

YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

CURRENT DISCUSSIONS IN TURKISH AS A
FOREIGN / SECOND LANGUAGE TEACHING

Editörler:
Himmet Sarıtaş
Atanur Memiş
Harun İlçioğlu

EĞİTİM
yayınevi

YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editörler: Himmet Sarıtaş • Atanur Memiş • Harun İlçioğlu

Yayınevi Grubu Genel Başkanı: Yusuf Ziya Aydoğan (yza@egitimyayinevi.com)

Genel Yayın Yönetmeni: Yusuf Yavuz (yusufyavuz@egitimyayinevi.com)

Sayfa Tasarımı: Mehmet Çakır

Kapak Tasarımı: Eğitim Yayınevi Grafik Birimi

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı

Yayıncı Sertifika No: 76780

ISBN: 978-625-385-567-3

1. Baskı, Aralık 2025

Baskı Cilt: Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.

İvedik Org. San.1420. Cad. No: 58/1 Yenimahalle/ANKARA

Matbaa Sertifika No: 47479

Kütüphane Kimlik Kartı

YABANCI / İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editörler: Himmet Sarıtaş • Atanur Memiş • Harun İlçioğlu

X+195 s., 160x240 mm

Kaynakça var, dizin yok.

ISBN: 978-625-385-567-3

Copyright © Bu kitabın Türkiye'deki her türlü yayın hakkı Eğitim Yayınevi'ne aittir. Bütün hakları saklıdır. Kitabın tamamı veya bir kısmı 5846 sayılı yasanın hükümlerine göre kitabı yayımlayan firmanın ve yazarlarının önceden izni olmadan elektronik/mechanik yolla, fotokopi yoluyla ya da herhangi bir kayıt sistemi ile çoğaltılamaz, yayımlanamaz.

EĞİTİM

yayınevi

Yayınevi Türkiye Ofis: İstanbul: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Atakent mah.

Yasemen sok. No: 4/B, Ümraniye, İstanbul, Türkiye

Konya: Eğitim Yayınevi Tic. Ltd. Şti., Fevzi Çakmak Mah. 10721 Sok. B Blok,

No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

+90 332 351 92 85, +90 533 151 50 42

bilgi@egitimyayinevi.com

Yayınevi Amerika Ofis: New York: Egitim Publishing Group, Inc.

P.O. Box 768/Armonk, New York, 10504-0768, United States of America

americaoffice@egitimyayinevi.com

Lojistik ve Sevkiyat Merkezi: Kitapmatik Lojistik ve Sevkiyat Merkezi, Fevzi Çakmak Mah.

10721 Sok. B Blok, No: 16/B, Safakent, Karatay, Konya, Türkiye

sevkiyat@egitimyayinevi.com

E-Ticaret: +90 553 950 50 37

Kitabevi Şubesi: Eğitim Kitabevi, Şükran mah. Rampalı 121, Meram, Konya, Türkiye

+90 332 499 90 00

bilgi@egitimkitabevi.com

İnternet Satış: www.kitapmatik.com.tr

bilgi@kitapmatik.com.tr

Kitabevi Hattı: +90 501 651 92 85

EĞİTİM YAYINEVİ
GRUBU

EĞİTİM
yayınevi

SALON
yayınevi

Kitapmatik
yayınevi

kitapmatik
matematik kitapları

EĞİTİM
kitabevi



Language Tree



**İstanbul
Bilgi Üniversitesi**



ISOHTEL

Bu kitapta bulunan çalışmalar, bir Erasmus+ KA220 projesi olan Dil Ağacı Projesi / Language Tree Project (2021-2-TR01-KA220-YOU-000048606) kapsamında düzenlenen ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (YADOT) Eğitim Derneği tarafından 21-22 Eylül 2024 tarihlerinde Bilgi TÜRMER ev sahipliğinde İstanbul Bilgi Üniversitesi Santralistanbul Kampüsünde gerçekleştirilen 2. Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumunda (ISOHTEL) sunulmuştur.

The studies included in this book were presented at the 2nd International Symposium on Heritage Language and Teaching Turkish as a Foreign Language (ISOHTEL), held on 21–22 September 2024 at Istanbul Bilgi University Santralistanbul Campus, hosted by Bilgi TÜRMER, and organized within the scope of the Language Tree Project 2021-2-TR01-KA220-YOU-000048606), an Erasmus+ KA220 project, by the Association for Teaching Turkish as a Foreign Language (YADOT).

“Bu Yayın Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Burada yer alan içerik yazarın görüşlerini yansıtmaktadır ve bu görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz.”

“The European Commission’s support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.”



**Co-funded by
the European Union**

Not: Kitabın bölümlerinde belirtilen her türlü düşünce, yorum, görüş, referans gösterme, etik kurallara uyma vb. alanlarla ilgili tüm sorumluluk bölüm yazarlarına aittir. / *All responsibility for the ideas, comments, opinions, citations, adherence to ethical principles, and all other related matters stated in the chapters belongs to the chapter authors.*

ÖNSÖZ

Dil Ağacı Projesi kapsamında düzenlenen 2. Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu (ISOHTEL), Yabancı Dil Olarak Türkçe (YADOT) Eğitim Derneği tarafından 21-22 Eylül 2024 tarihlerinde Bilgi TÜRMER ev sahipliğinde İstanbul Bilgi Üniversitesi Santralistanbul Kampüsünde başarıyla gerçekleştirilmiştir. Sempozyum, miras dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında güncel araştırma ve uygulamaların paylaşılmasına zemin hazırlamış; farklı kurum ve ülkelerden araştırmacıları bir araya getirmiştir. Bu kapsamda, sempozyumda sunulan bildiriler arasından çift kör hakem değerlendirme sürecinden geçen sekiz seçkin çalışmanın tam metinlerini “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar” başlığı altında yayımlamaktan büyük bir memnuniyet duyuyoruz.

Kitapta yer alan çalışmalar iki dillidir; Türkçe tam metinlerin her birinde ayrıca İngilizce genişletilmiş özet bulunmaktadır. Bununla birlikte, iki çalışma tamamen İngilizce olarak kaleme alınmıştır. Eser, dört ana bölüm altında yapılandırılmıştır:

1. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çokdillilik
2. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Prozodik ve Alfabetik Farklılıklar
3. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınıf İçi Uygulama ve Materyal Tasarlama Önerileri
4. Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çokdillilik bölümünde yer alan Hatice Altun’un “Multilingual Resilience: Navigating Monolingual Ideologies in Turkish Language Education” başlıklı çalışması, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hâkim olan tekdillilik ideolojilerini eleştirel bir yaklaşımla tartışmaktadır. Çalışma, Asya ve Afrika ülkelerinden gelen çokdilli öğrencilerin tekdilli politikaların baskın olduğu hazırlık sınıflarındaki deneyimlerini mini-etnografik bir bakış açısıyla incelemektedir. Bulgular, öğrencilerin dışlayıcı

dil politikalarına karşı dillerötesilik (translanguaging), akran desteği ve eylem odaklı direniş stratejileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, Türkçe öğretiminde çokdilliliği ve dillerötesi yaklaşımlarını benimseyen daha kapsayıcı pedagojilerin önemini vurgulamaktadır.

İkinci bölümde, *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Prozodik ve Alfabetik Farklılıklar*, iki farklı çalışma yer almaktadır. Betül Göktaş'ın "Zagreb Üniversitesi Türkoloji Öğrencilerinin Türkçe Vurgu Üretimleri" başlıklı çalışması, Hırvat asıllı Türkoloji öğrencilerinin Türkçedeki sözcük vurgularını nasıl ürettiklerini incelemekte ve Hırvatça ile Türkçenin prozodik farklılıklarının öğrencilerin sesletim hatalarına etkisini ortaya koymaktadır. Praat programıyla yapılan akustik analizler, anadili Hırvatça olan ileri düzey öğrencilerin bile fonolojik aktarım yaptıklarını göstermiştir. Yazar, vurgu hatalarının iletişimdeki olası olumsuz etkilerine dikkat çekerek fonolojik farkındalığa dayalı etkinliklerin önemini vurgulamaktadır.

Aynı bölümde yer alan Burcu Moral ve Nurşat Biçer'in "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Alfabe Farklılığı Konusuyla İlgili Deneyimleri" başlıklı çalışması, Türkçe öğreticilerinin alfabe farklılığından kaynaklanan öğretim sorunlarına dair görüşlerini incelemektedir. Fenomenolojik desenle yürütülen araştırma, farklı bölgelerde görev yapan öğreticilerin karşılaştığı güçlükleri ve çözüm önerilerini ortaya koymaktadır. Bulgular, öğreticiler arasında bilgi ve farkındalık düzeyinde farklılıklar bulunduğunu, bu konuda öğretici eğitimi çalışmalarına ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Üçüncü bölümde, *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sınıf İçi Uygulama ve Materyal Tasarlama Önerileri*, üç farklı çalışma yer almaktadır. Gulshen Sakhatavo vd.nin "Task-Based Lesson Designs for Teaching Tense Morphology in Turkish as a Second Language" başlıklı çalışmaları, görev temelli öğretim yaklaşımı doğrultusunda -(A/I)r biçimbiriminin öğretime yönelik iki ders tasarımı sunmaktadır. Çalışma, Yunanca konuşurlarla yapılan uygulamalar sonucunda biçimbirimin anlamsal ve edimsel işlevlerinin kazandırılmasında görev temelli etkinliklerin ve kültürlerarası duyarlılığın önemini vurgulamaktadır.

Fikriye Gündüz'ün "Uluslararası Askerî Personele Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Marşların Kullanımı" başlıklı çalışması, askeri personel gibi özgün bir öğrenci grubuna yönelik marş temelli öğretim etkinlikleri tasarımı göstermektedir. Nitel desenle yürütülen araştırma, marşların kullanımıyla dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklemenin yanı sıra dersin motivasyon ve ilgi düzeyini artırabileceğini göstermektedir.

Mustafa Necip Alaybeyoğlu ve Nazik Müge Tekin'in "Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımı" başlıklı çalışması,

A1 düzeyinde öğrenenler için dijital hikâye tabanlı öğretim materyalleri geliştirmeye odaklanmaktadır. “Wondershare Anireel” ve “Pixton” yazılımlarından yararlanılarak hazırlanan dijital içeriklerin, motivasyonu artırma, kalıcı öğrenme sağlama ve dört temel beceriyi destekleme açısından etkili olacağı öngörülmektedir.

Son bölümde, *Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı*, iki çalışma yer almaktadır. Büşra Dursun ve Nurşat Biçer’in “Türkiye’de Yapay Zekâ Destekli Dil Öğrenimi Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi” başlıklı çalışması, yapay zekâ temelli dil öğretimi konulu 22 ulusal çalışmayı sistematik bir derleme yöntemiyle incelemektedir. Bulgular, Türkiye’de bu alandaki çalışmaların 2018’den itibaren artış gösterdiğini ve henüz gelişmekte olan bir araştırma alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma, yapay zekânın dil öğretimindeki olumlu ve olumsuz yönlerine dair mevcut eğilimleri sistematik biçimde ortaya koymaktadır.

Son olarak Aybegüm Aksak ve Günsu Taşköprü’nün “Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulamalarıyla Metin Düzenleme” başlıklı çalışması, ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının metin sadeleştirme süreçlerindeki potansiyelini incelemektedir. Çalışmada, A1-C1 düzeyleri arasında beş metin yapay zekâ aracılığıyla sadeleştirilmiş ve metin düzenleme kriterleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Bulgular, ChatGPT’nin öğretici denetimiyle birlikte etkili bir destek aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu kitapta yer alan çalışmaların, Türkçenin yabancı ve ikinci dil olarak öğretimi alanında kuramsal yaklaşımlar, yöntemsel çeşitlilik ve uygulama temelli araştırmalar açısından yeni tartışmalara zemin hazırlayacağına ve gelecekte yapılacak çalışmalara ilham vereceğine inanıyoruz. Dil öğretiminin çokkültürlü, çokdilli ve teknolojik boyutlarını farklı açılardan ele alan bu derleme, alandaki güncel eğilimleri görünür kılmak yanı sıra araştırmacılar, öğreticiler ve uygulayıcılar arasında diyalogu güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu vesileyle, kitabın oluşum sürecine değerli katkılarını sunan tüm yazarlara, titiz değerlendirmeleriyle eserin akademik niteliğini pekiştiren anonim hakemlerimize ve sürecin her aşamasında emeği geçen herkese içten teşekkürlerimizi sunarız.

Himmet Sarıtaş¹
Atanur Memiş²
Harun İlçioğlu³

1 Dr., YADOT Eğitim Derneği / The University of Georgia, ORCID: 0000-0002-7233-3213, h.saritashi@ug.edu.ge

2 Öğretim Görevlisi, YADOT Eğitim Derneği / İstanbul Bilgi Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-7598-6842, atanur.memis@bilgi.edu.tr

3 Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-1474-3943, hilcioglu@kastamonu.edu.tr

PREFACE

Within the scope of the Language Tree Project, the 2nd International Symposium on heritage and Turkish as a Foreign Language Teaching (ISOHTEL) was successfully held on 21-22 September 2024 at İstanbul Bilgi University, santralistanbul Campus hosted by Bilgi TÜRMER and organized by the Association for Teaching Turkish as a Foreign Language (YADOT). The symposium provided a platform for sharing current research and practices in the fields of heritage language and Turkish as a foreign language education, bringing together researchers from various institutions and countries. In this context, we are pleased to publish the full texts of eight selected papers, which have undergone a double-blind peer-review process, under the title Current Discussions in Teaching Turkish as a Foreign / Second Language.

The papers in this edition are bilingual; each Turkish text includes an extended abstract in English. In addition, two papers are written entirely in English. The book is organized into four main sections:

1. Multilingualism in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language
2. Prosodic and Alphabetic Differences in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language
3. Classroom Practices and Material Design Suggestions in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language
4. The Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

In the first section, *Multilingualism in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, Hatice Altun's paper, "Multilingual Resilience: Navigating Monolingual Ideologies in Turkish Language Education," critically discusses the dominance of monolingual ideologies in Turkish language education. The study examines the experiences of multilingual students from Asian and African countries in preparatory classes where monolingual policies prevail, adopting a mini-ethnographic approach. The findings reveal that students develop translanguaging, peer support, and action-oriented resistance strategies

in response to exclusionary language policies. The research highlights the importance of adopting inclusive pedagogies that embrace multilingualism and translanguaging practices in Turkish language teaching.

The second section, *Prosodic and Alphabetic Differences in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, includes two studies. Betül Göktaş's paper, "Turkish Word Stress Production of Students in the Department of Turkology at the Zagreb University," investigates how Croation students of Turkology produce word stress in Turkish, revealing how prosodic differences between Croation and Turkish affect learners' pronunciation errors. Acoustic analyses conducted using the Praat software show that even advanced students whose native language is Croation exhibit phonological transfer. The author emphasizes the potential negative effects of stress errors on communication and underscores the importance of phonological awareness-based activities in teaching pronunciation.

The second paper in this section, "Experiences of Teachers of Turkish as a Foreign Language Regarding Alphabetic Differences," by Burcu Moral and Nurşat Biçer, explores teachers' perspectives on the challenges caused by alphabetic differences in Turkish language instruction. Conducted within a phenomenological research design, the study identifies the difficulties encountered by instructors working in different regions and their proposed solutions. The findings indicate variations in teachers' level of knowledge and awareness, pointing to the need for teacher training programs on this topic.

The third section, *Classroom Practices and Material Design Suggestions in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, consist of three studies. The paper by Gulshen Sakhatova et al., "Task-Based Lesson Designs for Teaching Tense Morphology in Turkish as a Second Language," presents two task-based lesson plans designed for teaching the -(A/I)r morpheme. Based on implementations with Greek-speaking learners, the study emphasizes the role of task-based activities and intercultural awareness in developing learners' understanding of the semantic and pragmatic functions of tense morphology.

Fikriye Gündüz's paper, "The Use of Marches in Teaching Turkish as a Foreign Language to International Military Personnel," introduces a set of march-based instructional activities developed for a unique group of learners—military personnel. The qualitative findings suggest that the use of marches not only enhances listening, writing, and speaking skills but also increases learners motivation and engagement.

In their paper, "The Use of Digital Stories in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language," Mustafa Necip Alaybeyoğlu and Nazik Müge Tekin focus on the development of digital story-based instructional materials for A1-level

learners. Using the “Wondershare Anireel” and “Pixton” programs, the authors design digital materials that are expected to promote motivation, retention, and the development of four language skills.

The final section, *The Use of Artificial Intelligence in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language*, includes two studies. In “A Review of Studies on Artificial Intelligence-Assisted Language Learning in Türkiye,” Büşra Dursun and Nurşat Biçer conduct a systematic review of 22 national studies focusing on AI-based language learning. The results show that research in this field has increased since 2018 and that AI-assisted language learning remains a developing area. The study systematically identifies current trends concerning both the advantages and limitations of AI in language education.

Finally, Aybegüm Aksak and Günsu taşköprü’s paper, “Text Editing through Artificial Intelligence Applications in Foreign/Second Language Teaching,” examines the potential of AI tools—particularly ChatGPT—in text simplification processes. Five texts ranging from A1 to C1 levels were simplified using AI and analyzed according to text editing criteria. The findings suggest that, when used under teacher supervision, ChatGPT can serve as an effective support tool in language instruction.

We believe that the studies included in this book will contribute to theoretical perspectives, methodological diversity, and practice-oriented research in the field of teaching Turkish as a foreign and second language. By addressing the multicultural, multilingual, and technological dimensions of language education from various viewpoints, this collection aims not only to make current trends in the field visible but also to strengthen dialogue among researchers, instructors, and practitioners. We would like to express our sincere gratitude to all authors for their valuable contributions, to the anonymous reviewers whose meticulous evaluations have enhanced the scholarly quality of this work, and to everyone who supported the publication process.

Himmet Saritaş¹

Atanur Memiş²

Harun İlçioğlu³

1 Ph.D., Association for Teaching Turkish as a Foreign Language (YADOT) / The University of Georgia, ORCID: 0000-0002-7233-3213, h.saritashi@ug.edu.ge

2 Teaching Fellow, Association for Teaching Turkish as a Foreign Language (YADOT) / İstanbul Bilgi University, ORCID: 0000-0002-7598-6842, atanur.memis@bilgi.edu.tr

3 Ph.D., Kastamonu University, ORCID: 0000-0002-1474-3943, hilcioglu@kastamonu.edu.tr

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	V
-------------	---

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOKDİLLİLİK

MULTILINGUAL RESILIENCE: NAVIGATING MONOLINGUAL IDEOLOGIES IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION	3
---	---

Hatice Altun

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE PROZODİK VE ALFABETİK FARKLILIKLAR

ZAGREB ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE VURGU ÜRETİMLERİ	25
---	----

Betül Göktaş

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ALFABE FARKLILIĞI KONUSUYLA İLGİLİ DENEYİMLERİ.....	45
--	----

Burcu Moral, Nurşat Biçer

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ UYGULAMA VE MATERYAL TASARLAMA ÖNERİLERİ

TASK-BASED LESSON DESIGNS FOR TEACHING TENSE MORPHOLOGY IN TURKISH AS A SECOND LANGUAGE.....73

Gulshen Sakhatova, Katerina Antoniou Karantoki

ULUSLARARASI ASKERÎ PERSONELE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MARŞLARIN KULLANIMI95

Fikriye Gündüz

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMI 129

Mustafa Necip Alaybeyoğlu, Nazik Müge Tekin

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI

TÜRKİYE’DE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ..... 151

Büşra Dursun, Nurşat Biçer

YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARIYLA METİN DÜZENLEME 173

Aybegüm Aksak, Günsu Taşköprü

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOKDİLLİLİK

MULTILINGUALISM IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND
LANGUAGE

MULTILINGUAL RESILIENCE: NAVIGATING MONOLINGUAL IDEOLOGIES IN TURKISH LANGUAGE EDUCATION

Hatice Altun¹

Abstract

In the evolving field of language education, particularly within the teaching of Turkish as a second and heritage language, there is a pressing need to move beyond traditional methodologies rooted in native-like proficiency and monolingual ideals. Such approaches have long fostered hierarchical views of language learning while overlooking the complex realities of today's multilingual learners.

This study draws on a mini-ethnographic design to examine the experiences of 15 international students from Asia and Africa enrolled in a Turkish preparatory program at a public university. The participants, all speakers of four to five languages, entered an institutional setting that prioritized Turkish-only policies and minimized the value of their other linguistic resources, particularly English. Data were generated through group interviews, classroom observations, and informal conversations, offering a textured account of students' struggles with linguistic marginalization and their strategies of resistance.

Findings reveal that monolingual gatekeeping practices not only may undermine comprehension but also can destabilize students' sense of identity and belonging. Yet some students were not passive; they resisted exclusionary practices through translanguaging, peer support, and everyday acts of agency. Framed within critical applied linguistics, the study shows how classrooms may operate as ideological spaces where power, identity, and pedagogy intersect.

The research argues that embracing plurilingual and translanguaging pedagogies could significantly enrich Turkish language education by recognizing and valorizing students' full repertoires. Such practices would not only enhance

learning outcomes but also foster more inclusive and democratic educational environments. Ultimately, this study calls for a rethinking of Turkish language teaching in light of globalization and multilingual realities, positioning learners' diverse voices and identities at the center of pedagogy.

Keywords: *Critical applied linguistics, monolingual ideologies, multilingualism, Turkish as a second language, translanguaging, student identity*

1. Introduction

In recent years, applied linguistics has increasingly turned its gaze toward the politics of language learning and teaching (Florence & Bonacina-Pugh, 2024; Wolff, 2025). Questions of who is recognized as a “legitimate” speaker (Pham Thi Thanh, 2014), which languages are celebrated or silenced, and how students navigate these unequal terrains are no longer peripheral, they are central to understanding contemporary classrooms (Creese et al., 2014; Gao, 2014; Rampton, 2017). As migration intensifies, English consolidates its global dominance (Brutt-Griffler, 2002; Goodman et al., 2020; Mair, 2003; Sharifian, 2009), and national languages are positioned as markers of belonging (Liddicoat, 2016), the need for a critical engagement with language has never been more urgent (Hornberger & Link, 2012).

Within the field of Turkish as a second and heritage language, these tensions (i.e., struggles over who counts as a *legitimate* speaker, which languages are celebrated or silenced, and how learners navigate unequal classroom terrains, all intensified by migration, the global dominance of English, and the use of national languages as markers of belonging) are particularly visible (Altun, 2023; Çörten & Süverdem, 2023; Terziyan, 2023). Historically, language instruction has been anchored in the pursuit of native-like proficiency (Holliday, 2018), inadvertently reinforcing a hierarchy of languages. While this model may have been adequate in earlier, more homogeneous times, it no longer reflects the realities of today's multilingual learners (Chow, 2014; Doran & Hong, 2022; Wernicke et al., 2021). Students enter classrooms with rich linguistic repertoires, yet often find themselves in environments where only Turkish is recognized as legitimate (Altun, 2021, 2023).

This study explores the experiences of 15 international students enrolled in Turkish language preparatory courses at a public university. These students, originating from diverse regions of Asia and Africa, typically spoke four to five languages. Despite their being plurilingual and this wealth of linguistic knowledge, they encountered an educational setting where Turkish alone was prioritized and their other languages, including English, were excluded in the educational setting. Using a mini-ethnographic approach, this study examines

how entrenched monolingual ideologies shape both language acquisition and identity formation. It also considers how students resist, adapt, and assert their multilingual selves in response.

Ultimately, this research argues for a shift toward plurilingual pedagogies (Masats et al., 2021) that embrace students' full repertoires. (Sah & Li, 2022). Doing so not only enhances language learning but also affirms students' identities and challenges the exclusionary practices of monolingual instruction (Galante et al., 2020; Xing et al., 2024) .

2. Theoretical Framework

This study is grounded in critical applied linguistics, which views language education not as a neutral transfer of skills but as an arena where ideology, power, and identity intersect and continually negotiated (Kubota et al., 2025; Pennycook, 2021). From this perspective, classrooms are not simply places to learn grammar or vocabulary; they are sites where broader hierarchies and cultural politics are reproduced, resisted, and sometimes transformed (Norton & Toohey, 2004).

A key ideology in this context is monolingualism (Gramling, 2016; Millim, 2024; Williams, 2021), i.e., the belief that the exclusive use of the target language leads to successful acquisition. In Turkey, this approach aligns with nationalist traditions that privilege “pure” Turkish (Cagaptay, 2004; Doğan, 2012; Ercilasun, 2006; Konal, 2014). Globally, it resonates with native-speakerism (Holliday, 2018), which positions monolingual “native” speakers as the ideal language models while casting learners as perpetually deficient (Pham Thi Thanh, 2014).

To ground this critique in a language-teaching framework, the chapter engages the CEFR Companion Volume (Council of Europe, 2020), which reframes multilingual realities as pedagogical assets. The CEFR's articulation of plurilingual and pluricultural competence presents learners' repertoires as integrated and dynamically mobilized resources rather than discrete, cordoned-off codes. Its emphasis on mediation further legitimizes cross-linguistic practices—summarizing, negotiating meaning, and collaboratively making sense of texts across languages—as central to classroom activity. In this sense, the CEFR Companion Volume does not merely resonate with translanguaging scholarship; it operationalizes it for curriculum, pedagogy, and assessment by offering descriptors that can be used to design tasks, evaluate performance, and document progress.

However, students in this study brought with them plurilingual resources that could have enriched the classroom (García & Otheguy, 2020; Vallejo &

Dooly, 2020). Their practices align with García and Wei's (2014) concept of *translanguaging*, which highlights how multilinguals flexibly draw on all their linguistic resources to make meaning and construct identity (Cenoz & Gorter, 2015). Yet, institutional practices in Turkish preparatory programs usually and actively suppressed such practices, denying students opportunities to leverage their full repertoires (Altun, 2023).

The consequences are not merely pedagogical but deeply tied to identity and belonging. Norton's (2013) concept of *investment* underscores that learners commit to language learning when it enhances their identities and social capital (Bourdieu et al., 1990). When their other languages are erased, however, investment becomes conflicted or fragile (Darvin & Norton, 2014). This dynamic is compounded by what Flores and Rosa (2015; Rosa & Flores, 2017) describe as the *raciolinguistic perspective*, which shows how racialized and minoritized students are often perceived as linguistically deficient regardless of their actual proficiency.

A raciolinguistic perspective further explains why deficit judgments often persist regardless of actual proficiency (Flores & Rosa, 2015; Rosa & Flores, 2017). In practice, features like "accent," "fluency," or "appropriateness" are filtered through the expectations of a white listening subject or a standard-language imaginary. Such listening practices reward proximity to idealized "native-like" norms and penalize racialized and minoritized speakers, even when their communicative competence is high. In the Turkish ESP/preparatory context, these dynamics intersect with nationality, religion, migration status, and regional identities, influencing who is recognized as credible, teachable, or advanced. Ostensibly neutral policies such as English-only thus carry unequal consequences, reinscribing social hierarchies within routine assessments and interactions.

Still, learners are not passive. Following Pennycook (2007) and Canagarajah (2012), we can observe that resistance can take everyday forms: translanguaging, joking, forming solidarity networks, or simply refusing to conform. These practices affirm students' multilingual identities and critique the ideology that marginalizes them (Doran & Hong, 2022; Mani, 2022). When teachers design tasks aligned with the CEFR CV, group mediation of texts across languages, projects that document plurilingual/pluricultural competence, and reflective journals that trace repertoire use, these "unofficial" practices become legitimate pathways for participation and achievement rather than rule-breaking. In this light, the classroom emerges as an ecosystem where monolingual and standardizing ideologies structure the default order of things, the CEFR CV offers pedagogical counterweights that can be concretely enacted, investment rises or falters as identities are recognized or erased, raciolinguistic dynamics

mediate who is heard as proficient, and learner agency continually negotiates the terms of access and belonging. The participants' classroom moves, then, are not deviations from discipline; they are evidence of plurilingual competence and mediation in action, with direct implications for task design, assessment alignment, and the ethical stakes of language education.

3. Methods

3.1 Research Design

This study employed a mini-ethnographic, or micro-ethnographic, approach (Pink, 2015; Watson-Gegeo, 1988). While classical ethnography often involves years of immersion in a community, mini-ethnography provides a way to study lived experiences intensively over a shorter period of time. The goal is not to generate sweeping generalizations, but to offer thick description of how particular practices, ideologies, and identities unfold in everyday life. In educational research, such an approach is particularly valuable because it allows us to examine how broad language ideologies are enacted in the micro-settings of classrooms.

Micro-ethnography emphasizes the fine-grained analysis of interaction. It pays attention to moment-to-moment exchanges, gestures, silences, and corrections, all of which can reveal the subtle ways power and ideology operate in educational spaces. As Watson-Gegeo (1988) argues, these micro-level events often provide insight into much larger social structures. In this study, that meant examining how "Turkish-only" policies were not only articulated by teachers, but also embodied in everyday classroom practices and in students' responses to them. My positionality is that of a multilingual Turkish academic working in L2 pedagogy; I maintained reflexive notes and triangulated interviews, fieldnotes, and documents to balance empathy with analytic distance.

The design of the study reflected this focus. Fieldwork was carried out intensively over eight weeks in one Turkish language preparatory program at a public university. The relatively short duration was deliberate: the intention was to capture how monolingual ideologies were lived and negotiated in real time, rather than to document the entire institutional history of the program. Data collection combined three sources. First, ten classroom observations were conducted, with field notes centering on language use, teacher-student interactions, and students' strategies for understanding or resisting rules. Second, semi-structured interviews invited students to narrate their experiences of learning Turkish and to reflect on how their identities and other languages were treated in the classroom. Finally, informal conversations and peer study groups were observed, offering a glimpse into how students used their multilingual repertoires outside the watchful eye of instructors.

Operationalizing mini-ethnography in this way allowed the study to capture the tension between official discourse and lived practice. Teachers insisted on Turkish-only immersion, but students created multilingual spaces for learning and belonging. By documenting these micro-events and connecting them to broader ideological patterns, the research design offered a clear window into how monolingual ideologies are both reproduced and resisted in Turkish language education.

3.2 Context and Participants

The research took place in a Turkish language preparatory program at a public university. The program employed instructors from two distinct backgrounds: Turkish language teachers, who were predominantly monolingual and trained in literature or linguistics, and English language teachers, who were generally more experienced in second and foreign language instruction. The program itself was organized into four sequential modules, each lasting eight weeks; students who passed the end-of-module exam advanced to the next level. Instruction was largely coursebook-driven, with limited adaptation to students' multilingual profiles. Turkish-background instructors typically relied on the grammar-translation method, reflecting their limited exposure to communicative or learner-centered approaches. Although recent reforms in Turkish teacher education have introduced communicative language teaching and four-skills models, these changes were only integrated after the influx of refugees into secondary schools, leaving many instructors underprepared to teach Turkish as a foreign or second language (Güngör Yereyıklmaz & Güner Özer, 2025; Taş & Minaz, 2022).

A total of 15 students participated in the study. They came from diverse countries across Africa and Asia, representing Nigeria, Somalia, Pakistan, Kenya, Ethiopia, Indonesia, Afghanistan, Eritrea, Senegal, Malaysia, and Tanzania. Nine participants were undergraduates and six were graduate students, with ages ranging from 18 to 25 years old. All students spoke at least four languages, and some commanded as many as five, combining global languages such as English and Arabic with regional and local mother tongues. Their Turkish proficiency levels, assessed through the preparatory program's internal placement system, ranged from A2 to B2, reflecting the varying stages of acquisition within the cohort.

Table 1. Participant Profiles

Pseudonym	Nationality	Status	Age	Languages Spoken
Amina	Nigeria	UG	18	Hausa, English, Arabic, Turkish
Hassan	Somalia	UG	19	Somali, English, Arabic, Turkish
Fatima	Pakistan	UG	20	Urdu, English, Arabic, Turkish, Punjabi
David	Kenya	UG	21	Swahili, English, Arabic, Turkish
Sara	Ethiopia	UG	22	Amharic, English, Arabic, Turkish, Oromo
Rizky	Indonesia	UG	23	Indonesian, English, Arabic, Turkish, Javanese
Bola	Nigeria	UG	24	Yoruba, English, Arabic, Turkish
Khalid	Afghanistan	UG	25	Pashto, English, Urdu, Arabic, Turkish
Mariam	Eritrea	UG	20	Tigrinya, English, Arabic, Turkish
Chinedu	Nigeria	G	22	Igbo, English, Arabic, Turkish, French
Abdi	Somalia	G	23	Somali, English, Arabic, Turkish
Ibrahim	Senegal	G	24	Fula, English, Arabic, Turkish
Awa	Senegal	G	25	Wolof, English, French, Turkish, Arabic
Nurul	Malaysia	G	21	Malay, English, Arabic, Turkish
Juma	Tanzania	G	19	Swahili, English, Arabic, Turkish, Kikuyu

*UG stands for undergraduate

*G stands for graduate

Despite this diversity and linguistic richness, the preparatory program largely ignored these repertoires. Instructors’ insistence on “Turkish-only” practices positioned students not as capable multilinguals but as deficient learners struggling to approximate an imagined “native” standard. In this sense, the profiles summarized in Table 1 not only highlight the potential resources students could have brought into the classroom, but also underscore the paradox at the heart of the program: those most experienced in navigating multilingualism were required to suppress it in order to succeed.

3.3 Data Collection

Data for this study were collected over an eight-week period using a combination of interviews, classroom observations, and informal conversations. To capture students’ perspectives in a collective and dialogic way, I conducted three group interviews, each with five participants, bringing together the entire cohort of fifteen students. Group interviews were chosen over individual interviews to allow participants to build on each other’s responses, compare experiences, and highlight shared concerns about their learning environment.

Each interview lasted between 60 and 90 minutes and was conducted in English as a common ground.

In addition to interviews, I carried out five classroom observations across different modules of the preparatory program and acted as an observer in this process. These observations provided insight into how language ideologies were enacted in daily lessons, with field notes focusing on teacher-student interactions, correction practices, language use policies, and students' coping strategies. I complemented these observations with ten informal conversations held with the student cohort during breaks and after class. These moments of interaction were often less constrained by the presence of instructors and allowed students to share experiences more candidly, frequently shifting between multiple languages in the process.

In total, the dataset included three group interviews (approximately 12 hours of recorded data), five sets of detailed observation notes, and ten conversational field notes, providing a multi-layered view of students' experiences. This material was analyzed thematically, following Braun and Clarke's (2006) framework. I began with open coding to identify recurring patterns across the data, then clustered codes into broader themes such as *monolingual gatekeeping*, *identity negotiation*, and *multilingual resistance*. The analysis was guided throughout by the lens of critical applied linguistics, ensuring that themes were not treated as neutral categories but as embedded in larger questions of ideology, power, and identity.

3.4 Ethics and Reflexivity

All participants gave informed consent, and pseudonyms are used. The study received ethics approval from the Pamukkale University's Social Science Review Board. Reflexive notes were kept throughout, acknowledging the researcher's own position as a multilingual educator committed to challenging inequalities.

4. Findings and Analysis

4.1 Monolingual Gatekeeping in the Classroom

Across the preparatory program, teachers enforced a strict "Turkish-only" policy, often framing it as a necessary condition for immersion. While intended to accelerate acquisition, students consistently described this rule as restrictive rather than supportive. During one of the group interviews, Fatima, a Pakistani undergraduate, explained: "*When I tried to ask my friend in English, the teacher interrupted me immediately and said, 'Only Turkish here.' It felt like I was breaking a rule, but I was just trying to understand.*" Her account reflects

a common sentiment that using other languages, even briefly and strategically, was treated as an offense rather than a resource.

This emphasis on exclusion was also visible during classroom observations. In one session, a student hesitated over a grammar exercise and whispered a clarification in Arabic to his peer. The instructor quickly intervened, writing “TÜRKÇE” in large letters on the board and reminding the class that “other languages will not help you here.” The moment created an awkward silence, and several students lowered their gaze, suggesting that the classroom atmosphere became one of discipline rather than collaboration. Such practices illustrate what Holliday (2018) calls native-speakerist hierarchies, where legitimacy is tied to an imagined ideal of linguistic purity.

Yet, in less formal spaces, students expressed their frustration more openly. During an informal conversation after class, Hassan from Somalia remarked with a mixture of humor and critique: *“If I speak English, they say it is a problem. If I speak Somali, it is a problem. But if I don’t speak at all, they say I am too quiet. So what should I do?”* His comment captures the paradox of the Turkish-only rule: it silences students’ existing multilingual resources while simultaneously holding them accountable for not participating enough.

Taken together, these examples show how the “immersion” policy operated less as a pedagogical tool and more as a gatekeeping mechanism, positioning students as deficient until they conformed to the narrow ideal of monolingual Turkish. This not only ignored the rich linguistic repertoires students brought with them but also eroded their confidence, creating classrooms where silence, rather than interaction, became the safest option.

4.2 Negotiating Identity and Belonging

The monolingual focus of the program did more than shape language practices; it deeply affected how students understood their identities and sense of belonging. For many, the requirement to suppress their other languages was experienced as a symbolic demand to suppress parts of themselves.

In one interview, Sara, a 22-year-old undergraduate from Ethiopia, articulated this tension:

“When I am in class, I feel like I am only allowed to be a ‘Turkish learner.’ But outside class, I am Ethiopian, I speak Amharic and Oromo, I can also use English and Arabic. In the classroom, it is like my other languages are erased. Sometimes I think, if I continue here for a long time, maybe even my identity will become smaller. It feels like they want us not only to learn Turkish, but also to forget who we are.”

A detailed observation reinforced this sense of identity negotiation. In one lesson, the teacher asked students to describe their families using basic Turkish sentences. When David, a Kenyan undergraduate, tried to include a Swahili term for “grandmother,” the teacher interrupted and insisted he “find the Turkish word instead.” The correction, delivered in front of the class, caused David to hesitate and abandon the sentence altogether. Later, in an informal conversation, he reflected: *“I wanted to share something real about my family, but it was not accepted. So I just kept quiet. Maybe they don’t want our stories, only Turkish sentences.”*

In group discussions, students often compared these experiences. Chinedu, a Nigerian graduate student, explained:

“In my country, if someone can speak four or five languages, people admire them. Here, it feels like a problem. They don’t see me as multilingual. They see me as someone who doesn’t speak Turkish well enough. I feel less than what I really am.”

These accounts illustrate how classroom practices shaped students’ investment (Norton, 2013) in Turkish. While many saw the language as a pathway to future opportunities, the silencing of their other languages created a fragile form of belonging, conditional and incomplete.

4.3 Resistance and Resilience Through Multilingual Practices

Despite the constraints of the Turkish-only policy, students did not simply comply with monolingual expectations. Instead, they developed creative and often subtle forms of resistance and resilience that allowed them to maintain their multilingual identities while supporting each other academically and emotionally.

One striking example occurred during a lesson on noun-making suffixes. The teacher was introducing –mek/–mak and –me/–ma, but many students appeared visibly confused by the grammatical explanation in Turkish. A graduate student who was confident in English raised his hand and asked if he could briefly explain the difference to his classmates. The teacher hesitated, reluctant to break the Turkish-only rule, but the student persisted: *“I will make it very quick.”* Without waiting for approval, he gave a concise explanation in English, clarifying that –mek/–mak functioned like infinitives while –me/–ma acted more like gerunds. The reaction was immediate: several students nodded, smiled, and whispered “thank you” or “now I understand.” Although the teacher did not openly endorse the intervention, she allowed the moment to pass, and the student’s explanation became a point of relief and solidarity among peers. This instance demonstrated how students actively reclaimed agency within the

classroom, using their multilingual resources to repair pedagogical gaps, even in the face of teacher reluctance.

Such practices were not isolated. In group interviews, students frequently described how they relied on one another to make sense of lessons. Awa, a graduate student from Senegal, explained:

“After lessons, we sit together in the cafeteria or sometimes in the dormitory. We explain things in Arabic, French, English, even Wolof or Somali. If someone understands in Turkish, they show the others in another language. This is how we survive. The teachers say mixing languages is bad, but for us, mixing is how we learn and how we remember. Without this, many of us would not pass.”

Similar acts of resistance were observed outside class. After one particularly grammar-heavy session, a group of five students gathered near the library, moving fluidly between Arabic, English, and Turkish as they worked through exercises. Rizky, from Indonesia, joked: *“Look, we have invented a new language, it is half Turkish, half everything else! [laughs]”* The group laughed, and the atmosphere shifted from tense to collaborative. In these informal multilingual spaces, students reclaimed not only their capacity to learn but also their sense of belonging.

As Ibrahim, a graduate student from Senegal, reflected in an informal conversation:

“When we speak in our languages, we feel alive again. In the classroom, it is like we are only learners. But outside, when we help each other, we are ourselves. [sighs]”

These instances reveal that resistance was not always overt defiance but often took the form of translanguaging, humor, and solidarity. By mobilizing their repertoires, students created learning opportunities that the official pedagogy failed to provide. More importantly, they challenged the legitimacy of monolingual ideology, showing that multilingual practices were not a hindrance but a resource for deeper understanding and identity affirmation.

5. Discussion

The findings are studied under two sections. The *Discussion* interprets the findings through the study’s theoretical lenses and situates them in the literature and policy frameworks; the subsequent *Implementation* section translates those interpretations into concrete pedagogical moves and program decisions. Keeping them separate prevents descriptive repetition and preserves the distinction between what the data mean and how to act on them.

The findings of this study illustrate how monolingual ideologies in Turkish preparatory programs operate as both pedagogical practice and ideological control. Teachers' insistence on "Turkish-only" immersion reflected the belief that excluding other languages was necessary for effective learning, echoing what Gramling (2016) calls the "monolingual problem." Yet, as students' experiences revealed, this ideology created barriers to understanding, eroded confidence, and positioned learners as deficient despite their extensive multilingual repertoires. Fatima's sense of fear after being stopped from using English in class, for example, highlights how a well-intentioned immersion policy was experienced as surveillance rather than support.

At the same time, the study demonstrates that students actively resisted and redefined these constraints, often in subtle but meaningful ways. The incident in which a graduate student insisted on explaining the difference between *mek/-mak* and *-me/-ma* in English, despite the teacher's reluctance, illustrates a form of what Pennycook (2007) describes as micro-resistance. It was a small, momentary act, but it disrupted the ideological boundary of "Turkish-only" and showed how translanguaging could clarify complex grammar for the whole class. That the explanation was immediately understood and praised by peers underscores García and Wei's (2014) argument that translanguaging is not simply a fallback strategy, but a pedagogy in its own right. Students instinctively enacted what educators and policymakers have long debated: that multilingual resources enhance, rather than hinder, language acquisition.

These acts of translanguaging also connect to Norton's (2013) notion of investment. Students were willing to invest time and energy in Turkish when they felt their identities and repertoires were valued. When teachers insisted on silencing their other languages, that investment became fragile, as Sara's reflection on her "smaller identity" in class so clearly shows. By contrast, in peer-led study groups and informal multilingual spaces, students reinvested in their learning, reclaiming agency and solidarity. These moments suggest that investment is not a fixed attribute of individual learners but is continually negotiated within ideological conditions.

From the perspective of critical applied linguistics (CALx), these findings are not surprising. CALx asks us to examine how classrooms are shaped by wider structures of power, nationalism, and inequality (Pennycook, 2001; Kubota, 2025). Monolingual rules in Turkish preparatory programs are not merely neutral teaching strategies but reflect deeper nationalist ideologies of linguistic purity (Çağaptay, 2004; Doğan, 2012). A CALx lens makes it possible to see how students' everyday classroom struggles are tied to broader discourses about who belongs, who counts as a legitimate speaker, and which languages carry symbolic capital (Bourdieu, 1991). Without such a perspective, the Turkish-

only rule might be described simply as a “teaching method.” Through CALx, however, it becomes visible as part of a wider ideological system that privileges monolingualism, marginalizes plurilingualism, and reproduces hierarchies of race, ethnicity, and nationhood.

This orientation also reshapes how we interpret students’ responses. Hassan’s paradoxical joke about “inventing a new language” and the peer study sessions where students mixed Arabic, English, and Turkish are not just survival strategies. From a CALx perspective, they are acts of agency that disrupt dominant ideologies and open alternative possibilities for pedagogy. What might appear as “off-task” behavior from a traditional perspective becomes, in critical applied linguistics terms, evidence of multilingual resistance and resilience, students’ refusal to let their identities be reduced to the label of “incomplete Turkish speaker.”

The persistence of these practices points to the urgent need for a plurilingual approach in Turkish language education. Instead of treating languages as separate and competing, educators could embrace the fluid repertoires students bring, creating pedagogical spaces where translanguaging is not punished but encouraged. Doing so would not only enhance comprehension but also affirm students’ identities and strengthen their investment. Moreover, recognizing these everyday acts of resilience reframes students not as passive recipients of ideology but as active agents who reshape the classroom through their multilingual practices.

Finally, the findings speak directly to the CEFR Companion Volume (D-AOBM TC). What the classroom problematized as “off-task” is legible in the CEFR CV as plurilingual/pluricultural competence and mediation—the mobilization of an integrated repertoire to build shared understanding. The -mek/-mak vs. -me/-ma episode is a textbook instance of mediation across languages (peer explanation; negotiated rephrasing), precisely the kind of activity the CEFR CV operationalizes for curriculum and assessment. Thus, rather than treating plurilingual acts as deviations from method, our analysis reads them as evidence of competence that current routines fail to recognize.

6. Implementation

The findings of this study point clearly to the need for pedagogical change in Turkish language preparatory programs. The implementation pathway that follows translates the study’s interpretations into programmatic action while remaining tightly anchored to the dataset. If multilingual students are to thrive, classrooms must move beyond the rigid Turkish-only rules that currently dominate. What struck me most in the fieldwork was how often students themselves provided solutions. The moment when one student insisted on

explaining the difference between *-mek/-mak* and *-me/-ma* in English, despite the teacher's reluctance, stayed with me. It was a reminder that clarity and comprehension often come from allowing students to draw on all of their linguistic resources. This single act, met with gratitude by classmates, showed that translanguaging is not a sign of weakness but a powerful pedagogical tool. Thus, the broader aim is to move from a prohibition model of "Turkish-only" toward a designed ecology that phases, recognizes, and productively assesses plurilingual work in line with the CEFR Companion Volume (D-AOBM TC).

Instructors could build on such practices by consciously integrating plurilingual approaches into their teaching. Instead of treating English, Arabic, or other languages as distractions, teachers might allow short peer explanations, bilingual glossaries, or comparative exercises that bridge Turkish with languages students already know. Such activities do not undermine immersion; rather, they create pathways into Turkish by recognizing the value of what learners already bring. In this sense, every multilingual repertoire becomes a scaffold for learning rather than an obstacle to overcome.

