. Bu strateji, öğrenme sürecinin erken evrelerinde öğrencilerin kendi kültürel bağlamlarına dayalı metinlerle başlamasını, ardından hedef kül-

tür odaklı metinlere kademeli geçiş yapılmasını öngörmektedir. Böyle bir yaklaşım, hem anlam kurma becerisini hem de öğrencinin kimlik doğrulamasını destekleyerek öğrenme sürecini bütüncül hâle getirir.

Araştırma bulguları, kültürel tanışıklığın dil öğreniminde bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel boyutlarda belirleyici bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürel olarak uyumlu içerikler, öğrencilerin ön bilgilerinin etkinleştirilmesini sağlayarak anlam kurma süreçlerini kolaylaştırmakta; aynı zamanda öğrenme motivasyonunu, özgüveni ve akademik başarıyı artırmaktadır. Bu veriler, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında kültürel uyum ilkesinin, öğretim programlarının tasarımında temel bir parametre olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Gelecek araştırmalarda farklı kültürel topluluklar, değişen yeterlik düzeyleri (A2, B2, C1) ve çeşitli metin türleri (anlatısal, betimleyici, akademik) üzerinde karşılaştırmalı çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca, uzunlamasına desenlerle kültürel olarak uyumlu materyallerin sözcük kalıcılığı ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi, alana metodolojik derinlik kazandıracaktır.

Bu bulgular, kültürel şemaların etkinleştirilmesinin yalnızca dilsel yeterliğin bir parçası değil, aynı zamanda anlamın kültürlerarası inşasının merkezinde yer alan bir süreç olduğunu açık biçimde göstermektedir. Dolayısıyla, öğreticilerin kültürlerarası duyarlılığı ve pedagojik farkındalığı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başarının en kritik belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kapsayıcılık: TÖMER Bağlamı

Mehmet Arif BOZAN¹

Öz

Herkes için erişilebilir ve nitelikli eğitim, temel bir insan hakkı olarak görülmektedir. Bu hakkın eğitim ortamlarında karşılık bulmasında kapsayıcılık önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık kavramının önemi son yıllarda artmaktadır. Farklı dil, kültür ve öğrenme geçmişine sahip öğrencilerin bir arada bulunduğu Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER), kapsayıcı eğitimin en belirgin biçimde uygulanması gereken kurumlar arasında yer almaktadır. Bu araştırma, TÖMER’lerde görev yapan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcı eğitime yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici nitel desende tasarlanmış olup katılımcılar ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 14 öğreticiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda “bilgi ve farkındalık”, “uygulama”, “kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar” ile “gelişmeye açık yönler” temaları belirlenmiştir. Bulgular, kapsayıcı dil öğretiminin TÖMER’lerde sistematik biçimde yerleşmediğini, sürecin büyük ölçüde öğretmenlerin bireysel çabalarıyla yürüdüğünü ve kurumsal desteğin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: *Kapsayıcı eğitim, kapsayıcı dil eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, mehmetbozan@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3554-4828

Kaynak gösterme: Bozan, M. A. (2026). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık: TÖMER bağlamı. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 511-541.

Geliş tarihi: 07.10.2025 – Kabul tarihi: 11.03.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i12008

Inclusivity in Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of TÖMER

Abstract

Accessible and quality education for all is regarded as a fundamental human right. Inclusivity plays a vital role in ensuring this right is realized within educational environments. Accordingly, the importance of the concept of inclusivity in teaching Turkish as a foreign language has been increasing in recent years. Turkish Language Teaching Centers (TÖMER), where students from diverse linguistic, cultural, and learning backgrounds coexist, are among the institutions where inclusive education must be implemented most prominently. This study aims to determine the views of instructors working at TÖMER on inclusive education in teaching Turkish as a foreign language. The study was designed in a descriptive qualitative design, one of the qualitative research methods, and the participants consist of 14 instructors selected through purposive criterion sampling. A semi-structured form consisting of 11 questions was used as a data collection tool. The data were analyzed using content analysis. As a result of the analysis, the themes of “knowledge and awareness”, “practice”, “inclusive classroom climate and problems”, and “areas open to improvement” were identified. The findings revealed that inclusive language teaching is not systematically established in TÖMER, the process is largely carried out through the individual efforts of instructors, and institutional support is insufficient.

Keywords: *Inclusive education, inclusive language education, Turkish teaching as a foreign language.*

Giriş

Eğitim temel bir haktır. Dolayısıyla öğrencilerin eğitime erişimlerinin sağlanması veya kolaylaştırılması büyük bir önem taşımaktadır. Eğitime erişim denildiğinde ise sadece çocuğun fiziksel olarak okulda bulunması değil aynı zamanda öğrenme sürecinden en yüksek seviyede verim alması da akla gelmelidir. Bu gereksinim doğrultusunda gelişen kapsayıcı eğitim anlayışı gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Kapsayıcı eğitim kavramı ortaya çıktığı zamanlar daha çok özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler kapsamında değerlendirilirken günümüzde sınıf içerisindeki tüm farklılıklara yönelik değerlendirilmektedir (Ainscow, 2005; Messiou vd., 2016). Diğer bir deyişle her çocuğun farklı ilgisi, ihtiyacı vb. bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukların farklı özelliklerine göre eğitimin planlanması ve uygulanması kapsayıcılık açısından önemlidir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2009) kapsayıcı eğitimin üç alana odaklandığını belirtmektedir. Birincisi sistemin kapsayıcılığıdır. Eğitim sistemlerini oluşturan paydaşlar (okul yöneticileri, öğretmenler vb.), sosyal, kültürel ve bireysel alanlardaki çeşitliliğe saygı göstererek bunları bir zenginlik olarak görmelidir. Dolayısıyla eğitim sistemi içerisinde yer alan paydaşlar, eğitimi öğrenci özelliklerine göre yapılandırılması ve sürdürülmesi için çaba göstermelidirler. İkincisi eğitime erişimin kapsayıcılığıdır. Her birey için kaliteli eğitime en üst düzeyde erişim imkânı sunulmasıdır. Bu durum esasında birinci alanla da ilişkilidir. Eğitim sistemleri kapsayıcı bir yapıya kavuştuğunda, eğitimin niteliği artacak ve erişilebilirlik kolaylaşacaktır. Üçüncü alan sosyal kapsayıcılıktır. Kapsayıcılığın bir bütün olarak değerlendirilmesi gerekmekte ve sadece eğitimle sınırlandırılmamalıdır. Bu nedenle sosyal politikaların kapsayıcılığı destekleyici bir şekilde olması gerekmektedir. UNESCO’nun belirttiği kapsayıcı eğitime ilişkin bu alanlar, dil öğretimi boyutunda Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi özelinde ise Türkiye Maarif Vakfı’nın (2025) hazırlamış olduğu Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı ile somutlaşmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin kuramsal dayanakları incelendiğinde, CEFR Tamamlayıcı Cilt’in (Council of Europe, 2020) dil öğreneni toplumsal dünyada hareket eden ve öğrenme sürecinde eylemlilik sergileyen bir sosyal aktör olarak tanımladığı görülmektedir. Bu yaklaşım, dil öğretimini dört becerinin ötesine taşıyarak fikirleri geliştirmeyi, anlamayı ve iletişimi kolaylaştırmayı amaçlayan “arabuluculuk” boyutunu

merkeze almaktadır. Bu durum, kapsayıcı eğitim açısından öğrenenin yalnızca dil bakımından eksikliği giderilen bir öğrenci olmayıp kendi kimliği ve kültürel sermayesiyle sınıfa dâhil olan bir özne olarak kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Arabuluculuk boyutu ise diller ve kültürler arası köprüler kurarak farklı geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki engelleri kaldırmayı hedeflemekte böylece eğitimin herkes için erişilebilir ve adil kılındığı kapsayıcı bir öğrenme iklimine kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bu uluslararası çerçeveye tam uyumlu olarak hazırlanan Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2025) da eğitimde fırsat eşitliği ve esneklik ilkelerini benimsemiş; “Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik” başlığı altında öğrenenin dilsel ve toplumsal yeterliklerini geliştiren bütüncül bir yapı sunmuştur. Söz konusu belgeler, öğretim süreçlerinin öğrenenlerin bireysel, toplumsal ve bilişsel ihtiyaçlarına göre yapılandırılmasını ve sarmal bir yapıda sunulmasını öngörerek kapsayıcı eğitim felsefesinin politika düzeyindeki temelini oluşturmaktadır. Söz konusu üst politika belgelerinde çizilen bu vizyoner çerçeveye rağmen, kapsayıcı eğitimin kâğıt üzerindeki bir söylemden öteye geçerek sınıf içi uygulamalara dönüşmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin yeterlik ve deneyimlerine bağlıdır.

Politika düzeyinde tanımlanan bu standartların sınıf atmosferine yansımaları ve eyleme dönüşmesi sürecinde öğretmenler stratejik bir noktada konumlanmaktadır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin kapsayıcı eğitimi harekete geçiren rolde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öyle ki alanyazına bakıldığında öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve algılarının uygulamalı eğitimlerle şekillendiği ancak pedagojik bilgi eksikliği ve mesleki gelişim yetersizliklerinden dolayı kapsayıcı uygulamaları sınıfa taşımakta zorlandıkları belirtilmektedir (Mazzuki, 2025). Benzer şekilde öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları yüksek olsa da müfredat, pedagojik beceriler gibi nedenlerden dolayı sınıf içi uygulamaların yetersiz olduğu görülmüştür (Sepadi, 2025). Yükseköğretimde de bu durum değişmemektedir. Öğretim elemanlarıyla yapılan bir çalışmada katılımcılar, kapsayıcı eğitime ilişkin inanç ve tutumları her ne kadar yüksek olsa da altyapı, materyal eksiklikleri gibi nedenlerden ötürü uygulamada yeterli olmadıklarını düşünmektedirler (Atanasova ve Papan, 2025). Dolayısıyla kapsayıcı eğitimin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin tutum ve inançlarının, pedagojik bilgi, mesleki gelişim, altyapı, materyal desteği gibi birçok değişkene bağlı olduğu söylenebilir.

Kapsayıcı eğitimin başarılı olabilmesinde altyapı ve kurum desteği gibi değişkenler önemli olmakla birlikte, öğretmenlerin belirleyici rolü göz ardı edilemez. Örneğin kurum, kapsayıcı öğretime yönelik materyal desteği sağlamadığında, öğreticinin mevcut içeriği kapsayıcı bir şekilde uyarlaması ve yeni materyaller geliştirmesi gerekmektedir. Ancak kapsayıcı pedagojiyi sınıf ortamına taşımada yaşanan zorluklar yalnızca genel eğitim bağlamında değil, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de görülmektedir (Bozan ve Çelik, 2021; Kılıç Avan ve Kalenderoğlu, 2020). Özellikle ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kültürel ve dilsel çeşitliliklerinin yüksek olması, kapsayıcı yaklaşımları kritik hale getirmektedir. Bu noktada TÖMER'ler, farklı ülkelere gelen öğrencileri bünyesinde barındırması ve onlara Türkçe öğretimi gerçekleştirmesi bakımından kapsayıcılığın önemini en açık şekilde görüldüğü kurumlardan biridir. Nitekim ülkemizde üniversitelere bağlı yaklaşık 131 TÖMER bulunmaktadır (Dilbilimi, 2021). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2025) verilerine göre ise 2024-2025 öğretim yılında yükseköğretimde 337.073 yabancı uyruklu öğrenci kayıtlıdır. Bu öğrencilerin önemli bir kısmının TÖMER'lerde eğitim gördüğü düşünüldüğünde, söz konusu merkezlerin çok kültürlü yapısı ve öğrenci çeşitliliği, kapsayıcı eğitimin gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yükseköğretim çatısı altında ilk olarak Boğaziçi Üniversitesinde "Türk Dili ve Kültürü Programı" ile başlarken (Erdil, 2017), ilk TÖMER ise Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulmuştur (Köse ve Özsoy, 2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk üniversitelerinde lisans programında okuyabilmeleri için hem Türkçe yeterliklerini sağlamaları hem de eğitim gördükleri topluma uyum sağlayabilmeleri için Türk kültürünü tanımaları önemlidir. Nitekim üniversite bünyesinde bulunan TÖMER'ler bu amacı taşımaktadır (Demir ve Sayar, 2021). TÖMER'lerin bulunduğu bu önemli konum yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim yaşamları, Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtımı açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

TÖMER'lerin önemli konumu ve artan sayılarına rağmen birtakım sorunlar bulunmaktadır. Boylu ve Başar (2016) yaptıkları çalışmada TÖMER'lerin yapısını çok boyutlu bir şekilde incelemiştir. Buna göre TÖMER'lerde çatı bir yapı olmadığı her kurumun farklı bir program takip ettiği, standart bir Türkçe yeterlilik sınavı olmadığı, okutmanların mesleki olarak yeterli olmadıkları gibi sorunlar ortaya konulmuştur. Öte yandan

TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları, öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmaması, teknolojinin sürece yeterince dâhil edilememesi gibi sorunlar da alanyazında belirtilmektedir (İşcan, 2020). Bu sorunlardan yola çıkılarak TÖMER’ler için akreditasyonun önemli bir ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Çeşit ve Kaya, 2025; Demir ve Sayar, 2021). Demir (2021) ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yer alan öğreticilerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilme ve her öğrencinin üst düzeyde verim olabileceği bir ortam oluşturabilme yeterliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.

Yukarıda belirtilen durumlar bağlamında artan sayılarla yükseköğretim içerisinde önemli bir konuma sahip olan TÖMER’lerde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi için kapsayıcılık önemli bir gerekliliktir. Özellikle öğretim sürecinde yaşanan çeşitli hem kurumsal sorunlar hem de öğrencilerin mesleki yeterliklerindeki sınırlılıklar dikkate alındığında kapsayıcı yaklaşımın öğretici düzeyinde ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında TÖMER’lerde görevli öğreticilerin kapsayıcı dil öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici nitel araştırma desenine göre gerçekleştirilmiştir. Betimleyici nitel araştırmalar bir topluluk tarafından deneyimlenen olayların günlük terimlerle kapsamlı bir şekilde incelenerek özetlenmesidir (Lambert, 2012). Betimleyici nitel araştırma, katılımcıların farklı deneyimlerinden yola çıkarak üzerinde çalışılan durumu, kuramsal yorumlardan ziyade doğrudan verinin kendi diliyle sunmayı hedefler (Bradshaw vd., 2017). Bu araştırmanın odağını teşkil eden olgu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın TÖMER’lerde görev yapan öğreticiler tarafından nasıl deneyimlendiğidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 akademik yılında üniversitelerin TÖMER birimlerinde görev yapan öğreticiler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme çalışma grubunun belirlenmesinde birtakım kriterlerin belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada belirlenen

kriterler öğretim elemanlarının tüm seviyelerde (A1-C1) görev yapmasıdır. Katılımcıların tüm seviyelerde görev yapmış olması, onların farklı dil düzeylerine ilişkin gözlemlerini karşılaştırmalarına ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecine yönelik bütüncül bir bakış açısı sunabilmelerine olanak tanımaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki kıdem (yıl)
Ö1	Kadın	5
Ö2	Kadın	10
Ö3	Kadın	5
Ö4	Kadın	5
Ö5	Kadın	5
Ö6	Kadın	5
Ö7	Kadın	5
Ö8	Kadın	8
Ö9	Kadın	8
Ö10	Kadın	10
Ö11	Kadın	8
Ö12	Kadın	8
Ö13	Kadın	6
Ö14	Erkek	7

Araştırmaya 14 öğretici katılmıştır (Tablo 1). Katılımcılar Ö1–Ö14 kodlarıyla sunulmuştur. Katılımcıların yalnızca biri erkek olup diğerleri kadındır. Mesleki kıdemleri incelendiğinde en düşük kıdemin 5 yıl, en yüksek kıdemin ise 10 yıl olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır (EK-1). Form oluşturulduktan sonra kapsam geçerliğini desteklemek amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan bir akademisyen ile TÖMER’de görev yapan bir öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hâli verilmiştir. Formun son hâli verildikten sonra etik kurul başvurusu yapılmış ve etik onay alınmıştır. Etik onayın ardından belirlenen ölçütler doğrultusunda katılımcılara ulaşılmış ve görüşmeler gerçek-

leştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kaydına alınmış olup ortalama 25 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerden anlamlara ve temel tutarlıklara ulaşmanın bir yolu olarak tanımlanmıştır (Patton, 2002). Öncelikle ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra veriler detaylı bir şekilde incelenmiş kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar bulgular kısmında sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla birkaç adım gerçekleştirilmiştir. İlk olarak görüşme formu oluşturulurken ilgili alanda uzman kişiler tarafından forma ilişkin görüş alınmıştır. İkinci olarak nitel araştırmalarda hem iç geçerliği hem de güvenirliliği sağlamada kullanılan yöntemlerden birisi olan katılımcı teyidi (Merriam, 2009) kullanılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra katılımcılardan seçilen 2 kişiden teyit alınmıştır. Üçüncü olarak hem geçerlik hem de güvenirlilik açısından kullanılan bir diğer yöntem olan direkt alıntılarının sunulması kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda bulgular kısmında görüşmelerden alıntılar direkt olarak sunulmuştur.

Bulgular

Veri analizi sonucunda elde edilen veriler “Kapsayıcı dil öğretimine ilişkin bilgi ve farkındalık, uygulama, kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar, gelişmeye açık yönler” temaları altında sunulmuştur.

Kapsayıcı Dil Öğretimine İlişkin Bilgi ve Farkındalık

Araştırmaya katılan öğrencilerin kapsayıcı dil öğretimi kavramına ilişkin farkındalıkları; kavramsal farkındalık ve uygulama düzeyindeki farkındalık olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki boyuttaki dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimi kavramına ilişkin bilgi ve farkındalıkları teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kavramsal farkındalık	
Kapsamlı ve değer odaklı tanımlayanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14
Sınırlı ve yüzeysel tanımlayanlar	Ö5, Ö6, Ö11
Kavramı daha önce duymayanlar	Ö7, Ö13
Uygulama düzeyinde farkındalık	
Kapsayıcı özel yaklaşım sergileyenler	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13
Özel yaklaşım sergilemediğini belirtenler	Ö5, Ö9, Ö12
Belirtmeyen	Ö14

Tablo incelendiğinde, bazı katılımcılar (Ö7, Ö13) kavramı daha önce hiç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kesiminin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14) kapsayıcı dil öğretimi kavramını daha önce duyduğu ve bu kavramı, çok kültürlülük, eşit erişim, insan hakları, çeşitlilik ve adalet gibi değerlerle tanımladığı görülmektedir. Örneğin Ö2, kapsayıcı eğitimi “saygı, hoşgörü ve empati değerleri çerçevesinde eğitim ortamı” şeklinde betimlerken; Ö9 “her öğrencinin sürece eşit katılımı” vurgusu yapmıştır.

Buna karşın, sınırlı sayıda katılımcının (Ö5, Ö6, Ö11) kavramı daha yüzeysel veya dar bir perspektifle ele aldıkları saptanmıştır. Örneğin Ö5, öğretim sürecini kapsayıcılığı göz önünde bulundurmadan yapılandığını belirterek bu kavramı sadece “dinleme ve konuşma becerileriyle” ilişkilendirmiştir. Ö6 ise kapsayıcılığı sadece “ırk” temelinde tanımlamıştır:

“Ana dili farklı olan öğrenciler için dinleme ve konuşma öğrenimine dair yöntem ve tekniklerini içeriyor.” (Ö5)

“Farklı ırktan dil öğrenmek için ülkemize gelen kişilerin hepsini içine alan bir terim.” (Ö6)

Araştırmada yer alan katılımcıların büyük bir bölümünün (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13), kavramsal bilgi düzeylerinden bağımsız olarak, uygulama düzeyinde kapsayıcı Türkçe öğretimine yönelik yüksek bir farkındalığa sahip oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğreticiler, öğretim

süreçlerini öğrencilerin farklı kültür, dil ve sosyoekonomik durumlarını göz önünde bulundurarak planladıklarını ve gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, kavramı kuramsal olarak bilmediğini belirten Ö7, sınıftaki Arap öğrencilerin dini hassasiyetlerini gözeterek müzik açmadığını ifade ederek uygulamada kapsayıcı bir refleks sergilemiştir. Katılımcılardan Ö1, öğrencilerin kültürel yapılarının süreci önemli ölçüde etkilediğini vurgulayarak empati temelli yaklaşımını şu şekilde aktarmıştır:

“Evet, oluyor. Öğrencilerin kültürlerini fark etme ve yaklaşımlarımı bu doğrultuda planlama ve yönetme eğilimindeyim. Öğrencilerin tepkileri, varlık göstermeleri, katılımları, dil becerilerime yansıtan çıktıları kültürleri ile ilişkili... Ancak salt o kültüre bağlı kalmak yerine empati kısmı ile sınıfı ortak paydada buluşturmaya yönelik süreci yürütüyorum.”

Benzer şekilde Ö11, kuramsal tanımı daha sınırlı tutmasına rağmen, uygulama boyutunda öğrencilerin farklılıklarını dikkate alarak çok kültürlü içerikler sunduğunu ve materyalleri erişilebilirlik (sade ve çeşitli) odaklı yapılandırıldığını ifade etmiştir:

“Yabancılar Türkçe öğretirken öğrencilerin kültürel, dilsel ve sosyoekonomik arka planlarını mutlaka dikkate alırım. Kültürel duyarlılıkla çok kültürlü içerikler sunar; ana dillere göre hata analizleri yapar; öğrenmeyi kolaylaştıracak stratejiler geliştiririm. Ayrıca, tüm öğrencilerin eşit erişim sağlayabilmesi için materyalleri sade, çeşitli ve ulaşılabilir tutmaya özen gösteririm...”

Sonuç olarak, katılımcıların bir kısmı kapsayıcı dil öğretimine yönelik kapsamlı bir kuramsal bilgiye sahipken, bir kısmının bu kavramı yüzeysel tanımladığı veya hiç duymadığı görülmüştür. Ancak bu durumun uygulamaya yansımaları her zaman doğrusal olmamış kuramsal bilgisi sınırlı olan öğreticilerin dahi sınıf içi pratiklerinde yüksek düzeyde kapsayıcı duyarlılık sergiledikleri saptanmıştır.

Uygulama

Bu tema altında, TÖMER’lerdeki kurumsal politika ve destek, kapsayıcı öğretim uygulamaları ve stratejileri, materyal ve etkinlik tasarımı süreçleri incelenmiştir. Katılımcıların bu süreçteki eğilimleri Tablo 3’te detaylandırılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimi uygulamaları teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kurumsal politika ve destek	
Var	Ö2, Ö3, Ö11
Yok	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
Kapsayıcı öğretim uygulamaları ve stratejileri	
Kapsayıcı strateji/yöntem kullananlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
Özel strateji kullanmayanlar	Ö5, Ö6, Ö12
Materyal ve etkinlik tasarımı	
Bireysel farklılıklara göre materyal hazırlayanlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
Tek tip içerik sunanlar	Ö4, Ö5, Ö6, Ö12

Katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) görev aldığı TÖMER’lerde kapsayıcı dil öğretimine yönelik kurumsal olarak bir uygulama ve politikaya rastlamadığını ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (Ö2, Ö3, Ö11) ise çalıştığı kurumun kapsayıcı dil öğretimini desteklediğini belirtmiştir. Örneğin, Ö3 kurumun öğrenci özelliklerine göre materyal desteği sağladığını, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin kültürlerinin göz önünde bulundurulduğunu aktarmıştır: “*Evet, öğrenci çeşitliliğini gözeten materyal seçimleri, sınıf içi etkinliklerde kültürel farklılığı teşvik eden yaklaşımlar ile karşılaştım.*” Öte yandan bazı katılımcılar çalıştıkları TÖMER bünyesinde kapsayıcı dil öğretimine yönelik açık bir politika olmamasına rağmen hem TÖMER’lerdeki öğrenci çeşitliliği hem de aldıkları eğitimlerin kapsayıcı dil öğretimini desteklediğini belirtmişlerdir. Ö11’in görüşü bu duruma örnektir:

“TÖMER bünyesinde açık bir kapsayıcı dil öğretimi politikası metni yer almamakla birlikte, TÖMER’in öğrenci profili, MEB UNICEF iş birliğiyle sağlanan öğretmen eğitimleri ve akademik çalışmalar, kapsayıcı yaklaşımı destekleyecek kurumsal bir zemin oluşturuyor. Bu unsurlar, TÖMER’in uygulamalı olarak kapsayıcı bir dil eğitim modeli benimsediğini gösteriyor.” Katılımcıların kapsayıcı dil öğretimine yönelik her ne kadar kurumsal politikalar veya uygulamalar olmasa da bireysel uygulamalar gerçekleş-

tirdiği görülmüştür. Öğreticilerin öğrenci çeşitliliği ve kapsayıcı eğitime yönelik farkındalıkları uygulamalarına da yansımaktadır. Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların önemli bir kısmı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) öğrencilerin kültürlerini, ana dillerini ve sosyoekonomik durumlarını gözетerek öğretim sürecini gerçekleştirmektedir. Katılımcıların bazıları bu uygulamaları süreç başlangıcından itibaren yapmaktadır.

Örneğin, Ö1 süreç başlangıcında hem öğrencileri tanımaya yönelik hem de öğrenciler arasındaki etkileşimi artıracak sözsüz animasyon gibi araçlar kullandığını belirtmiştir. Öte yandan öğrencilerin birbirlerinin kültürünü tanımalarının kapsayıcılık açısından önemli olduğunu düşünen Ö1 sınıf içi etkinliklerde bu duruma yer vermektedir. Bu süreçte öğrencileri tanıdıktan sonra onların farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim içeriklerini planladığı görülmüştür:

“Sözsüz animasyonlar ile kapsayıcı ortam oluşturmaya ilk haftalar itibari ile başlamaya gayret ediyorum. Öğrencilerim sosyal duygusal yönlerini ortaya çıkarmaya, kültürle ilişkiler kurmaya ve birbirini kabule fırsat yaratmaya çalışıyorum. İlk haftalarda yer alan aile tanıma ünitesinde ailelerini çevrelerini tanımaya zaman ayırıyorum. İlk iki hafta tanılama kısmında dahi ülkelere göre farklı olabilecek kısımların özellikle altını çizerek canlandırmalar yapıyoruz. Örneğin tokalaşma kadın erkek tepkileri... sıkça izleme ve canlandırma ile denetim edindirme ile tepkileri kontrol etme ve yönetme şeklinde iletiyorum.”

Ö2 benzer şekilde öğrencilerin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurarak evrensel değerler üzerinden öğretim uygulamaları gerçekleştirmektedir. Buna ilave olarak ise Ö2 sosyoekonomik düzeyin göz önünde bulundurularak düşük düzeyde olan öğrencilere materyal desteğinin sağlanmasını önemli bulmaktadır: *“Farklı kültürden olan öğrencinin kültür farklılığını göz önünde bulundurarak evrensel değerler üzerinden ders içi örneklerin verilmesi, sosyoekonomik düzeyi düşük ise ücretsiz materyallere ulaşım imkânından destek olmak.”* Katılımcılar öğrencilerin farklı özelliklerine göre bir öğretim süreci gerçekleştirmek adına görsellerden, dijital araçlardan faydalandıklarını belirtmişlerdir: *“Evet, öğrenci çeşitliliğine yönelik bazı strateji ve yöntemler kullanıyorum. Görsel materyaller, şemalar, dijital araçlar kullanıyorum”* (Ö3).

Buna ilave olarak bazı katılımcılar sınıftaki farklılığa hitap etmek adına farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını süreçte kullanmaktadır. Örneğin, Ö11 öğretim sürecini esnek ve kapsayıcı olarak şekillendirdiğini, görsel duyu-sal materyalleri arttırdığını, öğrencilerin kendi kültürlerini sunabilecekleri ortamlar oluşturduğunu, öğrencilerin bireysel hızlarında ilerleyebilmelerine yönelik içerikler sunduğunu ifade etmiştir:

“Öğrenci çeşitliliğini (kültürel, dilsel, sosyoekonomik, engel durumu vb.) dikkate alarak öğretim sürecimi esnek ve kapsayıcı stratejilerle şekillendiriyorum. Farklılaştırılmış öğretim, görsel-duyu-sal materyaller, kültürel yansıtıcı etkinlikler ve erişilebilir içerikler kullanarak her öğrencinin kendi hızında, kendi güçlü yönleriyle öğrenmesine imkân tanıyorum. Böylece sınıf içinde herkesin kendini değerli ve öğrenmeye dâhil hissettiği bir ortam oluşturmaya özen gösteriyorum.”

Bu duruma benzer şekilde Ö4 ve Ö10’da öğrencilerin kültürlerine yönelik sunumlar yapılması veya içeriklerin buna göre yapılandırılmasının kapsayıcılık açısından önemli olduğunu düşünmektedirler: *“Sınıfımı önceden bildiğim için geldikleri ülkelerden örnekler vermeye çalışıyorum.”* (Ö4), *“Zaman zaman kullanıyorum. Gelenek ve göreneklerinde var olan kültürel öğeleri sunumlar eşliğinde anlatmalarını istiyorum.”* (Ö10). Bazı katılımcılar ise (Ö5, Ö6, Ö12) öğretim süreçlerinde bu durumu dikkate almadıklarını belirtmişlerdir. Ö5, Ö6 ve Ö12’nin yanıtları kapsayıcı dil öğretimine yönelik pasif bir tutumun olduğunu göstermektedir: *“Kişi bazında değil genel seviye ve öğrencileri düşünerek hazırlıyorum.”* (Ö6).

Katılımcılar kapsayıcı dil öğretimine yönelik uygulamaları gerçekleştirmek için buna yönelik materyal ve etkinlik geliştirmektedir. Katılımcılar materyal veya etkinlik tasarlarlarken içeriğin birden fazla duyu organına hitap etmesi, ana dili farklılıkları, ilgileri gibi özellikleri göz önünde bulundurmaktadırlar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14). Örneğin, Ö1 etkinlik ve konu bakımından uygunluk varsa duyu açısından çeşitlilik oluşturduğunu ifade etmiştir. Buna ilave olarak öğrencilerin ana dillerinden kaynaklanan Türkçe öğretimleri üzerine farklılaştırma yaptığını belirtmiştir. Son olarak öğrencilerin yeteneklerini de göz önünde bulundurduğunu eklemiştir:

“Etkinliği farklı duyulara hitap edecek şekilde hazırlarım. Her etkinlik ve çalışmada mümkün olmasa da öğrenci özelinde ayrı çalışma ve ödevlendirmeler yaparım. Örneğin ı telaffuzunda zorlanan İranlı öğrenciye bunun

geçtiği sorular ve seslendirmeler verirken Arap öğrencime cevabı p harfini barındıran kelimeler içeren sorular sormaya gayret ederim. Grup çalışmalarında resim yeteneği olan öğrenciye o görevi verirken seslendirme- den çekinen ya da yeteneği olan öğrencime grup adına bu görevi eviririm. İhtiyaca, dinamiğe ve ana göre öğrenci odaklı değişir.”

Birçok katılımcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14) özellikle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkinlikleri tasarlamaktadır. Örneğin Ö2, çoklu zekâ kuramına göre etkinliklerini yapılandırdığını şöyle ifade etmiştir: *“Kimi öğrencinin görsel hafızası daha yüksekken kimisinin işitsel zekâsı daha yüksek oluyor. Bende ders materyali hazırlarken yazı yoğunluğu az ama öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ders içeriği hazırlıyorum.”* Ö7 ise cinsiyetin bile kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğunu bu durumun öğrencilerin ilgilerini belirlemede önemli bir değişken olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla etkinliklerini buna göre tasarlamaktadır: *“Cinsiyete göre ilgi alanları değiştiği için erkeklerin ilgisini çekebilecek futbol, araba vs. temalı içerikler kullanıyorum kızlar için ise alışveriş, makyaj gibi. Ya da sınıfta bulunan ülkelerin yoğunluğuna göre kendi ülkelerine has şeylerden bahsediyorum.”* Ö10 öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ve ilgi alanlarına göre etkinliklerini oluşturduğunu belirtmiştir: *“Farklı zorluk dereceleri oluştururum, verdiğim metinlerin ilgi alanlarına göre olmasını tercih ederim.”*

Kapsayıcı Sınıf İklimi ve Sorunlar

Araştırmanın bu bölümünde, sınıf içinde dışlanmış hisseden öğrencilere yönelik müdahaleler ve kapsayıcı dil öğretimi bağlamında sistemde eksik görülen alanlar ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki temel kategorilerdeki görüşlerinin dağılımı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kapsayıcı sınıf iklimi ve sorunlar teması kategorileri

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Dışlanmış öğrencilere yönelik müdahaleler	
Akran desteği ve sosyal etkileşim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13
Birebir etkileşim, gözlem ve motivasyon	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11
Önlem alıp karşılaşmayanlar	Ö4, Ö9, Ö14

Sistemsal kurumsal eksiklikler

Materyal yetersizliği ve erişilebilirlik sorunları	Ö2, Ö8, Ö11, Ö12
Kurumsal politika, idari inisiyatif ve eğitim ihtiyacı	Ö1, Ö2
Öğrenci profillerine göre farklılaşma eksikliği	Ö7, Ö12
Eksiklik görmeyenler	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10

Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13) süreçte dışlanmış hissedenden veya uyum sağlamakta zorlanan öğrencilerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumla başa çıkmak için farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Örneğin, Ö1 dışlanan veya uyum sağlayamayan bir öğrencisi olduğunda sınıf içi etkinliklerde onu destekleyecek akranlarıyla eşleştirerek ve onu ders dışında tanıyarak uyum sürecini kolaylaştırmaktadır. Buna ilave olarak yapılan etkinliklerde onun güçlü yönlerini ortaya koyacak şekilde imkân oluşturmaktadır:

“Öğrenciyi ders dışında tanımaya çalışır. Grup etkinliklerinde ona destek olabilecek öğrenciler de eşik yöntemi ile sınıfa ısındırmaya çalışırım. Okul dışı ve ders dışı etkinliklere daha erken yer veririm. O öğrencimi sınıfta dikkat çekecek bir yönü ile fark edilmesini sağlamaya çalışırım.” (Ö1)

Geri bildirim ve iyi bir sınıf atmosferi oluşturma kapsayıcı eğitim açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Örneğin, Ö3 grup çalışmalarında dengeli gruplar oluşturarak iyi bir sınıf atmosferi oluşturmaya özen göstermekte, böylelikle uyum sorunu yaşayan öğrencileri kazanmaya çalışmaktadır: *“Evet, öğrenciyi geri bildirimlerle teşvik ediyorum. Grup çalışmalarında denge gözetiyorum. Empati ve saygı temelli sınıf atmosferi oluşturunuyorum.” (Ö3)*

Ö11 ise öğrenciyi tanımanın bu sürecin önemli bir değişkeni olduğunu düşünmektedir. Buna ilave olarak öğrencilerin empati becerilerinin ve birbirlerinin kültürel farkındalıklarına yönelik bakış açılarını geliştirerek olumlu bir atmosfer oluşturmaya özen göstermektedir. Son olarak öğrenciyi tanımanın verdiği bir sonuç olarak ilgi alanına yönelik içerik sunumu gibi bireyselleştirmelerin faydalı olduğunu düşünmektedir:

“Bu durumlarda öncelikle öğrenciyi dikkatle gözlemler; onunla birebir ilişim kurarak kendini ifade etmesine alan tanırım. Sınıf içinde empatiyi ve

kültürel farkındalığı artıracak etkinlikler düzenleyerek diğer öğrencilerin de kapsayıcı bir tutum geliştirmesini desteklerim... En önemlisi de o öğrencinin görünür ve değerli hissetmesini sağlayacak küçük ama etkili dokunuşlarla (ismini kullanmak, ilgi alanına dair içerik sunmak gibi) aidiyet duygusunu güçlendirmeye çalışırım.” (Ö11)

Bazı katılımcılar ise daha önce böyle bir durumla karşılaşmadığını, süreç başında bu duruma yönelik önlemler alarak bunun önüne geçtiklerini düşünülmektedirler (Ö4, Ö9, Ö14). Ancak katılımcılar genel olarak kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturmak için düzenli bir çaba harcanması konusunda hemfikirdirler.

TÖMER’lerde verilen yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinin kapsayıcı bir yapıda olup olmadığına ilişkin de katılımcılar arasında çeşitlilik bulunmaktadır. Bazı katılımcılar (Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12) bu sürecin yeterince kapsayıcı olmadığını düşünmektedir. Örneğin, Ö2 öğretim materyallerlerinin kapsayıcılık açısından yeterli olmadığını düşünmektedir. Ancak bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenerek materyalleri kapsayıcı hale getirmesi gerektiğini ifade etmiştir: *“Eğitim materyalleri kapsayıcı değil, ama materyaller zaten yol göstericidir. Öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimden geçmesi gerek.” (Ö2)*

Ö1 ise öğreticilerden daha çok kurumsal olarak bir eksiklik olduğunu düşünülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılığın kurumsal olarak sürdürülmesinin konunun önemi açısından gerekli olduğunu savunmaktadır:

“Öğretmenlerin ve idarenin çeşitli eğitimler ile kurumu buna hazırlaması gerekmekte. Öğretmen inisiyatifine bırakılamayacak derecede hassas bir konu. Maddi manevi bir parantez açılmalı. Resmi ayaklar ile de kurum bu etikete sahip olmalı.” (Ö1)

Ö7 ise mevcut sistemin farklı öğrenci profillerini yeterince gözetmediğini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Günlük dilde öğrenenler için ayrı materyal ve sınıf, üniversite okuyacak olanlar için ayrı, meslek Türkçesi için ayrı materyaller hazırlanmalı.”* Öte yandan, bazı katılımcılar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) mevcut durumu yeterli veya gayet kapsayıcı bulduklarını ifade etmiştir.

Gelişmeye Açık Yönler

Araştırmamızın bu bölümünde mevcut eksiklikler ve gelişim önerileri ele alınmıştır. Katılımcıların bu iki temel kategorideki görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Gelişmeye açık yönler teması kategorileri*

Kategoriler	Katılımcı Kodları
Mevcut eksiklikler	
Materyal ve kültürel temsil yetersizliği	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12
Erişilebilirlik ve psikososyal boşluklar	Ö1, Ö3, Ö7, Ö12
Kurumsal politika ve donanım eksikliği	Ö1, Ö11, Ö12
Gelişim önerileri	
Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11
Materyal çeşitlendirme	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10
Kurumsal yapılanma	Ö1, Ö3, Ö11, Ö13

Elde edilen veriler doğrultusunda kapsayıcı Türkçe öğretimine yönelik TÖMER’lerde birtakım eksiklikler olduğu görülmüştür. Katılımcıların önemli bir çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13) materyal, hizmet içi eğitim gibi noktalarda desteğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Esasında kapsayıcılığın bir anlayış olduğu ve bunun eğitim ortamlarına aktarılabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu anlayışa sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Buna ilave olarak bunun bir merkez tarafından yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Son olarak konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin kapsayıcılık bakımından geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ö1’in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Öğrenciler çok farklı ülkelerden geldiği için zaten çoğu bu anlayışla yetişmemiş ve geç kalınmış. Keza biz eğitimciler de yeterli donanıma sahip değiliz. YADOT bünyesinde ülkece birlik olunan bir çatı altında yapılması gerekmekte. Çeşitli eğitimlerde rastladığım bir ifade maalesef ki. Dört temel beceriye yayılmış değil. Yazma konuşma gibi etkinlikler sık kalıyor, dünya vatandaşı yetiştirmek amaçken sunular girdi ve çıktılar entelektüel boyutta kapsayıcılığa paralel ilerlemiyor.”

Ö8 ise, “öğretim materyallerinde kültürel çeşitliliğin sınırlı temsil edildiği-

ni görüyorum” sözleriyle materyal boyutundaki eksikliğe dikkat çekmiştir. Öte yandan fiziksel olarak engelleri bulunan öğrenciler için erişilebilirlik sorunu, göç nedeniyle gelmiş öğrenciler için psikososyal eksiklik, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrenciler için fırsat eşitliğinin oluşmaması yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kapsayıcılık için önemli engeller olarak görülmektedir. Ö12’nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“TÖMER’lerde verilen Türkçe öğretimi genel olarak yapılandırılmış olsa da kapsayıcılık açısından ciddi eksiklikler barındırmaktadır. Özellikle görme, işitme veya öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için erişilebilir materyallerin yokluğu; savaş ya da göç travması yaşamış öğrenciler için psikososyal duyarlılığın eksikliği; okuryazarlık düzeyi düşük yetişkinler için uygun yöntemlerin uygulanmaması ve maddi imkânı kısıtlı öğrenciler için destekleyici kaynaklara erişimin sağlanmaması gibi alanlarda neredeyse hiçbir şey yapılmamaktadır. Bu durum, kapsayıcılığı bir idealden çok bir eksiklik alanı hâline getirmekte, dil öğretimini yalnızca belirli profildeki öğrenciler için erişilebilir kılmaktadır.”

Kapsayıcılık açısından ciddi bir eksiklik olmadığını düşünen katılımcılar (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) da bulunmaktadır. Ancak bu görüşler azınlıkta kalmakta ve daha yüzeysel gözlemlerle ortaya konulmuştur. Katılımcılar (Ö4, Ö5, Ö6, Ö9) bu duruma ilişkin görüşlerini “yok”, “hayır” gibi yanıtlarla cevaplamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha kapsayıcı bir yapıda olması adına katılımcıların önerileri dikkat çekicidir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11) mesleki gelişim için hizmet içi eğitimlerin sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Özellikle öğrenme ihtiyaçları, kültürel, bireysel farklılıklar gibi konularda içeriklere ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Ö3’ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

“Kapsayıcı dil öğretiminin geliştirilmesi için öğretmenlere düzenli eğitimler verilmesi çok önemli. Bu eğitimlerde farklı öğrenme ihtiyaçları, kültürel farklılıklar ve özel durumlara nasıl yaklaşılacağı anlatılabilir.”

Katılımcıların (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10) üzerinde hemfikir olduğu bir diğer konu öğretim materyallerinin kapsayıcılık bakımından destekleyici olmasıdır. Örneğin, Ö7 özel gereksinimli öğrenciler için materyal olmadığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Engelli bireyler için oluşturulmuş bir materyal de yok kesinlikle bunlar üzerine çalışma yürütülmeli.”

Ö3 ise materyallerin öğrencilerin tüm ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklerde olması gerektiğini belirtmiştir. Birden fazla duyuya ve ilgi alanına hitap edebilecek şekilde yapılandırılmasını ifade etmiştir.

“Ayrıca, çeşitlendirilmiş ve erişilebilir materyallerin hazırlanması gerekiyor; görsel, işitsel ve etkileşimli kaynaklar artırılmalı.”

Ö12 bütüncül olarak bu sürecin gerçekleştirilmesini ifade etmiştir. Kapsayıcı dil öğretimini seçenек olarak değil gereklilik olarak görülmesinin önemli olduğunu belirterek eğitim, yönetim, kurumsal süreçlerin bir arada bu bakış açısıyla ilerlemesinin önemine dikkat çekmiştir.

“Kapsayıcı dil öğretimi, pedagojik bir hassasiyet değil, eğitimde adaletin bir gereğidir. Bu alanda gelişim, ancak eğitim, materyal, rehberlik ve kurumsal destek bir arada yürütüldüğünde sağlanabilir. Her öğrencinin öğrenme hakkını gerçekleştirebildiği bir ortam inşa etmek için, öğretmeni tek başına bırakmayan çok yönlü bir sistem kurulmalıdır.”

Ö1 ise kapsayıcı dil öğretiminin ortak bir çatı altında ilerleyip kurumsal olarak ilerlemesini ve bu bakış açısının lisans eğitimi sürecinde yerleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir.

“Bununla ilgili ülke ve dünya çapında komisyonlar kurulup benzer bir politika güdülmeli. Öncelikle bu alanın bir kürsüsü olmalı ve eğitimciler de bu anlayışla yetiştirilmeli. Ders kitapları bu vizyonla hazırlamalı.”

Son olarak Ö3 TÖMER’lerde öğrencilerin psikososyal destek alabilmeleri için PDR birimlerinin olması gerektiğini belirtmiştir.

“Öğrenciler için rehberlik ve psikolojik destek hizmetlerinin sunulması da kapsayıcı öğretimi güçlendirir. Böylece hem öğretmenler hem de öğrenciler daha iyi desteklenmiş olur.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Mevcut araştırmada TÖMER’lerde görevli öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı yaklaşım bağlamındaki görüşleri incelenmiştir. Bulgular bölümünde sunulan Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların kapsayıcı dil öğretime ilişkin farkındalıklarının homojen bir yapı gös-

termediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların önemli bir bölümünün uygulama düzeyinde kapsayıcı yaklaşıma uygun pratikler sergilediği görülmektedir. Öğreticilerin özellikle TÖMER'deki öğrenci profilinin (millet, kültür ve ana dili vb. farklılıklar) farkında oluşu, kapsayıcılığa yönelik farkındalık geliştirmelerinde etkili bir etken olarak değerlendirilmektedir. Nitekim bazı öğretmenler kapsayıcı öğretim kavramını duymamış ya da yüzeysel tanımlamış olmalarına rağmen sınıf içi uygulamalarında kapsayıcı özellikler taşıyan etkinliklere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcılığa ilişkin farkındalıklarının yalnızca kuramsal bilgiden değil, aynı zamanda saha deneyimlerinden de beslenmiş olabileceğine işaret etmektedir. Yabancı dil öğretiminde görevli olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci profilinden kaynaklanan durumu göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliğe duyarlı pedagojik uygulamalar yapmaları öğrencilerin hem öğrenme motivasyonlarını hem de sınıf içi etkinliklere katılımlarını dolayısıyla sosyal uyumlarını artırmaktadır (Spratt ve Florian, 2013). Benzer şekilde alanyazında öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik inançlarının kapsayıcı eğitim uygulamalarını olumlu şekilde etkilediği belirtilmektedir (Kozikoğlu ve Yıldırımoglu, 2021). Dolayısıyla öğretmenlerin kapsayıcı yaklaşıma yönelik bilgi ve farkındalık düzeylerinin, pedagojik çabaları desteklemenin yanı sıra öğrencilerin akademik başarıları ve uyum süreçleriyle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Öğreticilerin kapsayıcı eğitime yönelik bilgi, farkındalıklarının ve gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin kapsayıcı dil öğretiminde önemli olmasının yanı sıra çalıştıkları kurumların da bu anlamda destekleri önemlidir. Bu çalışmada kapsayıcı eğitime ilişkin kurumsal bir yapı veya politikaların olmadığı daha çok öğretmenlerin inisiyatifleriyle sürecin gerçekleştiği görülmüştür. Öğreticilerin öğrencileri tanımaya yönelik etkinlikler tasarlamaları, empati becerisini geliştirmeye yönelik imkanlar sunmaları, kültürel etkileşimi artırıcı çalışmalar yapmaları bu anlamda önemli olsa da kurumsal destek olmadan bu çabaların sınırlı kalacağı düşünülmektedir (Bhowmik, Walker ve Bryant, 2023). Nitekim literatürde, kapsayıcı eğitimin sürdürülebilirliğinin bireysel çabalardan ziyade kurumsal politikalarla desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Spratt ve Florian, 2013). Bu durumun oluşmamasında en büyük nedenlerden birinin TÖMER'lerde uygulamaların kurumlar bağlamında ayrı ayrı gerçekleştiği bir bütünlük olmaması söylenebilir. TÖMER'lerin çatı bir yapıya sahip olmadığı, her kurumun farklı programlar izlediği, standart bir Türkçe yeterlilik sınavı bulunmadığı, öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmadığı, dijital araçların yeterin-

ce sürece dâhil edilmediği ve okutmanların mesleki yeterliklerinin sınırlı olduğunu alanyazında bu anlamda belirtilen önemli hususlardır (Boylu ve Başar, 2016; Işcan, 2020). Öte yandan TÖMER’ler arasında koordinasyon eksikliği ve akreditasyon ihtiyacının olduğu da vurgulanmaktadır (Alyılmaz, 2010; Er vd., 2012; İkiel, 2019). Alanyazında belirtilen bu uygulama farklılıkları kapsayıcılığın tamamen kurum ve öğreticinin inisiyatifine bırakıldığına göstergesidir.

Literatür, kurumsal desteğin kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısında kritik olduğunu göstermektedir. Kurumların öğreticilere profesyonel gelişim fırsatları sağlamak, onlara zorlandıkları veya kafalarının karıştıkları noktalarda rehberlik etmek, iş birlikçi bir kültür oluşturmak ve sınıf içi uygulamalara güç kazandırmak gibi alanlarda destek sağlamaları gerekmektedir (Gersten vd., 2001; Wang vd., 2015; Billingsley ve McLeskey, 2014). Öte yandan, yönetim ve öğreticiler arasında iletişim eksikliği ve rehberlik yetersizliği, öğretmenlerde kırılabilirlik duygusunu artırmakta ve kapsayıcı uygulamaları olumsuz etkilemektedir (Glashan vd., 2004; Layton, 2005). Bu bağlamda, mevcut araştırmada ulaşılan kurumsal destek eksikliği ve standart yapıların yokluğunun, öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleriyle birleştiğinde, kapsayıcı eğitimin etkinliğini sınırlayan temel bir faktör olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç materyallerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kapsayıcı şekilde gerçekleştirilmesini desteklemediğidir. Özellikle fiziksel açıdan engelleri bulunan öğrenciler için herhangi bir materyal desteğinin bulunmaması da çarpıcı bir sonuçtur. Kapsayıcı eğitimde materyallerin birden fazla duyu alanına hitap edecek şekilde oluşturulması öğrencilerin öğrenmelerini ve erişimlerini desteklemektedir (Sümer Dodur, 2022). Eğitim öğretim materyallerinin öğrencilerin özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırlanması onların hem öğrenme stillerine hem de hızlarına uygun bir şekilde ilerlemeleri için fırsat oluşturmaktır (Maviş Sevim, 2021). Ancak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan bazı ders kitapları incelendiğinde içeriğin, Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde tanımlanan zekâ alanlarının tamamına hitap etmediği, daha çok sözel-dilsel zekâ boyutuna odaklanıldığı tespit edilmiştir (Keskin ve Yeşilyurt, 2019). Buna ilave olarak özel gereksinimli bireyler için yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu alanın kısıtlı olduğu görülmektedir. Örneğin, işitme engellilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerine yönelik özgü bir uygulama olmadığı iddia

edilmektedir (Bulut, 2018). Nitekim görme engelliler içinde benzer durum bulunduğu ifade edilmiştir (Bulut, 2015). Zihinsel engel bakımından yapılan çalışmalara bakıldığında ise benzer bir durum orada da görülmektedir. Yapılan araştırmalar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otizm spektrum bozukluğu ya da zihinsel engeli bulunan bireylere yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğunu vurgulamaktadırlar (Çalıcı Aytan ve Kamacı, 2022; Öztürk Aytan ve Öztürk, 2021). Belirtilen bu hususlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler bakımından eğitime erişmede büyük sorunlar yaşandığının göstergesidir. Özellikle ders kitapları dâhil diğer tüm materyallerin sadece dil seviyelerine göre hazırlanmaması aynı zamanda fiziksel, duyuşsal ve bilişsel seviyelere göre de oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç ise kullanılan ders kitaplarının kültürel çeşitliliği sağlamadığıdır. Alanyazına bakıldığında yabancı dil öğretim materyallerinde kültürel çeşitlilik çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Örneğin, Zhang (2024) bu anlamda gerçekleştirdiği tarama çalışmasında kullanılan ders kitaplarının kültürel temsilde dengesiz dağılımlar gösterdiğini genelde belirli bir kültürün öne çıkarıldığını tespit etmiştir. Yapılan başka bir araştırmada yabancı dil öğretim kitaplarında kültürel temsillerin basit bir yapıda olduklarını ve farklı kültürleri eleştirel olarak yansıtmaya kapasitelerinin zayıf olduğu görülmüştür (McConachy, 2018). Belirtilen bu eksiklikler öğrencilerin çok kültürlü yapıyı anlamalarını, farklı kültürel bakış açılarını fark edip sorgulamalarını ve kimlikler arası etkileşimi geliştirmelerini olumsuz şekilde etkileyebilir. TÖMER bağlamında bakılacak olursa da farklı kültürlerden bir arada bulunan öğrencilerin bu durumdan faydalanmaması kapsayıcı eğitim açısından olumsuz bir durumdur.

Son olarak katılımcılar, kapsayıcılığın TÖMER’lerde kurumsal bir çatı altında yürütülmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Materyallerin kapsayıcı eğitime yönelik tasarlanması, psikososyal desteklerin sağlanması, öğrencilere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve özel gereksinimli öğrencilere destek sağlanması bu öneriler arasındadır. Literatürde de kapsayıcı eğitimin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda sistemsal bir yaklaşım gerektirdiği, öğrencilerin mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesinin kapsayıcı pratikleri güçlendirdiği ifade edilmektedir (Spratt ve Florian, 2015). TÖMER bağlamında alanyazına bakıldığında ise ortak bir uygulama eksikliği, her kurumun kendi bünyesinde uygulamalar gerçekleştirdiği ve bu nedenle TÖMER’lerin ortak bir yapıda olması gerektiği vurgulan-

maktadır (Boylu ve Başar, 2016; Demir ve Sayar, 2021/2024). Dolayısıyla böyle bir yapının kurulmasıyla TÖMER’ler kapsayıcı eğitim bakımından da standartlara ulaşabilir.

Genel olarak, sonuçlar TÖMER’lerde kapsayıcı dil öğretiminin hâlen gelişim aşamasında olduğunu göstermektedir. Özellikle özel ihtiyaç grupları, materyal çeşitliliği, öğretmen eğitimi ve kurumsal destek mekanizmaları eksiklik alanları olarak öne çıkmaktadır. Bu alanlarda yapılacak sistematik düzenlemeler ve çok boyutlu desteklerin kapsayıcı öğretimi güçlendireceği düşünülmektedir. Bu kapsamda şu önerilere yer verilmiştir:

TÖMER’lerin kapsayıcı eğitim politikaları oluşturabilmeleri ve bunların sürdürülebilirliği için çatı bir yapının kurulmalı ve bu bağlamda standartlar oluşturulmalıdır.

TÖMER’lerde görevli öğreticilerin kapsayıcı pedagojiyi öğrenme ortamlarına taşıyabilmeleri için kurumsal düzeyde desteklenmeleri gerekmektedir. Kurum yöneticileri öğreticileri desteklemek amacıyla hizmet içi eğitimler, atölyeler ve mesleki gelişim çalışmaları düzenlemelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyallerin kapsayıcılık bakımından desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda materyaller eğitimde evrensel tasarım ilkelerine göre yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca hem kültürel çeşitlilik sağlanmalı hem de özel gereksinimli bireyler için erişilebilirlikler artırılmalıdır.

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 İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu tarafından 2025-08 sayılı kararla etik açıdan uygun bulunmuştur.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmanın tek bir yazarla yürütüldüğü için yazarın katkı oranı %100'dür.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı

Bu çalışmanın araştırma, veri toplama, analiz ve yazım süreçlerinin hiçbir aşamasında üretken yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılmamıştır.

