

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



U l u s l a r a r a s ı
Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Yıl/Year: 2025
Cilt/Volume: 5
Sayı/Number: 2
Ağustos/August

”

Editör/Editor

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Editör Yardımcısı/Co-Editor

Doç. Dr. Umut BAŞAR

Bilimsel Yayın Koordinatörü
Scientific Publication Coordinator
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Baş Editör
Editor in Chief
Doç. Dr. Önder ÇANGAL

   / utoadergi

www.utoad.net



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Önder ÇANGAL**

1. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayımlanma Sebebi ve Hedefi:

UTÖAD'ın amacı, son yıllarda müstakil bir disiplin olarak gerek Türkiye gerekse de yurt dışında gittikçe önem kazanan Türkçe öğretimine dair disiplinlerarası bir perspektifle kaleme alınmış akademik çalışmaların ilgililerle buluşabileceği nitelikli bir yayın platformu oluşturarak alana dair evrensel bilgi birikimine katkıda bulunmaktır.

UTÖAD, kapsam bakımından kesin sınırları belirtmemekle birlikte, aşağıdaki konularda yayınlara yer vermektedir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi
- İki Dillilere Türkçe Öğretimi
- Türk Soylulara Türkçe Öğretimi
- Özel Amaçlı Türkçe Öğretimi
- Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler
- Dil Öğretiminde Program Geliştirme
- Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
- Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi
- Dil Öğretimi ve Harmanlanmış Öğrenme
- Dil Öğretimi ve Dilbilim
- Dil Öğretimi ve Edebiyat
- Dil Öğretimi ve Kültür
- Dil Öğretimi ve Teknoloji
- Okuma Becerisi
- Dinleme Becerisi
- Konuşma Becerisi
- Yazma Becerisi
- Dil Öğretiminde Dil Bilgisi

* Prof. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü; Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü.

** Doç. Dr. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi Baş Editörü; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

2. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Amblemi

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi, dergi isminin baş harfleri olan "UTÖAD" logosundan ve siyah yazı tipi rengi ile üç satır olarak yazılan dergi isminden oluşmaktadır. Keskin hatlara sahip olarak tasarlanan "TÖAD" yazısı dil öğretiminin modern yüzünü, "@" işaretinden hareketle geliştirilen ve "Uluslararası" kelimesinin baş harfi olan "U" işareti ise dil öğretiminde teknoloji kullanımını simgelemektedir.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



3. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi, Bilimsel Yayın Koordinatörü ve Diğer Görevlileri

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü Mustafa DURMUŞ'tur.

Derginin Baş Editörü Önder ÇANGAL, Editörü Mehmet Emre ÇELİK ve Editör Yardımcısı Umut BAŞAR'dır.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin (UTÖAD) Yayın ve Danışma Kurulu ile Hakem Heyeti, ilgili bilim adamlarının görüşleri ve izinleri alınarak oluşturulmuştur.

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), Türkçenin yabancı dil, ikinci dil, ana dili olarak öğretimi ile iki dillilere ve Türk soylulara öğretimi alanlarında özgün kuramsal ve uygulamalı araştırma makalelerine, raporlara, yayın ve bilimsel etkinlik tanıtma-değerlendirme yazılarına yer verecek olan uluslararası hakemli bir akademik dergidir. UTÖAD, yılda üç kez sadece elektronik olarak (<http://utoad.net> ve <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utoad>) yayımlanacak, bununla birlikte akademik Türkçe ve özel alan Türkçesi gibi belirli konularda özel sayılar hazırlayacaktır.

Derginin Türkçe öğretimi araştırmalarına katkı sağlaması dileğiyle başta yayın kurulu, danışma kurulu ve hakem heyeti olmak üzere emeği geçen herkese çok teşekkür ederiz.



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayımcı, İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü

Publisher, License Owner and Scientific Publication Coordinator

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör / Editor

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

Editör Yardımcısı / Co-Editor

Doç. Dr. Umut BAŞAR

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet Celal VARİŞOĞLU (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Tokat - Türkiye)

Prof. Dr. Nurettin DEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR (Trakya Üniversitesi / Edirne - Türkiye)

Doç. Dr. Galina MISKINIENE (Vilnius Üniversitesi / Vilnius - Litvanya)

Doç. Dr. Behruz BEKBABAYİ (Allameh Tabataba'i Üniversitesi / Tahran - İran)

Dr. Adnan KADRIĆ (Saraybosna Üniversitesi / Saraybosna - Bosna Hersek)

Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Prof. Dr. Edina SOLAK (Zenitsa Üniversitesi / Zenitsa - Bosna Hersek)

Prof. Dr. Mustafa KURT (Gazi Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Süer EKER (Başkent Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Prof. Dr. Zhinxing SHEN (Zhejiang International Studies Üniversitesi / Hangzhou - Çin)

Prof. Dr. Zubaida SHADKAM (El Farabi Kazak Millî Üniversitesi / Almatı - Kazakistan)

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ (İstanbul Üniversitesi / İstanbul - Türkiye)

Dr. Najibullah AKBARI (Kabil Üniversitesi / Kabil - Afganistan)

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR

Hatice SUMRUK ATEŞGÜL

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Sezin KAYA

Beyza KOÇ GÜN

Yunus Emre UYAR

Genel Yazışmalar / General Correspondence

İsa KOYUNCU

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Abdülkadir ATICI (Kırklareli Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif AKTAŞ (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA (Çukurova Üniversitesi)

Prof. Dr. Servet ÇELİK (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Talip DOĞAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Bora BAYRAM (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Doç. Dr. Dilek FİDAN (Kocaeli Üniversitesi)

Doç. Dr. Gürbüz ÇALIŞKAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU (Bartın Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat EROL (Adıyaman Üniversitesi)

Dr. Ahmet Gürkan KARATAŞ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Dr. Ceren ÖZMEN (Bağımsız Araştırmacı)

Dr. Cihat TEKİN (Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi)

Dr. Funda KESKİN (İstanbul Üniversitesi)

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR (Hacettepe Üniversitesi)

Dr. İbrahim ARIKAN (Ankara Üniversitesi)

Dr. Meryem GÜLER (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Dr. Reza VAHDANİ-SANAVİ (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Şeyda ÖZCAN (Sinop Üniversitesi)

Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ (Yozgat Bozok Üniversitesi)

Dr. Yusuf TAŞKIN (Yıldız Teknik Üniversitesi)



1. Azra OMERBASIĆ - Yusuf GÜNAYDIN

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN BOŞNAK ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE NEZAKET İFADELERİ, STRATEJİLERİ VE KULLANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

(Araştırma Makalesi)

Opinions of Bosnian Students Learning Turkish as a Foreign Language on Turkish

Polite Expressions, Strategies And Usage

(Research Article)

250-261

—

2. Betül KOPARAN

2019 VE 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

(Araştırma Makalesi)

Comparison of 2019 and 2024 Turkish Course Curriculum in the Context of Digital Literacy Skills

(Research Article)

262-287

—

3. Ruhan GÜÇLÜ

THE USE OF METADISCOURSE MARKERS IN L2 TURKISH OPINION TEXTS BY NATIVE ALBANIAN STUDENTS

(Research Article)

Ana Dili Arnavutça Olan Öğrenciler Tarafından Yazılan D2 Türkçe Görüş

Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı

(Araştırma Makalesi)

288-316

—

4. Özgür METİN - Serdar DERMAN

YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ DERSİNDE METİN UYARLAMA SÜREÇLERİNİN VE UYARLANAN METİNLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Araştırma Makalesi)

Evaluation of Text Adaptation Processes and Adapted Texts in Authoring and Writing Skills Course

(Research Article)

317-345

—

5. Rifat Ramazan BERK

GAZİ TÖMER YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ DİNLEME METİNLERİNİN KONUŞMA HIZI AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Araştırma Makalesi)

An Investigation into the Speech Rate of Listening Texts

in the Gazi TÖMER Turkish Language Teaching Set for Foreigners

(Research Article)

346-362

6. Mahir KAVUN

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNİN ROLÜ:
SAMSUN ÖRNEĞİ**

(Araştırma Makalesi)

The Role of Public Education Centers in Teaching Turkish to Foreigners: The Case of Samsun
(Research Article)

363-379

—

7. Hasan GÜZEL

**TÜRKMENÇE-FARŞÇA İKİ DİLLİ GENÇLERİN BİREYSEL DİL POLİTİKALARI:
GÜNBEĐ-İ KAVUS ÖRNEĞİ**

(Araştırma Makalesi)

Individual Language Policies Of Turkmen-Persian Bilingual Youth: The Case Of Gonbad-E Kavus
(Research Article)

380-403

—

8. Nazlınur GÖKTÜRK - Ezgi ÇELİK UZUN

**YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANILAN DİL YETERLİK
ÇERÇEVELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

(İnceleme Makalesi)

An Analysis of Language Proficiency Frameworks Used in Foreign Language Education
(Review Article)

404-432

—

9. Beyza Berşan YILMAZ - Demet KARDAŞ

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI ÜZERİNE
YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN BİR META-SENTEZ ANALİZİ**

(İnceleme Makalesi)

A Meta-Synthesis Analysis of Studies on the Use of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching
(Review Article)

433-455

—

10. Nida KIRÖMEROĞLU

**XVII. YÜZYILA AİT BAZI TÜRK ATASÖZÜ VE DEYİMLERİNİN
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

(İnceleme Makalesi)

An Analysis of Some Turkish Proverbs and Idioms from the 17th Century
in the Context of Teaching Turkish as a Foreign Language

(Review Article)

456-471

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN BOŞNAK ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE NEZAKET İFADELERİ, STRATEJİLERİ VE KULLANIMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

Azra OMERBASİC^{**} / Yusuf GÜNAYDIN^{***}

Geliş Tarihi: 28.01.2025 | **Kabul Tarihi:** 19.03.2025 | **Yayın Tarihi:** 25.08.2025

Özet: Yeni bir dil öğrenme sürecinde, özellikle nezaket ifadelerinin kullanımı bakımından çok sayıda anlaşmazlık yaşanmaktadır. Bu durum, 500 senelik ortak bir tarihe sahip olmalarına rağmen Türkiye ile Bosna Hersek, Sırbistan ve Karadağ ülkeleri için de geçerlidir. Bu ülkelerde yaşayan Boşnak öğrenciler eğitim amaçlı geldikleri Türkiye’de nezaket ifadelerinin kullanımına dayalı anlaşmazlıklar yaşamakta ve bu anlaşmazlıklar çatışmalara sebep olmaktadır. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin Türkçe nezaket ifadeleri, stratejileri ve kullanımına ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmış ve görüşmeler söz konusu ülkelere gelen 10 Boşnak öğrenci ile çevrim içi uygulama olan Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, “teşekkür etme, iyi dilekte ve iltifatta bulunma, ricada bulunma ve özür dileme” en çok kullanılan nezaket ifadeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca Türkçede kullanılan nezaket ifadeleri ile Boşnakçadaki ifadeler arasında belirgin farklar olduğu, bu ifadelerin zamanla öğrenilmesiyle birlikte öğrencilerin iletişim kurmada başarılı oldukları ve anlaşmazlıkların çözüldüğü; öğrencilerin genel olarak nezaket stratejileri hakkında belirli bir bilgi birikimine sahip olmasına rağmen bu bilginin yeterli olmadığı ve öğrencilerin birkaç nezaket stratejisi kullanımı ile sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin nezaket stratejilerini daha iyi anlamaları ve kullanmaları için Türkçe derslerinde nezaket ifadelerini barındıran uygulamaların artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bosna Hersek, dil kullanımı, nezaket ifadeleri, öğrenci görüşleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

OPINIONS OF BOSNIAN STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON TURKISH POLITE EXPRESSIONS, STRATEGIES AND USAGE

Research Article

Received: 28.01.2025 | **Accepted:** 19.03.2025 | **Published:** 25.08.2025

Abstract: During the learning process of a new language, there are many disagreements, especially regarding the use of politeness expressions. This is also true for Turkey and Bosnia-Herzegovina, Serbia and Montenegro, despite having a common history spanning 500 years. Bosnian students living in these countries experience disagreements based on the use of politeness expressions in Turkey, where they come for educational purposes, and these disagreements lead to conflicts. This study aimed to determine the opinions of Bosnian students learning Turkish as a foreign language regarding politeness expressions, strategies and usage in Turkish. An interview form developed by the researchers was used as the data collection tool and the interviews were conducted with 10 Bosnian students from the aforementioned countries via the online application Zoom. The findings were analyzed using the content analysis technique. As a result of the analysis of the data, “thanking, wishing well and making a compliment, making a request and apologizing” were determined to be the most commonly used politeness expressions. The study also found that there were significant differences between the politeness expressions used in Turkish and the expressions in Bosnian, and that as these expressions were learned over time, the students became successful in communicating and the disagreements were resolved; It was revealed that although the students had a certain knowledge about politeness strategies in general, this knowledge was not sufficient and the students were limited to using a few politeness strategies. At the end of the

* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Edimibilim Kapsamında Görsel ve İşitsel Araç Örnekleri Kullanılarak Boşnak Öğrencilere Nezaket Stratejilerinin Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Yüksek Lisans Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; azra.omerbasici7@gmail.com  0009-0007-6577-759X

*** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; yusufgunaydin@gazi.edu.tr  0009-0004-9832-6507

study, it was suggested that the practices that include polite expressions in Turkish lessons should be increased so that students can better understand and use politeness strategies.

Keywords: Bosnia and Herzegovina, language use, politeness expressions, student opinions, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Bosna Hersek, Sırbistan ve Karadağ gibi Balkan ülkelerinin, Türkiye ile köklü bir tarihi bulunmaktadır. Beş yüzyıl öncesine dayanan bu tarih, toplumların birbirleriyle kültürel alışveriş yapmalarına vesile olmuştur. Bu etkileşim, söz konusu ülkeleri gelenek, görenek, yemek ve özellikle dil bakımından etkilemiştir (Akova, 2016, s. 289). Bunun kanıtlarından biri de Boşnakçada “Türkizm” adı verilen Türkçe, Arapça ve Farsça kökenli kelimelerin kullanılmasıdır (Balat, 2020, s. 127).

Dilin kaçınılmaz parçası olan kültürü temsil eden nezaket ifadelerine bakıldığında, Türkiye ile bu ülkeler arasında hem benzerlik hem de farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Benzerliklere örnek olarak birisinin vefat etmesinde Türkçede kullanılan “Başınız sağ olsun.” ve “Dostlar sağ olsun.” ifadelerinin Boşnak dilinde “Başum sagosum.” ve “Dostum sagosum.” şeklinde kullanılması verilebilir (Ahmić, 2016, s. 113).

Kullanılan ifadelerin taşıdığı farklı anlamlardan dolayı iletişimde yaşanan anlaşmazlıkların sayısı oldukça fazladır. Örneğin, “Çok beklersin.” ifadesi Türkçede gerçek anlamını yansıtmamaktadır. Dolayısıyla bu cümlelerin, yabancı uyruklu bir öğrenciye söylenmesi durumunda öğrencinin cümlelerin ilk anlamını düşünerek yanlış eylemde bulunması olasıdır. Bu ifadenin aynısı Boşnak dilinde de mevcut olmasına rağmen, Boşnak öğrenciler bu ifadeyi doğru anlamakta zorluk çekebilirler. İşte bu yüzden doğru bir şekilde iletişim kurabilmek için Boşnak öğrencilerin Türk kültürünü tanıması, Türkçede kullanılan nezaket ifadelerini bilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde oluşabilecek tüm çatışmalara engel olunabilir.

Hem Batı hem de Doğu kültürlerinde din, insanın kendini doğru ifade etmesinde önemli bir rol oynamıştır. Özellikle Doğu kültüründe bu durum, “edep” kavramıyla açıklanmaktadır. Arapça kökenli bir kelime olan “edep”, güzel davranış anlamına gelir ve zamanla “nezaket” olarak kabul edilmiştir (Bakšić, 2012, s. 2). Nezaket kavramı üzerine birçok teori geliştirilmiştir. Nezaket kuralları her toplumda farklılık göstermektedir ve bu farklılıklar dile ve dildeki ifadelere de yansımaktadır (Dereli, 2008, s. 27).

Türk kültürü etkisi altında büyüyen bireyler kolektif düşünceye sahip olarak hareket etmektedirler. Bireyler, toplumun ve ailenin iyiliği için kendi ihtiyaç, istek ve çıkarlarından vazgeçmeyi göze almaktadırlar. Andrews bu durumu Osmanlı’nın otorite düzeni ve sufilerin daha büyük bir amaç için kendi benliklerinden vazgeçmeleri ile karşılaştırmıştır (Bakšić, 2012, s. 13).

Türkiye’deki gibi aile veya özel hayatla ilgili sorular sormak Batı’da kötü bir şekilde karşılanabilir (Zeyrek, 2001, s. 45). Samimiyetin göstergesi olan bu ifadeler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişiler için kafa karıştırıcı olabilme potansiyeline sahiptir. Türkiye’de nezaket ifadeleri olarak görülenlerin bazıları başka ülkelerde farklı karşılanabilir, özellikle de özel alanın ihlal edilmesi olarak kabul edilebilir.

Nezaket kuralları, Lakoff (1975) tarafından iletişim sürecinde olası çatışmaları önlemek amacıyla ortaya konmuş olmakla birlikte, dildeki nezaket olgusunu daha kapsamlı ve sistematik bir çerçevede ele alan “Nezaket Teorisi”, dil antropologları Brown ve Levinson tarafından 1970’li yıllarda geliştirilmiştir (Hirik, 2023, s. 603). Nezaket Teorisi, iletişim esnasında bireyin kendisinin ve muhatap olduğu kişinin imajını korumasıyla ilgilidir. Brown ve Levinson imaj yerine “yüz” kavramını kullanmayı tercih etmiş ve bu yüzün olumlu ve olumsuz olabileceğini belirtmiştir. Olumlu yüz, kişinin başkaları tarafından sevilme ve takdir edilme gibi istekleriyle ilişkiliyken olumsuz yüz kişinin özel alanına saygı duyulması ve kendi düşüncesini özgür bir şekilde söylemesiyle ilgilidir. Brown ve Levinson bu teori çerçevesinde kullanılan teknikleri “Nezaket Stratejileri” olarak adlandırmıştır (Dereli, 2008, s. 26). Yüz hassasiyetine duyulan saygı, Brown ve Levinson’a göre, herkes tarafından arzu edilmektedir. Daha doğrusu, sağlıklı bir toplumun içinde var olmak ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek için yüz hassasiyetine saygı duymak gerekmektedir. Bireylerin yüzünü tehdit edebilecek söylemler bulunmaktadır. Bu söylemler “Yüz Tehdit Edici Eylemler” olarak kabul edilmektedir. Bir kişinin hata yapması durumunda bu hatayı söylemenin iki yolu vardır; hatayı doğrudan söylemek veya daha nazik bir yaklaşımda bulunmak. Doğrudan söylemek, hatayı yapan kişinin gururunu kırarak ve de imajını zedeleyerek hatasını herkesin önünde açık bir şekilde dile getirmektir. Daha nazik bir belirtme şekli kullanılması ise yüz tehdit edici eylemlerden kaçınılarak yapılmaktadır (Brown ve Levinson, 1987, s. 60-62). Kişi muhatap olduğu kişinin yüzünü tehdit etmekten kaçınmak için nezaket stratejilerine başvurmaktadır.

Nezaket stratejilerini Brown ve Levinson dört ana stratejiye ayırmaktadır. Bunlar dolaysızlık (on record), dolaylılık (off record), olumlu (positive) ve olumsuz (negative) stratejiler olarak bilinmektedir. Dolaysızlık stratejisi nezaket ifadelerinin acil durumlarda, üstünlük kurmaya veya mesafeyi korumaya çalışırken kullanılması (Brown ve Levinson, 1987, s. 69), dolaylılık ise ifadelerin kullanım esnasında dinleyicinin yorumuna bırakılması ve de üstü kapalı ifadelerin kullanılmasıyla ilgilidir (Bakšić, 2012, s. 8). Brown ve Levinson, olumlu ve olumsuz strateji kavramlarını ünlü sosyolog Émile Durkheim’in dinî ritüeller hakkındaki düşüncelerinden almıştır. Durkheim’e göre dinsel ritüeller hem yapılması gereken (olumlu) hem de yapılmaması gereken (olumsuz) kurallardan oluşmaktadır. Yapılmaması gereken bazı kurallar vardır ve bu kurallara tabu denmektedir (Durkheim, 1982, s. 276). Bu kuralların temel amacı, kutsal olanı korumaktır; zira bu kurallar, bireyin kutsala yaklaşmasını sağlayarak ona aidiyet, anlam ve manevi bütünlük kazandırır (Durkheim, 1982, s. 299). Durkheim, bu bakış açısıyla insan kişiliğini de kutsal bir değer olarak görür ve bu nedenle, bireylerin birbirlerinin kişiliklerine zarar vermemeleri gerektiğini vurgular (Brown & Levinson, 1987, s. 1).

Belirtildiği üzere, nezaket stratejileri dört ana stratejiden oluşmaktadır. Bu stratejilerden dolaysızlık (on record) hariç hepsinin alt stratejileri bulunmaktadır. Olumlu nezaket stratejileri, insan iletişimde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu stratejiler, bireyler arasındaki etkileşimi kolaylaştırmak, ilişkileri güçlendirmek ve olumlu bir iletişim ortamı oluşturmak için kullanılmaktadır (Brown ve Levinson, 1987, s. 103). Diğer bir deyişle, insan ilişkilerindeki samimiyeti ve yakınlığı göstermek için kullanılmaktadır. Olumlu nezaket stratejilerinin alt stratejileri; dinleyicinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkına varmak,

dinleyiciye olan ilgiyi, sempatiyi, onayı abartmak, dinleyicinin ilgisini artırmak, gruba aitliği gösteren işaretleyicilerin kullanılması, selamlaşmak, iyi dilekte bulunmak, anlaşma isteğinde bulunmak, anlaşmazlıktan kaçınmak, ortak noktaları ileri sürmek/çoğaltmak/varsaymak, şaka yapmak, konuşucunun ve dinleyicinin istekleri hakkındaki bilgisini ve ilgisini ileri sürmesi, teklifte bulunmak, söz vermek, iyimser olmak, konuşucu ve dinleyicinin aynı etkinliği paylaşmaları, açıklama talebinde bulunmak, karşılıklılık ile dinleyiciye hediye vermektir.

Olumsuz nezaket stratejileri, bireyin kendi özgür iradesini ve kişisel alanını koruma arzusunu ifade etmektedir. Bireyin başkaları tarafından sınırlandırılmaması gerekmektedir (Brown ve Levinson, 1987, s. 130). Daha doğrusu, olumsuz nezaket stratejileri resmiyetin ve mesafenin korunmasının bir göstergesidir. Olumsuz nezaket stratejileri; geleneksel olarak dolaylı olmak, dolaylı konuşmak, karamsar olmak, dayatmayı en aza indirmek, saygı göstermek, özür dilemek, konuşucu ve dinleyiciyi kişisellikten çıkarmak, yüz tehdit edici davranışların genel bir kural olduğunu belirtmek, adlaştırmak ve minnettarlık durumunda açık olmaktır.

Brown ve Levinson dolaylılığı, bir mesajı doğrudan ifade etmek yerine, bir fikri ipuçları kullanarak karşı tarafa aktarma olarak gördüğünü belirtmiştir. Dolaylılık dilin; gizemli, üstü kapalı ve birçok anlama sahip olacak bir şekilde kullanılması anlamına gelmektedir (Brown ve Levinson, 1987, s. 211). Dolaylılık stratejileri; ipucu vermek, çağrışım ipuçları sunmak, varsaymak, gerektiğinden az söylemek, abartmak, totoloji kullanmak, tezatlık, alaycı olmak (ironi), metafor (mecaz) kullanmak, retorik sorular sormak, anlam karmaşası, belirsizlik, aşırı genelleme yapmak, dinleyicinin yerine geçmek ve eksiltile cümle kullanımıdır.

İnsanlar günlük konuşma esnasında tüm nezaket stratejilerinden faydalanmaktadır. Bu stratejilerin kiminle, nerede ve ne şekilde kullanılacağı ise iletişimde önemli bir noktadır. Stratejilerin yanlış kullanımı iletişim kopukluğuna sebep olabilir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin Türkçe nezaket ifadeleri, stratejileri ve kullanımlarına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki Boşnak öğrenciler;

1. Türkçe nezaket ifadelerinde hangi dil yapılarını kullanmaktadır?
2. Olumlu nezaket ifadelerinin iletişime ve bireyler arası ilişkiye etkisini nasıl değerlendirmektedir?
3. Olumsuz nezaket ifadelerinin iletişime ve bireyler arası ilişkiye etkisini nasıl değerlendirmektedir?
4. Türkçede dolaylı ifade kullanımını nezaket bağlamında nasıl değerlendirmektedir?
5. Türkçe nezaket stratejilerini nasıl tarif etmektedir?

2. Yöntem

Bu çalışmada, katılımcıların düşünce ve duygularını derinlemesine anlamak için nitel yaklaşım içerisinde yer alan “durum deseni” tercih edilmiştir.

Araştırma, Bosna Hersek, Karadağ ve Sırbistan'dan Türkiye'ye gelen, üniversitede öğrenim gören veya öğrenimini tamamlamış, C1 seviyesinde Türkçe bilen 10 Boşnak öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, 9 kadın ve 1 erkek olmak üzere 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılardan birinin Türkçe seviyesi B2-C1 iken diğer katılımcıların Türkçe bilgileri C1 düzeyindedir. Katılımcıların 4'ü Bosna Hersek'ten, 4'ü Karadağ'dan ve 2'si de Sırbistan'dan gelen Boşnak öğrencilerdir. Öğrencilerin 4'ü lisans, 1'i yüksek lisans öğrencisiyken 5'i mezundur. Katılımcıların 2'si 21 yaşında, 2'si 23 yaşında, 5'i 24 yaşında ve 1'i de 25 yaşındadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çevrim içi platform üzerinden katılımcılarla yapılan görüşmelerin başında araştırmacı tarafından çalışma konusuyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan ses kaydı alınması için onay istenmiş ve bu kayıtlar saklanmıştır. Ortalama 25 dakika süren görüşmelerde, katılımcılara önceden hazırlanan görüşme soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler, 2024 yılının ağustos ayında çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, mesajlar ve transkriptler üzerinde nesnel, sistematik ve nicel bir değerlendirme yaparak bu verilerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasına olanak tanımaktadır (Olgun, 2008, s. 66). Verilerin çözümlenmesi aşamasında görüşmeler metin hâline getirilmiş ve detaylı bir şekilde incelenmiştir. Veriler temalara göre sınıflandırılmış ve bu temalardan hareketle kodlar ve kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırma için Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonuna başvuru yapılmış, 31 Temmuz 2024 tarihli ve E-77082166-302.08.01-1005902 sayılı yazı ile "Etik Kurul İzni" alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin (C1 seviyesi) Türkçe nezaket ifadelerinde kullandıkları dil yapılarına ilişkin görüşleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Türkçe Nezaket İfadelerinde Kullandıkları Dil Yapıları

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcılar
Olumlu nezaket ifadeleri	Teşekkür etme	4	K2, K3, K4, K8
	İyi dilekte bulunma	3	K1, K5, K7
	İltifatta bulunma	3	K3, K5, K8
	İş birliği kurma	2	K3, K6
	Selamlaşma ifadeleri	2	K7, K8
	Samimi hitaplar	1	K7
Olumsuz nezaket ifadeleri	Ricada bulunma	6	K1, K2, K4, K6, K8, K9
	Özür dileme	4	K1, K2, K4, K8
	Resmî hitaplar	2	K5, K10
	Karşılıklı nezaket göstergesi	1	K2

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların kullandıkları nezaket ifadelerinin, olumlu nezaket ifadeleri ve olumsuz nezaket ifadeleri olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmüştür.

Katılımcıların cevaplarına göre en çok kullanılan olumlu nezaket ifadeleri “teşekkür etme, iyi dilekte ve iltifatta bulunma” iken en sık kullanılan olumsuz nezaket ifadeleri “ricada bulunma ve özür dileme” olarak belirlenmiştir. Bu durumu örnekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

Mesela böyle iş birliğini ifade edebilirler ya da şey böyle iyi dilekler, “Saçların çok güzel olmuş.” ya da hitaplar. İş birliği gibi mesela “Beraber çalışmak ister misin?” ya da anlaşma ifade etmek, teşekkür ve takdir sonra övgü gibi. Mesela bir cümle de örnek olarak verebilirim. “Bu projede çok başarılıydın.”, ya da “Harika bir iş çıkardın.” ya da destek olarak ilgi ve alaka mesela “Bugün nasılsın, nasıl hissediyorsun, senin için yapabileceğim bir şey var mı? (K3)

Katılımcıların Türkçe-Boşnakça nezaket ifadeleri arasındaki farklara ilişkin düşüncelerinden yola çıkarak birkaç öğrencinin özellikle Boşnakçada olmayan ama Türkçede olan ifadeleri kullandıkları tespit edilmiştir. Kullanılan ifadeler şunlardır; “kolay gelsin (K1, K7), ellerine sağlık (K4, K8), sıhhatler olsun (K5), kusura bakma (K10).” Öğrencilerden biri (K3), Boşnakçanın aksine Türkçede yakın olmayan kişilere de samimi hitap şekillerinin kullanıldığını belirtmiştir. Bir katılımcı nezaket ifadelerinin Türkçede daha yaygın olduğunu (K6) savunurken, bir diğer katılımcı da Boşnakçada emir kipinin günlük konuşmada normal karşılandığını (K7) söylemiştir. Dört katılımcı (K2, K6, K8, K9) iki kültürün benzediğini ve büyük farklılıkların olmadığını savunmuştur.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin (C1 seviyesi) olumlu nezaket ifadelerinin iletişime ve bireyler arası ilişkiye etkisine yönelik görüşleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Olumlu Nezaket İfadelerinin İletişime ve Bireyler Arası İlişkiye Etkisine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcılar
İlişkiye katkı	Samimi ilişkiler kurma	9	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10
	Saygılı olma	6	K1, K2, K4, K5, K7, K8
	Güçlü ilişkiler kurma	5	K3, K4, K5, K6, K9
İletişime katkı	Çatışmaları önleme	3	K2, K6, K9
	Anlaşmayı sağlama	1	K3
Duygusal katkı	Güven verme	5	K2, K3, K5, K7, K9
	Moral yükseltme	1	K5
Ortama katkı	Olumlu ortam oluşturma	4	K2, K3, K4, K9

Tablo 2’ye göre olumlu nezaket ifadeleri kullanımının özellikle samimi ve güçlü ilişkiler kurmaya, saygılı olmaya, güven duygusu ve olumlu ortam oluşturmaya katkı sağladığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bunun yanı sıra olumlu nezaket ifadeleri kullanımının iletişime etkisi açısından çatışmaları önlemesi yönüyle bireyler arası ilişkilere katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bu durumu örnekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

Konuşma esnasında olumlu nezaket stratejilerinin kullanılması, iletişimi daha samimi ve sıcak hâle getiriyor. Karşılıklı saygı anlayışı artar, güven duygusu oluşturur ve olası çatışmaları önler. Bu stratejiler, konuşmanın akışını daha rahat ve pozitif bir şekilde devam ettirir kesinlikle, ilişkileri güçlendirir diye söyleyebilirim diye düşünüyorum. (K4)

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin (C1 seviyesi) olumsuz nezaket ifadelerinin iletişime ve bireyler arası ilişkiye etkisine yönelik görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Olumsuz Nezaket İfadelerinin İletişime ve Bireyler Arası İlişkiye Etkisine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcılar
İlişkiye katkı	Saygılı olma	6	K1, K3, K4, K5, K6, K7
	Mesafeyi koruma	5	K2, K4, K5, K6, K10
	Mesafe koymama	2	K1, K7
	Hataları anlama	1	K1
	Özel alana saygı duyma	1	K3
	Samimi ilişkiler oluşturma	1	K4
İletişime katkı	Çatışmaları önleme	2	K3, K5
Duygusal katkı	Empati duygusu	1	K3
	Değer verme	1	K1
Kullanıldığı yer	Resmî ortamlarda kullanım	6	K2, K5, K6, K7, K8, K10
Olumsuz etkileri	İletişimi olumsuz etkileme	4	K2, K5, K8, K9
	Samimiyetsizliğe yol açma	3	K2, K5, K7
	Gereksiz mesafe oluşturma	1	K8
	Gereksiz saygı gösterme	1	K8
	Çok etkili değil	1	K9

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların, olumsuz nezaket ifadelerinin resmî ortamlarda kullanılmasına dikkat çektiği, bu bağlamda saygılı olmaya ve mesafeyi korumaya önem verdiği görülmektedir. Bununla birlikte olumsuz nezaket ifadesi kullanımında oluşabilecek olumsuz etkilerden bahsedilmiş, bu ifadelerin iletişimi olumsuz etkileyebileceği, vesamimiyetsizliğe yol açabileceği üzerinde durulmuştur. Bu durumu örnekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

Evet, bazı kişiler için mesafe koymak zorundayız. Mesela ben Türkiye’de olduğum zamanda hocalarla konuştuğumuzda arkadaşımınla konuştuğum şekilde aynı şekilde konuşmıyorum tabii ki de. Mesela böyle samimiyet daha fazla göstermek zorundayım. Bir de bu olumsuz nezaket ifade onun için çok iyi olabilir yardımcı olabilir. Yani bu olumsuz ve olumlu nezaket ifade aslında dengeyi bulmak çok önemli sanırım. Bu şekilde. (K4)

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin (C1 seviyesi) Türkçede dolaylı ifade kullanımının nezaket bağlamında değerlendirilmesine ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Türkçede Dolaylılık İfadelerinin Kullanımına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcılar
Zenginleştirme	Konuşmaya zenginlik katma	5	K2, K3, K4, K5, K8
Olumlu katkıları	Kullanımı iyi	2	K1, K6
	Fikrin anlaşılmasını sağlama	2	K3, K5

	Samimi ortamlarda kullanılma	1	K3
	Güzel hisler uyandırabilme	1	K9
	Dilde yardımcı araç olarak kullanılma	1	K10
Riskli kullanım	Dikkatli kullanım	6	K2, K4, K5, K6, K8, K9
	Tonlamanın önemi	2	K1, K7
	Anlaşılma ve kullanım	1	K7

Tablo 4’e göre katılımcıların çoğunluğu dolaylı ifadelerin kullanımını olumlu karşılamakta, konuşmaya zenginlik katan ve iletişimi kolaylaştıran bir unsur olarak görmektedir. Bununla birlikte karmaşaya sebep olmaması için dikkatli kullanılmasının da vurgulandığı görülmektedir. Bu durumu örnekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

Mesela Türkçede bu çok var. Bizim dilimizde de var. Ben de çok metaforları kullanmayı seviyorum aslında. Bazen en çok benzetmeler mesela “aslan gibi güçlüsün” ya da “aslan gibisin”. Böyle gibi kelimeyi kullanarak karşılaştırmalar yapıyoruz. Bence bu dinleyicilerin tanıdık bir şeyle bağlantı kurarak aynı zamanda konuşmacının söylemek istediğini anlamasına yardımcı oluyor. Yani genel olarak bu retorik araçlar duygusal etki yaratabilirler bence ve dili daha ilgi çekici daha akılda kalıcı hâle getirebilirler. Ve böylece fikri dinleyicilerle daha bağdaştırabilir hâle getirebilir bence. (K5)

3.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin (C1 seviyesi) Türkçe nezaket stratejilerini tarifine ilişkin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların Nezaket Stratejilerinin Tarifine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	N	Katılımcılar
	Güzel konuşma	5	K1, K2, K3, K6, K10
	Değer verme	4	K1, K2, K3, K9
	Saygı	4	K2, K3, K8, K9
	İncelik	3	K2, K3, K8
	Empati	3	K2, K3, K5
	Olumlu ilişki	2	K3, K8
	Yöntem	2	K2, K6
	Anlayış	1	K3
	Çatışma önleme	1	K2
	İyi davranış	1	K1
	Takdir	1	K5
	Hoşgörü	1	K5
	Fedakârlık	1	K5
	Hayırseverlik	1	K5
	Sevgi	1	K5
	Hassasiyet	1	K5
	Destek	1	K5
	Nasıl konuşulacağını bilme	1	K7
	İletişim	1	K8
	Samimiyet	1	K10
Bilmiyorum.	Sosyalleşmek	1	K4

Tablo 5’e göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu, nezaket stratejilerini “güzel konuşma, değer verme, saygı, incelik ve empati” gibi sosyal becerilerle ilişkilendirerek açıklamışlardır.

Bu bulgu, katılımcıların nezaket stratejilerini genel olarak sosyal etkileşimi sağlayan ve güzel duyguları içeren olumlu davranışlar olarak algıladığını göstermektedir. Ancak, bir katılımcının bu konuda bilgi eksikliği yaşaması, nezaket stratejilerinin daha detaylı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini de düşündürmektedir. Bu durumu örnekleyen bir katılımcı görüşü şöyledir:

Mesela ilk aklıma ne geliyor, mesela karşıdakine saygı göstermek. O ilk aklıma geliyor çünkü mesela örnek verebilirim bir kişiye konuşunca yani konuşma sırasında ne bileyim karşınızdaki kişinin fikirlerine değer vermek ya da göz teması kurmak çünkü herkes bir şey konuşunca karşıdaki kişilerle yani en azından göz teması kurması gerek yani onun söylediklerine değer vermek sonra bizim ne bileyim fikrimizden söylemek ve konuşma sırasında bu kişiyi dinlediğimiz için göstermemiz gerek bence. (K9)

Sonuç ve Öneriler

Türkçe nezaket ifadeleri, stratejileri ve kullanımlarına ilişkin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada C1 seviyesinde 10 öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların kullandıkları nezaket ifadeleri, olumlu ve olumsuz nezaket ifadeleri olmak üzere iki kategoriden oluşmuştur. En çok kullanılan olumlu nezaket ifadeleri “teşekkür etme, iyi dilekte ve iltifatta bulunma” iken en sık kullanılan olumsuz nezaket ifadeleri “ricada bulunma ve özür dileme” olarak belirlenmiştir. Türkçe ve Boşnakça arasındaki kültürel farklar, özellikle iyi dilekte bulunma, iltifat etme ve özür dileme gibi nezaket ifadelerinde öne çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrenciler, Türkçede kullanılan nezaket ifadeleri ile Boşnakçadaki ifadeler arasında belirgin farklar olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle, Türkçede sıkça kullanılan “kolay gelsin”, “ellerine sağlık” gibi ifadelerin Boşnakçada karşılıklarının olmaması, öğrencilerin bu ifadeleri öğrenirken karşılaştıkları zorluklardan biri olarak ifade edilmiştir. Ancak bu ifadelerin zamanla öğrenilmesiyle birlikte öğrenciler Türkçe iletişimde daha başarılı olduklarını ve anlaşmazlıkların çözüldüğünü belirtmişlerdir. Boşnak öğrencilerin Türkçedeki nezaket ifadelerini kavrama ve bu ifadeler sayesinde anlaşmazlıkları çözme yolunda ilerleme kaydettiklerinin farkında oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların olumlu nezaket ifadelerinin kullanımını; özellikle samimi ve güçlü ilişkiler kurmaya, saygılı olmaya, güven duygusu ve olumlu ortam oluşturmaya, çatışmaları önlemeye katkı sunması yönüyle önemsendiği belirlenmiştir. Olumsuz nezaket ifadelerinin ise resmî ortamlarda kullanılmasına dikkat çekilmiş, saygılı olma ve mesafeyi koruma bağlamında önemli olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte olumsuz ifadelerin iletişimi de olumsuz etkileyebileceğinden bahsedilmiş, samimiyetsizliğe yol açabileceği üzerinde durulmuştur.

Katılımcıların çoğunluğu, dolaylı ifadelerin kullanımını olumlu karşılamakta, bu ifadeleri konuşmaya zenginlik katan ve iletişimi kolaylaştıran bir unsur olarak görmektedir. Bununla birlikte söz konusu ifadelerin karmaşaya sebep olmaması için dikkatli kullanımın da vurgulandığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu nezaket stratejilerini “güzel konuşma, değer verme, saygı, incelik ve empati” gibi sosyal becerilerle ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu bulgu, katılımcıların nezaket stratejilerini genel olarak sosyal etkileşimi sağlayan ve güzel duyguları içeren olumlu davranışlar olarak algıladığını göstermektedir. Bununla birlikte katılımcıların genel olarak nezaket stratejileri hakkında belirli bir bilgi birikimine sahip olmasına rağmen bu bilginin yeterli olmadığı ve birkaç nezaket stratejisiyle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenden dolayı öğrencilerin nezaket stratejilerini daha iyi anlamaları ve kullanmaları için Türkçe derslerinde nezaket ifadelerini barındıran uygulamaların artırılması önerilebilir. Bu şekilde öğrencilerin Türkiye’deki öğretim süreçleri boyunca yaşayacakları iletişim çatışmaları en aza indirilebilir ve öğrencilerin daha etkili bir iletişim kurması sağlanabilir.

Kaynakça

- Ahmić, D. (2016). *Boşnakçadaki atasözleri ve deyimlerde Türkçenin izleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Akova, S. (2016). Türk dizilerinin batı balkan ülkelerindeki etkileri: Bosna Hersek, Sırbistan ve Karadağ ülkeleri örnekleme. *İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 272-299.
- Bakšić, S. (2012). *Strategie učtivosti u Turskom jeziku*. Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Balat, G. (2020). Boşnak Alhamiyado Edebiyatı. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 125-128.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Dereli, S. (2008). Sözlü iletişimde nezaket stratejileri. *Türkbilig*, (15), 24-52.
- Durkheim, E. (1982). *Elementarni oblici religijkog zivota*. Prosveta.
- Hirik, S. (2023). Türkçede nezaket ve yüz tehdit eden eylemler. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 600-627.
- Lakoff, R. (1975). *Language and woman's place*. Harper and Row.
- Olgun, C. K. (2008). İçerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 66-70.
- Zeyrek, D. (2001). Politeness in Turkish and its linguistic manifestations: A sociocultural perspective. A. S. Bayraktaroğlu (Ed.), In *Linguistic Politeness Across Boundaries: The Case of Greek and Turkish* (ss. 43-73). John Benjamins.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50

2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu, Tarih: 31.07.2024, Sayı: E-77082166-302.08.01-1005902

Extended Abstract

Balkan countries such as Bosnia and Herzegovina, Serbia and Montenegro have a deep-rooted history with Turkey. This history, dating back five hundred years, has enabled societies to engage in cultural exchange with each other. This interaction affected the countries in question in terms of traditions, customs, food and especially language (Akova, 2016, p. 289). One of the proofs of this is the use of words of Turkish, Arabic and Persian origin called "Turkism" in Bosnian (Balat, 2020, p. 127).

Although the rules of politeness were put forward by Lakoff to prevent conflicts during communication (Hirik, 2023, p. 603), the Politeness Theory, which explains the rules of politeness in language in depth, was introduced by linguistic anthropologists Brown and Levinson in the 1970s. Courtesy Theory is about protecting the image of the individual and the person he or she is dealing with during communication. Brown and Levinson preferred to use the concept of "face" instead of image and stated that this face could be positive or negative.

Although the rules of politeness were put forward by Lakoff to prevent conflicts during communication (Hirik, 2023, p. 603), the Politeness Theory, which explains the rules of politeness in language in depth, was introduced by linguistic anthropologists Brown and Levinson in the 1970s. Courtesy Theory is about protecting the image of the individual and the person he or she is dealing with during communication. Brown and Levinson preferred to use the concept of "face" instead of image and stated that this face could be positive or negative. While the positive face is related to the person's desire to be loved and appreciated by others, the negative face is related to respecting the person's private space and expressing his/her opinion freely. Brown and Levinson named the techniques used within the framework of this theory as Courtesy Strategies (Dereli, 2008, p. 26). According to Brown and Levinson, respect for facial sensitivity is desired by everyone (Brown and Levinson, 1987, p. 62). More precisely, in order to exist in a healthy society and establish healthy communication, it is necessary to respect facial sensitivity.

This research aims to determine the use of polite expressions and strategies by Bosnian students from the Balkan countries of Bosnia and Herzegovina, Serbia and Montenegro, who

are studying or have completed their education in Turkey, how much they benefit from audiovisual tools in language learning, and how much these tools, such as TV series and movies, contribute to the students' learning. In addition, this study will also include the aims of Bosnian students in learning Turkish and the difficulties they experience in communicating in Turkish. There are limited studies on Turkish politeness strategies in the literature. At this point, there is no study that includes Bosnian students' thoughts about the use of polite expressions in Turkish. In the research, answers were sought to questions about the level of Bosnian students studying in Turkey in mastering the rules of politeness in Turkish and using these rules in their daily lives, their use of TV series and movies to learn Turkish and polite expressions in Turkish, and the problems they experience in communicating in Turkish.

The research was conducted with 10 Bosnian students who came to Turkey from Bosnia and Herzegovina, Montenegro and Serbia, studied or completed their education at university, and spoke Turkish at C1 level. The study group consists of 10 participants, 9 women and 1 man. While the Turkish level of one of the participants is C1, the Turkish level of the other participants is C1 level. Four of the participants are Bosnian students from Bosnia and Herzegovina, four from Montenegro and two from Serbia. Four of the students are undergraduate students, one is a graduate student, and five are graduates. Two of the participants are 21 years old, two are 23 years old, five are 24 years old and one is 25 years old.

The data obtained was analyzed using the content analysis method. Content analysis enables the detailed description of these data by making an objective, systematic and quantitative evaluation of messages and transcripts (Olgun, 2008, p. 66). In analyzing the data, the interviews were transcribed and examined in detail. The data were classified according to different themes, such as the use of TV series and movies among visual and audio tools in language learning, the participants' purposes of learning Turkish, the difficulties they encountered in communicating, and the use of politeness strategies. Based on these themes, codes and categories were created.

The findings were described with the content analysis technique and based on the results obtained, it was understood that the students benefited from TV series and movies in education and language learning, learned Turkish for educational purposes, experienced disagreements in communication but resolved them by using polite expressions and have intermediate knowledge about polite expressions. The research also shows that there are significant differences between polite expressions used in Turkish and expressions in Bosnian, and that as these expressions are learned over time, students are successful in communicating and disputes are resolved; It has been revealed that although students generally have a certain amount of knowledge about politeness strategies, this knowledge is not sufficient and students are limited to using a few politeness strategies.

2019 VE 2024 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırma Makalesi

Betül KOPARAN*

Geliş Tarihi: 03.12.2024 | Kabul Tarihi: 21.04.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu çalışmada, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık becerisi bağlamında karşılaştırılması ve bu becerinin programların temel bileşenlerine, tema ve konularına, kazanım ve öğrenme çıktılarına yansımalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırma, betimleyici nitel bir yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, 2024'te yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 2019'da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kıyasla dijital okuryazarlık becerisine daha ayrıntılı bir şekilde yer verdiği görülmüştür. Ayrıca okuryazarlık becerilerinin 2024 programının temel bileşenleri arasında yer aldığı, dijital okuryazarlık becerisinin de bu kapsamda programda kendine daha geniş bir yer bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar tema ve konu dağılımlarında da görülmüş, hem sıklık hem de sınıf seviyelerine dağılım bakımından güncel programın daha nitelikli olduğu belirlenmiştir. Ek olarak dijital okuryazarlık becerisi kavramsal olarak güncel programın tema ve konularında belirgin bir şekilde yer alırken eski programda daha dolaylı bir biçimde geçmektedir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dil becerilerine göre dağılımına bakıldığında dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili kazanımlarda en çok okuma, ardından ise yazma becerisinin ön plana çıktığı; bunun yanında dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların dağılımının oldukça sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Buna karşın 2024 programında dil becerilerine göre daha dengeli bir dağılım olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle 2024 programının 2019 programına göre dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması açısından daha yetkin bir program olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda bulgulardan hareketle birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, Maarif modeli, okuryazarlık, Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe eğitimi.

COMPARISON OF 2019 AND 2024 TURKISH COURSE CURRICULUM IN THE CONTEXT OF DIGITAL LITERACY SKILLS

Research Article

Received: 03.12.2024 | Accepted: 21.04.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: In this study, it is aimed to compare the 2019 Turkish Language Course Curriculum and the 2024 Turkish Language Course Curriculum in terms of digital literacy skills, and to determine how this skill is reflected in the core components, themes, topics, learning objectives, and learning outcomes of the curricula. For this purpose, the research was conducted using a descriptive qualitative method. The data of the research were analyzed using the content analysis technique. As a result of the analysis, it was seen that the Turkish Course Curriculum published in 2024 addresses digital literacy skills in greater detail compared to the Turkish Course Curriculum published in 2019. It was also concluded that literacy skills are among the basic components of the 2024 program, and digital literacy skills occupy a broader scope within this framework. Similar results were also observed in the distribution of themes and topics, and it was determined that the current program is of higher quality in terms of both frequency and distribution across grade levels. In addition, while the concept of digital literacy skills is explicitly incorporated in the themes and topics of the current program, it appears in a more indirect manner in the previous curriculum. When looking at the distribution of the 2019 Turkish Course Curriculum according to language skills, it was determined that learning objectives related to digital literacy skills were most prevalent in reading, followed by writing, whereas objectives related to listening/viewing and speaking skills were found to be quite limited.. In contrast, it was determined that there was a more balanced distribution according to language skills in the 2024 program. In this respect, it can be said that the 2024 program is a more competent program in terms of fostering digital literacy skills compared to the 2019 program. Based on the findings of the research, some recommendations were included.

Keywords: Digital literacy, education model, literacy, Turkish curriculum, Turkish education.

* Arş. Gör. Dr.; Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; betulkoparan@akdeniz.edu.tr  0000-0003-2487-9868

Giriş

Yirminci yüzyılın sonunda internetin ortaya çıkışıyla pek çok alanda analog bilgiden dijital bilgiye doğru bir dönüşüm yaşanmış ve ardından bilgi teknolojilerinin her alana dâhil edildiği görülmüştür (Marín ve Castaneda, 2023). Bilgi ve iletişim teknolojisindeki söz konusu gelişmeler ile özellikle eğitim uygulamaları son zamanlarda büyük ölçüde değişmiştir (Polat vd., 2024). Bu doğrultuda, geçmişte eğitim uygulamaları ve araçları bireyin fiziksel çevresi ile sınırlıyken dijital teknolojiler ve Web 2.0 iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler eğitim uygulamalarını ve araçlarını değiştirerek dijitalleştirmeye başlamıştır (Bertiz ve Baltacı, 2023; Kapuler, 2014). Nitekim dünya çapında dijital teknolojilerin gelişimiyle birlikte eğitim-öğretim sistemlerinde de değişimler olduğu söylenebilir.

Son yıllarda dijital teknoloji kullanımının hızlı ilerleyişiyle eğitimde, teknoloji destekli eğitim sistemleri ve öğretim yöntemlerinin ön planda olduğu görülmektedir (Abbas, 2021; Anthony vd., 2022). Bu doğrultuda eğitimde dijital öğretim araçlarının kullanımı yaygınlaşmış, ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçlarının da ortaya çıkması öğretme ve öğrenmede devrim etkisi yaratmıştır (Organization for Economic Cooperation and Development, 2023). Bunun yanında akıllı cihazlar, tabletler, çevrim içi kurslar ve sosyal medyadaki gelişmeler son yıllarda öğretme ve öğrenme mekanizmalarını değiştirmiştir (Calvo vd., 2020; Caniglia vd., 2018; Roddy vd., 2017). Hızla gelişen bu ortamda okuryazarlık kavramı, eğitimcilerin bu ileri teknolojilerle öğrenciler arasındaki boşluğunu dolduracak biçimde değişmekte ve kavramın alanı genişlemektedir (Ciampa vd., 2023). Ayrıca bireylerin gelecek yaşamlarında aktif olmaları, hayat boyu öğrenme süreçlerine etkin katılım göstermeleri ve iş hayatında da başarılı olmaları için okuryazarlık kavramı önemli görülmektedir (Özer, 2019).

Türk Dil Kurumunda (2024) okuryazarlık, “okuryazar olma durumu” şeklinde açıklanmaktadır. Temelde bireylerin, okudukları sembolleri anlamlandırma, değerlendirme ve söyleneni doğru bir biçimde yazıya geçirebilme olarak tanımlanan okuryazarlık sözcüğü, bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte okuryazar olma durumundan çok daha geniş bir kapsama sahip olmuştur (Alberta Education, 2022; Aytaş ve Kaplan, 2017; Sur, 2022). 21. yüzyıla ilişkin kazandırılması gereken yeni becerilerinin olması zamanla okuryazarlığın anlamını ve tanımını değiştirmiş, okuryazarlığın birçok farklı türe ayrılmasına sebep olmuştur (Çakmak, 2013, s. 4).

Okuryazarlık kavramı, okulda öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek hayatlarında kullanabilme (Organization for Economic Cooperation and Development, 2019), öğrencilerin aşına olmadıkları farklı olaylar karşısında edindikleri bu bilgi ve becerilerin ötesine geçerek çok yönlü düşünebilme ve problem çözebilme yeteneğine sahip olmaları şeklinde tanımlanabilir (Darling-Hammond, 2014; Hopfenbeck vd., 2018). Okuryazarlık günümüzde bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri; mesleki gelişim, hayat boyu öğrenme, sosyal hayata aktif katılım, okullaşma, toplumsal kalkınma ve gelişim ile ulusların rekabet edebilmeleri için bireylerin sahip olmaları gereken önemli becerilerden biri olarak geçmektedir (Barrett ve Riddell, 2019; Shara vd., 2020). Dolayısıyla 21. yüzyılda kişi, aile, toplum ve ulusların gelişmeleri ve güçlenmeleri etkili bir okuryazarlık eğitime bağlıdır (Husna vd., 2020).

Günümüzde geniş bir açıdan yorumlanan okuryazarlık becerisi, çeşitli konu ve alanlarda ortaya çıkmaktadır. Dijitalleşmenin getirmiş olduğu yeniliklerle ortaya çıkan okuryazarlık becerilerine bakıldığında; ağ, bilişim, bilgisayar, bilim, çevre, politika, grafik, gazete, hukuk, internet, medya, tasarım, teknoloji, televizyon ve web okuryazarlıkları ile eleştirel, çoklu, görsel ve dijital okuryazarlık gibi pek çok okuryazarlık türü olduğu görülmektedir (Aldemir, 2010; Direkci vd., 2020; Özel, 2013). Teknolojik gelişmelerle beraber yeni okuryazarlık türlerinin artması, okuryazarlık becerisinin bireylere kazandırılmasının önemini de arttırmaktadır (Mete, 2020). Bu durumun eğitim politikalarının geliştirilmesinde de dikkate alındığı söylenebilir.

Küreselleşen dünyada gelişmelerden geride kalmamak için çağa ayak uydurmaya çalışan birçok hükümet, eğitim politikalarını küresel bilgi toplumu söylemiyle uyumlu hâle getirebilmek için yeniden düzenlemiş ve günümüzde ulusal kalkınmayı geliştirecek en önemli stratejilerden biri olarak eğitimi görmüştür (Haugsbakk, 2013). Bu noktada yeni okuryazarlıklardan biri olarak karşımıza çıkan dijital okuryazarlık, Avrupa Komisyonu (2018) tarafından bireylerin teknolojiye erişilebilirliği ve kullanımı ile toplumsal hayata uyumu ve katkısı bakımından hayati bir yeterlilik olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda dijital okuryazarlığın geliştirilmesi eğitim şartlarını iyileştirmek, ekonomik sorunları çözmek ve bilgi toplumunu kurabilmek için bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Hanell, 2018).

Erken yaşlarda başlayan medya kullanımı çocukların kimlik gelişimleri, akademik başarıları, psikolojik durumları, çevre ve aile ilişkileri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır (Çelik ve Çelik, 2023). Bu bağlamda dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması, öğrencilere hem akademik hem de sosyal yaşamlarında önemli avantajlar sağlamaktadır (Günay ve Özden, 2022; Koç Akran, 2018). Dijital okuryazarlık, öğrencilere bilgiye daha hızlı ve etkin bir şekilde erişim imkânı tanımakta ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Ayrıca, dijital araçları etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin eğitim ve iş hayatında da daha başarılı olabildikleri görülmektedir (Nett vd., 2011; Sezgin vd., 2017). Bu durum dijital okuryazarlığın, bireylerin eğitim ve başarı düzeylerini iyileştirme konusunda büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

21. yüzyılda, dijital teknolojilerin hızla yayılması ve günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi dijital okuryazarlığın önemini daha da arttırmıştır (Bakır, 2016). Dijital okuryazarlık kısaca, bireylerin dijital teknolojileri etkin ve eleştirel bir şekilde kullanabilme becerilerini ifade etmektedir (Canchola-Gonzalez ve Glasserman Morales, 2020; Nichols ve Stornaiuolo, 2019). Bu bağlamda, Türkçe öğretim programlarında dijital okuryazarlığın yer alması, öğrencilerin dijital dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli görülmektedir (Akın vd., 2024). Nitekim dijital okuryazarlık 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda olduğu gibi 2024 yılında yayınlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da çeşitli başlıklarda yerini almıştır. Dolayısıyla bu becerinin Türkçe dersi kapsamında da kazanılması gerekliliği görülmektedir.

Türkçe öğretim programına dijital okuryazarlığın entegre edilmesi, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de dijital dünyada etkin bir şekilde yer almalarına olanak tanımaktadır (Özdemir, 2021). Dijital okuryazarlık öğrencilerin araştırma yapma, bilgiye

erişme, ulaştığı bilgiyi sorgulayarak değerlendirme ve kendi dijital içeriklerini üretme becerilerini geliştirmektedir (Gilster, 1997). Bu kapsamda, öğrencilerin bilgiye erişim becerilerini geliştirmeleri ve dijital metinlere ulaşmaları, onlardan anlamlar çıkarmaları ve dijital dünyada etkin bir şekilde yer almaları açısından dijital okuryazarlığın Türkçe dersiyle önemli bir ilişkisi olduğu görülmektedir (Direkci vd., 2019; Duran ve Ertan Özen, 2018). Bu nedenle, öğrencilere dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasının, eğitim sisteminin ve özellikle Türkçe dersinin hedeflerinden biri olduğu söylenebilir. Dijital dönüşümün hızla gerçekleştiği ve öğrencilerin dijital ortamlara giderek daha fazla zaman ayırdığı düşünüldüğünde güncel öğretim programının dijital okuryazarlık becerisine daha fazla odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık becerisi bağlamında karşılaştırılması ve bu becerinin programların temel bileşenlerine, tema ve konularına, kazanım ve öğrenme çıktılarına yansımalarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2019-2024) amaç ve temel bileşenlerinde yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili unsurların durumu nasıldır?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2019-2024) yer alan tema ve konularda dijital okuryazarlık becerisinin durumu nasıldır?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında (2019-2024) dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili olabilecek kazanım ve öğrenme çıktılarının durumu nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2024) dijital okuryazarlık becerileri bakımından incelenmesini amaçlayan betimleyici nitel bir çalışmadır. Araştırma sürecinde veriler, yayımlanan ya da dijital ortamda yer alan araçların incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla uygulanan bir yöntem olan (Bowen, 2009) doküman incelemesinden yararlanılarak elde edilmiştir.

Çalışmada T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 2019 yılında yayımlanmış olan “Türkçe Dersi Öğretim Programı” ile 2024 yılında yayımlanmış olan “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle çalışmada, araştırma materyali olarak kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) ile Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2024) ulaşılmıştır. Ardından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda geçen dijital okuryazarlık becerisi bakımından ne tür açıklamaların yer aldığı, temalar, konular ve kazanımlar-öğrenme çıktıları belirlenmiş ve ortaya konulmuştur. Böylece iki programın dijital okuryazarlık becerisine yönelik durumu karşılaştırılarak incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde, araştırmada T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2024 yılında hazırlanan Öğretim Programları Ortak Metni’nde yer alan dijital okuryazarlık kavramının tanımı ve süreç bileşenleri esas alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, araştırmada dijital okuryazarlık kavramının çerçevesi, Öğretim Programları Ortak Metni’nde (2024a, s. 58) belirlenen bileşenler temel alınarak çizilmiştir. Dijital okuryazarlık becerisine ilişkin süreç bileşenleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Dijital Okuryazarlık Becerisine Ait Süreç Bileşenleri

FARKINDALIK		Dijital Bilgiye Ulaşma ve Dijital Bilgiyi Tanıma
		Dijital İletişimi Anlama
İŞLEVSELLİK	Dijital Okuryazarlık	Fikrî Mülkiyet Haklarına Uygun Davranma
		Dijital Bilgiyi Anlamlandırma
		Dijital Ortamlar İçin İçerik Oluşturma ve Paylaşma
EYLEMSELLİK		İletişim Kurma ve Paylaşma
		Dijital Araçlarla İş Görme
		E-Güvenlik Önlemleri Alma
		Dijital Bilgiyi Kullanarak Eleştirel Düşünme

Dijital okuryazarlık becerisinin çerçevesi belirlendikten sonra programların analiz sürecinde “içerik analizi” tekniği benimsenmiştir. Patton (2002), içerik analizini genel olarak yazılı belge, günlük ve görüşme verilerinin analizinde kullanılan bir analiz türü olarak ifade etmektedir. Ekiz (2017, s. 77) de içerik analizini “herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşidi” şeklinde tanımlamaktadır. İçerik analizinin kullanılmasının amacı; belgelerde belirlenen verilerin içeriğinin, temaların kodlanmasının ve tanımlanmasının, kurallı bir biçimde sınıflandırılarak araştırmacı tarafından öznel olarak detaylandırılmasıdır (Hsieh ve Shannon, 2005). Böylece, araştırılan konuda yeni fikirler ortaya koymak, incelenen alanın anlaşılmasını sağlamak, sentezlemek ve ayrıntılı biçimde açıklamak hedeflenmektedir (Gough vd., 2017). Bu doğrultuda, elde edilen verileri ifade edebilecek sözcüklere ve bu sözcükler arasındaki ilişkilere ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla, içerik analizi tekniğinin bu araştırmanın amacına uygun olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi aşamasında araştırmacıyla birlikte bir Türkçe alan uzmanı ve bir program geliştirme alan uzmanı yer almıştır. Öncelikle araştırmacı verileri değerlendirmiş daha sonra ayrı ayrı iki alan uzmanıyla beraber verilerin analizindeki ortak ve farklı taraflar belirlenmiştir. Bu incelemenin ardından araştırmacı ve alan uzmanları tarafından ayrı ele alınan taraflar için uzlaşma sağlanmıştır. Bu amaçla alan uzmanları ve araştırmacı bir araya gelmiş ve oy birliği/oy çokluğu yöntemine göre verilere son şekli verilmiştir. Verilerin analizi işlemi tüm bu sürecin ardından sonlandırılmıştır.

Bu çalışmada 2019 ve 2024 programları; amaç ve temel bileşenlerindeki dijital okuryazarlık unsurlarına yönelik bulgular, dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek tema ve konulara yönelik bulgular ve dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek kazanım ve öğrenme çıktılarına yönelik bulgular olmak üzere üç ana başlık etrafında incelenmiştir.

İlk ana başlık olan amaç ve temel bileşenlerdeki dijital okuryazarlık unsurlarına yönelik yapılan karşılaştırmalar programlarda doğrudan verilen amaç ifadelerinden hareketle yapılmıştır. Ardından programlarda dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek tema ve konulara yönelik bulgular incelenmiştir.

2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki tema ve konular direkt alınmıştır. Nitekim tema ve konulara ilişkin bu programda ek bir bilgi yer almamaktadır. Ancak 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tema ve konu dağılımının yanı sıra öğrenme yaşantısı bölümünün yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde temaya yönelik bir akış verilmiş, akış içerisinde dijital okuryazarlığa ilişkin bir içerik verildiyse ilgili tema da bulgulara dahil edilmiştir.

Son olarak üçüncü başlıkta programlardaki dijital okuryazarlıkla ilişkili olabilecek kazanım ve öğrenme çıktıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ifadeleri incelenmiş ve dijital okuryazarlığı kapsamına ilişkin çıkarım yapılmıştır. Öte yandan 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise hem öğrenme çıktılarından hareketle çıkarım yapılmış hem de öğrenme çıktılarına yönelik yaşantı çerçeveleri incelenmiştir.

3. Bulgular

3.1. Amaç ve Temel Bileşenlerindeki Dijital Okuryazarlık Unsurlarına Yönelik Bulgular

Bulgular kısmında ilk başlık olarak 2019 ve 2024 yıllarında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programlarının amaçları ve temel bileşenlerinde dijital okuryazarlıkla ilgili unsurlar ele alınmıştır. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda güncel teknolojik gelişmeler ve dijital okuryazarlık bağlamında ele alınabilecek bazı ifadeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu programın Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarında, “Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir.” ifadesi yer almaktadır. Böylelikle bilgiyi üreten, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iletişim becerilerine sahip ve bu becerileri hayatta işlevsel olarak kullanabilen bireyler yetiştirmek programın temel amaçlarından biri olarak yer almıştır. Ayrıca programın perspektifinde “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” ifadesi kullanılmıştır. Bu kapsamda programda geçen ve dijital okuryazarlık kavramıyla ilişkili olabilecek yetkinliklerden biri de “dijital yetkinlik” olmuştur.

2019'da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarında dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkilendirilebilecek “basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi... amaçlanmaktadır.” ifadesi yer almaktadır. Bunun yanında programın uygulama aşaması planlanırken izlenmesi gereken öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları konusunda da programda dijital okuryazarlık ile ilgili şu ifadeye yer verilmiştir:

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve

erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s. 11).

Bu durum ile birlikte programda farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinlikler kullanılarak dil öğrenimini sürecinin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları, perspektifi veya temel bileşenlerin genel olarak incelendiğinde dijital okuryazarlık kavramının açıkça ele alınmadığı ve yalnızca bu beceriyle ilgili olabilecek bazı ifadelere yer verildiği tespit edilmiştir.

2024 yılında yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, okuryazarlık becerilerinin programın temel bileşenlerinden biri olduğu görülmektedir. Ayrıca programın temel amacının “yetişmekte olan nesillerin dünyayı anlamının temel aracı olan dili en yetkin biçimde kullanabilmeleri” olduğu ifade edilmiştir. Bu amaç çerçevesinde “Bütün dil becerilerine eşit önem verilmiş, her bir beceri için atölye faaliyetleri tasarlanmıştır. Öğrencilerin belirli bir akış içerisinde dil gelişimleri sağlanırken kavramsal becerilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaştırılmasına” öncelik verildiği belirtilmiştir. Böylelikle programın temel yaklaşım ve özel amaçları başlığında okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin ön plâna çıkarıldığı görülmektedir. Ayrıca Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin; “Basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişmeleri; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri; dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceri, eğilim, değer, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri” amaçlanmaktadır.

Söz konusu ifadelerde de Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel yaklaşım ve özel amaçlarında dijital okuryazarlığın kazandırılmasına zemin hazırlayacak ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Programın uygulanmasına ilişkin genel esaslarda da benzer ifadeler yer almıştır:

Bilgi ve beceriler içerik çerçevesiyle yeni anlamlı bütünler oluştururken programlar arası bileşenler (sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerler) öğrenmenin anlamlı bir parçası hâline getirilmelidir. Sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin, eğilimlerin, okuryazarlık becerilerinin ve değerlerin notla değerlendirilmesi gerekmemekle birlikte gelişimi değerlendirmek amacıyla performans görevleri gibi ölçme araçlarında ve dereceli puanlama anahtarlarında dikkate alınan ölçütler arasında bu program bileşenlerine de yer verilmelidir.

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğrencilerin eğilimlerine, ihtiyaçlarına ve özel durumlarına göre çeşitlendirilmelidir. Bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, yakın ya da uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler verilmeli; öğrenciye yönelik yargı niteliği taşımayan ve onun motivasyonunu artıracak geri bildirimler sağlanmalı; dijital teknolojilerden ve oyunlardan yararlanılmalıdır” (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 6).

2019 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak 2024 yılında yayımlanan programda, ortaokul Türkçe dersi alan becerileri uygulama esasları yer almıştır.

Bu başlık altında da temel becerilerin uygulama esaslarında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek açıklamalar geçmektedir:

- Dinleme/izleme becerisi uygulama esaslarında “Söz varlığının geliştirilmesi diğer beceriler kadar dinleme/izleme becerisi için de büyük öneme sahiptir. Bu sebeple çalışmalar yürütülürken öğrenci, basılı-çevrim içi sözlük ve başvuru kaynaklarını kullanarak bir söz varlığı dosyası hazırlamaya teşvik edilir.”,
- Okuma becerisi uygulama esaslarında “Öğrenciler, okuma sürecinde söz varlığının geliştirilmesi amacıyla basılı-çevrim içi sözlük ve başvuru kaynaklarını kullanarak bir söz varlığı dosyası hazırlamaları yönünde teşvik edilir.”,
- Konuşma becerisi uygulama esaslarında “Öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek ve süreci değerlendirmek amacıyla yüz yüze ve dijital ortamlar oluşturulur.”
- Yazma becerisi uygulama esaslarında “Öğrencinin yazılı etkileşimi ve dijital yazma yetkinliğinin geliştirilmesi için geleneksel yazma araçlarının yanı sıra dijital ortama uygun yazma araçları da kullanılır ve bu alana özgü türler verilir.”

2024 programının dijital okuryazarlık bağlamında eski programdan en temel farkı okuryazarlık becerilerinin programlar arası bileşenler arasında yer almasıdır. 2024 programında okuryazarlık türlerinin belirli alt başlık ve hedef davranışlarla yer verildiği, belirlenen hedef davranışlarının sınıf içinde ve dışında planlanan etkinliklerle örtüşecek biçimde yerleştirilerek öğrenciye kazandırılmasının amaçlandığı görülmüştür (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2024a; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b). Dolayısıyla programda yer alan okuryazarlıklardan biri olan dijital okuryazarlığın diğer okuryazarlık becerileriyle beraber programın yapı taşlarından biri olduğu belirtilmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, 2019 ve 2024 yıllarında yayımlanan her iki programda da dijital okuryazarlıkla ilişkili ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda 2019’da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ön bölümünde okuryazarlık becerilerinin daha yüzeysel bir şekilde ele alındığı, dijital okuryazarlık becerisine yönelik doğrudan ifadeler yerine bu beceriyle ilişkili olabilecek ifadelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Buna karşın 2024 programında okuryazarlıklar ve özel olarak dijital okuryazarlık kavramı ön bölümde daha ayrıntılı bir şekilde ve programın temel bileşenleri arasında yer bulmuştur. Sonuç olarak programların ön bölümleri, amaçları ve temel bileşenleri dikkate alındığında 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık becerisini yansıtmaları bakımından daha nitelikli olduğu söylenebilir.

3.2. Programlarda (2019-2024) Dijital Okuryazarlık ile İlişkili Olabilecek Tema ve Konulara Yönelik Bulgular

Çalışmada incelenen diğer bir başlık Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan tema ve konularda dijital okuryazarlık becerisine yönelik unsurlardır. Bu kapsamda elde edilen veriler tablolar hâlinde sunulmuş ve açıklanmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme-öğretme sürecinde yer alması belirtilen ve dijital okuryazarlık ile ilgili temalar aşağıdaki Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Dijital Okuryazarlık Konularına İlişkin Bulgular

Temalar	Konu Önerileri
Okuma Kültürü	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
İletişim	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
Bilim ve Teknoloji	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda her sınıfta işlenmesi gereken temalara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Buna göre programın uygulanması aşamasında her sınıf düzeyinde üçü zorunlu diğerleri seçmeli olacak şekilde, kitap yazarlarınca belirlenen, toplam sekiz temanın işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda öğrenme-öğretme sürecinde işlenmesi gereken ve dijital okuryazarlıkla ilgisi olan temalar, Tablo 2'de de görüldüğü üzere, “okuma kültürü”, “iletişim” ve “bilim ve teknoloji”dir. Programda okuma kültürü temasının konu önerilerinde dijital okuryazarlık konusu doğrudan yer alırken iletişim ile bilim ve teknoloji temalarının konu önerilerinde süreç bileşenleriyle ilişkili olarak yer almaktadır. Bu doğrultuda iletişim temasında; bilgi iletişimi ve kitle iletişim araçları gibi konu önerilerine yer verilmesi dijital okuryazarlığın süreç bileşenlerinden dijital iletişimi anlama, dijital bilgiyi anlamlandırma, dijital bilgiye ulaşma ve dijital bilgiyi tanıma gibi bileşenlerle ilişkili olması sebebiyle dâhil edilmiştir. Aynı şekilde bilim ve teknoloji temasına ise; sosyal medya ve teknoloji gibi konu önerilerinin dijital okuryazarlığın süreç bileşenleriyle dijital ortamlar için içerik oluşturma ve paylaşma, e-güvenlik önlemleri alma, iletişim kurma ve paylaşma gibi bileşenlerle ilişkili olabileceğinden yer verilmiştir. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2024) dijital okuryazarlık becerisiyle ilgili konuların sınıf ve temalara göre dağılımı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) Dijital Okuryazarlık Konularına İlişkin Bulgular

Temalar	Konuların Dağılımı
	5. Sınıf
1.Tema: Oyun Dünyası	• Fiziksel Oyun: Geleneksel çocuk oyunları, sokak oyunları, top oyunları, beden oyunları, şarkılı/tekerlemeli oyunlar, taş oyunları, ip oyunları, yakalamalı oyunlar. • Entelektüel Oyun: Eğitici kutu oyunları, kelime oyunları, sayı oyunları. • Sosyal-Duygusal Oyun: Taklit oyunları, rol oynama, rol yapma. • Dijital Eğitici Oyunlar.

3.Tema: Duygularımı Tanıyorum	• Altı Temel Duygu: Öfke, mutluluk, korku, tiksime, şaşkınlık ve üzüntü. • Olumlu ve olumsuz duygularının farkında olma. • Öz şefkat, sevgi, duygu okuryazarlığı, duyguyu fark etme, duygu yönetimi, duyguların ifade edilmesi.
5.Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	• Sosyal Çevre ve İletişim: Aile içi iletişim, arkadaşlarla iletişim, komşuluk, dezavantajlı gruplarla iletişim, canlılarla iletişim. • Köy, şehir vb. farklı yerleşim birimlerinde sosyal ilişkiler. • İletişimde sevgi dili ve empati.
6. Sınıf	
1.Tema: Dilimizin Zenginliği	• Bilim ve kültür dili olarak Türkçe, anlatım gücü, söz varlığı. • Türkçenin tarihî gelişimi. • Türkü, tekerleme, bilmece, ninni, atasözleri ve deyimler.
3.Tema: Farklı Dünyalar	• Kültürler arası ilişkiler, kültür ve gönül coğrafyamızda yer alan devletler. • Mutfak Kültürü: Farklı ülkelerin mutfak kültürü örnekleri. • Tören ve Kutlamalar: Farklı ülkelerin tören ve kutlama örnekleri. • Giyim: Farklı ülkelerin giyim kuşam örnekleri. • Halk Dansları: Farklı ülkelerin halk dansları örnekleri. • Beden Dili: Farklı ülkelerde yaşayan insanların kültürlerine özgü beden dili örnekleri. • Görgü Kuralları: Farklı ülkelerde yaşayan insanların sosyal hayat içerisindeki görgü kuralları örnekleri. • Mimari: Farklı ülkelerin yaşam alanı örnekleri. • El Sanatları: Farklı ülkelerin geleneksel el sanatları örnekleri
4.Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	• İletişim: Etkili iletişim, iletişim becerileri, iletişimin önündeki engeller, iletişimde saygı ve nezaket, etkin bir dinleyici olmak, akranlarla iletişim, akran zorbalığı. • Kitle İletişim Araçları: Kitle iletişim araçları, kitle iletişim araçlarının geçmişten günümüze değişimi, çevrim içi ortamlarda iletişim.
5.Tema: Bilim ve Teknoloji	• Merak duygusu, bilim ve teknolojiye yön veren bilim insanları, teknolojinin insan hayatındaki yeri. • Bilim ve gelecek, yapay zekâ kavramı, yapay zekânın diğer disiplinlerle (bilim, sanat, edebiyat vb.) ilişkisi.
6.Tema: Lider Ruhlar	• Başarılı Türk sporcuları. • Başarılı Türk bilim insanları. • Başarılı Türk edebiyatçıları ve sanatçıları. • Başarılı Türk girişimcileri. Aşağıdaki kavramlar tema kapsamında ele alınacak kişiler üzerinden verilecektir: • Girişimcilik: Girişimciliği teşvik eden faktörler, girişimci ve başarılı girişimcilerin özellikleri, finansal okuryazarlık, birikim ve tasarruf, zaman yönetimi, planlama. • Meslekler: Meslekler ve aranan özellikler, mesleki açıdan kendini tanımak, meslek ahlakı.
7. Sınıf	
1.Tema: Hayat Boyu Gelişim	• Gelecek Planlama: Motivasyon ve başarı, çalışkanlık, öğrenmeyi öğrenme, öz denetim, öz düzenleme, zaman yönetimi. • Kişisel Gelişim: Çatışma yönetimi, karar verme, olumlu bakış açısına sahip olma, öz eleştiri, öz güven, öz saygı. • Erdemler: Cömert olmak, dürüstlük, dostluk, merhamet, vefa, bağışlama, dayanışma ve fedakârlık gösterme, iyiliksever olma, gönüllü olma, saygı.
3.Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	• Farklı İletişim Ortamları: Farklı yaş gruplarıyla iletişim, farklı sosyokültürel ortamlarda iletişim, farklı meslek gruplarıyla iletişim. • Nezaket ve Görgü Kuralları: Aile içi iletişimde nezaket; konuşma, dinleme, oturma, kalkma ve yeme içme adabı; toplumsal alanlarda uyulması gereken görgü ve nezaket kuralları; sosyal tesisler, eğlence merkezleri, yeme içme mekânları, piknik ve park alanları gibi halka açık mekânlara özgü görgü ve nezaket kuralları; trafikte ve toplu taşıma araçlarında uyulması gereken görgü ve nezaket kuralları; resmî kurumlarda ve iş hayatında uyulması gereken protokol, görgü ve nezaket kuralları.
5.Tema: Okuma Kültürü	• Okuma Dünyası: Dil sevgisi, okuma sevgisi, okuma serüveni, okuma alışkanlığı. • Yazın Dünyası: Edebî metinler, sözlük kültürü, süreli yayınlar, kitaplar, kütüphaneler. • Okuma Ortamı: Dijital okuma (z-kitap, e-kitap vb.).

	Okuryazarlık: Süreksiz metin okuma (kroki, şekil, şema, harita, bilgi görseli), çoklu okuryazarlık, sembol ve motif okuma, eleştirel okuryazarlık
	Haklar: Bireysel haklar, çocuk hakları, haklarını ve özgürlüklerini bilmek ve korumak, hak arama, hakkaniyetli davranmak.
6. Tema: Hak ve Sorumluluklar	- Bireysel Sorumluluk: Bireyin kendisine karşı sorumlulukları - Toplumsal Sorumluluk: Toplumsal aidiyet, toplumun bireye karşı sorumlulukları, sosyal sorumluluk. - Eşitlik ve Adalet: Adalet, özgürlük, eşitlik, fırsat eşitliği, ayrımcılığın engellenmesi, barış ve dünya barışı.
8. Sınıf	
1.Tema: İletişim ve Sosyal İlişkiler	- Genel Ağ: Genel ağın insan hayatındaki yeri ve önemi, genel ağ ve kişisel güvenlik, genel ağ ve bilgiye erişim, çevrim içi ortamlarda iletişim, siber zorbalık, dijital bağımlılık. - Sosyal Medya: Sosyal medya ve mahremiyet, sosyal medya ve güvenlik, sosyal medya ve etik, sosyal medya ve türleri, sosyal medya dili (nezaket, saygı). - Dijital İçerik Üretimi: Video tasarım platformları, dijital hikâye oluşturma platformları, grafik tasarım platformları, bloglar. - Dijital Yenilikler: Bulut teknolojisi, artırılmış gerçeklik, yapay zekâ ve kullanım alanları (bilim, sanat, edebiyat vb.).
4. Tema: Türk Hikâye Geleneği ve Destanları	- Türk destanlarında yer alan olağanüstü öge, motif ve semboller. - Türk destanlarından örnekler, Dede Korkut Hikâyeleri. - Efsane, halk hikâyesi, hikâye anlatıcılığı, menkıbe, masal.
6.Tema: Akademik Düşünme Dünyası	- Düşünme ve Düşünme Türleri: Düşünmenin temel kavramları, düşünme ve problem çözme, algoritmik düşünme, analitik düşünme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme. - Bilim: Bilimsel bilgi, bilimsel ölçütler, bilimsel etik ilkeleri, sahte bilimi ayırt etme yolları, bilimsel genellemelere ulaşma yolları. - Proje Hazırlama Süreci: Problemin belirlenmesi, denence ve soruların sıralanması, planlama, denencelerin sınaması ve sorulara cevap bulunması, ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi, proje sürecinin raporlanması.

(T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b)

Tablo 3’te 2024 yılında yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık bağlamında konularının sınıf ve temalara göre dağılımına yer verilmiştir. Buna göre 5. sınıf düzeyinde üç (3) temada; 6. sınıf düzeyinde beş (5) temada; 7. sınıf düzeyinde dört (4) temada; 8. sınıf düzeyinde ise üç (3) temada dijital okuryazarlık konu olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte yeni programa göre Ortaokul Türkçe Dersi 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerinde toplamda on beş (15) temada dijital okuryazarlığın konu olarak geçtiği görülmektedir. Öte yandan programlar arası farklılardan biri olarak 2024’te yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda temalara yönelik yaşantılara yer verilmiştir. Bu bölümlerde temanın işlenişine dair bir süreç bulunmaktadır. Söz konusu yaşantılarda temada işlenecek olan okuryazarlık becerilerine dair bir başlık da yer almaktadır. Özellikle bu bölüm incelenerek hangi sınıf düzeyinde ve temada hangi okuryazarlık becerisinin ele alınacağına dair verilere ulaşılabilmektedir. Bu bağlamda 2024 programının daha net çizgilere ve daha ayrıntılı bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca tema yaşantılarının işlendiği bölümün girişinde temayla ilgili bilgiler verildiği görülmektedir ki bu bölümlerde de bazı temalarda dijital okuryazarlık becerisine yönelik ifadelerin yer aldığı saptanmıştır. Örneğin; 5. sınıf seviyesinde 1. tema olarak yer alan “Oyun Dünyası” isimli temanın açıklamasında “öğrencilerde oyunseverlik, kendine güvenme (öz güven), merak gibi eğilimlerin; kendini tanıma (öz farkındalık), kendini düzenleme (öz düzenleme), kendini uyarılama (öz yansıtma) gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi becerilerin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.” ifadesine yer verilmektedir.

Bununla birlikte aynı temanın alt başlıklarından biri olarak yer alan “Üretim Atölyesi” alt başlığında öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisinin geliştirilmesine yönelik şu ifadeler yer verilmiştir:

Öğrencilerin temada işlenen konu ve öğrenme çıktılarına yönelik dijital araçları da kullanarak bir araştırma yapmaları (OB2. 1) istenebilir. Öğrencilere dijital ortamları kullanırken kişisel bilgilerin korunmasına yönelik kuralların hatırlatılmasıyla ilgili çalışmalar yapılabilir (D8.2). Araştırma neticesinde edindikleri bilgi ve materyallerden -fıkrî mülkiyet haklarını dikkate alarak- uygun dijital uygulamaların kullanımıyla video, bilgi görseli vb. bir içerik hazırlamaları (OB2.3, OB2.7), hazırladıkları çalışmayı sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşmaları sağlanabilir (OB2. 5, E3.3)” (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 91).

Ek olarak Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda metin seçimine ilişkin esaslarda dijital okuryazarlıkla ilgili unsurların yer aldığı birtakım açıklamalara da yer verildiği görülmektedir. Bu ifadeler de güncel programın dijital okuryazarlık bağlamında daha kapsamlı bir içeriğe sahip olduğuna yönelik görüşü desteklemektedir. Söz konusu ifadeler şu şekildedir:

- Eğitim araç ve gereçlerinde gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, grafik simge, hiper metin, rapor, duyuru, yönerge, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog)/vlog ve sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde içeriği hazırlayanlar tarafından üretilen metinler kullanılabilir.
- Metin seçim kriterlerine uygun olması koşuluyla çoklu ortam öğelerini içeren dijital metinlere yer verilebilir.
- Öğrencilerin ufkunu genişletmek, öğrencilere ilham vermek ve onları cesaretlendirmek için Türkiye’nin günümüze kadarki birikimini ve kazanımlarını, dünyada yankı uyandıran çalışmalarını, görünürlüğü, yakın dönemin vizyonunu ve başarılarını temsil eden; ülkemiz kurum ve insanların önemli ve özgün çalışmalarını açıklayan, aralarında dijital içeriklerin de yer aldığı metinlere yer verilmelidir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024b, s. 24-25).