To make this work visible without penalizing it, tasks can carry a brief plurilingual trace: two or three lines in which students note which other language helped and which Turkish wording it unlocked. Grading remains centered on the Turkish outcome, but the trace earns process credit, legitimizing what interviews repeatedly linked to renewed confidence and sustained effort. In effect, the classroom stops hiding the path learners actually take and starts documenting it as evidence of competence (plurilingual/pluricultural competence; mediation) that the CEFR CV already operationalizes.

Language policy, in turn, shifts from blanket prohibition to phased design. Students in interviews described Turkish-only enforcement as a form of surveillance; the remedy is not to abandon Turkish as the target, but to sequence its use: purposeful plurilingual mediation during planning and checking; Turkish-dominant production during performance. Clear phase markers on slides and handouts ("Plan/Mediate," "Perform in Turkish," "Check/Mediate") set expectations and reduce the felt risk of "doing something wrong" simply to understand.

Sustaining these practices requires just-in-time support for instructors. Site documents and researcher reflective notes indicate reliance on grammar-translation routines and limited attention to interactional scaffolding. A concise PD series can address the gap: designing and timing mediation windows; assessing Turkish products while crediting mediation processes; and repairing "standard-only" listening habits so feedback prioritizes intelligibility, task

achievement, and repair strategies over “native-like” accent. Using locally recorded lesson clips keeps the work concrete and situated.

Materials and assessment can be aligned with modest editorial moves. Coursebook-driven lessons can be annotated with small mediation prompts, icons that cue a peer explanation, a bilingual glossary entry, or a cross-lingual concept map, before students return to Turkish production. Program portfolios can add a mediation artifact per unit (e.g., a micro-glossary, a concept map tracing how another language scaffolded a Turkish form). These artifacts bring assessment practice into step with the CEFR CV without displacing existing unit tests.

Finally, reports of uneven evaluations for similar strategies call for attention to raciolinguistic audition in routine feedback. Revising rubrics to foreground communicative achievement and intelligibility, and occasionally running listening-bias self-checks (identical content, different accents), helps surface how judgments are formed and recenters pedagogic values around meaning-making, a stance fully compatible with CEFR CV performance descriptors.

The broader implication is that universities and policymakers must also reconsider how they define “success” in Turkish language education. If assessments continue to measure only conformity to monolingual norms, students will remain trapped in a cycle of exclusion. Recognizing multilingual practices as legitimate forms of learning and expression, through portfolios, reflection journals, or group projects, would bring assessment in line with both global research and the lived realities of learners.

In the end, the most important lesson from this research is that students are not waiting for us to give them permission to be multilingual; they already are. What they need are classrooms and policies that recognize this reality, rather than denying it. As educators and researchers, our task is not only to critique monolingual ideologies but also to create spaces where multilingualism can flourish as a resource for learning, identity, and belonging.

7. Limitations and Future Research

Like any qualitative study, this research has its limitations. The most obvious is the scope and scale of the project. Fieldwork was conducted over a relatively short period of eight weeks and involved a single preparatory program in one university. While the mini-ethnographic approach provided rich, detailed insights, the findings cannot be generalized to all Turkish language education contexts. Instead, they should be understood as an in-depth exploration of one particular setting.

Another limitation concerns the participant group. The 15 students came from diverse African and Asian backgrounds, which gave the study valuable linguistic and cultural variety, but the absence of students from other regions means that not all international experiences are represented. Similarly, while their multilingual repertoires were impressive, the specific language combinations may have shaped their experiences in ways that differ from other cohorts.

The study also faced challenges related to data collection. Group interviews encouraged lively discussion and produced rich data, but they may have inhibited some participants from sharing more personal or critical perspectives. Power dynamics within groups sometimes meant that more confident voices dominated, while quieter students contributed less. Although informal conversations helped balance this, the possibility remains that certain perspectives were underrepresented.

One last thing, my own positionality as a researcher shaped both the process and interpretation. As someone committed to critical applied linguistics and multilingual education, I entered the field already attentive to issues of inequality and resistance. While reflexive notes helped me remain aware of my assumptions, my stance may have influenced how I framed questions or interpreted data. Rather than a weakness, however, I view this as a reminder that all research is situated and interpretive.

Future studies could expand on these findings by exploring multiple preparatory programs across different universities to capture a wider range of institutional practices and student experiences. A longitudinal design following students over several semesters or academic years would also shed light on how their identities and investments in Turkish shift over time. Comparative studies that include students from different regions or linguistic backgrounds could reveal whether similar patterns of resistance and resilience emerge across contexts or whether certain repertoires are treated more favorably than others. Finally, research that incorporates the perspectives of teachers and administrators would help to understand not only how students experience monolingual ideologies, but also how such ideologies are rationalized, challenged, or sustained within institutions. Taken together, these directions would deepen our understanding of the politics of language learning in Turkey and further contribute to the development of inclusive, plurilingual pedagogies.

8. Conclusion

This study has examined how monolingual ideologies shape the experiences of multilingual students in a Turkish language preparatory program and how those students, in turn, resist and reimagine their learning spaces. By drawing

on a mini-ethnographic approach, the research revealed the everyday ways in which Turkish-only policies silenced students' repertoires, undermined their confidence, and reduced their complex linguistic identities to that of "incomplete Turkish learners." At the same time, the study highlighted how students exercised agency, whether through translanguaging in informal study groups, humor in peer interactions, or even direct interventions in class such as clarifying grammar in English when teachers' explanations fell short.

Viewing these practices through the lens of critical applied linguistics made it possible to see classroom dynamics not as isolated pedagogical choices but as part of broader ideological systems tied to nationalism, native-speakerism, and raciolinguistic hierarchies. What might otherwise appear as "off-task" behavior or minor classroom disruptions can, from this perspective, be understood as meaningful acts of resistance and resilience, affirming students' right to learn on their own terms.

The findings suggest an urgent need to rethink how Turkish as a second and heritage language is taught. Adopting plurilingual pedagogies that value and integrate students' repertoires would not only improve comprehension but also foster a sense of belonging. For this to happen, teacher education programs must move beyond grammar-heavy traditions and embrace methodologies informed by second language acquisition, communicative practices, and translanguaging theory. Institutions, too, have a role to play in creating policies and curricula that reflect the multilingual realities of global student populations.

This research underscores that language education is never only about grammar, vocabulary, or proficiency exams. It is also about whose voices are heard, whose identities are affirmed, and whose languages are recognized as legitimate. By listening to students and acknowledging their multilingual realities, Turkish language education can move toward more democratic, inclusive, and empowering forms of pedagogy.

References

- Altun, H. (2021). Diller Arası Geçişlilik (Tnslanguaging): Çıkarımlar ve Türkiye Bağlamında Artan İhtiyaç *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 9(29), 61-83. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1035626>
- Altun, H. (2023). Translanguaging Approach in Writing Turkish as a Second Language: An Experimental Study [Translanguaging approach in writing turkish as a second language: An experimental study]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 473-490. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/79348/1259665>
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P., Harker, R. K., Mahar, C., & Wilkes, C. (1990). *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu : the practice of theory*. Macmillan.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English a study of its development*. Multilingual Matters.
- Cagaptay, S. (2004). Race, Assimilation and Kemalism: Turkish Nationalism and the Minorities in the 1930s. *Middle Eastern Studies*, 40(3), 86-101. <https://doi.org/10.1080/0026320042000213474>
- Canagarajah, S. (2012). TRANSLINGUAL PRACTICE: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. In: Taylor & Francis Group.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education : between language learning and translanguaging*. Cambridge.
- Chow, R. (2014). *Not like a native speaker : on languaging as a postcolonial experience*. Columbia University Press.
- Çörten, S. B., & Süverdem, F. B. (2023). A Study on Translanguaging Behaviors of Turkish-Danish Bilingual Students in Turkish Lessons [Türkçe-Danca İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Diller Ötesilik Davranışları İle İlgili Bir Araştırma]. *Turkophone*, 10(2), 143-153. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1288366>
- Creese, A., Blackledge, A., & Takhi, J. K. (2014). The Ideal 'Native Speaker' Teacher: Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom. *The Modern language journal (Boulder, Colo.)*, 98(4), 937-951. <https://doi.org/10.1111/modl.12148>
- Darvin, R., & Norton, B. (2014). Social Class, Identity, and Migrant Students. *Journal of language, identity, and education*, 13(2), 111-117. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.901823>
- Doğan, E. (2012). TÜRKİYEDE ULUSÇULUK VE DİL POLİTİKALARI. *Journal of Turkish Language and Literature*, 32(0), 245-247. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iutded/issue/17070/178394>
- Doran, P. R., & Hong, H. (2022). *Preparing Teachers for Young and Adolescent Multilingual Learners : The Use of Reflective Narratives* (1st 2022. ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89635-5>
- Ercilasun, A. B. (2006). *Başlangıçtan 20. Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yay.
- Florence, B.-P., & Bonacina-Pugh, F. (2024). *Language Policy as Practice: Advancing the Empirical Turn in Language Policy Research* (1 ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55783-5>
- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard educational review*, 85(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N. A., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C., & Vasic, J. (2020). English-Only Is Not the Way to Go: Teachers' Perceptions of Plurilingual Instruction in an English Program at a Canadian University. *TESOL Quarterly*, 54(4), 980-1009. <https://doi.org/10.1002/tesq.584>

- Gao, Y. (2014). Faithful imitator, legitimate speaker, playful creator and dialogical communicator: shift in English learners' identity prototypes. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/14708477.2013.866124>
- García, O., & Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(1), 17-35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging : language, bilingualism and education* (1 ed.). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- Goodman, S., Graddol, D., & Lillis, T. M. (2020). *Redesigning English* (Second edition. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003060574>
- Gramling, D. (2016). *The invention of monolingualism*. Bloomsbury Academic.
- Güngör Yereyikılmaz, F., & Güner Özer, M. (2025). Teaching Turkish as a Second Language: Research Trends, Results, and Future Perspectives [İlkokullarda İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Araştırma Eğilimleri, Sonuçlar ve Gelecek Perspektifleri]. *Journal of Education and Future*(28), 153-169. <https://doi.org/10.30786/jef.1628126>
- Holliday, A. (2018). Native-Speakerism. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0027>
- Hornberger, N. H., & Link, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 15(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016>
- Konal, T. (2014). *Bize Öz Türkçe Yaraşır*. Cinius Yayınları.
- Kubota, R., Gao, X., Garrett-Rucks, P., & Fäcke, C. (2025). From Multiculturalism to Social Justice. In (pp. 29-42). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781394165957.ch2>
- Liddicoat, A. J. (2016). Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied linguistics review*, 7(4), 409-429. <https://doi.org/10.1515/applrev-2016-0018>
- Mair, C. (2003). *The politics of English as a world language : new horizons in postcolonial cultural studies*. Rodopi.
- Mani, B. V. (2022). Languages of Refuge: In Defiance of Monolingualism. *PMLA : Publications of the Modern Language Association of America*, 137(5), 909-917. <https://doi.org/10.1632/S0030812922000803>
- Masats, D., Nussbaum, L., & Masats, D. (2021). *Plurilingual classroom practices and participation : analysing interaction in local and translocal settings* (1 ed.). Taylor & Francis.
- Millim, A.-M. (2024). Crossing Currents: The Mother Tongue, Monolingualism, and Multilingualism in Household Words and All the Year Round. *Victorian periodicals review*, 57(4), 458-477. <https://doi.org/10.1353/vpr.2024.a965275>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning : Extending the Conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Norton, B., & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge University Press.
- Pennycook, A. (2007). *Global Englishes and transcultural flows*. Routledge.
- Pennycook, A. (2021). *Critical applied linguistics : a critical re-introduction* (Second edition. ed.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pham Thi Thanh, X. (2014). Speaking out or keeping silent: International students' identity as legitimate speakers and teachers of English. *TESOL in context*, 24(1), 7-27.
- Pink, S. (2015). Doing Sensory Ethnography. In. Sage Text UK.
- Rampton, B. (2017). *Crossing : language and ethnicity among adolescents* (Third edition. ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315205915>
- Rosa, J., & Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>

- Sah, P. K., & Li, G. (2022). Translanguaging or unequal languaging? Unfolding the plurilingual discourse of English medium instruction policy in Nepal's public schools. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 25(6), 2075-2094. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1849011>
- Sharifian, F. (2009). *English as an international language : perspectives and pedagogical issues* (1st ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691231>
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2022). Challenges and solutions of Syrian refugee children in the process of acquiring basic language skills. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(3), 102-120.
- Terziyan, T. (2023). Ways to Implement Translanguaging for Turkish-Dutch Children. *Turkophone*, 10(2), 102-112. <https://doi.org/10.55246/turkophone.1286354>
- Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 23(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the Essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592. <https://doi.org/10.2307/3587257>
- Wernicke, M., Hammer, S., Hansen, A., & Schroedler, T. (2021). *Preparing teachers to work with multilingual learners* (1st ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788926119>
- Williams, E. (2021). Language Subjects: Placing Derrida's Monolingualism in Global Education. *Studies in philosophy and education*, 40(2), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09757-w>
- Wolff, E. (2025). The Power of Naming: Discursive Politics From the Perspective of Expertise in an Intellectual Disability Advocacy Field. *Sociology of health & illness*, 47(4), e70048-n/a. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.70048>
- Xing, C., Mu, G. M., & Henderson, D. (2024). Problematising English monolingualism in the 'multicultural' university: a Bourdieusian study of Chinese international research students in Australia. *Journal of multilingual and multicultural development*, 45(6), 1851-1863. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2026366>

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE PROZODİK VE ALFABETİK
FARKLILIKLAR**

PROSODIC AND ALPHABETIC DIFFERENCES IN TEACHING TURKISH
AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

ZAGREB ÜNİVERSİTESİ TÜRKOLOJİ ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE VURGU ÜRETİMLERİ

Betül Göktaş¹

Özet

Bu çalışma, Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümünde eğitim gören ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenenlerin Türkçedeki sözcük vurgusu üretimlerini incelemektedir. Araştırmada Türkçe ve Hırvatçanın temel tipolojik farklılıkları verilmiş; parçalarüstü birimlerden sözcük vurgusu özellikleri detaylandırılmış, ana dili Hırvatça olan öğrencilerin Türkçe sözcük vurgularını üretirken yaşadıkları güçlükler ortaya konmuştur. Hırvatça perde vurgulu dillerdendir ve Hırvatçada sözcük kısa düşen, kısa yükselen, uzun düşen, uzun yükselen olmak üzere dört şekilde oluşturulmaktadır. Bu vurgular genellikle sözcüğün ilk veya ikinci hecesinde yer alır. Türkçede ise vurgu, aksi bir durum yoksa son heceye taşınma eğilimindedir. Bu fonolojik farklılık, öğrencilerin konuşma ve okuma performanslarında kararlılık gösteren vurgu hatalarına neden olmaktadır.

Veriler, sesli ve görsel okuma performansları sırasında öğrencilerin ses kayıtları alınarak elde edilmiş; Praat fonetik analiz programı kullanılarak detaylı bir şekilde incelenmiş; basit, türemiş, birleşik, Türkçe kökenli ve alıntı sözcükler gibi farklı grupları temsil edecek şekilde tasnif edilerek yorumlanmıştır. Bulgular, hedef dili tüm özelliklerine yönelik bilgi sahibi olabilecek ve yıllarca akademik bir bilinçle inceleyebilecek düzeyde öğrenen Türkoloji Bölümü öğrencilerinin bile ana dilinin fonolojik envanterini hedef dile aktardığını göstermektedir. Yapılan hatalar, iletişimde yanlış anlaşılmalara veya güçlük yaşanmasına yol açabilmekte veya etkileşimi kesintiye uğratabilmektedir. Bu hatalar özellikle Türkçeyi hobi gibi bir amaçla değil, Türkolog veya öğretmen olma gayesiyle öğrenen kitleler için oldukça önemlidir.

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fonolojik farkındalık ve sesletim becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin önemine dikkat çekilmiştir. Hedef kitlenin ana dili özelliklerinden de yararlanılarak geliştirilecek ve uygulanacak sesletim etkinliklerinin iletişimsel yeterliliği artırmaya olumlu bir etkisinin olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *yabancı dil olarak Türkçe, Türkoloji, Hırvatça, prozodi, vurgu*

1. Giriş

Yabancı dil öğrenimi, bilinçli ve istendik bir süreçtir. Öğrenciler her ne kadar çeşitli motivasyonlarla bu süreci takip etmeye ve yürütmeye çalışsalar da öğrenimleri boyunca birçok parametreyle baş etmek zorunda kalırlar. Yaş, cinsiyet, öğrenme ortamı, motivasyon, tutum gibi pek çok faktörün etkilediği yabancı dil öğrenimindeki yeterlikler, üretim becerilerinde kendini gösterir. Üretim becerilerinde ise Krashen'e göre sözcüklerin ve cümlelerin biçimini denetleyen, değiştiren, düzelten bir monitör vardır (1982, s. 15). Yabancı dil öğrencileri bir sözcüğün yapısını, anlamını, sesini, işlevini anlamaya çalışırken de yazma ve konuşma sırasında bağlama uygun sözcükleri seçerken de bu monitör hep devrededir. Bireyler, bilinçli bir şekilde öğrendiklerini farkında olmadan ana dilinin filtresinden geçirirler. Öğrencilerin yeterli ve anlamlı girdilerle hedef dilin fonolojik bilgisine sahip olması yani hedef dilin ses sistemine dair kuralları bilmesi; ana dili ile hedef dilin seslerini ayırt etme potansiyelini edinmesi; parçalı ve parçalarüstü birimleri kodlayabilmesi ve üretimleri sırasında bellekten geri çağırabilmesi yani fonolojik işleme becerisini edinmesi, öğrencinin bu monitörle başa çıkmasını kolaylaştıracaktır.

Rasier ve Hiligsmann, öğrencinin ana dili (L1) ile ikinci dili (L2) arasındaki etkileşimin hiçbir zaman gerçekten sorgulanmadığı tek alanın fonoloji olduğunu söyler (2007, s. 43). Nitekim çoğu modelde merkezî rol oynayan fonolojik edim, pratikte ana dili ile hedef dilin karşılaşma ve çatışma alanıdır. Çünkü ana dili filtresi, özellikle fonolojik işleme becerisinde kendini gösterir. Fonolojik işleme, yazılı ve sözlü dilin işlenmesinde fonolojik bilginin yani dilin parçalı ve parçalarüstü yapılarının kullanılması anlamına gelir (Wagner & Torgesen, 1987, s. 192). Yabancı dil öğrencileri, öğrenimleri sırasında hedef dilin sözcük, yapı, anlam, cümle ve toplumdilbilimsel özelliklerini anlamaya çalışırken sesletim becerisi, öğrencilerin süreç içerisinde kendiliğinden edinmesi gereken bir beceriymiş gibi görülmektedir. Özellikle kritik yaş döneminden sonra öğrencilerin hedef dilde ana dili konuşuru gibi ölçünlü bir şekilde konuşmasını beklemek mükemmeliyetçi bir yaklaşım olabilir. Ancak parçalı ve parçalarüstü birimlerin anlama etkisi düşünüldüğünde öğrencilerin sosyal olarak anlaşılır düzeyde bir aksanla

konuşmasını destekleyici etkinlikler yani sesletimi eğitimi oldukça gereklidir. Çünkü öğrenciler, hedef dilin fonolojik bilgisine yeterli düzeyde sahip değilse iletilerin şifresini çözemez ve hedef dil konuşurlarıyla etkileşim yanlış/eksik mesajlar yüzünden kesintiye uğrar. Odisho'ya göre sesletim öğretiminde genel amaç fonolojik aksanı ortadan kaldırma girişimi olsa da sesletim becerisi iletişimsel yeterliğin önemli bir bileşenidir (2014, s. 65). Arimilli ve diğerlerine göre de yabancı dil öğretiminde sesletim becerisini kazandırmanın hedefleri anlaşılabilirliği artırmak, güvenli iletişim ve ana dili konuşucusunu anlama yeteneği kazandırmaktır (2016, s. 109). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencileri bu hedeflere ulaştırmak üzere etkinlikler tasarlanmalı; bu etkinlikler diğer becerilerle etkileşimli fakat müstakil bir şekilde öğretim materyallerine ve öğretim ortamlarına taşınmalıdır. Kurt, ders kitaplarında ayrı bir başlık altında sesletim çalışmalarına yer verilmemesinin önemli bir eksiklik olduğuna ve Türkçenin yapı, anlam, söyleyiş özelliklerini dikkate alan bir çerçeve program hazırlanmasının önemli bir boşluk dolduracağına dikkat çekerek (2019, s. 134). Erdem Nas ve Akbulut da mekanik bir öğretimden ziyade duyu ve düşünce dünyasını kapsayıcı biçimde hem parçalı hem de parçalarüstü ses birimlerinin birlikte öğretildiği etkinlikler içeren materyaller geliştirilmesi gerektiğini belirtir (2021, s. 205). Çünkü Türkçede mesajın doğru bir şekilde iletebilmesi için dilin ritmik özelliklerinden yararlanmak gerekir.

Bürünsel özelliklerin en temel unsurlarından biri olan vurgu, hedef dildeki iletişime netlik ve açıklık kazandırmaktadır. Rasier ve Hiligsmann, bilimsel literatürden ortaya çıkan genel resme göre vurgunun zor bir prozodik fenomen olduğuna; bunun ise oldukça farklı yabancı dil öğrenci kategorilerinde geçerliliğine değinmiştir (2007, s. 48). Çünkü öğrenciler ana dilinin envanterinde bulunmayan parçalı ve parçalarüstü birimlerin üretiminde sorun yaşamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin hedef kitlesinin fonolojik tipolojisinden, dillerarası karşılaşma ve çatışma alanlarından yararlanarak etkinlikler oluşturması gerekmektedir (Göktaş, 2024a). Bu araştırmanın sorusu Türkçeyi hobi olarak veya günlük dilde iletişim için değil, akademik amaçlarla öğrenen Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerinin Türkçede sözcük vurgusunu nerelerde yapılandığı ve vurgu üretimlerinde öğrencilerin ana dillerinin vurgu örüntüsünün ne derece etkili olduğudur. Bunun için öncelikle Hırvatçanın genel tipolojik özellikleri Türkçeye karşılaştırmalı şekilde sunulmuş; akabinde Hırvatçada vurguya yönelik bilgiler detaylandırılmıştır.

2. Hırvatça ve Türkçenin Temel Tipolojik Farklılıkları

Balkan coğrafyası olarak adlandırdığımız bölgede başta Hırvatistan olmak üzere Sırbistan, Bosna Hersek, Karadağ gibi ülkelerin belirli yerlerinde yaşayan Hırvatların konuştuğu dile Hırvatça adı verilmektedir. Hint-Avrupa Dil Ailesinin

Güney Slav dilleri grubunda yer alan Hırvatça, karşılıklı anlaşılabilirlik ilkesine dayanarak Sırp-Hırvatçanın bir lehçesi olarak tanımlanmaktadır ve yaklaşık 6 milyon kişi tarafından konuşulduğu düşünülmektedir (Ethnologue: Languages of the World, 2025). 1967 yılında Yugoslavya idaresi altındaki Hırvat yazarların girişimleri sonucunda Hırvatça, Sırp-Hırvatçadan ayrılmıştır. Latin harflerini kullanmasıyla Sırpçadan ayrılan bir dil olan Hırvatçanın alfabesinde ise 30 harf bulunmaktadır. Bu harfler, Türk alfabesiyle karşılaştırmalı olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe ve Hırvatçanın Alfabeti

	Türkçe	Hırvatça
Ünlüler	/a/, /e/, /ı/, /i/, /o/, /ö/, /u/, /ü/	/a/, /e/, /i/, /o/, /u/
Ünsüzler	/b/, /c/, /ç/, /d/, /f/, /g/, /ğ/, /h/, /j/, /k/, /l/, /m/, /n/, /p/, /r/, /s/, /ş/, /t/, /v/, /y/, /z/	/b/, /c/, /č/, /ć/, /d/, /dž/, /đ/, /f/, /g/, /h/, /j/, /k/, /l/, /lj/, /m/, /n/, /nj/, /p/, /r/, /s/, /š/, /t/, /v/, /z/, /ž/

Tablo 1. incelendiğinde Türkçede 8 ünlü 21 ünsüz bulunurken Hırvatçada 5 ünlü 25 ünsüz harf olduğunu söylemek mümkündür. Bazı yazı birimleri Türkçe ile aynı görünse de bunların ses karşılığı yani fonemleri Türkçeninkinden farklıdır. Bu duruma /c/ grafeminin /ts/; /j/ grafeminin /y/ şeklinde sesletilmesi örnek olarak gösterilebilir. Hırvatçadaki bazı grafemler de Türkçedeki bazı fonemlerle benzerlik taşımaktadır: /đ/ grafeminin Türkçedeki /c/; /č/ ve /ć/ grafemlerinin Türkçedeki /ç/; /š/ grafeminin Türkçedeki /ş/; /ž/ grafeminin de Türkçedeki /j/ sesleriyle büyük oranda örtüştüğünü söylemek mümkündür. Öte yandan Türkçedeki /ı/, /ö/, /ü/, /ğ/ seslerinin Hırvatçada; Hırvatçadaki /lj/, /nj/, /ts/ seslerinin Türkçede bir karşılığı yoktur. Diğer sesbirimlerin tamamının boğumlanma noktaları aynı olmayabilir ancak bu sesler her iki dil için de karşılanabilir/üretilebilir seslerdir. Ural-Altay Dil Ailesinin Altay kolunda yer alan Türk dillerinin Oğuz grubu temsilcilerinden Türkçe, başta Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere Avrupa'dan Asya'ya, Amerika'dan Orta Doğu'ya pek çok bölgede varlığını sürdürmektedir. Türkçe ve Hırvatçanın yapısal özelliklerindeki farklılıklar Dünya Dil Yapıları Atlası WALS'ten yararlanılarak aşağıdaki tabloda verilmiştir (2013).

Tablo 2. Türkçe ve Hırvatçanın Yapısal Farklılıkları

	Türkçe	Hırvatça
Alfabe	21 ünsüz 8 ünlü	25 ünsüz 5 ünlü
Diftong (ikili ünlü)	Yok	Var /ie/
Söz dizimi	Özne-nesne-yüklem	Özne-yüklem-nesne
Çekim sistemi	Eklemeli	Bükümlü
Ad durumu	6 durum	7 durum
Dilde cinsiyet	Yok	Var (eril, dişil, nötr)
Artikel	Yok	Yok
Vurgu	Genellikle son hecede ancak sabit vurgu yok	Sabit vurgu yok

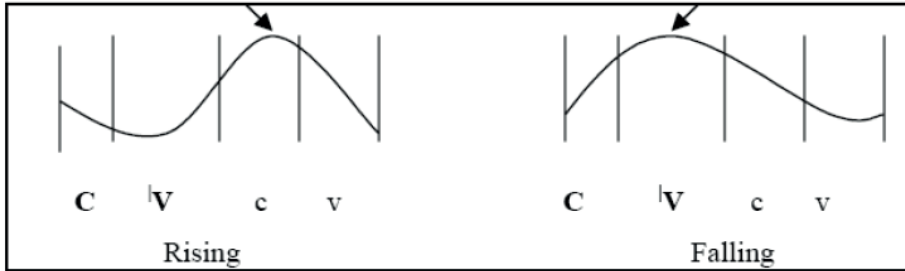
Tablo 2.'de görüldüğü üzere Türkçe ve Hırvatça; ses, yapı, söz dizimi açısından oldukça farklıdır. Bu durum öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde ana dillerinin etkisiyle yapabilecekleri hataları beraberinde getirmektedir.

2.1. Hırvatçada Vurgu

Vurgu, sesin yüksekliği (pitch), yeğinliği (intensity) ve süresindeki (duration) değişikliklerle sözcükteki bir hecenin veya cümledeki bir sözcüğün daha belirgin bir şekilde söylenmesidir. Vurgunun üretilmesi sesin saniyedeki titreşim sayısına bağlıdır yani ses üretilirken meydana gelen frekans artışı vurguyu oluşturur. Bu nedenle vurgunun kolaylıkla üretilebilmesi için ünlülere ihtiyaç vardır. Ancak ünsüzlerde, hatta fısıltılarda bile ses yüksekliği alçaklığı sonucu vurgu atışları görülebilir.

Her dilin kendine özgü vurgu özellikleri vardır. Kimi dillerde vurgu anlama etki etmezken kimi dillerde karşıtlık, yenilik, bilgilendirme, duygu bildirme gibi fonksiyonlar üstlenir. Kimi dillerde vurgunun yeri sabitken kimilerinde vurgunun yeri değişkendir. Ivošević, Sırpçanın perde vurgulu diller grubuna girdiğini ve sözcüksel perde vurgusunun anlam ayırıcı bir rol üstlendiğini belirtir (2011, s. 2). Hırvatça ve diğer Slav dillerinde, yapım ekleri genellikle daha fazla vurgulanır. Bunun nedeni ise yapım eklerinin sözcüğün anlamını değiştirmesidir. Çekim ekleri sözcüğün anlamını değiştirmediği için daha az belirgin bir vurguyla söylenir (Revithiadou, 1999). Yapım eklerinin daha güçlü, çekim eklerinin ise daha az vurgulanması prozodik asimetri olarak tanımlanır. Sırp-Hırvatçanın bir lehçesi olarak adlandırılan Hırvatçanın vurgu sistemi üzerine yapılan araştırmalar Hırvatçanın uzun düşen, kısa düşen, uzun yükselen ve kısa yükselen olmak üzere dört tonlu vurgusunun olduğunu belirtir (Erdem Nas, 2023; Inkelas & Zec, 1988; Ivošević, 2011; Lehiste & Ivić, 1986; Simonović & Kager, 2020). Genel olarak toparlamak gerekirse düşen tonlarda vurgu ve yüksek ton aynı hecede bulunur ve bu, genellikle sözcüğün

ilk hecesinde yer alır. Yükselen tonlar ise genellikle komşu iki heceden oluşur ve her iki hecede de yüksek ton vardır ancak sadece ilk hece vurguludur (Simonović & Arsenijević, 2020; Zsiga & Draga, 2013). Düşen ve yükselen ton arasındaki en önemli fark, düşen ton sadece ilk hecede yer alırken yükselen tonun iki heceye yayılmasıdır. Yükselen tonlar son hece dışında herhangi bir hecede bulunabilir. Düşen tonlar ise sözcüğün yalnızca ilk hecesinde bulunur. Tek heceli sözcükler yalnızca düşen ton alabilir; çok heceli sözcüklerde ise son hece her zaman tonsuz, doğal olarak da vurgusuzdur. Sırp-Hırvatçadaki düşen ve yükselen ton ayrımını netleştirmek için aşağıdaki şekil kullanılmıştır.



Şekil 1. Yükselen ve düşen vurguların şeması (Ivošević, 2011, s. 38).

Şekilde görüldüğü üzere yükselen tonda perde vurgusu ikinci heceye yayılmaktayken düşen tonda ilk hecede kalmaktadır. Hırvatçada tek heceli sözcükler genellikle düşen ton alır. Bazı sözcük çiftlerinde anlamı ayırmak için düşen ve yükselen tonlardan yararlanılır. Örnek vermek gerekirse:

Kısa düşen ton : lük (soğan); gräd (dolu); päs (köpek)

Uzun düşen ton : lûk (yay); grâd (şehir); päs (küf)

Kısa yükselen ton : òtac (baba); sèdeti (oturmak)

Uzun yükselen ton : òtác (babalar); sèdēti (beyazlaşmak)

Türkçede de sözcük çiftlerinde vurgunun anlam ayırıcı işlevi vardır. Fakat Türkçede vurgu, Hırvatçadan farklı olarak genellikle ilk hecede değil son hecede bulunur veya anlam farkını yaratmak için diğer hecelere taşınır. Örneğin “**yaz'**ma eserler” derken vurgu ilk hecede, “Bu cümleyi **yazma'**.” derken ise son hecededir. Yer adı olan “**Ay'dın**”da vurgu ilk hecede, bilgili kişi anlamındaki “**aydın'**” sözcüğünde ise ikinci hecededir. Yani Türkçe ile Hırvatça, parçalarüstü birimleri yapılandırması açısından da birtakım farklılıklara sahiptir.

3. Yöntem

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada tipolojik olarak farklı bir dil ailesine mensup ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Hırvatça konuşurlarının, Türkçe sözcük vurgusu üretiminde yaptıkları hataları tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Hırvatçanın fonolojik tipolojisine, parçalı ve parçalarüstü özelliklerine yönelik doküman taraması yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve genel olarak tarihçilerin, antropologların, dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Akabinde ise Zagreb Üniversitesi Türkoloji öğrencilerinin sesli ve görsel okuma performanslarından elde edilen ses kayıtları analiz edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğinde tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı hedefler (Büyüköztürk vd. 2020). Ses analizi sonucu elde edilen grafikler Türkçe ve Hırvatçanın vurgu özelliklerinden yola çıkarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2 Araştırma Grubu

Araştırma grubunu 2023-2024 yılında Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümünde C1 düzeyinde Türkçe öğrenen son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Zagreb Üniversitesindeki Türkoloji Kürsüsü 1994 yılında Prof. Dr. Ekrem Čaušević öncülüğünde kurulmuştur ve bu bölümde yaklaşık 170 öğrenci eğitim görmektedir (Erdem Nas, 2023, s. 74). Hâlihazırda 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans eğitimi verilen bölümdeki 9 öğrencinin görsel ve sesli okuma yapmaları istenmiş; performansları, rızaları alınarak yani gönüllülük esasına uygun bir şekilde kayıt altına alınmıştır. İleri düzeydeki öğrencilerde kararlılıkla devam eden vurgu hatalarını tespit etmek amacıyla araştırma grubu C1 düzeyinde öğrenim gören Türkoloji öğrencilerinden seçilmiştir.

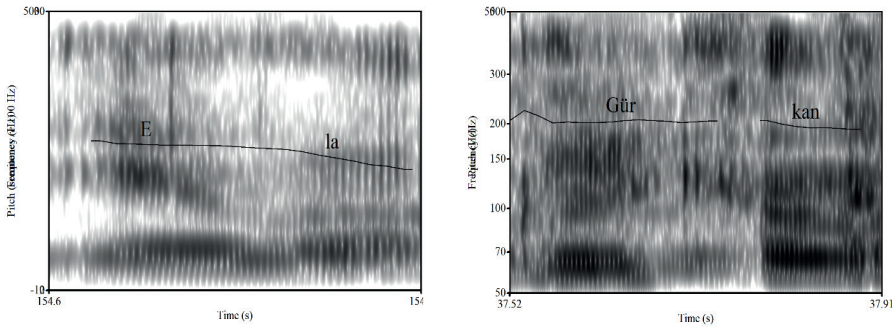
3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla öğrencilere bir okuma metni, üç tane de görsel verilmiştir. Öğrencilerden metni okumaları ve görsellerdeki insanların neler yaptığını yorumlamaları istenmiştir. Böylece öğrencilerin performansları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Öğrencilerin performansları kayıt altına alınırken ortamın sessiz olmasına dikkat edilmiş ve performansları sırasında öğrencilere hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Anonim bir şekilde yani kodlar verilerek depolanan kayıtlar, sadece Praat (Boersma & Weenink, 2024) ile analiz edilmeden önce asalak sesler, heceler ve sözcüklerden arındırmak amacıyla düzenlenmiştir. Praat, Amsterdam Üniversitesi Fonetik Bilimler Bölümünde geliştirilmiş ücretsiz bir ses analizi programıdır. Bu program pek

çok dilbilimci tarafından ısı haritaları, vurgu grafikleri, formant değerleri elde etmek ve fonetik analiz yapmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada da Praat aracılığıyla düzenlenen öğrenci kayıtları, sözcük düzeyinde analiz edilmiş ve vurgu grafikleri alınarak yorumlanmıştır.

4. Bulgular

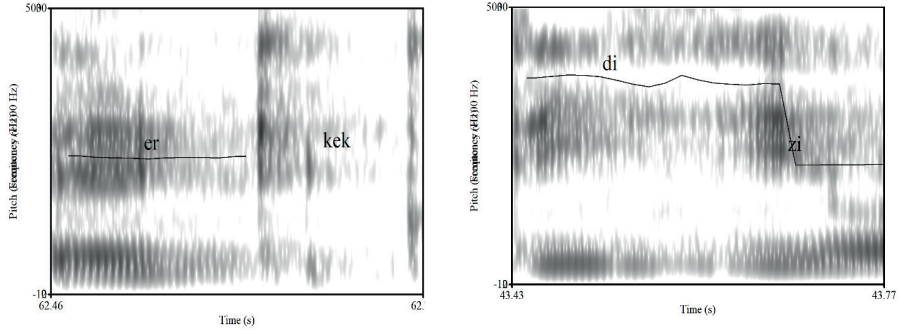
Araştırmada Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümünde C1 düzeyinde Türkçe öğrenen 9 kişinin sesli ve görsel okuma performansları incelenmiştir. İleri düzeyde Türkçe öğrenenlerin seçilmesinin nedeni; Türkçeyi temsil etmeye, incelemeye ve öğretmeye aday olarak bölümde okumayı tercih eden, dolayısıyla daha güçlü amaçlarla ve yüksek motivasyonlarla Türkçe öğrenen bireylerin parçalarüstü yapıları ne kadar iyi öğrendiğini ve/veya sözcük vurgusunda hatalarının ne düzeyde kararlılık gösterdiğini tespit etmektir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), C1 düzeyindeki bir öğrencinin anlam farklılıklarını ifade edebilecek kadar çeşitli tonlama ve vurgu bilgisine sahip olabileceğinden bahseder. Bu düzeyde diğer dillerden geçen bazı aksan özellikleri fark edilebilir ancak bu, anlaşılabilirliği hiçbir şekilde etkilemez (CEFR, 2021). Bundan yola çıkarak Hırvatçanın fonolojik tipolojisinin Türkçenin vurgu üretiminde ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Sözcükler seçilirken basit, türemiş, birleşik, Türkçe kökenli ve alıntı sözcüklerden örnekler oluşturmaya özen gösterilmiştir. Öğrenci performanslarında tüm vurgu özelliklerini temsil eden sözcükler tabii olarak bulunmamaktadır. Grafikler hem spektogram görüntülerini hem de vurgu görüntülerini içermektedir. Spektogramlar ve vurgu eğrileri ses şiddetini belirgin bir şekilde göstermesi amacıyla alınmıştır.



Şekil 2. Kişi adlarına yönelik vurgu üretimleri

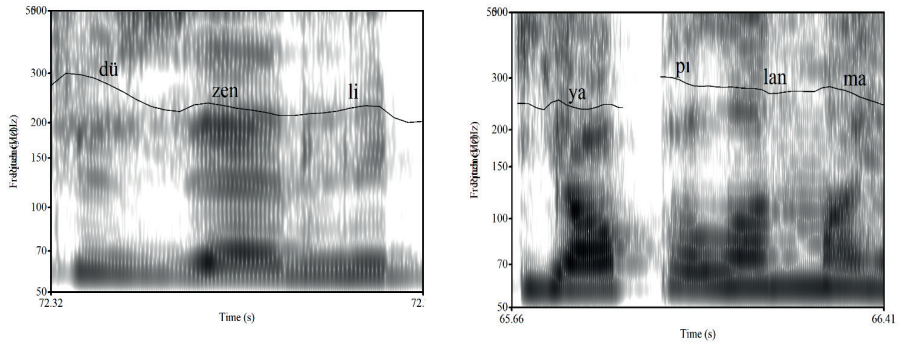
Türkçe kişi ve hayvan adlarında vurgu genellikle son hece üzerindedir (Dursunoğlu, 2006; Gökteş, 2024a; Gökteş, 2024b; Güler ve Hengirmen, 2005). Hırvatçada ise vurgu üretimi uzun yükselen, kısa yükselen, uzun düşen, kısa

düşen olmak üzere dört tonla üretilmektedir. Perde vurgulu dil olan Hırvatçada düşen tonlar her zaman ilk heceyi, yükselen tonlar ise bazen ilk bazen ikinci heceyi vurgulamakta ancak hiçbir zaman son hece vurgulanmamaktadır. Öğrenciler kişi adlarında vurguyu genellikle ilk hecede üretmektedir.



Şekil 3. Basit kökenli Türkçe sözcüklerde vurgu üretimleri

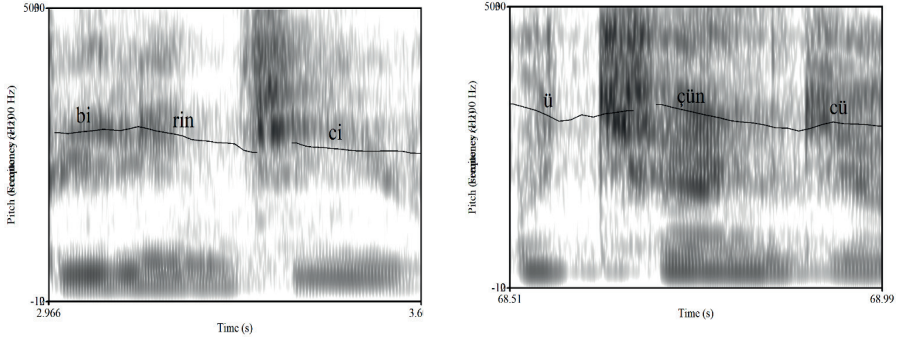
Türkçe kökenli yalın sözcüklerde vurgu genellikle son hece üzerine yapılır (Erdem Nas ve Akbulut, 2021; Tekin, 2023). Türkoloji öğrencileri basit kökenli sözcüklerde de ilk heceyi daha baskılı söyleme eğilimi göstermektedir.



Şekil 4. Türemiş sözcüklerde vurgu üretimleri

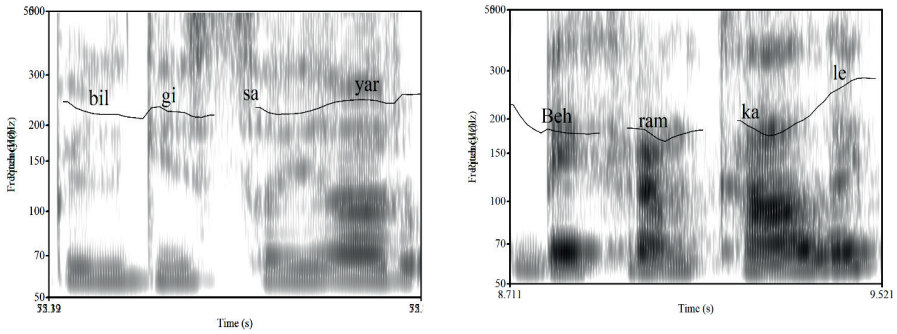
Türkçe kökenli sözcükler üzerine ne kadar ek alırsa alsın vurguyu son heceye taşır (Dursunoğlu, 2006; Ergenç, 2002; Tekin, 2023). Ancak Hırvat öğrencilerin ne kadar ileri düzeyde olsalar da türemiş sözcüklerin vurgu üretiminde ana dili engeliyle karşı karşıya kaldığı görülmektedir. Burada örnek olması amacıyla iki sözcüğün vurgu üretimine yer verilmiştir fakat Hırvat öğrencilerin performansları sırasında *düzenli*, *yapılanma*, *olma*, *ekmek*, *arkadaş*, *bahçeli*,

seksenli, yerli, yüzlerce, eğlenceli gibi pek çok sözcükte aynı hatayı sergilediği tespit edilmiştir.



Şekil 5. Sıra sayı sıfatlarında vurgu üretimleri

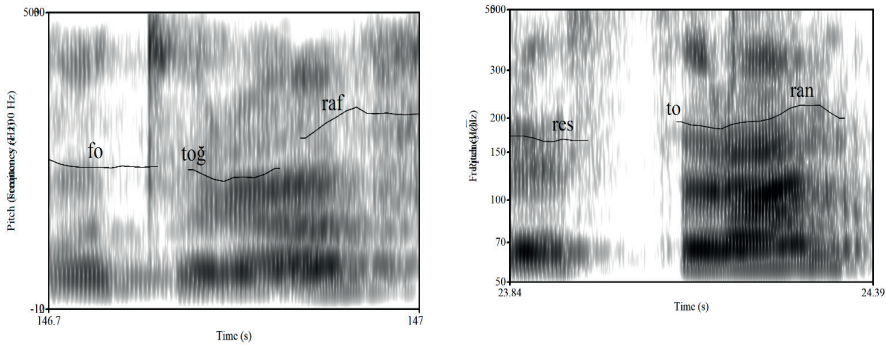
Türkçe isim ve fiil soylu sözcüklerde üzerine vurgu almayan bir ekle kesilmediği sürece vurgu sözcüğün son hecesine kadar gider (Ergenç, 2002, s. 30). Bu durumda sıra sayı sıfatlarında da sayının üzerine ek geldikçe vurgunun son heceye taşınması beklenmektedir. Ancak Hırvat öğrenciler özellikle birden fazla heceye sahip sözcüklerde kendi dillerinde yükselen tonun etkisiyle vurguyu birinci ve ikinci hece üzerinde üretebilmektedir. Öğrenciler kendilerine gösterilen resimleri anlatırken *birinci, ikinci, üçüncü* sözcüklerinde vurguyu genellikle ilk hecede veya ikinci hecede oluşturmuştur.



Şekil 6. Birleşik sözcüklerde vurgu üretimleri

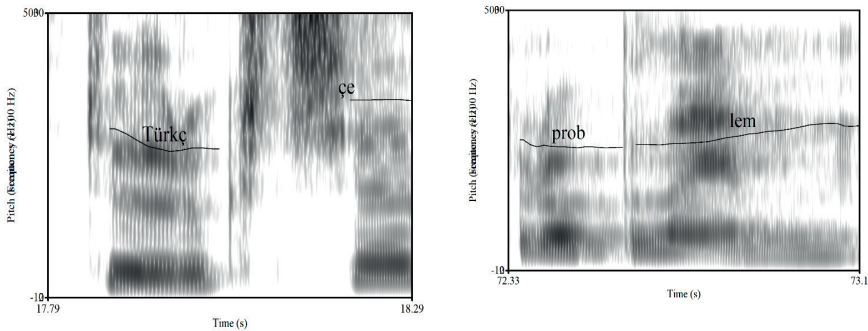
Birleşik sözcüklerde veya sözcük gruplarında vurgu genellikle ilk sözcüğün son hecesi üzerinde üretilmektedir (Dursunoğlu, 2006, s. 273). Öğrencilerin *televizyon, bilgisayar, Çanakkale, Behramkale, kahverengi* gibi sözcüklerde ilk

sözcüğün ikinci hecesini değil, çoğunlukla ikinci sözcüğün son hecesi olmak üzere diğer heceleri baskılı söyleme eğiliminde olduğu görülmüştür.