Kaynakça

- [1] Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- [2] Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-479.
- [3] Atanasova, D., & Papen, U. (2025). UK University teachers on inclusive education: conceptualizations, practices, opportunities and challenges. *Studies in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2455431>
- [4] Baş, M. (2022). Kapsayıcı eğitim, kuramsal çerçeve, temel kavramlar ve uluslararası belgelerde kapsayıcı eğitim. M. Baş (Ed.) *Kapsayıcı eğitim: Pedagoji, teori ve uygulama perspektifleri* içinde (ss. 1- 22). Anı Yayıncılık.
- [5] Bhowmik, M. K., Walker, A., & Bryant, D. (2023). Reconceptualizing inclusive leadership to address diversity in schools. *Multicultural Education Review*, 15(2), 139-156.
- [6] Billingsley, B. S., & McLeskey, J. (2014). What are the roles of principals in inclusive schools? In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner, & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 67–93). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- [7] Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309-324.
- [8] Bozan, M. A. ve Çelik, S. (2021). Mülteci eğitiminde “uyum sınıflarına” yönelik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 317-332. <https://doi.org/10.16986/HUJE.202006023>
- [9] Bradshaw, C., Atkinson, S., & Doody, O., (2017) Employing a qualitative description approach in health care research. *Global Qualitative*

Nursing Research, 4, 1–8.

[10] Bulut, S. (2018). İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde üç boyutlu teknolojilerin yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 21-54.

[11] Bulut, S. (2024). Görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (1), 138-173.

[12] Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

[13] Çalıcı, M. A., Aytan, T. ve Kamacı, M. C. (2022). İşitme engelli yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Turkophone*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1023493>

[14] Çeşit, H. ve Kaya, M. (2025). Türkçe öğretim merkezleri ve akreditasyon: akademik personel açısından bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 27-56 http://dx.doi.org/10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v010i1002.

[15] Demir, T ve Sayar, E. (2021). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9(3), 310-329. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.52307>

[16] Demir, T. (2021). Türkçe öğretmenlerinin/öğreticilerinin pedagojik yeterlikleri üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 966-977.

[17] Demir, T. ve Sayar, E. (2024). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde akreditasyon ihtiyacına yönelik bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 9(38), 310-329.

[18] Dilbilimi.net. (2021). *TÖMER ve dil merkezleri*. Dilbilimi.net. https://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html

[19] Dimici, K., Yıldız, B. ve Başbay, A. (2018). Bir İngilizce ders kitabının (English File) çok kültürlülük açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 175-200.

[20] Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 281-306.

- [21] Gersten, R., Keating, T., & Yovanoff, P. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–567.
- [22] Glashan, L., Mackay, G., & Grieve, A. (2004). Teachers' experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools*, 7, 49–60. doi:10.1177/1365480204042113
- [23] İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- [24] İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- [25] Keskin, H. ve Yeşilyurt, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan “yedi iklim Türkçe öğretim seti”nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-18.
- [26] Kılıç Avan, Ş. ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 69-90.
- [27] Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 226-244.
- [28] Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- [29] Lambert, VA., & Lambert, CE., (2012) Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16, 255–256.
- [30] Layton, L. Y. N. (2005). Special educational needs coordinators and leadership: A role too far? *Support for Learning*, 20, 53–60. <https://doi.org/10.1111/j.0268-2141.2005.00362.x>
- [31] Mazzuki, B. D. (2025). Preparing teachers for inclusive education: Pre-service teachers' knowledge, perceptions and experiences of inclusive pedagogy from teaching practice. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1807>
- [32] McConachy, T. (2018). Critically engaging with cultural representati-

ons in foreign language textbooks. *Intercultural Education*, 29(1), 77–88. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1404783>

[33] Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Josey Bass

[34] Messiou, K., M. Ainscow, G. Echeita, S. Goldrick, Max, Hope, I. Paes, M. Sandoval, C. Simon & T. Vitorino (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.

[35] Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>

[36] Oğlakçı, M. ve Amaç, Z. (2024). Öğretmenlerin gözünden kapsayıcı eğitim: Öğretmen, sınıf ve materyaller. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 38, 625-647. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439710>

[37] Öztürk, S., Aytan, T. ve Öztürk, H. M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen zihin engeli ve otizm spektrum bozukluğu (osb) olan öğrenciler üzerine bir alan yazın taraması. *International Journal of Field Education*, 7(1), 40-50. <https://doi.org/10.32570/ijofe.864014>

[38] Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third edition). Sage Publication.

[39] Sepadi, M. D. (2025). Teachers' understanding of implementing inclusion in mainstream classrooms in rural areas. *Education Sciences*, 15(7), 889. <https://doi.org/10.3390/educsci15070889>

[40] Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

[41] Türkiye Maarif Vakıf (2025). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretim programı*. <https://turkiyemaarif.org/view-pdf/168c7bcc93c524.pdf>

[42] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

- [43] Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., & Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644–659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>
- [44] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- [45] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (Erişim tarihi: 18.09.2025). *Uyruğa göre yabancı öğrenci sayıları (2024-2025 öğretim yılı verileri)*. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- [46] Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83, 101331. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101331>

Extended Abstract

The concept of inclusive education was initially defined within the scope of special education and the inclusion of students with disabilities. However, today it has evolved into an approach that values and addresses all forms of diversity within the classroom (Ainscow, 2005; Messiou et al., 2016). In other words, since each student has different interests, needs, and learning characteristics, planning and implementing instruction according to these differences is essential for ensuring inclusion. The literature shows that teacher candidates' knowledge and perceptions of inclusive education are often shaped through practical experiences; however, due to a lack of pedagogical knowledge and limited professional development, they struggle to implement inclusive practices effectively in the classroom (Mazzuki, 2025). Similarly, although teachers' attitudes toward inclusive education are generally positive, classroom practices remain inadequate due to curricular constraints, insufficient pedagogical skills, and challenges in managing diversity (Sepadi, 2025). This situation also persists in higher education. Studies with university instructors have revealed that, despite strong beliefs and positive attitudes toward inclusive education, instructors consider themselves insufficient in practice due to infrastructural and material limitations (Atanasova & Papen, 2025). Consequently, it can be stated that the effective implementation of inclusive education depends on multiple variables, including instructors' attitudes and beliefs, pedagogical knowledge, professional development, institutional support, and the availability of adequate materials.

However, the challenges of implementing inclusive pedagogy are not limited to general education contexts but are also evident in the field of teaching Turkish as a foreign language (Bozan & Çelik, 2021; Kılıç Avan & Kalenderoğlu, 2020). In second or foreign language education, where learners represent a wide range of linguistic, cultural, and socio-economic backgrounds, inclusive approaches become even more crucial. Turkish Teaching Centers (TÖMER) are among the institutions where this diversity is most visible. Students from various countries and learning backgrounds come together in these settings, making inclusion not merely a pedagogical preference but a necessity for ensuring the quality and equity of Turkish language education.

Despite their growing numbers and significance in higher education, TÖMERs face numerous structural and pedagogical challenges. Boylu and Başar (2016) conducted a multidimensional analysis of these institutions. They found that there is no overarching organizational structure, each institution follows its own curriculum, there is no standardized Turkish proficiency exam, and instructors' professional competencies vary greatly. Similarly, Işcan (2020) identified issues such as limited teacher qualifications, insufficient consideration of student needs, and inadequate integration of technology into the instructional process. These findings suggest that, although TÖMERs have become increasingly important within universities, institutional policies that promote inclusion have not been sufficiently developed.

Based on this context, the present study aims to explore the perspectives of instructors working at TÖMERs on inclusive education in teaching Turkish as a foreign language. The study was designed using a qualitative descriptive research approach. The participants consisted of 14 instructors from various universities, coded as Ö1 to Ö14. Only one participant was male, and the others were female. Their professional experience ranged from five to ten years. Data were collected through a semi-structured interview form consisting of 11 open-ended questions. The questions aimed to identify instructors' knowledge, awareness, practices, challenges, and areas for improvement regarding inclusive language teaching. The collected data were analyzed using content analysis, and several strategies were employed to ensure validity and reliability. Expert opinions were obtained during the preparation of the interview form, and member checking was conducted with two participants (Merriam, 2009). Direct quotations were

included to enhance transparency. The analysis revealed four main themes: “knowledge and awareness regarding inclusive language teaching,” “implementation,” “inclusive classroom climate and challenges,” and “areas for improvement.” The findings indicate that instructors working at TÖMERs generally have a high level of awareness of inclusive language teaching; however, institutional support remains insufficient. Although instructors design classroom activities to recognize individual differences, promote empathy, and foster cultural interaction, these efforts largely depend on the personal initiative of students. The absence of institutional policies makes it difficult to establish sustainable and systematic inclusive practices.

These results are consistent with the broader literature, which emphasizes the necessity of combining individual effort with institutional support for successful inclusion. Bhowmik, Walker and Bryant (2023) argue that institutional support plays a critical role in the effectiveness of inclusive practices. Institutions need to provide professional development opportunities, guidance in areas of uncertainty, and a collaborative culture that empowers teachers to implement inclusive approaches effectively (Gersten et al., 2001; Wang et al., 2015; Billingsley & McLeskey, 2014). The present study similarly reveals that TÖMERs lack an institutional framework for inclusion, leaving instructors to manage the process independently.

Another significant finding of the study concerns the inadequacy of teaching materials. The absence of adapted materials for students with physical disabilities is one of the most striking issues. Most materials fail to address the diverse needs of different sensory modalities and learning styles, resulting in unequal access to learning opportunities. Additionally, the study found that the textbooks used in Turkish as a foreign language classrooms do not sufficiently reflect cultural diversity. Zhang (2024) similarly found that foreign language textbooks often emphasize certain dominant cultures, leading to imbalanced cultural representation. This limitation prevents learners from developing intercultural awareness and understanding language as a medium of global communication.

In conclusion, the study demonstrates that inclusive language teaching at TÖMERs is still in a developmental stage. The main challenges include the lack of materials for students with special needs, insufficient pedagogical and professional training for instructors, limited institutional support,

and the inadequate representation of cultural diversity in teaching resources. The participants emphasized that inclusion should be organized under an institutional framework within TÖMERs. They suggested that materials should be designed according to inclusive principles, that psychosocial support should be provided, and that in-service training opportunities should be developed for instructors to address the needs of all learners better.

Overall, this study indicates that developing inclusive practices in teaching Turkish as a foreign language requires a multidimensional and systemic approach. Inclusive education should not rely solely on individual instructors' efforts but must be supported by institutional policies and national strategies. Systematic reforms, professional development initiatives, and the creation of accessible and culturally diverse materials will strengthen inclusive language teaching and contribute to establishing a more equitable and effective environment for learning Turkish as a world language.

Mısırlı Öğrencilerin Gözünden Türk Dizi ve Filmlerinin Dil ve Kültür Öğrenimine Etkisi

Handan ÇELİK¹

Hilal GÜRLER²

Selçuk GÜRLER³

Öz

Bu çalışma, Mısır'daki Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen B2 ve üzeri seviyelerdeki Mısırlı Arap öğrencilerin Türk dizi ve filmlerini izleme alışkanlıklarının Türkçe öğrenme süreçlerine ve Türkiye ile Türk kültürü hakkındaki algılarına etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, 52 katılımcıyla (44 kadın, 8 erkek) gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı nitel bir yaklaşımla yürütülmüştür. Görüşmelerde katılımcıların Türk dizisi/filmi izleme sıklıkları, tercih ettikleri yapımlar, izleme yöntemleri (Türkçe, alt yazılı vb.), dizilerin/filmlerin Türkçe öğrenmeye genel etkisi, hangi dil becerilerine (konuşma, dinleme, okuma, yazma) katkı sağladığı, kelime, atasözü, deyim gibi söz varlığı unsurlarının gelişimine etkisi, dil bilgisi gelişimine katkısı, öğrenilen kelime ve kalıpların günlük hayatta kullanımı, izlerken karşılaşılan zorluklar, not alma alışkanlıkları ve dizilerden/filmlerden edinilen spesifik kelime/kalıplar sorgulanmıştır. Ayrıca, dizilerin/filmlerin katılımcılarda Türkiye ve Türk kültürü hakkında bıraktığı olumlu ya da olumsuz izlenimler de ayrıntılı olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Türk dizi ve filmlerinin Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğreniminde önemli bir motivasyon kaynağı olduğunu, özellikle dinleme ve konuşma becerileri ile söz varlığı gelişimine kayda değer katkılar sağladığını göstermektedir. Kültürel etkileşim açısından ise dizi ve filmlerin Türkiye ve Türk kültürü hakkında daha derinlemesine bir anlayış ve çoğunlukla olumlu bir algı oluşturduğu ancak bazı durumlarda yanlış ya da abartılı kültürel temsillerin de algıyı etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türk dizi ve filmleri, dil öğrenimi, kültürel etkileşim, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi.

¹ Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, handancelik@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1125-5386

² Dr. Öğretim Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (KTO KAR-DİL), hilal.gurler@karatay.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7553-1143

³ Okutman, Yunus Emre Enstitüsü, selcuk.gurler@yee.org.tr, ORCID: 0009-0004-0367-9589

Kaynak gösterme: Çelik, H., Gürler, H. ve Gürler, S. (2026). Mısırlı öğrencilerin gözünden Türk dizi ve filmlerinin dil ve kültür öğrenimine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 543-568.

Geliş tarihi: 03.07.2025 – Kabul tarihi: 11.03.2026 Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i2009

The Impact of Turkish TV Series and Films on Language and Culture Learning Through the Eyes of Egyptian Students

Abstract

This study aims to examine how the viewing habits of Turkish TV series and films influence the Turkish language learning processes and perceptions of Turkey and Turkish culture among Egyptian Arab students at the B2 level and above studying Turkish at the Yunus Emre Institute in Egypt. The research was conducted using a qualitative approach through semi-structured interviews with a total of 52 participants (44 female, 8 male). The interviews explored the participants' frequency of watching Turkish series/films, their preferred productions, viewing methods (in Turkish, with subtitles, etc.), the overall impact of the series/movies on Turkish language learning, the specific language skills (speaking, listening, reading, writing) to which they contribute, the impact on the development of vocabulary elements such as words, proverbs, and idioms, the contribution to grammar development, the use of learned words and expressions in daily life, challenges faced while watching, note-taking habits, and specific words/phrases acquired from the series/films. In addition, the positive or negative impressions the series/films created about Turkey and Turkish culture were also examined in detail. The findings reveal that Turkish TV series and movies are a significant source of motivation for Egyptian students in learning Turkish, providing notable contributions particularly to listening and speaking skills as well as vocabulary improvement. In terms of cultural interaction, the series and films generally lead to a deeper understanding and mostly positive perception of Turkey and Turkish culture; however, in some cases, inaccurate or exaggerated cultural representations may also influence their perceptions.

Keywords: *Turkish TV series and films, language learning, cultural interaction, learning Turkish as a foreign language.*

Giriş

Küreselleşmenin hız kazandığı günümüzde yabancı dil öğrenimi, yalnızca dilsel becerilerin geliştirilmesini değil, aynı zamanda hedef dile ait kültürün tanınmasını ve kültürlerarası anlayışın güçlendirilmesini sağlayan önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Türkçe zengin tarihi ve kültürel mirası, stratejik konumu, öğrencilere sunduğu imkânların da etkisiyle dünya genelinde öğrenimine duyulan ilginin giderek arttığı dillerden biridir. Dil öğretim sürecinde ders kitapları ve sınıf içinde yapılan etkinliklerin yanı sıra otantik materyallerin kullanımı ve resmî olmayan öğrenme ortamları dil edinimini destekleyen önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türk dizi ve filmleri gibi popüler kültür ürünleri, özellikle görsel-işitsel materyallerin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkileri üzerine yapılan uluslararası çalışmaların da işaret ettiği üzere (Jin, 2024; Sánchez-Auñón vd., 2023), Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hem bir motivasyon kaynağı hem de kültürel bir aktarım aracı olarak dikkat çekmektedir.

Son yıllarda Türk dizi ve filmleri Orta Doğu, Balkanlar, Kuzey Afrika ve Latin Amerika gibi geniş coğrafyalarda büyük bir izleyici kitlesine ulaşmış, Türkiye'nin imajını ve Türk kültürünü dünyaya tanıtmada önemli bir rol üstlenmiştir. Türk (2024), Türk dizilerinin kültürel bağlamda dünyadaki etkilerini detaylı bir şekilde inceleyerek bu yapımların bir yumuşak güç unsuru olarak nasıl işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Hayajneh ve İnan (2015), özellikle Arap coğrafyasında Türk dizilerinin artan etkisine dikkat çekerek bu dizilerin sadece birer eğlence aracı olmanın ötesinde, kültürel ve sosyal değişimleri tetikleyici bir rol oynadığını belirtmektedir. Bu durum, aynı zamanda Türkçeye olan ilgiyi de artırmış, pek çok kişinin dil öğrenme serüvenine başlamasına veya mevcut dil becerilerini geliştirmesine zemin hazırlamıştır. Mısır da kültürel ve tarihi bağları güçlü olan bir ülke olarak Türk dizilerinin yoğun ilgi gördüğü coğrafyalardan biridir. Mısırlı Arap öğrenciler arasında Türk dizi ve filmlerini izleme alışkanlığının yaygınlaşması, bu materyallerin Türkçe öğrenme süreçlerine ve Türkiye ile Türk kültürü hakkındaki algılara olan etkilerinin kapsamlı olarak incelenmesini önemli hâle getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalar, dizi ve filmlerin dinleme ve konuşma becerileri ile söz varlığı gelişimine katkılarını vurgulamaktadır (Yaman ve Arslan, 2022; Yılmaz ve Irşi, 2017). Görsel ve işitsel unsurların birleşimi, öğrencilerin bağlam içerisinde kelimelerin

ve ifadelerin anlamlarını kavramalarına yardımcı olmakta, telaffuz ve tonlama gibi unsurların pekiştirilmesine olanak tanımaktadır. Örneğin Demirel (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözünden Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme sürecindeki rolünü incelemiş ve bu materyallerin özellikle dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Dursun (2017), film kullanımının öğrencilerin anlama becerisi üzerindeki etkisine odaklanmış ve bu materyallerin anlama kapasitesini artırdığını saptamıştır. İşcan ve Delen'in (2017) "Selvi Boylum Al Yazmalım" filmi örneği üzerinden yaptıkları çalışma da filmlerin kelime dağarcığını zenginleştirmede ve kültürel kavrayış sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Boylu ve Başar (2015) tarafından İran örneğinde yapılan çalışma da televizyon aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğreniminin mümkün olduğunu ve bu materyallerin dil öğrenimine önemli katkılar sağladığını göstermektedir. Dizilerde ve filmlerde kullanılan günlük konuşma dili, öğrencilerin doğal dil kalıplarını öğrenmelerini sağlayarak iletişimsel yeterliliklerini artırmaktadır. Yaman ve Arslan (2023), Kazakistan örneği üzerinden yaptıkları çalışmada, Türk dizi ve filmlerinin özellikle söz varlığı ve iletişim becerileri üzerinde olumlu etkilerini ortaya koymuştur.

Dizi ve filmlerin dil öğrenimine katkılarının yanı sıra kültürel aktarım boyutu da oldukça önemlidir. Çünkü dil öğretimi aynı zamanda kültür aktarımıdır. Dizi ve filmler Türkiye'nin yaşam tarzı, sosyal ilişkileri, gelenekleri, değerleri ve coğrafyası hakkında bilgiler sunarak izleyicilerde bir kültürel farkındalık oluşturmaktadır (Yılmaz ve Irşi, 2017). Bu farkındalık, öğrencilerin hedef kültürü daha iyi anlamalarına ve dolayısıyla dil öğrenimine daha fazla motive olmalarına yardımcı olabilir. İşcan (2017a) ve İşcan (2017b), filmlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak nasıl kullanılabileceğine dair önemli değerlendirmeler sunmuştur. Güneyli (2021) de sinemanın, dilsel öğretilerin yanı sıra kültürel öğretiler temelinde de bir öğrenme ve öğretme aracı olabileceğini belirtmiştir. Elsıkma (2019), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesiyle, bu materyallerin kültürel farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Kırbaş (2022), Balkanlar örneği üzerinden yaptığı değerlendirmede, Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine kültürel katkılarının yanı sıra, Türkiye algısını da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Arık ve Çelik (2019) ise Orta Asya'daki Türk devletlerinde (Kırgızistan örneği) Türk dizilerinin Türkçe öğrenmeye etki-

lerini inceleyerek kültürel yakınlığın dil öğrenimini destekleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmanın amacı, Mısır'daki Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Türkçe öğrenen B2 ve üzeri seviyedeki Mısırlı Arap öğrencilerin Türk dizi ve filmlerini izleme alışkanlıklarının Türkçe öğrenme süreçlerine ve Türkiye ile Türk kültürü hakkındaki algılarına etkisini derinlemesine incelemektir. Araştırma, bu materyallerin dil becerileri üzerindeki somut katkılarını, özellikle de dinleme, konuşma ve söz varlığı gelişimine olan etkilerini ayrıntılı olarak ele almayı hedeflemektedir. Aynı zamanda, Türk dizi ve filmlerinin kültürel aktarım aracı olarak nasıl işlev gördüğü, olumlu veya olumsuz izlenimler bırakıp bırakmadığı ve Türkiye algısını nasıl şekillendirdiği de bu araştırmanın temel odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Bu kapsamlı incelemeyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ve kültürlerarası iletişimin önemine dair bilgiler sunularak alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli benimsenmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımları olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk dizi ve filmlerinin dil ve kültür öğrenimine etkisinin belirlenmesi amacıyla bu yöntem kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde B2 ve üzeri seviyelerde öğrenim görmekte olan 52 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı Mısırlı olup ana dilleri Arapçadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

	Demografik Bilgiler	Sıklık
Cinsiyet	Kadın	44
	Erkek	8
	Toplam	52
Yaş	18-21	12

	22-25	27
	26-29	9
	30+	4
	Toplam	52
Meslek	Öğrenci	23
	Müşteri temsilcisi	6
	Tercüman	5
	Ev hanımı	3
	Öğretmen	3
	Tur rehberi	3
	Satış danışmanı	3
	İnsan kaynakları	2
	Avukat	2
	Muhasebeci	1
	Yönetici	1
	Toplam	52
Seviye	B2	14
	C1	31
	C2	7
	Toplam	52

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %84,6'sının kadın (n=44) ve %15,4'ünün erkek (n=8) olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında katılımcıların %51,9'unun (n=27) 22–25 yaş aralığında olduğu, bunu sırasıyla 18–21 yaş (%23,1), 26–29 yaş (%17,3) ve 30 yaş ve üzeri (%7,7) gruplarının takip ettiği belirlenmiştir. Meslek dağılımı incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının öğrencilerden oluştuğu (%40,4) görülmekte olup bunu müşteri temsilcisi (%11,5) ve tercüman (%9,6) gibi meslek grupları izlemektedir. Ayrıca ev hanımı, öğretmen, tur rehberi ve satış danışmanı gibi farklı meslek gruplarına mensup katılımcılar da örneklemde yer almaktadır. Dil düzeyleri açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların %59,6'sının (n=31) C1, %26,9'unun (n=14) B2 ve %13,5'inin (n=7) C2 seviyesinde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere cinsiyet, yaş, meslek ve Türkçe seviyesi ile ilgili bilgiler sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise Türk dizisi ve filmi izleyip izlemedikleri, izliyorlarsa hangi dizi/filmi izledikleri, dizi/film izleme yöntemleri, dizi/filmlerin Türkçe öğrenmeye olan etkisi; dizi/filmlerin dil becerilerine, söz varlığına ve dil bilgisine katkı sağlayıp sağlamadığı, dizi/filmlerden öğrendiği kelime ve kalıpları kullanma durumları, dizi/filmlerden öğrendiği kelime ve kalıpların neler olduğu, dizi/filmlerin Türkiye ve Türk kültürü hakkında bıraktığı olumlu ya da olumsuz etkilere yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunda yer alan bu açık uçlu sorularla öğrencilerin Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenimine etkisiyle ilgili düşüncelerine yönelik kapsamlı veriler toplanması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinin asıl amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada geçerliğin sağlanması için araştırma sürecine dair yapılanlar ifade edilmiş ve ulaşılan sonuçlar tablolar hâlinde gösterilmiştir. Güvenirliğin sağlanması için ise soruların hazırlanması ve tabloların oluşturulmasında iki uzmanın (Türkçe eğitimi alanında) görüşüne başvurulmuştur. Öğrencilerin yanıtları iki uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve elde edilen kodlamalar karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyi, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği “güvenirlik = uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı)” formülü ile hesaplanmıştır.

Bu kapsamda yapılan değerlendirmede, araştırmada elde edilmiş olan toplam 796 birim veri üzerinden gerçekleştirilen kodlamalarda 669 uzlaşma ve 127 uzlaşmama durumu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır ($669 / (669 + 127) = 0,84$). Bu oran, sosyal bilimler alanında kabul edilen %70'lik güvenilirlik eşiğinin üzerinde yer almakta olup araştırma bulgularının güvenilirliğini desteklemektedir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Mısırlı öğrencilerin Türk dizi ve filmleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

1. Katılımcıların Türk Dizi ve Filmlerini İzleme Durumlarına İlişkin Bulgular

Çalışmanın katılımcılarının Türk dizi ve filmlerini izleyip izlememe durumlarına, izleyenlerin gerekçelerini sunmalarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. *Katılımcıların Türk dizisi/filmi izleyip izlemediklerine dair bilgiler*

Dizi/film izleme	Sıklık	Yüzde	Gerekçe
Evet	47	90,39	Türkçe öğrenmek Türkçeyi geliştirmek Güzel vakit geçirmek, eğlenmek Türkçe sevgisi Türk kültürünü öğrenmek Türk dizilerini başarılı bulmak
Bazen	4	7,69	Vakti yok Hepsinin birbirine benzemesi
Hayır	1	1,92	Vakti yok
Toplam	52	100	

Tablo 2’ye bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%90,39) Türk dizisi/filmi izlediği tespit edilmiştir. Katılımcılar (K) Türk dizisi/filmi izlemelerinde Türkçeyi öğrenmek ve geliştirmek, güzel vakit geçirmek, Türkçe sevgisi gibi nedenlerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “Evet, eğlenmek ve Türkçe öğrenmek için” (K9)
- “Evet Türk kültürünü öğrenmek” (K49)
- “Evet. Türk dizileri çok başarılı” (K5)

2. Katılımcıların İzlemeyi Tercih Ettikleri Dizi ve Filmlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın katılımcılarının izlemeyi tercih ettikleri Türk dizi ve filmlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların izledikleri dizi ve filmlere dair bilgiler

Dizi/Film	Sıklık	Yüzde	Dizi/Film	Sıklık	Yüzde
Çukur	10	19,23	Aşk Sana Benzer	1	1,92
Söz	9	17,31	Aşk Tesadüfleri Sever	1	1,92
Uzak Şehir	9	17,31	Aşk Yeniden	1	1,92
Leyla	8	15,38	Babam ve Oğlum	1	1,92
Bir Gece Masalı	6	11,54	Bir İstanbul Meselesi	1	1,92
Hudutsuz Sevdâ	6	11,54	Çalıkuşu	1	1,92
Sen Anlat Karadeniz	5	9,62	Diriliş Ertuğrul	1	1,92
Kıralık Aşk	4	7,69	Duy Beni	1	1,92
Deha	4	7,69	Esaret	1	1,92
Kırgın Çiçekler	4	7,69	Gümüş	1	1,92
Kızıl Goncalar	4	7,69	Güzel Köylü	1	1,92
Muhteşem Yüzyıl	4	7,69	Hababam Sınıfı	1	1,92
Yedinci Koğuştaki Mucize	3	5,77	Halam Geldi	1	1,92
Ayla	3	5,77	İhlamlar Altında	1	1,92
Ezel	3	5,77	İçerde	1	1,92
Kurtlar Vadisi	3	5,77	Kara Para Aşk	1	1,92
Teşkilat	3	5,77	Kızılıcak Şerbeti	1	1,92
Yargı	3	5,77	Kimse Bilmez	1	1,92
Aşk 101	2	3,85	Kocamın Ailesi	1	1,92
Aşk Memnu	2	3,85	Kuzey Güney	1	1,92
Ateş Kuşları	2	3,85	Masumlar Apartmanı	1	1,92
Güneşin Kızları	2	3,85	Payitaht Abdülhamit	1	1,92
Kırmızı Oda	2	3,85	Sahipsizler	1	1,92
Kuruluş Osman	2	3,85	Sandık Kokusu	1	1,92
Mucize Doktor	2	3,85	Siyah Kalp	1	1,92
Siccin	2	3,85	Şakir Paşa	1	1,92
Vatanım Sensin	2	3,85	Umutsuz Ev Kadınları	1	1,92
Adım Farah	1	1,92	Yalan	1	1,92
Aşk Laftan Anlamaz	1	1,92	Yaprak Dökümü	1	1,92
Aşk Mantık İntikam	1	1,92	Yol Arkadaşım	1	1,92

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların en çok ‘Çukur’, ‘Söz’, ‘Uzak Şehir’ ve ‘Leyla’ dizilerini izledikleri görülmektedir. “Çukur”, “Söz” ve “Leyla” dizisi televizyonda önceki yıllarda (Çukur: 2017-2021; Söz: 2017-2019; Leyla: 2024-2025) gösterime girmiş olan ve araştırma esnasında TV’de herhangi bir kanalda gösterimde olmayan dizilerdendir. Bu durum öğrencilerin eski dizileri internet üzerinden izlediği anlamında yorumlanabilmektedir. “Uzak Şehir” ise hâlen televizyonda yayın hayatına devam etmektedir. Yine “Bir Gece Masalı”, “Hudutsuz Sevda” ve “Sen Anlat Karadeniz” dizilerinin de izlenme oranının yüksek olduğu görülmektedir. Tabloya genel olarak bakıldığında ise dizi çeşitliliğinin oldukça fazla olması dikkat çekmektedir.

3. Katılımcıların Dizi/Filmleri İzleme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Çalışmanın katılımcılarının Türk dizi ve filmlerini izlerken hangi yöntemleri kullandıklarına ilişkin bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların dizi/film izleme yöntemleri

Yöntem	Sıklık	Yüzde
Sadece Türkçe seslendirme	32	61,54
Türkçe seslendirme+ Arapça alt yazı	19	36,54
Arapça dublajlı	1	1,92
Toplam	52	100

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun dizi/filmleri genellikle (%61,54) orijinal hâllerleriyle yani Türkçe seslendirmeye izledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin B2 ve üstündeki seviyelerde öğrenim görmelerinin bu durum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca Arapça alt yazı kullanan öğrenciler (%36,54) de bulunmaktadır. Arapça dublajlı olarak izleyen yalnızca bir katılımcının (%1,92) bulunması, katılımcıların büyük çoğunluğunun Türkçe dil girdisine doğrudan maruz kalmayı tercih ettiğini ve dizi/filmleri öğrenme sürecini destekleyen bir araç olarak kullandıklarını düşündürmektedir.

4. Katılımcıların Dizi ve Filmlerin Türkçe Öğrenmeye Olan Etkisi Üzerine Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenme sürecine katkılarına dair görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe öğrenmeye olan etkisi üzerine düşünceleri

Dizi/Filmlerin Türkçe Öğrenmeye Etkisi	Sıklık	Yüzde
Doğru telaffuzu öğrenmek	6	11,54
Günlük hayattaki kelimeleri öğrenmek	6	11,54
Anlamayı geliştirmek	5	9,62
Doğru cümle kurmayı öğrenmek	5	9,62
Konuşma pratiğini öğrenmek	5	9,62
Yeni kelimeler öğrenmek	5	9,62
Türk kültürünü tanımak	3	5,77
Kelimelerin akılda daha iyi kalmasını sağlamak	2	3,85
Konuşma cesareti vermek	1	1,92
Türkçeyi hızlı öğrenmeyi sağlamak	1	1,92
Türkiye'yi ve Türkçeyi sevmek	1	1,92
'Faydalı' olarak belirtip gerekçe yazmayanlar	12	23,06
Toplam	52	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların Türk dizi ve filmlerinin Türkçe öğrenimine çeşitli yönlerden katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların en yüksek oranda 'faydalı' olduğunu belirtip herhangi bir gerekçe yazmayanlardan (%23,06) oluştuğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra doğru telaffuzu öğrenmek (%11,54) ve günlük hayatta kullanılan kelimeleri öğrenmek (%11,54) en sık ifade edilen katkılar arasında yer almaktadır. Anlamayı geliştirme (%9,62), doğru cümle kurmayı öğrenme (%9,62), konuşma pratiğini geliştirme (%9,62) ve yeni kelimeler öğrenme (%9,62) de benzer oranlarda dile getirilen görüşlerdir. Türk kültürünü tanıma (%5,77) ve kelimelerin akılda daha iyi kalmasını sağlama (%3,85) ise daha düşük oranlarda ifade edilmiştir. En düşük oranda belirtilen katkılar ise konuşma cesareti verme (%1,92), Türkçeyi hızlı öğrenmeyi sağlama (%1,92) ve Türkiye'yi ve Türkçeyi sevmek (%1,92) olmuştur. Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “Pozitif etki. Türk kültürünü daha iyi tanımak” (K1)
- “Evet. Doğru telaffuz için faydalı” (K4)
- “Evet hızlı öğrenmemi sağladı.” (K20)
- “Evet günlük kullanılan kelimeler için” (K22)
- “konuşma cesareti verdi” (K29)
- “Evet kelimeler ve cümleler daha akılda kalıcı oluyor” (K44)

5. Katılımcıların Dizi ve Filmlerin Türkçe Dil Becerilerine Katkısına İlişkin Bulgular

Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe dil becerilerine katkısına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe dil becerilerinden hangisine katkı sağladığına yönelik düşünceleri

Dil becerisi	Sıklık	Yüzde
Dinleme	46	88,46
Konuşma	36	69,23
Okuma	5	9,62
Yazma	5	9,62

Tablo 6’ya bakıldığında öğrencilerin dizi/filmlerin Türkçe dil becerilerinden en çok dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Az sayıda da olsa okuma ve yazma becerilerinden bahseden öğrencilerin de bulunduğu belirlenmiştir. Dinleyerek kendi dinleme becerilerini geliştirdikleri, dizi/filmlerdeki konuşma pratikleriyle de konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır.

6. Katılımcıların Dizi ve Filmlerin Türkçe Dil Bilgisi Gelişimine Katkısına İlişkin Bulgular

Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe dil bilgisi gelişimine katkısına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe dil bilgisi gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığına dair düşünceleri

Dil bilgisine katkı sağlama durumu	Sıklık	Yüzde	Gerekçe
Evet	21	40,38	Türkçenin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını görmek Doğru cümle kurmak Fiilleri kullanmayı öğrenmek Konuları pekiştirmek
Biraz	8	15,38	Türkçeyi düzgün kullanmamaları
Hayır	23	44,22	Sokak dili kullanmaları Düzgün Türkçe kullanmamaları Kurallara göre konuşmamaları Hızlı ve argo konuşmaları
Toplam	52	100	

Tablo 7’ye göre 23 öğrencinin dizi ve filmlerin Türkçe dil bilgisinin gelişimine katkı sağlamadığını düşündüğü görülmektedir. Buna gerekçe olarak da dizi/filmlerde sokak dilini kullanmaları, düzgün Türkçe kullanmamları, kurallara uygun konuşmamaları, hızlı ve argo konuşmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun aksine 21 öğrenci ise Türkçenin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını görmek, doğru cümle kurmak, fiilleri kullanmayı öğrenmek ve konuları pekiştirmek açısından dil bilgisi gelişimine katkı sağladığına yönelik düşüncelerini iletmışlerdir. “Biraz” olarak belirten öğrenciler de yine dizi/filmlerde düzgün Türkçe kullanılmadığına yönelik ifadeler kullanmışlardır.

Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “Hayır, çünkü düzgün Türkçe konuşmuyorlar” (K17)
- “Hayır çünkü sokak dili” (K26)
- “Evet pratik olarak görüyoruz” (K29)
- “Evet doğru cümle kurmak için” (K50)

7. Katılımcıların Dizi ve Filmleri İzlerken Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların dizi ve filmleri izlerken yaşadıkları zorlanma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların dizi ve film izlerken anlamada zorlanma durumları

Dizi/film izlerken zorlanma durumları	Sıklık	Yüzde	Gerekçe
Evet	10	19,23	Hızlı konuştukları zaman Tarihi dizilerde İlk seviyelerde Uzun cümleler varsa Şiveli konuşmalarda Yeni kelime sayısı çoksa
Bazen	11	21,15	Hızlı konuştukları zaman Yeni kelime çok olduğunda Deyimler çok olduğunda
Hayır	31	59,62	Zorlanmıyor
Toplam	52	100	

Tablo 8’e bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun dizi/film izlerken anlamada zorlanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin B2 ve üstündeki seviyelerde olmasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Zorlandığını ifade eden öğrenciler de dizi/filmlerde hızlı konuşulması, tarihî dizilerde farklı kelimelerin kullanılması, uzun cümleler ve şiveli konuşmaların bulunması gibi gerekçeleri ifade etmiştir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “İlk başlarda evet ama şimdi hayır” (K2)
- “Tarihi diziler zor” (K14)
- “Uzun cümleler olursa zorlanıyorum” (K47)

8. Katılımcıların Dizi ve Filmlerin Türkçe Söz Varlığına Katkısına İlişkin Bulgular

Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe söz varlığına katkısına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkçe kelime, atasözü, deyim gibi söz varlığı unsurlarına katkı sağlayıp sağlamadığına dair düşünceleri

Diz/filmlerin söz varlığına katkı sağlama durumu	Sıklık	Yüzde	Gerekeçe
Evet	51	98,08	Yeni atasözü ve deyimler öğretmesi Yeni kelimeler öğretmesi Türk kültürünü yansıtması Türklerin günlük hayatını yansıtması Konuşmayı geliştirmesi Kalıcı öğrenmeyi sağlaması
Hayır	1	1,92	Sebep yok
Toplam	52	100	

Tablo 9’a bakıldığında öğrencilerin dizi ve filmlerin yeni kelime, atasözü ve deyimleri öğretmesi, Türk kültürünü yansıtması gibi gerekçelerle söz varlığı unsurlarının gelişimine katkı sağladığına dair görüşlerinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca günlük hayatta kullanılan kelime ve kalıpları öğretmesi, konuşmayı geliştirmesi ve kelimelerin kalıcı öğrenilmesini sağlaması gibi etkileri ile ilgili de görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “Evet yeni atasözü ve deyimler öğreniyoruz” (K3)
- “Evet. Kalıcı kelime öğrenmeyi sağlama” (K2)
- “Evet, konuşmamız geliyor” (K9)
- “Evet. Türk kültürünü yansıtıyor” (K51)

Katılımcıların söz varlığı içerisinde değerlendirilen kelime ve kalıpları ne kadar kullandıklarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların dizi ve filmlerden öğrendikleri kelime ve kalıpları kullanma durumları

Dizi/filmlerden öğrendikleri kelime ve kalıpları kullanma durumları	Sıklık	Yüzde
Evet	40	76,92
Bazen	7	13,46
Hayır	5	9,62
Toplam	52	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğrencilerin %76,92’lik önemli bir kısmı dizi ve filmlerden öğrendikleri kelime ve kalıpları; günlük yaşamlarında Türkçe konuşurken kullandıklarına dair görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların dizi ve filmleri izlerken öğrenmek istedikleri/ilke kez duydukları kelime ve kalıpları not alma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların dizi/film izlerken kelime ve kalıpları not alma durumları

Dizi/film izlerken not alma durumları	Sıklık	Yüzde
Evet	20	38,46
Bazen	14	26,92
Hayır	18	34,62
Toplam	52	100

Tablo 11’e göre öğrencilerin dizi/film izlerken not alma durumları incelendiğinde *evet*, *hayır* ve *bazen* cevaplarının birbirine yakın oranda ifade edildiği görülmektedir.

Söz varlığı gelişimine yönelik katılımcılardan dizi/film izlerken öğrendikleri kelime ve kalıpları yazmaları istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar

neticesinde katılımcıların dizi/filmlerden öğrendikleri kelime ve kalıplara ilişkin bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların dizi ve filmlerden öğrendiği kelime ve kalıplar

Kelime ve kalıplar	Sıklık	Yüzde
kına gecesi	6	11,54
kız isteme	6	11,54
tuzlu kahve	5	9,62
altın günü	3	5,77
bazı küfürler	2	3,85
çay demlemek	2	3,85
sefalar getirdin	2	3,85
Allah belanı versin	1	1,92
anca beraber kanca beraber	1	1,92
annesinin kuzusu	1	1,92
Asayiş berkemal	1	1,92
Ateş olmayan yerden duman çıkmaz	1	1,92
Ayasofya Camisi	1	1,92
baskın	1	1,92
bayram âdetleri	1	1,92
Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır	1	1,92
Bir insan yedisinde neyse yetmişinde odur	1	1,92
Can boğazdan gelir	1	1,92
delirtme beni	1	1,92
dilinin ucuna gelmek	1	1,92
dört dörtlük	1	1,92
dörtlüğe gelmek	1	1,92
laf atmak	1	1,92
düş yakamdan	1	1,92
el öpmek	1	1,92
elinden geleni ardına koymamak	1	1,92
fırça atmak	1	1,92
fırçalamak	1	1,92
geçmiş olsun	1	1,92
halay çekmek	1	1,92
harbi	1	1,92
helva kavurmak	1	1,92
hem suçlu hem güçlü	1	1,92
inşaat firması	1	1,92
kanka	1	1,92
Karnım zil çalıyor	1	1,92

Kırk bin kere maşallah	1	1,92
komutan	1	1,92
kusura bakma	1	1,92
on parmağında on marifet	1	1,92
paramparça	1	1,92
poz kesmek	1	1,92
simit	1	1,92
ayran	1	1,92
sinirim tepemde	1	1,92
su gibi git gel	1	1,92
sus pus olmak	1	1,92
Tanrı misafiri	1	1,92
ufak tefek	1	1,92
umurumda değil	1	1,92
vefa	1	1,92
zeybek	1	1,92

Tablo 12'ye bakıldığında öğrencilerin dizi/filmlerden kına gecesi, kız isteme, tuzlu kahve ve altın günü gibi geleneksel ifadeleri yoğun şekilde öğrendikleri görülmektedir.

9. Katılımcıların Dizi ve Filmlerin Türkiye ve Türk Kültürüne Etkisine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların dizi ve filmlerin Türkiye ve Türk kültürüne etkisine yönelik görüşleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. *Dizi ve filmlerin katılımcılarda Türkiye ve Türk kültürü hakkında bıraktığı olumlu ya da olumsuz etkiler*

Dizi/filmlerin etkisi	Sıklık	Yüzde	Gerekçe
Olumlu	37	71,15	Türk kültürünü öğrenmek Mısır kültürüne benzemesi Türklerin misafirperver olması Türklerin cömert, sıcakkanlı ve yardımsever olması Türk yemeklerinin güzel olması Yaşlılara saygı Türk tarihini tanıtmaları
Hem olumlu hem olumsuz	9	17,31	Müslüman bir devlet olup bunun dizilere yansımaması Sıcakkanlı olmaları ve ırkçı olmaları

Olumsuz	6	11,54	İslam kültürüne uzak olması Alkolün çok tüketilmesi Dizilerdeki gibi romantik bir hayatın olmaması Şiddete özendirilmesi Silahların çok olması
Toplam	52	100	

Tablo 13'e bakıldığında dizi/filmlerin Türkiye ve Türk kültürü hakkında çoğunlukla olumlu etki bıraktığı görülmektedir. Öğrenciler olumlu etkilere yönelik olarak Türk kültürünü tanıtmayı, Türklerin misafirperver, cömert, sıcakkanlı ve yardımsever olması gibi örnekler vermişlerdir. Az sayıda da olsa bazı öğrenciler dizi/filmlerin İslam kültürüne uzak olması, alkol tüketiminin çok olması, şiddete özendirilmesi gibi olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda bazı öğrencilerin cümleleri örnek olarak verilmiştir.

- “*Olumlu etkiler olumsuzdan daha çok. Mesela Türk insanlar özellikle köylerdeki insanlar daha sıcakkanlı, yardımsever olurlar. Bazen meraklı oluyorlar ama güzel bir şekilde yani*” (K1)
- “*Bence olumlu çünkü oraya gitmeden bazı adetler hakkında fikir sahip oldum*” (K4)
- “*Bazen olumlu ve bazen olumsuz. Çünkü bildiğim gibi Türk muhafazakar bir toplum ama diziler tam tersi şekilde sunuyor*” (K27)
- “*Olumsuz çünkü bazı dizilerde kötü şeyler görüyorum*” (K46)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, popüler kültür ürünlerinden özellikle Türk dizi ve filmlerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrenciler üzerindeki çok katmanlı etkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki bu görsel-işitsel materyaller hem dilsel becerilerin gelişimini hem de hedef kültürle ilgili algıların şekillenmesini etkileyen güçlü araçlardır. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%90,39) Türk dizi ve filmlerini izlediği ve bu tercihlerinde Türkçeyi öğrenmek ve geliştirmek, güzel vakit geçirmek ve Türkçeye duyulan ilgi gibi etkenlerin rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Boylu ve Başar'ın (2015) çalışmasında da katılımcıların Türk televizyon kanallarını hem Türkçe öğrenmek hem de eğlenmek amacıyla izledikleri belirlenmiştir. Filmler aracılığıyla dil öğrenme, özellikle eğlenceli ve mo-

tive edici olması nedeniyle dil ediniminde önemli bir tamamlayıcı araçtır (Sánchez-Auñón, Férez-Mora & Monroy-Hernández, 2023). Chan & Chi (2011), dizi ve film gibi popüler medya içeriklerinin, özellikle gençler arasında dil öğrenme motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur. Bu durum öğrencilerin dizi/filmleri sadece dilsel gelişim aracı olarak değil aynı zamanda eğlence, motivasyon ve kültürel keşif bağlamında da değerlendirdiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları, dizilerin özellikle dinleme (%88,46) ve konuşma (%69,23) becerilerinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Boylu ve Başar (2015) ile Kırbaş'ın (2022) çalışmalarının bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, görsel-işitsel girdilerin dil öğrenimi üzerindeki etkisini vurgulayan çok sayıda uluslararası araştırmayla da paralellik göstermektedir (Alejado vd., 2023; Ekinci, 2021). Alt yazılı görsel-işitsel içeriklerin öğrencilerde hem işitsel algıyı hem de kelime kazanımını artırdığına dair sonuçlar, bu çalışmada da benzer biçimde gözlemlenmiştir. Özellikle Türkçe seslendirme ve alt yazı kombinasyonu kullanan öğrencilerin oranı (%36,54), bu yöntemin bilinçli bir öğrenme stratejisi olarak benimsendiğini göstermektedir.

Söz varlığı alanında, öğrencilerin %98,08'i dizi ve filmlerin kelime, deyim ve atasözü öğrenimi üzerinde olumlu etkide bulunduğunu belirtmiş, günlük hayatta da (%76,92) bu ifadeleri kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, Sharwood Smith'in (1993) "input enhancement" kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, dizilerde kelimelerin bağlam içinde doğal biçimde sunulmasının öğrencilerin dikkatini çektiği ve kalıcı öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Benzer şekilde, Kırbaş'ın (2022) araştırmasında da dizi ve filmlerin kelime bilgisi, atasözleri, deyimler ve kalıp ifadeler gibi söz varlığı unsurlarının gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel hedeflerden biri, Türk kültürünün öğrencilere kapsamlı bir şekilde aktarılmasıdır (İşcan, 2011). Bu bağlamda yapılan araştırmada, dizi ve filmlerin Türkiye'ye ve Türk kültürüne yönelik genellikle olumlu algılar oluşturduğu görülmüştür. Katılımcıların %71,15'i kültürel etkileşimi olumlu ya da hem olumlu hem olumsuz olarak değerlendirmiştir. Türklerin misafirperverliği, aile yapısı, gelenekleri gibi unsurlar öğrenciler tarafından kültürel yakınlık duygusu yaratan olumlu faktörler olarak öne çıkmıştır. Ancak dizilerdeki aşırı modernleş-

me, şiddet içeriği, alkol tüketimi gibi unsurlar, özellikle muhafazakâr arka planı olan öğrencilerde eleştirel tepkiler doğurmuştur. Bu durum, kültürel temsillerin doğruluğu ve abartılı sunumlarının dil-kültür bütünlüğüne nasıl etki edebileceği konusundaki tartışmalarla örtüşmektedir (Byram, 2013). Bununla birlikte elde edilen bulgular, Türk dizi ve filmlerinin dil öğrenimine katkı sağlamakla birlikte özellikle dil bilgisi edinimi açısından sınırlı bir etkiye sahip olabileceğini ve bazı durumlarda kültürel unsurların abartılı ya da gerçeklikten uzak biçimde yansıtılmasının öğrencilerin kültürel algılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmanın bulguları, aynı zamanda dizilerin yalnızca bireysel öğrenme süreciyle sınırlı kalmadığını, kültürel diplomasi bağlamında da etkili olduğunu göstermektedir. Balkanlar, Orta Asya ve Kuzey Afrika’da olduğu gibi Mısır’da da Türk dizilerinin bir “yumuşak güç (soft power)” aracı olarak işlev gördüğü (Çapık ve Dulupçu, 2023; Hayajneh ve İnan, 2015; Türk, 2024), Türkçeye ve Türkiye’ye yönelik ilginin artmasına katkıda bulunduğu gözlemlenmiştir.

Öneriler

Yabancı dil öğretiminde görsel-işitsel materyaller sistematik biçimde ders programlarına entegre edilebilir. Türk dizilerinin, dil düzeylerine uygun şekilde alt yazı seçenekleriyle yapılandırılması pedagojik amaçlı kullanılabilirliğini artıracaktır.

Kültürel temsillerde denge sağlanmalı, özellikle yurt dışına ihraç edilen yapımların kültürel çeşitliliği, gerçeklik ve toplumsal değerler açısından daha dengeli olması sağlanmalıdır. Öğrencilerin izledikleri dizilerden elde ettikleri dil girdilerinin sınıf içinde tartışılması, yapılandırılması ve öğretmen rehberliğinde pekiştirilmesi önerilmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma için çalışma grubunun kurumu Yunus Emre Enstitüsünden izin alınmıştır. Ayrıca araştırmada tüm etik kurallara riayet edilmiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulundan 2024/922 sayısı ile etik izni bulunmaktadır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkı Oranı

Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Kaynakça

- [1] Alejado, P. J. I., Alvarez, F. M. A., Alvarez, L. M. E., & Marcia, R. L. (2023). Investigating the effectiveness of Korean dramas with English subtitles on the English language competence of students. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(04), 2080-2084. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i4-12>
- [2] Arık, İ. ve Çelik, F. (2019). Türk dizilerinin Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinde Türkçe öğrenmeye etkisi (Kırgızistan örneği). *Journal of International Social Research*, 12(64), 677-691. <https://doi.org/10.17719/JISR.2019.3389>
- [3] Boylu, E. ve Başar, U. (2015). Televizyondan yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir durum tespiti çalışması: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 401-414. <https://doi.org/10.18033/ijla.311>
- [4] Byram, M. (2013). Teaching communicative and intercultural competence. *LEND: Lingua e Nuova Didattica*, 2, 34-43.
- [5] Chan, W. M., & Chi, S. W. (2011). Popular media as a motivational factor for foreign language learning: The example of the Korean wave. *Media in foreign language teaching and learning*, 151-188.
- [6] Çapık, E. ve Dulupçu, M. A. (2023). Türkiye'nin tanıtımında Türk Dizilerinin bölgesel başarısı. *Geographies, Planning & Tourism*, 3(2), 158-175. <https://doi.org/10.5505/gpts.2023.46855>
- [7] Demirel, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin gözüyle Türk dizi ve filmleri ile bunların Türkçe öğrenme sürecindeki rolü. *Ekev Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 38-54. <https://doi.org/10.17753/sose-kev.1345282>
- [8] Dursun, B. (2017). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- [9] Ekinci, M. (2021). The effects of using TV series on listening achievement level of EFL students. *International Journal of Language Academy*, 9 (3), 365-378. <https://doi.org/10.29228/ijla.52240>

- [10] Elsıkma, H. İ. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kısa filmlerin kültürel unsurlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- [11] Güneyli, A. (2021). Yabancılar Türkçe öğretirken sinema bir öğrenme ve öğretme aracı olabilir mi? Dilsel ve kültürel öğretiler temelinde bir değerlendirme. 1. Uluslararası Sinema Sempozyumu (ss. 114-125). Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi İletişim Fakültesi ve İletişim Araştırmaları Merkezi.
- [12] Hayajneh, E. ve İnan, R. (2015). *Arap coğrafyasındaki soft power Türk dizileri ve bu dizilerin etkileri (Ürdün, Harimi-i Sultan Örneği)*. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28, 114-123. <https://doi.org/10.16992/ASOS.853>
- [13] İşcan, A. (2017a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, (58), 437-452. <https://izlik.org/JA88FE29KG>
- [14] İşcan, A. (2017b). *Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- [15] İşcan, A., & Delen, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım filmi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 87-101.
- [16] Jin, Q. (2024). The role of television viewing in gaining formulaic sequences through intentional and incidental learning. *Discover Education*, 3, Article 158. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00264-x>
- [17] Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- [18] Kırbaş, G. (2022). Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkısı bakımından değerlendirilmesi: Balkanlar örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 201-221. <https://doi.org/10.47834/utoad.49>
- [19] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- [20] Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A., & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language:

A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00183-0>

[21] Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed second language acquisition: Theoretical bases. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 179–199). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1017/S0272263100011943>

[22] Türk, M. S. (2024). Türk dizilerinin kültürel bağlamda dünyadaki etkileri. *TRT Akademi*, 9(22), 930- 951.

[23] Yaman, Y. ve Arslan, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde filmlerin kullanımı. *International Journal of Social Sciences*, 6 (27), 277-292. <https://doi.org/10.52096/USBD.6.27.20>

[24] Yaman, Y. ve Arslan, M. (2023). Türk Dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine etkisi: Kazakistan Örneği. *Journal of Research in Turkic Languages*, 5(2), 83-98. <https://doi.org/10.34099/jrtl.525>

[25] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[26] Yılmaz, F. ve Irşi, A. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretiminde TV dizilerinin kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 144-157. <https://izlik.org/JA25SR35FF>

Extended Abstract

In today's globalized world, the acquisition of a foreign language has become essential not only for communication but also for understanding other cultures and participating in international contexts. Turkish, with its rich historical and cultural background and Turkey's growing regional influence, has emerged as one of the increasingly popular foreign languages, particularly in regions such as the Middle East, North Africa, and Central Asia. As traditional classroom materials alone may be insufficient for effectively engaging learners, authentic multimedia sources such as TV series and films have been increasingly employed as complementary tools in language learning. Within this framework, Turkish TV series and movies have become influential not only as entertainment but also as powerful tools for language acquisition and cultural transmission.