İki programda yer alan okuryazarlıkla ilgili tema ve konular ele alındığında bu beceriye iki programda da yer verildiği tespit edilmiştir. 2019 programında “okuma kültürü”, “iletişim” ile “bilim ve teknoloji” olmak üzere üç temanın konu önerilerinde dijital okuryazarlıkla ilgili açıklamaların yer aldığı görülmüştür.

2024 programında ise 5. sınıfta üç tema, 6. sınıfta beş tema, 7. sınıfta dört tema, 8. sınıfta ise üç tema olmak üzere toplamda on beş temada dijital okuryazarlığın işlendiği görülmektedir. Sıklık olarak iki program arasında önemli bir fark olduğu söylenebilir. Bunun yanında 2019 programında dijital okuryazarlık becerisine ilişkin unsurlara yalnızca seçmeli temalarda yer verilmiştir. Bu sebeple 2019 programı bu açıdan yetersiz bir görüntü vermektedir. 2024 programı ise tema yaşantıları aracılığıyla hangi sınıf düzeyinde hangi okuryazarlık becerisinin kazandırılacağına ilişkin daha net ifadeler barındırmaktadır. Bu kapsamda dijital okuryazarlık becerisinin sınıf seviyesi ve temalara göre dağılımları incelendiğinde bu becerinin her sınıf düzeyinde işleneceği görülmektedir. Bu yönüyle 2024 programının 2019 programına göre dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması açısından daha ayrıntılı ve yetkin bir program olduğu düşünülmektedir.

3.3. Programlarda (2019-2024) Dijital Okuryazarlık ile İlişkili Olabilecek Kazanım ve Öğrenme Çıktılarına Yönelik Bulgular

Bulgular bölümünde bu başlık altında programlarda yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde tespit edilmiş ve tablolar şeklinde yer verilmiştir. 5. sınıf seviyesinde yer alan ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları açıklamalarına yer verilmeksizin Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Programlarda Geçen Dijital Okuryazarlıkla İlgili 5. Sınıf Kazanımları/Öğrenme Çıktıları

	Program	Kazanım
Dinleme/İzleme	TDÖP (2019)	- T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. - T.D.5.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme.
	OTDÖP (2024)	- T.D.5.19. Dinlediğinden/ izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme. - T.D.5.20. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme. - T.D.5.25. Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendine uyarlayabilme.
	TDÖP (2019)	T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
	OTDÖP (2024)	- T.K.5.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. - T.K.5.9. Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme. - T.K.5.17. Sözlü olarak tartışmaya katılabilme. - T.K.5.26. Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.
Okuma	TDÖP (2019)	- T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtlır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez. - T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. - T.5.3.23. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar. - T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. - T.5.3.28. Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır. - T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
	OTDÖP (2024)	- T.O.5.2. Sesli ve sessiz okurken akıcı okuma unsurlarını yönetebilme. - T.O.5.22. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme.
	TDÖP (2019)	- T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. - T.5.4.13. Formları yönergelerine uygun doldurur.
	OTDÖP (2024)	- T.Y.5.1. Yazma sürecini yönetebilme. - T.Y.5.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. - T.Y.5.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme. - T.Y.5.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.

Karşılaştırılan öğretim programlarında kazanımlar/öğrenme çıktıları tespit edilirken verilerin analizi başlığı altında verilen dijital okuryazarlığın süreç bileşenleri esas alınmıştır. Ayrıca 2024 programının diğer programlardan farklı bir yönü olan öğrenme çıktılarına yönelik yaşantı çerçevesi de analiz sürecinde dikkate alınmıştır. Örnek olarak “T.K.5.9. Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme” öğrenme çıktısının yaşantı çerçevesinde yer alan “Bununla birlikte işitilebilir bir ses tonuyla konuşması için teknolojik cihaz ve uygulamalardan yararlanılabileceği gibi (OB2.7) dramatizasyon çalışmaları da yapılabilir (E3.3).” ifadesi bu öğrenme çıktısının dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkilendirilmesinde rol oynamıştır. Söz konusu yaklaşım bütün sınıf seviyelerindeki analizler için geçerlidir. 5. sınıf özelinde yapılan karşılaştırma için Tablo 4 incelendiğinde 2019 programında dinleme/izleme

becerisinde bir (1), konuşma becerisinde bir (1), okuma becerisinde altı (6) ve yazma becerisinde iki (2) olmak üzere toplamda on (10) kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise; dinleme/izleme becerisinde dört (4), konuşma becerisinde dört (4), okuma becerisinde iki (2) ve yazma becerisinde dört (4) olmak üzere on dört (14) öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu çalışmalar tespit edilirken dijital okuryazarlık becerisine ait süreç bileşenleri kullanılmıştır. Örneğin: “T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı “dijital bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme” süreç bileşenine denk düşerken “T.K.5.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme” öğrenme çıktısı “dijital araçlarla iş görme” süreç bileşenini kapsamaktadır.

2019 programında sırasıyla okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerinde bu beceriyle ilişkili kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise sırasıyla dinleme/izleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Bu durum iki programda bu bağlamda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Dijital okuryazarlıkla ilgili kazanım/öğrenme çıktılarına bakıldığında 2024 programında dil becerilerinin hepsine yönelik daha dengeli bir dağılım olduğu göze çarpmaktadır. Buna karşın 2019 programında okuma becerisinde toplanan bir dağılım olduğu söylenebilir. Genel olarak değerlendirildiğinde ise 2024 programında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek 5. sınıf seviyesinde daha çok kazanım/öğrenme çıktısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı öğrenme çıktılarının yaşantısında dijital okuryazarlıkla ilgili doğrudan ifadelerin bulunması 2024 programının bu bağlamda daha nitelikli olduğunu göstermektedir.

6. sınıf seviyesinde yer alan ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları açıklamalarına yer vermeksizin Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Programlarda Yer Alan Dijital Okuryazarlıkla İlgili 6. Sınıf Kazanımları/Öğrenme Çıktıları

	Program	Kazanım
Dinleme/İzleme	TDÖP (2019)	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
	OTDÖP (2024)	T.D.6.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme.
		T.D.6.19. Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme.
		- T.D.6.20. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme. - T.D.6.25. Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendine uyarlayabilme.
Konuşma	TDÖP (2019)	T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
	OTDÖP (2024)	T.K.6.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
		T.K.6.9. Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme.
		- T.K.6.17. Sözlü olarak tartışmaya katılabilme. - T.K.6.26. Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.
Okuma	TDÖP (2019)	T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
		T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.
		T.6.3.33. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
		T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
	OTDÖP (2024)	T.O.6.2. Sesli ve sessiz okurken akıcı okuma unsurlarını yönetebilme.
		T.O.6.22. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme.

Yazma	TDÖP (2019)	• T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.
		• T.6.4.14. Kısa metinler yazar.
	OTDÖP (2024)	• T.Y.6.1. Yazma sürecini yönetebilme.
		• T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
		• T.Y.6.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme.
		• T.Y.6.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.

6. sınıf özelinde yapılan karşılaştırma için Tablo 5’e bakıldığında 2019 programında dinleme/izleme becerisinde bir (1), konuşma becerisinde bir (1), okuma becerisinde dört (4) ve yazma becerisinde iki (2) olmak üzere toplamda sekiz (8) kazanımın yer aldığı görülmektedir. 2024 programında ise; dinleme/izleme becerisinde dört (4), konuşma becerisinde dört (4), okuma becerisinde iki (2) ve yazma becerisinde dört (4) olmak üzere toplam on dört (14) öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bu çalışmalar tespit edilirken dijital okuryazarlık becerisine ait süreç bileşenlerinden faydalanılmıştır. Örneğin: “T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımı dijital okuryazarlığın “dijital ortamlar için içerik oluşturma ve paylaşma” süreç bileşenine denk gelmektedir. Yine benzer olarak yeni programında yer alan “T.Y.6.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme” öğrenme çıktısı “dijital araçlarla iş görme” süreç bileşenini kapsamaktadır.

Tablo 5’te yer alan veriler dijital okuryazarlıkla ilgili kazanım/öğrenme çıktısına göre incelendiğinde bu sınıf seviyesinde de, 5. sınıf seviyesinde olduğu gibi, dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Yine bu sınıf düzeyindeki verilere bakıldığında, 2024 programında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek 6. sınıf seviyesinde daha çok kazanım/öğrenme çıktısı olduğu gözlemlenmektedir.

7. sınıf seviyesinde yer alan ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları açıklamalarına yer vermeksizin Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Programlarda Yer Alan Dijital Okuryazarlıkla İlgili 7. Sınıf Kazanımları/Öğrenme Çıktıları

Program		Kazanım
Dinleme/İzleme	TDÖP (2019)	• T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
		• T.D.7.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme.
	OTDÖP (2024)	• T.D.7.19. Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme.
		• T.D.7.20. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme.
		• T.D.7.24. Medya içeriğini değerlendirebilme.
Konuşma	TDÖP (2019)	• T.D.7.25. Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendine uyarlayabilme.
		• T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
	OTDÖP (2024)	• T.K.7.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
		• T.K.7.9. Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme.
		• T.K.7.17. Sözlü olarak tartışmaya katılabilme.
Okuma	TDÖP (2019)	• T.K.7.26. Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.
		• T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
		• T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.
		• T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
		• T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
		• T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır.

Yazma	OTDÖP (2024)	- T.O.7.22. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme. - T.O.7.25. Basılı ve dijital medya metinlerini değerlendirebilme.
	TDÖP (2019)	- T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar. - T.7.4.11. Kısa metinler yazar. - T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır.
	OTDÖP (2024)	- T.Y.7.1. Yazma sürecini yönetebilme. - T.Y.7.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme. - T.Y.7.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme. - T.Y.7.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.

7. sınıf özelinde yapılan karşılaştırma için Tablo 6 incelendiğinde 2019 programında dinleme/izleme becerisinde bir (1), konuşma becerisinde bir (1), okuma becerisinde beş (5) ve yazma becerisinde üç (3) olmak üzere toplamda on (10) kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise; dinleme/izleme becerisinde beş (5), konuşma becerisinde dört (4), okuma becerisinde iki (2) ve yazma becerisinde dört (4) olmak üzere toplamda on beş (15) öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Bu çalışmalar tespit edilirken dijital okuryazarlık becerisine ait süreç bileşenleri kullanılmıştır. Örneğin: “T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.” kazanımı dijital okuryazarlık becerisine ait “dijital bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme” süreç bileşenini kapsarken “T.D.7.19. Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme” öğrenme çıktısı ise dijital okuryazarlığın “dijital bilgiyi anlamlandırma” ve “dijital iletişimi anlama” süreç bileşenlerine denk düşmektedir.

Tablo 6’da bulunan veriler dijital okuryazarlıkla ilgili kazanım/öğrenme çıktısına göre incelendiğinde, bu sınıf seviyesinde de ele alınan diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Yine bu sınıf düzeyinde de verilere bakıldığında, 2024 programında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek 7. sınıf seviyesinde daha çok kazanım/öğrenme çıktısı olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca 2024 programında 5. ve 6. sınıf seviyesinde on dört (14) öğrenme çıktısı dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkiliyken 7. sınıf seviyesinde bir artarak on beş (15) adet öğrenme çıktısı sayısına ulaşmıştır. Bu durumun sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin öğrenme kapasitelerinin arttığı, bilişsel yeterliliklerinin ve eğitimin kolaydan zora ilerlemesi gerektiği göz önüne alındığında (Memiş ve Kalyoncu, 2024) uygun olduğunu söylemek mümkündür.

8. sınıf seviyesinde yer alan ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları açıklamalarına yer vermeksizin Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Programlarda Yer Alan Dijital Okuryazarlıkla İlgili 8. Sınıf Kazanımları/Öğrenme Çıktıları

Program		Kazanım
Dinleme/izleme	TDÖP (2019)	T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.
		T.D.8.1. Dinlemede/izlemede materyal seçimini yönetebilme.
		T.D.8.19. Dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme.
	OTDÖP (2024)	- T.D.8.20. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme. - T.D.8.24. Medya içeriğini değerlendirebilme. - T.D.8.25. Dinleme/izleme sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendine uyarlayabilme.

Konuşma	TDÖP (2019)	• T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.
		• T.K.8.6. Konuşmasında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
	OTDÖP (2024)	• T.K.8.9. Konuşmasında sesini uygun şekilde kullanabilme.
		• T.K.8.17. Sözlü olarak tartışmaya katılabilme.
Okuma	TDÖP (2019)	• T.K.8.26. Konuşma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme.
		• T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
		• T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.
		• T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
	OTDÖP (2024)	• T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
		• T.8.3.33. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
		• T.O.8.22. Çoklu ortam öğelerine yönelik çözümleme yapabilme.
		• T.O.8.25. Basılı ve dijital medya metinlerini değerlendirebilme.
Yazma	TDÖP (2019)	• T.8.4.12. Kısa metinler yazar.
		• T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.
	OTDÖP (2024)	• T.Y.8.1. Yazma sürecini yönetebilme.
		• T.Y.8.6. Yazısında çoklu ortam öğeleriyle içerik oluşturabilme.
		• T.Y.8.14. Yazılı üretiminde ve yazılı etkileşiminde tartışabilme.
		• T.Y.8.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme.

8. sınıf özelinde yapılan karşılaştırma için Tablo 7 incelendiğinde 2019 programında dinleme/izleme becerisinde bir (1), konuşma becerisinde bir (1), okuma becerisinde beş (5) ve yazma becerisinde iki (2) olmak üzere toplamda dokuz (9) kazanıma yer verildiği görülmektedir. 2024 programında ise; dinleme/izleme becerisinde beş (5), konuşma becerisinde dört (4), okuma becerisinde iki (2) ve yazma becerisinde dört (4) olmak üzere toplamda on beş (15) öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Bu çalışmalar tespit edilirken dijital okuryazarlık becerisine ait süreç bileşenleri kullanılmıştır. Örneğin: “T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır.” kazanımı “dijital ortamlar için içerik oluşturma ve paylaşma” süreç bileşenini kapsarken “T.D.8.24. Medya içeriğini değerlendirebilme” öğrenme çıktısı ise “dijital bilgiyi kullanarak eleştirel düşünme” süreç bileşenini kapsamaktadır.

Tablo 7’de bulunan veriler dijital okuryazarlıkla ilgili kazanım/öğrenme çıktısına göre incelendiğinde, bu sınıf seviyesinde de diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Ele alınan diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi bu sınıf düzeyinde de 2024 programında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilebilecek 8. sınıf seviyesinde daha çok kazanım/öğrenme çıktısı olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte 2024 programında dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili öğrenme çıktısı sayısı; 5. ve 6. sınıf seviyesinde on dört (14) iken 8. sınıf seviyesinde ise 7. sınıf seviyesinde olduğu gibi on beş (15) adettir. Böylelikle 2024 programında dijital okuryazarlıkla ilgili bulunan toplam öğrenme çıktısı sayısının 5. ve 6. sınıf seviyeleri ile 7. ve 8. sınıf seviyelerinde aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öğrenme çıktılarının içeriği ve sayısının sınıf seviyesi ilerledikçe artırılması gerektiği söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 yılı Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlık becerileri bağlamında karşılaştırılması ve bu becerinin programların temel bileşenlerine, tema ve konularına, kazanım ve öğrenme

çıktılarına yansımalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yapılan karşılaştırmada her iki programda da “dijital okuryazarlık” kavramına yer verildiği tespit edilmiştir. İki programın da temel amaçları arasında öğrencilerin doğru bilgiye kolaylıkla erişim sağlayabilecek temel ve güncel beceriler kazanabilmesi, teknolojik gelişmeleri takip edebilmesi, hayatta işlevsel, güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanabilmesi dolayısıyla da dijital okuryazarlık bağlamında yetkin olması yer almaktadır. Teknolojik gelişmelerin toplumsal yaşamı önemli ölçüde etkilediği günümüzde bireylerin etkin bir okuryazar olabilmeleri ve özellikle dil öğretiminde dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması bir gereklilik olarak görülmektedir (Özdemir, 2017). Bu becerinin kazandırılması için ise Türkçe dersi öğretim programında dijital okuryazarlık becerisine yer verilmesi önerilmektedir (Akın vd., 2024). Bu kapsamda eski ve yeni programlarda bu beceriye yer verilmiş olması oldukça önemlidir. Daha önceki çalışmalar gelişen bilgi teknolojileriyle birlikte bireylerin yeterli seviyede okuryazar olabilmeleri için öğretim programlarının yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur (Yamaç, 2018). Yapılan karşılaştırmada, yeni programın eski programa göre dijital okuryazarlık becerisine daha ayrıntılı bir şekilde yer verdiği görülmektedir. Nitekim okuryazarlık becerileri 2024 programının temel bileşenleri arasında yer almış, dijital okuryazarlık becerisi de bu kapsamda kendisine programda daha geniş bir yer bulmuştur. Buna karşın eski programda dijital okuryazarlık becerisinin üzerinde kavramsal olarak nispeten oldukça az yer aldığı belirlenmiştir.

İki programda yer alan okuryazarlıkla ilgili tema ve konular ele alındığında, bu beceriye iki programda da yer verildiği tespit edilmiştir. 2019 programında “okuma kültürü”, “iletişim” ile “bilim ve teknoloji” olmak üzere üç temanın konu önerilerinde dijital okuryazarlıkla ilgili açıklamaların yer aldığı görülmüştür. 2024 programında ise 5. sınıfta üç tema, 6. sınıfta beş tema, 7. sınıfta dört tema, 8. sınıfta ise üç tema olmak üzere toplamda on beş temada dijital okuryazarlığın işlendiği görülmektedir. Sıklık olarak iki program arasında önemli bir fark olduğu söylenebilir. Bunun yanında 2019 programında dijital okuryazarlık becerisine ilişkin unsurlara yalnızca seçmeli temalarda yer verilmiştir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık becerisinin hangi sınıf seviyesinde kazandırılacağına dair net bir veri yoktur. Kitap yazarları bu temaları veya tema içerisinde dijital okuryazarlığa ilişkin bir içeriği yansıtan konuyu tercih etmediklerinde bu becerinin kazandırılması sekteye uğrayacaktır. Benzer şekilde Mete’nin (2020) okuryazarlık türlerini ele aldığı çalışmanın sonucunda, 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda “okuma kültürü” temasında okuryazarlık türlerinin bulunduğu, fakat temaların seçiminin yazarlara bırakılması sebebiyle her ders kitabında geçmediği görülmüştür. Bununla birlikte Direkci ve diğerlerinin (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarını dijital okuryazarlık becerileri kapsamında incelemeyi amaçlayan çalışmasının sonucunda, ders kitaplarında dil becerileriyle bağlantılı dijital okuryazarlığa ait etkinliklerde eksiklikler olduğu, sınıf düzeylerine uygun etkinliklerin programda daha çok yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sebeple 2019 programı bu açıdan yetersiz bir görüntü vermektedir. Nitekim alan yazınına bakıldığında, programın güncellenmesinin kitaplardaki bu eksikliklerin giderilmesi için bir fırsat olacağı düşünülmektedir. 2024 programı tema yaşantıları aracılığıyla hangi sınıf düzeyinde hangi okuryazarlık becerisinin kazandırılacağına ilişkin daha net ifadeler barındırmaktadır. Bu kapsamda dijital okuryazarlık becerisinin sınıf

seviyesi ve temalara göre dağılımları incelendiğinde bu becerinin her sınıf düzeyinde işleneceği görülmektedir. Bu yönüyle 2024 programının 2019 programına göre dijital okuryazarlık becerisinin kazandırılması açısından daha ayrıntılı ve yetkin bir program olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçla aynı doğrultuda Memiş ve Kalyoncu'nun (2024) yaptığı çalışma sonucunda, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kıyasla sayfa sayısı olarak da daha fazla ve kapsamlı olduğu, daha çok temaya, metin türüne, programlar arası bileşene ve sınıf düzeylerinde öğrenme çıktısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca söz konusu çalışmada, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, farklılaştırma faaliyetleri; üretim, dinleme/izleme ve okuma atölyeleri güncel programın yeni başlıkları olarak belirtilmiştir.

2019 ve 2024 yılında yayımlanan öğretim programlarında yer alan dijital okuryazarlıkla ilgili kazanımlar ve öğrenme çıktıları araştırmanın son başlığı olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıf aşamasına yönelik incelenmiştir. "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" kapsamında hazırlanan yeni programda yapılan değişikliklerden biri de 2019 programında kazanım olarak ifade edilen kavramların, 2024 programında öğrenme çıktısı şeklinde ifade edilmesidir. Buna göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin sonuçlara bakıldığında dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkili kazanımların dağılımında en fazla okuma becerisi, ardından ise yazma becerisi ön plana çıkmıştır. Bunun yanında dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımların dijital okuryazarlık becerileri bağlamında dağılımının oldukça az ve sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Buna karşın 2024 programında dil becerilerine göre daha dengeli bir dağılım olduğu belirlenmiştir. Güncel programda en sık dinleme/izleme becerisine yönelik öğrenme çıktısı mevcutken bunu konuşma, yazma ve okuma becerilerine ait öğrenme çıktıları takip etmektedir. İki program arasındaki bir fark da eski programda dijital okuryazarlık becerisine ilişkin kazanımların okuma becerisinde toplanmış olmasıdır. Buna karşın yeni programda en az sıklığın okuma becerisinde olduğu görülmüştür. Ancak bir becerinin anlama ve anlatma becerilerinde dengeli bir şekilde yer alması onu günlük hayatta kullanabilmek için daha yararlı olacaktır. Ayrıca güncel programda dört becerinin toplamına bakıldığında da dijital okuryazarlıkla ilişkili öğrenme çıktılarına nicelik olarak daha sık yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla 2024 programının bu konuda daha yetkin olduğu ifade edilebilir. Nitekim çağdaş programlarda, öğrencilerin yalnızca bilişsel yönlerine değil aynı zamanda becerileri hayatta işlevsel olarak kullanmalarına önem verilmektedir (Tonga ve Uslu, 2015; Trujillo Sáez vd., 2020). Bu yönüyle 2024 programının anlama ve anlatma süreçlerinde bu beceriyi işletmeye yönelik yaklaşımı olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir. Banaz (2024) tarafından 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık kavramları bakımından değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmada, programda dijital okuryazarlık kavramlarının yoğun olarak kullanıldığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Ülçay (2024) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin ele alındığı çalışmada, programlar eğitimdeki dönüşüm vizyonunu temsil etmesi, teknoloji entegrasyonu ve küresel rekabetçilikle öne çıkan kavramları içermesi bakımından eğitimde Türkiye'nin uluslararası arenada yarışını artırmaya ve öğrencilerin hayata daha hazırlıklı bir

biçimde yetişmesine olanak sağlayacağı ifade edilmiştir. Dolayısıyla 2024 programının teknolojiyi ve çağın gereksinimlerini gözeterek hazırlandığını söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilere dijital okuryazarlık becerisi kazandırılmasına yönelik hedeflerinin olduğu, bu hedeflerin programda yer alan temalara ve konulara yansıdığı, ayrıca öğrenme çıktılarının dil becerilerine göre dağılımında eski programa kıyasla değişiklikler olduğu, dijital okuryazarlıkla ilişkili öğrenme çıktılarının sayılarının artırıldığı, özellikle dinleme/izleme ve konuşma becerilerinde yeni programda daha çok işlendiği ve sayısının artırıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla 2024'te yayımlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, 2019'da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'na kıyasla dijital okuryazarlık becerisini daha ayrıntılı işlediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle program temel alınarak hazırlanacak olan kitapların dijital okuryazarlık becerisini nasıl işlediğinin tespiti, önceki kitaplarla kıyaslandığında yeni kitapların dijital okuryazarlık becerisini kapsama durumu, güncel program uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi gibi çalışmaların yapılması önerilmektedir. Söz konusu çalışmaların sonuçları güncel programın işlevselliği hakkında alandaki paydaşlara sağlıklı veriler sunacaktır.

Kaynakça

- Abbas, J. (2021). Crisis management, transnational healthcare challenges and opportunities: The intersection of COVID-19 pandemic and global mental health. *Research in Globalization*, 3, 100037. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2021.100037>
- Akın, E., Akın, İ. ve Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65.
- Alberta Education. (2022). *ECS [Early Childhood Services] to grade 12: Guide to education*. 2021–2022. <http://open.alberta.ca/publications/1496-7359>.
- Aldemir, A. (2010). *Halk kütüphanelerinde bilgi okuryazarlığı uygulamaları ve Türkiye için bir model önerisi* [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü]. Hacettepe Üniversitesi.
- Anthony, B., Kamaludin, A., Romli, A., Raffei, A. F. M., Phon, D. N. A. L. E., Abdullah, A., & Ming, G. L. (2022). Blended learning adoption and implementation in higher education: A theoretical and systematic review. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(2), 531–578. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09477-z>
- Avrupa Komisyonu. (2018). *Key competences for lifelong learning: A European reference framework*. Publications Office of the European Union. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>
- Aytaş, G., ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bakır, E. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık seviyelerinin dijital vatandaşlık alt boyutlarına göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Okuryazarlık Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290.
- Barrett, G. F., & Riddell, W. C. (2019). Ageing and skills: The case of literacy skills. *European Journal of Education*, 54(1), 60-71.
- Bertiz, Y. ve Baltacı, Ş. (2023). Eğitim teknolojilerinde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılmış çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 13(2), 352-372.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Calvo, S., Lyon, F., Morales, A., & Wade, J. (2020). Educating at scale for sustainable development and social enterprise growth: The impact of online learning and a massive open online course (MOOC). *Sustainability*, 12(8), 3247. <https://doi.org/10.3390/su12083247>
- Canchola-Gonzalez, J. A., & Glasserman Morales, L. D. (2020). Digital fluency concept: A systematic review of literature 2010–2020. *Texto Livre-Linguagem E Tecnologia*, 13(3), 25–46. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25087>.
- Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J., Wiek, A., Cohmer, S., & Laubichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368–376. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.207>
- Ciampa, K., Wolfe, Z. M., & Bronstein, B. (2023). ChatGPT in education: Transforming digital literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(3), 186-195.
- Çakmak, E. (2013). Kil tabletten-tablet bilgisayara okuryazarlık. E. Gençtürk ve K. Karatekin (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* içinde (ss. 2-20). Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, E. ve Çelik, O. T. (2023). Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(239), 1913-1944.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. John Wiley & Sons.
- Direkci, B., Akbulut, S. ve Şimsek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797–813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>.
- Direkci, B., Şimşek, B. ve Uygun, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 3(1), 34-49.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1): 93-106
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy* (p. 1). Wiley Computer Publishing.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE.
- Günay, G. ve Özden, M. (2022). Dijital okuryazarlık becerisi ve ana dili eğitimi çerçevesinde dijital okuryazarlığa ilişkin öğrenci ve akademisyen algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 163-183.
- Hanell, F. (2018). What is the “problem” that digital competence in Swedish teacher education is meant to solve?. *Nordic Journal of digital literacy*, 13(3), 137-151.
- Haugsbakk, G. (2013). From Sputnik to PISA shock-New technology and educational reform in Norway and Sweden. *Education Inquiry*, 4(4), 23222.
- Hopfenbeck, T. N., Lenkeit, J., El Masri, Y., Cantrell, K., Ryan, J., & Baird, J. A. (2018). Lessons learned from PISA: A systematic review of peer-reviewed articles on the programme for international student assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 333-353.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Husna, N., Zulfahita, Z., Mulyani, S., & Rahman, S. (2020). Reading literacy, mathematical literacy, and self-confidence of junior high school students in Singkawang. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 5(2), 253-262.
- Kapuler, D. (2014). Top 100 Sites and Apps of 2014. Web: <http://www.techlearning.com/contests/0007/100-web-toolsapps-of-2014/68928> adresinden 8 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Koç Akran, S. (2018). Y kuşağından Z kuşağına geçişte STEM eğitimi. T. Yazıcı ve O. Hayırlı (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında akademik çalışmalar içinde* (ss. 27-40). Gece Kitaplığı.
- Marín, V. I., & Castaneda, L. (2023). Developing digital literacy for teaching and learning. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1089-1108). Springer Nature.
- Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı’nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12 (2), 176-199.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 109-120. <https://doi.org/10.29228/kesit.40368>

- Nett, U. E., Goetz, T. & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49- 59, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- Nichols, T. P., & Stornaiuolo, A. (2019). Assembling “digital literacies”: Contingent pasts, possible futures. *Media and Communication*, 7(2), 14-24.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2019). *OECD skills strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing. Web: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/9789264313835-en.pdf adresinden 1 Mayıs 2024 tarihinde alınmıştır.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(4).
- Özdemir, O. (2021). Dijital okuryazarlık. Kolaç, E. ve Dal, S. (Ed.), *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (s. 694-737). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özel, N. (2013). *Araştırma görevlilerine bilgi ve iletişim teknolojileri bağlamında bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özer, M. (2019). Reconsidering the Fundamental Problems of Vocational Education and Training in Turkey and Proposed Solutions for Restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji*, 39(2), 1-19.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third Edition). Sage Publications.
- Polat, Y., Deniz, K., ve Kurtul, K. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli bağlamında Türkçe alan becerileri. *Millî Eğitim*, 53(241), 473-498. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309211>
- Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., Garivaldis, F., Lodge, J. M., & Mundy, M. E. (2017). Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: An integrative review. *Frontiers in Education*, 2, 00059. <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00059>
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim teknolojisi kuram ve uygulama*, 7(1), 180-199.
- Shara, A. M., Andriani, D., Ningsih, A. W., & Shinoda, K. (2020). Correlating reading literacy and writing literacy in Junior High School Pematangsiantar. *Journal of English Education*, 5(2), 72-85.

- Sur, E. (2022). Okuryazarlık kavramı ve Türkiye’deki okuryazarlık araştırmaları üzerine bir inceleme. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 445-467.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. MEB.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. MEB.
- Tonga, D., ve Uslu, S. (2015). Sosyal bilgiler dersinde kazanım-değer ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 91-110.
- Trujillo Sáez, F., Segura Robles, A., & González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación educativa*.
- Türk Dil Kurumu. (2024). Güncel Türkçe sözlük. Web: <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 1 Ocak 2024 tarihinde alınmıştır.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-77.
- Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 383-410.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

In recent years, with the rapid progress in the use of digital technology, it is seen that technology-supported education systems and teaching methods are at the forefront in educational practice. Considering that accelerating pace of digital transformation and the increasing amount of time students spend in digital environments , it is thought that it is essential for the current curricula to place greater emphasis on digital literacy skills. Accordingly, in this study, it is aimed to compare the 2019 Turkish Curriculum and the 2024 Secondary School Turkish Curriculum in the context of digital literacy skills and to determine the reflections of this skill on the basic components, themes and subjects, achievements and learning outcomes of the programs. Within the scope of this purpose, the research was conducted with a descriptive qualitative method. In the study, the Turkish Language Curriculum published in 2019 and the Secondary School Turkish Language Curriculum published in 2024 by the Turkish Ministry of National Education, Board of Education and Board of Education were examined and evaluated. The data of the study were analyzed by content analysis technique. In the process of data analysis, the definition and process components of the concept of digital literacy in the Common Text of Curricula prepared by the Turkish Ministry of National Education, Board of Education and Board of Education in 2024 were analyzed.

As a result of the analysis, it was seen that the concept of digital literacy was included in both programs, but the Secondary School Turkish Curriculum published in 2024 included digital literacy skills in more detail compared to the Turkish Curriculum published in 2019. In addition, it was concluded that literacy skills are among the basic components of the 2024 program, and digital literacy skills have found a wider place in this context. When the themes and topics related to literacy in the two programs were examined, it was determined that this skill was included in both programs. In the 2019 program, it was observed that explanations about digital literacy were included in the subject suggestions of three themes, namely “reading culture”, “communication” and “science and technology”. In the 2024 program, it is seen that digital literacy is covered in a total of fifteen themes, including three themes in 5th grade, five themes in 6th grade, four themes in 7th grade, and three themes in 8th grade. Thus, as a result of the research, it was determined that the current program is more qualified in terms of both frequency and distribution to grade levels in terms of theme and subject distribution. In addition, in the 2019 program, elements related to digital literacy skills were included only in elective themes. Therefore, it was concluded that there is no clear data on which grade level digital literacy skills will be acquired. In addition, while the digital literacy skill is conceptually prominent in the themes and topics of the current program, it is mentioned more indirectly in the old program. Looking at the 2019 Turkish Curriculum's distribution according to language skills, it was determined that reading and then writing skills came to the forefront in the achievements related to digital literacy skills, while the distribution of achievements for listening/watching and speaking skills was quite limited. On the other hand, it was determined that there is a more balanced distribution according to language skills in the 2024 program. In this respect, it can be said that the 2024 program is a more competent program in terms of gaining digital literacy skills than the 2019 program. As

a result, it has been determined that the Secondary School Turkish Course Curriculum (2024) has goals for students to gain digital literacy skills, these goals are reflected in the themes and topics in the program, and there are changes in the distribution of learning outcomes according to language skills compared to the old program, the number of learning outcomes related to digital literacy has been increased, especially in listening / monitoring and speaking skills. Therefore, it was concluded that the Secondary School Turkish Curriculum published in 2024 covers digital literacy skills in more detail compared to the Turkish Curriculum published in 2019. Based on the findings of the study, it is recommended to conduct studies such as determining how the books to be prepared based on the program process digital literacy skills, the coverage of digital literacy skills in the new books compared to the previous books, and a comparative study of students' digital literacy levels after the current program is implemented. Such studies would provide valuable insights for stakeholders regarding the functionality and effectiveness of the 2024 program.

THE USE OF METADISCOURSE MARKERS IN L2 TURKISH OPINION TEXTS BY NATIVE ALBANIAN STUDENTS

Research Article

Ruhan GÜÇLÜ*

Received: 23.11.2024 | Accepted: 22.05.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: Metadiscourse is widely recognized as a fundamental rhetorical device in discourse construction, playing a key role in organizing and shaping persuasive texts, especially in the context of second language (L2) learning and teaching. In recent years, notable progress has been made in studies on metadiscourse in teaching Turkish as a second language. However, research on metadiscourse use in various L2 contexts, particularly in academic and opinion-based writing, remains limited. This study investigates the use of metadiscourse in opinion texts written by Albanian students learning Turkish as a second language, employing Hyland's Interpersonal Model of Metadiscourse as the analytical framework. Employing AntConc 4.2.0 for corpus analysis and Log-likelihood statistics, the study reveals that native Albanian students frequently use metadiscourse markers in their L2 texts to present their opinions within an organized discourse and engage readers throughout the text, with a notable inclination to use interactional elements. Transitions and self-mentions are the most commonly used metadiscourse categories, indicating students' efforts to maintain a logical flow and personal engagement in their texts. However, the relatively lower use of evidentials and endophoric markers suggests a need for greater emphasis on these elements to enhance the quality of academic writing. The results are expected to help syllabus designers and educators develop specialized pedagogical strategies to improve students' academic writing and communication skills in Turkish.

Keywords: Interactional categories, interactive categories, L2 Turkish opinion texts, metadiscourse, native Albanian students.

ANA DİLİ ARNAVUTÇA OLAN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN YAZILAN D2 TÜRKÇE GÖRÜŞ METİNLERİNDE ÜSTSÖYLEM BELİRLEYİCİLERİNİN KULLANIMI

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 23.11.2024 | Kabul Tarihi: 22.05.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Üstsöylem, söylem oluşturma sürecinde temel bir retorik araç olarak yaygın biçimde kabul edilmekte ve özellikle ikinci dil (D2) öğretimi ile öğrenimi bağlamında ikna edici metinlerin düzenlenmesi ve şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Son yıllarda, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde üstsöylem çalışmaları önemli ilerleme kaydetmiştir. Ancak, özellikle akademik ve görüş yazıları gibi farklı D2 bağlamlarında üstsöylem kullanımına dair araştırmalar hâlâ sınırlıdır. Hyland'ın Kişilerarası Üstsöylem Modelini çözümsel çerçeve olarak kullanan bu çalışma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen Arnavut öğrencilerin yazdığı metinlerde üstsöylem kullanımını incelemektedir. Çalışmada, metin çözümlemesi için AntConc 4.2.0 ve Log-olabilirlik istatistiği kullanılmıştır. Veri çözümlemesi, ana dili Arnavutça olan öğrencilerin ikinci dil olarak Türkçede yazdıkları metinlerde üstsöylem unsurlarını ve görüşlerini düzenli bir söylem çerçevesinde ortaya koymak ve okuyucuyla metin boyunca etkileşim kurmak için sıklıkla kullandıklarını; özellikle alıcı odaklı etkileşimli unsurları kullanmaya eğilimli olduklarını göstermektedir. Mantıksal bağlayıcılar ve kendinden söz etme unsurları, öğrencilerin metinlerinde mantıklı bir akış sağlama ve kişisel etkileşimi sürdürme çabalarını yansıtan en yaygın üstsöylem ulamları olarak belirlenmiştir. Öte yandan, tanıtlayıcı ve metin içi belirleyicilerin daha az kullanılması, akademik yazının niteliğini geliştirmek için bu belirleyicilere daha fazla vurgu yapılması gerektiğini göstermektedir. Elde edilen sonuçların, müfredat geliştiricilere ve öğretmenlere, öğrencilerin akademik yazma becerilerini ve Türkçedeki genel iletişim yeterliklerini destekleyecek özelleştirilmiş pedagojik stratejiler geliştirmede rehberlik etmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alıcı odaklı etkileşimli ulamlar, ana dili Arnavutça olan öğrenciler, bilgi odaklı etkileşimli ulamlar, D2 Türkçe görüş metinleri, üstsöylem.

* Asst. Prof. Dr.; Gaziantep University, Department of English Language and Literature; gucluruhan@gmail.com
0000-0002-2748-8363

Introduction

Metadiscourse is an essential linguistic element that helps readers understand a text, ensuring clarity and coherence. Researchers have described it in diverse ways, focusing on different aspects of its communicative function.

According to Dahl (2004, p. 1811), metadiscourse signifies “the writer’s acknowledgement of the reader”, emphasizing its role in establishing a connection between the writer and the audience. Vande Kopple (2012, p. 37) describes it as “metatalk or metacommunication”, highlighting the writer’s observations or reflections regarding their writing. Ädel (2006, p. 2) defines metadiscourse as “discourse about the evolving discourse or the writer’s explicit commentary on his/her ongoing text”, which underlines its dynamic and self-reflective characteristics. Bunton (1999, p. 27) characterizes metadiscourse as “references to the writer’s awareness in structuring the text to help readers grasp its intended organization”, highlighting its significance in textual design. Likewise, Hyland (2000, p. 109) refers to metadiscourse as “linguistic tools used to arrange discourse or express the writer’s perspective on its content or audience”, noting its organizational and evaluative aspects. In addition, Hyland (1996) recognizes metadiscourse as an essential rhetorical element in persuasive writing, underscoring its power to sway and persuade the audience. These varying definitions reveal that while scholars agree on metadiscourse’s role in structuring and directing the text, they differ in their focus on elements such as relationship-building, self-awareness, organization, and persuasion.

Overall, metadiscourse markers (MDMs) serve as tools that facilitate interaction between writers and readers in academic discourse (Hyland & Tse, 2004). They are crucial for making academic texts more accessible to readers and are recognized for enhancing the overall quality of scholarly writing (Karimi et al., 2017). MDMs guide readers through the logical structure of the text, signalling relationships between ideas and establishing a meaningful connection between the writer and the reader. With the effective use of metadiscourse markers, the quality of academic texts can be improved (Letsoela, 2014).

Metadiscourse has been classified by various scholars, including Williams (1982), Dafouz-Milne (2003), Hyland (2005), Mauranen (1993), Hyland and Tse (2004), and Ädel (2006, 2010), which enhances our understanding of its role in texts. Notably, Hyland’s (2005) taxonomy of metadiscourse is widely recognized as one of the most comprehensive and reliable frameworks in the field (Alavinia & Zarza, 2016; Ebrahimi, 2018). It categorizes metadiscourse into two main dimensions: interactive and interactional. Table 1 presents Hyland’s model, providing explanations and illustrative examples for each subcategory.

Table 1

Hyland’s Interpersonal Model of Metadiscourse (Hyland, 2005, p. 49)

Category	Function	Example
Interactive	Help to guide the reader through the text	
Transitions	Express semantic relation between main clauses	And, in addition, but, consequently
Frame markers	Refer to discourse acts, sequences, or text stages	Finally, to conclude, my purpose is
Endophoric markers	Refer to information in other parts of the text	Noted above, see Fig., in Section 2

Evidentials	Refer to source of information from other texts	According to X, (Y, 1990), Z states
Code-glosses	Help readers grasp the meanings of ideational material	Namely, e.g., such as, in other words
Interactional	Involve the reader in the text	Resources
Hedges	Withhold the writer's full commitment to the proposition	Might, perhaps, possible, about
Boosters	Emphasize force or writer's certainty in proposition in fact / definitely / it is clear that	In fact, definitely, it is clear that
Attitude Markers	Express writer's attitude to pro-position	Unfortunately, I agree, surprisingly
Engagement Markers	Explicitly refer to or build a relationship with the reader	Consider, note that, you can see that
Self-Mentions	Explicit reference to author(s)	I, we, my, our

As shown in Table 1, interactive MDMs such as transitions, frame markers, endophoric markers, evidentials, and code-glosses facilitate writer-reader interaction by guiding readers through the logical flow of arguments and providing evidence to support claims. On the other hand, interactional MDMs, including hedges, boosters, attitude markers, engagement markers, and self-mentions, establish the writer's stance, engage the reader, and soften the certainty of assertions.

The use of these MDMs spans various academic contexts, including research articles (e.g., Çapar, 2014; Eghtesadi & Navidinia, 2009), book reviews (e.g., Junqueira & Cortes, 2014), student writing (e.g., Akbaş, 2014; Lee & Deakin, 2016), textbooks (e.g., Bogdanović, 2014; Guziurová, 2017), master's theses (e.g., Ozdemir & Longo, 2014; Soyşekerçi et al., 2022), and doctoral dissertations (e.g., Kondowe, 2014; Köroğlu, 2018).

Over the past decade, research on metadiscourse analysis in second language (L2) academic writing has increased (e.g., Bax et al., 2019; Burneikaitė, 2008; Castillo-Hajan et al., 2019; Hawkey & Barker, 2004). Hyland (2000) emphasized the value of using metadiscourse (MD) in L2 writing for several reasons: it provides context, enhances persuasiveness, improves retention, increases clarity and coherence, educates readers on subjective truth interpretation, and reveals the writer's attitude. Thus, understanding metadiscourse in academic writing presents specific challenges for learners of a second language, but is crucial for achieving clarity and coherence in their writing. The studies conducted by Cubukcu (2017), Lee and Deakin (2016), and Simin and Tavangar (2009) demonstrate that successful essays often include more MD markers, suggesting a link between these markers and the writing performance of ESL students. Similarly, Intaraprawat and Steffensen (1995) examined metadiscourse in persuasive essays written by ESL university students and found that the better essays employed a broader range of metadiscourse features within each category compared to the weaker essays. The authors suggest that proficient writers recognize their readers' needs and adeptly apply strategies to enhance the accessibility and consideration of their texts. These studies consistently emphasize the role of metadiscourse in improving L2 academic writing and identifying areas for ESL writers' development.

Regarding the L2 Turkish context, previous studies primarily focused on grammatical accuracy, coherence, cohesion, and structural organization in student writing across various academic levels and topics (e.g., Ak Başoğlu & Can, 2014; Bayrakdar & Dilidüzgün, 2024; Boylu et al., 2017; Çerçi et al., 2016; Demiriz & Okur, 2019; Güler & Eyüp, 2016;

Kartallıoğlu & Topuzkanamış, 2021; Seyedi, 2019; Yağmur Şahin et al., 2013). Few studies have explored the use of MDMs in L2 Turkish texts (e.g., Esmer, 2018; Kurudayıoğlu & Çimen, 2020). Esmer (2018) analyzed 30 argumentative persuasive texts written by foreign students studying at the Mersin University Turkish Application and Research Center at B2 and C1 proficiency levels on various topics. The findings revealed that students learning Turkish as a foreign language were unable to effectively use metadiscourse markers in their texts, which hindered their ability to produce well-structured persuasive writing. Similarly, Kurudayıoğlu and Çimen (2020) investigated the use of metadiscourse in the abstracts of 20 students who had taken an Academic Turkish course at the B2 level. Their study showed that the students were unable to use interactive metadiscourse markers effectively in their abstracts. These studies demonstrate that students learning Turkish as a foreign language struggle to effectively use metadiscourse markers in their texts, which affects their ability to produce well-structured and coherent academic writing. Despite their valuable contributions to the literature, a significant gap in research remains concerning a comprehensive analysis of MDMs that covers all items within the main categories and subcategories in L2 Turkish student writing, both qualitatively and quantitatively. This gap is especially noticeable in research on foreign students learning Turkish who share the same native language. In this regard, the present study will also contribute to the literature by investigating L2 Turkish texts written by native Albanian speakers.

1. Aim of the Study

This study investigates how Albanian learners of Turkish use MDMs in their opinion texts, focusing on interactive categories such as transitions, frame markers, endophoric markers, evidentials, and code-glosses, as well as interactional categories including hedges, boosters, attitude markers, self-mentions, and engagement markers.

Through an in-depth analysis of all the main and sub-categories of the MDMs, the researcher aims to shed light on the role of MDMs in academic writing proficiency and raise awareness of their essential importance in language teaching. The research questions examined in this study are:

1. What are the metadiscourse markers and their frequencies in L2 Turkish opinion texts written by native Albanian students?
2. Is there a statistically significant difference in the overall frequency of interactive and interactional metadiscourse markers in L2 Turkish opinion texts written by native Albanian students?

This article is structured as follows: Section 2 outlines the methodology employed in the study, detailing the participants, materials, data collection procedures, and data analysis methods. Section 3 presents the findings and discussion concerning the occurrences and frequencies of metadiscursive items within the corpus. It also includes a comparative analysis of the overall use of interactive and interactional categories. The final section provides concluding remarks, discussing areas for improvement and the implications of the

findings to enhance the teaching and learning of academic Turkish writing, with a focus on metadiscourse instruction and practical strategies.

2. Research Methodology

2.1. Participants

The study involved 30 native Albanian university students aged between 20 and 28 years from the Department of Turkology at the University of Prishtina in Kosovo. They are enrolled in the Language Center within the Faculty of Philology, where they study Turkish at proficiency levels B2 and C1.

2.2. Materials

This study examined thirty opinion texts written by students who were required to compose a text of at least 170 words on the topic, “If you were to give a message to the world, what would it be?” within approximately 90 minutes. The topic was selected based on the teachers’ expert opinions.

The rationale for selecting an opinion text as the model of exposition lies in its widespread use in various educational contexts, as it serves as a traditional structure that allows for the clear articulation of arguments and viewpoints. More specifically, opinion texts exhibit distinct genre properties in which the writer conveys their thoughts, beliefs, or feelings on particular subjects, often supported by reasons and evidence to persuade readers and engage with the audience while addressing opposing viewpoints and using linking words (Ingebrand, 2016). These properties make them an ideal context for studying metadiscourse, as they naturally promote the effective application of such strategies.

2.3. Data Collection

At the end of the 2024-2025 academic year, data were collected using a non-random sampling approach, specifically through availability sampling. During this process, the researcher received support from the students’ Turkish language instructor in identifying and recruiting participants for the study, taking into account their availability and suitability. Before their involvement, all participants provided voluntary, informed consent, ensuring their willingness to participate in the research. Additionally, this study has been approved by the Ethical Committee of Social and Human Sciences Research and Publication Ethics at Gaziantep University (Gaziantep University Rectorate, Date: 04.11.2024, Meeting no:18).

2.4. Data Analysis

This study employs a mixed-methods approach, integrating qualitative and quantitative methodologies to examine metadiscourse in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students, comprising a total of 4,568 words.

The analysis begins with a qualitative investigation, concentrating on identifying metadiscourse markers based on the contextual rhetorical functions underlying their usage, utilizing AntConc 4.2.0 software and manual analysis. To systematically identify and categorize MDMs, Hyland’s (2005) Interpersonal Model of Metadiscourse was employed as the analytical framework. This model includes interactive markers such as transitions, frame

markers, endophoric markers, evidential markers, code glosses, and interactional markers, which consist of hedges, boosters, attitude markers, self-mentions, and engagement markers (see Table 1 for details).

This is followed by a quantitative examination to explore the frequency and distribution of each metadiscourse item across its categories. Additionally, the researcher used Log-likelihood statistics to compare the overall use of interactive and interactional categories to determine whether the difference is statistically significant.

All the texts collected were included in the data analysis because they were relevant to the topic. However, texts with misspellings (e.g., *gerçekten* “really” instead of *gerçeklen-*, incorrect form), subject-verb agreement errors (e.g., *düşünüyoruz* “we are thinking” instead of *düşünüyorum* “I am thinking”), or pronoun usage mistakes (e.g., *öylece* “in that way” instead of *böylece* “thus”) were excluded from the analysis. Such errors could lead to misclassification in the metadiscourse analysis, which relies on specific categories. To ensure analytical precision, only responses that were grammatically correct in Turkish and contextually appropriate were included. Although these errors may seem as unintentional mistakes rather than a lack of grammatical knowledge, the researcher analyzed the texts without making interpretations based on their writing style.

3. Findings and Discussion

This section consists of two main parts, each addressing the research questions in order. To answer the first research question, the following section provides a detailed analysis of metadiscourse usage in Albanian students’ L2 Turkish opinion texts, presenting occurrences of each metadiscourse category ordered from the most frequently used to the least. This thorough overview examines how these students employ various MDMs to structure their arguments and engage with their audience. By assessing the frequencies and applications of these markers, the discussion uncovers insights into the students’ writing practices, demonstrating their strengths and areas for improvement in their metadiscourse strategies.

3.1. The use of MDMs in L2 Turkish Student Opinion Texts

In a dataset of 30 opinion texts authored by Albanian learners of Turkish, 722 MDMs were identified within a total of 4,568 words. This corresponds to a frequency of about 0.16 MDMs per word, meaning that one metadiscourse marker appears every 6.37 words and accounts for roughly 15,8% of the total words., highlighting their important role in guiding readers and fostering writer-reader interaction in academic writing.

Data analysis revealed that all interactional categories, such as hedges, boosters, attitude markers, engagement markers, and self-mentions, along with nearly all interactive categories, including transitions, frame markers, endophoric markers, evidentials, and code-glosses, were present in the texts. Figure 1 displays the distribution of all metadiscourse categories in the corpus.

Figure 1

The Distribution of Interactive and Interactional Subcategories in the Overall Corpus

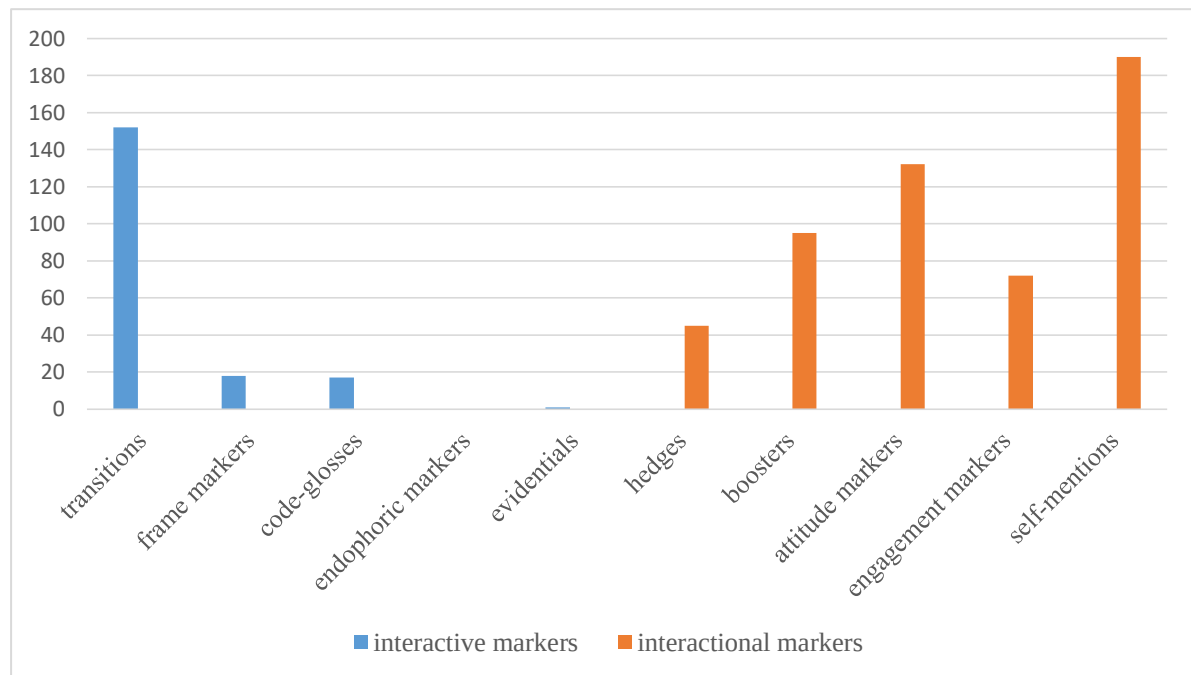


Figure 1, which displays metadiscourse categories in the writings of L2 Turkish students by Albanians, reveals distinct patterns in both interactive and interactional categories. Self-mentions are the most common interactional category, making up 26,49% of the total. This emphasizes students' strong tendency to share personal insights and to be present in their writing. Following this, attitude markers and boosters represent 17,99% and 13,94%, respectively, indicating that students aim to express their attitudes and support their arguments. On the other hand, the use of hedges and engagement markers within the corpus is lower, at 6,27% and 8,92%, yet they still help to improve the overall interactive quality of students' writing.

The analysis shows that transitions are the most common interactive markers, appearing at a rate of 21,05%, which suggests students' attempts to improve text coherence. Conversely, frame markers and code glosses are used less frequently, with evidentials showing the lowest occurrence among these categories. Additionally, it was observed that endophoric markers were absent from the students' writing. This might indicate that students either find it difficult to include these markers effectively, do not prioritise explicit textual organisation in their writing, or that this could be entirely due to genre features. Below, all instances of each interactive and interactional category identified in the corpus will be presented and discussed, along with possible reasons for the differing frequencies of each category, listed in descending order, starting with the interactional categories.

3.1.1. Self-mentions

In L2 Turkish student writing, self-mentions are the most commonly used interactional markers, revealing the distinct voice and involvement of Albanian students. This dominance

suggests that students are largely inclined to assert their identity and engagement in their writing, occurring at a rate of approximately 26.49 per 100 words across the entire corpus of metadiscourse. As shown in Table 2, self-mentions appeared in various forms, including first-person singular suffixes, pronouns, and conditionals, reflecting the students' proficiency in the Turkish language. Below is the list of self-mentions identified in the corpus.

Table 2

Frequency and Percentages of Self-mentions in L2 Turkish Opinion Texts

Self-mentions	Frequency	Percentage (%)
-(I)m, first-person singular verbal suffix (e.g. <i>istemiyorum</i> "I don't want")	82	43,16
-(I)m, first-person singular possessive suffix (e.g. <i>hedeflerim</i> "my aims")	51	26,83
-(I)m, first-person singular suffix with subordinating suffixes and possessive suffixes (e.g. <i>yaptığım</i> "what I did")	19	9,99
first-person singular pronoun, <i>ben</i> "I"	8	4,21
-(I)m, first-person singular possessive suffix (e.g. <i>kendimi</i> "myself")	4	2,11
first-person singular possessive pronoun, <i>benim</i> "my."	4	2,11
first-person singular verbal suffix with subordinating suffix (e.g. <i>büyüdüğümde</i> "when I grow up")	4	2,11
-(I)m, first-person singular nominal suffix (e.g. <i>insanım</i> "I am a person")	3	1,58
first-person singular conditional (e.g. <i>olsam</i> "if I were")	3	1,58
first-person singular reflexive pronoun with nominative case suffix, <i>kendi</i> "own"	3	1,58
first-person singular pronoun with accusative case suffix, <i>beni</i> "me"	3	1,58
first-person singular reflexive pronoun with dative case suffix, <i>kendime</i> "to myself"	2	1,05
first-person singular verbal suffix with the subordinating conjunction (e.g. <i>-diğim için</i> "because I did")	2	1,05
first-person singular pronoun with dative case suffix, <i>bana</i> "to me"	1	0,53
-(I)m, first-person singular possessive suffix with dative case suffix (e.g. <i>aklıma</i> "to my mind")	1	0,53
Total	190	100,00

As Table 2 reveals, Albanian students frequently used various forms of self-mention in their L2 Turkish texts. The frequent use of self-mentions, along with their diverse forms, suggests that students express their opinions personally and write their texts in accordance with the genre.

The most frequently used marker is the first-person singular verbal suffix *-(I)m*, found in phrases such as *istemiyorum* "I don't want", which appears 82 times, accounting for 43,16% of the total. This indicates a strong focus on personal voice and the writer's active presence in the text. Following this, the first-person singular possessive suffix *-(I)m*, found in examples such as *hedeflerim* "my aims" and *kendimi* "myself", is prominent, with 51 occurrences, representing 26,83% of the total. This emphasizes the students' tendency to express ownership or personal connection, reflecting their relationship to their goals and themselves. The first-person singular pronoun *ben* "I" appears 8 times, constituting 4,21% of the total, showing direct self-reference without any suffix. Other forms, such as *yaptığım* "what I did" and *bildiğim* "what I know", use the *-(I)m* suffix to convey specific actions or knowledge, accounting for 9,99% and 2,11%, respectively. Markers like *büyüdüğümde* "when I grow up"

and *-diğim için* “because I did” appear less frequently, contributing 2,11% and 1,05% to the total. These forms reflect various contexts but are relatively minor in the texts. Below is an example of self-mention in the first-person singular with a conditional suffix, extracted from the corpus.

- (1) *Bütün dünyaya bir mesaj verecek olsam hayallerinizden vazgeçmeyin olurdu.* “If I were to give a message to the whole world, it would be ‘Do not give up on your dreams.’”

In the example above, the self-mention reflects the speaker’s influence and authority over the message. It indicates that the advice is not merely a generic statement, but rather something in which the speaker is personally engaged and wishes to share with the audience.

In Turkish, an agglutinative language, personal suffixes like *-Im* “I” and *-Iz* “we” are integral to verbs. Although Albanian is less agglutinative, it also employs personal suffixes such as *-j* “I” and *-jmë* “we”, which similarly influence the frequency of self-mentions (Camaj, 1984; Koleci & Turano, 2011). Accordingly, it can be asserted that the morphological features of the Turkish language facilitate the seamless integration of self-mentions, while the suffixes of Albanian contribute to self-mentions, although to a lesser extent.

Another possible reason for the high use of self-mentions could be attributed to genre properties, considering that opinion texts present the writer’s viewpoint on a topic and aim to persuade the reader to agree by supporting their opinions (Oshima & Hogue, 1988). Hyland (2008) also found that self-mentions are prevalent in student writing, indicating the writer’s engagement with the material. This argument may also explain why Albanian students employed self-mentions only to refer to themselves explicitly, as shown in Table 2. Although they have learnt to use passive construction in Turkish, the students did not include any implicit self-reference in their texts. This could arise from the opinion text genre promoting clear personal engagement or the influence of cultural preferences.

3.1.2. Attitude Markers

Albanian students frequently use attitude markers to express their stances and evaluative judgments. Their significant presence indicates that students often signal their evaluative stance, which can enhance engagement and clarity. Nevertheless, the excessive use of attitude markers may create a subjective tone that could detract from objectivity. By maintaining this balance, Albanian students can effectively employ attitude markers in their writing while preserving their academic rigour and persuasive power. Swales and Feak (2004) note that attitude markers are instrumental in conveying the writer’s opinions and stance, which is essential for engaging readers and establishing an authorial voice.

As Table 3 presents, the students expressed their subjective viewpoints and personal attitudes on the content through various realizations of attitude markers, such as attitudinal adjectives (e.g., *mükemmel* “perfect”), attitudinal verbs (e.g., *çabala-* “to strive”), attitudinal adverbs (e.g., *iyi şekilde* “in a good way”), and attitudinal nouns (e.g., *zorluk* “difficulty”). Below are all the occurrences of attitude markers in the corpus with their frequencies and percentages, listed from most to least frequently used.

Table 3

Frequency and Percentages of Attitude Markers in L2 Turkish Opinion Texts

Attitude Markers	Frequency	Percentage (%)
<i>iste-</i> “to want”	52	39,40
<i>inanılmaz</i> “unbelievable”	9	6,82
<i>mükemmel</i> “perfect”	8	6,06
<i>-maya çalış-</i> “to try to”	6	4,54
<i>önemli</i> “important”	5	3,78
<i>zorluk</i> “difficulty”	5	3,78
<i>büyük</i> “big”	4	3,03
<i>akılda kalıcı</i> “catchy”	3	2,27
<i>kolay</i> “easy”	3	2,27
<i>ilginç</i> “interesting”	3	2,27
<i>küçük</i> “small”	2	1,51
<i>güçlü</i> “strong”	2	1,51
<i>bence</i> “in my opinion”	2	1,51
<i>merak et-</i> “to be curious about”	2	1,51
<i>mutlu ol</i> “to get happy”	2	1,51
<i>değerli</i> “precious”	2	1,51
<i>mutlu</i> “happy”	1	0,76
<i>çaba harca-</i> “to make an effort”	1	0,76
<i>gelişigüzel</i> “random”	1	0,76
<i>güzellik</i> “beauty”	1	0,76
<i>güzel</i> “beautiful”	1	0,76
<i>en azından</i> “at least”	1	0,76
<i>kötü</i> “bad”	1	0,76
<i>unutulmaz</i> “unforgettable”	1	0,76
<i>duygusal</i> “sentimental”	1	0,76
<i>-dan etkilen-</i> “to be affected by...”	1	0,76
<i>çabala-</i> “to strive”	1	0,76
<i>yeterli</i> “sufficient”	1	0,76
<i>inşallah</i> “hopefully”	1	0,76
<i>zorlu</i> “tough”	1	0,76
<i>maalesef</i> “unfortunately”	1	0,76
<i>iyi şekilde</i> “in a good way”	1	0,76
<i>komik</i> “funny”	1	0,76
<i>garip</i> “strange”	1	0,76
<i>üzücü</i> “upsetting”	1	0,76
<i>komik</i> “funny”	1	0,76
<i>garip</i> “strange”	1	0,76
<i>üzücü</i> “upsetting”	1	0,76
Total	132	100,00

Data analysis of this study reveals that attitude markers are the metadiscourse category with the most varied instances in the corpus, with 38 different occurrences, as illustrated in Table 3. This indicates that Albanian students frequently use attitude markers to express their opinions and evaluations in L2 Turkish texts. The distinct properties of each category can account for the variations in their realizations. For instance, endophoric markers, which refer to previous or following parts of the text, have more constrained means of expression than attitude markers, which offer writers a wider range of linguistic forms to convey their stance.

The verb *iste-* “to want” is notably dominant, appearing in 39,40% of attitude marker occurrences, suggesting that Albanian students rely heavily on conveying desire or intention

in their writing. This preference indicates their inclination to communicate their wishes and preferences. Evaluative adjectives such as *inanılmaz* “unbelievable” and *mükemmel* “perfect” are also frequently used, with occurrences of 6,82% and 6,06%, respectively. Their frequent use indicates a tendency to emphasize the extremity or quality of their opinions, reflecting a pattern of strong evaluative statements. In contrast, verbs such as *-maya çalış-* (“to try to”) are used moderately, appearing 4,54% of the time, showing that while efforts and actions are discussed, they are less central than evaluative terms. Below, you can see an example of an attitude marker found in the corpus.

(2) *Dünyada insanların daha nazik ve anlayışlı olmasını isterim.* “I **would like** people in the world to be more kind and understanding.”

The sentence (2) conveys a strong personal desire for a specific outcome through the use of *iste-* “(to) want to”, which emphasizes the student’s wish for a change in the behaviour of people in the world. Hyland (2005) argues that attitude markers pave the way for a more relatable and vivid writing style. In this regard, the attitude markers used by Albanian students in their L2 texts influence the tone and persuasiveness of their work.

3.1.3. Boosters

Data analysis reveals that boosters were frequently used in L2 Turkish texts written by native Albanian students. This may indicate a deliberate effort by the students to assert the importance and certainty of their statements.

The students also employed boosters to express certainty about their arguments, minimizing the potential for reader disagreement. This was achieved through various realizations such as universal pronouns (e.g., *her şey* “everything”), emphatics (e.g., *kesinlikle* “definitely”) and amplifiers (e.g., *hep* “always”). Table 4 presents the list of boosters used by Albanian students in their L2 Turkish opinion texts.

Table 4

Frequency and Percentages of Boosters in L2 Turkish Opinion Texts

Boosters	Frequency	Percentage (%)
<i>çok</i> “a lot”	20	21,05
<i>en</i> “the most”	19	20,00
<i>çok</i> “very”	11	11,57
<i>sadece</i> “only”	3	3,16
<i>hep</i> “always”	3	3,16
<i>bile</i> “even”	3	3,16
<i>her zaman</i> “every time”	3	3,16
<i>aslında</i> “actually”	3	3,16
<i>asla</i> “never”	2	2,11
<i>hiç</i> “none”	2	2,11
<i>o kadar ... ki</i> “so”	2	2,11
<i>hiçbir şey</i> “nothing”	2	2,11
<i>kesinlikle</i> “definitely”	2	2,11
<i>hatta</i> “even”	2	2,11
<i>tüm</i> “all”	2	2,11
<i>çok ama çok</i> “too much”	2	2,11
<i>elbette ki</i> “by all means”	1	1,05

<i>herkes</i> “everyone”	1	1,05
<i>her şey</i> “everything”	1	1,05
<i>hiç</i> “never”	1	1,05
<i>asıl</i> “principal”	1	1,05
<i>öncelikli</i> “primary”	1	1,05
<i>hiç kimse</i> “nobody”	1	1,05
<i>hiçbir zaman</i> “never”	1	1,05
<i>tabi</i> “of course”	1	1,05
<i>hele</i> “especially”	1	1,05
<i>öyle güzel</i> “so beautiful”	1	1,05
<i>ne olursa olsun</i> “whatever happens”	1	1,05
<i>her</i> “every”	1	1,05
<i>çok fazla</i> “too much”	1	1,05
Total	95	100,00

As shown in Table 4, the most common boosters are *çok* “a lot”, which appears 20 times and constitutes 21,05% of the total, and *en* “the most”, used 19 times and representing 20,00%. This may arise from their familiarity or effectiveness in expressing strong opinions, as these boosters function as amplifiers and serve as intensifiers, exaggerations, and overstatements. Moderately used boosters, such as *çok* “very”, which occurs 11 times and accounts for 11,57%, along with *sadece* “only”, *hep* “always”, *bile* “even”, *her zaman* “every time”, and *aslında* “actually”, each used 3 times and constituting 3,16%, reflect a balanced use of emphasis techniques. Less frequent boosters, including *asla* “never”, *hiç* “none”, *o kadar ... ki* “so”, *hiçbir şey* “nothing”, *kesinlikle* “definitely”, *hatta* “even”, *tüm* “all”, and *çok ama çok* “too much”, each appearing twice and making up 2,11%, show a diverse but less common use of these words.

Despite certain expressions functioning as boosters, which appear exclusively once in the entire corpus, such as *elbette ki* “by all means”, *herkes* “everyone”, *her şey* “everything” and “primary”, the use of a diverse array of boosters in the corpus illustrates proficiency in reinforcing arguments, conveying certainty, and asserting opinions with greater emphasis. Below is an example of a booster used in a sentence from L2 student texts.

(3) ***Her zaman*** pozitif düşünmek lazım. “One should **always** think positively.”

In example (3), *her zaman* “always” effectively amplifies the statement, emphasizing the significance and constancy of the advice. Vázquez Orta and Giner (2009) argue that boosters play a crucial role in amplifying the persuasive power of arguments. Thus, the boosters listed in Table 4 are believed to reinforce the arguments and help students convey a sense of confidence in their assertions while writing opinion text in Turkish as a second language.

3.1.4. Engagement Markers

The use of engagement markers in L2 Turkish texts indicates that Albanian students are attempting to engage the reader, consistent with Hyland’s (2005) observation that engagement markers help writers involve readers in discourse.

As Table 5 reveals, the students engage and involve readers in their writing through various realizations of engagement markers, such as inclusive we (e.g., *-(I)z*, *-(I)k*, first-person plural verbal suffixes (e.g., *...yapıyoruz* “we do ...”), reader pronoun (e.g., *-(I)n*, second-person

singular possessive suffix (e.g., *hedeflerin* “your aims”), directives (e.g., *-In(Iz)*, imperative suffix for second person plural) (e.g., *Belirleyin!* “Determine!”), and rhetorical questions (e.g., *...nelerdir?* “what are ... (they)?”). Table 5 presents the various realizations of engagement markers that Albanian students utilize in their L2 Turkish texts.

Table 5

Frequency and Percentages of Engagement Markers in L2 Turkish Opinion Texts

Engagement Markers	Frequency	Percentage (%)
<i>-(I)z, -(I)k</i> , first-person plural verbal suffixes (e.g. <i>...yapıyoruz</i> “we do ...”)	15	20,84
<i>-(I)mIz</i> , first-person plural possessive suffixes (e.g. <i>hayallerimiz</i> “our dreams”)	12	16,67
<i>-(I)n</i> , second-person singular possessive suffix (e.g. <i>hedeflerin</i> “your aims”)	10	13,89
<i>-(I)n</i> , second-person singular verbal suffix (e.g. <i>ulaşırsın</i> “you can reach”)	8	11,11
first-person plural reflexive pronoun (e.g. <i>kendimize</i> “to ourselves”)	4	5,56
first-person plural reflexive pronoun (e.g. <i>kendimizi</i> “ourselves”)	4	5,56
first-person plural verbal suffix with subordinating suffixes and possessive suffixes (e.g. <i>ilgilendiğimiz</i> ... “that we are interested in”)	4	5,56
<i>(-I)nIz</i> , second-person plural possessive suffix (e.g. <i>hedefleriniz</i> “your aims”)	3	4,17
second-person singular pronoun, <i>sen</i> “you”	2	2,78
second-person plural suffix with subordinating suffixes and possessive suffixes (e.g. <i>yaptığınız</i> ... “that you do”)	2	2,78
second-person singular suffix with subordinating suffixes and possessive suffixes (e.g. <i>hayal ettiğin</i> ... “that you dreamed”)	2	2,78
<i>-In(Iz)</i> imperative suffix for second person plural (e.g. <i>Belirleyin!</i> “Determine!”)	2	2,78
<i>-(y)ayIm</i> , imperative suffix first-person optative (e.g. <i>Anlatayım!</i> “Let me tell”)	1	1,38
first-person plural object pronouns (e.g. <i>bizi</i> “us”)	1	1,38
first-person plural reflexive pronoun (e.g. <i>kendimiz</i> “ourselves”)	1	1,38
rhetorical questions (e.g. <i>...nelerdir?</i> “what are (they)?”)	1	1,38
Total	72	100,00

As Table 5 illustrates, the most frequent markers are the first-person plural verbal suffixes (e.g., *yapıyoruz* “we do ...”), accounting for 20,84% of the text. Following closely are the first-person plural possessive suffixes (e.g., *hayallerimiz* “our dreams”), which comprise 16,67% of the text. Other engagement markers appear in various forms, such as first-person plural reflexive pronouns like *kendimizi* “ourselves”, second-person singular possessive pronouns (e.g., *hedeflerin* “your aims”), and second-person plural possessive suffixes (e.g., *hedefleriniz* “your aims”). This suggests that, even if the overall frequency of engagement markers is low, students prefer to engage readers in their texts by using a combination of direct and indirect strategies, creating a more interactive tone. Below is an example of engagement markers in a sentence extracted from the corpus.

(4) *Hayallerimizin peşine gitmek çok önemlidir.* “Chasing **our** dreams is very important.”

The first-person plural possessive suffixes, such as *-(I)mIz* “our”, directly involve readers, encouraging them to see themselves as part of the shared pursuit of dreams and fostering a sense of dialogue in reader interactions.

3.1.5. Hedges

Hedges are the least frequently used interactional markers in Albanian students' opinion texts when writing in L2 Turkish. This demonstrates that students rarely convey uncertainty or caution in their arguments, highlighting the need to express uncertainty or possibilities in academic writing.

Data analysis reveals that hedges appear in the texts through the use of pronouns (e.g., *insan* "human" as a mass noun), epistemic adverbs (e.g., *belki* "perhaps"), epistemic adjectives (e.g., *bazı* "some"), and epistemic modal suffixes (e.g., *-(y)Abil+-(A/I)r* "may PSB-AOR-3SG"). Table 6 presents a list of all occurrences of hedges, along with their frequencies and percentages, in L2 Turkish texts written by Albanian learners.

Table 6

Frequency and Percentages of Hedges in L2 Turkish Opinion Texts

Hedges	Frequency	Percentage (%)
<i>insanlar</i> "people"	9	20,00
<i>insan</i> "human"	8	17,79
<i>bazı</i> "some"	5	11,11
<i>gibi</i> "like"	4	8,89
<i>belki</i> "perhaps"	3	6,67
<i>birkaç</i> "a few"	3	6,67
<i>-dAn biri</i> "one of ..."	3	6,67
<i>bazen</i> "sometimes"	2	4,44
<i>-(y)Abil+-(A/I)r</i> "May PSB-AOR-3SG"	2	4,44
<i>herhangi bir</i> "anything"	1	2,22
<i>biraz</i> "some"	1	2,22
<i>mümkün</i> "possible"	1	2,22
<i>sanki</i> "as if"	1	2,22
<i>genelde</i> "usually"	1	2,22
<i>çoğu</i> "many"	1	2,22
Total	45	100,00

Table 6 shows that Albanian students use a variety of hedges in their L2 Turkish texts, reflecting different levels of caution and specificity in their writing. The most frequently used hedges are *insanlar* "people" and *insan* "human", which appear 9 and 8 times, respectively. Although these terms are not traditionally classified as hedges, their high frequency suggests that students often generalize or discuss broad categories, potentially softening the specificity of their arguments. Other hedges identified in the corpus, such as *bazı* "some", *gibi* "like", *belki* "perhaps", *birkaç* "a few", and *-dAn biri* "one of..." indicate caution, approximation and recognition of uncertainty. The sentence below illustrates an example of a hedge used in the corpus.

- (5) *Bazen pes etmek istiyoruz ama aynı zamanda pes edemiyoruz.* "Sometimes we want to give up but at the same time we can't."

In example (5), *bazen* "sometimes" softens the statement by introducing a degree of uncertainty. This softening effect renders the argument less absolute and more reflective of real-life complexities.

Until now, I have addressed the use of interactional markers in L2 Turkish student opinion texts written by native Albanian students. The findings and discussion will proceed with the use of interactive markers in L2 Turkish texts, starting with the most frequently used ones, presented in descending order.

3.1.6. Transitions

In the corpus of this study, transitions are the most frequently used interactive elements, indicating that students prioritize clear progression in opinion texts.

Data analysis shows that transitions were employed for various functions, such as signalling additive relations (e.g., *ve* “and”), causative relations (e.g., *-mAk için* “in order to”), and contrastive relations between stretches of propositions (e.g., *ama* “but”). This demonstrates the students’ ability to employ a diverse range of connectors to articulate different relationships between ideas. Table 7 displays the frequencies of transitions, ordered from the most to the least frequently used, in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students.

Table 7

Frequency and Percentages of Transitions in L2 Turkish Opinion Texts

Transitions	Frequency	Percentage (%)
<i>ve</i> “and”	52	34,21
<i>-mAk için</i> “in order to”	22	14,47
<i>ama</i> “but”	21	13,81
<i>-DIğI için</i> “because”	16	10,52
<i>çünkü</i> “because”	16	10,52
<i>ancak</i> “but”	4	2,63
<i>-(y)Ip</i> “and”	3	1,97
<i>hatta</i> “and”	3	1,97
<i>-mAktAnsA</i> “instead of...”	2	1,32
<i>-In yanısıra</i> “in addition/to”	1	0,66
<i>-mAk adına</i> “in an attempt to”	1	0,66
<i>hem ... hem de</i> “both... and...”	1	0,66
<i>yine de</i> “nevertheless”	1	0,66
<i>madem</i> “since”	1	0,66
<i>bu doğrultuda</i> “accordingly”	1	0,66
<i>ayrıca</i> “also”	1	0,66
<i>-A rağmen</i> “despite...”	1	0,66
<i>yalnızca... değil, aynı zamanda...</i> “not only... but also...”	1	0,66
“... but also...”	1	0,66
<i>-mAklA beraber</i> “as well as ...”	1	0,66
<i>hatta</i> “moreover”	1	0,66
<i>bunun dışında</i> “In addition”	1	0,66
Total	152	100,00

Table 7 illustrates the various transitions employed by Albanian students in their L2 Turkish texts, reflecting their linguistic abilities in strategically establishing logical connections between ideas. *Ve* “and”, for instance, stands out with a frequency of 52, indicating its prevalent use in linking related ideas throughout the texts. This high occurrence suggests its crucial role in maintaining coherence and logical progression, which is essential for guiding readers through complex arguments and discussions. Below is an example of the transitions used in the corpus:

- (6) “*Bu da çoğu insan ilişkilerinin soğuması **ve** bozulmasına neden oluyor.*” “This also causes many people’s relationships to cool down **and** deteriorate.”

In this sentence, the transition *ve* “and” connects and coordinates two related ideas or actions. It links the cooling and deterioration of relationships as parallel consequences resulting from the same or similar causes. The use of *ve* helps to emphasize that both outcomes, cooling and deterioration of relationships, occur concurrently or as a combined result of multiple factors. This cohesive use of transitions strengthens the logical flow of the sentence, ensuring clarity and coherence in expressing the cause-and-effect relationship within the context of interpersonal dynamics.

Transition markers are essential metadiscourse devices that facilitate understanding from the reader’s perspective (Basturkmen & Von Randow, 2014; Hyland, 2005) and sustain coherence and logical flow in academic writing. By effectively using transitions, Albanian students can organize their writing more logically and maintain a coherent flow of ideas.

The agglutinative structure of the Turkish language can be viewed as another factor that contributes to the frequent and effective use of transitions by Albanian students, as evidenced by suffixes such as *-Diğİ için* “because” and *-mAk için* “to...” The adaptation of Albanian students to the Turkish agglutinative structure is noteworthy. This adaptation demonstrates their linguistic flexibility and highlights their ability to leverage the structural features of Turkish to improve their writing and showcase their competence in Turkish academic writing. Similarly, other agglutinative languages, like Finnish and Hungarian, have also been observed to influence the frequent use of transitions in texts, ensuring textual coherence and guiding the reader’s understanding (Kalapos, 2024; Kasik, 1997).

3.1.7. Frame markers

Considering that frame markers organize discourse by guiding readers through the text, signalling sequences, shifting topics, and summarizing points, their relatively low frequency of use with a few realizations may indicate that students are still developing their skills in structuring their writing.

It was found that Albanian students used frame markers to indicate sequence (e.g., *öncelikle* “first of all”), to shift the topic (e.g., *-(y)sA/ise* “as for”), and to label text stages (e.g., *kısacası* “briefly”). Even though these markers are used infrequently, their usage reflects an awareness of the importance of clear text organization, which is essential for effective communication. Table 8 lists the frequencies of frame markers, ordered from the most to the least frequently used, in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students.

Table 8

Frequency and Percentages of Frame Markers in L2 Turkish Opinion Texts

Frame markers	Frequency	Percentage (%)
<i>-(y)sA/ise</i> “as for”	7	38,88
<i>ile ilgili</i> “in regard to”	5	27,77
<i>-dAn biri</i> “one of them”	2	11,11
<i>-A dair</i> “about”	1	5,56
<i>kısacası</i> “briefly”	1	5,56

<i>öncelikle</i> “first of all”	1	5,56
<i>konusunda</i> “about”	1	5,56
Total	18	100,00

As shown in Table 8, frame markers such as *-(y)sA/ise* “as for” and *ile ilgili* “regarding” appear most frequently in the corpus. These markers structure and organize information within the text, helping to clarify relationships between ideas, providing context, and guiding the reader through the logical flow of arguments, as in the example below.

(7) *Dünyaya verilecek mesaja gelince, her zaman pozitif düşünmek lazım demek istiyorum.* “As for the message to be conveyed to the world, I want to say that we should always think positively.”

The frame marker *-A gelince* “as for” in *Dünyaya verilecek mesaja gelince* “As for the message to be conveyed to the world”, as seen in example (7), helps transition to a new topic, clarifies the focus, and emphasizes the main point of the discussion.

The use of frame markers in L2 Turkish texts indicates that, while students understand the need for coherence and clarity, the low frequency of their use may be attributed to factors such as limited exposure to advanced writing techniques, a lack of confidence in using such markers effectively, or a greater reliance on alternative methods to achieve coherence, such as transitions.

In texts written in a second language, such as Turkish, mastering frame markers is essential for enhancing coherence and ensuring that complex ideas are conveyed effectively. In other words, these markers are essential for maintaining logical organization in the text, making it easier for readers to follow the writer’s thought process.

3.1.8. Code-glosses

As code-glosses are used less often, it suggests that students may be less willing to provide extra explanations or clarifications of terms and concepts in their writing. This finding could imply that Albanian students writing in L2 Turkish might assume their audience already understands the terms being used or may lack confidence in elaborating on concepts due to language proficiency limitations.

The analysis indicates that students used code-glosses to assist readers in understanding their intended meaning by reformulating it (e.g., *ya da* “or”) and providing examples (e.g., *gibi* “such as”). Table 9 shows the frequencies of code-glosses, listed from most to least frequently used, in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students.

Table 9

Frequency and Percentages of Code-glosses in L2 Turkish Opinion Texts

Code-glosses	Frequency	Percentage (%)
<i>ya da</i> “or”	6	35,30
<i>gibi</i> “such as”	3	17,65
<i>the use of paranthesis “()”</i>	3	17,65
<i>yani</i> “in other words”	2	11,76
<i>...diyebiliriz</i> “we can say that...”	1	5,88
<i>örneğin</i> “for example”	1	5,88

<i>mesela</i> “for example”	1	5,88
Total	17	100,00

As shown in Table 9, the frequent use of *ya da* “or” indicates a focus on presenting alternatives. However, the infrequent use of other essential code-glosses such as *örneğin* “for example” and *mesela* “for example” points to a potential area for improvement. This suggests that while Albanian students are proficient at presenting options and adding supplementary details, they could benefit from incorporating more explicit examples and rephrasing to enhance clarity and depth in their academic writing. Below is an example of a code-gloss within a sentence taken from the corpus.

- (8) *Asla evden küs olarak çıkmayın veya kavga ettikten sonra küs uymayın.* “Never leave the house on bad terms **or** stay upset after an argument.”

The code-gloss *veya* “or” in sentence (8) connects two related pieces of advice, providing clarity and emphasizing the importance of not leaving the house upset or remaining upset after an argument. It ensures the reader comprehends the full scope of the guidance being provided. By using code glosses, students attempted to convey their opinions clearly and persuasively, catering to a wider range of readers and their potential interpretations of the text.

3.1.9. Evidentials

Evidentials rank among the least frequently used interactive markers, suggesting that students may struggle to incorporate external evidence into their propositions. The analysis reveals that the only evidential used is *-A göre* “according to” as given in the sentence below.

- (9) *Efsanelere göre, aşk evrendeki en güçlü duygudur.* “**According to legends**, love is the most powerful emotion in the universe.”

The phrase *efsanelere göre* “according to legends”, exemplifies an evidential, which could more appropriately be termed a *metadiscoursal evidential* to distinguish it from the evidential/perfective *-miş* in Turkish. This explicitly states that the information is derived from myths. It indicates that the statement is based on traditional stories or myths rather than on empirical evidence or universally accepted facts.

The infrequent use of metadiscoursal evidentials can be attributed to the genre characteristics of student writing, where the emphasis often lies more on presenting ideas and arguments directly rather than rigorously supporting them with references or external sources. On the other hand, this low frequency indicates a potential challenge in effectively integrating sources into their writing. It may reflect a lack of familiarity with the conventions of citing and referencing sources, or they may not feel the need to refer to an idea that originates from another source outside the text, as this is primarily an opinion-based text. Nonetheless, these resources are not limited to citation forms, particularly those requiring specific information outside the text, such as the author-date format.

According to Yang (2013), there are various types of evidential metadiscourse markers, including lexicogrammatical expressions of reporting evidentials. These can be divided into verbal and non-verbal forms. Verbal markers often appear in structures such as “Author + year” (e.g., Hunston, 2000) or verb-based constructions like “X argues that” or “It is argued

that.” Other forms include passive constructions (e.g., “It has been revealed”) and “as” structures (e.g., “As indicated by...”). Non-verbal markers, on the other hand, consist of noun-based structures such as “fact that”, “observation that” or “claim that” as well as adjunct phrases like “according to X” “in X’s data” or “in X’s view.” Phrases such as “according to the literature”, “according to statistics” or even “according to legend” can also serve as evidentials. Therefore, metadiscoursal evidentials are not limited in a way that would prevent students from using them in opinion-based texts. These markers play a vital role in academic writing by signalling the source and nature of the information presented. They assist readers in interpreting the text accurately, improving the flow of information and making it more accessible and easier to follow.