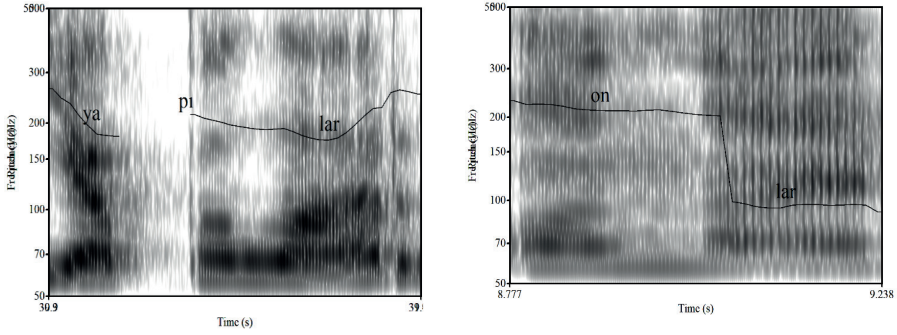
Şekil 7. Alıntı sözcüklerde vurgu üretimleri

Güler ve Hengirmen'e göre Türkçe sözcüklerde orta hecede vurgu çok azdır. Orta hecesinde vurgu barındıran sözcükler genellikle alıntı sözcüklerdir (2005, s. 87). Yabancı kökenli sözcüklerin vurguları ilk veya ikinci hecede olabilmektedir (Tekin, 2023, s. 380). Hırvatçada da vurgu istisnai durumlar dışında ilk veya ikinci hece üzerindedir. Öğrencilerin okuma performanslarında *fotoğraf, restoran, antik, lâle, malzeme, otel, pansiyon, reklam, restoran, restore, şampuan, televizyon, turizm* gibi pek çok alıntı sözcüğün son hecesini baskılı üretme eğiliminde olduğu; sadece *komedi* sözcüğünün diğer alıntı sözcüklerden farklı olarak ilk hecesini vurguladıkları tespit edilmiştir. Hırvatistan'da çok dillilik hâkimdir. İki dillilik ortamında eğitim görmüş öğrencilerin de tarihten bugüne iyi ilişkiler içinde olunan Avrupa dillerinden Hırvatçaya geçen sözcüklerde bu dillerin etkisiyle vurgu üretimini Hırvatçanın özellikleri dışında yapabildikleri tahmin edilmektedir.



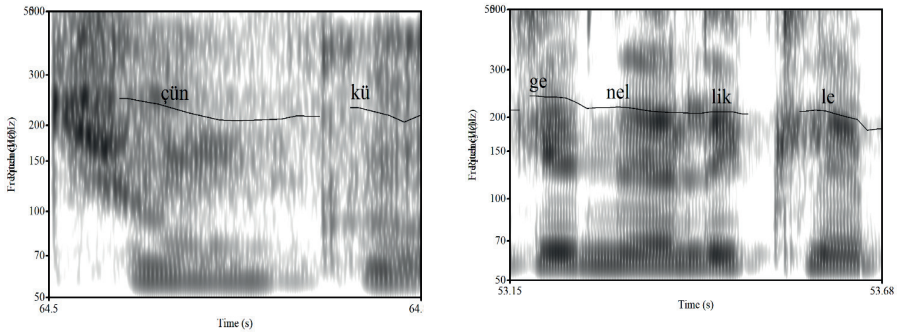
Şekil 8. Sözcük başındaki dört sesli hecelerde vurgu üretimleri

Türkçede sözcük başındaki dört sesli heceler vurguyu üzerine çekmektedir (Dursunoğlu, 2006; Gökteş, 2024a; Gökteş, 2024b; Güler ve Hengirmen, 2005). Öğrencilerin sesli okuma performanslarında *Türkçe*, *problem*, *bloklar*, *filtre* gibi sözcüklerde genellikle vurguyu ikinci heceye yaptığı tespit edilmiştir.



Şekil 9. Çekim eki almış sözcüklerde vurgu üretimleri

Şekil 9'daki vurgu görünüşleri incelendiğinde öğrencilerin *yapılar* sözcüğünde ilk ve üçüncü heceyi görece baskılı söylediği, *onlar* sözcüğünde ise ilk heceyi daha yeğin ürettiği görülmektedir. Türkçe kökenli sözcüklerde sözcük köküne ek geldikçe vurgu sona taşınmaya devam eder. Fakat Sırp-Hırvatçanın vurgu özellikleri incelendiğinde yapım eklerinin vurguyu üzerine çektiği; çekim eklerinin ise görece daha vurgusuz üretildiği görülmektedir. Öğrencilerin çekim ekli sözcüklerin vurgusunda da ana dili engeliyle karşılaşabildiği tespit edilmiştir.



Şekil 10. Edatlarda ve zarflarda vurgu üretimleri

Şekil 10’da yer alan *çünkü*, *genellikle* ve *şekilde* yer verilmeyen ama performans çıktılarında görülen *önce*, *sonra*, *bazen* gibi edatlarla zarflarda öğrencilerin ilk heceyi daha yeğin söylediği tespit edilmiştir. Türkçede zarfların, bağlaçların, edatların ve ünlemlerin çoğunda ilk hecenin daha vurgulu söylendiği dile getirilmiştir (Dursunoğlu, 2006, s. 272). Hırvatçada da vurgu genellikle ilk ve ikinci hece üzerinde yapılandırılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler genellikle edat, zarf ve bağlaç üretimlerinde başarılı performanslar sergilemiştir.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil öğretiminde sorgulanmayan ve üzerine diğer becerilerde olduğu gibi düşünülmeyen veya düşülmeyen tek beceri sesletim becerisidir. Hâlbuki öğrencilerin sesletim becerisini yani hedef dilin fonolojik özelliklerini edinmesi tüm becerilerde aktif olmasını sağlayacaktır. İletiyi doğru şekilde anlamlandıran öğrenci, üretimleri sırasında da doğru şekilde performans sergileyecek; hedef dil konuşurlarından aldığı olumlu geri bildirimlerle hedef dile yönelik güdülenmesi artacak ve diğer öğrencilerle hedef dil konuşurları arasında iletişime aracılık edecek kadar yetkin düzeylere çıkabilecektir. Ancak bu kadar önemli olmasına rağmen sesletim becerisi hem öğreticiler hem de materyal tasarlayıcıları tarafından göz ardı edilmektedir. Öğreticiler fonolojik bilgiye yönelik etkinlikler üretse bile bu etkinlikler daha çok parçalı birimlerin öğretimine yönelik yapılmaktadır.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin parçalarüstü birimlerde de öğretim desteğine ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Örneğin Erdem Nas ve Akbulut, “Yabancılarla Türkçe öğretiminde bürün bilimsel bir yaklaşım-Boşnak konuşurların Türkçe vurgu üretimleri” adlı çalışmalarında Boşnak öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçe sözcüklerdeki vurguyu ilk hece üzerinde gerçekleştirdiğini; az sayıda öğrencinin vurguyu son heceye taşıdığını tespit etmiştir (2021). Boşnakça, Hırvatça ile aynı dil ailesindendir ve aynı yapıdadır. Bahse konu araştırmanın bulguları ile bu araştırmanın bulguları vurgu üretimleri konusunda birbirini desteklemektedir. Uluçay da diksiyon eğitimi üzerine uygulamalı bir araştırma yapmış; araştırması sonucunda diksiyon eğitiminin B2 düzeyindeki Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir (2024, s. 29). Alan yazınında diksiyon eğitiminin ve sesletim eğitimi üzerine tasarlanan modellerin öğrencilerin sesletim becerisi üzerinde olumlu etkisine yönelik çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Çelebi, 2017; Özkan, 2015; Tekin, 2023). Yani üzerine düşünüldüğü ve etkinlikler uygulandığı sürece öğrencilerin sesletim becerisinin olumlu yönde geliştiği aşikârdır. Bu nedenle dillerin fonolojik karşılaşma ve çatışma alanlarını tespit edebilecek daha çok araştırma

yapılmalı; bu tespitler doğrultusunda öğrencilerin karşılaştıkları problemleri asgari düzeye indirebilecek sesletim etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Teşekkür

Araştırmaya katkıda bulunan Zagreb Üniversitesi Türkoloji Kürsüsü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Gönül Erdem Nas'a ve Zagreb Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Arimilli, M., Kanuri, A. K., & Kokkirigadda, W. K. (2016). Innovative methods in teaching pronunciation. *International Journals of Science Technology and Management*, 5(8), 108-112.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2024). Praat: Doing phonetics by computer. Amsterdam, The Netherlands: University of Amsterdam.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- CEFR. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Ankara: MEB.
- Çelebi, S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bürün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Dursunoğlu, H. (2006). Türkiye Türkçesinde vurgu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 267-276.
- Erdem Nas, G. (2023). Hırvatistan'da Türk dili çalışmaları. *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 3: Dünyada Türkçe Öğretimi* (s. 67-80). içinde Kırklareli & Erzurum: FENOMEN & RumeliYA Yayıncılık Publishing.
- Erdem Nas, G., & Akbulut, B. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde bürün bilimsel bir yaklaşım-Boşnak konuşurların Türkçe vurgu üretimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 72, 185-208.
- Ergenç, İ. (2002). *Konuşma dili ve Türkçenin söyleyiş sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Ethnologue. (2025). *Ethnologue: languages of the world*. (D. M. Eberhard, G. F. Simons, C. D. Fennig, Düzenleyenler, & SIL International) 02 27, 2025 tarihinde <https://www.ethnologue.com/language/hrv/> adresinden alındı
- Göktaş, B. (2024a). Sesletim becerisinin öğretiminde dilbilimsel tipolojiden yararlanma: Türkçe-Arapça örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 42, 37-52.
- Göktaş, B. (2024b). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arapça konuşurlarının Türkçe sözcük ve tümce vurguları. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 41, 127-148.
- Güler, E., & Hengirmen, M. (2005). *Ses bilim ve diksiyon*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Inkelas, S., & Zec, D. (1988). Serbo-Croatian pitch accent: The interaction of tone, stress, and intonation. *Language*, 227-248.
- Ivošević, S. (2011). Bürün, bilgi yapısı ve sözcük dizilişi etkileşimi: Türkçe-Sırpça örneği. *[Yayımlanmamış doktora tezi]*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Kurt, M. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde telaffuzun geliştirilmesine yönelik uygulamalar. *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı* (s. 133-139). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Lehiste, I., & Ivić, P. (1986). Word and sentence prosody in Serbocroatian. MA: MIT Press.
- Odisho, E. Y. (2014). *Pronunciation is in the brain, not in the mouth: A cognitive approach to teaching it*. Piscataway, NJ, USA: Gorgias Press.
- Özkan, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde ara düzeyde (B1-B2) diksiyon eğitiminin sesli okuma üzerindeki etkisi. *[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Rasier, L., & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41-66.
- Revithiadou, A. (1999). Headmost accent wins: Head dominance and ideal prosodic form in lexical accent systems. *[Doctoral dissertation]*. Netherlands: Leiden University.

- Simonović, M., & Arsenijević, B. (2020). Syntax predicts prosody: Multi-purpose morphemes in Serbo-Croatian. F. Marušić, P. Mišmaš, & R. Žaucer içinde, *Advances in formal Slavic linguistics 2017* (s. 277-304). Berlin: Language Science Press.
- Simonović, M., & Kager, R. (2020). Serbo-Croatian is developing stem-based prosody. Why so? F. Marušić, P. Mišmaš, & R. Žaucer içinde, *Advances in formal Slavic linguistics 2017* (s. 305-322). Berlin: Language Science Press.
- Tekin, G. (2023). Haptic sesletim eğitimi yaklaşımı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 37, 259-273.
- Tekin, T. (2023). Türkçe kelime vurgusu kuralları. E. Yılmaz, & N. Demir içinde, *Makaleler 3: Çağdaş Türk dilleri* (s. 377-380). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uluçay, M. (2024). Diksiyon eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin prozodik konuşma becerileri üzerindeki etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 40, 13-32.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212.
- WALS Online. (2013). *The world atlas of language structures online*. (M. S. Dryer, & M. Haspelmath, Düzenleyenler) 02 27, 2025 tarihinde <https://wals.info> adresinden alındı
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zsiga, E. C., & Draga, Z. (2013). Contextual evidence for the representation of pitch accents in Standard Serbian. *Language and Speech*, 56(1), 69-104.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish Word Stress Production of Students in the Department of Turkology at the Zagreb University

Betül Göktaş²

Introduction

Pronunciation is a crucial component of effective communication in foreign language learning, significantly impacting intelligibility and comprehension. One of the key elements of pronunciation is word stress, a suprasegmental feature that shapes prosodic patterns and can affect meaning. This study investigates the production of Turkish word stress by advanced Croatian learners studying in the Department of Turkish Studies at Zagreb University. The primary objective is to determine how the stress system of Turkish is influenced by the learners' first language (L1), Croatian, which has a markedly different phonological structure.

In Turkish, stress predominantly falls on the final syllable, whereas in Croatian, it typically occurs on the first or second syllable due to its pitch-accent system. These structural differences result in systematic errors in stress placement among learners, which may negatively impact their communicative competence. Understanding these errors is essential for improving Turkish pronunciation instruction and addressing challenges posed by first language interference. In addition, phonological interference may influence not only isolated words but also entire sentence structures, affecting the overall fluency and naturalness of speech production in the target language.

Methodology

The study was conducted with nine C1-level Turkish learners enrolled in the Turkology Department at Zagreb University. The participants took part in two primary tasks: an oral reading task and a visual description task. In the oral reading task, the students read aloud a designated Turkish passage, while in the visual description task, they described objects, people, and actions in three images. These tasks were designed to elicit both controlled and spontaneous speech, providing insight into how learners manage stress placement in different contexts.

The participants' performances were recorded in a quiet environment using a professional sound recorder. The recordings were analyzed using Praat, a widely used phonetic analysis software, to examine stress placement and prosodic

contours through spectrograms and pitch curves. Errors in stress production were categorized based on different word types, including simple words, derived words, compound words, native Turkish words, and loanwords. A comparative analysis was conducted to assess the impact of Croatian phonological rules on Turkish stress patterns, highlighting consistent deviations from native stress norms in Turkish.

Results

The analysis revealed a strong influence of Croatian phonological patterns on Turkish stress production among learners. In native Turkish words, where stress is expected on the final syllable, learners frequently misplaced stress on the first or second syllable, following the prosodic tendencies of Croatian. Similar errors were observed in derived and compound words, where learners struggled to correctly shift stress to the final syllable despite the presence of Turkish suffixes. In loanwords, where stress placement can vary, learners often misplaced stress toward the final syllable, a pattern that may have been influenced by their exposure to English.

Functional words such as adpositions, adverbs, and conjunctions showed more accuracy in stress placement, suggesting a degree of positive transfer from Croatian to Turkish. Graphical analyses using spectrograms and stress curves further confirmed systematic deviations in stress production, illustrating that learners consistently adhered to Croatian stress rules rather than adapting to Turkish patterns. Additionally, prosodic errors were not limited to individual words but extended to phrase-level intonation, indicating a more profound impact of L1 transfer on overall speech rhythm.

Discussion

The findings underscore the importance of phonological awareness in achieving accurate pronunciation in a second language. The inability to internalize the stress rules of Turkish can lead to miscommunication and semantic misinterpretation. This issue is particularly significant for learners who aim to use Turkish in academic or professional settings, where pronunciation accuracy is essential. Furthermore, errors in stress placement may result in unintended emphasis or incorrect segmentation of spoken discourse, which can disrupt effective communication.

One of the primary challenges identified is the L1 phonological filter, which interferes with learners' acquisition of Turkish prosody. Croatian stress placement patterns influenced learners' speech, making it difficult for them to override their native prosodic tendencies. This suggests that Turkish language instruction should incorporate specific pronunciation training focused on stress

placement and prosodic competence. Previous research has demonstrated that intonation drills, auditory discrimination exercises, and contrastive stress training can enhance learners' pronunciation skills. Therefore, targeted phonetic training should be integrated into Turkish as a foreign language (TFL) curriculum to help learners recognize and correct stress misplacement. Additionally, repetitive pronunciation exercises and exposure to native Turkish speech in various registers could be beneficial in helping learners internalize correct stress patterns more effectively.

Conclusion

This study provides empirical evidence that advanced Croatian learners of Turkish struggle with accurate stress placement, primarily due to the influence of their native phonological system. The most persistent errors were observed in derived words, compound words, and loanwords, confirming that L1 transfer plays a significant role in stress misplacement. These findings emphasize the need for explicit stress training in foreign language instruction, particularly for learners whose first language exhibits fundamentally different prosodic features.

To address these pronunciation challenges, Turkish language instruction should emphasize contrastive phonological training, auditory discrimination exercises, and pronunciation drills. Additionally, phonetic feedback using Praat can provide learners with visual representations of their stress patterns, helping them to make necessary adjustments. Interactive speaking activities that encourage stress awareness and natural pronunciation should also be implemented. Furthermore, integrating speech rhythm training alongside stress correction could help learners develop a more natural and intelligible Turkish pronunciation.

Future research should investigate intonation and rhythm patterns in Croatian learners' speech, expand the sample size to include learners at different proficiency levels, and evaluate the effectiveness of specific pronunciation interventions. Enhancing phonological training in Turkish language education will ultimately support learners in achieving greater communicative competence, fostering more native-like stress patterns, and improving overall spoken fluency and intelligibility. Additionally, longitudinal studies examining the impact of extended pronunciation training programs on learners' speech development over time could provide further insights into effective instructional strategies.

Keywords: *Turkish as a foreign language, Turkology, Croatian, prosody, stress*

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN ALFABE FARKLILIĞI KONUSUYLA İLGİLİ DENEYİMLERİ

Burcu Moral¹, Nursat Biçer²

Özet

Yabancı dil öğrencisi, hedef dili her alanda etkin bir şekilde kullanabilmek için alfabe öğrenmeye mecburdur. Özellikle ana dilinde farklı alfabeye sahip bireylerin hedef dili tam anlamıyla öğrenebilmesi, o dilin alfabesini bilmekten geçer. Alanyazın tarandığında güncel sorunlar arasında alfabe farklılığının da yer aldığı görülmektedir. Dünya üzerinde farklı alfabeler kullanıldığı sürece yabancı dil öğretiminde alfabeyle ilgili sıkıntı yaşanma olasılığı hep olacaktır. Bunun öğretim sorunu olmasını önlemek içinse öğretmenlerin oluşabilecek zorluklar ve çözümleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin alfabe farklılığıyla ilgili deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (olgubilim) ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu; kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle belirlenen, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan 10 öğreticiden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA 2024 programı aracılığıyla içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin benzer ve farklı görüşlere sahip olduğu, katılımcıların bir kısmının konuyla ilgili daha fazla bilgiye sahip olduğu, diğer kısmının daha az görüş belirttiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerin, öğretmenlerin alfabeden kaynaklı sorunlar ve çözümleriyle ilgili bilgilerine dikkat çekmek ve bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

1 Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-6645-3120, burcumoral@gmail.com

2 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3680-7052, nursat.bicer@amasya.edu.tr

Anahtar Kelimeler: *Yabancılar Türkçe öğretimi, alfabe farklılığı, öğretici görüşleri, öğretici deneyimleri, fenomenoloji.*

1. Giriş

Yabancı dil öğrenmek, tarih boyunca süregelen bir ihtiyaçtır. Farklı milletlerin mensupları, başka bir milletin fertleriyle iletişim kurabilmek için o milletin dilini öğrenmek durumundadır. Yazının yeterince gelişmediği dönemlerde dil öğretimi, iletişim dilini öğretmek amacıyla konuşma dilini öğretmeye yönelikti. Türkçe, bugün olduğu gibi geçmişte de ilişkide bulunulan toplumlar tarafından öğrenilmekteydi. İlk dönemlerde sistemli bir öğretim olmamasına karşın süreç ilerledikçe Türkçenin öğretimine yönelik kitaplar hazırlanmış ve öğretim sistematikleşmiştir. Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde ise Türkçenin önemi artmış ve öğretimi hız kazanmıştır (Biçer, 2012).

Türkiye Türkçesinin yabancı/ikinci dil olarak öğretildiği coğrafyanın gün geçtikçe genişlemesi, Türkiye içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen sayısının giderek artış göstermesi ve Türkiye'ye komşu ülkelerde yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal krizler sebebiyle Türkiye'nin son yıllarda sığınmacı akınına uğrayan ülkelere biri hâline gelmesi; yabancılar Türkçe öğretiminin gerek akademik gerek uygulamaya dönük boyutunun ciddi olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Başar, 2022:29). Özellikle komşu ülkelerdeki çeşitli krizler nedeniyle ülkemizi etkileyen göç dalgası bu durumu daha belirgin hâle getirmiştir. Ana dilleri ve alfabeleri farklı olan mültecilerin topluma uyumu için bu kişilere Türkçe öğretimi verilmeye başlanmıştır. Öğrenci sayısındaki bu ani artış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki sorunları da gün yüzüne çıkarmıştır. Bu sorunlardan biri de Türkçe öğrenen bireylerin ana dillerinde farklı alfabeyle sahip olmalarıdır. Alfabeti farklı bireyler, hedef dilin alfabetini öğrenirken ana dillerine ait alfabede olmayan harflerle veya benzer harflerin farklı sesletimleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu durum; Türkçe öğretimine yazım yanlış, telaffuzda zorlanma ya da yanlış telaffuz gibi pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir.

Dil öğretiminin başarıya ulaşması, büyük ölçüde öğreticilerin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Dolayısıyla sorun yaşanan konularla ilgili öğreticilerin donanımlı olması yaşanabilecek problemlerin önüne geçilmesini sağlayacaktır. Öğreticiler, alfabe farklılığı hakkında bilgi sahibi olurlarsa yaşanabilecek sorunlara karşı önlem alıp çözüm üretebilirler. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin alfabe öğretimiyle ilgili deneyimlerini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu soruya cevap aranmıştır:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde alfabe farklılığından kaynaklı sorunlar ve çözümleriyle ilgili öğretici görüşleri nelerdir?

2. Literatür Taraması

Dil öğretiminde öğreticinin, hedef kitleyi çok iyi tanınması, onun özelliklerini çok iyi bilmesi ve öğrenme koşullarını da ona göre oluşturması oldukça önemlidir. Çünkü hedef dilin kullanımı ve öğrenme becerileri, öğrencilerin ana dillerinden etkilenir. Bu durum da öğrencilerin zihinlerindeki yabancı dil evrenini belirler. Bu sebeple, programlar ve öğretim materyalleri hedef kitlenin uyruğu, ana dili, kültürel çevresi ve yaş grubuna göre hazırlanıp homojen sınıflar ve amaca uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Byram, Zarate ve Neuner, 1998; McKay ve Hornberger, 2006; Akt: Alyılmaz, 2018: 2455-2456). Ana dilin hedef dil üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu hususların gerekliliği kaçınılmazdır. Bununla birlikte Nation (2001), ana dili farklı olan bireylerin yabancı dil öğrenirken kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar neticesinde hedef dilde hatalar yaptıklarını söyler (Akt: Biçer, 2017: 46). Bu olumsuz aktarımların önemli sebeplerinden biri de ana dil ile hedef dil arasındaki alfabe farklılığıdır.

“Bir alfabe, sonlu sayıda sembol içeren bir kümedir.” (Nowak vd., 2002: 611). Toplamların kendi yazı dillerini geliştirmesiyle birlikte pek çok harf sistemi ortaya çıkmıştır. Kimi toplum bir sesi hayvan şeklinde tasvir ederken kimisi ise farklı şekillerde yazıya geçirmiştir. Yazı dilinin işaretlerden oluşan bir sistem olduğu düşünüldüğünde hem ana dil hem de yabancı dil açısından dil öğrenim ve öğretiminin temeli olan alfabeleri bu sistemin anahtarı olarak görmek mümkündür. Toplamlar arasındaki iletişimin artmasıyla birlikte medeniyetlerin oluşturduğu millî alfabeler, yazışmanın ana unsuru olmaya başlamıştır. Böylece alfabe, yabancı bir dili öğrenmede ve o dille iletişim kurmada önemli bir rol üstlenmiştir. Bir yabancı dili öğrenmek zorunda olanlar, ilk önce dil ediniminin temelini oluşturan alfabeyi öğrenip ardından diğer aşamalara geçmişlerdir (Arslan, 2011; Akt: Çiftçi & Demirci, 2019; Şengül, 2014; Yalap & Ünsal, 2019). Yabancı dil öğrencisi, duyduklarından hareketle hedef dili konuşmayı başarabilir ancak o dili okuma ve yazma alanında etkin bir şekilde kullanabilmek için alfabe öğrenmek durumundadır. Özellikle ana dilinde farklı alfabeye sahip bireylerin yabancı bir dili gerçek anlamda kullanabilmelerinin yolu, o dilin alfabesini öğrenmekten geçer.

Her alfabenin kendine ait özellikleri olmasından ötürü yabancı dil öğretiminde alfabenin belirleyici bir rolü vardır. Yekpare bir kimliği olmayan alfabe; semboller, harf isimleri ve seslerden oluşmaktadır. Bunların tanınması, yalnızca alfabenin rolünün daha iyi anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda üç kimliğin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunun daha iyi anlaşılmasına da yardımcı olur. Yabancılar Türkçe öğretiminde hedef kitlenin ana dili, bildiği alfabe/alfabeler, ana dil ile hedef dile ait alfabeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar; bilinmesi gereken özelliklerin başında gelmektedir. Çünkü yabancı dil öğrencisi ana dilinde olan veya benzerlik gösteren yapıları daha kolay, ana

dilinde olmayan veya benzerlik göstermeyen yapıları daha zor öğrenmektedir. Bu farklılık ve benzerlikler ortaya konduğu takdirde eğitimciler, öğretim sürecinde zorlanacakları ya da kolaylık yaşayacakları hususları önceden tahmin edebilme imkânına sahip olacaklardır (Odisho, 1994:9; Çiftçi & Demirci, 2019:101).

Türkçede her harf bir sesi karşılamaktadır. Bazı dillerde bir ses, iki veya üç harfin yan yana gelmesiyle oluşmaktadır. Bunun yanı sıra harflerin sesletimi kelimenin başında, ortasında ve sonunda değişebilmektedir. Dilimizde ise harfler, kelimenin her yerinde aynı sesletime sahiptir. Ayrıca alfabemizde harflerin okunuşu ve şekilleri arasında da benzerlik bulunmaktadır. Tüm bunlar Türkçe alfabenin öğretimi için bir kolaylıktır. Ancak diğer taraftan dilimizde, konuşma dilinde olup alfabede karşılığı olmayan ve başka dillerde olmayıp yalnızca Türkçede olan harfler mevcuttur. Latin alfabesini farklı diller üzerinden öğrenenler ise harflerin sesletiminde ve yazımında olumsuz aktarımlar yapabilmektedir. Türkçenin sesli harfler bakımından zengin olması, ana dillerinde sesli harf kullanmayan yabancı dil öğrencileri için bir dezavantajdır. Tüm bunlar bir araya geldiğinde Türkçe alfabe öğretimi, yabancılar için zor ve kafa karıştırıcı olmaktadır. Ses ve kelime tekrarı alıştırmaları, alfabe öğretimi için homojen dil gruplarının oluşturulması ve karşılaştırmalı ses bilgisi eğitimi verilmesi bu zorlukların aşımını kolaylaştıracaktır (Şengül, 2014; Yalap & Ünsal, 2019).

Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmalara bakacak olursak Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), yaptıkları araştırma sonucunda alfabe sorunuyla ilgili özellikle Kiril ve Arap alfabelerini kullananların Türkiye Türkçesini öğrenmede problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak yabancı bir dil öğrenirken alfabenin öğrenilmesinden ziyade o dile ait seslerin öğrenilmesinin daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Morali (2018) ise Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları ele aldığı araştırmasında özellikle telaffuzdaki problemlerin ön plana çıktığını, Arapça-Türkçe arasındaki alfabe farklılığının bir yansıması olarak ünlü ünsüz harflerde çocukların zorlandığını söylemiştir. Arslan (2020) Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri kapsamında yaptığı araştırmasında öğrencinin ana dilinden kaynaklı olarak dil ve alfabe yapılarının farklı olmasının öğrenmeyi geciktirdiği sonucuna ulaşmış, Türkçenin ses yapısı ile Arapçanın ses yapısının farklı olmasını da buna örnek olarak göstermiştir. Demirci (2015), Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin okuma becerisiyle alakalı yaptığı araştırmada A1 seviyesinde ve sonrasında okuma becerisi adına sıkıntı yaşayıp yaşamamanın alfabe öğretimiyle ilgili olduğunu söyler. Akkaya ve Gün (2016) ise Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin farklı alfabe kullanmasının hızlı okumanın önünde bir engel olarak görüldüğünü,

yazma becerisinde sıkıntı yaşanmasının altında da bu sebebin yattığını belirtir. Yağcı (2017) Belaruslu öğrencilere Türkçe öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlarla ilgili yaptığı araştırmasında, iki alfabe arasındaki şekil farklılığının yanı sıra birbirinde bulunmayan seslerin de sorun teşkil ettiğini söyler. Ayrıca alfabedeki farklılıklar kadar benzerliklerin de çeşitli sorunlara yol açtığını, sembolik olarak birbirlerinin aynı olan harflerin farklı ses denkliklerine sahip olmasının öğrencilerin öğrenme sürecini geciktirdiğini vurgular.

Alfabeyle ilgili yapılan araştırmalara baktığımızda ise Akdağ (2024), yabancılara Türkçe derslerinde alfabenin ses taklidiyle öğretilmesinin yazma becerisine etkisini incelediği araştırmasında Türkçe gibi fonetik açıdan zengin bir dili yabancılara öğretirken karşılaşılan zorluklardan birinin benzer seslerin sıklıkla birbiriyle karıştırılması olduğunu söyler. Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçe kelimeleri doğru yazmakta ve telaffuz etmekte büyük zorluk çektiklerini belirtir. Çiftçi & Demirci (2019), alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisini inceledikleri araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe alfabe öğrenme sürecinde ana diline ve ana dilinde kullandığı alfabeyle göre yaşadığı sorunların da değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ergün (2022), yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım metinlerini alfabe farklılığı yönünden incelediği araştırmasında kişinin ana dili ile hedef dilin alfabesinin yazılış ve telaffuz bakımından birbirinden farklı olmasının bireyi öğrenme konusunda zorladığını vurgular ve ana dili aynı olan kişilerin aynı harflerde aynı hataları yaptığını belirtir. Özdemir & Yazıcı (2017), Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde alfabe farklılığından ötürü karşılaştıkları sorunları inceledikleri araştırmada Latin harfleriyle ilk defa İngilizce üzerinden karşılaşan öğrencilerin harflerin İngilizce sesletimini benimsediklerini, bunun Türkçe alfabeyi öğrenmeyi zorlaştırdığını söyler. Araştırmasında yabancılara Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununu ele alan Şengül (2014), öğrencilerin çoğunun seslendirmede ve yazmada a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y harflerinde zorlandıkları; bu harflerin ince ve kalın hâllerinin yerlerini karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Yalap & Ünsal (2019) ise yabancılara alfabe öğretimi sürecinin nasıl ele alındığını ve bu süreçte karşılaşılan problemleri inceledikleri araştırmalarının sonucunda ortak bir alfabe öğretim programının geliştirilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Toplumlar farklı alfabeleri kullandıkları müddetçe yabancı dil öğretiminde alfabeyle ilgili zorluk yaşanma ihtimali hep olacaktır. Ancak bunun yabancı dil öğretimi sorunu olmaktan çıkması için öğreticilerin oluşabilecek zorluklar ve çözümleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Literatür incelendiğinde (Arslan, 2020; Dudak & Biçer, 2021; Er vd., 2012; Morali, 2018; Mutlu & Gümüş, 2021; Ünal vd., 2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara dair pek çok araştırmaya rastlanmasına karşın dil

öğretiminin temeli sayılan alfabeyi ayrıca ele alan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda (Akdağ, 2024; Çiftçi & Demirci, 2019; Ergün, 2022; Özdemir & Yazıcı, 2017; Şengül, 2014; Yalap & Ünsal, 2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabeyle alakalı yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Fakat dil öğreticilerinin alfabe farklılığı konusundaki deneyimlerini ayrıca ele alan bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmada elde edilen verilerin, öğreticilerin alfabeden kaynaklı sorunlar ve çözümleriyle ilgili bilgilerine dikkat çekmek ve bilgi eksikliklerinin giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi beklenmektedir.

3. Yöntem

3.1 Araştırma Tasarımı

Bu araştırmada Türkiye'nin farklı bölgelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğreticilerin alfabe farklılığı konusundaki görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşamış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder. Temel amaç, bir fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikteki bir açıklamaya indirgemektir (Creswell, 2021). Ortak deneyimin özünün ya da özlerinin olduğu varsayımı, fenomenolojik yaklaşımı farklı kılan bir boyuttur. Fenomenin özünü belirlemek için farklı insanların deneyimleri ayrıç içine alınır, analiz edilir ve karşılaştırılır. Fenomenolojik yaklaşımların ortak olarak paylaştığı şey, insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığını ve deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetmeye odaklanmalarıdır. Bu odaklanma, fenomenlerin nasıl tecrübe edildiklerinin derinlemesine ve metodolojik bir şekilde betimlenmesini gerektirir. İnsanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri ve nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak için ilgilenilen fenomenle alakalı yaşamış deneyimlere sahip olan insanlarla derinlemesine mülakatlar yapılmalıdır (Patton, 2018). Bu araştırmada da nitel veri toplama ve analizi yöntemleri yoluyla katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda alfabe farklılığıyla ilgili öğretici farkındalığı olgusunun araştırılması ve anlamlandırılması amacıyla fenomenoloji tercih edilmiştir.

3.2 Katılımcılar/Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin farklı bölgelerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında görev yapan 10 öğreticiden oluşmaktadır. Öğreticilerin seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumun seçilmesini temele alır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada zamandan tasarruf ve katılımcıların gönüllü olması anlayışıyla araştırmacının ulaşabildiği

yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Öğreticilerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun Olunan Bölüm	Aldığı Eğitimler	Çalışma Yılı
K1	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika Seminer	7
K2	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Doktora Sertifika Hizmet İçi	2
K3	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Doktora Sertifika	5
K4	Erkek	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Doktora	6
K5	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Sertifika Hizmet İçi	2
K6	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Yüksek Lisans Seminer Sertifika	9
K7	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	1
K8	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	Yüksek Lisans Sertifika	2
K9	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika Hizmet İçi Seminer	7
K10	Kadın	Türk Dili ve Edebiyatı	Hizmet İçi Sertifika	5

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunda 5 kadın ve 5 erkek olmak üzere toplam 10 öğretici yer almaktadır. Katılımcıların mezun olduğu bölümlere bakıldığında 5’inin Türkçe Öğretmenliği, diğer 5’inin ise Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan izin alınmıştır. Bu çalışmada öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe farklılığından kaynaklı sorunlar ve çözümüne yönelik görüşlerini derinlemesine edinebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşme,

araştırmayı yapılan alanda olguyu anlamak için yapılacak temel çalışmadır. En çok kullanılan türü, keşfedilecek konu ve sorular aracılığıyla yönlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Bu teknikte sorular önceden belirlenmekle birlikte daha ayrıntılı veriler elde edebilmek için görüşmenin seyrine göre değişebilir, esnektir (Merriam, 2018). Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğreticilerden veriler toplanmıştır. Form hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taraması yapılmış ve taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu değerlendirme rubriği eşliğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uzmanına görüş almak üzere gönderilmiştir. Ardından soruların anlaşılabilirliğini görmek için bir pilot uygulama yapılmıştır. Uzman görüşü ve pilot uygulamanın ardından taslak hâli 12 sorudan oluşan form 9 soru olacak şekilde düzenlenmiştir. Sorulardan birinin amaca hizmet etmediği görüldüğü için formdan tamamen çıkarılmış, diğer 2 soru ise farklı soruların altına sonda olarak yerleştirilmiştir. Yapılan düzenlemelerin ardından görüşme formunun uygun olduğu görülmüştür. Araştırmaya ilişkin veriler, Zoom platformu üzerinden katılımcılarla canlı görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında katılımcılara çalışmanın amacından söz edilmiş ve araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olarak yapılacağı hatırlatılmıştır. Görüşme esnasında veri kaybını önlemek adına yapılacak kayıt için katılımcılardan izin alınmıştır. Veriler hem ses kayıt cihazıyla hem de Zoom’a ait video kaydıyla kaydedilmiştir.

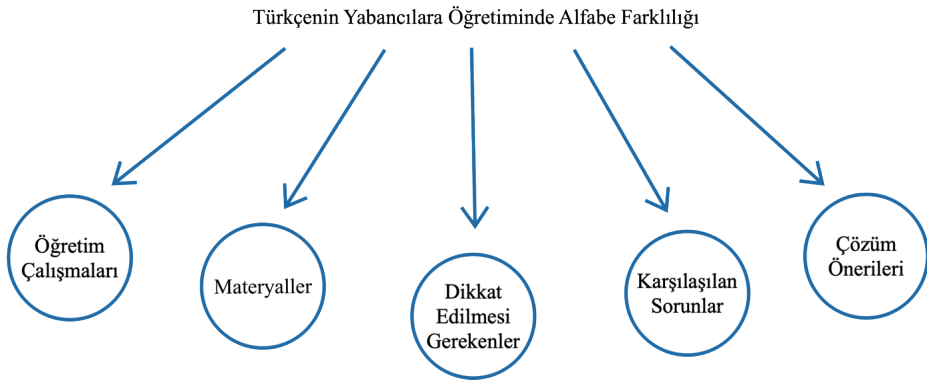
3.4 Veri Analizi

Çalışma verilerinin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, belli kurallarla yapılan kodlamalar ile metindeki kelimelerin daha küçük kategorilerle özetlendiği yenilenebilir ve sistematik bir teknik olarak tanımlanır. Metindeki kavramların ve sözcüklerin birbiriyle ilişkisini, varlığını ve anlamlarını belirleyip analiz etmek yoluyla metindeki iletiye dair çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2021). Önce kodların oluşturulup sonra kategori ve temaların belirlendiği bu teknik, araştırmacıyı kısıtlamayıp daha çok koda ulaşmasını sağladığı için bu çalışmada tercih edilmiştir. Analiz sürecinde ilk önce, katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları ve alınan notlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında yazıya aktarılırken görüşmelerin aslına bağlı kalınmıştır. Yazılı hâle getirilen metinler, çalışmanın “inandırıcılığının” sağlanması amacıyla katılımcılara kontrol ettirilerek teyit edilmiştir. “Aktarılabilirliğin” sağlanabilmesi için ise görüşmelerden önce katılımcılara araştırma süreciyle alakalı detaylı bilgi verilmiştir. Verilerin analizi için MAXQDA 2024 nitel analiz programı kullanılmıştır. Kodlama yapılmadan önce görüşmeler birkaç kez okunmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen kodlar, katılımcıların ifadelerindeki benzerlik doğrultusunda gruplandırılmış ve gruplara uygun olacak şekilde kategoriler

oluşturulmuştur. Elde edilen veriler çözümlenip değerlendirilirken birbirine benzer yanıtlar sınıflandırılmış ve yanıtların toplam oran içerisindeki frekansları verilmiştir. Ardından maddelere verilen yanıtların yer aldığı tablolar yorumlanmıştır. “Kategori netliğinin” sağlanabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmanın alanyazınla uyumlu ve açık olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacılar, yaptıkları kodlamanın ardından ortaya çıkan kodları tartışarak ortak kanaate varmışlardır. Yapılan değerlendirme sonrasında kodlara son şekli verilmiştir. Tutarlılığı sağlamak için kategorilerin kodlarla, diğer kategorilerle ve araştırmanın amacıyla anlamlı bir bütünlük sağlamasına dikkat edilmiştir. Elde edilen bulgular, kullanılan program aracılığıyla görsel tablolara dönüştürülmüş ve katılımcıların görüşlerinden örneklere yer verilmiştir. Gizlilik esaslı göz önünde bulundurularak katılımcıların isimleri “K1, K2, K3...” şeklinde isimlendirilmiştir. Tablo ve doğrudan alıntılmalarda bu kısaltmalar kullanılmıştır.

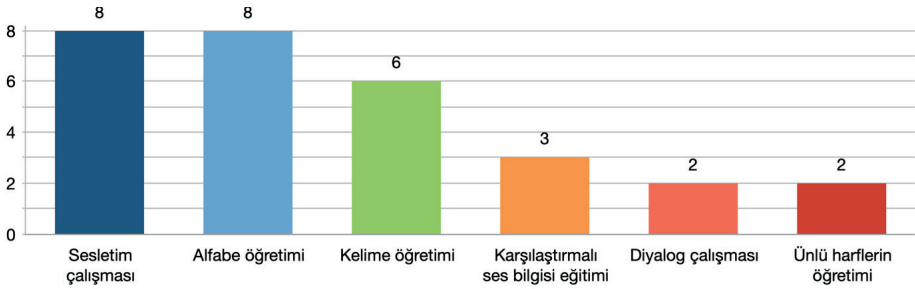
4. Bulgular

Araştırma bulguları, veri analizi sonucunda ortaya çıkan kategorilere göre öğretim çalışmaları, materyaller, dikkat edilmesi gerekenler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri başlıklarına ayrılmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Kategorilerin Dağılımı

4.1 Öğretim Çalışmaları:



Şekil 2. Öğretim Çalışmaları Kategorisine Ait Kodların Dağılımı

Öğretim çalışmaları kategorisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabetesi farklı gruplara ilk olarak hangi kazanıma yönelik çalışmaların yapıldığıyla ilgili bilgi edinilmek istenmiştir. Bunun yanında katılımcılar alfabeyle ilgili öğretimde hangi çalışmaları yaptıklarını da söylemişlerdir. Bu kategoriye ait kodların dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur. Şekil incelendiğinde öğretim çalışmaları kategorisine ait sesletim çalışması (8), alfabe öğretimi (8), kelime öğretimi (6), karşılaştırmalı ses bilgisi eğitimi (3), ünlü harflerin öğretimi (2) ve diyalog çalışması (2) kodlarının yer aldığı görülmektedir. Öğreticilerin ifadelerine göre alfabetesi farklı gruplarda en çok tercih edilen öğretim çalışmaları, sesletim ve alfabe öğretimine yönelik çalışmalardır. Diğer çok tercih edilen çalışma ise kelime öğretimidir.

Karşılaştırmalı ses bilgisi eğitiminin az söylenmiş olması, sınıflarda karma gruplar olduğunda uygulanışının zor olması ve öğretmenlerin diğer dildeki alfabeği bilmemesi olarak yorumlanabilir. Bu gruplarda ilk yapılan çalışmaların farklılık göstermesi ise uygulamada bir standardın olmaması ve öğretim programı eksikliğiyle açıklanabilir. Öğreticilerin bu kategoriyle ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Önce ünlü harfleri vermeye çalışıyoruz. “E, i, o, ü” gibi ünlü harfleri vermeye çalışıyoruz. Çünkü Arapçada ünlü harf olmadığı için okurken o ünlü harfleri okumuyorlar. Önce biz diyalog kuruyoruz, konuşmaya. Alfabe işin en sonunda. Kelime bilgilerini arttırmaya çalışıyoruz. Diyaloglar, görseller üzerinden mesela bu kalemi gösterip “Bu kalem.” diyorum. Konuşa konuşa önce kelime bilgisi artmalı öğrencilerin. Ondan sonra alfabeye geçiyoruz... (K1)

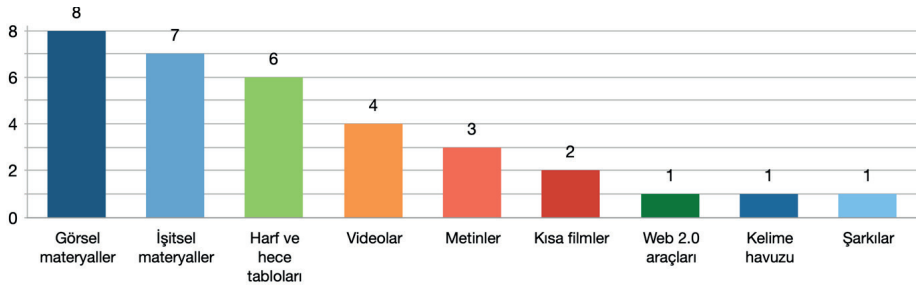
K1, Arapça alfabe kullanan öğrencilerine yaptığı ilk öğretim çalışması olarak ünlü harflerin öğretimini söylemiştir. Bunun sebebi olarak da Arapçada ünlü harf olmadığı için öğrencilerin Türkçe kelimelerdeki ünlü harfleri seslendirmemelerini göstermiştir.

“Kesinlikle dinleme. Önce dinleme, dinleme kazanımları çok önemli. Telaffuz da burada tabii ki ön plana çıkıyor. Ben bir kelimeyi eğer işte hecelemiyoruz zaten, biliyorsunuz bütünsel öğretiyoruz. Öncelikle seslendiriyorum ve mutlaka kendimi de yani beden dilimi bu işin içine katarak anlatmaya çalışıyorum.” (K3)

“İlk olarak alfabe tanıtımı tabii ki de A1’den başlıyoruz. Daha sonra kalıp ifadeler, tanışma, selamlaşma olarak gidiyoruz. Hangi harfler farklıysa her farklı alfabesi olan öğrenciler tahtaya tek tek gelip Türkçede olan ve olmayan farklılıkları yazıyorlar, daha sonra telaffuz ediyorlar... Böyle bir karşılaştırmalı bilgi, ses bilgisi eğitimi verebiliyoruz.” (K5)

Bu yanıtından K5’in alfabe öğretimi sırasında karşılaştırmalı ses bilgisi eğitimi verdiğini anlıyoruz. Bu eğitimi verirken öğrencilerin tahtaya çıkıp alfabeler arasındaki benzerlik ve farklılıkları dile getirerek telaffuz çalışması yaptığı anlaşılmaktadır.

4.2 Materyaller:



Şekil 3. Materyaller Kategorisine Ait Kodların Dağılımı

Materyaller kategorisinde, öğreticilerin alfabesi farklı gruplara Türkçe alfabe öğretimi sürecinde hangi materyalleri kullandıklarına dair kodlar yer almaktadır. Şekil 3 incelendiğinde görsel materyaller (8), işitsel materyaller (7), harf ve hece tabloları (6), videolar (4), metinler (3), kısa filmler (2), Web 2.0 araçları (1), şarkılar (1) ve kelime havuzu (1) kodlarının yer aldığı görülmektedir.

Alfabe öğretiminde en çok görsel ve işitsel materyallerin tercih edilmesi, öğretim çalışmalarında elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir. Web 2.0 araçları, şarkı ve kelime havuzu gibi kodların öğreticiler tarafından az söylenmesi; hedef kitlenin özellikleri, öğreticinin eğitim anlayışı ve kurumun imkânlarıyla ilişkilendirilebilir.