This qualitative research examines the impact of Turkish TV series and films on the Turkish language acquisition process and the cultural perceptions of advanced-level Egyptian students studying at the Yunus Emre Institute in Cairo, Egypt. The study aims to explore how these students use visual media to improve their language skills, enrich their vocabulary, and shape their understanding of Turkish culture and society. The participants consisted of 52 students (44 female, 8 male) at B2 level or higher, with the majority being university students or young professionals.

Data were collected through semi-structured interviews designed to elicit participants' viewing habits, preferences regarding Turkish productions, modes of viewing (e.g., with Turkish audio, with or without Arabic subtitles), and perceptions of how these audiovisual materials contribute to various language skills, including speaking, listening, reading, writing, vocabulary, and grammar. The interviews also included open-ended questions to assess the extent to which these students actively engage with language input during viewing and the impact of films and series on their perceptions of Turkish culture.

The data were analyzed using a content analysis approach. Two researchers independently coded the data and reached an intercoder reliability coefficient of 0.84, which indicates a high level of agreement and validates the reliability of the analysis (Miles & Huberman, 1994). A total of 796 coding units were examined. The codes were grouped into themes, including media engagement patterns, linguistic contributions, vocabulary development, grammar perception, and cultural impressions.

Findings revealed that 90.4% of the students regularly watch Turkish TV series and films, with entertainment, language practice, and cultural curiosity being their primary motivations. A significant number of students preferred to watch content in the original Turkish language (61.5%), while 36.5% watched with Arabic subtitles, suggesting a desire to maintain linguistic authenticity while supporting comprehension. This aligns with existing literature highlighting the effectiveness of subtitled audiovisual input in second language learning (Alejado vd., 2023; Ekinci, 2021).

The most significant linguistic gains reported by participants were in listening (88.5%) and speaking skills (69.2%), confirming the communicative competence-enhancing potential of authentic spoken input as noted by Canale and Swain's model. Students emphasized their improved pronunci-

ation, comprehension of spoken forms, and ability to construct more natural sentences. However, the contributions to reading and writing were marginal, suggesting that the effect of audiovisual input is primarily oral-aural unless accompanied by guided instruction.

Vocabulary development was one of the strongest areas of impact. Almost all participants (98%) reported learning new words, idioms, and cultural expressions through watching Turkish productions. Frequently acquired items included culturally embedded phrases such as “kına gecesi” (henna night) and “tuzlu kahve” (salty coffee served during engagement ceremonies), as well as various idiomatic expressions. Notably, 77% of students reported using these expressions actively in conversation, indicating a shift from passive exposure to active application, consistent with the input-output framework of language learning.

Regarding grammar development, students were more divided. While 44% of participants claimed that films and series did not significantly aid their understanding of grammar—often due to the informal, colloquial, or fast-paced nature of the speech—approximately 40% still found value in exposure to sentence structures, verb use, and overall syntax in context. This suggests that grammar acquisition through audiovisual input is incidental and may require pedagogical reinforcement (Krashen, 1985).

From a cultural perspective, the majority of students developed positive impressions of Turkey and Turkish people, particularly praising hospitality, family values, and similarities to Arab cultural norms. Nonetheless, a minority raised concerns about the portrayal of behaviors such as alcohol consumption. They exaggerated romantic relationships, which they felt did not align with their expectations of Islamic or conservative cultural values. These divergent reactions highlight the complexity of cultural transmission via media and echo criticisms in the literature about the unrealistic or selective nature of televised cultural representations (Byram, 2013).

Furthermore, the study aligns with discussions on geopolitical soft power, illustrating how Turkish TV series serve as instruments of cultural diplomacy and influence in the Middle East and North Africa. Previous studies have similarly found that the international popularity of Turkish media has increased interest in the Turkish language and culture in countries such as Kazakhstan, Iran, and Albania (Arık & Çelik, 2019; Boylu & Başar, 2015; Kırbaş, 2022). This study contributes new insights from the Egyptian con-

text, reaffirming the importance of media-based cultural engagement in language learning.

This research reveals that Turkish TV series and films serve as effective tools for enhancing language learning—particularly listening, speaking, and vocabulary acquisition—among advanced Turkish language learners in Egypt. At the same time, they contribute significantly to intercultural awareness and motivation. However, the findings also indicate limitations, particularly in grammar acquisition and the potential for cultural misrepresentation. Therefore, for optimal impact, such media should be integrated into structured learning environments and supported with pedagogical scaffolding and critical media literacy.

The study reinforces the importance of including authentic, culturally rich, and level-appropriate audio-visual materials in foreign language instruction, and it provides strong evidence for their dual role in linguistic development and intercultural understanding. As such, the use of Turkish TV series in teaching Turkish as a foreign language should be further explored, standardized, and optimized for diverse learner populations.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM Sözlü Etkileşim Alanı Bağlamında İncelenmesi¹

Sedat MADEN²

Osman DEMİREL³

Abdolvahap AVŞAR⁴

Öz

Bu çalışma, Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yayımlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) yer alan sözlü etkileşim başlığı bağlamında incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın materyalini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hizmet veren önemli iki kuruluş olan Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan programlar oluşturmaktadır. Bu programlardan hareketle araştırmada model olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve veriler doküman inceleme ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler veri sınıflama dosyasında tasnif edilmiş ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. D-AOBM'de yer alan başlıkların muhatabı anlama, genel sözlü etkileşim, karşılıklı konuşma, resmi olmayan tartışma, resmi tartışma, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi vb. gibi başlıklar olduğu ve bu başlıkların 2021 tamamlayıcı cildinde güncellendiği anlaşılmıştır. Ankara TÖMER tarafından hazırlanan programda genel sözlü iletişim, muhatabı anlama ve karşılıklı konuşma başlıklarının yer aldığı, toplamda ise 16 adet kazanıma yer verildiği tespit edilmiştir. Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programda ise genel sözlü etkileşim, muhatabı anlama, karşılıklı konuşma ve iletişim-haberleşme başlıklarına yer verildiği ve 35 adet kazanım olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, sözlü etkileşim açısından Türkiye Maarif Vakfı tarafından neşredilen programın Ankara TÖMER tarafından hazırlanan programa göre daha detaylı ve kapsamlı olduğu, bu programda

¹ Bu çalışma, 19-21 Ekim 2023 tarihinde düzenlenen 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuş bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedatmaden@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

³ Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, osmandemirel3333@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6783-5967

⁴ Uzman Yardımcısı, Yunus Emre Enstitüsü, vahapvsr@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2290-8445

Kaynak gösterme: Maden, S., Demirel, O. ve Avşar, A. (2026). Yabancı dil olarak türkçe öğretimi programlarının d-aobm sözlü etkileşim alanı bağlamında incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 569-591.

Geliş tarihi: 03.03.2025 – Kabul tarihi: 26.03.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20010

sözlü etkileşim başlığının doğrudan doğruya yer aldığı ve kazanımların sözlü etkileşim başlığına göre numaralandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *D-AOBM, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, programlar.*

An Examination of Turkish as a Foreign Language Teaching Programmes in The Context of D-AOBM Oral Interaction Domain

Abstract

This study examines the Turkish as a foreign language teaching programs published by the Turkish Maarif Foundation and Ankara University TÖMER in the context of oral interaction in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The study material consists of the programs prepared by the Turkey Maarif Foundation and Ankara University TÖMER, two important institutions that teach Turkish as a foreign language. Based on these programs, a qualitative research method was used as the research model, and data were collected through document analysis. The data obtained from the research were classified in the data classification file and analyzed using the content analysis technique. It was found that the topics in CEFR are understanding the interlocutor, general verbal interaction, mutual conversation, informal discussion, formal discussion, purchase of goods and services, exchange of information, etc. These topics were updated in the 2021 supplementary volume. In the program prepared by Ankara TÖMER, it was determined that the titles of general oral communication, understanding the interlocutor, and mutual conversation were included, and a total of 16 learning outcomes were included. The program prepared by the Maarif Foundation of Turkey determined that the titles of general verbal interaction, understanding the interlocutor, mutual speech, and communication were included, and there were 35 learning outcomes. As a result, it was concluded that the program published by the Maarif Foundation of Turkey, in terms of oral interaction, is more detailed and comprehensive than the program prepared by Ankara TÖMER. The title of oral interaction is directly included in this program, and the acquisitions are numbered according to the title of oral interaction.

Keywords: *CEFR, teaching Turkish as a foreign language, programmes.*

Giriş

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle farklı coğrafyalardan ve farklı kültürlerden insanların birbirleriyle iletişim kurma olanakları artmıştır. Dil, iletişim ve etkileşimi çeşitlendirerek sınırları ortadan kaldırmaktadır (Kaya ve Avşar, 2023). Bu durum yabancı dillerin öğrenilmesine ve öğretilmesine katkı sağlamıştır. Bin yılı aşkın bir süredir öğretimi yapılan Türkçenin yabancılara öğretimi hususunda hazırlanan belli başlı eserler vardır. Bunlardan biri olan Dîvânu Lugâti't-Türk, Türkçeyi Araplara tanıtmak ve Türk dilinin zenginliğini göstermek için hazırlanmıştır. Bu şaheser, dönemin kültürü, coğrafyası, atasözleri ve şiirleri hakkında da önemli bilgiler sunmaktadır. Hem dil hem de kültür tarihi açısından eşsiz bir kaynak olan Dîvânu Lugâti't-Türk ile birlikte Muhâkemetü'l Lu-gateyn, Kitabü'l-İdrâk li-Lisânü'l-Etrak, Codex Comanicus, Regola del Parlare Turcho (Türkçe Konuşma Kuralları), Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane (Osmanlı Dilinin Muhakemeli Grameri) gibi eserler de Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan önemli eserlerdir (Maden ve Önal, 2021). Türkiye'de 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinin (TÖMER) kurulmasıyla birlikte sistemli öğretime geçilmiştir. Ayrıca 1992 yılında Ege Üniversitesi TÖMER ve 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER kurulmuş ve bu sayede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sahası genişletilmiştir. Günümüzde yurt içinde üniversiteler bünyesinde bulunan TÖMER ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı halk eğitim merkezlerinde, yurt dışında ise Türkiye Maarif Vakfı, ve Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri aracılığıyla milyonlarca kişi Türkçe öğrenmektedir. Ayrıca yumuşak güç ve kültürel diplomasinin stratejik önem kazandığı günümüzde Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye'nin ekonomik ve siyasi yükselişine paralel olarak Türk dili, kültürü ve medeniyetini dil öğretimi yoluyla tüm dünyaya tanıtmaya misyonunu üstlenmiştir (Baş ve Temizyürek, 2022).

Ülkelerin dil politikaları, dilin yaygınlaşmasında önemli bir etkiye sahiptir (Maden vd., 2023). Yaklaşık 200 milyon civarında (Kaya ve Demirel, 2023) konuşur sayısı olan Türkçeyi öğrenen kişi sayısının son yıllarda artış göstermesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin bu alanda yaptığı faaliyetlerin verimliliğinin bir göstergesidir.

D-AOBM (2001) tarafından belirlenen dil yeterlik düzeyleri; A1, A2, B1, B2, C1 ve C2'dir. Her seviyede, öğrencinin dinleme, okuma, sözlü etkileşim, sözlü üretim ve yazma alanlarında neler başarabileceğini belirten

ayrıntılı tanımlayıcılar yer almaktadır (EFL Cafe, 2025). Yabancı dil öğretimi bu düzeylere göre yapılmaktadır. Dil öğretiminde amaçların belirlenmesi, içeriğin yapılandırılması, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yürütülmesi D-AOBM ölçütleri temelinde gerçekleştirilmektedir. North'a (2021) göre D-AOBM ölçütleri, küresel çapta müfredat hazırlamada, öğretim materyalleri geliştirmede ve uluslararası standartlara uygun dil sınavı hazırlamada kullanılmaktadır. Nitekim Nakatani (2012), D-AOBM'nin birçok ülkede yabancı dil öğretimi faaliyetlerinin yürütülmesinde ve değerlendirmesinde yaygın olarak kullanıldığını ve yabancı dil öğrenenlerin dil yeterliklerini tanımlamada yararlı bir rehber olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik programlar ve ders kitapları da söz konusu ölçütler çerçevesinde hazırlanmıştır. 2001 yılında hazırlanan D-AOBM'nin çok karmaşık olduğu ve güncelliğini yitirdiği aşikârdır. Bu bağlamda bir güncellemeye ihtiyaç duyulmuş ve 2021 yılında A1, C1 ve C2 seviyelerinde yer alan tanımlamalar güncellenerek tamamlayıcı cilt hazırlanmıştır (D-AOBM, 2021).

Sözlü etkileşim, iki ya da daha fazla bireyin bir konu etrafında fikir beyan etmesidir (D-AOBM, 2021). D-AOBM'de yer alan A1 düzeyindeki sözlü etkileşim kazanımları incelendiğinde muhatabı anlama, genel sözlü etkileşim, karşılıklı konuşma gibi alanlara yer verildiği görülmektedir. Alanyazın tarandığında, D-AOBM bağlamında yapılan bazı çalışmalar şu şekildedir: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yazma etkinlikleri, okuma metinleri, dinleme etkinlikleri ve temel dil becerileri D-AOBM bağlamında incelenmiştir (Öncül, 2020; Akat, 2022; Gün ve Alptekin, 2019; Sönmez, 2019; Alyaz vd., 2017). Karşılaştırılmalı olarak ise yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce kitaplarının D-AOBM ölçütlerine göre değerlendirilmesi, bu kitaplardaki konuşma etkinliklerinin D-AOBM kazanımlarına göre incelenmesi ve Türk ve Portekiz ilkokullarında kullanılan İngilizce ders kitaplarının D-AOBM'ye göre karşılaştırılması (Tüm ve Gürbüz, 2017; İpek ve Eğilmez, 2023; Luis, vd., 2018) çalışmaları yer almaktadır. Yapılan diğer çalışmalar ise Fransızca'yı ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin D-AOBM'nin eylem odaklı yaklaşımına ilişkin görüşleri (Faez, vd., 2011), D-AOBM'nin dil sınavlarına etkisi (Davidson ve Fulcher, 2007), Malezya'da görev yapan İngilizce öğretmenlerin 5. sınıf İngilizce kitabını D-AOBM açısından değerlendirmeleri (Uri ve Abd Aziz, 2018), D-AOBM'nin Japonya'da dil eğitiminde nasıl uygulandığının incelenmesi (Nagai ve O'Dwyer, 2011), Taylandlı birinci sınıf üniversite öğ-

rencilerinin İngilizce yeterliliklerinin D-AOBM düzeylerinde incelenmesi (Waluyo, 2019), İngilizce öğretmenlerinin D-AOBM yeniliklerini uygulama konusundaki kaygıları (Lo, 2018), D-AOBM’de sunulan iletişim stratejisi kullanımının Japonya’da İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin iletişimsel görevlerdeki yeterliliğini geliştirip geliştiremeyeceğinin tespit edilmesi (Nakatani, 2012), Malezyalı İngilizce dil öğretmenlerinin D-AOBM uyumlu müfredata ilişkin bakış açıları (Mat Yusoff, vd., 2022), lise öğrencilerinin D-AOBM tabanlı konuşma pratikleri ile iletişim becerilerinin geliştirilmesi (Ormzyar ve Mohammadzadeh, 2022), D-AOBM’de yer alan konuşma becerilerinin incelenmesi (Tanrıkulu ve Şıhanlıoğlu, 2019) ve öğretmenlerin D-AOBM hakkındaki bilgi ve uygulama düzeylerinin tespit edilmesi (Yin ve Ahmad, 2021) şeklindedir.

Alanyazından hareketle D-AOBM tamamlayıcı cilde göre yabancılara Türkçe öğretimi programlarında sözlü etkileşim başlığının incelenmediği fark edilmiştir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi programlarının D-AOBM tamamlayıcı cilt kapsamında incelenmesinin alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının A1 düzeyinde D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında sözlü etkileşim açısından incelenmesidir. Bu amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (AÜYDOTÖP) A1 düzeyi kazanımlarında D-AOBM bağlamında sözlü etkileşime ne ölçüde yer verilmiştir?
2. Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (MVTY-DOÖP) A1 düzeyi kazanımlarında D-AOBM bağlamında sözlü etkileşime ne ölçüde yer verilmiştir?
3. Ankara Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’nda (AÜYDOTÖP) yer alan kazanımlar D-AOBM tamamlayıcı ciltte yer alan tanımlayıcılara uygun verilmiş midir?
4. Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’nda (MVTYDOÖP) yer alan kazanımlar D-AOBM tamamlayıcı ciltte yer alan tanımlayıcılara uygun verilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının D-AOBM tamamlayıcı cildinde yer alan sözlü etkileşim açısından incelenmesi amaçlanmış ve nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaygın biçimde kullanılan programlar sözlü etkileşim açısından değerlendirilmiş ve veriler bu çerçevede yorumlanmıştır.

Araştırmanın Materyali

Araştırmanın materyalini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hizmet veren iki kuruluş olan Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan programların veri kaynağı olarak seçilmesinde gerek yurt içi gerek yurt dışında yaygın olarak kullanılması etkili olmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan programlardan toplanan veriler D-AOBM tamamlayıcı cildinde yer alan sözlü etkileşim açısından incelenmiştir. İnceleme yapılırken üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı toplanan veriler kodlanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, metin ya da bir doküman içinde var olan bazı karakterlerden sistematik olarak sınıflandırma yoluyla sonuçlar elde etmek için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone vd. 1966). Araştırma kapsamında her iki programdaki veriler sözlü etkileşim yönünden sınıflandırıldığından içerik analizi tercih edilmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen [Güvenirlilik= Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x100] formülüne göre hesaplanmıştır. Üç araştırmacının kodlamaları arasındaki uyuma dair hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği %94 olarak bulunmuştur. Hesaplama sonucunun %70’in üzerinde olması Miles ve Huberman (1994) tarafından da kabul edildiği üzere araştırmanın güvenilir olduğunu ortaya koymuştur.

Bulgular

Bu bölümde Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının A1 düzeyinde D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında tespit edilen sözlü etkileşim kazanımlarına yer verilmiştir.

AÜYDOTÖP’de A1 düzeyinde sözlü etkileşimi kapsayan kazanımlar Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. AÜYDOTÖP’de A1 düzeyindeki sözlü etkileşim unsurları

Sözlü Etkileşim Alt Başlıkları	Kazanım Numaraları	Sözlü Etkileşim alt başlıkları Örnek Kazanımlar	Toplam f
Genel Sözlü Etkileşim	KK. A1. 01 KK. A1. 02 KK. A1. 03 KK. A1. 05 KK. A1. 06 KK. A1. 10 KK. A1. 12 KK. A1. 13 SA. A1. 01 SA. A1. 02 SA. A1. 03 SA. A1. 04	Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanır.	12
Muhatabı Anlama	KK. A1. 03	Konuşan kişinin söylediklerini anlaşılır bir biçimde tekrar etmesi ve yardımcı olması durumunda, kendini yalın bir şekilde ifade eder.	1
Karşılıklı Konuşma	KK. A1. 07 KK. A1. 09	Özür diler ve özürleri kabul eder.	2
Resmî Olmayan Tartışma (Arkadaşlarla)	-	-	
Resmî Tartışma (Toplantılar)	-	-	

Mal ve Hizmet Alımı	KK. A1. 04	Konuşmayı destekleyen jest ve mimikler yardımıyla temel ihtiyacını karşılayabilecek alışverişler yapar.	1
Bilgi Alışverişi	-	-	-
İletişim/ Haberleşme Araçlarını Kullanma	-	-	-
Hedef Odaklı İş Birliği	-	-	-
Mülakat Yapma ve Mülakata Girme	-	-	-
Toplam			16

Tablo 1’de AÜYDOTÖP’de yer alan sözlü etkileşim unsurları görülmektedir. Genel sözlü etkileşim başlığı altında $f=(12)$, muhatabı anlama $f=(1)$, karşılıklı konuşma $f=(2)$ ve mal ve hizmet alımı $f=(1)$ olmak üzere toplamda $f=(16)$ adet kazanımın varlığı tespit edilmiştir. Bilgi alışverişi, iletişim ve haberleşme, hedef odaklı iş birliği mülakata girme, resmi olan veya olmayan tartışma yapma ile ilgili bir kazanım tespit edilememiştir.

MVTYDOÖP’de A1 düzeyinde sözlü etkileşimi kapsayan kazanımlar Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. *MVTYDOÖP’de yer alan A1 düzeyinde sözlü etkileşim unsurları*

Sözlü Etkileşim Alt Başlıkları	Kazanım Numaraları		Sözlü Etkileşim Alt Başlıkları İle İlgili Örnek Kazanımlar	Toplam f
Genel Sözlü Etkileşim	A1.SE.1	A1.SE.22	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.	21
	A1.SE.5	A1.SE.23		
	A1.SE.7	A1.SE.24		
	A1.SE.10	A1.SE.25		
	A1.SE.12	A1.SE.28		
	A1.SE.15	A1.SE.29		
	A1.SE.16	A1.SE.31		
	A1.SE.17	A1.SE.33		
	A1.SE.19	A1.SE.34		
	A1.SE.20	A1.SE.35		
	A1.SE.21			
Muhatabı Anlama	-	-	-	-
Karşılıklı Konuşma	A1.SE.2	A1.SE.18 A1.SE.32 A1.SE.27 A1.SE.30	Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	13
	A1.SE.3			
	A1.SE.4			
	A1.SE.6			
	A1.SE.8			
	A1.SE.9			
	A1.SE.11			
	A1.SE.13			
A1.SE.14				
Resmî Olmayan Tartışma (Arkadaşlarla)	-	-		-
Resmî Tartışma (Toplantılar)	-	-		-
Mal ve Hizmet Alımı	-	-		-
Bilgi Alışverişi	-	-		-
İletişim/ Haberleşme Araçlarını Kullanma	A1.SE.26		Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır.	1

Hedef Odaklı İş Birliği	-	-	-
Mülakat Yapma ve Mülakata Girme	-	-	-
Toplam			35

MVTYDOÖP’de A1 düzeyinde yer alan sözlü etkileşim unsurları Tablo 2’de görülmektedir. Tablo 2’ye bakıldığında genel sözü etkileşim başlığı altında f=(21) adet, karşılıklı konuşma başlığı altında f=(13) adet iletişim-haberleşme araçlarını kullanma başlığı altında ise bir adet kazanım tespit edilmiştir. Ayrıca muhatabı anlama, resmi olmayan tartışma, resmi tartışma, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, iletişim araçlarını kullanma, hedef odaklı iş birliği ve mülakat başlıklarına yer verilmemiştir.

Tablo 3. *AÜYDOTÖP ile D-AOBM tamamlayıcı cildin sözlü etkileşim unsurları ortak kazanımların bazıları*

D-AOBM Sözlü Etkileşim Kazanımları	AÜYDOTÖP Sözlü Etkileşim Kazanımları	D-AOBM Sözlü Etkileşim Başlıkları
Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır.	Tanışma, selamlaşma ve vedalaşmaya ilişkin kalıp ifadeleri kullanır.	Genel Sözlü Etkileşim
Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.	Kendisini, ailesini ve aile bireylerini betimler. Yalın bir dille günlük hayatta ne yaptığına ilişkin bilgi verir.	

Anlayışlı bir muhatap tarafından tekrarlanarak açık ve yavaş bir şekilde kendisine doğrudan doğruya iletilen, somut, basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.

Dikkatli ve yavaş bir şekilde kendisine yöneltilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir

Konuşan kişinin söylediklerini anlaşılır bir biçimde tekrar etmesi ve yardımcı olması durumunda kendini yalnız bir şekilde ifade eder.

Muhatabı Anlama

Anlayışlı bir muhatap tarafından açık, yavaş ve tekrarlanan bir dille doğrudan doğruya kendisine iletilen, somut türde basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.

Öngörülebilir bir konuda (ör. kendi ülkesi, ailesi, okulu) temel olgusal nitelikteki basit bir karşılıklı konuşmaya katılabilir. Giriş yapabilir ve temel selamlama ve vedalaşma ifadelerini kullanabilir. İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki verebilir.

Özür diler ve özürleri kabul eder. Söylenenin tekrar edilmesini rica eder.

Karşılıklı Konuşma

İnsanlardan bir şeyler isteyebilir ve onlara bir şeyler verebilir. Basit ifadeler kullanarak yiyecek ve içecek isteyebilir. Sayıları, miktarları, maliyeti ve zamanı anlayabilir	Konuşmayı destekleyen jest ve mimikler yardımıyla temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek alışverişler yapar.	Mal ve Hizmet Alımı
--	--	----------------------------

Tablo 3’e bakıldığında AÜYDOTÖP’de yer alan bazı kazanımların D-AOBM’de yer alan ortak kazanımlar ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Programda yer alan sözlü etkileşim unsurlarının D-AOBM’de yer alan tanımlayıcılara uygun hazırlandığı, Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programa göre daha fazla sözlü etkileşim başlığına yer verildiği ama nicelik olarak da yetersiz kaldığı tespit edilmiştir

Tablo 4. *MVTYDOÖP ile D-AOBM tamamlayıcı cildin sözlü etkileşim unsurları ortak kazanımların bazıları*

D-AOBM Sözlü Etkileşim Kazanımları	MVTYDOÖP Sözlü Etkileşim Kazanımları	D-AOBM Sözlü Etkileşim Başlıkları
Basit bir şekilde etkileşime girebilir ancak iletişim tamamen yavaş bir hızda konuşmayı tekrarlamaya, yeniden ifade etmeye ve onarmaya bağlıdır.	Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.	
Basit sorular sorup yanıtlayabilir, öncelikli ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok aşına olduğu konularda basit açıklamalarla konuşma başlatabilir ve yanıt verebilir.	Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır. Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir.	Genel Sözlü Etkileşim

Anlayışlı bir muhatap tarafından açık, yavaş ve tekrarlanan bir dille doğrudan doğruya kendisine iletilen, somut türde basit ihtiyaçların karşılanmasına yönelik günlük ifadeleri anlayabilir.	Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır.	Karşılıklı Konuşma
Öngörülebilir bir konuda (ör. kendi ülkesi, ailesi, okulu) temel olgusal nitelikteki basit bir karşılıklı konuşmaya katılabilir. Giriş yapabilir ve temel selamlama ve vedalaşma ifadelerini kullanabilir. İnsanların nasıl olduğunu sorabilir ve haberlere tepki verebilir.	Çevresindeki nesnelerin adını sorar/söyler. Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler	
Tanımlayıcı yok.	Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır	İletişim/Haberleşme Araçlarını Kullanma

Tablo 4’e bakıldığında MVTYDOÖP’de yer alan bazı kazanımların D-AOBM’de yer alan ortak kazanımlar ile karşılaştırıldığı görülmektedir. Programda yer alan sözlü etkileşim unsurlarının D-AOBM’de yer alan tanımlayıcılara uygun hazırlandığı ve nicelik olarak yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi geçmişten günümüze farklı yöntem ve tekniklerle sürdürülen bir öğretim süreci olmakla beraber günümüzde sürekli gelişen ve değişen koşullar doğrultusunda önemini artırmıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasi, ekonomik ve diplomatik konumu Türkçeye yönelik ilgiyi önemli ölçüde yükseltmiştir. Bu çalışma, Türkiye Maarif Vakfı ve Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan programlardaki kazanımların, D-AOBM tamamlayıcı cildinde yer alan sözlü etkileşim başlığı çerçevesinde incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Sözlü etkileşim, iki ya da daha fazla bireyin bir konu etrafında fikir beyan etmesi ile ilgili bir kavramdır (D-AOBM, 2021). Bu bağlamda en son güncellenen D-AOBM incelendiğinde sözlü etkileşimle ilgili ayrı bir başlık açıldığı görülmüştür. AÜYDOTÖP incelendiğinde ise A1 düzeyinde genel sözü etkileşim başlığı altında 12, muhatabı anlama 1, karşılıklı konuşma 2 ve mal ve hizmet alımı 1 olmak üzere toplamda 16 adet kazanımın varlığı tespit edilmiştir. Sözlü etkileşimin diğer alt başlıkları olan bilgi alışverişi, iletişim ve haberleşme, hedef odaklı iş birliği mülakata girme, resmi olan veya olmayan tartışma yapma ile ilgili bir kazanım tespit edilememiştir. Sözlü etkileşimin diğer alt başlıklarına yönelik kazanımın olmaması eksiklik olarak nitelendirilebilir. Dijital çağı yaşadığımız günümüz dünyasında iletişim ve haberleşme alt başlığına yönelik kazanım olmaması da dikkat çekicidir. Zira Aydın ve Tunagür (2021) tarafından yapılan çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerisinin genele oranla çok sınırlı sayıda ($f=24$) yer aldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Babacan ve Bayrak Cömert (2023) dijital çağın gerektirdiği eğitim yaklaşımlarına dikkat çekerek öğrencilerin tüm dil becerilerinin öğretiminde teknoloji destekli materyal beklentisinin yüksek olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Huttayavilaiphan (2021) da Taylandlı öğrencilerin çevrimiçi kültürlerarası iletişim etkinliklerine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla mevcut programlarda dijital iletişim ve teknoloji kullanımı becerilerinin kazanım kapsamına dahil edilmemesi 21. yüzyılın iletişim ihtiyaçlarına uygun olmayan bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

MVTYDOÖP incelendiğinde genel sözü etkileşim başlığı altında 21, karşılıklı konuşma başlığı altında 13, iletişim-haberleşme araçlarını kullanma başlığı altında ise bir adet kazanım tespit edilmiştir. Muhatabı anlama, resmi olmayan tartışma, resmi tartışma, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, iletişim araçlarını kullanma, hedef odaklı iş birliği ve mülakat başlıklarına yer verilmemiştir. Göçer ve Kılıç (2021) tarafından hazırlanan çalışmada MVTYDOÖP'de temel dil becerileri arasında kazanımların dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir. Diğer alanlara daha fazla yer verildiği, sözlü etkileşim başlığına ayrılan kazanımların oldukça sınırlı kaldığı belirlenmiştir. AÜYDOTÖP'de yer alan bazı kazanımların D-AOBM'de yer alan ortak kazanımlar ile karşılaştırılmıştır. Programda yer alan sözlü etkileşim unsurlarının D-AOBM'de yer alan tanımlayıcılara uygun hazırlandığı görülmüştür. Çekici (2024) MVTYDOÖP'yi edimsel yetkinlik bağlamında incelemiş ve sözlü etkileşime dair kazanımların olduğunu vurgulamıştır.

Ayrıca araştırma sonuçlarına göre Maarif Vakfı tarafından hazırlanan programda AÜYDOTÖP’den daha az sözlü etkileşim başlığına yer verildiği ve nicelik olarak da yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. MVTYDOÖP’de ise yer alan bazı kazanımların D-AOBM’de yer alan ortak kazanımlar ile karşılaştırıldığı ve programda yer alan sözlü etkileşim unsurlarının D-AOBM’de yer alan tanımlayıcılara uygun hazırlandığı ancak nicelik olarak yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Demirkol (2024) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları incelenmiş, mülakat yapma ve mülakata katılma ile mal ve hizmet alımı gibi etkinliklerin kitaplarda oldukça az yer aldığı belirtilmiştir. Bu tespit, günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, mal ve hizmet alımı gibi becerilerin öğretim materyallerine yeterli düzeyde yansıtılmadığını göstermektedir. Dolayısıyla sözlü etkileşimi geliştirmeye yönelik etkinliklerin hem öğretim programlarında hem de ders materyallerinde daha kapsamlı bir biçimde ele alınması gerekmektedir.

MVTYDOÖP ve AÜYDOTÖP karşılaştırıldığında MVTYDOÖP’de sözlü etkileşim adında kazanım başlığı açılmış, kazanım numarası verilmiştir. Fakat Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan programda sözlü etkileşim başlığı doğrudan yer almamaktadır. Her iki program sözlü etkileşim kazanımları açısından karşılaştırıldığında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından neşredilen programın Maarif tarafından hazırlanan programa göre yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca benzer olarak Kaya ve Demirel (2024) MVTYDOÖP’nin kazanımlarının daha ayrıntılı olduğunu AÜYDOTÖP’de ise kazanımların temel seviyede kaldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca Kaplan (2023) bahsi edilen programların en fazla yazma becerisine odaklandığını belirtmektedir. Bu da araştırmada elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Her iki program arasındaki farklılıklar öğretimde birliğin ve bütünlüğün sağlanmasını zorlaştırmaktadır. Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda standart bir programın daha etkili ve verimli bir içeriği beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının, güncellenmiş D-AOBM’de yer alan sözlü etkileşim başlığı doğrultusunda yeniden gözden geçirilmesi ve gerekli görülen alanlarda düzenlenmesi önerilmektedir.

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmaların artması ve elde edilen bulguların program geliştirme süreçlerinde dikkate alınması yararlı olacaktır.
3. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bu araştırmada ele alınan alanlar doğrultusunda D-AOBM'e (2021) dayalı yeni bir program tasarlanması ve öğretim uygulamalarında bu çerçevenin temel alınması uygun görülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'ne uygun hazırlanmıştır. Çalışmada, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri bulunmamaktadır.

Etik Kurul İzni

Etik kurul izni gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

Kaynakça

- [1] Akat, N. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi.
- [2] Alyaz, Y., Yoldaş, K., Baştürk, Ş. ve Uluocak, M. (2017). *Yabancı dil Türkçe öğretim kitaplarının dil ve kültür içeriğinin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin çok merkezlilik ilkesi açısından incelenmesi*. 8. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, 22-26.
- [3] Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- [4] Babacan, G. ve Bayrak, Cömert, Ö. (2023). Dijitalleşme ile yabancılar Türkçe öğretiminde değişen öğrenci profili ve öğrenme alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 3(1), 13-

31. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.54>

[5]Baş, Ö. ve Temizyürek, F. (2022). Cumhuriyet dönemi Türk dili politikaları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 88-100. DOI: 10.29000/rumelide.1164037.

[6]Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press.

[7]Çekici, Y. E. (2024). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda yer alan kazanımların edimsel yetkinlik bağlamında incelenmesi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(3), 871-890.

[8]D-AOBM. (2021). *Common European Framework of Reference. Diller için Avrupa Ortak Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme (Tamamlayıcı Cilt)*. Pozitif Matbaa. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_DAObm_TR.pdf

[9]Davidson, F., & Fulcher, G. (2007). *The Common European Framework of Reference (D-AOBM) and the design of language tests: A matter of effect*. *Language Teaching*, 40(3), 231–241.

[10]Demirkol R. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkileşim etkinliklerinin D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında değerlendirilmesi: Gazi yabancılar için Türkçe örneği. *Turkish Studies - Education*, 19(1), 73-94. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.72845>

[11]EFL Cafe. (2025, June 30). CLT and the CEFR: Aligning English Language Teaching with Global Standards. EFLCafe.net. <https://eflcafe.net/clt-and-the-cefr-aligning-english-language-teaching-with-global-standards/>*In-text citation: (EFL Cafe, 2025)*

[12]Faez, F., Majhanovich, S., Taylor, S. K., Smith, M., & Crowley, K. (2011). The power of “Can Do” statements: Teachers’ perceptions of D-AOBM-informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 1.

[13]Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi programları ile programlarla ilgili yapılan çalışmalara genel bakış. *Çukurova Araştırmaları*, 7(2), 238-261

[14]Gün, M. ve Alptekin, G. (2019). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (temel seviye: A1) dinleme etkinliklerinin Çerçeve Programı ölçeğinde değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 43, 1836–1851.

- [15]Huttayavilaiphan, R. (2022). " I Apology No No I Mean I Am Sorry... Please Let Me Explain That First": Enhancing Communicative Language Competence of Thai University Students through CEFR-Based Online Intercultural Communication. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 87-100. <https://doi.org/10.5539/jel.v11n1p87>
- [16]İpek, Ö. F. ve Eğilmez, N. İ. (2023). Yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi ders kitaplarının D-AOBM ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 372–390.
- [17]Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (33): 66-84.
- [18]Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62–80.
- [19]Kaya, M. ve Demirel, O. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında okuma becerisi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12 (1), 332-342.
- [20]Kaya, M. ve Avşar, A. (2023). Qualitative analysis of words and sentences in Turkish as a foreign language texts. *Turkophone*, 10(1), 5–15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/77496/1228807>
- [21]Kaya, M. ve Demirel, O. (2023). Türkçenin konuşur sayısı ve dünya dilleri arasındaki sıralamasının analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 295–330.
- [22]Lo, Y. Y. (2018). English teachers' concern on Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): An application of CBAM. *JuKu: Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 6(1), 46–58.
- [23]Maden, S. ve Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42–56. DOI:10.47714/uebt.878270
- [24]Maden, S., Maden, A. ve Avşar, A. (2023). Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı'nın kültürel öğeler açısından incelenmesi (B1 düzeyi örneği). *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 8(2), 231–269.
- [25]Mat Yusoff, S., Arepin, M., & Mohd Marzaini, A. F. (2022). Secondary school teachers' perspectives towards the implementation of CEFR-align-

ned English Curriculum. *Creative Practices in Language Learning and Teaching (CPLT)*, 10(1), 32-48.

[26]Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE Publications.

[27]Nagai, N., & O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152

[28]Nakatani, Y. (2012). Exploring the implementation of the D-AOBM in Asian contexts: Focus on communication strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 771-775.

[29]North, B. (2021). The CEFR companion volume - what's new and what might it imply for teaching/learning and for assessment? *CEFR Journal - Research and Practice*, 4(1), 5-24. <https://doi.org/10.37546/JALT-SIG.CEFR4-1>

[30]Ormzyar, N., & Mohammadzadeh, B. (2022). Improving high school EFL learners'communicative competence using cefr-based speaking practices. *Science, Education and Innovations in the Context of Modern Problems*, 5(4), 186-198.

[31]Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

[32]Sönmez, Ö. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.

[33]Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S., & Ogilvie, D. M. (1966). *The General Inquirer: A computer approach to content analysis*. The M.I.T. Press.

[34]Tanrikulu, L. ve Şihanlioğlu, Ö. (2019). 2018 (D-AOBM) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212-224.

[35]Tüm, G. ve Gürbüz, C. (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkilerinin D-AOBM Uyumuna Göre Kar-*

şılaştırması. 1. Uluslararası İpekyolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu (s. 246–255). Nevşehir.

[36]Uri, N. F. M., & Abd Aziz, M. S. (2018). Implementation of D-AOBM in Malaysia: Teachers' awareness and the challenges. 3L: *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 24(3), 168–183.

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

[38]Yin, N. H., & Ahmad, M. Z. (2021). Secondary school English teachers' knowledge and practice on CEFR-aligned English curriculum. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 36(1).

[39]Waluyo, B. (2019). Examining Thai first-year university students' English proficiency on CEFR levels. *The New English Teacher*, 13(2), 51–51.

Extended Abstract

Today, with the effect of technology, the opportunities for people from different geographies and different cultures to communicate with each other have increased. Language eliminates borders by diversifying communication and interaction (Kaya & Avşar, 2023). This situation has contributed to the learning and teaching of foreign languages. Works such as *Dîvânü Lugâti't-Türk*, *Muhâkemetü'l Lugateyn*, *Kitabü'I-İdrâk li-Lisânü'I-Etrak*, *Codex Comanicus*, *Regola del Parlare Turcho* (Turkish Speaking Rules), *Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane* (Reasoned Grammar of the Ottoman Language) are the most important works prepared for teaching Turkish to foreigners (Maden & Önal, 2021). In Turkey, systematic teaching was started with the establishment of Ankara University Turkish Language Learning, Research and Application Centre (TÖMER) in 1984, Ege University TÖMER was established in 1992, and Gazi University TÖMER was established in 1994, thus expanding the area of teaching Turkish as a foreign language. Today, millions learn Turkish at TÖMER within universities and public education centres affiliated to the Ministry of National Education in Turkey, and abroad through Turkish Maarif Foundation, Turkish Cooperation and Development Administration (TİKA), and Yunus Emre Institute.

The study aims to examine the Turkish as a foreign language teaching programme of the Republic of Turkey, Maarif Foundation, and Ankara University in terms of oral interaction in the context of the CEFR complementary volume at the A1 level.

This study aimed to examine the Turkish as a foreign language teaching programmes prepared by Maarif Foundation and Ankara University TÖMER in terms of oral interaction in the CEFR complementary volume, and a qualitative research approach was preferred. According to Neuman, ‘In qualitative research, the deterministic approach is not prioritised and a cause-effect relationship between events is not established. While less emphasis is placed on numerical data and statistics, more emphasis is placed on verbal and qualitative analyses. Qualitative research uses the language of events and contexts and analyses events in context. It does not analyse the problems by isolating them from the system of values in which they are formed and developed, it tries to interpret the network of relationships that dominate the situations in their natural environment or to reveal their meanings’ (cited in Karataş, 2015, p. 64). In this study, the Turkish as a foreign language teaching programmes commonly used in teaching Turkish as a foreign language were examined in terms of oral interaction in the complementary volume of CEFR. The data were interpreted in this context.

Teaching Turkish to Foreigners has become a language increasingly demanded to be learnt with the political, economic, and diplomatic position of the Republic of Turkey in today's developing and ever-changing world, as well as an education process carried out with different ways and techniques from the past to the present. This study examines the programmes prepared by the Republic of Turkey Maarif Foundation and Ankara University TÖMER under the title of oral interaction in the complementary volume of CEFR.

Verbal interaction is a concept related to two or more individuals expressing an opinion on a subject and having an interlocutor (CEFR, 2021). In this context, when the most recently updated Common European Framework of Reference for Languages is analysed, it is seen that a separate title has been opened for oral interaction, different updates have been made from the Reference Text published in 2001, and achievements related to oral interaction and its subheadings are included according to each language level. When the oral interaction objectives at A1 level were analysed, it was found that areas such as understanding the interlocutor, general oral interaction, mutual conversation, informal discussion, purchase of goods and services, communication, and communication were included. When AÜYDOTÖP was analysed, it was determined that there were 16 learning

outcomes at the A1 level, 12 under the title of general oral interaction, 1 for understanding the interlocutor, 2 for mutual conversation, and 1 for purchasing goods and services. No acquisition related to information exchange, communication, goal-oriented cooperation, interviewing, formal or informal discussion, or other verbal interaction subheadings could be identified. The absence of outcomes for other verbal interaction subheadings can be a deficiency.

Some learning outcomes in the Ankara University Teaching as a Foreign Language Programme were compared with the common learning outcomes in CEFR. It was determined that the oral interaction elements in the programme were prepared in accordance with the descriptors in CEFR, and more oral interaction titles were included in the programme prepared by the Maarif Foundation. Still, they were insufficient in terms of quantity and CEFR. It was concluded that some of the learning outcomes in the Turkish as a Foreign Language Teaching Programme of Turkey, Maarif Foundation, were compared with the common learning outcomes in CEFR and that the oral interaction elements in the programme were prepared in accordance with the descriptors in CEFR, but were insufficient in terms of quantity.

Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerindeki Yeri

Özlem BATMAZ¹

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ²

Öz

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü taşıma potansiyeli belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde etkileşim hâlinde oldukları öğretim setlerindeki yeri ve görünürlüğü incelenmiştir. Araştırma kapsamında, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretimi Setlerinin B1, B2 ve C1 düzeylerinde yer alan sürdürülebilir kalkınma hedefleri, temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleriyle analiz edilmiştir. Ayrıca setlerde yer alan sürdürülebilir kalkınma ifadelerine yönelik örnekler, düzeylere göre sunulmuş ve bu ifadelerin sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik, sosyal ve çevresel boyutlarına göre dağılımı belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Gazi TÖMER öğretim setleri içerik analizi yöntemiyle ve betimsel istatistikler yardımıyla çözümlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geçtiği ifadeler veri setine kodlanmış ve sürdürülebilirlik temalarına göre kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin düzeyler ve üniteler arasında dengeli biçimde dağıldığı; hedeflerin en çok okuma becerisine yönelik etkinliklerde yer aldığı; sınırlı da olsa yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerde de bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, hedeflerin özellikle çevresel boyut kapsamında daha yoğun biçimde temsil edildiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri, sürdürülebilirlik, yabancı dil Olarak Türkçe öğretimi, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretimi Setleri.*

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. obalmaz@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3604-9231

² Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. kaanbuyukikiz@gantep.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6727-0273

Kaynak gösterme: Batmaz, Ö. ve Büyüyükiz, K. K. (2026). Birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerindeki yeri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 591-625.

Geliş tarihi: 10.11.2025 – Kabul tarihi: 08.08.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i20011

The Place of the United Nations Sustainable Development Goals in Turkish as a Foreign Language Teaching Sets

Abstract

This study aimed to determine the potential of Turkish as a foreign language teaching sets to convey a culture of sustainable living. To this end, the presence and visibility of the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) in the teaching sets with which learners interact throughout the language learning process were examined. Within the scope of the study, the Sustainable Development Goals included in the B1, B2, and C1 levels of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language were analyzed in terms of frequency and percentage across the basic language skills. In addition, examples of statements related to sustainable development in the teaching sets were presented according to proficiency level, and the distribution of these statements across the economic, social, and environmental dimensions of sustainable development was determined. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study. The Gazi TÖMER teaching sets were examined through content analysis, supported by descriptive statistics. Statements referring to the Sustainable Development Goals were coded into the dataset and categorized according to sustainability themes. The findings revealed that the Sustainable Development Goals were evenly distributed across proficiency levels and units and were most frequently represented in activities targeting reading skills. Although to a lesser extent, the goals were also represented in activities targeting writing, speaking, and listening skills. Furthermore, the goals were more extensively represented within the environmental dimension of sustainable development.

Keywords: *United Nations Sustainable Development Goals, sustainability, teaching Turkish as a foreign language, Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language.*

Giriş

21. yüzyıl ile birlikte teknolojinin gelişmesi, şehirleşmenin ve sanayileşmenin artması, dünya nüfusunun ve tüketim alışkanlıklarının da küresel düzeyde değişmesine zemin hazırlamıştır. İnsanlar, dünya kaynaklarını gelecek nesillere aktarabilmenin yolunu aramaya başlamıştır. Kaynakların bilinçsiz tüketimi ve ihtiyaçların devamlılığı, dünya kaynaklarının dengesinin korunmasının ve gelecek nesillere sağlıklı bir şekilde aktarılmasının önemini ortaya çıkarmıştır. Bu noktada insanlar sürdürülebilir kalkınmayı daha fazla anlamaya ve üzerinde düşünmeye başlamışlardır. Sürdürülebilir kalkınma kavramı ile dünya kaynaklarının kullanımında mevcut zaman ile gelecek arasında bir dengenin kurulması gerektiği ifade edilmektedir. Günümüz dünyasında sürdürülebilir kalkınma yalnızca çevresel bir sorumluluk değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bir bilinç alanı olarak önem kazanmaktadır. Eğitim süreçleri ve dil öğretimi bu bilincin yerleşmesinde en etkili araçlardan biridir. Çünkü dil, bireyin dünyayı algılama biçimini, değerlerini ve yaşam pratiğini şekillendiren temel bir iletişim aracıdır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi ders kitaplarında sürdürülebilir kalkınma anlayışına yer verilmesi, öğrencilerin hedef dili öğrenirken aynı zamanda küresel vatandaşlık bilinci, çevresel duyarlılık ve toplumsal sorumluluk gibi değerleri içselleştirmelerine katkı sağlar. Dil öğretiminde sürdürülebilirlik temalarının işlenmesi, öğrenenlerin hem kültürlerarası farkındalıklarını artırmakta hem de dili anlamlı bağlamlarda kullanma becerilerini geliştirmektedir. Bu yönüyle sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin ders kitaplarına entegrasyonu, yalnızca dilsel yeterlik kazandırmayı değil, aynı zamanda bilinçli, sorumlu ve duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bütüncül bir eğitim anlayışını desteklemektedir.

Bu bağlamda, araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü taşıma potansiyeline sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yerini, görünürlüğünü ve temsil biçimlerini ortaya koymaktır. Böylece, sürdürülebilir kalkınma anlayışının Türkçe öğretimi materyallerine ne ölçüde yansıtıldığını belirlemek ve dil öğretimi sürecinde sürdürülebilirlik bilincinin kazandırılmasına yönelik katkıları değerlendirmek hedeflenmiştir.

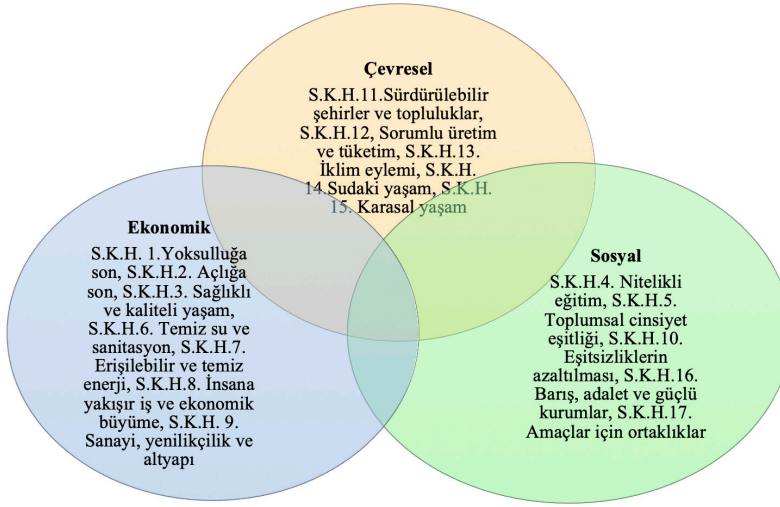
Birleşmiş Milletler (BM), 2015 yılında dünya barışını ve refahını sağlamayı amaçlayan bir dizi Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi (SKH) yayınladı.

mıştır. SKH'lar tüm BM üyelerine gönderilen 17 hedeften oluşmaktadır. 2030 yılına kadar gerçekleştirilmesi hedeflenen 17 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları Resim 1'de yer almaktadır (UNDP, 2015).



Resim 1. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri (UNDP, 2015).

Sürdürülebilir kalkınma için yoksulluğa son, açlığa son, sağlık ve kaliteli yaşam, nitelikli eğitim, toplumsal cinsiyet eşitliği, temiz su ve sanitasyon, erişilebilir ve temiz enerji, insana yakışır iş ve ekonomik büyüme, sanayi, yenilikçilik ve altyapı, eşitsizliklerin azaltılması, sürdürülebilir şehirler ve topluluklar, sorumlu üretim ve tüketim, iklim eylemi, sudaki yaşam, karadaki yaşam, barış, adalet ve güçlü kurumlar olarak toplamda 17 amaç belirlenmiştir. Tüm amaçların sosyal, çevresel ve ekonomik boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), sürdürülebilir kalkınmanın üç birbiriyle ilişkili boyutunun (ekonomik, sosyal ve çevresel) elde edilmesine yönelik küresel eğitim değişikliği için bir gündem sağlamaktadır (UNDP, 2015). Sürdürülebilir kalkınmanın sağlanmasında en önemli unsurlardan biri sorunlara; ekonomik, sosyal ve çevresel anlamda bütünsel bir bakış açısı ile yaklaşılmasıdır (UNDP, 2015). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), Barbier ve Burgess (2017) tarafından sistemleştirilerek “ekonomik, sosyal ve çevresel” olarak üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bu sistemsel yaklaşım Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımı
(Barbier ve Burgess, 2017: 8)

Sürdürülebilir kalkınmanın uluslararası alanda en çok kabul gören tanımı, Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (WCED, 1987) tarafından yapılmıştır: “Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini tehlikeye atmadan bugünün ihtiyaçlarını karşılar” (The Earth Charter 2005: 4). Sürdürülebilirlik, bireylerin ve toplumun belirli bir varlığı, sonucu veya süreci uzun bir süre boyunca koruyabilme becerisidir (Basiago, 1999). Sürdürülebilirlik kavramı, sadece bir neslin diğer bir nesle sürdürülebilir bir dünya bırakması değil, aynı zamanda tüm dünya milletleri ve halkları arasında da eşitlik ve milletlerin hep bir arada yaşaması felsefelerine dayanır. Bu bakımdan sürdürülebilirlik; sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik ve doğal çevrelerin gelişimi için insanı ve doğayı merkeze koyarak ortak geleceği, disiplinler arası birlikte çalışmayı, öğrenmeyi ve canlılar arasındaki uyumu içermektedir. Şimdiki nesillere ve gelecek nesillere sürdürülebilirlik eğitiminin verilmesi ve bu kavramın önemini ifade edilmesi, belirtilen amaçlara ulaşabilmenin ve yaşam alanımızı korumanın önemli şartlarından biridir. Birleşmiş Milletler tarafından belirlenen bu hedeflere eğitim boyutunun eklenmesiyle beraber eğitimin bütün kademelerinde sürdürülebilir kalkınma eğitimi önemli bir şekilde yer almaya başlamıştır (Alkış, 2008). Çünkü sürdürülebilir kalkınma felsefesinin eğitim kurumlarında yer alan programlara ve ders kitaplarına yansımaları, insanların ortak geleceklerine yönelik endişelerin paylaşılmasıyla çözüm

yollarının üretilmesi ve uygulanması anlamında eğitim düzeyindeki bütün bireylerde ortak bir bilinç sağlayabilir.

Dünya çapındaki eğitim kurumlarının, sürdürülebilir kalkınma hedeflerini belirli bir düzeyde müfredata, ders kitaplarına veya müfredat dışı etkinliklere dahil etmek için daha çok çaba gösterecekleri düşünülmektedir (Leal Filho, vd., 2019; Uvalic-Trumbic ve Daniel, 2016). Böylelikle öğrenciler, sürdürülebilirliği daha iyi anlayıp sürdürülebilir yaşama yönelik etkili bir toplumun parçası olabilirler (Leal Filho, vd., 2019). Öğrencilerde sürdürülebilirlik bilincini geliştirmenin en etkili yollarından biri ders kitaplarıdır. Disiplinler arası ders kitapları, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimini geliştirmede ve sürdürülebilirlik farkındalığını artırmada kilit rol oynar. Öte yandan küresel sorunları ele almak için gereken temel disiplinler arası yaklaşımı sunar.