3.1.10. Endophoric markers

The researcher has not found any instances of endophoric markers in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students. Their nonexistence may indicate a different perception of text organization, where such internal references are deemed unnecessary or understood implicitly without the need for specific markers. This suggests a potential area for improvement, as implementing endophoric markers could enhance the text’s coherence by clearly linking various parts of the discourse.

3.2. Comparative Analysis of Interactive and Interactional Categories

This section addresses the second research question by examining whether there is a significant difference in the overall use of interactive and interactional MDMs in the opinion texts of Turkish learners. Table 10 displays the overall frequency (per 100 words) and the log-likelihood results for the total use of interactive and interactional MDMs in the analyzed texts, based on the total corpus size (n= 4,568 words).

Table 10

Overall Frequency (per 100) and Log-likelihood Result of Total Use of Interactive and Interactional MDMs

Metadiscourse	Raw occurrences	F per 100 words	LL ratio
Interactive MDMs	188	4,11	+172,83
Interactional MDMs	534	11,69	

+ indicates overuse of interactional MDMs relative to interactive MDMs

As shown in Table 10, interactive MDMs occur 188 times, with a frequency of 4.14 per 100 words, while interactional MDMs appear 534 times, with a frequency of 11.56 per 100 words. The log-likelihood result is +172.83 ($p < 0,0001$), indicating a significant overuse of interactional MDMs compared to interactive ones. This suggests that Albanian students writing in L2 Turkish mainly use metadiscourse to engage the reader while expressing their attitudes and viewpoints, focusing more on content interaction than guiding the reader. This strategy may reflect a more personal and committed writing style, aiming to establish a direct and emotional connection with the audience.

A comparative analysis of interactive and interactional markers has revealed a notable deficiency in interactive markers, apart from transitions. Since these play a crucial role in

enhancing coherence and cohesion in academic writing, the limited use of markers such as frame markers, code glosses, endophoric markers, and evidentials indicates potential for development. Improving students' ability to incorporate these elements could significantly strengthen the logical flow and academic integrity of their work. As shown in Figure 1, the overuse of interactional markers is primarily due to the frequent use of self-mentions. This is followed by attitude markers and boosters; however, hedges and engagement markers are less frequently used. Raising awareness of the importance of consistently applying these markers could motivate students to employ them more regularly, leading to writing that is more engaging and oriented towards the reader. Overall, the findings suggest that teaching approaches should aim to increase students' use of both interactive and interactional markers to improve textual coherence and foster more effective academic writing skills.

Conclusion and Suggestions

This study investigates the role of metadiscourse in L2 Turkish opinion texts written by native Albanian students. By examining both the interactive and interactional aspects of metadiscourse based on Hyland's (2005) Interpersonal Model of Metadiscourse, this research provides a comprehensive examination of how Albanian learners of Turkish utilise these rhetorical devices to structure their opinion writing and engage with readers. The inclusion of nearly all categories within their texts emphasizes the significant role of metadiscourse in their writing.

Both quantitative and qualitative analyses reveal a high frequency of self-mentions and transitions, contrasting with the limited use of evidentials and endophoric markers. The prevalence of self-mentions reflects students' preference for personal engagement in their writing, which helps assert their opinions and strengthen their arguments. Turkish's agglutinative structure facilitates frequent use of self-mentions, as its language-specific nature significantly influences metadiscourse usage (e.g., Gai & Wang, 2022; Kafes, 2017; Zarei & Mansoori, 2011; Zhao & Wu, 2024). Although Albanian is inflected, it shares lexical similarities with agglutinative structures (Camaj, 1984; Newmark et al., 1982), which may affect how Albanian speakers produce metadiscourse in L2 Turkish. Similarly, Albanian students often employ transitions to enhance logical coherence, effectively connecting ideas and indicating relationships, thereby improving the clarity of their writing. The variety of suffixes functioning as transitions arises not only from the Turkish language's agglutinative structure but also from the genre-specific nature of metadiscourse (e.g., Bogdanović, 2014; Kawase, 2015; Kuhi & Mojood, 2014; Obeng et al., 2023). Conversely, the lesser use of evidentials and the absence of endophoric markers in this study could also be attributed to genre-specific characteristics, as opinion text writers do not typically require the extensive citations found in academic writing, such as those generally found in research articles. The results regarding the distribution of MDMs align with Mahmood et al. (2017), who examined genre-based opinion texts and previous L2 Turkish studies (Kurdayıoğlu & Çimen, 2020; Soyşekerçi et al., 2022; Şimşek & Erol, 2023), showing a noticeable dominance of self-mentions and transitions, with fewer evidentials and endophoric markers.

The comparative analysis shows that interactional categories were used significantly more often than interactive categories in L2 Turkish opinion texts written by Albanian students. It is clear from the data that the overuse of interactional markers correlates with the frequent use of self-mentions. These findings align with previous research on L2 writing and metadiscourse. Hyland (2004) observed that L2 writers often use interactional markers to engage with readers, emphasising personal involvement and stance-taking. Zarei and Mansoori (2011) noted that Iranian EFL learners used interactional MDMs more often than interactive markers. These studies consistently indicate that L2 writers tend to prioritise interactional markers, focusing on engaging readers and expressing the writer's stance. The findings of this study suggest that teaching strategies should focus on guiding students to use more interactive markers to enhance coherence in academic writing. In this context, increasing the use of frame markers, code glosses, endophoric markers, and evidentials could significantly improve coherence and the flow of the texts.

The findings reveal that metadiscourse markers in L2 Turkish students' opinion texts are unevenly distributed, with one type predominating. Therefore, it is essential to develop appropriate educational materials to ensure that learners of Turkish for academic purposes are exposed to and can effectively use these markers in both written and spoken communication. Nonetheless, even though some categories have a low frequency, they still show variation. In this context, different realizations of each metadiscourse marker should be included in instruction. For instance, frame markers can be used to announce goals (e.g., *bu metinde* "in this text"), endophoric markers can refer to previous or upcoming parts (e.g., *aşağıda bahsedilecektir* "it will be discussed below" *daha önce belirtildiği gibi* "as previously stated") and attitude markers can convey stance through deontic modal suffixes (e.g., *-mAli* "OBLG"). Similarly, boosters indicate certainty through modal suffixes (e.g., *-mİş+Dir* "PRF-COP-3SG"), while engagement markers directly involve the reader by appealing to shared knowledge (e.g., *...görülmektedir* "it is observed that...") or by using personal asides like parentheses. Furthermore, various realizations of hedges can be employed to soften arguments. These include epistemic lexical verbs (e.g., *varsay-* "to assume"), passive constructions (e.g., *-Il, -In*) and epistemic modal suffixes (e.g., *-(A/I)r* "AOR-3SG", *-Dir* "COP-3SG", *-(y)AcAk+Dir* "FUT-COP-3SG", *-mİş+Dir* "PRF-COP-3SG", *-mİş ol+mAli+Dir* "PRF AUX-OBLG-COP-3SG", *-(y)Abil+-(A/I)r* "PSB-AOR-3SG", *-(I)yor ol+Abil+Ir/IAr* "IMPF AUX-PSB-AOR-3SG/3PL"). Implementing these strategies can lead to a more balanced and effective development of academic discourse skills.

A detailed analysis reveals a complete absence of passive constructions in the students' L2 opinion texts, despite instruction on the Turkish passive structure. This may stem from several factors: passive constructions may pose challenges for Albanian students, as Albanian forms the passive voice with an auxiliary verb and a past participle, differing from Turkish's agglutinative nature. Moreover, since Albanian favours active and reflexive constructions, the passive voice may not be the most natural expression. Additionally, the influence of spoken language could impact this tendency. Conducting a student survey could provide insights into challenges arising from structural differences or other influences. Analyzing L2 Turkish texts by learners from the same first language but different language groups will illuminate how

native languages affect learning. These findings can inform personalized instruction that focuses on specific linguistic features, particularly in discourse organization and metadiscourse strategies.

The study has limitations that must be addressed. The small sample size and focus on a single university restrict the generalizability of the findings. Including a broader participant pool and diverse educational contexts would enhance the understanding of metadiscourse in L2 Turkish writing. Future research could investigate how explicit instruction on metadiscourse affects writing proficiency and explore its application in various writing types, such as expository writing, to compare and contrast strategies. This would provide a broader perspective on metadiscursive features across styles. Further investigation of Turkish texts by a homogeneous group is essential to clarify the cultural or native language impacts on metadiscourse use, indicating the need for customized instruction. Expanding research across different educational settings will improve instructional strategies, ultimately fostering the development of proficient L2 Turkish writers.

This research contributes to the expanding body of literature on L2 metadiscourse and provides valuable pedagogical insights. By fostering metadiscourse awareness, educators can improve students' writing skills and overall communicative competence in Turkish. These findings indicate targeted instructional strategies that help students produce more cohesive and engaging academic texts. Incorporating metadiscourse instruction, educators strengthen students' ability to craft coherent and compelling texts, enhancing their understanding of academic writing in Turkish and their proficiency as L2 learner-writers.

Academic writing courses should focus on metadiscourse training, highlighting both interactive and interactional markers. Practical exercises that encourage a blend of these markers are advisable. Integrating metadiscourse into writing curricula enhances students' understanding of academic discourse conventions in the Turkish language. Additionally, peer reviews, group discussions, and diverse writing exercises facilitate hands-on practice with metadiscourse elements. Providing detailed feedback will help students recognize their strengths and areas needing improvement, thereby enhancing their awareness of academic writing conventions in Turkish.

References

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. John Benjamins Publishing Company.
- Ädel, A. (2010). Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies*, 9(2), 69–97.
- Akbaş, E. (2014). Are they discussing in the same way? Interactional metadiscourse in Turkish writers' texts. In *Occupying niches: Interculturality, cross-culturality and aculturality in academic research* (pp. 119-133). Springer.
- Ak Başoğlu, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Journal of Language and Literature Education*, 2(10), 100-119.

- Alavinia, P., & Zarza, S. (2016). Toward a reappraisal of the role of MD Markers in EFL learners' perception of written texts. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 2(2), 1-23.
- Basturkmen, H., & Von Randow, J. (2014). Guiding the reader (or not) to re-create coherence: Observations on postgraduate student writing in an academic argumentative writing task. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 14-22.
- Bax, S., Nakatsuhara, F., & Waller, D. (2019). Researching L2 writers' use of metadiscourse markers at intermediate and advanced levels. *System*, 83, 79-95.
- Bayrakdar, E. ve Dilidüzgün, Ş. (2024). Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik analitik dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(4), 636-659.
- Bogdanović, V. Ž. (2014). Genre-based Metadiscourse analysis in two ESP textbook. *Facta Universitatis-Linguistics and Literature*, 12(2), 115-124.
- Boylu, E., Güney, E. Z. ve Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184-202.
- Bunton, D. (1999). The use of higher-level metatext in PhD theses. *English for Specific Purposes*, 18(1), 41-56.
- Burneikaitė, N. (2008). Metadiscourse in linguistics master's theses in English L1 and L2. *Kalbotyra*, 59, 38-47.
- Camaj, M. (1984). *Albanian grammar: With exercises, chrestomathy and glossaries*. Otto Harrassowitz Verlag.
- Castillo-Hajan, B., Hajan, B. H., & Marasigan, A. C. (2019). Construction of second language writer identity in student persuasive essays: A metadiscourse analysis. *Online Submission*, 21, 36-60.
- Cubukcu, F. (2017). Revisiting metadiscourse markers of the language learners in academic writing. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 9(2), 36-47.
- Çapar, M. (2014). *A study on interactional metadiscourse markers in research articles* [Published Doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Çerçi, A., Derman, S. ve Bardakçı, M. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 695-715.
- Dafouz-Milne, E. (2003). *Metadiscourse revisited: A contrastive study of persuasive writing in professional discourse* [Unpublished Doctoral dissertation]. Complutense University of Madrid.

- Dahl, T. (2004). Textual metadiscourse in research articles: A marker of national culture or of academic discipline? *Journal of Pragmatics*, 36(10), 1807-1825.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Ebrahimi, S. J. (2018). The role of metadiscourse markers in comprehending texts of reading comprehension books published in Iran and oxford university press. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(3), 90-96.
- Eghtesadi, A. R., & Navidinia, H. (2009). A comparative study of metadiscourse use in research articles written by native and non-native speakers: Is audience taken into account?. *Journal of Asia TEFL*, 6(3), 157-176.
- Esmer, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 216-228.
- Gai, F. H., & Wang, Y. (2022). Correlated metadiscourse and metacognition in writing research articles: A cross-linguistic and cross-cultural study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1026554.
- Guziurová, T. (2017). The role of metadiscourse in genre analysis: Engagement markers in undergraduate textbooks and research articles. *Contrastive Analysis of Discourse-pragmatic Aspects of Linguistic Genres*, 211-233.
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Hawkey, R., & Barker, F. (2004). Developing a common scale for the assessment of writing. *Assessing Writing*, 9(2), 122-159.
- Hunston, S. (2000). Evaluation and planes of discourse: Status and value in persuasive texts. In S. Hunston & G. Francis (Eds.), *Pattern grammar: A corpus-driven approach to lexical grammar of English*. Benjamins.
- Hyland, K. (1996). Talking to academy: Forms of hedging in science research articles. *Written Communication*, 13(2), 251-82.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. Longman.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Continuum.
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction and the construction of knowledge: representing self and others in research writing. *IJES*, 8 (2), 1-23.

- Hyland, K., & Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177.
- Ingebrand, S. W. (2016). *The development of writing skills: The use of genre-specific elements in second and third grade students' writing* [Published doctoral dissertation]. Arizona State University.
- Intaraprawat, P., & Steffensen, M. S. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 253-272.
- Junqueira, L., & Cortes, V. (2014). Metadiscourse in book reviews in English and Brazilian Portuguese: A corpus-based analysis. *Journal of Rhetoric, Professional Communication, and Globalization*, 6(1), 5.
- Kafes, H. (2017). An intercultural investigation of meta-discourse features in research articles by American and Turkish academic writers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 373-391.
- Kalapos, A. (2024). *On the syntax-morphology divide: Towards a unified analysis of causatives. The case of Hungarian and Japanese* [Published doctoral dissertation]. Concordia University.
- Karimi, K., Maleki, M., & Farnia, M. (2017). Metadiscourse markers in the abstract sections of Persian and English law articles. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 5(18), 69-83.
- Kartallıoğlu, N. ve Topuzkanamış, E. (2021). Bir yanlış çözümlemesi araştırması: Yabancı öğrenciler neyi yanlış yazıyor? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 38-55.
- Kasik, R. (1997). Typology of Estonian and Finnish word-formation: The verb. *Estonian: Typological Studies*, 2, 42-73.
- Kawase, T. (2015). Metadiscourse in the introductions of PhD theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 114-124.
- Koleci, F & Turano, G. (2011). *Introduction to generative syntax*. Publishing House of the University Book.
- Kondowe, W. (2014). Hedging and boosting as interactional metadiscourse in literature doctoral dissertation abstracts. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(3), 214-221.
- Köroğlu, Z. (2018). A study on metadiscursive interaction in the doctoral dissertations of the native speakers of English and the Turkish speakers of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 396-404.
- Kuhi, D., & Mojood, M. (2014). Metadiscourse in newspaper genre: A cross-linguistic study of English and Persian editorials. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1046-1055.

- Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(31), 3899-3923.
- Lee, J. J., & Deakin, L. (2016). Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays. *Journal of Second Language Writing*, 33, 21-34.
- Letsoela, P.M. (2014). Interacting with readers: Metadiscourse features in national university of Lesotho undergraduate students' academic writing. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 138-153.
- Mahmood, R., Javaid, G., & Mahmood, A. (2017). Analysis of metadiscourse features in argumentative writing by Pakistani undergraduate students. *International Journal of English Linguistics*, 7(6), 78-87.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Peter Lang.
- Newmark, L., Hubbard, P., & Prifti, P. R. (1982). *Standard Albanian: A reference grammar for students*. Stanford University Press.
- Obeng, B., Wornyo, A. A., & Hammond, C. (2023). Variations in rhetorical moves and metadiscourse elements in conference abstracts: A genre analysis. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 6(1).
- Oshima, A., & Hogue, A. (1988). *Introduction to academic writing*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Ozdemir, N. O., & Longo, B. (2014). Metadiscourse use in thesis abstracts: A cross-cultural study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 59-63.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi* [Unpublished dissertation]. Hacettepe University.
- Simin, S. & Tavangar, M. (2009). Metadiscourse knowledge and use in Iranian EFL writing. *Asian EFL Journal*, 11(1), 230-255.
- Soyşekerci, G., Öztürk, E. A. ve İşeri, K. (2022). Lisansüstü tezlerin sonuç bölümlerinde üstsöylem belirleyicileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 766-794.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2004). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (Vol. 1). University of Michigan Press.
- Şimşek, R., & Erol, T. (2023). Akademik Türkçe içeriklerinde üstsöylem belirleyicilerin görünümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 393-403.
- Vande Kopple, W. J. (2012). The importance of studying metadiscourse. *Applied Research on English Language*, 1(2), 37-44.

- Vázquez Orta, I., & Giner, D. (2009). Writing with conviction: The use of boosters in modelling persuasion in academic discourses. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 22, 219-237.
- Williams, J. M. (1982). *Style: Ten lessons in clarity and grace*. Scott, Foresman.
- Yağmur Şahin, E., İçcan, A., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1119.
- Yang, L. (2013). Evaluative functions of reporting evidentials in English research articles of applied linguistics. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3(2), 119-126.
- Zarei, G. R., & Mansoori, S. (2011). A contrastive study on metadiscourse elements used in humanities vs. non humanities across Persian and English. *English Language Teaching*, 4(1), 42-50.
- Zhao, C. G., & Wu, J. (2024). Voice and voicing strategies across native and second language writing: Extending the interactional metadiscourse framework. *Applied Linguistics*, 45(6), 1075-1090.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

Single-authored article (Contribution of the 1st Author: 100%)

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for this study.

Ethics Committee Approval:

Gaziantep University Rectorate, Date: 04.11.2024, Meeting no:18

Genişletilmiş Özet

Üstsöylem belirleyicileri (ing. metadiscourse markers), metin içinde yazarın düşüncelerini ve iddialarını düzenlemesine yardımcı olan unsurlardır ve akademik yazımda önemli bir rol oynar. Bu çalışma, ana dili Arnavutça olan öğrenciler tarafından yazılan D2 Türkçe görüş denemelerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımını araştırmaktadır. Çalışma sonuçlarının ikinci dildeki akademik yazmalarda üstsöylemin rolünü derinleştirerek etkili dil öğrenme stratejilerine katkıda bulunması beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen ve ana dili Arnavutça olan öğrencilerin kullandıkları üstsöylem belirleyicilerini detaylı bir şekilde tanımlamak, alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem ulamları (ing. interactional metadiscourse categories) ve bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem ulamları (ing. interactive metadiscourse categories) arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın yanıtlamayı hedeflediği iki temel soru şu şekildedir:

Ana dili Arnavutça olan öğrenciler tarafından yazılan D2 Türkçe görüş yazılarında;

1. Kullanılan üstsöylem belirleyicileri ve bu belirleyicilerin kullanım sıklıkları neledir?
2. Alıcı odaklı etkileşimli ve bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin genel kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma, Priştine Üniversitesinde öğrenim gören, B2-C1 seviyelerinde Türkçe bilen ve ana dili Arnavutça olan 30 öğrenciyi kapsamaktadır. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin yardımıyla uygunluk örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Öğrencilerden, “Dünyaya bir mesaj verecek olsaydınız, bu ne olurdu?” konulu en az 170 kelimelik görüş denemeleri yazmaları istenmiştir. Bu tür denemeler, öğrencilere kendi görüş ve fikirlerini ifade etme, bunları ikna edici biçimde destekleme ve yazılı iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır.

Toplanan metinlerdeki toplam sözcük sayısı 4,568’dir. Veri çözümlemesi hem nicel hem de nitel yöntemleri içeren karma bir yaklaşım kullanılarak yapılmıştır. Çözümleme, Hyland’ın (2005) “Kişilerarası Üstsöylem Modeli” çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup alıcı odaklı etkileşimli ve bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Ayrıca, AntConc 4.2.0 yazılımı ve Log-olabilirlik (ing. Log-likelihood) oran istatistiği kullanılmıştır.

Sonuçlar, ana dili Arnavutça olan öğrencilerin D2 Türkçe görüş denemelerinde üstsöylem belirleyicilerini oldukça çeşitli şekillerde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Toplamda 722 üstsöylem belirleyicisi kullanılması, metinlerin yüzde 15,8’ini oluşturarak önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem ulamları arasında kendinden söz etme (ing. self-mention) yüzde 26,49’luk oranla en yaygın kullanılan belirleyicidir. Bu durum, yazarın kişisel görüşlerini ve metne olan katılımını belirgin bir şekilde ifade ettiğini gösterir. Tutum belirleyicileri (ing. attitude markers) yüzde 17,99, vurgulayıcılar (ing. boosters) ise yüzde 13,94 oranında kullanılmıştır. Bu oranlar, öğrencilerin iddialarının gücünü ve kişisel görüşlerini vurgulama çabalarını yansıtır. Katılım belirleyicileri (ing. engagement markers) (Yüzde 8,92) okuyucuyu metin içine doğrudan dâhil etme çabalarını göstermektedir. Kaçınmalar (ing. hedges) ise yüzde 6,27’lik oranıyla daha az sıklıkta kullanılmıştır. Bu da öğrencilerin ifadelerinde genellikle kendinden emin olduğunu gösterir.

Mantıksal bağlayıcılar (ing. transitions) yüzde 21,05’lük oranla en sık kullanılan bilgi odaklı etkileşimli ulamlar arasında yer almaktadır. Bu, öğrencilerin argümanlarının mantıklı bir şekilde akışını sağlama çabalarını ve metinlerin organizasyonuna verdikleri önemi yansıtır. Mantıksal bağlayıcılar, metinlerde düşünceler arasında pürüzsüz bir geçiş sağlayarak okuyucunun yazının akışını takip etmesini kolaylaştırır. Öğrenciler, metinlerin belirli bölümlerini düzenlemek için kullanılan çerçeve belirleyicileri (ing. frame markers), belirsiz ifadeleri açıklığa kavuşturmak için kullanılan açımlayıcıları (ing. code-glosses) ve bilginin kaynağını göstermek için kullanılan tanıtlayıcıları (ing. evidentials) nadiren (%6’nın altında) kullanmışlardır. Metin içi belirleyicilerin (ing. endophoric markers) kullanımına ise rastlanmamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin görüşlerini destekleme ve göndermeleri bağlama konusunda zorluk yaşadığını gösterebilir. Tanıtlayıcılar, görüşlerin desteklenmesi ve metin

uyumunun sağlanması açısından önemli bir rol oynar. Bu nedenle, bu belirleyicilerin daha etkili bir şekilde kullanımı, öğrencilerin akademik yazım becerilerini geliştirebilir.

Bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicileri ve alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin genel sıklığı karşılaştırıldığında, alıcı odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerin anlamlı olarak daha fazla kullanıldığı görülmektedir (Log-olabilirlik oranı: +172,83 ($p < 0,0001$)). Bu bulgu, öğrencilerin metinlerinde okuyucularla aktif bir etkileşim kurma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Ana dili Arnavutça olan öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini kullanma biçimlerinin, hem Türkçe hem de Arnavutça dil özelliklerinden etkilendiği söylenebilir. Özellikle, tanıtlayıcı ve metin içi belirleyicilerin düşük kullanımı, öğrencilerin bu alanlarda gelişime ihtiyaç duyduğunu gösterir. Tanıtlayıcı ve metin içi belirleyicilerinin etkili kullanımı, görüşlerin desteklenmesi ve metin uyumunun sağlanması açısından önemlidir.

Araştırmanın sınırlılıkları arasında küçük örneklem boyutu ve tek bir üniversiteye odaklanması bulunmaktadır. Bu nedenle, daha geniş bir katılımcı grubunu ve çeşitli eğitim bağlamlarını içeren araştırmalar yapılması gerekmektedir. Genişletilmiş örneklem ve farklı bağlamlar, üstsöylem belirleyicileriyle ilgili daha genel ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyabilir. Ayrıca, farklı dil seviyeleri ve çeşitli akademik bağlamlarda yapılan araştırmalar, öğrencilerin üstsöylem belirleyicileri nasıl kullandıkları hakkında daha derinlemesine bilgi sağlayabilir.

Bu çalışma, öğretim uygulamaları açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Çalışmada üstsöylem belirleyicilerinin, bilhassa bilgi odaklı etkileşimli belirleyicilerin, etkili bir biçimde öğretilmesinin gerekliliği ortaya konmaktadır. Eğitimcilerin bu belirleyicileri öğretme konusundaki farkındalıkları, öğrencilerin yazım performansını ve iletişimsel yeterliliklerini artırabilir. Öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini etkili bir şekilde kullanmaları, akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine ve daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olabilir. Bu bulgular, müfredat geliştirme ve akademik yazma becerilerinin iyileştirilmesi için hedeflenmiş pedagojik stratejiler sunmaktadır. Eğitimcilerin üstsöylem belirleyicileri konusunda daha fazla bilgi edinmeleri, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini güçlendirebilir ve akademik başarılarını artırabilir.

Elde edilen bulgular, müfredat geliştirme ve akademik yazma becerilerinin iyileştirilmesine yönelik pedagojik stratejiler açısından önemli katkılar sunmaktadır. Özellikle, bilgi odaklı etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin bu belirleyicileri öğretme konusundaki farkındalığı, öğrencilerin yazma becerilerini ve iletişim yetkinliklerini geliştirebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini doğru ve etkili kullanmaları, akademik yazma becerilerini güçlendirmelerine ve daha etkili iletişim kurmalarına katkı sağlayabilir. Eğitimcilerin üstsöylem belirleyicileri konusunda daha bilinçli olmaları, öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini destekleyerek akademik başarılarını artırabilir.

YAZARLIK VE YAZMA BECERİLERİ DERSİNDE METİN UYARLAMA SÜREÇLERİNİN VE UYARLANAN METİNLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Araştırma Makalesi

Özgür METİN** / Serdar DERMAN***

Geliş Tarihi: 03.05.2025 | Kabul Tarihi: 06.07.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin “Yazarlık ve Yazma Becerileri” dersindeki metin uyarlama düzeylerini incelemeyi ve öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair görüşlerini toplamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim döneminde Antalya ilinin Gazipaşa ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 60 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel bir yöntem olan durum çalışması desenine dayalı olarak yapılmıştır. Uygulamaya, “Metin Oluşturma Sürecinde Yazma Aşamalarını Belirleme” konusunun işlendiği hafta başlanmıştır. Araştırma süreci, 8 hafta boyunca devam etmiştir. Etkinliklerin başlangıcında, önceden belirlenen ölçekler uygulanmıştır. Memduh Şevket Esendal’ın “Karga Yavrusu” adlı öyküsü öğrencilerle paylaşılmış ve metin detaylı bir şekilde incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, metin uyarlama uygulamaları için kaynak metin olarak “Karga Yavrusu” metni seçilmiştir. Sürecin başında ve sonunda, öğrencilerden bu öyküyü tiyatroya uyarlamaları istenmiş, ortaya çıkan uyarlamalar dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin metin uyarlama sürecine ilişkin görüşleri alınarak yorumlanmıştır. Metin uyarlama uygulamalarının değerlendirilmesi sırasında, öğrencilerin etkinlik öncesinde doldurdıkları formlarda düşük puanlar aldıkları, ancak etkinlikler tamamlandıktan sonra yapılan değerlendirmelerde puanlarının belirgin şekilde arttığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle etkinliklerin sonunda, öğrencilere ait uygulama formlarında başlangıçtaki düşük puanlardan sonra dikkate değer bir iyileşme gözlemlenmiştir. Bu sonuç, metin uyarlama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrencilerin sürece ilişkin görüşlerinin toplandığı değerlendirmelerde metin uyarlama çalışmalarının öğretici ve olumlu bir deneyim olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin değerlendirme, metin uyarlama, yaratıcı yazma, yazarlık eğitimi, yazma becerisi.

EVALUATION OF TEXT ADAPTATION PROCESSES AND ADAPTED TEXTS IN AUTHORIZING AND WRITING SKILLS COURSE

Research Article

Received: 03.05.2025 | Accepted: 06.07.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: This study aims to examine the text adaptation levels of 7th grade middle school students in the Authoring and Writing Skills course and to collect students' views on text adaptation processes. This study was conducted with 60 students enrolled in a public school in Gazipaşa district of Antalya province during the 2023-2024 academic year. Adopting a qualitative case study design, the implementation began in the week when the topic “Identifying the Stages of Writing in the Text Production Process” was covered and continued for eight weeks. At the beginning of the activities, pre-determined scales were administered. Memduh Şevket Esendal's short story “Karga Yavrusu” was shared with the students, and the text was analyzed in detail. In line with expert opinions, the text “Karga Yavrusu” was selected as the source text for text adaptation applications. At the beginning and end of the process, students were asked to adapt the story into a theatrical script, and the resulting adaptations were evaluated using a graded scoring key. Additionally, students' opinions on the text adaptation process were collected and interpreted. During the evaluation of the text adaptation activities, it was observed that students received low scores on the forms they filled out before the activities, but their scores increased significantly after the activities were completed. In other words, at the end of the activities, a notable improvement was observed in the application forms of the students after the initial low scores. This result revealed that text adaptation activities had a direct effect on improving students' writing skills. Furthermore, in

* Bu çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersinde Öğrencilerin Yaratıcı Yazmaya Yönelik Tutumları ve Uyarlanan Metinlerin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Öğretmen; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı; zgrmt07@gmail.com  0000-0002-4302-7145

*** Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; serdarderman@gmail.com  0000-0001-6209-0249

the evaluations where the students' views on the process were collected, it was understood that text adaptation activities were considered an educational and positive experience.

Keywords: Authorship education, creative writing, text adaptation, text evaluation, writing skill.

Giriş

Dil, insanlar arasındaki iletişimi mümkün kılan temel bir araçtır. Ancak, yalnızca bilişsel bir işlevi olan bir araç olarak değerlendirilmemelidir; dil aynı zamanda kültürel bir taşıyıcıdır. Toplumlar, geçmişten günümüze kültürel miraslarını dil sayesinde aktarmışlardır. Bu bağlamda, her türlü sosyal etkileşimin merkezinde dilin bulunduğunu söylemek mümkündür (Derman, 2002, s. 2).

Öğretim programında, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı biçimde aktarmaları sırasında yorum yapabilmelerini ve hayal güçlerini kullanarak dilsel etkileşim kurmalarını sağlamak temel hedeflerden biridir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 4). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde de yazma becerisinin, eğitim yılının başında yapılan tanımlamayla belirlenmesi, süreç boyunca düzenli değerlendirmelerle öğrencilerin gelişiminin izlenmesi ve çalışmaların buna göre şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Yazmayı öğretme işi, dil ile ilgili bu etkileşimi sağlamada kritik bir basamak olarak görülmektedir. Ancak, yazma becerisini geliştirmek pek kolay bir süreç olarak değerlendirilemez. Çalışma grubunun süreçte istekli olması, yazmaya karşı olumlu bir tutum sergilemesi, zihinsel olarak hazır bulunması ve okuma alışkanlıklarıyla kelime dağarcıklarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu unsurlardaki eksiklikler, yazma sürecini zorlaştırmaktadır. Üstelik bu zorluklar öğrenciler için geçerli olduğu kadar öğretmenler için de geçerlidir. Özellikle sınıf içi etkinliklerde öğretmenlerin mevcut uygulamalarla sınırlı kalmaları, yazma becerisini öğrencilere kazandırmada güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır. Burada öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri de belirleyici bir faktördür. Beklenen seviyeye ulaşamamış öğrenciler, yazma sürecinde daha fazla zorlanmaktadır. Yazma sürecinden daha fazla verim alınabilmesi için dil yeterliliğinin yüksek düzeyde olması büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, çocuk edebiyatı metinleri ve görselleriyle desteklenen yaratıcı drama yönteminin dil gelişimine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Çelikbaş, 2019, s. 5).

Bireylerin beklentilerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için başvurdukları etkin tekniklerin başında yazılı anlatım gelir. Duygu, düşünce, izlenim ve değerlendirmelerin yazılı olarak dışa vurulmasından oluşan sürece yazma denir. Fikir, his, hayal ve gözlemlerin dil aracılığıyla düzenli ve etkili bir şekilde kâğıda aktarılması yazma; toplum içinde bireylerin duygu, düşünce ve tasavvurlarını dil kurallarına uygun biçimde ve belirli bir plan çerçevesinde yazıyla ifade etmeleri ise yazılı anlatım olarak adlandırılmaktadır (Calp, 2005, s. 195). Yazma, düşüncelerin yazıya dökülmesi sırasında belirli bir sistematik içinde sentez yapmayı gerektiren bir süreçtir (Sever, 2000, s. 20). Yazılı ifade aşaması, dil becerileriyle doğrudan ilişkili ve çeşitli bilişsel süreçleri içeren karmaşık bir yapıya sahiptir. Bireyler duyduklarını, gördüklerini, hissettiklerini, yaşadıklarını, ihtiyaç ve isteklerini yazılı olarak ifade ederken yazma becerisine başvurmaktadır. Söz konusu yetinin edinilmesi ve etkili biçimde hayata geçirilmesi, bireylerin sosyal hayat ve iş hayatında başarı kazanmalarında önemli katkılar sağlamaktadır (Topuzkanamış, 2014, s. 275). Dilin temelinde

yer alan beceriler birbirini tamamlayıcı ve destekleyici özelliklere sahiptir. Bu beceriler arasında yer alan yazma becerisi de etkili iletişimin sağlanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır.

Öğrencilerin bilgiyi aktarması, kendi düşünceleriyle ilişkilendirmesi ve metin içinde anlam bütünlüğü sağlaması, yazma becerilerinin gelişimiyle doğrudan bağlantılıdır. Yazma becerisinin ilerlemesi öğrencilerde estetik duyarlılığın artmasına katkı sağlarken aynı zamanda yazılı anlatımın akademik bağlam dışındaki etkisini de güçlendirmektedir (Ungan, 2007, s. 462).

Yaratıcı yazma sürecinde yazar, düşünceleri ve hayalleri arasındaki farklılıkları keşfetmeli ve bunların ilişkilerindeki ilgi çekiciliği göstermeyi hedeflemelidir. Süreçte önemsenmesi gereken noktalardan diğeri, söyleme şeklinde sözün sanatsal üslupla sunulmasıdır (Atik, 2022, s. 11). Dış görünüm yönünden başarılı bir yaratıcı yazma çalışması gerçekleştirebilmek için, bu yazın türünün temel amaçlarına uygun uygulamalar yapılmalıdır. İpşiroğlu (2006, s. 11–12), yaratıcı yazının başlıca hedeflerini şu şekilde belirtmektedir.

- Duygu ve sezgileri geliştirerek hayal gücünü etkinleştirme; düşünme, duyguları ifade etme ve gözlem yapma becerileri arasında bütünlük sağlama.
- Gözlemleri, yaşantıları ve düşünceleri kurgu ile destekleyerek anlamlı bir şekilde açıklama.
- Yazma sürecini sınırlayan kalıpları ve önyargıları ortadan kaldırarak özgün bir anlatım oluşturma.

Yaratıcı yazma aktiviteleri, öğrencilerin duygusal ve zihinsel dünyalarını daha derinlemesine kavrayabilmeleri için değerli bir araçtır. Günlük iletişimde her zaman dile getirilemeyen duygu ve düşünceler, özgür bir ortamda yaratıcı yazma yoluyla ifade edilebilir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerine karşı daha duyarlı olmalarına ve onlara daha verimli bir rehberlik hizmeti sunmalarına olanak tanır (Temizkan, 2010, s. 629). Rehberlik rolünü üstlenen öğretmen, yalnızca yazma sürecine yönelik yönlendirmeler yapmakla kalmamalı, aynı zamanda yazma çalışmalarına aktif olarak katılmalıdır (Temizkan, 2010, s. 635). Etkili bir rehberlik, öğretmenin süreci dışarıdan kontrol etmesinin ötesine geçerek yazma deneyimine bizzat dâhil olmasıyla mümkün hâle gelir.

Kökeni oldukça eski dönemlere dayanan “metinlerarasılık” kavramı, özellikle postmodern metinlerle birlikte farklı alanlarda yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. 1960’lı yıllarda Julia Kristeva’nın sunduğu bu teori, en genel anlamıyla bir metin içinde yer alan diğer metinlerle kurulan ilişkiler bütünü olarak tanımlanabilir. Metinlerarasılık; eser, yazar ve okur olmak üzere üç farklı boyutta ele alınabilir (Bulut, 2018, s. 10). Metinlerin birbiriyle kurduğu bağ ya da zamanla farklı bir metne dönüşmesi de metinlerarasılık kapsamında değerlendirilmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama sırasında okuyucu okuduğunu anladıktan sonra zihninde başka metinlerle bağlantılar kurması, metinlerarasılık olarak değerlendirilebilir. Bir metnin, kendisinden sonra yazılacak metinlere yön vermesi ya da önceki metinlerle anlam ilişkisi içinde olması da metinlerarasılık kapsamına girmektedir. Öğretim materyallerinin öğrenme sürecini yapılandırırken metinlerarası ilişkiler kurabilecek

şekilde tasarlanması, hem yazma sürecinin daha verimli hâle gelmesini hem de öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaya çalışmaktır (Karatay, 2014, s. 159).

Metinlerarasılık, yazılmış olan yeni metinlere okur, yazar ve metin merkezli olmak üzere üç farklı açıdan katkı sağlamaktadır. Okur için metinlerarasılık en büyük faydayı sağlayan unsurlardan biridir. Çünkü metinler arasındaki bağlantıları ilk fark eden ve yorumlayan kişi okurdur. Yazar açısından ele alındığında metinlerarasılık, yazara rehberlik ederek kendini geliştirmesine ve eserlerinin niteliğini artırmasına yardımcı olmaktadır. Metin merkezli katkıya gelindiğinde metinlerarasılığın bir metni dinamik kıldığı ve sürekli gelişime açık hâle getirdiği söylenebilir (Bulut, 2018, s. 10-11-12). Tüm metinler, zaman içinde dönüşerek yeni metinlere ilham kaynağı olabilir. Hiçbir metin, kendisinden önce yazılmış metinlerden tamamen bağımsız düşünülemez. Bu nedenle yeni yazılan bir metin, önceki metinlerden besleniyorsa, aralarında metinlerarası bir ilişki olduğu söylenebilir.

Uyarlama kavramı, genel anlamda bir şeyin başka bir şeye uygun hâle getirilmesi olarak tanımlanabilir. Bir varlık ya da kavramın farklı bir varlığa, kavrama veya ortama uyarlanması şeklinde de ifade edilebilir (Tuğlacı, 1981, s. 17). Edebiyat bağlamında ise uyarlama iki farklı anlamda kullanılmaktadır. İlk olarak, bir eserin olduğu gibi başka bir dile çevrilmesi uyarlama olarak değerlendirilebilir. İkinci anlamı ise, aynı dil içinde bir eserin farklı bir türde yeniden şekillendirilmesidir. Örneğin, bir tiyatro oyununun operaya dönüştürülmesi ya da bir öykünün sahneye uyarlanması bu sürece örnek olarak verilebilir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1977, s. 30-32).

Yazılı içerik uyarlama, mevcut bir metnin farklı bir forma dönüştürülmesi sürecidir. Bu süreçte, kaynak metin belli başlı bir amaç veya hedef kitle doğrultusunda yeniden şekillendirilir. Metin uyarlama işi; edebî metinlerden bilimsel sonuç raporlarına, filmlerden sahne oyunlarına kadar uzanan bir alanda uygulanabilir. Uyarlama yapan kişi ya da ekip, orijinal metnin temel mesajını koruyarak dil, format veya içerikte değişiklikler yapabilir. Böylece, metnin özü kaybolmadan yeni bir yapıda sunulması sağlanır.

Bir öykünün tiyatroya uyarlanması, edebiyatta uyarlamanın ikinci anlamını oluşturmaktadır. Ancak bu iki tür arasındaki belirgin farklılıklar, uyarlama sürecini zorlaştırmaktadır. En temel farklardan biri, her iki türün de biçim açısından farklı olmasıdır. Teknik olarak öykü okunmak için, tiyatro ise izlenmek için yazılan bir türdür. Bu nedenle, her iki türün tüketim biçimi de farklılık göstermektedir. Öyküde okur, metni kendi temposuna göre okuyabilir ve anlamlandırabilir. Bu da öykü yazarına eseri üzerinde daha fazla oynama özgürlüğü tanır. Öykü metni, gerektiğinde genişletilip daraltılabilir. Buna karşın, tiyatro eseri sahnелendiği anda izleyiciden doğrudan geri bildirim alır ve anlık eleştirilere açıktır. Tiyatro izleyicisi genellikle daha sabırsızdır ve bu durum tiyatro yazarını daha disiplinli ve planlı bir metin oluşturmaya zorlar. Bu nedenle, tiyatro yazarı zaman ve mekânı, olay örgüsü ve anlatım biçimi gibi unsurları titizlikle kurgulamak durumundadır (Bulut, 2015, s. 390).

1. Araştırmanın Amacı

Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilere okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi dilsel yetkinlikler kazandırmaktır. Örgün eğitime başlayan öğrenciler öncelikli olarak okuma ve

yazma becerilerini edinirler. Bu sürecin ardından, kazanılan becerilerin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini ilerletmesi, hem akademik başarılarını artırmakta hem de etkili iletişim kurmalarına katkı sağlamaktadır. (Derman, 2008, s. 1).

Araştırmanın ana hedefi, ortaokul öğrencilerinin metin türü uyarlama becerilerini belirlemektir. Ayrıca, öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair görüşlerini almak da bu araştırmanın hedeflerinden biridir.

Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2018, s. 7-13-15) ile *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, 2019, s. 8-46) kapsamında belirlenen yazma amaçları ve kazanımları açısından bu araştırma, Antalya ili Gazipaşa ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinin “Yazarlık ve Yazma Becerileri” dersi çerçevesinde metin uyarlama süreçlerini ve ortaya çıkan uyarlama metinlerin durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. 7. sınıf öğrencilerinin, metin uyarlama aşamalarına geçmeden önceki uyarlama metin yazma başarıları hangi düzeydedir?
2. Metin uyarlama süreçlerini tamamladıktan sonra öğrencilerin uyarlama metin yazma başarılarında nasıl bir değişim gözlemlenmiştir?
3. Metin uyarlama uygulama düzeylerinin ölçülmesi sonucunda elde edilen değerlendirmeler arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
4. Öğrencilerin, metin uyarlama aşamalarına dair düşünce ve deneyimleri nelerdir?

Bu sorular doğrultusunda, öğrencilerin metin uyarlama becerilerinin gelişim süreci değerlendirilecek ve süreç boyunca yaşadıkları deneyimlerin öğretim sürecine katkısı analiz edilecektir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, yazarlık ve yazma becerileri dersi kapsamında öğrencilerin metin türü uyarlama seviyelerini değerlendirmek amacıyla veri toplama, analiz ve yorumlama süreçlerinde nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından “durum çalışması” deseni tercih edilmiştir.

Durum çalışması tasarımı, belirli bir olay, olgu veya süreci ayrıntılı bir şekilde inceleyerek geniş kapsamlı veri toplama tekniklerinden yararlanan bir nitel araştırma yöntemi olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 40). Bu yaklaşım, araştırmacıya incelenen durumu doğrudan gözlemleyerek derinlemesine bir bakış açısı kazandırır ve özellikle karmaşık ya da özgün vakaları analiz etmek için tercih edilir. Araştırmacılar; katılımcı gözlemler, mülakatlar, doküman incelemeleri ve diğer veri kaynaklarını kullanarak kapsamlı bir analiz yaparlar. Genellikle bir olguyu daha anlaşılır kılmak, bir teoriyi deneyimlemek ya da yeni bir kavramsal çerçeve geliştirmek amacıyla kullanılan bu yöntem eğitim, sosyal bilimler, işletme

ve sağlık gibi birçok alanda geniş bir şekilde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 69).

Nitel araştırma yaklaşımlarından birisi olan fenomenoloji, sosyal bilimlerde olayları, kavramları, durumları ve bireysel deneyimleri açıklamak amacıyla sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, algılamaların incelenmesine odaklanarak metafiziksel kavramlar yerine bireylerin somut yaşantılarını ve gerçeklik algılarını yorumlamayı hedefler (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 92-93). Çalışmada, öğrencilerin süreci değerlendirmesi amacıyla fenomenolojik araştırma desenine uygun bir yöntem olarak görüşme formu tercih edilmiştir. Toplanan veriler, bu form çerçevesinde yapılan görüşmeler doğrultusunda fenomenolojik (görüngübilim) araştırma desenine göre analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışma, durum çalışması deseni çerçevesinde yürütülmüş olup, katılımcıların bakış açılarını ortaya koymak ve onların deneyimlerini anlamlandırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcıların süreç içerisindeki algıları ve yaşantıları derinlemesine incelenerek, elde edilen veriler kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmada örneklem seçiminde “olasılıksız” yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini Antalya ili oluştururken, örneklem ise Gazipaşa ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 7. sınıf düzeyindeki 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Cinsiyete Dayalı Dağılımı

Cinsiyet	Kişi sayısı
Erkek	32
Kız	28
Toplam	60

Tablo 1 incelendiğinde, metin uyarlama uygulamasına katılan öğrencilerin 28’inin kız, 32’sinin erkek olduğu ve çalışma grubunun toplam 60 öğrenciden oluştuğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aşamasında iki form kullanılmıştır. Bunlar yarı yapılandırılmış görüşme aracı (formu) ve metin uyarlama değerlendirme formudur. Bu formlar, öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine ilişkin deneyimlerini anlamak ve uyarlanan metinlerin değerlendirilmesini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından hazırlanan soruların kullanıldığı ancak katılımcının sorular üzerinde belirli düzeltmeler yapabilmesine imkân tanıyan bir yöntemdir. Esneklik sağlaması ve derinlemesine veri toplama fırsatı sunması nedeniyle nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016, s. 94). Bu çalışmada, 3 Türkçe ve 2 ölçme uzmanının önerileriyle oluşturulan ve 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form kullanılarak, çalışma grubunun metin

türü uyarlama sürecine dair dönütleri alınarak sürecin detaylı bir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Uyarlama metinleri değerlendirme formu seçilirken yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik mevcut formlar incelenmiş ve uyarlama metinleriyle ilgili dikkat edilmesi gereken unsurlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda, özellikle hikâyeden tiyatroya uyarlama sürecinde türün özelliklerini göz önünde bulunduran bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Form, Türkçe alanında uzman 3 kişi ve 2 ölçme uzmanının görüşlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Süreç bitiminde, çalışma grubunun uyarlamış olduğu metinler bu form aracılığıyla puanlanarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirme formu dört boyuttan oluşmaktadır:

- Biçim (2 ölçüt)
- Dil ve Anlatım (8 ölçüt)
- Tiyatro Metnine Dair Unsurlar (8 ölçüt)
- Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar (7 ölçüt)

Bu çerçevede, öğrencilerin metin uyarlama süreçlerindeki başarıları ve gelişimleri sistematik bir şekilde değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlamadan önce, araştırma için ilgili kurumlardan gerekli izinler alınmış; okul müdürü, ilgili öğretmenler ve öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Gerekli onaylar alındıktan sonra uygulama, 2023-2024 yılı eğitim-öğretim döneminde, eğitim programı kapsamında “Metin Oluşturma Sürecinde Yazma Aşamalarını Belirleme” konusunun işlendiği hafta başlatılmıştır. Araştırma süreci, 8 hafta boyunca devam etmiştir. Metin üretim süreçleri, yıllık plana sadık kalınarak yürütülmüştür. Süreçte kullanılacak uyarlama metin türüne karar vermek amacıyla yapılan literatür taraması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda, 7. sınıf öğrencilerinin sıklıkla okuduğu ve aşına olduğu öykü türü belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin uyarlama sürecinde “Öyküden Tiyatroya Uyarlama” yapması kararlaştırılmıştır.

Süreçte kullanılması gereken metnin seçiminde, Sever’in (2012, s. 14) çocuklara yönelik edebi metinlerin belirlenmesine yönelik kriterleri dikkate alınmıştır. Bu kriterler şunlardır:

- Dilin doğal kullanımı,
- İçeriğin düşünme becerilerini etkili bir şekilde desteklemesi,
- Çocuğun yaş seviyesine, ilgi alanlarına ve gereksinimlerine uygun içerikler sunması,
- Gerçek yaşamla bağlantısını yitirmemesi,
- Çocuğun olaylardan çıkarım yapabilmesine olanak tanınması,
- Okuma isteğini artırması,
- Hayat ve anlam ilişkisi kurmasını sağlaması.

Bu doğrultuda, öğrencilerin seviyelerine uygun ve uyarlama sürecine katkı sunacak bir öykü metni belirlenerek sürece başlanmıştır. Araştırmada kullanılacak metnin seçiminde, alan yazında belirtilen ölçütler dikkate alınmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. İncelenen öyküler arasında Memduh Şevket Esendal’a ait “*Karga Yavrusu*” başlıklı öykü; yalın, anlaşılır ve kısa bir dile sahip olması ile daha önce gerçekleştirilen bilimsel çalışmalarda da tercih edilmiş bulunması nedeniyle bu araştırmada kullanılmak üzere seçilmiştir. Bu öykünün, uyarlama çalışmaları için oldukça uygun bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öykünün, yüzeysel bir anlatıma sahip olması ve öyküde zaman, mekân, kişi ve olaylar gibi temel unsurların ayrıntılı biçimde sunulmaması, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanarak metindeki boşlukları doldurabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bu özellik, “*Karga Yavrusu*”nu diğer öykülerden ayıran temel faktörlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Uyarlama sürecinde tiyatro türüne dönüştürülmesi, öğrencilerin hem türün özelliklerini yansıtmaya becerilerini hem de yaratıcılıklarını kullanarak metni ne ölçüde derinleştirebildiklerini ortaya koymasından açısından önemli bir fırsat sunmaktadır.

Süreç, belirlenen aşamalara uygun olarak yürütülmüştür:

İlk olarak, “*Karga Yavrusu*” metni öğrenciler tarafından incelenmiştir. Uyarlamayla ilgili ön bilgileri olmadan öğrencilerden uyarlama çalışmaları yapmaları istenmiş ve bu çalışmalar değerlendirilmiştir. Süreç sonunda, öğrenciler tekrar uyarlama uygulamaları yapmış ve bu çalışmalar “Öyküden Tiyatroya Metin Uyarlama Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları karşılaştırılarak öğrencilerin gelişimi analiz edilmiştir. Sürece ilişkin öğrenci görüşleri, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmış ve araştırma sonunda analiz edilerek süreçle ilgili değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu yöntemle, öğrencilerin metin uyarlama süreçlerindeki gelişimi ölçülmüş ve sürecin etkili olup olmadığı belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Metin oluşturma süreçlerindeki yazma aşamalarını belirlemek amacıyla, yazma sürecinin başında öğrencilerle metin uyarlama uygulaması yapılmıştır. Yazma aşamalarının tamamlanmasının ardından, yeniden bir metin uyarlama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Her iki aşamada da, Memduh Şevket Esendal’a ait “*Karga Yavrusu*” öyküsünün tiyatro metnine uyarlaması yapılmıştır.

Öğrencilere, dersler kapsamında metin oluşturma süreci, türler ve türlerin ayırt edici özellikleri, program doğrultusunda aktarılmıştır. Sürecin başında ve sonunda oluşturulan uyarlama metinleri, “Öyküden Tiyatroya Metin Uyarlama Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” ile ayrı ayrı değerlendirilmiş ve uygulamalardan elde edilen veriler, çalışmaların verimliliğini anlamak amacıyla karşılaştırılmıştır.

Veriler, bu araştırmada içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. İçerik analizi, çalışma dokümanlarının içeriklerini sistematik ve nesnel bir biçimde incelemeye olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu teknik, verilerin belirli kurallar çerçevesinde objektif olarak analiz edilmesini sağlayarak araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır. İçerik analizinin

temel amacı, iletilerin açık içeriğini nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir şekilde açıklamaktır (Fiske, 1996, s. 176). Bu yöntem, çalışma içeriğinin niteliğini belirlemek ve elde edilen verilerin doğru analiz edilmesini sağlamak açısından etkili bir yaklaşımdır.

Öğrenciler tarafından metin uyarlama süreçlerinin değerlendirilebilmesi için, uzman görüşlerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerin kimlik bilgilerine yer verilmemiş, katılımcılar “ÖGR1, ÖGR2, ÖGR3” şeklinde kodlanarak gizlilikleri korunmuştur. Katılımcıların kişisel verilerinin mahremiyetine özen gösterilmiş ve etik kurallar çerçevesinde hareket edilmiştir.

Öğrencilerin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda değerlendirilmiş ve süreç hakkındaki düşünceleri ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın temelini oluşturan bu aşamalarda, uyarlanan metinlerin değerlendirilmesi ve öğrencilerle yapılan görüşmeler, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması çerçevesinde derinlemesine incelenmiştir.

Araştırma süresince dış etkenlerin de kontrol altında tutulmasına büyük önem verilmiş, iç ve dış geçerliliği artırmak için gerekli önlemler alınmıştır. Çalışma grubunun içsel ve dışsal değişkenlerden en az düzeyde etkilenmesi sağlanarak araştırmanın güvenilirliği artırılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde, elde edilen veriler sistematik bir şekilde incelenmiş ve katılımcıların görüşleri belirli temalar çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan (Tarih: 3 Mayıs 2024, Sayı: 224/394) uygulama izni alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Uyarlama Sürecinin İlk Aşamasında Yazılan Metinlere Dair Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt problemi olan “7. sınıf öğrencilerinin, metin uyarlama süreçlerine başlamadan önceki uyarlama metin yazma başarı düzeyleri” sorusuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 60 öğrenciden 2’si boş kağıt teslim ederken 3 öğrenci yalnızca metnin başlığını yazarak bırakmıştır. Çalışma grubuyla metin uyarlama süreçlerini başlatmadan önce öğrencilerin oluşturdukları uyarlama metinler, uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Öyküden Tiyatroya Uyarlama Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak üç farklı Türkçe alanında uzman eğitimci tarafından incelenmiştir. Ortaya çıkan puanların ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin metin uyarlama öncesindeki başarı düzeyleri 100 üzerinden “49,41” olarak saptanmıştır. Öğrencilerin başlangıç düzeyindeki başarıları, ilgili puanlama anahtarının alt boyutları çerçevesinde analiz edilerek aşağıdaki tabloda detaylandırılmıştır.

Tablo 2*Metin Uyarlama Süreçleri Öncesi Çalışma Grubunun Başarı Seviyeleri*

Alt Kategoriler	f	%
Biçim	2,54	63,5
Dil ve Anlatım Özellikleri	2,51	62,75
Tiyatro Metnine Dair Unsurlar	1,46	36,5
Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar	1,78	44,5

Tablo 2'ye göre öğrencilerin “Biçim” boyutundaki başarı ortalaması 2,54 olarak hesaplanmış ve bu doğrultuda başarı oranı %63,5'tir. Öğrencilerin “Dil ve Anlatım Özellikleri” boyutundaki ortalama puanı (f: 2,51) olup bu boyuttaki başarı oranının %62,75 olduğu belirlenmiştir. “Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” boyutunda çalışma grubunun başarı ortalaması (f: 1,46) olup bu alt boyutta öğrencilerin başarı oranı %36,5 olarak hesaplanmıştır. “Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar” boyutunda öğrencilerin ortalama puanı (f: 1,78) olarak belirlenmiş ve başarı ortalamaları %44,5 çıkmıştır.

Metin uyarlama süreçlerine başlamadan önce çalışma grubunun elde ettiği başarı seviyelerini daha ayrıntılı inceleyebilmek için alt boyutlara ait ölçütler de ayrıca değerlendirilmiştir.

Alt boyutlardan birincisi olan “Biçim”i değerlendirirken kullanılan ilk ölçüt olan “Sayfa Yapısı”nın puan ortalaması (f: 2,46), yüzde değeri ise %61,5 olarak belirlenmiştir. Aynı alt boyut kapsamında yer alan ikinci ölçüt “Okunabilirlik” ise (f: 2,61) puan ortalaması ve %65,25 yüzdesiyle tespit edilmiştir.

“Dil ve Anlatım Özellikleri” alt boyutunu değerlendirirken kullanılan sekiz ölçütten ilk olarak “Başlık” ölçütü, (f: 3,66) puan ortalaması ve %91,5 oranı ile en yüksek puanı almıştır. İkinci ölçüt olan “Söz varlığı” (f: 2,71) puan ortalaması ve %67,75 yüzdesiyle belirlenmiştir. Üçüncü ölçüt “Cümle yapısı” (f: 2,78) puan ortalaması ve %69,5 olarak değerlendirilmiştir. “Özgünlük” ölçütü ise (f: 2,03) puan ortalaması ve %50,75 yüzdesi ile daha düşük bir değerlendirilmeye sahiptir. “Ana fikir” ölçütü (f: 2,20) puan ortalaması ve %55 yüzdesiyle tespit edilmiştir. “Dil bilgisi” ölçütü (f: 2,73) puan ortalaması ve %68,25 yüzdesiyle belirlenmiştir. “Yazım kuralları” ise (f: 2,06) puan ortalaması ve %51,5 yüzdesiyle tespit edilmiştir. Son olarak, “Noktalama işaretleri” ölçütü, (f: 1,95) puan ortalaması ve %48,75 yüzdesiyle değerlendirilmiştir.

“Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” alt boyutunu değerlendirme sırasında kullanılan sekiz ölçütten ilki olan “Kahramanlar” ölçütü, (f: 1,20) puan ortalaması ve %30 yüzdesi ile en düşük sonuçlardan biri olarak belirlenmiştir. “Tiyatronun bölümleri” ölçütü (f: 1,00) puan ortalaması ve %25 yüzdesiyle tespit edilmiştir. “Bölümlerin netliği” ve “Bölümler arası geçişler” ölçütleri de sırasıyla (f: 1,00) puan ortalaması ve %25 yüzdesi ile aynı seviyeye sahiptir. “Açıklama bölümleri” ölçütü, (f: 1,76) puan ortalaması ve %44 yüzdesi ile biraz daha yüksek bir değerlendirilmeye sahiptir. “Diyaloglar” ölçütü (f: 2,13) puan ortalaması ve %53,25 yüzdesiyle tespit edilmiştir. “Konuşma çizgisi” ölçütü (f: 1,80) puan ortalaması ve %45 yüzdesiyle belirlenmiştir. Son olarak, “Konuşma dili” ölçütü (f: 1,81) puan ortalaması ve %45,25 yüzdesiyle değerlendirilmiştir.

“Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar” alt boyutunu değerlendirirken kullanılan yedi ölçütten “Olay örgüsü” ölçütü (f: 2,05) puan ortalaması ve %51,25 yüzdesiyle tespit edilmiştir. “Anlatıcı” ölçütü (f: 1,61) puan ortalaması ve %40,25 yüzdesiyle belirlenmiştir. “Dil aktarımı” (f: 1,83) puan ortalaması ve %45,75 yüzdesiyle tespit edilmiştir. “Ana fikir” ölçütü ise (f: 2,61) puan ortalaması ve %65,25 yüzdesiyle daha yüksek bir puan almıştır. “Yaratıcılık” ölçütü (f: 1,46) puan ortalaması ve %36,5 yüzdesiyle değerlendirilmiştir. “Sonuç bölümü” ölçütü (f: 1,46) puan ortalaması ve %36,5 yüzdesiyle aynı değeri almıştır. Son olarak, “Dramatik örgü” ölçütü (f: 1,45) puan ortalaması ve %36,25 yüzdesiyle en düşük puanlardan birini almıştır.

3.2. Uyarlama Sürecinin Sonunda Oluşturulan Uyarlama Metinlere Dair Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “Metin uyarlama süreçlerini tamamladıktan sonra öğrencilerin uyarlama metin yazma başarılarında nasıl bir değişim gözlemlenmektedir?” sorusuna ilişkin bulgular ele alınmaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının, sürecin başındaki durumlarından farklı olarak, öğrendikleri teknikleri ve edindikleri ön bilgileri kullanarak uygulama kâğıdına uyarlama metinlerini yazdıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin oluşturduğu metinleri değerlendirmek amacıyla, uzman görüşü alınarak hazırlanan “Öyküden Tiyatroya Uyarlama Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmış ve üç farklı uzman tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda elde edilen ortalama puanlar analiz edilmiştir.

Çalışma grubunun metin uyarlama süreci tamamlandıktan sonraki başarı düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin ortalama uyarlama metni puanlarının (f: 70,63) olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme ölçütü olarak kullanılan 100 puan üzerinden yapılan dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirildiğinden öğrencilerin başarı oranı %70,63 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin metin uyarlama süreci sonrasında ulaştıkları başarı düzeyi, dereceli puanlama anahtarının alt boyutları doğrultusunda yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3

Metin Uyarlama Süreçleri Sonrası Çalışma Grubunun Başarı Seviyeleri

Alt Kategoriler	f	%
Biçim	3,20	80
Dil ve Anlatım Özellikleri	2,89	72,25
Tiyatro Metnine Dair Unsurlar	2,58	64,5
Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar	2,91	72,75

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunun “Biçim” alt boyutundaki başarı ortalamasının (f: 3,20) olduğu, bu doğrultuda öğrencilerin metin uyarlama çalışmalarının biçim açısından değerlendirilmesi sonucunda başarı oranlarının %80 olarak belirlendiği görülmektedir.

“Dil ve Anlatım Özellikleri” alt boyutunda ise öğrencilerin başarı ortalaması (f: 2,89) olup, bu boyuttaki başarı oranının %72,25 olduğu belirlenmiştir.

“Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” açısından çalışma grubunun elde ettiği başarı ortalaması (f: 2,58) olarak belirlenmiş, öğrencilerin bu boyutta gösterdiği başarı oranı ise %64,5 olarak hesaplanmıştır.

“Öykü Türünden Tiyatroya Uyarlamaya Yönelik Temel Unsurlar” alt boyutunda çalışma grubunun başarı ortalaması (f: 2,91) olup başarı oranı %72,75 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair başarılarını daha ayrıntılı şekilde analiz etmek amacıyla, alt boyutların içerdiği ölçütler ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

“Biçim” alt boyutunu oluşturan iki ölçüt incelendiğinde, “Sayfa Yapısı” ölçütünün puan ortalamasının (f: 3,16) olduğu ve başarı oranının %79 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Diğer bir ölçüt olan “Okunabilirlik” açısından ise puan ortalaması (f: 3,25) olarak belirlenmiş ve başarı oranı %81,25 olarak hesaplanmıştır.

“Dil ve Anlatım Özellikleri” alt boyutuna ilişkin sekiz ölçüt incelendiğinde, öğrencilerin “Başlık” ölçütünde (f: 3,76) puan ortalaması ile %94 oranında başarı sağladıkları görülmektedir. “Söz varlığı” ölçütünde puan ortalaması (f: 3,21) olup başarı oranı %80,25 olarak belirlenmiştir. “Cümle yapısı” ölçütü incelendiğinde puan ortalamasının (f: 3,31) olduğu ve başarı oranının %82,75 olduğu tespit edilmiştir. “Özgünlük” ölçütü açısından öğrencilerin ortalama puanı (f: 2,78) olup başarı oranı %69,5 olarak hesaplanmıştır. “Ana fikir” ölçütü değerlendirmesinde öğrencilerin (f: 3,26) puan ortalaması ile %81,5 oranında başarı gösterdiği belirlenmiştir. “Dil bilgisi” ölçütünde puan ortalaması (f: 3,20) olup başarı oranı %80 olarak hesaplanmıştır. “Yazım kuralları” ölçütü incelendiğinde, öğrencilerin bu alanda (f: 1,91) puan ortalamasına sahip olduğu ve başarı oranlarının %47,75 olduğu belirlenmiştir. Son olarak, “Noktalama işaretleri” ölçütünde öğrencilerin puan ortalaması (f: 1,68) olup başarı oranı %42 olarak hesaplanmıştır.

“Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” alt boyutuna ilişkin sekiz ölçüt değerlendirildiğinde, öğrencilerin “Kahramanlar” ölçütünde (f: 3,25) puan ortalaması ile %81,25 başarı oranına ulaştıkları görülmektedir. “Tiyatronun bölümleri” ölçütü açısından öğrencilerin puan ortalaması (f: 2,15) olup başarı oranı %53,75 olarak belirlenmiştir. “Bölümlerin netliği” ölçütü incelendiğinde öğrencilerin (f: 1,93) puan ortalamasına sahip oldukları ve başarı oranlarının %48,25 olduğu tespit edilmiştir. “Bölümler arası geçişler” ölçütü açısından öğrencilerin puan ortalaması (f: 1,86) olup başarı oranı %46,5 olarak hesaplanmıştır. “Açıklama bölümleri” ölçütünde puan ortalaması (f: 2,95) olup başarı oranı %73,75 olarak belirlenmiştir. “Diyaloglar” ölçütü açısından öğrencilerin (f: 3,36) puan ortalamasına sahip oldukları ve %84 oranında başarı gösterdikleri görülmektedir. “Konuşma çizgisi” ölçütü incelendiğinde puan ortalamasının (f: 2,28) olduğu ve başarı oranının %57 olduğu belirlenmiştir. “Konuşma dili” açısından öğrencilerin (f: 2,88) puan ortalaması ile %72 başarı oranına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Son olarak, “Öykü Türünden Tiyatroya Uyarlamaya Yönelik Temel Unsurlar” alt boyutuna ilişkin yedi ölçüt değerlendirildiğinde, öğrencilerin “Olay örgüsü” ölçütünde (f: 3,25) puan ortalaması ile %81,25 başarı oranına ulaştıkları görülmektedir. “Anlatıcı” ölçütü açısından öğrencilerin puan ortalaması (f: 2,81) olup başarı oranı %70,25 olarak belirlenmiştir. “Dil

aktarımı” ölçütü incelendiğinde öğrencilerin (f: 2,86) puan ortalamasına sahip oldukları ve başarı oranlarının %71,5 olduğu tespit edilmiştir. “Ana fikir” ölçütü açısından öğrencilerin puan ortalaması (f: 3,45) olup başarı oranı %86,25 olarak hesaplanmıştır. “Yaratıcılık” ölçütü açısından öğrencilerin ortalama puanı (f: 2,63) olup başarı oranı %65,75 olarak belirlenmiştir. “Sonuç bölümü” ölçütü incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamasının (f: 2,68) olduğu ve başarı oranlarının %67 olarak hesaplandığı görülmüştür. Son olarak, “Dramatik örgü” ölçütünde öğrencilerin puan ortalaması (f: 2,68) olup başarı oranı %67 olarak belirlenmiştir.

3.3 Uygulama Düzeylerinin Ölçülmesi Sonucu Elde Edilen Değerlendirmelere Dair Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda “Metin uyarlama uygulama düzeylerinin ölçülmesi sonucunda elde edilen değerlendirmeler arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” sorusuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Öğrencilerin yazdığı uyarlama metinlerini değerlendirmek amacıyla, uzman görüşü alınarak hazırlanan “Öyküden Tiyatroya Uyarlama Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Üç farklı uzman tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen ortalama puanlar, metin uyarlama süreçlerinin başlangıcı ve bitişi açısından karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda, dereceli puanlama anahtarını oluşturan alt boyutlar ve bu boyutlardaki ölçütlerin büyük çoğunluğunda öğrencilerin puanlarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür.

Ancak, bu genel artış eğilimine rağmen “Yazım kuralları” ve “Noktalama işaretleri” ölçütlerinde puanların düştüğü tespit edilmiştir.

Öğrencilerin metin uyarlama süreçlerindeki gelişimlerini daha ayrıntılı olarak takip edebilmek amacıyla, her iki uygulamada da aynı öğrencilerin çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu yöntem sayesinde, her öğrencinin bireysel gelişimi gözlemlenmiş ve tüm öğrencilerin ikinci uygulamada aldıkları puanların, ilk uygulamaya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İlk uygulamada üç öğrenci yalnızca metnin başlığını yazıp çalışmayı tamamlamazken iki öğrenci ise uygulama kağıdına hiç yazı yazmadan teslim etmiştir. Ancak, ikinci uygulamada tüm öğrencilerin metin yazdığı ve hiçbir öğrencinin boş kağıt teslim etmediği görülmüştür.

Ayrıca, öğrencilerin ilk uygulamada genellikle tek bir kağıt kullandıkları, ancak ikinci uygulamada çoğunlukla ikinci bir kağıt istedikleri belirlenmiştir. Hatta bazı öğrenciler üçüncü bir kağıt da talep etmiştir. Bu durum, öğrencilerin metin uyarlama sürecinde daha fazla detaylandırma yaparak yazdıkları metinleri geliştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

3.4. Metin Uyarlama Süreçlerine Dair Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu bölümde, araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda “7. sınıf öğrencilerinin metin uyarlama süreçlerine dair görüşleri ve deneyimleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan görüşmelerin sonuçları ele alınmıştır. Öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair düşüncelerini belirlemek amacıyla, çalışma grubundaki 60 öğrenciyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerini yapılandırılmış bir şekilde analiz edebilmek için, 5 sorudan oluşan bir görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar, belirlenen alt başlıklar çerçevesinde kategorize edilerek aşağıda ayrıntılı biçimde verilmiştir.

3.4.1. Metin Uyarlama Etkinlikleriyle Gerçekleştirilen Yazma Derslerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair genel düşüncelerini belirlemek amacıyla sorulan ilk soru, “Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz yazma dersleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu derslerle, daha önce işlenen dersler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde olmuştur.

Öğrencilerden elde edilen yanıtlar analiz edilerek en sık dile getirilen temalar ve bu temalara bağlı alt temalar belirlenmiş ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Metin Uyarlama Etkinlikleriyle Yapılan Yazma Derslerine Dair Öğrenci Görüşleri

Metin Uyarlama Etkinlikli Ders Yönelik Genel Görüşler	f	%
Eğlenceli olması	21	35
Öğretici olması	13	22
Yazarken bilinçlendirmesi	8	13
Hayal gücünü geliştirmesi	5	8
Yetenekleri keşfetmeyi sağlaması	4	7

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin metin uyarlama etkinlikleriyle işlenen derslere dair görüşlerinin belirli temalar etrafında toplandığı görülmektedir. Öğrenciler, bu etkinliklerin eğlenceli olduğunu (f: 21), öğretici olduğunu (f: 13), yazma sürecinde bilinçlenmelerine katkı sağladığını (f: 8), hayal güçlerini geliştirdiğini (f: 5) ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğunu (f: 4) ifade etmişlerdir. Alt temalar incelendiğinde, öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan temanın “eğlenceli olması” olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin metin uyarlama etkinlikleri aracılığıyla işlenen yazma derslerine ilişkin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

ÖGR8: “Yazmayla ilgili olan çalışmalar daha eğlenceli oluyor.”

ÖGR5: “Metin uyarlama yaparken eğleniyorum ve iki metin türü görürüz. İkisi de öğreticidir. Herkes farklı bir metin yazar.”

ÖGR7: “Yazım kurallarına dikkat etmeye başladım.”

ÖGR15: “Metin yazıyoruz. Bu metin yazma becerisi konusunda benzerdir. Farklı yanı ise hayal gücümüzü geliştiriyor.”

ÖGR17: “Hikâye yazma becerimizi geliştirir. Diğer derslerde bir şeyler ezberlemek gerekir. Ama bu daha keyifli.”

3.4.2. Metin Uyarlama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

Metin uyarlama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz

derslerin yazma becerinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur.

Verilen yanıtlar doğrultusunda en fazla vurgulanan tema ve alt temalar belirlenerek elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Metin Uyarlama Etkinlikleriyle Yapılan Derslerin Yazma Becerisine Etkisi

Metin Uyarlama Etkinlikli Derslerin Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Görüşler	f	%
Yazma isteğini artırması	15	25
Yazma becerisini geliştirmesi	11	18
Öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirmesi	8	13
İlgi çekmesi	7	12
Yazmaya etki etmemesi	5	8

Öğrenciler metin uyarlama etkinliklerinin yazma isteğini artırdığını (f: 15), yazma becerisini geliştirdiğini (f: 11), öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirdiğini (f: 8), ilgi çektiğini (f: 7) ve yazmayı etkilemediğini (f: 5) belirtmiştir.

Tabloya baktığımızda, öğrencilerin en fazla değindiği alt temanın etkinliklerin “derse katılımı artırması” olduğu görülmektedir.

Konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

ÖGR1: “Evet, işe yaradığını düşünüyorum. Çünkü yazı yazarken takıldığımız yerleri öğretmene sorup öğreniyoruz.”

ÖGR35: “Yazmayı ve düşünmeyi geliştiriyor.”

3.4.3. Metin Uyarlama Etkinliklerinin Öğrencilerin Derse Katılımına Olan Etkisi

Metin uyarlama etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımına olan etkisini değerlendirebilmek için öğrencilere “Metin uyarlama etkinlikleri derse katılımınızı nasıl etkiledi? Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz derslerde mi daha fazla katılım gösterdiniz yoksa normal yazma derslerinde mi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre en fazla tekrar eden tema ve alt temalar belirlenmiş, elde edilen bulgular tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Metin Uyarlama Etkinliklerinin Derse Katılımına Olan Etkisi

Metin Uyarlama Etkinliklerinin Derse Katılım Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler	f	%
Derse katılımı olumlu etkilemiştir	19	32
Derse katılımı etkilememiştir	14	23
Derse katılımı olumsuz etkilemiştir	8	13

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin metin uyarlama etkinliklerinin derse katılım üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri; derse katılımın arttığı (f: 19), derse katılımı etkilemediği (f: 14) ve derse katılımın azaldığı (f: 8) şeklinde sıralanmıştır.

Tabloda yer alan veriler doğrultusunda, öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan temanın “derse katılımı artırması” olduğu belirlenmiştir.

Metin uyarlama etkinliklerinin derse katılım üzerindeki etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

ÖGR4: “Derse katılmam konusunda bir şey etkilemedi. Çünkü hiçbirine katılım gösteremedim.”

3.4.4. Metin Uyarlama Etkinliklerinin Öğrencilerin Duygusal Durumlarına Etkisi

Metin uyarlama etkinliklerinin öğrencilerin duygusal durumlarına etkisine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 7

Metin Uyarlama Etkinlikli Derslerde Öğrencilerin Yaşadıkları Duygusal Durumlar

Metin Uyarlama Etkinlikli Derslerde Öğrencilerin Yaşadıkları Duygusal Durumlar	f	%
Mutlu olmak	19	32
Eğlenmek	11	18
Endişelenmek	5	8
Stres yaşamak	4	7

Tablo 7’yi incelediğimizde, öğrencilerin metin uyarlama etkinlikleriyle işlenen derslerdeki duygusal durumları şu şekilde sıralanmaktadır: mutlu olmak (f: 19), eğlenmek (f: 11), endişelenmek (f: 5) ve stres yaşamak (f: 4).

Elde edilen sonuçlara bakılınca vurgulanan duygu durumlarından en çok hissedilenin “mutluluk” olduğu belirlenmiştir. Duygu durumlarına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖGR20: “Ben, metin uyarlama etkinlikleri yapılan derslerde duygudan ziyade bu metni uyarlamanın bir sorumluluk şeklinde olduğunu fark ettim. Yani duygu olarak mutlu oldum diyebilirim.”

ÖGR15: “Eğlenceli oluyor ve bu yüzden mutlu oluyorum.”

3.4.5. Metin Uyarlama Etkinlikleri Hakkında Öğrencilerin Yapmış Oldukları Öneriler

Metin uyarlama etkinlikleri hakkında öğrencilerin yapmış oldukları önerilere ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 8

Öğrencilerin, Metin Uyarlama Etkinliklerine Yönelik Önerilerini Gösteren Tablo

Metin Uyarlama Etkinliklerine Yönelik Öğrenci Önerileri	f	%
Grup olarak çalışmaları artırmak	14	23
Etkinliklere ayrılan zamanın artırılması	9	15
Uyarlamaların oyun temelli olması	7	12

Tablo 8’e göre öğrenciler, yazma derslerinin ve uyarlama etkinliklerinin verimini artırabilmek için özellikle grup çalışmasına daha fazla yer verilmesini, etkinlik süresinin artırılmasını ve oyun temelli uyarlamalara daha fazla ağırlık verilmesini önermişlerdir.

Öğrencilerin metin uyarlama etkinlikleriyle ilgili önerilerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

ÖGR52: “Grupça yapsak daha iyi olurdu.”

ÖGR20: “Açıkçası metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz dersleri tekrar işleme şansımız olsa yaptığımız şeyden farklı olarak çok şey aklıma gelmiyor. Ama küçük bir öneri olarak bunu daha çok yapmak istediğimi belirtebilirim.”

ÖGR2: “Bazen oyun oynayabilirdik.”

Sonuç ve Öneriler

Atik (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe dersinde eğitsel oyun kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma tutumları üzerindeki etkisi incelenmiş, eğitsel oyun temelli yazma uygulamalarının, öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinde ve yazmaya yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde gelişim sağladığını ortaya çıkmıştır. Susar Kırmızı (2015), yazma becerisini geliştirmede yaratıcı yazma ve yaratıcı dramanın etkisini araştırmış, deney ve kontrol gruplarıyla yürütülen araştırma anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Yöntemsel farklılıklar olsa da, içerik ve sonuçlar açısından bakıldığında, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisini önemli ölçüde artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2018), yaratıcı dramanın yazma sürecine etkisini araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiş, bu çalışmada, Zonguldak’ın Gökçebey ilçesindeki iki ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri yer almıştır. Deney ve kontrol gruplarının kullanıldığı bu çalışmada, yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerileri üzerindeki katkıları ele alınmış, uygulamanın ardından, deney grubundaki öğrencilerin yazma aktivitelerinde daha başarılı oldukları ve yazma konusunda olumlu tutumlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Kolikpınar (2021), yaratıcı yazmanın yazma becerilerine olan etkisini araştıran bir çalışma yapmış, bu çalışmada yaratıcı yazma faaliyetlerinin öğrencilerin yazmaya olan istekliliğini, derse karşı tutumlarını ve akademik başarılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya olan ilgisini arttırdığını göstermiştir. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Bu çalışma doğrudan yaratıcı drama kapsamında yer almasa da hikâyelerin tiyatroya uyarlanarak sahnelenmek için yazılması yaratıcı dramayla ortak yönler taşımaktadır. Bunun yanı sıra, metin uyarlama etkinliklerini yaratıcı yazma tekniklerinden biri olarak görmem mümkündür. Bu doğrultuda, yaratıcı yazma ve yaratıcı dramaya ilişkin araştırmaların bulgularını, çalışmanın sonuçlarıyla doğrudan bağlantılı hâle getirmek mümkündür.

Çalışma grubu uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda başarı oranı %49,41 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin metin uyarlama konusunda genellikle düşük seviyede başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Sürecin başlangıcında başarı oranının düşük olması, uygulama sürecinin verimli olup olmadığını ve sürecin ne ölçüde fayda sağladığını değerlendirme açısından önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin metin uyarlama performanslarının değerlendirilmesinde ele alınan alt boyutlardan biri olan “Biçim” açısından başarı oranı %63,5 olarak belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin uyarlama metinlerinde sayfa düzenine dikkat etme, paragraflar arasında uygun boşluk bırakma ve okunaklı yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

“Dil ve Anlatım Özellikleri” alt boyutunda başarı oranı %62,75 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçütler incelendiğinde, öğrencilerin başlık kullanımı ve başlığın içerikle uyumu, kelimeleri

doğru ve yerinde kullanma, gereksiz kelime tekrarıdan kaçınma, olayları özgün bir şekilde ifade etme, ana fikri destekleyen yardımcı düşünceleri içermeye özen gösterme, dil bilgisi kurallarına uygun cümleler oluşturma, yazım kurallarına riayet etme ve noktalama işaretlerini doğru kullanma konularında “nadiren” ile “kısmen” arasında bir yeterlilik seviyesine sahip oldukları görülmektedir.

“Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” boyutunda başarı oranı %36,5 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçütler değerlendirildiğinde, öğrencilerin tiyatro metnlerinde kahramanları ayrı şekilde sunma, olayları bölümlere ayırma, bölümler arasında geçiş ve bağlantıları sağlama, dekor ve oyunculara dair jest, mimik ve diyalog açıklamalarına yer verme, metni karşılıklı konuşmalardan oluşturma ve karakterlerin konuşmalarını konuşma çizgileriyle belirtme konularında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin tiyatro türüne özgü metin yazma konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Öykü Türünden Tiyatro Türüne Yapılacak Uyarlamanın Unsurları” boyutunda başarı oranı %44,5 olarak belirlenmiştir. Bu oran, öğrencilerin öykü türünden tiyatroya uyarlama konusunda yeterli düzeyde beceri geliştiremediğini ve bu alanda daha fazla yönlendirme ve uygulama desteğine ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Boyutlar arası genel değerlendirme oranları şu şekildedir:

- Biçim: %63,5
- Dil ve Anlatım Özellikleri: %62,75
- Tiyatro Metnine Dair Unsurlar: %36,5
- Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlama: %44,5

Bu bulgulara göre, öğrencilerin temel yazma becerilerini içeren “Biçim” ve “Dil ve Anlatım Özellikleri” boyutlarında orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak, başarı yüzdesi en düşük olan “Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” boyutunda öğrencilerin tiyatro metni yazma ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tiyatro türüne dair unsurları kavrayabilmeleri için metin uyarlama süreçlerinde daha fazla desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilerin uyarlama etkinlikleri uygulama kâğıtlarından aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, başarı oranının %70,63 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bu oran, metin uyarlama süreçlerinin verimli geçtiğini ve öğrencilerin bu süreçte birçok eksiklerini tamamladıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin metin uyarlama performanslarını değerlendirmek için ele alınan alt boyutlardan ilki olan “Biçim” açısından başarı oranı %80 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yazdıkları uyarlama metinlerde sayfa düzenine dikkat etme, paragraflar arasında uygun boşluk bırakma ve okunaklı yazı yazma becerilerinin iyi seviyeye ulaştığını göstermektedir. Çalışma grubunun, ölçekte belirtilen “kısmen” düzeyinin üzerine çıkarak daha yüksek bir başarı sergilediği söylenebilir.

“Dil ve Anlatım Özellikleri” alt boyutunda başarı oranı %72,25 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, öğrencilerin kelime seçiminde, cümle yapılarında ve anlatım bütünlüğünde gelişme gösterdiğini, ancak hâlâ kısmen yeterli bir seviyede olduklarını ortaya koymaktadır.

“Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” alt boyutunda başarı oranı %64,5 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler, tiyatro metnlerine özgü unsurlar olan kahramanları ayrı şekilde sunma, olayları bölümlere ayırma, bölümler arasında geçiş ve bağlantıları sağlama, dekor ve oyunculara dair jest, mimik ve diyalog açıklamalarına yer verme, metni karşılıklı konuşmalardan oluşturma ve karakterlerin konuşmalarını konuşma çizgileriyle belirtme konularında ortalama düzeyde bir yeterliliğe ulaşmıştır. Bu gelişim, süreç içerisinde tiyatro türüne dair bilgi ve becerilerinin arttığını göstermektedir.

“Öykü Türünden Tiyatro Türüne Yapılacak Uyarlamanın Unsurları” alt boyutunda başarı oranı %72,75 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin, öyküdeki olayın bütünlüğünü koruyarak tiyatro metnine aktarma, anlatıcıya ait unsurları diyaloglara dönüştürme, günlük konuşma dilini tiyatroya uyarlama, ana fikri metne uygun şekilde işleme ve tiyatrodaki belirginleştirilmesi gereken yapı unsurlarını vurgulama becerilerinde gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu başarı oranı, öğrencilerin süreç boyunca bu becerilerini önemli ölçüde geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Boyutlar arası genel değerlendirme yüzdeleri şu şekildedir:

- Biçim: %80
- Dil ve Anlatım Özellikleri: %72,25
- Tiyatro Metnine Dair Unsurlar: %64,5
- Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlama: %72,75

Bu bulgulara göre, öğrencilerin temel yazma becerilerini kapsayan “Biçim” ve “Dil ve Anlatım Özellikleri” boyutlarında yüksek seviyeye ulaştıkları görülmektedir. “Tiyatro Metnine Dair Unsurlar” boyutundaki gelişim de dikkate alındığında, öğrencilerin tiyatro türüne dair bilgi ve becerilerini süreç içinde önemli ölçüde artırdığı söylenebilir. Genel olarak, metin uyarlama süreçlerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve süreç sonunda öğrencilerin metin uyarlama konusundaki yeterlilik düzeylerinin anlamlı şekilde arttığı söylenebilir.