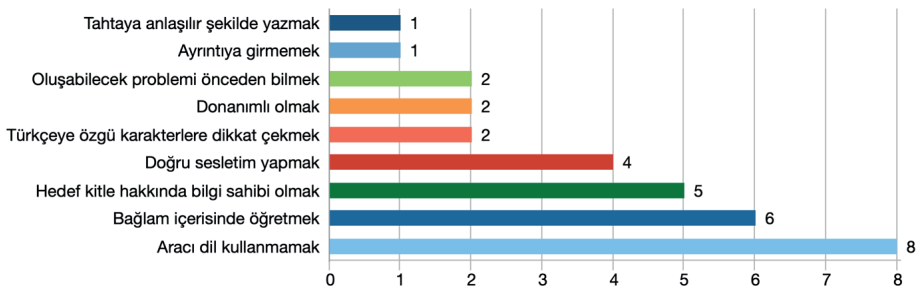
“... Mesela çocuklara yönelik bir şey olsaydı ilkokul düzeyinde o zaman işte bir alfabe şarkısı açardınız belki. Ama işte temelde burada (üniversitede) çok fazla ihtiyaç duyulmuyor. O açıdan en fazla kullanabileceğiniz şey görsel materyal olarak harfi gösteren bir şekil. İşte bu bir resim olabilir. Onun dışında bir de sesletim, yani temel nokta budur.” (K4)

K4, hedef kitleye uygun materyal seçtiğini belirtirken üniversite öğrencilerine hitap etmediği için alfabe öğretiminde şarkıları kullanmadığını, onun yerine görsel materyallere yer verdiğini dile getirmiştir.

“Kendi alfabelerinde olmayan sesleri öğretirken nelerden faydalaniyorum? Eee açıkçası şair ve yazarların, sanatçıların ses kayıtları olabiliyor... Aktivite istediği zaman işte video, filmler bunlar kullanılabilir. Onun dışında ben özelde seslendirme çalışmalarına ağırlık veriyorum. İşte karaoke olabiliyor, başka bir şey olabiliyor, kendilerinin seslendirecekleri etkinlikler planlamak istiyorum bu konuda sıkıntı yaşadıkları takdirde.” (K8)

“Basitleştirilmiş tablolar ve görsel materyalleri kullanıyorum. Örneğin harita dedim, anlamadıklarında haritayı gösteriyorum.” (K7)

4.3 Dikkat Edilmesi Gerekenler:



Şekil 4. Dikkat Edilmesi Gerekenler Kategorisine Ait Kodların Dağılımı

Bu kategoride, öğreticilerin alfabe öğretiminde yapılması ve yapılmaması noktasında dikkat edilmesi gereken hususları belirttikleri kodlar yer almaktadır.

Şekil 4 incelendiğinde aracı dil kullanmamak (8), bağlam içerisinde öğretmek (6), hedef kitle hakkında bilgi sahibi olmak (5), doğru sesletim yapmak (4), oluşabilecek problemi önceden bilmek (2), donanımlı olmak (2), Türkçeye özgü karakterlere dikkat çekmek (2), tahtaya anlaşılır şekilde yazmak (1) ve ayrıntıya girmemek (1) kodlarının yer aldığı görülmektedir.

Aracı dil kullanmamak konusunda öğretmenlerin çoğunun hemfikir olduğu görülmektedir. Hedef kitleyi tanımak, oluşabilecek problemi önceden bilmek, tahtaya anlaşılır şekilde yazmak ve Türkçeye özgü karakterlere dikkat çekmek gibi önemli noktalarda bazı öğretmenlerin görüş bildirmemiş olması, bu alanda bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Arapçayı hiç karıştırmıyorum. Türkçeye ya da Latin alfabesine maruz bırakıyorum. Aracı bir alfabeye ya da dil öğretimine geçtiğim zaman çocuk zorlanıyor. Görselliğe çok önem veriyorum. Akıllı tahtadan sürekli mesela “ağaç”. Yumuşak g sesini öğreteceksem ağaç görselini gösteriyorum. A sesini ya da b sesini göstereceksem bal -atıyorum- bu şekilde görseller aracılığıyla ilerlemeye çalışıyorum diyebilirim.” (K9)

K9, alfabe öğretiminde aracı bir dile başvurma'nın öğrenciye olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe alfabede zorlandığı harfleri görseller aracılığıyla öğrettiğini dile getirmiştir.

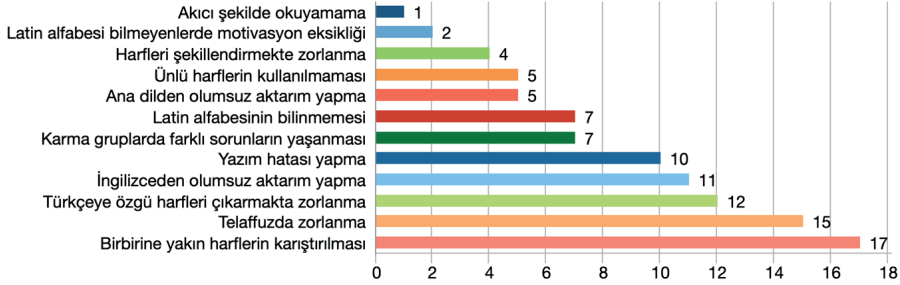
“O sese geldiğiniz an, o harfe geldiğiniz an bunun öğrencide problem yaratacağını bilmeniz gerekiyor ve oraya ekstradan bir zaman ayırmanız gerekiyor. Yani mesela a diyoruz ya 3-5 tane örnek yazıyoruz zaten kolay bir şekilde öğreniyor ama işe ş, ç, ö, ü'ye geldiği zaman iş değişiyor. Oradan daha fazla belki 4 kat, belki 5 kat daha fazla zaman ayırmanız gerekiyor.” (K4)

Bu yanıttan alfabe öğretiminde oluşabilecek problemi önceden bilmenin önemli olduğu ve problem yaşanan harflere daha fazla zaman ayırmanın gerektiği anlaşılmaktadır.

“Alfabeler aynı bile olsa Türkçenin kendine özgü bir yapısı var. Bu kendine özgü yapısını olduğu gibi öğrencilere aktarmak gerekiyor. Burada tabii mümkünse işte bu homojen gruplar olursa karşılaştırmalı eğitim yöntemi etkili olabilir.” (K8)

K8 ise Türkçeye özgü harflere dikkat çekmenin gerekliliğinden bahsetmiştir.

4.4 Karşılaşılan Sorunlar:



Şekil 5: Karşılaşılan Sorunlar Kategorisine Ait Kodların Dağılımı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe farklılığıyla ilgili karşılaşılan sorunlara yönelik öğretici görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen kodlar şekil 5'te verilmiştir. Şekil incelendiğinde karşılaşılan sorunlar kategorisi altında birbirine yakın harflerin karıştırılması (17), telaffuzda zorlanma (15), Türkçeye özgü harfleri çıkarmakta zorlanma (12), İngilizceden olumsuz aktarım yapma (11), yazım hatası yapma (10), karma gruplarda farklı sorunların yaşanması (7), Latin alfabesinin bilinmemesi (7), ana dilden olumsuz aktarım yapma (5), ünlü harflerin kullanılmaması (5), harfleri şekillendirmekte zorlanma (4), Latin alfabesi bilmeyenlerde motivasyon eksikliği (2) ve akıcı şekilde okuyamama (1) kodlarının yer aldığı görülmektedir.

Kodlar incelendiğinde “akıcı şekilde okuyamama”, “Latin alfabesi bilmeyenlerde motivasyon eksikliği” ve “harfleri şekillendirmekte zorlanma” gibi kodların çoğu katılımcı tarafından söylenmemesi, konuya hakimiyette zayıflık olarak yorumlanabilir.

“Yanlış sesli harfi seçme, a yerine e sesini yazıyor mesela. Ö yerine ü sesini yazıyor. Bu şekilde farklılıkların olduğunu görüyoruz. Onun dışında sessiz harflerde ise ç ve yumuşak g, j, p, b sesleriyle alakalı sorunlar yaşıyoruz. Mesela bir öğrencinin de kesinlikle çok zor düzeldi, belki de düzeltemedim hepsini. B ve p harflerinin çok fazla karıştığını görüyordum. Kitap söylüyordum, Arapçadaki şekliyle yazmaya çalışıyordu sürekli.” (K8)

K8, alfabesi farklı olan öğrencilerin birbirine yakın harflerde ve Türkçeye özgü harflerde sorun yaşadığını verdiği örneklerle açıklamıştır.

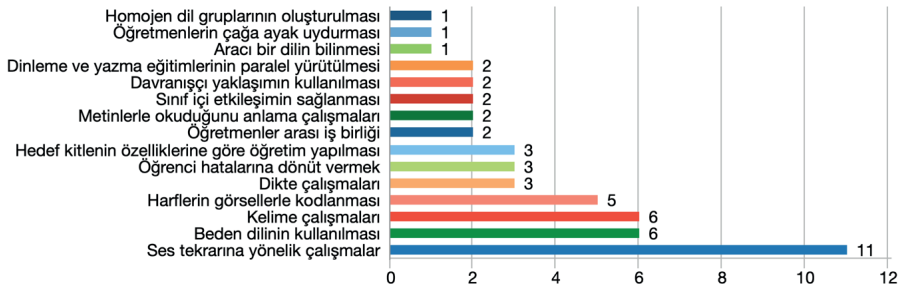
“İş yazmaya geldiği zaman yazma konusunda Latin alfabesine hâkim olanlar çok daha seri ilerleyebiliyorlar. Tabii bu da onlar için bir zaman kazanma demek. Latin alfabesini bilmeyenler geride kalıyor.” (K6)

K6, karma gruplarda karşılaşılan sorunlardan biri olarak öğrenme hızında farklılık yaşanmasını örneklendirmiştir. Ana dilinde Latin alfabesi kullanan öğrencilerin farklı alfabe kullananlara göre daha hızlı ilerlediğini, diğerlerinin geride kaldığını belirtmiştir. Bu durum, hızlı ilerleyen öğrencilerin diğerlerini beklerken sıkılmalarına ve geride kalanların motivasyonlarının düşmesine sebep olacaktır.

“Şimdi ben Rusça öğrenmek için öncelikle bir Kiril alfabesini öğrenmem lazım. E şimdi Kiril alfabesine yönelik de bir çalışma yapmam lazım. Haliyle bu ister istemez işte Rusçanın bana göre biraz daha zor olduğunu, zor olacağını hani duyuşsal anlamda da bir sıkıntı yaratacağını ben şu anda düşünebilirim. Aynı şekilde öğrenciler için düşünürsek, hani aynı alfabeden (Latin alfabesi) olması motivasyondan dolayı hem kendilerinin öğrenmesi noktasında hem de eğiticilerin öğretmesi noktasında biraz daha hızlı olur diye düşünüyorum.” (K2)

K2 de benzer şekilde öğretim hızı ve motivasyona değinmiştir. Ana dilinde Latin alfabesini kullanan öğrencilerin motivasyonunun daha yüksek olacağını ve bu sayede öğrenmede daha hızlı ilerleyeceklerini belirtmiştir. Dolayısıyla bu durumda farklı alfabeden gelen öğrencilerin motivasyonu daha düşük olacak ve daha yavaş ilerleyeceklerdir. Karma sınıflarda gruplar arasındaki bu fark, öğretim sorunu haline gelebilmektedir.

4.5 Çözüm Önerileri:



Şekil 6. Çözüm Önerileri Kategorisine Ait Kodların Dağılımı

Öğreticiler bu kategoride, alfabe farklılığıyla ilgili yaşanabilecek sorunlara kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözüm önerileri sunmuşlardır. Çözüm önerileri kategorisine ait kodlar şekil 6’da yer almaktadır. Şekil incelendiğinde ses tekrarına yönelik alıştırma kodunda görüş birliği sağlandığı; beden dilinin kullanılması, kelime çalışmaları ve harflerin görsellerle kodlanması noktasında

kısmen de olsa ortak görüşün olduğu görülmektedir. Diğer kodlarda ise öğreticilerin fikir ayrılığı yaşadığı görülmektedir. Hatta kodlar incelendiğinde bir öğreticinin çözüm önerisi olarak aracı dil bilinmesi gerektiğini söylediği görülmektedir. Bir önceki kategori olan dikkat edilmesi gereken unsurlarda aracı dilin kullanılmaması gerektiğiyle ilgili görüş birliğinin sağlandığı görülmektedir. Bu durum, sorunun ve çözümün net olarak bilinmemesiyle bağdaştırılabilir.

“Açıkçası jest ve mimik kullanımı, özellikle harflerin öğretiminde. Ki bu işin temeli alfabe öğretimi-öğrenimi. Yani alfabeyi gerçekten hakkıyla öğrenemeyen hiç kimsenin doğru yazması, ardından da doğru konuşması bu bir sıralama alfabe öğretimi o yüzden bizim için çok önemli. O yüzden çok uzun zaman ayırıyorum ben ama bunu yaparken de dediğim gibi öncelikle jest ve mimik kullanımı, özellikle dilin nasıl kullanıldığının gösterilmesi; defaatle öğretmen, öğreticinin bunu göstermesi gerekiyor ve öğrenciden de taklit istemesi lazım.” (K10)

K10, alfabe öğretiminde karşılaşılabilecek sorunlara çözüm önerisi olarak beden dilini kullanmanın önemine değinmiştir. Harflerin çıkış noktalarını ve dilin konumunu göstermek, öğrencilerin harfleri doğru şekilde telaffuz etmesini sağlayacaktır.

“Hedef kitleyi tanıması lazım (öğreticinin). Hedef kitlede sorun yaşayabileceği mesela Araplar için ayrı işte İngilizlerin zorlanacağı şeyler ayrı. Hani hedef kitleyi tanırsa ve orada hedef kitlesindeki öğrencilerin hangi harflerde sorun yaşayabileceğini bildiği zaman bir problem çıkmaz.” (K4)

K4’ün bu yanıtından hedef kitleyi tanımanın önemi anlaşılmaktadır. Hedef kitleyi tanımak ve yaşanabilecek sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak, öğretimin şeklini belirleyeceği gibi öğretim sorunlarının önüne geçmeyi de sağlayacaktır.

“Anlaşabileceğim muhakkak bir dil olmalı. Bu da eğer İngilizce ise ya da herhangi bir dilse bence hiçbir mahsuru yok. Yeter ki iletişime geçebileyim.” (K7)

5. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin deneyimleri üzerinden alfabe farklılığı konusundaki görüşleri incelenmiştir. Alfabe öğretimi, yabancı dil eğitiminin temelidir ve çok önemlidir. Hedef dilin alfabesinde sorun yaşayan öğrenciler dili öğrenme ve kullanma noktasında da zorlanacaklardır. Bu sebeple yabancı dil öğreticilerinin alfabe farklılığıyla ilgili farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Fenomenoloji ile yürütülen çalışmada kullanılan yöntem

sayesinde öğretmenlerin alfabe farklılığı konusundaki görüşleri analiz edilip öğretmenlerin alfabe farklılıklarına dair kişisel deneyimleri ve bu deneyimlerin öğretim süreçlerine yansımaları ortaya koyulmuştur. Elde edilen görüşler; öğretim çalışmaları, materyaller, dikkat edilmesi gerekenler, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri açısından değerlendirilmiştir.

Öğretim çalışmalarıyla ilgili sonuçlara bakıldığında sesletim çalışması ve alfabe öğretiminin en fazla yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra kelime öğretimi ve karşılaştırmalı ses bilgisi de öğretmenlerin tercih ettiği çalışmalardandır. Çiftçi & Demirci (2019) ve Şengül (2014) yaptıkları çalışmalarda sesletim çalışması, kelime çalışmaları ve karşılaştırmalı ses bilgisi eğitiminin önemini vurgulayıp bu çalışmaların yapılmasına dair önerilerde bulunmuşlardır. En az görüş bildirilen çalışmalar ise diyalog çalışması ve ünlü harflerin öğretimidir. Bu çalışmaların az tercih edilmesinin sebebi, alfabenin bütün olarak öğretilmesi ve Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerin diyalog kurmakta yetersiz kalmaları olabilir.

Kullanılan materyallerle ilgili sonuçlara göre görsel materyaller en fazla, işitsel materyaller ve harf-hece tabloları çoğunlukla kullanılmaktadır. Videolar, metinler, kısa filmler daha az tercih edilirken web 2.0 araçları, kelime havuzu ve şarkılar en az tercih edilen materyaller olmuştur. Bu materyallerin az tercih edilmesinin sebebi; hedef kitlenin özellikleri, öğreticinin eğitim anlayışı ve kurumun imkânlarıyla ilişkilendirilebilir. Yalap & Ünsal (2019) ve Şengül (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel-işitsel materyallerin ve harf-hece tablolarının kullanılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Öğreticiler, dikkat edilmesi gereken unsurlardan aracı dil kullanmamak konusunda görüş birliği sağlamışlardır. 2 öğretici ise bu konuda görüş beyan etmemiş. Hatta öğretmenlerden biri çözüm önerileri kısmında aracı dil bilmeyi önermiştir. Çiftçi ve Demirci (2019) de aracı dilden korkulup yasaklanmamasını, aksine iki dilin benzerlik ve farklılıklarını bilmek adına faydalanılmasını söylemiştir. Bu yönden iki araştırma arasında farklılık bulunmaktadır. Bu durum, bahsi geçen faydalanmanın sınıf içinde kullanılmasının kastedilip edilmediğiyle açıklanabilir. Diğer bir husus ise hedef kitleyi tanımadır. McKay ve Hornberger (2006, Akt: Alyılmaz, 2018) dil öğretiminde öğreticinin hedef kitleyi çok iyi tanıması, onun özelliklerini çok iyi bilmesi ve öğrenme koşullarını da ona göre oluşturmamasının oldukça önemli olduğunu belirtir. Bu konuda öğretmenlerin yarısı görüş bildirmiştir. Bir diğer önemli husus olan oluşabilecek sorunun önceden bilinmesi konusundan ise yalnızca 2 öğretici bahsetmiştir. Halbuki Şengül (2014) öğretmenlerin hedef kitle hakkında bilgi sahibi olup oluşabilecek sorunları tespit ederek ona uygun program hazırlaması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Türkçeye özgü karakterlere dikkat çekmek ve ayrıntıya girmemek gibi önemli noktalarda çok az öğretici görüş bildirmiştir.

Bu iki konuda Yalap ve Ünsal (2019) Türkçeye özgü harflerin tespit edilip bunlarla dört temel beceriye yönelik etkinliklerin tasarlanmasını ve karmaşaya yol açacak gereksiz veya fazla bilgiden kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu gibi önemli noktalarda bazı öğreticilerin görüş bildirmemiş olması, bu alanda bilgi ve tecrübe eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Karşılaşılan sorunlara bakıldığında öğretici görüşlerine göre öğrenciler tarafından en fazla yapılan hatanın birbirine yakın harflerin karıştırılması, en azının ise akıcı şekilde okuyamama olduğu görülmektedir. Şengül (2014) araştırmasında Arap alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçedeki ünlüleri kimi zaman birbirinin yerine kullandıklarını, kimi zaman da hiç kullanmadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca en çok zorlanılan harflerin “ı, i, o, ö, u, ü, ç, ğ, ş” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Akıcı şekilde okuyamama hakkında diğer öğreticilerin görüş bildirmemesinin nedeni, okuma becerisinin yalnızca seslendirme değil anlama yönünün de bulunması ve dolayısıyla okuyabilmek için harfleri tanımdan fazlasının gerekmesi olabilir. Bunun yanında telaffuzda zorlanma, Türkçeye özgü harfleri çıkarmakta zorlanma, İngilizceden olumsuz aktarım yapma ve yazım hatası yapma gibi sorunlar da öğreticiler tarafından çoğunlukla dile getirilmiştir. Ergün (2022) de benzer şekilde, kişilerin ana dillerindeki ve hedef dildeki alfabelerin şekil ve seslendirme bakımından çok farklı olmasının hedef dili öğrenmeyi ve yazmayı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir & Yazıcı (2017) ve Çiftçi & Demirci (2019) ise araştırmalarında, Latin alfabesi bilen öğrencilerin alfabe farklılığından daha az etkilendiğini ancak İngilizce üzerinden bilmenin olumsuz aktarımlara neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu çalışmada olduğu gibi Çiftçi & Demirci (2019)’ye ait çalışmada da Latin alfabesi bilmeyen öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunun düşük olduğu, karma sınıflarda alfabe farklılığından kaynaklı çeşitli sorunların meydana geldiği, bu durumun öğrenme hızını ve motivasyonu olumsuz şekilde etkilediği sonuçları mevcuttur. Karşılaşılan sorunlar arasında ünlü harflerin kullanılmaması da yer almaktadır. Akdağ (2024) da araştırmasında, özellikle Arap alfabesini kullanan öğrencilerin sesli harfleri hiç kullanmadıkları veya yanlış kullandıklarını gözlemlemiştir. Göze çarpan bir diğer sorun ise ana dilden olumsuz aktarım yapmadır. Nation (2001), ana dili farklı olan bireylerin yabancı dil öğrenirken kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar neticesinde hedef dilde hatalar yaptıklarını söyler (Akt: Biçer, 2017: 46). Bu görüş, ortaya çıkan bu sonucu desteklemektedir.

Öğreticilerin ortaya çıkan sorunlara karşı dile getirdiği çözüm önerileri arasında en fazla ses tekrarına yönelik çalışmalar yer almaktadır. Alfabe öğretiminde yabancı öğrencilerin harfi tanımak kadar sesletimde de zorlandıkları düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması olağandır. Ayrıca sesletim

çalışmalarının harflerin de görsel olarak akılda kalmasına katkı sağladığı söylenebilir. Çoğunlukla dile getirilen diğer çözüm önerileriye beden dilinin kullanılması, kelime çalışmaları ve harflerin görsellerle kodlanmasıdır. Çözüm önerilerine ilişkin az sayıdaki görüşler arasında ise hedef kitlenin özelliklerine göre öğretim yapılması, öğreticiler arası iş birliği, öğreticilerin çağa ayak uydurması ve homojen dil gruplarının oluşturulması yer almaktadır. Hedef kitlenin özelliklerine göre öğretim yapılabilmesi için öncelikle hedef kitlenin çok iyi tanınması gerekmektedir. Dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili sonuçlara baktığımızda hedef kitleyi tanımanın da yer aldığı görülmektedir. Öğretimin bu doğrultuda yapılması elbette sorunları azaltıp başarıyı arttıracaktır. Aynı kurumda çalışan öğreticilerin dersi işleyiş, yöntem ve teknik kullanımı, öğrenci sorunlarına yaklaşım, tutum ve davranış gibi hususlarda ortak hareket etmesi; öğretici farklılığından doğacak sorunları önlemeye yardımcı olacaktır. Bunun yanı sıra öğreticiler gerek teknolojik anlamda gerekse yöntem-teknik bakımından çağa ayak uydurmalıdırlar. Bu sayede her geçen yıl özellikleri değişen hedef kitleye hitap edebilmeleri, dolayısıyla Türkçeyi öğretebilmeleri kolaylaşacaktır. Karşılaşılan sorunlarla ilgili elde edilen sonuçlar arasında karma grupla ilgili çeşitli sorunların yaşandığına dair sonuç yer almaktadır. Bu sonuca çözüm olarak yalnızca bir öğretici tarafından homojen dil gruplarının oluşturulması önerilmiştir. Homojen dil grupları; öğrenme hızı farklılığı, farklı alfabelerden doğacak sorunlar, motivasyon düşüklüğü gibi sorunların önüne geçecektir. Diğer öğreticilerin bu konu hakkında görüş bildirmesinin sebebi; hedef kitlenin özellikleri, edinilen tecrübe ve kurumun eğitim sistemiyle ilgili farklılıklardan olabilir. Türkçe öğretiminde karma sınıflar olsa bile farklı alfabeyle sahip öğrencilerin olduğu kurumlarda alfabe öğretimi sırasında homojen dil gruplarının oluşturulması önem arz etmektedir. Yukarıda yer alan çözüm önerilerine ait sonuçlar; Akdağ (2024), Çiftçi & Demirci (2019), Ergün (2022), Özdemir & Yazıcı (2017), Şengül (2014) ve Yalap & Ünsal (2019)'ın araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, alanyazında alfabe farklılığıyla ilgili belirtilen sorunlar ve çözüm önerileriyle örtüşmektedir. Ancak bulgulara bakıldığında öğreticilerin bir kısmı bu hususların bilincindeyken diğer kısmının ise yalnızca temel bilgilere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri öğretici formasyonudur. Öğreticilerin aldıkları eğitimler; öğretim yöntemi, öğretimde karşılaşılan sorunlar ve çözümleri hakkındaki farkındalığı doğrudan etkilemektedir. Öğreticilerin alanda çalışma sürelerine bağlı olarak edindikleri tecrübeler de bu farkındalığı belirleyen bir etken olmaktadır. Bir başka önemli husus ise kurumların öğretim politikalarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde henüz ortak bir öğretim programının olmaması, uygulamada farklılıkların yaşanmasına sebep olmaktadır. Farklı kurumların

farklı beceriler üzerine yoğunlaşması, öğretmenler arasında farklı öğretim tercihlerinin oluşmasına yol açmaktadır. Bu da hangi kurumda çalışıldığına bağlı olarak öğretici tutumlarını şekillendiren bir unsur haline gelmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin alfabe farklılığıyla ilgili deneyimlerinin incelendiği bu araştırmanın sonucunda tüm öğretmenlerin aynı görüşlere sahip olmadığı için alfabe öğretimi, sorunları ve çözümleriyle ilgili hususlarda fikir ayrılıklarının yaşandığı tespit edilmiştir. Bu fikir ayrılıkları da elbette yabancılara Türkçe öğretimi alanına yansımaktadır. Çalışmanın, öğretmenlerin bilgi eksikliklerine dikkat çekip sürecin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulmuştur:

- Alanda çalışan veya çalışmaya başlayacak öğretmenlere yöntem-teknik ve farklı alfabelerle ilgili oluşabilecek sorunlar ile çözümleri hakkında eğitimler verilebilir.
- Öğrenci sayısı fazla olan kurumlarda aynı sınıfa giren öğretmenler arasında zümreler oluşturulup alfabe öğretiminde ortak davranışlar sergilemeleri sağlanabilir.
- Başka alfabelerde olmayıp yalnızca Türkçede olan harflerle ilgili öğrencilerin de dahil olacağı etkinlikler tasarlanabilir.
- Alfabe öğretimi sırasında homojen dil grupları oluşturulabilir.
- TÖMER ve benzeri kurumlarda alfabe öğretim yöntemleri konusunda bir standart oluşturulabilir.
- Alfabe farkı yaşayan öğrenciler için öğretim kılavuzu niteliğinde bir çıktı oluşturulabilir.
- Mezun olunan bölüm, alınan eğitimler, çalışılan kurum ve çalışma yılı gibi değişkenlerin öğretmenlerin alfabe konusundaki farkındalığına etkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Alfabe farklılığının Türkçe öğrenme başarısına etkisini inceleyen ve daha fazla sayıda katılımcının dahil olduğu araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akdağ, E. (2024). The effect of teaching the alphabet with onomatopoeia on writing skills in Turkish lessons for foreigners. *African Educational Research Journal*, 12(2), 94-100.
- Akkaya, A., & Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies*, 11(19), 9-18. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11231>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başar, U. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası nasıl olmalıdır? E. Boylu & L. İltar (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politika, program, yöntem ve öğretim* (pp. 29-61). Pegem Akademi.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies*, 12(14), 41-58. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11704>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çiftçi, Ö., & Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 96-127. <https://doi.org/10.12992/TURUK824>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Siyasal Kitabevi.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333-358. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8149>
- Dudak, H. Ş., & Biçer, N. (2021). Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 102-121. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.43>
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ergün, B. (2022). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin alfabe farklılıkları yönünden incelenmesi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 65-72.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <https://doi.org/10.26466/opus.443945>
- 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.
- Nowak, M., Komarova, N. & Niyogi, P. (2002). Computational and evolutionary aspects of language. *Nature*, 417(2002), 611-617. <https://doi.org/10.1038/nature00771>
- Odisho, E.Y. (1994). *The alphabet and spelling connection: Insights from non-native learners of English* (ERIC No: ED371604). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED371604>
- Özdemir, V. & Yazıcı, M. H. (2017). Araplara Türkçe öğretiminde alfabe sorunu: İskenderiye örneği. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 2(1), 55-70.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.

- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134–149. <https://orcid.org/0000-0002-2192-4523>
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 65(1), 191–199. <https://dergipark.org.tr/pub/belleten/issue/33970/375493>
- Yalap, H., & Ünsal, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi hizmeti veren kurumlarda/ merkezlerde alfabe öğretimi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 246–265. <https://doi.org/10.26899/INCISS.274>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Experiences of Teachers of Turkish as a Foreign Language Regarding Alphabetic Differences

Burcu Moral³ & Nurşat Biçer⁴

Amasya University

Introduction

Foreign language learners are obliged to learn the alphabet in order to use the target language effectively in every field. Especially for individuals who have a different alphabet in their mother tongue, it is necessary to know the alphabet of the target language in order to fully learn the target language. When the literature is reviewed, it is seen that alphabet differences are among the current problems. As long as different alphabets are used in the world, there will always be the possibility of alphabet-related problems in foreign language teaching. In order to prevent this from becoming a teaching problem, teachers should have knowledge about the difficulties that may occur and their solutions. For this reason, this study aims to examine the experiences of Turkish as a foreign language teachers about alphabet differences. In line with the aim of the study, the question “What are the opinions of the instructors about the problems arising from the alphabet difference in teaching Turkish as a foreign language and their solutions?” was sought to be answered.

Methodology

The research was conducted with phenomenology, one of the qualitative research designs. The study group of the research is 10 instructors working in the field of teaching Turkish to foreigners in different regions of Turkey, determined by convenience sampling. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained were analyzed through content analysis method and MAXQDA 2024 program.

Results

When the results related to teaching activities are analyzed, it is seen that phonetics and alphabet teaching are the most common activities. In addition, vocabulary teaching and comparative phonics are among the activities preferred by the instructors.

3 Master Student, Amasya University, ORCID: 0000-0002-6645-3120, burcumoral@gmail.com

4 Prof. Dr., Amasya University, ORCID: 0000-0003-3680-7052, nursat.bicer@amasya.edu.tr

According to the results regarding the materials used, visual materials are used the most, auditory materials and letter-syllable tables are mostly used. Videos, texts, short films were less preferred, while web 2.0 tools, word pool and songs were the least preferred materials.

Among the factors to be considered, the instructors agreed on not using intermediary language. 2 instructors did not express an opinion on this issue. One of the instructors even suggested knowing the intermediary language in the solution suggestions section.

When we look at the problems encountered, according to the opinions of the instructors, it is seen that the most common mistake made by the learners is the confusion of letters close to each other, and the least is the inability to read fluently.

Among the solution suggestions that the instructors expressed against the problems that arose, the most common ones were sound repetition activities. Other solution suggestions mostly mentioned were the use of body language, vocabulary exercises and coding letters with visuals. Among the few suggestions for solutions are teaching according to the characteristics of the target group, cooperation among instructors, keeping up with the age of instructors and forming homogeneous language groups.

Discussion

In this study, the views of Turkish as a foreign language teacher on alphabet differences were examined. Alphabet teaching is the basis of foreign language education and is very important. Students who have problems with the alphabet of the target language will have difficulty in learning and using the language. For this reason, foreign language teachers need to gain awareness about alphabet differences.

Şengül (2014) found in his study that foreign students using the Arabic alphabet sometimes use the vowels in Turkish interchangeably and sometimes do not use them at all. She also concluded that the most difficult letters are “ı, i, o, ö, u, ü, ç, ğ, ş”. In this study, teachers expressed that they had difficulty with similar letters.

When the research of Çiftçi and Demirci (2019) on the effect of alphabet differences on teaching Turkish as a foreign language is examined, it is seen that the problems experienced overlap with the findings in this study. It is seen that the teachers participating in this study also mentioned the issues of having information about the characteristics and language of the target audience, creating homogeneous classes, knowing the similar and different aspects of the

student's language and Turkish, using visual and auditory materials of artists in pronunciation studies, and providing comparative phonics training.

Yalap and Ünsal (2019), on the other hand, suggested that listening and speaking activities related to alphabet teaching should be given plenty of space, Turkish letters should be shown to be used in the same way in different parts of the word, Turkish-specific sounds should be emphasized more, and educational activities should be included to save the lesson from monotony. He also suggested that teachers should have knowledge about the language characteristics of the target group and identify language differences and similarities, and that classes should be divided into homogeneous language groups during alphabet teaching. When the findings of these studies are examined, it is seen that there are teachers who expressed these suggestions.

Conclusion

The data obtained in the study overlap with the problems and solution suggestions mentioned in the literature on alphabet differences. However, when the findings are analyzed, it is seen that while some of the instructors are aware of these issues, others have only basic knowledge. Therefore, as a result of this study, in which the experiences of Turkish as a foreign language instructor about alphabet differences were examined, it was determined that not all instructors had the same views and that there were differences of opinion on issues related to alphabet teaching, problems and solutions. These differences of opinion will of course be reflected in the field of teaching Turkish to foreigners. It is thought that this study will draw attention to the knowledge deficiencies of the instructors and contribute to the improvement of the process.

Keywords: *Teaching Turkish to foreigners, alphabet difference, teacher views, teacher experiences, phenomenology.*

**YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE SINIF İÇİ UYGULAMA VE
MATERYAL TASARLAMA ÖNERİLERİ**

CLASSROOM PRACTICES AND MATERIAL DESIGN SUGGESTIONS IN
TEACHING TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

TASK-BASED LESSON DESIGNS FOR TEACHING TENSE MORPHOLOGY IN TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Gulshen Sakhatova¹, Katerina Antoniou Karantoki²

Abstract

The findings regarding the acquisition of the grammatical marker -(A/I)r by Greek-speaking learners of Turkish as a second language are presented in this paper. Following the principles of task-based language teaching (TBLT), two lesson units were designed and implemented with the aim of supporting the acquisition of the marker's semantic and pragmatic nuances, as well as of maximising intercultural sensitivity. A deductive approach was followed, with data being collected through lesson observations, students' outputs, and their responses to a task reflection and motivation questionnaires (TRMQ).

Keywords: *TBLT, Turkish as a second language, teaching Turkish tenses, Turkish in Cyprus*

1. Introduction

Turkish is one of the two official languages of the Republic of Cyprus, and is taught at the University of Cyprus, in public language courses, and in schools. The reasons for learning Turkish, particularly at public language centres, vary widely and depend on unique motivations, ranging the desire for higher qualifications in the civil service and better employment opportunities to family reasons (see Osam & Ağazade, 2004, for attitudes towards Turkish; Salli, 2019, for attitudes towards Greek; Konstanta 2019).

In the research projects “Manual for Turkish” and “TBLT for Turkish” at the University of Cyprus, we developed lesson units for teaching Turkish verbal morphology to speakers of Greek as their first language (L1). In the

1 Associate Professor, University of Cyprus, ORCID ID: 0000-0001-7642-035X gulshen.sakhatova@ucy.ac.cy

2 Ph.D. Student, University of Cyprus, antoniou.p.katerina@ucy.ac.cy

present paper, we discuss the results obtained from two lesson units on the comprehensive acquisition of the multifunctional grammatical marker *-(A/I)r* by L1 Greek learners of Turkish as a second language (L2).³ By integrating proverbs and common cooking recipes, we further examined whether task-based language teaching (TBLT) lessons could be an effective strategy for teaching the marker *-(A/I)r*, which poses difficulties due to cross-linguistic Turkish-Greek differences, and whether TBLT could facilitate learners' comprehension of the semantics and pragmatics of the marker in meaningful, real-world contexts. Commonly referred to as *geniş zaman eki*, or the aorist marker, *-(A/I)r* has been the subject of extensive research in the context of learners whose first or educational language is Greek. Previous studies have demonstrated that challenges arise due to its complex semantic and multifunctional nature on one hand, and from nonlinear agreements with various equivalents in Greek on the other, such as the modal verb *μπορώ* <can> or the modal particles *θα*, *να*, *ας* (Kaili, 2008; Kaili & Çeltek, 2011; Kaili et al., 2016).

An overview of the application of proverbs and cooking recipes in teaching languages will be given in the corresponding chapter. However, as few studies have explored the use of proverbs and cooking recipes in TBLT lessons for L1 Greek students learning L2 Turkish, the present study is an attempt to address this gap.

The lessons were implemented according to the regular lesson plans in 2023 and 2024 in two different L1 Greek classes for L2 Turkish students. In total, 13 adult learners of L2 Turkish, Levels A2 and B1 from the University of Cyprus and the State Institute of Further Education in Nicosia took part. The findings presented in this paper are based on observations as well as the students' textual productions, and their responses to the task reflection and motivation questionnaires.

The paper is structured as follows. Chapter 1 will provide brief overviews of the state of the art of teaching the marker *-(A/I)r* to L1 Greek speakers, as well as the use of TBLT for teaching L2 Turkish, and the use of proverbs and cooking recipes for teaching an L2. Chapter 2 presents the lesson designs based on TBLT principles, and Chapter 3 presents the findings based on the students' scores and the TRMQs, as well as on the teachers' observations. Chapter 4 provides a discussion and presents the study's main findings and limitations.

3 Data for this study were collected during both regular and scheduled supportive language lessons, without any activities beyond the learning context. All data were anonymized, with no personal information recorded. Learners were informed and data were used solely for research purposes related to language teaching and learning, in full compliance with ethical and data protection standards.

2. State of the Art

2.1 Studies of Teaching Turkish Tenses to L1 Greek Speakers

Several studies have investigated the challenges that L1 Greek learners encounter when learning Turkish tenses (Kaili, 2008; Kaili & Çeltek, 2011; Kaili et al., 2016). Kaili (2008) emphasised that L1 Greek learners have troubles when learning the use of the marker -(A/I)r due to the absence of an equivalent in Greek. He redefined the concept of *geniş zaman*, designating it as both an aspectual marker of habituality and as a modality marker to express epistemic and deontic semantics. In his study, Kaili developed two activities to explain the semantic distinctions amongst different Turkish tenses such as future, present, and past tenses. Furthermore, Kaili and Çeltek (2011) proposed context-based activities in which the marker was used according to its different semantics. Another study of the acquisition of the tense, aspect, and modality markers revealed that learners over-used the marker -(A/I)r, although its application was insufficiently stable in speaking practice (Kaili et al., 2016).

The findings of these studies have demonstrated that the polyfunctional -(A/I)r marker remains challenging for L1 Greek learners. In addition, the studies have mainly focused on attesting to the problem, while less attention has been paid to implementing specific lesson proposals for the marker under discussion. Only a few studies have suggested ways to stabilise its use through didactic activities.

2.2 Studies of TBLT in Teaching L2 Turkish: The Inclusion of Proverbs

TBLT is currently widely recognised as a learner-centred approach that prioritises the use of meaningful, real-world tasks to foster communication and language learning (East, 2021; Long, 2016; Motlagh et al., 2014; Nunan, 2004).

Furthermore, the TBLT approach is also being used with increasing frequency in the field of teaching/learning Turkish as an L2. In their study, Şimşek and Bakır (2019) explored the use of TBLT for teaching terms, idioms, and proverbs to C1-level learners of L2 Turkish. They emphasised that proverbs, as culturally embedded expressions, were often difficult for learners to grasp, despite being essential for advanced language proficiency. By integrating proverbs into meaningful tasks, the authors demonstrated how learners could engage with proverbs in context rather than simply through memorisation and argued that TBLT facilitated experiential learning by allowing learners to encounter proverbs in real-life scenarios, to discuss their meanings, and to use them in communication-based activities. Their findings suggested that interactive and task-driven learning enhanced the students' ability to use proverbs naturally,

thus making TBLT an effective approach for embedding cultural elements into language instruction.

Similarly, Çetin (2022) investigated the effectiveness of task-based and form-focused language teaching when teaching Turkish as a foreign language, particularly for agglutinative structures. The author applied a pretest-post-test experimental design to compare two groups: One group received form-focused task-based instruction, while the other was assigned the activities in the traditional coursebooks. The results indicated that the learners in the task-based group performed significantly better, suggesting that structured, meaningful tasks with enriched input enhanced grammatical accuracy and retention. Çetin (2022, 159-160), concluded that integrating a focus on form and task-based instruction improved the learners' engagement and comprehension, thus making it a valuable approach for teaching Turkish grammar.

Göçer and Karadağ (2020) examined the role of TBLT in developing communicative competence and provided further support for the effectiveness of TBL in Turkish-language instruction. Using qualitative research methods, including observations, interviews, and video recordings, the authors assessed how effectively learners acquired daily communication skills through task-based instruction. Göçer and Karadağ concluded that the TBLT approach improved the students' ability to communicate in real-life situations while also enhancing language retention, fluency, and engagement. To address the broader context of teaching L2 Turkish, Koç (2022) examined the approaches that were followed when teaching Turkish as an L2 in two countries, namely Turkey and the USA. The researcher found that communicative language teaching was the most widely used approach in both contexts, while TBLT was more common in the USA due to its emphasis on real-life communication. Moreover, the grammar-translation method (GTM) was largely avoided in both countries.

Küçük and Erbaşı's (2022) study demonstrated how idioms, proverbs, and fixed expressions in Mustafa Kutlu's novel *Mavi Kuş* could be used to enhance learners' cultural and linguistic competence. Güven and Halat (2015) further emphasised the relevant role of idioms and proverbs in cultural transfer by examining the contents of the book series *İstanbul: Teaching Book for Foreigners* to identify the proverbs and sayings contained therein.

These studies highlighted the importance of proverbs and idioms in the teaching and learning of L2 Turkish and how TBLT served as an effective approach for integrating cultural expressions into communicative tasks. In addition, they emphasised that communication-based approaches contributed to a more immersive and effective L2 Turkish learning experience by increasing engagement, motivation and cultural understanding.

2.3 Studies of the Inclusion of Cooking Recipes

In the field of foreign-language and L2 education, the integration of cooking recipes as a medium for language instruction has increased remarkably in recent decades (Bien et al., 2020; McMichael, 1986; Seedhouse et al., 2020).

The notion that food and cooking are closely connected to culture is a concept that has been extensively researched and debated in the field of language teaching. Ayeomoni (2011) argued that language, food, and culture were interconnected, while Tüfekçioğlu (2021) asserted that culture should be an important variable in language teaching. Furthermore, Tüfekçioğlu (2021) contended that foreign-language learners could enhance and develop their skills while simultaneously acquiring the culture of the target language.

McMichael (1986) created a cookbook that included a variety of cooking recipes and teaching suggestions for each recipe to provide teachers of English as a second language (ESL) with ideas. The proposals covered a range of language skills, including grammar, vocabulary, reading, writing, and communication. The cookbook was designed to function as an extracurricular resource for ESL teachers by offering a hands-on approach to learning and providing a supportive environment for students to practise their language skills based on their needs through cooking as an interesting activity.

Cognard-Black and Goldthwaite (2008) explored integrating food and recipes into English courses through their collaboratively designed “Books That Cook” classes. Students gained insight into the cultural and rhetorical significance of food through activities such as analysing recipes, discussing culinary symbolism, and cooking as part of the coursework. The authors argued that, despite scepticism from traditional academic perspectives, food literature fostered deep engagement and helped students to connect their personal and communal identities through shared culinary narratives. Memiş (2016) highlighted the role of cultural transmission in foreign-language teaching, and emphasised that teaching a language extended beyond grammar and vocabulary to include the culture that shaped the language. The author discussed how classroom environments could be enriched via cultural elements, such as visual aids, traditional artefacts, and thematic displays (e.g., showcasing Turkish cuisine, festivals, or proverbs), to foster students’ understanding of Turkish culture while learning the language. By engaging learners in a culturally immersive setting, the author argued that such environments enhanced motivation, deepened cultural appreciation, and improved communicative competence.

Seedhouse et al. (2020) introduced *Linguacuisine*, an application designed to assist L2/foreign-language learners to acquire proficiency in the target

language. The application facilitates knowledge exchange amongst users on subjects related to languages, cultures, and cuisines while providing a platform for uploading diverse media such as recipes, videos, texts, audio files, and pictures. Turkish is one of the languages that the application offers. Seedhouse et al. stated that “cooking is a universal task of humanity and is intimately linked with culture and language” (p. 1), and emphasised the potential of real-world cooking as a task-based and technology-enhanced approach to language learning. The authors argued that engaging all five senses in the learning process fostered vocabulary acquisition and deeper cultural understanding.

3. Methodological Framework

In the development of our instructional materials, we implemented the principles of TBLT following Ellis (1993, 2003), Willis (1996). Common Turkish-Greek proverbs and cooking recipes were selected as the task materials, together with thematic pictures and objects as visual aids, and vocabulary cards. In total, there were 13 L1 Greek learners of L2 Turkish; 6 learners from the University of Cyprus, aged between 22 and 26 and 7 learners from the State Institute of Further Education in Nicosia, aged between 35 and 65. The de facto proficiency levels of the participants’ speaking, writing and reading/understanding skills were evaluated as being level A1 or A2 advanced beginners’ level.

3.1 Lesson Unit 1 at the University of Cyprus: Create Your Own Proverb

Lesson Unit 1, which lasted for up to 120 minutes, was conducted in a regular class with six students who were learning L2 Turkish in the Department of Turkish Studies at the University of Cyprus. The learners were familiar with Turkish past tense markers in accordance with the established curriculum. The primary objective of this lesson unit was to improve proficiency in the use of the marker *-(A/I)r* in both spoken and written discourse. To achieve the primary objective, we selected three Turkish proverbs that included the marker as the core instructional material; these proverbs are presented below with the translation or semantic equivalents in Greek and in English:

- 1) *Yokuş adım adım çıkılır* <Climbing the hill step by step/η πλαγιά ανεβαίνει βήμα-βήμα>
- 2) *Damlaya damlaya göl olur* <Little drops of water make the mighty ocean /φασούλι το φασούλι γεμίζει το σακούλι/Αγάλι αγάλι γίνεται η αγουρίδα μέλι>
- 3) *Aç ayı oynamaz* <A hungry bear does/will not dance/play / νηστικό αρκούδι δεν χορεύει>

In addition, the lesson included a variety of thematically designed pictures and proverb-related objects, such as money boxes, bowls, teddy bears, fake money, water bottles, Turkish dictionaries, colourful cardboard, paper to make posters, and markers. The language instructor prepared the classroom environment by strategically positioning these objects around the room, thereby creating a dynamic and interactive learning environment. The learners were divided into three groups (A, B, C) and each group was given one of the proverbs.

Table 1.

Pre-task	
	For the language instructor:
1.	Show the pictures related to the selected proverbs.
2.	Match the pictures to the proverbs.