Yabancı/ikinci dil öğretimi, dil öğrenimi ve içerik bilgisi yönleriyle bir bağlam sağlayarak sürdürülebilir kalkınma eğitimi için ideal bir araç hâline gelebilir (Sund ve Gericke, 2020). Literatürde yabancı dil öğretiminde sürdürülebilir kalkınma hedeflerini öğretmek ve bilinç kazandırmak amacıyla “içerik ve dil entegreli öğrenme stratejisi” benimsenmektedir (Arslan ve Curle, 2024). Bu yaklaşım, belirli bir akademik konuyu yabancı bir dilde öğretmeyi amaçlamaktadır (Coyle vd., 2010). Sonuç olarak, içerik ve dil entegreli öğrenme stratejisi özellikle sosyal bilimler alanında sürdürülebilirlik sorunlarını ele almak için oldukça saygın hâle gelmiştir (Nijhawan vd., 2021). Bu stratejiyi yabancı dil öğretiminde kullanarak sürdürülebilir kalkınma eğitimi hedefleyen çalışmalar (Belyaeva, 2017; Chaikovska ve Levchyk, 2022; Jodoin, 2020; Sakamoto, 2011), sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin içerik bilgisini artırmada ve dil becerilerini geliştirmede faydalı olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğretiminde kaynaklar, öğretim setlerinin yanı sıra öğrenen özellikleri, öğrenme bağlamları, öğreticinin kullandığı yöntem ve teknikler açısından farklı bağlamlarda değişiklik göstermektedir. Öğretim setleri, yalnızca dil içeriği için bir öğrenme programı değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci eğitimi için bir araçtır (Hutchinson ve Torres, 1999). Risager (2021), öğretim setlerinin yalnızca belirli bir dili edinmenin bir aracı olarak değil, aynı zamanda dünyaya dair içgörü kazanmanın bir aracı olarak da hizmet ettiğini ifade eder. Jodoin ve Singer (2019), yabancı dil öğretimi kitaplarının, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle uyumlu içerik-

leri birleştirerek Sürdürülebilir Kalkınma Eğitiminin tanıtımını etkili bir şekilde kolaylaştırabileceğini ve böylece özgün ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabileceğini öne sürmektedir. Yabancı dil öğretimi öğrencilere sürdürülebilirliğin entegrasyonu için benzersiz bir fırsat sunar. Dil öğrenimi, kelime bilgisi ve dilbilgisinin öğretiminden ibaret olmayıp algıları, tutumları ve davranışları şekillendirmek için de güçlü bir araçtır (Bekteshi ve Xhaferi, 2020; Edwards ve Burns, 2016). Sürdürülebilirliğe odaklı yabancı dil eğitimiyle eğitimciler, çevresel eylemleri teşvik ederek kültürler arasında sürdürülebilir uygulamaları destekleyebilirler (Edwards ve Burns, 2016; Putri, 2018). Öte yandan sürdürülebilirlik temaları dil öğrenimi için zengin ve otantik bir bağlam sunar (Tuyan, 2018; Kwee, 2021). Nitekim bu temalar tüm insanlığı ilgilendiren küresel meselelerdir. Küresel meselelere farklı kültürlerle birlikte çözüm önerileri üretmek ve bunları yaparken temel dil becerilerini kullanmak, hem dil öğretimi için verim sağlar hem de eğitimde sürdürülebilir kalkınma bilincini yerleştirir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de ve dünyanın birçok yerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan öğretim setlerinin içeriği, günlük ve küresel olayları konu edinen okuma metinlerinden, konuşma pasajlarından ve dinleme metinlerinden oluşmaktadır. Öğrencilere sunulan metinler ve etkinlikler, Türk kültürünü yansıtmakla beraber bilim, sanat, teknoloji, eğitim, sosyal, çevresel ve ekonomik türden küresel meseleleri de konu edinmektedir. Böylelikle dil öğretimiyle farklı kültüre sahip öğrencilere sürdürülebilir kalkınmanın küresel sorunlarını ve sosyal, çevresel ve ekonomik boyutlarını göstermek, onlara bu konuda farkındalık kazandırmak, eleştirel ve çoğulcu düşünebilmelerini sağlamak, sorunlara yaratıcı çözümler getirmelerini sağlamak gibi amaçlara ulaşılmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedefleri veya sürdürülebilir eğitimi belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Gazi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Setlerinin sürdürülebilir yaşam kültürünü yayma potansiyeline sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Bu doğrultuda çalışmada, sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin öğrencilerin dil öğretimi sürecinde sık sık etkileşim hâlinde oldukları yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki yerini göstermek amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?
4. Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?
5. Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, set düzeylerine göre hangi ifadelerle temsil edilmektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

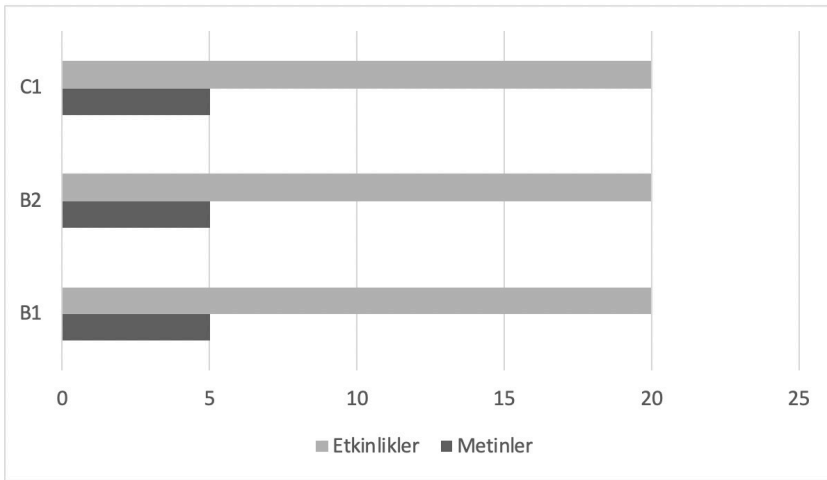
Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemede, araştırılmasının hedeflendiği olgu ya da olgulara ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizi amaçlanmaktadır (Creswell 2007; Yıldırım ve Şimşek 2013). Hem basılı hem de elektronik materyaller olmak üzere belgeleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir inceleme yöntemidir. Doküman inceleme yöntemi belge, materyal taranmasına ilişkin olduğundan eğitimle ilgili çalışmalarda, materyal olarak ders kitabı, programlar, ödev ve sınavlar kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2013). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman incelemesi de anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008).

İnceleme Nesnesi

Bu araştırmada, Gazi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Setlerinin B1, B2 ve C1 düzeyleri inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir. Araştırma nesnesinin belirlenmesi sürecinde A1 ve A2 düzeylerindeki setlerde yer alan metin ve etkinliklerin tamamı da sürdürülebilir kalkınma amaçları ve bu amaçlarla ilişkili içerikler açısından incelenmiştir. Ancak söz konusu düzeylerde araştırmanın ölçütleri kapsamında kodlanabilecek sürdürüle-

bilir kalkınma konularına ve hedeflerine yönelik herhangi bir içeriğe rastlanmaması nedeniyle A1 ve A2 düzeyleri nihai veri setine dâhil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmanın inceleme nesnesi, sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkili içeriklerin tespit edildiği B1, B2 ve C1 düzeyleriyle sınırlandırılmıştır.

İncelenen B1, B2 ve C1 düzeylerindeki setlerin her birinde toplam 5 okuma metni ve 20 etkinlik yer almaktadır. Araştırmada herhangi bir metin veya etkinlik seçimine gidilmemiş; bu düzeylerde bulunan okuma metinleri ve etkinliklerin tamamı incelemeye dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda üç düzeyde yer alan toplam 15 okuma metni ve 60 etkinliğin tamamı incelenmiş, sürdürülebilir kalkınma amaçlarıyla ilişkili ifadeler kodlanarak veri setine aktarılmıştır. İnceleme kapsamına ilişkin dağılım Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırmanın inceleme nesneleri

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (2013) tarafından önerilen model kullanılmıştır. Bu model dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama inanılabilirliği sağlamaktır. İnanılabilirliği sağlamak için çeşitleme (üçgenleme) stratejilerinden yöntemsel çeşitleme kullanılarak bulguların yüzde ve frekans değerleriyle verilmesinin yanında örnek ifadelerle de yer verilmesi sağlanmıştır. İkinci aşama olan aktarılabilirliği sağlamak amacıyla bulgular tablo hâlinde ve detaylı bir şekilde verilmiştir. Üçüncü aşama sağlamlık aşamasıdır. Bu aşamada kodlanan veriler farklı bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yeniden kodlanmıştır. Böy-

lelikle kodlayıcıdan kaynaklanan hataların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Son aşama olan onaylanabilirlik aşamasında denetleme süreci stratejisine başvurulmuştur. Denetleme süreci stratejisinde ise verilerin toplanması, analizi ve bulgularda detaylı bilgilere yer verilerek onaylanır olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Birleşmiş Milletler tarafından paylaşılan Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerinin (SKH) yer aldığı elektronik kitapçıktır. Bu kitapçıkta 17 hedef açıklamalarıyla verilmiştir. Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe Öğretim Setlerinin her biri içerik analizi yöntemiyle incelenerek hedeflerin geçtiği cümleler veri setine kodlanmıştır. Bir araştırma yöntemi olarak içerik analizi, fenomenleri tanımlamanın ve nicelemenin sistematik ve nesnel bir yoludur (Krippendorff, 2018; Sandelowski 1995). İçerik analizi yoluyla, kelimeleri daha az içerikle ilgili kategoriye ayırmak mümkündür. Aynı kategorilere sınıflandırıldığında, kelimelerin veya ifadelerin aynı anlamı paylaştığı varsayılır (Cavanagh, 1997; Elo ve Kyngäs, 2007). İçerik analizindeki ilk adım, analiz edilecek metni seçmeyi, analiz birimini belirtmeyi, her birime atanacak kategorileri tanımlamayı ve her kategorinin sıklığını saymayı içerir (Hammond ve Wellington, 2021). Dolayısıyla bu araştırmada metinler kontrol edilirken sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geçtiği ifadeler frekans ve yüzde olarak gösterilmiştir. Ayrıca bu ifadeler betimsel bir biçimde de aktarılmıştır. İçerik analizini oluşturma aşamaları aşağıda açıklanmıştır:

1. Analiz birimlerini belirleme: Yabancılar Türkçe öğretimi setleri; okuma, dinleme, yazma ve konuşma olan dört dil becerisini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu nedenle, bir SKH'yı tasvir eden her birimin dört dil becerisini ifade etmesi beklenir. Bu durum, her birimin sayılması ve kolayca ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilir. Bu birimlerin varlığı, yokluğu, tekrarı veya vurgulanması, araştırmacının nitel sonuçları okuma, dinleme, konuşma ve yazma konuları açısından açıklamasına yardımcı olan göstergeler sağlayabilir (Macnamara, 2018). Araştırmada analiz birimi olarak “set düzeyi/temel dil becerileri /ünite” seçilmiştir.
2. Analiz kategorilerini belirleme: Bu aşama, tanımlanan ve kategorize edilen analiz birimlerinin ana ve ikincil unsurlarına atıfta bulunur. Okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri biçiminde sunulan bir ünitenin konusudur ve buna uygun olarak içeriğin özellikleri yerleşti-

rilir ve kategorize edilir (Krippendorff, 2018). Dolayısıyla, analiz kategorileri, SKH'lara ve sürdürülebilir kalkınma boyutlarına göre belirlenmiştir. Bir kodlama tekniği olan bu tanımlama, SKH'ların çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutuna karşılık gelen hedeflerin her bir oluşumunu farklı renklerle göstermeyi içermektedir. Analiz kategorileri "SKH'lar/SKH'ların üç boyutu" olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?" alt problemine yönelik bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. *Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı*

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Göründüğü gibi değil	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma	5	7,8
	S.K.H.8- İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma	1	1,5
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Okuma	2	3,1
	S.K.H.4- Nitelikli eğitim	Yazma	1	1,5

2.Hayati Okuyoruz	S.K.H.3- Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma	2	3,1
	S.K.H.1/2- Yoksulluğa son-Açlığa son	Konuşma	2	3,1
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Yazma	5	7,8
	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Okuma-Dinleme	3	4,6
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	3	4,6
	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Dinleme-Yazma	2	3,1
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Dinleme-Konuşma	3	4,6
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	6	9,3
3.Bir Bilene Danışalım	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma	2	3,1
	S.K.H.13-İklim eylemi	Okuma-Dinleme	5	7,8
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Konuşma	4	6,2
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Yazma-Dinleme-Okuma	3	4,6
4.Geçmişten Geleceğe	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Yazma	3	4,6
	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,5

5.Hikayeler ve Hayatımız	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Konuşma-Yazma	7	10,9
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Konuşma-Yazma	3	4,6
Toplam			64	98,9

Tablo 1’e göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setinin B1 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 64 kez yer aldığı ve B1 düzeyinde bulunma durumunun %98,9 olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan B1 düzeyi öğretim setinde bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği görülmüştür. Ancak en fazla okuma becerisinde, en az ise dinleme becerisinde olduğu belirlenmiştir. B1 düzeyi öğretim setinde toplamda en sık tekrarlanan kalınma hedefi beşinci ünite “SKH 16. Barış, adalet ve güçlü kurumlar” ($f=7$) olmuştur.

Tablo 1’e göre 1. ünite SKH’lar yalnızca okuma ve yazma becerilerinde bulunmaktadır. En sık görülen SKH ise “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” ($f=5$) olmuştur. En az görülen SKH ise “SKH 8. iş ve ekonomik büyüme ve SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=1$) olmuştur. “Hayatı Okuyoruz” adlı ikinci ünite %40,2 ile en fazla SKH’ların yer aldığı ünite olmuştur. Bu ünite tüm dil becerilerinde SKH’lara yer verilmiştir. Ancak en fazla okuma becerisinde yer almıştır.

2. Ünite en sık tekrarlanan SKH ise konuşma becerisinde “SKH 12. sorumlu üretim ve tüketim” ($f=6$) olmuştur. Ünite en sık tekrarlanan ikinci SKH ise okuma ve yazma becerilerinde “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=5$) olmuştur.

3. Ünite olan “Bir Bilene Danışalım” adlı ünite %23,2 ile SKH’ların en sık tekrarlandığı ikinci ünite olmuştur. En sık tekrarlanan SKH %7,8 ile “SKH 13. iklim eylemi” ($f=5$) olmuştur. En sık tekrarlanan ikinci SKH ise %6,2 ile “SKH 15. karasal yaşam” ($f=4$) olmuştur. Ünite bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’ların yer aldığı görülmüştür.

“Geçmişten Geleceğe” adlı dördüncü ünite B1 düzeyinde %6,1 ile SKH’ların en az düzeyde yer aldığı ünite olmuştur. Dördüncü ünite sadece oku-

ma ve yazma becerilerinde “SKH10. Eşitsizliklerin azaltılması” ($f=3$) ve “SKH 4.nitelikli eğitim” ($f=1$) hedeflerine yer verildiği görülmektedir. “Hikayeler ve Hayatımız” adlı beşinci ünite %15,5 oranında 2 tür SKH’lara yer verilmiştir. En sık tekrarlanan “SKH 16. barış, adalet ve güçlü kurumlar” ($f=7$) hedefi olmuştur. Diğerisi ise “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” olmuştur. Beşinci ünite de sadece konuşma ve yazma becerilerindeki etkinliklerde SKH’lara yer verilmiştir.

Aşağıda Tablo 2’de “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2. *Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı*

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Uzmanına Sor	S.K.H.15-Karasal yaşam	Yazma	1	1,4
	S.K.H.2-Açlığa son	Okuma	1	1,4
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma-Dinleme	5	7,4
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Okuma-Konuşma-Dinleme	9	13,4
	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma-Konuşma-Yazma	6	8,6

2.Ne Yapmalı?	S.K.H.4-Nitelikli eğitim	Okuma-Konuşma-Yazma-Dinleme	7	10,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma- Dinleme	4	5,9
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma	6	8,6
	S.K.H.14-Sudaki Yaşam	Okuma	1	1,4
3. Kültür-Sanat	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Konuşma	1	1,4
	S.K.H. 15-Karasal yaşam	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Yazma	1	1,4
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Konuşma	1	1,4
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Yazma	1	1,4
4.Bilimden Dünyamıza	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Okuma	1	1,4
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,4
5.Sanattan Bilime	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Okuma-Konuşma	2	2,9
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma-Konuşma	6	8,9
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,4
	S.K.H.15-Karasal yaşam	Okuma-Konuşma-Yazma	4	5,9
	S.K.H.8-İş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma	1	1,4
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Yazma		
Toplam			67	97,6

Tablo 2’ye göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setinin B2 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 67 kez yer aldığı ve B2 düzeyinde bulunma durumunun %97,6 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca B2 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği belirlenmiştir. Ancak en fazla okuma becerisinde yer verilirken, en az ise dinleme becerisinde yer verilmiştir. En fazla SKH %35 ile birinci ünite, en az SKH ise %5,8 ile dördüncü ünite yer almıştır. SKH’ların ünitelerde bulunma oranlarına bakıldığında; ikinci ünite %26,3 ile ikinci sırada, beşinci ünite %23,5 ile üçüncü sırada, üçüncü ünite %7 ile dördüncü sırada yer almaktadır.

Tablo 2’ye göre “Uzmanına Sor” adlı birinci ünite en sık tekrarlan kalkınma hedefi %13,4 ile “SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=9$); en sık görülen ikinci SKH ise “SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=6$); en sık görülen üçüncü SKH ise “SKH 3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam” ($f=5$) olmuştur. Birinci ünite tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verilmiştir. Ancak en fazla konuşma becerisinde, en az ise dinleme becerisinde yer almıştır. “Ne yapmalı” adlı ikinci ünite ise en sık görülen “SKH 4. nitelikli eğitim” ($f=7$) olmuştur. Bu hedef ikinci üniteye bütün dil becerileri etkinliklerinde yer almıştır. İkinci en sık görülen “SKH 15. karasal yaşam” ($f=7$); üçüncü ise “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=4$) hedefi olmuştur. Tablo 2’ye bakıldığında ikinci ünite de tüm temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği ancak en çok okuma, en az dinleme becerilerinde yer verildiği görülmektedir. Tablo 2’ye göre “Kültür-Sanat” adlı üçüncü ünite yer alan SKH’ların 1 kere tekrarlandığı, sadece konuşma ve yazma becerilerinde yer aldığı görülmektedir. “Bilimden Dünyamıza” adlı dördüncü ünite, B2 düzeyinde %5,8 ile SKH’ların en az oranda yer aldığı ünite olmuştur. Burada sadece “SKH 4. nitelikli eğitim” (%1,4) ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” (%4,4) hedeflerine yer verildiği görülmektedir. “Sanattan Bilime” adlı beşinci ünitenin SKH’lara yer verme oranı %23,5’tir. En fazla “SKH 9. sanayi, yenilikçilik ve altyapı” ($f=6$) hedefi tekrarlanmıştır. En az ise “SKH 5. Toplumsal cinsiyet eşitliği” ($f=1$) hedefi olmuştur. En çok okuma ve konuşma becerisinde SKH’lara yer verilirken, en az yazma becerisinde yer verilmiştir. Dinleme becerisine yönelik etkinliklerde kalkınma hedefleri yer almamıştır. Tablo 3’te “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” alt problemine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre dağılımı

Ünite	Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi	Beceri	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.Kültür ve Sanat	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Okuma-Konuşma-Yazma-Dinleme	13	19,6
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Yazma-Konuşma	12	18,1
	S.K.H.1-Yoksulluğa son	Konuşma-Yazma	3	4,5
2.Sağlığım	S.K.H.4.-Nitelikli eğitim	Yazma	1	1,5
	S.K.H.8-İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,5
	S.K.H.2-Açlığa son	Okuma	1	1,5
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	2	3
	S.K.H. 12-Sorumlu üretim ve tüketim	Konuşma	2	3
	S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	Okuma-Konuşma-Yazma	3	4,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma-Dinleme	4	6
3. Farkındasınız?	S.K.H.8-İş ve ekonomik büyüme	Okuma-Konuşma	4	6
	S.K.H.5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	Okuma	2	3
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Okuma	2	3
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Konuşma	1	1,5
	S.K.H.3-Sağlıklı ve kaliteli yaşam	Okuma-Konuşma	2	3
	S.K.H.15-Karasal yaşam			

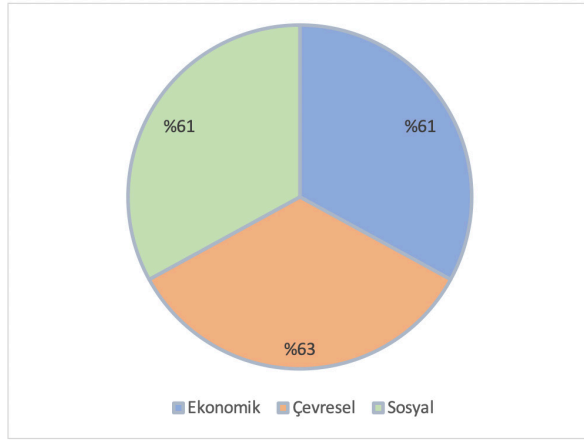
4.Edebiyat Dünyasından	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma	2	3
	S.K.H.11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	Konuşma-Yazma	3	4,5
5. Kim Haklı?	S.K.H.16-Barış, adalet ve güçlü kurumlar	Okuma	3	4,5
	S.K.H.10-Eşitsizliklerin azaltılması	Okuma-Konuşma	2	3
	S.K.H.9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	Dinleme	1	1,5
Toplam			66	99,2

Tablo 3’e göre Gazi Tömer Türkçe Öğretim setinin C1 düzeyinde 5 ünite yer almaktadır. Her ünite SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Toplamda SKH’ların 66 kez yer aldığı ve C1 düzeyinde bulunma durumunun %99,2 olduğu görülmektedir. Ayrıca C1 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği görülmektedir. Ancak en fazla okuma becerisine yönelik etkinliklerde SKH’lara yer verilirken, en az dinleme becerisine yönelik etkinliklerde yer verildiği görülmektedir. Ünite bazında bakıldığında en fazla SKH %36,1 “Sağlığım” adlı ikinci üniteye yer almıştır. En az SKH’ların yer aldığı ünite %7,5 ile “Edebiyat Dünyasından” adlı dördüncü ünite. “Farkında mısınız?” adlı üçüncü ünite %27 ile SKH’ların en fazla bulunduğu ikinci ünite olmuştur.

Tablo 3’te “Kültür ve Sanat” adlı birinci ünite sadece “SKH 11. sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=13$) hedefine tüm temel dil becerilerinde yer verilmiştir. Hedefin üniteye bulunma oranı %19,6’dır. “Sağlığım” adlı ikinci ünite en sık “SKH 3. sağlıklı ve kaliteli yaşam” ($f=12$) hedefine yönelik ifadeler kullanılmıştır. “SKH 1. Yoksulluğa son” ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” hedefleri ise %4,5 ile en sık geçen diğer hedeflerdir. İkinci üniteye okuma, konuşma ve yazma etkinliklerinde SKH’lara yer verilirken dinlemeye yönelik etkinliklerde ise SKH yer verilmemiştir. “Farkında mısınız?” adlı üçüncü ünite en sık tekrarlanan SKH’lar “SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması” ($f=4$) ve “SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme” ($f=4$) hedefleri olmuştur. Üçüncü ünite bütün dil becerilere yönelik etkinliklerde SKH’lara yer verilmiştir. “Edebiyat Dünyasından” adlı dördüncü ünite “SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılma-

sı” ($f=2$) ve “SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar” ($f=3$) hedeflerine yer vererek en az SKH’ların bulunduğu ünite olmuştur. “Kim Haklı?” adlı beşinci ünite ise %9 ile “SKH 16. Barış adalet ve güçlü kurumlar” ($f=3$), “SKH 10. eşitsizliklerin azaltılması” ($f=2$) ve “SKH 9. Sanayi, yenilikçilik ve altyapı” ($f=1$) hedeflerine yer verilmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?” sorusuna yönelik bulgular Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3. Sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına (Barbier ve Burgess, 2017) göre sürdürülebilirlik boyutlarının yüzdelik dağılımı

Şekil 3’e göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setlerinde %63 ile çevresel boyuta yönelik sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin en fazla yer alan hedefler olduğu; ancak hem sosyal hem de ekonomik boyutların %61 ile aynı oranda yer aldığı görülmektedir. Oranların birbirlerine yakın olmasına rağmen ekonomik boyutta yer alan “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon” ve “SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji” hedeflerine de set düzeylerinin hiçbirinde yer verilmediği tespit edilmiştir. Sosyal boyutta ise “SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” hedefine setlerde yer verilmemiştir. Bu bulguya göre Gazi TÖMER Türkçe Öğretim Setlerinde sürdürülebilirliğin boyutlarının dengede tutulduğu sonucuna varılmaktadır. Aşağıda Tablo 4’te “Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, set düzeylerine göre hangi ifadelerle temsil edilmektedir?” alt problemine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. *Set düzeylerine göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik örnek ifadeler*

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri	Set Düzeyi	Örnek ifadeler
S.K.H. 10-Eşitsizliklerin azaltılması	B1	“Herkes tarafından sevilme ve tanınmak birçok kişinin hayalidir. (s.5)” “Yardıma ihtiyacı olan birine yardım etmek (s.7)” “İnternet ve sosyal medya, bütün insanlara az da olsa ünlü olma fırsatı veriyor. (s.8)” “Demokratik düşünce hangi yolla daha kolay geliyor? (s.9)” “.. özellikle yaşlı ve engelliler düşünülerek hazırlanmış kibritle mum (s.26)”, “Bana göre bir öğrenci için Türkiye’deki en uygun şehir, Eskişehir’dir. Orada iki büyük üniversite var. Şehirde öğrenciler için uygun barınma, yemek ve alışveriş imkânları bulunuyor. (s.44)”
S.K.H. 8- İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme	B1	“Sosyal medya, küçük işletmelerin ticari faaliyetlerini de olumlu yönde etkiliyor. (s.8)”, “İnsanoğlunun kendi ihtiyaçlarını karşılama ve problemlerini çözme çabası, teknolojik gelişmelerin temelini oluşturur. (s.26)” “Ekonomik krizin etkisinden kurtulmaya çalışan Avrupa ülkeleri, harcamalarını azaltarak tasarruf yoluna gidiyor. (s. 34)”
S.K.H.4- Nitelikli eğitim	B1	“Dil öğrenirken hangi zorluklarla karşılaşıyorsun? Bu konularda bana bilgi verersen sevinirim. (s.10)”, “Günümüzde okulların çoğu, bu buluşlara yenisini eklemek ve geleceğe ışık tutmak amacıyla, öğrencilere özgür bir çalışma ortamı sunuyor. (s.26)”, “Şenliğin yapılmasındaki amaç, öğrencileri bilimsel projelere sevk etmek ve onların yaratıcılığını ön plana çıkarmaktır. (s.29)”
S.K.H.3. -Sağlıklı ve kaliteli yaşam	B1	“...günümüz insanların, stresle mücadele öğrenmesi gerekir. Spor yapmak, sağlıklı beslenmek, uyku düzenine dikkat etmek, olaylara bakış açısını değiştirmek, rahatlatıcı uğraşlar edinmek hepimiz için faydalı olabilir. (s.22)”

S.K.H. 11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	B1	“Babil’in Asma Bahçeleri, Babil kralı tarafından karısı Semiramis’in anısına yapılmıştır, Zeus Heykeli, Olimpiya’daki insanlar için beraberliğin simgesi idi.”(s.33)
S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	B1	“Süpermarketlerdeki promosyonlu ürünleri sepetinize atmadan önce iki kere düşünün ve sadece ihtiyacınız kadarını alın. 3. Ekmeği her zaman ihtiyacınız kadar alın ve ekmeğin uzun raf ömürlü olmasına dikkat edin. Bayatlayan ekmekleri çöpe atmayın. Bu ekmekleri buzdolabında uzun süre saklayabilir, birçok yemekte kullanabilirsiniz. (s.37)”
S.K.H. 15-Karasal Yaşam	B1	“Sanayi Devrimi’nden sonra, aşırı ve kontrolsüz yakıt tüketiminin neden olduğu çevre kirliliği...”, “...Hızlı ve plansız kentleşme nedeniyle doğal ortamların korunamaması ve ormanların yok olması. (s.54)”
S.K.H. 15-Karasal Yaşam	B2	“Çağımızın en büyük sorunlarından biri çevre kirliliğidir. Çevre kirliliği yeryüzündeki bütün canlıların sağlığını etkiler. Çevre kirliliğine sebep olan bazı etkenler şunlardır: Ormanların tahribi, motorlu taşıtların fazlaca kullanımı, konutlardaki ve iş yerlerindeki ısınmadan kaynaklanan hava kirliliği... (s.9)”
S.K.H.3. -Sağlıklı ve kaliteli yaşam	B2	“GDO’lu ürünlerin alerji başta olmak üzere antibiyotiklere karşı dayanıklılık oluşturduğunu, organ yetmezliği ve kanser gibi hastalıklara neden olduğunu belirtiyorlar. (s.10)”
S.K.H. 2-Açlığa son	B2	“Dünya nüfusu her geçen gün artmaktadır. Buna paralel olarak ortaya çıkan açlık sorunu, insanları yeni çözüm arayışlarına yöneltmektedir. GDO da bu çözüm arayışlarından biri olarak bilim dünyasında yerini almıştır. (s.10)”
S.K.H.4- Nitelikli eğitim	B2	“Okul öncesi eğitim 0-6 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Yeterli hıza ulaşıldığı ve biçimlendiği bu kritik dönem, ebeveynler tarafından üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. (s.21)”

S.K.H. 11-Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar	C1	“Mimar Sinan’ın “Ustalık eserimdir.” dediği Selimiye Camisi’nin de efsanesi nesilden nesile aktarılacak günümüze kadar gelmiştir. Sinan bu caminin inşaatına başlamadan önce inşaatta kullanacağı bütün taş malzemeyi araziye yerleştirmiş, iki yıl boyunca tonlarca taşı zeminin üzerinde bekletmişti. (s.4)” “Bu buluş, ayakkabının yan tarafına konulan solar çiplerle çalışan bir pervaneyi esas almaktadır. Tabanda boydan boya yapılan uzun hava kanalcıklarıyla pervanenin ayakkabının topuk kısmına, ürettiği hava tabanın üzerindeki küçük deliklerle ayakkabının içine verilmektedir. (s.42)”
S.K.H. 9-Sanayi, yenilikçilik ve altyapı	C1	“Örneğin Türkiye’de insanlar buğday ürünlerini ve ekmeği çok tüketirken, et ve süt ürünlerini az tüketmektedir. Sizin ülkenizde ya da şehrinizde temel beslenme alışkanlığı nasıldır? En çok hangi besin kaynakları tüketilir? Niçin? (s.39)” “Asya’nın üretime çok büyük katkılar sağladığı doğrudur. Ama Asya ülkeleri, üretimlerinin karşılığını tam olarak alamamaktadır. (s.48)”
S.K.H.12-Sorumlu üretim ve tüketim	C1	“Yani ünlü bir fizikçi, evrende her şeyi anlamlandırabildiği hâlde hâlâ kadınları anlayamadığını söylese de bazı ufak ipuçlarıyla her iki cinsin de birbirini daha iyi anlayacağı ve yaşamlarının kalitesini artıracak şüphesizdir. (s.59)”
S.K.H. 5-Toplumsal cinsiyet eşitliği	C1	

Tablo 4’te sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik örnek ifadeler yer verilmiştir. İnceleme sonucunda aynı hedeflerin farklı ünite ve düzeylerde farklı ifadelerle tekrarlandığı görülmüştür. Tabloda sunulan örnek ifadeler, okuma metinlerinin yanı sıra diğer dil becerilerine yönelik etkinliklerden de alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde bulunma durumunu göstermeyi amaçlayan bu araştırma, sürdü-

rülebilir kalkınma temasının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yansımalarının ele alındığı ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 64 ($f=64$) kez yer aldığı ve B1 düzeyinde bulunma durumunun %98,9 olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan B1 düzeyi öğretim setinde bütün temel dil becerileri etkinliklerinde SKH’lara yer verildiği görülmüştür. B1 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 14. Sudaki yaşam, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 4 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin B2 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 67 ($f=67$) kez yer aldığı ve B2 düzeyinde bulunma durumunun %97,6 olduğu ve tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği saptanmıştır. B2 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 13. İklim eylemi, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 4 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin C1 düzeyinde temel dil becerilerine göre yüzde ve frekans değerleri nedir?” sorusuna yönelik olarak SKH’ların 66 ($f=66$) kez yer aldığı ve C1 düzeyinde bulunma durumunun %99,2 olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca C1 düzeyinde tüm temel dil becerilerinde SKH’lara yer verildiği görülmektedir. C1 düzeyinde “SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji, SKH 13. İklim eylemi, SKH 14. Sudaki yaşam, SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar” olmak üzere toplam 5 hedefe hiçbir üniteye yer verilmemiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Barbier ve Burgess (2017) tarafından oluşturulan sürdürülebilirliğe yönelik sistem yaklaşımına göre sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin üç boyutunun (sosyal, ekonomik ve çevresel) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinde yüzdelik dağılımı nedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuç; %63 ile çevresel boyuta yönelik sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin; sosyal ve ekonomik boyutta yer alan hedeflerin ise %61 ile aynı oranda yer aldığını göstermektedir.

Arslan ve Curle (2021) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce ders kitaplarında SKH 3. Sağlıklı ve kaliteli yaşam hedefi $f=78$ sıklık değeriyle en sık tekrarlanan hedeftir. Bu da İngilizce ders kitaplarındaki etkinliklerin çoğunlukla fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı kalmakla ilgili olduğu anlamına gelmektedir. İkinci en sık tekrarlanan hedef ise $f=53$ sıklık değeri ile SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar olmuştur. SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması hedefi $f=31$ sıklık değeri ile üçüncü en sık tekrarlanan hedef olmuştur. Bu çalışmanın bulgularıyla kıyaslandığında en sık tekrarlanan hedefler arasında sıralama bakımından farklılık olduğu görülmektedir. Bu çalışmada en sık tekrarlanan hedefler sırasıyla şöyledir: SKH 11. Sürdürülebilir şehirler ve topluluklar $f=28$, SKH 8. İnsana yakışır iş ve ekonomik büyüme $f=25$, SKH 10. Eşitsizliklerin azaltılması $f=22$.

Lasekan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre İngilizce yabancı dil öğretimi ders kitaplarında SKH ile ilgili temaların tasviri, başlangıç seviyesi hariç, farklı seviyelerde önemli farklılıklar göstermektedir. 17 SKH'dan 15'i, konuşma ve dinleme etkinlikleri veya okuma pasajları aracılığıyla yeterince ele alınmaktadır. Ancak, SKH 1 ve SKH 6, özel konu birimleri olarak ve sözdizimsel düzeyde ele alınmamaktadır. Ancak bu çalışmada set düzeylerinde SKH'ların bulunma oranı birbirlerine oldukça yakındır. Ayrıca bu çalışmada 17 SKH'dan 14'ü setlerde yer almıştır. "SKH 6. Temiz su ve sanitasyon, SKH 7. Erişilebilir ve temiz enerji ve SKH 17. Amaçlar için ortaklıklar" hedeflerine yer verilmemiştir. Bulgulardaki diğer farklılık ise bu çalışmada okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere tüm dil becerilerinde SKH'lara yer verilmiş olmasıdır.

Arslan ve Curle (2021) tarafından yapılan çalışmada, lise düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ders kitapları SKH'ların sıklık düzeyleri bakımından incelenmiştir. 12. sınıf ders kitaplarının (B2/B2+), diğer düzeydeki ders kitaplarına göre daha fazla SKH içerdiği; 9., 10. ve 11. sınıfa ait olan ders kitaplarında belirgin şekilde SKH'ların eksik olduğu bulgulara yansımıştır. Bu çalışmada ise farklı olarak SKH'ların ünitelerde bulunma sıklığı ($f=64$, $f=67$, $f=66$) dengeli bir şekilde dağılım göstermiştir. Tek bir ünite SKH temalarının yoğunlaştığını gösteren İran bağlamında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarının incelendiği çalışmanın (Mohammadnia ve Moghadam, 2019) aksine, bu çalışmada ünitelere SKH temaları dengeli bir oranda dağılmıştır. Önceki araştırmaların (Lasekan vd., 2023; Hassan, 2019) bulgularından farklı olarak,

çevresel boyutta yer alan SKH'ların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunma durumu %63 ile daha fazladır. Diğer araştırma bulgularında (Lasekan vd., 2023; Hassan, 2019) sosyal boyutta yer alan SKH'ların daha fazla temsil edildiği sonucuna varılmıştır.

Astawa ve diğerleri (2024) tarafından yapılan sistematik incelemeye dayalı çalışmada, öğrencilerin sadece dilsel yeterlilik elde etmek yerine, günümüzde toplum tarafından bilinmesi gereken ve önemli bir konu olarak görülen sürdürülebilir kalkınma sorununa da kendilerini maruz bırakabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle, SKH'ların diğer rolü; sadece oyunlar, öğrenme materyali, kitaplar vb. gibi eğitim araçlarının teması olarak ele alınıp alınmadığı değil, aynı zamanda öğrenme teması olarak da görülebileceğidir. Diğer rolü ise, sınıf tartışmalarında yer alacak güncel bir konu olmasıdır. Sürdürülebilir kalkınma temalarının öğrencilerin İngilizce öğrenimini olumlu yönde etkilediği kanıtlanmıştır. Öğrencilerin dilsel gelişimi üzerindeki önemli etkisinin yanı sıra, öğrencilerin günümüzde toplumla daha fazla ilişki kurabilmelerine, etkilenmelerine ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine dayanarak günümüzde karşılaşılan kritik sorunlar hakkında daha fazla bilinçlenmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca SKH'larla öğretim; öğrencilerin öğrenme başarısını, çevre bilincini, küresel vatandaş değerlerini, öz normlarını, inançlarını ve öz değerini artırma potansiyeline sahiptir.

Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH), Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 2015 yılında belirlenen bir dizi küresel sorunları ele almak için kapsamlı bir çerçeve olarak oluşturulmuştur. Bu hedefler ülkeler tarafından sürdürülebilir kalkınmayı teşvik etmenin bir yolu olarak hükümetler, sivil toplum örgütleri ve özel sektör kuruluşları gibi çeşitli sektörlerde yaygın olarak benimsenmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın eğitim hedefini (SKH.4) içeren Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi, özellikle yabancı/ikinci dil öğretimi ders kitapları aracılığıyla öğrenciler arasında küresel sorunlara yönelik farkındalık ve anlayışı teşvik etmek için giderek daha fazla ilgi görmektedir. Sürdürülebilirlikle ilgili otantik materyaller ve gerçek yaşam senaryoları hem dil öğrenme yardımcıları hem de öğrencileri küresel zorluklar, bunların nedenleri ve olası çözümler hakkında tartışmalara dâhil etmek için bir araç görevi görür (Afsyah, 2019). Sürdürülebilirlik eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin araştırmalar (Yu vd., 2024), öğrenciler arasında eleştirel düşünme, problem çözme becerileri ve bir inisiyatif duygusu geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Jenkins tarafın-

dan yapılan bir araştırma (akt. Barnawi, 2022), sürdürülebilirlik temalarını dil öğretimine dahil etmenin yalnızca öğrencilerin dil yeterliliğini değil, aynı zamanda küresel sorunları ve küresel vatandaşlar olarak rollerini anlamalarını da geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu gelişim, sürdürülebilirlik çabalarına aktif katılımı teşvik etmek ve küresel zorlukları ele almaya yönelik bir sorumluluk duygusu geliştirmek için çok önemlidir. Yabancı dil öğretiminde eğitimciler öğrencileri, yaşadıkları deneyimlerle ve topluluklarının karşı karşıya olduğu sürdürülebilirlik zorluklarıyla ilgili diyaloglara, tartışmalara, projelere ve etkinliklere dahil ederek, öğrencilerin sürdürülebilir kalkınmaya katkıda bulunmak için gereken becerileri ve güveni geliştirmelerine yardımcı olabilir (Alqahtani, 2022; Symonenko, 2020).

Dil eğitiminin, sürdürülebilir ekonomik büyüme, barış ve adalet gibi amaçlara ulaşmak için iletişim ve çok dillilik açısından sürdürülebilir kalkınma hedeflerinin geliştirilmesiyle ilişkili olduğu araştırmalara yansımıştır (Babaci-Wilhite vd., 2014; Harding ve Coleman, 2021; Rizvi ve Lingard, 2010; UNDP, 2019). White (1998), ders kitaplarının dilin üç yönüne hizmet ettiğini ileri sürmüştür: (1) dilsel bileşenler- dil bilgisi, kelime bilgisi ve dil becerileri; (2) pedagoji -öğretim ve öğrenmeyle ilgili inançlar ve uygulamalar; (3) içerik -durumsal bağlamlar ve konular. İçeriğin ikinci ve üçüncü bileşenleri kültürle ve küresel sorunlarla yakından ilişkilidir. Venzky (1992), bu nedenle ders kitaplarının hem kültürel hem de müfredat eserleri olduğunu ileri sürmüştür. Bu durum, amaçlanan müfredat ve kültürel değerlerin kullanılan ders kitapları aracılığıyla açık veya örtük olarak iletildiği anlamına gelir (Nozaki vd., 2005). Kültürün sürdürülebilirlik gelişiminde, özellikle dil eğitimi sürdürülebilirliğindeki zorunlu rolü göz önüne alındığında, yabancı dil ders kitaplarında yerel kültürün ve diğer dünya kültürlerinin kültürel benzerliklerinin ve farklılıklarının araştırılmasına eş zamanlı bir ilgi ortaya çıkmıştır (Yuen, 2011; Liu vd., 2015). Yabancı dil öğretimi setlerinde sürdürülebilirlik temalarının, durumsal bağlamlar ve konular içinde verilmesi hem farklı kültürlerden gelen yabancı öğrencilerin bu bağlamlar üzerinde etkileşime girmelerine hem de farklı kültürleri tanımalarına katkı sağlamaktadır.

Küresel olarak sürdürülebilirliğin yabancı dil öğretimine entegrasyonu, eğitimciler tarafından benimsenen çeşitli pedagojik yaklaşımları yansıtarak, farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda önemli ölçüde değişmektedir. Örneğin, İskandinav ülkeleri, dil öğrenme etkinliklerinin genellikle öğrencileri doğrudan doğal ortamlarla etkileşim kurmaları için deneyim-

sel öğrenme ve açık hava eğitime güçlü bir şekilde vurgu yapmaktadır (Kalsoom ve Khanam, 2017; Kasneci vd., 2023). Latin Amerika'daki çalışmalar (Wilson ve Lengeling, 2021; Vieira, 2017) ise, özellikle toplum temelli çevresel sorunlarla bağlantılı olduğunda proje tabanlı öğrenmenin, öğrencilerin sürdürülebilirlikle ilgili katılımını ve eleştirel düşünme becerilerini önemli ölçüde artırabileceğini göstermektedir. Bu çeşitli pedagojik yaklaşımların etkili olması, büyük ölçüde kurumsal destek, öğretmen yeterlilikleri ve sürdürülebilirlik temalarının yerel bağlamla ilgisi gibi çeşitli faktörlere bağlıdır (Yu vd., 2024).

Sonuç olarak Yabancılar Türkçe öğretimi setleri, Türkçe öğrenen öğrenciler arasında farkındalığı etkili bir şekilde artıracak yeterli SKH içeriğine sahiptir. Başka bir deyişle, öğretim setinin kullanımı yabancı kültürlerin (Amerian ve Tajabadi, 2020), hümanist unsurların (Hajar, 2013) ve küresellik temasının (Melliti, 2013) tanıtımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda sürdürülebilirlikle ilgili konuları öğretmek için bir araç olarak da hizmet edebilir. Ayrıca sürdürülebilirliği öğretim setleri aracılığıyla geliştirmek, öğrencilerin dünyanın farklı yerlerinde gelecekte karşılaşabilecekleri zorluklar konusunda onlara farkındalık yaratmak için verimli olabilmektedir (Arslan ve Curle, 2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, sürdürülebilirlik temalarını ele alarak öğrencilere modern dünyanın karmaşıklıklarını yönetmek ve anlamak için gerekli olan dil becerilerini ve çevresel farkındalığı kazandırarak daha sürdürülebilir bir gelecek yaratmada önemli bir rol oynayabilir.

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 hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuştur. Yazarlar, çalışmada baş-

ka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- [1] Afsyah, S. (2019). WhatsApp application in English Language Teaching (ELT) context: Media to describe people. *Utamax: Journal of Ultimate Research and Trends in Education*, 1(1), 23-28.
- [2] Alkış, S. (2008). Education for sustainable development in Turkey. *Bildung für Nachhaltige Entwicklung*, 30(2), 597-608.
- [3] Alqahtani, M. H., & Albidewi, I. A. (2022). Teachers' English language training programmes in Saudi Arabia for achieving sustainability in education. *Sustainability*, 14(22), 15323. <https://doi.org/10.3390/su142215323>
- [4] Amerian, M., & Tajabadi, A. (2020). The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective. *Intercultural Education*, 31, 623-644.
- [5] Arslan, S., & Curle, S. (2021). Sustainable development goals in the English language high school curriculum in Turkey. *European Journal of Education*, 56(4), 681–695. <https://doi.org/10.1111/ejed.12473>
- [6] Arslan, S., & Curle, S. (2024). Institutionalising English as a foreign language teachers for global sustainability: Perceptions of education for sustainable development in Turkey. *International Journal of Educational Research*, 125, 1-12.
- [7] Astawa, N. L. P. N. S. P., Santosa, M. H., Artini, L. P., & Nitiasih, P. K. (2024). Sustainable Development Goals in EFL Students' Learning: A Systematic Review. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 1–11. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.01>
- [8] Babaci-Wilhite, Z., Geo-JaJa, M. A., & Vuzo, M. (2014). Nordic aid and the education sector in Africa: The case of Tanzania. In *Globalization, International Education Policy and Local Policy Formation: Voices from the Developing World* (pp. 81-106). Dordrecht: Springer Netherlands
- [9] Barbier, E. & Burgess, J. (2017). The Sustainable Development Goals and the systems approach to sustainability. *Economics*, 11(1), 1-22. <https://doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2017-28>
- [10] Barnawi, O. Z. (2022). Resisting and creating alternatives to neoliberalism in elt: a case study of three transnational language teachers in Saudi

Arabia. *Critical Inquiry in Language Studies*. 19(4), 377–399.

[11] Basiago, A. (1999). Economic, social and environmental sustainability in development theory and urban planning practice. *The Environmentalist*, 19, 145-161.

[12] Bekteshi, E., & Xhaferi, B. (2020). Learning about Sustainable Development Goals through English language teaching. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(3), 78-94. <https://doi.org/10.46303/res-sat.05.03.4>

[13] Belyaeva, T. (2017). Teaching biomonitoring through English. *Studia Periegetica*, 1(17), 89–98.

[14] Cavanagh S. (1997) Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5–16.

[15] Chaikovska, H. B., & Levchyk, I. Y. (2022). Interdisciplinary integration of education for sustainable development into higher education institution (Integrated ESP case study). *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 2, 195–211.

[16] Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

[17] Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

[18] Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications, London.

[19] Earth Charter Initiative Secretariat: The Earth Charter Initiative- *Guidebook for teachers*. (2005) <http://www.earthcharter.org> (08.11.2024).

[20] Edwards, E., & Burns, A. (2016) Language teacher action research: achieving sustainability. *ELT Journal*, 70 (1), 6-15, <https://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv060>

[21] Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>

[22] Hajar, A. (2013). *Investigating Humanistic Elements in Global Textbooks: The Case of New Headway Intermediate Student's Book*. Materials

Development Association.

[23] Hajer, M., Nilsson, M., Raworth, K., Bakker, P., Berkhout, F., De Boer, Y., Rockström J., Ludwig, K., and Kok, M. (2015). Beyond cockpit-ism: four insights to enhance the transformative potential of the sustainable development goals. *Sustainability*, 7(2), 1651-1660. <https://doi:10.3390/su7021651>, 1651-1660

[24] Hammond, M., & Wellington, J. (2021). *Research methods: the key concepts*. Routledge.

[25] Harding-Esch, P., & Coleman, H. (2021). *Language and the sustainable development goals: Selected proceedings from the 12th Language and Development Conference*. British Council.

[26] Hassan, S.R.R. (2019). *Evaluating the Content of EFL Textbooks of the Secondary Stage in the Light of Sustainable Development Dimensions; Faculty of Education*. Unpublished Thesis. Mansoura University, Egypt.

[27] Hutchinson, T., & Torres, E. (1999). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.

[28] Jodoin, J. J. (2020). Promoting language education for sustainable development: A program effects case study in Japanese higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(4), 779–798. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2019-0258>

[29] Jodoin, J.J., & Singer, J. (2019). A framework for integrating education for sustainable development in the English as a foreign language classroom in Japan: an appeal to the language teaching community. *Osaka JALT Journal*, 6, 51–66.

[30] Kalsoom, Q., & Khanam, A. (2017). Inquiry into sustainability issues by preservice teachers: A pedagogy to enhance sustainability consciousness. *Journal of Cleaner Production*, 164, 1301-1311.

[31] Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G.L., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., Weller, J., Kuhn, J., & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 1-12.

- [32] Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage Publications.
- [33] Kwee, C. T. T. (2021). I want to teach sustainable development in my English classroom: a case study of incorporating sustainable development goals in English teaching. *Sustainability*, 13(8), 4195. <https://doi.org/10.3390/su13084195>
- [34] Lasekan, O. A., Méndez-Alarcón, C. M., Mathew, B. S., & Campos, E. S. (2023). Exploring the potential of a popular efl textbook to foster both sustainability awareness and competencies among esd learners: a content analysis approach. *Sustainability*, 15(16), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su151612640>
- [35] Leal Filho, W., Salvia, A. L., Pretorius, R. W., Brandli, L. L., Manolas, E., Alves, F., & Do Paco, A. (2019). *Universities as living labs for sustainable development: Supporting the implementation of the sustainable development goals*. Springer.
- [36] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- [37] Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2015). A corpus-based study on cultural representations in CollegeEnglish textbooks. *Foreign Language World*, 35, 85–93.
- [38] Macnamara, J. (2018). Content analysis. In *Mediated Communication; Handbooks of Communication Science*. De Gruyter.
- [39] McKeown, R., Charles H., Regina R., & Chrystalbride, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. http://www.esdtoolkit.org/esd_ (08.10.2024).
- [40] Melliti, M. (2013). Global content in global coursebooks: the way issues of inappropriacy, inclusivity, and connectedness are treated in headway intermediate. *Sage Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013507265>
- [41] Mohammadnia, Z., & Moghadam, F. D. (2019). Textbooks as resources for education for sustainable development: A content analysis. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 103–114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>
- [42] Nijhawan, S., Elsner, D., & Engartner, T. (2021). The construction of cosmopolitan glocalities in secondary classrooms through Content and

Language Integrated Learning (CLIL) in the social sciences. *Global Education Review*, 8(2–3), 92–115.

[43] Nozaki, Y., Openshaw, R., & Luke, A. (2005). *Struggles over difference: curriculum, texts, and pedagogy in the Asia-Pacific*. State University of New York Press.

[44] O’Flaherty, J., & Liddy, M. (2017). The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031–1049. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1392484>

[45] Paul, B. (2008). A history of the concept of sustainable development: literature review, the annals of The University of Oradea. *Economic Sciences Series*, 17(2), 576–580.

[46] Putri, I. (2018). Critical environmental education in tertiary English language teaching (ELT): A collaborative digital storytelling project. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8, 336–344. <https://dx.doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13280>

[47] Redclif, M. (2005). Sustainable development (1987–2005): An oxymoron comes of age. *Sustainable Development*, 13, 212–227.

[48] Risager, K. (2020). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34, 119–132.

[49] Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. Routledge.

[50] Sakamoto, H. (2011). Incorporating ESD into EFL classes. *Bulletin of Toyo Gakuen University*, 23, 137–153. <https://doi.org/10.24547/00000172>

[51] Sandelowski M. (1995). Qualitative analysis: what it is and how to begin? *Research in Nursing & Health*, 18, 371–375.

[52] Sterling, S. (2010). Living in the earth: Towards an education for our tim. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 213–218. <https://doi.org/10.1177/097340821000400208>

[53] Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development – A comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research*, 26(6), 772–794. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1754341>

- [54] Symonenko, S. (2020). *Complementing content of English courses for enhancing communication of IT-professionals for sustainable development*. E3S Web Conferences.
- [55] Tuyan, S. (2018). On the way to achieve sustainability: An evaluative look at a three-year action research program in an ELT context. In G. Barkhuizen, A. Burns, K. Dikilitaş, & M. Wyatt (Eds.), *Empowering Teacher-Researchers, Empowering Learners* (pp. 19–27). Faversham, Kent: IATEFL.
- [56] UNDP- United Nations Development Programme. (2015). *Sürdürülebilir kalkınma hedefleri*. <http://www.tr.undp.org> (15.10.2024).
- [57] UNDP-United Nations Development Programme. (2019). *Human Development Report 2019*. New York: UNDP. <http://hdr.undp.org/en/2019-report> (15.10.2024).
- [58] United Nations. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris, France: UNESCO.
- [59] Uvalic-Trumbic, S., & Daniel, J. (2016). Sustainable development begins with education. *Journal of Learning for Development*, 3(3), 3-8.
- [60] Venezky, R. L. (1992). Textbooks in school and society. In *Handbook of Research on Curriculum*, ed. P. W. Jackson (pp. 436–461). London: Macmillan,
- [61] Vieira, F. (2017) Task-based instruction for autonomy: connections with contexts of practice, conceptions of teaching, and professional development strategies. *TESOL Quarterly*, 51 (3), 693–715.
- [62] WCED- World Commission on Environment and Development (1987). *Our common future*. Oxford University Press.
- [63] White, P. R. R. (1998). *Telling Media Tales: The News story as Rhetoric*. Unpublished PhD Dissertation. University of Sydney, Australia.
- [64] Wilson, A.K. (2021). Lengeling, M.M. Language Learning in the Time of COVID-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective Journals. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26 (3), 571–585.
- [65] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- [66] Yu, B., Guo, W. Y., & Fu, H. (2024). Sustainability in English language

ge teaching: Strategies for empowering students to achieve the sustainable development goals. *Sustainability*, 16(8), 3325. <https://doi.org/10.3390/su16083325>

[67] Yuen, K. M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65(4), 458–466. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq089>

Extended Abstract

Educational institutions worldwide are expected to make increasing efforts to incorporate the Sustainable Development Goals (SDGs) into curricula, teaching materials, or extracurricular activities at various levels (Leal Filho et al., 2019; Uvalic-Trumbic & Daniel, 2016). In this way, students can develop a better understanding of sustainability and become active members of a society oriented towards sustainable living (Leal Filho et al., 2019). One of the most effective ways of developing sustainability awareness among students is through teaching materials. Interdisciplinary teaching materials, in particular, can play a key role in education for sustainable development and in raising awareness of sustainability. This study aims to determine the potential of Turkish as a foreign language teaching sets to convey a culture of sustainable living. In this context, the study examines the place and visibility of the Sustainable Development Goals in Turkish as a foreign language teaching sets with which learners frequently interact during the language learning process.

Document analysis, one of the qualitative research methods, was employed in this study. The B1, B2, and C1 levels of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language constituted the objects of analysis. During the process of determining the scope of the study, all texts and activities in the A1 and A2 level sets were also examined in terms of the Sustainable Development Goals and related content. However, since no content that could be coded within the framework of the study was identified at these levels, the A1 and A2 sets were not included in the final dataset. Each of the B1, B2, and C1 level sets contains a total of five reading texts and 20 activities, all of which were included in the analysis. The data collection instrument used in the study was the electronic booklet on the Sustainable Development Goals published by the United Nations, in which the 17 goals are presented along with their explanations. The Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language were examined using content analysis, and statements related to the Sustainable

Development Goals were coded into the dataset. The B1 level of the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language consists of five units, and the SDGs were represented in each unit. At this level, the SDGs occurred 64 times in total, with a representation rate of 98.9%. The SDGs were also represented in activities addressing all basic language skills at the B1 level, with the highest representation observed in activities targeting reading skills. At the B2 level, the SDGs were similarly represented across all basic language skills, with the highest representation in reading activities and the lowest in listening activities. The representation rate of the SDGs at the B2 level was 97.6%. The C1 level also consists of five units, and the SDGs were represented in each unit. At this level, the SDGs occurred 66 times in total, with a representation rate of 99.2%. They were represented across all basic language skills, occurring most frequently in activities targeting reading skills and least frequently in those targeting listening skills. Regarding the dimensions of sustainable development, the environmental dimension had the highest representation, at 63%, while the social and economic dimensions were each represented at a rate of 61%. Although these rates were close to one another, the findings revealed that “SDG 6: Clean Water and Sanitation” and “SDG 7: Affordable and Clean Energy,” categorized under the economic dimension in the study, were not represented at any of the proficiency levels examined.