“Öyküden Tiyatroya Uyarlama Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı”nın alt boyutlarından tiyatro metnine dair unsurlar ve Öykü türünden tiyatro türüne uyarlama sürecine ilişkin unsurlar boyutlarının, süreç boyunca daha fazla üzerinde durulması gereken alanlar olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle tiyatro metnine özgü unsurların yeterince yansıtılamadığı ve öyküden tiyatroya uyarlama sürecinde öğrencilerin hâlâ belirli zorluklar yaşadığı belirlenmiştir.

Bütünsel olarak, sürecin başındaki uygulama puanları incelendiğinde, süreç sonunda elde edilen puanlardaki belirgin artış, metin uyarlama sürecinin verimli geçtiğini göstermektedir. Dereceli Puanlama Anahtarı’nın alt boyutları incelendiğinde, iki ölçüt haricinde tüm alanlarda puan artışı olduğu görülmüştür.

Ancak, iki uygulama karşılaştırıldığında yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından puanlarda bir düşüş olduğu görülmüştür. Öğrencilerin uygulama kâğıtları incelendiğinde, ilk uygulamada kelime kullanımının oldukça sınırlı olduğu, metinlerin yüzeysel kaldığı ve orijinal metne büyük ölçüde sadık kalındığı tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmadan, eski metni doğrudan taklit eden veya aynısını yazmaya çalışan bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Böyle bir yazım sürecinde yazım ve noktalama açısından hata yapma olasılığı oldukça düşüktür.

Buna karşın, ikinci uygulama kâğıtlarında öğrencilerin yazılarının genellikle bir sayfadan uzun olduğu, hatta bazı metinlerin birkaç kâğıt boyunca devam ettiği görülmüştür. Öğrenciler olayları daha fazla detaylandırmış ve büyük ölçüde özgün bir metne uyarlamışlardır. Bu nedenle, birinci uyarlamada yazım ve noktalama hatalarının az olmasını metinlerin kısa ve basit olmasına, ikinci uyarlama aşamasında yazım ve noktalama hatalarının çoğalmasını metinlerin daha derinleştirilmiş ve özgün olmasına bağlamak mümkündür.

Araştırmanın dördüncü alt problemini ele alarak elde edilen sonuçlar, öğrencilerin metin uyarlama süreçlerine dair görüşlerini yansıtmaktadır. Bulgular bölümündeki öğrenci görüşleri incelendiğinde, metin uyarlama etkinlikleriyle işlenen derslerin daha eğlenceli bulunduğu, hayal gücünü geliştirdiği, öğrenilenleri pekiştirdiği, yazmaya olan ilgiyi artırdığı ve yazma becerisine katkı sağladığı yönündeki ifadelerin öne çıktığı görülmüştür.

Öğrenciler, bu etkinlikleri gerçekleştirirken en çok mutluluk duyduklarını belirtirken, aynı zamanda yazmaya karşı endişe ve stres yaşadıklarını da ifade etmişlerdir. Cevaplar incelendiğinde, dersin tekdüzelikten çıkarak etkinliklerle işlenmesi, öğrencileri süreçte mutlu ederken; yazma sürecinin başında ön bilgi eksikliği ve ne yapacağını bilememe gibi nedenlerle endişe ve stres yaşadıkları görülmüştür.

Bazı öğrenciler, metin uyarlama etkinliklerinin derse katılımlarını etkilemediğini ifade etmiştir. Bu durumun nedenleri arasında, bu öğrencilerin yazma dersine yönelik ön yargılara sahip olmaları veya yazma becerisinin temel ilkelerinde yetersiz kalmaları gösterilebilir.

Öğrenciler, metin uyarlama etkinliklerine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Özellikle grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi, oyun temelli uyarlamaların artırılması ve bu etkinliklere daha fazla zaman ayrılması gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak, çalışma grubunun öyküden tiyatroya uyarlama sürecinde farklı düzeylerde başarı gösterdiği görülmüştür. Sürecin başında öğrencilerin metin uyarlama becerileri genel olarak düşük seviyede iken uygulamalar sonrasında belirgin bir gelişim kaydedildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin temel yazma becerilerini içeren biçim, dil ve anlatım özellikleri boyutlarında süreç boyunca olumlu bir ilerleme sağlanmıştır. Ancak tiyatro metnine özgü unsurlar ve öyküden tiyatroya uyarlama kriterleri konusunda başlangıçta yetersiz oldukları, süreç sonunda ise gelişme kaydettikleri ancak hâlâ tam anlamıyla yeterli seviyeye ulaşmadıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin tiyatro türüne dair bilgi ve uygulama desteğine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

İki uygulama arasında en dikkat çekici farklılıklardan biri, yazım ve noktalama hatalarındaki artıştır. İlk uygulamada öğrenciler metni daha kısa ve yüzeysel yazarken, ikinci uygulamada daha detaylı ve yaratıcı metinler üretmişlerdir. Bunun sonucunda, öğrencilerin yazım ve noktalama konularında daha fazla hata yaptığı, ancak bunun metinlerin derinleşmesiyle bağlantılı olduğu anlaşılmıştır.

Öğrencilerin sürece dair görüşleri incelendiğinde, metin uyarlama etkinliklerinin yazma sürecine yönelik motivasyonu artırdığı, hayal gücünü geliştirdiği ve öğrenmeyi pekiştirdiği yönünde olumlu geri bildirimler verdikleri görülmüştür. Ancak, yazmaya karşı endişe ve stres hissettiklerini belirten öğrenciler de olmuştur. Bu durum, yazma becerisine yönelik ön bilgi eksikliğinin ve sürece dair belirsizliklerin öğrencilerde kaygıya neden olabileceğini ifade etmektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak çalışma grubunun öyküden tiyatroya uyarlama sürecinde gelişim gösterdiği ancak bazı alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Metinlerin derinleştirilmesiyle birlikte yazım ve noktalama hatalarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu alandaki eksiklerini gidermek için yazım ve noktalama kurallarını içeren ek çalışmalar yapılmalı, geri bildirim süreçleri daha detaylı ve yönlendirici hâle getirilmelidir.
- Öğrenciler, uyarlama etkinliklerinde grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesini talep etmişlerdir. Bu doğrultuda, iş birliğine dayalı etkinliklerin artırılması, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlayacaktır.
- Öğrencilerin daha fazla ilgi göstermesini ve motive olmasını sağlamak amacıyla metin uyarlama sürecinde oyun temelli etkinliklerin ve canlandırma çalışmalarının daha fazla kullanılması önerilmektedir. Öğrencilerin yazdıkları uyarlama metinlerini sınıf ortamında sahnelemeleri sağlanarak süreç daha deneyimsel hâle getirilebilir.
- Öğrencilerin metin uyarlama sürecinde yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için farklı yazma teknikleri öğretilmeli, hayal gücünü destekleyen etkinlikler düzenlenmelidir. Bu kapsamda yaratıcı yazma atölyeleri, beyin fırtınası etkinlikleri ve drama çalışmaları planlanabilir.
- Öğrencilerin süreç içinde daha fazla deneyim kazanabilmeleri için metin uyarlama etkinliklerine ayrılan sürenin artırılması gerekmektedir. Daha uzun vadeli çalışmalar ile öğrencilerin yazma ve uyarlama becerilerinde daha ileri seviyeye ulaşmaları desteklenebilir.
- Bazı öğrenciler yazmaya karşı kaygı ve stres yaşadıklarını belirtmiştir. Bu kaygının azaltılması için yazma sürecini destekleyen rehberlik hizmetleri sunulmalı, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanarak yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmeleri teşvik edilmelidir.

Kaynakça

- Atik, D. (2022). *Eğitsel oyun kullanımının yaratıcı yazma beceri ve yazma tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Bulut, F. (2018). ‘Metinlerarasılık’ Kavramının kuramsal çerçevesi. *Edebî Eleştiri Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Bulut, S. (2015). Romandan piyese bir uyarlama örneği olarak çalıkuşu. *Turkish Studies*, 10(16), 387-402.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çelikbaş, L. A. (2019). *Christine nöstlinger’in seçilmiş kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Derman, S. (2002). *Anadil (Türkçe) öğretiminde masal metinlerinin kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. sınıf)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Fiske, J. (1996). *İletişim çalışmalarına giriş*. (Çev., S. İrvan). Bilim ve Sanat Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı yazma çalışmalarında yazınsal metinlerin işlevi (yaratıcı yazma)*. Morpa Kültür Yayınları.
- Karatay, H. (2014). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık/constructivism in the turkish coursebooks: intertextuality. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Kolıkpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturma yazma becerisi, derse yönelik tutum ve başarı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme (3.Baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(181), 93-115.

- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretimin programı*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 621-643.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Tuğlacı, P. (1981). *Okyanus ansiklopedik sözlük* 1. Cem Yayınevi.
- Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi. (1977). (Cilt 1, s. 30). Dergâh Yayınları.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu, Tarihi: 03.05.2024, Sayı: 224/394

Extended Abstract

Text adaptation is the process of transforming a text taken from one source into another form. In this process, the source text is adapted for a specific purpose or audience. Text adaptation can be used in a wide range of contexts, from literary works to scientific reports, from films to theater plays. In this process, the person or team doing the text adaptation may make modifications to language, format or content while retaining the core message of the source. In this way, the essence of the original text is preserved and presented in a new form. In our study, the adaptation of a short story into a theatrical script corresponds to the second meaning of “adaptation” in literary contexts .

The problem statement of this study was formulated as follows: “What is the situation of text adaptation processes and adapted texts in the writing and writing skills course of the students studying in the 7th grade of Ahmet Tuncer Secondary School, Gazipaşa district of Antalya province. The sub-problems of the study were defined as:

- What is the level of 7th grade students' success in writing adapted texts when they start text adaptation processes?
- What is the level of 7th grade students' success in writing adapted texts after completing text adaptation processes?
- What is the level of the relationship between the 7th grade students' evaluations as a result of measuring their level of text adaptation practice?
- What are the 7th grade students' opinions on text adaptation implementation processes?

In our study, qualitative research method was used in data collection, data analysis and evaluation in order to evaluate students' text type adaptation levels in the writing and writing skills course. In the study, case study, one of the qualitative research methods, was used as the research design.

In order for the students to evaluate the process, an interview form was used in accordance with the phenomenological research design. The data were interpreted according to the phenomenological research design as a result of the interviews conducted according to this form. The non-probability method was preferred when selecting the study group. While the study population is Antalya province, the sample consists of 60 students studying in the 7th grade of Ahmet Tuncer Secondary School in Gazipaşa district. While selecting the sample, attention was given to the use of non-probability sampling method.

The data collection tools to be applied to the study group in the research are: Semi-structured Interview Form and Adaptation Texts Evaluation Form.

In the analysis of the data; in order for the study group to evaluate the text adaptation processes, the “Semi-Structured Interview Form” prepared in advance by the researcher by consulting expert opinions was applied. According to the interview form, student responses were evaluated and students' opinions about the process were also analyzed one by one. The results of these stages (evaluation of adapted texts and student interviews), which constitute

the basis of the study, were analyzed in detail with case study, one of the qualitative research methods.

In the study process, great attention was given to controlling exogenous variables. Paying attention to exogenous variables increased the internal and external validity. For this reason, necessary studies were carried out to ensure that the study group was affected as little as possible by external and internal variables.

Although our study is not creative drama, the fact that the texts adapted from story to theater are written to be acted out shows similarities with creative drama. In addition, text adaptation activities can also be considered as one of the creative writing activities. For this reason, we can directly relate the results of creative writing studies and studies related to creative drama with the results of our study.

The results obtained according to the first sub-problem of the study:

As a result of the students' scoring of the application papers of adaptation activities, a success rate of 49,41% was obtained. This shows us that students can rarely produce successful results in writing adaptation texts. The fact that the success rate of the students is low at the beginning of the process is very important in terms of showing whether we can get efficiency from the process and if so, how much efficiency we get.

The results obtained according to the second sub-problem of the study:

As a result of the scoring of the students' adaptation activities practice papers, a success rate of 70.63% can be interpreted that the text adaptation processes were productive and that the students completed many of their deficiencies regarding text adaptation in this process.

The results obtained according to the third sub-problem of the study:

Regarding the low scores of the application at the beginning of the process, it can be interpreted that the students' prior knowledge was insufficient and they did not have enough motivation to write. It was thought that the determination of this situation would help in planning the process. Among the sub-dimensions of the “Adaptation Texts from Story to Theater Rubric”, it was understood that the dimensions of “Elements of Theater Text” with very low scores and “Elements of Adaptation from Story to Theater” with very low scores are the dimensions that need to be further emphasized in the process.

As a result, the fact that the practice scores increased significantly at the end of the studies, taking into account the practice scores at the beginning of the process, leads us to the interpretation that the text adaptation processes were productive.

To put it in more detail, an increase in scores was observed in all criteria except two of the criteria that constitute the sub-dimensions of the “Adaptation Texts from Story to Theater Rubric”.

When we look at the results related to the fourth sub-problem of the study, students' views on text adaptation processes were revealed. When we look at the general opinions of the students given in the findings section, we see that the lessons with text adaptation activities are more

fun, develop imagination, reinforce what has been learned, increase the desire to write, and improve writing skills.

Finally, students made suggestions regarding text adaptation activities. In this regard, the students suggested incorporating more group work, integrating game-based adaptations, and allocating additional time for adaptation activities.

EKLER

Ek-1. Öyküden Tiyatroya Uyarlama Metinleri Dereceli Puanlama Anahtarı

ÖLÇÜT		PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		1. Boyut: Biçim			
	Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)	
1.1. Sayfa yapısı	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakmada hiç hata <u>yapmamıştır.</u>	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakmada nadiren hata yapmıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakmada kısmen hata yapmıştır.	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakmada sıklıkla hata yapmıştır.	
1.2. Okunabilirlik	Tamamen düzgün, okunaklı bir yazı kullanılmıştır.	Genellikle düzgün, okunaklı bir yazı kullanılmıştır.	Kısmen düzgün, okunaklı bir yazı kullanılmıştır.	Düzgün, okunaklı bir yazı <u>kullanılmamıştır.</u>	
		2. Dil ve Anlatım Özellikleri			
2.1. Başlık	Başlık vardır ve metnin içeriğiyle tamamen uyumludur.	Başlık vardır ve metnin içeriğiyle kısmen uyumludur.	Başlık vardır ve metnin içeriğiyle uyumlu <u>değildir.</u>	Başlık hiç <u>yoktur.</u>	
2.2. Söz varlığı	Kelimeler tamamen yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	Kelimeler nadiren yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda <u>kullanılmamıştır.</u>	
2.3. Cümle yapısı	Cümlede gereksiz kelime tekrarları hiç <u>yapılmamıştır.</u>	Cümlede gereksiz kelime tekrarları nadiren yapılmıştır.	Cümlede gereksiz kelime tekrarları kısmen yapılmıştır.	Cümlede gereksiz kelime tekrarları sıklıkla yapılmıştır.	
2.4. Özgünlük	Olayı aktarırken kendine özgü ifadelerle sıklıkla yer verilmiştir.	Olayı aktarırken kendine özgü ifadelerle kısmen yer verilmiştir.	Olayı aktarırken kendine özgü ifadelerle nadiren yer verilmiştir.	Olayı aktarırken kendine özgü ifadelerle hiç yer <u>verilmemiştir.</u>	
2.5. Ana fikir	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla sıklıkla desteklenmiştir.	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla kısmen desteklenmiştir.	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla nadiren desteklenmiştir.	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla hiç <u>desteklenmemiştir.</u>	
2.6. Dil bilgisi	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına tamamen uygundur.	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına kısmen uygundur.	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına nadiren uygundur.	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına hiç <u>uygun değildir.</u>	
2.7. Yazım kuralları	Yazım kurallarında hiç hata <u>yapılmamıştır.</u>	En fazla iki veya üç farklı sözcüğün yazımında hata yapılmıştır.	En fazla dört veya beş farklı sözcüğün yazımında hata yapılmıştır.	Altı ve üzeri farklı sözcüğün yazımında hata yapılmıştır.	
2.8. Noktalama işaretleri	Noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanmada hiç hata <u>yapmamıştır.</u>	Noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanırken en fazla iki veya üç yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanırken en fazla dört veya beş yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanırken altı ve üzeri yerde hata yapmıştır.	
		3. Tiyatro Metnine Dair Unsurlar			
3.1. Kahramanlar	Metne başlarken tüm kahramanlar sunulmuştur.	Metne başlarken kahramanların çoğu sunulmuştur.	Metne başlarken kahramanların bazıları sunulmuştur.	Metne başlarken kahramanların hiçbiri <u>sunulmamıştır.</u>	
3.2. Tiyatronun bölümleri	Metinde sahne geçişlerinin tamamı perde veya sahne olarak bölümlere ayrılmıştır.	Metinde sahne geçişlerinin çoğu perde veya sahne olarak bölümlere ayrılmıştır.	Metinde sahne geçişlerinin bazıları perde veya sahne olarak bölümlere ayrılmıştır.	Metinde sahne geçişlerinin hiçbiri perde veya sahne olarak bölümlere <u>ayrılmamıştır.</u>	
3.3. Bölümlerin netliği	Metnin her bir bölümünde her zaman tek bir olay işlenmiştir.	Metnin her bir bölümünde kısmen tek bir olay işlenmiştir.	Metnin her bir bölümünde nadiren tek bir olay işlenmiştir.	Metnin her bir bölümünde hiçbir zaman tek bir olay <u>işlenmemiştir.</u>	

3.4. Bölümler arası geçişler	Metin bölümleri arasında her zaman uygun geçiş sağlanmıştır.	Metin bölümleri arasında kısmen uygun geçiş sağlanmıştır.	Metin bölümleri arasında nadiren uygun geçiş sağlanmıştır.	Metin bölümleri arasında hiçbir zaman uygun geçiş <u>sağlanmamıştır.</u>
3.5. Açıklama bölümleri	Dekor, oyunculara dair jest, mimik ve diyaloglara dair açıklamalar parantez içinde tamamen verilmiştir.	Dekor, oyunculara dair jest, mimik ve diyaloglara dair açıklamalar parantez içinde kısmen verilmiştir.	Dekor, oyunculara dair jest, mimik ve diyaloglara dair açıklamalar parantez içinde nadiren verilmiştir.	Dekor, oyunculara dair jest, mimik ve diyaloglara dair açıklamalar parantez içinde hiç <u>verilmemiştir.</u>
3.6. Diyaloglar	Metnin tamamında karşılıklı konuşmalara yer verilmiştir.	Metinde kısmen karşılıklı konuşmalara yer verilmiştir.	Metinde nadiren karşılıklı konuşmalara yer verilmiştir.	Metinde hiç karşılıklı konuşmalara yer <u>verilmemiştir.</u>
3.7. Konuşma çizgisi	Kahramanların konuşturulduğu bölümlerin tamamında konuşma çizgisi kullanılmıştır.	Kahramanların konuşturulduğu bölümlerin genelinde konuşma çizgisi kullanılmıştır.	Kahramanların konuşturulduğu bölümlerin bazılarında konuşma çizgisi kullanılmıştır.	Kahramanların konuşturulduğu bölümlerin hiçbirinde konuşma çizgisi <u>kullanılmamıştır.</u>
3.8. Konuşma dili	Kahramanlar metnin tamamında temsil ettikleri çevrenin diliyle konuşturulmuştur.	Kahramanlar metinde kısmen temsil ettikleri çevrenin diliyle konuşturulmuştur.	Kahramanlar metinde nadiren temsil ettikleri çevrenin diliyle konuşturulmuştur.	Kahramanlar metinde hiçbir zaman temsil ettikleri çevrenin diliyle <u>konuşturulmamıştır.</u>
4. Boyut: Öykü Türünden Tiyatro Türüne Uyarlamaya Dair Unsurlar				
4.1. Olay örgüsü	Öyküdeki olayın bütünlüğü hiç bozulmadan (olay örgüsü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde) tiyatro metnine aktarılmıştır.	Öyküdeki olayın bütünlüğü kısmen bozulmadan (olay örgüsü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde) tiyatro metnine aktarılmıştır.	Öyküdeki olayın bütünlüğü nadiren bozulmadan (olay örgüsü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde) tiyatro metnine aktarılmıştır.	Öyküdeki olayın bütünlüğü tamamen bozulmuş bir biçimde (olay örgüsü mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde) tiyatro metnine aktarılmıştır.
4.2. Anlatıcı	Öyküde yer alan anlatıcıya ait unsurlar tiyatro metnine uyarlanırken tamamen karşılıklı konuşmalara (diyaloglara) dönüştürülmüştür.	Öyküde yer alan anlatıcıya ait unsurlar tiyatro metnine uyarlanırken kısmen karşılıklı konuşmalara (diyaloglara) dönüştürülmüştür.	Öyküde yer alan anlatıcıya ait unsurlar tiyatro metnine uyarlanırken nadiren karşılıklı konuşmalara (diyaloglara) dönüştürülmüştür.	Öyküde yer alan anlatıcıya ait unsurlar tiyatro metnine uyarlanırken hiçbir zaman karşılıklı konuşmalara (diyaloglara) <u>dönüştürülmemiştir.</u>
4.3. Dil aktarımı	Öyküde kullanılan günlük konuşma dili tamamen tiyatroya da aktarılmıştır.	Öyküde kullanılan günlük konuşma dili kısmen tiyatroya da aktarılmıştır.	Öyküde kullanılan günlük konuşma dili nadiren tiyatroya da aktarılmıştır.	Öyküde kullanılan günlük konuşma dili tiyatroya hiç <u>aktarılmamıştır.</u>
4.4. Ana fikir	Öyküde verilmek istenen ana fikre tiyatro metninde de tamamen bağlı kalınmıştır.	Öyküde verilmek istenen ana fikre tiyatro metninde de kısmen bağlı kalınmıştır.	Öyküde verilmek istenen ana fikre tiyatro metninde de nadiren bağlı kalınmıştır.	Öyküde verilmek istenen ana fikre tiyatro metninde hiçbir zaman bağlı <u>kalınmamıştır.</u>
4.5. Yaratıcılık	Öyküde yazarın belirtmediği ayrıntılar tiyatro metninde tamamen tamamlanmıştır.	Öyküde yazarın belirtmediği ayrıntılar tiyatro metninde kısmen tamamlanmıştır.	Öyküde yazarın belirtmediği ayrıntılar tiyatro metninde nadiren tamamlanmıştır.	Öyküde yazarın belirtmediği ayrıntılar tiyatro metninde hiçbir zaman <u>tamamlanmamıştır.</u>
4.6. Sonuç bölümü	Sonuç bölümü tamamen konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir şekilde aktarılmıştır.	Sonuç bölümü kısmen konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir şekilde aktarılmıştır.	Sonuç bölümü nadiren konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir şekilde aktarılmıştır.	Sonuç bölümü hiçbir zaman konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir şekilde <u>aktarılmamıştır.</u>
4.7. Dramatik örgü	Öyküde yüzeysel olarak işlenen mekân, zaman, çatışma ve kişilerden oluşan yapı unsurları tiyatro metninde belirgin olarak verilmiştir.	Öyküde yüzeysel olarak işlenen mekân, zaman, çatışma ve kişilerden oluşan yapı unsurları tiyatro metninde kısmen verilmiştir.	Öyküde yüzeysel olarak işlenen mekân, zaman, çatışma ve kişilerden oluşan yapı unsurları tiyatro metninde nadiren verilmiştir.	Öyküde yüzeysel olarak işlenen mekân, zaman, çatışma ve kişilerden oluşan yapı unsurları tiyatro metninde hiç <u>verilmemiştir.</u>

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz yazma dersleri ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu derslerle, daha önce işlenen dersler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz derslerin yazma becerinize etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Metin uyarlama etkinlikleri derse katılımınızı nasıl etkiledi? Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz derslerde mi daha çok katılım gösterdiniz yoksa normal yazma derslerinizde mi? Neden?
4. Metin uyarlama etkinlikleri yapılan derslerde hangi duyguları daha yoğun yaşadınız?
5. Metin uyarlama etkinlikleri ile işlediğimiz dersleri tekrar işleme şansımız olsa neler yapmamızı isterdiniz? Metin uyarlama etkinlikleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

GAZİ TÖMER YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ DİNLEME METİNLERİNİN KONUŞMA HIZI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Rifat Ramazan BERK*

Geliş Tarihi: 15.04.2025 | Kabul Tarihi: 08.07.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu araştırma, Gazi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan dinleme metinlerinin konuşma hızlarını (saniye başına düşen kelime sayısı - SBK) A1'den C1'e tüm dil seviyelerinde kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Çalışmada, setin beş farklı seviyesindeki toplam 101 dinleme metni, nicel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Metinlerin kelime sayıları ve kayıt süreleri hesaplanmış, bu veriler ışığında her metnin konuşma hızı hesaplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve Welch ANOVA ile Games-Howell post hoc testleri gibi karşılaştırmalı analizlerle değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, dinleme metinlerinin kelime sayıları ve kayıt sürelerinin dil seviyesi yükseldikçe istikrarlı bir artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. A1 seviyesinde ortalama 50,68 kelime ve 33,14 saniye olan metinler, C1 seviyesinde 233,74 kelime ve 144,68 saniyeye kadar çıkmaktadır. Ancak ilginç bir şekilde, konuşma hızı beklenenin aksine doğrusal bir artış eğilimi sergilememiştir. A2 seviyesinde en yüksek değere (1.916 SBK) ulaşan konuşma hızı, C1 seviyesinde en düşük seviyeye (1.613 SBK) gerilemiştir. Yapılan istatistiksel analizler, özellikle A2-C1 ve B1-C1 seviyeleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, ileri seviye dinleme metinlerindeki düşük konuşma hızının materyal tasarımında bir tutarsızlık olabileceğine işaret etmektedir. Özellikle C1 seviyesindeki yavaş konuşma temposu, öğrencilerin gerçek hayattaki doğal konuşma hızlarına uyum sağlamasını zorlaştırabilir. Bu bulgular ışığında araştırma, dinleme materyallerinin konuşma hızı açısından seviyelere uygun şekilde kademelendirilmesi ve ileri düzeylerde doğal konuşma temposunun korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyal tasarımına katkı sağlayacak veriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı analizi, dinleme, dinleme metinleri, konuşma hızı, yabancılar Türkçe öğretimi.

AN INVESTIGATION INTO THE SPEECH RATE OF LISTENING TEXTS IN THE GAZİ TÖMER TURKISH LANGUAGE TEACHING SET FOR FOREIGNERS

Research Article

Received: 15.04.2025 | Accepted: 08.07.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: This study comprehensively examines the speech rates (words per second – WPS) of listening texts in the Gazi TÖMER Turkish as a Foreign Language Teaching Set across all proficiency levels from A1 to C1. A total of 101 listening texts from five different levels of the set were analyzed using quantitative research methods. The number of words and the duration of each recording were calculated, and these data were used to determine the speech rate of each text. The results were evaluated through descriptive statistics as well as comparative analyses such as Welch ANOVA and Games-Howell post hoc tests. Findings indicate that the number of words and recording durations increase steadily with proficiency level. While A1 texts average 50.68 words and 33.14 seconds, C1 texts reach 233.74 words and 144.68 seconds. Interestingly, speech rate did not show a linear upward trend as might be expected. The highest speech rate (1.916 WPS) was observed at the A2 level, whereas the lowest (1.613 WPS) occurred at the C1 level. Statistical analyses revealed significant differences, particularly between A2–C1 and B1–C1 levels. These results suggest that the relatively slow speech rate in advanced-level listening texts may reflect an inconsistency in material design. In particular, the reduced pace at the C1 level could hinder learners' ability to adapt to natural speech rates in real-life communication. Based on these findings, the study emphasizes the need to calibrate speech rates appropriately across levels and maintain authentic speaking tempos at higher levels. This research provides valuable data that can inform the design of listening materials in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Coursebook analysis, listening, listening texts, speech rate, teaching Turkish as a foreign language.

* Dr. Öğr. Üyesi; Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu; rifatberk@bayburt.edu.tr
ID 0000-0002-7505-7787

Giriş

Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, hem dil ediniminde hem de insanlar arası iletişimde önemli bir rol oynamaktadır. Etkili bir iletişim sürecinin sağlanabilmesi için dinleme becerisi, diğer dil becerilerinin gelişimini destekleyen temel unsurlardan biridir. Ana dili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de temel amaç bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini eşgüdümlü bir şekilde geliştirmektir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin dinlediğini ve okuduğunu doğru anlaması, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak açık bir şekilde ifade edebilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, dil öğrenen bireylerin iletişim yeterliliklerini artırmaları için dinleme becerisinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dinleme, yalnızca hedef dilin sözel girdilerini anlamayı değil aynı zamanda konuşmada dile getirilen düşünceleri yorumlamayı, değerlendirmeyi ve organize etmeyi de mümkün kılmaktadır (Taşer, 2000, s. 214). Ayrıca konuşma, okuma ve yazma gibi diğer dil becerilerine temel oluşturması nedeniyle, yabancı dil öğretiminde kritik bir öneme sahiptir (Güneş, 2007, s.73). Araştırmacıların (Krashen vd., 1984) belirttiği gibi yabancı/ikinci dil edinimi, yeterli ve anlaşılabilir sözlü girdiye maruz kalındığında mümkün olmaktadır. Ancak yabancı dil öğrenen bireyler için dinleme süreci; hızlı konuşma temposu, aksan farklılıkları, bağlamdan bağımsız bilinmeyen kelimeler ve karmaşık dil yapıları gibi çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bunlar arasında yaş, bireyin sahip olduğu arka plan bilgisi, dil yeterliliği, tereddüt ve duraklamalar, vurgu ve tonlama, konuşma hızı, ana dil ile hedef dil arasındaki yapısal ve fonetik farklılıklar, sözdizimsel değişiklikler, gereksiz tekrarlar, söylem belirleyiciler ve dinleme görevlerinin türü gibi unsurlar yer almaktadır (Griffiths, 1991; Rubin, 1994). Bu unsurlar dinleyicinin anlama sürecini doğrudan etkileyerek dinleme becerisinin gelişimini kolaylaştırabilmekte ya da zorlaştırabilmektedir. Özellikle konuşma hızı, dinleme becerisinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Çünkü uygun olmayan konuşma hızı, öğrencilerin sözlü girdiyi anlamlandırmasını engelleyerek dinleme sürecini kesintiye uğratabilmektedir.

Konuşma hızı, bir konuşmacının birim zaman başına (genellikle dakika veya saniye) ürettiği sözcük veya hece sayısı ile ölçülen, sözel ifadenin akıcılık ve tempo boyutunu yansıtan temel bir konuşma özelliğidir. Bu kavram “konuşma oranı” (speech rate), “sözel akıcılık” (verbal fluency) veya “artikülasyon hızı” (articulation rate) gibi farklı terimlerle de ifade edilmektedir. Konuşma hızı fonem, morfe, hece ya da kelime bazında hesaplanabilmektedir. Genel olarak, konuşma hızının ölçülmesinde birim olarak dakika başına hece, saniye başına fonem, dakika başına hece, saniye başına kelime ve dakika başına kelime kullanılmaktadır (Min-Jeong Jung, 2015). Konuşmacıların normal konuşma hızını tanımlamaya yönelik çalışmalarda farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Blau (1990) normal konuşma hızını dakikada 170 kelime (WPM) olarak belirlerken, Pimsleur ve diğerleri (1977, s. 28) radyo sunucularının konuşmalarını temel alarak standart bir sınıflandırma önermiş ve konuşma hızını beş kategoride (çok hızlı >220 WPM; hızlı 190-220 WPM; ortalama 160-190 WPM; yavaş 130-160 WPM; çok yavaş <130 WPM) derecelendirmiştir. Konuşma hızı, dinleyicinin sözel girdiyi algılama ve işleme sürecinde kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Dinleme sırasında konuşma hızının çok yüksek olması, özellikle hedef dile yeni maruz kalan bireyler

için anlama sürecini zorlaştırabilirken, aşırı yavaş konuşmalar ise doğal akışın bozulmasına ve dinleyicinin dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Bu nedenle konuşma hızının, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir dinleme süreci oluşturmadaki rolü üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Nitekim çeşitli araştırmalar, konuşma hızının dinleme anlama becerisi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Cha, 2000; Jensen & Vinther, 2003). Konuşma hızının dil öğrenimi üzerindeki etkisi konusunda bir fikir birliği bulunmamakla birlikte, bu alanda araştırmalar devam etmektedir. Bazı araştırmacılar, daha yavaş konuşma hızının dil öğrenenler için daha faydalı olduğunu savunmaktadır (McBride, 2011; Zhao, 1997). Buna karşın diğer araştırmalar daha yüksek konuşma hızının İngilizce öğreniminde daha etkili olabileceğini öne sürmüştür (Blau, 1990). Benzer şekilde, Vandergrift (2007) tarafından yapılan bir öneriye göre pedagojik amaçlar doğrultusunda, girdinin sözdizimsel basitleştirme (daha yavaş konuşma hızı vb.) yerine, açıklama yönünde (yeniden ifade etme, örnekler verme, onay kontrolleri sağlama) değiştirilmesinin daha uygun olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan dinleme materyallerinin konuşma hızı açısından nasıl yapılandırıldığı, dil öğrenenlerin anlama becerilerini geliştirmede kritik bir rol oynamaktadır.

Bu noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için kullanılan materyallerin niteliği büyük önem taşımaktadır. Özellikle ders kitapları, öğrencilere sunulan dinleme metinlerinin içeriği, dili kullanma biçimi ve konuşma hızları açısından önemli bir belirleyici konumundadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan dinleme materyallerinin yapılandırılması ve dinleme öğretiminde nasıl bir rol üstlendiği üzerinde durulması gerekmektedir. Nitekim yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin kelime sayıları (Korkmaz, 2019b); Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğu (Tüm, 2016) ve metin türlerinin sınıflandırılması (Korkmaz, 2019a) gibi birçok yönüyle ele alınmasına rağmen dinleme metinlerinin konuşma hızına yönelik sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmada, *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* (YİTÖS) ve *Gazi Yabancılar Türkçe Öğretim Seti* (GYTÖS) A1-A2-B1 seviye kitapları dinleme etkinlikleri sayısı ve konuşma hızı açısından karşılaştırılmıştır (İltar, 2021). Araştırma sonucunda YİTÖS dinleme etkinliklerinin, GYTÖS (A1-A2-B1) dinleme etkinliklerinden %45 daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca GYTÖS A1-A2-B1 seviye dinleme metinlerinin, YİTÖS A1-A2-B1 seviye dinleme metinlerine göre dakika başına kelime açısından ortalama %37 daha hızlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, GYTÖS A1-C1 seviyelerindeki metinlerinin konuşma hızı, kelime sayısı ve kayıt sürelerinin seviyelere göre dağılımını nicel verilerle ortaya koymak ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak analiz etmek amaçlanmaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Konuşma hızının dinleme anlama sürecindeki kritik rolü göz önüne alındığında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin bu değişkeni nasıl ele aldığı önemli bir araştırma konusudur. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan dinleme materyallerinin dilbilimsel ve pedagojik açıdan değerlendirilmesi, etkili bir dinleme öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, GYTÖS’de yer alan

dinleme metinlerinde konuşma hızının (Saniye başına kelime, SBK) farklı seviyelerde nasıl düzenlendiğini incelemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir:

- 1- GYTÖS dinleme metnindeki kelime sayılarının seviyelere göre dağılımı nasıldır?
- 2- GYTÖS dinleme metninin kayıt sürelerinin seviyelere göre dağılımı nasıldır?
- 3- GYTÖS dinleme metninin konuşma hızlarının seviyelere göre dağılımı nasıldır?
- 4- GYTÖS dinleme metninin konuşma hızları seviyelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu betimsel çalışma, *Gazi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretim Seti*'ndeki dinleme metnlerinin konuşma hızlarını incelemek üzere doküman analizi yöntemini kullanmaktadır. Bu yöntem, yazılı veya işitsel materyallerin sistematik analizine dayanan (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187) ve özellikle mevcut eğitim materyallerinin değerlendirilmesi için uygun bir yaklaşımdır. Çalışmada, A1-C1 seviyelerindeki dinleme metnlerinin dijital süre ölçümleri ve transkript bazlı kelime sayımları yapılarak saniye başına kelime değerleri (SBK) hesaplanmış ve seviyeler arası karşılaştırmalar gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada konuşma hızı "dinleme metinlerinde saniye başına üretilen kelime sayısı" olarak tanımlanmıştır. Kelime sayımında her bir sözcük (isim, fiil, sıfat vb.) ayrı birim olarak kabul edilmiş, birleşik kelimeler tek birim sayılmış, kısaltmalar ve sayılar birer birim olarak işlenmiş, ünlemler ve hitap ifadeleri ise kelime sayımına dâhil edilmiştir. Dinleme metni kriterleri olarak setin dinleme CD'sinde/kitabında yer alan tüm orijinal kayıtlar esas alınmıştır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu seçimin nedeni Türkçe öğretiminde standart kabul edilen bir setin derinlemesine incelenmesi gerekliliği, konuşma hızının seviyelere göre değişiminin tutarlı bir materyal üzerinden analiz edilmek istenmesi ve karşılaştırmalı sonuçlar elde edebilmek için tek bir kaynağın sistematik olarak taranması gerekliliğidir. Bu amaçla tüm dinleme metnlerinin orijinal ses kayıtları kullanılmış, kelime sayımları ve süre ölçümleri dijital ortamda doğrulamalı yapılmıştır. Bu kapsamlı yaklaşım çalışmanın geçerliğini ve bulguların güvenilirliğini artırmaktadır.

Tablo 1

Çalışmanın Örneklemini Oluşturan GYTÖS Dinleme Metinlerine Yönelik Veriler

	Dil Seviyesi	f
Gazi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretim Seti	A1	22
	A2	20
	B1	20
	B2	20
	C1	19
	Toplam	101

Tablo 1, GYTÖS dinleme metnlerinin dil seviyelerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre dağılımını göstermektedir. Buna göre, A1 seviyesinde 22, A2, B1 ve B2 seviyelerinin her birinde 20, C1

seviyesinde ise 19 dinleme metni bulunmaktadır. Örneklem, genel olarak dengeli bir dağılım sergilemekte olup özellikle A2, B1 ve B2 seviyelerindeki metin sayılarının eşit olması, bu seviyeler arasındaki karşılaştırmaların tutarlılığını artırmaktadır. Bu dağılım, çalışmanın örnekleminin dil seviyeleri arasındaki karşılaştırmalar için uygun ve geçerli olduğunu göstermektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, GYTÖS dinleme metinlerinin orijinal ses kayıtları üzerinden doğrudan elde edilmiştir. Her seviyeye ait dinleme metinleri önce metin belgelerine aktarılmış daha sonra bu ham veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Ses kayıtları dinlenerek kelime kelime transkripsiyon yapılmış ve bu şekilde her dinleme metninin tam metin versiyonu oluşturulmuştur. Böylece her bir metnin kelime sayısı doğrudan transkriptlerden sayılarak belirlenmiş ve ses kayıtlarının süreleri dijital ortamda ölçülmüştür. Bu işlemler sırasında herhangi bir standart form veya önceden hazırlanmış veri toplama aracı kullanılmamış, tüm veriler doğrudan ses kayıtları ve bunların metin transkripsiyonları üzerinden elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde GYTÖS A1-C1 seviyelerindeki tüm dinleme metinleri sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Veri kalitesini sağlamak amacıyla transkripsiyon sürecinde orijinal ses kayıtlarının dijital ortamda yüksek kalitede dinlenmesi sağlanmış ve her kayıt en az iki kez kontrol edilmiştir. Dinleme kayıtlarının süre ölçümleri ses analiz yazılımları (Audacity) kullanılarak hassasiyetle yapılmıştır. Veri toplama sürecindeki potansiyel hata payını minimize etmek amacıyla tüm ölçümler ikişer kez tekrarlanmış ve ortalama değerler kullanılmıştır. Özellikle rakam, sayı, ünlem ve özel isimlerin sayımında bir kodlama protokolü uygulanmış ve bu birimlerin nasıl hesaplanacağı önceden netleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak her seviyeye ait ortalama kelime sayıları ve konuşma süreleri hesaplanmış ardından saniye başına düşen kelime (SBK/WPS) değerleri belirlenmiştir. Tanımlayıcı istatistikler kullanılarak veri setinin genel özellikleri ortaya konmuştur. Analiz sürecinde parametrik test varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek amacıyla öncelikle Shapiro-Wilk testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Gruplar arası varyans homojenliğini değerlendirmek için yapılan Levene testi sonucunda varyansların eşit olmadığı tespit edilmiştir ($F(4, 96) = 10.298, p < .001$). Bu bulgu doğrultusunda, varyans homojenliği varsayımını gerektirmeyen Welch ANOVA testi tercih edilmiştir. Welch ANOVA'nın seçilmesinin temel nedeni, farklı seviyelerdeki dinleme metinlerinin varyanslarının heterojen yapıda olması ve örneklem büyüklüklerinin seviyeler arasında farklılık göstermesidir.

Welch ANOVA sonuçları anlamlı bulunduğunda seviyeler arasındaki farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Games-Howell post hoc testi uygulanmıştır. Bu testin seçilmesinin nedeni varyans homojenliğinin olmaması ve grup büyüklüklerinin eşit olmaması durumunda en güvenilir sonuçları vermesidir. Tüm istatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiş ve analizler IBM SPSS Statistics 25 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

2.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırma kapsamında yalnızca Gazi Türkçe Öğretim Seti'ndeki dinleme metinleri incelenmiş olup, diğer yaygın Türkçe öğretim setleri (örneğin, Yedi İklim, İstanbul vb.) analiz dışı bırakılmıştır. Bu durum, elde edilen bulguların farklı materyaller için genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. İkinci bir sınırlılık ise çalışmada konuşma hızı ve metin uzunluğu gibi nicel değişkenlere odaklanılmış olup dinleme becerisini etkileyebilecek diğer dilsel faktörler (örneğin, kelime çeşitliliği, tekrar oranı, dilbilgisel karmaşıklık, vurgu ve tonlama gibi prosodik özellikler) analiz kapsamına alınmamıştır. Bu durum, bulguların kapsamlılığını etkileyebilir. Çalışmanın diğer bir sınırlılığı ise transkripsiyon ve veri kodlama sürecinde yalnızca tek bir kodlayıcının görev almış olmasıdır. Birden fazla bağımsız kodlayıcı kullanılmadığı için kodlayıcılar arası güvenirlik (inter-rater reliability) analizi yapılamamıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Birinci araştırma sorusu, GYTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki dinleme metinlerinde kullanılan kelime sayılarının (token) nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu soruya yönelik bulgular, her bir seviyedeki dinleme metninin kelime sayılarına ilişkin betimsel istatistikleri içermektedir.

Tablo 2

Dinleme Metinlerinde Kullanılan Toplam Kelime Sayısına Yönelik Betimsel Veriler

Metinlerdeki Toplam Kelime Sayısına Yönelik Veriler					
	A1	A2	B1	B2	C1
Valid	22	20	20	20	19
Missing	0	0	0	0	0
Mode	13.000	87.000	111.000	164.000	382.000
Median	52.000	88.500	118.500	184.500	192.000
Mean	50.682	95.000	132.700	192.300	233.737
Std. Deviation	23.613	25.446	45.871	67.394	148.971
Minimum	13.000	54.000	60.000	83.000	77.000
Maximum	99.000	150.000	264.000	350.000	691.000

Tablo 2, GYTÖS dinleme metninin toplam kelime sayılarının (token) dil seviyelerine göre dağılımını göstermektedir. Elde edilen bulgular, dinleme metinlerinde kullanılan kelime sayılarının seviyeler ilerledikçe arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle ortalama değerleri incelendiğinde, A1 seviyesinde 50.68 olan kelime sayısının C1 seviyesinde 233.74'e yükseldiği görülmektedir. Bu durum, metinlerin dil seviyesi yükseldikçe daha fazla kelime içerdiğini ve metin uzunluklarının arttığını göstermektedir. Medyan değerleri de benzer bir artış eğilimi göstermekte olup, A1 seviyesinde 52 olan ortanca değer, C1 seviyesinde 192'ye ulaşmaktadır. Mod değerleri incelendiğinde, A1 seviyesinde en sık karşılaşılan kelime sayısı 13 iken, C1 seviyesinde bu değer 382'ye çıkmaktadır. Bu sonuçlar, başlangıç seviyesindeki dinleme metninin daha kısa ve standart bir dağılım sergilediğini, ancak ileri seviyelerde daha fazla çeşitlilik gösterdiğini düşündürmektedir. Standart sapma değerleri, seviyeler ilerledikçe artış göstermektedir. A1 seviyesinde 23.61 olan standart sapma, C1 seviyesinde

148.97'ye kadar yükselmektedir. Bu durum ileri seviyelerde metin uzunluklarının daha geniş bir dağılım gösterdiğini ve varyasyonun arttığını göstermektedir. Özellikle C1 seviyesinde minimum ve maksimum kelime sayıları arasındaki fark oldukça büyüktür (77 ile 691). Bu durum, bu seviyedeki metinlerin uzunluk açısından daha heterojen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, dinleme metinlerinin dil seviyelerine uygun şekilde kullanılan kelime sayısı açısından kademeli olarak artış gösterdiğini; ancak özellikle C1 seviyesinde metin uzunluklarının oldukça değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu, GYTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu soruya yönelik bulgular, her bir seviyedeki dinleme metinlerinin saniye cinsinden kayıt sürelerine ilişkin betimsel istatistikleri içermektedir.

Tablo 3

Dil Seviyelerine Göre Dinleme Metinlerinin Kayıt Sürelerine Yönelik Betimsel Veriler

Metinlerin Kayıt Sürelerine Yönelik Veriler					
	A1	A2	B1	B2	C1
Valid	22	20	20	20	19
Missing	0	0	0	0	0
Mode	21.000	49.000	62.000	107.000	91.000
Median	29.500	49.000	65.500	104.500	111.000
Mean	33.136	49.750	72.100	108.200	144.684
Std. Deviation	13.541	12.435	24.893	43.925	92.365
Minimum	16.000	29.000	45.000	43.000	62.000
Maximum	80.000	73.000	157.000	208.000	425.000

Tablo 3, GYTÖS dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin (saniye cinsinden) dil seviyelerine göre dağılımını göstermektedir. Bulgular, dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin seviyeler ilerledikçe arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle ortalama değerleri incelendiğinde, A1 seviyesinde 33.14 saniye olan kayıt süresinin C1 seviyesinde 144.68 saniyeye ulaştığı görülmektedir. Bu durum, üst seviyelerdeki metinlerin yalnızca kelime sayısı açısından değil, aynı zamanda süre bakımından da daha uzun olduğunu göstermektedir. Medyan değerleri de benzer bir eğilim sergilemekte olup A1 seviyesinde 29.5 saniye olan kayıt süresi, C1 seviyesinde 111 saniyeye yükselmektedir. Mod değerleri açısından bakıldığında, A1 seviyesinde en sık karşılaşılan kayıt süresi 21 saniye iken, C1 seviyesinde bu değer 91 saniyedir. Bu durum, A1 ve A2 seviyelerindeki kayıt sürelerinin daha homojen bir dağılım gösterdiğini, ancak B2 ve C1 seviyelerinde daha geniş bir varyasyon bulunduğunu düşündürmektedir. Standart sapma değerleri, seviyeler ilerledikçe artış göstermektedir. A1 seviyesinde 13.54 olan standart sapma, C1 seviyesinde 92.37'ye kadar yükselmektedir. Bu durum, özellikle ileri seviyelerde kayıt sürelerinin daha geniş bir dağılım gösterdiğini ve metin uzunluklarının büyük farklılıklar taşıdığını göstermektedir. Özellikle C1 seviyesinde minimum ve maksimum değerler arasındaki fark oldukça büyüktür (62 ile 425 saniye). Buna göre C1 seviyesindeki dinleme metinlerinin uzunluk açısından daha heterojen olduğunu göstermektedir. Genel olarak bu bulgular dinleme metinlerinin kayıt sürelerinin dil

seviyelerine uygun olarak kademeli şekilde artış gösterdiğini; ancak özellikle C1 seviyesinde kayıt sürelerinin oldukça değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

3.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu, GYTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki dinleme metnlerinin konuşma hızlarının nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu soruya yönelik bulgular, her bir seviyedeki dinleme metnlerinin konuşma hızlarına ilişkin betimsel istatistikleri içermektedir.

Tablo 4

Dil Seviyelerine Göre Dinleme Metnlerinin Konuşma Hızları (Saniye Başına Kelime)

Dinleme Metnlerinin Konuşma Hızlarına Yönelik Veriler					
	A1	A2	B1	B2	C1
Valid	22	20	20	20	19
Missing	0	0	0	0	0
Mode	1.760	1.960	1.180	1.440	1.550
Median	1.760	1.960	1.875	1.790	1.580
Mean	1.557	1.916	1.841	1.827	1.613
Std. Deviation	0.544	0.190	0.232	0.288	0.225
Minimum	0.360	1.500	1.180	1.440	1.240
Maximum	2.290	2.200	2.190	2.460	2.110

Tablo 4, GYTÖS’de yer alan dinleme metnlerinin konuşma hızlarını dil seviyelerine göre göstermektedir. Bulgular, konuşma hızlarının seviyeler arasında farklılaştığını ve belirli bir eğilim sergilediğini ortaya koymaktadır. Ortalama değerleri incelendiğinde, A1 seviyesinde 1.557 SBK olan konuşma hızının, A2 seviyesinde en yüksek değerine ulaşarak 1.916 SBK olduğu, ardından B1 ve B2 seviyelerinde 1.841 ve 1.827 SBK ile göreceli olarak sabit kaldığı, ancak C1 seviyesinde 1.613 SBK’ye düştüğü görülmektedir. Bu durum, A1 seviyesinden A2 seviyesine geçişte bir artış olduğunu, ancak C1 seviyesinde konuşma hızında bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Medyan değerleri de benzer bir eğilim sergilemektedir. A1 seviyesinde 1.760 olan medyan konuşma hızı, A2 seviyesinde 1.960’a yükselmekte, ancak C1 seviyesinde 1.580’e kadar düşmektedir. Bu durum, ileri seviyelerdeki metinlerde konuşma hızının azaldığını, muhtemelen daha uzun ve karmaşık cümle yapılarına yer verildiğini göstermektedir. Mod değerleri açısından bakıldığında, A1 seviyesinde en sık karşılaşılan konuşma hızı 1.760 SBK iken, A2 seviyesinde bu değer 1.960 olarak tespit edilmiştir. Ancak B1 seviyesinde mod değerinin 1.180’e düştüğü ve ardından B2 seviyesinde 1.440, C1 seviyesinde ise 1.550 olduğu görülmektedir. Bu bulgu, B1 seviyesinde konuşma hızında bir düzensizlik olduğunu ve seviyeler ilerledikçe belirli bir standartlaşma eğiliminin gözlenmediğini ortaya koymaktadır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, A1 seviyesinde 0.544 olan varyasyonun A2 seviyesinde 0.190’a düşerek konuşma hızlarının daha tutarlı hale geldiği, ancak B1 ve B2 seviyelerinde tekrar arttığı gözlemlenmiştir. C1 seviyesinde ise standart sapma 0.225 ile nispeten daha düşük bir seviyede kalmıştır. Bu durum, A2 seviyesinde konuşma hızlarının daha dengeli bir dağılım sergilediğini, ancak özellikle B1 ve B2 seviyelerinde konuşma hızında farklılıkların arttığını göstermektedir. Minimum ve maksimum değerler arasındaki farklar incelendiğinde, konuşma hızındaki en düşük değer 0.360 SBK ile A1 seviyesinde, en yüksek değer ise 2.460 SBK ile B2 seviyesinde

gözlemlenmiştir. C1 seviyesinde ise minimum 1.240 SBK ve maksimum 2.110 SBK olarak kaydedilmiştir. Bu durum, C1 seviyesindeki dinleme metinlerinin konuşma hızlarının daha dar bir aralıkta dağıldığını ve hız açısından nispeten dengeli olduğunu göstermektedir. Genel olarak, bu bulgular A1'den A2'ye geçişte konuşma hızında artış olduğunu, ancak daha ileri seviyelerde konuşma hızında bir düşüş yaşandığını ve C1 seviyesinde konuşma hızlarının daha dengeli bir dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle C1 seviyesinde hızın azalması, bu seviyedeki metinlerin daha akademik ve karmaşık bir yapıya sahip olabileceğine işaret etmektedir.

3.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu, GYTÖS A1, A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki dinleme metinlerinin konuşma hızlarının nasıl bir dağılım gösterdiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu soruya yönelik bulgular, her bir seviyedeki dinleme metinlerinin konuşma hızlarına ilişkin betimsel istatistikleri ve normallik testi (Shapiro-Wilk) sonuçlarını içermektedir. Tablo 5, bu istatistikleri (mod, medyan, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) ve normallik testi p-değerlerini seviyeler bazında sunarak, metinlerin konuşma hızı açısından nasıl bir dağılım sergilediğini ve verilerin normal dağılıma uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5

Verilere Ait Normallik Testi

Shapiro-Wilk Testi Sonuçları					
	A1	A2	B1	B2	C1
Valid	22	20	20	20	19
Missing	0	0	0	0	0
Mode	1.760	1.960	1.180	1.440	1.550
Median	1.760	1.960	1.875	1.790	1.580
Mean	1.557	1.916	1.841	1.827	1.613
Std. Deviation	0.544	0.190	0.232	0.288	0.225
Minimum	0.360	1.500	1.180	1.440	1.240
Maximum	2.290	2.200	2.190	2.460	2.110

Tablo 5 incelendiğinde Shapiro-Wilk testi sonuçlarının tüm seviyelerde $p > 0.05$ olduğundan, verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Standart sapma değerleri, A2 seviyesinde konuşma hızlarının en tutarlı (0.190), A1 seviyesinde ise en değişken (0.544) olduğunu göstermektedir. Gruplar arası varyansın eşit olup olmadığını belirlemek için Levene Testi uygulanmıştır. Tablo 6'da Levene Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6

Levene Testi

F	df1	df2	p
10.298	4.000	96.000	< ,001

Tablo 6, gruplar arası varyansların eşit olup olmadığını değerlendirmek amacıyla Levene testi uygulanmış ve varyansların eşit olmadığı belirlenmiştir ($F(4, 96) = 10.298$, $p < ,001$). Bu nedenle, parametrik varyans analizi yerine Welch ANOVA testi kullanılmıştır. Welch ANOVA test sonuçları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Dil Seviyelerine Göre Konuşma Hızı Farklılıklarına Yönelik Welch ANOVA Testi Sonuçları

Homogeneity Correction	Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	95% CI for η^2			95% CI for η^2_p		
							η^2	Lower	Upper	η^2_p	Lower	Upper
Welch	Level	2.008	4.000	0.502	6.17	< ,001	0.162	0.028	0.276	0.162	0.028	0.276
	Residuals	10.419	47.585	0.219								

Tablo 7, Welch ANOVA sonuçları, saniye başına kelime değişkeni açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F(4, 47.585) = 6.177, p < ,001$). Etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla hesaplanan eta-kare ($\eta^2 = 0.162$) değeri, Cohen (2013) ölçütlerine göre orta düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. %95 güven aralıkları incelendiğinde, η^2 değerinin 0.028 ile 0.276 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular, incelenen değişken açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Ancak, hangi gruplar arasındaki farkların anlamlı olduğunu belirlemek için Games-Howell post hoc testi uygulanmıştır. Tablo 8’de Games-Howell post hoc test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Games-Howell Post Hoc Test Sonuçları

Comparison	Mean Difference	SE	t	df	ptukey
A1 - A2	-0.359	0.124	-2.902	26.505	0.053
A1 - B1	-0.284	0.127	-2.232	28.950	0.197
A1 - B2	-0.270	0.133	-2.032	32.520	0.274
A1 - C1	-0.056	0.127	-0.440	28.783	0.992
A2 - B1	0.075	0.067	1.117	36.613	0.796
A2 - B2	0.089	0.077	1.153	32.946	0.778
A2 - C1	0.303	0.067	4.531	35.367	< ,001
B1 - B2	0.014	0.083	0.169	36.346	1.000
B1 - C1	0.228	0.073	3.117	36.985	0.027
B2 - C1	0.214	0.082	2.593	35.670	0.093

Tablo 8, Games-Howell post hoc testinin sonuçlarını göstermektedir. Games-Howell testi, gruplar arasındaki varyansların eşit olmadığı durumlarda (heterojen varyans) ve grup büyüklüklerinin farklı olduğu durumlarda kullanılan bir post hoc analiz yöntemidir. Bu test, çoklu karşılaştırmalarda istatistiksel anlamlılığı kontrol eder. Games-Howell post hoc testi sonuçlarına göre, gruplar arasındaki karşılaştırmalar incelendiğinde, A2 - C1 (Ortalama Fark = 0.303, $p < ,001$) ve B1 - C1 (Ortalama Fark = 0.228, $p = ,027$) karşılaştırmalarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, A2 ile C1 ve B1 ile C1 grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Diğer tüm karşılaştırmalarda (A1 - A2, A1 - B1, A1 - B2, A1 - C1, A2 - B1, A2 - B2, B1 - B2, B2 - C1) ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > ,05$).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, GYTÖS dinleme metnlerinin kelime sayıları, kayıt süreleri ve konuşma hızları gibi özelliklerinin dil seviyelerine göre nasıl değiştiği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, dinleme metnlerinin hem kelime sayısı hem de kayıt süresi açısından seviyeler ilerledikçe kademeli olarak arttığını ortaya koymaktadır. Özellikle A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru ortalama kelime sayısının 50.68'den 233.74'e, kayıt süresinin ise 33.14 saniyeden 144.68 saniyeye yükseldiği görülmüştür. Bu artış, metinlerin dil seviyesi yükseldikçe daha uzun ve karmaşık hâle geldiğini göstermektedir. Ancak özellikle C1 seviyesinde hem kelime sayısı hem de kayıt süresi açısından büyük bir varyasyon gözlemlenmiştir. Bu durum, ileri seviyelerdeki metinlerin daha heterojen bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Konuşma hızı analizleri, başlangıç seviyelerinde (A1 ve A2) daha düşük ve tutarlı bir hızın tercih edildiğini ancak orta ve ileri seviyelerde (B2 ve C1) konuşma hızının arttığını ve daha değişken bir yapı sergilediğini göstermiştir. Bu bulgular, dil öğrenenlerin seviyeleri ilerledikçe daha hızlı ve karmaşık metinlere maruz bırakıldığını ancak özellikle C1 seviyesindeki metinlerin hız ve uzunluk açısından daha dengeli bir şekilde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Games-Howell post hoc testi sonuçları, gruplar arasındaki farklılıkların daha detaylı bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Özellikle A2 - C1 ve B1 - C1 karşılaştırmalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, bu gruplar arasında belirgin bir fark olduğunu göstermektedir. Diğer karşılaştırmalarda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç grupların büyük ölçüde benzer özellikler sergilediğini düşündürmektedir.

Genel olarak bu çalışmanın bulguları, GYTÖS dinleme metnlerinin dil seviyelerine uygun bir şekilde kademeli olarak ilerlediğini, ancak özellikle ileri seviyelerde (C1) metin uzunlukları ve kayıt süreleri açısından daha tutarlı bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bulgular, dil öğretim materyallerinin tasarımında seviyeler arası geçişlerin daha dengeli ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, ileri seviyelerdeki metinlerin içerik ve süre açısından daha homojen hâle getirilmesi, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte araştırmada ortaya çıkan bir bulgu da konuşma hızlarının yalnızca dil seviyelerine göre değil muhtemelen metin içeriklerine bağlı olarak değişkenlik göstermesidir. Özellikle C1 düzeyinde ortalama konuşma hızının beklenenden düşük olması (1.613 SBK), bu seviyede sunulan metinlerin daha uzun ancak daha yavaş bir tempo ile seslendirildiğini göstermektedir. Bu durum, ileri düzeydeki öğrencilerin gerçek yaşamdaki konuşma temposuna yeterince maruz kalamama ihtimalini gündeme getirmektedir. Ayrıca metin uzunluğu ve kayıt süresi artarken konuşma hızında tutarlı bir artış gözlenmemesi, materyal geliştiricilerin bu değişkeni sistematik biçimde ele almadıklarına işaret edebilir. Bu bağlamda söz konusu çalışma, konuşma hızının öğretim materyallerinde pedagojik bir tasarım ölçütü olarak değerlendirilmesi ve dil seviyelerine uygun biçimde yapılandırılması gerektiğine dair işaretler sunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, dinleme metinlerinin dil seviyelerine uygun olarak kademeli bir şekilde ilerlediğini, ancak özellikle ileri seviyelerde (C1) metin uzunlukları ve kayıt süreleri açısından daha tutarlı bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, mevcut öğretim setlerinin içerik tasarımında seviye temelli bir yapı benimsendiğini ancak dil seviyesi ilerledikçe bu yapının pedagojik olarak tutarlılığını yitirebildiğini göstermektedir. Dil öğretim materyallerinde seviyeler arası geçişlerin dengeli olması, öğrencilerin dinleme becerilerini sürdürülebilir şekilde geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, özellikle ileri düzey metinlerin içerik ve süre açısından daha homojen bir yapıya sahip olması, öğrencilerin akademik ve profesyonel bağlamlarda etkili dinleme stratejileri geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

Kayıt süresi ve kelime sayısı bakımından gözlemlenen artış, dil edinim sürecinde öğrencilerin bilişsel kapasitesine uygun olarak sunulan sözel girdinin aşamalı biçimde çeşitlendiğini ve zenginleştiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, GYTÖS'ün genel olarak Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni düzeylerine uygun biçimde yapılandırıldığı söylenebilir. Fakat C1 seviyesinde gözlenen yüksek varyasyon, bu seviyedeki metinlerin öğretimsel amaca hizmet etme noktasında eşgüdümlü ve planlı bir yapıdan uzak olduğunu düşündürmektedir. Bu bulgu, ileri düzey metinlerin geliştirilmesinde süre, yoğunluk ve işlenebilirlik açısından daha standart bir yapının gerekliliğine işaret etmektedir.

Konuşma hızı bağlamında değerlendirildiğinde A2 seviyesinde beklenenin üzerinde bir artış gözlenmiş, C1 seviyesinde ise konuşma hızının düşmesi dikkat çekici bulunmuştur. Bu sonuç, dinleme metinlerinde konuşma hızının yalnızca dil seviyesiyle değil aynı zamanda metnin içerik yoğunluğu, sözdizimsel karmaşıklık ve hedeflenen iletişim türüyle de ilişkili olarak belirlendiğini düşündürmektedir. Ancak bu farklılığın pedagojik bir gerekçeye mi dayandığı yoksa materyal geliştirme sürecindeki plansızlıktan mı kaynaklandığı net değildir. C1 seviyesinde konuşma hızının düşmesi bir yandan metinlerin daha akademik, resmî ve sözdizimsel olarak karmaşık hâle geldiğini gösterse de öte yandan gerçek yaşam koşullarındaki dil kullanımına uyumlu olmayan bir yapıya da işaret edebilir.

Dinleme becerilerinin gelişiminde konuşma hızının etkisi önceki araştırmalarla da desteklenmektedir. Blau (1990), öğrencilerin doğal konuşma hızına yakın girdilere maruz bırakılmalarının anlamlandırma becerilerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, C1 seviyesi konuşma hızının düşük olması öğrencilerin ileri düzey dinleme stratejilerini geliştirmeleri önünde bir engel teşkil edebilir. Ayrıca bu çalışma ile İltar (2021) gibi önceki araştırmalar arasında paralellik olduğu görülmektedir. Nitekim İltar (2021), GYTÖS dinleme metinlerinin dakika başına kelime sayısı bakımından YİTÖS'e göre ortalama %37 daha hızlı olduğu tespit edilmiştir. Her iki çalışmada konuşma hızının seviyelere göre sistematik bir biçimde dağıtılmadığı bulgusu ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç, mevcut öğretim materyallerinde konuşma hızının yeterince planlanmamış bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, dinleme materyallerinin seviyeler arası tutarlılıkla düzenlenmesinin ve konuşma hızının öğrencilerin dil seviyelerine uygun olarak kademeli biçimde artırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Özellikle ileri seviyelerde öğrencilerin dinleme stratejilerini

geliştirebilmeleri için metin uzunluğu, konuşma hızı ve içerik açısından daha dengeli materyaller sunulmalıdır. Bu kapsamda, Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesi sürecinde dinleme metinlerinin dil seviyelerine uygun şekilde planlanması, öğrencilerin dil yeterliliklerini daha etkili bir şekilde artırmalarına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu çalışma, GYTÖS dinleme metinlerinin dil seviyelerine uygun olarak kademeli bir şekilde ilerlediğini ancak özellikle ileri seviyelerde daha tutarlı ve öğrenci odaklı bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesine yönelik önemli çıkarımlar sunmakta ve dinleme becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması için materyal tasarımında dikkate alınması gereken hususlara ışık tutmaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmaların, farklı Türkçe öğretim setleriyle genişletilmesi ve daha kapsamlı veri analizleriyle desteklenmesi, bu alandaki araştırmalara katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada GYTÖS dinleme metinlerinin konuşma hızları bütün dil seviyelerini kapsayacak şekilde ele alınmıştır. Aşağıda, bulgulara dayalı olarak geliştirilen somut, uygulanabilir ve hedef odaklı bazı öneriler sıralanmaktadır:

- Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin konuşma hızları, öğrenci seviyelerine göre kademeli olarak artırılmalı ve bu artış sözlü girdinin anlaşılabilirliğini bozmayacak şekilde planlanmalıdır. Özellikle ileri seviyelerde konuşma hızlarında gözlemlenen düşüş ve metinlerin uzunluğu dikkate alınarak dinleme materyalleri daha tutarlı bir konuşma hızı ile yeniden planlanmalıdır.
- Öğreticiler özellikle ileri düzey dinleme metinlerini kullanırken metnin konuşma hızını öğrenci profiline göre ayarlabilecek esneklikte alternatif ses dosyaları veya dijital platformlar üzerinden farklı hız seçenekleri sunmalıdır. Audacity gibi ücretsiz yazılımlar kullanılarak ses dosyaları üzerinde hız ayarlaması yapılabilir. İleri düzeydeki dinleme materyallerinin ders içi kullanımında öğrencilerin dinleme stratejilerini bilinçli bir şekilde kullanmalarını destekleyecek ön bilgilendirme etkinliklerine yer verilmelidir. Çünkü metin uzunluğu ve hızındaki düzensizlikler, öğrencilerin anlama süreçlerini zorlaştırabilir.
- Diğer yaygın Türkçe öğretim setlerindeki dinleme metinleri incelenerek setler arası konuşma hızları karşılaştırılabilir. Karşılaştırmalarda saniye, dakika başına düşen kelime sayıları ölçüt alınabileceği gibi saniye veya kelime başına düşen hece sayıları da ölçüt alınabilir. Dinlediğini anlama başarısı ile konuşma hızı arasındaki nedensel ilişkiyi test eden deneysel çalışmalar farklı dil seviyelerindeki öğrenci gruplarıyla yürütülebilir. Ayrıca dil seviyeleri açısından ideal konuşma hızının belirlenebilmesine yönelik çalışmalar hem dinleme eğitimine hem de dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik materyal geliştirmeye önemli katkılar sağlayabilir.

Kaynakça

- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL quarterly*, 24(4), 746-753. <https://doi.org/10.2307/3587129>
- Cha, K.-W. (2000). A study of impediments in listening to English news broadcasts. *English Teaching*, 55(1), 201-225.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Gazi Üniversitesi TÖMER (2013). Yabancılar için Türkçe A1 temel düzey.
- Griffiths, R. (1991). Language classroom speech rates: A descriptive study. *Tesol Quarterly*, 25(1), 189-194. <https://doi.org/10.2307/3587050>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Akademik.
- İltar, L. (2021). Speech rate of listening texts in the coursebooks used in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14), 1658-1689. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.465>
- Jensen, E. D., & Vinther, T. (2003). Exact Repetition as Input Enhancement in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 53(3), 373-428. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00230>
- Korkmaz, C. B. (2019a). Metin sınıflandırması bağlamında yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinleri. *Türkiyat Mecmuası*, 29(1), 93-126. <https://doi.org/10.14527/9786050370256.05>
- Korkmaz, C. B. (2019b). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin kelime sayıları. *International Journal of Language Academy*, 7(27), 261-278. <https://doi.org/10.18033/ijla.4098>
- Kurt, M., & Temur, N. (Eds.). (2013). *Yabancılar için Türkçe A1 (temel düzey) ders kitabı*. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., & Temur, N. (Eds.). (2013). *Yabancılar için Türkçe A2 (temel düzey) ders kitabı*. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., & Temur, N. (Eds.). (2013). *Yabancılar için Türkçe B1 (orta düzey) ders kitabı*. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., & Temur, N. (Eds.). (2013). *Yabancılar için Türkçe B2 (orta düzey) ders kitabı*. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Kurt, M., & Temur, N. (Eds.). (2013). *Yabancılar için Türkçe C1 (ileri düzey) ders kitabı*. Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D., Ehrman, M. E., & Herzog, M. (1984). A theoretical basis for teaching the receptive skills. *Foreign Language Annals*, 17(4), 261. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1984.tb03226.x>

- McBride, K. (2011). The effect of rate of speech and distributed practice on the development of listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 24(2), 131-154. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.528777>
- Min-Jeong Jung. (2015). The effect of speech rate on Korean EFL learners' performance on the TEPS listening test [Thesis]. <https://s-space.snu.ac.kr/handle/10371/127513> adresinden 02 Şubat 2025 tarihinde erişildi.
- Pimsleur, P., Hancock, C., & Furey, P. (1977). Speech rate and listening comprehension. M. Burt, H. Dulary, & M. Finocchiaro (Eds.), In *Viewpoints on English as a second language*. Regents.
- Rubin, J. (1994). A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal*, 78(2), 199-221. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02034.x>
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. Papirüs Yayınları.
- Tüm, G. (2016). Yabancılar Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 125-142. <https://doi.org/10.18298/ijlet.603>
- Vandergrift, L. (2007) Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40(3), 191-210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zhao, Y. (1997). The effects of listeners' control of speech rate on second language comprehension. *Applied linguistics*, 18(1), 49-68. <https://doi.org/10.1093/applin/18.1.49>

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

This study presents a detailed analysis of the speech rates in the listening texts of the Gazi TÖMER Turkish Language Teaching Set (GYTÖS) for Foreigners, covering levels A1 to C1. The aim is to determine how the speech rate, expressed as words per second (WPS), changes across levels and whether these differences are statistically significant. By focusing on the quantitative features of the listening texts -word counts, recording durations, and calculated speech rates- the research offers empirical evidence on the structuring of listening materials in Turkish language teaching.

A total of 101 listening texts were examined: A1 (22 texts), A2 (20), B1 (20), B2 (20), and C1 (19). All original audio recordings were transcribed manually. Word counts followed a consistent protocol: each word was counted as one unit, compound words as single units, abbreviations and numbers as one unit each, and interjections and address forms were included. Recording durations were measured in seconds using Audacity, and each measurement was verified twice. Speech rates were calculated by dividing total words by duration in seconds.

Descriptive statistics were used to present the distribution of word counts, durations, and speech rates. The Shapiro–Wilk test showed normal distribution for all levels, but Levene’s test indicated unequal variances ($F(4,96) = 10.298, p < .001$). Therefore, Welch ANOVA was used to compare mean speech rates. Games–Howell post hoc tests were applied to identify significant differences between levels.

Findings showed a steady increase in both word counts and durations from A1 to C1. The mean number of words rose from 50.68 (A1) to 233.74 (C1), while average duration increased from 33.14 seconds (A1) to 144.68 seconds (C1). However, variation also grew at higher levels, particularly at C1, where word counts ranged from 77 to 691 and durations from 62 to 425 seconds. Speech rate patterns did not match the upward trend of word counts and durations. The mean WPS was 1.557 at A1, increased to its highest level at A2 (1.916), then decreased slightly at B1 (1.841) and B2 (1.827), before dropping more sharply at C1 (1.613). Median and mode values reflected similar patterns. The standard deviation for WPS was highest at A1 (0.544) and lowest at A2 (0.190). Welch ANOVA results showed significant differences in speech rate across levels ($F(4,47.585) = 6.17, p < .001$), with a medium effect size ($\eta^2 = 0.162$). Games–Howell comparisons revealed significant differences between A2 and C1 (mean difference = 0.303, $p < .001$) and between B1 and C1 (mean difference = 0.228, $p = .027$). No significant differences were found between A1 and other levels or between B2 and C1.

These results indicate several key points. First, the increase in word count and duration suggests that the listening materials were generally structured to become longer as levels progressed. Second, speech rate did not increase consistently, with the highest value at A2 and a notable drop at C1. This suggests that factors such as content or thematic design, rather than level progression alone, may have influenced pacing. Third, high variation in C1 texts points to a lack of uniformity in advanced-level listening materials.

Pedagogically, the slower speech rate at C1, despite longer and more complex content, may limit learners' exposure to natural speaking tempos, making adaptation to real-life listening situations more difficult. The findings also suggest that speech rate has not been systematically addressed as a design variable in the development of these materials. Instead, it appears to have been shaped indirectly by the characteristics of individual texts. Considering the known impact of speech rate on comprehension, incorporating it deliberately into material design could better align input with learners' needs.

While this study establishes benchmarks for WPS, word counts, and durations at each GYTÖS level, its scope is limited to a single textbook series. Therefore, the findings cannot be generalized without further research. Moreover, the study focuses exclusively on quantitative measures, leaving qualitative aspects such as lexical variety, repetition rate, grammatical complexity, and prosody unexamined.

Future research should include comparative analyses of other Turkish teaching sets, cross-series benchmarking, and experimental studies on the relationship between speech rate and listening comprehension. Longitudinal studies could also explore how gradual exposure to different speech rates affects learners' ability to handle authentic spoken Turkish.

In conclusion, this study provides the first full-level quantitative analysis of speech rates in the GYTÖS listening texts. While input length and duration increase appropriately with level, speech rate progression is inconsistent, with a slowdown at C1 and significant differences between this level and certain intermediate levels. These findings highlight the need to treat speech rate as a deliberate component of material design. By offering empirical benchmarks and identifying inconsistencies, the research contributes valuable data for material developers, educators, and researchers aiming to improve listening instruction in teaching Turkish as a foreign language.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNİN ROLÜ: SAMSUN ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Mahir KAVUN*

Geliş Tarihi: 07.02.2025 | Kabul Tarihi: 20.07.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi alanında açılan kurslardan hareketle halk eğitimi merkezlerinin rolünü tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Samsun'un 17 ilçesinde faaliyet gösteren 17 halk eğitimi merkezinin açtığı kurslar incelenmiştir. Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şube Müdürlüğünden dijital ortamda alınan dokümanlardan hareketle hazırlanan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Veriler, doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; Samsun'daki 9 ilçede (19 Mayıs, Atakum, Bafra, Canik, İlkadım, Kavak, Tekkeköy, Terme ve Vezirköprü) bulunan halk eğitimi merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla; Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1, Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2, Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1, Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye, Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye, Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye, Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye ve Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye olmak üzere 10 seviyede kurs açıldığı tespit edilmiştir. Bu kurslara 66 farklı uyruktan toplam 16.460 kursiyerin katıldığı belirlenmiştir. Bu kursiyerlerin 6.623'ü erkek, 9.840'ı kadındır. Kurs sonunda erkeklerin 3.201'i sertifika almaya hak kazanırken kadınların 4.749'u sertifika almaya hak kazanmıştır. Katılımcıların yarıya yakınının (%48,29) kurs sonunda başarılı olarak sertifika aldığı saptanmıştır. Daha sonra hazırlanacak araştırmalarda diğer illerdeki halk eğitimi merkezlerinin yabancılara yönelik açtıkları kurslar incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitimi merkezi, hayat boyu öğrenme, Samsun, Türkçe kursları, yabancılara Türkçe öğretimi.

THE ROLE OF PUBLIC EDUCATION CENTERS IN TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS: THE CASE OF SAMSUN

Research Article

Received: 07.02.2025 | Accepted: 20.07.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: The objective of this study is to determine the role of public education centers in teaching Turkish to foreign learners. To this end, an examination of the courses offered by 17 public education centers operating within 17 districts of Samsun was conducted. A qualitative research method—document analysis—was employed, as the study is based on official documents obtained from the Lifelong Learning Branch Directorate of Samsun Provincial Directorate of National Education. The raw data were analyzed through document analysis techniques. The findings revealed that Turkish language courses for foreigners are being conducted in public education centers across nine districts in Samsun: 19 Mayıs, Atakum, Bafra, Canik, İlkadım, Kavak, and Tekkeköy. The courses offered include: Turkish for Foreigners Level A1, Turkish for Foreigners Level A2, Turkish for Foreigners Level B1, Turkish Teaching to Foreigners (Ages 6–12) Level 1, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 6–12) Level 2, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 6–12) Level 3, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 13–17) Level 1 and Teaching Turkish to Foreigners (Ages 13–17) Level 2. A total of 16,460 trainees from 66 different nationalities attended these courses. 6,623 of the trainees were male and 9,840 were female. At the end of the courses, 3,201 men and 4,749 women were awarded certificates, indicating a success rate of nearly 50% among participants. In subsequent studies, courses offered by public education centers in other provinces for foreigners may be examined.

Keywords: Lifelong learning, public education center, Samsun, teaching Turkish to foreigners, Turkish courses.

* Dr. Öğr. Üyesi; Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; mahirkavun@gmail.com  0000-0003-1319-5145

Giriş

Yabancı dil öğretimi; kültürel, sosyal, ekonomik ve eğitsel unsurlar dâhilinde toplumlar arasında önem kazanmış ve böylece bireylerin yabancı dil öğrenimi isteği ile kurum ve kuruluşların yabancılara dil öğretimi konusundaki girişimleri, ivme kazanan konulardan biri olmuştur. Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminin son yıllarda artmasında tercihlerin (yeni bir dil öğrenme, eğitim, seyahat vb.) etkili olduğu kadar zorunlulukların da (iş olanağı, savaş, ticaret vb.) etkili olduğu söylenebilir. Öte yandan yabancı dil öğreniminde teknolojik imkânlardan faydalanılması ve bu konuda çok sayıda internet sitesi, yayın ve mobil uygulamaların artması, yabancı dil öğrenmeyi cazip bir hâle getirmektedir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler neticesinde geliştirilen uygulamalar, dil öğreniminde bir okul görevi görecektir şekilde kullanılabilir duruma gelmiştir. Nitekim mobil teknolojilerden yararlanmak suretiyle sanal sınıflar ve okullar oluşturularak bu ortamlarda milyonlarca öğrencinin eğitim görmesi sağlanabilir (İşman, 2011). Bu sayede bireyler, bulundukları ortamdan başka bir yere gitmeden eğitim olanaklarına ulaşabilir.

Yabancı dil olarak öğrenimine ve öğretilmesine ihtiyaç duyulan dillerden biri de hiç şüphesiz Türkçedir. “Türkiye gerek stratejik konumu, gerek turizm (tatil, sağlık vb.) potansiyeli, gerek gelişen sanayisi gerekse de köklü geçmişinden dolayı toplumların dikkatini çekmekte dolayısı ile de Türkçeye olan ilgi gün geçtikçe artmaktadır” (Mutlu ve Gümüş, 2021, s. 830). Bu ilgi artışı, dünyadaki yaşanan gelişmelerle doğrudan ilintilidir. “Teknolojik ilerlemeler sayesinde bilgiye ulaşımın kolaylaşması, uluslararası iş birliklerinin kurulması, yükseköğretimde Türkiye’nin giderek cazibe noktası olması, kitlesel göç hareketlerinin yaşanması gibi nedenlerle dünya genelinde Türkçe öğrenmeye olan talep artmaktadır” (Çelik, 2021, s. 470). Türkiye’nin jeopolitik konumu, eğitim, savaş ve ticaret gibi nedenlerden dolayı Türkiye’de yaşamaya başlayan yabancıların ülkeye uyum sağlamasını kolaylaştırmak için Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında resmî ve özel olmak üzere 2 farklı girişimden bahsedilebilir. Biçer (2012, s. 128) Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi adlı araştırmasında; “1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydettiğini ve daha sonra farklı üniversitelerde de kurulan Türkçe öğretim merkezleri sayesinde büyük gelişmeler yaşandığını” ifade etmiştir. Zamanla gelişen ve dönüşümler yaşanan bu alanda birçok üniversitede yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili lisansüstü programlar açıldığı gibi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında da bu alana ilişkin lisansüstü tezlerin hazırlandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra üniversiteler tarafından yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin sempozyumlar düzenlenmekte ve çok sayıda bildiri, kitap, makale gibi akademik yayınlara imza atılmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi, giderek daha fazla önem kazanan (Tiryaki, 2013) alanlardan biridir. Ayrıca bu konuda üniversiteler başta olmak üzere çeşitli kurum ve kuruluşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu nedenle, kurumlar arasında iş birliğiyle yürütülen faaliyetlerin sürdürülmesi ve bu faaliyetlerin geliştirilerek daha ileri bir düzeye taşınması gerekir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında başta TÖMER ve üniversiteler bünyesinde farklı

adlarla açılan fakat aynı amaca hizmet eden çok sayıda Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Resmî olarak bu merkezlerin yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Dil Kurumu (TDK), Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) tarafından da yabancılarla Türkçe öğretimi süreçleri yürütülmektedir.

2016 yılında Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES), bütçesi Avrupa Birliği tarafından, “Türkiye’deki Mülteciler İçin Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemi ile karşılanan proje, geçici koruma altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bir eğitim projesidir (PIKTES, 2025). MEB, PIKTES projesi dışında halk eğitimi merkezi müdürlükleri bünyesinde açılan kurslar vasıtasıyla da yabancılarla Türkçe öğretimi hakkında çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Burada dikkat çeken husus, halk eğitimi merkezleri tarafından verilen eğitimlerin “hayat boyu öğrenme”yi esas almasıdır.

Hayat boyu öğrenme, Özkorkmaz (2016, s. 6) tarafından “Kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri” şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenmenin insan hayatı boyunca devam eden bir süreç olması, hayat boyu öğrenme kavramıyla kurumsallaştırılmak istenmiş ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında halk eğitimine ilişkin kurumlar, iş birliği ile faaliyetlerini sürdürmek üzere toplanmıştır.

Halk eğitimi, “yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası” (Türkoğlu ve Uça, 2011, s. 48) olarak tanımlanır. Bu eğitimi sağlamak amacıyla açılan halk eğitimi merkezleri, 11 Nisan 2018 tarihli Resmî Gazete’de 30388 sayısı ile yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği’ne göre faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu merkezlerde ücretsiz olarak belirli şartlara göre açılan kurslara devam eden ve kurs sonunda başarılı bulunan kursiyerlere sertifika verilmektedir. Bu kurs programlarından biri de yabancılarla Türkçe öğretimi amacıyla açılan “Yabancılar İçin Türkçe” ve “Yabancılarla Türkçe Öğretimi” kurslarıdır. Bu kurslarda kursiyerlere usta öğreticiler tarafından Türkçe kursları verilmektedir.

Alan yazınında halk eğitimi merkezlerinde verilen yabancılarla Türkçe öğretmeye yönelik kurslarla ilgili; Türkiye’de halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kursları (Doğan, 2017); Yaygın eğitim kurumlarında yabancılarla Türkçe öğreten öğretmenlerin ‘yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programını’ uygulama süreci (Erdoğan, 2019; Erdoğan & Kana, 2019); Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında halk eğitimi merkezi kurslarının karşılaştırmalı incelenmesi (Garip, 2023); mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitimi merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği) (Gözübüyük Tamer, 2020); Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği (Gül, 2019); Halk eğitimi merkezlerinde Araplara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören halk eğitimi merkezi örnekleme (Oktay, 2017) konularında çalışmalar

olduğu saptanmıştır. Halk eğitimi merkezlerinde açılan bu kurslar ve verilen eğitimler hakkında çok daha fazla yayın yapılması gerektiği düşünülmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde halk eğitimi merkezlerinin rolünün tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancılara Türkçe eğitimiyle ilgili açılan kursların ilçelere, seviyelere ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe kurslarına katılan yabancı uyruklulara ilişkin bilgiler (cinsiyet, sayı, uyruk) nelerdir?
3. Bu kurslara kaydolun kursiyerlerin kurs sonunda sertifika alma durumlarına ilişkin dağılım nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, yabancılara Türkçe öğretiminde halk eğitimi merkezlerinin rolünün tespit edilmesinin amaçlandığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Sak ve diğerleri (2021, s. 228) tarafından “araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi” olarak tanımlanan doküman incelemesi ile elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir.