Table 2.

Task cycle	
3.	Set up working groups with one proverb for each group.
4.	Present the semantics of your selected proverb in Turkish. ⁴
5.	Use objects, cards, and dictionaries and create/write your own proverb(s).
6.	For inspiration: Look at the pictures displayed in the classroom.
7.	Write your own proverb on the poster.

Table 3.

Post-task	
8.	Each group presents its poster in Turkish with a new/its own proverb using objects to indicate the meanings if needed.
9.	The language instructor records and points out the semantics of the marker -(A/I), the verbal markers, and words that were used in the presentations to explain their semantics and pragmatics. ⁵
10.	Complete the TRMQ and submit the poster.

3.2 Lesson Unit 2 at the State Institute of Further Education: Create Your Own Cooking Recipe

This lesson, which had a duration of up to 90 minutes, was conducted with seven students with level B1 Turkish from the State Institute of Further Education, Nicosia. In accordance with the established curriculum, the objective of this lesson unit was to improve the comprehensive use of the marker -(A/I)r. To achieve this objective, we selected cooking recipes in which

4 The appendix contains three posters in which each group presented the meanings of their chosen proverb.
5 The students also used the markers -(y)Abil and -(y)AcAk during the presentations.

the marker was used and recipes that were well known and commonly used in both Turkish and Cypriot cuisines as the core teaching materials. A variety of themed food illustrations, cookbooks in Turkish and Greek, printed recipes, spices, name cards for spices, Turkish dictionaries, and a table of verbs related to cooking were prepared and displayed. Some students also used the *Sesli Sözlük* dictionary application on their phones as an additional reference. The process of the instruction according to the pre-task, the task cycle, and the post-task is presented in Tables 4 to 6 below.

Table 4

Pre-task	
1.	Students explore, touch, and smell the herbs and spices related to the ingredients in the recipes (<i>nane</i> <δυνόσμος, mint>, <i>tarçın</i> <κανέλα, cinnamon>, <i>tuz</i> <αλάτι, salt>, <i>biber</i> <πιπέρι, pepper>, <i>anason</i> <γλυκάνισος, aniseed>, <i>maydanoz</i> <μαϊντανός, parsley>, <i>dereotu</i> <άνηθος, dill>)
2.	Students discuss the pictures of food in the common cuisines: <i>yaprak sarması</i> <ντολμαδάκια αμπελόφυλλο, stuffed vine leaves>, <i>domates dolması</i> <γέμιστές ντομάτες, stuffed tomatoes>, <i>lahmacun</i> <λαχματζούν, flatbread with minced meat>, <i>kebab</i> <κεμπάπ, grilled meat skewers>, <i>tarhana çorbası</i> <σούπα τραχανά, tarhana soup>, <i>bulgur pilav</i> <πουργούρι, bulgur pilaf>

Table 5

Task cycle	
3.	Creation of working groups; each group chooses a picture of a dish
	Group A: <i>yaprak sarması</i> Group B: <i>sütlaç</i> Group C: <i>domates dolması</i>
4.	Identify the ingredients in the recipe and write a list of the ingredients.
5.	Discuss how your dish is cooked and write the recipe in Turkish using pictures.
6.	Select one of the three recipes from the Turkish cookbooks on display. ⁶
7.	Compare it to the recipe that you have created and identify the similarities and differences in ingredients that were used in the Turkish recipe.
8.	Identify the verbal markers that were used in the Turkish recipe.
9.	Rewrite your own recipe using the marker -(A/I)r, drawing inspiration from the Turkish cookbooks.

Table 6

Post-task	
10.	Present your recipe in Turkish.
11.	Add your recipe in the course cookbook.

6 The language instructor had prepared three recipes including the marker -(A/I)r (*yaprak sarması*, *sütlaç*, *domates dolması*) for comparison with the recipes written by the groups (see point 8).

4. Results

The results from each of the experimental lessons based on the outcomes of the students' performances, the teacher's observations, and the responses to the TRMQ are presented below.

4.1 Lesson Unit 1: Create Your Own Proverb

Each of three groups was first provided with a Turkish proverb containing the target marker and instructed to present its semantics in Turkish. Each group interpreted the meaning based on their own understanding, discussed examples from everyday life, and created a short-spoken explanation, a mini-performance to illustrate the message of the proverb. Visual aids and objects placed in the classroom supported their interpretations. Learners were encouraged to use dictionaries, peer discussion, and teacher prompts to formulate their ideas in Turkish (please refer to the appendix). Following this task, learners were instructed to create up to five proverbs following the structure of the original proverb. This creative task had a dual purpose: On one hand, the aim was to encourage the learners to use the target marker, particularly its use in expressing habitual actions, modal interpretations, and general well-known truths. On the other hand, the task fostered intercultural sensitivity by encouraging the students to draw parallels between proverbial expressions in Turkish and in Greek or Cypriot Greek. The students created and wrote original proverbs during the task cycle. The task culminated in the post-task phase in which each group presented its posters orally. The groups demonstrated their communicative fluency and contextually suitable use of the grammatical marker *-(A/I)r* in both written and spoken outputs, showing that the learners were generally able to transfer the usage from written to spoken discourse accurately and fluently. The outcomes suggested that the creative proverb task functioned as a productive platform for strengthening both the grammatical semantics of the marker and its pragmatics.

The following explanation is to be added to the task entitled 'Create your own proverb'. In the present study, the activity of creating a new idiom aligns more closely with the task definitions outlined by Ellis (2003), Nunan (2004) and Willis (1996). In these definitions, a task is pedagogical, that is, a classroom activity designed to engage learners in meaningful language use, even if not directly replicating real-world communication. Consequently, the creation of new proverbs may not reflect real-life scenarios; however, it was designed as a creative task focused on meaning that encourages learners to engage with the target language and the morphological marker to express abstract concepts. This approach corresponds with the TBLT criteria, including a communicative goal, the requirement for language processing, and an outcome (cf. Ellis, 2003; Nunan, 2004).

4.1.1 Quantitative Overview of the Use of the Target Marker across Groups

A closer analysis of the groups' verb productions during the "Create your own proverbs" task highlighted distinct patterns in the application of the marker $-(A/I)r$. Figure 1 illustrates the frequency of its correct and innovative applications across different semantic contexts. Each of the three groups was actively involved in the creative process of creating original proverbs. Group B showed the highest rate of application of the target marker, with six out of 10 verbs containing $-(A/I)r$, and the rest being distributed between the complex forms $<-(y)Abil$ (possibility) + $-(A/I)r>$ and the present/progressive marker $-(y)Iyor$. Groups A and C demonstrated similar performances; that is, the Group A cohort submitted three out of four verbs containing $-(A/I)r$, and Group C produced three out of seven verbs that integrated the target marker. This distinction was not particularly noticeable and could reflect a range of factors such as differences in group dynamics, involvement in the task, or individual levels of grammatical awareness. The higher performance of Group B could indicate either a stronger comprehension of the marker's semantics or more effective collaboration in creating original proverbs.

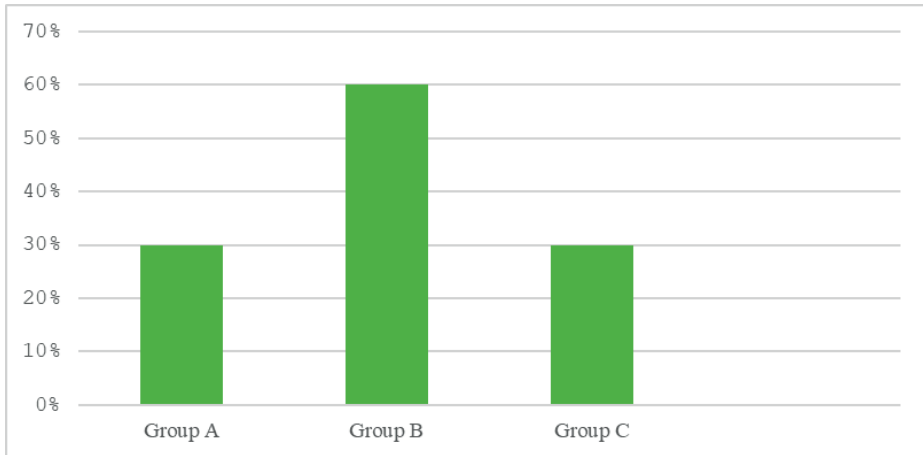


Figure 1. Number of the verbs used with the marker $-(A/I)r$

Figure 2 shows that, overall, $-(A/I)r$ emerged as the most frequently used and hence a prioritised marker, occurring in 12 out of 21 verbs followed by its grammatical synonym, the combination of the markers $<-(y)Abil + -(A/I)r>$, which was used in four verbs. This finding shows that the students explored an alternative grammatical meaning to indicate a possible event when creating their own proverbs. Moreover, the varied application of both markers reflected

the learners’ developing sensitivity to the functional distinctions in tense and modality markers in Turkish.

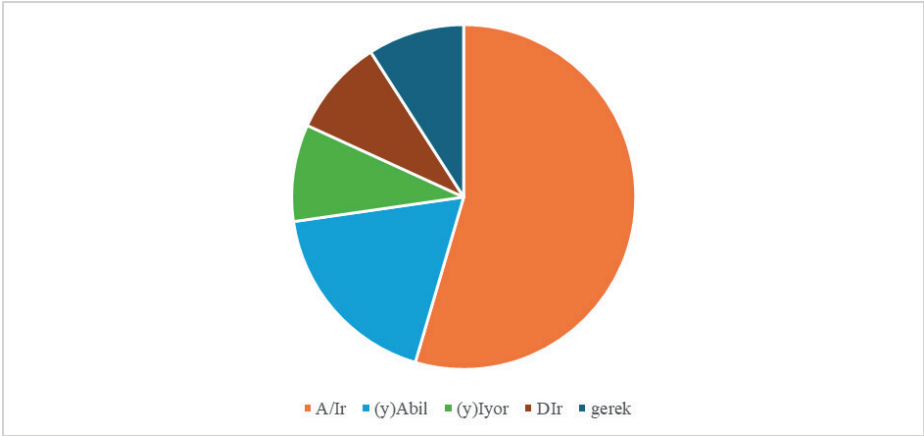


Figure 2. The usage of the marker -(A/I)r in comparison to other markers

4.1.2 Student’s Feedback: TRMQ

Figure 3 presents the responses of six students ($n = 6$) to the lesson “Create your own proverb” with the aim of improving their proficiency in the use of the marker -(A/I)r in both spoken and written discourse. A TRMQ was distributed at the end of the lesson to obtain qualitative data pertaining to the learners’ comprehension and grammatical awareness, their perceptions of their learning progress, to evaluate learners’ attitudes towards the tasks, and to determine their willingness to use what they had learned in the classroom in a real Turkish-speaking setting. The TRMQ consisted of five open-ended questions:

1. What have you learned today?
2. Which parts of the lesson did you enjoy most? Why?
3. Would you like to use the proverbs and vocabulary from the lesson today in a Turkish-speaking environment? When?
4. Which phenomenon of Turkish grammar would you like to be taught in a similar way?
5. Please share your experience, opinion, and comments.

The learners’ answers provided valuable insights into how the TBLT approach influenced both the communicative and the reflective aspects of learning. A detailed overview of the learners’ responses to the MQ is provided below.

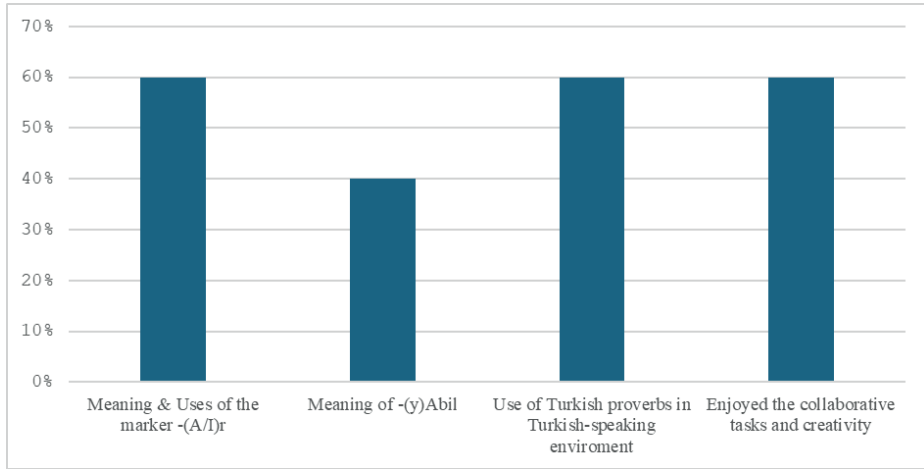


Figure 3. Student's feedback

4.1.3. Comprehension and Grammatical Awareness

The learners' statements obtained from the MQ indicated their increased grammatical sensitivity to the semantics and pragmatics of the marker -(A/I)r⁷:

- “I was able to understand how to use -(A/I)r and -abil”.
- “I was able to understand the meaning and the difference between -(A/I)r and -abil”.
- “I have learned that Geniş Zaman had more uses that I have been taught”.

4.1.4 Learners' responds to Task reflection and Motivation

All the learners expressed a high level of motivation during the creative and collaborative phases of the lesson, particularly the task of creating a poster to present their own proverbs. Working in groups was also rated positively; the following are some selected answers:

- “I enjoyed the collaborative tasks and the fact that we were creative”.
- “Beautiful experience, beautiful collaboration”.
- “The cooperation in groups was very interesting”.

This outcome was expected based on the fundamentals of TBLT, according to which interaction and task-based performances are tools for motivated language learning. Moreover, the creative task increased the learners' emotional inclusion and gave them autonomy in the learning process.

7 The learners' answers have not been revised.

4.1.5 Knowledge Transfer from the Classroom to a Turkish-speaking Setting

In answer to the question, “Would you like to use the proverbs and vocabulary from the lesson today in a Turkish-speaking environment? When?”, all the learners stated that they would integrate the newly learned proverbs and verb constructions in an appropriate situation.

This point should be emphasised considering the central goals of TBLT regarding forming an effective link between the lesson content and communicative relevance.

4.1.6 Suggestions from the Learners

In response to Questions 4 and 5, the learners expressed a clear interest in having a similar structure and content in lessons in the future:

- *“I would like to attend a similar lesson on Turkish relative clauses”.*
- *“More grammar, but as today — with tasks and group work”.*

These ideas reflected the learners’ preference for continuing to explore grammar in a context-based way; that is, through tasks rather than via decontextualised drills such as traditional exercises and instructions.

4.1.7. Reflections on the Learning Experience

The responses pertaining to the learning activities showed a positive development in the learners’ experience of grammar acquisition. In comparison to conventional ways of teaching, the lesson was perceived as being more immersive, interactive, and effective. Furthermore, the learners emphasised that the focus of the lesson was on the students’ learning rather than on the teacher:

- *“It was a very different lesson from the traditional lessons I am used to participating in”.*
- *“We were able to construct understanding by ourselves on the different semantics of -Ar without even realizing and we were actively involved in the learning process”.*
- *“With pictures and tasks, it is easier to learn grammar”.*
- *“It was very helpful for us to understand the uses of the grammar phenomenon without the teacher [being] at the center of the lesson but us. We were actively participating and used Turkish”.*

4.2 Lesson Unit 2: Create Your Own Cooking Recipe

The lesson was implemented with seven adults specified as B1 level learners in the spring term of 2024 at the State Institute of Further Education, Nicosia. As previously outlined, the use of common Turkish-Cypriot Greek recipes as

a didactical medium was primarily motivated by two complementary goals: firstly, the necessity to facilitate intercultural communication within the Cyprus context, and secondly, to support learners' acquisition and practical use of the morphological marker -(A/I)r. This approach is particularly justified by the noteworthy fact that the marker occurs with equal frequency in Turkish recipes as the imperative mood or the passive voice, even though the latter two forms are more prevalent in recipe texts. The findings have demonstrated that the tasks with the recipe texts provided learners with an authentic, real-life functional contexts in which they were able to practise the marker -(A(I)r. Moreover, the recipe tasks naturally integrated culturally meaningful discourse into the language acquisition process.

4.2.1 Lesson Observations

The monitoring process yielded valuable insights regarding the learning process, the acquisition of the target marker and new vocabulary, as well as the development of communicative competence. During the tasks that involved the discussion and creation of their own recipes, the learners were actively involved in the learning process and were engaged with the material that was culturally familiar. In turn, this increased their motivation to use the target language. It was particularly satisfying to observe the learners' enthusiasm when they were introduced to well-known and familiar recipes, both in the instructional materials and in the classroom interactions. The cultural affinity increased their involvement and sense of collaborative participation in accordance with Dörnyei and Ryan's (2015) claim that learners' motivation was enhanced when the lesson content was personally or culturally embedded. Furthermore, during the pre-task phase, the learners described their families' cooking traditions, such as their mothers' and their own culinary practices. The sharing of personal experiences enables the role of identity to be linked to the sociocultural perspectives on language learning (Norton, 2013).

Despite the initial challenges, such as the integration of new verbs like *kesmek* ('to cut'), *pişirmek* ('to cook'), *kariştirmek* ('to mix'), and *kavurmak* ('to fry'), the learners demonstrated strategic competence by making use of dictionaries and referring to visual materials such as pictures. The following two aspects should be particularly emphasised: The target language, Turkish, was consistently used as the medium of communication. This attitude reflected the learners' comfort with the task-based learning approach, which enhanced their fluency and confidence in speaking Turkish.

With regard to the use of grammatical markers, in the pre-task phase, the learners discussed various recipes that predominantly used the present-continuous marker -Iyor, such as *kesiyoruz*, *pişiriyoruz*, *yıkıyoruz*, to express an

on-going action. This observation was consistent with Bardovi-Harlig’s (2000) findings concerning the acquisition of tense and aspect in an L2, namely that learners frequently tended to apply more familiar forms in the early stages of L2 development.

By contrast, it was found that learners who wrote their recipes during the pre-task phase preferred the use of the imperative and necessity forms. However, when working with Turkish cookbooks, they discovered that the marker *-(A/I)r* was one of the most frequently used forms in Turkish recipes.

Figure 4 below demonstrates the use of the marker *-(A/I)r* when writing recipes for the course cookbook during the post-task phase.

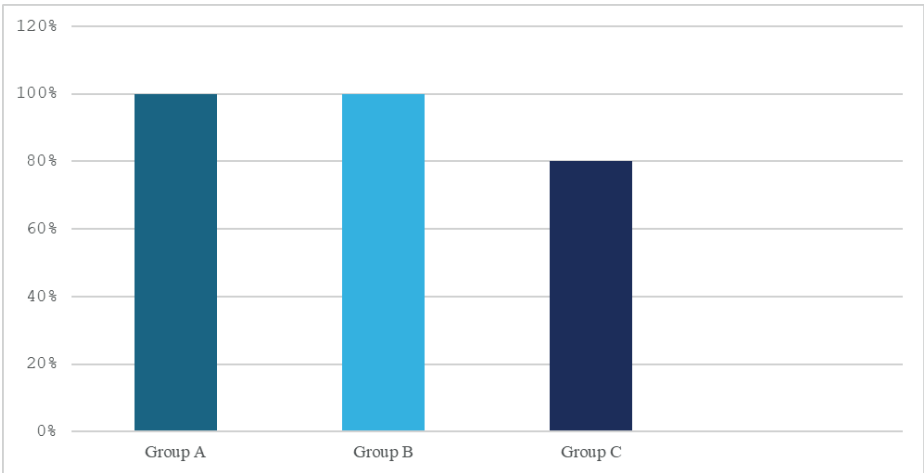


Figure 4. The usage of the marker *-(A/I)r* in the post-task phase

Previous research on teaching grammatical phenomena in second languages (Anderson, 2005; Azar, 2007; Ellis, 2006, 2024; Larsen-Freeman, 2001, 2009; Long, 1997; Swan, 2005; Thornbury, 2002) and in L2 Turkish (Hismanoglu & Hismanoglu, 2011) emphasised that language was context sensitive and established some basic principles for teaching grammar (Thornbury, 2002). In other words, the studies emphasised drawing a learner’s attention to a grammatical form within a meaningful context that was connected to the real world, to the L1, and to the target language(s), as well as to the learner’s age, hobbies, and interests. In the task cycle, each group wrote their own recipes that were later revised based on the recipe texts in the cookbooks. While the marker *-Iyor* appeared as the preferred marker in the oral discussions, the written recipes showed the gradual integration of the target marker *-(A/I)r*. In addition, although learners were not explicitly taught the combination of *<-(A/I)r +*

passive voice> in advance, it was interesting to observe that all three groups applied this combination; for example, *açılır* ('is opened'), *bırakılır* ('is left'), *kaynatılır* ('is boiled'), *konur* ('is placed'), *kavrulur* ('is sautéed'), *temizlenir* ('is cleaned'), *kariştirilir* ('is mixed'), *pişirilir* ('is cooked'), *sarılır* ('is wrapped'), *çıkarılır* ('is removed'), and *kapatılır* ('is closed'). As demonstrated in the Figure 4, Group A and Group B applied the marker to all the verbs, by contrast, Group C used 11 verbs in total and marked 9 verbs with the target marker, and 2 verbs occurred in the imperative mood. Furthermore, this progression has indicated developing sensitivity to the semantic and pragmatic nuances of the marker -(A/I)r.

5. Conclusion and Discussion

As the students' written and oral outcomes demonstrated, the didactic benefits of TBLT and contextualised grammar teaching for developing both communicative fluency and grammatical accuracy are closely connected. The task materials, proverbs and common cooking recipes, increased the learners' motivation and provided an environment that enabled meaningful interactions, as well as form- and meaning-focused learning within an interactive environment. Regarding linguistic competence, the learners' responses and the completed tasks revealed the effective acquisition and use of the semantics and pragmatics of the marker -(A/I)r. In addition to the linguistic gains, our TBLT-based lessons contributed to intercultural awareness, as the learners were given the opportunity to compare Turkish and Greek proverbs and recipes. As Bryfonski and McKay (2019) observed, TBLT enhances language learning while simultaneously fostering cultural sensitivity and deeper engagement with the target culture. The high level of engagement and motivation observed amongst the learners can be a key finding of this study. Previous studies have associated TBLT with increased motivation due to its interactive, real-world applications (Bao & Du, 2015; Yasmin et al., 2024). The learners collaborated actively in pair and group tasks, supporting Albino's (2017) observation that TBLT fosters confidence and interactional competence by creating a communicative learning environment. Despite these promising outcomes, our L2 Turkish learners encountered vocabulary difficulties during the task cycle, particularly when working with the recipes. However, these challenges were addressed by using electronic dictionaries. In addition, future instruction might benefit from incorporating form-function mapping activities, contrastive analyses with Greek modal structures, and peer feedback cycles to foster greater metalinguistic awareness and to improve grammatical control. The quantitative findings further supported the observation that focused scaffolding may still be necessary to maintain use of the marker across different semantic and pragmatic contexts while overall mastery is developing. In conclusion, the relatively small

number of L2 Turkish learners who participated in the experimental lessons should be considered in proportion to the overall modest L2 Turkish learner's number in Cyprus and may be regarded as representative and should not affect the quality of the results. Future research should be conducted with a larger cohort to validate the conclusions of the present study and to explore the long-term effects of TBLT on language proficiency and intercultural competence.

References

- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2), 1-11.
- Ayeomoni, M. O. (2011). Language, food and culture: Implications for language development and expansion in Nigeria. *International Journal of Educational Research and Technology*, 2(2), 50-55.
- Azar, B. (2007). Grammar-Based Teaching: A Practitioner's Perspective. *TESL-EJ*, 11(2). URL: <http://www.tesl-ej.org/ej42/a1.pdf> [Accessed 12.02.2022].
- Bao, R., & Du, X. (2015). Implementation of task-based language teaching in Chinese as a foreign language: Benefits and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 291-310.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning and use*. Blackwell.
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632.
- Cognard-Black, J., & Goldthwaite, M. A. (2008). Books That Cook: Teaching Food and Food Literature in the English Classroom. *College English*, 70(4), 421-436. <http://www.jstor.org/stable/25472279>
- Çetin, B. (2022). Focus on form in task-based language teaching: the case of Turkish. *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 151-164. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1141487>
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- East, M. (2021). What do beginning teachers make of task-based language teaching? A comparative re-production of East (2014). *Language Teaching*, 54(4), 552-566.
- Ellis, R. (1993). Talking shop: Second language acquisition research: How does it help teachers? *ELT Journal*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.3>
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2024). Task-based and Task-supported Language Teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 6(4), 1-13. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240401>
- Göçer, A., & Karadağ, B. F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Öğrenme Yönteminin Dilin İletişimsel İşlevi Açısından Önemi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 58-73. <https://doi.org/10.22466/acusbd.770305>
- Güven, A. Z., & Halat, S. (2015). Idioms and Proverbs in Teaching Turkish as a Foreign Language; "İstanbul, Turkish Teaching Books for Foreigners" Sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1240-1246.
- Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 46-52.
- Kaili, H. (2008). Πόσο διαρκεί ο χρόνος διαρκείας της Τουρκικής; Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του Geniş Zaman. *Languages for Intercultural Dialogue*. In J. Burstson, E. Gavriel, M. Monville-Burstson & P. Pavlou (eds.), *Languages for Intercultural Dialogue* (pp. 75-85). Representation of the European Union in Cyprus.
- Kaili, H., & Çeltek, A. (2011). The puzzling case of Geniş Zaman for the Greek-speaking learners of Turkish. In L. Uzun & Ü. Bozkurt (eds.), *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching* (pp. 545-557). Die Blaue Eule.
- Kaili, H., Çeltek, A. & Papadopoulou, D. (2016). The acquisition of TAM markers in L2 Turkish: Evidence from Greek learners. In A. Gürel (ed.), *Second Language Acquisition of Turkish* (pp.75-106). Amsterdam: John Benjamins.
- Koç, D. K. (2022). The teaching of Turkish in Turkey and the United States. In O. K. Gül (Ed.), *Contemporary Educational Research I* (pp. 23-44). İKSAD Publishing House.
- Konstanta, K. (2019). *Greek Cypriot Students' Attitudes toward Turkish Cypriots and the Open Crossing Points across the Green Line*. (Bachelor's Thesis, Cyprus University of Technology). <https://hdl.handle.net/20.500.14279/22831>

- Küçük, S., & Erbaş, G. (2022). In Teaching Turkish to Foreigners Teaching Projects, Idioms and Phrases Used of Turkish Literature Products (Sample of Mustafa Kultu Titles Blue Bird), *Route Educational and Social Science Journal*, 9(5), 208-219.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 251-266). Boston, MA: Thomson/ Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and Testing Grammar. In Long, M.H. & Doughty, C. J. (ed.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 518-542). Malde, MA: Wiley Blackwell.
- Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33.
- McMichael, L. (1986). *Recipes for Teaching English as a Second Language*. (MA TESOL Collection, 648, SIT Graduate Institute). https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/648
- Memiş, M. R. (2016). Educational Environment and Cultural Transmission in Foreign Language Teaching. *Online Submission*, 11(9), 605-616.
- Motlagh, F. A., Jafari, A. S., & Yazdani, Z. (2014). A general overview of task-based language teaching (TBLT), from theory to practice. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(5-1), 1-11.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Osam, N., & Ağazade, A. S. (2004). The status of Turkish in the Republic of Cyprus and the attitudes of Greek Cypriots towards Turkish Language learning. *Turkic Languages* 8, 271-288.
- Sallı, A. (2019). Role of motivation and attitude: Learning Turkish and Greek in Cyprus. *International Journal of Bilingualism*, 23(4), 831-842. <https://doi.org/10.1177/1367006917703456>
- Seedhouse, P., Heslop, P., & Kharrufa, A. (2020). Cooking as a Language Learning Task. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(1), 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1257241>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), pp. 376-401.
- Şimşek, B. & Bakir, S. (2019). The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 719-738. 10.17263/jlls.586820
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Grammar*. Pearson. 4th Edition.
- Tüfekçioğlu, B. (2021). Cultural vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 338-358. <https://doi.org/10.32601/ejal.911449>
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- Yasmin, A., Milon, M. R. K., & Imam, M. H. (2024). An Examination of Practices and Perspectives of Task-Based Language Teaching (TBLT) in Tertiary Literary Classes: Insights from Bangladesh. *ICRRD Journal*, 5(2), 101-116.

Appendix

1.

Başarı

Her iniş zordur

Uzun geçeler
Uzun eleştiriler
Korku
Risk

Yokuş adım adım çıkılır

250
200
150
100
50

10
20
30
40
50
60
70
80
90
100

Başarılı olmak için riskli olmak gerek
Ne destiririni alsan yoluna devam eder

(Uzun geçeler geçersen amacına
yakın olursun)

Kıyas kıyas her şey başarılabilir

Büyük adımlar edersen merdivenden
tutamazsın

Geçtiğin başarısızlıklarını başarıya daha
yakınlaştırır

BASA

UZUN GECELER
FEDAKARLIKLAR
UZANMAYAN
BASARISIZLIK
SÜPHİLER
ELESTİRİ
KORKU
RİSK

2.

Yemeksiz
ve susuz
olamaz.

Yemek
insanın
venzini

Aş ağı oynamaz.

Gerçek anlamı

Metatörük anlamı

Necskik ?

Köü somatorda
hayvan bile
alışmaz

biyoloji
ihtiyaçları

iyi motivasyon

parasız
yemek de
olamaz

3.

Damlaya damlaya göl olur.

1. Arkadaşım saat 12'de okumaya başlıyor. Bu doğru değil. ^{Her gün bir saat} Daha erken uyunabilir.
2. Her gün aynı zamanda, farklı dersleri hazırlansa faydalı olmaz. Her gün bir ders, güzel olur. (Damlaya damlaya göl olur).
3. Okumanın arasında tenetü's yapması gerek.
4. Eğer bir yabancı dili okursa, o dilinde şarkıları dinleyebilir. Aynı zamanda zefic alırken öğreniyor.
5. Sınıf arkadaşımız olduğu için, isterse beraber oynayabiliriz. Daha hoş gelir çün'ce' grubu çalışmalar faydalı olur.

ULUSLARARASI ASKERÎ PERSONELE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MARŞLARIN KULLANIMI

Fikriye Gündüz¹

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi-öğrenimi üzerine yapılan çalışmaların günden güne arttığı görülmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin öğretimin merkezine alınması gerektiği, öğretimin ders dışı etkinliklerle de devam etmesinin önemi, ders planları ile ders malzemelerinin öğrencilerin ilgisini çekmesinin ve ihtiyaçlarını karşılamasının önemli olduğu sıklıkla belirtilmektedir. Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğrenen gruplara bakıldığında askerî öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Askerî öğrencilerin de diğer öğrenci gruplarında olduğu gibi temel amacı, Türkçeyi iletişim ortamına uygun ve doğru bir şekilde kullanmaktır. Ancak söz konusu öğrencilerin sivil öğrencilere göre farklı ihtiyaçları ve iletişim ortamları bulunmaktadır. Dolayısıyla uluslararası askerî personel için hazırlanacak etkinliklerde öğrencilerin bu ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Askerî öğrenciler günlük ihtiyaçlarını karşılarken askerî eğitimlere de katılmakta, askerî terimleri duyup bunları kullanmakta, mesleklerinin gereği çeşitli kural ve talimatları takip etmektedir. Dolayısıyla askerî öğrencilerin sivil hayatta günlük ihtiyaçlarını karşılayacak sözcük ve sözcük gruplarını öğrenmekle birlikte mesleki alana yönelik sözcükleri, sözcük gruplarını, hitap şekillerini, cümleleri ve terimleri de bilmesi, bahsi geçen konuları iletişim ortamlarında doğru bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir. Çalışma bu amaçla ele alınmış olup uluslararası askerî personele Türkçe öğretilirken öğrencilerin ilgilerini çekebileceği düşünülen, yürüyüş yaparken ya da askerî eğitim süreçleri içinde söyledikleri ve/veya dinledikleri marşların bir ders malzemesi olarak kullanımı örneklendirilmiştir. Çalışma nitel olarak biçimlendirilmiş olup çalışmanın kuramsal çerçevesi ile çalışmada kullanılacak marşlar doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş; etkinliklerde dil seviyeleri

ile becerilere göre etkinlik öncesi, sırası ve sonrası çalışmalara yer verilmiştir. Etkinliklerin uluslararası askerî öğrencilerin ilgisini çekebileceği, dersi eğlenceli hâle getirebileceği, başta dinleme olmak üzere yazma ve konuşma becerilerini de geliştirebileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Uluslararası askerî personel, marşlar, müzik, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, etkinlik.*

1. Giriş

Dilin dört temel becerisinden biri olan dinleme, anne karnında başlayıp giderek gelişmekte olan bir beceridir (Şahin, 2019). Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel & Şahinel, 2002). Dolayısıyla dinleme ve duyma eylemleri birbirinden farklıdır. Çünkü dinleme etkinliğinde dinleyiciler; bireylerin seslerini, tonlamasını ve fonemik birimleri kapsayan sayısız işitsel öğeden anlam oluşturdıkları bilişsel bir süreçle meşgul olur. Bu karmaşık süreç, fonemlerin şifrelerinin çözülmesiyle başlayıp sözcüklerin ve daha kapsamlı anlamsal içerik birimlerinin anlaşılmasıyla en yüksek noktaya ulaşarak aşamalı olarak ortaya çıkar (Goh & Vandergrift, 2022). Özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenciler dinleme sürecine daha çok maruz kalır. Nitekim yabancı dil öğrencilerinin çalışarak harcadıkları zamanın %50'si dinlemedir (Nunan, 1998). Özellikle yabancı dilde dinleme becerisinin geliştirilmesi gerekir. Çünkü mesajın doğru algılanmasında duyulan dile yeterince maruz kalarak seslerin ve sözcüklerin doğru tanınması kadar dildeki kelimeleri doğru telaffuz ederek ve doğru cümlede kullanarak mesaja uygun karşılığın verilmesi önem taşımaktadır (İşcan & Aydın, 2014, s. 323). Bu anlamda müzik dolayısıyla da şarkılar öğrenciler için çok faydalıdır. Çünkü öğrenciler eğlenceli ve melodik bir şeyi ezberlemeyi sıradan ifadeleri ezberlemekten daha kolay bulur (Arifin, Arifani, Maruf, & Helingo, 2022). Böylece öğrenme süreci daha kolay ve eğlenceli olur. Bu anlamda ders malzemesi olarak şarkılar kullanılabilir.

2. Literatür Taraması

Marşların uluslararası askerî personele kullanımının örneklendirildiği bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen askerî öğrencilerin (bkz. Taştekin, 2017; Cantürk, 2023; Güleç, 2022) yürüyüş yaparken ya da askerî eğitim süreçleri içinde söyledikleri ve/veya dinledikleri marşlar, bir ders malzemesi olarak örneklendirilmiştir. Çalışmada öncelikle yabancı dil öğretiminde müzik ve şarkıların kullanımından bahsedilmiş daha sonra etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

2.1 Yabancı dil öğretiminde müzik ve şarkıların kullanımı

Müzik ve dil arasındaki ilişki alan yazınında tartışılmış konulardandır. Söz konusu çalışmalarda müzik ve dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlendiği görülmüştür. Nitekim Sloboda (1989) ve Patel'e (2003) göre müzik ile dil arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar vardır. Bunlar şu şekilde tespit edilmiştir (akt. Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, & Wermke, 2011, s. 102):

Tablo 1. Müzik ile Dil Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Benzerlikler	Farklılıklar
1. Her ikisi de evrensel ve insana özgüdür.	1. Söylemler farklı dillere çevrilebilirken müzik başka bir dile dolayısıyla da kültüre çevrilemez.
2. Sesli, jestsel ve yazılı olmak üzere her ikisinde de üç ifade biçimi bulunmaktadır.	2. İnsanların çoğu bir dilde yetkindir ancak müzik konusunda insanlar farklı müzik tarzlarına aşinadır.
3. Konuşma ve şarkı aynı anda kendiliğinden gelişir.	3. Dilde dil bilgisi kuralları önemlidir.
4. İkişinin de doğal ortamı işitsel ve seslidir.	4. Müzik dile göre daha hızlı gelişir.
5. Müzikte ve dilde sınırsız sayıda yeni diziler yaratmak mümkündür.	5. Müziğin manipülatif bir işlevi yoktur.
6. Ritim ve melodi temel unsurlardır.	6. Müzik dilden daha az bilişsel talep doğurur.
7. Dil sözcükleri, müzik ise notaları kullanarak bir sıra takip eder.	7. Duyguların ifadesi müzikte daha önemlidir.
8. Dilde ve müzikte öncelikle alıcılık sonrasında ise üretkenlik devreye girer.	8. Müzikte bir ölçü vardır dil ise bölümler üstü daha az spesifik, değişkendir.
9. Her ikisi de kültürelidir.	9. Müzikteki tonlar çeşitlidir, tüm kültürlerde benzerdir ancak dilde ses birimleri farklılık gösterir.

1980'li yıllara kadar insanın tek bir zekâ türüne sahip olduğu düşünülürken bu yıllardan sonra müziğin dil öğretiminde evrensel bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiş, bireylerin birden fazla zekâ türüne sahip olabileceği görüşü ortaya çıkmıştır (İnal, 2018, s. 41). Bu anlamda Gardner'in (1993) çalışması önemlidir. Gardner'e göre yedi zekâ türü vardır ve bunlardan biri müzik zekâsıdır. Çünkü müzik insanla beraberdir. Anne karnından itibaren kalp atışını, solunum sesini duymamız, vücudumuzdaki bu seslerle yaşamamızın bireyin doğuştan bu kapasiteye sahip olduğunu göstermektedir (Campbell, Campbell & Dickinson, 1996).

Gardner'e (1999) göre müzik zekâsı ve dilsel zekâ yapısal olarak birbirine paraleldir (Gardner, 1999, s. 42). Bu bilginin dil öğretiminde müziğin kullanılabileceği fikrini geliştirdiği düşünülebilir. Nitekim Botwinick (1997) müzikal zekânın ses birimsel ve ses bilimsel becerilerin geliştirmesini incelediği çalışmasında müziğin öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Müziğin dil öğretiminde kullanımı şarkılar/türküler yoluyla olabilir. Bu sayede öğretim amacına göre sözcük, dil bilgisi, telaffuz ya da kültür öğretilir (bkz. Yiğit, 2020; Ergun & Canbulat, 2023; Demirci, 2019; Gürel, 2019; İşcan & Maden, 2020; Delen & Toyran, 2023; Çangal, 2012; Uysal & Karakuş, 2023; Çoban, 2022). Bununla birlikte sınıfta müzik kullanımı öğrencilere pek çok açıdan fayda sağlayabilir. Alan yazınında sınıf ortamında müzik kullanımının öğrencilerin dikkatini çekme noktasında fayda sağladığı, öğrencilerin derse odaklanmasını kolaylaştırdığı, derse olan ilgiyi artırdığı, pozitif bir atmosfer sağlayarak öğrenim ortamını rahatlattığı, öğretici ve öğrenci arasında bağ kurduğu, dinleme becerisini geliştirerek ses farkındalığı sağladığı, hafızayı güçlendirdiği, yaratıcılığı desteklediği, monoton görevlerin tamamlanmasını kolaylaştırdığı, dersi eğlenceli hâle getirdiği, öğreticilerin ve öğrencilerin şarkılara eşlik edebileceği, çocukların şarkılarla daha kolay öğrenebileceği, öğrenilecek zor konularda endişe ve gerginlik gibi olumsuz duyguları uzaklaştırdığı, hedef dili ve kültürü öğretebileceği belirtilmektedir (bkz. Berk, 2008, s. 46; Schoepp, 2001; Hare & Smallwood, 2008; Salisah, Suryadi, & Pahamzah, 2023; Gökşenli, 2011; Memiş, 2016; Fonseca-Mora, Toscano-Fuentes, & Wermke, 2011). Dolayısıyla müziğin yani şarkıların kullanımının öğretim sürecine olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Şarkıların etkinlik içerisinde kullanımı çeşitli tekniklerle yapılabilir. Bu amaçla şarkıların boşluk doldurma, odaklanma soruları, doğru-yanlış ifadeler, sıraya koyma, dikte, son bir satır ekleme, verilen sözcüklerin eş/zıt anlamlılarını işaretleme ya da bir konuşma etkinliği başlatıp tartışma amacıyla kullanılabilir (Sarıçoban & Metin, 2000). Böylece öğrencilere öğretilmesi amaçlanan konular pozitif bir ortamda verilebilir.

2.2 Askerî müzik ve uluslararası askerî öğrenciler

Müzik, farklı türleri ile bireylere hitap edebilir. Bu bağlamda çok çeşitli müzik türlerinden bahsedilebilir. Askerî müzikler de bu türlerden biri olarak görülebilir. Alan yazınındaki bilgilerden hareketle askerî müziğin Türk tarihindeki gelişimi şu şekilde özetlenebilir:

Askerî müzik; toplumların ve devletlerin orduları bünyesinde icra ettikleri bir müzik kolu olup genel olarak savaş zamanında ordunun moralini ve motivasyonunu artırmak, düşmanın direncini kırmak, orduları yönlendirmek, askerin yürüyüşünü kontrol etmek; barış zamanında ise tören ve konser faaliyetlerinde kullanılmıştır (Ürün, 2022, s. 43-48). Türkler de müziği devlet ve millet birliğini oluşturan, halkı uyaran, savaşta ordusuna millî duygular veren, yürüyüş ve hareketleri düzenlemek için kullanmıştır (Ögel, 1986, s. 4-5). Askerî müziğin eskiden beri kullanıldığı, müziğin amacının farklılık gösterdiği görülmektedir. Alan yazınında Türk tarihinde askerî müziğin Hunlardan itibaren

başladığı belirtilmektedir (Budak, 2000, s. 35). İslamiyet öncesi dönemde askerî müziğin icrası sancak ve tuğ takımları ile gerçekleşmiştir (Kaya, 2012, s. 96). Selçuklu döneminde tuğlar isim değiştirerek nevbethane-tabılhane olmuş (Merçil, 2007, s. 116'dan akt. Çaykiran & Ürün, 2022, s. 252); bu nevbethaneler barış dönemlerinde törenlerde, bayram ve namaz vakitlerinin duyurulmasında savaş dönemlerinde ise düşmanı psikolojik olarak zayıflatmak ve yıpratmak amacıyla kullanılmıştır (Gazimihal, 1955, s. 8'den akt. Çaykiran & Ürün, 2022, s. 252). Osmanlı Devleti'nde ise askerî müzik, mehter olarak adlandırılmış; Osman Gazi'den Sultan 2. Mahmud'a kadar bu gelenek sürdürülmüştür (Say, 2005, s. 444'ten akt. Bayburtlu, 2017). 2. Mahmut dönemindeki yenileşme hareketleriyle askerî bando (mızıkalar) kurulmuştur (Karatamu, 1996, s. 151'den akt. Çaykiran & Ürün, 2022, s. 253). 1911 yılında bando teşkilatları ordulardan tümenlere devrolmuş, 1913 yılında Askerî Muzıkalar Komisyonu kurulmuş, askerî bandolar; bayram ve törenlerde, sancak ve ant içme törenlerinde merasim geçitlerinde görev almış, komutanlık makamına özel olmak üzere geleneksel ikinci nöbetlerinde marşlar çalmış ve şehirlerin uygun yerlerinde halka konser vermiştir. Mondros Mütarekesi'nden sonra ordular terhis olmuş sonrasında ise bandolar küçültülmüştür (Karatamu, 1996, s. 153'den akt. Çaykiran & Ürün, 2022, s. 254). Milli Mücadele Dönemi'nde askerî bandolar; halkın ve askerinin moral ve motivasyonunu artırmak, savaş ortamında halkı zafere karşı umutlandırmak, işgalci kuvvetlere karşı gövde gösterisinde bulunmak, yabancı temsilcileri Millî Mücadele lehine etkilemek için kullanılmıştır (Çaykiran & Ürün, 2022, s. 255). Dolayısıyla askerî müziğin Türk tarihindeki yerinin eskilere dayandığı, zamanla şekil ve isim değiştirse de her dönemde kullanıldığı görülmektedir. Bu geleneğin bugün de devam ettiği, askerî eğitimde askerlerin marşlar eşliğinde yürüdükleri söylenebilir.

Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğrenen askerî öğrenciler de vardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen askerî öğrenciler de bu marşları duymaktadır. Öğrencilerin duyarak öğrendikleri bu marşların derslerde malzeme olarak kullanılması yabancı askerî öğrencilerin ilgisini çekebilir, öğrencilerin duydukları ve/veya eşlik ettikleri marşları anlamalarını sağlayabilir. Çalışma bu bilgiler ışığında tasarlanmış olup çalışmada yabancı askerî öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini desteklemek amacıyla marşlar kullanılmış ve çeşitli etkinlikler önerilmiştir. Marşların öğrenmeyi kalıcı hâle getirebileceği düşünülmüştür.

3. Yöntem

Çalışma nitel olarak tasarlanmış olup çalışmanın kuramsal çerçevesi ve etkinliklerin hazırlandığı marşlar doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelenmesi, araştırılan olgu ya da olgularla ilgili bilgi içeren yazılı

materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Elde edilen veriler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında etkinlikler tasarlanarak örneklendirilmiştir. Ders malzemesi ve etkinlik örnekleri olarak değerlendirilen marşlar Öz² (1964) tarafından derlenen Marşlar adlı kitaptan alınmıştır. Marşlar içerik analizi ile incelenmiş D-AOBM'deki (2021) ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki (2020) kriterler göz önünde bulundurularak ve öğrenici ihtiyacına yönelik olarak etkinlik öncesi, sırası ve sonrası çalışmalar hâlinde hazırlanmıştır.

4. Etkinlik Örnekleri

4.1. A1 Seviyesinde Hazırlanan Etkinlikler

Öğrencilerin A1 seviyesindeki dil yeterlilikleri Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 2. Türkiye Maarif Vakfı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi A1 Seviyesi Kazanımları

BECERİ	YETERLİK
Dinleme	Sesli ve/veya görüntülü kaynaklardan (anons, duyuru vs.) ihtiyacı olan bilgileri seçer (TMV, 2020, s. 41).
Dinleme	İlgi alanına giren ya da hobileriyle ilgili basit metin ve/(ya) konuşmaları anlar. (TMV, 2020, s. 41).
Sözlü Etkileşim	Meslekler ile bu mesleklerin özellikleriyle ilgili konuşmalara katılır (TMV, 2020, s. 42).
Sözlü Üretim	Basit tümcelerle bir mesleği tanıtır (TMV, 2020, s. 43).
Sözlü Üretim	İşle alakalı basit bilgiler verir (TMV, 2020, s. 43).
Yazma	Dinlediği bir iletide sözcükleri ile basit tümceleri yazar (TMV, 2020, s. 46).
Yazma	Yeni öğrendiği sözcükleri ve kalıp ifadeleri yazar (TMV, 2020, s. 46).