Overall, the Gazi TÖMER Sets for Teaching Turkish as a Foreign Language contain substantial SDG-related content that can contribute to raising sustainability awareness among learners of Turkish as a foreign language. In other words, the function of teaching sets is not limited to introducing learners to foreign cultures (Amerian & Tajabadi, 2020), humanistic elements (Hajar, 2013), and the theme of globalization (Melliti, 2013); they can also serve as tools for addressing sustainability-related issues. Furthermore, promoting sustainability awareness through teaching sets may help learners become more aware of the challenges they may encounter in different parts of the world in the future (Arslan & Curle, 2021).

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 gözlemleme 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 Miyanyedi, 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 ayrıntılandırımlarını sağlamak için gerekli durumlarda sondama soruları kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüş, katılımcıların izniyle ses kaydı alınmış ve görüşme sonrasında kayıtlar yazıya aktarılarak analiz sürecine hazırlanmıştır.

Geçerlilik ve güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlik, 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 güvenirliğini 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) güvenirlik 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 aktarılabilirliğini 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 çalışmalarlarıyla 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 öğretmenler 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 alınamaz. 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 başvurulan 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 düşünülmemeyeceğini, 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 artıracaklarını 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 metinlerinin 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 metinlerinin 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 Metinlerinin 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.

XIX.Yüzyılda Yabancı Dillerde Yazılmış Türkçe Öğretim Kitaplarında Sayı Öğretimi¹

Ayşe AFACAN SÜĞÜMLÜ²

Niyet BAHŞİ³

Öz

Bu çalışmada, XIX.yüzyılda yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitaplarında sayıların öğretimi incelenmiştir. Araştırmanın amacı; söz konusu kitaplarda sayı öğretiminin hangi başlıklar altında ele alındığını; asıl, sıra, kesirli ve üleştirme sayıların hangi biçimlerde sunulduğunu ve sayı öğretiminde Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özelliklerine ne ölçüde yer verildiğini ortaya koymaktır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi desenine göre yürütülmüştür. Araştırma kapsamında XIX. yüzyıla ait İngilizce, Almanca ve Fransızca yazılmış otuz üç Türkçe öğretim kitabı incelenmiş; veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, sayı öğretiminin kitaplarda genellikle ayrı bir bölüm altında verildiğini ancak başlıklandırma ve konumlandırma açısından birlik göstermediğini ortaya koymaktadır. Asıl ve sıra sayılarında rakamla gösterim ve okunuşun öne çıktığı; kesir ve üleştirme sayılarında ise anlam verme ve paylaştırma ilişkilerinin daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sayı öğretiminde tekil-çoğul yapısı, çoğul ekleri, “bir” sayısının kullanımı ve ebcet hesabı gibi yapısal ve dil bilgisel unsurlara yer verildiği görülmüştür. Ölçü ve miktar bildiren sözcüklerin yoğun kullanımı ise sayı öğretiminin günlük yaşamla ilişkilendirildiğine işaret etmektedir. Elde edilen sonuçlar, XIX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretiminde sayı öğretiminin çok yönlü bir yapıya sahip olduğunu ancak incelenen kitaplarda sayıların ele alınış ve sunuluş biçimleri açısından ortak bir öğretim düzeninin bulunmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçe öğretim kitapları, sayı öğretimi.*

¹ Bu çalışma, 23-25 Ekim 2025 tarihleri arasında Bartın Üniversitesi tarafından düzenlenen 17. Dünya Dili Türkçe Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, afacanayseugumlu@gmail.com ORCID: 0000-0002-6772-9598

³ Doç. Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, niyet.bahsi@inonu.edu.tr ORCID: 0000-0002-9115-5432

Kaynak gösterme: Afacan Süğümlü, A. ve Bahşi, N. (2026). XIX. yüzyılda yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretimi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 657-689.

Geliş tarihi: 11.01.2026 – 12.08.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20013

The Teaching of Numbers in Turkish Language Teaching Books Written in Foreign Languages in the 19th Century

Abstract

This study examines the teaching of numbers in Turkish language teaching books written in foreign languages in the 19th century. The aim of the study is to identify how number teaching is structured in these books, under which headings cardinal, ordinal, fractional, and distributive numbers are presented, and how the structural and grammatical features of Turkish are addressed in number teaching. The research was conducted using a qualitative document analysis design. A total of 33 Turkish language teaching books written in the 19th century were analyzed, and the data were examined through descriptive analysis. The findings reveal that number teaching is generally presented as a separate section in the books; however, there is no uniformity in headings and placement. While cardinal and ordinal numbers are primarily taught through numerals and pronunciation, fractional and distributive numbers are more frequently supported by meaning-based explanations. In addition, structural and grammatical features such as singular–plural distinction, plural suffixes, the use of *bir* as an indefinite article, and the abjad (ebcet) system are included in number teaching. The frequent use of words denoting measurement and quantity suggests that number teaching was associated with everyday life. The findings reveal that number teaching in the teaching of Turkish to foreigners in the nineteenth century had a multifaceted structure; however, there was no common instructional pattern among the books examined in terms of how numbers were addressed and presented.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, Turkish teaching books, teaching numbers.*

Giriş

Türkçenin tarihsel süreçte farklı coğrafyalarda konuşulan ve öğretilen bir dil hâline gelmesi, farklı toplumlarla kurulan siyasal, ekonomik ve kültürel etkileşimlerin bir sonucudur (Ergin, 2007). Bu etkileşimler doğrultusunda Türkçe yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda öğretimi yapılan bir dil olarak çeşitli amaçlarla hazırlanan öğretim kitapları aracılığıyla aktarılmıştır. Bu kitaplar; Türkçenin ses, biçim ve söz varlığı özelliklerinin yanı sıra temel dil bilgisel kategorilerin öğretimine de yer vermiştir.

Yabancı dil öğrenimi yalnızca kelime ve dil bilgisi kurallarının edinilmesiyle sınırlı olmayıp, dilin kullanım alanlarını ve işlevlerini de kapsayan bir süreci içermektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Bu bağlamda dil, kültürel unsurları yansıtan bir yapı olmasının yanı sıra gündelik yaşamda kullanılan temel kavramsal alanların da öğretimini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle tarihsel Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin nasıl ele alındığı, dönemin dil öğretim anlayışını anlamak açısından önemli bir gösterge niteliği taşımaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi, tarih boyunca Türk kültürünün ve medeniyetinin etki alanının genişlemesine paralel olarak gelişmiş; farklı toplumlarla kurulan siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkiler sonucunda doğal bir ihtiyaç hâlini almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin ilk sistemli çalışmaların Kaşgarlı Mahmud'un *Dîvânü Lugâti't Türk* adlı eseriyle başladığı, alan yazında genel kabul gören bir görüştür (Gültekin, 2017). Bu eserden sonra Karahanlı, Harezmi, Kıpçak ve Osmanlı dönemlerinde Türkçenin yabancılar için öğretimine yönelik çeşitli eserler kaleme alınmaya devam etmiştir. Özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasî ve ekonomik açıdan güçlü olduğu on altıncı ve on yedinci yüzyıllarda Avrupalıların Türkçeye olan ilgisi artmış; bu ilgi, Türkçe öğretim kitaplarının sayısındaki çoğalma ile somutlaşmıştır (Açık, 2012). Bu tarihsel birikim, XIX. yüzyılda yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitaplarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Sayılar; dilin temel kavramsal alanlarından biri olmasının yanı sıra ölçme, paylaşma, sıralama ve nicelik bildirme gibi işlevleriyle günlük iletişimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almaktadır. Bu yönüyle sayı öğretimi yalnızca biçimsel bir dil bilgisi konusu olarak değil anlam ve kullanım boyutlarıyla birlikte ele alınması gereken bir alan olarak değerlendirilmektedir. Sayıların hangi sunum biçimleriyle öğretildiği, dil öğretim anlayışını

ve hedef kitlenin ihtiyaçlarına yönelik yaklaşımı yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır. Dolayısıyla sayı öğretimi, dil öğretim materyallerinin yapısını ve pedagojik yönelimini anlamada işlevsel bir gösterge niteliği taşımaktadır.

Bu durum, sayı öğretiminin yalnızca güncel öğretim uygulamalarıyla değil, tarihsel öğretim materyalleri üzerinden de incelenmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihsel süreci dikkate alındığında sayıların öğretim biçimlerinin dönemin dil anlayışını ve öğretim hedeflerini yansıttığı görülmektedir. Osmanlı Dönemi'nden itibaren farklı coğrafyalarda ve amaçlarla hazırlanan Türkçe öğretim kitapları, Türkçenin ses, biçim ve söz varlığı özelliklerinin yanı sıra temel dil bilgisel kategorilerin öğretimine de yer vermiştir. Bu bağlamda sayılar hem Türkçenin yapısal özelliklerini yansıtmaları hem de günlük kullanımda taşıdığı işlevsellik nedeniyle öğretim kitaplarında önemli bir yer tutmuştur. Araştırma kapsamında ele alınan XIX. yüzyıldaki yabancılara Türkçe öğretimi süreci incelendiğinde ise bu dönemde Batı'da Türk dili üzerine yapılan çalışmaların artmasında sosyo-kültürel, ekonomik, siyasî ve askerî etkenlerin belirleyici olduğu görülmektedir (Özdemir, 2005). Oryantalizm akımıyla birlikte Doğu toplumlarını tanıma isteği, sömürgecilik faaliyetleri ve Osmanlı Devleti'nin Avrupa siyasetindeki konumu, Türkçeye ve Türkoloji çalışmalarına olan ilgiyi artırmıştır. Tanzimat Dönemi'nden sonra Batılı Türkologların Türkçeye yönelik çalışmaları yoğunlaşmış; XIX. yüzyıl, Türkçenin bilimsel yöntemlerle incelenmeye başlandığı bir dönem hâline gelmiştir. Bu süreçte hazırlanan Türkçe öğretim kitapları, dönemin dil anlayışını ve öğretim yaklaşımlarını yansıtan temel kaynaklar olarak değerlendirilmektedir (Oral, 2004).

Geçmiş dönemlerde kaleme alınan Türkçe öğretim eserlerinin çeşitli yönlerden incelenmesi, hem Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve uygulamaların tarihsel gelişimini ortaya koymakta hem de bu eserlerde kullanılan teknik ve materyaller aracılığıyla dönemin dil öğretimi anlayışına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Nitekim tarihsel süreçte yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmış eserleri farklı açılardan ele alan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Afacan Süğümlü (2023), Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan süreçte yabancılar tarafından yazılmış Türkçe öğretim kitaplarını gramer, diyalog, alıştırma, metin ve söz varlığı gibi farklı yönlerden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Afacan Süğümlü ve Yıldız (2024) ise tarihsel Türkçe öğretim kitaplarında Türk

lehçe ve ağızlarının görünümünü terminoloji, adlandırma ve sınıflandırma açısından ele almıştır. Yalap ve Kılıç (2021) da Abu Said tarafından hazırlanan *Turkish Self-Taught or the Dragoman for Travellers in the East* adlı eseri 19. yüzyıl bağlamında inceleyerek eserin dil bilgisi, diyalog, kelime öğretimi ve sözlük içeriğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuştur. Araştırmacılar ayrıca eserde sayı sıfatlarının “Rakamlar” başlığı altında ele alındığını belirlemiştir. Bununla birlikte mevcut çalışmaların tarihsel Türkçe öğretim kitaplarını genel dil bilgisi özellikleri, söz varlığı, lehçe ve ağızların görünümü ya da belirli eserlerin içerik özellikleri bakımından ele aldığı; sayı öğretiminin ise bağımsız bir araştırma problemi olarak sınırlı düzeyde incelendiği görülmektedir. Özellikle sayıların hangi başlıklar altında ele alındığı, sayı türlerinin nasıl sınıflandırıldığı ve sunulduğu, öğretimde hangi örnek ve alıştırmalardan yararlanıldığı ve sayıların Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özellikleriyle nasıl ilişkilendirildiği konularının farklı eserler üzerinden karşılaştırmalı ve sistematik biçimde incelenmesine ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum, tarihsel Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin ayrıca ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Sayılar, temel söz varlığının önemli unsurlarından biri olmasının yanı sıra günlük yaşamda nicelik bildirme, ölçme, sıralama ve paylaşırma gibi çeşitli işlevler üstlenmektedir. Temel kelimeler, bir dilin başka dillerle olan bağlantısını belirlemede veya yeni bir dilin öğrenilmesi sürecinde ihtiyaç duyulan söz varlığı unsurları arasında yer almaktadır. Aksan (2011), bir, iki, beş, on, yüz ve bin gibi sayı adlarını temel söz varlığı kapsamında değerlendirmekte ve bu sözcüklerin tarihsel süreçte görece az değişime uğrayan dil unsurları arasında bulunduğuna dikkat çekmektedir. Benzer biçimde Şenaysoy (2016), sayı adlarının diller arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde dikkate alınan önemli unsurlardan biri olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan sayıların yalnızca nicelik bildiren dilsel unsurlar olmadığı, aynı zamanda dillerin tarihsel ve kültürel özelliklerini yansıtan bir söz varlığı alanı oluşturduğu söylenebilir.

Bu araştırmada, söz konusu araştırma boşluğundan hareketle XIX. yüzyılda farklı yabancı dillerde kaleme alınmış Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin nasıl yapılandırıldığı incelenmektedir. Çalışmada sayıların eserlerde hangi başlıklar altında ele alındığı; asıl, sıra, kesirli ve üleştirme sayılarının hangi biçimlerde sunulduğu; sayı öğretiminde kullanılan örnek ve alıştırmalar ile Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özelliklerinin sayı öğretimine nasıl yansıtıldığı karşılaştırmalı olarak ele alınmaktadır. Böy-

lece çalışma, tarihsel Türkçe öğretimi araştırmalarında daha önce farklı çalışmalar içerisinde sınırlı biçimde değinilen sayı öğretimini doğrudan araştırma konusu hâline getirerek, XIX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretiminde sayıların öğretim biçimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma; tarihsel Türkçe öğretimi alanında sayı öğretimine ilişkin önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamakta, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel seyrini anlamaya ve günümüz uygulamalarına kuramsal bir zemin sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda araştırmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sayıların öğretimi, Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özellikleri incelenen kitaplarda nasıl verilmiştir?
2. Sayı öğretimi bölümü, incelenen kitaplarda hangi başlıklandırma biçimleriyle sunulmuştur?
3. Asıl sayılar, incelenen kitaplarda rakamla gösterim, sözel gösterim ve anlamlandırma bakımından nasıl verilmiştir?
4. Sıra sayıları, incelenen kitaplarda rakamla gösterim, sözel gösterim ve anlamlandırma bakımından nasıl verilmiştir?
5. Üleştirme sayıları, incelenen kitaplarda rakamla gösterim, sözel gösterim ve anlamlandırma bakımından nasıl verilmiştir?
6. Kesir sayıları, incelenen kitaplarda rakamla gösterim, sözel gösterim ve anlamlandırma bakımından nasıl verilmiştir?
7. İncelenen kitaplarda sayı öğretiminde kullanılan ölçü ve miktar bildiren sözcükler hangileridir?
8. İncelenen kitaplarda sayı öğretimine ilişkin, temel sayı türlerinin öğretimi dışında hangi özel kullanım ve öğretim uygulamalarına yer verilmiştir?

Yöntem

Bu çalışmada XIX. yüzyılda İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak yazılan yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kitaplardaki sayıların öğretimi kısımları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016), araştırma kapsamındaki olgulara ilişkin bilgileri içeren yazılı belgelerin analiz edilmesi sürecini “doküman incelemesi” olarak nitelendirmektedir. Doküman incelemesi, önceden var olan ya da oluşan materyallerin kullanılmasına yönelik bir tekniktir (Scott ve Morrison, 2005). Araştırmada farklı dillerde (İngilizce, Almanca ve Fransızca) yazılmış kitapların birlikte ele alınmasının amacı, doğrudan bir karşılaştırma yapmak

değil sayı öğretiminin 19. yüzyıldaki genel görünümünü çok yönlü biçimde ortaya koymaktır. Bu doğrultuda veriler, diller arası üstünlük ya da fark ortaya koyma amacıyla değil sayı öğretimine ilişkin eğilimleri ve yaygın uygulamaları betimlemek amacıyla değerlendirilmiştir.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini; XIX. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış İngilizce, Fransızca ve Almanca kitaplar oluşturmaktadır. Araştırmada incelenen dokümanlar, ilgili dönemde yayımlanmış ve Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılmış özgün kaynaklardan oluşmaktadır. Öğretim kitapları, dil öğretiminde temel bir araç olarak hem dil bilgisel yapıların aktarılmasında hem de öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın çıkış noktası, XIX. yüzyılda İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak hazırlanmış Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin nasıl ele alındığını farklı eserler üzerinden bütüncül olarak incelemektir. Araştırma kapsamında on üç İngilizce, on Almanca ve on Fransızca kitap incelenmiş; bu kitaplardaki sayı öğretimine ilişkin bulgular, diller arasında bir üstünlük ya da farklılık ortaya koyma amacı taşımaksızın, dönemin sayı öğretimine ilişkin eğilimlerini ve yaygın uygulamalarını belirlemek amacıyla değerlendirilmiştir.

İncelenen kitaplar, dil öğretiminde temel bir araç olması ve dönemin öğretim anlayışını yansıtması bakımından araştırmanın temel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma materyalinin belirlenmesinde kitapların XIX. yüzyıl içerisinde yayımlanmış olması ve sayı öğretimine doğrudan ya da dolaylı biçimde yer vermesi temel ölçütler olarak esas alınmıştır.

Çalışmada öncelikle XIX. yüzyılda yabancı dillerde yazılmış Türkçe dil öğretimi kitapları taranarak bir derlem hazırlanmıştır. Bu derlem için 2024 yılı Pegem Yayınlarından çıkan *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yabancı Dilde Yazılmış Türkçe Dil Öğretimi Kitaplarının Karşılaştırmalı İncelenmesi* adlı kitabın derleminden de yararlanılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1'de; incelenen kitapların adları, yazıldığı yıl ve yazılış amaçları verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen kitapların adları, yazıldığı yıl ve yazılış amaçları

	Kitap	Yıl	Yazılış Amacı
1.	DAV.GTL	1832	Maceracı öğrencilere, diplomatlara, gezginlere ve tüccarlara yol göstermek
2.	MUT.ATG	1834	Gezginlere yardımcı olmak
3.	BOYD.TING	1842	İş veya gezi nedeniyle ülkeye gelenler için yazılmıştır.
4.	BAR.APG	1854	İngiltere ile Türk Devleti'nin iyi ilişkileri nedeniyle ilkokul kitabı eksikliğini gidermek
5.	BAR.ARB	1854	İyi kitap eksikliğinden yazılmıştır.
6.	RED.OCL	1855	Yazılanların yetersizliğinden, dil öğrenmek isteyenlere, ilk kitap
7.	YAT.STG	1857	Edebiyatçılara Şark'ın hazinelerini sunmak
8.	HOPEGTL	1877	-
9.	ARN.OTG	1877	Yazılanların yetersizliğinden, dil öğrenmeye başlayanlar için
10.	SAI.TST	1877	Yeni bir sistemle dil öğretmek için
11.	MAC.ATM	1879	Siyasi ilişkilerin artmasından ve Kıbrıs'ın İngiliz kolonisi olması
12.	WELL.APG	1880	İyi bir Türkçe kitabın olmamasından
13.	RED.ASG	1884	Telaffuz ayrıntıları ve Türk dili sevgisi
14.	HIND.TPTS	1829	Alman iş insanları ve seyahat sevenler için.
15.	BERS.GTS	1839	İyi bir kitap eksikliğinden
16.	WICK.TSC	1854	Türkçe okuma parçası derleme kitabı eksikliğinden
17.	KEL.GOS	1855	Siyasi ve ticari ilişkiler
18.	WAHR.OTS	1869	Siyasi ve ticari ilişkiler
19.	PIQ.GTOU	1870	Osmanlı reformları ve ilişkilerin iyi olması
20.	FINK.TD	1872	Siyasi ve ticari ilişkiler, demiryolu yapımı
21.	MÜL.LO	1889	Yayınevi isteği
22.	MAN.MOS	1893	Edebî olarak Türk dilini anlatmak
23.	JEHT.TKG	1895	Siyasi ve ticari ilişkiler
24.	JAU.EGT	1833	Bilim insanları, çalışkan gençler ve Doğu edebiyatını filolojik açılarından ele alan kişiler için.
25.	HIND.GLT	1834	Avrupa'nın Levant ilişkilerinin yakınlaşması
26.	SCH.GTFA	1835	-
27.	RED.GRLO	1846	Yazılanların yetersizliğinden. Âlimlere, meraklılara
28.	PFIZ.GT	1847	Yazarın Türk diline ilgisi
29.	DIE.CO	1854	Siyasi ve ticari ilişkiler nedeniyle yeni başlayanlar için
30.	DUB.EGT	1856	Türk dilinin ses sistemi ön planda tutularak yazılmıştır.
31.	MAL.GFET	1860	Alıştırmalarla grameri birleştirmek
32.	MAL.GELT	1862	Kuralların sadeliği
33.	YOUS.GLO	1892	Kitabın açık, kesin ve basit oluşu

Tablo 1’de görüldüğü üzere incelenen kitapların yazılma nedenlerine bakılacak olursa kitaplardan dokuzunun artan siyasi ve ticari ilişkiler, sekinin iyi bir Türkçe gramer kitabı eksikliğinden, yedisinin edebiyatçılara dili farklı anlatma iddiası, dördünün gezginler için, ikisinin telaffuza vurgu yapmak için, birinin yazarın ilgisi, birinin yayınevi isteğiyle yazıldığı iki kitabın da yazılma nedeninin belirtilmediği tespit edilmiştir. XIX. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan kitaplar, farklı hedef kitlelere ve öğretim amaçlarına yönelik olarak kaleme alınmıştır. İncelenen eserlerin önemli bir bölümünün siyasi ve ticari ilişkiler, seyahat ve diplomatik gereksinimler doğrultusunda hazırlandığı; bunun yanı sıra dil öğrenmeye yeni başlayanlar, edebiyatçılar ve filolojik çalışmalarla ilgilenen okuyucular için yazılmış kitapların da bulunduğu görülmektedir. Bu çeşitlilik sayı öğretiminin tek tip bir dil bilgisi konusu olarak değil, farklı iletişimsel ve işlevsel ihtiyaçlara göre yapılandırıldığını göstermektedir. Dolayısıyla sayı öğretimine ilişkin bulgular, kitapların yazılış amaçları ve hedef kitleleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler; XIX. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretim kitaplarının incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek eserlerin seçiminde belirli ölçütler esas alınmıştır. Buna göre kitapların:

1. XIX. yüzyıl içerisinde yayımlanmış olması,
2. Türkçenin yabancılara öğretimi amacıyla hazırlanmış olması,
3. Sayıların öğretimine doğrudan veya dolaylı biçimde yer vermesi ölçütleri dikkate alınmıştır.

Bu kapsamda; on üç İngilizce, on Almanca ve on Fransızca kitap belirlenmiş ve bu eserler, araştırmanın veri setini oluşturmuştur. Verilerin toplanması aşamasında kitaplarda yer alan “sayı” konusuna ilişkin bölümler belirlenmiş; bu bölümlerdeki örnekler, alıştırmalar, açıklamalar ve çeviri notları sistematik biçimde incelenmek üzere kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada analiz birimi olarak her bir kitapta sayı öğretimine ilişkin bölümler, başlıklar, açıklamalar, örnekler ve alıştırmalar esas alınmıştır. Bir kitapta sayı öğretimine ilişkin birden fazla bölüm veya örnek bulunması durumunda bu içerikler ayrı veri birimleri olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen verilerin sistematik biçimde incelenebilmesi amacıyla araştırma

soruları doğrultusunda bir veri inceleme formu oluşturulmuştur. Formda eserin adı, yayımlandığı dil ve yıl gibi tanımlayıcı bilgilerin yanı sıra sayı öğretiminin başlıklandırılma biçimi, asıl sayılar, sıra sayıları, üleştirme sayıları, kesir sayıları, ölçü ve miktar bildiren sözcükler ile sayı öğretimine ilişkin özel kullanım ve öğretim uygulamalarına yönelik kategorilere yer verilmiştir.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalar doğrultusunda düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada analiz çerçevesi araştırma soruları doğrultusunda oluşturulmuş; incelenen kitaplardaki sayı öğretimine ilişkin içerikler bu çerçeveye göre kodlanmıştır. Kodlama sürecinde öncelikle ilgili bölümlerde yer alan başlıklar, açıklamalar, örnekler ve alıştırmalar incelenmiş; sayıların rakamla, okunuşla veya anlamlarıyla sunulması, sayı türlerinin ele alınış biçimleri, ölçü ve miktar bildiren sözcüklerin kullanımı ve sayı öğretimiyle ilişkili diğer uygulamalar belirlenerek ilgili kategorilere kaydedilmiştir.

Kodlama sonucunda elde edilen veriler benzer özelliklerine göre bir araya getirilmiş ve araştırma sorularıyla ilişkili temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu doğrultuda veriler; sayı öğretiminin Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özellikleriyle ilişkisi, sayı öğretiminin başlıklandırılması, asıl sayılar, sıra sayıları, üleştirme sayıları, kesir sayıları, ölçü ve miktar bildiren sözcükler ile sayı öğretimine ilişkin özel kullanım ve öğretim uygulamaları temaları altında değerlendirilmiştir. Bulguların sunumunda kitaplardan elde edilen veriler tablolaştırılmış; gerekli durumlarda eserlerden örnekler verilerek belirlenen eğilimler açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Analiz sürecinde kullanılan temalar, doğrudan araştırma sorularından hareketle oluşturulmuştur. Bu kapsamda veriler aşağıdaki temel temalar çerçevesinde incelenmiştir:

- Sayıların öğretiminde Türkçenin yapısal özelliklerinin (ünsüz-ünlü uyumu, eklerin kullanımı, çoğul yapıları) sunuluşu,
- Sayı öğretimi aracılığıyla diğer dil unsurlarına (zaman, ölçü, para birimleri, tarih yazımı vb.) geçiş biçimleri,
- Asıl, sıra, kesir ve üleştirme sayılarının öğretiminde benimsenen yaklaşımlar,
- Sayı öğretiminde kullanılan kültürel öğeler,
- Arapça ve Farsça kökenli sayı unsurlarının öğretimdeki yeri

Verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılması, özetlenmesi ve yorumlanmasını kapsayan bir analiz sürecidir. Bu çalışma kapsamında betimsel analiz süreci öncelikle her bir kitapta sayı öğretimine ilişkin kısımların belirlenmesiyle başlamış; ardından bu bölümler, araştırmacılar tarafından oluşturulan veri inceleme formu aracılığıyla çözümlenmiştir. Elde edilen veriler, araştırma sorularından hareketle oluşturulan temalar altında sınıflandırılmış ve bulgular bölümünde tablolar ve örneklerle desteklenerek sunulmuştur. Betimsel analizin, farklı olgu ve olaylara ilişkin özet ve düzenli bilgi sunma imkânı sağlaması nedeniyle nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliğini artırmak amacıyla, araştırmaya konu olan kitaplar her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiştir. Sayı öğretimine ilişkin bölümler, örnekler ve açıklamalar, sayfa numaraları belirtilerek ayrı dokümanlar hâlinde kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek sayı öğretimine yönelik temaların ve öğretim yaklaşımlarının hangi kategoriler altında değerlendirileceği konusunda görüş birliğine varılmıştır.

Kodlama sürecinde ortaya çıkan görüş birliği ve ayrışmalar karşılaştırılmış; farklı yorumların bulunduğu durumlarda üçüncü bir alan uzmanının görüşüne başvurularak uzlaşma sağlanmıştır. Bu süreç, kodlama tutarlılığını güçlendirmiş ve araştırmanın iç güvenirliliğini artırmıştır. Ayrıca analiz sürecinde kullanılan ölçütlerin açık biçimde tanımlanması ve verilerin tekrar incelenmesine imkân tanıyan şeffaf bir çalışma sürecinin benimsenmesi, araştırmanın güvenirliliğine katkı sağlamıştır.

İncelenen eserlerden doğrudan alıntılara ve temsil gücü yüksek örneklerle yer verilmesi, bulguların kanıt temelli biçimde sunulmasına olanak tanımış; bu durum elde edilen sonuçların doğrulanabilirliğini artırmıştır. Bu yönüyle çalışma, betimsel doküman incelemesine dayalı nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik temel ölçütleri karşılamaktadır.

Bulgular

Sayıların Öğretiminde Türkçenin Yapısal ve Dil Bilgisel Özellikleri

Bu bölümde, 19. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla

hazırlanmış öğretim kitaplarında, sayıların öğretiminde Türkçenin yapısal ve dil bilgisel özelliklerine ilişkin bulgular, Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. *İncelenen kitaplarda sayı öğretimine ilişkin yapısal ve dil bilgisel unsurlar*

Yapısal / Dil Bilgisel Unsur	Açıklama	Tespit Edildiği Kitaplar	Kitap Sayısı
İsimlerde sayı kategorisi (teklik-çoğulluk)	İsimlerin sayı kategorisi bakımından tekil ve çoğul olarak sınıflandırılması/ açıklanması.	BAR.ARB, WICK.TSC dışındaki tüm kitaplar	31
Çoğul ekinin Latin harfli gösterimi	Çoğul ekinin Latin harfleriyle verilmesi	RED.GRLO dışındaki kitaplar	32
Çoğul ekinin Arap harfli gösterimi	Çoğul ekinin yalnızca Arap harfleriyle verilmesi	RED.GRLO	1
Arapça ve Farsça çoğul yapıları	Türkçe dışı çoğul sistemlerine yer verilmesi	DAV.GTL, BAR.ARB, RED.ASG, WELL.APG, HIND.TPTS, KEL.GOS, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, JAU.EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, YOUS.GLO	14
“Bir” sayısının artikel işlevi	“Bir”in belirsiz artikel olarak kullanımı	DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.TING, BAR.APG, BAR.ARB, RED.OCL, YAT.STG, HOPE.GTL, ARN.OTG, SAI.TST, RED.ASG, WELL.APG, WAHR.OTS, MAN.MOS, MAL.GELT, YOUS.GLO	16
Ebcet hesabı	Harflerin sayısal değerleriyle ilişkilendirilmesi	BAR.ARB, RED.ASG, WAHR.OTS, WELL.APG, HIND.TPTS, JAU.EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL.GELT, JEHT.TKG	12
Alfabe tablosunda harf-sayı değerleri	Tüm harflerin sayısal değerlerinin tabloyla gösterimi	DAV.GTL, MÜL.LO, JAU.EGT, PFIZ.GT, JEHT.TKG, DIE.CO, MAL.GFET, MAL.GELT, YOUS.GLO	9

Çoğulluk biçimbirimi {-lAr}	Çoğulluğun {-lAr} eki aracılığıyla biçimbirimsel olarak gösterilmesi.	BAR.ARB, WICK.TSC dışındaki tüm kitaplar	31
-----------------------------------	--	---	----

Tablo 2 incelendiğinde, sayı öğretimiyle ilişkili yapısal ve dil bilgisel unsurların incelenen kitapların büyük bölümünde yer aldığı görülmektedir. Tabloda “isimlerde sayı kategorisi (tekilik-çoğulluk)” ile “çoğulluk biçimbirimi {-lAr}” farklı dil bilgisel düzeyleri ifade etmeleri nedeniyle ayrı göstergeler olarak değerlendirilmiştir. İsimlerde sayı kategorisi, isimlerin tekil ve çoğul olarak sınıflandırılmasını ve bu ayrıma ilişkin açıklamaları kapsarken, çoğulluk biçimbirimi {-lAr}, çoğulluğun Türkçede biçimbirimsel olarak işaretlenmesini ifade etmektedir. İsimlerde sayı kategorisine ilişkin açıklamaların 31 kitapta yer aldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde çoğulluk biçimbirimi {-lAr} toplam 31 kitapta tespit edilmiştir. Çoğul ekinin Latin harfleriyle gösterimine ise 32 kitapta rastlanırken Arap harfleriyle gösterimin yalnızca RED.GRLO kodlu kitapta yer aldığı belirlenmiştir.

Türkçe dışı çoğul sistemlerine, yani Arapça ve Farsça çoğul yapılarına on dört kitapta yer verilmiştir. “Bir” sayısının belirsiz artikel işleviyle kullanımı on altı kitapta tespit edilirken ebcet hesabına on iki kitapta değinildiği görülmektedir. Alfabe tablosunda harf-sayı değerlerinin gösterimi ise dokuz kitapta yer almaktadır. Bunun yanı sıra “bir” sayısının artikel işleviyle kullanımı ve ebcet hesabına yer verilmesi, sayı öğretiminin yalnızca dil bilgisel değil tarihsel ve kültürel boyutlarıyla da yapılandırıldığını göstermektedir. Bu dağılım; isimlerde sayı konusunun temel dil bilgisel unsurlarının kitapların büyük çoğunluğunda yer aldığını, tarihsel ve kültürel nitelikteki unsurların ise daha sınırlı sayıda eserde ele alındığını göstermektedir.

Sayı Öğretimi Bölümünün Kitaplarda Başlıklandırma Biçimleri

Bu bölümde, 19. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış kitaplarda sayı öğretiminin nasıl yapılandırıldığı incelenmektedir. Özellikle sayı öğretiminin bağımsız bir bölüm olarak mı yoksa diğer dil bilgisi başlıkları içinde mi ele alındığı, kitapların öğretim anlayışını yansıtmaları bakımından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda sayı öğretimine ayrılan bölümlerin başlıklandırma biçimleri, Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İncelenen kitaplarda sayı öğretimi bölümünün başlıklandırma biçimleri

Başlıklandırma Türü	Açıklama	Kitaplar	Kitap Sayısı
Sayı numarasıyla ayrı bölüm (sıfatlardan sonra)	Sayı öğretiminin sıfatlardan sonra numaralandırılmış ayrı bir başlık olarak verilmesi	WAHR.OTS, FINK. TD, MAN.MOS, MÜL. LO, RED.ASG,HIND. TPTS, KEL.GOS, BERS.GTS, HIND. GLT, SCH.GTFA, DUB.EGT	11
Sayı numarasıyla ayrı bölüm (isim yapma yollarından sonra)	Sayı öğretiminin isim yapma yolları başlığından sonra numaralı bölüm olarak verilmesi	JAU.EGT	1
Sıfat başlığı altında alt başlık	Sayı öğretiminin sıfat başlığının alt başlığı olarak sunulması	RED.GRLO, YOUS. GLO	2
Sayı numarasıyla ayrı bölüm (zamirlerden sonra)	Sayı öğretiminin zamirler bölümünden sonra numaralı başlık olarak verilmesi	JEHT.TKG	1
Numarasız ayrı başlık (sıfatlardan sonra)	Sayı öğretiminin numara verilmeden sıfatlardan sonra ayrı başlık olarak sunulması	MUT.ATG, PIQ. GTOU, MAL.GELT, DIE.CO, PFIZ.GT, ARN.OTG, SAI.TST	7
Numarasız ayrı başlık (soru adlarından sonra)	Sayı öğretiminin soru adlarından sonra ayrı başlık olarak verilmesi	YAT.STG	1
Sıfatlar içinde	Sayı öğretiminin ayrı bir başlık açılmadan sıfatlar başlığı içinde verilmesi	DAV.GTL, RED.OCL, MAC.ATM, WELL. APG	4
Sayı öğretimine ayrı bölüm ayrılmayan	Sayı öğretiminin müstakil bir başlık altında ele alınmaması	WICK.TSC, MAL. GFET	2
Ayrı bir başlık altında verilmemesi	Sayı öğretiminin ayrı veya belirgin bir başlık altında sunulmaması	BOYD.TING, BAR. APG, BAR.ARB, HOP. EGTL	4

Tablo 3 incelendiğinde sayı öğretiminin kitaplarda farklı başlıklandırma biçimleriyle sunulduğu görülmektedir. En yaygın başlıklandırma biçiminin, sayı öğretiminin sıfatlardan sonra numaralandırılmış ayrı bir bölüm olarak verilmesi olduğu ve bu kullanımın 11 kitapta yer aldığı belirlenmiştir. Bunu, sayı öğretiminin sıfatlardan sonra numarasız ayrı bir başlık altında sunulduğu yedi kitap izlemektedir. Dört kitapta sayı öğretimi sıfatlarla ilgili genel bir başlık içerisinde ele alınırken diğer başlıklandırma biçimlerinin daha sınırlı sayıda eserde kullanıldığı görülmektedir. İncelenen 33 kitabın 29’unda sayı öğretiminin belirli bir başlıklandırma düzeni içerisinde sunulduğu, dört kitapta (BOYD.TING, BAR.APG, BAR.ARB ve HOP.EGTL) ise sayı öğretimine özgü ayrı veya belirgin bir başlık kullanılmadığı tespit edilmiştir.

İncelenen Kitaplarda Asıl Sayıların Verilişine İlişkin Bulgular

Tablo 4’te XIX. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış kitaplarda asıl sayıların hangi yöntemlerle sunulduğu gösterilmektedir. Asıl sayıların verilişine ilişkin bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Asıl sayıların veriliş şekilleri

Asıl Sayılar							
Rakamla Gösterim		Sayının Sözel Gösterimi		Arapça Sayı Öğretimi	Farsça Sayı Öğretimi	Listeyle Sunum	Öğretilen Dilde Anlamı
Türkçe	Arapça	Latin Harfleriyle	Arap Harfleriyle				
HIND. TPTS, BERS. GTS, KEL. GOS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, HIND. GLT, SCH. GTFA, DAV. GTL, MUT. ATG, BOYD. TING,	HIND. TPTS, BERS. GTS, KEL. GOS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, HIND. GLT, MAL. GFET, YOUS. GLO, DAV. GTL, BOYD. TING,	HIND. TPTS, BERS. GTS, KEL. GOS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, JAU. EGT, SCH. GTFA, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL. GFET, MAL. GELT, YOUS. GLO, DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.	HIND. TPTS, BERS. GTS, KEL. GOS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, JAU. EGT, RED. GRLO, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL. GFET, MAL. GELT, DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD.	MAN. MOS, HIND. GLT, WELL. APG, KEL. GOS	MAN. MOS, HIND. GLT, DAV. GTL, WELL. APG, KEL. GOS	HIND. TPTS, BERS. GTS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, JAU.EGT, HIND. GLT, SCH. GTFA, RED. GRLO, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL. GFET, YOUS. GLO, HOP. EGTL, SALTST, MAC. ATM, RED. ASG, JEHT. TKG	JAU. EGT, SCH. GTFA, RED. GRLO, PFIZ.GT, DUB. EGT, MAL. GFET, MAL. GELT, YOUS. GLO, HOP. EGTL, SALTST, MAC. ATM, RED. ASG, JEHT. TKG

BAR. ARB, BAR. APG, RED. OCL, YAT. STG, ARN. OTG, SAL.TST	BAR. ARB, BAR. APG, YAT. STG, HOP. EGTL, SAL. TST	TING, BAR.ARB, BAR. APG, RED. OCL, YAT. STG, ARN. OTG, SAL. TST, MAC. ATM, WELL. APG, RED. ASG, JEHT.TKG	TING, BAR.ARB, BAR. APG, YAT. STG, HOP. EGTL, SAL.TST, RED.ASG, JEHT.TKG			TING, BAR.ARB, BAR. APG, YAT. STG, HOP. EGTL, ARN. OTG, SAL.TST, WELL. APG, JEHT.TKG	
---	--	--	--	--	--	---	--

Tablo 4 incelendiğinde asıl sayıların öğretiminde rakamla gösterim ve sözel gösterime yaygın biçimde yer verildiği görülmektedir. Rakamla gösterimde Türkçe rakamların 19, Arapça rakamların ise 16 kitapta kullanıldığı belirlenmiştir. Sözel gösterimde ise asıl sayıların Latin harfleriyle 31, Arap harfleriyle 24 kitapta verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında asıl sayıların Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirilmesine 4 kitapta yer verilirken, listeleme yoluyla sunumun 5 kitapta tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca asıl sayıların öğretim dilindeki anlamlarının 25 kitapta verildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, asıl sayıların öğretiminde rakamsal ve sözel gösterimin birlikte kullanıldığını; bunun yanı sıra anlam verme, listeleme ve farklı dillerdeki sayı karşılıklarıyla ilişkilendirme gibi çeşitli sunum biçimlerinden de yararlanıldığını göstermektedir.

İncelenen Kitaplarda Sıra Sayıların Verilişine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, XIX. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış kitaplarda sıra sayıların hangi yollarla sunulduğu ele alınmaktadır. Sıra sayıların incelenen kitaplardaki verilişine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Sıra sayıların veriliş şekilleri

Sıra Sayıları						
Rakamla Gösterim	Sayının Sözel Gösterimi		Arapça Sayı Öğretimi	Farsça Sayı Öğretimi	Listeyle Sunum	Öğretim Dilinde Anlamı
	Latin Harfleriyle	Arap Harfleriyle				
HIND. TPTS, WAHR. OTS (Romen noktalı), FINK.TD (noktalı), MAN.MOS (noktalı), HIND.GLT, YAT.STG (noktalı)	HIND.GLT, BERS.GTS, KEL.GOS, PIQ.GTOU, FINK. TD, MÜL. LO, MAN. MOS, JEHT. TKG, JAU. EGT, DIE. CO, SCH. GTFA, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL. GFET, MAL. GELT, YOUS. GLO, DAV.GTL, BOYD. TING, BAR.APG, RED.OCL, YAT.STG, HOPEGTL, ARN.OTG, SAI.TST, MAC.ATM, WELL. APG, RED. ASG	HIND.GLT, BERS.GTS, KEL.GOS, WAHR. OTS, PIQ. GTOU, MÜL.LO, MAN. MOS, JEHT. TKG, JAU. EGT, DIE. CO, RED. GRLO, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL. GFET, MAL. GELT, YOUS. GLO, DAV.GTL, MUT.ATG, BOYD. TING, BAR. ARB, BAR. APG, YAT. STG, HOP. EGTL, SAI.TST, WELL. APG, RED. ASG	HIND. GLT, KEL. GOS, MAN. MOS, YOUS. GLO,SAI. TST, WELL. APG	HIND. GLT, KEL. GOS, MAN. MOS, YOUS. GLO,DAV. GTL	HIND. GLT, BERS. GTS, WAHR. OTS, FINK.TD, MAN. MOS,, SCH. GTFA, PFIZ.GT, DUB. EGT, MAL. GFET, DAV. GTL, BOYD. TING, SAI.TST	JEHT.TKG, DIE.CO, SCH.GTFA, RED.GRLO, PFIZ.GT, DUB.EGT, MAL.GFET, MAL.GELT, YOUS.GLO, MUT.ATG, BOYD. TING,BAR. ARB, BAR. APG, RED. OCL, YAT. STG, HOP. EGTL, ARN.OTG, SAI.TST, MAC.ATM, WELL.APG, RED.ASG

Tablo 5 incelendiğinde sıra sayılarının rakamla gösterimine altı kitapta yer verildiği görülmektedir. Sayının sözel gösterimi bakımından sıra sayılarının okunuşu Latin harfleriyle 27, Arap harfleriyle ise 26 kitapta verilmiştir. Sıra sayılarının Arapça sayı öğretimiyle ilişkilendirilmesine altı, Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirilmesine beş kitapta yer verilmiştir. Ayrıca sıra sayılarının listeleme yoluyla sunumu 12 kitapta kullanılırken, öğretim dilindeki anlamlarının verilmesine 22 kitapta yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, incelenen kitaplarda sıra sayılarının öğretiminde sözel gösterimin yaygın olarak kullanıldığını; bunun yanı sıra rakamla gösterim, farklı dillerdeki karşılıklarla ilişkilendirme, listeleme ve öğretim dilinde anlamlandırma gibi farklı sunum biçimlerinden de yararlandığını göstermektedir.

İncelenen Kitaplarda Üleştirme Sayılarının Verilişine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelenen kitaplarda üleştirme sayılarının hangi biçimlerde sunulduğu ele alınmaktadır. Üleştirme sayılarının verilişine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Üleştirme sayılarının veriliş şekilleri

Üleştirme Sayıları		Farsça Sayı Öğretimi	Listeyle Sunum	Öğretilen Dilde Anlamı
Sayının Sözel Gösterimi				
Latin Harfleriyle	Arap Harfleriyle			
HIND.TPTS, BERS.GTS, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, JAU. EGT, HIND. GLT, SCH.GTFA, PFIZ.GT, DIE. CO, DUB.EGT, MAL.GELT, YOUS.GLO, DAV.GTL, MUT. ATG, BOYD. TING, RED.OCL, HOPEGTL, ARN.OTG, SAI. TST, WELL. APG, RED.ASG	HIND.TPTS, BERS.GTS, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, JAU. EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, DIE. CO, DUB.EGT, MAL.GELT, YOUS.GLO, DAV.GTL, MUT. ATG, BOYD. TING, BAR. ARB, HOP. EGTL, SAI.TST, WELL.APG, RED.ASG	DAV. GTL	JAU. EGT, HIND. GLT, SCH. GTFA, PFIZ.GT, DAV.GTL, BOYD. TING,	HIND.TPTS, BERS.GTS, KEL. GOS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL. LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, JAU. EGT, HIND.GLT, SCH.GTFA, RED. GRLO, PFIZ.GT, DIE.CO, DUB. EGT, MAL.GELT, YOUS.GLO, DAV.GTL, MUT. ATG, BOYD. TING, BAR.ARB, RED.OCL, HOP. EGTL, ARN. OTG, SAI.TST, WELL.APG, RED.ASG

Tablo 6 incelendiğinde, üleştirme sayılarının sözel gösterimine yaygın biçimde yer verildiği görülmektedir. Sözel gösterimde üleştirme sayılarının Latin harfleriyle 26, Arap harfleriyle ise 25 kitapta verildiği belirlenmiştir. Üleştirme sayılarının Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirilmesine yalnızca 1 kitapta yer verilirken, listeleme yoluyla sunumun 6 kitapta tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca üleştirme sayılarının öğretim dilindeki anlamlarının 27 kitapta verildiği görülmektedir. Bu bulgular, üleştirme sayılarının öğretiminde sözel gösterim ve anlamlandırmanın ön planda olduğunu; listeleme ve Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirmenin ise daha sınırlı düzeyde kullanıldığını göstermektedir.

6. İncelenen Kitaplarda Kesir Sayılarının Verilişine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, incelenen kitaplarda kesir sayılarının hangi biçimlerde sunulduğu ele alınmaktadır. Kesir sayılarının rakamla ifade edilmesi, listeleme yoluyla verilmesi ve kısa açıklamalarla desteklenmesine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7: Kesir sayılarının veriliş şekilleri

Kesir Sayıları						
Rakamla Gösterim	Sayının Sözel Gösterimi		Arapça Sayı Öğretimi	Farsça Sayı Öğretimi	Listeyle Sunum	Öğretilen Dilde Anlamı
Türkçe	Latin Harfleriyle	Arap Harfleriyle				
WAHR.OTS, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, RED.ASG	HIND.TPTS, BERS.GTS, DAV.GTL, BOYD.TING, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, RED.OCL, HOPEGTL, ARN.OTG, SAI.TST, WELL.APG, RED.ASG, HIND.GLT, DIE.CO, DUB.EGT, MAL.GELT, MAL.GFET, YOUS.GLO	HIND.TPTS, BERS.GTS, DAV.GTL, BOYD.TING, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, MÜL.LO, MAN.MOS, JEHT.TKG, BAR.ARB, YAT.STG, HOPEGTL, SAI.TST, WELL.APG, RED.ASG, HIND.GLT, RED.GRLO, DIE.CO, DUB.EGT, MAL.GELT, MAL.GFET, YOUS.GLO	WELL.APG	WELL.APG	HIND.TPTS, BERS.GTS, PIQ.GTOU, MAN.MOS, SAI.TST, HIND.GLT, MAL.GFET,	HIND.TPTS, BERS.GTS, DAV.GTL, BOYD.TING, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, BAR.ARB, RED.OCL, YAT.STG, HOPEGTL, ARN.OTG, SAI.TST, RED.ASG, HIND.GLT, RED.GRLO, DIE.CO, DUB.EGT, MAL.GELT, MAL.GFET, YOUS.GLO

Tablo 7 incelendiğinde kesir sayılarının öğretiminde sözel gösterime yaygın biçimde yer verildiği görülmektedir. Sözel gösterimde kesir sayılarının Türkçe ve Arapça karşılıklarının 23'er kitapta sunulduğu belirlenmiştir. Kesir sayılarının Latin harfleriyle gösterimine ise 6 kitapta yer verilmiş ve bu kullanımın diğer sözel gösterim biçimlerine göre daha sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Kesir sayılarının Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirilmesine yalnızca 1 kitapta yer verilirken, listeleme yoluyla sunumun 7 kitapta tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca kesir sayılarının öğretim dilindeki anlamlarının 24 kitapta verildiği belirlenmiştir. Bu bulgular, kesir sayılarının öğretiminde sözel gösterim ve anlamlandırmanın ön planda olduğunu; listeleme, Latin harfleriyle gösterim ve Farsça sayı öğretimiyle ilişkilendirmenin ise daha sınırlı düzeyde kullanıldığını göstermektedir.

Sayı Öğretiminde Kullanılan Ölçü ve Miktar Bildiren Sözcükler

Bu bölümde, 19. yüzyılda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış kitaplarda sayı öğretimi sırasında kullanılan ölçü ve miktar bildiren sözcükler ele alınmaktadır. Özellikle kesir, paylaşırma, tekrar ve nicelik bildiren sözcüklerin kullanım sıklığı, sayı öğretiminin hangi anlamsal ve dilsel unsurlar etrafında şekillendiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır. İncelenen kitaplarda tespit edilen bu sözcüklerin dağılımı ve kullanım sıklıklığı aşağıdaki Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. Sayı öğretiminde kullanılan ölçü ve miktar bildiren sözcükler

Kelime	Anlam / İşlev	Tespit Edildiği Kitaplar	Kitap Sayısı
jarym	yarım	HIND.TPTS, BERS.GTS, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JAU.EGT, HIND.GLT, MAL.GFET, MAL.GELT, MUT.ATG, BOYD.TING, BAR.ARB, HOPE.GTL, ARN.OTG, SAI.TST	18
butcuk	küçük parça / yarım	BERS.GTS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, HIND.GLT, RED.GRLO, MAL.GELT, YOUS.GLO, BOYD.TING, BAR.ARB, RED.OCL, HOPE.GTL	14
nysf / yarım	yarım (Ar.)	BERS.GTS, KEL.GOS, WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, HIND.GLT, MAL.GELT, YOUS.GLO, MUT.ATG, BAR.ARB, RED.OCL	13
rub	çeyrek	WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, MAL.GELT, YOUS.GLO, BAR.ARB	11

süls / tült	üçte bir	FINK.TD, MÜL.LO, MAN.MOS, JAU.EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, PFIZ.GT, MAL.GELT, YOUS.GLO, BAR.ARB, RED.OCL	11
nefer / baş / rees / aded / dane / kıta / pare / parça / kalem	sayma/ölçme adları	WAHR.OTS, MAN.MOS, DUB.EGT, RED.GRLO, YOUS.GLO, BAR.ARB, HOPE.GTL, ARN.OTG, WELL.APG	9
kerre	kez	BERS.GTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, PFIZ.GT, YOUS.GLO, HOPE.GTL, ARN.OTG	7
kat	kat	BERS.GTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, PFIZ.GT, HOPE.GTL, ARN.OTG	6
kadar / keder	ölçü/sınır	BERS.GTS, PIQ.GTOU, WAHR.OTS, FINK.TD	4
defa	kez	WAHR.OTS, PIQ.GTOU, FINK.TD, PFIZ.GT	4
kez	kez	PIQ.GTOU, FINK.TD, PFIZ.GT, HOPE.GTL	4
çift	iki kat	BERS.GTS, FINK.TD	2
durlu	özel kullanım	PFIZ.GT	1
sulssān, khumss, sudss, sub', sumn, tuss', 'ushr	Arapça kesir adları	YOUS.GLO, RED.OCL	2

Not: Aynı satırda birlikte verilen sözcükler, benzer anlam veya işlev özellikleri nedeniyle aynı kategoride değerlendirilmiştir. Bu satırlarda belirtilen kitap sayısı, gruptaki sözcüklerin her birinin ayrı ayrı görüldüğü kitap sayısını değil, söz konusu sözcüklerden en az birinin tespit edildiği toplam kitap sayısını ifade etmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde sayı öğretiminde en sık kullanılan sözcüğün *jarym* olduğu ve bu sözcüğün on sekiz kitapta yer aldığı görülmektedir. Bunu *butcuk* (on dört kitap) ile *nysf/yarım* (on üç kitap) sözcükleri izlemektedir. Kesir bildiren *rub* ve *süls/tült* sözcüklerinin her birinin on bir kitapta kullanıldığı tespit edilmiştir. Sayılarla birlikte kullanılan ölçü ve miktar bildiren diğer sözcüklerden *nefer*, *baş*, *aded*, *dane*, *pare* gibi kelimelerin dokuz; *kerre* sözcüğünün yedi; *kat* sözcüğünün ise altı kitapta yer aldığı görülmektedir. *Defa*, *kez* ve *kadar* gibi tekrar ve ölçü bildiren sözcüklerin her birinin dört; *çift* sözcüğünün iki ve *durlu* sözcüğünün ise yalnızca bir kitapta kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Arapça kökenli kesir adlarının (*sulssān*, *khumss*, *sudss*, *sub'*, *sumn*, *tuss'*, *'ushr*) iki kitapta yer aldığı görülmektedir.