2.2. İncelenen Kurumlar

İncelenen halk eğitimi merkezleri, Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Samsun’da Bulunan Halk Eğitimi Merkezleri

Sıra	Kurum Adı
1	Alaçam Halk Eğitimi Merkezi
2	Asarcık Halk Eğitimi Merkezi
3	Atakum Halk Eğitimi Merkezi
4	Samsun Ayvacık Halk Eğitimi Merkezi
5	Bafra Halk Eğitimi Merkezi
6	Canik Halk Eğitimi Merkezi
7	Çarşamba Halk Eğitimi Merkezi
8	Havza Halk Eğitimi Merkezi
9	İlkadım Halk Eğitimi Merkezi
10	Kavak Halk Eğitimi Merkezi
11	Lâdik Halk Eğitimi Merkezi
12	Ondokuzmayıs Halk Eğitimi Merkezi
13	Salıpazarı Halk Eğitimi Merkezi
14	Tekkeköy Halk Eğitimi Merkezi
15	Terme Halk Eğitimi Merkezi
16	Vezirköprü Halk Eğitimi Merkezi
17	Yakakent Halk Eğitimi Merkezi

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma kapsamındaki halk eğitimi merkezleri tarafından açılan kurslara ilişkin veriler, Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü Hayat Boyu Öğrenme Şube Müdürlüğünden; 25/11/2022, 03/10/2023 ve son olarak da 27/01/2025 tarihinde dijital ortamda (mail olarak) alınmıştır.

Çalışmada veri analizi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizinin bir başka özelliği de kategorilerin sayısal verilerle yorumlanmasına olanak sağlamasıdır (Kıral, 2020). Bu çalışmada da halk eğitimi merkezlerine yönelik bilgiler sayısal verilerle desteklenip yorumlandığından doküman analizi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde uzmanlar arası görüş birliğine ulaşılması hedeflenmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de ham hâldeki veriler, araştırma amacına uygun olarak hem araştırmacı hem de 2 alan uzmanı tarafından analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü: $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})}$ kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmacı ve alan uzmanları arasındaki uyum; %100 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırma verilerinin analiz sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü söylenebilir.

3. Bulgular

Araştırmanın amacından hareketle belirlenen 3 araştırma sorusuna ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Açılan Kurslara Yönelik Bulgular

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kurslara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurs Açılan Halk Eğitimi Merkezleri

Sıra	Halk Eğitimi Merkezi
1	Atakum Halk Eğitimi Merkezi
2	Bafra Halk Eğitimi Merkezi
3	Canık Halk Eğitimi Merkezi
4	İlkadım Halk Eğitimi Merkezi
5	Kavak Halk Eğitimi Merkezi
6	Ondokuzmayıs Halk Eğitimi Merkezi
7	Tekkeköy Halk Eğitimi Merkezi
8	Terme Halk Eğitimi Merkezi
9	Vezirköprü Halk Eğitimi Merkezi

Tablo 2’de görüldüğü üzere 17 halk eğitimi merkezinin 9’unda yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kurslar açıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3

Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara İlişkin Bilgiler

Sıra	Kurs Adı
1	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1
2	Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2
3	Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1
4	Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye

5	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye
6	Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye
7	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye
8	Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye

Tablo 3'te belirtildiği üzere halk eğitimi merkezlerinde “Yabancılar İçin Türkçe”, “Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş)” ve “Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş)” adında 3 kurs açılmıştır. Bu kurslardan birincisi; A1, A2 ve B1 seviyesindedir. İkincisi (6-12 Yaş) 1. Seviye, (6-12 Yaş) 2. Seviye, (6-12 Yaş) 3. Seviye; üçüncüsü ise (13-17 Yaş) 1. Seviye, (13-17 Yaş) 2. Seviye şeklindedir. Her ne kadar isimleri farklı olsa da bu kursların amacı, yabancılara Türkçe öğretilmesidir.

Tablo 4

Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2014	Atakum	25	2020	Bafra
2	2014	İlkadım	26	2020	Canik
3	2015	Atakum	27	2020	İlkadım
4	2015	Canik	28	2021	Atakum
5	2015	İlkadım	29	2021	Bafra
6	2016	Atakum	30	2021	Canik
7	2016	Canik	31	2021	İlkadım
8	2016	İlkadım	32	2022	Atakum
9	2016	Tekkeköy	33	2022	Bafra
10	2016	Terme	34	2022	Canik
11	2017	Atakum	35	2022	İlkadım
12	2017	Canik	36	2022	Tekkeköy
13	2017	İlkadım	37	2022	Ondokuzmayıs
14	2018	Atakum	38	2023	Atakum
15	2018	Bafra	39	2023	Bafra
16	2018	Canik	40	2023	Canik
17	2018	İlkadım	41	2023	İlkadım
18	2018	Ondokuzmayıs	42	2023	Terme
19	2018	Vezirköprü	43	2023	Ondokuzmayıs
20	2019	Atakum	44	2024	Atakum
21	2019	Bafra	45	2024	Canik
22	2019	Canik	46	2024	İlkadım
23	2019	İlkadım	47	2024	Kavak
24	2020	Atakum	48	2024	Tekkeköy

Tablo 4'te görüldüğü üzere Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 adlı kurs, 2014-2024 yılları arasında 9 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 5

Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2016	Atakum	17	2021	Canik
2	2016	İlkadım	18	2021	İlkadım
3	2017	Atakum	19	2022	Atakum
4	2017	Canik	20	2022	Bafra
5	2017	İlkadım	21	2022	İlkadım
6	2018	Atakum	22	2022	Tekkeköy

7	2018	Canik	23	2023	Atakum
8	2018	İlkadım	24	2023	Bafra
9	2019	Atakum	25	2023	Canik
10	2019	Canik	26	2023	İlkadım
11	2019	İlkadım	27	2023	Terme
12	2020	Atakum	28	2023	Ondokuzmayıs
13	2020	Bafra	29	2024	Atakum
14	2020	Canik	30	2024	Bafra
15	2020	İlkadım	31	2024	Canik
16	2021	Atakum	32	2024	İlkadım

Tablo 5’te görüldüğü üzere Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 adlı kurs, 2016-2024 yılları arasında 7 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 6

Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1 Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2017	Atakum	11	2022	İlkadım
2	2018	Atakum	12	2023	Atakum
3	2018	İlkadım	13	2023	Bafra
4	2019	Atakum	14	2023	Canik
5	2019	İlkadım	15	2023	İlkadım
6	2020	Atakum	16	2023	Tekkeköy
7	2020	Canik	17	2024	Atakum
8	2020	İlkadım	18	2024	Canik
9	2022	Atakum	19	2024	İlkadım
10	2022	Bafra			

Tablo 6’da görüldüğü üzere Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1 adlı kurs, 2017-2024 yılları arasında 5 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 7

Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2017	Atakum	9	2019	İlkadım
2	2017	Canik	10	2019	Ondokuzmayıs
3	2017	İlkadım	11	2020	Atakum
4	2018	Atakum	12	2021	Atakum
5	2018	Canik	13	2021	Tekkeköy
6	2018	İlkadım	14	2022	Tekkeköy
7	2019	Atakum	15	2024	İlkadım
8	2019	Canik			

Tablo 7’de görüldüğü üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye adlı kurs, 2017-2024 yıllarında arasında 5 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 8

Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2017	Canik	7	2019	Canik
2	2017	İlkadım	8	2019	İlkadım

3	2018	Atakum	9	2020	Atakum
4	2018	Canik	10	2022	Tekkeköy
5	2018	İlkadım	11	2023	Tekkeköy
6	2019	Atakum			

Tablo 8’de görüldüğü üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye adlı kurs, 2017-2023 yılları arasında 4 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 9

Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2019	Atakum	2	2023	Tekkeköy

Tablo 9’da görüldüğü üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye adlı kurs, 2019 ve 2023 yıllarında 2 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 10

Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2017	Canik	8	2019	İlkadım
2	2017	İlkadım	9	2020	Atakum
3	2018	Atakum	10	2021	Atakum
4	2018	Canik	11	2022	Atakum
5	2018	İlkadım	12	2022	Canik
6	2018	Vezirköprü	13	2023	Kavak
7	2019	Atakum	14	2024	Kavak

Tablo 10’da görüldüğü üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye adlı kurs, 2017-2024 yılları arasında 5 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

Tablo 11

Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kursunun İlçe ve Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yıl	İlçe Adı	Sıra	Yıl	İlçe Adı
1	2018	Canik	4	2020	Atakum
2	2018	İlkadım	5	2024	Kavak
3	2019	İlkadım			

Tablo 11’de görüldüğü üzere Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye adlı kurs, 2018-2024 yılları arasında 4 farklı ilçe halk eğitimi merkezinde açılmıştır.

3.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurslara Katılanlara Yönelik Bulgular

Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kurslara katılan kursiyerlere ilişkin bilgiler, aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Kursiyerlerin İlçelere Göre Dağılımı

Sıra	İlçe	Erkek (f)	Yüzde	Kadın (f)	Yüzde	Toplam	Yüzde (İlçe)
1	Atakum	2.601	46,28	3.019	53,72	5.620	34,14
2	Bafra	17	25,37	50	74,63	67	0,41

3	Canik	438	27,38	1.162	72,62	1.600	9,72
4	İlkadım	3.436	38,78	5.425	61,22	8.861	53,82
5	Kavak	22	100,00	0	0,00	22	0,13
6	Ondokuzmayıs	37	49,33	38	50,67	75	0,46
7	Tekkeköy	49	32,45	102	67,55	151	0,92
8	Terme	11	23,91	35	76,09	46	0,28
9	Vezirköprü	12	57,14	9	42,86	21	0,12
Toplam		6.623	40,23	9.840	59,77	16.463	100

Tablo 12’de görüldüğü üzere kursiyerlerin %59,77’si (f=9.840) kadın, %40,23’ü (f=6.623) erkektir. Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kurslara katılan kursiyerlerin yarıdan fazlası (%53,82) İlkadım İlçe Halk Eğitimi bünyesinde açılan kurslara katılmıştır. En az kursiyer katılan ilçe ise 21 kursiyer ile Vezirköprü olmuştur. Kursiyerlerin %98,60’ı Samsun’un merkez ilçeleri olan Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerindeki halk eğitimi merkezlerinde Türkçe kurslarına katılmıştır.

Tablo 13

Sertifika Alan Kursiyerlerin Cinsiyet ve İlçelere Göre Dağılımı

Sıra	İlçe	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Toplam	Yüzde (İlçe)
1	Atakum	1.480	46,16	1.726	53,84	3.206	40,33
2	Bafra	4	18,18	18	81,82	22	0,28
3	Canik	260	29,89	610	70,11	870	10,94
4	İlkadım	1.392	37,30	2.340	62,70	3.732	46,94
5	Kavak	14	100,00	0	0,00	14	0,18
6	Ondokuzmayıs	29	82,86	6	17,14	35	0,44
7	Tekkeköy	12	30,00	28	70,00	40	0,50
8	Terme	5	25,00	15	75,00	20	0,25
9	Vezirköprü	5	45,45	6	54,55	11	0,14
Toplam		3.201	40,26	4.749	59,74	7.950	100,00

Tablo 13’te görüldüğü üzere sertifika alan kursiyerlerin %46,94’ü (f=3.732) İlkadım ilçesinde kursa katılmıştır.

Tablo 14

Sertifika Alamayan Kursiyerlerin Cinsiyet ve İlçelere Göre Dağılımı

Sıra	İlçe	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Toplam	Yüzde (İlçe)
1	Atakum	1.121	46,44	1.293	53,56	2.414	28,36
2	Bafra	13	28,89	32	71,11	45	0,53
3	Canik	178	24,38	552	75,62	730	8,58
4	İlkadım	2.044	39,85	3.085	60,15	5.129	60,25
5	Kavak	8	100,00	0	0,00	8	0,09
6	Ondokuzmayıs	8	20,00	32	80,00	40	0,47
7	Tekkeköy	37	33,33	74	66,67	111	1,30
8	Terme	6	23,08	20	76,92	26	0,30
9	Vezirköprü	7	70,00	3	30,00	10	0,12
Toplam		3.422	40,20	5.091	59,80	8.513	100,00

Tablo 14’te görüldüğü üzere sertifika alamayan kursiyerlerin %60,25’i (f=3.732) İlkadım ilçesinde kursa katılmıştır.

Tablo 15
Kursiyerlerin Uyruklarına Göre Dağılımı

Sıra	Uyruk*	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Toplam	Yüzde
1	Iraklı	5.001	42,42	6.789	57,58	11.790	71,628
2	Suriyeli	844	32,62	1.743	67,38	2.587	15,716
3	Afgan	315	36,17	556	63,83	871	5,291
4	İranlı	84	33,73	165	66,27	249	1,512
5	Rus	45	34,62	85	65,38	130	0,789
6	Mısırlı	58	44,96	71	55,04	129	0,783
7	Ürdünlü	41	38,68	65	61,32	106	0,643
8	Somalili	32	44,44	40	55,56	72	0,437
9	Endonezyalı	36	66,67	18	33,33	54	0,328
10	Faşlı	2	3,77	51	96,23	53	0,321
11	Filistinli	23	52,27	21	47,73	44	0,267
12	Ukraynalı	3	7,69	36	92,31	39	0,236
13	Yemenli	18	50,00	18	50,00	36	0,218
14	Cezayirli	6	18,75	26	81,25	32	0,194
15	Çinli	20	68,97	9	31,03	29	0,176
16	Kazak	4	19,05	17	80,95	21	0,127
17	Azerbaycan	4	25,00	12	75,00	16	0,097
18	Kırgız	7	43,75	9	56,25	16	0,097
19	Sudanlı	6	37,50	10	62,50	16	0,097
20	Gürcü	4	30,77	9	69,23	13	0,078
21	Tunuslu	0	0,00	13	100,00	13	0,078
22	Özbek	7	87,50	1	12,50	8	0,049
23	Moğol	7	100,00	0	0,00	7	0,042
24	Pakistanlı	4	57,14	3	42,86	7	0,042
25	Eritreli	0	0,00	6	100,00	6	0,036
26	Filipinli	0	0,00	6	100,00	6	0,036
27	Gine-Bisaulu	4	66,67	2	33,33	6	0,036
28	İngiliz	1	16,67	5	83,33	6	0,036
29	İsveçli	3	50,00	3	50,00	6	0,036
30	Lübnanlı	2	33,33	4	66,67	6	0,036
31	Malezyalı	6	100,00	0	0,00	6	0,036
32	Amerikalı	1	20,00	4	80,00	5	0,030
33	Arnavut	0	0,00	5	100,00	5	0,030
34	Etiyopyalı	3	60,00	2	40,00	5	0,030
35	Kongolu	5	100,00	0	0,00	5	0,030
36	Kosovalı	5	100,00	0	0,00	5	0,030
37	Belaruslu	0	0,00	4	100,00	4	0,024
38	Kanadalı	1	25,00	3	75,00	4	0,024
39	Taylandlı	0	0,00	4	100,00	4	0,024
40	Beninli	3	100,00	0	0,00	3	0,018
41	Brezilyalı	1	33,33	2	66,67	3	0,018
42	İspanyol	3	100,00	0	0,00	3	0,018
43	Türkmen	1	33,33	2	66,67	3	0,018
44	Yeni Zelandalı	0	0,00	3	100,00	3	0,018
45	D. Kongolu	2	100,00	0	0,00	2	0,013
46	Gineli	2	100,00	0	0,00	2	0,013
47	Meksikalı	0	0,00	2	100,00	2	0,013
48	Moldovalı	0	0,00	2	100,00	2	0,013
49	Perulu	0	0,00	2	100,00	2	0,013

* Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilerde uyruk bölümünde devletlerin isimleri kısaltılmış olarak verilmiştir. Ülke adları, Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığının (2022) web sitesinden eklenmiştir.

50	Suudi	1	50,00	1	50,00	2	0,013
51	Alman	0	0,00	1	100,00	1	0,007
52	Bolivyalı	0	0,00	1	100,00	1	0,007
53	Hırvat	0	0,00	1	100,00	1	0,007
54	Hollandalı	0	0,00	1	100,00	1	0,007
55	Kamerunlu	1	100,00	0	0,00	1	0,007
56	Kenyalı	0	0,00	1	100,00	1	0,007
57	Kolombiyalı	0	0,00	1	100,00	1	0,007
58	Kuveytli	0	0,00	1	100,00	1	0,007
59	Leton	0	0,00	1	100,00	1	0,007
60	Madagaskarlı	1	100,00	0	0,00	1	0,007
61	Makedonyalı	1	100,00	0	0,00	1	0,007
62	Malavili	1	100,00	0	0,00	1	0,007
63	Malili	1	100,00	0	0,00	1	0,007
64	Nijerli	1	100,00	0	0,00	1	0,007
65	Nijeryalı	1	100,00	0	0,00	1	0,007
66	Ruandalı	1	100,00	0	0,00	1	0,007
Toplam		6.623	40,24	9.837	59,76	16.460	100,00

Tablo 15'te görüldüğü üzere Türkçe öğrenmek amacıyla kursa kaydolun 66 farklı uyrukta kursiyer bulunmaktadır. Toplam 16.460 kursiyerin; 9.837'si (%59,76) kadın, 6.623'ü (%40,24) erkektir. Kursiyerlerin; %71,63'ü (f=11.790) Iraklı, %15,72'si (f=2.587) Suriyeli ve %5,29'u (f=871) Afgan'dır.

3.3. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Açılan Kurslardan Sertifika Alan Kursiyerlere Yönelik Bulgular

Halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili kurslara kaydolun ve kurs sonunda sertifika alan kursiyerlere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 16

Sertifika Alan Kursiyerlerin Uyruklarına Göre Dağılımı

Sıra	Uyruk	Erkek	Yüzde	Kadın	Yüzde	Toplam	Yüzde
1	Iraklı	2.357	42,29	3.217	57,71	5.574	70,113
2	Suriyeli	465	35,15	858	64,85	1.323	16,641
3	Afgan	132	33,42	263	66,58	395	4,968
4	İranlı	41	33,33	82	66,67	123	1,547
5	Rus	21	31,34	46	68,66	67	0,842
6	Mısırlı	28	43,08	37	56,92	65	0,817
7	Ürdünlü	24	39,34	37	60,66	61	0,767
8	Somalili	19	35,85	34	64,15	53	0,666
9	Ukraynalı	2	6,90	27	93,10	29	0,364
10	Çinli	18	66,67	9	33,33	27	0,339
11	Endonezyalı	17	62,96	10	37,04	27	0,339
12	Filistinli	13	52,00	12	48,00	25	0,314
13	Faslı	0	0,00	22	100,00	22	0,276
14	Yemenli	11	55,00	9	45,00	20	0,251
15	Cezayirli	2	14,29	12	85,71	14	0,176
16	Sudanlı	2	20,00	8	80,00	10	0,125
17	Kazak	1	11,11	8	88,89	9	0,113
18	Kırgız	4	44,44	5	55,56	9	0,113
19	Tunuslu	0	0,00	8	100,00	8	0,100
20	Azerbaycan	1	16,67	5	83,33	6	0,076
21	Özbek	6	100,00	0	0,00	6	0,076

22	Gürcü	3	60,00	2	40,00	5	0,063
23	İngiliz	0	0,00	5	100,00	5	0,063
24	Kongolu	4	100,00	0	0,00	4	0,050
25	Amerikalı	0	0,00	3	100,00	3	0,037
26	Belaruslu	0	0,00	3	100,00	3	0,037
27	Eritreli	0	0,00	3	100,00	3	0,037
28	Gine-Bisaulu	3	100,00	0	0,00	3	0,037
29	İsveçli	1	33,33	2	66,67	3	0,037
30	Kanadalı	0	0,00	3	100,00	3	0,037
31	Malezyalı	3	100,00	0	0,00	3	0,037
32	Moğol	3	100,00	0	0,00	3	0,037
33	Pakistanlı	2	66,67	1	33,33	3	0,037
34	Arnavut	0	0,00	2	100,00	2	0,026
35	Beninli	2	100,00	0	0,00	2	0,026
36	Filipinli	0	0,00	2	100,00	2	0,026
37	Gineli	2	100,00	0	0,00	2	0,026
38	Kosovalı	2	100,00	0	0,00	2	0,026
39	Lübnanlı	1	50,00	1	50,00	2	0,026
40	Meksikalı	0	0,00	2	100,00	2	0,026
41	Moldovalı	0	0,00	2	100,00	2	0,026
42	Suudi	1	50,00	1	50,00	2	0,026
43	Bolivyalı	0	0,00	1	100,00	1	0,013
44	Brezilyalı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
45	D. Kongolu	1	100,00	0	0,00	1	0,013
46	Etiyopyalı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
47	Hırvat	0	0,00	1	100,00	1	0,013
48	Hollandalı	0	0,00	1	100,00	1	0,013
49	Kolombiyalı	0	0,00	1	100,00	1	0,013
50	Leton	0	0,00	1	100,00	1	0,013
51	Madagaskarlı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
52	Makedonyalı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
53	Malavili	1	100,00	0	0,00	1	0,013
54	Nijerli	1	100,00	0	0,00	1	0,013
55	Nijeryalı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
56	Perulu	0	0,00	1	100,00	1	0,013
57	Ruandalı	1	100,00	0	0,00	1	0,013
58	Taylandlı	0	0,00	1	100,00	1	0,013
59	Türkmen	1	100,00	0	0,00	1	0,013
60	Yeni Zelandalı	0	0,00	1	100,00	1	0,013
Toplam		3.201	40,26	4.749	59,74	7.950	100

Tablo 16’da görüldüğü üzere kurs sonunda sertifika alan 60 farklı uyruktan toplam 7.950 kursiyer bulunmaktadır. Alman, İspanyol, Kamerunlu, Kenyalı, Kuveytli ve Malili kursiyerler kurs sonucunda sertifika alamamıştır.

Kurs sonunda sertifika alan 7.950 kursiyerin; %59,74’ü (f=4.749) kadın, %40,26’sı (f=40,26) erkektir. Tablo 15’teki bilgiler ile Tablo 16’daki bilgiler kursiyer cinsiyetleri açısından karşılaştırıldığında kurslara katılım oranları (kadın: %59,76; erkek: (%40,24) ile sertifika alan (kadın: %59,74; erkek: % 40,26) oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde halk eğitimi merkezlerinin rolünü tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Samsun örneği seçilerek 17 ilçede bulunan halk

eğitimi merkezlerinde yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla açılan kurslar ve bu kurslara katılan kursiyerler üzerinden çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır.

Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla 8 farklı kurs, toplam 9 halk eğitimi merkezi bünyesinde açılmıştır. Samsun'daki halk eğitimi merkezlerinin yarıdan fazlasında ihtiyaca ve talebe istinaden yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili kurslar açıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Açılan kurs sayısı ve katılımcılar açısından değerlendirildiğinde bu kursların merkez ilçelerde (Atakum, Canik, İlkadım ve Tekkeköy) daha yoğun olduğu söylenebilir.

Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla Samsun'daki halk eğitimi merkezlerinde 2014 yılından beri kurslar açıldığı saptanmıştır. Bu kurslara 66 farklı uyruktan 9.837 kadın, 6.623 erkek olmak üzere toplam 16.460 kursiyer katılmıştır. Söz konusu kurslara katılan kadın sayısının fazla olması, erkeklerin daha çok iş hayatında olmalarıyla birlikte sosyal yaşama katılmada kadınlara göre kendilerini daha rahat hissetmeleri ile açıklanabilir. Nitekim (Kırbaçoğlu Kılıç ve Eyüp, 2011) geleneksel toplumlarda ev işleriyle ilgili sorumluluk ve görevlerin çoğunlukla kadınlara yüklendiğini ve bu ev hanımı rolünün kadından beklenen toplumsal bir rol olduğunu ifade etmektedir.

Söz konusu kurslara katılan kursiyerlerin 66 farklı uyruğa mensup (toplam 16.460 kişi) olduğu tespit edilmiştir. Samsun'un jeopolitik konumu, hava, kara, deniz ve demir yolu ulaşımının olması, iş olanaklarının Anadolu'daki diğer küçük şehirlere göre daha fazla olması gibi sebeplerin bu konuda etkili olabileceği düşünülmektedir. Her ne kadar 66 uyruktan kursiyer bulunsa da bunların bir kısmı (16 uyruktan sadece birer kişi bulunmaktadır.) sayıca çok azdır. Dolayısıyla kurs sonunda 6 uyruktan sertifika alan olmamıştır. Kursiyerlerin %90'dan fazlası üç uyruğa (Iraklı (%71,63), Suriyeli (%15,72), Afgan (%5,29)) mensuptur.

Bu kurslar sonucunda; erkek kursiyerlerden 3.201'i (%48,33), kadın kursiyerlerden 4.749'u (%48,28) sertifika almıştır. Kadın kursiyerler kurslara erkeklere göre daha fazla katılım gösterse de oran açısından değerlendirildiğinde sertifika alanlar açısından cinsiyete bağlı olarak bir farklılık oluşmadığı söylenebilir. Bu kurslara katılan 16.460 kursiyerin yarıdan fazlası (%51,70) sertifika alamamıştır.

Halk eğitimi merkezlerinde açılan kurslarda kurs sonundaki sınava girebilmek ve başarılı olunması durumunda sertifika alabilmek için kurslara devam zorunluluğu bulunmaktadır. Gül (2019) araştırmasında halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin yarıdan fazlasının kurslara devam etmediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde ise yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla halk eğitimi merkezlerinde yıllara bağlı olarak çeşitli kursların açıldığı ve bu kurslara çok sayıda kişinin katıldığı söylenebilir. Bu konuda daha çok üniversitelerin Türkçe öğretimi merkezlerinde açılan kursların ve özel kursların olduğu bilinmesine karşın halk eğitimi merkezlerinin de bu konuda etkin bir rol oynadığı ileri sürülebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Daha sonra hazırlanacak araştırmalarda diğer illerdeki halk eğitimi merkezlerinin yabancılarla yönelik açtıkları kurslar incelenebilir.

- Kursiyerlerin yarısından fazlası sertifika alamamıştır. Kursiyerlerin başarısız olması veya kurslara devam etmemesinin nedenleri araştırılabilir.

Kaynakça

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Çelik, M. E. (2021). Düzenleyen görüşlerinden hareketle yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programlarının incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(70), 469-485.
- Doğan, N. (2017). *Türkiye'de halk eğitimi merkezlerinde açılan yabancı dil kursları ve kursiyerlerine ilişkin bir çözümleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Erdoğan, D. (2019). *Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin 'yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programını' uygulama süreci*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Erdoğan, D. ve Kana, F. (2019). Yaygın eğitim kurumlarında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin 'yabancı diller Türkçe A1 seviyesi kurs programını' uygulama süreci. *International Journal of Languages' Education*, 7(4), 49-74.
- Garip, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında halk eğitimi merkezi kurslarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 121-136. <https://doi.org/10.60107/maunef.1287282>
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17(65), 97-115.
- Gül, A. (2019). *Halk eğitimi merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri: Ankara örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kırbaçoğlu Kılıç, L. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (Second edition). Sage Publications.
- Mutlu, H. H. & 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>

- Oktaç, Z. (2017). Halk eğitim merkezlerinde Araplara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören halk eğitim merkezi örnekleme. *Journal of Turkish Studies*, 12(34), 297-305.
- Özkorkmaz, M. A. (2016). *Türkiye’de halk eğitim merkezi müdürlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlik algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- PIKTES. (2025). Hakkımızda. Web: <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda> adresinden 31 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227 - 250.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2022). Ülke isimleri ve tanımları listesi. Web: [https://www.mfa.gov.tr/data/Terminoloji/dunya-ulkelerinin-resmi-isimleri-ve-sifatlarinin-yazimi-\(turkce-ingilizce\)-2022.pdf](https://www.mfa.gov.tr/data/Terminoloji/dunya-ulkelerinin-resmi-isimleri-ve-sifatlarinin-yazimi-(turkce-ingilizce)-2022.pdf) adresinden 25 Ocak 2025 tarihinde alınmıştır.
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

The objective of this study is to ascertain the role of public education centers in teaching Turkish to foreign learners, with a focus on the courses they have introduced. In recent years, significant advancements have been made in teaching Turkish to foreign learners. Postgraduate programs titled “Teaching Turkish as a Foreign Language” and similar have been introduced, and numerous theses on the subject are being produced within Turkish Education departments at various universities. Furthermore, universities are organizing symposiums, and numerous academic publications, including papers, books, and articles, are being produced in this field.

In accordance with the objective of the research, the following inquiries were addressed:

1. How are the Turkish language courses for foreigners distributed across districts and years?
2. What is the demographic profile (gender, number, nationality) of the trainees participating in Turkish courses for foreigners?
3. What is the distribution of those who enrolled in these courses and received certificates at the conclusion of the course?

This study adopts a qualitative research approach, with the objective of ascertaining the role of public education centers in teaching Turkish to foreigners. Document analysis, a qualitative research method, was employed in the study.

The data concerning the courses offered by public education centers within the scope of this research were obtained digitally (via email) on January 27, 2025, from Life Long Learning Branch Directorate of Samsun Provincial Directorate of National Education. The raw data were then subjected to analysis by the researcher and two field experts, in accordance with the research purpose. Following the analysis, the researchers found no deficiencies, and thus, the reporting process was initiated.

The analysis revealed that eight distinct courses were offered to instruct foreign Turkish learners: Turkish for Foreigners Level A1, Turkish for Foreigners Level A2, Turkish for Foreigners Level B1, Turkish Teaching to Foreigners (Ages 6–12) Level 1, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 6–12) Level 2, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 6–12) Level 3, Teaching Turkish to Foreigners (Ages 13–17) Level 1 and Teaching Turkish to Foreigners (Ages 13–17) Level 2. The following public education centers have been selected to host these courses: Atakum Public Education Center, Bafra Public Education Center, Canik Public Education Center, İlkadım Public Education Center, Kavak Public Education Center, Ondokuzmayıs Public Education Center, Tekkeköy Public Education Center, Terme Public Education Center, and Vezirköprü Public Education Center.

A survey of public education centers reveals the Turkish language courses for foreign learners have been offered since 2014. A total of 16,460 trainees from 66 different nationalities have attended the courses. Nationalities represented include, but are not limited to Afghans, Germans, Americans, Albanians, Azerbaijanis, Belarusians, Beninese, Bolivians, Brazilians,

Algerians, Chinese, Democratic Congolese, Indonesians, Eritreans, Ethiopian, Moroccan, Filipino, Palestinian, Guinean-Bissau, Guinean, Georgian, Croatian, Dutch, Iraqi, British, Iranian, Spanish, Swedish, Cameroonian, Canadian, Kazakh, Kenyan, Kyrgyz, Kyrgyz, Colombian, Congolese, Kosovar, Kuwaiti, Latvian, Lebanese, Madagascar, Macedonian, Malawian, Malaysian, Mexican, Egyptian, Mongolian, Moldovan, Niger, Nigerian, Uzbek. Among the participants, 9.837 were women and 6.623 were men.

Following the completion of the course, 60 trainees from 66 different nationalities were awarded certificates, while trainees from 6 nationalities (German, Spanish, Cameroonian, Kenyan, Kuwaiti, and Malian) did not receive certificates. The distribution of certificates by gender reveals that 3.201 male trainees (48.33%) and 4,749 female trainees (48.28%) were awarded certificates. While female trainees participated in the courses more than male trainees, no gender-based difference was observed in terms of the percentage of certificate recipients. Furthermore, it is noteworthy that more than two-thirds of the trainees who enrolled in the course to learn Turkish and subsequently received a certificate are from Iraq. Syrian, Afghan, and Iranian trainees constituted the next largest groups to receive certificates, respectively.

A survey of 16.460 trainees attending these courses revealed that more than half (51.70%) did not receive a certificate upon completion. The Provincial Directorate of National Education in Samsun has cited two primary reasons for this outcome: first, the failure to attend the course in its entirety, and second, the failure to pass the final examination.

A comprehensive evaluation of the research findings reveals that a diverse array of Turkish courses has been taught in public education centers to foreign learners. While it is acknowledged that the majority of these courses are offered by Turkish language teaching centers at universities and private institutions, it is shown that public education centers also play an active role in this regard.

In light of research findings, the following recommendations are proposed:

- In subsequent studies, a comprehensive examination of the courses offered by public education centers in other provinces for foreigners can be conducted.
- Furthermore, it is noteworthy that more than half of the trainees did not receive a certificate. The underlying reasons for the trainees' failure or discontinuation of the courses can be investigated.

TÜRKMENÇE-FARŞÇA İKİ DİLLİ GENÇLERİN BİREYSEL DİL POLİTİKALARI: GÜNBEDE-İ KAVUS ÖRNEĞİ*

Araştırma Makalesi

Hasan GÜZEL**

Geliş Tarihi: 09.04.2025 | Kabul Tarihi: 24.07.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu çalışma, İran'ın Günbed-i Kavus şehrinde yaşayan Türkmençe-Farşça iki dilli gençlerin bireysel dil politikalarını, aile, topluluk, okul ve daha geniş kamusal alanlarda nasıl inşa ettiklerini, sürdürdüklerini ve müzakere ettiklerini incelemektedir. Nguyen'in dil politikası modelinden hareketle, uygulanan, algılanan ve müzakere edilmiş dil politikası bileşenleri temelinde yapılandırılan bu araştırma, etnik azınlık gençlerinin gündelik yaşamlarında geliştirdikleri çok katmanlı dil kullanım stratejilerini analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş, Günbed-i Kavus'ta yaşayan gençlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, Türkmen gençlerin günlük iletişimlerinde çoğunlukla Farşçayı ancak aile içinde ya da etnik aidiyetin ön planda olduğu ortamlarda Türkmençeyi tercih ettiklerini göstermiştir. Cinsiyete bağlı olarak farklılaşan dil tercihleri dikkat çekicidir: Erkek katılımcılar Türkmençeye daha normatif ve korumacı bir tutumla yaklaşırken, kadın katılımcılar Farşçayı daha yaygın kullanmaktadır. Okul ise gençlerin bireysel dil politikalarını en çok etkileyen kamusal alandır. Eğitim kurumlarında Farşçanın zorunlu hâle gelmesi, ana dilin geri planda kalmasına neden olmakta ancak bazı gençler akran etkileşimlerinde iki dilli pratikler geliştirerek direnç göstermektedir. Katılımcılar, ana dillerini yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kimliğin, kültürel aidiyetin ve topluluk dayanışmasının bir sembolü olarak görmektedir. Bu bağlamda, bireylerin geliştirdiği dil politikaları hem bütünleştirici hem de araçsal değerlere dayalı çok yönlü bir yapı sergilemektedir. Çalışmada gençlerin dış dilsel müdahalelere karşı benimsedikleri stratejiler uyum sağlama, yeniden yorumlama ve yeniden çerçeveleme başlıkları altında incelenmiştir. Sonuç olarak, Türkmen gençlerin dilsel pratikleri, bireylerin birer fail ve toplumsal aktör olarak sosyal bağlam, ideolojik yönelim ve dilsel tercihler arasındaki etkileşimle biçimlendirdikleri, dinamik ve müzakereye açık bireysel dil politikalarını yansıtmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Azınlık gençliği, bireysel dil politikaları, iki dillilik, kimlik ve dil, Türkmençe-Farşça iki dilliliği.

INDIVIDUAL LANGUAGE POLICIES OF TURKMEN-PERSIAN BILINGUAL YOUTH: THE CASE OF GONBAD-E KAVUS

Research Article

Received: 09.04.2025 | Accepted: 24.07.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: This study explores how Turkmen-Persian bilingual youth residing in Gonbad-e Kavus, Iran, construct, sustain, and negotiate their individual language policies across various domains such as family, community, school, and broader public spaces. Drawing on Nguyen's model of language policy, which consists of practised, perceived, and negotiated components, the research aims to analyze the multilayered language use strategies developed by ethnic minority youth in their everyday interactions. The study employs a qualitative methodology, with data collected through semi-structured interviews conducted with young people living in Gonbad-e Kavus. The findings reveal that participants predominantly use Persian in daily communication, while Turkmen is preferred in family settings or in contexts where ethnic identity is foregrounded. Language choices vary significantly by gender: male participants tend to adopt a more normative and preservation-oriented stance toward Turkmen, whereas female participants report more frequent use of Persian. Among the public domains, the school emerges as the most influential space shaping individual language policies. The institutional dominance of Persian in education often marginalizes the ethnic language. However, some youth demonstrate resistance by maintaining bilingual practices in peer interactions. Participants perceive their mother tongue not only as a tool of communication but also as a symbol of identity, cultural belonging, and communal solidarity. Accordingly, the language policies developed by individuals reflect both integrative values and instrumental

* Bu çalışma, TÜBİTAK "2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı" çerçevesinde Viyana Üniversitesi Yakın Doğu Araştırmaları Bölümü'nde gerçekleştirilmekte olan "Gençlerin Bireysel Dil Politikaları: İran Türkleri Üzerine Bir Çalışma" adlı proje kapsamında üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi; Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü; hasan.guzel@hacettepe.edu.tr  0000-0002-4201-8634

values. The study categorizes the strategies adopted by youth in response to external linguistic pressures under three headings: *responding*, *reinterpreting*, and *reframing*. In conclusion, the linguistic practices of Turkmen youth illustrate dynamic and negotiable individual language policies shaped by the interplay between social context, ideological positioning, and language choice. These practices demonstrate that youth are not passive recipients of language norms, but rather active agents who construct their linguistic realities through ongoing negotiation with the structural forces around them.

Keywords: Bilingualism, identity and language, individual language policy, minority youth, Turkmen-Persian bilingualism.

Giriş

İran oldukça zengin bir dilsel çeşitliliğine sahiptir. Bu çeşitlilik içerisinde, özellikle Türkçenin farklı varyantlarını konuşan nüfusun sayıca önemli bir ağırlığı vardır. Fakat Türk dillerinin kamusal alanda görünürlüğü ve kurumsal desteği oldukça sınırlıdır. Bu durum, Türk dilinin farklı varyantlarını konuşan bireylerin kişisel dil stratejilerini şekillendirirken bireysel düzeyde bir dizi karar almalarını zorunlu kılmaktadır. Bu kararlar, dilin hangi bağlamda kullanılacağı, hangi dilin çocuklara aktarılacağı, hangi dilin kimlikli olarak benimseneceği gibi çok boyutlu unsurları içermektedir.

Bu çalışma, İran'ın kuzeydoğusunda yer alan ve Türkmen nüfusun yoğun olarak yaşadığı Günbed-i Kavus vilayetinde yaşayan Türkmen-Fars iki dilli gençlerin bireysel dil politikalarını incelemektedir. Araştırmanın kuramsal temeli, Nguyen'in (2022) bireysel dil politikası modeline dayanmaktadır. Bu model, bireylerin dilsel seçimlerini üç bileşen temelinde ele alır: *uygulanan* (practised), *algılanan* (perceived) ve *müzakere edilmiş* (negotiated) *dil politikaları*. Bu çerçevede bireylerin, farklı sosyokültürel bağlamlarda dil kullanımlarını belirleyen dinamik süreçler, dil ideolojileri ve sosyal etkileşimler odağa alınmaktadır.

Dil politikası ve planlaması araştırmaları, yalnızca ulusal ölçekli ve devlet merkezli dil düzenlemelerini incelemekle sınırlı olmayıp farklı düzeylerdeki aktörlerin dilsel stratejilerini ve pratiklerini de kapsayacak şekilde kuramsal ve metodolojik çeşitlilik sergilemektedir (Spolsky, 2009, s. 1-5). Bu alanın evrimi, zamanla makro düzeyden mikro düzeye yönelen bir paradigmatik dönüşümle birlikte bireylerin, ailelerin ve toplulukların dilsel yaşantılarına odaklanmayı mümkün kılmıştır. Böylece dil politikaları yalnızca yukarıdan aşağıya uygulanan düzenlemeler olarak değil aynı zamanda bireylerin gündelik yaşamda aktif olarak ürettikleri, müzakere ettikleri ve yeniden biçimlendirdikleri çok katmanlı pratikler olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Nguyen'in (2022) dil politikası modeli, bireylerin dilsel eylemlerini uygulanan, algılanan ve müzakere edilmiş olmak üzere üç bileşen üzerinden analiz etmeye olanak tanımaktadır. Bu model, bireysel dil politikalarını yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı görmeyip, bireyin sosyal çevresiyle etkileşim içinde geliştirdiği, ideolojik olarak çerçevelenmiş ve bağlamsal olarak şekillenmiş dinamik bir yapı olarak tanımlar.

Uygulanan dil politikaları, bireyin doğrudan maruz kaldığı kurumsal ve toplumsal dil uygulamalarını içerir. Bu uygulamalar, bireyin dil tercihini şekillendiren ancak çoğu zaman bireyin kontrolü dışında gelişen yapısal süreçlerdir. İran örneğinde bu durum, resmî dilin Farsça olarak tanınması, eğitimde ve kamu hizmetlerinde Türkçenin kullanılmaması gibi uygulamalarla kendini göstermektedir. Ancak uygulanan dil politikaları yalnızca makro

ölçekli devlet politikalarına indirgenemez. Ailede konuşulan dil, okulda öğretmenlerin tutumu, camilerde veya sosyal ortamlarda tercih edilen dil gibi mezo (orta) düzeydeki yapılar da bu bağlamda belirleyici aktörlerdir (Nguyen, 2022, s. 35).

Algılanan dil politikaları, bireylerin söz konusu uygulamalara dair geliştirdikleri inançlar, yorumlar ve duygusal tutumlardır. Bu bağlamda bireyler yalnızca hangi dilin ne şekilde kullanıldığını değil aynı zamanda bu kullanım biçimlerinin ne anlama geldiğini, kimliğe ve statüye nasıl bağlandığını da değerlendirirler (Nguyen, 2022, s. 62). Bu algılar, bireylerin dil ideolojilerini ve buna bağlı dilsel karar alma süreçlerini etkileyen temel bir ara katman işlevi görmektedir.

Müzakere edilmiş dil politikaları ise bireyin uygulanan ve algılanan politikalarla etkileşime girerek aktif biçimde dil stratejileri geliştirdiği bir süreci tanımlar. Bu aşamada birey, yalnızca dilsel düzenlemelere tabi bir özne değil aynı zamanda direniş, yeniden anlamlandırma veya yeniden çerçeveleme yoluyla kendi dilsel özerkliğini kuran bir fail olarak değerlendirilir (Nguyen, 2022, s. 82-83). Örneğin, aile içinde Türkmençe konuşma yönündeki güçlü normlara rağmen, bireylerin bu dili bilinçli biçimde kullanmaktan kaçınması ya da okul ortamındaki Farsça baskısına karşı akranlarıyla Türkmençe konuşarak direnç göstermesi, bu müzakere süreçlerine somut örnekler sunmaktadır.

Nguyen'in yaklaşımı, bireysel dil politikalarının yalnızca bireyin iç dünyasına ait tercihsel bir yapı değil, aynı zamanda toplumsal normlarla etkileşim hâlinde, ideolojik olarak konumlanmış, çok katmanlı bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle bireysel dil politikası kavramı, hem toplumsal dil politikalarının birey düzeyindeki yansımalarını analiz etme hem de bireyin bu politikalarla karşı geliştirdiği anlam üretim mekanizmalarını kavrama açısından güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır (bk. Nguyen, 2022, s. 22-23).

1. Araştırma Amacı

Eldeki araştırma, Günbed-i Kavus'ta yaşayan gençlerin aile, etnik topluluk, okul ve kamusal alan gibi farklı bağlamlarda dilsel tercihlerinin nasıl oluştuğunu, bu tercihler doğrultusunda ne tür stratejiler geliştirdiklerini ve bu stratejileri nasıl müzakere ettiklerini analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu hedef doğrultusunda katılımcılarla yapılan görüşmelerde şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- Günbed-i Kavus'ta, aile içinde, etnik topluluk içinde ve resmi kurumlardaki mevcut dil uygulamaları nasıldır?
- Günbed-i Kavus'ta yaşayan iki dilli gençlerin ana dile ve resmi dile karşı duygu ve düşünceleri nasıldır?
- İki dilli gençler, dış müdahalelere karşı ne tür dil stratejileri geliştirirler?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Günbed-i Kavus'taki Türkmen topluluğu içerisinde bireylerin dil politikaları ve dil tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların günlük yaşamlarında

farklı bağlamlarda (aile, akran çevresi, kamusal alanlar vb.) kullandıkları diller, dil tercihleri, ana dili aktarma eğilimleri ve kimlik-dil ilişkisine dair tutumları analiz edilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımcı ifadeleri tematik çerçevede sınıflandırılmış, her bir tema altında örnek yanıtlar yorumlayıcı bir yaklaşımla değerlendirilmiştir.

Görüşme sürecinde katılımcılara yöneltilen sorular, hem bireysel dil tercihlerinin gerekçelerini ortaya koymayı hem de bireylerin dilsel kimlik inşasını anlamayı amaçlamaktadır. Katılımcılara sorulan açık uçlu sorular ekte (bk. Ek 1) gösterilmiştir.

2.2. Araştırma Alanı

Bu çalışma, İran'ın kuzeydoğusunda, çok dilli ve çok kültürlü yapısıyla dikkat çeken Günbed-i Kavus şehrinde gerçekleştirilmiştir. Günbed-i Kavus, farklı etnik ve kültürel gruplara ait bireylerin göç ederek yerleştiği önemli merkezlerden biridir. Bu şehirde, Türkmenler başta olmak üzere Farslar, Azerbaycan Türkleri, Beluçlar gibi farklı etnik topluluklar bir arada yaşamaktadır. Bu bölgenin bir diğer önemli özelliği Sünni ve Şii mezhebine mensup kişilere ev sahipliği yapmasıdır. Bu mezhepsel farklılık, etnik ve dilsel çeşitlilikle iç içe geçerek bölgenin sosyokültürel dokusunu daha da katmanlı hâle getirmektedir.

Tıpkı İran'ın diğer bölgelerinde olduğu gibi Günbed-i Kavus'ta da son yıllarda belirgin bir kırsaldan kente göç hareketliliği yaşanmıştır. Ekonomik olanakların daha geniş olduğu şehir merkezine yönelik bu iç göç, kırsal kesimde geleneksel geçim kaynaklarını sürdüren bireylerin, aileleriyle birlikte merkeze yakın mahallelere taşınmasına neden olmuştur. Bu süreç, şehirdeki mahallelerin toplumdilbilimsel yapısını önemli ölçüde etkilemiştir.

Bugün Günbed-i Kavus'un mahallelerinde, büyük ölçüde iki dilli bireyler yaşamaktadır. Özellikle Türkmence-Farsça ve Azerbaycan Türkçesi-Farsça iki dilli ailelerin sayısı dikkat çekecek düzeydedir (Mirvahedi vd. 2022, s. 196). İran'daki Türkmenler üzerinde birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen (Dieji, 2015; Doerfer ve Hesche, 1998; Doğan, 2015; Nazari ve Routamaa, 2012; Tulu, 2009a, 2009b; Yıldırım, 2008, 2020) Günbed-i Kavus'taki bireysel dil tutumu ile ilgili çalışmaların yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bu yönüyle alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.3. Katılımcılar

Araştırmanın örneklemi, İran'ın kuzeydoğusunda yer alan Günbed-i Kavus kentinde yaşayan Türkmen bireylerden oluşturulmuştur. Görüşmeler, 2024-2025 yılları arasında yüz yüze veya çevrimiçi yollarla gerçekleştirilmiş, toplamda 98 kişiden veri toplanmıştır. Bu evrenden, cinsiyet ve eğitim düzeyine göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 50 kişi seçilmiştir. Katılımcı seçiminde, dil politikaları ve tutumları üzerine ayrıntılı veri sunabilecek bireylerin dâhil edilmesine özen gösterilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların Özellikleri*

	Evren (n=98)	Örneklem (n=50)
Erkek	58	30
Kadın	40	20
Lise	36	16
Lisans	54	30
Lisansüstü	8	4

Bu dağılım, örneklem ile evren arasında temel demografik değişkenler açısından bir denge kurulmasını sağlamıştır. Böylece bireysel dil politikalarının farklı sosyokültürel bağlamlarda nasıl şekillendiğine dair daha karşılaştırmalı ve güvenilir analizler yapılabilmiştir. Çalışmanın coğrafi kapsamı, yalnızca Günbed-i Kavus'ta ikamet eden Türkmen bireylerle sınırlandırılmıştır.

3. Bulgular

Bireysel dil politikaları, dil politikalarının yalnızca devlet eliyle oluşturulmadığı, bireylerin de dilsel tercihler, stratejiler ve inançları doğrultusunda kendi politikalarını şekillendirdikleri anlayışına dayanır. Bu yaklaşım, mikro düzeydeki kullanımlarına odaklanarak bireyi aktif bir dil politikası üreticisi olarak konumlandırmıştır. Bu kuramsal çerçeve, çalışmanın odağındaki İran Türkmenlerinin ana dillerine ve diğer dillere ilişkin tutumlarını, tercihlerini ve stratejilerini çok katmanlı olarak analiz etme olanağı sunmaktadır. Görüşmelerde Türkmenlerin kendi dilsel yaşamlarını nasıl şekillendirdikleri, bu süreçte karşılaştıkları kurumsal ve toplumsal sınırlarla nasıl baş ettikleri ve bu sınırlar içinde nasıl bir dilsel özerklik kurdukları açığa çıkarılmıştır.

3.1. Uygulanan Dil Politikaları

Dil uygulamaları, bireylerin gündelik yaşamlarında dille gerçekleştirdikleri somut pratikleri ifade eder. Bu uygulamalar, bireylerin hangi dili, hangi bağlamda ve ne şekilde kullandıklarıyla ilgili alışkanlıkları kapsar. Uygulanan dil politikaları yalnızca bireyin bireysel tercihlerinden ibaret olmayıp, içinde bulunulan bağlamsal ve toplumsal koşullardan da önemli ölçüde etkilenir. Özellikle fiziksel mekân (örneğin ev, okul) ve oradaki sosyal ilişkiler, bireyin dil kullanımı üzerinde belirleyici olabilir. Ayrıca, her bir sosyal alan, bireyin dil pratiğini yönlendiren resmî veya gayriresmî dil politikalarını da barındırabilir (Nguyen ve Hamid, 2018, s. 344-346; Spolsky, 2007, s. 1-3).

Bu bölümde, Nguyen'in (2022) yaptığı gibi “düzey” bileşeni çerçevesinde, gençlerin dahil oldukları farklı ortamlarda ne tür dil tercihlerinde bulundukları analiz edilmektedir. Araştırmada gençlerin uyguladığı dil politikaları dört temel alanda incelenmektedir: *aile içinde uygulamalar, akran iletişimde uygulamalar, topluluğun yaşlı üyeleriyle iletişimde uygulamalar* ve *okul alanında uygulamalar*.

3.1.1. Aile İçinde Dil Uygulamaları

İran'daki Türkmen toplulukları, geleneksel aile yapısının önemli bir özelliği olan iç evliliklerin yüksek oranda sürdürüldüğü sosyokültürel bir yapıya sahiptir (Mirvahedi vd.,

2022, s. 197). Bu durum, ev içi iletişimde ortak bir dilsel zeminin korunmasına olanak sağlamakta ve dolayısıyla ana dilin kuşaklar arası aktarımı açısından koruyucu bir işlev görmektedir. Araştırma bulguları, bu aktarım sürecinin yalnızca dilin formel öğretimiyle sınırlı olmadığını aynı zamanda bireylerin hangi dili, kimlerle, hangi bağlamda ve ne tür değerlerle ilişkilendirerek kullandıklarını belirleyen sosyal normların da aktarıldığını göstermektedir.

Verilere göre katılımcıların %64'ü aile içinde Türkmençe konuştuklarını ifade etmiştir. %26'sı her iki dilin birlikte kullandığını belirtirken, yalnızca %10'u Farsçayı tercih ettiğini bildirmiştir. Bu oranlar, Türkmençenin aile ortamında hâlâ baskın bir iletişim aracı olarak konumlandığını ve topluluk içinde dilin yaşamsal alanlarda canlılığını koruduğunu göstermektedir.

Tablo 2

Aile İçinde Dil Kullanımı

Dil Kullanımı	Katılımcı Sayısı	Örneklem Yüzdesi (%)
Türkmençe	32	64,0
Türkmençe-Farsça	13	26,0
Farsça	5	10,0
Toplam	50	100,0

Katılımcı ifadeleri, bu baskınlığın yalnızca dilsel yeterlilikle değil, aynı zamanda gelenek, saygı ve toplumsal hiyerarşilerle olan ilişkisiyle temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, yaşlı aile bireyleriyle iletişimde Türkmençenin kullanımı, topluluk içinde kıdem ve saygının sembolik bir ifadesi olarak görülmektedir. Katılımcı K1 ve K44'ün ifadesi bu eğilimi açık biçimde yansıtmaktadır:

Annem, babam ve onların anneleriyle babalarıyla konuşurken, amcamla halamla konuşurken hep Türkmençe konuşurum. Onlara saygısızlık yapmam. Başka dil kullanmam. (K1)

Başka bir dil konuşmak mı? Bu ailede kötü karşılanır. Büyükler özellikle saygısızlık olarak görür. (K44)

Benzer şekilde, K2 de aile içinde Farsça konuşmanın hoş karşılanmadığını ve bu durumun “saygısızlık” olarak değerlendirilebileceğini vurgulamıştır. Bu ifadeler, ev içi dil pratiklerinin yalnızca iletişimsel değil, aynı zamanda normatif bir boyut taşıdığını ve Türkmençenin etnik aidiyetin merkezi bir sembolü olarak içselleştirildiğini göstermektedir.

Ailemde sadece Türkmençe konuşulur, nadiren Farsça konuşulur. Ailede Farsça konuşmak tuhaf karşılanır, saygısızlık olur. (K2)

Bu bağlamda, aile içi dil kullanımı sadece iletişimsel bir tercih olmaktan öte, kültürel aidiyetin ve topluluk kimliğinin somut bir tezahürü olarak da değerlendirilebilir. Katılımcıların anlatımları (K4, K11, K47), aile ortamında uygulanan dil politikasının büyük ölçüde Türkmençenin sürdürülmesi yönünde bir irade barındırdığını ve bu politikanın hem bireysel hem kolektif düzeyde yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Örneğin K4, aile içi iletişimde özellikle ebeveynleriyle gerçekleştirdiği etkileşimlerde öncelikli olarak Türkmençeyi kullandığını belirtmiştir.

Biz Türkmen'iz. Annemiz babamızla neden Farsça konuşalım? Problemlerimizi, tartışmalarımızı, günlük konuşmalarımızı hep Türkmençe yapıyoruz. Telefonda da yüz yüze de hep Türkmençe konuşuyoruz. Elbette hepimiz Farsça biliyoruz. Bazı şeyleri cümleleri, kelimeleri Farsça söylüyoruz. Ama bazen. (K4)

K47, her ne kadar zaman zaman Farsça ifadelerin ya da cümlelerin konuşma içerisine doğal biçimde dahil olduğunu ifade etse de iletişimin genel olarak ana dilde sürdüğünü vurgulamıştır.

Türkmen olduğumuz için Türkmençe konuşmak zorundayız. Bunu doğru buluyorum. Farsça hakkında negatif düşünmüyorum. O da dilimiz. Onu da aile içinde zaman zaman kullanıyoruz. (K47)

Katılımcıların deneyimleri, ev içi dil politikalarının sabit ya da tek yönlü olmadığını, ebeveynler arasında da farklı dilsel yönelimlerin gelişebildiğini ortaya koymaktadır. K3'ün anlatımında görüldüğü gibi, annesiyle Farsça konuşma oranının daha yüksek olması, annenin öğretmen olması ve Farsçaya daha işlevsel bir değer atfetmesiyle ilişkilidir. Buna karşın babanın etnik dile yönelik normatif yaklaşımı, Türkmencenin aile içindeki sürekliliğini pekiştiren bir unsur olarak belirir:

Annemle ve babamla da genel olarak kendi dilimizi (Türkmençe) konuşuruz. Ama özellikle küçüklükten beri annemle sık sık Farsça da konuşuruz. Annem kardeşimi ve beni sürekli uyarıyor. Farsçayı ve İngilizceyi iyi konuşmamız için. Kendisi öğretmen. Tabii annemle baş başa kalınca Farsçayı çok kullanıyoruz. Babam öyle değil. Hep Türkmençe konuşur. Türkmençe şiirler okur. Telegramda hep Türkmençe şiirler paylaşır. Onunla uzun uzun başka bir dil konuşamazsın. (K3)

Bununla birlikte, katılımcı K7 ve K38 aile içi iletişimde Farsçanın daha baskın hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, ebeveynleriyle yaptığı günlük konuşmalarda ağırlıklı olarak Farsça kullandığını ifade etmiş ve bu dil tercihinin belirlemede herhangi bir kısıtlamaya maruz kalmadığını özellikle vurgulamıştır. Hem annesinin hem de babasının bu konuda yönlendirici veya zorlayıcı bir tutum sergilemediğini belirten K7, dil seçiminde kendisini özgür hissettiğini dile getirmiştir. Ayrıca, benzer esnekliklerin gözlemlendiği ailelerin sayısının son yıllarda arttığını ifade ederek, Türkmencenin ebeveynlerle kurulan iletişimde korunmasına yönelik önceki kuşaklara ait zorunluluk normlarının zayıfladığını da belirtmiştir.

Dedem ve babam sürekli Türkmençe konuşur. Ama ben babamla hem Farsça hem de Türkmençe konuşuyorum. Dedemle Farsça bazen konuşuyorum. Annemin babası ve annesiyle de Türkmençe konuşuyorum. Annemle çoğu zaman Farsça konuşuyorum. Ama Türkmençe de konuşuyorum. Farsça daha iyi anlaşıyorum. (K7)

Aileler artık çocuklarına Farsçayı da iyi öğretiyor. Eskiden sadece Türkmençe konuşulurdu evde. Ben annem ve babamla konuşurken hem Türkmençe hem Farsça kullanıyorum. Duruma göre değişiyor. (K38)

Yukarıdaki katılımcıların anlatımı, aile içinde uygulanan dil politikalarının kuşaklar arasında dönüşüme uğradığını ve gençlerin, ebeveynleriyle kurdukları ilişkilerde farklı stratejiler geliştirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, önceki nesilde baskın olan ana dili sürdürmeye

yönelik normatif yönlendirmelerin yerini, gençlerin bireysel tercihlerini esas alan daha esnek dil politikaları almaktadır. Bu tür durumlarda gençler, ebeveynleriyle olan iletişimde Farsçadaki yeterliliklerini sergileyerek yalnızca dilsel bir tercih yapmamakta, aynı zamanda nesiller arası dilsel uzaklığı azaltma yönünde aktif bir rol üstlenmektedir. Bu tür etkileşimler, genç bireylerin birer fail olarak aile içi dil uygulamalarını dönüştürme yönünde stratejik bir yol izlediklerini ve daha esnek hatta dönüşüme açık bireysel dil politikaları benimsediklerini göstermektedir.

3.1.2. Akranlarla İletişimde Dil Uygulamaları

Yapılan görüşmelerde, katılımcıların %40'ı akranlarıyla sadece Farsça konuştuklarını belirtmiştir. %28'i sadece Türkmenceyi tercih ederken, %32'si iki dili bir arada kullandıklarını ifade etmiştir. Bu oranlar, kamusal alanlara nazaran daha esnek bir iletişim alanı olan akran etkileşimlerinde dahi Farsçanın kullanımının arttığına ancak Türkmenenin de belirli ortamlarda anlamlı bir konuma sahip olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3

Akran İletişiminde Dil Kullanımı

Dil Kullanımı	Katılımcı Sayısı	Erkek	Kadın	Örneklem Yüzdesi (%)
Türkmence	14	12	2	28,0
Türkmence-Farsça	16	11	5	32,0
Farsça	20	7	13	40,0
Toplam	50	30	20	100,0

Araştırma bulguları, Türkmen gençlerinin akranlarıyla gerçekleştirdikleri etkileşimlerde iki dilliliğin dinamik ve bağlama duyarlı biçimlerde ortaya çıktığını göstermektedir. Katılımcıların beyanlarına göre, Türkmence ve Farsça arasında geçişkenlik içeren karma dilsel pratikler yaygın olarak sürdürülmektedir. Bu durum, bireylerin sosyal çevre, konuşma bağlamı ve kimlik performansına bağlı olarak dil tercihlerinde stratejik kararlar verdiklerini göstermektedir.

Dil tercihleri cinsiyet temelinde de farklılaşma göstermektedir. Örneklemde kadın katılımcıların 13'ü akranlarıyla yaptıkları günlük konuşmalarda Farsçayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Buna karşılık 30 erkek katılımcıdan 12'si Türkmenceyi kullandıklarını, özellikle erkek arkadaş gruplarında bu dilin tercih edilmesinin “kimliksel bir sorumluluk” taşıdığını dile getirmiştir. Bu bulgular, bireysel dil politikalarının yalnızca toplumsal normlara değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet rollerine bağlı olarak da şekillendiğini göstermektedir.

Katılımcılardan K15'in şu ifadesi bu farklılaşmayı örneklemektedir:

Biz kız kıza sohbet ederken çoğu zaman Farsçayı kullanıyoruz. Daha küçükken de arkadaşlarımızda Farsça çok konuşuyorduk. Erkeklerle konuşurken de daha çok Farsça konuşuyoruz. Tabii Türkmenceyi de biliyorum. Türkmence de konuşuyorum. Milletimizin dili. Asla unutmayız. (K15)

Erkek katılımcı K29, kız kardeşinin arkadaşlarıyla sürekli Farsça konuşmasından hiç hoşlanmadığını ama otoritesinin bu durumu değiştirebileceğini düşünmediğini ifade etmiştir.

Ben de arkadaşlarımla zaman zaman Farsça konuşuyorum ama kız kardeşim gibi sürekli değil. Ama uyarmama rağmen değiştirmiyorlar. Tek başıma onları değiştiremem. Bizim halkta yeni nesil genellikle Farsça konuşuyor. (K29)

Bu ifadede, Farsçanın günlük iletişimdeki işlevselliği vurgulanırken, Türkmencenin sembolik değeri ve aidiyetle ilişkisi de korunmaktadır. Genç kadınların sosyal çevreleriyle daha çeşitli ve heterojen bağlar kurmaları, onları daha işlevsel bir dil olan Farsçaya yönlendirmektedir. Buna karşılık, erkek katılımcıların Türkmenceye daha normatif bir yaklaşımla bağlandıkları görülmektedir.

İlginç bir şekilde, 50 katılımcıdan 9'u (6 kadın, 3 erkek), topluluk içi iletişimde Türkiye Türkçesinin belirgin bir işlev üstlendiğini belirtmiştir. Bu katılımcılar, Türkiye Türkçesini medya ve popüler kültür yoluyla öğrendiklerini ve bu dilin sosyal çevrelerinde zaman zaman kullanıldığını ifade etmişlerdir. Türkiye Türkçesi, bu bağlamda yalnızca bir dil değil aynı zamanda Batı'ya açılan sembolik bir kültürel temas alanı olarak konumlanmaktadır. Diziler, müzikler ve sosyal medya içerikleri üzerinden edinilen bu temas, gençler arasında etkileşimsel bir prestij nesnesine dönüşmektedir.

K16 ve K41'in ifadeleri bu eğilimi açık biçimde ortaya koymaktadır:

Ben Türkmence, Farsça, İstanbul Türkçesi ve İngilizce biliyorum. İngilizce sohbet etmiyoruz tabii. Ama diğer dillerde sohbet ediyoruz. Biz bir kere Tahran'dan buraya doğru gelirken iki Alman ile karşılaştık mesela. Onlarla İngilizce konuştuk. İngilizceyi o zaman konuşuruz. Sonra Türk filmlerini ve müziklerini çok seviyorum. Arkadaşlarımızla Türkçe müzik ve video paylaşıyoruz. Türkiye'ye de bir kere gittim. Yine gideceğim. Çok iyi konuşabilirim. Konuşuyoruz. (K16)

Türkmenceyi iyi bildiğim için İstanbul Türkçesini de iyi öğrendim. Türk kanallarını izliyoruz evde. Dizi izliyoruz. Türkiye'de yaşamak istiyorum. Bu nedenle İstanbul Türkçesi benim için en önemli dil. Türk arkadaşlar buluyorum Telegramda onlarla konuşuyorum. (K41)

Türk dizilerini çok seviyorum. Arkadaşlarım da seviyor. Instagramdan sanatçıları takip ediyoruz. Arkadaşlarıma Türkçe reels gönderiyorum. Onlar da bana gönderiyor. (K46)

Bu durum, bireysel dil politikalarının yalnızca devletin resmî politikaları ya da ailevi yönlendirmelerle değil aynı zamanda kültürel sermaye, medyatik dolaşım ve ulus ötesi dilsel etkileşimlerle şekillendiğini göstermektedir (bk. Piller, 2015, s. 7-9). Türkmen gençlerinin akran iletişiminde sergiledikleri çok dilli stratejiler, onların hem yerel aidiyetlerini sürdürdüklerini hem de küresel dil ideolojileriyle etkileşim içinde olduklarını ortaya koymaktadır.

3.1.3. Topluluğun Yaşlı Üyeleriyle İletişimde Dil Uygulamaları

Türkmen topluluğunda yaşlı kuşak bireyler, ana dilin korunması ve normatif biçimde sürdürülmesine yönelik en güçlü ideolojik yönelimi temsil etmektedir. Araştırma bulgularına göre, gençlerin yaşlı topluluk üyeleriyle kurdukları dilsel etkileşimlerde Türkmence dışında bir dilin kullanımı neredeyse yok denecek kadar azdır. Katılımcıların %66'sı, yaşlı bireylerle gerçekleştirdikleri tüm etkileşimlerde yalnızca Türkmence kullandıklarını açıkça ifade etmiştir.

Bu durum, yaşlı kuşağın hem dilsel uygulamalarda tek dilliliği benimseyen bir tutum sergilediğini hem de bu dilin kuşaklar arası aktarımında aktif bir yönlendirici rol üstlendiğini göstermektedir.

Tablo 4

Etnik Topluluğun Yaşlı Üyeleriyle İletişimde Dil Kullanımı

Dil Kullanımı	Katılımcı Sayısı	Erkek	Kadın	Örneklem Yüzdesi (%)
Türkmençe	33	23	10	66,0
Türkmençe-Farsça	12	6	6	24,0
Farsça	5	1	4	10,0
Toplam	50	30	20	100,0

Katılımcı ifadeleri, yaşlıların yalnızca kendi ana dillerini tercih etmekle kalmadıklarını, aynı zamanda genç kuşak bireylerin de Türkmençeyi doğru ve yeterli biçimde kullanmaları yönünde sık sık uyarılarda bulunduklarını ortaya koymaktadır. K8, K14 ve K40, yaşlı bireylerin Farsçanın gençler arasında yaygınlaştığını fark ettiklerinde, dilin kimlik, aidiyet ve millî bilinçle ilişkisini vurgulayan öğretici söylemler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu dilsel ideolojik söylemler, bir tercih yönlendirmesi ile birlikte aynı zamanda etnik topluluğun varlığını ve sürekliliğini garanti altına almaya yönelik kolektif bir strateji olarak değerlendirilmelidir.

Evet yaşlılar sürekli Türkmençe konuşmamızı istiyorlar. Aile içinde onlarla sadece Türkmençe konuşuyorum. (K8)

Gençler olarak yaşlılar tarafından hep uyarıyoruz. Özellikle Türkmençe konuşmadığımız zaman. (K14)

Yaşlılar tabii dil konusunda bizi çok uyarıyor. Dilimizi ve kültürümüzü değiştirmemizi istiyorlar. Ben onları üzmiyorum bence hep Türkmençe konuşmaya çalışıyorum. (K40)

Bu tür müdahaleler, bireylerin bireysel dil politikalarının oluşumunda yaşlı kuşağın önemli bir dış aktör olarak konumlandığını ve bu kuşağın, toplumsal normların sürdürücüsü ve denetleyicisi olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, yaşlılarla iletişimde yalnızca Türkmençenin kullanılması bir zorunluluk değil aynı zamanda topluluk içindeki saygı hiyerarşisinin de bir gereğidir. Bu bağlamda, dilsel tercihler pragmatik olmanın yanı sıra aynı zamanda etik ve sosyokültürel bir anlam taşımaktadır. Katılımcı K7'nin deneyimi, yaşlı kuşağın dilsel hassasiyetini açıkça göstermektedir:

Özellikle yaşadığımız bölgede neredeyse herkes Türkmen. Bu işimizi kolaylaştırıyor. Fakat arkadaşlarımızla Farsça konuşmaya daldığımızda yaşlılar sürekli uyarıyorlar. Mesela bir düğünde arkadaşımınla Farsça konuşmaya devam ettiğimizi gören yaşlı biri siz ileride Farslarla da evlenmek istersiniz diye bize kızdı. Onu unutmuyorum. (K7)

Bu durum, yaşlı kuşakların ana dilin korunmasında önemli bir dil ideolojisi taşıyıcısı ve uygulayıcısı rolü üstlendiklerini göstermektedir. Gençlerin yaşlılarla iletişimde gösterdiği bu dilsel uyum, topluluk içi hiyerarşik ilişkilere bağlı olarak şekillenen bir dil politikası pratiği olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda, bu tür etkileşimler, bireysel dil politikalarının

yalnızca kişisel tercihlerin değil toplumsal normların ve kuşaklar arası ilişkilerin de etkisiyle biçimlendiğine dair önemli bir örnek sunmaktadır.

3.1.4. Okul Ortamında Dil Uygulamaları

Okul, etnik azınlık gençlerinin bireysel dil politikalarını en güçlü biçimde şekillendiren kamusal alanların başında gelmektedir. Spolsky'nin (2021, s. 26-27) belirttiği üzere, devlet okulları çoğunlukla hükümetin dilsel asimilasyon ideolojilerini yansıtan tek dilli ve tekdüze bir yapı içerisinde işlev görmektedir. Bu yapılar, çoğu zaman ulusal dilin (Farsçanın) mutlak üstünlüğünü esas alan resmî dil politikalarının doğrudan bir yansıması olarak değerlendirilir. Bu nedenle okul, etnik azınlık gençlerinin dönüşüm yönelimleriyle ilişkili bireysel dil politikaları üzerinde baskın bir rol oynamaktadır. Okul, aynı zamanda azınlık gençlerinin ikinci dil yeterliliklerini inşa ettikleri en güçlü sosyal kurumdur. Nguyen ve Hamid'e (2021, s. 1-6) göre okul, bu yönüyle yalnızca öğrenme ortamı değil, aynı zamanda öğrencilerin ana akım topluma dâhil olma süreçlerinde ilk ve en belirgin temas noktasıdır. Öğrenciler, eğitimin ilk günlerinden itibaren, Farsçanın egemen olduğu bu alanda öğrenme ve sosyal etkileşim yoluyla, ana dillerinden uzaklaşmaya zorlandıkları sürekli bir dilsel baskı ortamına maruz kalmaktadırlar (bk. Spolsky, 2009, s. 90-105). Bu durum, bireysel dil politikalarının yönünü değiştirebilecek kadar güçlü bir dönüşüm etkisi yaratmaktadır.

Okulda öğretmenlerimiz sadece Farsça konuşmamızı isterdi. Tabii Türkmençe konuşan hocalarımız da vardı. Ama genel olarak Farsça konuşmamızı istediler. Toplumda iyi yer edinmenin ilk şartı buydu. (K6)

İran'da okullarda başka bir dil konuşamazsınız. Sadece Farsça konuşmak zorunda kaldık. Okulumuz neredeyse tamamen Türkmenlerden oluşuyordu. Ama okulda sadece Farsça öğrendik ve konuştuk. Aile içinde sadece Türkmençe konuşuyorduk. Bu bir çocuk için çok zor. (K9)

Buna karşın, güçlü tek dilli ideolojik yapıya rağmen genç bireylerin okul ortamında ana dillerini ve diğer dilleri kullanmaya devam ederek iki dilli iletişim pratiklerini sürdürdükleri de tespit edilmiştir. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, özellikle K16, K17 ve K28 hem resmî dile uyum sağlamak hem de arkadaş çevrelerinde ana dillerini kullanarak daha esnek ve çok dilli dil stratejileri geliştirmektedir. Türkmen gençlerin %94'ü (47 katılımcı), çocukluk dönemlerinden itibaren hem Türkmençe hem de Farsçayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ancak formel eğitimin başlamasıyla birlikte okulun dil politikası, Farsçayı açık biçimde tek geçerli iletişim dili olarak dayatmakta, öğretmenler tarafından yalnızca bu dilin kullanımına izin verilmekte ve tüm dersler (İngilizce ve Arapça dersleri dışında) yalnızca Farsça üzerinden yürütülmektedir.

Tablo 5

Okul Ortamında Dil Kullanımı

Dil Kullanımı	Katılımcı Sayısı	Erkek	Kadın	Örneklem Yüzdesi (%)
Türkmençe-Farsça	8	6	2	16,0
Farsça	42	24	18	84,0
Toplam	50	30	20	100,0

Katılımcı K17, dilsel deneyimlerini geçmiş eğitim yaşantıları üzerinden değerlendirmiştir. İlkokul yıllarına dair anılarında, özellikle okul bahçesi gibi yarı resmî ve akran temelli etkileşim ortamlarında Türkmen arkadaşlarıyla Türkmence konuştuklarını ifade etmiştir. Ancak zamanla eğitim düzeyi ilerledikçe Farsçanın hem yazılı hem de sözlü iletişimde daha baskın bir konuma yerleştiğini gözlemlediğini belirtmiştir. Günbed-i Kavus'taki eğitim süreci boyunca, arkadaşlarıyla Farsça konuşmaya başladığını aktaran K17 ve K49, bu dilsel yönelimin üniversite düzeyinde belirgin biçimde arttığını ve akademik ortamda neredeyse tamamen Farsçaya geçtiğini ifade etmiştir. Katılımcının anlatımı, formel eğitim kurumlarının bireysel dil pratikleri üzerindeki dönüştürücü etkisini ve Farsçanın resmî dilsel hegemonya aracılığıyla nasıl içselleştirildiğini somutlaştırmaktadır.

Biz çocukken elbette Farsça da duyuyorduk ama çoğunlukla Türkmence konuşuluyordu evde. Okula başladık sadece Farsça. Derslerde hep bu dil övüldü. Zorunlu denildi. Biz de derslerde hep Farsça konuştuk. Dersten çıktıktan sonra okul ortamında da Türkmence konuşabiliyorduk. Hatta öğretmenlerle de dersten çıktıktan sonra Türkmence konuşuyorduk. Tabii ilkokulda ve sonrasında. Ama üniversitede ders dışında da çoğunlukla Farsça konuşuyorum. Bazen Türkmen arkadaşlarımla karşılaşırsam Türkmence konuşmak beni rahatlatıyor. (K17)

Çocukken sadece Türkmence konuşup Farsça TV izliyorduk, büyüdükçe ve okula gittikçe Türkmenceyi az kullanmaya başladık. Şimdi üniversitede evet sadece Farsça konuşuyorum. (K49)

Bu anlatımlar, okulun yalnızca resmî bir eğitim kurumu değil, aynı zamanda bireylerin dilsel yönelimlerinin dönüştüğü sosyal ve ideolojik bir mekân olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Gençler, bu alanda geliştirdikleri bireysel stratejilerle hem resmî dil baskısıyla başa çıkmaya çalışmakta hem de arkadaş ilişkilerinde çoklu dilli kaynaklara başvurarak kendi dil politikalarını yeniden biçimlendirmektedir.

Bu çalışmaya katılan gençlerin ifadeleri, günlük iletişimlerinde ağırlıklı olarak Farsçayı tercih ettiklerini daha dar ve güvenli toplumsal bağlamlarda ise özellikle etnik topluluk içerisinde gerektikçe Türkmenceye geçiş yaptıklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların farklı sosyal bağlamlara göre esnek dil kullanımı stratejileri geliştirdiklerine işaret etmektedir.

Okulda tabii Farsça konuşuyorum. Herkes Türkmence konuşuyorsa ve ders yoksa ben de Türkmence konuşurum. Ama Türkmence konuşmayan biri varsa sadece Farsça konuşurum. Ev dışında genellikle Farsçayı kullanmayı tercih ederim. (K50)

Genç bireyler, çok çeşitli sosyal temas alanlarında birden fazla dile maruz kalarak ve bu dilleri farklı etkileşimlerde kullanarak, daha açık ve çok dilli bir iletişim ortamında yer alma imkânı bulmuşlardır. Bu çok yönlü dilsel deneyimler, onların hem ana dillerini koruma ve sürdürme yönündeki eğilimlerini hem de resmî dile uyum sağlama (dönüşüm) yönelimlerini eş zamanlı olarak barındıran bireysel dil politikaları geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu çerçevede, gençlerin dil kullanım pratikleri yalnızca birer iletişim tercihi değil, aynı zamanda çok katmanlı kimlik müzakereleri ve sosyal konumlanmaların ifadesi olarak değerlendirilmelidir.

Özetle, Günbed-i Kavus'taki uygulanan dil politikalarının incelendiği bu bölümde ebeveyn ve yaşlılarla iletişimde yoğun olarak Türkmençe konuşulduğu tespit edilirken akran iletişiminde Farsçanın artan etkisi göze çarpmaktadır. Okul ortamında ise %84'lük bir kesim zorunlu olarak Farsça konuştuğunu, %16'lık kesim ise iki dilli pratikler sürdürdüğünü belirtmiştir.

3.2. Algılanan Dil Politikaları

Bireylerin diller hakkında geliştirdiği düşünce, inanç ve yargıları algılanan dil politikalarının kapsam alanına girer. Bireylerin dilsel inançları dillerin değeri, prestiji ve çeşitleri ile birlikte, dilin nasıl kullanılması gerektiğine dair tutumlarını içerir (Nguyen, 2022, s. 62). Bu bağlamda, dil uygulamaları bireylerin dille gerçekte ne yaptığına işaret ederken, dilsel inançları ise dille ne yapılması gerektiğine dair beklenti ve kabulleri yansıtır. Ayrıca, dilsel inançlar aracılığıyla bireyler, yalnızca dilin yapısal veya fonksiyonel özelliklerine değil, dili konuşanların sosyal değerlerine, kimliğine ve kültürel konumlarına dair de bir duruş sergilerler (Dailey-O'Cain ve Liebscher, 2011, s. 91-96). Bu inançlar bireyin kişisel dil deneyiminden, ait olduğu topluluğun dilsel normlarından ya da maruz kaldığı ideolojik söylemlerden beslenebilir (bk. Dufva, 2006, s. 132-35).

Bireyler çoğu zaman etnik kökenine yönelik inançlarını kabullerini ifade ederken ana dilleriyle sıkı bağ kurarlar. Ortak bir etnik miras ve ortak bir dil açısından bir sosyal gruba ait olmanın kişisel deneyimi bireylerin ifadelerinde kendini gösterir. Günbed-i Kavus'ta yaşayan Türkmenlerle yapılan görüşmelerde bireylerin dil ile etnik kimlikleri arasında güçlü ve çok boyutlu bir bağ kurdukları görülmüştür. Bu bağlamda, dil onlar için yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyin kimliğini şekillendiren ve görünür kılan kültürel bir semboldür. Bireyler dil aracılığıyla bir gruba ait olduklarını ifade ederken aynı zamanda bu aidiyetin anlamını da yeniden üretirler.

Bu çalışmada yer alan Türkmen gençler, dilsel inançlarını dile getirirken büyük oranda ana dillerini doğrudan etnik kökenleriyle ilişkilendirmişlerdir. Katılımcıların büyük bölümü (32 katılımcı), kendi ana dillerini konuşmalarının, etnik kimliğin korunması açısından hayati önem taşıdığını ifade etmiştir. Gençlere göre Türkmençenin kullanımı etnik aidiyetin bir dışa vurumu ve sosyal bir duruş biçimidir (benzer şekilde Vietnam örneği için bk. Nguyen, 2022). Örneğin K11 ve K12, etnik kimliklerini canlı tutabilmek adına Türkmençe pratiklerini devam ettirmenin önemini vurgulamışlardır.

Eğer dilimize sahip çıkmak istemezsek orada kimliğimiz, geleneklerimiz de yok olur. Ben Tahran'da öğrenciyim. Ben mühendis olacağım. Ama bana sorduklarında ilk olarak diyorum ki ben Türkmen'im. Müslümanım ve mühendisim. Benim Türkmen olduğum dilimden belli. (K11)

Çok dilli (ve çok çeşitli etnik unsurun bir arada yaşadığı) toplumlarda dil, bireyin etnik kimliğine dair başkalarına ipucu veren güçlü bir belirteçtir (Deaux, 2000, s. 222-223)

Bizim dilimiz elimizden alınmak isteniyor. Zaten Farsça konuşmak zorundayız hepimiz. Kürtler var, bazı yerlerde onlar Kürtçe konuşuyor, her yerde Farsça var. Ben Kürt'ü de dilinden tanıyorum. Farsı dilinden tanıyorum. Tipinden belli olmuyor ki. Bu yüzden benim kimliğim dilimdir. Biz de dilimiz ve inancımızla diğerlerinden ayrılıyoruz. (K12)

Dilim benim toprağımdır vatanımdır kimliğimdir. Türkmençe hakkında hep güzel şeyler düşünüyorum. Onu korumamız gerekiyor. (K36)

K13, Farsça, İngilizce ve Arapça bilmenin çeşitli durumlarda avantaj sağlamakla birlikte Türkmen dilinin tarihi bir dil olduğunu vurgulamıştır. Arkadaşları, ailesi ve aynı topluluktan diğer kişilerle sadece Türkmençe konuştuğunu ifade etmiştir. Etnik kimliğin bir simgesi olarak başka yerlere gidildiğinde bile sahip çıkılmasının elzem olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerimle konuşurken tabii Farsça konuşuyorum. Akademik eğitim alıyorum. Çocukluk arkadaşlarımla konuşurken tabii Türkmençe konuşuyoruz. Yeni evlendim ve eşim İngilizce öğretmeni. Eşim Farsça konuşmaya çalışıyor sürekli. Ama ana dilimiz konusunda uyarıyorum. Bunu korumalıyız. Tabii dilimiz kültürümüz ve geleneklerimiz için önemli. Yoksa Farsça, İngilizce, hatta Arapça bilmek çok işe yarıyor. Ama dünyada Türkmen dilini konuşmak çok işe yaramıyor. Ama bu bizim kimliğimizdir, vatanımızdır. (K13)

K13, Türkmençe konuşmaya devam etmesi gerektiğine dair güçlü bir içsel inanç geliştirmiştir. Bireyin dili, günlük yaşamda sınırlı olarak kullansa bile, etnik kimliğinin bir simgesi olarak sahiplenmesi bu bağlamda anlam kazanmaktadır.

K21 etnik karakterlerini korumak için ana dil pratiklerini sürdürmenin gerekliliğine inanmaktadır. Türkmenlerin farklı bir halk olduğunu çocukluktan beri bildiğini ve buna göre davranmaya özen gösterdiğini ifade etmiştir. Ana dili Türkmenceyi kullanmaya devam etmesi gerektiğine inanan K21, etnik grubunun diliyle gurur duyduğunu söylemiştir:

Ben bir Türkmen'im, bizim atalarımız hep burada yaşadı. Kültürümüz ve inancımız var. Elbet soydaşlarımız birçok yerde. Biz bunu konuştuğumuz dilden biliyoruz. Bu dilden ve kimlikten olduğumuz için gurur duyuyoruz. Fars değiliz, Kürt değiliz. Saygımız var. Ama kendi kimliğimiz ve dilimizle çok şükür gurur duyuyoruz. Annem babamla hep kendi dilimizle sohbet ettik. Arkadaşlarımızla, akrabalarımızla kendi dilimizde sohbet ettik. Elbette Farsça da konuşuruz ama her zaman değil. Eğer her zaman Farsça konuşursak ayıplanırız. Geleneklerimiz böyledir. Geleneğimizi devam ettirmeliyiz. Her şey çabuk değişiyor. Kendimizi değiştirmemeliyiz. Dilimizi korumalıyız. Doğacak çocuklarımızla, akrabalarımızla evde sadece bu dili konuşmalıyız. (K21)

K10, K22, K37 ve K42, ana dillerini genellikle konuşmamalarına rağmen etnik kimlik ile ilgili bir sorunlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Onlara göre dil ve etnik kimlik birbirinden bağımsız da olabilir. K22, duygusal ve kültürel tutumdan ziyade pragmatik bir dil politikası inşa etmiştir.

Evet Türkmen'im, ama Farsça ve İngilizce öğrenmek benim için çok önemli. Bu konuda ailem de destek veriyor. Annem de babam da Farsçaya daha çok önem verdiler. Farsçayı en iyi şekilde konuşmak Türkmen gençler için bence çok önemli. Zaten herkes sadece Farsça okuyor. Konuşurken de iyi olmalıyız. Türkmenler olarak bunu da iyi yapmalıyız. (K10)

Türkmen olduğumu saklamıyorum ama Farsça ve İngilizce öğrenmek iş bulmak açısından çok daha önemli. (K37)

Farsça daha iyi konuşuyorum. Türkmençeyi aile içinde kullanıyoruz genellikle. Küçük bir çocuğum var ben Farsçayı iyi öğretmek istiyorum. İngilizceyi de öğrenmeli. İsterse Türkmençe de öğretirim. (K42)

K22, pragmatik gerekçelerle dil ve etnik kimlik kavramlarını birbirinden ayırmıştır.