Etkinlik 1. Dil bilgisi öğretimi

Tablo 3. A1 Seviyesi Dil Bilgisi Öğretimi

Kazanımlar:	Öğrenilen birkaç basit dil bilgisi yapısının ve cümle kalıbının yalnızca sınırlı denetime sahiptir (D-AOBM, 2021, s. 136).
Amaç:	Öğrencilere ad tamlamalarını sezdirmek, öğretmek.
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

2 Marşlar, kitap yazarının aktardığı şekliyle alınmıştır.

Etkinlik Öncesi: Ad tamlamaları öğretildikten sonra konuyu pekiştirmek ve öğrencileri güdülemek amacıyla bir etkinlik tasarlanabilir. Bu amaçla önce öğrencilere ülkelerinin başkentleri ile ilgili “Ülkenizin başkenti neresi? Büyük mü? Pahalı mı? Kalabalık mı?” gibi sorular sorulur. Öğrencilerden başkentlerle ilgili kısaca bilgi vermeleri istenir. Daha sonra Ankara hakkında kısa ve basit cümlelerle bilgiler verilir. Öğrencilere bir marş dinleyecekleri söylenerek Ankara Marşı açılır. Öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilerin ses kaydını dikkatle dinlemeleri ve boşluklara gelecek uygun eki yazmaları istenebilir. Öğrencilerden marşta geçen *Ankara’nın taşına, gözlerimin yaşına, bizim yurda, Ankara’nın sağı solu, feleğin işi, cadde yolu, Aydın yaylasında* yazmaları beklenebilir.

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerin verdikleri cevaplar kontrol edilebilir. Daha sonra ad tamlamaları örnekler üzerinden anlatılmaya devam edebilir. Öğrencilerin cevapları kontrol edilerek hatalar üzerine öğretici rehberliğinde, grup çalışmalarıyla ya da akran değerlendirmesiyle konu pekiştirilebilir.

Tablo 4. A1 Seviyesi Örnek Marş

ANKARA MARŞI
..... bak,
..... bak,
Düşman..... yurda gelmiş,
Şu işine bak...
Pek gamlıyız.
Yağmur yağar için için,
Kemal ağlar millet için.
Kemal Paşa yemin etti,
Düşmanları kovmak için,
Şanlı ordumuz.
Ankara’nın,
Düşman tuttu, cadde,
İmdadına geldik bugün,
Gözün aydın Anadolu.
Namlı ordumuz.
Ankara’dan uçan kuşlar
Aydın kışlar,
Düşman bize esir oldu,
Kolu nişanlı çavuşlar.
Pek şanlıyız.
(Öz, 1964, s. 26)

Etkinlik 2. Sözcük öğretimi

Tablo 5. A1 Seviyesi Sözcük Öğretimi

Kazanımlar:	Belirli somut durumlarla ilgili temel kelime/işaret ve öbek birikimine sahiptir (D-AOBM, 2021, s. 135).
Amaç:	Sözcük öğretimi
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğretici, Gençlik Marşı'nı açarak öğrencilerin dikkatlerini çekebilir. Marşı dikkatle dinlemelerini söyleyebilir.

Etkinlik Sırası: Öğretici, boşluklara dikkat çekerek boşluklara gelecek sözcükleri yazmalarını isteyebilir.

Tablo 6. A1 Seviyesi Örnek Marş

Şimdi, Yürüyelim, Dağ, Sesimizi	Dağlar, Nerede, Su
GENÇLİK MARŞI başını duman almış, Gümüş durmaz akar. Güneş ufuktan doğar, arkadaşlar yer, gök, dinlesin; Sert adımlarla her yer Bu gök, deniz var, Nerede bu taşlar, Bu ağaçlarkuşlar? arkadaşlar yer, gök, ... dinlesin; Sert adımlarla her yer! Söz: Ali Ulvi Elöve (Öz, 1964, s. 2)	

Etkinlik Sonrası: Öğretici, cevapları kontrol ederek doğru cevapları söyleyebilir. Marşta geçen ama öğrencilerin anlamını bilmediği ya da cümle içerisinde nasıl kullanılacağını anlayamadıkları sözcükler üzerine çalışmalar yapabilir.

Etkinlik 3. Okuma etkinliği

Tablo 7. A1 Seviyesi Okuma-Anlama Çalışmaları

Kazanımlar:	Aşına olduğu adları, sözcükleri ve temel öbekleri tanır, gerekli olduğunda tekrar okuyarak her seferde tek bir öbek olmak üzere çok kısa ve basit metinleri anlayabilir (D-AOBM, 2021, s. 58).
Amaç:	Okuduğunu anlama farkındalığı kazandırma
Öğretim materyali:	Ses kaydı/ Marş metni ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere İleri Marşı'nı bilip bilmediklerini sorularak onların dikkatleri çekilebilir. Öğretici daha sonra İleri Marşı'nı açarak ve sözleri tahtaya yansıtarak öğrencilerin marşı takip etmelerini isteyebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilerden anlamını bilmedikleri sözcükleri yazmalarını, koyu yazılmış sözcüklere dikkat etmelerini isteyebilir.

Tablo 8. A1 Seviyesi Örnek Marş

İLERİ MARŞI Yürü! Bu yol şeref, zafer yolu, Karşında bekliyor seni tanyeri. Yürü! Atıl! Devir karanlığı! Durma yürü haydi ileri! Varsın "Gel!" desin sana, Yeşil gölgeli çamlar. Ninni fısıldayan dereler, Şen nağmeler, gülen her bahar! Yürü! Bu yol şeref, zafer yolu, Karşında bekliyor seni tanyeri. Yürü! Atıl! Devir karanlığı! Durma yürü haydi ileri! Söz: Celâl Emren (Öz, 1964, s. 34)

Etkinlik Sonrası: Öğrencilere marşın sözlerini anlayıp anlamadıklarını sorabilir. Anlamı bilinmeyen sözcük ve dil bilgisi yapıları açıklanabilir. Bu sözcük ve dil bilgisi yapılarıyla ilgili örnekler tahtaya yazılabilir. Öğrencilerin verdikleri örneklerdeki hatalar onları kırmadan düzeltilebilir. Sınıfça marş söylenebilir.

4.2 A2 Seviyesinde Hazırlanan Etkinlikler

Öğrencilerin A2 seviyesindeki dil yeterlilikleri Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 9. Türkiye Maarif Vakfı A2 Seviyesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kazanımları

BECERİ	YETERLİK
Dinleme	Haberlerden (sesli/görüntülü) istediği bilgileri seçer (TMV, 2020, s. 48).
Dinleme	İzlediği ya da duyduğu iletilerin konusunu belirler (TMV, 2020, s. 48).
Dinleme	Dinleme amacını tespit eder (TMV, 2020, s. 48).
Dinleme	Dinleme amacına uygun olan strateji, yöntem ve teknikleri kullanır (TMV, 2020, s. 49).
Yazma	Yeni öğrendiği sözcükleri ve kalıp ifadeleri yazar (TMV, 2020, s. 55).
Yazma	Kendisine dikte edilen bir metni yazar (TMV, 2020, s. 55).
Yazma	Dinlediği sözcükler ile tümceleri yazar (TMV, 2020, s. 55).
Sözlü Etkileşim	Mesleklerle ilgili konuşmalara katılır (TMV, 2020, s. 50).
Sözlü Üretim	Yaptığı bir iş hakkında bilgi verir (TMV, 2020, s. 51).
Sözlü Üretim	Konuşmayı başlatmaya, sürdürmeye ve bitirmeye uygun kalıpları kullanır (TMV, 2020, s. 51).
Sözlü Üretim	Konuşma amacını tespit eder (TMV, 2020, s. 51).

Etkinlik 1. Dil bilgisi öğretimi

Tablo 10. A2 Seviyesi Dil Bilgisi Öğretimi

Kazanımlar:	Bazı basit yapıları doğru kullanmakla birlikte sistematik temel hatalar yapar ancak genellikle ne söylemek istediği açıktır (D-AOBM, 2021, s. 136)
Amaç:	Dinlediklerini anlama, yazma, gelecek zaman konusunu sezdirme
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğretici, gelecek zaman konusunu anlatmadan önce Karadeniz Marşı'nı açarak öğrencilerin dikkatini çeker.

Etkinlik Sırası: Öğretici, öğrencilerden marşı dikkatle dinlemelerini ve boşlukları doldurmalarını isteyebilir. *Ölmeyecek, yaşayacak, akacak, boğacak, ölecek yaşayacak* eylemlerini yazmaları beklenir.

Tablo 11. A2 Seviyesi Örnek Marş

KARADENİZ MARŞI Karadeniz, Karadeniz! Gelen düşman değil, biziz, Yarım asır beklediğin Barbaros'un hafidiyiz. Onun sana selâmı var, Diyor ki: Düşmanın ne canı var? Kovsun onu sularından, Orada Türk sancağı var. Selâm sana şanlı sancak; Şerefimiz sensin ancak, Senin sayende bu millet,! Sel gibi kanlar, O kanlar düşmanı Bir millet namus uğrunda; ya! Söz: Şükrü Aksel (Öz, 1964, s. 16)
--

Etkinlik Sonrası: Öğretici cevapları kontrol edip yanlış cevapları düzelttikten sonra marşı tekrar dinletebilir. Boşluklara yazılan eylemlerin gelecek zamanda olduğunu belirterek gelecek zamanı anlatabilir, alıştırmalar yapabilir. Gelecek zamanla ilgili bilgileri pekiştirme amacıyla teknoloji tabanlı oyunlar (Kahoot vb.) hazırlanabilir. Yarışma ortamı sağlanabilir, öğrencilerin öğrenme istekleri artırılabilir.

Etkinlik 2. Dinleme -yazma çalışmaları

Tablo 12. A2 Seviyesi Dinleme-Yazma Çalışmaları

Kazanımlar:	Sözlü sözcük hazinesinde bulunan kısa sözcükleri kabul edilebilir ses bilgisel doğrulukla yazabilir. Fakat standart yazım şart değildir (D-AOBM, 2021, s. 140).
Amaç:	Öğrencilerin dinleme-yazma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere niçin asker olmak istedikleri sorusu yöneltilecek öğrenciler dinlenebilir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar onları kırmadan düzeltilebilir. Daha sonra öğrencilere bildikleri bir marş olup olmadığı sorularak Jandarma Marşı'nı dinleyecekleri söylenerek geniş zamanlı eylemleri not almaları hatırlatılabilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilere Jandarma Marşı dinletilerek öğrencilerin not almaları ve sorulara cevap yazmaları beklenebilir.

Tablo 13. A2 Seviyesi Örnek Marş

JANDARMA MARŞI Güzel yurdun güvenliği emanettir bizlere, Jandarmadır ulaştıran adaleti her yere. Haksızlıkla savaşırız kötülüğü boğarız. En karanlık köşelerde güneş gibi doğarız Alnımızda parıldayan şeref ve şan arması, Kahramanlar kahramanı yılmaz Türk Jandarması. Yüce dağlar önümüzde sıra sıra uzanır, En sarp kaya, coşkun ırmak bizi yakından tanır. Türk'ündür bu gürleyen ses, bu şaklatan fırtına. Korkusuz bir ordu kattı jandarma bu vatana. Alnımızda parıldayan şeref ve şan arması, Kahramanlar kahramanı, yılmaz Türk Jandarması. Söz: Hasan Toraganlı (Öz, 1964, s. 21)
--

Soru 1. Marştan hareketle Jandarmanın özellikleri nelerdir? Yazalım.

.....

Soru 2. Marştan hareketle Jandarmanın görevlerini yazalım.

.....

Soru 3. Marшта geçen “En karanlık köşelerde güneş gibi doğarız.” cümlesi ne anlama geliyor? Yazalım.

.....

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerin cevapları kontrol edilerek doğru cevaplar söylenebilir. Marş sesli bir şekilde okunarak telaffuz hataları düzeltilebilir.

Etkinlik 3. Yaratıcı yazma çalışmaları

Tablo 14. A2 Seviyesi Yaratıcı Yazma Çalışmaları

Kazanımlar:	Ailesi, hayat şartları, eğitimi, şimdiki ya da en son işiyle ilgili bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir (D-AOBM, 2021, s. 72). İnsanlar hakkında kısa, basit hayali öz geçmişler ile basit şiirler yazabilir (D-AOBM, 2021, s. 72). Ve, ama, çünkü gibi basit bağlayıcılarla temel, somut sözcükler, öbekler, cümleler kurabilir, aktiviteleri, insanları ve yerleri tanımlayan günlük cümleler yazabilir (D-AOBM, 2021, s. 72). Bir sözlüğe ve bir ders kitabındaki fiil zamanları tabloları gibi atıfları kullanarak bir hikâyeye giriş yazabilir ya da bir hikâyeyi devam ettirebilir (D-AOBM, 2021, s. 72).
Amaç:	Öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere askerlik branşları hakkında bilgileri olup olmadıkları sorulabilir. Ülkelerinde ve Türkiye’de mesleklerine dair farklılık ve benzerlikler sorulabilir. Daha sonra öğrencilere iki marş verileceği söylenerek öğrencilerin dikkatleri çekilebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilere iki marşı incelemeleri için zaman verilebilir.

Tablo 15. A2 Seviyesi Örnek Marşlar

İSTİHKÂM MARŞI Coşkun suda, denizde biz köprüler kurarız, Yarılmayan dağlarda geniş yollar açarız. Lağımrlarla parlatır, titretiriz her yeri, Düşmana dehşet verir istihkâmın erleri. Kazma, balta, kürekle, sığınaklar kazarız, Tel örgü, hendekle çelik ağlar kurarız. Mavi yaka, orduya şanla şeref bahşeder, Al sancağın altında düşmanları kahreder. (Öz, 1964, s. 13)	TANKÇILAR MARŞI Tanklar gök gibi gürler İçinde yiğit erler. Bizlere tarihlerde Ölmez koca Türk derler. Atalar destanına katılsın tankçı erler, Geliyor Türk tankçıları, titriyor bakın yerler. Tanklarımız geliyor Çelik ejderler gibi. Tankçılar kükreyince Aşarlar seller gibi. Atalar destanına katılsın tankçı erler, Geliyor Türk tankçıları, titriyor bakın yerler. (Öz, 1964, s. 11)
---	--

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerden inceledikleri marşlardan hareketle meslekleriyle ilgili bir yazı yazmaları istenebilir. Yazılan yazılar akran değerlendirmesi ile kontrol edilerek yanlışlar üzerine çalışmalar yapılabilir.

4.3 B1 Seviyesinde Hazırlanan Etkinlikler

Öğrencilerin B1 seviyesindeki dil yeterlilikleri Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programında şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 16. Türkiye Maarif Vakfı B1 Seviyesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kazanımları

BECERİ	YETERLİK
Dinleme	Sözcükleri bağlamdan hareketle anlamlandırır (TMV, 2020, s. 57).
Dinleme	Dinledikleri ile izlediklerinden yola çıkarak çıkarım yapar (TMV, 2020, s. 57).
Sözlü Etkileşim	Meslekler ve mesleklerin özellikleriyle ilgili konuşmalara katılır (TMV, 2020, s. 59).
Sözlü Üretim	Sözcükleri doğru seslendirir (TMV, 2020, s. 60).
Sözlü Üretim	Konuşmalarında yeni öğrendiği sözcükleri ve kalıp ifadeleri kullanır (TMV, 2020, s. 60).
Sözlü Üretim	Kültürel farklılıklar ile benzerliklerle ilgili konuşur (TMV, 2020, s. 60).
Yazma	Verilen anahtar sözcükleri kullanarak metin yazar (TMV, 2020, s. 64).
Yazma	Yazılarında yazım kurallarına dikkat eder (TMV, 2020, s. 65).
Yazma	Yazılarında bağdaşıklık unsurlarına dikkat eder (TMV, 2020, s. 65).
Yazma	Öznel ve nesnel yargı tümceleri yazar (TMV, 2020, s. 65).

Etkinlik 1. Okuma etkinliği

Tablo 17. B1 Seviyesi Okuma Çalışmaları

Kazanımlar:	İlgi alanlarına giren konularla ilgili karmaşık olmayan olgusal metinleri tatmin edici şekilde kavrar ve okuyabilir (D-AOBM, 2021, s. 58).
Amaç:	Çatılarla ilgili farkındalık sağlama, okuduğunu anlama becerisi geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere çatılar konusu öğretildikten sonra onların farkındalıklarını tespit edebilmek amacıyla etkinlikler hazırlanabilir. Bu amaçla çatılar konusu bir marş üzerinden verilebilir. Etkinlikte öncelikle öğrencilere

“Piyade ne demek?” sorusu yöneltilerek dikkatleri çekilebilir. Konuşma etkinliğinden sonra Piyade Marşı verilebilir.

Etkinlik Sırası: Piyade Marşı 3, okuma çalışması olarak dağıtılabilir. Öğrencilerin okuduklarını anlama, bildikleri yapıları fark etme becerilerini ölçmek amacıyla marşı dikkatli incelemeleri ve sorulara cevap yazmaları söylenebilir.

Tablo 18. B1 Seviyesi Örnek Marş

PİYADE MARŞI 3 Biz piyade erleriyiz bayrağımız şanlıdır, Kürek, kazma, baltamızla süngümüz de kanlıdır. Harb olunca biz ön safta atılırız düşmana, Dere, tepe, ova, ırmak boyatırız hep al kana. Tanklar ile teyyareler, topçu ile süvari Yardım eder piyade kazanırız zaferi. Süvariler sağdan soldan gerileri keserler, Tayyareler mavi gökte rüzgâr gibi gezerler. Kurşunlarla bombalarla inletirler her yeri, Topçumuzun yardımıyla atılırız ileri. Bölük, takım, manga, nefer öne, yana açılır, Hayvanlarla dağ topları piyadeye katılır. Makineli ateş saçar baş kaldırtmaz düşmana, Topçumuz da mermisini ulaştırır her yana.	Her taraftan teker sürünür hem sıçarız, Ateş, ölüm gibi şeyden korkmayan aslanlarız. Vakit gelir hücum için işaretler verilir, Topçunun da ateşleri gerilere çevrilir. Biz o zaman süngü takar, bomba atar koşarız, Allah Allah sesleriyle saldırırız, coşarız. Vuruşuruz, boğuşuruz ölümleri saçarız, Güzel zafer yollarını süngümüzle açarız. Al bayrağı bu yollarda yükseltiriz göklere, Yeryüzünde baş çıkar mı hiçbir düşman Türlere? (Öz, 1964, s. 8-9)
---	---

Soru 1. Marştaki çatı eklerini alan eylemleri yazalım.

.....

Soru 2. Marшта geçen “şanlı” sözcüğünün eş anlamlısı ne olabilir? İki sözcüğü cümle içerisinde kullanalım.

.....

Soru 3. Marшта geçen askerlikle ilgili sözcükleri yazalım. Anlamını bilmediğimiz sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulup yazalım.

.....

Etkinlik Sonrası: Cevaplar kontrol edilerek yanlışlar öğrencileri kırmadan düzeltilebilir. Öğrenilen yeni sözcüklerle ilgili bir bulmaca hazırlanabilir. Bulmacanın çözülmesi beklenebilir. Bulmaca tamamlandıktan sonra kontrol

edilebilir, bulmacayı çözen öğrenciler tebrik edilebilir. Öğrenilen yeni sözcüklerle cümleler kurulabilir.

Tablo 19. B1 Seviyesi Bulmaca Etkinliği

TAKIM	NEFER	MERMİ		TOP		PİYADE		MANGA	
TOPÇU	SÜNGÜ	TANK		BÖLÜK		BOMBA		KURŞUN	
A	T	S	D	T	A	K	I	M	H
B	O	M	B	A	M	A	N	G	A
E	P	R	Ö	N	Ş	Ğ	E	K	U
B	Ç	N	L	K	L	K	F	U	Ü
R	U	S	Ü	N	G	Ü	E	R	R
T	T	A	K	I	M	A	R	Ş	Y
O	Z	M	E	R	M	İ	M	U	E
P	İ	Y	A	D	E	N	E	N	Ç

Etkinlik 2. Dinleme- yazma etkinlikleri

Tablo 20. B1 Seviyesi Dinleme Çalışmaları

Kazanımlar:	Açık ve standart bir dille verilen ilgi alanıyla ilgili konularla ilgili çoğu kaydı veya yayımlanmış materyalin içeriğini anlayabilir (D-AOBM, 2021, s. 56). Aşına olduğu konularla ilgili yavaş ve açık bir şekilde sunulan haber bültenleri ile daha basit kayıtlı materyalin ana noktalarını anlayabilir (D-AOBM, 2021, s. 56).
Amaç:	Öğrencilerin dinleme becerisini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere mesleklerine yönelik sorumlulukları sorulabilir. Bu sorumluluklar yerine getirilmezse neler olabileceği ile ilgili beyin fırtınası yapılabilir.

Etkinlik Sırası: Ordumuz Etti Yemin adlı marş gösterilerek öğrencilerin dikkatleri çekilebilir.

Tablo 21. B1 Seviyesi Örnek Marş

ORDUMUZ ETTİ YEMİN Ordumuz etti yemin, Titredi haküzemin, Milleti etti emin, Açıldı rahinevin. Sancağımız, şanıımız, Şanlı Türk ünvanımız. Vatan bizim canımız, Tarihleri dolduran, Düşmanları yıldırın, Dünyaya karşı duran, Şanlı Türk ordusuyuz. Sancağımız, şanıımız, Şanlı Türk ünvanımız, Vatan bizim canımız, Feda olsun kanımız. (Öz, 1964, s. 43)

Öğrencilerden vatan konulu bir yazı yazmaları istenebilir. Bu yazıyı yazarken Tablo 22’de verilen hususlara dikkat etmeleri istenebilir:

Tablo 22. B1 Seviyesi Yazma Kontrol Listesi

Kontrol Listesi:
1. Yazıya uygun başlık yazma
2. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması
3. Örneklerle duygu ve düşüncelerin açıklanması
4. Türkçe cümle yapısına dikkat edilmesi
5. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesi

Etkinlik Sonrası: Yazılar kontrol edilerek yanlışlar düzeltilebilir. Beğenilen yazılar sınıfa bir pano yapılarak asılabilir. Öğrenciler Türkçeyi doğru ve güzel kullanmaları için teşvik edilebilir.

Etkinlik 3. Yazma etkinliği

Tablo 23. B1 Seviyesi Yazma Çalışmaları

Kazanımlar:	İlgi alanıyla ilgili farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezler, değerlendirir, çeşitli konularda açık ve ayrıntılı metinler üretebilir (D-AOBM, 2021, s. 71).
Amaç:	Yazma-konuşma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere branşları hakkında sorular sorularak öğrencilerin konuşmaları dinlenebilir, yanlışlar onları kırmadan düzeltildikten sonra Denizciler Marşı gösterilebilir:

Tablo 24. B1 Seviyesi Örnek Marş

DENİZCİLER MARŞI Dağ gibi dalgalarla varsın deniz kudursun, Hiç durmasın bu lodos, rüzgâr inlesin dursun. Sahillere bembeyaz köpükleri savursun, Sallansın beşik gibi gemimiz yalpa vursun. Cesur denizcileriz, hükmümüzdedir deniz, Enginde fırtınayı esir edenlerdeniz. Biz denizin üstünde martılara benzeriz. Durmayız, bir enginden bir engine gideriz. Kuduran dalgaların maksadını sezeriz, Dalga bize tos vurur, biz dalgayı ezeriz.	Cesur denizcileriz, hükmümüzdedir deniz, Enginde fırtınayı esir edenlerdeniz. Gökyüzünde savursun bacamız dumanları, Dalgalarla çarpışıp aşalım ummanları; Görün şu enginlerde gezen kahramanları! Ocak başında geçen en güzel zamanları. Cesur denizcileriz, hükmümüzdedir deniz, Enginde fırtınayı esir edenlerdeniz. (Öz, 1964, s. 15)
--	---

Etkinlik Sırası: Öğrencilerin marşı dikkatle incelemeleri tavsiye edilir.

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerden marştan yola çıkarak meslekleri ile ilgili bir yazı yazmaları istenir. Yazılarında aşağıdaki konulardan bahsetmeleri istenebilir:

- Mesleki sorumluluk ve görevleri,
- Mesleklerinin zor ve kolay yanları,
- Mesleki branşlar, bu branşların görevleri.

Yazılar kontrol edilerek yanlışlar düzeltilebilir.

4.4 B2 Seviyesinde Hazırlanan Etkinlikler

Öğrencilerin B2 seviyesindeki dil yeterlilikleri Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Program'ında şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 25. Türkiye Maarif Vakfı B2 Seviyesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi
Kazanımları

BECERİ	YETERLİK
Dinleme	Dinlediği iletilerde betimleyici ifadeleri belirler (TMV, 2020, s. 66).
Dinleme	Haberlerden (sesli/görüntülü) ihtiyaç/ilgi duyduğu bilgileri belirler (TMV, 2020, s. 66).
Dinleme	Dinlediği/İzlediği iletilerden kültürel unsurları belirler (TMV, 2020, s. 66).
Sözlü Etkileşim	Uygun ifade ve kalıpları kullanarak konuşur (TMV, 2020, s. 68).
Sözlü Etkileşim	Bir tartışmaya, uygun soru ve yönlendirmelerle başkalarının da katılımını sağlar (TMV, 2020, s. 68).
Sözlü Üretim	Sözcükleri doğru seslendirir (TMV, 2020, s. 69).
Sözlü Üretim	Konuşmalarında yeni öğrendiği sözcük ve kalıp ifadeleri kullanır (TMV, 2020, s. 69).
Sözlü Üretim	Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir (TMV, 2020, s. 69).
Yazma	Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır (TMV, 2020, s. 73).
Yazma	Bir uzmanlık alanıyla ilgili temel terim ve kalıp ifadeleri yazar (TMV, 2020, s. 73).

Etkinlik 1. Dil bilgisi öğretimi

Tablo 26. B2 Seviyesi Dil Bilgisi Öğretimi

Kazanımlar:	Ara sıra sistematik olmayan dil bilgisi hatası yapıp dili sürçebilir bu durum cümle yapısında küçük kusurlar meydana getirebilir ancak bunlar nadirdir ve çoğu zaman geriye dönük olarak düzeltilebilir. Yanlış anlamaya neden olan hatalar yapmaz nispeten yüksek derece dil bilgisi kontrolü vardır. Karmaşık yapıları sabit bir şekilde bazı hatalarla kullansa da basit dil yapıları ile bazı karmaşık dil bilgisi kalıplarına iyi derece hâkimdir (D-AOBM, 2021, s. 136).
Amaç:	Öğrencilere ulaçları (zarf fiilleri) sezdirme, öğretme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere bir marş gösterileceği söylenerek dikkatleri çekilir. Marşı ulaçlar/zarf fiiller açısından incelemeleri söylenir.

Etkinlik Sırası: Öğrenciler marşta yer alan ulaçları/zarf fiilleri not etmeye çalışır.

Tablo 27. B2 Seviyesi Örnek Marş

TOPÇU MARŞI Gürler zaferin teranesiyle Coşkun sesi bir topun derinden, Bir hükmü gazanferanesiyle, Şimşekler çakar şarapnelinden. Binler yaşa topçu heybetiyle, Aslan kesilip cidal içinde. Millî savaşın bilin ki bizim, Tarihini süngümüzle yazdık. Tufanla kudursa hep denizler, Sinmez bu vatanda düşman artık.	Binler yaşa topçu heybetinle, Aslan kesilip cidal içinde. Aktıkça ateş bataryalardan, Afakı boğar köpüklü bir kan. Bilsin bunu kâinata herkes. Hakkın sesidir bu gürleyen ses. Binler yaşa topçu heybetinle Aslan kesilip cidal içinde. Söz: General Zekâi Dorman (Öz, 1964, s. 10).
--	---

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerin buldukları ulaçlar/zarf fiiller kontrol edilerek doğru cevaplar söylenir. Doğru cevabı bulan öğrenciler tebrik edilerek ulaçların marşa kattığı anlamlar üzerine konuşulur. Ulaçların yerine kullanılabilecek ama anlamı değiştirmeyecek yapılar öğrencilere sorularak marş üzerine çalışılabilir.

Etkinlik 2. Okuma etkinliği

Tablo 28. B2 Seviyesi Okuma Çalışmaları

Kazanımlar:	Ana noktalara dikkat eder, bağlamsal ipuçlarını kullanır ve kavramayı kontrol etmek de dâhil olmak üzere kavramayı gerçekleştirmek için çeşitli stratejileri kullanabilir (D-AOBM, 2021, s. 64).
Amaç:	Okuduğunu anlama becerisini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere bir marş inceleyecekleri söylenerek dikkatleri çekilebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilerin sorulara uygun cevaplar vermeleri hatırlatılabilir.

Tablo 29. B2 Seviyesi Okuma Çalışmaları

..... Güneş doğar dağları gölgeler bu renk, Gümüş sulara yanar altın bir çelenk, Hasret dolu bir sıra gönlümüzde cenk, Süngüler parlâsin ufkun üstünde. Her yaram bir çiçek gibi Kanımla sularım bu yeri. Yurduma bahar yaparım Göğsüme taktığım gülleri.	Şimşekli bombalarla gelse bir akın, Çelikten süngülerimle bir ölüm takın, Bizden zafer bekleyen ülkeler yakın, Yer ateş gök ateş şanlı piyade. Her yaram bir çiçek gibi Kanımla sularım bu yeri. Yurduma bahar yapmışım Göğsüme taktığım gülleri. (Öz, 1964, s. 6)
--	---

Soru 1. Marşta geçen aşağıdaki dizelerden neler anladığınızı açıklayınız.

“Her yaram bir çiçek gibi
Kanımla sularım bu yeri
Yurduma bahar yaparım
Göğsüme taktığım güller”

Soru 2. Sizce marşın başlığı ne olabilir? Bu başlığı niçin düşündüğünüzü sebepleriyle açıklayınız.

Soru 3. Marşta geçen askerî terimleri yazalım. Anlamını bilmediğimiz terimleri sözlükten araştırarak yazalım.

Etkinlik Sonrası: Marşla ilgili sorulara verilen yanıtlar kontrol edilebilir, bu amaçla akran değerlendirmesinden faydalanılabilir. Marşın başlığı söylenerek marşa uygun en yakın başlığı bulan öğrenci ya da öğrenciler tebrik edilebilir. Marşın Piyade Marşı 1 olduğu söylenir.

Etkinlik 3. Konuşma etkinliği

Tablo 30. B2 Seviyesi Konuşma Çalışmaları

Kazanımlar:	Çok çeşitli genel, akademik, mesleki veya serbest zamanla ilgili konularda fikirlerini açıkça belirleyebilir, akıcı, doğru ve etkili bir şekilde dili kullanabilir. Şartlara uygun resmiyet kalıplarını belirleyerek söylemek istediklerini sınırlamak zorunda olduğunu belli etmeden, iyi bir dil bilgisel kontrol ile spontane ilişki kurabilir (D-AOBM, 2021, s. 77). Hedef dil konuşucuları ile zorlanmadan düzenli etkileşim ve kesintisiz ilişki sağlayabilecek bir akıcılık ve spontanlık derecesiyle etkileşime girebilir (D-AOBM, 2021, s. 77). Olayların ve deneyimlerin kişisel önemini vurgulayabilir, uygun açıklama ve savlar sunup görüşlerini belirgin bir şekilde açıklayıp destekleyebilir (D-AOBM, 2021, s. 77).
Amaç:	Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere ülkeleri, ülkelerindeki şehirler, doğal güzellikler, coğrafi yerler hakkında sorular sorularak öğrencilerin dikkatleri çekilir. Öğrenciler dinlenerek konuşma hataları düzeltilebilir. Daha sonra Ankara Marşı açılarak öğrencilere dinletilebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilere marş dinletilerek dikkatlerini çeken, anladıkları sözcükleri not almaları istenebilir.

Tablo 31. B2 Seviyesi Örnek Marş

ANKARA MARŞI Ankara, Ankara, güzel Ankara, Seni görmek ister her bahtı kara; Senden yardım umar her düşen dara, Yetersin onlara Güzel Ankara. Borcuna göz diken dik başlar insin, Türk gücü orada her zoru yensin; Yoktan var edilmiş ilk şehir sensin. Var olsun toprağın taşın Ankara. Söz: Halil Bedîî Yönetken (Öz, 1964, s. 42)

Etkinlik Sonrası: Öğrencilere bir şehre yazılan şarkı, şiir ya da marş bilip bilmedikleri sorulabilir. Bu konu araştırma ödevi olarak verilebilir. Ödev teslimi için gün belirlenebilir, ödevlerin teslim edildiği gün kontrolü yapılabilir, yanlışlar düzeltilebilir.

Etkinlik 4. Yazma etkinliği

Tablo 32. B2 Seviyesi Yazma Çalışmaları

Kazanımlar:	Mesleki rolleriyle ilgili çeşitli konularda karmaşık bilgi ve önerileri anlayıp bilgi alışverişi yapabilir (D-AOBM, 2021, s. 84). Diğer uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunurken ya da uzmanlık alanını tartışırken uygun teknik terminolojiyi kullanabilir (D-AOBM, 2021, s. 84).
Amaç:	Yazma- konuşma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğretici, marşları dinledikleri zaman öğrencilerin neler hissettikleri sorarak dikkatlerini çekebilir. Beyin fırtınası yoluyla öğrencilerin akıllarına gelenler ve hissettikleri yazılabilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilere Yürüyelim Marşı gösterilerek öğrencilerin anladıkları sözcükleri ve marşın onlara hissettiklerini not etmeleri istenebilir.

Tablo 33. B2 Seviyesi Örnek Marş

YÜRÜYELİM MARŞI Annem bana yürü dedi, Ben dönemem yolumdan, Yatağımız taştan olsa, Yorganımız yaprakтан, Vazgeçmem bu vatandan, Şu kırmızı sancaktan. Yürüyelim ey kardeşler, Birdir bizim yolumuz. Yürümektir, çalışmaktadır Vatan için borcumuz. Şan vermiştir, şan almıştır Şu heybetli ordumuz. Yürüyelim ecdadımız Bu yollarda yürüdü. Nice aslan kemikleri Bu toprakta çürüdü. Vatan aşkı artık bizim Sinemizi бүрүdü. (Öz, 1964, s. 23)

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerin cevapları dinlenerek etkinlik öncesi yapılan beyin fırtınası ve etkinlik sırası yazılan duygu ve düşünceleri karşılaştırmaları istenebilir. Bu bilgilerden hareketle marşların öğrenciler ya da ülkeler için önemine dair bir yazı hazırlamaları istenebilir. Yazma etkinliği için öğrencilere Tablo 34’teki gibi bir kontrol listesi verilebilir:

Tablo 34. B2 Seviyesi Yazma Kontrol Listesi

Kontrol Listesi: 1. Yazıya uygun başlık yazma 2. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması 3. Örneklerle duygu ve düşüncelerin açıklanması 4. Türkçe cümle yapısına dikkat edilmesi 5. Yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmesi
--

Yazılar sınıf içerisinde okunarak yanlışlar düzeltilebilir, beğenilen yazılar ödüllendirilebilir.

4.5 C1 Seviyesinde Hazırlanan Etkinlikler

Öğrencilerin C1 seviyesindeki dil yeterlilikleri Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 35. Türkiye Maarif Vakfı C1 Seviyesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kazanımları

BECERİ	YETERLİK
Dinleme	Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri tespit eder (TMV, 2020, s. 74).
Dinleme	Sesli ve/veya görüntülü haberlerdeki örtük iletilere ilişkin çıkarım yapar (TMV, 2020, s. 74).
Dinleme	Dinlediklerinin ve/veya izlediklerinin konusunu tespit eder (TMV, 2020, s. 74).
Sözlü Etkileşim	Yeni öğrendiği sözcük ve kalıpları doğru telaffuz eder (TMV, 2020, s. 75).
Sözlü Etkileşim	Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder (TMV, 2020, s. 75).
Sözlü Üretim	Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri kullanır (TMV, 2020, s. 76).
Sözlü Üretim	Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder (TMV, 2020, s. 76).
Yazma	Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir (TMV, 2020, s. 80).
Yazma	Yazma amacını tespit eder (TMV, 2020, s. 80)
Yazma	Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır (TMV, 2020, s. 80).

Etkinlik 1. Okuma anlama etkinliği

Tablo 36. C1 Seviyesi Okuma-Anlama Çalışmaları

Kazanımlar:	Zor kısımları tekrar okumak şartıyla kendi uzmanlık alanıyla ilgili ya da uzmanlık alanı dışında uzun ve karmaşık metinleri ayrıntılı bir şekilde anlayabilir (D-AOBM, 2021, s. 58). Tekrar okuma fırsatının olması ve kaynak araçlara erişilmesi şartıyla edebî yazılar, gazete veya dergi makaleleri ve uzmanlık alanına ait akademik ve mesleki yayınlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli metinleri anlayabilir (D-AOBM, 2021, s. 58).
Amaç:	Okuduğunu anlama ve ifade edebilme becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere “süvari” sözcüğünü duyup duymadıkları sorularak dikkatleri çekilir. Öğrencilerin cevapları dinlenir. Eğer sözcüğün

anlamı bilinmiyor ise öğretici sözcüğün anlamını açıklayarak Süvari Marşı'nı tahtaya yansıtır.

Etkinlik Sırası: Öğretici, öğrencilerin marşı okuyup anlaması için süre verir. Daha sonra soruları cevaplamalarını ister.

Tablo 37. C1 Seviyesi Örnek Marş

SÜVARİ MARŞI Bu toprağın bağrında, bir coşkun çağlayanız. Dağdan dağa atlar, coşar gürlерiz. Türkün kolunda kuvvet, damarlarında kanız. Biz tarihe bir altın yaprak açan erleriyiz. Kızıl alevler saçar, atımızın yelesi. Ovaları inletir, nallarımızın sesi. Biz Türk süvarisiyiz, iyi bak, iyi tanı. Rüzgârla yarışır hücumlarda atımız. Yakarız yurdumuza kem gözlerle bakanı, Şimşeklerden hız alır çelik mızraklarımız. Kızıl alevler saçar, atımızın yelesi. Ovaları inletir, nallarımızın sesi. (Öz, 1964, s. 20)
--

Soru 1. Marştan hareketle süvarilerin neler yaptıklarını yazalım.

.....

Soru 2. Marşta süvariler neye ya da nelere benzetilmiş? Yazalım.

.....

Soru 3. Siz bir marş yazsaydınız o marşı kim ya da kimler için yazardınız? Niçin? Yazalım.

.....

Etkinlik Sonrası: Öğretici, öğrencilerin cevaplarını kontrol ederek yanlış cevapları onları kırmadan düzeltebilir. Marştan hareketle konuşma etkinliği başlatabilir.

Etkinlik 2. Yazma etkinliği

Tablo 38. C1 Seviyesi Yazma Çalışması

Kazanımlar:	Okuyucunun zihnine uygun, kendinden emin, kişisel, doğal bir üslupla açık, ayrıntılı, iyi yapılandırılmış, gelişmiş benzetmeler ve yaratıcı metinler üretebilir (D-AOBM, 2021, s. 71). Deyim ve mizahı birleştir ancak mizah kullanımı her zaman uygun değildir (D-AOBM, 2021, s. 71). Oyunlar, filmler, konserler gibi kültürel aktiviteler veya edebî eserlerle ilgili ayrıntılı eleştirel değerlendirmeler yapabilir (D-AOBM, 2021, s. 71).
Amaç:	Öğrencilerin hayal gücünü ve yeteneklerini kullanarak yazma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere bir marş dinleyecekleri söylenerek dikkatleri çekilir. Marşın adı söylenerek bu marşı bilip bilmedikleri sorulabilir. Bilen öğrencilerden marşı söylemeleri istenebilir.

Etkinlik Sırası: Marş dinletilerek ve sözler tahtaya yansıtılarak öğrencilerin marşa eşlik etmeleri sağlanabilir.

Tablo 39. C1 Seviyesi Örnek Marş

AKDENİZ MARŞI Yaslı gittim, şen geldim; Aç koynunu, ben geldim; Bana bir yudum su ver, Çok uzak yoldan geldim. Korkma açıl, şen Yurdum; Dağlara ordu kurdum; Açık denizlerine, Süngümle kilit vurdum. Rüzgarlardan atım var; Şimşekten kanadım var; Göğümde al yazılı, Gazilik beratım var. Varsın yansın ocağım, Kurtuldu al sancağım, Bayrağımın altında, Ben hür yaşayacağım. Söz: Sâmih Rifat (Öz, 1964, s. 30)
--

Etkinlik Sonrası: Öğrencilere bir grup çalışması yapacakları söylenerek öğrenciler gruplara ayrılabilir. Gruplardan bir marş yazmaları istenebilir, sınıfta müzik aleti çalan öğrenciler varsa bu öğrenciler gruplara ayrılabilir. Öğrencilere marşı teslim etmeleri için ortak bir karar ile bir süre belirlenebilir. Öğrencilere dikkat etmeleri gereken hususlar hatırlatılarak Tablo 40'taki gibi bir kontrol listesi verilebilir:

Tablo 40. C1 Seviyesi Yazma Kontrol Listesi

Kontrol Listesi:
1. Türkçe sözcüklerin kullanılması,
2. Sözcüklerin birbiriyle uyumlu olması,
3. Dörtlükler hâlinde yazılması,
4. Müzikle uyumlu olması,
5. Kolay hatırlanması.

Ödevin teslim edildiği gün öğrencilerin hazırladığı marşlar dinlenebilir. Bir yarışma hâlinde marşlar değerlendirilebilir. Beğenilen marşlar oylanabilir, birinci olan gruba bir ödül verilebilir. Öğrenciler hazırladıkları çalışmalar için tebrik edilebilir.

Etkinlik 3. Sözcük öğretimi

Tablo 41. C1 Seviyesi Sözcük Öğretimi

Kazanımlar:	Geniş bir sözcük birikimine sahiptir dolaylı ifadelerle boşlukların anında üstesinden gelir, az da olsa ifade ve kaçınma stratejileri arayışı içerisinde (D-AOBM, 2021, s. 135). Daha az karşılaşılan sözcük ve işaretlerin bile eş anlamlılarını kullanıp neredeyse bütün durumlarda birkaç sözcük arasından seçim yapabilir (D-AOBM, 2021, s. 135). Yaygın deyimse ifadeler ve günlük anlatıma hâkim olup sözcük ve işaretleri iyi şekilde kullanır (D-AOBM, 2021, s. 135). Uzmanlık alanıyla ilgili ortak teknik sözcük ve deyimleri anlayabilir ve bunları uygun şekilde kullanabilir (D-AOBM, 2021, s. 135).
Amaç:	Öğrencilerin seviyelerine ve ilgi alanlarına yönelik söz varlığını kazandırma
Öğretim materyali:	Çalışma sayfası

Etkinlik Öncesi: Öğrencilere haberleşmenin askerlik mesleği için neden önemli olduğu sorularak dikkatleri çekilir. Öğrenciler konuşmaları için teşvik edilir. Öğrencilerin konuşma hataları düzeltilir. Daha sonra Muhabere Marşı gösterilerek öğrencilerin dikkatle incelemeleri istenir.

Tablo 42. C1 Seviyesi Örnek Marş

MU HABERE MARŞI Muhaberedir patlatan açan zaferi, Muhabereci milletin gazanferi, Muhaberenin yıldırım saçan dehşeti, Kurtarır milleti, bir cemiyeti. Muzaffer ol muhabere bin yaşa, yaşa! Şimşek gibi çakar, girer savaşa. Telefon, telgraf yaman çalışır, Türk eti bunlara çabuk alışır. Şifreli çekeriz haberimizi O zaman anlamaz düşmanlar bizi.	Muzaffer ol, muhabere bin yaşa, yaşa! Şimşek gibi çakar, girer savaşa. Bomba, gülleler korkutmaz bizi, Tarihler kaydeder zaferimizi. Bir ölüm seyrile çağlasak da biz, Vermeyiz düşmana haberimizi. Muzaffer ol, muhabere bin yaşa, yaşa! Şimşek gibi çakar, girer savaşa. (Öz, 1964, s. 14)
---	--

Etkinlik Sırası: Öğrencilere marşta geçen sözcükleri ve sözcüklerin anlamlarını eşleştirmeleri için zaman verilir.

1. Muhabere 2. Telgraf 3. Şifre 4. Gülle 5. Muzaffer 6. Şimşek 7. Düşman 8. Dehşet 9. Cemiyet	a) İki merkez arasında, kararlaştırılmış işaretlerin yardımıyla yazılı haberlerin veya belgelerin iletimini sağlayan bir telekomünikasyon düzeni b) Savaşta zafer kazanmış, yenmiş c) Bir bulutun tabanı ile yer arasında, iki bulut arasında veya bir bulut içinde elektrik boşalırken oluşan kırık çizgi biçimindeki geçici ışık d) Dernek e) Birinin kötülüğünü isteyen, ondan nefret eden, ona zarar vermeye çalışan kimse f) Gizli haberleşmeye yarayan işaretlerin tümü; kod g) Eskiden som taş veya demirden, yuvarlak bir biçimde yapılırken, günümüzde çelikten silindirik biçiminde, bir ucu sivri olarak yapılan top mermisi h) Haberleşme, yazışma Sözcüklerin anlamları için bkz. Güncel Türkçe Sözlük, https://sozluk.gov.tr/ Erişim Tarihi: 12.07.2024
---	--

Etkinlik Sonrası: Öğrencilerin cevapları kontrol edilir, yanlış cevaplar düzeltilebilir. Yeni öğrenilen sözcükler cümle içerisinde kullanılabilir. Cümleler tahtaya yazılabilir.

Etkinlik 4. Dinleme-yazma etkinlikleri

Tablo 43. C1 Seviyesi Dinleme-Yazma Çalışmaları

Kazanımlar:	Bazı standart dışı kullanımlar da dâhil olmak üzere çok çeşitli kayıtları ve materyalleri anlayabilir, örtük tutumları, insanlar arasındaki ilişkileri ince ayrıntılarına kadar belirleyebilir (D-AOBM, 2021, s. 56).
Amaç:	Öğrencilerin dinleme ve yazma becerilerini geliştirme
Öğretim materyali:	Ses kaydı ve çalışma sayfaları

Etkinlik Öncesi: Öğretici, öğrencilere bir marş dinleyeceklerini söyleyerek dikkatlerini çekebilir.

Etkinlik Sırası: Öğrencilere marşı dikkatle dinlemeleri söylenerek onlardan aşağıda yer alan soruların cevaplarını bulmaları istenir:

- Marş kim için yazılmıştır?
- Marşın konusu nedir?
- Marşta geçen isimler nelerdir?
- Marşta geçen fiiller nelerdir?