Sayı Öğretimine İlişkin Diğerk Bulgular

Bu bölümde; asıl, sıra, kesirli ve üleştirme sayılarının öğretimi dışında kalan ancak sayı öğretiminin kapsamını genişleten ve öğretim yaklaşımına ilişkin önemli ipuçları sunan bulgulara yer verilmiştir. Söz konusu bulgular; sayıların anlamsal kullanımları, kültürel bağlamları ve matematiksel özellikleri çerçevesinde alt temalar altında ele alınmış ve Tablo 9’da gösterilmiştir:

Tablo 9. Sayı öğretimine ilişkin diğerk bulgular

Alt Tema	Bulgu	Tespit Edildiğı Kitaplar	Kitap Sayısı
Anlamsal / Söylemsel Kullanımlar	Sayıların mecaz anlamda kullanımı	HIND.TPTS, BERS.GTS, FINK.TD, JAU.EGT, HIND. GLT	5
	İkileme yapılarında sayı kullanımı	FINK.TD, MÜL.LO, JAU.EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, MAL. GELT	6
	Sayılarla -lık / -luğ ekinin getirilmesi	WAHR.OTS, FINK.TD, HIND. GLT, PFİZ.GT, HOPE.GTL, MAC.ATM	6
	Sayıdan sonra ismin çoğul yapılmaması kuralı	FINK.TD, MAN.MOS, JAU. EGT, HIND.GLT, RED.GRLO, DUB.EGT, MUT.ATG, BOYD. TING, RED.OCL, HOPE.GTL	10
Kültürel / Gündelik Bağlamlar	Şans oyunları (zar, tavla, sayma oyunu)	MAN.MOS, HIND.GLT, BOYD.TING	3
	Takvimle ilgili bilgilerin verilmesi	FINK.TD, MAN.MOS	2
	Para ve ölçü birimlerine yer verilmesi	MUT.ATG, BAR.ARB, BOYD. TING	3
Matematiksel / Teknik Özellikler	Büyük sayıların ayrıntılı anlatımı	BERS.GTS, FINK.TD, MÜL. LO, RED.GRLO, PFİZ.GT, DUB.EGT, BOYD.TING, RED. OCL, YAT.STG	9
	“0” sayısının kullanımı	PIQ.GTOU, MÜL.LO	2
	“Million” sayısının kullanımı	KEL.GOS, FINK.TD, PIQ. GTOU, MÜL.LO, HIND.GLT, RED.GRLO, DUB.EGT, MAL. GFET, RED.OCL, YAT.STG	10

	Aritmetik işlemlere yer verilmesi	YAT.STG	1
	Sayılar da virgül kullanımı kuralı	FINK.TD, WELL.APG	2

Tablo 9 incelendiğinde; sayı öğretimine ilişkin tamamlayıcı bulguların farklı sıklıklarda ele alındığı görülmektedir. Sayıların mecaz anlamda kullanımına beş; ikileme yapılarında sayı kullanımına altı ve sayılara *-lık/-luğ* ekinin getirilmesine altı kitapta yer verilmiştir. Sayıdan sonra ismin çoğul yapılmaması kuralı on kitapta tespit edilmiştir.

Kültürel bağlamda sayıların şans oyunları ile ilişkilendirilmesi üç; takvimle ilgili bilgilerin verilmesi iki; para ve ölçü birimlerine yer verilmesi ise üç kitapta görülmektedir. Matematiksel ve teknik özellikler açısından büyük sayıların ayrıntılı anlatımı dokuz; “0” sayısı iki; “million” sayısı on; aritmetik işlemler bir ve sayılar arasında virgül kullanımına ilişkin kurallar iki kitapta yer almaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, XIX. yüzyılda yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitaplarında sayı öğretiminin yapı, içerik ve sunum özellikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sayı öğretiminin yalnızca asıl, sıra, kesir ve üleştirme sayılarının aktarımıyla sınırlı kalmadığını; dil bilgisel, anlamsal ve kullanımsal boyutlarıyla ele alındığını göstermektedir. İncelenen kitaplarda sayı öğretiminin çoğunlukla ayrı bir bölüm altında verilmesi ve sıfatlarla ilişkilendirilerek konumlandırılması, sayıların dönemin Türkçe öğretim anlayışında belirgin bir dil bilgisel kategori olarak değerlendirildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte başlıklandırma ve sunum biçimlerindeki farklılıklar, XIX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretiminde sayıların öğretimine ilişkin ortak ve standartlaşmış bir öğretim düzeninin bulunmadığını göstermektedir.

Sayı öğretiminde Türkçenin yapısal özelliklerine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde, incelenen kitaplarda özellikle tekillik-çoğulluk ayrımı ile çoğulluk biçimbirimi {-lAr}’ın öğretimine geniş ölçüde yer verildiği görülmektedir. Bu durum, sayı kategorisinin yalnızca sayı adlarından oluşan sözlüksel bir alan olarak değil, isimlerin nicelik bakımından görünümünü belirleyen dil bilgisel bir kategori olarak ele alındığını göstermektedir. Nitekim Korkmaz (2003), sayıyı bir sözcüğün karşıladığı kavramın

teklik-çokluk bakımından görünümünü yansıtan bir dil bilgisi kategorisi olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Corbett (2004), sayı kategorisinin dillerdeki en yaygın görünümünün tekil-çoğul karşıtlığı olduğunu belirtmektedir. Türkçe açısından Kerimoğlu (2017) ise çoğulluğun yalnızca {-lar} biçimbirimiyle değil, sayı sözcükleri ve diğer dilsel yapılar aracılığıyla da ifade edilebildiğine dikkat çekmektedir. Bu çerçevede incelenen tarihsel öğretim kitaplarında sayıların tekillik-çoğulluk ve çoğulluk biçimbirimiyle ilişkilendirilmesi, sayı öğretiminin sayı adlarının ezberletilmesinin ötesinde Türkçenin yapısal özelliklerinin öğretimiyle birlikte ele alındığını ortaya koymaktadır.

Asıl, sıra, kesir ve üleştirme sayılarının sunuluş biçimleri birlikte değerlendirildiğinde, sayı türlerine göre farklı öğretim tercihlerinin benimsendiği görülmektedir. Asıl ve sıra sayılarında rakamsal ve sözel gösterimin daha belirgin olması, bu sayı türlerinde biçimsel tanıma ve adlandırmanın öncelendiğine; kesir ve üleştirme sayılarında anlamın daha fazla öne çıkması ise bu yapıların kavramsal ilişkilerinin açıklanmasına daha fazla ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla incelenen eserlerde sayı öğretiminin bütün sayı türleri için aynı biçimde yapılandırılmadığı, sayı türünün niteliğine bağlı olarak sunum biçiminin değişebildiği söylenebilir. Bu çeşitlilik, dönemin kitaplarında ortak bir sayı öğretimi modelinin bulunmadığını göstermekle birlikte, yazarların öğretilecek yapının özelliklerine göre farklı açıklama ve gösterim yollarına başvurduklarını da ortaya koymaktadır.

Sayı adlarının incelenen eserlerde farklı dil bilgisel yapılar, ölçü-miktar ifadeleri ve günlük kullanımlarla birlikte ele alınması, sayıların temel söz varlığı içerisindeki işlevsel konumuyla da ilişkilendirilebilir. Aksan (2011), *bir, iki, beş, on, yüz, bin* gibi sayı adlarını temel söz varlığının unsurları arasında değerlendirmekte ve bunların dilin tarihsel sürecinde görece az değişime uğrayan öğelerden olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan XIX. yüzyıl Türkçe öğretim kitaplarında sayıların yalnızca rakamsal karşılıklarıyla değil, farklı kullanım ve anlam ilişkileriyle birlikte öğretilmesi, sayı adlarının temel söz varlığı içerisindeki öneminin tarihsel öğretim materyallerine de yansıdığını düşündürmektedir.

Ölçü ve miktar bildiren sözcüklere ilişkin sonuçlar da sayı öğretiminin kullanımsal boyutunu desteklemektedir. *Jarym, butcuk, rub, süls* gibi kesir ve miktar bildiren sözcüklerin yanı sıra *defe, baş, göz, aded, dane, kıta,*

pare, *parça* ve *kalem* gibi sayı ve ölçmeyle ilişkili ifadelerin eserlerde kullanılması, sayı öğretiminin günlük yaşamda karşılaşılabilecek nicelik, ölçme ve paylaşırma durumlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu durum, incelenen kitaplarda sayı öğretiminin yalnızca dil bilgisel kuralların aktarılması biçiminde değil, sayıların kullanım alanlarını kapsayacak şekilde de yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın tarihsel yabancılara Türkçe öğretimi alan yazınına temel katkısı, sayı öğretimini bağımsız bir inceleme konusu olarak ele alması ve XIX. yüzyılda farklı yabancı dillerde hazırlanmış 33 Türkçe öğretim kitabını aynı analiz çerçevesinde karşılaştırmasıdır. Önceki araştırmalarda tarihsel Türkçe öğretim kitaplarının çeşitli dilsel ve öğretimsel özellikleri ele alınmış olmakla birlikte, sayı öğretiminin başlıklandırılması, sayı türlerinin sunuluş biçimleri, Türkçenin yapısal özellikleriyle ilişkisi, ölçü ve miktar bildiren söz varlığı ve özel kullanım biçimleri bir arada ve karşılaştırmalı olarak incelenmemiştir. Bu araştırma, söz konusu boyutları sistematik biçimde ortaya koyarak XIX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretiminde sayıların nasıl kavramsallaştırıldığı ve öğretime nasıl aktarıldığına ilişkin bütüncül bir görünüm sunmaktadır. Böylece çalışma, tarihsel Türkçe öğretim materyallerinin yalnızca genel dil bilgisi veya söz varlığı açısından değil, belirli bir dilsel kategorinin öğretim süreci açısından da incelenebileceğini göstermektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, sayı öğretiminin tarihsel gelişimini ve dil öğretimindeki yerini daha ayrıntılı biçimde ortaya koymaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- XIX. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanmış sayı öğretimi uygulamalarıyla günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan sayı öğretimi yaklaşımları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Farklı tarihsel dönemlere ait ya da farklı dillerde yazılmış Türkçe öğretim kitapları seçilerek, ilgili dönemlerin sayı öğretimine ilişkin anlayışları üzerine yeni çalışmalar yapılabilir.
- Türkçenin XIX. yüzyıldaki dil özelliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalarda, bu çalışmada derlem olarak incelenen eserlerden yararlanılabilir.
- Sayı adlandırmaları üzerine yapılacak etimolojik incelemelerde, incelenen kitapların sunduğu tarihsel ve dilsel veriler önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

- [1] Açıık, F. (2012). Türkçe öğretimi üzerine yabancı yazarların hazırladığı ders kitaplarında söz dağarcığı ve kültürel unsurlar: “A Practical Grammar of the Turkish Language”, “Turkish Literary Reader” ve “Gramatika Turetskogo Yazıkı” örneklemlerinde. M. N. Önal (Ed.), *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 597–609). Ankara.
- [2] Aksan, D. (2011). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [3] Barın, E. (2003). Yabancılarla Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311.
- [4] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5(4), 221–235.
- [5] Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. bs.). Pegem Akademi.
- [6] Clauson, G. (1959). The Turkish numerals. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 91(1–2), 19–31.
- [7] Corbett, G. G. (2004). *Number*. Cambridge University Press.
- [8] Ergin, M. (2007). *Türk dili*. Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- [9] Gültekin, İ. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi siyaseti ve stratejileri. İ. Gültekin ve M. Balcı (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (ss. 43–135). Kesit Yayınları.
- [10] Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- [11] Kerimoğlu, C. (2017). *Genel dilbilime giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- [12] Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri: şekil bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [13] Oral, M. (2004). Türkoloji tarihinde 1926 Bakû Türkiyat Kongresi. *Folklor/Edebiyat*, (37), 17–37.
- [14] Özdemir, N. (2005). Almanya ve Berlin’deki Türkoloji araştırmaları tarihi ve Freie Universität Berlin Türkoloji Enstitüsü. *Millî Folklor*, (17), 32.

- [15] Scott, D., & Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. Continuum International Publishing.
- [16] Şenaysoy, S. (2016). *Eski Türkçede sayılar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- [17] Süğümlü, A. A. (2023). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e yabancı dillerde yazılmış Türkçe dil öğretimi kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ordu Üniversitesi.
- [18] Süğümlü, A. A. ve Yıldız, H. (2024). 19 ve 20. yüzyıllarda yabancı dillerde yazılmış Türkçe öğretimi kitaplarında Türk lehçe ve ağızlarının görünümü. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 220–236.
- [19] Yalap, H. ve Kılıç, G. (2021). 19. yüzyıl İngiltere'sinde Türkçenin bir gramer kitabı: Abu Said ve "Turkish Self-Taught". *Journal of Turkish Research Institute*, (70), 33-48.
- [20] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

İncelenen Kaynaklar

- [1] Arnold, E. (1877). *A simple transliteral grammar of the Turkish language with dialogues and vocabulary*. London: Trübner Co. Ludgate Hill. <https://archive.org/details/simpletransliter00arno> adresinden erişilmiştir.
- [2] Barker, W. B. (1854). *A practical grammar of the Turkish language: with dialogues and vocabulary*. London: Bernard Quaritch. https://books.google.com.tr/books?id=_gAGAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- [3] Barker, W. B. (1854). *A reading book of the Turkish language, with a grammar and vocabulary; containing a selection of original tales, literally translated, and accompanied by grammatical references: the pronunciation of each word given as now used in Constantinople*. London: James Madden. <https://books.google.so/books?id=pIxKPpczT8MC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> adresinden erişilmiştir.
- [4] Berswordt. (1839). *Neueste grammatik der türkischen sprache für deutsche zum selbstunterricht: nebst einer reichhaltigen sammlung von gesprächen, so wie einer türkisch-deutschen und deutsch-türkischen wörter-sammlung*, Berlin: In Verlag bei Ferdinand Dümmler. <https://archive.org>.

org/details/neuestegrammatik00bers adresinden erişilmiştir.

[5] Boyd, C. (1842). *The Turkish interpreter or a new grammar of the Turkish language respectfully inscribed to the right honorable the earl of Abendeen K. T. secretary of state for foreign affairs*. Paris: Jacob / London: Smith Elder. https://www.google.com.tr/books/edition/The_Turkish_Interpreter/jLdViwT7rwQC?hl=tr&gbpv=1&dq=Boyd,+Charles,+The+Turkish+interpreter+or+a+new+grammar+of+the+Turkish+language&printsec=frontcover adresinden erişilmiştir.

[6] Davids, A. L. (1832). *A grammar of the Turkish language: with a preliminary discourse on the language and literature of the Turkish nations, a copious vocabulary, dialogues, a collection of extracts in prose and verse, and lithographed specimens of various ancient and modern manuscripts*. London: Sold by Parbury & Allen. <https://archive.org/details/grammarof-turkish00davarich/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

[7] Dieterici, F. H. (1854). *Chrestomathie Ottomane précédée de tableaux grammaticaux et suivie d'un glossaire Turc-Français, chez george reimer*. Berlin: Chez George Primer. https://books.google.com.tr/books?id=88ej-BM8cuVsC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

[8] Dubeux, L. (1856). *Éléments de la grammaire turque, à l'usage des élèves de l'École impériale et spéciale des langues orientales vivantes*. Paris: B. Duprat. <https://archive.org/details/elementsdelagram00dube/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

[9] Fink, L. (1879). *Türkischer dragoman*. Leipzig: F. A. Brockhaus. <https://www.digitale-sammlungen.de/en/view/bsb11009550?page=5> adresinden erişilmiştir.

[10] Fuat Efendi ve Ahmet Cevdet Paşa. (1855). *Grammatik der Osmanischen sprache von Fu'ad-Efendi und Gävdät-Efendi* (Çev. H. Kellgren). Druckerei der Finnischen Litteratur-Gesellschaft, Helsingfors. <https://www.digitale-sammlungen.de/de/view/bsb10572721?page=3> adresinden erişilmiştir.

[11] Hindoglou, A. (1834.). *Grammaire théorique et pratique de la langue Turke, telle qu'elle est parlée à Constantinople*. Dondey-Dupré. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=njp.32101063973067&seq=9> adresinden erişilmiştir.

- [12] Hindoglou, A. (1829). *Theoretisch - praktische Türkische sprachlehre für Deutsche*. Wien: Anton Edler v. Schmid.
- [13] Hopkins, F. L. (1877). *Elementary grammar of the Turkish language: With a few easy exercises*. London: Trübner and Co. <https://archive.org/details/elementarygramm00hopkgoog> adresinden erişilmiştir.
- [14] Jaubert, P. A. (1833). *Éléments de la grammaire Turke*. Paris: Dundey-Dupré Père et Fils. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uva.x000827868&view=1up&seq=9> adresinden erişilmiştir.
- [15] Jehlitschka, H. (1895). *Türkisches konversations – grammatik*. Heidelberg. <https://archive.org/details/trkischekonvers00unkngoog/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- [16] Mackenzie, C., F. (1879). *A Turkish manual: comprising a condensed grammar with idiomatic phrases, exercises, and dialogues, and vocabulary*. London: Publishers to the India Office. https://books.google.com.tr/books?id=5DxbAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- [17] Mallouf, N. (1860). *Guide En Trois Langues Française Anglaise et Turquie*. Paris: Maisonneuve. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015065411947&seq=6> adresinden erişilmiştir.
- [18] Mallouf, N. (1862). *Grammaire élémentaire de la langue Turque*. Paris: Maisonneuve. https://books.google.com.tr/books?id=S_MNAAA-AMAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.
- [19] Manissadjiman, J. J. (1893). *Mürsid-i lisân-y 'Osmâni - Lehrbuch der modernen Osmanisches Sprache*. Stuttgart: W. Spemann. <https://archive.org/details/mrsidilisanyos00maniuoft> adresinden erişilmiştir.
- [20] Mutti, G. (1834). *A Turkish grammar compiled for the use of travellers*. F. D. Ramos, Government Gazette Press.
- [21] Müller, A. (1889). *Türkische grammatik mit paradigm, litteratur, chrestomathia und glossar*. Berlin: H. Reuther's Verlagsbuchhandlung. <https://archive.org/details/trkischegrammat01giesgoog/page/n6/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- [22] Piquere, P. J. (1870). *Grammatik der Türkisch - Osmanische umgansprache*. Wien: Published by Albert A. Wenedikt.

[23] Redhouse, J. W. (1884). *A simplified grammar of the Ottoman-Turkish language*. London: Trübner Co. Ludgate Hill. <https://archive.org/details/simplifiedgramma00redhuoft/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

[24] Redhouse, J. W. (1846). *Grammaire Raisonnée De La Langue Ottomane suivie d'un appendice contenant l'analyse d'un morceau de composition Ottomane ou sont démontrées les différentes règles auxquelles les mots sont assujettis*. Paris: Gide et cie libraires – éditeurs. <https://archive.org/details/grammaireraison00redhgoog/page/n9/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

[25] Redhouse, J. W. (1855). *The Turkish campaigner's vade-mecum of ottoman colloquial language*. London: Published by Thomas Harrison. https://books.google.com.tr/books?id=jD1bAAAAQAAJ&printsec=front-cover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

[26] Pfizmaier, A. (1847). *Grammaire Turque ou développement séparé et méthodique des trois genres de style usités, savoir l'arabe, le Persan et le Tartare*. Viyana. https://books.google.com.tr/books?id=SbwVAAA-AYAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

[27] Said, A. (1877). *Oriental grammars after an easy and practical method- Part XII the Turkish language*. London: Franz Thimm. <https://archive.org/details/turkishselftaugh00abusrich> adresinden erişilmiştir.

[28] Schroeder, G. (1835). *Grammaire turque à l'usage des Français et Anglais*. Éd. revue, augmentée d'une version angl. Leipzig: Othon Wigand. https://books.google.bi/books?id=43gBAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

[29] Wahrmund, A. (1869). *Praktisches handbuch der Osmanisch-Türkischen sprache*. Giessen.

[30] Wells, C. (1880). *A practical grammar of the Turkish language (as spoken and written). with exercises for translation into Turkish, quotations from Turkish authors illustrating Turkish syntax and composition, and such rules of the Arabic and Persian grammars as have been adopted by the Osmanlı's, the pronunciation being given in English letters throughout*. London: Bernard Quaritch. <https://archive.org/details/in.ernet>.

dli.2015.31137/page/n1/mode/2up adresinden erişilmiştir.

[31] Wickerhauser, M. (1853). *Wegweiser zum verständniss der Türkischen sprache: eine Deutsch-Türkische chrestomathie*. Wien: Aus der kaiserlich-königlichen hof- und staatsdruckerei. <https://archive.org/details/wegweiserzumver00wickgoog/page/n7/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

[32] Yates, E. (1857). *The elements of the science of grammar, illustrated by a comparison of the structure of the English and Turkish languages*. London: Allen. https://books.google.com.tr/books?id=uDxbAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden erişilmiştir.

[33] Youssof, R. (1892). *Grammaire complete de la langue Ottomane comprenant les trois éléments Turc, Persan et Arabe hamenée, d'après une methode nouvelle, aux principes les plus clairs et les plus simples*. Constantinople. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiug.30112067716032&view=1up&seq=7> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

The examination of works written in earlier periods from various perspectives not only reveals the developmental trajectory of approaches used in teaching Turkish as a foreign language at that time but also sheds light on the historical and cultural background of the period through the techniques and instructional materials employed. In line with this purpose, the present study aims to identify the status of numerals—considered one of the fundamental components of a language's core vocabulary—in nineteenth-century works used in the teaching of Turkish as a foreign language. Similarly, Şenaysoy (2016) notes that numerals, which constitute part of a language's basic vocabulary, are regarded as one of the important indicators used in determining linguistic kinship across languages. For this reason, societies have developed original numeral systems aligned with their communicative needs and cultural accumulations in order to express quantities.

A review of the literature indicates that studies on the historical dimension of teaching Turkish as a foreign language have predominantly focused on general grammatical structures and core vocabulary. At the same time, the teaching of numerals has mostly been addressed within the context of contemporary instructional materials. However, numerals constitute not only one of the fundamental conceptual domains of language but also encompass cultural and functional dimensions through their roles in meas-

urement, distribution, and ordering. From this perspective, they warrant separate and detailed examination within historical teaching materials. Although there are studies on Turkish language teaching textbooks prepared in various European languages during the nineteenth century, research specifically focusing on how numeral instruction was structured in these works remains limited. In particular, issues such as under which headings numerals were presented, through which instructional formats they were taught, and how they were associated with the structural features of Turkish have not been examined in sufficient detail. In this context, studies that place numeral instruction at the center of analysis in nineteenth-century Turkish teaching textbooks written in foreign languages are almost nonexistent. Accordingly, the present study aims to address a significant gap in the field of historical Turkish language teaching by focusing on the instruction of numerals. It seeks to contribute to a deeper understanding of the historical development of teaching Turkish as a foreign language and to provide a theoretical foundation for contemporary practices.

This study examines the sections devoted to the teaching of numerals in textbooks for teaching Turkish to foreigners, written in English, French, and German during the nineteenth century. For this purpose, the document analysis method, a qualitative research approach, was employed. Yıldırım and Şimşek (2016) define document analysis as the process of examining written documents containing information related to the phenomena under investigation. Similarly, Scott and Morrison (2005) describe document analysis as a technique based on the use of pre-existing or naturally occurring materials.

The rationale for examining textbooks written in different languages (English, German, and French) together is not to conduct a direct cross-linguistic comparison, but rather to present a multifaceted overview of numeral instruction in the nineteenth century. Accordingly, the data were evaluated not to identify linguistic superiority or differences, but to describe general tendencies and common practices in the teaching of numerals.

The findings indicate that numeral instruction was not limited to the presentation of basic numeral types, but also addressed grammatical, semantic, and usage-related dimensions. In the majority of the textbooks examined, numeral instruction was presented as a separate section and was generally positioned after adjectives, suggesting that numerals were regarded as an

important grammatical category within the language teaching approaches of the period. However, it was also observed that there was no consistency among the textbooks in terms of section headings. When the presentation of cardinal, ordinal, fractional, and distributive numerals was considered collectively, formal elements—such as numerical notation and pronunciation—were found to be predominantly emphasized. While the use of numerals and their pronunciation was common in the teaching of cardinal and ordinal numbers, meaning-based explanations were more prominent in the instruction of fractional and distributive numerals. This finding suggests that instructional priorities varied by numeral type and that written and semantic explanations were considered particularly necessary for fractional structures.

Findings related to the structural and grammatical features of Turkish indicate that most of the textbooks addressed the singular–plural distinction and the use of plural suffixes. The study also revealed that supplementary elements related to numeral instruction were addressed with varying frequency across the textbooks. The inclusion of figurative uses of numerals, reduplications, detailed explanations of large numbers, arithmetic operations, and orthographic rules in some textbooks demonstrates that numeral instruction was treated not merely as a grammatical topic but also as a domain supporting functional language use. However, the lack of systematic presentation of these elements across all textbooks points to individual differences in instructional approaches.

Findings on words expressing measurement and quantity indicate that numeral instruction was particularly focused on the concepts of fractions and distribution. The frequent use of terms such as *jarym*, *butcuk*, *rub*, and *süls* suggests that numeral instruction was supported through references to everyday life and measurement practices. Conversely, the limited occurrence of certain terms in only a few textbooks indicates that authorial preference and target audience played a determining role in lexical selection. In conclusion, the analysis shows that numerical instruction in the examined textbooks was not structured around a standardized instructional model but rather organized around diverse grammatical frameworks. The findings of the study provide a detailed and systematic account of numeral instruction within the literature on historical Turkish language teaching and offer a solid foundation for future research in this field.

Yabancılar Türkçe Öğretiminde A2 Düzeyinde Metin Uyarlama ve Etkinlik Önerisi: “Elli Kuruş” Hikâye Örneği

Sezen KAPLAN ÖZCAN¹

Arzu ÇEVİK²

Öz

Dil öğretim sürecinde ders kitabı dışında farklı materyallerin kullanılması, dil becerilerinin ve kelime dağarcığının geliştirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple dil öğrencilerine sunulan okuma metinleri, süreçte en çok ihtiyaç duyulan materyallerden biridir. Düzeye uygun okuma metinleri; bilişsel yükü hafifletir, farklı kelime ve kavramların öğrenilmesini sağlar, kültürel etkileşimi artırır ve hedef dilin edebî eserlerine karşı merak uyandırır. Bu sebeple çalışmada, Orhan Kemal’in ‘Elli Kuruş’ hikâyesi A2 düzeyine uyarlanarak etkinlik önerileri sunulmuş ve yabancılar Türkçe öğretimi sürecine katkı sağlayacak bir kaynak oluşturulması amaçlanmıştır. Metnin uyarlanmasında; değiştirme, sadeleştirme, silme, genişletme, koruma işlemleri yapılmıştır. Farklı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hazırlanmış, uyarlanan metin ve etkinliklerle ilgili alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Metnin sadeleştirilmesi ve etkinliklerin hazırlanmasında, Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ve *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 Ders Kitabı* esas alınmıştır.

Anahtar kelimeler: *Okuma, sadeleştirme, uyarlama, metin, hikâye, dil öğretimi.*

¹ Öğr. Gör. Karabük Üniversitesi TÖMER, sezenozcan78@gmail.com ORCID: 0009-0003-6800-8252

² Doç. Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, arzucevik@outlook.com

ORCID: 0000-0001-9673-847X

Kaynak gösterme: Kaplan Özcan, S. ve Çevik, A. (2026). Yabancılar Türkçe öğretiminde a2 düzeyinde metin uyarlama ve etkinlik önerisi: “Elli Kuruş” hikâye örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 691-716.

Geliş tarihi: 02.02.2026 – Kabul tarihi: 12.08.2026

Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v01i20014

A Text Adaptation and Activity Suggestion for Teaching Turkish to Foreigners at the A2 Level: The Story Example “Fifty Cents”

Abstract

The use of different materials besides textbooks in the language teaching process is of great importance in terms of developing language skills and vocabulary. For this reason, reading texts offered to language learners are one of the most needed materials in the process. Level-appropriate reading texts lighten the cognitive load, enable the learning of different words and concepts, increase cultural interaction, and arouse curiosity towards the literary works of the target language. Therefore, in this study, Orhan Kemal’s story “Elli Kuruş” (Fifty Cents) has been adapted to the A2 level, and level-appropriate activity suggestions have been presented to create a resource for teachers and students working in the field of teaching Turkish to foreigners. In the adaptation of the text, modification, simplification, deletion, expansion, and preservation processes were carried out. Activities aimed at developing different language skills were prepared, and opinions were obtained from field experts regarding the adapted text and activities. The Common European Framework of Reference for Languages and the New Istanbul Turkish for International Students A2 textbook served as the basis for simplifying the text and preparing the activities.

Keywords: *Reading, simplification, adaptation, text, story, language teaching.*

Giriş

Dil, en temel işleviyle bireyler arası etkileşimi mümkün kılan bir iletişim olarak nitelendirilmektedir (Bölükbaş ve Keskin, 2010). Buna bağlı olarak bireylerin toplumsal ve kültürel etkileşim kurabilme ihtiyacı, dil öğretimi stratejik bir alan hâline getirmiştir. Dil öğretimi, geçmişten günümüze her geçen gün önemi giderek artan bir süreç olarak devam etmektedir. Dünyadaki hızlı değişim ve gelişmeler, birden çok dil bilme ihtiyacını gündeme getirmiş, ulusların birbirini daha yakından tanıması için bir fırsat meydana getirmiştir. Medeniyetler arası yoğun etkileşim, farklı kültürlerin tanınması ve anlaşılmasını gerekli kılmıştır (İşcan, 2011: 30). Küreselleşen dünyada ülkeler arası yakın etkileşimin sonucu olarak yabancı dil öğretiminin de önemi giderek artmıştır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de giderek önem kazanan bir disiplin olarak ön plana çıkmaktadır ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında farklı materyallere duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Dil öğretiminde başvurulana basılı kaynaklar veya ders kitapları, hedef kültürü yansıtmada kısıtlı bir kapsama sahip olduklarından, bu eksikliği giderecek alternatif materyallerin kullanımı önem arz etmektedir (İşcan, 2017: 438). Bu doğrultuda hazırlanan nitelikli öğretim materyalleri, dil öğrenme sürecini daha faydalı ve dikkat çekici hâle getirmekte kritik bir rol oynamaktadır (Barcın, 2024: 59). Hedef kültürü tüm detaylarıyla öğrencilere sunmak mümkün olmasa da tercih edilen öğretim materyallerinin içeriği, kültürel aktarımın başarısı için önemlidir. Yazılı ve görsel unsurlar, dili sadece bir yapı olarak değil, bir kültür taşıyıcısı olarak da ön plana çıkarmaktadır (Göçer, 2013: 172). Yabancı dil öğretimi, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi öğrenmesini değil aynı zamanda dili sosyal ve kültürel bağlamda etkin bir şekilde kullanabilmelerini hedefleyen kapsamlı bir süreçtir. Yabancı dili öğrenen kişinin, sadece dilin belirli kalıplarını kullanarak konuşmaması, öğrenilen dilin derinliklerindeki anlamları kavrayarak özümsemesi gerekir (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 233). Bu noktada metinlerin hedef kitlenin düzeyine göre uyarlanması ve sadeleştirilmesi, öğrencilerin seviyelerine uygun materyal oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Metin uyarlama, bir içeriğin barındırdığı söz dizimsel veya anlamsal engelleri ortadan kaldırarak, öğrenci için anlamlandırılabilir bir kaynak haline getirilmesi sürecidir (Demirel, 2020: 146). Honeyfield, metin uyarlama sürecinde iki ana sadeleştirme yaklaşımı olduğunu dile getirmektedir. Bu yaklaşımların biri dilin sadeleştirilmesi; diğeri de içeriğin sadeleştirilmesidir. Sözcüklerin ve dil yapılarının sadeleştirilmesi, dilin sadeleştirilmesi yaklaşımıdır. Bu du-

rumda, öğrencilerin dil seviyelerine göre hazırlanan kontrol listesi dikkate alınarak metindeki dil bilgisel yapılar sadeleştirilir. Ayrıca metinde yer alan anlaşılabilirliği olumsuz etkileyeceği düşünülen ifadelerde söz dizimsel sadeleştirilme ve açıklama yapılır. İçerik sadeleştirmede ise tüm metinde açıklamaya başvurulabilir veya konunun ana noktalarına sadık kalınarak özetlenebilir (Honeyfield, 1977).

Crossley ve arkadaşlarına (2012) göre metin uyarlama sürecinde gerçekleştirilen sadeleştirme işlemi, yapısal ve sezgisel sadeleştirme şeklinde iki yöntemle yapılabilir. Yapısal sadeleştirme; cümle uzunluğu, sözcük seçimi ve okunabilirlik formülleri gibi somut kriterlere göre yapılmaktadır. Buna karşılık daha öznel bir nitelik taşıyan sezgisel sadeleştirme ise uygulayıcıların kendilerini öğrencinin yerine koyarak hedef kitlenin bilişsel düzeyine ve anlama kapasitesine göre özgün düzenlemeler yapmaktadırlar (Bölükbaş, 2015).

Bölükbaş’a (2015) göre metin uyarlama sürecinde kullanılabilecek dört farklı teknik bulunmaktadır. Bu teknikler; koruma, değiştirme, silme ve özetlemedir. Koruma tekniği kullanılırken metindeki anlamı etkilemeyeceği düşünülen kısımlara herhangi bir işlem uygulanmaz. Durmuş’a (2013) göre yabancı dil öğrenen bireylerin okuduğunu anlayabileceği ve anlama sürecine katkı sağlayacağı yapıların metinlerde yer alması gerekmektedir. Değiştirme tekniğinde ise okuyucunun dil seviyesine uygun olmayan kelimeler ve dil yapıları daha anlaşılır hâle getirilir. Özetleme tekniğinde metnin ana yapısına sadık kalınacak şekilde içerik kısaltılır. Silme tekniğinde ise metindeki anlamı doğrudan etkilemeyen veya gereksiz ayrıntı olduğu düşünülen bölümler silinir.

Öğrencilerin dil öğrenim sürecinde duyduğu veya maruz kaldığı dilsel girdiler, hedef dili ana dil olarak konuşanların doğal iletişim ortamlarında üretilmiş özgün metinler olabildiği gibi, öğrenci kaygıları gözetilerek doğal yolla veya özgün metinleri hedef kitlenin yeterlilik düzeylerine göre dönüştürme yoluyla üretilmiş dönüştürülmüş metinler de kullanılmaktadır (Durmuş, 2013:1302). Bu bağlamda metin uyarlama çalışmaları, hedef dilin öğretilmesinde stratejik bir öneme sahiptir. Zira anlamlı girdiler sayesinde öğrenci, dili bir kurallar bütünü olmaktan çıkarıp bir iletişim aracı olarak kavrayabilir. Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kurallarını kazandırmanın yanı sıra kültürel öğelerini sürece dahil etmek ve kültürel özellikleri öğrencilere aktarmak hem öğrenilen dili daha anlaşılır hale geti-

rır hem de yabancı dil öğrenmenin, zor, sıkıcı ve uzun zaman alan bir uğraş olarak algılanması yerine daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen bir uğraş olarak algılanmasını sağlar (Er, 2006: 11). Ancak bu olumlu işleve karşın, hedeflenen yeterlilik düzeyine uygun okuma materyallerinin seçilmesi ve uyarlanması ayrı bir özen gerektirmektedir. Her geçen gün metin uyarlama çalışmalarının sayısı artmakla birlikte, bu çalışmaların önemli bir bölümünün belirli yazarlar (Ömer Seyfettin, Sait Faik Abasıyanık, Peyami Safa vb.) ve metinler etrafında yoğunlaştığı görülmektedir (Özdemir & Eroğlu, 2022; Yaşar, 2025). Ayrıca metin uyarlamaya yönelik hazırlanan tez çalışmalarının büyük ölçüde B1 düzeyine odaklandığı tespit edilmiştir (Bahşi & Özen, 2024). Bununla birlikte alan yazındaki çalışmaların, uyarlanan metinleri bütünleştirilmiş beceri odaklı etkinlik tasarımlarıyla destekleme konusunda sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Bu durum, konuya ilişkin yeni araştırmaların yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, Orhan Kemal’in hikâyelerinin A2 düzeyine uyarlanmasına yer veren yalnızca bir çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Burak, 2024). Burak’ın (2024) çalışmasında; birden fazla hikâye örneği ele alınmış, uyarlama sürecinde sadeleştirme ve genişletme tekniklerine yer verilmiş ve etkileşimli okuma yönteminin öğrenci üzerindeki etkilerine odaklanılmıştır.

Bu çalışmada alan yazından farklı olarak; Orhan Kemal’in “Elli Kuruş” hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması sürecinde Bölükbaş’ın (2015) metin uyarlama sınıflandırması esas alınmıştır. Koruma, değiştirme, silme ve özetleme teknikleri kuramsal çerçeve olarak dikkate alınmış; uygulama sürecinde ise değiştirme, silme, genişletme, sadeleştirme ve koruma işlemleri örneklerle sistematik biçimde ortaya konulmuştur. Ayrıca uyarlanan metne uygun bütünleştirilmiş beceri odaklı etkinlikler hazırlanarak öğrencilerin doğrudan kullanabileceği bir materyal örneği sunulması bu çalışmanın özgün değeri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır: (1) Orhan Kemal’in “Elli Kuruş” hikâyesinin A2 düzeyine uyarlanması sürecinde metin uyarlama işlemleri nasıl gerçekleştirilmiştir? (2) A2 düzeyine uyarlanan metne dayalı olarak okuma, konuşma ve yazma becerilerini bütünleştirilmiş biçimde destekleyen ne tür etkinlikler geliştirilmiştir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımıyla yapılandırılmıştır. Yıldırım ve

Şimşek’e (2021) göre dokümanlar, araştırmacılara görüşme veya gözlem yapmadan da gerekli verileri sağlamaktadır. Bu doğrultuda Orhan Kemal’e ait “Elli Kuruş” adlı hikâye, doküman incelemesi deseni kullanılarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada; metin uyarlama ve etkinlik geliştirme sürecine kaynak oluşturabilmesi için alan yazınında yer alan metin uyarlamaya kaynak oluşturabilecek makale ve tez çalışmaları, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A2 Ders Kitabı* başta olmak üzere uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi için hazırlanan A2 ders kitapları ve D-AOBM (Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni) tanımlayıcıları veri kaynağı olarak ele alınmıştır. Makale ve tezlerden araştırma öncesi hazırlık sürecinde, *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin A2 Ders Kitabı* ve Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nden dil yapıları, sık kullanılan sözcükler, etkinlik tasarımı ve elde edilmesi gereken kazanımları belirlemede faydalanılmıştır.

Veri Analizi

Metin sadeleştirme sürecinde yapısal ve sezgisel olmak üzere iki yaklaşım kullanılmaktadır: Yapısal yaklaşım, sözcük ve yapı listeleri ile okunabilirlik ölçütlerine dayalı, nesnel bir yöntemdir. Sezgisel yaklaşım ise daha çok sadeleştiricinin dil sezgisine dayanır (Crosley, Allen & McNamara, 2012). Öğreticinin öğrenci bakış açısıyla, hedef düzeye uygun şekilde metni uyarlaması sezgisel olarak değerlendirilir (Bölükbaş, 2015). Bu çalışmada da araştırmacı tarafından hem yapısal yaklaşım hem de A2 düzeyindeki öğrencilerin yeterlilikleri dikkate alınarak öğrenci bakış açısıyla metin ele alınmış ve metnin uyarlaması yapılırken yazınsal değerinin korunmasına da özen gösterilmiştir. Metin uyarlama sürecinde değiştirme, sadeleştirme, silme (çıkarma), genişletme, koruma uygulamaları yapılmış ve yapılan her işleme dair örneklendirmeler sunulmuştur. Metne yönelik etkinlik önerileri için de yabancılar Türkçe öğretimi alanı için hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiş ve D-AOBM tanımlayıcıları göz önünde bulundurulmuştur. Etkinliklerin yazımında farklı kuram ve yaklaşımların güçlü yönlerini temel alan “bütünleştirilmiş öğrenme yaklaşımı” esas alınmıştır. Bu yaklaşım tartışma, örnek olay, soru-cevap, gösteri, beyin fırtınası, gözlem, inceleme gibi farklı tekniklerin kullanılabilirdiği bir bütüncül yaklaşımdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Bu esaslara dayanarak taslak metin ve metne bağlı etkinlikler hazırlanmıştır. Metin ve etkinlikler çalışmanın kapsam ve yapı geçerliliğinin sağlanması için altı farklı alan

uzmanına sunulmuştur. Uyarlanan metne yönelik değerlendirmeler; dil düzeyine uygunluk, anlam bütünlüğü, cümle yapılarının açıklığı, sözcük seçimi, okunabilirlik, kültürel uygunluk ve etkinliklerle uyum başlıklarında; etkinliklere yönelik değerlendirmeler ise hedef düzeye uygunluk, kazanımlarla uyum, dil becerilerini destekleme, yönergelerin anlaşılabilirliği, öğrenci katılımını artırma potansiyeli, iletişimsel ve bağlam temelli olma ile sınıf içi uygulanabilirlik açısından ele alınmıştır. Uzmanlar, her bir ölçütü "uygun", "kısmen uygun" veya "uygun değil" seçenekleriyle değerlendirmiş; ayrıca açıklama ve öneri bölümlerine görüşlerini yazmışlardır. Uzmanların genel görüşleri olumlu olup, kısmen uygun bulunan maddelele ilişkin öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılarak metin ve etkinliklere son şekli verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliği ve Güvenilirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda; iki doçent, bir doktor öğretim üyesi ve üç öğretim görevlisi olmak üzere farklı ünvanlara sahip uzmanlardan görüş alınmıştır. Uyarlanan metin ve etkinlikler; dil yapısı ve söz varlığının düzeye uygunluğu, anlaşılabilirlik, okunabilirlik, ilgi ve merak uyandırma, kültürel/toplumsal değerleri temsil etme, beceri geliştirme potansiyeli, iletişimsel ve bağlam temelli olma gibi farklı boyutlar açısından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uyarlanan metin ve etkinliklere son şekli verilmiştir.

Bulgular

Metinde yapılan sadeleştirme işlemleri D-AOBM’de yer alan A2 düzeyi “Genel Okuduğunu Kavrama”, “Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma”, “Fikir Sahibi Olmak İçin Okuma” tanımlayıcılarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. *Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni A2 tanımlayıcılarına uygun sadeleştirme örnekleri*

Genel Okuduğunu Kavrama	
“Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir” (CEFR, 2020: 58).	
Özgün Metin Örneği	Uyarlanmış Metin Örneği
<i>Örnek 1:</i> “Anlattığına göre, gazetelerden birinde tahsildarlık yaparken kötü bir kadının ardından evini, İstanbul’u bırakıp İzmir’e mi ne giden babasına annesi ilkin çok kızmışsa da, sonraları, “Ne yapalım?”	Bir gün bana hayat hikâyesini anlattı. Babası, bir ofiste memurmuş. Kötü bir kadını sevmiş; evini, ailesini bırakıp İzmir’e gitmiş. Annesi, babasına çok kızmış.
<i>Örnek 2:</i> “Neden gelmemişti? Elli kuruşumun üstüne yatabileceği aklımın kıyısından bile geçmiyordu. Sakın herhangi bir trafik kazasında... Sanki gerçekten olmuş gibi içim parçalanıyor.”	Neden gelmedi? O borcunu öder. “Yarın gelir.” diye düşündüm ama gelmedi. Korktum, “Trafik kazası mı geçirdi? Kötü bir olay mı yaşadı?” diye düşündüm.
Bilgi ve Sav İçin Okuma	
“Basit bir dil kullanması kolaylıkla insanlar, yerler, gündelik hayat ve kültür vb. konuları anlatan metinleri anlayabilir” (CEFR, 2020: 59).	
Özgün Metin Örneği	Uyarlanmış Metin Örneği
<i>Örnek 1:</i> “Doktor olacağım ağabey!” dedi. “Bizim mahalledeki kör, topal, inmeli, sızılıları tedavi edeceğim, hem de parasız!”	“Doktor olacağım ağabey!” dedi. “Bizim mahalledeki hastaları parasız tedavi edeceğim.” dedi.
Serbest Zaman Etkinliği Olarak Okuma	
“Yüksek kullanım sıklığına sahip sözcüklerle gündelik dilde, aşına olduğu somut durumları betimleyen kısa, basit hikâyeleri ve çizgi romanları okuyabilecek kadar anlayabilir.” “Bir kişinin (ör. bir ünlünün) kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlayabilir” (CEFR, 2020: 63).	
Özgün Metin Örneği	Uyarlanmış Metin Örneği
<i>Örnek 1:</i> “İçlere çökük gözleri, fırlak elmacık kemikleri, solgun derisinin donukluğuyla yüzüme öyle bir baktı ki...”	Hastalıktan bembeyaz olmuş yüzündeki öfkeyle baktı.
<i>Örnek 2:</i> “Az önce öfkeden değişen hırçın yüzü yumuşamış, durulmuş, çocuksu hâlini almıştı: “Şimdi oldu,” dedi.”	Az önce çok sinirliydi. Şimdi bütün öfkesi geçti. Bana çocukça güldü ve: “Şimdi oldu.” dedi.

Tablo 1’de görüldüğü üzere A2 seviyesi tanımlayıcılarında günlük hayatta kullanım sıklığı olan kelimeler ve söz varlığı dikkati çekmektedir. Hikâyenin özgün hâlinde yer alan “tahsildar” kelimesi, yaygın kullanıma sahip olan “memur” ifadesiyle değiştirilmiştir. “Üstüne yatmak” ifadesi metinden çıkarılmış, özgün metindeki anlamı vermek için “O, borcunu öder.” cümlesi kullanılmıştır. “...kör, topal, inmeli, sızılıları tedavi edeceğim, hem de parasız!” ifadesi yerine daha sade ve basit bir anlatım tercih edilmiş olup “...hastaları parasız tedavi edeceğim.” ifadesi kullanılmıştır. Sözcük uyarlaması yapılırken somut, günlük hayata uygun, kullanım sıklığı yüksek sözcükleri tercih etmeye önem gösterilmiştir. Aynı zamanda öğrencinin bağlam içinde çıkarım yapabileceği, söz varlığına katkı sunabilecek kelimelerin korunmasına özen gösterilmiştir. Dil yapısı olarak da cümlelerin kurallı ve basit bir yapıda oluşturulmasına özen gösterilmiştir. “Az önce öfkeden değişen hırçın yüzü yumuşamış, durulmuş, çocuksu hâlini almıştı.” cümlesi basit bir yapıda yeniden düzenlenmiştir. “Az önce çok sinirliydi. Şimdi bütün öfkesi geçti. Bana çocukça güldü.” şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca dil yapısı olarak da A2 düzeyine uygun olarak “belirli geçmiş zaman” kullanılmıştır.

Tablo 2. Metinde yapılan değiştirme işlemine uygun örnekler

Değiştirme		
Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
<i>Örnek 1:</i> Elli kuruş	Elli lira ¹	Örnek 1’de metinde yer alan “kuruş” kelimesi, günlük hayatta uygunluk açısından “lira” ifadesiyle değiştirilmiştir.
<i>Örnek 2:</i> İster lapa lapa kar ister şarıl şarıl yağmur yağsın, isterse de bütün gecenin ayazından karlar dona kesmiş olsun, sabahın beş buçuğunda karanlıkları ürperten sesiyle sokağa girerdi.	Bazen hava karlı, bazen yağmurlu, bazen buz gibi soğuk olur ama o her sabah saat beş buçukta karanlığın içinde capcanlı sesiyle sokağa girer.	Örnek 2’de cümle A2 seviyesi için uzun ve düzey üstü dil yapıları (şart kipi ve birleşik zaman) içermektedir. “Dona kesmek” ifadesi, düzeyin üzerinde olduğu için değiştirme işlemi yapılmıştır.

¹ Eserde aslen geçen 50 kuruş, dönemin satın alma gücü dikkate alınarak günümüz öğrencisinin zihninde sosyo-ekonomik değeri somutlaştırabilmek adına 50 lira olarak güncellenmiştir. Amaç eserin tarihsel dokusunu bozmak değil, kavramsal çelişkileri önleyerek metindeki ekonomik karşılığı çağdaş öğrenci için anlaşılır kılmaktır.

<i>Örnek 3:</i> Gazete paralarını akşamdan masamın kıyısına koyduğum için, bekletmez, koşardım sokak kapısına.	Her akşam gazete paralarımı masamın üstüne koyarım. Bu sebeple paramı hemen alır, apartmanının kapısına koşarım.	Örnek 3’te devrik cümle kurallı hâle getirilerek “kıyısına” kelimesi, düzeye uygun “üstüne sözcüğüyle değiştirilmiştir.
<i>Örnek 4:</i> Gazetelerimi önceden hazırlamış olurdu.	Her zaman gazetelerimi önceden hazırlar.	Örnek 4’te birleşik zaman dil yapısı düzey üstü olduğu için düzeye uygun geniş zaman ile değiştirilmiştir.
<i>Örnek 5:</i> İki gün aksattım.	İki gün gelemedim.	Örnek 5’te “aksatmak” fiilinin yerine sık kullanıma sahip “gelmek” fiiliyle değiştirilmiştir.

Tablo 2’de, değiştirme işlemine örnekler verilmiştir. Sadeleştirme işlemi gerçekleştirilirken metindeki anlamsal bütünlüğün korunarak düzeye uygun hâle getirilmesi amaçlanmıştır. Dil düzeyine uygun olarak sözcüklerde ve dil yapılarında değiştirme işlemleri yapılmıştır. Metinde yer alan soyut ifadeler, deyimler ve ileri düzey kelimeler yerine somut ve günlük dilde kullanılan ifadeler tercih edilmiştir.

Tablo 3. *Metinde yapılan silme işlemine uygun örnekler*

Silme		
Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
<i>Örnek 1:</i> “Gazete, havadiis!”	“Gazetee ...!”	Örnek 1’de “havadis” kelimesi, düzey üstü ifade olduğu için silinmiştir.
<i>Örnek 2:</i> “Haminnem, aman yavrum, kendinize dikkat edin, diyor. Pöh... Onun demesine ne lüzum var? Çocuk muyum ben?”	—	Örnek 2’de metnin anlamında herhangi bir değişikliğe sebep olmayacağı için cümle silinmiştir.
<i>Örnek 3:</i> “İnsan bol bol yemezse, değil mi ağabey?”	—	Örnek 3’te düzey üstü dil yapısı olan şart kipi içerdiği ve metnin anlamında değişikliğe sebep olmayacağı için cümle silinmiştir.
<i>Örnek 4:</i> Ağlamadı, hıçkırmadı. Taş gibi, “Öldü,” dedi. “Dün Edirnekapı’ya gömdük...”	Hiç ağlamadı. “Dün öldü.” dedi.	Örnek 4’te “Taş gibi, ağlamadı, dün Edirnekapı’ya gömdük.” ifadeleri metnin anlamını etkilemediği için silme işlemi yapılmıştır.

Örnek 5: “Haminnem ateş püs-kürdü. Fakat olmaz, dedim kardeşime. Annemle haminnemden habersiz...”	–	Örnek 5’teki cümlelerin çıkarılması metinde anlamsal bir değişikliğe yol açmamaktadır. Ayrıca ‘...ateş püs-kürdü’ ifadesinin düzey üstü olması ve cümlelerin devrik yapıya sahip olması sebebiyle silinmiştir.
--	---	--

Tablo 3’te, metin uyarlama sürecinde yapılan silme işlemlerine yer verilmiştir. Silme işlemi; metindeki gereksiz tekrarları, yardımcı veya bağlaç görevindeki sözcük fazlalıklarını ve anlamı doğrudan etkilemeyen ayrıntılı betimlemeleri çıkarmak amacıyla uygulanmıştır. Böylece cümlelerin yapısı kısaltılmış, öğrencilerin metnin ana fikrini ve olay akışını daha kolay takip edebilmesi sağlanmıştır.

Tablo 4. Metinde yapılan genişletme işlemine uygun örnekler

Genişletme		
Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
Örnek 1: Anlattığına göre ...	Bir gün bana hayat hikâyesini anlattı.	Örnek 1’ de cümlelerin anlaşılabilirliğini arttırmak için ifade genişletilerek yeni bir cümle şeklinde yazıldı.
Örnek 2: “Babam zayıftı. Güya torunlar çokluk dedelerine çekerlermiş. Nerde? Benim de, Şadan’ın da bileklerimiz ipince.”	Babası zapzayıfmış. O: “Anneannem beni ve kardeşlerimi hep dedeme benzetir ama benim bileklerim ipince. Dedem şişman ve uzun boylu bir adammış. Biz babama benzemişiz.” diye söyledi.	Örnek 2’de anlaşılabilirliği arttırmak için düzeye uygun betimleyici ifadeler ve bağdaşıklık öğeleriyle cümle genişletildi.
Örnek 3: “Dilber Hanım öksürük için bir ilaç yazdırdı ama, nerde?”	Doktor öksürük ilacı yazdı ama paramız yoktu, alamadık.	Örnek 3’te anlaşılabilirliği arttırmak için açıklayıcı ifadelerle genişletme yapıldı.
Örnek 4: “Beş yüz otuz kuruş be ağabeyciğim!”	“Beş yüz otuz liramız yok ki ağabeyciğim!” dedi.	Örnek 4’te cümlelerin daha açık ve anlaşılır olması için cümle genişletilerek kastedilen anlam açık ve anlaşılır hâle getirilmiştir.

Tablo 4’te, metinde yapılan genişletme işlemleri gösterilmiştir. Anlamın daha açık hâle getirilmesi veya öğrencilerin metindeki bağlamı daha kolay kavrayabilmesi için ek açıklamalar ya da tanımlamalar yapmayı kapsamaktadır. Özellikle kültürel veya tarihsel öğelerin yer aldığı bölümlerde açıklayıcı ifadeler eklenmiştir.

Tablo 5. *Metinde yapılan sadeleştirme işlemine uygun örnekler*

Sadeleştirme		
Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
<i>Örnek 1:</i> Kötüye yormuş olmasından korkmuştum.	Kötü düşündü diye korktum.	Örnek 1’ de “Kötüye yormak” ifadesi, düzey üstü olduğu için anlaşılır ve düzeye uygun bir yapıda sadeleştirilerek yazılmıştır.
<i>Örnek 2:</i> “Gece yarılarına kadar çalışıp, sabahleyin de erkenden uyanmak fena yordu.”	Geçen hafta gece yarılarına kadar sınavlara çalıştım. Çok yoruldum.	Örnek 2’de cümlelerin düzeye uygun hâle getirilmesi için cümle yapısı ve sözcükler sadeleştirildi.
<i>Örnek 3:</i> Gözlerini yüzüme çevirdi: “Doktor olacağım ağabey!” dedi.	Yüzüme baktı: “Doktor olacağım ağabey!” dedi.	Örnek 3’teki “Gözlerini yüzüme çevirdi.” cümlesi, anlamı korunarak daha yalın bir biçimde yeniden düzenlenmiştir.
<i>Örnek 4:</i> “Bizim mahalledeki kör, topal, inmeli, sızılıları tedavi edeceğim, hem de parasız!”	“Bizim mahalledeki hastaları parasız tedavi edeceğim.” dedi.	Örnek 4’te karmaşık ve yöresel ifadeler, öğrenici düzeyine uygun hâle getirilerek daha genel ve anlaşılır bir biçimde sadeleştirilerek kullanılmıştır.

Tablo 5’te, metnin hedef kitleye uygun hâle getirilmesi amacıyla yapılan sadeleştirme işlemlerine ait örnekler yer almaktadır. Sadeleştirme sürecinde metnin anlam bütünlüğü korunarak cümleler; daha kısa, açık ve anlaşılır biçimde yeniden düzenlenmiştir. Özellikle uzun, iç içe geçmiş yapılar, basitleştirilmiş; karmaşık dil bilgisel unsurlar çıkarılmış ve öğrencilerin düzeyine uygun sözcükler tercih edilmiştir. Bu sayede metin, okuma ve anlamlandırma açısından daha açık ve anlaşılır hâle getirilmiştir.