Ben annem ve babamla kendi dilimi konuştum fakat Farsça da konuştuk. Şimdi ben eşimle Farsça konuşuyorum ama çocuklarıma Türkmen olduğumuzu anlatacağım. Bence bizim geleneklerimiz ve inançlarımız çoğu kimseden farklı. Bu yüzden Farsça konuşsak bile kimliğimiz ayrıdır. Kimliğimle gurur duyuyorum ama dilimizi çok iyi konuşamıyor olabiliriz. Dilimizle de gurur duyuyorum. Utanmıyorum. (K22)

Etnik azınlık grupları, çoğunluğu elinde tutan toplumsal katman tarafından çevrelendiklerinde, sıklıkla iki temel değer sistemi arasında seçim yapma gerekliliğiyle karşı karşıya kalırlar: biri, ana dillere bağlı bütünleştirici değerler, diğeri ise resmî dile bağlı araçsal değerlerdir. Görüldüğü üzere Türkmençe sıklıkla etnik gurur ve grup bağlılığı gibi kolektif değerlere işaret ederken resmî dil (Farsça), daha çok toplumsal statü, prestij ve sosyal entegrasyon gibi araçsal değerlerle özdeşleştirilmektedir. Bu çalışmada yer alan Günbed-i Kavus gençleri, bireysel dil politikalarının failleri olarak, bu iki değer sistemini zaman zaman eş zamanlı olarak benimsemişlerdir. Gençler, bir yandan kendi ana dillerine yönelik bütünleştirici inançları sürdürmüş diğeri yandan Farsçaya (ve daha az oranda İngilizce gibi başka dillere) yönelik araçsal değerleri benimseyerek, bu dillerin kendilerine sunduğu sosyal ve akademik fırsatlara yönelmişlerdir. Bu tür değer sistemlerinin ifadesine olanak tanıyan ideolojik alanlar mevcut olduğunda, gençlerin hem bütünleştirici hem de araçsal yönelimleri bir arada taşıyabildikleri ve algıladıkları dil politikalarını bu bağlamlara göre ya sürdürme ya da dönüşüm yönelimlerine göre şekillendirdikleri gözlemlenmiştir (bk. Nguyen ve Hamid, 2019, s. 141-150). Ancak bazı durumlarda bu iki değer sistemi arasında çelişkiler ortaya çıkmakta ve gençler bu çelişkiler karşısında araçsal faydaların baskın olduğu tercihlere yönelebilmektedir.

3.3. Müzakere Edilmiş Dil Politikaları

Müzakere süreci yalnızca bireyin iç dünyasında değil aile içi ilişkilerde, arkadaş gruplarında ve sosyal ağlarda da gerçekleşir. Kimi zaman birey, bir dilin belirli alanlarda kullanılmasına dair kendi sınırlarını belirler. Örneğin dijital mecralarda Türkmençeyi kullanırken, akademik yazışmalarda Farsçayı tercih edebilir. Nguyen (2022, s. 96-97), bu tür stratejik kararların sadece bireysel değil, aynı zamanda toplumsal bağlamda da müzakere edilen, dinamik ve çok katmanlı süreçler olduğunu vurgular. Dolayısıyla müzakere edilmiş dil politikaları, yalnızca bireyin iradesiyle değil, aynı zamanda çevresiyle kurduğu ilişkiler ve pazarlıklarla da şekillenir.

Bu noktada önemli olan, bireyin karşılaştığı uygulanan dil politikaları ile algıladığı politikalar arasında boşluk ya da gerilim yaşayıp yaşamadığıdır. Bu gerilim, bireyi ya bir direniş pozisyonuna itebilir ya da yeni bir stratejik dilsel düzenleme üretmeye yönlendirebilir. Bu düzenlemeler, kimi zaman bireyin kimlik mücadelesiyle iç içe geçer ve dilsel seçimler aynı zamanda bir ideolojik duruş haline gelir.

Bu bölüm, dışsal güçlerin gözlemlenebilir müdahaleleri karşısında iki dilli gençlerin dilsel inançlarını ve uygulamalarını nasıl yönettiklerine yani *müzakere edilmiş bireysel dil politikalarına* odaklanmaktadır. Etnik azınlık gençleri, dillerini uygularken ve bu dillere değer atfederken, çoğu zaman kurumsal, toplumsal ya da kişilerarası düzeyde açık müdahalelerle karşı karşıya kalmaktadır. Bu müdahaleler, eğitim kurumlarında resmî dilin (Farsçanın) zorunlu hale gelmesi, topluluk içinde yalnızca ana dilin kabul edilmesi ya da dini faaliyetlerde belirli dil biçimlerinin teşvik edilmesi gibi çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Bireylerin dil pratiklerine ve inançlarına müdahale etme yetkisini elinde tutan ya da bu yetkiyi kendine atfeden aktörler - resmî kurumlar, topluluk liderleri, ebeveynler ya da öğretmenler gibi - hem resmî hem de gayiresmî dil politikalarının yürütücüleridir (bk. Zhao ve Baldauf, 2012, s. 2-8). Bu aktörler, bireylerin günlük dil seçimlerine doğrudan ya da dolaylı biçimde yön vererek, bireylerin dilsel eylemlerinde belirleyici olabilirler. Örneğin, bir bireye dili “doğru” biçimde kullanması gerektiğinin hatırlatılması ya da belirli bir dilin konuşulmasının “kimliğe sadakat” olarak çerçevelenmesi, bu müdahalelerin pratik yansımalarıdır. Bu tür açık müdahalelerin olduğu durumlarda, bireyler yalnızca pasif alıcılar değil, aynı zamanda aktif karar vericiler olarak da öne çıkar. Bireyler bu müdahalelere karşılık verirken, hangi ipuçlarına dayanarak nasıl bir dilsel tepki geliştireceklerine karar verir ve böylece kendi eylemselliklerini ortaya koyarlar.

Tablo 6

Katılımcıların Dil Stratejileri

Strateji Türü	Katılımcı Sayısı	Erkek	Kadın	Örneklem Yüzdesi (%)
Uyum sağlama	24	17	7	48,0
Yeniden yorumlama	16	7	9	32,0
Yeniden çerçeveleme	10	6	4	20,0
Toplam	50	30	20	100,0

Türkmen gençlerin dışsal dilsel müdahalelere karşı geliştirdikleri stratejiler ve bu bağlamda inşa ettikleri bireysel dil politikaları, Nguyen’in (2022) modeli temelinde analiz edilmiştir. Bulgular, gençlerin %48’inin dışsal müdahalelere “uyum sağlama” stratejisiyle yanıt verdiğini göstermektedir. Bu gruptaki gençler, aile, okul ve resmî kurumlarda uygulanan dil politikalarına ve toplumsal baskılara karşı direniş göstermeden günlük dil pratiklerini dış etkenlere uyum sağlayarak sürdürmektedirler. Öte yandan katılımcıların %32’si, dışsal müdahaleleri “yeniden yorumlama” stratejisiyle karşılamakta, bu gençler zorunlu Farsça kullanımı ya da aile ve akranlar arasında ana dili kullanımı gerektiren alanlarda dili yalnızca işlevsel bir araç olarak görmektedirler. Bu grup, okulda ve resmî işlemlerde Farsça kullanırken, aile içi ve akran gruplarında Türkmenceyi sürdürerek dilsel alanları fonksiyonel olarak bölmekte ve ikili bir dilsel düzen inşa etmektedir.

Katılımcıların %20’si ise “yeniden çerçeveleme” stratejisini benimsemekte ve dışsal dilsel müdahaleleri kendi etnik kimliklerini güçlendirecek bir araç olarak kullanmaktadır. Bu gençler, Farsçayı yükseköğrenim ve istihdam gibi alanlarda bir fırsat dili olarak görürken, Türkmenceyi kimliklerini ve toplumsal aidiyetlerini inşa etmenin temel bir unsuru olarak tanımlamaktadır. Böylece bu stratejiyi benimseyen gençler, iki dil arasındaki gerilimi, ikisini de değerli görerek dönüştürmekte ve kendi dil politikalarını aktif biçimde yapılandırmaktadır.

Bu bulgular, Türkmen gençlerin dilsel pratiklerinin yalnızca dışsal yapıların pasif bir yansıması olmadığını, aksine gençlerin farklı sosyal alanlarda aktif fail olarak kendi dil politikalarını ürettiklerini ve çok katmanlı sosyal bağlamlarda farklı stratejiler geliştirerek dilsel tercihlerini esnek bir şekilde yapılandırabildiklerini ortaya koymaktadır.

3.3.1. Uyum Sağlama

Gençlerin dil politikası üzerinde *etnik topluluğun diğer üyeleri* ve *okul* etkili iki otorite olarak görünmektedir. K18 ve K23 bu dışsal müdahale karşısında genellikle uyum sağlamayı tercih etmiştir.

Büyüklerimiz hep Türkmençe konuşmamızı istiyorlar. Annem Farsçayı da iyi konuşmam için çaba gösterdi. Büyüklerimizin Türkmençe konusundaki uyarıları haklı. Dilimizi korumalıyız. Eğer uyarıda bulunmazlarsa çocuklar kendi dilini unutur. Ben büyüklerle bu konuda asla sorun yaşamıyorum. Çünkü hep Türkmençe konuşuyorum. (K18)

Öğretmenlerimiz Farsça konusunda çok hassaslardı. Şimdi üniversitede tabii sadece Farsça sohbet ediyorum. Yakın arkadaşım da benim gibi Türkmen. Aynı bölümden. Sınıfta pek Türkmençe konuşmuyoruz arkadaşlarımız varken. Profesörlerle zaten Farsça konuşmak zorundayız. Bu durum beni rahatsız etmiyor. (K23)

Yukarıda görüldüğü gibi gençler güçlü dışsal yapılardan biri olan okulda doğrudan çatışmaya girmeksizin, az ya da çok değişikliklerle mevcut dil politikalarına uyum sağlamayı tercih etmişlerdir. Bu durum, özellikle okullarda Farsça baskın dil politikalarına gösterilen kabulde gözlemlenmiştir. Benzer şekilde K24 dini alanlardaki dilsel normlara açık bir biçimde uyum sağlamıştır.

Dini ritüellerimizi hep Farsça yapıyoruz. Ben bunu çok düşünüyorum mesela. Türkmençe neden herhangi bir ritüel yapmıyoruz. Ama Farsça yapınca da itiraz etmiyorum. Herhangi bir ibadethaneye gitmiyorum. (K24)

3.3.2. Yeniden Yorumlama

Gençler, dışsal müdahaleleri sorgulama ya da yeniden değerlendirme yoluna gidebilir, bu müdahalelere ya onay vererek uyabilir ya da onlardan uzaklaşmayı tercih ederek bireysel bir sapma stratejisi geliştirebilir. Örneğin, K20, ebeveynlerinin Türkmençeyi koruma yönündeki baskısına rağmen, günlük yaşamlarında Farsçayı tercih etmeyi sürdürmüştür.

Evde babam sürekli baskı altında tutar bizi. Telegramda yazdığı Türkmençe şiirleri okur. Onların grupları var. Ama ben ve kardeşim gerçekten buna ilgi duymayız. Ben Farsça ve İngilizceyi iyi öğrenmenin faydasına inanıyorum. Anlaşamıyoruz. Bence o da iyi konuşamıyor. Bazen Farsça konuşuyor. Annem çok baskı yapmıyor. Onunla daha çok Farsça konuşuyorum. Bazen o da Türkmençe konuşuyor ama ben Farsça cevap veriyorum. Hemen Farsça konuşuyor o da. Kardeşimi de özellikle İngilizce konusunda sürekli kontrol ediyorum. (K20)

K43 ise babasının dil politikasına bağlı kalarak etnik dili sürdürme yönünde bir seçim yapmıştır.

Babamı tanıyorsun. Türkmençe konusunda Telegramda çok yazı yazıyor. Eskiden bunlar benim için önemli değildi. Ama artık kültürümüzün devam etmesi için babamın söylediklerini doğru buluyorum. Bu nedenle ben de Türkmençe konusunda daha dikkatli davranıyorum. (K43)

3.3.3. Yeniden Çerçeveleme

Türkmen gençler, dışsal müdahalelere (okuldaki uygulamalar, ailede uygulamalar) yanıt verirken aynı zamanda bu müdahaleleri yeniden çerçeveleyerek, kendi dil uygulamalarını hem koruma hem de dönüştürme yönünde düzenlemişlerdir. Bu strateji, bireylerin dilsel eylemlerini yalnızca bir tepkiden ibaret bırakmayıp, onları daha geniş bir amaç doğrultusunda yönlendirdiklerini ve bu süreçte aktif fail olarak hareket ettiklerini göstermektedir.

Annem ya da babam Türkmençe konusunda baskı yapmalarını doğal karşılıyorum. Milletimizin devamlılığı için bu önemli ama İran'da yaşıyorsak Farsça daha önemli. İngilizce daha önemli. Aile içinde buna saygı duyuyorum ama dışarıda kendi istediğim gibi davranıyorum. (K5)

K5, böylece, bireysel dil politikalarını yalnızca dış etkilerle şekillenen değil, aynı zamanda bu etkilere verilen bilinçli ve stratejik tepkiler üzerinden inşa edilen bir alan olarak ortaya koymuştur. Bir başka katılımcı (K19) yaşlı aile üyeleri tarafından bazen tuhaf karşılandığını ama yine de Korece öğrenmeyi sürdürdüğünü ifade etmiştir.

Babam ve büyükbabam Farsça konusunda çok sertler. Sürekli Türkmençe konuşmanı beklerler. Başka bir dil öğrenmek tuhaf geliyor onlara. Birçok arkadaşım ve büyüğüm Kore'deki üniversitelere gitti. Ben üniversiteye yeni başladım ama Kore'ye gitmek istiyorum. Çalışmak için. Bu nedenle uzun bir süredir Korece çalışıyorum. Dedem özellikle Korece çalışmamı tuhaf karşılıyor. Şu an benim için bütün dillerden daha önemli. (K19)

Sonuç olarak, bu çalışmada müzakere edilmiş dil politikaları, yalnızca bireylerin dilsel tepkilerinin değil, aynı zamanda bu tepkilerin üretildiği *yönetim alanlarının* yani resmî kurumlar, etnik topluluklar ve aile yapıları analizini de içermektedir. Gençlerin bu çok katmanlı alanlarda gösterdikleri eylemlilik, bireysel dil politikalarının statik değil, dinamik, etkileşimsel ve bağlama duyarlı pratikler olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

İran'da konuşulan Türk dilleri, ülkenin dilsel çeşitliliğinin temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Başta Azerbaycan Türkçesi olmak üzere bu diller, hem İran'da hem de Türkiye'de kapsamlı akademik araştırmalara konu olmuştur. Özellikle iki dillilik çerçevesinde yürütülen bu çalışmalar, büyük ölçüde toplumsal yaşamda farklı dillerin kullanım düzeylerini ve işlevsel rollerini analiz etmeye odaklanmaktadır (bk. Baheri, 2008; Ebrahimzadeh, 2017). Buna karşın, İran Türkmenlerinin dil yönelimleri üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Mevcut çalışmalar ise ağırlıklı olarak dil edinimi ve dil hataları bağlamında şekillenmiştir (bk. Paran Doçi, 2022; Salimi, 2009; Zang-Moghadam & Adeg, 2020).

Bu araştırma, önceki çalışmalardan ayrılarak, Türkmen gençlerin bireysel dil politikalarına odaklanmayı amaçlamış ve bu bağlamda literatürde önemli bir boşluğu doldurmayı

hedeflemiştir. Alanın sosyal ve kültürel heterojenliği dikkate alınarak, çalışmanın coğrafi kapsamı Günbed-i Kavus ile sınırlandırılmış ve burada yaşayan Türkmençe-Farsça iki dilli gençlerin bireysel dil politikaları incelenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi, daha önce İran Türk dilleri üzerine yapılan çalışmalarda kullanılmamış olan Nguyen'in (2022) bireysel dil politikası modeli üzerine inşa edilmiştir. Bu kapsamda, uygulanan, algılanan ve müzakere edilmiş dil politikası bileşenleri temelinde yapılandırılan analiz süreci, Türkmen gençlerin gündelik yaşam pratiklerinde geliştirdikleri çok katmanlı dil kullanımı stratejilerini ortaya koymayı hedeflemiştir.

Çalışma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak tasarlanmış ve Günbed-i Kavus'ta yaşayan gençlerle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma evreni 98 kişiden oluşmakta olup katılımcılar cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınarak belirlenmiş ve toplamda 50 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, aile içi iletişimde Türkmencenin baskınlığını koruduğunu ancak kamusal ve sosyal alanlarda Türkmencenin büyük ölçüde Farsçaya yerini bıraktığını göstermiştir. Cinsiyet temelli farklılıkların da dikkat çekici olduğu gözlemlenmiştir. Akran iletişiminde kadın katılımcıların %65'i yalnızca Farsçayı tercih ederken, erkeklerde bu oran %23,3'te kalmıştır. Yaşlılarla iletişimde ise katılımcıların %66'sı yalnızca Türkmençe konuştuklarını belirtmiş, yalnızca Farsça konuşanların oranı ise %10'da kalmıştır. Bu veriler, yaşlı kuşakların ana dilin korunmasında önemli bir dil ideolojisi taşıyıcısı ve aktarıcısı rolü üstlendiğini göstermektedir.

Katılımcılar, ana dillerini yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kimliğin, kültürel aidiyetin ve topluluk dayanışmasının sembolik bir göstergesi olarak değerlendirmektedir. Bu doğrultuda, geliştirilen bireysel dil politikaları hem etnik aidiyeti güçlendiren bütünleştirici özellikler hem de sosyal ve akademik fayda beklentileriyle bağlantılı araçsal işlevler taşımaktadır.

Araştırmanın bulguları, bireylerin dilsel tercih ve inançlarının yalnızca dışsal yapıların edilgen bir yansıması olmadığını aksine bireylerin çok katmanlı sosyal bağlamlar içerisinde aktif özne olarak kendi dil politikalarını inşa ettiklerini ortaya koymaktadır. Günbed-i Kavus'taki Türkmen gençlerin bireysel dil politikaları, hem resmî ve toplumsal yapıların baskılarına tabi olmakta hem de bu baskılara karşı geliştirilen stratejik müzakere pratikleri aracılığıyla yeniden şekillenmektedir. Bu durum, bireysel dil politikalarının dinamik, bağlama duyarlı ve kimlik müzakereleriyle iç içe geçmiş doğasını gözler önüne sermekte, aynı zamanda mikro düzey dil politikası analizlerinin çok dillilik araştırmalarına önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, mikro düzey birey odaklı analizlerin, ana dilin sürdürülmesi ve çok dillilik bağlamlarının daha bütüncül bir biçimde anlaşılmasına kayda değer katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulguların, yalnızca İran Türkmenleri bağlamında değil, benzer dilsel ve kültürel dinamiklere sahip diğer topluluklar için de kıymetli karşılaştırmalı veri sunduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışma ile bireysel dil politikası perspektifinin İran'daki Türk dili çalışmalarında daha geniş bir uygulama alanı bulmasına ve gelecekte farklı coğrafi bölgeler, toplumsal gruplar ve kuşaklar arası karşılaştırmalı araştırmalara zemin hazırlamasına katkı sağlaması umut edilmektedir.

Kaynakça

- Baheri, L. A. (2008). *Barrasi-ye negreş-e zebani ve moalefeyeh haviyat-e melli-ye daneş-amuzan-e dore-ye pişdaneşgahi-ye ostan-e Ardebil sal-e tahsili-ye 87-86*. Daneşgah-e Peyam-e Nur.
- Bulut, Ch. (2018). The Turkic varieties of Iran. In G. Haig & G. Khan. *The languages and linguistics of Western Asia: an areal perspective* (pp. 398-444). De Gruyter.
- Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, G. (2011). Language attitudes, migrant identities and space. *International Journal of the Sociology of Language* 212, 91-133.
- Deaux, K. (2000). Identity. A. Kazdin (Ed.), In *Encyclopedia of psychology* (Section IV, pp. 222-225). Oxford University Press.
- Dieji, A. (2011). İran Türkmenlerinin dil ve edebiyatına genel bir bakış. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 29, 35-42.
- Doerfer, G., & Hesche, W. (1998). Türkmenische Materialien aus Gonbad-e Qābūs. *Materialia Turcica* 19, 77-125.
- Doğan, T. (2015). Günbed ağzından iki masal ve dil özellikleri. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, 39, 41-59.
- Dufva, H. (2006). Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (Ed.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 131-151). Springer.
- Ebrahimzadeh, K. (2017). *Ta'sir-e do-zebaneghi bar zarfiat-e hafeze-ye koodakan*. Daneşgah-e Zencan.
- Mirvahedi, S. H., Rajabi, M., & Aghaei, K., (2022). Family language policy and language maintenance among Turkmen-Persian bilingual families in Iran. In L. Wright & Ch. Higgins (Ed.), *Diversifying family language policy* (pp. 191-212). Bloomsbury Publishing.
- Nazari, A., & Routamaa, J. (2012). The Iranian Turkmen language from a contact linguistics perspective. *Turkic Languages*, 16, 215-238.
- Nguyen, T. T. T. (2022). *Individual language policy: Bilingual youth in Vietnam*. Multilingual Matters.
- Nguyen, T. T. T., & Hamid, M.O. (2018). Bilingualism as a resource: Language attitudes of Vietnamese ethnic minority students. *Current Issues in Language Planning*, 19(4), 343-362. doi.org/10.1080/14664208.2017.1337922
- Nguyen, T. T. T., & Hamid, M. O. (2019). Language choice, identity and social distance: Ethnic minority students in Vietnam. *Applied Linguistics Review* 10(2), 137-162.
- Nguyen, T. T. T., & Hamid, M. O. (2021). Language choice of Vietnamese ethnic minority students in family and community interactions: Implications for minority language maintenance. *International Multilingual Research Journal* 15(4), 1-15. doi.org/10.1080/19313152.2021.1889113

- Paran Doçi, E. G. (2022). *Barrasi-ye nakşe tadakhole zebani der boruze hataha-ye zebani-ye Farsi der beyn-e daneş-amuzan-e Torkmen (motale-ye moredi-ye şahrestan-e Maraveh Tappe)*. Pardis Şeriatı Sari.
- Piller, I. (2015). Language ideologies. In T. Karen, I. Cornelia ve T. Sandel (Ed.), *The international encyclopedia of language and social interaction* (pp. 1-10). Wiley-Blackwell.
- Salimi, S. (2009). *Barrasi-ye do-zebaneghi-ye zeban-haye Farsi ve Torki der miyane-ye daneş-amuzan-e dabirestani-ye Bojnurd*. Daneşgah-e Allame Tabatabai.
- Spolsky, B. (2007). Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics* 22(1), 1-14.
- Spolsky, B. (2009). *Language management*. Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2021). *Rethinking language policy*. Edinburgh University Press.
- Tulu, S. (2009a). İran'a yapılan bir araştırma gezisi ve Gümbed ağzı. Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştay Bildiri Kitabı içinde (s. 693-731). TDK Yayınları
- Tulu, S. (2009b). Türkmençenin Gümbed ağzı'ndan bir metin ve örnekli sözlük. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 945-967.
- Yıldırım, Z. (2008). *Gümbed ağzından derlemeler (giriş-gramer-metinler-sözlük)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Yıldırım, Z. (2020). *İran sahası Göklen ve Nohur Türkmen ağızları*. TDK Yayınları
- Zand-Moghadam, A., & Adeb, A. (2020). Investigating pragmatic competence, metapragmatic awareness and speech act strategies among Turkmen-Persian bilingual and Persian monolingual EFL learners: A Cross-cultural perspective. *Journal of Intercultural Communication Research*, 49(1), 22-40.
- Zhao, S., & Baldauf, R. B. (2012). Individual agency in language planning: Chinese script reform as a case study. *Language Problems and Language Planning* 36(1), 1-24. doi.org/10.1075/lplp.36.1.01zha

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 2219 Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programı kapsamında yürütülmüştür. TÜBİTAK'a verdiği destek için teşekkür ederim.

Etik Kurul Onayı:

Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu, Tarih: 22.04.2025, Sayı: E-28297300-900-00004223274

Extended Abstract

This study investigates the individual language policies of Turkmen–Persian bilingual youth living in Gonbad-e Kavus, located in northeastern Iran, a region known for its ethnic and linguistic diversity. The city hosts one of the largest concentrations of Iranian Turkmens, who have historically maintained their ethnic language alongside Persian, the official and dominant national language. Despite the absence of institutional support for minority languages in Iran, Turkmens continue to cultivate their linguistic heritage in specific domains of social life. Against this backdrop, the present research seeks to understand how Turkmen youth construct, maintain, and negotiate their linguistic practices across various domains such as family, community, school, and the broader public sphere.

The study employs Nguyen’s (2022) model of individual language policy, which conceptualizes language policy not merely as a top-down imposition but as a dynamic set of practices, perceptions, and negotiations enacted by individuals in their everyday lives. By examining practised, perceived, and negotiated language policies, this framework allows for an in-depth analysis of how minority youth navigate the competing demands of ethnic identity, cultural maintenance, and integration into mainstream society.

Methodologically, the research adopts a qualitative approach, drawing on semi-structured interviews with 50 Turkmen youth aged between 18 and 30, all of whom reside in Gonbad-e Kavus. Participants were selected to represent variation in gender, educational background, and socioeconomic status, thereby capturing the diversity of linguistic experiences within the community. Interviews were conducted primarily in Persian and Turkmen, allowing participants to freely express their language ideologies and practices. The data were transcribed, coded, and analyzed through descriptive and thematic analysis, ensuring that emergent themes were grounded in participants’ lived experiences.

Findings reveal complex and multilayered language practices. In terms of practised language policies, Turkmen is predominantly used within the family domain, especially in communication with parents and grandparents, reflecting a strong intergenerational expectation of ethnic language maintenance. However, Persian increasingly dominates peer interactions, particularly among educated youth, who report that Persian is indispensable for upward mobility and integration into the national education system. Communication with elderly members of the community remains almost exclusively in Turkmen, underscoring the cultural weight attached to linguistic continuity. By contrast, the school environment imposes a rigid monolingual Persian policy, leaving no institutional space for ethnic languages. While most participants conform to this policy, some create informal bilingual spaces among peers, thereby resisting the monolingual norm in subtle ways.

Gender emerged as a significant variable influencing language choices. Male participants often expressed a normative and preservation-oriented stance toward Turkmen, emphasizing the importance of transmitting the language to future generations. Female participants, while not rejecting their ethnic language, reported a more pragmatic orientation toward Persian, citing its necessity for academic and professional advancement. This gendered difference

highlights the intersection of language policy with broader sociocultural expectations and mobility aspirations.

With respect to perceived language policies, participants overwhelmingly associated Turkmen with ethnic pride, cultural belonging, and communal solidarity. For many, the ethnic language was framed as an essential component of their identity, without which cultural continuity would be endangered. Nonetheless, a minority of participants argued that ethnic identity could survive even if active proficiency in Turkmen declined, suggesting a shift toward symbolic forms of ethnicity. This tension between instrumental and integrative orientations reflects broader sociolinguistic processes affecting minority communities under conditions of linguistic hegemony.

Negotiated language policies were also evident in participants' accounts. Three primary strategies were identified: responding, reinterpreting, and reframing. Some youth responded to dominant structures by adapting to the monolingual Persian environment in educational and institutional contexts without overt resistance. Others reinterpreted external pressures, selectively conforming to or diverging from parental or institutional language expectations depending on context. A third group reframed their practices by adopting flexible multilingual strategies, using Turkmen, Persian, and sometimes English on social media and in translocal networks, thereby constructing a hybrid linguistic repertoire that served both identity and pragmatic purposes.

Overall, the study demonstrates that the language practices of Turkmen youth are not merely passive reflections of external pressures but dynamic, agentic negotiations shaped by the interaction of individual agency, social context, and ideological positioning. The findings highlight how youth simultaneously preserve their ethnic language in intimate and community domains while accommodating the dominance of Persian in education and public life. Such strategies reveal the resilience and adaptability of minority language speakers navigating constrained sociopolitical environments.

The significance of this research lies in its contribution to the study of language policy and multilingualism in Iran, where empirical studies on minority youth remain scarce. By applying Nguyen's model, the study underscores the value of analyzing language policy at the micro level, where individual agency, identity, and ideology converge. Furthermore, the research provides insights into the broader debates on linguistic rights, minority identities, and the future of ethnic languages in contexts of limited institutional support. It illustrates that individual language policies are not only responses to external constraints but also active practices that shape the trajectories of minority languages.

In conclusion, this study demonstrates that individual language policy serves as a productive lens for understanding the complex interplay of multilingualism, minority identity, and linguistic agency among Turkmen youth in Iran. It calls for further research on how such micro-level strategies intersect with broader sociopolitical dynamics, and how they may influence the long-term vitality of minority languages under conditions of linguistic inequality.

Ek 1

Katılımcılara Yöneltilen Sorular

	Sorular	Hedefler
Kişisel bilgiler	İsim soy isim, eposta adresi, doğum tarihi, cinsiyet, eğitim durumu, doğum yeri, yaşanılan yer	Katılımcıları tanımak
Dil repertuarı	Hangi dilleri biliyorsunuz? Seviyesi nedir?	Dil repertuarını öğrenmek, dilsel tercihler
Aile içi dil kullanımı	Annenizle konuşurken hangi dilleri tercih edersiniz? Neden? Babanızla konuşurken hangi dili tercih edersiniz? Kardeşlerinizle konuşurken hangi dili tercih edersiniz?	
Etnik topluluğun diğer yaşlı üyeleriyle iletişim	Yaşlılarla iletişim kurarken hangi dili tercih edersiniz?	
Akran iletişimde dil kullanımı	Hangi arkadaş grubunuzla hangi durumlarda ana dilinizi kullanırsınız? Neden? Hangi arkadaş grubunuzla hangi durumlarda Farsça kullanırsınız? Neden? Hangi durumlarda iletişim kurmak için diğer dilleri kullanırsınız?	Uygulanan dil politikalarını öğrenmek
Sosyal medyada dil kullanımı	Soysal medyada hangi dilleri kullanıyorsunuz?	
Ana dil algısı	Ana dilinizi hangi kelimelerle ifade edersiniz? Ana diliniz ile kimliğiniz ayrılmaz bir bütün mü?	Algılanan dil politikalarını öğrenmek
Dil kullanım stratejisini öğrenmek	Anne ve babanızla dil kullanımı konusunda anlaşılmadığınız zaman nasıl bir dil politikası uyguluyorsunuz? Yaşlılarla dil kullanımı konusunda anlaşılmadığınız zaman nasıl bir dil politikası uyguluyorsunuz? Akranlarınız dil kullanımı konusunda anlaşılmadığınız zaman nasıl bir dil politikası uyguluyorsunuz? Resmî ortamlarda dil kullanımı konusunda anlaşılmadığınız zaman nasıl bir dil politikası uyguluyorsunuz?	Müzakere edilmiş dil politikalarını öğrenmek

YABANCI DİL EĞİTİMİNDE KULLANILAN DİL YETERLİK ÇERÇEVELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

İnceleme Makalesi

Nazlınur GÖKTÜRK* / Ezgi ÇELİK UZUN**

Geliş Tarihi: 02.09.2024 | Kabul Tarihi: 23.04.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Dil yeterlilik çerçeveleri, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme süreçlerine rehberlik eden sistematik kılavuzlardır. Bu çalışmada yabancı dil eğitiminde yaygın olarak kullanılan “Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu”, “Kanada Dil Ölçütleri” ve “Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni” dil yeterlik çerçevesi bağlamında incelenmiştir. Bu çerçevelerin dil becerilerini nasıl tanımladığı ve yapılandırdığı değerlendirilmiş, gelişim süreçleri ve günümüzdeki kullanım alanları saptanmıştır. Bu çerçevelerin dil eğitimi politikalarına etkileri, öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nasıl kullanıldıkları ele alınmıştır. Çerçevelerin, dil yeterlik seviyelerinin belirlenmesi, eğitim standartlarının oluşturulması ve uluslararası dil testlerinin geliştirilmesi açısından sağladığı katkılar incelenmiştir. Ayrıca, yapılan ampirik çalışmalar gözden geçirilerek, geçerlilik, güvenilirlik ve pedagojik kullanılabilirlik açısından elde edilen bulgular ortaya konmuştur. Çalışmada, bu üç çerçevenin dil öğretiminde sunduğu imkânlar ve sınırlılıklar ayrıntılı olarak değerlendirilmiş, farklı bağlamlarda nasıl uygulandıkları analiz edilmiştir. Çerçevelerin yabancı dil öğrenen bireyler, öğretmenler ve eğitim kurumları üzerindeki etkileri ele alınmış ve farklı eğitim bağlamlarına yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. Ayrıca, her çerçevenin belirli bağlamlarda sunduğu avantajlar ve karşılaşılan zorluklar incelenmiş, farklı eğitim sistemlerinde uygulanabilirliği tartışılmıştır. Son olarak, bu çerçevelerin yabancı dil eğitiminde daha etkin kullanılabilmesi için öneriler geliştirilmiştir. Çalışmanın, yabancı dil eğitimi ile ilgilenen politika yapıcılar, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik kapsamlı bir kaynak sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Amerikan yabancı dil eğitimi konseyi yeterlik kılavuzu, diller için Avrupa ortak başvuru metni, dil yeterlik çerçeveleri, Kanada dil ölçütleri, yabancı dil eğitimi.

AN ANALYSIS OF LANGUAGE PROFICIENCY FRAMEWORKS USED IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Review Article

Received: 02.09.2024 | Accepted: 23.04.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: Language proficiency frameworks serve as systematic guidelines that guide language teaching, learning, and assessment processes. This study examines three widely used language proficiency frameworks in foreign language education: “the American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines”, “the Canadian Language Benchmarks” and “the Common European Framework of Reference for Languages”. These frameworks have been evaluated in terms of how they define and structure language skills, and their development processes and current applications have been identified. The study also explores their impact on language education policies, as well as their integration into curriculum design and assessment practices. Their contributions to determining language proficiency levels, establishing educational standards, and developing international language tests have been examined. Additionally, empirical studies have been reviewed to present key findings regarding their validity, reliability, and pedagogical applicability. This study provides a detailed analysis of the opportunities and limitations these frameworks offer in language teaching, assessing their implementation in various contexts. The influence of these frameworks on language learners, teachers, and educational institutions have been explored, and insights into their applicability in different educational settings have been discussed. Furthermore, the advantages and challenges associated with each framework have been examined, along with their potential for integration into diverse educational systems. Finally, recommendations have been proposed for enhancing the effective use of these frameworks in foreign language education. This study aims to serve as a comprehensive resource for policymakers, educators, and researchers in the field of foreign language education.

Keywords: ACTFL, Canadian Language Benchmarks, CEFR, Foreign Language Education Language Proficiency Frameworks.

* Dr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; nngokturk@gmail.com  0000-0001-8922-1464

** Doktora öğrencisi; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; ezgicelikuzun@gmail.com  0000-0003-1616-9997

Giriş

Yabancı dil eğitimi alanında dil yeterliğini tanımlamak için farklı yaklaşımlar bulunsa da (Bachman, 2007; Chapelle, 1998) dil yeterliği genel olarak gerçek yaşamda karşılaşılan farklı görevlerde veya durumlarda dili iletişimsel olarak kullanma becerisi şeklinde tanımlanmaktadır (Bachman, 1990, s. 81). Alanda yaygın olarak kullanılan bu tanımın en önemli özelliği *performans odaklı* olmasıdır. Yani, bir bireyin belirli bir hedef dil kullanım alanında yer alan iletişimsel görevlerde sergilediği tutarlı performans, o bireyin dil becerisinin göstergesidir (Bachman, 1990). Performans ve beceri arasındaki bu sıkı ilişki hem öğretim hem de değerlendirme süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde yapılandırılabilmesini sağlamak için gereklidir (Shin, 2013).

Son 50 yılda yabancı dil eğitimi alanında dil yeterliğinin yapı olarak nasıl kavramsallaştırıldığı konusunda kayda değer bir değişim yaşanmıştır. Bu beceri 1970'lerde tek boyutlu bir yapı (Oller, 1979) olarak görülürken 1980 ve sonrasındaki dönemde çok boyutlu bir yapı (Bachman, 1990; Bachman ve Palmer, 1996, 2010; Canale, 1983) olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Bu geçiş ile alanda kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuzun belirli bir dilde yetkin olmak için gerekli ancak yetersiz koşullar olduğu kabul edilmiştir. Bireylerin karşılarındaki muhataplarına göre farklı bağlamlarda dili hem sözlü hem de yazılı olarak etkili kullanabilme becerisi ön plana çıkmıştır (Harsch ve Malone, 2020). Dolayısıyla günümüzde dil becerisi çok boyutlu bir yapı olarak dil bilgisel, metinsel ve edimsel bilgi gibi birbiriyle ilişkili boyutları kapsayacak şekilde tanımlanmaktadır. Bu boyutların arasındaki ilişkileri düzenleyen ve yöneten üst bilişsel stratejilere de ilgili tanımlarda yer verilmektedir (Bachman, 1990; Bachman ve Palmer, 1996, 2010; Chapelle, 1998; Phakiti, 2008; Purpura, 1998).

Dil yeterlik çerçeveleri, dil yeterliğinin farklı yönlerini seviyelere göre sistematik ve tutarlı bir şekilde tanımlamak için geliştirilen kılavuzlardır. Bu çerçeveler genellikle ilgili becerilerin görevler bağlamında tanımlandığı *yatay boyut* ve becerilerin seviyelere göre sınıflandırıldığı *dikey boyut* olmak üzere iki temel boyuttan oluşur. Bu iki boyutun birleşimi dil becerilerinin nasıl geliştiğini ortaya koyan hiyerarşik bir model olarak düşünülebilir (Harsch ve Malone, 2020). Günümüzde kullanılan D-AOBM gibi dil yeterlik çerçevelerinin çoğu, Bachman (1990) tarafından vurgulanan gerçek hayat yaklaşımı üzerine inşa edilmiştir (Shin, 2013). Bu yaklaşıma göre, bireylerin yeterlik seviyeleri hedef dille ilgili bilgileri açısından değil, o bilgiyi kullanarak gerçek yaşamda hangi görevleri yapabilecekleri açısından tanımlanır.

Dil yeterlik çerçevelerinin temel amacı öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler ve diğer paydaşlar arasında ortak bir dil oluşturmaktır (Harsch ve Malone, 2020). Bu çerçeveler, yabancı dil eğitiminin her boyutunu mikro ve makro düzeylerde sistematik bir şekilde yapılandırmak için kullanılabilir. Mikro düzeyde öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek, öğrenme sürecini izlemek ve öğrenme çıktılarını ölçmek amacıyla bu çerçevelerden yararlanılabilir. Makro düzeyde ise uluslararası dil testlerinin geliştirilmesinde kullanılarak farklı bağlamlarda öğrencilerin dil yeterlikleri hakkında puanları kullananlara ortak bir anlayış sunarlar. Dil yeterliklerinin karşılıklı olarak tanınmasını desteklemenin ve çeşitli ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmenin yanı sıra dil yeterlik çerçeveleri,

uluslararası karşılaştırmaların yapılmasına ve yabancı dil eğitiminde kanıta dayalı politikalar üretilmesine olanak tanır.

Yabancı dil eğitimi alanında öğrenme, öğretme ve değerlendirme sürecini şekillendirmek amacıyla dünya genelinde kullanılan birçok dil yeterlik çerçevesi bulunmaktadır. Bu çerçeveler içerisinde, farklı bağlamlarda uzun yıllardır uygulanan üç çerçeve, özellikle öne çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla AYDEK Yeterlik Kılavuzu (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986), KDÖ (Citizenship and Immigration Canada, 1996) ve D-AOBM'dir (Council of Europe, 2001). Bu bağlamda, çalışmada söz konusu çerçevelerin özellikleri, uygulama yöntemleri ve yabancı dil eğitimi süreçlerine yansımaları ayrıntılı biçimde analiz edilecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil eğitimi alanında yaygın olarak kullanılan üç dil yeterlik çerçevesini AYDEK Yeterlik Kılavuzu (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1986), Kanada Dil Ölçütleri (Citizenship and Immigration Canada, 1996) ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (Council of Europe, 2001) karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma ayrıca politika yapımcılar, yöneticiler ve dil öğretmenleri gibi ilgili paydaşlara bu çerçevelerin yapısı, kullanım alanları ve eğitim süreçlerine etkileri hakkında bilgi sunmayı amaçlamaktadır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nitel bir yaklaşımla ve derleme türünde yürütülmüştür. Alan yazını taraması yöntemi benimsenerek ilgili dil yeterlik çerçeveleri ve çerçevelerin teorik temelleri, yapısal özellikleri ve uygulama örnekleri incelenmiştir. Literatürde öne çıkan çalışmalar üzerinden çerçevelerin teorik dayanakları, yapısal özellikleri, geçerlilik ve güvenilirlik bulguları ile pedagojik kullanışlılıkları değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölüm, çalışmada incelenen üç dil yeterlik çerçevesine ilişkin bulguları sunmak üzere üç alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, *AYDEK Yeterlik Kılavuzu* ele alınmış; bu çerçevenin dil becerilerini nasıl tanımladığı, seviye yapısı ve kullanım alanları açıklanmıştır. İkinci bölümde, *KDÖ* incelenmiş; bu çerçevenin yetişkin göçmenlerin günlük yaşam ve iş hayatındaki iletişim ihtiyaçlarına göre nasıl yapılandırıldığı ve Kanada'daki uygulama alanları değerlendirilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise *D-AOBM* üzerinde durulmuş; bu çerçevenin eylem odaklı yapısı, iletişim biçimleri (alım, üretim, etkileşim, aracılık) çerçevesinde sunduğu tanımlayıcılar ve uluslararası alandaki yaygın kullanımı ele alınmıştır. Her üç çerçeveye ilişkin yapılan ampirik araştırmalar doğrultusunda geçerlilik, güvenilirlik ve pedagojik kullanışlılık açısından karşılaştırmalı değerlendirmelere de yer verilmiştir.

3.1. Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu

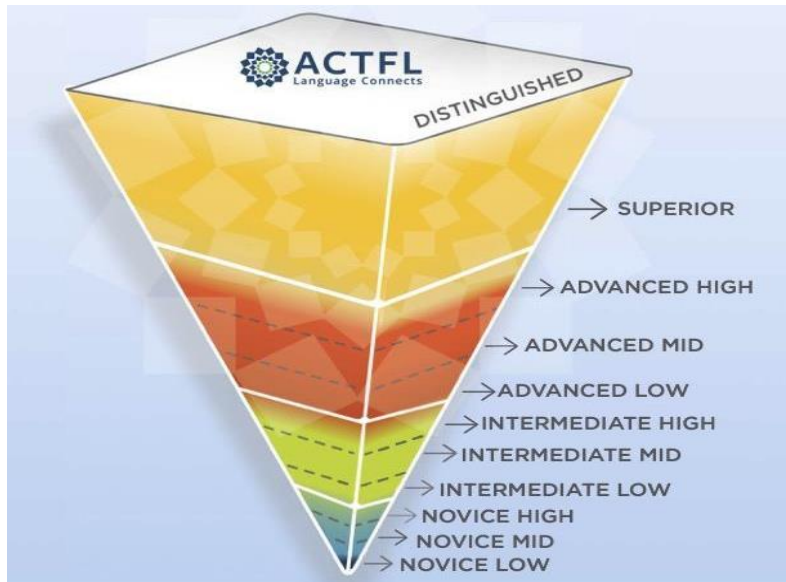
AYDEK tarafından geliştirilen bu kılavuz, bireylerin gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarda konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri açısından hedef dili spontane bir şekilde nasıl kullanabileceklerini tanımlar. Kılavuzda, her dil becerisinde yeterlik düzeyi İngilizce FACT

kısaltmasıyla temsil edilen dört kritere göre betimlenir. Bu kriterler *işlevler ve görevler*, *doğruluk*, *bağlam* ve *içerik* ile *metin türü* olarak sıralanır. *İşlevler ve görevler*, konferansta katılımcılarla iletişim kurmak gibi bir bireyin gerçekleştirebileceği iletişimsel etkinlikleri içerir. *Doğruluk*, bireyin iletişim kurarken dil bilgisi, sözdizimi, kelime dağarcığı, söylem yapısı ve sosyo-kültürel bilgi gibi dil bilimsel özellikleri uygun biçimde kullanma derecesini ifade eder. *Bağlam ve içerik*, bireyin iletişimsel hedeflere ulaşabileceği durumlar veya koşullar ile başa çıkabileceği konu alanlarını kapsar. *Metin türü* ise bireyin anlayabileceği ve üretebileceği sözlü veya yazılı metnin uzunluğunu ve karmaşıklığını ifade eder ve kelimeler, kelime öbekleri, cümleler, paragraflar ve çok paragraflı söylem gibi farklı türleri içerir (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024).

Kılavuzda her dil becerisi *seçkin*, *üstün*, *ileri*, *orta* ve *acemi* olmak üzere beş temel yeterlik seviyesine ayrılır. “İleri, Orta ve Acemi” seviyeleri de kendi içerisinde *yüksek*, *orta* ve *düşük* olmak üzere üç alt seviyeye ayrılır. Bu alt seviyeler, bireyin ilgili temel seviyeye ilişkin kriterleri ne derece karşıladığını ve bir sonraki temel seviyeye ne kadar yakın olduğunu gösterir. Genel olarak temel seviyeler arasındaki en belirgin fark bireyin tutarlı bir şekilde yerine getirebildiği işlevler ve görevlerdir. Başka bir deyişle, her temel seviye belirli dil işlevlerine ve görevlerine dayanır. Birey, zaman içinde çaba göstererek ve hedef dile maruz kalarak zamanla daha karmaşık işlevleri ve görevleri yerine getirmek için doğruluk derecesini, bağlam ve içerik kontrolünü ve metin türü kullanımını geliştirir ve böylece daha üst seviyelere geçiş yapar (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024). Bu seviyeleri Şekil 1’de görmek mümkündür. Seviyelerin üç boyutlu ters piramit ile gösterilmesinin amacı, bireyin performansının ait olduğu seviyeye ek olarak bir alt seviyenin veya seviyelerin yeterliklerine sahip olduğunu vurgulamaktır. Örneğin, “ileri” seviyedeki bir birey, “orta” ve “acemi” seviyelerindeki tüm yeterlik koşullarını karşılamış kabul edilir (Harsch ve Malone, 2020).

Şekil 1

AYDEK Dil Yeterlik Seviyeleri (ACTFL, 2024, s. 11)



Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar, dört dil becerisinin her biri için temel yeterlik seviyelerini FACT kriterlerine göre ayrıntılı olarak açıklar. Örneğin, bir bireyin konuşma becerisinin “üstün” seviyesinde olduğunu söyleyebilmek için bireyin daha önce karşılaşmadığı durumlar da dâhil olmak üzere, bu seviyeye ilişkin tüm iletişim durumlarında FACT kriterlerini tutarlı bir şekilde karşılaması gerekir.

Konuşma becerisi ile ilgili tanımlayıcılar, bir bireyin farklı sözlü metin türleriyle farklı koşullar altında gerçekleştirebildiği görevleri tanımlayarak sözlü söylemde bir mesajı nasıl ilettiğini açıklar. Benzer şekilde, yazma becerisine yönelik tanımlayıcılar, bireyin yerine getirebildiği görevleri ve üretebildiği yazılı metin türlerini tanımlayarak yazılı olarak bir mesajı nasıl ilettiğini açıklar. Okuma ve dinleme becerileri ile ilgili tanımlayıcılar ise bireyin farklı işitsel veya yazılı metin türleriyle çeşitli koşullar altında gerçekleştirebildiği görevleri tanımlar. Genel olarak tanımlayıcılar, beceri gelişimi veya bilişsel süreçlerden ziyade dört beceri açısından bireyin dili hangi koşullarda ve nasıl kullandığını betimler (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024). Dört dil becerisine yönelik tanımlayıcı örnekleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Acemi Seviyesinde Dört Dil Becerisine Yönelik Tanımlayıcılar

Beceri	Tanımlayıcı
Konuşma	Acemi seviyesindeki bireyler, aşına oldukları ve kendilerini doğrudan etkileyen günlük konular hakkında kısa mesajlar iletebilirler. Daha önce karşılaştıkları, prova ettikleri ve hatırlayabildikleri sözcükleri, deyimleri, basit cümleleri ve soruları kullanarak kendilerini ifade ederler. Prova ettikleri selamlaşma, kendini tanıtmaya ve nezaket ifadelerini üretebilirler ancak kültürel uygunluk anlayışları sınırlıdır. Acemi seviyesindeki konuşma, bireyin bildiği diğer dillerin telaffuz, vurgu, tonlama ve ton (tonal dillerde) kalıplarından güçlü bir şekilde etkilenebilir.
Yazma	Acemi seviyesindeki bireyler, aşına oldukları ve kendilerini doğrudan etkileyen günlük konularda basit mesajlar iletmek için alıştırma yaparken kullandıkları ifadeleri üretebilirler. Kendilerini kelimeler, deyimler ve basit cümleler kullanarak ifade edebilir, liste oluşturabilir, not alabilir ve basit formları ve belgeleri sınırlı düzeyde kalıplaşmış bilgiler ile doldurabilirler. Ayrıca, aşına oldukları sözcükleri veya ifadeleri yazıya dökebilir, harfleri veya heceleri kopyalayabilir veya temel karakterleri belirli bir derece doğrulukla üretebilirler.
Dinleme	Acemi seviyesindeki bireyler, anahtar kelimeleri, farklı dillerde kökü aynı olan kelimeleri ve tanışma ve selamlaşmalar gibi büyük ölçüde bağlaştırılmış ve tahmin edilebilir kalıplaşmış ifadeleri tanıyabilirler. Öğrendikleri ve prova ettikleri basit sorular, ifadeler ile sıklıkla kullanılan komutlardaki kelime ve ifadeleri anlayabilirler. Anlama için genellikle tekrara, yeniden ifade etmeye veya yavaşlatılmış bir konuşma hızına ihtiyaç duyarlar ve başka bir dilde aşına olmadıkları sesleri ve tonları (tonal dillerde) ayırt etmekte zorlanırlar. Tahmin edebildikleri konulardaki konuşmalar hakkında fikir yürütebilirler ve konuşmaları tamamen anlamaktan ziyade yüzeysel olarak çıkarımda bulunma eğilimindedirler. Anlamayı kolaylaştırmak için jest, görsel destek ve durum veya bağlama aşinalık gibi mesajın kendisi dışındaki faktörlerin yanı sıra büyük ölçüde konuşmacının söylediklerini tekrar etmesine veya başka kelimeler kullanarak yeniden ifade etmesine güvenirlir.
Okuma	Acemi seviyesindeki bireyler, anahtar kelimeleri, farklı dillerde kökü aynı olan kelimeleri ve büyük ölçüde bağlaştırılmış kalıplaşmış ifadeleri anlayabilirler. Konunun veya bağlamın çok tanıdık olduğu, tahmin edilebilirliği yüksek metinlerden (ör. sokak tabelası, mağaza fişi veya fotoğraf altyazısı) sınırlı da olsa bilgi edinebilirler. Anlam çıkarmak için büyük ölçüde kendi artalan bilgilerini ve dil dışı destek unsurlarını (ör. fotoğraf veya resim) kullanırlar. Bir metni en iyi, metinde verilen bilgiyi tahmin edebildiklerinde anlayabilirler. Acemi seviyesinde anlamayı, anahtar kelimelerin, farklı dillerde kökü aynı olan kelimelerin ve kalıplaşmış ifadelerin tanınması mümkün kılar.

(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024)

1986 yılında ilk kez yayımlanan AYDEK Yeterlik Kılavuzu, dil eğitimi alanında değişen ölçme ve değerlendirme ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmaları, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen bu kılavuz, *Kurumlararası Dil Çalışma Grubu*'nun *Beceri Düzeyi Tanımlayıcıları*'ndan uyarlanarak akademik amaçlı dil kullanımını tanımlamak üzere hazırlanmıştır (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012a). 1950'lerin sonlarında ABD Dış Hizmet Enstitüsü tarafından oluşturulan bu tanımlayıcılar, İngilizce dışındaki dillerde yeterlik gerektiren görevlere başlamadan önce dış hizmet görevlilerinin dil becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Tanımlayıcılar yayımlandıktan sonra Amerika'daki devlet kurumları tarafından hızla benimsenmiş ve işe alım, terfi ve görevlendirme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmıştır (Harsch ve Malone, 2020). Tanımlayıcılar, profesyonel amaçlı dil kullanımına odaklanmakta olup toplantılarda geçen konuşmaları anlama, telefon görüşmeleri yapma ve talimat verme gibi dış hizmet görevlerinde uygun dil kullanımını açıklamaya yönelik olarak tasarlanmıştır (National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine, 2020). Söz konusu tanımlayıcılar profesyonel alanda ihtiyaçları karşılamış olsa da ilerleyen yıllarda tanımlayıcıların eğitim alanında kullanılmasında birtakım zorluklar ortaya çıkmıştır. Harsch ve Malone (2020) tarafından ifade edildiği gibi tanımlayıcılarda belirtilen dil yeterlik seviyelerine ulaşmak, özellikle hedef dilin konuşulduğu ülkelerde yaşama imkânı sınırlı olan sınıf ortamlarındaki öğrenciler için zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle, öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeni bir dil yeterlik çerçevesine ihtiyaç duyulmuş ve AYDEK Yeterlik Kılavuzu bu ihtiyaca yanıt olarak geliştirilmiştir.

AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nun temel kullanım alanı bireylerin dil yeterliklerini öğretim programı, materyal veya öğretim yönteminden bağımsız olarak değerlendirmektir. K-12 ve yükseköğretim programlarında hedef dilde farklı becerilerin gelişimini takip etmek amacıyla Yeterlik Kılavuzu'na dayalı üç kaynak daha geliştirilmiştir. Bu kaynaklardan ilki *Dil Öğreniminde Dünyaya Hazırlık Standartları* (The National Standards Collaborative Board, 2015) olup öğrencilerin başka bir dil öğrenirken neleri bilmeleri ve yapabilmeleri gerektiğini açıklar. Bu standartlar, ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin dil gelişimlerini takip etmek için çeşitli göstergeler içerir. İkinci kaynak *Dil Öğrenenler için Performans Tanımlayıcıları* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012b) olup öğrencilerin standartlara dayalı öğrenme ortamlarında uygulanan iletişimsel görevleri yerine getirme becerilerini tanımlar. Bu tanımlayıcılar, dil eğitiminde öğrenme çıktılarını belirlemek ve sınıf içi etkinlikler geliştirmek amacıyla kullanılır. Üçüncü kaynak olan *Yapabilirim İfadeleri* (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2017), hem AYDEK Yeterlik Kılavuzu hem de Performans Tanımlayıcıları ile uyumlu olarak tasarlanmıştır. Bu ifadeler, her bir alt seviyede ne öğrenileceğini veya öğretileceğini tanımlamaktan ziyade tutarlı bir şekilde gerçekleştirilebilecek beceri ve işlevleri belirler. İfadeler, öğrenenlerin kullanımına yönelik olarak geliştirildiği için bireyleri kendi dil öğrenim süreçlerini izlemeye teşvik etmek amacıyla kullanılır (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2024).

Günümüzde AYDEK Yeterlik Kılavuzu ABD'nin çoğu eyaletinde K-16 düzeyinde kullanılan yabancı dil öğretim standartlarının temelini oluşturmakta olup yabancı dil yeterlik testlerinde

öğrencilerin performanslarını puanlamak için kullanılmaktadır. Bu kılavuzun, D-AOBM gibi diğer yeterlik çerçevelerinden en büyük farkı kılavuzda ve ilgili kaynaklarda yer alan tanımlayıcılara göre geliştirilmiş standart dil testlerinin olmasıdır. Uzun yıllardır AYDEK'in test ofisi olan Language Testing International aracılığıyla 60'tan fazla ülkede farklı dillerde yılda 700.000'den fazla dil testi uygulanmaktadır. Kılavuz, ilk yayımlandığı tarihten günümüze kadar akademik bağlamda yetkin dil kullanımının değişen gereklilikleri ile daha uyumlu olması için birkaç revizyondan geçmiştir (bk. American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1999, 2001, 2012a, 2024). Resmî web sitesinde (American Council on the Teaching of Foreign Languages, t.y.) kılavuzun yabancı dil öğretim sürecinde kullanımını desteklemek amacıyla hazırlanmış kazanım listeleri ve terimler sözlüğü gibi ek kaynaklar bulunmaktadır. Bununla birlikte sitede farklı branşlardan dil öğretmenlerinin kılavuzda yer alan yeterlik düzeylerini anlayabilmesi için İngilizcenin yanı sıra 12 dilde (Türkçe, Arapça, Azerice, Çince, Fransızca, Almanca, Arapça, Endonezce, Japonca, Korece, Portekizce, Rusça ve İspanyolca) konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerine yönelik çeşitli düzeylerde söylem ve metin örnekleri sunulmaktadır.

3.1.1. Amerikan Yabancı Dil Eğitimi Konseyi Yeterlik Kılavuzu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

İlgili alan yazınında bu kılavuz üzerine yapılan araştırmalar, kılavuzun asıl kullanım amacıyla uyumlu olarak büyük ölçüde dil testleri bağlamında gerçekleştirilmiştir. Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar veriye dayalı bir yaklaşımla değil, uzmanlardan oluşan bir komite tarafından geliştirilmiş olsa da yapılan çalışmalar genel olarak tanımlayıcıların geçerliliğine yönelik kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Clifford ve Cox (2013) “orta, ileri ve üstün” seviyelerindeki okuma tanımlayıcılarının zorluk düzeylerinin kademeli olarak arttığı varsayımını üç farklı dilde geliştirilen okuduğunu anlama testleri ile incelemiştir. Testler, farklı yeterlik düzeylerinde yabancı dili İspanyolca ($n = 550$), Çince ($n = 211$) veya İngilizce ($n = 182$) olan toplam 943 yetişkin test katılımcısına uygulanmıştır. Rasch ve varyans analizinden elde edilen sonuçlar “orta, ileri ve üstün” seviyelerindeki test maddelerinin ortalama zorluk düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların kılavuzda önerilen zorluk hiyerarşisi ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Aynı metodolojik yaklaşımı Arapça, Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça, İspanyolca ve Türkçe dillerinde testleri kullanarak uygulayan Cox ve Clifford (2014) ise dinleme tanımlayıcıları (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012a) için benzer bulguları elde etmiştir. Bir başka çalışmada ise Lin (2022) AYDEK Çince Okuma Tanımlayıcılarında (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1987) önerilen zorluk hiyerarşisini, öğretmenler tarafından algılanan zorluk derecesini temel alarak incelemiştir. Doksan beş Çince öğretmeni, yabancı dil olarak Çince öğrenen 43 test katılımcısının okuma becerilerini, ilgili tanımlayıcılardan oluşturulan ankete göre değerlendirmiştir. Sonuçlar Orta, İleri ve Üstün seviyelerindeki tanımlayıcıların ortalama zorluklarının önemli ölçüde farklı olduğunu göstermiştir.

Alan yazınında, konuşma ve yazma becerilerine yönelik tanımlayıcıların geçerlilikleri AYDEK tarafından geliştirilen *Sözlü Yeterlik Görüşmesi* ve *Yazma Yeterlik Testi* bağlamında değerlendirilmiştir. Her iki testte de katılımcılarının görevlerdeki performansları, puanlayıcılar tarafından AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nda yer alan ilgili tanımlayıcılar esas

alınarak puanlanmaktadır. Bu bağlamda, en kapsamlı çalışmalardan birini yapan Surface ve Dierdorff (2003), 19 farklı dilde toplam 5881 test katılımcısına yüz yüze “Sözlü Yeterlik Görüşmesi” gerçekleştirmiş, elde edilen veri setinde puanlayıcılar arası tutarlılığı ve uyumu incelemiştir. Sonuçlar, tüm dillerde puanlayıcılar arası güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu ($r > .90$) ve puanların %80’inin tam uyum içinde olduğunu göstermiştir. “Sözlü Yeterlik Görüşmesi”nin yüz yüze ve bilgisayar tabanlı versiyonlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada, Surface ve diğerleri (2008) güvenilirlik açısından benzer sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca, araştırmacılar ilgili konuşma testinin yapı geçerliliğini çeşitli analizlerle ortaya koymuştur. Buna ek olarak Surface ve Dierdorff (2004), Yazma Yeterlik Testi kapsamında yabancı dili İspanyolca ($n = 395$), Fransızca ($n = 81$), İtalyanca ($n = 22$), Almanca ($n = 8$) veya Rusça ($n = 3$) olan toplam 509 test katılımcısından toplanan veriyi analiz ederek puanlayıcılar arası güvenilirliği araştırmıştır. Puanlayıcılar arası tutarlılık, tam örneklem ve yalnızca İspanyolca örneklem için sırasıyla $r = .94$ ve $r = .92$ olarak bulunmuştur. Puanlayıcılar arası uyum sonuçları ise puanların %80’inin tam uyum içinde olduğunu göstermiştir. AYDEK sözlü ve yazılı yeterlik testleri düzenli olarak kalite kontrol denetiminden geçirilmekte ve ilgili teknik raporlar kamuoyuyla paylaşılmaktadır. Yukarıda örnek olarak verilen araştırmalar ve bu raporlar, AYDEK Yeterlik Kılavuzu’nda yer alan konuşma ve yazma tanımlayıcılarının puanlayıcılar tarafından tutarlı ve doğru bir şekilde kullanılabildiğini desteklemektedir.

Geçerlilik yaklaşımlarına göre dil testlerinden elde edilen puanların geçerli kabul edilebilmesi için yalnızca güvenilirlik ve yapı geçerliliğine sahip olmaları yeterli değildir; aynı zamanda kullanıcılar ve öğretim süreci üzerinde olumlu etkiler yaratmaları da gerekmektedir (Chapelle, 2021). Bu bağlamda, AYDEK Yeterlik Kılavuzu temel alınarak geliştirilen dil testleri üzerine yapılan araştırmalar, testlerin öğrenme çıktılarının ölçümünde kullanıldığında öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermektedir. Örneğin, Hancock ve diğerleri (2023) Kuzey Carolina’da yabancı dil eğitimi konusunda ödül alan bir okulda yeterlilik temelli öğretim programının, geleneksel dil bilgisi temelli yaklaşıma kıyasla öğrencilerin sözlü yeterlik performanslarını nasıl geliştirdiğini ve öğretmenler ile öğrencilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladığını incelemiştir. Okulda, 2014 öncesinde farklı dillerde gramer temelli olan öğretim programları ve testler, 2014 yılında yeterlik temelli hâle getirilmiştir. Her iki dönemde de öğrenme çıktıları, AYDEK tarafından geliştirilen, “Yorumlayıcı Dinleme ve Yorumlayıcı Okuma”, “Kişilerarası Dinleme ve Konuşma” ve “Sunumsal Yazma” olmak üzere üç iletişim modunu kapsayan *Dil Yeterliliğine Yönelik Performans Değerlendirmesi* testinin İspanyolca, Fransızca ve Çince versiyonları kullanılarak ölçülmüştür. Sonuçlar, yeterlilik temelli programlardaki öğrencilerin ortalama test puanlarının “orta-orta” seviyesine denk gelirken, gramer temelli programlardaki öğrencilerin ortalama puanlarının iki alt seviyeye, yani “acemi-yüksek” seviyesine denk geldiğini göstermiştir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ise yeterlilik temelli programların hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin iletişimsel etkinliklere katılımını ve hedef dil kullanımını artırdığını göstermiştir.

Dil Yeterliliğine Yönelik Performans Değerlendirmesi testinin öğrenme çıktılarının ölçülmesi amacıyla kullanıldığı bir başka çalışmada Vyn (2024), Amerika’nın Orta Batı bölgesinde yer

alan bir grup okulda çalışan yabancı dil öğretmenlerinden anketler ve görüşmeler aracılığıyla veri toplamıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ilgili testin kullanımıyla birlikte AYDEK Yeterlik Kılavuzuyla ilgili dokümanları ders planlama ve öğretim sürecinde daha sık kullandıklarını, sınıf içinde hedef dil kullanımına daha fazla önem verdiklerini ve öğrencilerin dil yeterliklerini geliştirmek için sınıf içinde üç iletişim moduna da eşit zaman ayırmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Benzer sonuçlar Wallo ve Godwin-Jones (2021) tarafından yoğunlaştırılmış Rusça kurs programlarında da gözlemlenmiştir. Araştırmacılar, kurs sonunda değerlendirme ölçütü olarak AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin kullanılmasının sınıfta hedef dilde iletişime odaklanmayı zorunlu kıldığını ve öğretmenlerin etkileşimli konuşma etkinliklerine daha fazla zaman ayırabilmek için sıklıkla *ters yüz* modelini kullandıklarını bulmuşlardır. Bu modelde, dil bilgisi, kelime bilgisi ve fonetik öğretiminin büyük kısmı sınıf dışı zamana bırakılırken, sınıf içindeki zaman öğrencilerin bireysel ve grup hâlinde etkinliklere aktif katılımına ayrılmaktadır.

Ancak, bazı araştırmalar AYDEK yeterlik testlerinin tek ölçüt olarak kullanılmasının sınırlayıcı olabileceğini öne sürmektedir. Örneğin, Norris ve Pfeifer (2009) AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin program çıktılarının ölçülmesi amacıyla kullanımını Georgetown Üniversitesi'nin Almanca Dil Programı'nda incelemiştir. Sonuçlar, ilgili testten elde edilen yeterlik derecelendirmelerinin, öğrencilerin öğretim programına göre seviyelerini tutarlı bir şekilde yansıtmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, söz konusu programda dil becerilerinin akademik okuryazarlıkla bütünleşik bir şekilde ele alındığını ve bu nedenle program çıktılarının ölçülmesinde yalnızca AYDEK Sözlü Yeterlik Görüşmesi testinin kullanılmasının yabancı dil bölümlerinin amaçlarını ve hedeflerini sınırlayabileceğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, değerlendirme sürecinde bu tür yeterlik testlerinin tek ölçüt olarak değil, tamamlayıcı bir ölçüt olarak kullanılmasını ve öğretim programlarıyla doğrudan ilişkilendirilen değerlendirmelerin de yapılmasını önermişlerdir.

Genel olarak, araştırmalar AYDEK Yeterlik Kılavuzu'nda yer alan tanımlayıcıların geçerliliğini ve bu tanımlayıcılara dayanarak oluşturulan testlerin, yabancı dil öğretim programlarının içeriğine bağlı olarak program çıktılarını ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermektedir.

3.2. Kanada Dil Ölçütleri

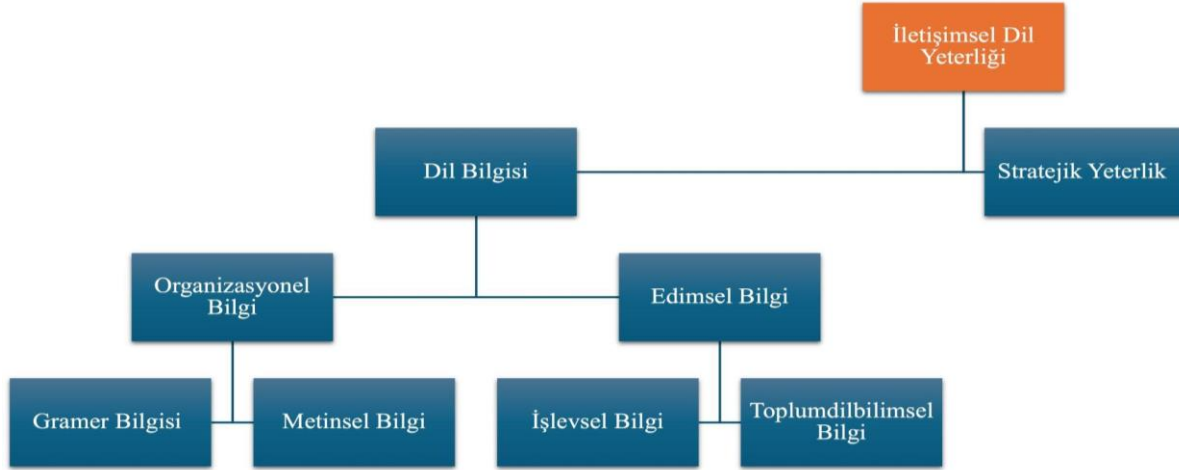
KDÖ, göçmenlik başvurularında kullanılmak üzere Kanada İstihdam ve Göç Bakanlığının önderliğinde ikinci dil olarak İngilizce ve Fransızca öğrenen yetişkinlere yönelik geliştirilen bir dil yeterlik çerçevesidir. Kanada'da ikinci dil olarak İngilizce ve Fransızca öğretim programlarının planlanmasında ulusal bir standart olarak kabul edilir ve yalnızca akademik amaçlar için değil, işe alım süreçleri gibi profesyonel bağlamlarda da kullanılır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

KDÖ'nün yapı tanımı, yabancı dil eğitiminde sıklıkla kullanılan teorik modellere dayanmaktadır. Özellikle Bachman (1990), Bachman ve Palmer (1996, 2010) ile Celce-Murcia ve diğerleri (1995) tarafından önerilen iletişimsel yeterlik modelleri, bu referans metinde dil becerisini tanımlamak için kullanılmıştır. Bu metne göre *iletişimsel dil yeterliği* ilgili dilde etkileşimde bulunmayı, kendini ifade etmeyi, yorumlamayı, anlam üzerinde

müzakere etmeyi, farklı sosyal bağlamlar ile durumlarda söylem oluşturmayı içerir ve *dil bilgisi* ve *stratejik yeterlik* olmak üzere iki ana bileşenden oluşur (Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 8):

Şekil 2

KDÖ İletişimsel Dil Yeterlik Modeli



Şekil 2’de gösterilen ilk bileşen olan *dil bilgisi*, *organizasyonel* ve *edimsel bilgi* şeklinde ikiye ayrılır. *Organizasyonel bilginin* alt bileşeni olan *gramer bilgisi*, cümle düzeyinde dil bilgisi ve kelime bilgisini içerir; anlambilim, biçimbilim ve sesbilim gibi dilin temel yapı taşlarını kapsar. Bir diğer alt bileşen olan *metinsel bilgi*, iletişimde bağdaşıklık ve tutarlılık kurallarını ve araçlarını içerir ve iletilen mesajların anlaşılır ve mantıklı olmasını sağlar. *Edimsel bilginin* alt bileşeni olan *işlevsel bilgi*, dilin genel işlevlerini kapsar ve bilgi paylaşma, sosyal etkileşim kurma, başkalarını ikna etme, öğrenme, düşünme, yaratma ve keyif alma gibi makro işlevleri içerir. Ayrıca, mikro işlevler veya istekler, tehditler, uyarılar, ricalar gibi konuşma eylemleri ile dil kullanım kurallarını da kapsar. Bir diğer alt bileşen olan *toplum-dil bilimsel bilgi* ise ifadeleri uygun şekilde üretme ve anlama becerisini ifade eder. Nezaket kuralları; deyimler ve mecazi dil bilgisi; kültür, gelenekler ve kurumlar bilgisi gibi sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli unsurları kapsar. Son olarak *stratejik yeterlik*, dil becerisinin diğer tüm bileşenlerini kullanma ve yönetme becerisini içerir. İletişimi planlama ve değerlendirme, iletişimdeki aksaklıkları önleme veya giderme, iletişim kopuklukları ile başa çıkma gibi süreçleri kapsar. Bu yeterliliğin temel işlevi, iletişimin etkinliğini sağlamaktır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

KDÖ, dil yeterliğini okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört dil becerisi açısından tanımlayan toplam 12 kriterden oluşur. Bu kriterler temel, orta ve ileri yeterlik seviyesi olmak üzere üç aşama şeklinde gruplandırılır. Her aşama, dil kullanımında belirli derecede karmaşıklık ve zorluk düzeyi ile ilişkilendirilir ve başlangıçtan akıcıya doğru ilerleyen dört kriteri içerir. Temel yeterlik seviyesi, yaygın ve tahmin edilebilir bağlamlarda iletişim kurma becerisini kapsar. Temel ihtiyaçlar, günlük rutin aktiviteler ve kişisel ilgi alanlarına dair konularda iletişim kurmak için gerekli becerileri içerir. Orta yeterlik seviyesi temel seviyeye oranla daha çeşitli bağlamlara dil kullanımı açısından daha fazla katılım sağlama yeteneğini

ifade eder. Bu seviye, günlük sosyal hayat ile eğitim ve iş hayatında bağımsız bir şekilde hareket edebilme becerilerini ve bazen öngörülme bağlamlarda da iletişim kurabilme yeteneğini içerir. İleri yeterlik seviyesi ise etkili, uygun, doğru ve akıcı bir şekilde iletişim kurma yeteneğini ifade eder. Bu seviye, genel ve mesleki alanlar arasında iletişim açısından en yoğun bağlamlarda, konularda ve durumlarda iletişim kurabilme yeteneğini içerir (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

Tablo 2

KDÖ'de Yer Alan 12 Kriterin 3 Aşamaya Göre Dağılımı

Aşamalar	Temel	Orta	İleri
Kriterler	KDÖ 1: Başlangıç	KDÖ 5: Başlangıç	KDÖ 9: Başlangıç
	KDÖ 2: Gelişmekte	KDÖ 6: Gelişmekte	KDÖ 10: Gelişmekte
	KDÖ 3: Yeterli	KDÖ 7: Yeterli	KDÖ 11: Yeterli
	KDÖ 4: Akıcı	KDÖ 8: Akıcı	KDÖ 12: Akıcı

(Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 11)

Tablo 2'de gösterilen her bir yeterlik seviyesi için dört dil becerisine yönelik detaylı bilgiler içeren bir seri tanımlayıcı bulunmaktadır. Tablo 3'te Temel yeterlik seviyesinde yer alan dinleme becerisi ile ilgili tanımlayıcılardan birkaçı örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 3

KDÖ Temel Yeterlik Seviyesinde Dinleme Becerisine Yönelik Tanımlayıcı Örnekleri

KDÖ 1: Başlangıç	Dinleyici, doğrudan kişisel ihtiyaçlarla ilgili sıklıkla kullanılan kelimeleri, basit ifadeleri ve günlük nezaket ifadelerini çok sınırlı bir şekilde anlayabilir.
KDÖ 2: Gelişmekte	Dinleyici, doğrudan kişisel ihtiyaçlarla ilgili sınırlı sayıda kelimeyi, basit ifadeleri ve kısa, basit cümleleri anlayabilir.
KDÖ 3: Yeterli	Dinleyici, doğrudan kişisel öneme sahip konularda anahtar kelimeleri, kalıplaşmış ifadeleri ve çoğu kısa cümleyi anlayabilir.
KDÖ 4: Akıcı	Dinleyici, kişisel öneme sahip konularda, ciddi bir çaba harcayarak basit resmî ve gayriresmî iletişimi anlayabilir.

(Citizenship and Immigration Canada, 2012, s. 2)

KDÖ'nün gelişim süreci, Kanada'da dil eğitimi ve değerlendirmesi alanındaki bir evrimi yansıtmaktadır. 1990'lı yılların başlarına dayanan bu süreç, Kanada İstihdam ve Göç Bakanlığının 1992 yılında yetişkin göçmenlerin dil eğitimini geliştirmeyi hedeflemesi ile başlamıştır. Bu dönemde, yabancı dil eğitimine yönelik uygulamaların iyileştirilmesi amacıyla ulusal dil ölçütleri geliştirme fikri doğmuş ve 1993 yılında buna yönelik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Üç yıl süren çalışmaların sonucunda 1996 yılında taslak KDÖ Kılavuzu yayımlanmıştır. Aynı yıl, ölçütlerin kullanımını daha yaygın hâle getirmek ve bu konuda bilimsel araştırmaları teşvik etmek amacıyla ulusal çapta faaliyet gösteren KDÖ Merkezi kurulmuştur. Bu merkezin çalışmaları kapsamında 2008 ve 2010 yılları arasında ulusal bir dil ihtiyaç analizi yapılmış ve analizin sonuçlarına göre ölçütler revize edilerek kılavuzun 2010 versiyonu yayımlanmıştır. 2011 ve 2012 yıllarında yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçütler tekrar revize edilmiş ve güncel versiyonları 2012 yılında yayımlanmıştır (Citizenship and Immigration Canada, 2012).

Günümüzde KDÖ, ülkede dil eğitimi alanındaki politika ve uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Göçmenlerin yabancı dil seviyelerini değerlendirmek ve onları uygun dil

destek programlarına yönlendirmek için bu ulusal standartlar kullanılmaktadır. KDÖ Merkezinin resmî web sitesinde (Centre for Canadian Language Benchmarks, t.y.) test geliştirme uzmanları, materyal geliştiriciler ve öğretmenlere yönelik birçok materyal ve rehber bulunmaktadır. Ayrıca sitede yetişkin öğrenciler için İngilizce ve Fransızca hazırlanmış çeşitli öğrenme materyalleri ve öz değerlendirme kontrol listeleri de yer almaktadır. Merkez, ölçütlerin doğru ve etkili kullanımını yaygınlaştırmak amacıyla düzenli aralıklarla çevrimiçi ve yüz yüze eğitimler vermektedir. Bu eğitimlerle ilgili duyuruların takip edilebileceği ilgili web sitesinde kapsamlı bir yayın arşivi de bulunmaktadır. Arşivde tamamlanmış projelerin raporları, yıllık raporlar ve ölçütlerle ilgili bilimsel çalışmaların birçoğu ücretsiz olarak sunulmaktadır. KDÖ'ye dayalı olarak geliştirilen yetişkin göçmenlere yönelik İngilizce ve Fransızca dil testleri de mevcuttur. Bu testler arasında *Kanada Dil Seviye Tespit Testi* ve *İş Amaçlı Kullanım için Dil Testi* gibi testler Kanada Dil Ölçütleri Merkezi tarafından uygulanırken *Kanada İngilizce Dil Yeterlik Endeksi Programı*, *Yetişkin Okuryazarlığına Yönelik Kanada Dil Yeterlik Testi*, *Kanada Dil Yeterlik Testi-Çevrimiçi Öz-Değerlendirme* gibi testler farklı kuruluşlar ve şirketler tarafından uygulanmaktadır. Kanada'da yabancı dil eğitimi alanında önemli bir aktör olan KDÖ Merkezi ve yürütülen çalışmalar hakkında daha detaylı bilgiye resmî web sitesinden ulaşılabilir.

3.2.1. Kanada Dil Ölçütleri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazınındaki araştırmalarda, ilgili ölçütlerin geliştirilme amaçları doğrultusunda hem akademik hem de profesyonel amaçlarla kullanımı farklı açılardan incelenmiştir. Ölçütlerin ulusal bir standart olarak kabul edildiği Kanada bağlamıyla sınırlı olan bu araştırmalar, genel olarak üç ana gruba ayrılabilir: dil politikaları, yeterlik testleri ve öğretim süreci.

Araştırmalar, KDÖ'nün günümüzde Kanada federal hükümeti tarafından özellikle göçmenlere yönelik dil eğitimi ile ilgili alınan kararlarda standart bir politika aracı olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu konuda yapılan en güncel çalışmalardan birinde Mudzingwa (2020), 1992 yılından beri uygulanan *Kanada'ya Yeni Gelenlere Yönelik Dil Eğitimi Programı* kapsamında federal hükümet tarafından yürürlüğe konulan öğretim programlarından portfolyo tabanlı değerlendirmeye, seviye tespit sınavlarından sertifikalandırmaya kadar tüm politikaları doküman analizi yöntemiyle detaylı bir şekilde incelemiştir. Sonuçlar, yetişkin öğrencilerin ilgili program dâhilinde İngilizce öğrenme sürecinde geçtikleri *Giriş Öncesi*, *Giriş*, *Dil Eğitimi* ve *Çıkış* olmak üzere dört aşamanın çoğunda KDÖ'nün temel dayanak olarak kullanıldığını ortaya çıkarmıştır.

Göçmenlere yönelik dil politikalarında sıklıkla kullanılan KDÖ'nün K-12 bağlamındaki kullanımı oldukça tartışmalıdır. Bu konuda yapılan kapsamlı çalışmalardan birinde Vandergrift (2006), farklı dil yeterlik çerçevelerini çeşitli kriterlere (örn. kullanıcı dostu olma, esnek bir yapıya sahip olma ve ölçeklerin geçerlilik çalışmalarının bulunması) göre karşılaştırmış ve D-AOBM'nin KDÖ'ye kıyasla daha fazla kriteri karşıladığını tespit etmiştir. Vandergrift'in (2006) önerisi doğrultusunda 2010 yılında Kanada Eğitim Bakanları Konseyi tarafından D-AOBM'nin ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılması tavsiye edilmiştir. Ancak, KDÖ'nün 2012 revizyonunun ardından yapılan başka bir çalışmada, Bournot-Trites ve diğerleri (2020) revize edilen ölçütleri Vandergrift'in kullandığı kriterlere göre tekrar

değerlendirmiş ve KDÖ'nün birçok açıdan D-AOBM'ye üstün olduğu sonucuna varmıştır. Araştırmacılar, North ve Piccardo'nun (2023) KDÖ ile D-AOBM'yi detaylı bir şekilde karşılaştıran *hizalama* çalışmasına da atıfta bulunarak iki yeterlik çerçevesi arasında çok fazla benzerlik olduğunu, ancak KDÖ'nün Kanada'ya özgü bir çerçeve olması sebebiyle K-12 bağlamında tercih edilmesinin daha uygun olduğunu öne sürmüştür.

KDÖ, bir politika aracı olarak kullanılmasının yanı sıra yetişkinler göçmenlere yönelik geliştirilen testlere de dayanak oluşturmaktadır. İlgili testlerde yapılan araştırmalar, genel olarak testlerin geçerliliğini ve güvenilirliğini destekleyen kanıtlar sunmaktadır. Örneğin, Doe ve diğerleri (2019) Kanada'ya yeni gelen göçmenlerin işyeri bağlamındaki dil kullanımlarına ve karşılaştıkları etkileşimsel zorluklara yönelik algılarının *Kanada İngilizce Dil Yeterlik Endeksi Programı-Genel Dinleme ve Konuşma* testindeki performanslarıyla nasıl eşleştiğini incelemiştir. Çalışmaya, Kanada'ya son beş yıl içinde göç etmiş ve farklı sektörlerde çalışan 35 kişi katılmıştır. Öncelikle, katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, ardından kendilerine ilgili dinleme ve konuşma testi uygulanmıştır. Bulgular, katılımcıların işyerindeki dil kullanımları ve karşılaştıkları iletişim zorlukları ile ilgili algılarının, söz konusu testteki performanslarıyla örtüştüğünü ve İngilizce dinleme ve konuşma becerilerinin KDÖ 4 ila 6 seviyeleri arasında değiştiğini göstermiştir. Son zamanlarda yapılan bir çalışmada, Wang ve diğerleri (2020) *Hemşireler için Kanada İngilizce Dil Ölçütü Testinden* elde edilen puanların güvenilirliğini araştırmıştır. Bu test, İngilizce dört dil becerisini ölçmek için tasarlanmış olup, sonuçları Kanada'da hemşirelik lisansı almak için kullanılmaktadır. Çalışmada, Kanada'daki sekiz test merkezinde görev yapan 115 puanlayıcıdan oluşan bir örneklem ile dört paralel versiyonda uygulanan 2698 testin sonuçları analiz edilmiştir. Çok Yönlü Rasch Ölçümü analizi testte puanlayıcılar arası güvenilirliğin nispeten yüksek olduğunu ve testte kullanılan KDÖ 6-9 seviyelerindeki konuşma tanımlayıcılarının puanlayıcılar tarafından ayırt edilebildiğini göstermiştir. Genel olarak bu çalışmalar, KDÖ'nün temel alındığı testlerin güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir.

KDÖ'nün öğretim sürecinde kullanımıyla ilgili çalışmalar, diğer alanlara kıyasla daha sınırlı olsa da ilgili ölçütlerin öğretim programı ve materyal tasarım sürecine dâhil edilmesinin uzmanlık gerektirdiğine işaret etmektedir. Örneğin, Apedaile ve Whitelaw (2012) Alberta'da kırsal bölgelerde yetişkin göçmenlere verilen İngilizce kurslarının öğretim programlarına kültürlerarası duyarlılığın, KDÖ kullanılarak uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından yoğun bir çalışma sonucunda entegre edildiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Campbell ve diğerleri (2014) federal hükümet destekli bir proje kapsamında, British Columbia'daki ortaöğretim sonrası kurumlarda göçmen ve uluslararası öğrenciler için KDÖ temelli İngilizce öğretim programının tasarımında sosyokültürel ve etkinlik teorisini nasıl uyguladıklarını açıklamıştır. Bu çalışmalar, KDÖ'nün öğretim programı ve materyal geliştirmede kullanımının teknik bilgi gerektirdiğini göstermektedir.