Tablo 44. C1 Seviyesi Örnek Marş

ÖĞRETMEN MARŞI Alnımızda bilgilerden bir çelenk, Nura doğru can atan Türk oğluyuz. Yeryüzünde yoktur, olmaz Türk'e denk; Korku bilmez soyumuz. Candan açtık cehle karşı bir savaş, Ey bu yolda ant içen genç arkadaş! Öğren, öğret halka hakkı, gürle koş; Durma, durma koş! Şanlı yurdum, her bucağım şanla dolsun; Yurdum seni yüceltmeye andlar olsun. Söz: İsmail Hikmet Ertaylan (Öz, 1964, s. 37)
--

Etkinlik Sonrası: Etkinlik sonrası marşın sözleri öğrencilere gösterilerek öğrencilerin cevapları kontrol edilebilir. Marş hakkında bilgi verilerek öğretmenlik mesleği ve askerlik mesleği arasındaki ortaklıklar ve farklılık üzerine bir konuşma etkinliği başlatılabilir. Öğrencilerin hataları onları kırmadan düzeltilebilir. Öğrencilere ülkelerinde bir mesleğe hitaben yazılmış

bir marş olup olmadığı sorulabilir. Öğrencilerden bu marşları bulup sınıfa getirmeleri istenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bilindiği üzere yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin çeşitli amaçlarla Türkçe öğrendikleri bu nedenle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olabileceği alan yazınında sıklıkla belirtilmektedir. Öğretici, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre dersleri planlamakta ve etkinlikler tasarlamaktadır. Öğretici; tasarladığı etkinliklerle öğrencileri motive etmeye, anlaşılmayan yerleri göstermeye, olumlu bir sınıf ortamı yaratmaya ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamaya çalışmaktadır. Bu anlamda öğreticilerin derslerinde çeşitli malzeme, yöntem ve tekniklerden yararlandığı söylenebilir. Öğreticilerin derslerinde yararlandığı malzemelerden biri de şarkılardır. Dil öğretiminde şarkı kullanımının faydalı olduğu, olumlu bir sınıf ortamı yarattığı, melodik yapısı ile öğretimi kolaylaştırdığı alan yazınında belirtilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de şarkılardan yararlanılabilir. Ancak şarkı kullanımı da öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişebilir. Örneğin Türkçe öğrenen gruplardan biri de uluslararası askerî öğrencilerdir. Bu öğrenciler, Türkçe öğrenirken hem sivil hayattaki ihtiyaçlarını hem de mesleki ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak zorundadır. Bu nedenle uluslararası askerî personele yönelik hazırlanacak etkinliklerin onların ilgisini çekmesi ve ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Bu anlamda sivil öğrenciler için yararlanılan şarkılar yerine askerî öğrenciler için marşlar kullanılabilir. Çalışma bu fıkirden hareketle yapılmış olup uluslararası askerî öğrencilerin duyduğu, zaman zaman eşlik ettiği marşlar bir ders malzemeleri olarak örneklendirilmiştir.

Çalışmada, marşlar kullanılarak tasarlanan etkinlik örnekleri öğrencilerin dil seviyelerine göre A1, A2, B1, B2 ve C1 olarak hazırlanmış, dört temel beceri ile sözcük ve dil bilgisi öğretimi bağlamında ele alınmıştır. Hazırlanan malzeme etkinlik öncesi, sırası ve sonrası çalışmalar ile desteklenmiştir. Çalışmada örneklendirilen etkinliklerin öğrencilerin derse olan ilgisini artıracak, onları motive edeceği, mesleki sözcük ve terimleri tanımlarına yardımcı olacağı öngörülmüştür. Bu anlamda etkinliklerin öğrenciye yönelik olmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Çalışmanın sonucunda farklı ihtiyaçlarla Türkçe öğrenenlere yönelik malzemelerin geliştirilmesi, etkinliklerin tasarlanması önerilebilir. Öğrencilerin öğrenme ortamında kullandıkları ya da maruz kaldıkları söylem, sözcük, terim ve üslubu duymaları, bunları kullanmaları öğrencilere fayda sağlayabilir. Bu nedenle araştırmacıların ve öğreticilerin Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarından hareketle ders malzemesi ve etkinlik tasarımları alan yazınına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Arifin, S., Arifani, Y., Maruf, N., & Helingo, A. (2022). A case study of EFL teacher scaffolding of an ASD learner's shared reading with a storybook App. *Journal of Asia TEFL*, 19(4), 1234-1249. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2022.19.4.6.1234>.
- Bayburtlu, A. S. (2017). Türklerde askeri müzik tarihi hakkında bir inceleme. *Online Journal of Music Sciences*, 2(1), 7-30.
- Berk, R. A. (2008). *Use of technology and music to improve learning*. [Unpublished manuscript], 21(2), 45-76.
- Botwinick, J. (1997). *Developing musical rhythmic intelligence to improve spelling skills*. [Unpublished master's thesis] Kean College of New Jersey.
- Budak, O. A. (2000). *Türk müziğinin kökeni-gelişimi*. Kültür Bakanlığı Kültür-Sanat Yayınları.
- Campbell, L., Campbell, B. & Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Cantürk, S. (2023). Harp okullarında eğitim gören misafir askeri öğrencilerin Türkiye algısı. *İstanbul University Journal of Sociology*, 43(2), 351-371.
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 10-20.
- Çaykiran, G., & Ürün, T. (2022). Hatıralara göre millî mücadele döneminde askeri bando faaliyetleri (1919-1922). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 10(33), 251-265. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.1220391>
- Çoban, İ. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://doi.org/10.56987/bezgek.5>
- D-AOBM. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. 14.07.2024 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf adresinden edinilmiştir.
- Delen, M., & Toyran, M. (2023). Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 171-189.
- Demirci, E. Ö. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkı kullanımı seviye A1*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Yayınları.
- Ergun, N., & Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde derslerde müzik kullanımına yönelik öğretim elemanları görüşleri. *Journal of Education and New Approaches*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>
- Fonseca-Mora, M., Toscano-Fuentes, C., & Wermke, K. (2011). Melodies that help: The relation between language aptitude and musical intelligence. *International Journal of English Studies*, 22(1), 101-118.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. Basic Books.
- Goh, C. C., & Vandergrift, L. (2022). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action* (2nd ed.). Routledge.
- Gökşenli, Y. E. (2011). Yabancı dil olarak İspanyolca öğretiminde müziğin öğretim aracı olarak kullanımı. *Mediterráneo/Mediterraneo*, 6, 13-43.
- Güleç, F. (2022). Özel amaçlı dil öğretimi misafir askeri personele Türkçe öğretimi örneği. *Edebiyat Bilim*, 1, 65-89.
- Gürel, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir materyal çalışması: Temalara uygun şarkılar oluşturma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 4(2), 305-321.
- Hare, K., & Smallwood, J. (2008). *Music and learning*. 13. 07. 2024 tarihinde https://www.training-games.com/free/TiT_Hare_Smallwood.pdf adresinden edinilmiştir.

- İnal, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şarkıların önemi ve seçimi. M. Durmuş, & A. Okur (Ed.) içinde, *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 417-428). Grafiker Yayınları.
- İşcan, A., & Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.) içinde, *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar* (ss. 315-335). Pegem Akademi.
- İşcan, A., & Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 630-650.
- Kaya, E. E. (2012). Türk ordu geleneğinde askeri müzik olgusu. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 1(3), 93-105.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>
- Nunan, D. (1998). Approaches to teaching listening in language classroom. In *proceedings of the 1997 Korean TESOL Conference* (s. 1-10). KOTESOL.
- Ögel, B. (1986). *Türk kültür tarihine giriş*. (Cilt 8). Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Öz, F. M. (1964). *Marşlar*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.
- Salisah, I. R., Suryadi, S., & Pahamzah, J. (2023). The use of English children's song media in improving students pronunciation. *İdeguru Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(1), 305-312. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i1.804>
- Sarıçoban, A., & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10), 1-7.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 7(2), 1-4.
- Şahin, N. (2019). Dinleme şekil ve türleri. S. Alyılmaz, & B. Karahan (Dü) içinde, *Dinleme eğitimi* (s. 29-54). Fenomen Yayıncılık.
- Taştekin, A. (2017). Teaching Turkish to non-native speakers within the context of Turkish armed forces practices. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 171-183.
- TMV. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. (2.baskı). Matsis Matbaa. 13. 07. 2024 tarihinde <https://turkiyemaarif.org/editions/turkce-nin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (t.y.) *Güncel Türkçe sözlük*. 12.07.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Uysal, Y., & Karakuş, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerin kültür aktarımı aracı olarak şarkılarla kullanımı. *Asya Studies*, 7 (100. Yılda Dünya Dili Türkçe Özel Sayısı 3), 7, 109-118. <https://doi.org/10.31455/asya.1227963>
- Ürün, T. (2022). *Giuseppe Donizetti'nin Türk müzik kültürüne katkıları ve eserlerinin analizi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıplaşmış sözcüklerin şarkılarla anlatımı: Barış Manço şarkıları örneği. H. Budak (Ed.) içinde, *Edebiyat çalışmalarında farklı perspektifler* (ss. 53-75). İksad Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

The Use of Marches in Teaching Turkish as a Foreign Language to International Military Personnel

Fikriye Gündüz³

Introduction

Listening, one of the four fundamental language skills, begins in the womb and continues to develop over time (Şahin, 2019). In the process of learning a foreign language, learners are significantly exposed to listening. In fact, listening accounts for 50% of the time foreign language learners spend studying (Nunan, 1998). It is particularly essential to develop listening skills in a foreign language. The literature highlights numerous benefits of using music in classroom settings (see Berk, 2008, p. 46; Schoepp, 2001; Hare & Smallwood, 2008; Salisah, Suryadi, & Pahamzah, 2023; Gökşenli, 2011; Memiş, 2016). Consequently, integrating music into the teaching process can have a positive impact. Military music is one such example. Military music refers to a genre performed within the armies of societies and states. Historically, it has been used in wartime to boost morale and motivation, weaken enemy resistance, guide troops, and regulate marching; in peacetime, it has served ceremonial and concert functions (Ürün, 2022, pp. 43-48). Military marches have also been utilized in military training. Learners studying Turkish as a foreign language in military settings are exposed to these marches. Utilizing these marches as teaching materials in classrooms could capture the interest of foreign military learners, facilitating their comprehension of the marches they hear and/or accompany. This study is based on this premise.

Methodology

This study is designed qualitatively, with its theoretical framework and the selected marches for instructional activities obtained through document analysis. Document analysis involves examining written materials containing information related to the researched phenomenon or phenomena (Yıldırım & Şimşek, 2005). The data collected were used to design activities within the context of teaching Turkish as a foreign language. The marches, evaluated as course materials and activity examples, were taken from the book *Marşlar*, compiled by Öz (1964). These marches were analysed using content analysis and designed into pre-, during-, and post-activity exercises, considering the criteria outlined in D-AOBM (2021) and the Teaching Turkish as a Foreign

3 Ph.D., Gendarmerie and Coast Guard Academy, ORCID: 0000-0002-4530-0600, fikriye_1988@hotmail.com

Language Curriculum prepared by the Turkish Maarif Foundation (2020), with a focus on learner needs.

Conclusion

The literature provides numerous examples of how music, and consequently songs, can be integrated into foreign language learning. Military marches, frequently heard and sometimes accompanied by military personnel, can serve as instructional materials. To this end, the study developed sample activities tailored to learners' proficiency levels (A1, A2, B1, B2, and C1), incorporating vocabulary and grammar instruction within the framework of the four fundamental language skills. The materials were reinforced with pre-, during-, and post-activity exercises.

It is anticipated that the activities exemplified in this study will increase learners' engagement in lessons, enhance their motivation, and familiarize them with professional vocabulary and terminology.

Based on the existing literature, it is recommended to develop materials and design activities tailored to the diverse needs of learners studying Turkish. Exposure to and use of discourse, vocabulary, terms, and stylistic elements encountered in learning environments can benefit learners. Therefore, researchers and instructors are encouraged to develop materials aligned with the needs of learners of Turkish, thus contributing to the field.

Keywords: *international military personnel, marches, music, teaching Turkish as a foreign language, activity.*

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL HİKÂYE KULLANIMI

Mustafa Necip Alaybeyoğlu¹, Nazik Müge Tekin²

Özet

Son yıllarda Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenci sayısındaki artış, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin önemini artırmıştır. TÖMER ve DİLMER gibi kurumlarda birçok uluslararası öğrenciye Türkçe öğretimi verilmektedir. Ancak bu süreçte karşılaşılan temel sorunlardan biri, alanda yeterli ve çeşitli öğretim materyalinin bulunmamasıdır. Günümüzde teknolojinin hayatın her alanında etkin bir şekilde kullanılması, eğitim süreçlerine de yansımaktadır. Yabancı dil öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme motivasyonlarını artırmak amacıyla teknoloji destekli yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Bu bağlamda dijital hikâye anlatımı, geleneksel hikâye anlatımının teknolojiyle bütünleşmesi sonucu ortaya çıkan ve dil öğretiminde etkili olduğu düşünülen bir yöntemdir. Dil öğretiminde teknoloji kullanımının yaygınlaşması, dijital ortamların sağladığı görsel ve işitsel imkânlar doğrultusunda öğretim süreci ve öğrenci beklentileri farklılaşmıştır. Bu doğrultuda yabancı/ikinci dil öğretiminde günümüz koşullarına ve öğrenci beklentilerine uygun materyal geliştirilmesi önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu çalışmada, A1 seviyesinde Türkçe öğrenen bireyler için dijital hikâyeler oluşturulmuş, bu doğrultuda öğretim setleri dilbilgisel ve tematik açıdan incelenmiş, uygun yapılar ve temalar doğrultusunda hikâye metinleri hazırlanmıştır. Dijital içerikler oluşturulurken “Wondershare Anireel” ve “Pixton” programlarından yararlanılmıştır. Elde edilen ürünlerin, öğrenmeyi kalıcı kılma, süreci daha etkileşimli hâle getirme ve öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirme açısından katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, dijital ortamda sunulmaları sayesinde materyallere erişimin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0009-0003-4899-7989, mustafanecipalaybeyoglu@gmail.com

2 Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9046-4340, nmtekin@kastamonu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe, dijital hikâye, materyal, yabancı dil öğretimi.*

1. Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle ülkeler arası öğrenci hareketliliği artmakta, bu durum dil öğretimini bir gereklilik hâline getirmektedir. Türkiye de bu süreçten etkilenmekte ve her geçen yıl daha fazla uluslararası öğrenci, yükseköğrenim veya çeşitli eğitim programları kapsamında ülkeye gelmektedir. Bu bağlamda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı hem akademik hem de uygulamalı düzeyde önem kazanmaktadır. Ancak söz konusu öğretim sürecinde karşılaşılan en temel sorunlardan biri, özellikle başlangıç düzeyinde (A1) öğrencilere yönelik özgün, nitelikli ve çeşitli öğretim materyallerinin eksikliğidir. Yabancı dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerini destekleyici, çok duyulu, etkileşimli ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunabilecek materyallere olan ihtiyaç giderek artmaktadır.

Bilgi çağında öğrenme ortamları, teknolojik araçlarla desteklenerek yeniden şekillenmektedir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, onların öğrenme süreçlerine etkin katılımını sağlayan dijital içerikler bu dönüşümün bir parçası olarak öne çıkmaktadır. Dijital hikâye anlatımı, görsel, işitsel ve yazılı öğeleri bir araya getirerek öğrenmeyi daha etkili ve kalıcı hâle getirme potansiyeline sahiptir. Özellikle yabancı dil öğretiminde dijital hikâyelerin kullanımı, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeye imkân tanımaktadır.

Günümüzde Yabancı/ikinci dil öğretiminin daha çok dijital ortama kayması ve sınıflardaki teknolojik olanakların görsel, işitsel multimedya materyallerin kullanımına imkân vermesi, yabancı dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerine katılma şekli ve süreçteki beklentilerinin değişmesiyle dijital materyallerin kullanılması zorunlu hale gelmiştir. Dijital Hikâye kullanımının da yabancı/ikinci dil öğretiminde talebe cevap vereceği düşünülmektedir. Ancak alan yazına bakıldığında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde bu konuyla ilgili çalışmaların yetersiz olduğu kanaati taşınmaktadır.

Belirtilen eksiklik ve ihtiyaç doğrultusunda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâye kullanımı ile ilgili bir çalışma yapılması gereği duyulmuştur. CEFR’da (2020), dil becerilerinin bütüncül şekilde ele alınmakta ve dijital medya kullanımından söz edilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle temel seviyede materyal geliştirmede ve temel seviyede öğrenilen bilgiyi somutlaştırmayı sağlayacak materyal eksiklikleri bulunmaktadır. Ayrıca Bu nedenle, özellikle temel seviyede yabancı dil öğrencilerinin kaygılarını azaltmak, motivasyonlarını yükseltmek ve daha

kalıcı şekilde öğrenmeleri sağlamak amacıyla, bu çalışmada oluşturulacak dijital hikâyeler A1 seviyesi ile sınırlandırılmıştır.

Bu çalışma, A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için tematik ve dilbilgisel yapılar gözetilerek geliştirilen dijital hikâyeler aracılığıyla hem bu materyallerin üretim sürecini örneklemek hem de dijital hikâyelerin dil öğrenme sürecine katkısını ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Dijital hikâye anlatımı bu bağlamda hem öğretim materyali hem de öğretim stratejisi olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada, “Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretimi A1 seviyesine uygun olarak nasıl dijital hikâyeler oluşturulmalıdır?”, “Dijital hikâyelerin oluşturulmasında nasıl bir yol izlenmelidir?” ve “Yabancı ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerinin dil becerilerini kazanmada kalıcı öğrenme sağlayabilmek için dijital hikâyelerin içeriği ve düzenlenmesi nasıl olmalıdır?” sorularına cevap aranacaktır. Bu kapsamda çalışmanın amaç ve hedefleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen yabancı/ikinci dil kazanımlara, seviyeye uygun hikâye metinleri oluşturmak,
2. A1 seviyesine uygun şekilde oluşturulacak metinleri, içeriklerinin ilgi çekici ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek şekilde düzenlemek,
3. Oluşturulacak hikâye metinlerinin öğrencinin için anlaşılır bir dijital programda düzenlenmesini sağlamak,
4. Seviyeye uygun şekilde yazılan hikâyeleri, dijital programda olay akışına ve temaya uygun görsel ve işitsel öğelerle desteklemek,
5. Dijital ortamda düzenlenecek hikâyelerle, A1 seviyesindeki yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencisinin dil öğrenme sürecine katkı sağlamak.

Çalışmada yukarıda belirtilen hedef ve amaçlara ulaşılmaya çalışılarak Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında A1 seviyesindeki yabancı/ikinci dil öğrencilerinin dil öğrenimlerini, öğreticileri dil öğretim süreçlerini nitelikli şekilde sürdürebilmeleri için katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen ihtiyaçlar ve alan yazındaki eksiklik sebebiyle yapılan yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin oluşturduğu bu çalışmanın yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin öğrenmelerinin daha kalıcı ve öğretim sürecinin interaktif olmasına katkı sağlayacağı; yabancı dil öğrencilerinin derse ilgilerini artırarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Dijital Hikâye ve Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Kullanımı

Yaşadığımız bilgi çağında öğretim yöntem ve teknikleri, dil öğrencilerinin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmakla beraber onların dikkatini çekerek; onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayarak motivasyonlarını arttıracak şekilde dijital donanımlarla desteklenmeli, teknoloji tabanlı yeni yöntemler öğrenme aracı olarak öğrencilere sunulmalıdır. Dijital Hikâye Anlatımı da bu yöntemlerden bir tanesidir. Dijital hikâye kullanımının eğitim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda geleneksel hikâye anlatımının teknoloji ile bütünleşmesiyle ortaya çıkması doğal bir sonuçtur.

Dijital hikâye kullanımını (anlatımını) pek çok araştırmacı farklı şekilde tanımlamaktadır. Meadows (2003, s.189), “dijital kamera, bilgisayar veya çeşitli yazılımlar aracılığıyla oluşturulan kişisel multimedya hikâyeleri”, Figa (2004, s.34), “ses, görüntü, video, müzik ve metne dayalı anlatımın interaktif bir ortamda sunulması”, Ohler (2008, s.15), “bilgisayar, video kamera ve ses kaydedici gibi dijital teknolojiler ile geleneksel hikâyenin birleştiği yaratıcı bir süreç”, Ming ve diğerleri (2014, s.490) ise dijital ses, video, fotoğraf, film, çizgi roman ve multimedya görüntüleri gibi etkileşimli medya araçlarının kullanımı” şeklinde ifade etmektedir.

Tanımlamalara bakıldığında dijitalleşme, multimedya araçları ve bir mesajı karşı tarafa aktarma kavramlarının ön planda olduğu görülmektedir. Günümüzde Yabancı/ikinci dil öğretiminin daha çok dijital ortama kayması ve sınıflardaki teknolojik olanakların görsel, işitsel multimedya materyallerin kullanımına imkân vermesi, yabancı dil öğrencilerinin öğrenme süreçlerine katılma şekli ve süreçteki beklentilerinin değişmesiyle dijital materyallerin kullanılması zorunlu hale gelmiştir.

Yabancı/ikinci dil öğretimi, sadece dilsel yapıların öğretilmesinden ibaret olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasını, iletişimsel yeterlik geliştirmesini ve öğrenme süreçlerine aktif katılımını da amaçlayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinin ve kullanılan materyallerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu artırmak açısından büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda dijital teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, yabancı dil öğretiminde yeni fırsatların doğmasına olanak sağlamıştır. Bu teknolojik araçlardan biri olan dijital hikâye anlatımı, anlatı temelli öğretim yaklaşımlarını görsel-işitsel unsurlarla birleştirerek dil öğrenimini destekleyen etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.

Dijital hikâyeler, öğrencilerin hem dil girdilerine maruz kalmasını sağlar hem de bu girdileri anlamlı bir bağlam içerisinde işlemelerine olanak tanır. Bu yönüyle dijital hikâye anlatımı, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

becerilerini harekete geçirerek çok yönlü bir öğrenme ortamı oluşturur. Anlamlı içerik sunumu sayesinde öğrencilerin dikkatini çekmekte ve özellikle dört temel dil becerisinin (okuma, dinleme, yazma, konuşma) bütüncül bir biçimde geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Ayrıca, hikâyelerin dijital ortamda sunulması, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin oluşturulmasına, öğrenme sürecinin mekân ve zamandan bağımsız şekilde sürdürülmesine imkân tanımaktadır.

Geleneksel hikâye üretimi, büyük ölçüde metin temelli ve sözel aktarım odaklı bir süreçtir. Bu tür hikâyelerde üretim süreci, çoğunlukla yazılı anlatının oluşturulması ve anlatıcının anlatı sırasındaki performansı etrafında şekillenmektedir. Anlatıcı, hikâyeyi kendi ifadesiyle seslendirirken jest, mimik ve ses tonlaması gibi öğeleri doğrudan kontrol etmektedir. Ancak bu süreç çoğunlukla sabit bir yapıya sahiptir ve üretim bireyin anlatı becerileriyle sınırlıdır.

Dijital hikâye anlatımında ise üretim süreci çok aşamalı, teknik ve yaratıcı kararların iç içe geçtiği bir yapıya sahiptir. Metin oluşturmanın yanı sıra görsel sahne tasarımı, karakter seçimi, seslendirme, müzik yerleştirme, zamanlama, geçiş efektleri ve animasyon gibi çoklu bileşenlerin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu çok katmanlı yapı, anlatıcının yalnızca yazılı ya da sözel ifadeyle değil, aynı zamanda teknolojik araçlarla etkileşim içinde üretim yapmasını gerektirir.

Dijital hikâye üretimi, öğrencinin planlama, senaryo yazımı, görsel tasarım ve dijital montaj gibi çoklu becerileri eş zamanlı olarak kullanmasını teşvik etmektedir. Süreç, yalnızca anlatılacak içeriğin belirlenmesinden ibaret olmayıp, anlatının nasıl görselleştirileceği ve öğrenci ile nasıl etkileşim kuracağı üzerine stratejik kararları da içermektedir. Bu yönüyle dijital hikâye üretimi, bilişsel, estetik ve teknik düşünme becerilerinin harmanlandığı yaratıcı bir üretim süreci sunmaktadır.

Dijital hikâyeler, öğrenme ortamlarında dil öğrencisi merkezli yaklaşımı güçlendirmektedir. Geleneksel anlatılar çoğunlukla öğretici tarafından aktarılırken; dijital hikâye anlatımında öğrenci hem içerik tüketicisi hem de içerik üreticisi olabilir. Bu durum, öğrencinin özerkliğini ve üretkenliğini teşvik ederek dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır.

Dijital anlatıların sunduğu görsel-işitsel dinamik yapı, öğrencinin dikkat süresini uzatmakta ve özellikle soyut dil yapılarının bağlam içinde kavranmasını kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil öğrencileri, görselle desteklenen diyaloglar ve karakter etkileşimleri sayesinde anlam kurma sürecine daha aktif biçimde katılmakta, böylece dilsel yapıların sezgisel olarak içselleştirilmesi mümkün olmaktadır.

Sınıf içi ya da çevrimiçi öğretim ortamlarında dijital hikâyecilik ile ilgili alan yazında yapılan araştırmalara bakıldığında bu yöntemin, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı (Barrett, 2006; Hung, Hwang ve Huang 2012; Yang ve Wu, 2012; Kahraman, 2013), motivasyonlarını yükselttiği (Hathorn, 2005; Robin, 2006; Doğan, 2012; Hwang ve Huang 2012; Kahraman, 2013; Trent, 2012), problem çözme yeteneklerini geliştirdiği (Hung, Hwang ve Huang 2012) ve yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği (Wu ve Yang, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin temelini, dinleme, okuma, konuşma, yazma ile dilbilgisi ve kelime öğretiminde yetkinlik kazanımı meydana getirmektedir. Öğretim sürecinde bu yetkinlikleri yabancı/ikinci dil öğrencilerine kazandırırken onların ilgi ve dikkatleri çekmek, bilgiyi somutlaştırmak, kalıcı öğrenmeyi sağlamak temel amaçlardandır. Bu amaçlara ulaşmada günümüz teknolojilerinden faydalanmak, bilgi çağını eğitime entegre etmek, öğretim sürecinde bu amaçlara ulaşmak için yenilikçi yöntem ve materyaller kullanılması bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Dijital Hikâye Kullanımı eğitim alanında disiplinler arası bir katkı sağlamaktadır. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde de Dijital Hikâye kullanımı dil becerilerini kazandırmada öğreticilere yardımcı olacak, süreci olumlu etkileyecektir. Özer (2016) Dijital hikâye kullanımının dil öğrencilerine sadece metin okumak yerine tekrar tekrar hikâyeleri dinleyebilme şansı verdiğini; böylelikle dinleme becerilerini geliştirmede güçlü ve etkili bir yol olduğunu” ifade etmektedir. Morgan (2014) Dijital Hikâye kullanımının okuma konusunda isteksiz olanları bile heyecanlandıracağını, onlara eğlenceli okuma materyalleri sunduğu söylemektedir). Gong (2002) teknolojinin dil öğrencilerine, sözel dil becerilerini geliştirmek için daha az kaygı verici, güvenli ve güdülenmeyi artırıcı bir ortam sağladığını, dolayısıyla konuşma becerisinin kazandırılmasında faydalı olduğunu dile getirmektedir. Dilbilgisi kuralları ve kelimeler yabancı dil öğrencilerine hikâyeler aracılığıyla sunulabilir. Wright (2000) kelimeleri hikâyeler aracılığıyla ilişkilendirerek öğrencilere aktarmanın daha anlamlı olacağını ve kelime edinimini kolaylaştıracağını savunmaktadır. Bu ifadeler yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde Dijital Hikâye kullanımının faydalı olacağı görüşünü destekler niteliktedir.

Dijital hikâye kullanımı, özellikle başlangıç seviyesindeki dil öğrencileri için otantik dil girdisi sunma, kelime dağarcığını geliştirme, dil bilgisel yapıların bağlam içinde öğrenilmesini sağlama açısından etkili bir araçtır. Bu bağlamda, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dijital hikâyelerin pedagojik ilkelere uygun şekilde tasarlanması ve hedef kitleye uygun temalar doğrultusunda hazırlanması, öğretim sürecine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin aktif katılımını desteklemesi ve

yaratıcılıklarını teşvik etmesi bakımından dijital hikâye anlatımı, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarıyla da uyum göstermektedir.

3. Yöntem

Dijital hikâyelerin yabancı/ikinci olarak Türkçe öğretimi A1 seviyesine uygun şekilde oluşturulabilmesi için Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim setlerinin ilgili bölümleri dilbilgisel ve tematik yönden incelendiğinden nitel yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe öğretim setleri taranarak uygun tema ve dilbilgisi konuları belirlenmiş, hikâye metinleri bu doğrultuda öğrenici kazanımlara uygun olabilecek dilbilgisi yapıları ve temalara dayanılarak hazırlanmıştır.

Dijital hikâyelerin oluşturulmasında, karakter tasarımı ve sahne düzenlemeleri için “Pixton” uygulaması, seslendirme, hareket efektleri ve zamanlama düzenlemeleri için ise “Wondershare Anireel” yazılımı kullanılmıştır. Hikâye üretim sürecinde kısa ve anlaşılır cümleler tercih edilmiş, senaryo akışı görsellerle uyumlu olacak biçimde yapılandırılmış, her bir sahne öğrenme hedeflerine hizmet edecek bağlamlar üzerinden kurgulanmıştır. Duyusal çokluluk, anlatı ile görsellik arasındaki denge ve karakter çeşitliliği gözetilmiştir. Bu yönüyle dijital hikâyeler, geleneksel hikâye metinlerinden farklı olarak etkileşimli, çok modlu ve bireyselleştirilebilir bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

3.1 Araştırma Tasarımı

Çalışmada, Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe öğretim setlerinin ilgili bölümleri dilbilgisel ve tematik yönden incelenmiş, hikâye metinleri öğrenici kazanımlarına uygun olabilecek dilbilgisi yapıları ve temalara dayanılarak hazırlanmıştır. Bu sebeple nitel araştırma yöntemlerinde belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Belge tarama yöntemi (Karasar, 2013, s.77), “Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not almayı değerlendirme işlemlerini kapsar”. Daha sonra yabancı/ikinci dil A1 seviyesinde kullanılmak üzere hazırlanan dijital hikâye kullanımına yönelik kısma geçilmiştir. Bu kısımda dijital hikâye üretme süreçleri olan, yazma, senaryolaştırma, hikâye tahtası oluşturma, çoklu ortam araçlarının kullanımı, dijital hikâyeyi oluşturma ve paylaşma (Jakes ve Brennan, 2005) aşamaları izlenmiştir. A1 seviyesi için oluşturulacak metinlerin dijital platformda düzenlenmesi ve ürün oluşturulmasında “Wondershare Anireel” ve Pixton” video yapma programları kullanılmıştır.

3.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemine Türkçe A1 seviyesi için uygun olacağı düşünülen tema ve dilbilgisi içeri doğrultusunda kapsamlı hatırlanan altı dijital hikâye oluşturmaktadır.

4. Bulgular

Araştırma kapsamında Türkçe A1 seviyesine uygun temalar ve dilbilgisi içeriği belirlenerek bu doğrultuda altı metin oluşturulmuştur. Bu metinlerin içeriğine uygun olacak şekilde altı dijital hikâye “Wondershare Anireel” ve Pixton” video yapma programları ile oluşturulup seslendirilmiştir. Meydana getirilen dijital hikâye içerikleri, yabancı/ikinci dil öğrencisine aktarılmaya çalışılan dilbilgisi yapılarına bu bölümde yer verilmiştir.



Şekil 1. “Tanışma” Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıda “*Tanışma*” adlı dijital hikâye görseli verilmiştir. İlk hikâye olan “*Tanışma*” temalı içerikte, Wilhelm ve Sofia adlı karakterlerin karşılıklı diyalogları üzerinden tanışma kalıpları, memleket ve meslek sorma gibi dilsel işlevler aktarılmaktadır. Bu bölümde kullanılan metin şu şekildedir:

“Willhelm: Merhaba, Benim adım Willhelm. Senin adın ne?”

Sofia: Merhaba, benim adım Sofia.

Willhelm: Nasılsın Sofia?

Sofia: İyiyim Willhelm teşekkür ederim. Sen nasılsın?

Willhelm: Ben de iyiyim teşekkür ederim. Nerelisin Sofia?

Sofia: Ben Yunanistanlıyım. İstanbul’da öğrenciyim. Sen nerelisin?

Willhelm: Ben Almanyalıyım.

Sofia: Ne iş yapıyorsun?”

Bu dijital hikâyede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine günlük hayatta sıkça karşılaştıkları “-DA bulunma hal eki” dilbilgisi yapısını ve milliyet adlarını kavratmak amaçlanmıştır. Dijital hikâye için oluşturulan seslendirmede “*Ben de İstanbul’da öğrenciyim*” cümlesiyle -DA bulunma hal eki olan dilbilgisi yapısı kavratılmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra dijital hikâyedeki seslendirmede geçen “*Ben Almanyalıyım.*” ve “*Ben Yunanistanlıyım.*” cümleleriyle ülke ve milliyet adlarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan dijital hikâyedeki örneklerde verilen cümlelerin bahsi geçen dilbilgisi yapılarını öğrencilere kazandırmada faydası olacağı düşünülmektedir.



Şekil 2: ‘Evim’ Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıda ‘*Evim*’ adlı dijital hikâye görseli verilmiştir. İkinci hikâye “*Evim*” başlığı altında sunulmuş, bir öğrencinin yaşadığı evi betimlemesiyle bulunma hâli, mekân tanıtımı ve eşya adlarının öğretilmesi hedeflenmiştir. Franziska karakteri üzerinden kurgulan hikâye metni şu şekildedir:

“Merhaba! Benim adım Franziska. Ben Avusturyalıyım. Ben İstanbul’da öğrenciyim. Burası benim evim. Evim üç odalı. Girişte bir mutfak var. Mutfakta buzdolabı, fırın ve tezgâh var. Mutfağın yanında misafir odası var. Misafir odasında bir koltuk ve yemek masası var. Misafir odasının duvarı mor. Misafir odasının yanında yatak odam var. Yatak odamda büyük bir yatak bir dolap bir çalışma masası var. Yatak odamda büyük bir pencere var. Yatak

odasının yanında oturma odası var. Oturma odasında bir çekyat ve bir televizyon var. Duvarda raflar var. Raflarda çiçekler ve kitaplarım var. Rafların yanında bir duvar saati var. Evimi çok seviyorum.”

Bu dijital hikâyede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine günlük hayatta karşılaştıkları “*var-yok, -lAr, -DA bulunma hal eki*” dilbilgisi yapılarının ve günlük hayatta sıklıkla kullanılan renkler ve sayılarla ilgili sözcüklerin kavratılması amaçlanmıştır. Dijital hikâye için oluşturulan seslendirmede “*Misafir odasında bir koltuk ve yemek masası var*” ve “*Evimde balkon yok.*” cümleleriyle “*var-yok*” dilbilgisi yapısı “*Raflarda çiçekler ve kitaplarım var*” cümlesiyle “*-lAr*” dilbilgisi yapısı ve “*Duvar da raflar var.*”, “*Girişte bir mutfak var*” cümleleriyle “*-DA bulunma hal eki*” dilbilgisi yapıları öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca günlük hayatta sıklıkla kullanılan renklerle ilgili ifadelerin kavratılması amacıyla “*Misafir odasının duvarı mor*” cümlesinde ‘mor’ sözcüğüne yer verilmiştir. Aynı metinde sayılarla ilgili ifadelerin kavratılması amacıyla “*Evim üç odalı*” ve “*Oturma odasında bir çekyat ve bir televizyon var*” cümlelerinde “*üç*” ve “*bir*” sözcükleri kullanılmıştır. Oluşturulan metinde kullanılan örneklerin belirtilen dilbilgisi yapılarını kavramada öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir.



Şekil 3: ‘Bir Günüm’ Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıda “*Bir günüm*” adlı dijital hikâye görseli verilmiştir. Üçüncü hikâyede “*Bir Günüm*” teması çerçevesinde günlük rutinlerin anlatımı yapılmış, şimdiki zaman kullanımı doğal bir bağlamda sunulmuştur. Buğra karakterinin bir gününe dair anlatımı şöyledir:

“Merhaba! Benim adım Buğra, Annem ve babamla Mersin’de yaşıyorum. Ben bir şirkette müdürüm. Her sabah 6.30’da kalkıyorum. Sabah spor yapıyorum. Duş alıyorum. Saat 7.30’da evden çıkıyorum ve şirkete yürüyorum. Şirkette çok çalışıyorum ve yoruluyorum. Akşam saat 18.00’de şirketten çıkıyorum. İşten sonra her zaman gittiğim kahveciye gidip Türk Kahvesi içiyorum. Sonra eve yürüyorum. Evde annem ve babamla vakit geçiriyorum. Kitap okuyorum ve uyuyorum. İşim çok yorucu işimi değiştirmek istiyorum. Yazın yurt dışına gitmek istiyorum yeni ülkeler görmek istiyorum.”

Bu dijital hikâyede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine “şimdiki zaman, ayrılma hal eki, yönelme hal eki, -mAk istemek” dilbilgisi yapılarını kavratmak amaçlanmıştır. Dijital hikâye için oluşturulan seslendirmede “Annem ve babamla Mersin’de yaşıyorum.”, “Sabah spor yapıyorum.” ve “Duş alıyorum.” cümleleriyle “şimdiki zaman” dilbilgisi yapısı “Saat 7.30’da evden çıkıyorum” ve “Akşam 18.00’de işten çıkıyorum.” cümleleriyle “ayrılma hal eki” dilbilgisi yapısı, “Sonra eve yürüyorum.” ve “İşten sonra her zaman gittiğim kahveciye gidip Türk Kahvesi içiyorum” cümleleriyle “yönelme hal eki” dilbilgisi kazanımı, “işim çok yorucu işimi değiştirmek istiyorum.” ve “Yazın yurtdışına gitmek istiyorum.” cümleleriyle “-mAk istemek” dilbilgisi yapısı kavratılmaya çalışılmıştır.



Şekil 4. ‘Ailem’ Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıda “Ailem” adlı dijital hikâye görseli verilmiştir. Dördüncü hikâye “Ailem” teması etrafında şekillenmiş; aile bireylerinin tanıtımı, meslek adları, sıfat kullanımı ve tanımlayıcı yapılar hedeflenmiştir. Melisa karakterinin ailesini anlatımı şu şekildedir:

“Merhaba. Benim adım Melisa. Annemin adı Selma. Babamın adı Mustafa. Annem Anaokulu öğretmeni. Babam Avukat. Bir ağabeyim var onun adı Semih. O 34 yaşında. Ağabeyim evli. Onun eşinin adı Meltem. Onların iki çocukları var; Sümeyye ve Salih. Ağabeyim bir Mühendis. Meltem Yengem Matematik öğretmeni. Bir tane teyzem var. Teyzemin adı Aliye. O Aşçı. Teyzem 27 Yaşında, uzun boylu sarı saçlı ve kahverengi gözlü. Teyzem çok çalışkan. O, dedem ve anneannemle yaşıyor. Anneannem ve dedem çok sıcakkanlı insanlar. Dedem orta boylu ve kısa saçlı. Anneannem kısa boylu ve mavi gözlü. Anneannem çok disiplinli. Bir amcam var. Onun adı Kenan. Amcam çiftçi. O 40 yaşında. Amcamın saçları kıvrırcık. Amcam çok sakın bir insan. Ailem benim her şeyim. Ailemi çok seviyorum.”

Bu dijital hikâyede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine “iyelik ekleri, belirtme hal eki” dilbilgisi yapılarını, günlük hayatta sıklıkla karşılaşacakları meslek ve akrabalık ifadelerini kazandırmak amaçlanmıştır. Dijital hikâye için oluşturulan seslendirmede “Annemin adı Selma”, “Babamın adı Mustafa”, ve “Bir tane teyzem var” cümleleriyle “iyelik eki” dilbilgisi yapısı, “Ailemi çok seviyorum”, cümlesiyle “belirtme hal eki” dilbilgisi yapısı kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca akrabalık bildiren ifadelerin öğretilmesi amacıyla “Anneannem çok disiplinli”, “Bir amcam var” ve “Teyzem aşçı” cümlelerinde “Anneannem”, “Amcam” ve “Teyzem” sözcüklerine yer verilmiştir. Meslek belirten ifadelerin kazandırılması amacıyla “Annem Anaokulu Öğretmeni” “Abim bir mühendis” ve “Amcam çiftçi” cümlelerinde “Anaokulu Öğretmeni”, “Mühendis” ve “Çiftçi” sözcüklerine yer verilmiştir. Oluşturulan dijital hikâyede verilen ilgili örneklerle öğrencilerin bahsedilen dilbilgisi yapılarını ve ifadeleri kavramalarına faydalı olması hedeflenmiştir.



Şekil 5. “Arkadaşlarımla bir günüm” Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıdaki “Arkadaşlarımla Bir Hafta Sonu” başlıklı dijital hikâye görseli verilmiştir. Beşinci hikâye “Arkadaşlarımla Bir Günüm” temasıyla sunulmuş, bir kamp etkinliği ile ilgili hikâye metni şu şekildedir:

“Bu hafta sonu arkadaşlarımla Ilgaz’da kamp yaptık. Cumartesi sabah kalktıktan sonra hemen eşyalarımızı hazırladık. Yola saat 8.00’de çıktık. Yola çıktıktan sonra markete gidip yiyecek aldık. Kamp alanına öğleden sonra 13.00’te ulaştık. Ben çadırları kurdum. Çadırları kurduktan sonra arkadaşlarım yemekleri hazırladı. Yemeğimizi yedik. Yemeğimizi yedikten sonra dinlendik. Hava karardıktan sonra sohbet ettik. Gece 12.00’de uyuduk. Sabah 6.00’da uyandık. Kahvaltıdan önce doğa yürüyüşü yaptık. Kampa geldikten sonra kahvaltımız yaptık. Öğlen eşyalarımızı topladık. Eşyalarımızı topladıktan sonra eve döndük. Kamp yapmak çok yorucuydu. Eve geldikten sonra bütün gün uyudum.”

Bu dijital hikâyede yabancı/ikinci dil öğrencilerine “-Dan önce, -Dan sonra” zaman ifadelerini kavratmak amaçlanmıştır. Dijital hikâye için oluşturulan seslendirmede “Kahvaltıdan önce doğada yürüdük.” ifadesiyle “-Dan önce” dilbilgisi yapısı, “Çadırları kurduktan sonra arkadaşlarım yemekleri hazırladı” ifadesiyle “-Dikt.An sonra” dilbilgisi yapısı ve “Yemekten sonra dinlendik” cümlesiyle “-Dan sonra” dilbilgisi yapısı yabancı/ikinci dil dil öğrencisine kavratılmaya çalışılmıştır. Ayrıca zaman ifadelerinin öğretilmesi amacıyla dijital hikâyede “Cumartesi sabah kalktıktan sonra hemen eşyalarımızı hazırladık” ve “Gece 12.00’de uyuduk” cümlelerinde geçen “cumartesi”, “sabah”, “gece” ve “12.00” sözcüklerine yer verilmiştir. Oluşturulan dijital hikâyede bahsi geçen cümle ve kelimelerle, dil öğrencilerinin ilgili dilbilgisi yapılarını öğrenmelerine fayda sağlaması amaçlanmıştır.



Şekil 6. “Arkadaşlarım” Adlı Dijital Hikâye Görseli

Yukarıda “Arkadaşlarım” adlı dijital hikâye görseli verilmiştir. Altıncı hikâyede “Arkadaşlarım” teması altında karşılaştırma yapıları öne çıkmakta, sıfatlar ve karşılaştırmalı ifadeler bağlam içinde kullanılmaktadır. Mustafa adlı karakterin arkadaşlarını tanıttığı hikâye şu şekildedir:

“Merhaba Benim adım Mustafa. Fatih ve Metehan benim arkadaşlarımdır. Fatih 21 yaşında. Metehan 23 yaşında. Metehan ve Fatih birlikte yaşıyor. Metehan’ın saçları Fatih’ten uzundur. Metehan Fatih’ten kiloludur. Metehan mavi gözlüdür. Metehan beyaz tenlidir. Metehan’ın burnu küçüktür. Fatih’in burnu Metehan’ın burnundan büyüktür. Fatih Metehan’dan daha esmerdir. Fatih kısa saçlı ve bıyıklıdır. Fatih çok uzun boyludur. Aramızdaki en uzun kişi Fatih’tir. Arkadaşlarımı seviyorum.”

Dijital hikâyede yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrencilerine “isim tamlamaları” dilbilgisi yapısı ve karşılaştırma ifadeleri kavratılmaya çalışılmıştır. Dijital hikâye için kullanılan seslendirmede “Metehan’ın burnu küçüktür.”, “Metehan’ın saçları Fatih’ten uzundur” cümleleriyle “isim tamlamaları” dilbilgisi kazanımı verilmek istenmiştir. Ayrıca karşılaştırma ifadelerini öğrencilere kazandırmak amacıyla “Aramızdaki en uzun kişi Fatih’tir.” “Fatih Metehan’dan daha esmerdir.” cümlelerinde “en” ve “daha” sözcüklerine yer verilmiştir. Oluşturulan dijital hikâyede bahsi geçen cümle ve kelimelerle, dil öğrencilerinin ilgili dilbilgisi yapılarını öğrenmelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında hazırlanan dijital hikâyeler, A1 düzeyinde Türkçe öğrenen dil öğrencilerinin günlük yaşam bağlamında karşılaşabilecekleri iletişimsel durumları temel alarak yapılandırılmıştır. Hikâyeler, öğrencilerin temel dilsel yapıları kavramalarına olanak tanımaktadır. Görsellerle desteklenen anlatımlar, öğrencilerin hem işitsel hem görsel hafızalarını harekete geçirmekte, metinde geçen kelime ve dilbilgisel yapıları pekiştirmektedir.

Tüm hikâyelerde hedef dilin işlevsel kullanımı ön planda tutulmuştur. Dijital hikâyelerin, öğrencilerin motivasyonunu artıracak, odaklanmalarına yardımcı olacağı ve öğrenilen dil yapılarını daha kolay hatırlamalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle başlangıç düzeyindeki (A1) öğrencilere yönelik dijital hikâyelerin kullanılabilirliğini ortaya koymak ve öğrenim sürecinde alternatif materyallere örnek sunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, CEFR (2020) standartlarına uygun olarak seçilen temalar ve dilbilgisel yapılar doğrultusunda altı dijital hikâye hazırlanmıştır. Bu hikâyeler görsel-işitsel öğelerle zenginleştirilmiş, öğrencilere bilgi aktarımını destekleyici ve bilgiyi somutlaştırmayı amaçlayan materyaller olarak sunulmuştur.