Tablo 6. Metinde yapılan koruma işlemine uygun örnekler

Koruma		
Özgün Cümle	Uyarlanmış Cümle	Açıklama
Örnek 1: Babamıza benzemeyeceğiz.	Babamıza benzemeyeceğiz.	Örnek 1’de cümlelerin düzeye uygun bir yapıda olduğu düşünüldüğü için cümle korunmuş, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.
Örnek 2: Karne zamanı birkaç gün gelmedi.	Karne zamanı birkaç gün gelmedi.	Örnek 2’de cümlelerin düzeye uygun nitelikte olduğu düşünüldüğü için değişiklik yapılmamış, cümle korunmuştur.
Örnek 3: “Doktor olacağım ağabey!” dedi.	“Doktor olacağım ağabey!” dedi.	Örnek 3’te cümlelerin düzeye uygun nitelikte olduğu düşünüldüğü için değişiklik yapılmamış, cümle korunmuştur.
Örnek 4: Ağabeyim, kusura bakmasın, dedi amca!	Ağabeyim, kusura bakmasın, dedi amca!	Örnek 4’te cümlelerin düzeye uygun bir yapıda olduğu düşünüldüğü için cümle korunmuş, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 6’da, metin uyarlama sürecinde korunan öğelere yer verilmiştir. Metindeki bazı ifadeler, anlatımın doğallığını ve kültürel bağlamını yansıttığı için değiştirilmeden korunmuştur. Metnin özgün dilini yansıtan, düzeye uygun anlaşılır nitelikteki ifadelerin korunmasına özen gösterilmiştir. Böylece uyarlaması yapılırken metnin özgünlüğü ve kültürel dokusu korunmuştur.

Uyarlanan Metin ve Metne Uygun Etkinlik Önerisi

Bu bölümde, A2 düzeyine uyarlanan “Elli Kuruş” adlı hikâyenin sadeleştirilmiş tam metni ve etkinlik önerileri verilmiştir.

Okuma Bölümü

Okuma Öncesi Hazırlık Çalışması

A. Aşağıdaki kelimeleri bulmacada işaretleyiniz.

kaza	gazete	aşağı	sinirli	lokanta
akraba	kısa	karanlık	borç	

T	d	l	o	k	a	n	t	a
k	a	r	a	n	l	ı	k	ş
a	t	k	d	f	g	h	n	a
l	g	a	z	e	t	e	m	ğ
a	i	z	h	k	ç	y	o	ı
k	r	a	a	t	u	p	l	f
r	f	s	i	n	i	r	l	i
a	v	s	d	f	g	h	j	k
b	o	r	ç	b	n	m	ö	l
a	b	n	m	ö	k	ı	s	a

Görsel 1. Bulmaca etkinliği

B. Bulmacadaki kelimeleri, aşağıdaki uygun boşluklara yazınız.

- 1) İçinde haber yazıları, bilgi, bulmaca ve reklam var.
- 2) “Yukarı” sözcüğünün zıt anlamlısı. **Yukarı** x.....
- 3) Cana ve eşyaya zarar veren kötü olay.
- 4) Babam bana para göndermedi. Bu ay arkadaşımdan para aldım.
- 5) Amca, hala, dayı, yenge. Dede... Hepsinin ortak adı.....
- 6)ta yemek yeriz.
- 7) “Aydınlık” sözcüğünün zıt anlamlısı. **Aydınlık** x.....
- 8) “Uzun” sözcüğünün zıt anlamlısı. **Uzun** x.....
- 9) “Agresif” sözcüğünün eş anlamlısı. **Agresif** =.....

Elli Lira

Bazen hava karlı, bazen yağmurlu, bazen buz gibi soğuk olur ama o her sabah saat beş buçukta karanlığın içinde capcanlı sesiyle sokağa girer: “Gazete, gazete!” diye bağırır.

Ben de her zaman sabah saat dörtte bilgisayarımı açarım ve çalışırım. Bu capcanlı, pırıl pırıl sesi, bilgisayarımın başında duyarım. Her akşam gazete paralarım hazır olur. Bu sebeple paramı hemen alır, apartmanının kapısına koşarım. O, her zaman gazetelerini önceden hazırlar ve bana verir. Parala-

rı saymadan cebine atar, buz gibi soğuktan burnu ve yanakları kıpkırmızı apartmandan uzaklaşır. Capcanlı sesiyle sokağa tekrar neşe verir.

“Gazete, gazete!”

Bir gün bana hayat hikâyesini anlattı. Babası, bir ofiste memurmuş. Kötü bir kadını sevmiş; evini, ailesini bırakıp İzmir’e gitmiş. Annesi, babasına çok kızmış ama bir süre sonra “Ne yapalım, bizden daha iyisini bulmuş. Güle güle gitsin.” demiş. Anneanesi, annesine: “Evlen, iyi bir eş bul!” demiş ama annesi evlenmemiş. Daha sonra fakirlik yüzünden annesi gibi anneanesi de işe girmiş. Çok çalışmışlar ama çok az para kazanmışlar. Hayatları çok zormuş. Dedesi eskiden polismiş, vefat etmiş. Şişman, uzun boylu bir adammış. Babası ise zapzayıfmış. O, “Anneannem beni ve kardeşlerimi hep dedeme benzetir ama benim bileklerim ipince. Biz babama benzemiyoruz. Bol bol yemek yiyemiyoruz ki ağabey. Paramız; ev kirası, kardeşlerimin okul masrafına yetiyor.” diye söyledi. Üç kardeşinin okul ihtiyaçları için bu küçük çocuk okulu bırakmış. Gazetecide işe girmiş. Gazete bayisi her zaman çok kalabalıkmış. Bayide kendisi gibi çok fazla çocuk varmış.

Bir gün bana, “Ben okumak istiyorum. Önce ilkokulu, sonra orta okulu, daha sonra da liseyi bitireceğim. İnşallah kardeşlerim de okuyacak. Babamıza benzemeyeceğiz.” diye söyledi.

Karne zamanı birkaç gün gelmedi. Onu merak ettim. Sınav zamanıydı. “Okulda sınavları vardır.” diye düşündüm. İyi düşünmüşüm. Birkaç gün sonra pırıl pırıl sesiyle geldi ama çok hastaydı. Çok fazla öksürdü.

“Kusura bakma, ağabey. Geçen hafta gece yarısına kadar sınavlara çalıştım. Çok yoruldum. İki gün geledim. Doktor öksürük ilacı yazdı ama alamadık.”

“Niçin?” diye sordum.

“Beş yüz otuz liramız yok ki ağabeyciğim!” dedi

“Ben sana bu parayı vereyim.” dedim.

Hastalıktan bembeyaz olmuş yüzündeki öfkeyle baktı. “Anladım ama siz benim akrabam değilsiniz. Bu para için benden ne isteyeceksiniz?” diye sordu.

O, kötü düşündü diye korktum.

Ona, “Beş yüz otuz lirayı bir şartla vereceğim. Senden her gün gazete alacağım. Gazete paralarıyla birlikte az az ödersin.” dedim.

Az önce çok sinirliydi ama şimdi bütün öfkesi geçti. Bana çocukça güldü ve “Şimdi oldu.” dedi.

Yüzüme baktı, “Doktor olacağım ağabey! Bizim mahalledeki hastaları parasız tedavi edeceğim.” dedi.

İlaç parasını ona verdim. Hızlıca sokaktaki işine geri döndü.

Günler, aylar geçti. Her sabah vaktinde gazetelerimi verdi. Her gün borcunu ödedi ve “Ağabey, üç yüz lira borcum kaldı!” dedi.

Bir süre sonra borcu iki yüz liraydı. Daha sonra elli lira. Bana bir gazete daha verdikten sonra borcu bitiyor ama o, son gün gelmedi. Şaşırdım, neden gelmedi? O, borcunu öder. “Yarın gelir.” diye düşündüm ama gelmedi. Korktum, “Trafik kazası mı geçirdi? Kötü bir olay mı yaşadı?” diye düşündüm.

Başka bir çocuk gazetemi getirdi. Bu, ondan daha zayıftı. Onun da başka bir hayat hikâyesi vardı.

Günler geçti, aylar geçti. Gelmedi. Unutmuşum.

Karlı bir sabahı. Bilgisayarımı açtım. Farklı bir çocuk sesi duydum.

Gazete, gazete! Bu ses farklıydı, onun sesi değildi. Pencerenin önündeydi. Tekrar bağırdı:

“Gazete, gazete!”

Aşağı indim. Dün sabahki çocuk değildi. Kısa pantolonlu, küçücük bir çocuk. Hava karlıydı, elindeki gazeteler ıslaktı. Çocuk soğuktan çok üşümüştü. Benimle zor konuştu.

“Ağabeyim, kusura bakmasın.” dedi amca!

“Ne bu?”

“Size elli lira borcu varmış.”

“Kendisi nerede?”

Hiç ağlamadı. Güçlü bir sesle “Dün öldü.” dedi.

Elli lirayı uzattı. Sonra çekip gitti ve:

“Gazete, gazete!”

A. Aşağıdaki görselleri uygun ifadelerle eşleştiriniz.



ŞAŞKIN



SİNİRLİ



MUTLU



ÜZGÜN

B. Bu hikâyede sizce hangi duygu var?



C. Metni okuyunuz. Aşağıdaki cümleler doğru ise “D”, yanlış ise “Y” yazınız.

	(D)	(Y)
1) Yazar, çocuğa üç yüz lira borç para verdi.		
2) Çocuk doktora gitti ama ilaç alamadı.		
3) Gazete bayisinde başka çocuklar da çalışır.		
4) Çocuğun borcunun hepsini kardeşi ödedi.		
5) Çocuk, yazara ailesini anlattı.		

Görsel 2. Eşleştirme etkinliği

D. Metne göre aşağıdaki ifadelerle uygun kişileri işaretleyiniz.

	Baba	Anne	Çocuk	Dede	Anneanne
1) Ailesini bırakıp gitmiş.					
2) Eşi polismiş.					
3) Annesi ve çocuklarıyla yaşıyor.					
4) O, şişman ve uzun boyluymuş.					
5) İnsanları ücretsiz tedavi etmek istiyor.					

Görsel 3. Eşleştirme etkinliği

Yazma Bölümü

Yazma Öncesi Hazırlık Çalışması

Hikâye ile ilgili resimleri işaretleyiniz.



Görsel 4. Hikaye yazma etkinliği

1. Hikâyedeki çocuğun nasıl bir hayatı var?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Siz çocuğa nasıl yardım ederdiniz? Onun için ne yapardınız?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Yazar, çocuğa nasıl yardım ediyor?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Çocuk neden borcunu ödeyemiyor?

.....

.....

.....

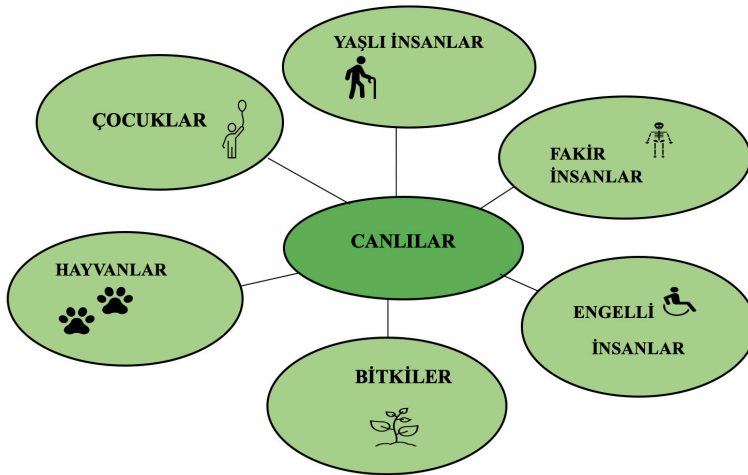
.....

.....

.....

Konuşma Bölümü

A. Çevremizde yardıma ihtiyacı olan canlılar var. Çevrendeki canlılara nasıl yardım edersin? Onlar için neler yapmak istersin?



Görsel 5. Konuşma etkinliği

Cevap Anahtarı

Okuma Öncesi Hazırlık Bölümü

1) gazete 2) aşağı 3) kaza 4) borç 5) akraba 6) mutfak 7) karanlık 8) kısa 9) sinirli

Okuma Bölümü

A. şaşkın 😲, sinirli 😡, mutlu 😊, üzgün 😞

B. 😞

C. 1. Y, 2. D, 3. D, 4. Y, 5. D

D. 1. Baba, 2. Anneanne, 3. Anne, 4. Dede, 5. Çocuk

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, Orhan Kemal'in "Elli Kuruş" adlı hikâyesi doküman incelemesi deseniyle ele alınmış; D-AOBM'nin A2 düzeyi tanımlayıcıları ve Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 Ders Kitabı esas alınarak metin uyarlanmış ve uyarlanan metne bağlı okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler geliştirilmiştir. Bulgular, uyarlama sürecinde beş işlemin -değiştirme, silme, genişletme, sadeleştirme ve koruma- bir arada ve işlevsel olarak kullanıldığını göstermektedir.

Uluslararası alanda Türkçenin öğretimine katkı sunmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada; Türk edebiyatının önemli yazarlarından Orhan Kemal'in "Elli Kuruş" adlı hikâyesi basit ve ilgi çekici bir olay örgüsüne sahip olması, dil bilgisi yapılarının seviyeye uyarlanabilecek düzeyde olması, Türk kültürünün değer ve yargılarını içermesi sebebiyle tercih edilmiştir. Çalışmada kelime sıklığı, cümle uzunluğu, dil bilgisel yapı karmaşıklığı ve kültürel öğelerin anlaşılabilirliği önemsenmiştir. D-AOBM'deki A2 tanımlayıcıları ve *Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı*'nda yer alan dil bilgisi yapıları, uyarlama işlemi gerçekleştirilirken dikkate alınmıştır.

Metne bağlı olarak geliştirilen okuma öncesi, okuma, yazma ve konuşma etkinlikleri, D-AOBM'nin A2 düzeyi "genel okuduğunu kavrama", "serbest zaman etkinliği olarak okuma" ve "fikir sahibi olmak için okuma" tanımlayıcılarıyla ilişkilendirilmiş; böylece etkinliklerin yalnızca metne

değil, hedeflenen dil becerilerine de karşılık gelmesi amaçlanmıştır. Metin ve etkinliklerin altı alan uzmanına (iki doçent, bir doktor öğretim üyesi, üç öğretim görevlisi) sunulurken dil yapısı, anlaşılabilirlik, kültürel uygunluk ve beceri geliştirme potansiyeli gibi boyutlarda değerlendirilmesi ve alınan geri bildirimler doğrultusunda revize edilmesi, çalışmanın kapsam ve yapı geçerliliğine katkı sağlamıştır.

Bu çalışmanın, alan yazınında yer alan diğer metin uyarlama çalışmaları gibi (Aytan, Çakır, Belikara ve Ustaoglu, 2018; Demirel, 2020; Kutlu ve Nurlu, 2021; Kaplan ve Doğru, 2022; Zorlu ve Gürel, 2022; Baz Bolluk ve Gülerer, 2023) öğrencilerin kelime dağarcığı ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dil öğrencileri için özellikle okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar sağlayan uyarlanmış metinler, Türk edebiyatının önemli eser ve yazarlarını tanıtmaya yönelik ilgi ve merak uyandırmaktadır. Uyarlanan metin aracılığıyla okuma yükü hafifletilerek dil öğrenme sürecinde ortaya çıkabilecek kaygı, stres ve olumsuz tutumların önüne geçilebileceği düşünülmektedir. Çünkü metin uyarlamasının faydalarından biri yüksek akademik başarı, öz güveni arttıran okuduğunu anlama seviyesi ve azalmış hayal kırıklığı ile korkudur (Durmuş, 2013). Bu doğrultuda hazırlanan çalışma, Gülmez ve Ay'ın (2021) çalışmalarında önerdiği üzere, Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla düzeye uygun okuma materyaline ek olarak okuma, yazma ve konuşma becerilerini de geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri içermektedir. Ayrıca A2 düzeyine uyarlanan bu metin, öğrencilerin Türkiye ve Türk kültürüyle olan bağlarını güçlendirip kültür aktarımını sağlamaya yönelik kaynak oluşturmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda öğretici ve öğrencilere kaynak oluşturması için yabancılara Türkçe öğretimi alanında farklı türde metinlerin farklı dil seviyelerine hitap edecek şekilde uyarlanması ve materyal çeşitliğinin artırılması gerekmektedir. Ayrıca uyarlanan bu metne yönelik tutumları tespit edilmeli, metnin öğrencilere kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve dil becerileri açısından sağladığı katkılar araştırılmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel ilkelere tam olarak uyulduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni

Çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedirler.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu araştırmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

[1] Ay, S. ve Gülmez, M. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretimi için Sait Faik Abasıyanık'ın "Birtakım İnsanlar" adlı hikâyesinin B1 seviyesine sadeleştirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi (JENA)*, 4(1), 68-82. <https://doi.org/10.52974/jena.925819>

[2] Aytan, T., Çakır, T., Belikara, P. ve Ustaoglu, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Sabahattin Ali'nin "Ayran", Ayşe Filiz Yavuz'un "Kabak Tatlısı" ve Ömer Seyfettin'in "Üç Nasihat" hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlama denemeleri. *V. Yıldız Sosyal Bilimler Kongresi Bildiriler Kitabı içinde* (ss. 1069). Yıldız Teknik Üniversitesi.

[3] Bahşi, N. ve Özen, Y. Z. (2024). Yabancı Türkçe öğretiminde iletişim metin uyarlama üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin eğilimlerinin incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 9(1), 39-69.

[4] Baz Bolluk, D. ve Gülerer, S., (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde halk masalı uyarlama örneği: Keçi ile Kurt. *Folklor Akademi Dergisi*. 6(1), 45-58.

[5] Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish*, 5(4), 221-224.

[6] Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (Special Issue Udes), 924-935.

[7] Burak Ö. G. (2024). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde Orhan Ke-*

mal'in bazı hikâyelerinin A2 seviyesine uyarlanması ve etkileşimli okunmasına yönelik durum çalışması (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.

[8] Council of Europe. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Çev. Millî Eğitim Bakanlığı Komisyonu.

[9] Crossley, S., Allen D. & Mc Namara D. (2012). Text simplification and comprehensible input: A caseforan intuitive approach. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168811423456>

[10] Demirel, İ. F. (2020). Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde metne müdahale: uygulamalı bir değiştirim örneği olarak 'deneme', *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(2), 1396-169.

[11] Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 1291-1306.

[12] Er, K. O. (2006), The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39(1), 1-14.

[13] Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (ss.171-180). Ankara: Grafiker Yayınları.

[14] Honeyfield, J. (1977). Simplification. *TESOL Quarterly*, 11(4), 431–440. <https://doi.org/10.2307/3585739>

[15] İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.

[16] İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Journal of Turkish Research Institute*, (58), 437-452.

[17] Kaplan, H. ve Doğru, M. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir masal uyarlama örneği: Ağlayan narla gülen ayva masalı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 30-46. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1220213>

[18] Kutlu, A. & Nurlu, M. (2021). Dil öğretiminde metin uyarlama: Peyami Safa’nın Mişon’un Definesi öyküsünün A2 seviyesine uyarlanması.

Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8(66), 343-355.

[19] McNamara, D. S., Allen, L. K., Crossley, S. A., Dascalu, M. ve Perret, C. A. (2017). Natural language processing and learning analytics. C. Lang, G. Siemens, A. Wiseve D. Gašević (Ed.), *Handbook of learning analytics* içinde (ss. 93-104). Society for Learning Analytics Research.

[20] Özdemir, S. ve Eroğlu, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan metin uyarlama çalışmalarının betimsel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1613-1631.

[21] Sever, S., Kaya Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Morpa Kültür Yayınları.

[22] Yaşar, S. A. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde metin uyarlama: Memduh Şevket Esendal'ın Pazarlık hikâyesinin A2 seviyesine uyarlanması. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 449-477. <http://doi.org/10.5281/zenodo.18056959>

[23] Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık.

[24] Zorlu, E., ve Gürel, Z. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir metin uyarlama örneği: Ömer Seyfettin'in "Miras" hikâyesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 7(2), 57-69.

Extended Abstract

Language teaching is an intricate process in which the use of materials beyond standard textbooks is vital to developing vocabulary and linguistic skills. Among these materials, reading texts specifically adapted to a learner's level are essential because they lighten the cognitive load, facilitate the learning of new concepts, increase cultural interaction, and arouse curiosity about the target language's literary works. This study focuses on the adaptation of Orhan Kemal's story "Elli Kuruş" (Fifty Cents) to the A2 proficiency level, aiming to create a comprehensive resource for both teachers and students in the field of teaching Turkish to foreigners. The theoretical framework of the research is built on the need to make language learning an enjoyable experience rather than a boring or stressful one by incorporating cultural elements and meaningful input. The adaptation process was strictly guided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the "New Istanbul Turkish for International Students A2" textbook to ensure the vocabulary and grammatical structures remained appropriate for the target audience.

The methodology of the study is structured as a qualitative document analysis, where the original story was examined and transformed using five key adaptation techniques: modification, simplification, deletion, expansion, and preservation. Modification involves replacing level-inappropriate words with more common equivalents; for example, the story's title and central currency "kuruş" was changed to "Lira" to better suit daily life relevance for modern students. Simplification focuses on breaking down complex, nested sentences and advanced grammatical structures—such as the conditional mood and compound tenses—into simpler, rule-based forms, such as the "Simple Past Tense" (Belirli Geçmiş Zaman). Deletion is used to remove unnecessary details, repetitive descriptions, or advanced idioms such as "ateş püskürdü" that do not affect the narrative's core meaning but might confuse an A2 learner. Conversely, expansion is used to add explanatory phrases or definitions, particularly regarding cultural or contextual elements, to ensure the learner can follow the flow of events and the characters' motivations. Finally, preservation is utilized for structures and phrases that are already suitable for the A2 level to maintain the story's natural flow and cultural authenticity.

The findings of the research demonstrate that these interventions successfully align the text with CEFR A2 descriptors, such as understanding short, simple texts about familiar concrete matters. In the adapted version, a young boy sells newspapers every morning at 5:30 AM, even in freezing weather, to support his family after his father left them. The narrator, who works at his computer early in the morning, develops a bond with the boy. When the boy falls ill and cannot afford a "five hundred and thirty Lira" medication, the narrator offers him the money as an advance on future newspapers to protect the boy's dignity. The story concludes poignantly when the boy's younger brother arrives to deliver the final newspapers and return the last fifty Lira of the debt, explaining that his brother has passed away. This narrative choice by Orhan Kemal was preserved because it provides a simple yet engaging plot that contains deep Turkish cultural values and emotional resonance.

To support the reading process, the study suggests activities based on the "Bütünleştirilmiş Öğrenme Yaklaşımı" (Integrated Learning Approach), which combines various techniques like brainstorming, question-and-answer, and case studies to develop multiple language skills simultaneously. These activities are categorized into pre-reading vocabulary exercises,

such as word puzzles and matching antonyms like "karanlık" (dark) and "aydınlık" (light). The reading comprehension section includes True/False questions and character-matching tasks where students identify traits like the "grandfather" being tall and fat or the "child" wanting to become a doctor to treat people for free. The writing and speaking sections encourage students to reflect on the story's themes of poverty and honesty by asking them how they would help vulnerable groups in their own communities, such as the elderly, people with disabilities, or street animals.

The validity and reliability of the adapted text and its accompanying activities were ensured by seeking the expert opinions of six academics and instructors, including associate professors and doctoral faculty. These experts evaluated the material for readability, cultural representation, and skill-development potential, leading to final adjustments that optimized the text for classroom use. In conclusion, the study argues that such adaptation efforts are crucial for reducing learner anxiety and fostering a positive attitude toward Turkish literature while providing a strategic tool for cultural transfer. By transforming a complex literary work into a manageable A2 level text, the researcher demonstrates how academic success and student confidence can be increased through comprehensible input. The researcher recommends that a wider variety of literary genres—including poems and plays—be adapted for different proficiency levels to increase the diversity of materials available in the field of teaching Turkish to foreigners. This study serves as a model for how classical Turkish literature can be made accessible to the global community of Turkish language learners without losing its soul or educational value.

The Effectiveness of the Process-Genre Approach in Enhancing Writing Skills in Turkish as a Foreign Language

İbrahim DOYUMĞAÇ¹

Merve SUROĞLU SOFU²

Rabia DEMİRKOL³

Abstract

This randomized controlled trial examined the short-term effects of the process-genre-based writing approach on the writing achievement of students learning Turkish as a foreign language and the retention of these effects. Eighty B2-level international students from 13 countries were randomly assigned to the experimental (process-genre instruction, $n = 40$) or control (traditional textbook-based instruction, $n = 40$) condition using stratified randomization. Following the exclusion of two participants from the control group, the final analytical sample comprised 78 participants (experimental, $n = 40$; control, $n = 38$). The 9-week intervention targeted nine text genres through systematic scaffolding of process-genre awareness. Writing performance was assessed using a validated 25-point analytical rubric measuring grammar, vocabulary, content organization, textual coherence, and length. Data were collected in three stages: pretest, posttest, and a retention assessment conducted five weeks after the completion of the intervention. MANCOVA, controlling for pretest scores, showed a significant difference between the experimental and control groups when the posttest and retention scores were considered together (Wilks' $\Lambda = .118$, $F(2, 75) = 288.24$, $p < .001$, $\eta^2 = .885$). The experimental group demonstrated higher adjusted scores than the control group at both posttest ($M_{adj} = 23.86$ vs. 20.86 , $p < .001$, Cohen's $d = 3.28$) and retention ($M_{adj} = 22.83$ vs. 20.09 , $p < .001$, Cohen's $d = 2.76$). Qualitative analysis revealed perceived

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, idoyumgac@adiyaman.edu.tr and ibrahim63doyum@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8234-7555

² Dr. Öğr. Üyesi, Nişantaşı Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, mervesuroglu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9101-8211

³ Öğr. Gör. Dr., Nişantaşı Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili Bölümü, demirkolrabiaa@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0998-7393

Kaynak gösterme: Doyumğaç, İ., Suroğlu Sofu, M. ve Demirkol, R. (2026). The effectiveness of the process-genre approach in enhancing writing skills in Turkish as a foreign language. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 11(2), 717-755.

Geliş tarihi: 09.06.2026-Kabul tarihi: 05.09.2026 Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20015

improvements in writing skills and processes, affective engagement, vocabulary use, and grammatical competence. Process-genre pedagogy produced substantial and sustained improvements in foreign language writing achievement. The integration of process strategies with genre awareness appears particularly effective for developing learners' compositional competence across linguistic, cognitive, and motivational dimensions.

Keywords: *Process-genre approach, writing skills, teaching Turkish as a foreign language, randomized controlled trial.*

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Süreç-Tür Temelli Yaklaşımın Etkiliği

Öz

Bu randomize kontrollü çalışma, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki kısa vadeli etkisini ve bu etkinin kalıcılığını incelemiştir. B2 düzeyindeki 13 farklı ülkeden toplam 80 uluslararası öğrenci, tabakalı rastgele atama yöntemi kullanılarak deney (süreç-tür temelli yaklaşım, $n = 40$) veya kontrol (geleneksel ders kitabı temelli öğretim, $n = 40$) grubuna rastgele atanmıştır. Kontrol grubundaki iki katılımcının analizlerden çıkarılmasının ardından nihai analiz örnekleme 78 katılımcıdan (deney, $n = 40$; kontrol, $n = 38$) oluşmuştur. Dokuz hafta süren müdahalede, süreç-tür farkındalığının sistematik olarak yapılandırılması yoluyla dokuz metin türüne odaklanılmıştır. Yazma performansı; dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik düzenleme, metinsel tutarlılık ve metin uzunluğu boyutlarını ölçen, geçerliği doğrulanmış 25 puanlık analitik bir rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Veriler, ön test, son test ve müdahalenin tamamlanmasından beş hafta sonra gerçekleştirilen kalıcılık ölçümü olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Ön test puanları kontrol edilerek yapılan MANCOVA analizi, deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık puanları birlikte değerlendirildiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir (Wilks' $\Lambda = .118$, $F(2, 75) = 288.24$, $p < .001$, $\eta^2 = .885$). Deney grubunun düzeltilmiş puanlarının hem son testte ($M_{\text{düz}} = 23.86$ 'ya karşı 20.86 , $p < .001$, Cohen's $d = 3.28$) hem de kalıcılık ölçümünde ($M_{\text{düz}} = 22.83$ 'e karşı 20.09 , $p < .001$, Cohen's $d = 2.76$) kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Nitel analiz, yazma becerisi ve yazma süreci, duyuşsal katılım, sözcük kullanımı ve dil bilgisel yeterliğe ilişkin algılanan gelişmeleri ortaya koymuştur. Süreç-tür pedagojisi, yabancı dil yazma başarısında

önemli ve sürdürülebilir iyileşmeler sağlamıştır. Süreç stratejilerinin tür farkındalığıyla bütünleştirilmesi; öğrencilerin dilsel, bilişsel ve motivasyonel boyutlarda kompozisyon becerilerini geliştirmek için özellikle etkili görünmektedir.

Anahtar kelimeler: *Süreç-tür yaklaşımı, yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, rastgele kontrollü çalışma.*

Introduction

In foreign language instruction, the natural order of acquisition of the four fundamental language skills is listening, speaking, reading, and writing (Truong & Pham, 2017). The acquisition of writing skills is considered more difficult and complex than other language skills (Flower & Hayes, 1981) and requires certain levels of linguistic, cognitive, and sociocultural skills (Barkaoui, 2007; Truong, 2022). Writing skills can be affected by several factors, develop over time, and entail a process that involves both language and ideas (Davis & McKay, 1996). Thus, students' writing skills entail not only the memorization of linguistic knowledge and sample texts but also awareness of how to create independent written texts and active interaction with their peers during the learning process (Truong & Pham, 2017). Writing is influenced by linguistic, cognitive, and sociocultural factors and is often considered difficult, as it is a productive skill shaped by individual differences. According to Mekki (2012), one of the main challenges in acquiring writing skills is the neglect of the writing process and collaborative strategies when learning linguistic elements and text types. In acquiring writing skills, language learners may experience difficulties in producing coherent, contextually appropriate texts even when they possess linguistic knowledge (Uddin, 2014). Thus, writing competency requires awareness about writing context in language learning (Hyland, 2013) and comprehension of the cognitive awareness in writing (Khanalizadeh & Al-lami, 2012; Truong, 2022).

During writing instruction, language learners usually imitate the texts provided by the teachers and memorize certain sentence structures. Thus, the writing problem that begins when students are new learners persists until they graduate from the university, despite their learning the grammar rules. This does not meet the expectations of language instructors (Ly, 2014), making it difficult to achieve writing outcomes aligned with language levels and hindering students' productivity in writing classes (Doyumğaç, 2022). Writing is a challenging skill with social impact and spans var-

ious academic disciplines (Hyland, 2013). As explained earlier, writing is a productive language competence (Doyumğaç, 2022; Truong, 2022) that encompasses linguistic, cognitive, and sociocultural dimensions, including grammar, language use skills, and knowledge about the context in which the message takes place (Badger & White, 2000, pp. 157-158). Thus, implementing effective teaching applications in writing instruction could improve students' writing skills (Rahimi & Ong, 2023; Rahimi & Zhang, 2022). Therefore, it could be suggested that the process-genre approach could be suitable for modern writing classes.

In recent years, several studies have investigated the impact of the process-genre approach on the writing skills of foreign language learners from different perspectives (Harpiansi, 2023; Hazaea, 2023; Rahimi & Ong, 2023; Truong, 2022). In a study conducted in Thailand by Peungcharoenkun & Waluyo (2023), various feedback types and technology integration within the process-genre writing approach were reported to improve the writing skills of language learners. These findings were consistent with a study that investigated the impact of the process-genre approach on writing skills in a sample of 148 students and reported that the approach contributed significantly to writing skills (Rahimi & Zhang, 2022). Hazaea (2023) reported that the process-genre approach contributed to the writing skills of foreign language learners. These findings were consistent with the reports on the empirical (Babalola, 2012) and performative (Gupitasari, 2013) analysis of the impact of the process-genre approach on writing skills. The findings of these studies were also consistent with the report by Agesta & Cahyono (2017), which investigated the impact of the process-genre approach on the report-writing skills of junior high school students. Certain recent studies aimed to determine the impact of the process-genre approach on writing self-efficacy and anxiety. For example, Zhang (2018) reported that the process-genre approach improved the writing self-efficacy of Chinese foreign language learners, and Abdullah (2019) reported that the process-genre writing approach reduced writing anxiety. In a study conducted to determine the assistance provided by the process-genre approach to the writing skills of 4th-grade students in Colombia (Arteaga-Lara, 2017), it was reported that the process-genre approach raised students' awareness of the stages of writing (prewriting, drafting, revising, and publishing). Similarly, in a study by Abdel-Haq, Atta, and Ali (2020), Egyptian foreign language learners improved their autonomous writing skills through reflection, decision-making, and revi-

sion of their papers. Studies in Turkey have also highlighted the importance of process-genre-based studies.

Literature Review

Process-Genre-Based Writing Approach in the Instruction of Writing in a Foreign Language

Each written text is in a specific genre or subgenre. The objectives, structure, and language of each text require different writing approaches that have developed over time (Han & Hiver, 2018; Swales & Feak, 2012). The strengths of each novel genre have been highlighted. Several studies indicated that the genre-based writing approach (Badger & White, 2000; Kim & Kim, 2005; Lee, 2012) and the process-based writing approach (Al-Hammadi & Sidek, 2015; Graham & Perin, 2007; Hayes, 2012) played a key role in the development of writing skills and performance. However, other studies indicated that a genre- or process-based writing approach would be inadequate to promote proficiency in writing skills. For example, Badger and White (2000) proposed a synthesis of the process and genre-based approaches.

The process-genre writing approach, a combination of process and genre approaches (Badger & White, 2000; Zhang, 2016), was based on the recognition of the limitations of process and genre approaches in the development of writing skills and developed to integrate the strengths of these approaches (Babalola, 2012; Rusinovci, 2015). It is considered a hybrid of process and genre approaches (Goa, 2007). The process-genre-based writing approach includes the stages, grammatical features, and special discourse knowledge required by a particular genre, as well as creative thinking and text development processes (Goa, 2007). Process-genre writing requires grammatical and schematic knowledge associated with a specific socio-cultural context, as well as strategic skills (Badger & White, 2000). In this approach, competency in writing is acquired by the emphasis on textual dimensions, writing strategies, and the relationships between sentences and paragraphs (Schmitt & Rodgers, 2002). Furthermore, Schmitt & Rodgers (2010) reported that writing style should be consistent with the aim and the context. To create a meaningful text, the student should be proficient in vocabulary, grammar, technical textual features, and writing strategies. Another study reported that this writing approach allows students to organize their emotions and thoughts, prepare drafts, review and edit the product, and write content in a specific genre (Deng, Chen

& Zhang, 2014). Also, the process-genre writing approach promotes the social aspect of the language (Spycher, 2007), allowing students to write effectively in various genres (Derewianka, 1990).

The process-genre-based approach includes a mix of process and genre-based processes such as preparation, modeling, planning, co-construction, independent construction, and revision. In the process-genre-based writing approach, the role of teachers is facilitative rather than authoritarian, while students are encouraged to take responsibility for their texts. In this approach, timely feedback is necessary, and it has been reported that such feedback contributes to their writing skills (Yan, 2005). In this approach, the teacher introduces a situational context for the students to write a text about in the first step and ensures that they predict the structural properties of the genre. In the second step, the teacher provides a model of the genre and allows students to analyze it based on the objectives, target audience, and textual structure. In the third step, the teacher presents the topic and asks the students to discuss their ideas to raise interest. In the fourth step, students are asked to write the text together (collaborative learning). Students are asked to write texts after the teacher presents a new topic in a specific genre. The process allows students to experience different writing strategies and learn the stages of writing: planning, drafting, and revision. Furthermore, students could be asked to review, edit, and comment on their texts in collaboration with other students (Rahimi & Zhang, 2022; Truong, 2022). The process-genre approach in writing classes allows students to observe text creation in response to an objective. The process-genre writing approach provides specific knowledge of linguistic forms, styles, and syntax, as well as of textual harmony in each writing genre. The approach allows students to comprehend the linguistic structure, vocabulary, and discourse employed. Furthermore, students could observe the functions of the language and content in the context (Kitajroonchai, Kitjaroonchai & Sanitchai, 2022). This writing approach allows teachers to go further in writing instruction and explore specific contexts in which a particular genre is employed. These explorations allow students to investigate not only the structure of the texts in the selected discussion but also the reasons they were written. As successful future authors, students should understand patterns in writing tasks. This approach supports the development of writing skills and includes student responses, along with concepts associated with the genre, such as contextual knowledge, writing objectives, and specific textual features.

The Background in Turkey

Research on teaching Turkish as a foreign language indicates that writing is one of the language skills in which learners experience the greatest difficulty (Biçer et al., 2014; Maden & İşcan, 2011; Altunkaya, 2021). To address these difficulties, error analysis (Konaçoğlu, 2020), task-based writing (Baklacı, 2018), collaborative writing (Ekinci, 2018), creative writing activities (Top, 2013; Uzun, 2015), rephrasing/paraphrasing exercises (Yıldız-Çağdaş, 2019), the sentence-writing pyramid (Aydoğdu & Okur, 2024), and productive-transformational grammar-based applications (Doyumğaç, 2022). Additionally, it is noted that practices such as story completion, letter writing, paragraph construction, summarization, and collaborative writing support students' active participation in the writing process (Altunkaya, 2021). However, existing studies largely focus on specific dimensions of writing, and applications that holistically integrate the writing process with genre knowledge remain limited. In contrast, the process-genre-based writing approach offers a holistic framework that supports students' active participation in processes such as planning, drafting, receiving feedback, rewriting, and revising, and helps them develop genre awareness. Given the increasing number of students learning Turkish as a foreign language (YÖK, 2024), the development of writing skills is important.

Therefore, the following research questions were determined in the current mixed-method study:

1. To examine the immediate effects of process-genre instruction on Turkish foreign language writing achievement
2. To investigate the retention of learning effects five weeks post-intervention
3. To explore learners' perceptions of process-genre pedagogical experiences.

Based on theoretical principles and previous empirical findings, we hypothesized that learners receiving process-genre instruction would demonstrate significantly greater improvement in writing achievement compared to those receiving traditional instruction, with effects maintained at retention testing.

Method

The Research Model

The study was conducted with several foreign prep class students who were learning Turkish as a foreign language in Turkey. According to data published by Turkey's Higher Education Council, the number of international students in higher education has been rising. According to THEC data, the number of international students in Turkey between 2013 and 2024 is presented in Figure 1 (THEC, 2024).

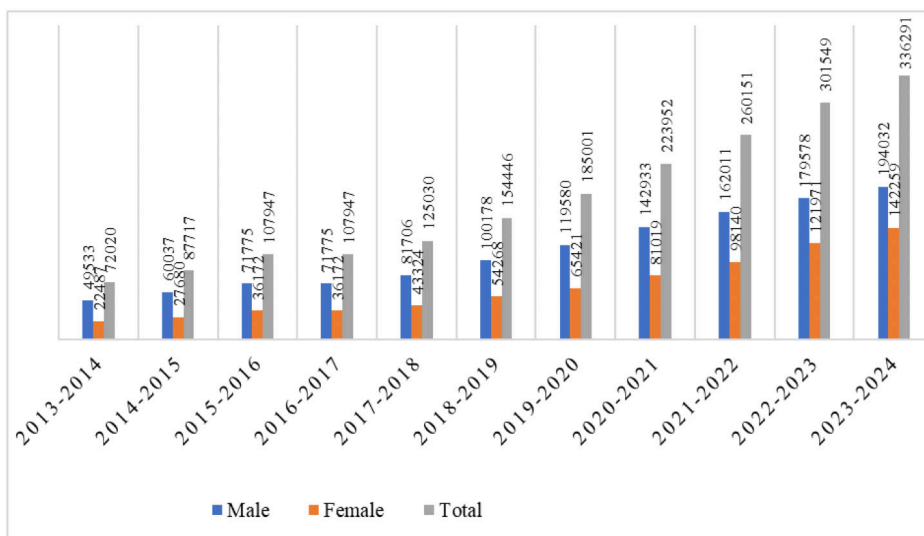


Figure 1. Number of international students in Turkey (2013-2024)

As seen in Figure 1, the number of international students studying in Turkey has increased every year. According to THEC data, the distribution of international higher education students in Turkey by gender between 2013 and 2024 is presented in Figure 2 (THEC, 2024).

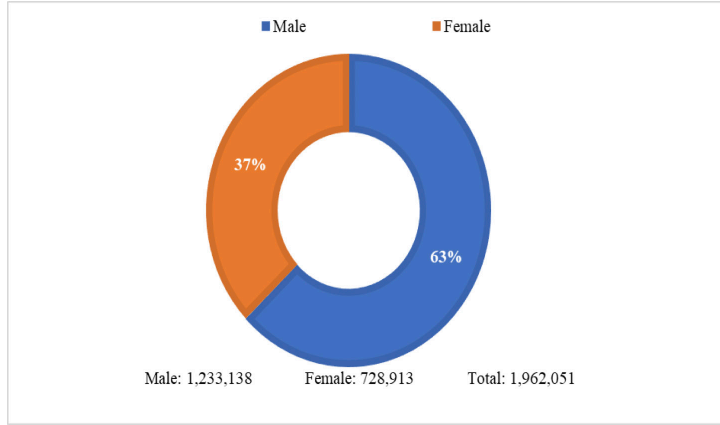


Figure 2. Gender distribution of international students in Turkey (2024)

Figure 2 shows the gender distribution of international higher education students in Turkey in 2024. Out of a total of 1,962,051 students, 63% are male (1,233,138) and 37% are female (728,913). This indicates that the number of male international students in Turkey is higher than that of female students. The gender disparity may be associated with cultural, economic, and social factors. The present study aimed to determine the impact of the process-genre-based writing approach on the writing skills of students learning Turkish as a foreign language and on their views of this approach. An explanatory sequential design (Creswell, 2009), a mixed-methods design that employs both quantitative and qualitative techniques, was adopted in the study. In an explanatory sequential design, quantitative data are collected initially, followed by qualitative data to detail the quantitative findings. In the quantitative section, an empirical pretest-posttest design with a random control group was adopted. The experimental section aimed to test the causality between the variables (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019). In a pretest-posttest random-control-group design, two groups are formed at random, with one randomly assigned to the experimental group and the other to the control group. Pretests and posttests are administered to both groups, while the application is conducted only in the experimental group. In the first stage, quantitative data were collected and analyzed. In the second stage, qualitative findings were presented to explain the quantitative data (Creswell, 2009). In the first stage, the experimental study data were analyzed, and in the second stage, qualitative data were collected to analyze the experimental data.

In the qualitative section of the study, a case study design was employed. According to Merriam and Tisdell (2015), case studies entail an in-depth analysis and discussion of a limited system. Yin (2018) also described the case study as an empirical research method used to investigate a current real-life phenomenon, especially when the boundaries between the phenomenon and its context are unclear. In the current study, the holistic single-case design was adopted. Single-case design research is conducted with a single subject, and, in the case of a well-formulated theory, the design can be employed to confirm or refute it (Yıldırım & Şimşek, 2013). The present study examines the impact of the process-genre-based writing approach on the writing skills of learners of Turkish as a foreign language and their views on this approach. In the first stage, the experimental data were analyzed; in the second stage, qualitative data were collected to analyze the results from the experimental stage. The quantitative and qualitative data collection and analysis processes are presented in Figure 3.

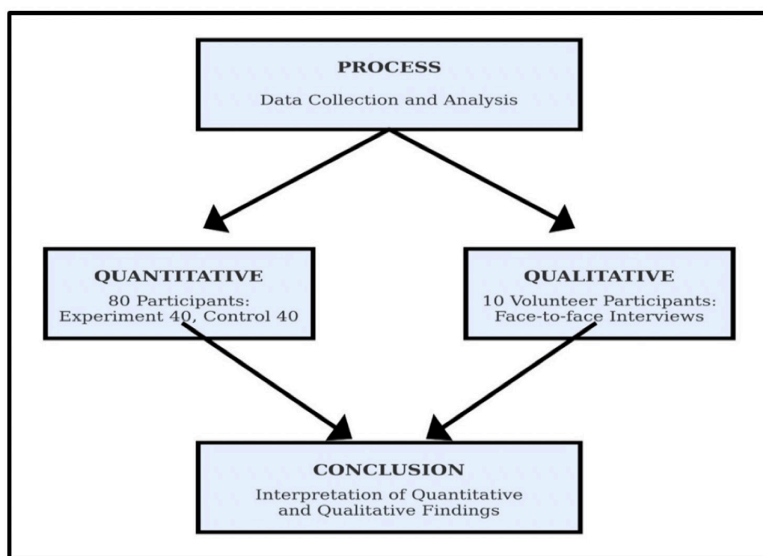


Figure 3. Mixed-methods study design and data collection timeline

In the first stage, the written work of the experimental and control group students was used as the pre-test. The students' written work was analyzed and scored using the analytical writing rubric. After the pretest, process-genre-based writing instruction was implemented for nine weeks. After the application, written works were collected from students in the experimental and control groups, analyzed, and scored using the analytical

writing rubric. Five weeks after the application, the written works were collected from both groups and analyzed as the retention test. To determine correlations and trends in the quantitative data, interviews were conducted with participants in the second stage, and the findings were analyzed. After the interview data were collected, the quantitative and qualitative data were analyzed using a holistic approach.

The Study Group

The research was conducted at the Turkish Language Research and Application Center of a private university in Istanbul, in the Marmara Region of Turkey. Istanbul was selected because it hosts the largest number of international higher education students in Turkey (85,402 students) (THEC, 2024). International students could attend associate, undergraduate, or postgraduate programs after completing C1-level Turkish proficiency. The participants were international students enrolled in a Turkish preparatory program and learning Turkish as a foreign language. A total of 80 B2-level international students were initially included in the study and assigned to the experimental ($n = 40$) and control ($n = 40$) groups. Two participants from the control group were subsequently excluded from the statistical analyses, resulting in a final analytical sample of 78 participants (experimental, $n = 40$; control, $n = 38$). B2-level students were selected because the writing outcomes examined in the study were aligned with B2-level learning objectives and required sufficient proficiency to engage in the targeted writing tasks. Convenience sampling was used to recruit participants because they were readily accessible and met the study eligibility criteria (Etikan, Musa, & Alkassim, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Participant demographics at the time of group assignment are presented in Table 1.

Table 1. Participant demographics by group assignment

Characteristic	Experimental (n=40)	Control (n=40)	Total (N=80)	χ^2/t	p
Gender				1.89	.17
Male	21 (52.5%)	15 (37.5%)	36 (45.0%)		
Female	19 (47.5%)	25 (62.5%)	44 (55.0%)		
Age Group				2.67	.26
18-25 years	8 (20.0%)	4 (10.0%)	12 (15.0%)		
26-33 years	15 (37.5%)	18 (45.0%)	33 (41.3%)		
34+ years	17 (42.5%)	18 (45.0%)	35 (43.8%)		

Country of Origin			8.23 .61
Afghanistan	6 (15.0%)	3 (7.5%)	9 (11.3%)
Chad	3 (7.5%)	4 (10.0%)	7 (8.8%)
Egypt	1 (2.5%)	4 (10.0%)	5 (6.3%)
Iran	6 (15.0%)	4 (10.0%)	10 (12.5%)
Iraq	1 (2.5%)	0 (0.0%)	1 (1.3%)
Kazakhstan	3 (7.5%)	1 (2.5%)	4 (5.0%)
Lebanon	3 (7.5%)	3 (7.5%)	6 (7.5%)
Nigeria	4 (10.0%)	4 (10.0%)	8 (10.0%)
Russia	1 (2.5%)	4 (10.0%)	5 (6.3%)
Somalia	2 (5.0%)	4 (10.0%)	6 (7.5%)
Sudan	4 (10.0%)	5 (12.5%)	9 (11.3%)
Ukraine	4 (10.0%)	1 (2.5%)	5 (6.3%)
Yemen	2 (5.0%)	3 (7.5%)	5 (6.3%)

Note. Table 1 presents participant characteristics at the time of group assignment ($N = 80$). Two participants from the control group were subsequently excluded from the statistical analyses, resulting in a final analytical sample of 78 participants (experimental, $n = 40$; control, $n = 38$).

As shown in Table 1, 80 participants were initially assigned to the experimental ($n = 40$) and control ($n = 40$) groups. The gender distribution did not differ significantly between the groups ($p = .17$); women constituted 47.5% of the experimental group and 62.5% of the control group. Overall, women represented 55.0% of the sample. Participants came from 13 different countries, with Iran ($n = 10$), Sudan ($n = 9$), and Afghanistan ($n = 9$) being the most frequently represented. Regarding age, 12 participants (15.0%) were aged 18-25 years, 33 (41.3%) were aged 26–33 years, and 35 (43.8%) were aged 34 years or older.

Data Collection Instruments

Quantitative data collection instrument

Writing performance was evaluated using the Turkish Writing Skills Evaluation Rubric, developed and psychometrically validated by Suroğlu Sofu and Demirkol (2024). The rubric employs an analytical scoring framework that encompasses five dimensions of L2 writing performance: grammatical accuracy, lexical variety, content development, textual coherence, and

text length. Each dimension is assessed on a five-point scale ranging from 1 (very poor) to 5 (excellent), yielding composite scores between 5 and 25. The initial validation study demonstrated strong psychometric properties, including high internal consistency (Cronbach's $\alpha = .87$) and substantial convergent validity with standardized Turkish language proficiency measures ($r = .72$). To ensure scoring reliability within the present study, two trained raters independently evaluated 30% of the writing scripts. Inter-rater agreement analyses revealed excellent reliability across all scoring dimensions, with an overall intraclass correlation coefficient indicating high scoring consistency (ICC = .91, 95% CI [.87, .94]). Dimension-specific inter-rater reliability coefficients were also found to be robust: grammatical accuracy (ICC = .89, 95% CI [.84, .93]), lexical variety (ICC = .91, 95% CI [.87, .94]), content development (ICC = .93, 95% CI [.90, .95]), textual coherence (ICC = .90, 95% CI [.86, .93]), and text length (ICC = .95, 95% CI [.92, .97]). These coefficients exceed commonly accepted benchmarks for high-stakes educational assessment, indicating a strong degree of scoring precision and stability. In cases where raters differed by more than one point on a given dimension, discrepancies were resolved through discussion and consensus-scoring procedures to enhance evaluative consistency.

Semi-Structured Interview Form

A comprehensive semi-structured interview protocol was developed to obtain in-depth insights into the experimental participants' experiences with process-genre-based writing instruction. The protocol was designed to capture learners' perceptions of instructional effectiveness, cognitive and affective engagement, and perceived changes in writing development throughout the intervention process. Specifically, the interview questions focused on four interrelated domains: (1) perceived development in writing competence, (2) evaluations of instructional practices and genre-based activities, (3) motivational and emotional responses toward writing, and (4) expectations and preferences regarding future writing instruction.

To enhance content validity and contextual appropriateness, the interview protocol was reviewed by three experts in Turkish language education with specialization in L2 writing pedagogy. The protocol was subsequently pilot-tested with five advanced learners of Turkish who were not included in the primary sample. Feedback obtained during the pilot phase led to minor revisions concerning linguistic clarity, question sequencing, and cultur-

al sensitivity. The final interview protocol included both broad reflective prompts and process-oriented probing questions intended to elicit rich qualitative data regarding learners' writing experiences. Example opening questions included: "How would you describe your overall experience with the writing course over the past nine weeks?" and "What aspects of the course remain most memorable to you?" To explore strategic competence and writing regulation, participants were asked: "Can you describe how you currently approach a writing task?" and "In what ways has your writing process changed since the beginning of the course?" Linguistic development was examined using prompts that focused on learners' perceptions of vocabulary and grammatical use in writing. At the same time, motivational dimensions were explored through questions about emotional engagement, confidence, and attitudes toward writing tasks.

Procedures

Recruitment and Baseline Assessment

Participant recruitment commenced four weeks prior to the implementation phase via multiple channels to maximize accessibility and participation. Informational presentations were conducted in existing B2-level Turkish classes, printed announcements were displayed in common student areas, and invitation emails were distributed via the university communication system. Students expressing interest in the study attended individual screening sessions during which eligibility criteria were verified and informed consent procedures were completed in accordance with ethical research standards.

Baseline writing assessments were administered to all participants during regularly scheduled class sessions under standardized testing conditions. Participants were allotted 90 minutes to compose an expository essay on the topic "The Importance of Learning Foreign Languages in Today's World" (250-300 words). To minimize preparation bias and preserve internal validity, participants were not informed of the writing topic in advance.

Intervention Implementation: The intervention was conducted over nine weeks, from October to December 2024, and consisted of three 90-minute instructional sessions per week. Experimental and control group classes were scheduled at different times in order to prevent cross-group contamination and uncontrolled interaction effects. Both instructional conditions maintained equivalent instructional duration and comparable class sizes ranging from 18 to 22 students per section.

To ensure procedural fidelity, detailed implementation logs were maintained throughout the intervention process. These logs documented instructional activities, learner engagement, classroom dynamics, and any deviations from the planned instructional framework. In addition, weekly coordination meetings were held to maintain consistency across instructional sections and to enable responsive pedagogical adjustments informed by classroom observations and learner needs.

Assessment Phases: Post-intervention assessments were conducted immediately after the instructional period (Week 10). Under conditions identical to those of the pretest administration, participants were asked to write an expository essay on “The Role of Technology in Modern Education.” To examine the durability and retention of writing gains, a delayed retention assessment was administered 5 weeks after the intervention (Week 16). Participants completed a writing task based on the prompt “Environmental Challenges Facing Young People Today.” The five-week interval was intentionally selected to evaluate sustained learning outcomes while minimizing participant attrition.

Qualitative Data Collection: Qualitative data were collected through semi-structured interviews with all 40 participants in the experimental group, conducted within two weeks following the retention assessment phase. All interviews were audio-recorded with participants' consent and ranged from 15 to 20 minutes in duration. Interviews were conducted entirely in Turkish to facilitate natural expression, reduce linguistic anxiety, and enable participants to articulate their instructional experiences and writing development processes in greater depth. This procedure enhanced the authenticity and interpretive richness of the qualitative data.

The present study aimed to improve students' creativity by learning text structures, social context, and writing processes using process-genre-based writing strategies. The process-genre approach adopted in the study is detailed in Figure 4.