Nitekim öğretmenlerin KDÖ ile algılarını ve deneyimlerini inceleyen araştırmalar, bu konuda karşılaşılan uygulama zorluklarına dikkat çekmektedir. Örneğin, Desyatova (2020) zorunlu hâle getirilen portfolyo temelli uygulamaya ilişkin yaptığı çalışmada, 247 öğretmenden KDÖ hakkındaki görüşlerini anketlerle, 29 öğretmenden ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplamıştır. Öğretmenlerden bazıları, ölçütleri standart olarak kullanmanın öğretim sürecine

olumlu bir etkisi olduğunu ifade ederken, çoğu KDÖ tanımlayıcılarının yeterince net olmadığını ve bu nedenle tam anlaşılmadıklarını belirtmiştir.

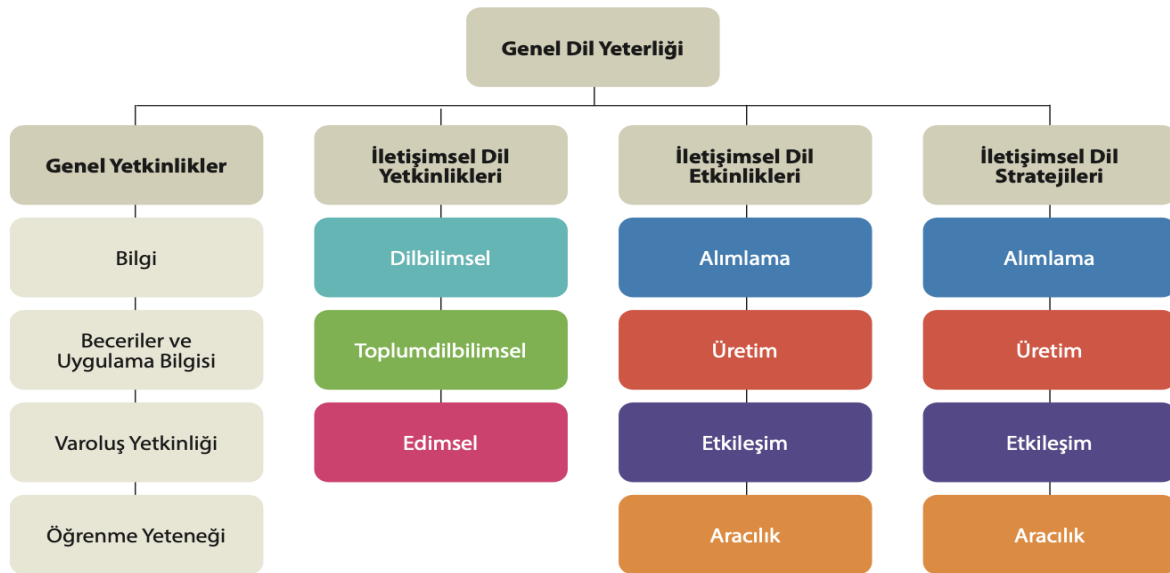
Özetle, alan yazınındaki çalışmalar, KDÖ'nün bir politika aracı olarak özellikle Kanada'da yaygın şekilde kullanıldığını ve göçmenlere yönelik geliştirilen testlerin temelini oluşturduğunu göstermektedir. Çalışmalar aynı zamanda bu yeterlik çerçevesinin öğretim programı ve materyal geliştirme süreçlerinde kullanımının teknik bilgi gerektirdiğini ve bu nedenle öğretmenler tarafından çerçevenin kullanımında sıkıntılar yaşandığını ortaya koymaktadır.

3.3. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen D-AOBM, dil yeterliğini farklı seviyelerde çeşitli açılardan tanımlamak için kullanılan kapsamlı bir çerçevedir. Bu referans metinde dil yeterliği, bir yapı olarak iki ayrı eksenle tanımlanır. Dikey eksenle A1 öncesinden C2'ye yeterlik seviyeleri yer alırken yatay eksenle genel yetkinlikler ile iletişimsel dil yetkinlikleri, etkinlikleri ve stratejileri olmak üzere dil yeterliğinin dört ana bileşeni bulunmaktadır (Council of Europe, 2020, s. 36):

Şekil 3

D-AOBM'de Tanımlanan Genel Dil Yeterlik Modeli



Herhangi bir *iletişimsel dil etkinliğini* gerçekleştirmek, *genel yetkinlikler* ile *iletişimsel dil yetkinliklerini* ve *stratejilerini* birlikte kullanmayı gerektirir. *Genel yetkinlikler*, bireyin sahip olduğu *bilgi*, *beceriler ve uygulama bilgisi*, *varoluş yetkinliği* ve *öğrenme yeteneğini* kapsar. *Bilgi*, deneyimden ve formel öğrenmeden elde edilen bilgiyi ifade eder. İnsanlar arasındaki tüm iletişim, paylaşılan dünya bilgisine dayanır. *Beceriler ve uygulama bilgisi*, araba kullanmak, keman çalmak veya bir toplantıya başkanlık etmek gibi farklı amaçlarla kullanılabilen bildirimsel bilgidен çok, prosedürleri veya işlem basamaklarını uygulama bilgisini içerir. *Varoluşsal yetkinlik*, bireyin benliği, başkalarına yönelik algıları ve diğer insanlarla sosyal etkileşime girme isteği gibi bireysel özellikleri ile tutumlarının toplamı

olarak düşünülebilir. Bu yetkinlik, kişilik özelliklerinin bir parçası olarak ele alınmaz çünkü farklı kültürleşme süreçlerinden de unsurlar içerir ve zamanla değişebilir. Son olarak, *öğrenme yeteneği*, *varoluşsal yetkinlik* ile *beceriler ve uygulama bilgisini* farklı yetkinlik türlerini işe koşma yetisidir. Bu beceri, *ötekiliği keşfetmeyi bilmek* şeklinde de değerlendirilebilir ve bu *ötekilik*, başka bir dil, kültür, birey veya yeni bir bilgi alanı olabilir (Council of Europe, 2001).

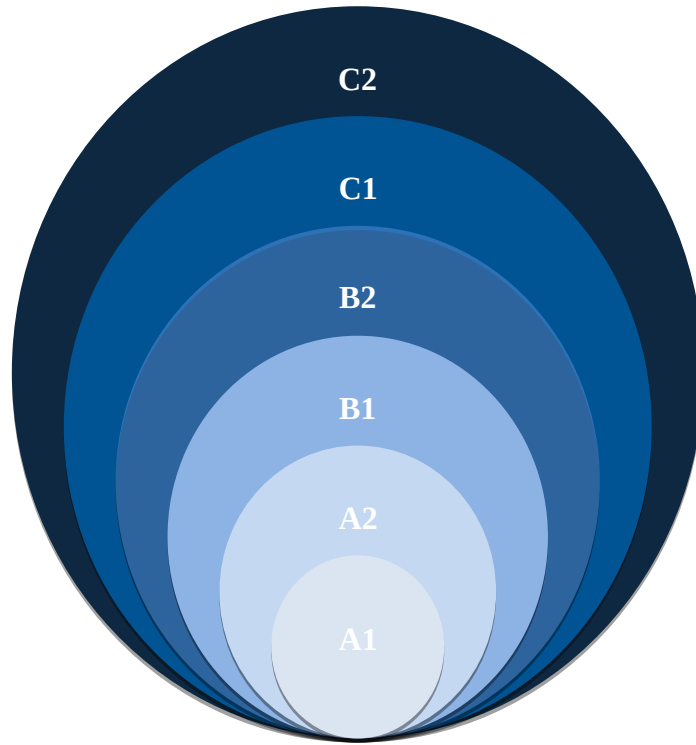
İletişimsel dil yetkinliği, bireyin dili yalnızca kurallar çerçevesinde değil, aynı zamanda gerçek hayattaki iletişim bağlamlarında etkili ve uygun şekilde kullanabilme becerisini ifade eder ve *dil bilimsel*, *toplum-dil bilimsel* ve *edimsel* olmak üzere üç bileşenden oluşur. *Dil bilimsel yetkinlik*, bireyin dilin temel bileşenlerine, yani dil bilgisi, söz varlığı, telaffuz ve sözdizimine dair sahip olduğu bilgi ve becerileri içerir. *Toplum-dil bilimsel yetkinlik*, dilin sosyal bağlamlarda uygun şekilde kullanılmasını içerir. Örneğin, resmî ve gayriresmî dil kullanımı arasındaki farkları anlamak veya farklı kültürlerde nezaket kurallarına uygun ifadeler seçmek bu yetkinlik kapsamındadır. *Edimsel yetkinlik*, bireyin dilsel kaynaklarını belirli bir iletişim amacına hizmet edecek şekilde nasıl kullanacağını belirler. Bu yetkinlik, aynı zamanda söylem oluşturma, bağdaşıklık ve tutarlılık, metin türleri ve biçimlerinin tanımlanması, ironi ve parodiyi anlama gibi unsurları da içerir (Council of Europe, 2001).

D-AOBM’de diğer dil yeterlik çerçevelerinden farklı olarak dört beceri yerine *iletişimsel dil etkinlikleri* ve *stratejilerine* odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, dil yeterliğini tanımlarken gerçek hayattaki iletişimin karmaşık doğasını daha iyi yansıtmayı amaçlamaktadır. Buna göre *iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık* olmak üzere dört iletişim biçimini kapsar. *Alımlama*, sözlü veya yazılı mesajları anlama ve yorumlama sürecini ifade eder. *Üretim*; konuşma, yazma ve işaret diliyle iletişim gibi etkinlikleri içerir. *Etkileşim*, iki veya daha fazla kişinin karşılıklı söylem oluşturmalarını sağlarken, *aracılık* ise bireyler arasında iletişimi kolaylaştırmak için aracı rolü üstlenmeyi gerektirir (Council of Europe, 2020). *İletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerinde* aynı isimde bileşenlerin (örn. alımlama) olması, D-AOBM’nin eylem odaklı yaklaşımından kaynaklanmaktadır (Council of Europe, 2001). Yani, herhangi bir bağlamda dil kullanırken, bireylerin bir yandan yetkinlikleri ve durumu nasıl algıladıkları ile ilgili stratejiler kullanmaları ve diğer yandan da belirli koşullar altında belirli görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu çok boyutlu dil kullanım sürecini yansıtmak amacıyla D-AOBM’de hem etkinliklerde hem de stratejilerde aynı isimde bileşenler kullanılmıştır.

D-AOBM’nin dikey ekseninde dil yeterliği A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olmak üzere altı seviyeye ayrılır. Bu seviyeler *temel kullanıcı (A1-A2)*, *bağımsız kullanıcı (B1-B2)* ve *yetkin kullanıcı (C1-C2)* olmak üzere üç ana kategoride gruplandırılmaktadır. Şekil 4’te gösterildiği gibi C2 seviyesinden A1 seviyesine kadar olan her seviye, diğer seviyeleri hiyerarşik olarak kapsar ve farklı dil yeterlik seviyeleri arasında keskin sınırlar yerine bir geçişlilik söz konusudur. D-AOBM’nin güncel versiyonu olan “Tamamlayıcı Cilt”e kullanıcılardan gelen talepler doğrultusunda A1 *öncesi* olarak tanımlanan bir seviye daha eklenmiştir. A1 öncesi, A1 seviyesine giden yolda bir kilometre taşı olarak görülebilir ve öğrencinin henüz üretken bir kapasitede olmadığı ancak sınırlı bir kelime repertuarına sahip olduğu yeterlik bandını temsil eder (Council of Europe, 2020).

Şekil 4

D-AOBM Yeterlik Seviyeleri (Council of Europe, 2020, s. 36)



D-AOBM'nin yatay ekseninde yer alan *iletişimsel dil yetkinlikleri, etkinlikleri ve stratejileri* için farklı seviyelere özgü geliştirilmiş bir dizi tanımlayıcı bulunmaktadır. Ölçekler içinde sunulan bu tanımlayıcıların her biri, ilgili ölçekteki diğer tanımlayıcılardan bağımsız olarak geliştirilmiş ve ölçülenmiştir. Bu nedenle tanımlayıcılar, bulundukları ölçeklerden bağımsız bir şekilde kullanılabilir ve akademik ve mesleki gibi farklı dil kullanım alanlarına uygulanabilir. Tanımlayıcıların başlıca kullanım amacı, öğretim programı ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi için girdi sağlamaktır (Council of Europe, 2020). Tablo 4'te *iletişimsel dil etkinlikleri* kapsamında yer alan Genel Sözlü Etkileşim ölçeğindeki tanımlayıcılar örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 4

D-AOBM Etkileşim Etkinlikleri-Genel Sözlü Etkileşim Ölçeği

Seviye	Tanımlayıcı
C2	Anlamanın, yan anlam derecelerinin farkında olup deyimsele ifadelere ve gündelik anlatıma iyi derecede hâkimdir. Kabul edilebilir bir doğrulukla ve çok çeşitli nitelime öğelerini kullanarak, anlamın daha ince ayrımlarını tam olarak iletebilir. Bir zorluk yaşadığında, muhatapın farkına varamayacağı kadar sorunsuz bir şekilde geriye dönüp ifadesini yeniden yapılandırabilir.
C1	Kendini akıcı ve spontane bir şekilde, neredeyse hiç çaba harcamadan ifade edebilir. Dolaylı ifadeler kullanarak boşlukları anında doldurmasına izin veren geniş bir sözcük birikimine iyi derecede hâkimdir. Uygun ifadeleri veya kaçınma stratejilerini bulmaya çalışırken çok fazla belli etmez; sadece kavramsal olarak zor bir konu, doğal ve pürüzsüz bir dil akışını engelleyebilir.
B2	Hedef dil kullanıcılarıyla her iki tarafı da zorlamadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklamalar ve savlar sunarak görüşlerini belirgin bir biçimde açıklayabilir ve destekleyebilir.

B1	Seyahatte ortaya çıkması muhtemel birçok durumda başa çıkabilmek için çok çeşitli basit dil yapılarından yararlanabilir. Aşına olduğu konularda hazırlıksız olarak karşılıklı konuşmaya katılabilir ve kişisel ilgi alanına giren veya günlük yaşamla ilgili (ör. aile, hobiler, iş, seyahat ve güncel olaylar) aşına olduğu konularda şahsi görüşlerini ifade edebilir ve bilgi alışverişinde bulunabilir.
A2	İş ve serbest zamanla ilgili aşına ve rutin meseleler hakkında, basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren görevlerde iletişim kurabilir. Çok kısa sosyal alışverişleri idare edebilir ancak karşılıklı bir konuşmayı nadiren kendi isteğiyle devam ettirecek kadar anlayabilir.
A1	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.
A1 Öncesi	Kısa, kalıplaşmış ifadeler kullanarak ve bilgiyi pekiştirme amacıyla jestlerinden yararlanarak kendi ve günlük rutinleri hakkında sorular sorup yanıtlayabilir.

(Council of Europe, 2020, s. 77)

D-AOBM'nin geliştirilmesi Avrupa Konseyinin üye ülke vatandaşları arasında iletişimi kolaylaştırmak amacıyla yabancı dil öğrenmeye yönelik birtakım projeler başlattığı 1960'lı yıllara dayanmaktadır. Bu projeler, öğrenen merkezli, eylem odaklı ve pozitif bir öğrenme yaklaşımını vurgulamanın yanı sıra bireylere kendi iletişimsel ihtiyaçlarına göre farklı dilleri öğrenmeleri için fırsatlar sunmayı ve dil eğitiminde kullanılan metodolojilerin temelini gerçek hayattaki iletişimsel görevlere dayandırmayı amaçlamıştır. 1970 ve 1980 yılları arasında Avrupa Konseyi, yetişkinlerin dil öğreniminde kredi sisteminin uygulanabilirliğini araştıran bir projenin parçası olarak *Eşik Düzey Tanımlayıcıları* belirleme çalışmasında yer almıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin, öğrencilerinin dil kullanım ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde tespit etmelerine ve bu ihtiyaçlara uygun öğrenme kazanımları oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Çalışma kapsamında, kendine yetebilen bir dil kullanıcısının gereksinim duyduğu beceriler, dil bilimsel, toplum-dil bilimsel, söylemsel, sosyo-kültürel ve sosyal olmak üzere beş farklı boyutta ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. 1990'lı yılların başında dil eğitiminde standartlaşmayı sağlamak ve bireylerin dil yeterliklerini sertifikalandırmak amacıyla Konsey, *Eşik Düzey Tanımlayıcıları* projesinde geliştirilen tanımlayıcıların diğer düzeyleri de kapsayacak şekilde genişletilmesine yönelik çalışmalara başlamıştır. Yaklaşık 10 yıl süren bu çalışmaların sonunda D-AOBM'nin ilk baskısı 2001 yılında yayımlanmıştır ve bu kılavuz 2010 yılına kadar 40 farklı dile çevrilmiştir. 2020 yılında D-AOBM'nin güncel versiyonu olan *Tamamlayıcı Cilt* yayımlanmıştır. Bu sürümde metne aracılık etme, kavramlara aracılık etme, iletişime aracılık etme, çevrim içi etkileşim ve işaretleşme gibi çeşitli dil yetkinlikleri için yeni tanımlayıcılar geliştirilmiştir. Ayrıca D-AOBM'nin ilk sürümünde yer alan ancak fikir açısından yeteri kadar geliştirilmemiş *sosyal bir aktör olarak dil kullanıcısı, eylem odaklı yaklaşım, aracılık* ve *çok dillilik* gibi anahtar kavramlar da detaylı olarak açıklanmıştır. Bu güncellemeler ile D-AOBM'nin dil eğitimi alanındaki güncel gelişmeleri yansıtarak öğrenciler, öğretmenler, program geliştirme uzmanları ve politika yapımcıların ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi amaçlanmıştır (Council of Europe, 2001, 2020).

D-AOBM ve *Tamamlayıcı Cilt* başta üye ülkeler olmak üzere, dünyanın farklı yerlerindeki ülkelerde dil eğitiminde kullanılan öğretim programlarının ve testlerin tasarımı için uzun yıllardır kullanılmaktadır. Kılavuzda yer alan tanımlayıcılar hem dil öğrenimi hem de öğrenim sürecinin değerlendirilmesi için somut ve ölçülebilir hedefler belirlemek ve dil

yeterlik seviyelerini bu hedefler bağlamında yorumlamak için kullanılmaktadır. Avrupa Konseyinin D-AOBM'ye yönelik hizmet veren web sitesinde (Council of Europe, t.y.) bu kılavuz ile ilgili detaylı bilgi sunulmakta olup kılavuzun son sürümü Türkçe dâhil olmak üzere altı dilde (Arapça, Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca ve Türkçe), kamuoyu ile paylaşılmıştır. Aynı sitede, kılavuzun kullanıcılarına rehberlik etmesi amacıyla ana kavramların detaylı açıklamaları, alan yazınından seçilen başlıca kaynaklarla birlikte sunulmakta olup öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri D-AOBM ile uyumlu öğretim materyalleri bulunmaktadır. Buna ek olarak sitede ilgili yeterlik çerçevesi ile uyumlu olarak yabancı dil yeterlik testlerinin nasıl geliştirileceğine dair bilgiler sunulmakta ve bu kapsamda, farklı ülkelerde Avrupa Konseyi ile iş birliği içinde yapılan projelere de yer verilmektedir. D-AOBM'nin doğru ve etkin kullanımını teşvik etmek amacıyla Avrupa Konseyi tarafından ücretsiz çevrimiçi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimlerle ilgili duyurular da aynı siteden takip edilebilir.

3.3.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazınında, D-AOBM ile ilgili çalışmaların üç ana grupta yoğunlaştığı görülmektedir: yabancı dil testleri, politikalar, öğretim programları ve öğretmen eğitimi. Bu çalışmalar, D-AOBM'nin hem kurumsal hem de ulusal düzeyde farklı bağlamlarda yabancı dil eğitimine nasıl entegre edildiğini göstermektedir.

Dil testlerinin D-AOBM ile uyumlandırılması, dil yeterliliğini ölçmede ortak bir standart oluşturmayı hedefleyen önemli bir süreçtir. Bu alandaki araştırmalar, D-AOBM'nin test geliştirme süreçlerine entegrasyonunun değerlendirme süreçlerinde standart belirleme açısından önemli katkılar sunduğunu, ancak paydaşlar tarafından tanımlayıcıların yorumlanmasında bazı tutarsızlıkların ortaya çıkabileceğini göstermektedir. Örneğin, Ilc ve Stopar (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Slovenya'da ulusal düzeyde uygulanan İngilizce okuma testlerinin D-AOBM ile uyumlandırılması incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, ilgili testlerin yapı geçerliliği açısından D-AOBM ile uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, testlerin farklı seviyelerde ve formatlarda uygulanması, D-AOBM ile uyumlu testlerin tek bir formatla sınırlı kalmayıp çeşitli formatlarda da tasarlanabileceğini göstermiştir. Harsch ve Hartig (2015) tarafından yürütülen başka bir araştırmada ise, Almanya'da bir ortaokulda uygulanan İngilizce yazma görevlerinin D-AOBM tanımlayıcıları ile eşleştirilmesi sürecinde panellerde görev alan uzmanların farklı kriterlere dayanarak karar verdiklerini ve bu durumun testlerin uyumlandırma geçerliliği açısından belirsizlik yarattığı bulunmuştur. Çalışmada, özellikle madde-tanımlayıcı eşleştirme yönteminin, testlerin D-AOBM ile daha tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmesine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Buna ek olarak, Deygers ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, Avrupa'daki üniversite giriş sınavlarının D-AOBM seviyeleriyle uyumlu hâle getirilme süreci incelenmiştir. Kendi bağlamlarında üniversiteye giriş politikaları hakkında bilgi sahibi olan 30 katılımcıyla yapılan yapılandırılmış görüşmeler, 28 farklı ülkede veya eğitim bölgesinde üniversiteye giriş için belirlenen dil yeterlik seviyelerinin çoğunlukla B2 düzeyinde olduğu, ancak bu seviyenin belirlenmesinde sistematik bir ihtiyaç analizinden ziyade idari ve kurumsal kararların etkili olduğu ortaya çıkarmıştır.

D-AOBM'nin sadece dil testlerinde değil, farklı ülkelerde uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarında da etkili olduğu görülmektedir (Şentürk & Yüce, 2021). Örneğin, Nagai ve O'Dwyer (2011) D-AOBM'nin Japonya'daki yabancı dil eğitiminde özellikle üç alanda etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu alanlar test sonuçlarının yorumlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi ve ulusal yabancı dil yeterlilik standartlarının oluşturulmasıdır. Bu doğrultuda, 2008 yılında başlatılan CEFR-J projesi ile D-AOBM'nin Japonya'daki ulusal ihtiyaçlara uyarlanmış bir versiyonu geliştirilmiş ve yabancı dil eğitimi ile ilgili alınan politika kararları buna göre şekillenmiştir. Ayrıca, proje kapsamında Japonya'daki yabancı dil öğretim programlarına entegre edilebilecek üç çevrimiçi öğrenme kaynağı tasarlanmıştır: (1) tematik olarak ve D-AOBM seviyelerine göre kategorize edilen kelime öğrenme uygulamaları, (2) çevrimiçi dil bilgisi çalışma aracı ve (3) yazılı ve sözlü üretime yönelik bir veri toplama platformu (Tono, 2019). Benzer şekilde, Malezya'da da D-AOBM İngilizce dil eğitim sistemine yönelik yapılan reformların önemli bir parçası hâline gelmiştir (Alih vd., 2021). Malezya Eğitim Bakanlığı'nın 2015-2025 Yol Haritası'nda belirtildiği gibi bu alanda yapılan reformlar, İngilizce dil eğitim sisteminin uluslararası standartlara uygunluğunu sağlama ve küresel rekabete ayak uydurma amacını taşımaktadır. Japonya ve Malezya dışında pek çok ülkede de D-AOBM, yabancı dil eğitimi ile ilgili geliştirilen ve ulusal çapta uygulanan politikalarda önemli bir rol oynamaktadır (Piccardo, 2019).

Öğretim programlarında D-AOBM'nin kullanımı ile ilgili Zorba ve Arıkan (2012), Türkiye'de ortaöğretim seviyesinde kullanılan İngilizce öğretim programlarının ilgili yeterlilik çerçevesi ile ne derece uyumlu olduğunu incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, 9. sınıf öğretim programındaki çıktıların genel olarak D-AOBM düzeyleriyle uyumlu olduğunu, ancak bazı becerilere daha fazla vurgu yapılması gerektiğini göstermiştir. Bir başka çalışmada, Fişne ve diğerleri (2018) Türkiye ve Portekiz'de uygulanan ilköğretim düzeyi İngilizce öğretim programları ile ders kitaplarının D-AOBM'ye ne derece uyumlu olduğunu analiz etmiştir. Çalışmada, her iki ülkenin programlarının da D-AOBM'nin dil becerilerini aşamalı olarak geliştirme yaklaşımına uygun olduğu bulunmuştur. Özellikle ders kitaplarının içerik açısından D-AOBM'nin iletişimsel dil öğretimi ilkeleriyle büyük ölçüde örtüştüğü ve öğrencilerin dil becerilerini sistematik olarak geliştirmeye yönelik olduğu belirtilmiştir. Mohamed (2023) tarafından yapılan bir çalışmada ise Arapça öğretimi için D-AOBM temelli bir öğretim programı geliştirilerek bu çerçevenin Avrupa dilleri dışındaki dillerdeki uygulanabilirliği incelenmiştir. Çalışmada, Arapçanın kendine özgü morfolojik ve sözdizimsel yapıları dikkate alınarak, özellikle kelime bilgisi, gramer ve iletişimsel yeterlilik açısından seviyelendirilmiş bir sistem başarılı bir şekilde oluşturulmuştur. Bu çalışmalar, D-AOBM'nin farklı yabancı dil eğitim sistemlerine esnek bir şekilde uyarlanabildiğini ve dil öğrenme süreçlerini daha standart ve karşılaştırılabilir hâle getirdiğini göstermektedir.

D-AOBM ile ilgili çalışmaların yoğun şekilde gerçekleştirildiği diğer alan ise öğretmen eğitimleri olarak öne çıkmaktadır. D-AOBM'nin öğretmen eğitimi bağlamında etkisi hem eğitim süreçlerinde şeffaflık sağlaması hem de öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını geliştirmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. North (2008), D-AOBM'nin öğretmen eğitimiyle doğrudan ilişkili olduğunu ve öğretmenlerin değerlendirme, öğretim ve müfredat uyum süreçlerinde ortak bir dil geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Japonya'da

yapılan bir çalışma, D-AOBM'nin müfredat, öğretim ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık sağladığını, ancak öğretmenlerin daha çok seviyeler ve tanımlayıcılarla ilgilendiğini göstermektedir (Negishi, 2022). Bu bulgular, D-AOBM'nin eğitim sistemlerine entegrasyonu konusunda daha kapsamlı öğretmen eğitim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin D-AOBM seviyeleri ve tanımlayıcılarına dair bilgi sahibi olmalarına rağmen, özellikle eylem odaklı yaklaşımı sınıf içi uygulamalara entegre etmede zorlandıkları görülmektedir (Levy & Figueras, 2022). Díez-Bedmar ve Byram (2019), öğretmenlerin D-AOBM'yi genellikle olumlu karşıladığını, ancak değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle endişe duyduklarını belirtmiştir. Çalışmada, D-AOBM'nin yalnızca Avrupa'da değil, dünya genelinde dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme süreçlerini nasıl şekillendirdiği vurgulanmaktadır. Özellikle Japonya'daki CEFR-J projesi, bu çerçevenin ulusal bağlamlara nasıl adapte edilebileceğinin başarılı bir örneği olarak ele alınmaktadır. Çalışma Japonya'da eğitim sisteminin CEFR-J'ye dayalı olarak yeniden yapılandırılmasının, öğretmen eğitimi ve değerlendirme süreçlerinde şeffaflık sağladığını, ancak öğretmenlerin çerçevenin temel ilkelerini yeterince içselleştirmesi için daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğunu ortaya konmuştur.

Bu bağlamda, D-AOBM'nin her iki ülkedeki uygulamaları, dil eğitiminin kalitesini artırma ve uluslararası iş birliğini teşvik etme hedeflerine ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır.

Her iki çalışma da D-AOBM'nin farklı bağlamlarda nasıl uygulandığını göstermesi açısından önemli katkılar sunmaktadır. Müfredatların D-AOBM ile uyumlu hâle getirilmesi, dil öğrenme süreçlerinde ortak bir referans noktası oluşturarak öğrenci hareketliliğini artırmakta ve eğitim sistemleri arasında karşılaştırılabilirliği sağlamaktadır.

Genel olarak araştırmalar, D-AOBM'nin dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirme süreçlerini daha şeffaf, yapılandırılmış ve standart hâle getirdiğini göstermektedir. Test geliştirme, program tasarımı ve öğretmen eğitimi bağlamlarında yapılan çalışmalar, bu çerçevenin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin kapsamlı bir eğitim alması, değerlendirme süreçlerinin özenle uyarlanması ve dil öğretiminin gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı yabancı dil eğitimi alanında sıklıkla kullanılan üç yeterli çerçevesini incelemek ve çerçeveler ile ilgili yapılan araştırmalar hakkında farklı paydaşlara genel bir bilgi sunmaktır. Çalışmada AYDEK Kılavuzu, KDÖ ve D-AOBM incelenmiştir. Bu çalışmada incelenen dil yeterli çerçeveleri kullanım amacı, dil becerisinin bileşenleri ve yeterli seviyeleri gibi açılardan farklılık gösterebilirler de en önemli ortak noktaları, performans ile gerçek hayatta karşılaşılan görevler arasında bağ kurmalarıdır. Yani, çerçevelerde yer alan tanımlayıcılar, bireylerin gerçek hayattaki hedef dil kullanım alanlarında karşılaşılabilecekleri görevleri veya durumları kapsayacak şekilde üretilmişlerdir. Dolayısıyla tanımlayıcılar bireylerin hangi düzeyde dil bilgisine sahip olduklarından ziyade belirtilen düzeyde hedef dili kullanarak neler yapabileceklerini açıklamaktadır.

Bu çalışma kapsamında incelenen üç yeterlik çerçevesi de yabancı dil eğitimiyle ilgili kararlar almak için belirli bağlamlarda bir politika aracı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda, en yaygın kullanılan çerçevenin D-AOBM olduğu söylenebilir. KDÖ yalnızca Kanada’da kullanılırken AYDEK Yeterlik Kılavuzu çoğunlukla ABD’de kullanılmaktadır. D-AOBM ise yalnızca Avrupa’da değil, farklı ülkelerde de yaygın olarak benimsenmiştir (Şentürk & Yüce, 2021). Bu durum, alan yazınındaki çalışmaların yoğunluğunda da kendini göstermektedir. Google Scholar’da “CEFR,” “ACTFL Proficiency Guidelines” ve “Canadian Language Benchmarks” anahtar sözcükleri kullanılarak yapılan yüzeysel bir aramada, ilgili çerçevelere yönelik elde edilen sonuç sayıları sırasıyla “87.600”, “17.400” ve “1.910” olarak bulunmuştur. Bu veriler, çerçevelerin bağlamsal olarak kullanım sıklığını D-AOBM, AYDEK Yeterlik Kılavuzu ve KDÖ şeklinde sıralamanın mümkün olduğunu göstermektedir.

D-AOBM’nin bir politika aracı olarak yaygın şekilde kullanılmasının bazı olumsuz sonuçlar doğurduğu da söylenebilir. Bunlardan biri, dil eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan politika yapıcıların, belirlenen yeterlik seviyelerinin ulaşılabilir olup olmadığını yeterince değerlendirmeden ve herhangi bir veriye dayanmadan kararlar almasıdır. Örneğin, Deygers ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları üniversiteye giriş için farklı ülkelerde belirlenen dil yeterlik seviyesinin genellikle B2 olduğunu ancak bu seviye belirleme sürecinin sistematik bir ihtiyaç analizi yerine idari ve kurumsal kararlarla şekillendiğini ortaya koymuştur. Buna ek olarak dil testlerinin bazen ekonomik bazen de politik sebeplerle D-AOBM ile uyumlu hâle getirilmeye çalışıldığı, ancak test tasarımı metodolojik olarak takip edilmesi gereken adımların uygulanmadığı da gözlemlenmektedir (Harsch & Hartig, 2015). Fulcher’in (2016) de ifade ettiği gibi test puanlarının anlamı, sonradan yapılan uyumlama veya standart belirleme çalışmalarına göre değil, test katılımcılarının gerçek hayattaki performanslarına ilişkin yapılabilecek somut çıkarımlara dayanarak belirlenmelidir. Yani, bir dil testinin geliştirilme sürecinde dil eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanındaki prensipler takip edilmemişse ve testin yapısal geçerliliğinde sorun varsa, sonradan yapılan standart belirleme çalışmalarıyla testin D-AOBM bağlantısının kurulması ilgili testi daha geçerli ve güvenilir hâle getirmez.

Bu çalışmada incelenen üç yeterlik çerçevesinin dil testleri bağlamında kullanımı, çerçevelerin geliştirilme amaçlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. D-AOBM ile diğer yeterlilik çerçeveleri arasındaki en önemli fark, D-AOBM’nin herhangi bir resmî dil testi ile sunulmamış olmasıdır. Örneğin, AYDEK’in ilgili yeterlik kılavuzu’na dayalı olarak geliştirilmiş, geçerlik çalışmaları yapılmış ve farklı dillerde uygulanan kapsamlı bir dil testi bataryası bulunmaktadır. Benzer şekilde, Kanada’da göçmenlere uygulanan dil testleri, federal hükümet tarafından seçilmiş ve onaylanmış kuruluşlar tarafından KDÖ ile uyumlu bir şekilde geliştirilmiş olup bu ölçütlere göre sertifikalandırma yapılmaktadır. Ancak, D-AOBM için böyle standart bir test uygulamasının olmaması ve kullanıcıların çerçeveyi kendi ihtiyaçlarına göre yorumlayarak kullanmaları seviyelerin anlamlarına ilişkin tutarsızlık tartışmalarına yol açmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, D-AOBM’nin esasen bir standardizasyon aracı olarak tasarlanmadığıdır. D-AOBM, dil eğitiminde öğretim programı başta olmak üzere materyal ve test geliştirme ile öğretmen eğitimi gibi tüm bileşenleri kapsayacak şekilde gerçekleştirilecek reformlara rehberlik etmesi amacıyla geliştirilmiş bir

kılavuzdur. North'un (2014) da vurguladığı gibi D-AOBM müfredat reformları için keşifsel bir yol haritası sunar ve bu nedenle testler için doğrudan bir standarda dönüştürülmemelidir.

Sonuç olarak, bu çalışmada örnekleri sunulan dil yeterlik çerçeveleri, hedeflenen kazanımların net bir şekilde ifade edilmesini mümkün kılarak öğretim programları, ders kitapları ve değerlendirme araçları arasında sistematik ve tutarlı bir bağ kurulmasını sağlar. Bu, ulusal ve uluslararası düzeyde yabancı dil eğitime yönelik karşılaştırmalar yapılabilmesi ve kanıta dayalı politikalar geliştirilebilmesi için gerekli bir koşuldur. Ancak, dil yeterlik çerçeveleri herhangi bir bağlamda uygulanmadan önce dikkat edilmesi gereken en az dört temel husus bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kullanım amaçlarının netleştirilmesidir. Örneğin, göçmenlik başvurularında kullanılan ve yetişkinlere yönelik geliştirilmiş bir yeterlik çerçevesinin, K-12 düzeyindeki öğrenciler için doğrudan kullanılması uygun olmayabilir. Nitekim Kanada Eğitim Bakanları Konseyi tarafından KDÖ yerine D-AOBM'nin ilköğretim ve ortaöğretimde kullanılmasının tavsiye edilmesinin en temel gerekçesi, KDÖ'nün yetişkin göçmenler için geliştirilmiş olması ve bu nedenle K-12 düzeyindeki öğrenciler için yeterli olmamasıdır (Vandergrift, 2006).

İkinci önemli husus, yeterlik çerçevelerinin kullanıldıkları bağlama göre uyarlanmasının gerekliliğidir. Bu adaptasyon süreci, beceri ölçeklerinde yer alan tanımlayıcılar arasından ilgili olanların seçilmesi ile başlayıp, öğretim programı ve materyal geliştirme gibi süreçlerde ilgili tanımlayıcıların temel alınmasını içerir. Bu bağlamda en başarılı örneklerden biri, 2008 yılında Japonya'da başlatılan CEFR-J projesidir. Bu proje kapsamında, D-AOBM tanımlayıcıları Japonya'da K-12 düzeyindeki yabancı dil eğitiminin ulusal ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi amacıyla uyarlanmıştır. Projenin en önemli çıktılarından biri, D-AOBM'nin Japonya'daki yabancı dil eğitiminde öğretim programı, materyal ve test geliştirme ile öğretmen eğitimi süreçlerinde iç tutarlılık ve metodolojik şeffaflık sağlaması olmuştur (Negishi, 2022).

Üçüncü husus, dil yeterlik çerçevelerinin kullanımına yönelik ilgili paydaşlara eğitimlerin verilmesidir. Çerçevelerin öğretim sürecinde kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğu başta öğretmenler olmak üzere farklı paydaşlara eğitim verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Desyatova (2020) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin KDÖ'nün tanımlayıcılarını tam olarak anlayamadıklarını ve bu yüzden öğretim sürecinde öğrencileri takip etmek için ilgili ölçütleri kullanırken zorlandıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, D-AOBM ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlere ek olarak karar vericilerin de bu konuda farkındalık düzeylerinin artırılması gerektiğini ortaya koymuştur (Deygers vd., 2018).

Sonuncusu ise belirli bir bağlama göre adapte edilen dil yeterlik çerçevelerinin geçerlilik çalışmalarının yapılmasıdır. Örneğin, üniversiteye girişin bir parçası olarak kullanılacak bir yabancı dil testinin geliştirilme aşamasında D-AOBM'nin temel alınmış olması, geçerlilik argümanı (Chapelle, 2021) açısından genellikle yeterli bir kanıt olarak alanda kabul edilmemektedir. Bu tip bir testin, ilgili yeterlik çerçevesi ile arasındaki uyumun test uygulamalarından toplanan nitel ve nicel verileri içeren bir dizi bilimsel araştırma ile gösterilmesi gerekmektedir. Bu araştırmalarda izlenmesi gereken yöntemlere ilişkin daha

kapsamlı ve ayrıntılı bilgiler, British Council ve diğerleri (2022), Chapelle ve diğerleri (2008) ile Chapelle (2021) gibi temel kaynaklarda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Kaynakça

- Alih, N. A. C., Raof, A. H. A., & Yusof, M. A. M. (2021). Policy change implementation: The case of the CEFR in Malaysian ESL classrooms. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 6(2), 296-317.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1986). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1999). *ACTFL proficiency guidelines – Speaking*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2001). *ACTFL proficiency guidelines – Writing*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012a). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012b). *ACTFL performance descriptors for language learners*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2017). *NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2024). *ACTFL proficiency guidelines*. ACTFL.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (t.y.). ACTFL Language Connects. Web: <https://www.actfl.org> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Apedaile, S. & Whitelaw, C. (2012). Roots and connections: A culturally integrated approach to EAL instruction. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 30(1), 127-138.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment. In J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, & L. Cheng (Eds.), *Language testing reconsidered* (pp. 41-47). University of Ottawa Press.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Bachman, F. & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bournot-Trites, M., Friesen, L., Ruest, C. & Zumbo, B. (2020). A Made-in-Canada second language framework for K-12 education: Another case where no prophet is accepted in their own land. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 23(2), 141-167.

- British Council, UK Association for Language Testing and Assessment (UKALTA), European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), & Association for Language Testers in Europe (ALTE). (2022). *Aligning language education with the CEFR: A handbook*. Web: <https://ealta.eu/> adresinden 20 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Campbell, C., MacPherson, S. & Sawkins, T. (2014). Preparing students for education, work, and community: Activity theory in task-based curriculum design. *TESL Canada Journal*, 31(8), 68-92.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. In J. W. Oller (Ed.), *Issues in language testing research* (pp. 333-342). Newbury House.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35.
- Centre for Canadian Language Benchmarks. (t.y.). Home. Web: <https://www.language.ca/home/> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Chapelle, C. A. (1998). Construct definition and validity inquiry in SLA research. In L. F. Bachman, & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 32-70). Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2021). *Argument-based validation in testing and assessment*. Sage..
- Chapelle, C. A., Enright, M. K., & Jamieson, J. M. (Eds.). (2008). *Building a validity argument for the Test of English as a Foreign Language*. Routledge.
- Citizenship and Immigration Canada. (1996). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults/English as a second language for literacy learners* (working document). Ministry of Supply and Services of Canada.
- Citizenship and Immigration Canada. (2012). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults*. Citizenship and Immigration Canada.
- Clifford, R. & Cox, T.L. (2013). Empirical validation of reading proficiency guidelines. *Foreign Language Annals*, 46, 45-61.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, and assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment–Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (t.y.). Common European Framework of Reference for Languages. Web: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> adresinden 21 Ağustos 2025 tarihinde alınmıştır.
- Cox, T.L. & Clifford, R. (2014). Empirical validation of listening proficiency guidelines. *Foreign Language Annals*, 47, 379-403.

- Desyatova, Y. (2020). Comments from the chalkface margins: Teachers' experiences with a language standard, Canadian Language Benchmarks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 23(2), 193-219.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D. & Carlsen, C. H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3-15.
- Díez-Bedmar, M. B. & Byram, M. (2019). The current influence of the CEFR in secondary education: Teachers' perceptions. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 1-15.
- Doe, C., Douglas, S. & Cheng, L. (2019). *Mapping language use and communication challenges to the Canadian language benchmarks and CELPIP-General LS within workplace contexts for Canadian new immigrants*. Paragon Testing Enterprises.
- Fişne, F. N., Güngör, M. N., Guerra, L. & Gonçalves, O. (2018). A CEFR-based comparison of ELT curriculum and course books used in Turkish and Portuguese primary schools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 12(2), 129-151.
- Fulcher, G. (2016). Standards and frameworks İçinde D. Tsagari ve J. Banerjee (Ed.), *Handbook of Second Language Assessment* (pp. 29-44). De Gruyter Mouton.
- Hancock, C. R., Adams, M. J., & Kissau, S. (2023). The relationship between proficiency-based instruction and student oral proficiency. *Foreign Language Annals*, 56, 280-298.
- Harsch, C. & Hartig, J. (2015). What are we aligning tests to when we report test alignment to the CEFR? *Language Assessment Quarterly*, 12(4), 333-362.
- Harsch, C. & Malone, M. (2020). Language proficiency frameworks and scales. In P. Winke, & T. Brunfaut. (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and language testing* (pp. 33-44). Taylor & Francis Group.
- Ilc, G., & Stopar, A. (2015). Validating the Slovenian national alignment to CEFR: The case of the B2 reading comprehension examination in English. *Language Testing*, 32(4), 443-462.
- Levy, M. & Figueras, N. (2022). The action-oriented approach in the CEFR and the CEFR companion volume: A change of paradigm(s)? A case study from Spain. İçinde D. Little, E. Ushioda ve A. Neus (Ed.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for language education* (s. 63-80). Multilingual Matters.
- Lin, J. (2023). ACTFL Chinese reading proficiency guidelines: Verifying the difficulty hierarchy. *Foreign Language Annals*, 56(3), 667-689.
- Mohamed, S. (2023). The development of an Arabic curriculum framework based on a compilation of salient features from CEFR level descriptors. *The Language Learning Journal*, 51(1), 33-47.

- Mudzingwa, C. (2020). The quest for standardization: The Canadian federal government and the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program. *BC TEAL Journal*, 5(1), 55-74.
- Nagai, N., & O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152.
- National Academies of Sciences, Engineering, & Medicine. (2020). *A principled approach to language assessment: Considerations for the U.S. Foreign Service Institute*. National Academies Press.
- Negishi, M. (2022). The impact of the CEFR in Japan. İçinde D. Little, E. Ushioda ve A. Neus (Ed.), *Reflecting on the Common European Framework of Reference for language education* (s. 11-22). Multilingual Matters.
- Norris, J. M., & Pfeiffer, P. C. (2003). Exploring the uses and usefulness of ACTFL oral proficiency ratings and standards in college foreign language departments. *Foreign Language Annals*, 36, 572-581.
- North, B. (2008). The relevance of the CEFR to teacher training. *Babylonia*, 2, 55-57.
- North, B. (2014). *The CEFR in practice*. Cambridge University Press.
- North, B. & Piccardo, E. (2023). Aligning language frameworks: An example with the CLB and CEFR. *Language Assessment Quarterly*, 20(2), 143-165.
- Oller, J. W. (1979). *Language tests at school*. Longman.
- Phakiti, A. (2008). Construct validation of Bachman and Palmer's (1996) strategic competence model over time in EFL reading tests. *Language Testing*, 25(2), 237-272.
- Piccardo, E. (2019). TIRF language education in review – The Common European Framework of Reference (CEFR) in language education: Past, present, and future. TIRF & Laureate International Universities.
- Purpura, J. E. (1998). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability groups: A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 15(3), 333-379.
- Shin, S. (2013). Proficiency scales. In Carol A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2-7). Blackwell Publishing Ltd.
- Surface, R. & Dierdorff, E. (2003). Reliability and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Reporting indices of interrater consistency and agreement for 19 languages. *Foreign Language Annals*, 36(4), 507-519.
- Surface, R., & Dierdorff, E. (2004). *Preliminary reliability and validity findings for the ACTFL Writing Proficiency Test*. SWA Consulting.
- Surface, E., Poncheri, R., & Bhavsar, K. (2008). *Two studies investigating the reliability and validity of the English ACTFL OPIC® with Korean test takers*. SWA Consulting.

- Şentürk, B., & Yüce, E. (2021). The CEFR in Use: Cases Across the Globe. İçinde M. Bardakçı & İ. Ünalı (Ed.), Current Discussions on Foreign/Second Language Education PEGEM Akademi.
- The National Standards Collaborative Board. (2015). *World-Readiness standards for learning languages*. 4th ed. Author.
- Tono, Y. (2019). Coming full circle: From CEFR to CEFR-J and back. *CEFR Journal: Research and Practice*, 1, 5-17
- Vandergrift, L. (2006). *New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada*. Canadian Heritage.
- Vyn, R. (2024). Leveraging the AAPPL to promote positive washback in K-12 language teaching. *Foreign Language Annals*, 57, 675-697.
- Wallo, O. & Godwin-Jones, M. (2021). To OPI or not to OPI: Proficiency-oriented instruction and assessment in U.S. university-level Russian programs. *Russian Language Journal*, 71(1), 163-188.
- Wang, P., Coetzee, K., Strachan, A., Monteiro, S. & Cheng, L. (2020). Examining rater performance on the CELBAN Speaking: A Many-Facets Rasch measurement analysis. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, 23(2), 73-95.
- WIDA. (2014). *The WIDA standards framework and its theoretical foundations*. Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Zorba, M. G. & Arıkan, A. (2012). A study of Anatolian high schools' 9th grade English language curriculum in relation to the CEFR. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 13-24.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %70

2. yazar katkı oranı: %30

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Language proficiency has undergone substantial reconceptualization over the past several decades. Traditionally viewed as a single-dimensional construct primarily centered on grammar and vocabulary knowledge, the concept of language proficiency is now recognized as a multi-faceted and dynamic ability. This paradigm shift has been driven by evolving theories in applied linguistics and growing recognition of the complexities involved in real-world language use. Modern perspectives emphasize a communicative and performance-based approach, where language proficiency is assessed not only through linguistic accuracy but also through the individual's ability to perform authentic tasks in a target language across diverse contexts.

Consequently, this evolution in understanding has led to the development of several comprehensive language proficiency frameworks. These frameworks offer structured and detailed descriptions of language ability at various levels and serve multiple stakeholders, including test developers, curriculum designers, educators, learners, and policymakers. They act as a common reference to ensure coherence and comparability in language teaching, learning, and assessment. Performance-based assessment, which measures how well an individual can use language in contextually rich communicative situations, now underpins many of these frameworks.

The aim of this study is to examine three prominent and widely implemented language proficiency frameworks used in foreign language education: the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines (1986), the Canadian Language Benchmarks (CLB) (1996), and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2001). Each framework is analyzed in terms of its structure, core components, developmental process, and application in current educational settings.

The ACTFL Proficiency Guidelines provide detailed descriptions of how individuals can use the target language in spontaneous real-life situations across four skill areas: speaking, writing, listening, and reading. These are categorized into five main proficiency levels—Novice, Intermediate, Advanced, Superior, and Distinguished—with sublevels to indicate finer gradations. The guidelines employ the FACT model—Functions, Accuracy, Context and Content, and Text type—to describe performance characteristics at each level. ACTFL guidelines are extensively used in K–12 and higher education institutions in the United States and serve as the basis for a range of standardized tests administered globally through Language Testing International.

The Canadian Language Benchmarks (CLB), in contrast, were developed primarily to support adult immigrants' integration into Canadian society through language. Organized into 12 levels grouped into three stages—Basic, Intermediate, and Advanced—the CLB emphasizes communicative needs in everyday life and work settings. Its model is grounded in the theory of communicative competence and includes both language knowledge and strategic competence. The CLB framework is widely used in Canada not only for educational purposes but also in immigration, citizenship testing, and employment. What sets CLB apart is its user-

friendly descriptors that align well with the socio-professional needs of newcomers and its strong alignment with policy-making processes.

The CEFR, developed by the Council of Europe, serves as an international standard for describing language proficiency. It is organized into six levels: A1, A2, B1, B2, C1, and C2, grouped into three categories: Basic, Independent, and Proficient users. A distinguishing feature of the CEFR is its replacement of the traditional four-skill model with four communicative modes: reception, production, interaction, and mediation. The CEFR has seen widespread adoption across Europe and beyond, providing a foundation for curriculum development, textbook design, and assessment practices. The 2020 Companion Volume further enhanced the framework with more detailed descriptors and expanded focus on digital literacy and multilingual competencies.

This study presents a comparative analysis of how each framework operationalizes language ability and addresses the needs of diverse learner populations. It also traces their historical development and current use in national and international contexts. By reviewing empirical studies, the research identifies strengths and limitations in terms of validity, reliability, and practical usability. Findings suggest that while all three frameworks provide valuable insights and tools, they vary in their scope, orientation, and implementation strategies.

In the final section, the study discusses the similarities and differences among the frameworks. For instance, while ACTFL and CLB emphasize task-based, real-world performance, the CEFR integrates broader educational and philosophical goals, including learner autonomy and plurilingualism. Recommendations are made for selecting the most appropriate framework depending on educational context, learner demographics, and assessment goals.

Ultimately, this paper seeks to contribute to a deeper understanding of the role of proficiency frameworks in foreign language education. It aims to inform stakeholders such as teachers, administrators, and policymakers on how these frameworks can be used not only to assess language ability but also to enhance curriculum planning and language teaching quality in diverse educational settings.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI ÜZERİNE YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN BİR META-SENTEZ ANALİZİ

İnceleme Makalesi

Beyza Berşan YILMAZ* / Demet KARDAŞ**

Geliş Tarihi: 29.03.2025 | Kabul Tarihi: 13.06.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu araştırma, yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin bilimsel çalışmaları sistematik bir şekilde inceleyerek bu alandaki genel eğilimleri, fırsatları ve zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada yapay zekânın yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceği, bu teknolojinin öğrenciler ve öğretmenler için ne gibi avantajlar sunduğu ve beraberinde getirdiği zorluklar ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Google Akademik, DergiPark ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanlarında “yabancı dil öğretimi”, “yapay zekâ”, “ChatGPT”, “fırsatlar” ve “zorluklar” gibi anahtar kelimelerle yapılan aramalar sonucunda 20 bilimsel makale seçilmiş ve incelenmiştir. İncelenen çalışmalar, yapay zekânın yabancı dil öğretiminde öğretim materyallerinin hazırlanması, kişiselleştirilmiş öğrenme süreçlerinin desteklenmesi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesi, öğretici ve öğrenci rollerinin dönüşümü ve geri bildirim mekanizmalarının iyileştirilmesi konularına odaklanmaktadır. Ele alınan çalışmalar yapay zekâ tabanlı araçların (özellikle ChatGPT gibi büyük dil modellerinin) yabancı dil öğretiminde farklı roller üstlenebildiğini ortaya koymaktadır. Bu roller arasında otomatik içerik oluşturma, bireysel öğrenme yollarının desteklenmesi, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama, konuşma pratiği imkânı sunma ve öğrenen motivasyonunu artırma gibi işlevler öne çıkmaktadır. Böylece öğrenme süreci hem daha kişisel hem de daha sürdürülebilir bir hâl almaktadır. Meta-sentez yöntemi kullanılarak yapılan analizler, yapay zekâ destekli yabancı dil öğretiminin öğrenci motivasyonunu artırabileceğini, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerini geliştirebileceğini ve anlık geri bildirim sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebileceğini göstermektedir. Araştırma sonuçları, yapay zekânın yabancı dil öğretiminde giderek daha fazla benimsendiğini ancak bu sürecin dikkatle yönetilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle öğrencilerin yapay zekâ destekli eğitim ortamlarına uyum sağlaması, sistemlerin pedagojik açıdan daha verimli hale getirilmesi ve etik kuralların belirlenmesi önemli konular arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, eğitim teknolojileri, meta-sentez, yabancı dil öğretimi, yapay zekâ.

A META-SYNTHESIS ANALYSIS OF STUDIES ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Review Article

Received: 29.03.2025 | Accepted: 13.06.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: This research aims to systematically examine scientific studies on the use of artificial intelligence in foreign languages to identify general possibilities, probabilities, and emerging trends in this field. The study explores how artificial intelligence can be used in foreign language teaching, the advantages and challenges associated with this technology for teachers and learners. Within the scope of the research, searches using keywords such as “foreign language teaching,” “artificial intelligence,” “ChatGPT,” “opportunities,” and “challenges” in Google Scholar, DergiPark, and TÜBİTAK ULAKBİM databases yielded 20 scientific articles. The reviewed studies focus on the development of teaching sections in foreign language teaching using artificial intelligence, the classification of personalized learning sections, the provision of assessment and evaluation applications, the visualization of teacher and learner roles, and feedback compartments. The study demonstrates that AI-based systems (especially large language models like ChatGPT) can fulfill diverse roles in foreign language teaching. Among these roles, features such as automatic content generation, displaying individual learning paths, providing real-time feedback, providing speaking practice opportunities, and increasing learner motivation stand out. This makes the learning process both more personalized and sustainable. Meta-synthesis analyses indicate that AI-supported foreign language teaching can increase learner motivation, develop personalized learning experiences, and make the learning process more effective by providing instant feedback. Research results indicate that AI is increasingly being adopted in foreign language teaching, but an expanded

* Yüksek Lisans Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi; bbersanyilmaz@gmail.com | 0009-0001-7099-7024

** Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; demetkardas@gmail.com | 0000-0003-0222-6794

version of this process is emerging. Adapting computers to AI-supported educational environments, making systems more pedagogically efficient, and establishing ethical guidelines are among the key issues.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, educational technologies, foreign language teaching, meta-synthesis.

Giriş

Sürekli değişen ve gelişen teknoloji, hayatın her alanında insanların yaşamını etkilemektedir. Teknolojinin insanların yaşamını kolaylaştırdığı, iş verimini arttırdığı ve yeni iş alanları oluşturduğu görülmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımı hem eğitimin niteliğini hem de eğitimin ulaşılabilirliğini arttırmaktadır. Teknolojiden en üst düzeyde faydalanmaya odaklanmak, teknolojinin sürekli olarak gelişmesi de göz önünde bulundurulduğunda kaçınılmaz bir fırsattır.

Son zamanlarda eğitim ve teknoloji ilişkisine yeni bir soluk getiren kavramların başında yapay zekâ gelmektedir. Yapay zekâ, insanların yapabileceğinden çok daha fazla bilgi işlem gerektiren yöntemleri kullanan bir bilgisayar programları yapma bilimi ve mühendisliğidir (McCarthy, 2004, s. 2). Bu noktada insanların zorlandıkları işleri daha rahat bir şekilde yapabilen yapay zekâyâ eğitim alanında başvurmak, insanlar için oldukça uygulanabilir bir teknoloji olarak görülmektedir. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasıyla birlikte kişileştirilmiş öğretim imkânı, akademik başarının artması, eğitim-öğretim zamanının yönetilmesi, sürekli değerlendirme ve geri bildirim sağlanması, iş birlikli öğrenme gibi olumlu unsurlar eğitime entegre edilebilir (İşler ve Kılıç, 2021, s. 4-5). Mevcut durumda yapay zekânın eğitime entegre edilmesi halinde yaşanabilecek durumlara olumlu bir bakışın olduğu görülmektedir. Yapay zekâ, eğitim-öğretim sürecini insanlar için planlayabilir, bu süreci destekleyebilir, süreç içerisinde aktif olarak rol alabilir ve sürecin çıktılarını düzenleyebilir.

Yapay zekânın eğitimdeki kullanım alanı olma potansiyeli taşıyan en önemli alanlarından biri de yabancı dil öğretimidir. Bu alanın yapay zekâ kullanımında büyük bir potansiyel taşımasındaki başlıca sebeplerden birisi, öğretim sürecinin planlanabilmesidir. Ayrıca öğrenenin çabalarının daha hızlı sonuç vermesini ve daha hızlı hale gelmesini de sağlayabilmektedir (Demirekin, 2023, s. 636). Bu noktada yapay zekânın tam da tanımında yer aldığı gibi insanların yapabileceğinden daha fazla işlemleri yapabilen bir teknoloji olarak fayda sağladığı görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretiminde süreç içerisinde oluşturulan ürünlerin değerlendirilmesi ve derecelendirilmesi, otomatik geri bildirim sağlanması, zamandan tasarruf ederek ürünlerin gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gibi yararları göstermektedir (Huang vd., 2023, s. 118). Yapılan bilimsel araştırmaların, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı konusuna odaklandıkları ve popülerliği giderek artan yapay zekâ kavramına eleştirel bir dille baktıkları görülmektedir.

Yapay zekânın eğitime entegre edilip edilmeyeceği, edilirse bunun nasıl gerçekleşeceği, bu süreçte karşılaşılabilecek olası sorunlar ve bu sorunları muhtemel çözümleri yapılan bu bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Bilim dünyasında gittikçe yaygınlaşan yapay zekâ kullanımının, yabancı dil öğretiminde öğreticiler ve öğrenenler için fırsatlarının ve zorluklarının neler olabileceği ele alınmıştır. Bu çalışmada meta-sentez yöntemiyle ele alınan çalışmaların ortak

noktalarının neler olduğu, hangi konuda fikir birliği sağlandığı ve hangi konuda yorumlarının farklılaştığının araştırılması dikkate değer bir konu olarak görülmüştür.

1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin çalışmanın amacına uygun olarak önceden belirlenen çalışmaların sentezlenmesi ve bütüncül bir bakış açısıyla yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin farklı görüşlerin değerlendirmektir. Bu çalışmada önceden belirlenmiş Türkçe ve İngilizce hazırlanmış yabancı dil öğretimi ve yapay zekâ ilişkisine odaklanan makaleler incelenmiş ve bu makalelerin yapay zekâyı bu alanda nasıl ele aldıklarına odaklanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe ve İngilizce makalelerin yapay zekâ ve yabancı dil öğretimi ilişkisini ele alış biçimlerinden yola çıkarak hangi ortak noktalara ulaştığı ve hangi konularda farklı yorumları olduğuna dair geniş bir perspektif elde edilmiştir.

Bu belirtilen amaçla birlikte “Yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımını konu alan makaleler neleri kapsamaktadır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada, problem cümlesine bağlı olarak aşağıdaki alt problemler cevaplanmıştır:

1. Yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımını konu alan makaleler “Öğretim Materyalleri, Kişiselleştirilmiş Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretici ve Öğrenci Roller, Geri Bildirim” konuları hakkında hangi düşünceleri içermektedir?
2. Çalışmalara göre yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımının fırsatları ve zorlukları nelerdir?
3. Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılan araştırmaların ortak yönleri nelerdir?
4. Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımı üzerine yapılan araştırmaların farklı yönleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan “meta-sentez” yöntemi kullanılarak araştırma bulguları sentezlenmiştir. Meta-sentez yönteminin kullanıldığı çalışmalar, istatistiksel çözümlemeler yerine senteze dâhil olan çalışmaların bulgularını betimleyen ve açıklayan çalışmalardır (Polat ve Ay, 2016, s. 54). Bu çalışmada da meta-sentez yöntemi kullanılarak bütüncül bir bakış açısıyla konuya odaklanılmıştır. Bu kapsamda mevcut araştırmada yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin yayımlanmış Türkiye ve uluslararası merkezli makaleler incelenmiştir.

Bu çalışmada meta-sentez çalışmasına dâhil edilen makaleler Google Akademik, DergiPark ve TÜBİTAK ULAKBİM veri tabanlarında anahtar kelimelerinde “yabancı dil öğretimi, yapay zekâ, ChatGPT, fırsatlar, zorluklar” terimlerinin yer aldığı 2021-2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalar listelenmiştir. Listelenen çalışmalar kontrol edilerek araştırmanın konusuna ve amacına uygun düşen 20 çalışma belirlenmiş ve araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen 20 çalışma, araştırmanın amacına doğrudan hizmet etmesi, içeriksel açıdan yüksek bütünlüğe sahip olması ve konunun güncel gelişmeleriyle yakından ilişkili olması bakımından titizlikle belirlenmiştir. Çalışmaların seçiminde, yabancı dil öğretiminde yapay zekâ

uygulamalarının özellikle ChatGPT gibi büyük dil modelleri bağlamında nasıl fırsatlar sunduğu ve ne tür pedagojik veya etik zorluklara yol açtığı temel kıstas olarak alınmıştır. Ayrıca analiz için seçilen makalelerin metodolojik yeterliliği, açıkça tanımlanmış bulgulara sahip olması ve ulusal ya da uluslararası bağlamda geçerliliği olan veriler içermesi de göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda, yalnızca anahtar kelimeleri taşıyan değil, aynı zamanda araştırma sorularına doğrudan yanıt sağlayabilecek derinlikteki çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 1

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalar

Çalışma Kodu	Kaynakça	Çalışmanın Adı
A1	Sarıgül (2022)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ve Öğreniminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Uygulamaları
A2	Akkaya ve Şengül (2023)	Sohbet Robotları (Chatbots) ve Yabancı Dil Eğitimi
A3	Zileli (2023)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde ChatGPT Örneği
A4	Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız (2023)	Chatgpt, Yabancı Dil Öğrencisinin Güvenilir Yapay Zekâ Sohbet Arkadaşı Mıdır?
A5	Yang (2024)	Challenges and Opportunities for Foreign Language Teachers in the Era of Artificial Intelligence
A6	Liu (2023)	Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development
A7	Santiana & Marzuki (2023)	A Global Perspective on Artificial Intelligence in Language Teaching and Learning
A8	Huang & Li (2023)	Opportunities and Challenges in the Application of Chatgpt in Foreign Language Teaching
A9	Sumakul vd., (2021)	Artificial Intelligence in EFL Classrooms: Friend or Foe?
A10	Buşe & Căbulea (2023)	Artificial Intelligence – An Ally or a Foe of Foreign Language Teaching?
A11	Kaleli ve Özdemir (2025)	Yapay Zekâ Destekli Dil Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapay zekâ Uygulamaları
A12	Katı ve Can (2024)	Yapay Zekâ İle Üretilen Metinlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 Örneği
A13	Kolegova & Levina (2024)	Using Artificial Intelligence as a Digital Tool in Foreign Language Teaching
A14	Fitria (2021)	The Use Technology Based on Artificial Intelligence in English Teaching And Learning
A15	Kostka & Toncelli (2023)	Exploring Applications of ChatGPT to English Language Teaching: Opportunities, Challenges, and Recommendations

A16	Zawacki-Richter vd., (2019)	Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education – Where Are The Educators?
A17	Öztürk Demir ve Çetin (2025)	Bir Üretken Yapay Zekâ Aracı Olarak ChatGPT’nin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşler
A18	Mananay (2024)	Integrating Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching: Effectiveness, Challenges, And Strategies
A19	Gyawali & Mehandroo (2022)	Artificial Intelligence in English Language Teaching: Navigating the Future with Emerging Perspectives
A20	Akbarani (2023)	The Use Of Artificial Intelligence in English Language Teaching

3. Bulgular

Meta-sentez yöntemiyle ele alınan bu çalışmaların yöntemsel yaklaşımları incelendiğinde doküman analizi, durum çalışması ve literatür taraması gibi yöntemlerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Doküman analizi yöntemiyle yapılan çalışmalarda mevcut belgeler sistematik şekilde incelenmiş; durum çalışmaları ise belirli bağlamlarda ChatGPT ve yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil öğretiminde nasıl kullanıldığını derinlemesine ele almıştır. Literatür taramasına dayalı araştırmalarda ise konuyla ilgili önceki çalışmalar sentezlenerek mevcut bilgi birikimi analiz edilmiştir.

Yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımını konu alan makalelerin “Öğretim Materyalleri, Kişiselleştirilmiş Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretici ve Öğrenici Roller, Geri Bildirim” konuları hakkında yer verdiği düşünceler şu şekildedir:

Tablo 2

Öğretim Materyalleri

Çalışma Kodu	Referanslar
A1	Yapay zekânın çeviri, metin seslendirme ve konuşma pratikleri yapabilme özellikleri.
A2	Sohbet robotları sıkılmadan ve sabırlarını kaybetmeden aynı materyali öğrencilere tekrar edebilmesi.
A3	Yapay zekânın kişiselleştirilmiş geri bildirim ve çeşitli öğrenme materyalleri sunduğu için öğrenme süreci zenginleştirilebilmesi.
A4	Yapay zekâ teknolojisinin gelişmesiyle birlikte yapay zekâ sohbet robotlarının yabancı dil öğretimi ve öğreniminde etkili bir öğretme/öğrenme materyali hâline gelmesi.
A5	Öğreticilerin yapay zekâyı öğretim materyalleri toplamak, ders planları hazırlamak ve alıştırmaları, ödevleri ve sınav kağıtlarını kontrol etmek gibi iş verimliliğini artırmak için kullanabilmesi.
A6	ChatGPT’nin öğrencilere karmaşık dil bilgisi yapılarının gerçek zamanlı çevirilerini, tanımlarını ve açıklamalarını sağlayabilmesi.
A7	Ders planlama, içerik oluşturma ve değerlendirme sürecine yapay zekâ destekli araçların dâhil edilmesi.
A8	ChatGPT’nin kelime listeleri, konuşma alıştırmaları, dil bilgisi dersleri ve

	öğrenmenin farklı aşamalarında kullanılabilecek diğer dil öğrenme kaynakları gibi farklı öğrenme seviyelerinde dil öğrenme materyalleri sağlayabilmesi.
A9	Yapay zeka uygulamalarının belirli dil öğrenme materyallerine odaklanabilmesi ve öğrencilerin bu materyalleri öğrenmelerine yardımcı olabilmesi.
A10	Yapay zekâ tarafından üretilen araçların içeriği özelleştirilerek onların özel ihtiyaçlarını karşılayacak materyaller sağlaması ve kendi hızlarında ve seviyelerinde çalışma fırsatı sunması.
A11	Eğitimcilerin dil öğrenme materyallerini dijital araçları kullanarak zenginleştirmesi ve bu sayede öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmesi.
A12	ChatGPT ile birlikte dil öğrenme ortamlarında yeni ve kişiselleştirilmiş materyallerin kullanımının artması.
A13	Yapay zekâ uygulamaların öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hedeflerine göre ayarlanmış yüksek kaliteli ve özel olarak hazırlanmış materyaller üretebilmesi.
A14	Yapay zekâ ile birlikte tüm dil seviyelerinde yeni ve kapsamlı materyallerin üretiminin mümkün olması.
A15	Yapay zekâ dil öğrenme içeriklerinin amaca göre özelleştirilerek etkileşimli ve kapsamlı materyallere dönüştürülmesine olanak sağlaması.
A16	Yapay zekânın öğrenciye uyum sağlayan, etkileşimli ders materyalini sunan akıllı bir asistan olması.
A17	Yapay zekânın öğrencilerin okuyup anlayabilecekleri cümlelerden paragraflara ve hatta makalelere kadar geniş bir dil materyali yelpazesi sunması.
A18	Yapay zekânın otantik materyallerle entegrasyon ve işbirlikçi öğrenme ortamları sunarak dil öğrenme deneyimlerini geliştirmesi.
A19	Yapay zekâ temelli sohbet robotlarının öğrencilere bireysel ihtiyaç ve ilgi alanlarına göre uyarlanmış dil materyallerine ve aktivitelere erişim sağlayabilmesi.
A20	Yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil öğrenim sürecini destekleyen materyaller olması.

İncelenen çalışmalarda yer verilen konuların başında yapay zekânın yabancı dil öğretimindeki materyalleri nasıl etkilediğine dair veriler yer almaktadır. Çalışmalar yabancı dil öğretiminde yapay zekânın çeviri, metin seslendirme ve konuşma pratikleri yapabilme özelliklerinin birer kaynak olduğuna işaret etmektedir. Yapay zekâ destekli sohbet robotlarının her yerde ulaşılabilir kaynaklar olmakla birlikte öğrencilerin her durumda öğrendikleri yabancı dil için pratik yapabilecek materyaller üretebileceği el alınmaktadır. Örneğin A3 çalışmasında yapay zekâdan metin oluşturulması istenilmiş ve yapay zekânın oluşturduğu metnin kurallı ve anlamlı cümleler içerdiği; yapay zekânın yabancı dil öğretiminde çeşitli dil seviyelerinde kullanılabılır metinler elde edilebileceği sonucuna varılmıştır. Böylece bu çalışmaya göre yapay zekânın yabancı dil öğretimi için metin kaynakları barındırdığı sonucu ele alınmıştır.

Çalışmalara göre teknoloji çağı içerisinde gelişen yapay zekâ, öğretim materyallerini destekleyerek kullanılabılır hale getirmektedir. Yang (2024, s. 44) özellikle geleneksel eğitim kaynaklarının kısıtlı olduğu ve öğretim ortamında erişiminin ekonomik ve coğrafi açıdan engeller yarattığına değinmektedir. Aynı şekilde yapay zekânın sağladığı öğretim materyallerinin çeşitli olması da ele alınmakta ve öğrencilerin bir bilgiyi elde etmek için çeşitli uzantılar kullanılabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3
Kişiselleştirilmiş Öğretim

Çalışma Kodu	Referanslar
A1	Yapay zekâ alt dallarıyla birlikte bireyselleştirilmiş öğrenme hususunda yabancı dil öğretim sürecine öğretimine çok ciddi katkı sağlayacak niteliklere sahip olması.
A2	Kişiselleştirilmiş eğitim fırsatı sunan sohbet robotlarının, yabancı dil öğrenen öğrencilere istedikleri zaman ve istedikleri yerde hedef dilde konuşma ve pratik yapma imkânı sunması.
A3	Yapay zekânın kişiselleştirilmiş geri bildirim ve çeşitli öğrenme materyalleri sunduğu için öğrenme süreci zenginleştirilebilmesi.
A4	Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında sohbet robotu ile iletişim kurabilmesi.
A5	Öğrenciler için daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamak için yapay zekâ araçlarıyla iş birliğinin benimsenmesi.
A6	Yapay zekâ teknolojisinin öğrencilerin öğrenme durumlarına ve özelliklerine göre öğretim içeriğini ve yöntemlerini otomatik olarak ayarlayabilmesi.
A7	Yapay zekânın bireysel öğrencilerin benzersiz gereksinimlerine ve tercihlerine uyum sağlayan kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilmesi.
A8	Yapay zekânın öğrencilerle etkileşime girerek kişiselleştirilmiş öğretim ve öğrenme desteği sağlayabilmesi.
A9	Yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme sunarak öğrencilerin bir insan öğreticiin varlığı olmadan öğrenebileceğini gösterebilmesi.
A10	Yapay zekânın öğrenme sırasında öğrencilerin girdilerinden başlayarak içeriği özelleştirmesi ve onların özel ihtiyaçlarını karşılayacak materyallerle birlikte kendi hızlarında ve seviyelerinde çalışma fırsatı sunması.
A11	Yapay zekânın interaktif ve kişiselleştirilmiş öğretim ortamları sunarak geleneksel dil öğretimini tamamlayıcı rol üstlenmesi.
A12	Yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunarak öğrenme ve öğretmeyi geliştirmesi.
A13	Yapay zekânın öğrencilerin dil öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek onlara ihtiyaçlarına göre kişisel öğrenme süreci tasarlayabilmesi.
A14	Yapay zekânın öğrenciler için kişisel içerikler sunabilen dijital öğrenme teknolojisinin anahtarı konumunda olması.
A15	Yapay zekâ ile birlikte öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerinin yolunun açılması ve öğrencilerin süreci kendi hızlarında yürütebilmesine olanak sağlaması.
A16	Akıllı öğretim sistemlerinin bire bir kişisel öğretimi simüle etmek için kullanılabilmesi.
A17	Yapay zekâ ile birlikte öğretimin öğrencinin seviyesine ve ihtiyaçlarına göre anında uyarlanabilmesi.
A18	Yapay zekânın her öğrencinin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabilmesi ve farklı öğrenme stilleri ve hızlarına uyum sağlayabilmesi.
A19	Yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin verilerini analiz etmek ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlamak için makine öğrenimi algoritmalarını kullanması.
A20	Yapay zekânın kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturma yeteneğine sahip

olması ve öğrencilerin yeterlilik seviyelerine, mesleki gereksinimlerine ve ilgi alanlarına göre içerik sunması.

Çalışmalar yapay zekâyla birlikte kişiselleştirilmiş öğrenimin nasıl gerçekleşeceğini ele almaktadır. Yang (2024, s. 45)'a göre yapay zekâ teknolojisi ile birlikte geleneksel öğretim sürecinde tüm öğrenciler için ortak ilerleyen süreç, yapay zekâ desteğiyle kişiselleştirilmiş hale gelebilecektir. Yapay zekâ öğrencilerin öğrenim süreçlerini iyileştirmek için kullanım verilerini analiz edebilir, öğrencilere geri bildirimde bulunabilir, öneri sunabilir ve değerlendirme yapabilir. Böylelikle öğrenciler için akıllı öğrenim ortamları tasarlayabilir. A6 çalışması bu noktada farklı olarak kişiselleştirilmiş öğretim sürecinde yapay zekânın duygu ve iletişim yoksunluğu nedeniyle öğrenciye sunamayacağı öğretim stillerinden yoksun olabileceğine yer vermektedir. Yine de A6'ya göre yapay zekânın öğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenim içerikleri sunabilme imkânı vardır. Bu çalışmaya göre öğrencilerin eksik oldukları konular hakkında kişiselleştirilmiş içerikleri yöneten yapay zekâ, öğrencilerin yabancı dili doğal bir şekilde öğrenmesine yardımcı olabilmektedir.

Çalışmalar yapay zekânın özellikle bireyselleştirilmiş öğrenim süreci ile öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin ayırt edilebileceğini ve bu öğrencinin hatalarına hızlı müdahaleler yapılabileceğini ele alınmaktadır. Huang ve Li (2023, s. 79), yapay zekânın öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreci içerisinde kendi dil seviyelerine göre zorluk düzeylerini ayarlayan bir destekleyici olduğunu savunmaktadır. Yapay zekâ öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerinde yer aldığı ve geleceğe dair yordamaların yapıldığı bir öğretim sürecinin geçekleşebileceğine işaret etmektedir.

Tablo 4

Ölçme ve Değerlendirme

Çalışma Kodu	Referanslar
A1	Yapay zekânın dil becerilerinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) ölçülmesinde/değerlendirilmesinde kullanılması.
A2	Sohbet robotlarının materyal önerisinde bulunma, geri dönütler ile öğrencinin dil bilgisel yanlışlarını düzeltme, söz varlıklarını geliştirme ve değerlendirme yapma imkânları sunması.
A3	-
A4	-
A5	Yapay zekâ teknolojisinin yabancı dil öğrenimi için daha nesnel ve adil bir değerlendirme yöntemi sağlayabilmesi.
A6	-
A7	Yapay zekânın doğal insan konuşmasını anlaması, dil eğitimi için tersine öğrenme yaklaşımının uygulanmasını kolaylaştırması, öğrencilerin yeterliliklerini ve üretkenliklerini artırması ve konuşulan dilin değerlendirilmesini sağlaması.
A8	ChatGPT'nin öğrencilerin öğrenme sonuçlarını ve dil yeterliliğini değerlendirerek öğrencilerin dil bilgisini ve becerilerini geliştirmek için hedefli geri bildirim ve tavsiyeler vermesi.
A9	Yapay zekânın değerlendirme aşamasının hala insan öğretici tarafından domine

	edileceğini vurgulanması.
A10	Yapay zekâ araçlarının kullanımıyla birlikte değerlendirmenin daha tutarlı olması ve diğer notlandırma yöntemlerinden daha nesnel geri bildirim vermesi.
A11	Telaffuz değerlendirme sistemi gelişmiş olan yapay zeka uzantılarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik olması.
A12	Yapay zekânın öğrencileri değerlendirmede kullanılmasının öğretmenlere kolaylık sağlaması.
A13	Yapay zekânın ödevleri ve görevleri anında değerlendirerek öğrencilere verdiği geri bildirimler ile verimliliği artırması.
A14	Yapay zekânın öğrenim girdilerini kontrol ederek öğrencilerin başarısını tüm yönleriyle değerlendirmesi.
A15	Yapay zekânın ölçme ve değerlendirmede doğru ve eleştirel bir şekilde kullanımının öğretmenlere zaman kazandırması ve değerlendirmelerin nasıl olması gerektiğine dair ipuçları vermesi.
A16	Öğrenme çıktılarının yapay zekâ aracılığıyla ölçülerek hem öğrencinin hem öğreticinin performansının değerlendirilmesi.
A17	Yapay zekânın belirli sınırlamalar çevresinde yazılı metinleri değerlendirebilmesi.
A18	Yapay zekanın öğrenci gelişimini değerlendirmedeki yardımının, dil değerlendirmesini ve yeterlilik takibini kolaylaştırması.
A19	Yapay zekanın öğretmenlerin notlandırma ve geri bildirim gibi rutin görevlerini otomatize ederek iş yükünü azaltabilmesi.
A20	Yapay zekâ temelli uygulamaların öğrencilerin oluşturduğu yazılı metinleri değerlendirebilmesi ve kendi kendine değerlendirme imkanı sunması.

Çalışmalarda yapay zekâdan faydalanılabilecek özelliklerden biri olarak ölçme ve değerlendirme ele alınmaktadır. Yapay zekânın öğrencilere yönelttiği sorulara öğrencilerin verdiği cevapların yapay zekâ tarafından değerlendirilmesi, öğrencilerin hangi düzeyde olduklarının anlaşılması bakımından da etkili görülmüştür. Çalışmalar öğretmenlerin değerlendirme esnasında her zaman tamamen objektif olamayacağına ve bu yüzden her daim objektif olabilecek yapay zekânın ölçme ve değerlendirme aşamasında devreye girebileceğine değinmektedir. Ayrıca yapay zekâ bunu yaparken öğrencinin katılımını, aktifliğini ve öğrenme çıktılarını da değerlendirebilir.

Diğer çalışmalardan farklı olarak A3, A4 ve A6 yapay zekânın ölçme ve değerlendirmedeki etkisine değinmemektedir. A6 çalışmasında yapay zekânın öğrencilerin hatalarını belirleyebilmesi ve düzeltebilmesi ele alınmış fakat bu konuda yapay zekânın ölçme ve değerlendirme yapabileceğine dair bilgi verilmemiştir.

Tablo 5

Öğretici ve Öğrenci Rolü

Çalışma Kodu	Referanslar
A1	Öğreticiler daha iyi ve daha hızlı öğrenebilecekleri yolları ve yöntemleri bulma konusunda öğrencilerine önerilerde bulunması ve yapay zekânın kullanım konusunda rehberlik etmesi.
A2	Öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda yapay zekânın öğretmenlere destek

	olarak öğrenme ortamlarında öğrencilere rehberlik etmesi ve öğretici için asistan konumunda yer alması.
A3	Yapay zekânın araştırma yapma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkileyebilmesi ihtimali nedeniyle ChatGPT kullanımında öğretici rehberliğinin ve kontrolünün sağlanması.
A4	Yabancı dil öğrencileri için ChatGPT'nin öğrenciler için “yapay zekâ sohbet arkadaş” rolünü üstlenmesi.
A5	Yapay zekânın dil öğrenme ortamlarında kullanımın artmasıyla birlikte öğretmenlerin yalnız bilgiyi aktaran değil, aynı zamanda rehber ve destekçi konumuna gelmesi.
A6	Yapay zekânın kullanımı öğrencilere çok farklı imkânlar ve deneyimler sunsa da dil ifadesi ve kişilerarası iletişim bakımından insan öğretici rolünün büyük önem taşıması.
A7	Ders planlama, içerik oluşturma ve değerlendirme sürecine yapay zekâ destekli araçların dâhil edilmesi, öğretmenlerin görevlerini azaltarak onların ve yaratıcı pedagojik yaklaşımlara ek zaman ayırmalarına olanak tanınması.
A8	Yapay zekâ kullanımıyla birlikte öğreticinin rolünün öğrenme sürecini daha fazla destekleyici ve izleme, öğrencilerin zihinsel süreçlerini ve duygusal durumlarını yönlendirme, daha ilgi çekici sınıf içi aktiviteler tasarlama ve yapay zekânın sağladığı verilere dayalı sağlam pedagojik kararlar alma haline gelmesi.
A9	Yapay zekâ uygulamalarının öğretmenlerin daha iyi öğretmelerine, öğrencilerin ise daha iyi öğrenmelerine yardımcı tasarlanmış olması.
A10	Yapay zekânın dil öğrenme sürecinde destek ve yardım açısından öğretmenlerin yerini alabileceği söylene de öğretim sürecinde insan dokunuşunun ve akran desteğinin önemli olması.
A11	Yapay zekânın öğretici rolünde bulunduğu bir dil öğrenme sürecinde insanların eğitim rehberliği yapması büyük önem taşıması.
A12	Yapay zekânın dil öğrenme sürecinde hem öğrenci hem de öğretici için büyük bir eğitimsel destek olması.
A13	Yapay zekânın öğrenciler için sanal dil öğretmenleri haline gelerek öğretmenleri de görev paylaşımı konusunda desteklemesi.
A14	Yapay zekânın yorulmadan içerik üretmek öğretmenler ve öğrenciler için ek bir destek sistemi ve tamamlayıcı rolünü alması.
A15	Yapay zekânın öğretmenlerin rollerini değiştirerek öğretmenler için yeni beceri edinme alanları oluşturmaları.
A16	Yapay zekâ öğretmenlerin esnek, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunmalarını yardımcı olması ve onların gerçek görevlerine yani empatik insan öğretimine odaklanabilmelerini sağlaması.
A17	Yapay zekânın öğretmen rehberliğinde kullanılarak karma bir eğitim modeli perspektifinin benimsenmesi.
A18	Yapay zekânın geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirmek yerine tamamlayıcı şekillerde entegre eden dengeli bir yaklaşıma ihtiyaç duyması.
A19	Yapay zeka teknolojilerinin, öğretmenlerin yerini almaktan ziyade onların çalışmalarını desteklemek ve geliştirmek için kullanılması.
A20	Yapay zekânın hem öğretmenler hem de öğrenciler için umut verici bir yardım sağlaması ve İngilizce öğrenme sürecini kolaylaştırması.

Çalışmalar öğrencilerin yapay zekâyı kullanarak öğrenme çıktılarını düzenleyebileceklerini ve aynı zamanda elde ettikleri çıktılardaki hataları tespit ederek düzeltebileceklerini ifade

etmektedir. Öğreticilerin ise bu çıktıları diğer öğrencilerle birlikte deneyimleyerek farklı çıktılar elde edebileceği çalışmada yer almaktadır. Böylece öğrencilerin elde ettiği çıktılarla yeni ders içerikleri üretebileceği de öngörülmektedir. Fakat dil öğretiminde öğrencilerin yapay zekâ kullanımının bir öğretici rehberliğinde şekillendirilmesi ve planlanmasının da önemine yer verilmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin yapay zekâ ile ulaştıkları hazır bilginin, onlarda bilgiye ulaşmanın kolay olduğu kanısını oluşturabileceğine yer verilmektedir. A3 çalışmasına göre öğretici rehberliği bu tür olumsuzluklar için önemlidir. Bu noktada yapay zekânın öğrencileri bu konuda rehber rolüne getirdiği de söylenebilir. A6 çalışmasında öğretici rolünün yapay zekâyâ geçemeyeceği çünkü yapay zekânın her ne kadar materyal konusunda çeşitli kaynaklara sahip olsa da duygu ve iletişim konusunda eksik olduğu belirtilmektedir. Bu noktada çalışmanın yapay zekânın insan etkileşimi konusundaki eksikliği ele aldığı görülmektedir. A8'e göre yapay zekâ öğretici rolünü taklit edebilen bir rol benimsemektedir. Öğretim süreci için süreci iyileştiren birçok unsuru sunabilmektedir. Fakat öğrencilerin rolü bu süreçte çok daha önemlidir. Çalışmaya göre öğrenciler artık geleneksel rollerinden sıyrılarak planlayıcı, yönetici, katılımcı, değerlendirici ve kaynak sağlayıcı olarak birden fazla rol üstlenmektedir. Bu noktada yapay zekâ gelişen teknoloji çağında öğrencileri bilgi aktaran ve dönütler veren bir rolden alarak daha kapsamlı bir role evrimleştirmektedir.

Tablo 6*Geri Bildirim*

Çalışma Kodu	Referanslar
A1	Akıllı Türkçe yazım denetleyicisinin metinlerdeki yazım ve dilbilgisi hatalarının rahatlıkla bulunmasını kolaylaştırması ve tespit ettiği hatalar konusunda kullanıcıyı uyarak alternatif sunması.
A2	Sohbet robotlarının öğrencilerin imla ve dil bilgisi için hızlı ve etkili geri bildirim sağlayabilmesi.
A3	ChatGPT'nin birçok açıdan geri bildirimde bulunması, dil öğrenimi sürecini kolaylaştırması ve hedef dilin öğrenilmesine katkı sunması.
A4	-
A5	Yapay zekânın öğrencilerin öğrenme ilerlemelerini ve yeteneklerini akıllıca değerlendirerek onlara zamanında ve doğru geri bildirim ile rehberlik sağlayabilmesi ve dil becerilerinde daha iyi ustalaşmalarına yardımcı olabilmesi.
A6	Yapay zekânın öğrencilerin telaffuzları ve tonlamaları hakkında anında geri bildirim almalarını sağlaması.
A7	Yapay zekâ destekli çözümlerin geri bildirim sunarak anlayışı, kelime dağarcığını ve akıcılığı geliştirirken bilişsel kapasiteleri ve eleştirel düşünme yeteneklerini de güçlendirmesi
A8	Öğretim robotlarının genellikle öğrencilerin öğrenme etkinliklerini teşhis ve analiz etme, kişiselleştirilmiş iyileştirmeler önerme ve öğrencilere geri bildirim sağlama gibi çeşitli işlevleri içermesi.
A9	Yapay zekânın verdiği geri bildirimlerin kapsamlı, kısa açıklamalar halinde ve örneklerle birlikte gelmesi.
A10	Yapay zekâ araçlarının sunduğu anında geri bildirimler sayesinde hataların hemen belirlenmesi ve ayrıntılı olarak açıklanması.

A11	Yapay zekânın konuşma pratiği yapabilme özelliği sayesinde öğrencilere anında geri bildirim vererek kelime dağarcıklarını geliştirmesi ve doğru telaffuzu göstermesi.
A12	Yapay zekânın asenkron bir şekilde öğrencilere sürekli öğrenme ve geri bildirim desteği sunması.
A13	Yapay zekânın hedefli bir şekilde gerçek zamanlı geri bildirimler sunarak öğrencilerin telaffuzlarını geliştirmesi ve iyileştirme önerileri sunması.
A14	Yapay zekânın yabancı dil öğrencileri için istenilen akıcılığa ulaşmada büyük ölçüde geri bildirim sağlaması.
A15	Yapay zekânın eş zamanlı geri bildirimlerinin dilbilgisi kurallarını pekiştirilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırması.
A16	Yapay zekânın öğrencilere uyarlanabilir geri bildirim vererek onları desteklemeye ve öğrencilerin içerikle veya alıştırmalarla çalışırken yaşadıkları zorlukları/hataları tespit etmeye odaklanması.
A17	Yapay zekânın sağladığı anında geri bildirimler sayesinde öğrencilerde motivasyon artışının sağlanması.
A18	Yapay zekânın etkileşimli simülasyonlar, uyarlanabilir öğrenme ve bireyselleştirilmiş geri bildirim yoluyla dil eğitimi geliştirmek için yaygın olarak kullanılıyor olması.
A19	Yapay zeka kullanımının öğrencilere bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlaması ve bu sayede zayıf ve güçlü yönlerini belirlemelerine yardımcı olması.
A20	Yapay zekânın İngilizce dil öğrenenler için anında geri bildirim sağlayarak öğrenme deneyimini geliştirebilmesi.

Çalışmalara göre yapay zekâ destekli sohbet robotları öğrencilerin dil bilgisi hatalarını, imla ve yazım yanlışlarını geri bildirim yoluyla düzenleyebilmektedir. Bu durum yapay zekâyı öğrencilere kişileştirilmiş geri bildirim vermede oldukça önemli araç haline getirmektedir. Yapay zekâ öğrencilerim yabancı dil öğretim sürecinde kullandığı yöntemler ve stratejiler hakkında geri bildirim verebilmektedir. Ayrıca çalışmalarda yapay zekâyı öğrencilere kendi öğrenim süreçleri içerisinde telaffuzlarını düzeltebilme imkân sunduğu el alınmaktadır. Bu özelliğin sadece konuşma için değil, tüm öğrenim süreçleri çıktıları için kullanılabilir olduğu belirtilmektedir. Çalışmalarda özellikle yapay zekâ destekli sohbet robotlarının öğrencilere verdiği görevlerin kontrol edildikten sonra hatalara ve gelişime açık alanlara dair bilgi verebilmesinin önemli geri bildirimler sağladığına değinilmektedir. Buşe ve Căbulea (2023, s. 278), anında geri bildirim vermenin öğrencilerin beklentilerine hızla cevap verebilmek açısından önemli olduğunu ve öğrencileri beklemenin duygusal yoğunluğundan kurtardığını savunmaktadır.

3.1. Çalışmalara Göre Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımının Fırsatları ve Zorlukları

Çalışmalarda odaklanılan nokta yapay zekânın yabancı dil öğretimi alanında kullanılmasıyla birlikte ortaya çıkan fırsatlar ve zorluklardır. “Yapay zekâyı kullanmak öğrencileri, öğrenciler ve süreç içindeki tüm unsurlar nasıl etkileyecektir?” ve “Yapay zekânın sunduğu fırsatlar ve neden olduğu zorluklar neler olabilir?” gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu sorulara cevap verebilmek için çalışmalarda yer verilen yapay zekânın yarattığı fırsatlar ve

zorluklar ele alınmalıdır. Çalışmalarda ele alınan yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin fırsatlar şöyle özetlenebilir:

Tablo 7

Fırsatlar

	Fırsatlar	Referanslar	f
1	Yapay zekâ çeşitli öğretim materyalleri sunabilir.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20	20
2	Yapay zekâ öğrencilerin öğrenimi kişiselleştirebilir.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20	20
3	Yapay zekâ anında geri bildirim sağlayabilir.	A1, A2, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20	19
4	Yapay zekâ çeşitli uygulamalar ile öğretim yapılmasına teşvik edebilir.	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20	18
5	Yapay zekâ öğrencilerin telaffuzlarını geliştirebilir.	A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A17, A18, A19	15
6	Yapay zekâ öğrenme verimliliğini arttırabilir ve süreci ilgi çekici hale getirebilir.	A2, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A17, A18, A19, A20	13
7	Yapay zekâ öğrenciler için motivasyon sağlayabilir.	A2, A3, A4, A8, A9, A10, A11, A15, A16, A17, A18, A19	12
8	Yapay zekâ öğretici ve öğrenci rollerini destekleyebilir ve süreç içerisinde asistan görevi görebilir.	A1, A2, A11, A12, A13, A14, A16	7
9	Yapay zekâ öğrenciler için iletişim ortaklığı yapabilir.	A4, A6, A9, A10, A14	5
10	Yapay zekâ yaratıcılığı geliştirebilir.	A3, A5, A8, A9, A18	5
11	Yapay zekâ nesnel ve hızlı değerlendirmeler sağlayabilir.	A5, A10, A14	4
12	Yapay zekâ eleştirel düşünmeyi geliştirebilir.	A2, A7, A8, A17	4

Çalışmalarda ele alınan yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin neden olduğu zorluklar şöyle özetlenebilir:

Tablo 8

Zorluklar

	Zorluklar	Referanslar	f
1	Yapay zekâ insanların birbirleriyle etkileşimini sekteye uğratabilir.	A6, A10, A11, A12, A15, A17	6
2	Yapay zekâ öğrenci gizliliğini tehdit edebilir.	A5, A6, A8, A15, A16, A17	6
3	Yapay zekâ kültürel farklılıklar nedeniyle iletişimi olumsuz	A5, A8, A10, A11,	5

etkileyebilir.	A17	
4 Yapay zekâ eğitimde fırsat eşitliliğin önüne geçebilir.	A5, A8, A10, A15	4
5 Yapay zekâ eleştirel düşünmeye ket vurabilir.	A10, A13, A15, A19	4
6 Yapay zekâ akademik suistimal ve kopyaya neden olabilir.	A4, A8, A15	3
7 Yapay zekâ kendini düzeltme yeteneğini köreltebilir.	A8	1

Çalışmaların yer verdiği fırsat ve zorluklara odaklanıldığında bazı çalışmaların fırsat olarak ele aldığı durumları, diğer çalışmaların zorluk olarak ele alması dikkat çekmektedir. Örneğin A2, A7, A8 çalışmaları yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin eleştirel düşüncelerinin gelişeceğini savunmaktadır. Öğrencilerin yapay zekânın çıktılarını analiz ederek kullanabileceklerine yer verilmektedir. Fakat A10, A13 ve A15 çalışmaları, bu çalışmalardan farklı olarak yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımının öğrencilerin eleştirel düşüncelerini engelleyeceğini savunmaktadır. Buşe ve Căbulea (2023, s. 279) öğrencilerin yapay zekânın çıktılarını doğrudan kullanmalarının eleştirel düşüncelerine ve yaratıcılıklarına engel olacağını söylemektedir.

3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Yapılan Araştırmaların Ortak Yönleri

Bu çalışma için bir araya getirilen çalışmaların hepsi gelişmekte olan teknolojik devrimin ön çıktılarından biri olan yapay zekânın yabancı dil öğretiminde nasıl ele alınacağını değerlendirmektedir. Çalışmalar yapay zekânın bu alanda neleri değiştirip geliştireceğini veya neleri değiştirerek olumsuz etkiler yaratacağını ele almaktadır. Bu noktada çalışmaların yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına ilişkin elde ettiği bulguların ortak noktaları olduğu görülmektedir.

Çalışmalar yapay zekânın yabancı dil öğretiminde otomatik geri bildirim sağlayacak yeterli donanıma sahip olduğunu ve böylece öğrencilere anlık geri bildirimler sağlanabileceğini ifade etmektedir. Çalışmalara göre bu geri bildirimler neticesinde yapılan ölçme ve değerlendirme işlemleri nesnellik açısından da büyük önem taşımaktadır. Öğreticilerin insanlığın getirdiği bir özelliği olan duygusal ve hissel ifadeleri gölgede bırakarak nesnel değerlendirmeler yapabilmesi, yapay zekânın yabancı dil öğretim alanı için kayda değer bir özelliği olarak görülmektedir.

Çalışmalar telaffuzun geliştirilmesi ve ilerletilmesinde yapay zekâ kullanımına değinmektedir. Öğrenciler yapay zekânın konuşma ve pratik yapma uzantılarını kullanarak kendi telaffuzların geliştirebilmektedir. Ayrıca öğrenciler yapay zekâdan bu telaffuzlarına ilişkin geri bildirimler alarak telaffuzlarını iyileştirebilmektedir. Yapay zekâ destekli çeşitli uygulamaların kullanılması hakkında A1, A2, A3, A4, A6, A8, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19 ve A20 çalışmalarında çeşitli uygulama örneklerine değinilmektedir. Bu çalışmalara yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanılması halinde hangi yapay zekâ destekli uygulamaların kullanılabileceğine odaklanılmaktadır. Bu açıdan çeşitli örnekler ve kullanım alanlarına bahsi geçen bu çalışmalarda yer verilmektedir.

A3 ve A5 yapay zekânın öğretici ve öğrenci rollerini geliştirdiğini savunmaktadır. Gelişen teknolojik çağda görev tanımlarının değişmesi nedeniyle yapay zekânın bu tanımları destekleyebileceği ve öğretim ve öğrenim alanında öğretici ile öğrenciye düşen görevleri

destekleyebileceği ön görülmektedir. Fakat A3, A8 ve A9 çalışmalarına göre yapay zekâ rollerin konumlandırılmasında çeşitli engeller de oluşturabilmektedir. Örneğin A9 çalışması yapay zekânın öğreticiler için bir rol tehdidi yaratıp yaratmadığını tartışmaktadır. Yapay zekânın gelecekte öğreticilerin rolünü alıp almayacağı konusundaki endişelere yer verilmektedir. Bu notada bahsi geçen çalışmaların rollerin konumlandırılmasında yapay zekânın etkisinin gelecekte ne olacağını tartıştığı görülmektedir.

A4, A9 ve A10 çalışmalarının problem soruları yapay zekânın dost mu düşman mı olduğuna odaklanmaktadır. Bu çalışmalar elde ettiği bulgular ile yapay zekânın yabancı dil öğretim ortamında insanlar için dost mu yoksa düşman mı olabileceğine dair çeşitli savunmalar yapmaktadır. Çalışmaların hem sorusu ortak hem de cevabı ortaktır. Bu çalışmalara göre yapay zekâ dost rolündedir. Fakat yine bahsi geçen çalışmalara göre yapay zekâyı düşmana çevirmemek ve bilinçli kullanmak da gerekmektedir.

A5, A8, A10 ve A15 çalışmalarında yapay zekânın eğitimde eşitliğe ket vurabileceğine değinilmektedir. Bu çalışmalara göre yapay zekâ ulaşılabilirlik açısından öğrenciler için sorun olma potansiyeline sahiptir. Yapay zekâ destekli derslerde yapay zekâyı kullanabileceği herhangi bir teknolojik ürüne sahip olmayan bireylerin derslere katılmasında çeşitli sorunlar yaşanabileceği savunulmaktadır.

Çalışmalarda ele alınan bir diğer ortak sorun ise yapay zekânın gizlilik tehdididir. A5, A6, A8 ve A15'e göre yapay zekâ öğrencilerin kişisel verilerini depolayan ve bu verileri kullanan bir uzantıdır. Bu yüzden de öğrencilerin gizliliğini tehdit edebilmektedir.

3.3. Yabancı Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı Üzerine Yapılan Araştırmaların Farklı Yönleri

Çalışmalar her ne kadar ortak yönler içerse de bir o kadar da farklı yönler de içermektedir. Örneğin A5 ve A6 çalışmaları yapay zekânın teknik bilgi eksikliği neticesinde kullanım zorluğunu ele almaktadır. Bu çalışmalara göre her insanın yapay zekâyı kullanmak adına yeterli teknik bilgi donanımına sahip olamayacağına değinilmektedir. Bu noktada A5 çalışması insan ve makine iş birliğini de ele almaktadır. Bu çalışmaya göre “İnsanlar yabancı dil öğretiminde makineyle iş birliği halinde olabilecek midir?” sorusu sorulmalıdır. Çalışma bu soruyu ele alarak insanların yapay zekâyı yabancı dil öğretiminde kullanabilmek için makine ile iş birliği yapması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

A4, A8 ve A15 çalışmalarında diğer çalışmalardan farklı olarak yapay zekânın öğretimde kullanılmasının kopyayı arttırabileceğine işaret edilmektedir. A8 çalışmasında buna ek olarak akademik suiistimal olaylarının yaşanabileceğine de değinilmektedir. Aynı şekilde çalışmada öğrencilerin kendi düzeltme yeteneklerinin yapay zekâ kullanımı ile köreleceğine de yer verilmiştir.

A7, A9, A15, A16 ve A18 çalışmalarında diğer çalışmalardan farklı olarak pedagojik yönler ele alınmaktadır. A7'ye göre yapay zekâ öğreticiye düşen görevlerin bir kısmını kendi üzerine alarak öğretici için vakit tasarrufu sağlar. Böylece öğretici, süreç içerisinde pedagojik yaklaşımlar sergilemeye daha çok fırsat bulur. A9'a göre yapay zekânın pedagojik gelişimi çeşitli uygulamalarla destekleyebileceği ele alınmaktadır. Örneğin kendi öğreniminde yapay

zekâ sayesinde daha çok rol alan öğrenciler “aktif bağımsız öğrenciler” olabileceklerdir. A15’e göre yapay zekâ destekli uygulamalar, tasarladığı etkinlikler sayesinde öğretim sürecinin pedagojik yönünü güçlendirebilecek yetiye sahiptir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, yapay zekânın yabancı dil öğretimi alanında giderek daha fazla dikkat çeken bir araç haline geldiğini ortaya koymaktadır. Seçilen çalışmalar doğrultusunda yapay zekânın sunduğu fırsatlar kadar pedagojik, etik ve teknik sınırlılıkların da bulunduğu görülmüştür. Yang (2024), yapay zekânın özellikle öğretmenler için bir rehber araç haline geldiğini ve öğrenme sürecini destekleme potansiyeline sahip olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda Buşe ve Căbulea (2023), yapay zekânın değerlendirme süreçlerinde insan önyargılarından arındırılmış daha tutarlı sonuçlar sunabileceğini vurgulamıştır. Bu görüşler, çalışmada analiz edilen Türkiye merkezli makalelerin de ortaya koyduğu işlevsel rollerle paralellik göstermektedir. Ancak Türkiye merkezli çalışmaların çoğunun yapay zekâyı tanıtan ve yeni kullanım alanlarını keşfeden nitelikte olduğu, buna karşılık uluslararası çalışmaların yapay zekânın somut etkilerine, pedagojik risklerine ve etik sınırlılıklarına daha fazla odaklandığı görülmektedir. Örneğin uluslararası literatürde yer alan araştırmalar (Huang & Li, 2023; Liu, 2023; Yang, 2024) sıklıkla öğrenci mahremiyeti, veri güvenliği, pedagojik yaklaşımlar ve dijital eşitsizlik gibi konuları detaylı şekilde ele alırken Türkiye merkezli çalışmaların bu alanlarda sınırlı açıklamalar sunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık, Türkiye’deki yapay zekâ uygulamalarının henüz erken evrede olmasından ve öğretim süreçlerine entegrasyonun sınırlı kalmasından kaynaklanabileceği kanısını düşündürmektedir.

Öte yandan, Türkiye merkezli çalışmaların deneysel uygulamalara daha fazla yer vermesi (Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız, 2023; Zileli, 2023), ChatGPT gibi modellerin gerçek ders ortamlarında nasıl işlediğini gözlemlene imkânı sunması açısından değerlidir. Ancak bu uygulamaların değerlendirme boyutunun Türkiye merkezli çalışmalarda yeterince derinlemesine yapılmadığı, özellikle pedagojik sonuçlara dair genel geçer çıkarımların eksik kaldığı görülmektedir. Bu durum yapay zekânın yalnızca bir araç değil, aynı zamanda pedagojik bir aktör olarak ele alınması gerektiğini savunan çağdaş yaklaşımlarla çelişebilmektedir. Ancak son dönemde yayımlanan bazı Türkçe araştırmalarda bu boşluğun giderilmeye başlandığı da dikkat çekmektedir. Çangal ve diğerleri (2025), öğretmenlerin yapay zekâyı etik kaygılar taşıdığı ve veri gizliliği konusunda bir endişe olduğunu vurgulamıştır.

Yapay zekânın yaygınlaşması, beraberinde etik sorunları da gündeme getirmektedir. Özellikle öğrenci mahremiyetinin nasıl korunacağı, verilerin kimler tarafından ve hangi amaçlarla kullanılacağı ve algoritmik önyargıların nasıl bertaraf edileceği gibi sorular henüz net cevap bulmamıştır. Bu bağlamda Banaz ve Demirel (2024), öğretmen adaylarının yapay zekâyı yönelik okuryazarlık düzeylerinin bu sorunlara karşı bilinçli hareket edilmesi açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’deki literatürün bu alanlarda henüz sınırlı katkı sunması, bu başlıklarda daha derinlemesine çalışmalara olan ihtiyacı da ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada ele alınan araştırmalardan da anlaşıldığı üzere yapay zekâ yaşanan teknolojik devrimin bir sonucudur. Yabancı dil öğretimi alanında henüz yaygın bir kullanıma sahip

olmayan yapay zekâ, çeşitli fırsatları ve güçlükleri de beraberinde getirmektedir. Bu noktada araştırmaların da ele aldığı şekilde yapay zekânın hangi konularda nasıl fayda sağlayabileceğine odaklanmak ve bu süreçte öğretimin zarara uğramayacağından emin olarak ilerlemek faydalı olacaktır. Ele alınan çalışmaların vardıkları noktalar benzerdir. Çalışmalara göre yapay zekâ yabancı dil öğretimi alanında kullanılabilecek gelişmiş bir teknolojidir. Fakat yine çalışmalarda yer verilen yapay zekânın yaratabileceği olumsuz durumlar da göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Ele alınan olumsuzlukları ve zorlukları mümkün olduğunda en az indirmek büyük önem taşımaktadır.

Türkiye merkezli çalışmalar yapay zekânın yabancı dil öğretimi alanında kullanılmaya yeni başlanması nedeniyle daha çok tanım ve tanıtmaya odaklıdır. Türkiye merkezli çalışmaların uluslararası çalışmalardan farklı olarak değindiği noktalar yapay zekânın yabancı dil öğretimi alanında nasıl fayda sağlayabileceğine odaklanmasıdır. Türkiye merkezli çalışmalar genel olarak yeni kullanım alanları açıklamakta ve bu alanları deneyimledikleri araştırmaları ortaya koymaktadır. Özellikle yapay zekânın Türkçe ve İngilizce öğretiminde nasıl kullanılabileceğine dair araştırma yapan çalışmalar (Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız, 2023; Zileli, 2023), yapay zekâyı belirli sorulara tabi tutarak yapay zekânın dönütleri üzerinde durmuştur. Bu noktada Türkiye merkezli çalışmaların yapay zekânın sunduğu fırsat ve zorlukları gerçekleştirdikleri deneyler üzerinden ele aldıkları söylenebilir. Bu durumun ortaya koyduğu olumlu yön, yapay zekânın yabancı dil öğretiminde nasıl işlediğini göstermek olacaktır. Türkiye merkezli araştırmaların yapay zekânın yabancı dil öğretiminde sunduğu fırsatları ve neden olduğu zorlukları anlaşılır şekilde ortaya koyabilecek kaynak sunmaması ise olumsuz bir yön olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin teknik bilgi eksikliği, öğrenci gizliliğinin tehdidi, eğitimde fırsat eşitliği ve pedagojik yaklaşımlar konularında Türkiye merkezli makalelerde herhangi bir açıklamaya gidilmemiştir. Bu konu başlıklarına uluslararası çalışmalarda ulaşmak mümkündür. Ancak pedagojik çıktılar ve öğretim sürecine entegrasyonun sürdürülebilirliği gibi konulara dair derinlemesine analizlerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, Türkiye bağlamında yapay zekânın henüz kuramsal düzlemde yeterince kavranmadığını ve pedagojik bağlamda yapılandırılmaya ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Uluslararası çalışmalar (Buşe & Căbulea, 2023; Santiana & Marzuki, 2023; Yang, 2024), yapay zekânın fırsat ve zorluklarına daha net bir şekilde odaklanmakla birlikte birbirleriyle ortak veya farklı olarak konu başlıkları üzerinde durmuştur. Bu noktada uluslararası çalışmaların yapay zekâ kullanıma ilişkin yabancı dil öğretiminde ortaya koyduğu birçok fırsat ve zorluk literatüre kaynak sağlamaktadır. Fakat bu çalışma için belirlenen uluslararası çalışmalarda, Türkiye merkezli çalışmalardaki gibi yapay zekâyı test eden çalışmalar yer almamaktadır. Bu makaleler (Kostka & Toncelli, 2023; Santiana & Marzuki, 2023) yapay zekânın fırsat ve zorluklarını belirlemek adına öğrencilerle, öğrencilerle ve literatürdeki çalışmalarla araştırma yapmış ve ortaya bu çalışmaları çıkarmıştır. Fakat yine de yapay zekâyı yabancı dil öğretimi açısından kullanılmasına ilişkin herhangi bir örnek çalışma yer almamaktadır.

Yapay zekâ tarafında yaşananlara rağmen değerlendirme konusunda hâlen öğrencilerin ipleri elinde tuttuğu ve yapay zekânın bu konuda çok da etkili olmadığına dair yorumlar mevcuttur.

Buna rağmen yapay zekânın öğreticilere göre daha nesnel değerlendirmeler yapabileceği de ele alınmaktadır. Öğreticilerin ön yargı ve hilelerinden uzak bir tutum sergileyebilecek olan yapay zekâ daha tutarlı ve daha objektif değerlendirmeler sunmaktadır. Ayrıca yapay zekâ tükenmişlik yaşamayacağı için öğrencilerin ve değerlendirilecek ürünlerin miktarına bakılmaksızın sürekli bir değerlendirme sunabilmektedir (Buşe & Căbulea, 2023, s. 278).

Yapay zekâ, öğreticilerin kalabalık dil öğretim sınıflarında öğretici için yardımcı, öğrenciler için öğrenmelerini destekleyecek bir araç konumundadır. Bu noktada yapay zekânın öğrencinin yabancı dil öğrenme serüvenini destekleyen bir araç olduğu ve öğrencinin de kendi sürecini yapay zekâ ile planladığı bir rolde olduğu söylenebilir. Öğreticiler bu süreçte yabancı dil öğretim ve öğrenim sürecinde yapay zekâ kullanımını teşvik edebilir ve süreç içerisinde görüşlerini bildirebilir. Öğreticiler yapay zekâyı keşfeden öğrenenler olmalı ve daha sonra rehber konumuna geçerek öğrendiklerini ve tecrübe ettiklerini öğrencilere aktarmalıdır (Yang, 2024, s. 42). Özellikle yapay zekânın yardımıyla eğitim-öğretim sürecini organize eden öğreticiler, yeni teknolojik gelişmelerle birlikte yabancı dil öğretim alanını geliştirmelidir.

Ele alınan tüm konular ışığında yapay zekâ yabancı dil öğretimi alanında yeni yeni yaygınlaşmaktadır. Bu noktada bu çalışma için belirlenen makalelerin de sunduğu şekilde yapay zekânın yarattığı fırsatları ve neden olduğu zorlukları doğru bir şekilde saptamak yabancı dil öğretim sürecinin sağlığı için önemli olacaktır. Literatürde yer alan çalışmalara yenilerinin de eklenmesiyle birlikte yapay zekânın kör noktaları belirlenebilir, sunduğu kolaylıklar ve fırsatlar bu açıdan tartışılabilir. Bu noktada yapay zekâyı öğretim sürecinde kullanmak için faydalarının ve zararlarının ne olduğu üzerinde durmak ve tüm bunları tartarak hareket etmek öğreticilerin, öğrencilerin ve süreç ilerisindeki tüm unsurluların gelebilecek en ileri seviyeye taşınmasına katkıda bulunacaktır.

Tüm bu veriler ışığında, yapay zekânın yabancı dil öğretiminde etkin bir biçimde kullanılabilmesi için yalnızca teknolojik entegrasyon yeterli değildir. Bu teknolojilerin eğitim ortamlarına dâhil edilmesinde, pedagojik ilkelerin gözetilmesi, öğretim süreçlerinin yapısal dinamikleriyle uyum içinde şekillendirilmesi ve insan-odaklı yaklaşımların sürdürülmesi gerekmektedir. Yapay zekâ sistemlerinin öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını destekleyecek şekilde tasarlanması, öğrenci özerkliğini teşvik ederken aynı zamanda öğreticinin rehberlik ve yönlendirme rolünü güçlendirecek biçimde yapılandırılması önemlidir. Türkiye merkezli çalışmaların, uluslararası literatürdeki bu yönelimleri dikkate alarak daha bütüncül ve eleştirel perspektifler geliştirmesi, alanın gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında, her öğrencinin teknolojik altyapıya erişiminin güvence altına alınması; dijital uçurumun önlenmesi ve farklı sosyoekonomik koşullardaki öğrencilerin eşit öğrenme olanaklarına sahip olmasının sağlanması da yapay zekâ destekli uygulamaların etkinliği açısından kritik öneme sahiptir. Dijital uçurumun derinleşme riski ve eğitimde fırsat eşitliğinin zarar görme potansiyeli hâlen ciddi bir endişe kaynağıdır. Taşcı (2024), bazı öğrencilerin teknolojiye erişimindeki kısıtlar nedeniyle yapay zekâ destekli uygulamalardan dışlanabileceğini savunmuştur. Bu tür bulgular, yalnızca teknoloji entegrasyonuna değil; aynı

zamanda sosyoekonomik koşulların da öğretim süreçlerine etkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Türkiye merkezli çalışmaların mevcut yaklaşımı çoğunlukla uygulama temelli, tanıtıcı ve deneysel odaklıdır. Ancak yapay zekânın pedagojik, etik ve sosyal boyutlarını sistematik biçimde ele alan çok katmanlı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası literatürde giderek öne çıkan bütüncül değerlendirme anlayışı, yalnızca teknolojik faydaları değil, aynı zamanda bu teknolojilerin yabancı dil eğitimi açısından ne tür dönüşümler yarattığını ve hangi riskleri barındırdığını da kapsamlı biçimde irdelemektedir (Çakmak, 2025).

Dolayısıyla, Türkiye’deki araştırmaların uluslararası yönelimleri dikkate alarak eleştirel düşüncüyü temel alan, çok boyutlu ve kapsayıcı bir çerçeve geliştirmesi; yapay zekâ destekli yabancı dil öğretiminin nitelikli, etik ve eşitlikçi biçimde uygulanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu tür yaklaşımlar, yalnızca güncel teknolojik gelişmelere ayak uydurmakla kalmayacak, aynı zamanda eğitim sisteminin evrensel değerlere dayalı olarak dönüşümünü de destekleyecektir.

Kaynakça

- Akbarani, R. (2023). The use of artificial intelligence in English language teaching. *International Journal of English Learning and Applied Linguistics (IJELAL)*, 4(1), 14-23. <https://doi.org/10.21111/ijelal.v4i1.10756>
- Akkaya, N. ve Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2988-2999. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1340781>
- Banaz, E. ve Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58(1), 233-253. <https://doi.org/10.53492/deubefd.1402216>
- Buşe, O., & Căbulea, M. (2023). Artificial intelligence - an ally or a foe of foreign language teaching? *Land Forces Academy Review*, 4(112), 277-282. <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0032>
- Çakmak, F. (2025). Generative AI for Learning English as a Foreign Language (EFL). M. Ali, M. Anwar, S. Fazal, & S. Ayyaz (Edt.), *AI Applications for English Language Learning* içinde (ss. 293-312). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-9077-1.ch012>
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik görüşler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 49-65. <https://doi.org/10.59562/aydinomer.1398307>
- Çınar Yağcı, Ş. ve Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (37), 1315-1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Demirekin, M. (2023). Dil öğretiminde güncel yeni teknolojiler. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 10(3), 627-641. <https://doi.org/10.46868/atdd.2023.278>

- Fitria, T. N. (2021). The use of technology based on artificial intelligence in English teaching and learning. *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context*, 6(2), 213-223. <https://doi.org/10.24235/eltecho.v6i2.9299>
- Gyawali, Y. P., & Mehandroo, M. (2022). Artificial intelligence in English Language teaching: navigating the future with emerging perspectives. *Journal of Language and Linguistics in Society*, 2(6), 21-27. <https://doi.org/10.55529/jlls.26.21.27>
- Huang, J., & Li, S. (2023). Opportunities and challenges in the application of ChatGPT in foreign language teaching. *International Journal of Education and Social Science Research*, 6(4), 75–89. <https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131. <https://doi.org/10.37500/IJESSR.2023.6406>
- İşler, B. ve Kılıç, M. (2021, Ocak). Eğitimde yapay zeka kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 5(1), 1-11. https://doi.org/10.17932/IAU.EJNM.25480200.2021/ejnm_v5i1001
- Kaleli, A. ve Özdemir, C. (2025). Yapay zekâ destekli dil öğretiminde yeni bir yaklaşım: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ uygulamaları. *IJSSAR International Journal of Social Sciences and Academic Research*, 2(3), 77-91. <https://doi.org/10.52096/issar.02.03.05>
- Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Kolegova, I. A., & Levina, I. A. (2024). Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*, 16(1), 102-110. <https://doi.org/10.14529/ped240110>
- Kostka, I., & Toncelli, R. (2023). Exploring applications of ChatGPT to English language teaching: opportunities, challenges, and recommendations. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 27(3), 1-19. <https://doi.org/10.55593/ej.27107int>
- Liu, M. (2023). Exploring the application of artificial intelligence in foreign language teaching: challenges and future development. *SHS Web of Conferences*, 168, 1-4. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>
- Mananay, J. A. (2024). Integrating artificial intelligence (AI) in language teaching: effectiveness, challenges, and strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 361-382. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.19>
- McCarthy, J. (2004, November 24). What is artificial intelligence? *Stanford University*. <http://jmc.stanford.edu/articles/whatisai/whatisai.pdf>

- Öztürk Demir, S. ve Çetin, M. (2025). Bir üretken yapay zekâ aracı olarak ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşler. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 207-234. <https://doi.org/10.31464/jlere.1501596>
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Santiana, S., & Marzuki, A. G. (2023). A global perspective on artificial intelligence in language teaching and learning. *Proceeding of International Conference on Islamic and Interdisciplinary Studies*, 1, 527-532.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. *Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları*, (2022/1), 104-115.
- Sumakul, D. T., Hamied, F. A., & Sukyadi, D. (2022). Artificial intelligence in EFL classrooms: friend or foe? *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 232-256.
- Taşcı, H. G. (2024). Yapay zekânın yabancı dil öğrenimine etkisi (Rus dili örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 13(1), 569-580. <https://doi.org/10.47645/teke.1379217>
- Yang, A. (2024). Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence. *International Journal of Education and Humanities*, 4(1), 39-50. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i1.202](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i1.202)
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1296013>

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Technology directly and indirectly affects people's lives. It is seen that technology makes people's lives easier, increases work efficiency and creates new job opportunities. The use of technology in education increases both the quality of education and the accessibility of education. There are both positive and negative criticisms in scientific studies about the use of artificial intelligence in foreign language teaching. Whether artificial intelligence will be integrated into education, if so, how this will happen, possible problems to be encountered in this process and possible solutions to these problems are the subjects of these scientific studies. The opportunities and difficulties of the use of artificial intelligence, which is becoming increasingly widespread in the scientific world, for teachers and learners in foreign language teaching are addressed in various aspects in the studies conducted. It has been seen as a noteworthy subject to investigate what the common points of these studies are, on which issues consensus is reached and on which issues interpretations differ. In this context, the research on the proposition of artificial intelligence applications in foreign language teaching as an important area of use, the consideration of artificial intelligence-supported systems in foreign language teaching, and their support for teachers and learners with functions such as product evaluation, grading and automatic feedback constitute the subject of this study. Artificial intelligence is not a new teacher identity that can replace teachers, but rather a tool that will help teachers in crowded language teaching classes and support learners' learning. At this point, it can be said that artificial intelligence is a tool that supports the learner's foreign language learning adventure and that the learner also has a role in planning his own process with artificial intelligence. In this process, teachers can encourage the use of artificial intelligence in the foreign language teaching and learning process and express their opinions during the process. Issues such as lack of technical knowledge, student privacy, pedagogical competencies and equal opportunities in education, which are addressed in the studies, are also included in this research. The purpose of this study is to synthesize a number of studies prepared on the use of artificial intelligence in foreign language teaching and to evaluate different views on the use of artificial intelligence in foreign language teaching from a holistic perspective. In this study, previously identified academic articles written in Turkish and English that focus on the relationship between foreign language teaching and artificial intelligence were examined, with particular attention paid to how these articles addressed the role of artificial intelligence in this field. As a result of the study, a broad perspective was obtained on which common points were reached and on which subjects they had different interpretations based on the ways in which Turkish and English articles addressed the relationship between artificial intelligence and foreign language teaching.

All of the studies brought together for this study evaluate how artificial intelligence, one of the preliminary outputs of the developing technological revolution, will be addressed in foreign language teaching. The studies address what artificial intelligence will change and develop in this field or what it will change and create negative effects. At this point, it is seen that the findings obtained by the studies on the use of artificial intelligence in foreign language teaching have common points.

Studies indicate that artificial intelligence has sufficient equipment to provide automatic feedback in foreign language teaching and thus instant feedback can be provided to learners. According to studies, the assessment and evaluation processes carried out as a result of this feedback are also of great importance in terms of objectivity. The fact that teachers can make objective evaluations by overshadowing the emotional and feeling expressions that are a feature of humanity is seen as a significant feature of artificial intelligence for the field of foreign language teaching. Based on the results of the studies conducted, it can be said that artificial intelligence has recently become widespread in the field of foreign language teaching and as a result, it has presented various opportunities and challenges. At this point, as highlighted in the articles reviewed for this study, accurately identifying both the opportunities presented by artificial intelligence and the challenges it poses is crucial for ensuring the effectiveness of the foreign language teaching process. The studies that have already been produced and continue to be produced are of great importance in terms of determining the blind spots of artificial intelligence, developing the opportunities it offers and preventing the problems it causes. To maximize the effectiveness of the teaching process, it is essential to focus on both the advantages and drawbacks of using artificial intelligence, and to optimize its implementation for both teachers and learners.

XVII. YÜZYILA AİT BAZI TÜRK ATASÖZÜ VE DEYİMLERİNİN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İnceleme Makalesi

Nida KİRÖMEROĞLU*

Geliş Tarihi: 12.07.2025 | Kabul Tarihi: 07.08.2025 | Yayın Tarihi: 25.08.2025

Özet: Bu çalışma, Berlin Kütüphanesi Diez A. Fol. 25 numaralı yazmada yer alan 17. yüzyıla ait atasözü ve deyim derlemesini, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Buna ek olarak Berlin Kütüphanesindeki bir yazmada yer alan 17. yüzyıla ait derlemeyi yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde atasözlerinin ve deyimlerin kültür aktarımı bağlamında kullanılması için bir kaynak oluşturmasıdır. Ayrıca sahayla ilgilenen alan uzmanlarına o döneme ait bu söz varlığını tanıtmayı amaçlamaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde kültür aktarımı olarak anlatılan selamlaşmanın, bayramlaşmanın, misafir ağırlamanın, âdetlerin, yöresel yemeklerin, geleneksel kıyafetlerin/eşyaların tanıtımı yapıldığı gibi sözlü kültürümüzün de aktarımı yapılmaktadır. Zengin sözlü kültürümüzün en önemli malzemelerinden birini oluşturan atasözü ve deyimler hazinesine 17. asra ait çalışılmamış bir kaynaktan derlediğimiz bu söz öbeklerinin katkı sağlaması, öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırması hedeflenmektedir. Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda toplumların tarihi, kültürel ve değer dünyasını yansıtan önemli bir yapı unsurudur. Bu bağlamda atasözleri ve deyimler, dil öğretiminde yalnızca estetik anlatım gücü kazandıran unsurlar değil, aynı zamanda kültürel aktarım işlevi gören sözlü kültür ürünleridir. Çalışmada, derlemeye yer alan 275 dil birliğinin 270'inin atasözü, 5'inin ise deyim olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler, tarihi metinlerde atasözlerinin deyimlere oranla daha yaygın kullanıldığını ve kültürel belleğin aktarımında önemli bir rol üstlendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, az sayıdaki deyim örneği de deyimlerin günlük dilin canlılığını ve halk anlatımının zenginliğini yansıttığını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlerin planlı ve işlevsel biçimde kullanılması gerektiği; bu tür sözlü kültür ürünlerinin dil öğretim materyallerine entegre edilmesinin öğrencinin hem dilsel hem kültürel yeterliğine katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Atasözleri, deyimler, kültür aktarımı, sözlü kültür, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

AN ANALYSIS OF SOME TURKISH PROVERBS AND IDIOMS FROM THE 17TH CENTURY IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Review Article

Received: 12.07.2025 | Accepted: 07.08.2025 | Published: 25.08.2025

Abstract: This study aims to examine a 17th-century compilation of proverbs and idioms found in the manuscript numbered Diez A. Fol. 25 at the Berlin Library within the context of teaching Turkish as a foreign language. In addition, it seeks to present a 17th-century compilation found in a manuscript preserved in the Berlin State Library as a resource for the use of proverbs and idioms in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a foreign language. The study also intends to introduce this lexical heritage from the period to scholars and researchers working in the field. Similar to the cultural elements such as greetings, holiday celebrations, hospitality, customs, regional dishes, and traditional clothing/items that are conveyed in Turkish as a foreign language course, the transmission of oral culture is also emphasized. It is expected that the expressions compiled from an unstudied source of the 17th century will contribute to the corpus of proverbs and idioms which are recognised as one of the most significant components of our rich oral heritage and provide instructors with a different perspective. Language is not merely a means of communication but also a cultural structure that reflects the historical and value-based heritage of societies. In this regard, proverbs and idioms function as oral cultural elements that not only enrich linguistic expression but also serve as means of cultural transmission. In the study, it was determined that out of 275 language units in the compilation, 270 were proverbs and 5 were idioms. The findings reveal that proverbs were used more prevalently than idioms in historical texts and played a primary role in the transfer of cultural memory. Despite their smaller number, idioms also reflected the vitality of everyday language and the richness of folk expression. As a result, it was concluded that in teaching Turkish as a foreign language, proverbs and idioms should be systematically and functionally incorporated into educational

* Dr.; İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu; nidakiromeroglu@gmail.com
0000-0001-8252-979X

programs. Integrating these oral culture products into language teaching materials contributes to enhancing both the linguistic and cultural competence of learners.

Keywords: Cultural transmission, idioms, oral culture, proverbs, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Günümüzde küreselleşmenin etkisiyle birlikte ülkeler arasında ticari, askeri, siyasi, ekonomik ve turizm temelli ilişkiler giderek yoğunlaşmaktadır. Bu etkileşim ağı, farklı milletler arasında sağlıklı ve etkili bir iletişimin kurulabilmesini zorunlu kılmakta, bu da ilişki kurulan toplumların dillerinin öğrenilmesini önemli hâle getirmektedir. Dil, bireyler arasında anlam alışverişini sağlayan temel bir iletişim aracıdır. Ancak bu iletişim, yalnızca dilsel unsurlarla sınırlı kalmayıp sosyal, kültürel ve bağlamsal öğelerle de şekillenmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğreniminde yalnızca dil bilgisel yeterlilik değil, aynı zamanda dili uygun bağlamlarda kullanabilme becerisi de önem kazanmaktadır.

Yabancı bir dili etkin biçimde öğrenebilmek, o dili konuşan toplumun kültürel kodlarını anlamayı ve içselleştirmeyi gerektirir. Kültürel öğelerden soyutlanmış bir dil öğretimi, öğrenen bireyin hedef dili doğal ortamında kullanma kapasitesini sınırlayabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı, pedagojik bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylere, yalnızca dilsel yapılar değil, aynı zamanda Türk kültürünü yansıtan sözlü ve yazılı edebî ürünlerin de sunulması, bu bireylerin dili daha kapsamlı ve işlevsel biçimde kullanabilmelerine olanak sağlar. Bu doğrultuda, kültürün taşıyıcısı olan anlatı türleri, halk edebiyatı ürünleri, geleneksel söylemler ve dilin pragmatik yönleri, öğretim sürecine dâhil edilmelidir.

Bu bağlamda, atasözleri ve deyimlerin öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel bir öneme sahiptir. Çünkü atasözleri ve deyimler, bir toplumun tarihsel birikimini, yaşam biçimini, değer yargılarını ve dünya görüşünü yansıtan yoğun anlamlı yapılardır. Bu söz öbekleri, yalnızca dile estetik bir boyut kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrenen bireyin kültürel bağlamda uygun iletişim kurma becerisini geliştirir. Atasözleri ve deyimler, hedef dilin inceliklerini kavramada önemli bir araç olup, bireyin dilsel yeterliliğini üst düzeye taşır. Ayrıca bu tür kültürel ifadeler, dilin duygusal ve mecaz anlamlarını çözümleyebilme yetisini artırarak ana dili konuşurlarıyla daha doğal ve etkili bir iletişim kurulmasına katkı sağlar. Dolayısıyla deyim ve atasözü temelli dil kullanımının öğretim süreçlerine entegre edilmesi hem dilsel hem kültürel yeterliliğin gelişimi açısından vazgeçilmezdir.

1. Atasözleri ve Deyimler

1.1. Atasözleri

Millet olabilmek için birtakım ortak değerlerin varlığı gerekmektedir. Bu değerler arasında atasözleri ve deyimler, kültürel sürekliliği ve toplumsal belleği sağlamada önemli öğeler arasında yer alır. Atasözleri zamanla bireysel tecrübelerin ötesine geçerek kolektif bir bilgelik ürünü olmuş, halk tarafından benimsenip kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyolojik, felsefi, tarihsel, ahlaki ve psikolojik açılardan da incelenmeye değer millî varlıklar olup deyiş güzelliği, anlatım gücü ve kavram zenginliği bakımından dilin en rafine yapılarını oluşturmaktadır (Aksoy, 1965). Atasözlerinin tecrübeye dayalı olması, uzun

bir zaman dilimine yayılması ve hiç değişmeden günümüze kadar kullanılıyor olması halkın ona sahip çıkmasıyla ilgilidir. Dolayısıyla bu dil kalıpları anlamsal gücünü halktan almaktadır. Atasözleri, milletlerin duygu ve düşüncelerini yansıtan, anlatım zenginliğini sergileyen ve dilin geçmişine ışık tutan kültürel ürünler olarak da karşımıza çıkar. Diğer yandan atasözleri halkın bilgeliğinin en özlü biçimde tezahür ettiği yapılar olarak nitelendirilmektedir (Şinasi, 1885). Bu bakımdan atasözleri yalnızca deneyim aktarımı değil, aynı zamanda birer kültürel hafıza unsurudur (Çiçekler ve Çiçekler, 2018). İçerdikleri özlü anlatım ve derin anlam katmanlarıyla atasözleri, toplumların dünya görüşünü, yaşama biçimini, değer yargılarını ve kolektif bilinç yapısını yansıtır. Toplumsal belleğin taşıyıcısı konumunda olan bu sözlü kültür ürünleri, bireylerin sosyal hayatla olan ilişkilerini düzenlemede bir rehber işlevi görürken; aynı zamanda geçmiş ile gelecek arasında köprü kurar. Her ne kadar söyleyeni unutulmuş ve anonimleşmiş olsa da bir toplumun tarihsel hafızasında yer edinmiş olaylara, eğilimlere, tutumlara ve düşünce biçimlerine ışık tutar. Bu bağlamda atasözleri, kültürel sürekliliğin ve millet olma bilincinin oluşumunda temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Eğitimden ahlaka, toplumsal ilişkilerden doğa olaylarının gözlemlenmesine kadar geniş bir yelpazede işlevsel olan atasözleri, bireyleri hem düşünsel hem de davranışsal düzeyde yönlendiren, toplumun ortak değer sistemini pekiştiren önemli araçlardır. Bu sebeple atasözlerinin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyolojik, psikolojik, tarihsel ve felsefi açılardan da ele alınması gerekmektedir. Atasözleri, sözlü kültürün en güçlü ve en kalıcı bileşenlerinden biri olarak, toplumların kendini ifade etme biçimlerini, dünyayı algılayışlarını ve yaşamla kurdukları ilişkiyi anlamak açısından vazgeçilmez bir kaynak niteliğindedir. Kültürel kodları, değer yargılarını ve düşünce sistemlerini bünyesinde barındıran atasözleri, millet olmanın hem diliyle hem de ruhuyla somutlaştığı söz varlıklarıdır. Bu yönüyle atasözleri, dilin sınırlarını aşarak bir milletin kimliğini, hafızasını ve kültürel derinliğini ortaya koyan anlam yüklü yapılardır.

1.2. Deyimler

Deyim, belli bir kavramı, belli bir duygu ya da durumu dile getirmek için birden çok sözcüğün bir arada, seyrek olarak da tek bir sözcüğün yan anlamında kullanılmasıyla oluşan sözdür (Aksan, 1982). Deyimlerin yapısal olarak donmuş ve kalıplaşmış nitelikte oldukları, dolayısıyla dil içerisindeki kullanım biçimlerinin sabit kaldığı söylenebilir. Geleneksel anlayışa göre atasözlerinden farklı olarak kesin yargı bildirmezler dolayısıyla öğretici ya da yönlendirici bir işlev taşımazlar (Günay, 2007). Deyimlerin yapısal özelliklerine dair literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı kaynaklar deyimlerin yalnızca söz öbeklerinden meydana geldiğini belirtirken, yukarıdaki tanımda olduğu gibi bazı araştırmacılar bu yapıların seyrek de olsa tek bir sözcüğün yan anlamıyla da oluşabileceğini ifade etmektedir. Hatta çoğunlukla yan anlamlarla oluşturulan ve dikkat çekici bir anlatım biçimi taşıyan dilsel yapılar olarak da değerlendirilir (Aksoy, 1988). Deyimlerin sadece anlam boyutunda değil, aynı zamanda dil bilgisel yapıları açısından da dikkat çekici olduğu açıkça ortaya konmaktadır (Elçin, 1986). Elçin'e göre deyimler, asıl anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış söz öbekleridir. Bu ifadeler, isim, sıfat, zarf ya da fiil yapısında karşımıza çıkabilmekte ve duygu ya da düşünceleri dikkat çekici bir biçimde dile

getirmektedir. Bu yönüyle deyimler, yalnızca semantik değil, morfosentaktik özellikler açısından da incelenmeye değer yapılardır. Elçin'in yaklaşımı, deyimlerin gramer yapıları ile anlamları arasında sıkı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Deyimlerin dilsel yapı olarak hem biçim hem anlam bakımından zengin ve katmanlı birer sözlüksel unsur oldukları söylenebilir. Kalıplaşmış yapıları sayesinde anlatıma estetik bir derinlik kazandırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumun ortak duygu, düşünce ve kültürel birikimini de yansıtır. Sözlü kültürden yazılı dile aktarılan bu ifadeler hem bireysel hem toplumsal hafızanın oluşumunda önemli bir rol oynamakta; anlatımı güçlendiren, etkileyici ve kalıcı hale getiren işlevleriyle dilin vazgeçilmez öğeleri arasında yer almaktadır.

Deyimler ile atasözleri arasında bazı benzerlikler bulunsa da deyimler genellikle bireysel duygu, düşünce ve durumları aktarırken; atasözleri daha çok evrensel nitelikli öğütler ve yaşam deneyimlerinden süzölmüş yargılar sunar. Her iki yapı da mecazî anlam taşıması ve anonim özellik göstermesi bakımından benzerlik gösterir. Bu nedenle deyimler, atasözleriyle birlikte Türkçenin kültürel birikiminin söz varlığında önemli bir yer tutmaktadır. Atasözleri ve deyimleri bir milletin mührünü taşıyan önemli kültür varlıkları olarak tanımlanır (Çotuksöken, 1983). Burada vurgulanan “mühür” ifadesi, atasözleri ve deyimlerin bir ulusun özgünlüğünü ve ortak hafızasını simgelediğini göstermektedir.

2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Atasözü Ve Deyimlerin Kullanımı

Dil, yalnızca iletişim aracı olmanın ötesinde, toplumların tarihî birikimini, değerlerini ve dünya görüşünü taşıyan güçlü bir kültürel yapı unsurudur. Bu doğrultuda atasözleri ve deyimler, bir toplumun hayat felsefesini, ahlaki kabullerini ve gündelik yaşam pratiklerini yansıtan dil birlikleri olarak, dil öğretiminde işlevsel ve anlamlı birer araç konumundadır. Özellikle yabancı dil öğretimi süreçlerinde, bu kalıp ifadelerin öğretimi hem dilsel hem de kültürel yeterliğin kazandırılması açısından büyük önem arz etmektedir. Atasözü ve deyimler yalnızca dil bilgisi kurallarını aktaran araçlar değil, aynı zamanda kültürel kimliği ve toplumsal hafızayı gelecek kuşaklara aktaran önemli sözlü edebiyat ürünleri olarak değerlendirilmelidir. Türkçede deyim ve atasözleri, tarihsel süreç içerisinde günlük yaşamın hemen her alanında kullanılagelmiş ve kültürel değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasında etkili olmuştur. Hengirmen'in rakamlarına dayanan verilere göre Türkçede yaklaşık sekiz bin civarında deyim bulunduğu belirtilmektedir (Mete, 2014). Bu ifadeler; duygu, düşünce ve tecrübeyi kısa ve öz biçimde, mecazlı ve kalıplaşmış yapılarıyla aktaran, kültürel belleğin önemli parçalarıdır. Atasözleri ve deyimler, biçim ve işlev bakımından birbirine yakın olmakla birlikte, anlam aktarımı ve kullanım bağlamı yönünden farklılıklar arz eder. Atasözleri, öğüt verici ve ders çıkarıcı nitelikte olup genellikle tamamlanmış cümle biçimindedir. Deyimler ise belirli bir durumu veya duyguyu mecazlı biçimde anlatan, daha çok söz öbeği şeklinde kullanılan kalıp ifadelerdir. Bu derlemede yer alan az sayıdaki deyim, söz konusu dönemin dil ve kültür kullanımında deyimlere de yer verildiğini ve deyimlerin özellikle gündelik dilin canlılığını yansıtan dinamik unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Böylelikle deyimlerin, dil öğretiminde konuşma ve yazma becerilerini işlevsel ve doğal biçimde geliştiren öğeler arasında yer aldığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde atasözü ve deyimlerin öğretimi, hedef dilin sadece dil bilgisel yapısını değil, aynı zamanda kültürel boyutunu da kavratma açısından değer taşır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio) ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) gibi uluslararası belgeler de dil öğrencisinin çok dilli ve çok kültürlü bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Atasözü ve deyimler, bu işlevi üstlenen etkili dil birlikleridir. Deyim ve atasözü öğretiminde klasik yöntemlerin yanında karikatür, yaratıcı drama, hikâyeleştirme, resim kullanımı ve şarkı gibi tekniklerin de öğrenme kalıcılığını ve motivasyonunu artırdığını göstermiştir (Mete, 2014). Etkileşimli ve görsel destekli yöntemlerin kullanılmasının atasözleri ve deyimlerin öğretim sürecini daha verimli hâle getirdiğini göstermektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ise atasözü ve deyimlerden yararlanılarak dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi ve kültürel öğelerin aktarılması sağlanabilir. Dil bilgisi öğretimi, sözlü ve yazılı dil kullanımından bağımsız bir süreç olmamalı, anlamlı metinler ve bağlamlar üzerinden yapılmalıdır (Erdem ve Çelik, 2011). Bu noktada, her biri kısa bir anlatı niteliği taşıyan atasözü ve deyimler, işlevsel dil öğretimi için zengin materyal kaynaklarıdır. Bu kelime gruplarının doğru ve sistemli biçimde öğretimi, ulusal kimliğin ve kültürel değerlerin korunması açısından hayli önem taşır.

3. Berlin Kütüphanesi Diez A Fol. 25 Numaralı Yazmadaki Türk Atasözleri ve Deyimlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi

Bu çalışma, 17. yüzyıla ait bir atasözü ve deyim derlemesi üzerinden, bu kalıp sözlerin kültür aktarımındaki işlevini ve yabancı dil öğretimindeki önemini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Derlemede yer alan 275 dil birliğinin 270'inin atasözü, 5'inin ise deyim olarak sınıflandırılmış olması, tarihî metinlerde atasözlerinin deyimlere kıyasla daha yoğun biçimde kullanıldığını ve kültürel belleğin aktarımında başat bir rol üstlendiğini göstermektedir. Ancak az sayıdaki deyim örneği dahi, deyimlerin günlük dilin canlılığını ve halk anlatımının zenginliğini yansıtan dinamik unsurlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum hem atasözlerinin hem de deyimlerin, tarihî ve modern dil öğretim süreçlerinde birbirini tamamlayan ve destekleyen dil birlikleri olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Atasözleri ve deyimler, yalnızca dilin estetik ve anlatım gücünü artırmakla kalmayıp aynı zamanda toplumun değer dünyasını, tarihî hafızasını ve yaşam biçimini de sonraki kuşaklara aktaran sözlü kültür ürünleridir. Bu bakımdan, yabancı dil öğretiminde bu tür kültürel öğelerin öğretimi, hedef dilin sadece gramer yapısını ve kelime hazinesini öğretmenin ötesine geçerek, dilin taşıdığı kültürel değerlerin kavratılmasına da katkı sağlamaktadır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesi gibi çağdaş dil öğretim yaklaşımları da bu çok boyutlu kazanımı desteklemekte, dil yeterliliği ile kültürel yeterlilik arasındaki ilişkiyi ön plana çıkarmaktadır. Özellikle yabancılar Türkçe öğretiminde, atasözü ve deyimlerin eğitim programlarında planlı ve sistemli biçimde yer alması, öğrencilerin dilin doğal kullanımını ve toplumsal değer sistemini daha iyi kavramalarına imkân tanıyacaktır. Çalışma kapsamında incelenen 17. yüzyıl derlemesi, dönemin sosyal yapısı, toplumsal değer yargıları, insan ilişkileri ve yaşam pratiklerine dair önemli ipuçları sunmakta; bu yönüyle tarihî metinlerin günümüz dil öğretimi materyalleri için değerli kaynaklar olabileceğini göstermektedir. Derleme, aynı zamanda atasözü ve deyimlerin yalnızca geçmişin sözlü kültür malzemeleri değil, modern dil öğretiminde de işlevsel ve pedagojik değere sahip olduğunu ortaya

koymaktadır. Ayrıca atasözü ve deyimlerin öğretimi, dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi, kelime dağarcığının genişletilmesi, dinleme ve konuşma etkinliklerinin doğal ve akıcı hâle getirilmesi açısından da işlevsel fırsatlar sunmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin işlevsel ve bağlamsal bir yaklaşımla, atasözü ve deyimler üzerinden yapılması, öğrencinin yalnızca kural ezberleyen değil, dili anlamlandıran ve doğru bağlamlarda kullanabilen bir yeterlik düzeyine ulaşmasını kolaylaştıracaktır.

17. asırda kullanılan atasözleri ve deyimlerin günümüzde de ekseriyetinin dilsel farklılıklar bir yana değişmeden kullanılmaya devam etmesi yabancılara Türkçe öğretiminde uzmanlaşmak isteyenler için önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Türkçenin tarihi gelişimine meraklı öğrenciler için de dikkat çekici olabileceği düşünülmektedir. Nihayetinde atasözü ve deyimler hem tarihî metinlerde hem de çağdaş dil öğretimi süreçlerinde kültür aktarımı ve dil öğretiminin vazgeçilmez öğeleri olarak değerlendirilmelidir. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, bu sözlü kültür ürünlerinden yararlanmak, öğrencinin dilsel ve kültürel yeterliğini artırmakla kalmayıp, Türk kültürüne yönelik ilgisini ve öğrenme motivasyonunu da güçlendirecektir. Bu doğrultuda, tarihî atasözü ve deyim derlemelerinin günümüz öğretim materyallerine entegre edilmesi, kültür temelli dil öğretimi yaklaşımlarının geliştirilmesi açısından önemli ve değerli bir katkı sağlayacaktır.

3.1. Metin Oluşturulurken İzlenen Yol

Aşağıda metnini verdiğimiz atasözleri ve deyimlerin bulunduğu mecmua Berlin Devlet Kütüphanesi Diez A Fol. 25 numara ile kayıtlıdır. 15 varaklık mecmuanın 14 varağı boş olup yalnız 15. varakta metin yer almaktadır. Mecmuanın derleyeni ve istinsah tarihi belli değildir. Dil ve yazı özellikleri dikkate alınarak 17. yüzyıla ait olduğu kataloğu hazırlayanlar tarafından kaydedilmiştir. Metni yazan kâtip atasözleri ve deyimleri nereden aldığını belirtmemiş yalnız Nasreddin Hoca mesellerinden istifade ettiğini ilk satırda kaydetmiştir.

Mecmuadaki atasözleri ve deyimler yazma içerisindeki sıraya göre Latin harflerine aktarılmıştır. Sıra sayı numaraları metindeki şekliyle korunurken noktalamalar tarafımızdan eklenmiştir. Metinde ciltlenmeden kaynaklı okunamayan bazı yerler bulunmaktadır. Bu kısımlar SİLİNİMİŞ şeklinde yazılmıştır. Müstensih hatası ile unutulmuş ya da silinmiş olan yerlerde metin tamamlandı ise bu kısımlar [] arasında gösterilmiştir. Çalıştığımız yazmada dikkat çeken unsurlardan biri de bazı atasözlerinde argo ve küfürlerin alenî bir şekilde kullanıldığı tespit edilmiştir. Akademik dil ve tutum gereği bu kelimeler olduğu gibi yazılmıştır. Ancak bu argo, küfür ve müstehcen ifadeler yabancılara öğretilirken mutlaka öğrencilerin seviyesi dikkate alınmalı ve pedagojik yaklaşım göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer yandan az sayıda atasözünün mükerrer kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu da o atasözünün yanında ayrıca belirtilmiştir.

3.2. Metin

[1]

Atalardan kalma ve gerek Hoca Naşrüddin Efendi ‘azîz merhûmuñ hikmet ü naşîhat-âmîz durûb-ı emşâl-i dürrer-engîzleridir.

1. Ulu sözün dinlemeyen uluya kalur.

2. Elün atdığı taş uzak düşer.
3. Öküz öldi, ortaklık bozuldı.
4. İki el bir baş içündür dimişler.
5. İt ürür, kervân geçer.
6. İki karpüz bir kollutuğa sığmaz.
7. Ağaç genç-iken egilür.
8. Er oyunu üçe degin dirler.
9. Er lağabıyla anılır dirler.
10. Aq göt kara göt geçid başında bellüdür.
11. [El] elün âynesidür dimişler.
12. İki deliye bir uşlu dirler.
13. Ummaduğın taş baş yarar dirler.
14. Uyimakla menzil alınmaz dimişlerdür.
15. Etmek elden şu gölden dimişler.
16. Etmegün büyügi hamūruñ çoğından olur.
17. Aq akça kara gün içündür.
18. Azacık işün gavğāsuz başın.
19. At bulınur, meydān bulınmaz dirler.
20. Elle gelen düyün bayram.
21. İt süri, akça kazan.
22. El işler, âlet öginür.
23. Edebi edebsüz[den] ögreñ.
24. Öküze kendi boynuzı yük degüldür.
25. Ürmeye cayan köpek kapuna kurd getürür dirler.
26. İ[g]neyi evvel kendine şok da çuvāldızı soñra ele.
27. Arayan Mevlā'sını bulur dirler.
28. Eşegün yürükligi şamanlığa degin.
29. Ucuz etün kavurması tatsuz olur.
30. Eşek kocamakla tavla başı olmaz.
31. Öksüz oğlan kendi keser göbegini dirler.
32. Eşegi aldatan bir tutam otdur.
33. Eşegi siken oşuruğına katlanur dirler.
34. Eşegin kızağı at içündür.
35. Er ölür, adı kalur; at ölür, meydānı [kalur].
36. Erenler Hızır'a kılmış du'āyı.
37. El içün ağlayan gözsüz kalur dirler.
38. Üzüm üzümü görerek kararur.
39. At binenün kılıç kuşananuñ.
40. Ahşamuñ hayrından şabāhuñ şerri yigdür.
41. Evvel varan ... viren dimişler.
42. Ağzı egri eñsesinden bellüdür.
43. Ay aydın hisāb bellüdür.
44. Ayı 'aşkına davul çalınmaz.

45. Kūr görmez ammā sezer dimişlerdür.
46. ... etmek tuzunda gerekdür.
47. El yumruğunu yimeyen kendi yumruğun bilmez.
48. Aç tavuk kendüsini arpa anbārında şanur.
49. Aç ile eceli gelen söyleşür.
50. Ot düşdigi yiri yaçar.
51. Erenlerüñ sağ şolı olmaz.
52. Er oyunu üçe degindür.
53. Oşurğan göte arpa etmegi bahāne dirler.
54. Eşeri olmayanuñ yirinde yiller eser.
55. Eski dost düşmen olmaz.
56. El elden üstündür ‘arşa çıkınca.
57. Er postında yaraşur.
58. Umılmayan taş baş yarar.
59. Ecel geldi, baş ağrısı bahānedür dimişler.
60. SİLİNMIŞ
61. SİLİNMIŞ
62. El eli yur, el de yüzi yur.
63. Ayağını yorğanına göre uzat dirler.
64. Aşl azmaz, merd-i kāmilden cefā gelmez.
65. İnnadur küllü mağlum
66. Cāhille olma refik, seni Hāk’ dan dūr ider.
67. Tiz binen tiz iner dirler.
68. Sır virmek olur, sırrı ‘ayān eylemek olmaz.
69. Haşmin qarınca ise de merdāne eylemek gerekdür.
70. Mazlūmuñ āhı yanında kalmaz.
71. Sağır içün iki kāmēt virilmez.
72. Baykuşuñ kısmeti ayağına gelür.
73. Dīnsüzüñ haqqından imānsuz gelür.
74. Ba‘de’l-ḥarābi’l-Başra.
75. Haddini bilmeze haddini bildürmek öksüze kaftān.
76. Devlet ādemüñ gözini kūr ider dimişler.
77. Dümensüz gemi yürümez dirler.
78. Her ne ekerseñ anı biçersin.
79. Dişi kuşdur yuvasını yapan dirler.
80. Yanşağı sağır siker.
81. Şuyı getüren de bir, destī’i kıran da birdür dirler.
82. Yolu yolla, ormanı balta ile.
83. Şu uyur, düşmen uyumaz.
84. Yalñuz elüñ şadāsı çıkmaz.
85. ‘Āriyeti ata binen tiz iner dirler.
86. Yapı taşı yapudan kalmaz.
87. Kişi düşdigi yirden kalkar.

88. Karınca kararınca.
89. Yol eri yolda gerek.
90. Kanatsız kuş uçmaz dirler.
91. Her koyun kendi bacağından aşılar.
92. Bir koyundan iki deri üzülmaz dirler.
93. Cāhile inanma, şuya dayanma.
94. Gün günden kutludur dirler.
95. Davuluñ şadāsı uzakdan iyi gelür dimişler.
96. Murdāra mūdāra eyle dimişlerdür.
97. Yakı nohūduyla yār sevilmez.
98. Küçük lokma yiyüp büyük söz söyleme.
99. Küçük ādemüñ büyük düş görmesi iyi degüldür.
100. Kişi iyilik itdigüinden kemlik görür dimişler.
101. Başı tāli‘li sinek şehri bırağur da kūh[a] gider.
102. Aşl azmaz, merd-i kāmilden cefā gelmez. (Mükerrer)
103. Köpek etmek yidigi kapudan ayrılmaz dirler.
104. Her kişinüñ şorma aşlın ‘izzetinden bellüdü.
105. Hammāmda kurnaya, davulda sūr-nāya.
106. Faķīrden kaçup kibāra doķun geç dirler.
107. Yük bacından ağlamaz.
108. Kendi düşen ağlamaz.
109. Zamān saña uymazsa sen zamāna uy dirler.
110. Büyük başuñ büyük ağrısı olur.
111. Serçeye çibik beredir dirler.
112. Horos kendi boķluğında öter dirler.
113. Kısmetüñ var ise gelür Yemen’den.
114. Yatan kurtan gezen tilki yigdür.
115. Yarınki kurdan bugünkü tavuķ yigdür dirler.
116. Kırk gün tavuķ olmaķdan bir gün horos olmaķ.
117. Borı kuşu kemigi evvel götüne ölçer de şöıra yutar.
118. Hastenüñ fenāsı döşegi kırar da yorgana şıçar.
119. Geçmişe māzī dirler.
120. Sağ söz sipāhīye çürük tīmārdan yigdür.
121. Mey-hāneci ğazel almaz.
122. Akçasuz şarābı içen iki kerre ser-ħoş olur.
123. Vāķıf dibek mülk olmaz.
124. At yularından insān dilinden yaķalanur.
125. Şoyula[n] ğonçe dolmaz dirler.
126. Tāli‘üñ olmayınca ne kııda biter ne yaşıda.
127. Şu akdığı yire yine aķar dimişlerdür.
128. Ħayr san işine, Ħayr gelsün başına.
129. Kulağuzı karğa olanuñ burnı boķdan çıķmaz dirler. [2]
130. Zamān şatar şamanı dimişler.

131. Şaşkın ördek götünden dalar dirler.
132. Köpek boğ yimekle deñiz murdâr olmaz dirler.
133. Cân virmeyince cānān ele girmez.
134. Konuk umdığını yimez, bulduğunu yir dimişlerdür.
135. Bal tutan parmağını yalar dirler.
136. Şarp sirke kendi kabına zarar ider dirler.
137. Baskısuz tahteyi yıl götürür dirler.
138. Yār yıkıldığı gün tozar dimişlerdür.
139. Çalma elüñ kapusını çalarlar kapunı.
140. Akçayı peşin viren çalar düdüğü.
141. Kūr ölür, bādem gözli olur dirler.
142. Kişi kazdığı kuyuyu boyınca kaza ki belki kendüne lāzım ola.
143. çok koma yarar idersin.
144. Komşınuñ tavuğı komşıya kaz görünür.
145. Varın viren yād olmaz dimişler.
146. ‘Aybsuz yār isteyen yārsuz kalur.
147. Bir kötü şey elbet bir eyüye yitişürdür dirler.
148. SİLİNMIŞ
149. Şabr-ıla koruk helvā olur dirler.
150. Her şabrda bir selāmet.
151. Yaramaza kendi belāsı yiter.
152. Hırmen soñı dervişlerüñ.
153. Kırık sik düşmen büzüğine dimişler.
154. Kedinüñ gelüp gelecegi kürkçü dükkānidur.
155. Deliden [al] uşlı haber.
156. Deli’i ne sik ve ne sikil.
157. Korkulı düş hayrludur dimişler.
158. Köpegi öldürene şürüdürler.
159. Tekyeyi bekleyen içer çorbayı.
160. Kem söz, kem akça şāhibine.
161. Bu numara atlanmış.
162. Yavır kuşuñ ağzı büyük olur.
163. İnsān gözinden duyar dirler.
164. Karada gemi yürümez.
165. Şu başında ülenür.
166. Yalñuz elüñ şadāsı çıkmaz.
167. Yalñuz taş dīvār olmaz.
168. Kanatsuz kuş uçmaz.
169. Gül hārsuz olmaz.
170. Kelle gider bela [gitmez]
171. Deveyi yārdan uçuran bir tutam otdur.
172. Göñül kimi sev[er] ise güzel oldur.
173. Her şey aşlına çeker.

174. Kişi bilmedigüñüñ cāhilidür.
175. Doğrı söz hasūduñ bağrını yaķar.
176. Hākim dost olmaz.
177. Çorba taşınca kepçeye bahā olmaz.
178. ‘Aql ‘aqlıdan üstündür ‘arşa çıkınca.
179. Żarar fāyidenüñ karındaşıdır.
180. Düşenüñ dostı olmaz.
181. Her ne ekerseñ anı biçersin. (Mükerrer)
182. Ne virürseñ elüñle ol gider senüñle.
183. Tevekkeli peynir gemisi yürümez dimişler.
184. Kedi irişemedigi ete murdār dir dimişlerdür.
185. Kesilen baş bitmez dirler.
186. Tınguza dolanmağdan çalıyı dolaşmak yigdür.
187. Hıyār akçasıyla gelen eşegüñ ölümi şudandır dimişler.
188. Hıle ile iş işleyen miñnet ile cān virür.
189. Elden gelen ögün olmaz, ol dağı vaktiyle bulunmaz.
190. Boş torba ile at tutulmaz.
191. Gemiye kāğıdda, şuyı bardağda göresin.
192. Ne şır [ü] şeker ne dīdār-ı şütür...
193. Ne Şām’uñ şekeri ne ‘Arab’uñ yüzi.
194. Bir çiçek ile yaz olmaz.
195. Kurbaga vararak vararak dirler.
196. Gülüñ seven dikenı dağı sever dirler.
197. Yaşdan murād biñdür dirler.
198. Zūr oyunu bozar dirler.
199. Göz görmeyince göñül kıatlanur.
200. Selāmetü’l-insān fı-hıfzı’l-lisān.
201. Baş gidince ayak pāydār olmaz.
202. Acı karpüzı kırağı çalmaz dirler.
203. Balık başdan kıoķar dimişlerdür.
204. Kırk serçeden bir börek olmaz dimişler.
205. Sinek murdār degül, mīde bulandırur dimişler.
206. Şoñ pişmānlık fāyide itmez dirler.
207. Kaşşāba yağı keçiye cānı.
208. Herkes itdüğinden utanur dirler.
209. Yuvarlanan taş yoşun tutmaz dirler.
210. Fırşatı fevt itmek olmaz.
211. Demir tavında dögilür dirler.
212. Delīlsiz yola gidilmez dirler.
213. Leylegin ‘ömri laķlaķla geķer dirler.
214. Her kime yār gerek, zaķmeti ihtiyār [gerek].
215. Bir sürçen atın başı kesilmez.
216. Güç-ile güzellik olmaz.

217. ‘Āşıkā Bağdād uzak degüldür dirler.
218. Genç bege kır ata hizmet güçdür.
219. Her kişinüñ gönlinde bir arslan.
220. İki cān-bāz bi ipde oynamaz dirler.
221. Qartala bir oq doqınmış kendi yeleginden.
222. Kişi iyilik itdüğinden kemlik göre dinilmişdür.
223. Ser-ḥoşa degme, kendi yıkılır.
224. Kırk yıl yarak, bir gün gerek.
225. Ḥocayı teneşür bilür.
226. Sevmeme seni sevmeyeni dirler.
227. Zamānsuz ḥoros ötmez dirler.
228. Qurd kocayınca köpegün maşkarası olur.
229. Nāfile ṭayan digene tırāş dirler.
230. Ḥaḳ söz acı olur.
231. Çocuk ağlamayınca meme virmezler.
232. Bal bal demekle ağız tatlı olmaz.
233. Ne yaramaz ol aşıl ne yavaş ol başıl.
234. Ḥāyla gelen ḥūyla gider.
235. Yörük at yemini arturur dimişler.
236. Ḥammāma giren terler.
237. Yaramazla yār olma, iyilerden iyilik öğren.
238. Qarda gezüp izin bildürme.
239. Felegün oyunu çokdur, ayuya kaval çaldurur.
240. Küllük tepe olmaz
241. Qāfıyeyi kaçırmaqdan qarıyı boşamak yigdür.
242. İnsān tağ aşar.
243. Kılıç kendi kabını kesmez dirler.
244. Yapı taşı yapudan qalmaz dirler. (Mükerrer)
245. ‘Osmānlı ṭavşanı ‘araba ile avlar dirler.
246. Mīrī māl yanmaz dirler.
247. Kölenün şūfisi Türk’ün ‘avāmı.
248. Çürük taḥte mīḥ tutmaz.
249. ‘Arefe günü yalan söyleyen[ün] bayram günü yüzi qara olur.
250. Qarada ḥalaṭ onarılmaz dimişlerdür.
251. Dost başa bakar, düşmen ayağa.
252. Garīb kuşuñ yuvasını Mevlā yapar.
253. Her kemālin bir zevāli.
254. Deliye her gün bayram.
255. Yük bacından ağlamaz.
256. Kūruñ istedigini iki gözdür.
257. Çok yaşayan bilmez, çok gezen bilür.
258. Kelün medārı olsa kendi başına.
259. Düş uyḥudan soñra olur dirler.

260. Çerağ dibi karanlık.
261. Da‘vasını gütmeyenin şahidini eşege bindürürler
262. Hıy cān alt[ın]dadur.
263. Yalancının evi yanmış, kimse inanmaz.
264. ‘Araba kırılınca yol gösterici çok olur dirler.
265. Şağır için iki kâmet virilmez. (Mükerrer)
266. Mızrāk çuvāla girmez.
267. Sinek bekmezci’i bilür.
268. Çatal kazık yire geçmez.
269. Müft sirke baldan tatlıdur.
270. Horos çok olunca şabāh geç olur.
271. Çābük hırsız ev şahibini bağlar.
272. Damlaya damlaya göl olur.
273. Görinen kūh kulağuz istemez.
274. Et tırnağdan ayrılmaz.
275. Yabancı köpek kuyruğı butu arasına dir[ler].

4. Sonuç ve Öneriler

Elde edilen bulgular, tarihî metinlerde atasözlerinin deyimlere oranla daha yaygın kullanıldığını ancak sınırlı sayıdaki deyim örneğinin de halk dilinin canlılığını ve gündelik yaşamla kurulan doğrudan ilişkiyi yansıttığını göstermiştir. Atasözlerinin didaktik yapısı kültürel bellek aktarımı ve evrensel mesajlar taşıma kapasitesi; deyimlerin ise duygusal, metaforik ve bağlamsal kullanım açısından sunduğu imkanlar bu iki sözlü kültür ürününü tamamlayıcı ve bütüncül bir öğretim aracı hâline getirmektedir.

Bu bağlamda çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde yalnızca güncel metinlere değil, tarihî söz varlığına da pedagojik işlev yüklenebileceğini göstermesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Modern dil öğretim yaklaşımlarında öne çıkan bağlamsal öğrenme, kültür temelli öğretim, çok katmanlı anlam analizi gibi prensipler düşünüldüğünde bu derlemede yer alan atasözü ve deyimlerin her biri çoklu beceri gelişimini destekleyici özgün birer dil materyali potansiyeli taşımaktadır. Özellikle CEFR’in kültürlerarası yetkinliği önceleyen bakış açısı ve Avrupa Dil Portfolyosu’nun kültürle iç içe geçmiş dil kullanımına verdiği önem göz önünde bulundurulduğunda bu tür tarihî malzemenin eğitim programlarına entegre edilmesi öğrencinin hem dilsel yeterliliğini hem de kültürel farkındalığını artırmada etkili olacaktır. Bununla birlikte bu tür tarihî metinlerin öğretimde kullanılması bazı tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle metinde yer alan kimi arkaik ifadelerin günümüz Türkçesi ile olan mesafesi başlangıç ve orta düzeydeki öğrenciler için anlaşılabilirliği zorlaştırabilir. Bu nedenle her atasözü ve deyim için hedef kitlenin dil seviyesi ve kültürel birikimi dikkate alınarak seçilmesi, gerektiğinde açıklama, görsel destek, dramatizasyon ve hikâyeleştirme gibi yardımcı tekniklerle sunulması gerekir. Ayrıca derlemede yer alan bazı ifadelerde argo, müstehcen ya da tarihsel bağlam dışında anlam kaymasına neden olabilecek unsurlar da bulunmaktadır. Bu da bu tür içeriklerin pedagojik olarak nasıl dönüştürüleceği, hangi seviyede ve hangi çerçevede kullanılacağı konusunda dikkatli bir değerlendirme gerektirir.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da atasözü ve deyimlerin yalnızca dilsel bilgi aktarmakla kalmayıp kültürel zihniyeti, değer sistemlerini, tarihî-toplumsal ilişkileri ve halk psikolojisini de yansıtan çok katmanlı yapılar olduğudur. Bu nedenle bu tür metinlerin öğretimi sadece dil öğretimi açısından değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim, kimlik inşası, değerler eğitimi ve sosyal algı aktarımı açısından da değerlidir. Ancak bu yönüyle dil öğretiminin sınırlarını aşan bir etkileşim alanına girildiği unutulmamalı, dil öğreticisinin kültür yorumlama becerisi ve pedagojik yaklaşımı bu noktada belirleyici bir rol oynamalıdır.

Berlin Kütüphanesinde yer alan bu tarihî derleme yalnızca geçmişin sözlü kültür malzemesi olarak değil, aynı zamanda çağdaş Türkçe öğretiminde işlevselleştirilebilir, yeniden yapılandırılabilir ve dijital ortama entegre edilebilir bir öğrenme kaynağı olarak değerlendirilebilir. Gerek öğretim materyallerinde kültürel içeriklerin artırılması gerekse dil öğretiminde tarihsel ve estetik metinlerin daha fazla yer alması açısından bu çalışma örnek teşkil edebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalar farklı dönemlere ait benzer derlemeler üzerinden karşılaştırmalı analizler sunarak bu alandaki kurumsal ve uygulamalı boşluğu daha da doldurabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1982). *Her yönüyle dil-3*. TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1965). *Atasözleri ve deyimler*. TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). Atasözleri, deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 36, 131–149.
- Çiçekler, A. ve Çiçekler, E. (2018). Berlin Devlet Kütüphanesi'nde bulunan XVII. yüzyıla ait bir mecmuadaki Türk atasözleri derlemesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 18(Güz), 341–356.
- Çotuksöken, Y. (1983). *Atasözlerimiz*. Anadolu Sanat Yayınları.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. Sevinç Matbaası.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Günay, D. V. (2007). *Sözcükbilime giriş*. Multilingual.
- Şinasi, İ. (1885). *Durub-ı emsal-i Osmaniye*. Matbaa-i Ebüzziya.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113-128.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %100

Çıkar Çatışması Beyanı:

Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.

Extended Abstract

Proverbs and idioms emerge as cultural products that reflect the emotions and thoughts of nations, demonstrate the richness of expression, and shed light on the history of language. Originating from anonymous sources, these expressions have been transmitted across generations, evolving as reflections of shared experiences and becoming the collective property of communities. Having existed for centuries within oral tradition, these linguistic elements began to be recorded through compilation methods particularly after the 15th century. Since then, the compilations that have been documented are being introduced to the academic world by researchers.

The aim of this study is to present a 17th-century compilation found in a manuscript preserved in the Berlin State Library as a resource for the use of proverbs and idioms in the context of cultural transmission in teaching Turkish as a foreign language. In addition, it aims to introduce this lexical heritage from the period to scholars and researchers working in the field. Similar to the cultural elements such as greetings, holiday celebrations, hospitality, customs, regional dishes, and traditional clothing/items that are conveyed in Turkish as a foreign language course, the transmission of oral culture is also emphasized. It is expected that the expressions compiled from an unstudied source of the 17th century will contribute to the corpus of proverbs and idioms—which are recognised as one of the most significant components of our rich oral tradition—and provide instructors with new pedagogical perspectives.

In Turkish as a foreign language courses, proverbs and idioms are taught to learners according to their level of difficulty and semantic characteristics. Generally, the most commonly used proverbs and idioms in daily language are introduced to students at various proficiency levels. Experts in the field conduct numerous studies aimed at measuring students' comprehension, learning, and application of selected proverbs and idioms, contributing these findings to the literature. This study, however, aims to evaluate proverbs and idioms specifically as a resource for cultural transmission. Therefore, issues such as which proverb or idiom should be taught at which level, how they should be explained, and where they can be applied are topics that fall within the scope of a separate and more detailed article.

The use of proverbs and idioms, considered one of the most eloquent ways to convey complex ideas with few words, is gradually decreasing among younger generations or is being misused. In some cases, the fixed forms of these expressions are altered in terms of wording or usage. The infrequent use of these expressions and their semantic distortion contribute to their potential loss and hinder the rich variety of language use. This study is significant in that

it demonstrates the historical continuity of proverbs and idioms, revealing them as fundamental components of our lexical wealth. The fact that nearly all of the 275 expressions mentioned in this study have survived into modern usage is particularly important for learners of Turkish, as it illustrates both the richness and the historical depth of the language.

The 17th-century collection of proverbs and idioms analysed in this study is recorded under the inventory number Diez A Fol. 25 in the Berlin State Library. The manuscript consists of 15 folios, with text only on the final folio, while the first 14 folios remain blank. The compiler and the exact date of transcription are unknown. Based on linguistic and orthographic characteristics, cataloguers have identified the manuscript as originating from the 17th century. In the first line, the scribe does not specify the sources of the proverbs and idioms but notes that he made use of anecdotes from Nasreddin Hodja.

The proverbs and idioms were transcribed into the Latin alphabet in the order in which they appear in the manuscript. The original numbering was preserved, while punctuation marks were added by the researchers. Some parts of the manuscript are unreadable due to binding damage and are indicated as ‘illegible.’ Sections completed by the researchers to compensate for omissions or deletions due to scribal errors are shown in brackets []. One of the salient features of the manuscript is the explicit presence of slang and profanity in certain proverbs. Furthermore, a small number of proverbs were found to be repeated, which has been indicated alongside the respective entries.

It has been observed in the manuscript, which contains only a very limited number of idioms, that most of the proverbs and idioms have survived to the present day with certain phonetic, lexical, and stylistic variations. This demonstrates that speakers have maintained and preserved the lexical items recorded in this study.