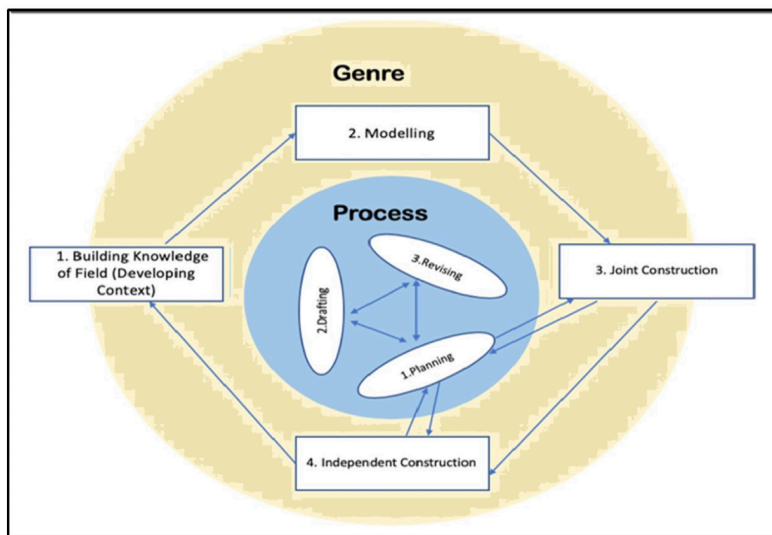


Figure 4. Process-genre instructional cycle

The writing activity begins with the determination of a specific social context and ends with the production of the text in the process-genre writing approach. During the writing activities conducted in the current study, the teacher was asked to facilitate writing across different genres by providing the necessary knowledge of each genre each week. The design of the process-genre writing approach to instruction, which was based on the studies by Rose and Martin (2012), Rothery and Stenglin (1994), and Flowers and Hayes (1981), and was classified as a four-stage model by Huang and Jun Zhang (2020), is presented in Figure 4. In the present study, writing courses were taught using the model presented in Figure 4. The instructions lasted over nine weeks, and the methodology included determining the context, introducing the linguistic aspects, and the collaborative writing and peer feedback stages. Furthermore, students were expected to acquire independent writing skills in the last stage of the model (Huang & Jun Zhang, 2020; Pujianto, Emilia, & Ihrom, 2014).

Before the application, the study was approved by the ethics committee. Then, the 9-week implementation procedures were planned. The experimental process was based on the B2 level topics and genres (Bölükbaş & Yılmaz, 2020) in the New Istanbul Turkish Language Textbook for International Students. Thus, the writing courses were conducted over nine weeks, and the properties of diaries, memoirs, stories, essays, letters,

travel notes, critical writing, news reports, and articles were taught with examples. Studies on the process-genre-based writing approach have emphasized that various text genres, such as narrative, argumentative, and descriptive, positively affect students' writing achievement (Huang & Zhang, 2020). After the experimental procedures were planned, B2-level learners of Turkish as a foreign language were randomly assigned to two groups: the experimental and control groups. Before the application, the students in the experimental and control groups wrote texts as a pre-test. Then, the experimental process was initiated. It was conducted with B2-level international students learning Turkish as a foreign language at the Istanbul Nişantaşı University Language Learning Center.

Students wrote a diary entry in the first week of the nine-week program, a memoir in the second week, a story in the third week, a letter in the fourth week, an essay in the fifth week, a travel article in the sixth week, a critique in the seventh week, a news report in the eighth week, and an article in the ninth week. In the program, in which the properties of a different genre were taught each week, the students adopted process-genre writing strategies (Badger & White, 2000; Pujianto et al., 2014). During the nine-week writing program, writing activities were conducted on a different genre each week.

Quantitative data analysis

In this study, MANCOVA was used to examine differences between the experimental and control groups on two dependent variables (posttest and retention) while statistically controlling for pretest scores. The assumptions of MANCOVA were systematically examined. The dependent variables and covariate were continuous, whereas the independent variable was dichotomous (experimental vs. control). The skewness and kurtosis values for the pretest, posttest, and retention scores were within ± 1 , indicating acceptable univariate normality (Hair et al., 2010; Tabachnick & Fidell, 2013). Histograms and Q-Q plots further supported the normality assumption. Linear relationships were observed between pretest and posttest ($r = .486$), pretest and retention ($r = .428$), and posttest and retention ($r = .720$), with no correlation sufficiently high to indicate problematic multicollinearity (see Figure 5). Equality of covariance matrices was supported by Box's M test ($M = 2.809$, $p = .435$), and homogeneity of error variances was supported by nonsignificant Levene's tests for posttest ($p = .114$) and retention ($p = .198$). The group $\times$ pretest interaction was not statistical-

ly significant, supporting the homogeneity of regression slopes assumption. Following the MANCOVA, univariate ANCOVAs were conducted for posttest and retention scores. Adjusted means and Bonferroni-adjusted pairwise comparisons were subsequently examined to determine the direction and magnitude of between-group differences.

Qualitative data analysis

The interview records were transcribed. The transcribed interviews were edited in Word and converted to PDF. The PDF files were loaded into MAXQDA for analysis. The data were analyzed using MAXQDA software and classified under hierarchical codes and subcodes. The initial codes and subcodes were checked for similarities and patterns, and the codes were then organized under broader conceptual themes. All three authors met several times to discuss and interpret these codes and themes. In these meetings, the comprehensiveness of the codes and themes was determined, and the codes and themes were outlined. Thus, a consensus was achieved for the study codes and themes (Lincoln & Guba, 1985; Schwandt et al., 2007). The qualitative data were organized into four codes and 20 subcodes. To assess the data and obtain participant feedback, a two-session meeting was held with participants, during which the preliminary and final versions were presented (Yıldırım & Şimşek, 2013). After consensus was reached on the data, the participants' views on the subcodes and codes are presented as direct quotes. According to Şahin (2017, p. 190), the views of the interviewed individuals could be presented as direct quotes in descriptive analysis to emphasize the data. In the present study, certain views are presented as direct quotes to emphasize the perspectives of students learning Turkish as a foreign language during process-genre-based writing activities. Each participant in an experimental group was assigned a codename consisting of letters and numbers (P1, P2, P3...).

Findings

Quantitative findings

In this study, the effect of the process-genre-based writing approach on students' posttest and retention scores was examined while controlling for pretest scores. The relationships among pretest, posttest, and retention scores and the distribution of scores across the experimental and control groups are presented in Figure 5.

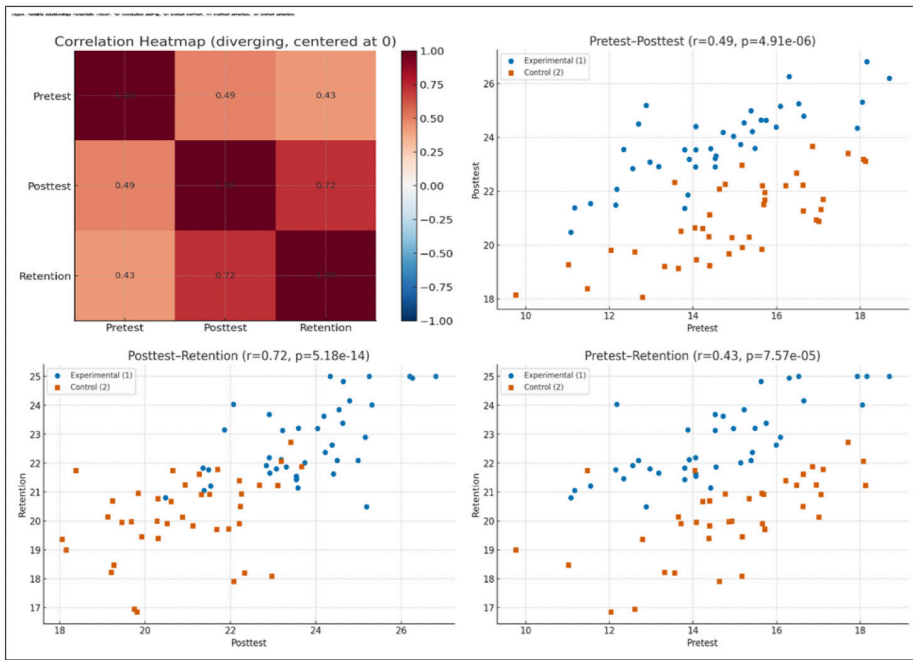


Figure 5. Correlation matrix and group comparisons for writing measures

Note. A) Correlation heatmap: (-1 = red, 0 = white, $+1$ = blue); the color scale encodes both the direction (sign) and magnitude of the association. B) Pretest–Posttest, C) Posttest–Retention, D) Pretest–Retention scatter plots: points denote groups (Experimental = blue/circle, Control = orange/square). The r and p values in the titles summarize the bivariate associations.

Following the visual examination of the relationships among the study variables, descriptive statistics for the pretest, posttest, and retention scores are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive statistics at all time points

Measure	Experimental Group (n = 40), M (SD)	Control Group (n = 38), M (SD)
Pretest	14.92 (2.18)	14.58 (2.03)
Posttest	23.85 (1.47)	20.87 (1.52)
Retention	22.83 (1.59)	20.10 (1.71)

Note. Maximum possible score = 25 points.

As shown in Table 2, the experimental and control groups had similar mean scores at pretest ($M = 14.92$ and $M = 14.58$, respectively). Descriptively, the experimental group showed higher mean scores than the control group at both posttest ($M = 23.85$ vs. $M = 20.87$) and retention ($M = 22.83$ vs. $M = 20.10$). To determine whether these between-group differences remained significant after controlling for pretest scores, a multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was conducted, and the results are presented in Table 3.

Table 3. *Multivariate analysis of covariance results*

Source	Wilks' λ	F	df	Error df	p	η^2	95% CI
Pretest (covariate)	.156	204.51	2	75	<.001	.845	[.778, .884]
Group (treatment)	.118	288.24	2	75	<.001	.885	[.825, .918]

As shown in Table 3, after controlling for pretest scores, the multivariate effect of group on the combined posttest and retention outcomes was statistically significant, Wilks' $\Lambda = .118$, $F(2, 75) = 288.24$, $p < .001$, $\eta^2 = .885$. The pretest covariate also showed a statistically significant multivariate effect, Wilks' $\Lambda = .156$, $F(2, 75) = 204.51$, $p < .001$, $\eta^2 = .845$.

Following the significant multivariate group effect, univariate ANCOVA analyses were conducted separately for the posttest and retention scores, as presented in Table 4.

Table 4. *Univariate ANCOVA results by dependent variable*

Variable	Source	SS	df	MS	F	p	η^2	95% CI
Posttest	Group	221.45	1	221.45	267.89	<.001	.779	[.693, .838]
	Pretest	198.73	1	198.73	240.44	<.001	.762	[.672, .824]
	Error	62.07	75	0.83				
Retention	Group	178.92	1	178.92	189.44	<.001	.716	[.615, .790]
	Pretest	156.33	1	156.33	165.56	<.001	.688	[.581, .767]
	Error	70.86	75	0.95				

As shown in Table 4, after controlling for pretest scores, the group effect was statistically significant for both posttest, $F(1, 75) = 267.89$, $p < .001$, $\eta^2 = .779$, and retention, $F(1, 75) = 189.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .716$. The pretest covariate was also statistically significant for both posttest, $F(1, 75) = 240.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .762$, and retention, $F(1, 75) = 165.56$, $p < .001$, $\eta^2 = .688$.

To further examine the direction and magnitude of the between-group differences, adjusted means and pairwise comparisons for the posttest and retention scores are presented in Table 5.

Table 5. *Adjusted means and pairwise comparisons*

Variable	Group	Adjusted M	SE	95% CI	Mean Difference	SE	p	Cohen's d
Posttest	Experimental	23.86	0.14	[23.57, 24.15]	2.995*	0.183	<.001	3.28
	Control	20.86	0.15	[20.57, 21.16]				
Retention	Experimental	22.83	0.16	[22.52, 23.14]	2.739*	0.199	<.001	2.76
	Control	20.09	0.16	[19.78, 20.40]				

Note. Covariates evaluated at pretest mean = 14.75. * $p < .001$.

As shown in Table 5, the adjusted posttest mean was higher in the experimental group ($M = 23.86$) than in the control group ($M = 20.86$), with an adjusted mean difference of 2.995 ($p < .001$). Similarly, the experimental group had a higher adjusted retention mean ($M = 22.83$) than the control group ($M = 20.09$), with an adjusted mean difference of 2.739 ($p < .001$). These findings indicate that the between-group differences remained statistically significant after controlling for pretest scores.

The findings related to the third research question, “*What are the views of the experimental group participants on the process-genre-based writing approach?*” are presented in Figure 6.

Qualitative Findings

The codes and subcodes derived from the experimental group participants’ views on the process-genre-based writing approach are presented in Figure 6.

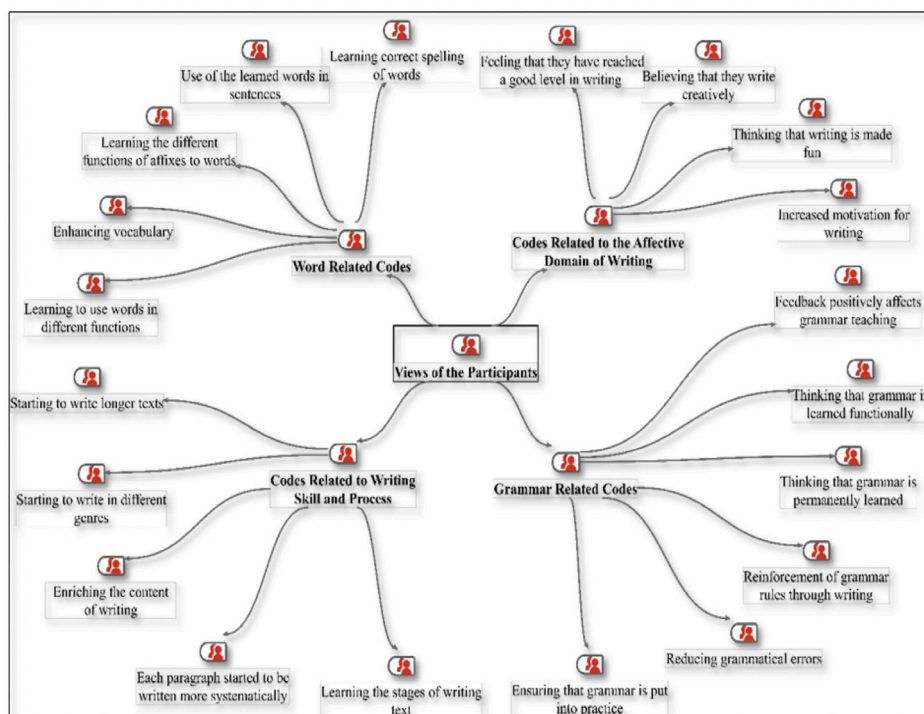


Figure 6. Hierarchical code-subcode model for experimental group participants

The codes and subcodes presented in Figure 6 indicate that the frequencies of the prominent subcodes related to the process-genre-based writing approach were generally similar, whereas codes reflecting the outcomes of the process-genre-based writing activities occurred more frequently. Furthermore, the qualitative findings were consistent with the rubric criteria for grammar, vocabulary, content, topic coherence, and text length. Overall, the qualitative findings, which largely aligned with the quantitative results, were organized into four codes and 20 subcodes.

Code 1: Writing skills and process: The findings demonstrated that the process-genre writing approach had a positive effect on writing skills and the writing process of the students. The participant statements demonstrated that after instruction using the process-genre writing approach, the students began writing longer texts across different genres, improved the content of their writing, wrote each paragraph more systematically, and learned the stages of writing. Participants P_{3, 5, 7, 8, 10} stated the following:

“These practices were beneficial for the development of textual content and integrity. I write better now.” P₃

“We learned how to write the introduction, development, and conclusion.” P₅

“Thanks to the writing course, I learned how to write by seeing. I admit I used to write poorly at the previous levels, but now I write better.” P₇

“I could not write about content before, but after the writing course, I can write harmonious paragraphs.” P₈

“The activities allowed me to discover different writing genres and improved my writing style.” P₁₀

Code 2: The affective aspect of writing: The qualitative study findings demonstrated that the students believed they had reached a good writing level after instruction with the process-genre writing approach; they wrote creative texts, found the writing course fun, and reported increased writing motivation. Participants P_{2, 4, 10} stated the following:

“After the knowledge (I acquired) in the writing course, I think I am now good at writing.” P₂

“The information I learned in the writing classes showed me my shortcomings, and I felt better.” P₄

“I think I write more creatively now.” P₁₀

Code 3: Vocabulary: The findings demonstrated that the students learned the correct spelling of words, used vocabulary easily in sentences, learned the different functions of suffixes, improved their vocabulary, and began to use various functions of words after instruction using the process-genre-based writing approach. Participants P_{3, 4, 5, 6, 9} stated the following:

“I learned the meaning of several words in the writing class.” P_{3,4}

“I learned how to use the vocabulary in the writing class.” P₅

“We learned a lot of words. There are several words in B2, and all of them are important. We used this (vocabulary) when writing.” P₆

Code 4: Grammar: The findings demonstrated that students' grammatical errors decreased, they transferred their grammatical knowledge into practice, writing reinforced grammatical knowledge, knowledge was retained, grammatical learning became functional, and feedback positively affected

grammar instruction after instruction with the process-genre-based writing approach. Participants $P_{1,3,5,9}$ stated the following:

“The writing course activities were beneficial because I made grammatical mistakes before, but now I write well.” P_1

“I used to make a lot of grammatical mistakes in the writing course, but now these mistakes are reduced.” P_3

“Feedback provided in the writing class improved my writing.” P_5

“I learned the grammar rules well in the writing class. I no longer repeat the rules to memorize them. P_9

The rubric included dimensions for grammar, vocabulary, content, subject integrity, and text length. Qualitative findings also support quantitative findings. Specifically, students' reflections indicated improvements in writing fluency and organization, which correspond to rubric-based gains in text length and content development. Similarly, their enhanced lexical repertoire and reduced grammatical errors supported the rubric's vocabulary and grammar criteria, while references to paragraph unity reflected subject integrity. Notably, the convergence of qualitative narratives with rubric-based quantitative outcomes strengthens the study's internal validity. It highlights the pedagogical impact of the process-genre-based approach in Turkish language education. This alignment demonstrates that the process-genre approach not only fosters measurable linguistic outcomes but also cultivates learner perceptions of growth across multiple dimensions of writing competence.

Discussion

The study's findings indicate that the process-genre writing approach significantly improved the writing skills of learners of Turkish as a foreign language. Students in the experimental group outperformed those in the control group in both the post-test and retention test. These results suggest that the approach contributes not only to short-term achievement but also to long-term retention of writing skills. The current study's findings were consistent with those reported in several previous studies on the process-genre-based writing approach (Ajmal, 2015; Arteaga-Lara, 2017; Ghufroon, 2016; Hazaea, 2023; Rahimi & Ong, 2023; Rahimi & Zhang, 2022; Zhang, 2018). Consistent with these studies, the present study's findings demonstrated that process-genre-based writing activities positively affected students' writing skills and mediated certain improvements

in those skills. These findings were consistent with the report by Ajmal (2015), who demonstrated that the process-genre approach improved writing skills, and Gupitasari (2013), who reported that the process-genre approach improved writing proficiency in various genres. The present study findings also supported the findings reported in recent experimental studies, which demonstrated that the process-genre approach somehow improved the general writing performances of college students, improved their writing self-efficacy in development of writing ideas, reinforcement of the grammar rules, motivation, and reduced writing anxiety (improving affective skills), and positively reinforced their writing autonomy and behavior (Alabere & Shapii, 2019; Bin-Hady et al., 2020; Truong, 2022). The qualitative findings, consistent with the quantitative findings and the current experimental research, also supported those reported in previous studies. In the current study, the qualitative findings demonstrated that the process-genre-based writing approach was effective for learning grammar rules and vocabulary, increasing writing motivation, and producing varied and creative texts within a genre. These findings were similar to those of studies conducted with students and the process-genre-based writing approach by Assaggaf (2016) and Eliwarti and Maarof (2017). Several previous studies reported that the process-genre approach improved textual content, text integrity, vocabulary, and grammar (Agesta & Cahyono, 2017; Alabere & Shapii, 2019). In the current study, it was determined that the process-genre-based writing approach ensured text integrity, acquisition of knowledge about the stages of writing, and retention and reinforcement of grammatical knowledge.

The process-genre approach also positively affected the affective writing skills (i.e., writing motivation, writing anxiety, writing belief) of the learners of Turkish as a foreign language. Since the students believed in the improvement of their writing skills (e.g., that they had written more creative texts and that writing became more fun) and in their motivation (e.g., felt better about writing), they exhibited stronger beliefs about their writing skills after instruction with the process-genre-based writing approach. These findings were similar to the previous reports in the literature that confirmed the contributions of the process-genre-based writing approach to writing motivation and reduction of writing anxiety (Abdullah, 2019; Zhang, 2018). This demonstrates that the process-genre-based writing approach positively affected students' affective writing skills.

Findings from several studies using the process-genre-based writing approach over the last two decades were consistent with the current study's findings. For instance, according to Yan (2005), the process-genre approach facilitated the integration of all aspects of writing, motivated students to write, and prepared students to write both inside and outside the classroom. Kim and Kim (2005) reported that the process-genre approach provided opportunities to improve individual creativity and helped students fully understand the characteristics of the genres. Several recent studies have reported that the process-genre approach positively affected students' writing skills and made them more active in writing (Hazaea, 2023; Rahimi & Zhang, 2022; Truong, 2022). Similarly, a study conducted by Xu (2016) reported that the process-genre-based writing approach improved independent writing skills, enabled students to develop unique writing models, and had a positive effect on writing instructional strategies. Recent studies demonstrated that the process-genre approach improved the overall writing performance of college students, strengthened writing self-efficacy in the development of writing ideas, grammatical rules, and self-regulation, and reinforced writing autonomy awareness and behavior (Bin-Hady, Nasser & Al-Kadi, 2020; Truong, 2022). Furthermore, a recent study reported that the process-genre-based approach yielded a moderately positive correlation between comprehension and paragraph writing among foreign language students, and that the writing approach supported foreign language learners (Hazaea, 2023).

In a study investigating the impact of the process-genre-based writing approach on the academic writing skills of L2 learners, the approach was reported to improve academic writing skills (Alabere & Shapii, 2019). Also, several studies have concluded that the process-genre-based approach had a significant effect on students' self-esteem and self-efficacy (Rusinovci, 2015; Zhang, 2018). In the current study, it was concluded that the process-genre approach played a key role in motivating foreign language learners, reducing their anxiety, and improving their creative writing. These findings were consistent with previous studies, which reported that the process-genre-based writing approach could lead to positive attitudes towards writing among L2 writers (Hazaea, 2023; Rahimi & Ong, 2023; Rahimi & Zhang, 2022). The increase in writing motivation and the decrease in writing anxiety in the present study could be explained by the instruction with the process-genre writing approach. These findings were consistent with previous reports demonstrating a significant positive effect

of the process-genre-based writing approach on writing achievement (Rahimi & Zhang, 2022). The present study supported findings from several studies on the significant contributions of various writing approaches and methods to student engagement. These studies reported that adequate writing instruction could have a positive effect and could be improved with interventions and the implementation of effective instructional approaches (Rahimi & Ong, 2023; Rahimi & Zhang, 2022). Thus, this was also true for the process-genre-based writing approach.

Another significant finding of the current study was the positive contribution of the process-genre approach to students' awareness of creative/independent writing and creative writing behavior. This finding was consistent with previous reports (Arteaga-Lara, 2017; Abdel-Haq et al., 2020). The process-genre-based writing approach significantly contributed to the use of creative and independent writing strategies. It led to more active students who did not rote-learn or imitate the text examples. It led to active student participation in the classroom and improved their performance by allowing them to notice their mistakes. Recent studies have reported that the process-genre-based writing approach provides feedback, allows students to see their mistakes (Peungcharoenkun & Waluyo, 2023), and helps them interact with their peers (Rahimi & Zhang, 2022). Thus, the process-genre-based writing approach contributes significantly to the writing skills of foreign or second-language learners.

Conclusion

The findings of the study reveal that process-genre-based writing activities have a strong and meaningful impact on students' writing skills, with both immediate and sustained effects over the five-week retention period. The results of the multivariate analysis show that, when pretest scores are controlled for as a covariate, the group variable creates a significant difference in the posttest and retention tests. The fact that the mean scores of the experimental group on the posttest and retention test were significantly higher than those of the control group indicates that this approach is effective in improving writing achievement. Additionally, the large partial eta-squared values for the group effect at posttest ($\eta^2 = .779$) and retention ($\eta^2 = .716$) indicate substantial effects. The findings reveal that students achieved significant improvements not only in their immediate learning but also in learning retention.

The qualitative interview findings supported the quantitative findings. The qualitative experimental group findings demonstrated that the process-genre-based writing approach was effective in improving students' writing skills and processes, the affective aspect of writing, vocabulary, and grammar.

The qualitative writing skills and the writing process findings included starting to write longer texts, in different genres, improvements in the content, systematic paragraph writing, acquisition of knowledge on the writing stages, while the prominent affective findings included the belief that they reached a good writing level, started to write creative texts, writing became fun, and higher motivation. The prominent qualitative vocabulary findings included learning correct spelling, employing the new words in sentences, learning various functions of suffixes, and improved vocabulary and understanding of word functions. The prominent grammatical findings included practical use of grammar, a reduction in grammatical mistakes, reinforcement and retention of grammatical rules, learning grammatical functions, and the positive impact of feedback on learning grammar. It was demonstrated that process-genre-based writing activities improved the vocabulary, grammar, writing skills, and affective skills of learners of Turkish as a foreign language who attended prep classes in Turkey.

Limitations and Recommendations for Future Research

Although the present study provides valuable insights into the effectiveness of the process-genre approach to writing, it is subject to several limitations. First, the analysis did not systematically address the potential influence of demographic variables such as gender, age, nationality, and cultural background. Future research should therefore investigate these factors to determine whether they moderate or mediate the instructional approach's impact on writing performance. Second, the study was restricted to learners at the B2 proficiency level, which inevitably constrains the generalizability of the findings. Future research should extend the scope to learners at other proficiency levels (A1, A2, B1, C1, and C2) to provide a more comprehensive understanding of how the process-genre approach operates across different stages of language development. Third, the participants of this study were university students learning Turkish as a foreign language in Turkey. Testing the process-genre approach across different countries and in the teaching of other foreign languages would provide valuable evidence of its broader applicability and universality. Finally, the current

study was limited to the university level; further investigations at the primary, secondary, and high school levels would enrich our understanding of how the process-genre approach functions across different educational stages and age groups. In addition, due to time constraints and conditions, demographic data on the student department and the number of languages the students spoke were not collected. Future studies could include these demographics to investigate the impact of the process-genre-based writing approach on writing skills. Also, the current study addressed each text genre for only one week due to a lack of time. Future studies could allocate more time to each textual genre and could be conducted in various cities and at different time periods.

Ethical consideration

The study was approved by the Ethics Committee of Nişantaşı University (Ethics approval number: 07/03/2024-2024/03).

Author Contribution Statement

İbrahim Doyumgaç contributed 40%; Merve Suroğlu Sofu and Rabia Demirkol contributed 30% to the study. Authors contributed to the conceptualization, methodology, analysis, interpretation of the findings, and revision of the manuscript. Authors read and approved the final version of the manuscript.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the research, authorship and publication of this article.

Declaration on the Use of Artificial Intelligence

The authors declare that no generative artificial intelligence tools were used in conducting the research, analyzing or interpreting the data, or generating the scholarly content of this manuscript.

References

- [1] Abdel-Haq, E. M., Atta, H. T., & Ali, A. A. H. (2020). A suggested web-mediated process genre-based program for developing writing autonomy of EFL prospective teachers. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 2(2), 30-50. doi:10.21608/suijer.2020.97630.
- [2] Abdullah, H. M. A. (2019). The effect of process-genre approach for developing English writing skills of secondary school students and re-

ducing their writing anxiety. *CDELT Occasional Papers*, 68(1), 513-528. doi:10.21608/opde.2019.132690

[3] Abukan, M. (2018). *The impact of the "speak to write" model on productive skills in teaching Turkish as a foreign language* (Doctoral dissertation) Atatürk University.

[4] Agesta, S., & Cahyono, B. Y. (2017). Effect of process-genre approach on the Indonesian EFL writing achievement across personality. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 5(3), 39-48.

[5] Ajmal, A. (2015). Process-genre approach to teaching writing university foundation course students in Pakistan. In *The European Conference on Language Learning: Official Conference Proceedings*. The International Academic Forum.

[6] Alabere, R. A., & Shapii, A. (2019). The effects of process-genre approach on academic writing. *Journal of English Educators Society*, 4(2), 89-98. doi:10.21070/jees.v4i2.2598

[7] Al-Hammadi, F., & Sidek, H. M. (2015). An analytical framework for analysing secondary EFL writing curriculum: Approaches for writing and preparation for higher education. *International Education Studies*, 8(1), 59-70. doi:10.5539/ies.v8n1p59

[8] Altunkaya, H. (2021). Instruction of Turkish as a foreign language abroad: Problems and recommendations. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. doi:10.35675/befdergi.830898

[9] Arteaga-Lara, H. M. (2017). Using the process-genre approach to improve fourth-grade EFL learners' paragraph writing. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(2), 217-244. doi:10.5294/lacil.2017.10.2.3

[10] Assaggaf, H. T. (2016). A process genre approach to teaching report writing to Arab EFL computer science students. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 8-18. doi:10.5539/ijel.v6n6p8

[11] Aydoğdu, İ., & Okur, A. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cümle piramidi tekniğinin yazma eğitiminde kullanımı. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(4), 238-252. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1590058>

[12] Babalola, H. A. L. (2012). Effects of process-genre based approach on

the written English performance of computer science students in a Nigerian polytechnic. *Journal of Education and Practice*, 3, 1-6.

[13] Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. doi:10.1093/elt/54.2.153

[14] Baklacı, Ö. (2018). *Developing writing skills in teaching Turkish as a foreign language through a task-based approach* (Master's thesis, İstanbul University, İstanbul, Türkiye).

[15] Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35-48.

[16] Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Problems faced by foreign students learning Turkish: The case of Atatürk University. *Journal of International Social Research*, 7(29), 125-135.

[17] Bin-Hady, W. R. A., Nasser, A. N. A. N., & Al-Kadi, A. T. (2020). A preexperimental study on a process-genre approach for teaching essay writing. *Journal of Language and Education*, 6(4), 44-54. doi:10.17323/jle.2020.10347

[18] Bölükbaş, F., & Yılmaz, M. F. (Eds.). (2020). *New Istanbul Turkish coursebook for international students B2*. İstanbul: Kültür Sanat.

[19] Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Scientific research methods in education* (26th ed.). Ankara: Pegem Akademi.

[20] Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

[21] Davis, L., & McKay, S. B. (1996). *Structures and strategies: An introduction to academic writing*. Macmillan Education AU.

[22] Deng, L., Chen, Q., & Zhang, Y. (2014). *Developing Chinese EFL learners' generic competence: A genre-based and process-genre approach*. New York, NY: Springer.

[23] Derewianka, B. (1990). *Exploring how texts work*. Rozelle, NSW: Primary English Teaching Association.

[24] Doyumğaç, İ. (2022). *The effect of activities based on generative transformational linguistics on writing correct sentences skills for lear-*

ners of Turkish as a foreign language (Doctoral dissertation). Atatürk University.

[25] Ekinci, Z. (2018). *The effect of collaborative writing activities on the development of writing skills of those who learn Turkish as a foreign language* (Unpublished Master's thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University.

[26] Eliwarti, E., & Maarof, N. (2017). The students' perceptions of the strategies in the process approach. *International Journal of Educational Best Practices*, 1(1), 67-82.

[27] Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5, 1-4. doi:10.11648/j.ajtas.20160501.11

[28] Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/356600>

[29] Ghufroon, M. A. (2016). Process-genre approach, product approach, and students' self-esteem in teaching writing. *Indonesian EFL Journal: Journal of ELT, Linguistics, and Literature*, 2(1), 37-54.

[30] Goa, J. (2007). Teaching writing in Chinese universities: Finding an eclectic approach. *Asian EFL Journal*, 20(2), 285-297.

[31] Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi:10.1037/0022-0663.99.3.445

[32] Gupitasari, H. (2013). The implementation of process-genre approach to teaching writing business letter. *Journal of English & Education*, 1(2), 89-95.

[33] Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. New York: Pearson Prentice Hall.

[34] Han, J., & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, 40, 44-59. doi:10.1016/j.jslw.2018.03.001

[35] Harpiansi, H. (2023). Process genre based approach (PGBA) to academic short essay writing learning in the context of EFL classroom. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 2(1), 11-20. doi:10.58222/jurip.v2i1.106

- [36] Hayes, J. R. (2012). Modelling and remodelling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. doi:10.1177/0741088312451260
- [37] Hazaea, A. N. (2023). Process-genre approach in mixed-ability classes: Correlational study between EFL academic paragraph reading and writing. *Novitas-ROYAL*, 17(2), 1-12.
- [38] Huang, Y., & Zhang, L. J. (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. doi:10.1080/10573569.2019.1649223
- [39] Hyland, K. (2013). Second language writing: The manufacture of a social fact. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 426-427. doi:10.1016/j.jslw.2013.08.001
- [40] Kaplan, T. (2018). *The effect of authentic writing studies on students' writing skills and attitude in teaching Turkish to foreigners* (Doctoral dissertation). Sakarya University.
- [41] Khanalizadeh, B., & Allami, H. (2012). The impact of teachers' belief on EFL writing instruction. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 334-342.
- [42] Kim, Y., & Kim, J. (2005). Teaching Korean university writing class. *Asian EFL Journal*, 7(2), 1-15.
- [43] Kitajroonchai, N., Kitjaroonchai, T., & 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. doi:10.17507/jltr.1304.19
- [44] Konaçoğlu, E. (2020). *The impact of feedback given based on error analysis approach on the writing success of learners in the written texts of those learning Turkish as a foreign language* (Unpublished master's thesis). Ondokuz Mayıs University.
- [45] Lee, I. (2012). Genre-based teaching and assessment in secondary English classrooms. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(4), 120-136.
- [46] Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- [47] Ly, H. T. D. H. (2014). *Peer feedback implementation and the effe-*

cts of trained peer feedback on students' writing quality at Ho Chi Minh City Open University (Unpublished master's thesis).

[48] Maden, S., & Işcan, A. (2011). Goals and problems of teaching Turkish as a foreign language (The case of India). *Black Sea Journal of Social Sciences*, 3(5), 23-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16226/169931>

[49] Mekki, C. (2012). *The student awareness of writing skill: The case study third-year students at Biskra University* (Unpublished master's thesis) Biskra University.

[50] Melanlıoğlu, D., & Demir-Atalay, T. (2016). The effect of creative writing practices on the writing self-efficacy of Turkish as a foreign language learners. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697–721. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347476>.

[51] Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

[52] Peungcharoenkun, T., & 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, 34. doi:10.1186/s40862-023-00211-7

[53] Pujiyanto, D., Emilia, E., & 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. doi:10.17509/ijal.v4i1.603

[54] Rahimi, M., & Ong, K. K. W. (2023). Exploring expert teachers' cognitions and practices of teaching English speaking and their students' experiences and engagement. *System*, 115, 103064. doi: 10.1016/j.system.2023.103064

[55] Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2022). Effects of an engaging process-genre approach on student engagement and writing achievements. *Reading & Writing Quarterly*, 38(5), 487-503. doi:10.1080/10573569.2021.1982431.

[56] Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield, England: Equinox Publishing Ltd.

[57] Rothery J, Stenglin, M. (1994) *Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning)*. Sydney: Sydney

Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, New South Wales Department of School Education.

[58] Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review*, 5(10), 699-705. doi:10.17265/2161-623X/2015.10.006

[59] Şahin, Ç. (2017). Data analysis. In R. Y. Kıncal (Ed.), *Scientific research methods* (5th ed., pp. 183-220). Ankara: Nobel Yayıncılık.

[60] Schmitt, N., & Rodgers, M. P. (Eds.). (2002). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold.

[61] Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, 114, 11-25. doi:10.1002/ev.223

[62] Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use although. *Journal of Second Language Writing*, 16, 238-254. doi: 10.1016/j.jslw.2007.07.001

[63] Suroğlu Sofu, M., & Demirkol, R. (2024, 1-3 Mart). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir araştırma: İstanbul Nişantaşı Üniversitesi örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi özet bildiri kitabı* içinde (p. 11), Balıkesir, Türkiye.

[64] Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.

[65] Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.

[66] Taghizadeh, M. (2014). Contribution of writing autonomy to the writing performance of EFL learners based on CEFR. *English Language Teaching*, 1(3), 58-85.

[67] THEC. (2024). *Higher education information management system: Student statistics*. Retrieved from THEC student statistics

[68] Top, F. (2013). *Using creative writing techniques in teaching Turkish as a foreign language* (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylül University,

[69] Truong, H. M. (2022). Impacts of process-genre approach on EFL sophomores' writing performance, writing self-efficacy, and writing autonomy. *Journal of Language and Education*, 8(1), 181–195. doi:10.17323/jle.2022.12165

[70] Truong, M. H., & Pham, V. P. H. (2017). High school teachers' pedagogical beliefs in English as a foreign language writing instruction. *Journal of Science: Ho Chi Minh City Open University*, 7(4), 21–33.

[71] Uddin, M. E. (2014). Teachers' pedagogical belief and its reflection on the practice in teaching writing in EFL tertiary context in Bangladesh. *European Journal of Educational Sciences*, 1(3), 58–80.

[72] Uzun, A. (2015). *The effect of creative writing activities on Chinese students' writing skills in Turkish as a foreign language* (Unpublished master's thesis). Atatürk University.

[73] Xu, Y. (2016, March). Study on the application of network + multimedia-based process genre approach in college English writing teaching. In *2016 International Conference on Education, Sports, Arts and Management Engineering* (pp. 312–316). Atlantis Press. 10.2991/icesame-16.2016.66

[74] Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[75] Yıldız-Çağdaş, H. (2019). *Explanation techniques in the writing skills of Turkish as a foreign language learners (B1 level)* (Unpublished Master's thesis). Dokuz Eylül University.

[76] Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

[77] Zhang, L. J. (2016). Reflections on the pedagogical imports of western practices for professionalizing ESL/EFL writing and writing-teacher education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 39(3), 203–232. doi:10.1075/aral.39.3.01zha

[78] Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom: The effects of L1 and L2 use. *System*, 76, 1–12. doi:10.1016/j.system.2018.04.009.

Genişletilmiş Özet

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde en karmaşık dil becerilerinden biridir. Dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin ardından gelişen yazma;

dil bilgisel bilginin yanı sıra bilişsel süreçlerin yönetilmesini, metinsel farkındalığın geliştirilmesini ve sosyokültürel bağlamın dikkate alınmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla yabancı dil öğrenenler, hedef dilde yeterli düzeyde dil bilgisi bilgisine sahip olsalar bile tutarlı ve amaca uygun metinler yazmada zorlanabilirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar da öğrencilerin özellikle yazılı anlatım becerilerinde önemli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Türkiye’de ve farklı ülkelerde yürütülen araştırmalar; Türkçe öğrenenlerin metin planlama, içerik geliştirme, sözcük kullanımı, dil bilgisi kurallarını uygulama ve metin bütünlüğü oluşturma gibi alanlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir.

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde süreç temelli ve tür temelli yazma yaklaşımlarının güçlü yönlerini bir araya getiren süreç-tür temelli yazma yaklaşımı dikkat çekmektedir. Bu yaklaşım; yazmanın bir ürün olmadığını aynı zamanda planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme gibi aşamalardan oluşan bir süreç olduğunu göstermektedir. Uluslararası alan yazınında süreç-tür yaklaşımının yazma başarısını, yazma özyeterliliğini ve yazma motivasyonunu artırdığına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında bu yaklaşımın etkisini inceleyen çalışmaların oldukça sınırlıdır.

Bu araştırmanın amacı, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu yaklaşıma ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında, nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş; ikinci aşamada ise nicel bulguların daha ayrıntılı açıklanabilmesi amacıyla nitel verilerden yararlanılmıştır. Nicel boyutta ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Nitel boyutta ise durum çalışması yaklaşımı tercih edilmiştir.

Araştırmaya başlangıçta Nişantaşı Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) öğrenim gören B2 düzeyinde 80 uluslararası öğrenci dâhil edilmiş; katılımcılar deney (n = 40) ve kontrol (n = 40) gruplarına atanmıştır. Kontrol grubundaki iki katılımcının analizlerden çıkarılmasının ardından nihai analiz örneklemi 78 katılımcıdan (deney, n = 40; kontrol, n = 38) oluşmuştur. Katılımcılar; İran, Mısır, Sudan, Rusya, Kazakistan, Lübnan ve Çad gibi farklı ülkelerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisi Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır. Rubrik; dil bilgisi, sözcük bilgisi, içerik, konu bütünlüğü ve metin uzunluğu boyutlarından oluşmaktadır. Nitel veriler ise deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir.

Deney grubuna dokuz hafta boyunca süreç-tür temelli yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Uygulama kapsamında günlük, anı, hikâye, deneme, mektup, gezi yazısı, eleştiri yazısı, haber metni ve makale gibi farklı türlerde yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler; her türün yapısal özelliklerini öğrenmiş, iş birlikli yazma etkinliklerine katılmış, akran geri bildirimlerinden yararlanmış ve bağımsız yazma uygulamaları yapmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut ders kitabındaki yazma etkinlikleri sürdürülmüştür. Uygulama sonunda son test ve yaklaşık beş hafta sonra kalıcılığı belirlemek amacıyla izleme testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde iki grubun yazma becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak uygulama sonrasında elde edilen son test puanları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca izleme testi sonuçları da deney grubunun başarısının devam ettiğini göstermiştir. Bulgular, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının öğrenilen bilgilerin kalıcılığına da katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel bulgular; yazma becerisi ve yazma süreci, yazmanın duyuşsal boyutu, sözcük bilgisi ve dil bilgisi olmak üzere dört temel tema altında toplanmıştır. Öğrenciler, süreç-tür yaklaşımının metin planlama, paragraf oluşturma, giriş-gelişme-sonuç düzeni kurma ve farklı türlerde yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca daha uzun ve daha bütünlüklü metinler yazabildiklerini ifade etmişlerdir. Duyuşsal boyutta öğrenciler yazma konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini, yazma derslerini daha eğlenceli bulduklarını ve yazmaya yönelik motivasyonlarının arttığını dile getirmişlerdir. Sözcük bilgisi temasında öğrenciler yeni sözcükler öğrendiklerini, bu sözcükleri farklı bağlamlarda kullanabildiklerini ve kelime dağarcıklarının geliştiğini belirtmişlerdir. Dil bilgisi temasında ise yazma etkinlikleri sayesinde dil bilgisi hatalarının azaldığını, kuralları daha kalıcı biçimde öğrendiklerini ve öğretmen geri bildirimlerinin gelişimlerine önemli katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Sonuçlar, süreç-tür temelli yazma yaklaşımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu yaklaşımın öğrencilerin metin oluşturma

Yerli Sezdirime İlk Bakış: Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar

Halis Emre ATAŞLI¹

Öz

Türkçede anlambilimsel/edimbilimsel çalışmalar günden güne artmaya başlamaktadır. Bugüne dek yapılan çalışmaların eksikliğinden doğan sonuçlar neticesinde, Türkçede anlambilimsel terimlerin tespiti konusunda belirsizlikler bulunmaktadır. Bu çalışmada Vural Akboğa'nın Türkçedeki sezdirim çalışmalarındaki dağınıklığı düzenlemek amacıyla oluşturduğu “*Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimbilimsel Yapılar*” adlı eseri incelenmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın ana başlıkları incelenerek bölümler hakkında bilgiler verilmektedir. Genel olarak sezdirim teriminin literatürdeki yerinin belirlenmesiyle birlikte sınırlarının çizildiği ve Akboğa'nın oluşturduğu yöntem sonucunda terimin belirsizliklerinin ortadan kaldırıldığı belirtilmektedir. Akboğa, ortaya koyduğu yöntemle Türkçeye bir sezdirim sınıflandırması kazandırmakta ve Türkçeye özgü bir sezdirim terimini de literatüre sunmaktadır. Çalışmanın en ayırt edici yanlarından biri de daha önce karşılaştırılması yapılmamış olan sezdirim ve kastedim ile söz sanatları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymasındır.

Anahtar kelimeler: *Yeni bir sezdirim yaklaşımı, edibilim, Türkçenin sezdirimi.*

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, hlsemre55@gmail.com, ORCID: 0009-0001-8193-0554
Doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v011i20016

A First Look at Domestic Implicature: Implicature and Pragmatic Structures Indicating Implicature in Turkish

Abstract

The field of Turkish semantics and pragmatics has recently witnessed a steady proliferation of scholarly interest. Nevertheless, the fragmented nature of previous research has led to persistent ambiguities concerning the identification and categorization of semantic terminology. This paper evaluates Vural Akboğa's study, titled 'Implicature and Pragmatic Structures Indicating Implicature in Turkish, which seeks to address the lack of cohesion in Turkish implicature studies. By dissecting the primary chapters of Akboğa's work, this study provides a comprehensive overview of its structural and theoretical contributions. It is argued that Akboğa not only delineates the conceptual boundaries of "implicature" but also resolves long-standing terminological uncertainties through a rigorous methodological framework. Furthermore, the work introduces a novel classification system and a domain-specific term tailored to the Turkish linguistic context. A particularly salient feature of Akboğa's research is its original analysis of the intersections and divergences between implicature, intentionality, and rhetorical figures. This nexus has hitherto remained largely unexplored in literature.

Keywords: *A new implicature approach, Pragmatics, Implicature in Turkish.*

Giriş

Bu kitap; Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Doç. Dr. Erkan Hirik danışmanlığında Vural Akboğa tarafından tamamlanmış olan, “Türkçede Sezdirim” adlı doktora tezi olarak kabul edilen çalışmanın düzeltmeler yapılarak kitaba dönüştürülmüş hâlidir. Tanıtımı yapılacak olan kitap, 2023’ün Aralık ayında Gazi Kitabevi tarafından 207 sayfa olarak yayımlanmıştır.

Akboğa, çalışmasının “Özet” ve “Giriş” bölümlerinde ifade ettiği üzere bu çalışmayı “Türkçedeki sezdirim çalışmalarında gözlemlendiği kuramsal belirsizlik, eksiklik ve dağınıklığı gidermek” amacıyla kaleme almıştır. Akboğa, “sezdirim” teriminin farklı çalışmalarda farklı anlamlarda kullanıldığını ve bu durumun kavramsal bir kargaşaya yol açtığını tespit etmiştir. Bu nedenle çalışmanın temel amacı; “sınırları belirli bir sezdirim tanımı ve sınıflandırmasını oluşturmak” ve gelecekteki çalışmalar için temel oluşturacak bir veri kaynağı hazırlamaktır.

Bu kitap; “Giriş” ve “Sonuç” bölümleri dışında “Sezdirim Literatürü ve Değerlendirmesi”, “Sezdirim ve İlgili Anlambilimsel/Edimbilimsel Kavramlar” ve “Türkçede Sezdirim Türleri ve Örneklerin İncelenmesi” başlıklarıyla üç ana bölümden oluşmaktadır.

Kitabın birinci bölümü, “Sezdirim Literatürü ve Değerlendirmesi” başlığını taşımaktadır. Bu bölüm, bildirişim sırasında meydana gelen sezdirim teriminin nasıl ortaya çıktığını belirleyebilmek açısından çalışmanın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Sezdirim kavramı, bunu ortaya atan Grice’in ilkelerine bağlı kalınarak örneklerle açıklanmıştır. Grice’in görüşleri üzerine gelişen sezdirim kavramına yönelik farklı görüşlere, ortak noktalara ve belirsizliklere değinilmiştir. Ayrıca ihlal sebepleri de gerekçeleriyle aktararak aradaki farklar, örnekler üzerinden somut bir biçimde ortaya konulmuştur. Bölüm boyunca farklı sezdirim türleri özellikleriyle açıklanarak bunların arasındaki farklılıklar belirtilmiştir. Bölüm içerisinde hem ulusal hem de uluslararası araştırmacıların sezdirim hakkındaki görüşlerine yer verilerek karşılaştırmalı incelemeler yapılmaktadır. Yapılan bu inceleme, sezdirim kavramının yeri hakkındaki farklı sonuçların da oluşmasını sağlamaktadır. Akboğa, çalışmasında bu belirsizliği de yansıtarak sezdirim hakkında farklı görüşleri destekleyen araştırmacıların sınıflandırmalarını örnekler üzerinden açıklamıştır. Sınıflandırmaların çoğunlukla Grice’in ilkeleri üzerine inşa edilmiş olması ve bunun tekrarlı olarak belirtilmesi,

çıkış noktasının unutulmamasına yardımcı olmaktadır. Sezdirim terimine yönelik bakış açılarının çeşitliliğine yer verilmesi, kuramsal perspektiflerin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır.

Kitabın ikinci bölümü, “Sezdirim ve İlgili Anlambilimsel/Edimbilimsel Kavramlar” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde birinci bölüm itibarıyla elde edilen veriler doğrultusunda yöntem/çıktı, niyet katmanı, kapsam ve hesaplanabilirlik olarak dört ölçüt belirlenmiştir. Bu dört ölçüt, örnekler beraberinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve ölçütler arasındaki farklar tespit edilmiştir. Bu ölçütlerin sınırlarının belirlenmesi sonucunda sezdirim teriminin de sınırları oluşturulmaya başlanmıştır. Böylece sezdirimin benzer edimbilimsel/anlambilimsel terimlerden ayırt edilebilmesinde kullanılacak bir yöntem oluşturulmuştur. Ardından sezdirimle paralel ve benzer özellikler gösteren çıkarım, önvarsayım, gerektirim ve kiplik terimleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmalar sonucunda sezdirimin diğer edimbilimsel/anlambilimsel terimlerden farklı özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Sezdirim teriminin diğer edimbilimsel/anlambilimsel terimlerden farklı yönlerinin tespit edilmesi, bu yöntemin bir kriter olarak kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Bu bölümde elde edilen en yenilikçi tespit ise “kastedim” ve “sezdirim” terimlerinin farklı katmanlarda incelenmesi gerektiğidir. Bu ayrımın yapılması, Grice’ın sınıflandırmasına aykırı bir durumun oluşmasını sağlamaktadır. Grice’ın sınıflandırmasında “uzlaşımsal sezdirim” ve “genelleştirilmiş sezdirim” olarak belirtilen yapılar, kastedim teriminin kapsam alanı içerisinde yer almaktadır. Ancak Akboğa, çalışmasında bu yapıların sınırlarının daha net olması ve ayrı bir düşünce iletmediği sonucuna ulaşmaktadır. Bunun sonucunda “uzlaşımsal sezdirim” ve “genelleştirilmiş sezdirim” yapılarının sezdirim teriminin kapsam alanı dışında tutulması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda bu yapıların sezdirim teriminin sınıflandırılmasında yer almaması gerektiğini de belirtmektedir.

İkinci bölümün diğer bir hedefi, Doğu’daki dil çalışmalarında sezdirimi karşılayan terimlerin sorgulanmasıdır. On dokuzuncu yüzyılla birlikte yeni bakış açılarının oluşmasının mecaz adı altındaki söz sanatlarını büyük ölçüde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda “belagat” çalışmalarının incelenmesi sonucunda beyan bölümünün sezdirim ile kesişebilecek bir potansiyele sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylece çalışmanın amacına sadık kalınarak söz sanatlarının güzellik ve etkileyicilik etkisi göz ardı edilmiş, bildirişim sırasında meydana gelen arka plana ve bağlama

odaklanılmıştır. Böylece bağlamsal unsurların etkisiyle oluşan mecazlar, karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmalı incelemeler sonucunda açık istiare, bazı maklûb teşbih, telvih ve tariz örneklerinin sezdirim teriminin kapsam alanı içerisinde yer alabilecek potansiyele sahip olduğu belirlenmiştir. Mecaz-ı mürsel, kapalı istiare, temsili istiare, mufassal teşbih, muhtasar/mecmûl teşbih, müekked teşbih, belîğ teşbih, hazır kinaye, remiz, ima ve tevriye sanatlarının ise kastedim teriminin kapsam alanı içerisinde incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İkinci bölümün genelinde yapılan karşılaştırmalı incelemeler, sezdirim teriminin sınırlarının çizilebilmesine önemli katkılar sağlamıştır.

İkinci bölümün sonunda yer alan sezdirim ve kastedim ile söz sanatlarının karşılaştırılması, çalışmanın ayırt edici bir özelliğini yansıtmaktadır. Bunun sebebi, literatür taramalarında söz konusu karşılaştırmayla ilgili daha önce karşılaşılmamasıdır. Akboğa, bu karşılaştırmalar sonucunda elde ettiği farklı bulguları da çalışmasında belirtmektedir. Böylece her mecaz örneğinin sezdirim ve kastedim olarak değerlendirilebileceği sonucuna ulaşmaktadır. Ancak her sezdirim ve kastedim örneklerinin ise mecaz olarak değerlendirilemeyeceği sonucuna da ulaşmaktadır.

Kitabın üçüncü bölümü, “Türkçede Sezdirim Türleri ve Örneklerin İncelenmesi” başlığını taşımaktadır. Bu bölümde, Türkçe üzerine yapılan çalışmalarda tespit edilen yetersizlikler ve eksikler sonucunda yeni bir sınıflandırma denemesi yapılmıştır. Bu sınıflandırma, sezdirimleri “anlatısal sezdirimler” ve “edimsel sezdirimler” olarak ikiye ayırmaktadır. Anlatısal sezdirimler farklı bir kuramsal çerçeve gerektirdiğinden bu çalışmada edimsel sezdirimler üzerine odaklanıldığına vurgu yapılmaktadır. Böylece çalışmada edimsel sezdirimler için dört ana kritere dayalı Türkçede sezdirim bildiren yapıları kapsayan bir sınıflandırma önerisi sunulmuştur. Yapılan sınıflandırma, Türkiye Türkçesinden derlenmiş örnekler üzerinden tahlil edilerek Türkçenin söz varlığına uygun bir çerçeve oluşturmaktadır. Sonuç olarak Akboğa’nın “*Sezdirim ve Türkçede Sezdirim Bildiren Edimsel Yapılar*” adlı çalışmasının en önemli katkıları; geliştirdiği dört ölçütlü yöntem ile Türkçeye özgür bir “sezdirim” terimini sunması, sezdirimin benzer terimlerden ayrıştırılması ve bunlarla birlikte yeni bir sınıflandırma sistemi sunmasıdır. En dikkate değer noktalardan biri de sezdirim ile kastedim terimlerinin söz sanatlarıyla karşılaştırılmasının literatüre kazandırılmış olmasıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Bu çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara ve bilimsel ilkelere tam olarak uyulduğunu beyan ederim.

Etik Kurul İzni

Çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazar Katkı Oranı

Çalışma tek yazarlıdır ve yazar çalışmanın son hâlinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedirler.

Finansman

Bu araştırma için herhangi bir fon alınmamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı

Bu araştırmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

Akboğa, V. (2023). *Sezdirim ve Türkçede sezdirim bildiren edimbilimsel yapılar*. Gazi Kitabevi.

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 yayın 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'na 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 adlandırmalarında, 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 Krausse, 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 kullanılmamalı, 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 kullanılmamalıdır. 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). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

√ Büyükikiz, 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: Table 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). Yabancılar 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