Elde edilen bulgular, dijital hikâye anlatımının öğrencilerin ilgisini çekme, dilbilgisel yapıları bağlam içinde sunma, kelime hazinesini genişletme ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirme açısından etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları günlük yaşam temalarına dayanan içeriklerin kullanılması, öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesine ve dilsel farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle teknoloji destekli içeriklerin görsel ve işitsel unsurlarla desteklenmesi, öğrencilerin dikkatini artırmış ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği kanaati taşınmaktadır. Ayrıca, dijital hikâye üretiminde kullanılan “Wondershare Anireel” ve “Pixton” gibi araçlar sayesinde materyallerin hem erişilebilirliği hem de teknik kalitesi artırılmıştır. Dijital hikâye kullanımının yabancı/ikinci dil öğretiminde olumlu bir etkisinin olduğunu, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını ifade eden çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır (Barrett, 2006; Hung, Hwang ve Huang 2012; Yang ve Wu, 2012; Kahraman,2013). Bu durum, çalışmadaki belirtilen bu görüşleri desteklemektedir.

Dijital hikâyeler, öğretim materyallerinin etkileşimli ve bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerine uygun hâle getirilmesini sağlamaktadır. Böylece öğrenciler hem zamandan ve mekândan bağımsız olarak içeriğe erişebilmekte hem de kendi hızlarında öğrenme fırsatı elde edebilmektedir. Bu yönüyle dijital

hikâye anlatımı, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarıyla da örtüşmekte ve öğrenci merkezli öğretimi desteklemektedir.

Araştırma kapsamında hazırlanan altı dijital hikâye, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin A1 düzeyinde kazanmaları gereken dilsel beceriler ve iletişimsel işlevler doğrultusunda yapılandırılmıştır. Her bir dijital hikâye, özgün bir tema etrafında kurgulanmış ve bu temalar, dilbilgisel hedeflerle bütüncül bir yaklaşımla ilişkilendirilmiştir. Hazırlanan içerikler yalnızca dilsel yapılara odaklanmakla kalmamış, aynı zamanda öğrencilerin gündelik yaşantılarına ilişkin bağlamlar oluşturarak, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı hâle gelmesine katkı sağlamıştır.

“Tanışma” temalı dijital hikâyede, öğrencilerin kendilerini tanıtabilme, milliyet bildirebilme ve bulundukları yerden söz edebilme gibi temel iletişim becerileri desteklenmiş; bu kapsamda “-DA bulunma hâl eki” ve milliyet adlarının kullanımı ön plana çıkarılmıştır. “Evim” başlıklı hikâyeye, mekân betimlemeleri ve eşya tanıtımı çerçevesinde “var/yok” yapısı, çoğul ekleri ve yine “-DA” hâl ekinin kullanımıyla dilbilgisel zenginlik sunarken, renk ve sayı gibi temel sözcük alanlarının öğretimini de amaçlamıştır. “Bir Günüm” temalı hikâyede ise şimdiki zaman yapılarının yanı sıra ayrılma ve yönelme hâl ekleri ile istek bildiren yapılar (“-mak/-mek istemek”) kullanılarak günlük rutinlerin anlatımı üzerinden doğal bir dil girdisi sağlanmıştır.

“Ailem” başlıklı dijital içerikte, iyelik ekleri ve belirtme hâl eki gibi yapılar, aile bireylerini tanıtmaya ve meslek bildirme bağlamında öğrenciye sunulmuş; böylece hem sözdizimsel hem de sözcüksel kazanımlar desteklenmiştir. “Arkadaşlarımla bir günüm” teması, zaman dizinleri ve ardışıklık bağlaçlarıyla (örneğin, “-dan önce”, “-dıktan sonra”, “-madan önce”) öğrencilerin olayları kronolojik biçimde ifade edebilme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Son olarak, “Arkadaşlarım” temalı hikâyede karşılaştırma yapıları (“daha”, “en”) ve isim tamlamaları bağlam içinde sunularak betimleme ve kıyaslama gibi işlevsel dil kullanımları desteklenmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu dijital hikâyeler aracılığıyla hem dilbilgisel kazanımlar hem de tematik içerikler, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve iletişimsel gelişimlerini destekleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Hikâyelerin içeriklerinde kullanılan sözcükler, bağlamlar ve görsel-işitsel unsurlar, öğrenmeyi çok kanallı hâle getirmiştir. Bu durumun öğrencilerin dikkatini artırarak motivasyonlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca dijital araçlar kullanılarak hazırlanan bu içeriklerin erişilebilir olması, öğrenme sürecinin etkili biçimde sürdürülmesine katkı sağlayacağı; öğrencilerin bireysel tempoda ilerlemesine imkân tanıyacağı, ayrıca dijital hikâyelerin yalnızca birer

öğretim materyali değil, aynı zamanda çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarıyla uyumlu, çok boyutlu öğrenme ortamları sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma sonrasında yapılacak çalışmalarda A2, B1, B2 ve C1 düzeylerine yönelik materyallerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece, farklı dil düzeylerindeki öğrencilere hitap eden sistematik ve sürdürülebilir bir dijital içerik havuzu oluşturulabilecektir.

Dijital hikâyelerin öğretim ortamlarında etkin biçimde kullanılabilmesi için öğrencilerin bu yönetime yönelik bilgi ve becerilerle donatılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin dijital hikâye üretimi ve sınıf içi entegrasyonu konularında hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yalnızca hazır dijital hikâyeleri tüketen bir konumda değil, aynı zamanda bu süreçte aktif üretici olarak yer almaları teşvik edilmelidir. Öğrencilerin kendi dijital hikâyelerini oluşturma sürecine katılması, hem dil üretim becerilerini geliştirecek hem de öğrenmeye yaratıcı ve kişisel beceriler kazandıracaktır.

Dijital hikâyeler, diğer teknoloji temelli uygulamalarla (örneğin, çevrim içi oyunlar, etkileşimli etkinlikler, konuşma simülasyonları vb.) birlikte kullanılarak öğrenme süreci zenginleştirilmelidir. Bu çoklu araç ve yöntem kullanımı, dil öğrenimini daha etkileşimli ve çeşitli hâle getirecektir. Ayrıca, dijital hikâyelerin öğrencilerin akademik başarıları, dilsel yeterlilikleri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisinin hem nicel hem de nitel yöntemlerle sistematik olarak değerlendirilmesi, yöntemin etkililiği hakkında daha derinlemesine bilgi sağlayacaktır.

Türk kültürüne özgü unsurların dijital hikâyelere entegre edilmesi, yalnızca dil öğretimini değil, aynı zamanda kültürel aktarımı da mümkün kılacak; bu sayede öğrencilerin hem dilsel hem de kültürel farkındalıkları gelişecektir. Tüm bu öneriler doğrultusunda, dijital hikâye anlatımının yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde pedagojik, teknolojik ve estetik boyutlarıyla güçlü bir öğretim yöntemi olarak yaygınlaştırılması, öğretim süreçlerinin niteliğini artırma potansiyeli taşımaktadır.

Kaynakça

- Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford, et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2006* (pp. 647–654). Chesapeake, VA: AACE.
- Council of Europe, (2020). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Doğan, B. (2012). Educational uses of digital storytelling in K-12: Research results of digital storytelling contest (DISTCO) 2012. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, 1*, 1353-1362.
- Figa, E. (2004). The virtualization of stories and storytelling. *Storytelling Magazine*, 16(2), 34-36.
- Gong, J. (2002). The employment of CALL in teaching second/foreign language speaking skills. *Faculty of Education, Australia*, 3(1).
- Hathorn, P. P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charter Schools Resource Journal*, 1(1), 32-38.
- Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology and Society*, 15(4), 368-379.
- Jakes, D. S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved from http://www.jakesonline.org/dst_techforum.pdf. on the 06.12.2018.
- Jessica, C., & Yunus, M. M. (2018). Digital storytelling production as a learning tool in improving ESL learners' verbal proficiency. *Asian EFL Journal*, 20(5), 131-141.
- Kahraman, Ö. (2013). *Dijital hikâyecilik metoduyla hazırlanan öğretim materyallerinin öğrenme döngüsü giriş aşamasında kullanılmasının fizik dersi başarısı ve motivasyonu düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual Communication*, 2(2), 189–193.
- Ming, T. S., Sim, L. Y., Mahmud, N., Kee, L. L., Zabidi, A. N. & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 118(2014), 489–494. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.067.
- Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement*, 51(1), 20-26.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Robin, B. R. (2006). The Educational uses of digital storytelling. C. Crawford vd. (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 709-716. Chesapeake, VA: AACE.
- Özer, M. (2016). *Dijital hikâye anlatımının kelime öğrenme ve akılda tutmadaki rolü. Harran Üniversitesi'nde bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Trent, B. E. (2012). Digital storytelling: promoting literacy through technology. *KCTE Conference*.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers and Education*, 59(2), 339-352.
- Wright, A. (2000). Stories and their importance in language teaching. *Humanising Language Teaching*, 2(5), 1-6.

EXTENDED ABSTRACT

The Use of Digital Stories in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language

Mustafa Necip Alaybeyoğlu³ & Nazik Müge Tekin⁴

Kastamonu University

Introduction

In recent years, the increasing number of international students in Türkiye has significantly heightened the importance of teaching Turkish as a foreign or second language. Parallel to this rise, the need for qualified, original, and technologically enriched instructional materials, particularly for beginner-level (A1) learners, has become increasingly prominent. In this context, digital storytelling, a method rooted in the integration of technology into educational processes, has emerged as a contemporary and effective approach in foreign language instruction. This study aims to support the language development of individuals learning Turkish as a foreign or second language by designing digital stories appropriate for the A1 level, thereby contributing to the acquisition of language skills.

Methodology

A qualitative research method was adopted in this study. Widely used Turkish language teaching sets were systematically analyzed from grammatical and thematic perspectives, leading to the identification of six core themes and corresponding grammatical structures. Based on the CEFR (2020) framework, story texts were developed and integrated into digital platforms using software such as “Wondershare Anireel” and “Pixton,” supported by audiovisual components. The selected themes—“Getting Acquainted,” “My Home,” “A Day in My Life,” “My Family,” “A Day with My Friends,” and “My Friends”—are closely linked to daily life and provide learners with meaningful contexts. These stories incorporate essential grammatical structures appropriate for A1 level, including locative, dative, and ablative case suffixes, present tense, optative mood (“-mak/-mek istemek”), plural and possessive suffixes, time conjunctions, and comparative expressions.

3 Master Student, Kastamonu University, ORCID: 0009-0003-4899-7989, mustafanecipalaybeyoglu@gmail.com

4 Ph.D., Kastamonu University, ORCID: 0000-0001-9046-4340, nmtekin@kastamonu.edu.tr

Results

Findings indicate that digital storytelling is an effective method that captures learners' attention, enhances motivation, and supports the integrated development of the four basic language skills which are reading, writing, listening, and speaking. The audiovisual nature of the stories is believed to facilitate vocabulary acquisition, enhance structural awareness, and promote more permanent learning experiences. Furthermore, presenting the content in digital environments enables individualized learning and contributes to educational processes independent of time and location.

Conclusion

The results of the study suggest that the instructional benefits of digital storytelling should not be confined to the A1 level. It is recommended that materials be developed for higher proficiency levels such as A2, B1, B2, and C1. Additionally, it is considered essential to provide in-service training for instructors on the creation and implementation of digital stories in classroom settings to enhance integration into formal instruction. Encouraging learners to engage not only as consumers but also as producers of digital content by actively participating in the creation of their own stories, will further strengthen their productive language skills. Enriching digital stories with culturally relevant content will support not only language teaching but also cultural transmission, thereby fostering both linguistic and cultural awareness.

Keywords: Turkish as a foreign language, digital story, material design, foreign language teaching

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ KULLANIMI

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING TURKISH AS A
FOREIGN/SECOND LANGUAGE

TÜRKİYE’DE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİ ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

Büşra Dursun¹, Nursat Biçer²

Özet

Yapay zekânın dil öğrenimi sürecindeki rolünün ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmada Google Scholar, Tr Dizin ve Web Of Science veri tabanlarında toplam 5814 makale taranmış 22 ulusal makale araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme yöntemi kullanılmış olup veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapay zekâ destekli dil öğrenimine yönelik yürütülen çalışmaların eğilimleri tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Türkiye’de dil öğrenimi için yapay zekâ kullanımının yeni bir alan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda elde edilen ilk veriler 2018 yılına ait olup son yıllarda yoğunluk kazanmıştır. Çalışmanın verileri konu alanı, amacı, anahtar kelimeleri, yapay zekânın dil öğrenimi alanındaki olumlu-olumsuz sonuçları açısından değerlendirilmiştir. Çalışmalarda elde edilen bulgulara göre yapay zekânın dil öğreniminde olumlu yönleri olduğu gibi olumsuz yönlerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan analiz sonucunda dil öğreniminde yapay zekânın konu edindiği makalelerin eğilimleri hakkında bilgiler elde edilmiştir ve çalışmanın bu alandaki eksikliklerin tespitine yön vermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Dil öğrenimi, yapay zekâ, kültür, Türkçe, bireysel öğrenme*

1. Giriş

Dil öğrenimi, küreselleşen dünyada giderek daha önemli bir beceri haline gelmektedir. Dil öğrenenler, farklı kültürlerle iletişim kurmak, akademik ve mesleki gelişim sağlamak, kişisel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak

1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, ORCID: 0009-0003-8337-949X, bsra.drns19@gmail.com

2 Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3680-7052, nursat.bicer@amasya.edu.tr

için dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Dil öğrenimi aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içeren karmaşık bir etkinliktir (Nekzad, 2020, s. 107). Dil öğrenenler, dilin ses, biçim, anlam, işlev ve kültür gibi farklı yönlerini öğrenmek için çeşitli stratejiler ve yöntemler kullanmaktadırlar (Akkaş Baysal, 2019, s. 88). Teknoloji kullanımı da günümüzde dil öğretiminde başvurulan yöntemler arasında yerini almıştır.

Yabancı dil eğitiminin tarih sayfalarında yer almaya başladığı ilk günden itibaren, bu süreçlere hizmet edecek materyallere ulaşma ve bu materyalleri üretme amacıyla çeşitli teknolojiler geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla yapılan tüm çalışmalar, aynı zamanda o çağın teknolojik gelişmişlik düzeyinin de bir yansımasıdır (Sarıçoban ve Balaman, 2012, s. 98). Simon'a (1983) göre, teknoloji insanın bilimi kullanarak doğaya üstünlük kurmak için tasarladığı rasyonel bir disiplindir (aktaran Dünder ve Kara, 2018, s. 560). Dil öğreniminde teknoloji, son yıllarda büyük bir ilgi görmektedir. Teknoloji; dil öğrenimini kolaylaştırmak, zenginleştirmek ve çeşitlendirmek için bir araç olarak kullanılmaktadır.

Teknoloji; dil öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, öğrenme motivasyonlarını artırmak, öğrenme özerkliğini desteklemek, öğrenme etkileşimini geliştirmek ve öğrenme sonuçlarını iyileştirmek için fırsatlar sunmaktadır (Can, 2012, s. 82). Günümüzde hızla gelişen teknolojiyle birlikte dil öğrenimi her geçen gün kolaylaşmaktadır. Bu durumda teknoloji, bireylere kolay erişim imkânı da sunar. Böylece kişiler dil öğrenirken ilgi alanlarına yönelik kişiselleştirilmiş bilgiye zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ulaşabilmektedir.

2. Dil Öğreniminde Yapay Zekâ

İnsanlar, yeni teknolojiler kullanarak öğrenme süreçlerini sürekli olarak geliştirmektedir. Modern çağın en yenilikçi teknolojilerinden biri olan yapay zekâ, “İnsan tarafından belirlenmiş belirli hedefler doğrultusunda, gerçek veya sanal ortamlarda etkili tahminler, öneriler veya kararlar alabilen makine tabanlı bir sistem.” olarak tanımlanmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2019, aktaran Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. 2023, s. 112). Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology, MIT). Yapay Zekâ Laboratuvarı yöneticisi ve Carnegie Mellon Üniversitesi öğretim üyelerinden Edward Fredkin'e göre tarih boyunca meydana gelmiş üç önemli durum söz konusudur. Bunların ilki evrenin oluşumu, ikincisi canlılığın başlangıcıdır. Üçüncü ve yaşamın başlangıcına denk derecede önemli gördüğü diğer bir olay ise yapay zekânın ortaya çıkışıdır (Copeland, 1998, aktaran Çoşkun ve Gülleroğlu, 2021). Dil öğrenimine farklı yaş gruplarındaki ve farklı yaşam koşullarındaki bireylerin dil öğrenmeye

ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çözüm yolu dil öğrenmek isteyen herkes için bir kolaylık sağlamaktadır. Yapay zekâ sayesinde insanlar sınıf ortamına ihtiyaç duymadan, sadece isteklerine yönelik bilgiye istedikleri zaman diliminde ulaşabilmektedir. Ayrıca yapay zekâ bireysel öğrenme fırsatı sunduğu için sınıf ortamında yaşanan olumsuz durumlar (dikkat dağıtıcı unsurlar, bireysel öğrenme hızına uyumsuzluk vb.) yaşanmayacak; öğrenenler yapay zekâ sayesinde istediği kadar tekrar yapabilecektir.

Bilgisayarlar çoğumuzun umduğu gibi eğitim üzerinde bir etki yaratmamıştır. Bazı iyi gelişmeler oldu ancak bunların öğrencilerin başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmamıştır (Gates, 2023). Ancak günümüzde adını yeni duyuran fakat adından sıkça söz ettiren yapay zekânın bilgisayarın çok ötesinde bir buluş olduğunu söylemek mümkündür. Yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri öğrencilerin öğrenme stilleri, yetenekleri ve ilerlemeleri hakkında değerli bilgiler sağlayarak öğretmenlere öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun öneriler sunabilir ve öğretim yöntemlerini kişiselleştirebilir (Zimmerman, 2018: 94-96; Mahendra, 2023 aktaran Şahin Toptaş, 2024, s. 82). Bu durum öğrenme sürecinde öğrenene oldukça fazla kolaylık sağlayacaktır fakat beraberinde getirdiği olumsuzluklar ve sınırlılıklar da merak konusu olmaya devam etmektedir.

Dil öğrenme süreçlerinde yapay zekânın sunduğu imkânlar ve karşılaşılan sınırlılıklar üzerine yapılan araştırmalar, bu alanın bilimsel olarak daha derinlemesine incelenmesini gerekli kılmaktadır (Şimşek, 2025, s. 126). Yapay zekânın dil öğreniminde daha etkili bir şekilde kullanılabilmesi için sürekli olarak geliştirilmeye ve bilimsel çalışmalara konu edilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Dillerin sahip oldukları özgün dilbilimsel yapılar göz önünde bulundurulduğunda, Türkçe için yapay zekâ tabanlı uygulamaların geliştirilmesi, dil öğrenme süreçlerinin hem verimliliğini hem de işlevselliğini artırma bakımından önemlidir.

Bu çalışma; yapay zekânın dil öğrenimindeki rolünü Türkçe özelinde kapsamlı bir şekilde ele alarak hem mevcut durumu ortaya koymakta hem de bu alandaki araştırmalara katkı sağlamaktadır. Dil öğreniminde yenilikçi yöntemlerden biri olan yapay zekâ, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları ve kolay erişilebilirlik imkânı sunarken; öğreticilere de ölçme-değerlendirme ve analiz noktasında kolaylıklar sunmaktadır. Çalışmada yapay zekânın sunduğu kolaylıkların yanı sıra olumsuz yönleri de incelenmiştir.

Yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretimi süreçlerine uyumunu daha etkin kılmaya yönelik çalışmalara yol gösterici olması beklenen bu araştırma, gelecekte gerçekleştirilecek bilimsel çalışmaların yönünü belirlemede önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, yapay zekânın dil öğrenimi üzerindeki rolünün incelenmesidir. Bu amaçla Türkiye’de konuyla alakalı yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmada, yapay zekânın dil öğrenimi üzerindeki avantajları ve dezavantajları ortaya koymak amaçlanmıştır.

3. Yöntem

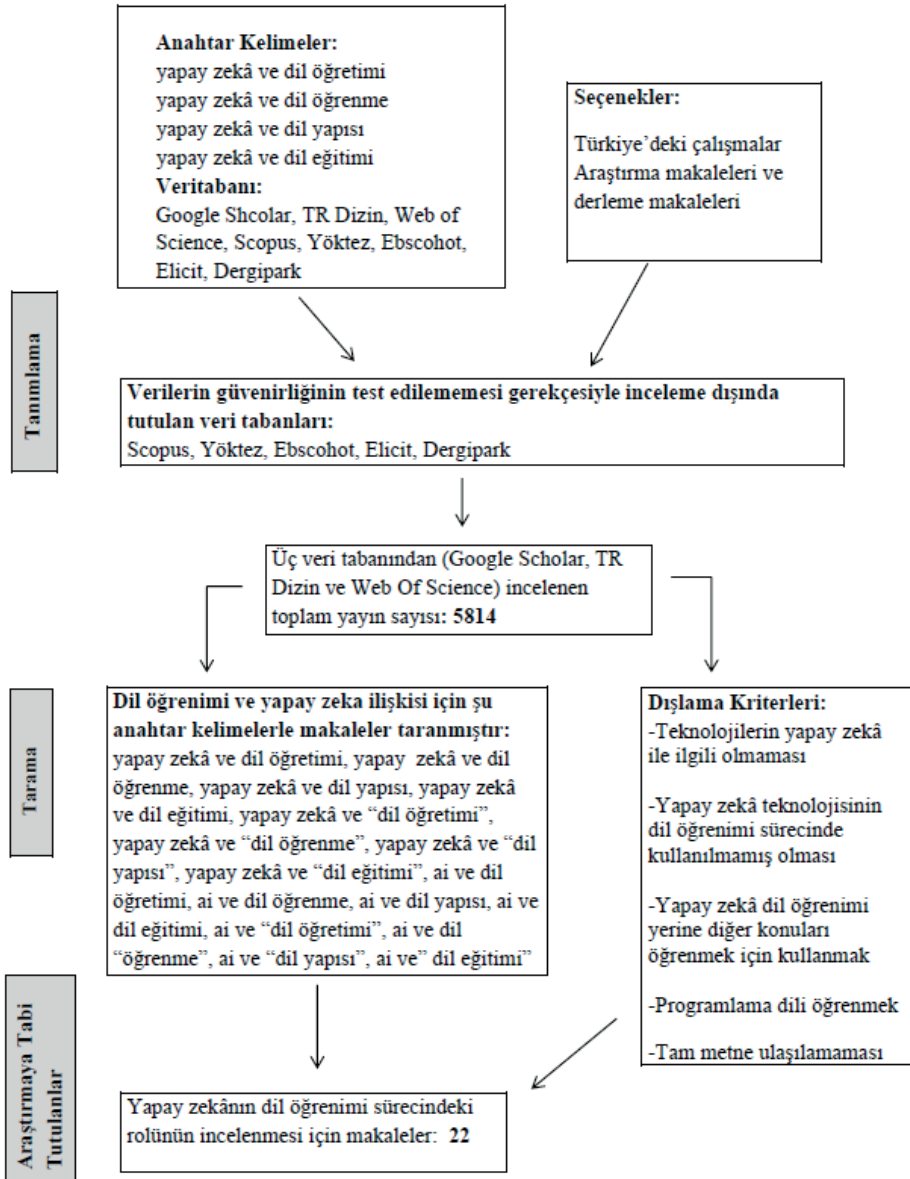
3.1. Araştırma Modeli

Yapay zekânın dil öğrenimi üzerindeki rolünün incelendiği bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Yapılan çalışmada yapay zekâ ve dil öğrenimi konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar incelenerek ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların genel durumunun yansıtılması hedeflenmiştir.

3.2. Araştırmada İncelenen Dokümanlar

Günümüz gelişen teknolojisinde dil öğrenimi sürecinde yapay zekâ rolünün ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu araştırmanın çalışma grubunu Google Scholar, Tr Dizin ve Web of Science veri tabanlarından taranan 22 ulusal makale türündeki yayın oluşturmaktadır.

Yayınların seçiminde izlenen ölçütler ve adımlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Veri Toplama Süreci ve Yayınların Dâhil Edilme Kriterleri

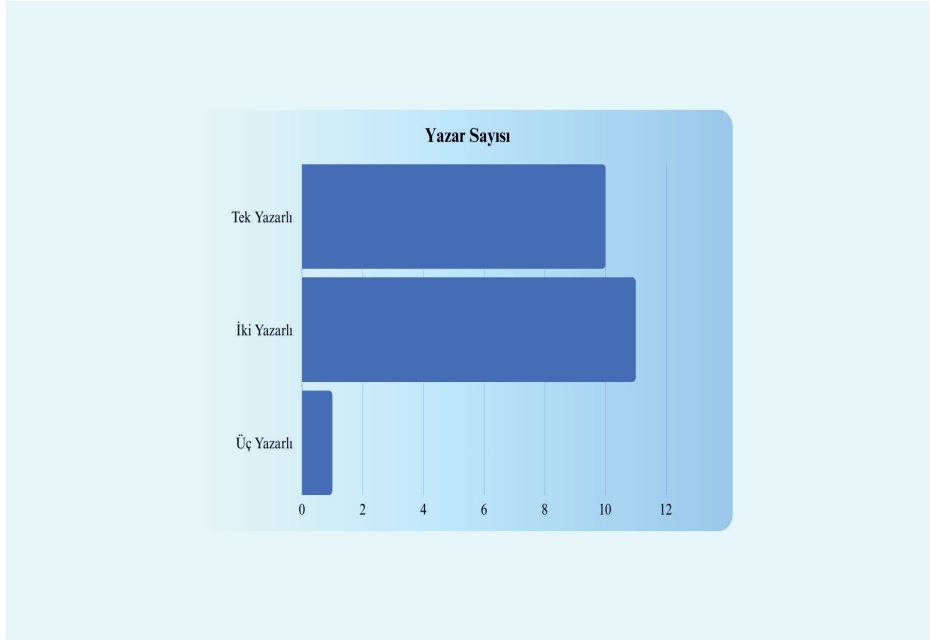
Çalışma kapsamında ilgili makaleleri bulabilmek için öncelikle “yapay zekâ ve dil öğretimi”, “yapay zekâ ve dil öğrenme”... gibi anahtar kelimelerle Google Scholar, Tr Dizin, Web Of Science, Scopus, Yöktez, Ebscohot, Elicit ve Dergipark veri tabanlarından ön tarama yapılmıştır. Yapılan taramada sadece Türkiye’deki çalışmalar, derleme makaleler ve araştırma makaleleri incelemeye

alınmıştır. Çalışma alanının Türkiye için henüz yeni bir konu olması araştırma kapsamını önemli ölçüde sınırlamıştır. Anahtar kelimelerle yapılan taramalarda, yapay zekâ ve dil öğrenimi ilişkisinden ziyade çoğunlukla mühendislik ve makine dili gibi alanlara odaklanıldığı görülmüştür. Dil öğrenimine doğrudan katkı sunmayan çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bu doğrultuda, yaygınlık ve kapsamı yansıtması açısından sadece Google Scholar, Tr Dizin ve Web Of Science veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarından toplam 5814 makale incelenmiştir. Bu incelemede anahtar kelimelerin “yapay zekâ ve dil öğretimi”, “yapay zekâ ve dil öğrenme”, “yapay zekâ ve dil yapısı”, “yapay zekâ ve “dil eğitimi”, “yapay zekâ ve “dil öğretimi”, “yapay zekâ ve “dil öğrenme”, “yapay zekâ ve “dil yapısı”, yapay zekâ ve “dil eğitimi”, “ai ve dil öğretimi”, “ai ve dil öğrenme”, “ai ve dil yapısı”, “ai ve dil eğitimi”, “ai ve “dil öğretimi”, “ai ve dil öğrenme”, “ai ve “dil yapısı”, “ai ve dil eğitimi” şeklinde farklı kombinasyonları kullanılmıştır. İncelenen makalelerden teknolojinin yapay zekâ ile ilgili olmaması, yapay zekâ teknolojisinin dil öğrenimi sürecinde kullanılmamış olması, yapay zekâyı dil öğrenimi yerine diğer konuları öğrenmek için kullanmak ve programlama dili öğrenmek için çalışılmış olanlar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durumda yapay zekânın dil öğrenimi sürecindeki rolünün incelenmesi için 22 makale araştırmaya dâhil edilmiştir. Elde edilen makaleler konu alanı, amacı, teknik açıdan isimlendirme, yapay zekânın dil öğrenimi alanındaki olumlu-olumsuz sonuçları ve eksiklikleri açısından değerlendirilmiştir.

Aşağıdaki grafiklerde makalelerin yayın yılı ve yazar sayısına ilişkin bilgiler sunulmuştur:



Grafik 1. Makalelerin yıllara göre dağılımı



Grafik 2. Makalelerin yazar sayısı

3.4. Verilerin Analizi

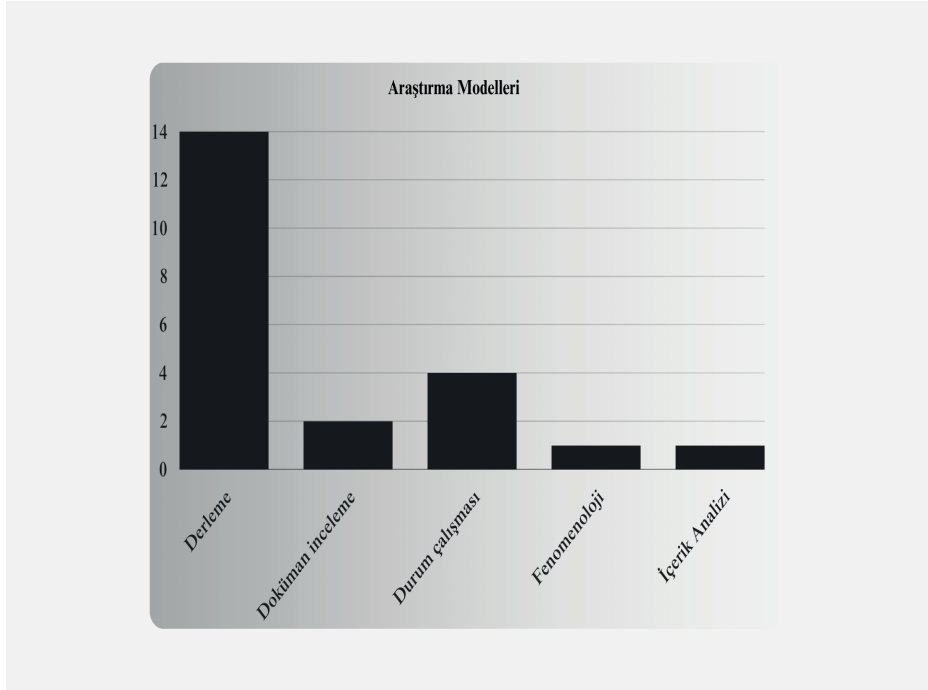
Araştırmada kullanılan makalelerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Elde edilen veriler derin bir işleme tabi tutulur, kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242).

Araştırma verilerinin güvenilirliği ve tutarlılığı sağlamak amacıyla veri kodlama ve analiz süreçleri iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Veriler aktarılırken tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır. İncelenen makaleler için M1, M2, M3 gibi kısa isimlendirmeler kullanılarak hangi makalelerden hangi verinin elde edildiği belirtilmiştir. Çalışmanın verilerinin güvenilirliği için verilen kodları yansıtan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

4. Bulgular

İncelenen makalelerin araştırma modelleri değerlendirildiğinde derleme çalışmalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Aşağıdaki tabloda incelenen makalelerin araştırma modelleri verilmiştir.



Grafik 3. Araştırma Modelleri

4.1. İncelenen Çalışmaların Konu Alanları

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların Konu Alanları

Makalelerin Konu Alanları	
Sohbet robotları	M1, M6, M13, M14, M17, M19, M20
Uzaktan öğrenme	M2
Doğal dil işleme	M3, M7
Yapay zekâ uygulamaları	M4, M16
Derin öğrenme	M5
Konuşma sentezleme	M8, M19
Metaverse	M10
Çeviri ve metin üretme	M11
Dil eğitimindeki rolü	M12, M21, M22
Gelecek senaryoları	M18

İncelenen makalelerin konu alanlarına bakıldığında çeşitliliğin fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri yapay zekânın yeni ve oldukça geniş bir alan olmasıdır. İncelenen çalışmalar dil öğretimiyle kısıtlı olsa da alanın

yeni bir alan olması nedeniyle birçok merak konusu ve geliştirilmesi beklenen eksik yanları vardır. Bu nedenle yapay zekâ konusunda çalışılan her konunun orijinal konular olduğunu söylemek mümkündür.

İncelenen çalışmalar arasında en çok öne çıkan çalışma konusu sohbet robotlarıdır. Dil öğrenimi noktasında eğer hedef dilin konuşulduğu ülkeye gitme imkânı yoksa hedef dil konuşanına ulaşma imkânı da kısıtlıdır. Dil ise kullanılarak öğrenilir ve pekiştirilir. Dil öğreniminde sohbet robotlarının işlevlerinden biri, iletişim sorunlarını en aza indirmektir. Dil öğrenmek isteyen kişiler zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ilgi alanlarına yönelik pratik yapma fırsatı yakalarlar.

Bu konu alanının dışında 3 çalışmada yapay zekânın dil eğitimindeki rolü konu edilirken 2 çalışmada yapay zekâ uygulamaları konu edinmiştir. Bunların yanı sıra 2 çalışmada doğal dil işleme, 2 çalışmada konuşma sentezleme, birer çalışmada da uzaktan öğrenme, derin öğrenme, metaverse, çeviri ve metin üretme, yapay zekâ gelecek senaryoları konu edinilmiştir.

4.2. İncelenen Çalışmaların Amaçları

İncelenen çalışmaların amaçlarına bakıldığında yoğunlukla sohbet robotlarının dil eğitimindeki olumlu-olumsuz potansiyelinin incelendiği görülmektedir (Tablo 3). Sohbet robotlarının dil eğitimindeki yeri giderek artmaktadır fakat bu durum fayda sağladığı gibi birtakım olumsuz özellikleri de vardır. İncelenen çalışmalarda yoğun olarak bu olumlu ve olumsuz yönler bildirilmiştir. Yaygın olarak kullanılan sohbet robotlarından biri olan ChatGPT, genellikle bir sohbet botu olarak bilinse de bu işlevin ötesine geçmektedir. Ayrıca, ChatGPT bir makalenin amacı olmuştur.

Tablo 3. İncelenen Çalışmaların Amaçları

Makalelerin Amaçları	
Sohbet robotlarının dil eğitimindeki olumlu-olumsuz potansiyelinin incelenmesi	M1, M13, M14, M18, M19, M20
Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekânın sunduğu fırsatlar ve endişelerin incelenmesi	M2
Doğal dil işlemenin Türkçe özelinde analiz edilmesi	M3
Dil öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ araçlarının test edilmesi	M4, M16
Doğal dil işlemede derin öğrenme problemlerinin tespiti	M5
Doğal dil işlemenin yapay zekâ ile ilişkilendirilmesi	M7
Sohbet robotu ChatGPT'nin neden olabileceği fayda ve sorunların incelenmesi	M6
Konuşma tanıma sistemlerinin Türkçe özelinde incelenmesi	M8, M9
Sanal dünyanın dil eğitimindeki kullanımının incelenmesi	M21
Metin üretmede güvenilirlik ve verimliliğin test edilmesi	M11
Yapay zekânın dil öğretiminde kullanımının tespiti	M12, M15, M17, M22

Yapay zekânın dil öğretiminde kullanımının tespiti araştırma amaçları arasında ikinci sıradadır. Bu çalışmalar yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde nasıl kullanıldığını ve bu teknolojilerin öğretmenler, öğrenciler ve kurumlar üzerindeki etkilerini araştırmıştır.

Dil öğrenme sürecinde kullanılan yapay zekâ araçlarının test edilmesi 2 çalışmanın amacı olurken; 2 çalışmada da konuşma tanıma sistemlerinin Türkçe özelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra yapay zekâ ile ilişkili olan sanal evren, derin öğrenme ve doğal dil işleme ile ilgili konular da makalelerin amaçları arasında yer almaktadır.

4.3. Yayınlarda Kullanılan Anahtar Kelimeler

Yapay zekânın dil öğrenimindeki rolünün incelendiği çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelime yapay zekâdır. Yapay zekâ 14 farklı çalışmada anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Yapay zekâdan sonra en çok kullanılan anahtar kelime doğal dil işlemedir. Doğal dil işleme çalışmalardan 5 tanesinde anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Chatgpt 4 çalışmada, chatbot 3, robot 2, sohbet robotu ise 2 çalışmada anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Chatbotlar ve sohbet robotları aynı kavramı karşılamaktadır. Bu durumda sohbet robotlarının da dil öğrenimi konusunda diğerlerine nazaran daha sık kullanılan bir anahtar kelime olduğu tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi/öğretimi 2, yabancı dil eğitimi 1, yabancı dil öğrenimi 1, dil eğitimi 2, yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi 1, yabancılara Türkçe öğretimi 1, makine öğrenimi 2, derin öğrenme 1, teknolojisi ise 2 çalışmada anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Bunlara ek olarak açık ve uzaktan öğrenme, yükseköğretim, uyarlanabilir öğrenme, uzman sistemler, metin madenciliği, Türkçe konuşma tanıma, metaverse, sanal evren, geniş dil modeli, sohbet arkadaşı da kullanılan anahtar kelimelerdendir.

4.4. Yapay Zekânın Dil Öğretimindeki Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre yapay zekânın dil öğreniminde sunduğu avantajlar geniş bir şekilde ele alınmıştır (Tablo 4). Özellikle sohbet robotlarının öğrenme sürecini zaman ve mekân açısından esnek hâle getirmesi, öğrencilerin istedikleri zaman pratik yapabilmeleri ve farklı zekâ türlerine uygun olarak bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunması öne çıkarılmıştır. Bu durum, dil öğreniminde kişisel farklılıkları gözetken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla örtüşmektedir. Çetin ve Aktaş (2021) “Kişileştirilmiş öğrenme sayesinde öğrencilerin daha nitelikli öğrenme süreci geçireceklerini ve insani olarak yaşanan olumsuz özelliklerin yaşanmayacağını” belirtmiştir. Yapay zekâ araçlarının yazılı ve sözlü dil becerilerini desteklemesi, geri bildirim mekanizmasını iyileştirmesi ve öğrenme motivasyonunu, özgüvenini artırması gibi unsurlar, literatürde de sıkça vurgulanan yapay zekâ destekli öğrenmenin temel avantajları arasındadır.

Tablo 4. Yapay Zekânın Dil Öğretimindeki Olumlu ve Olumsuz Sonuçları

Olumlu Sonuçlar	Olumsuz Sonuçlar
Yazım ve imlâ denetimi yapabilmesi	Başlangıç seviyesine uygun olmaması
Motivasyonu etkilemesi	Karmaşık cümle yapılarını algılayamaması
Sesli sohbet edebilmesi	Gerçekliğin önüne geçmesi
Özgüveni etkilemesi	Psikolojik ve pedagojik değerlendirme yapamaması
Öğrenen, öğreten ve kurumlara kolaylık sağlaması	Seviyeye uygun alıştırmalar sunamaması
Bilgi üretmeyi öğretmesi	Kültürel değerlerin öğretiminde yetersiz olması
Soyut konuları somutlaştırması	Yazılımların kullanımının zor olması
Özelleştirilmiş içerik sunması	Demografik ve kişisel bilgiler bulundurması
Anlık geribildirimde bulunması	Sınırlı ve öngörülebilir tepkiler vermesi
Performans analizi yapabilmesi	Dildeki esprileri anlayamaması
Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlaması	İnsan kontrolüne ihtiyaç duyması
	Doğrudan Türkçe öğretimi için bir aracın olmaması
	Kesintisiz internete ihtiyaç duyması

Sarıgül de (2022) “Türkçe öğretiminde kullanılabilecek otantik dijital araçların yazım ve imlâ denetimi, sesi metne dönüştürme, sesli sohbet, metin çeviri, metin seslendirme vb. araçların okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak özellikler” olduğunu belirtmektedir. İnsani olumsuzlukları ortadan kaldırdığı düşünüldüğünde Cevher ve Yıldırım’ın (2024) “Sohbet robotlarının en fazla başarı değişkeni üzerinde etkili olduğunu belirtmesi” birbirini destekler niteliktedir.

Yapay zekânın dil öğreniminde olumlu sonuçları olduğu gibi olumsuz sonuçları da vardır: İncelenen çalışmalarda olumsuz yönlerinin yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Yapay zekâ dil seviyelerine uygun alıştırmalar sunsa da metin üretip analiz edebilse de bu özelliklerini başlangıç seviyesinde etkili kullanamamakta ve yetersiz kalmaktadır. Bu konuyla ilgili Akkaya da (2023) “belirli bir hedefe yönelik olmayan sohbet robotlarının sadece ileri düzeyde başarılı olduğunu tespit etmiştir.” Çalışmalarda belirtilen en önemli sınırlılıklardan biri, Türkçeye özgü yapay zekâ araçlarının henüz geliştirilmemiş olması ve dilin kültürel bağlamını yeterince kavrayamamasıdır. Dil ve kültürün iç içe kavramlar olduğu düşünüldüğünde bu durum öğrenen için olumsuzluk yaratacaktır. Özellikle Türkçenin dil bilgisel yapısına özgü karmaşıklıkları ele almakta zorlanan yapay zekâ sistemlerinin, doğru ve anlamlı geri bildirim sağlama konusunda eksiklikleri olduğu vurgulanmış. Yapay zekânın anlam bütünlüğünü tam kavrayamaması ve özellikle espriler, deyimler gibi kültürel unsurları aktaramaması, öğrencilerin yalnızca mekanik bir dil öğrenmesine sebep olabilir. Bu bağlamda, çalışmada yapılan eleştiriler dil eğitiminin bilişsel ve kültürel boyutlarını dengeli bir şekilde değerlendiren bir perspektif sunmaktadır.

Öğrenme sürecinde birden çok faktör devreye girer. Öğrenme, ancak öğrenilen bilginin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Sanal ortamda sunulan dil deneyiminin ve öğrenme imkânının gerçek hayattaki kullanımla örtüşüp örtüşmediği ise belirsizdir. Yapay zekâ araçlarının dil seviyelerine göre kişiselleştirilmiş içerik sunma konusunda başlangıç seviyelerinde yetersiz kalması, sorunu derinleştirmektedir. Gerçek hayatta denenmiş deneyimin doğruluğu da şüphe oluşturmaktadır. Ayrıca verilen dönütün eksik olması sınırlı ve öngörülebilir cevaplar vermesi de süreci olumsuz etkilemektedir.

Yapay zekâ tabanlı öğrenme araçlarının kullanımında karşılaşılan teknik engeller ve güvenlik riskleri, çalışmanın önemli bulgularından biri olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin kişisel verilerini paylaşmalarının doğurabileceği güvenlik riskleri, günümüz dijital çağında dikkate alınması gereken bir husustur. Ayrıca internet erişiminin zorunlu olması ve bazı gelişmiş yapay zekâ araçlarının yüksek maliyetli olması, dil öğrenenler için erişim problemleri yaratabilir. Bu bağlamda, çalışmada yapay zekâ tabanlı öğrenmenin sadece pedagojik değil,

aynı zamanda teknik ve etik yönlerden de ele alınması kapsamlı bir bakış açısı sunduğunu gösteriyor. Yapay zekâ, en nihayetinde insan eliyle oluşturulmuş bir araçtır. Bu nedenle kullanımında da elbet bir insana ihtiyaç duyulacaktır (Ertan, 2024, s. 59).

5. Tartışma

Bu araştırma, yapay zekânın dil öğrenimi sürecinde sunduğu fırsatları ve karşılaşılan temel sorunları ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, yapay zekânın dil öğrenimine entegre edilmesinin özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme, anlık geribildirim ve etkileşimli dil pratiği gibi alanlarda önemli avantajlar sunduğunu göstermektedir. Ancak, bu teknolojinin bazı sınırlamaları da mevcuttur.

Yapay zekânın dil öğrenimi sürecinde en çok sohbet robotları ve metin üretme teknolojileri üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Bu durum, yapay zekânın etkileşim temelli dil öğrenimine olan katkısının akademik açıdan öncelikli bir konu olarak ele alındığını ortaya koymaktadır. Etkileşim temelli dil öğreniminde dil becerilerinin rolü büyüktür. Dört dil becerisinin gelişimi için o dilde pratik yapmak önemlidir, bu bağlamda sohbet robotlarının verdiği cevaplar nitelik olarak uygundur (Çınar Yağcı ve Aydın Yıldız, 2023, s. 1324). Özellikle sohbet robotlarının dil pratiği yapma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme konularında etkili olduğu ancak dinleme ve konuşma becerilerinde yeterli desteği sağlayamadığı belirtilmiştir. Ayrıca yapay zekânın öğretmenlerin yerini alamayacağı ancak destekleyici bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir (Çamcı ve Karakaya 2020, s. 57). Yapay zekâ, bireysel öğrenme fırsatları sunarak öğrencilere belirli konularda yardımcı olsa da dilin sosyal ve kültürel boyutlarını yeterince aktaramaması nedeniyle geleneksel dil eğitimi yaklaşımlarının yerini tamamen alamamaktadır (Çetin ve Aktaş 2021, s. 4231). Bu durum, yapay zekânın dil öğreniminde tamamlayıcı bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırma bulguları, özellikle Türkçeye özel geliştirilmiş yapay zekâ uygulamalarının eksikliğinin önemli bir sorun olduğuna işaret etmektedir. Mevcut yapay zekâ sistemlerinin dil bilgisel hataları algılamada, esprileri anlamada, kültürel unsurları aktarmada ve karmaşık dil yapılarını işlemede yetersiz olduğu belirtilmiştir (Yıkar, 2023, s. 1212). Bu nedenle yapay zekânın Türkçe dil öğreniminde daha etkin kullanılabilmesi için büyük dil modellerinin ve doğal dil işleme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların artması gerekmektedir. Dil öğrenimi sürecinde yapay zekâ ile paylaşılan demografik bilgiler, etik ve gizlilik konusunda endişe oluşturmakta ve dil öğretiminde kullanımını sınırlayan önemli faktörler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin kişisel verilerinin güvenliği ve mahremiyeti, yapay zekâ tabanlı sistemlerin

tasarımı ve kullanımı sırasında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardır (Şenocak, 2020, s. 68).

Son olarak, yapay zekânın dil öğrenimi sürecine uyumunun sağlanması, bireyselleştirilmiş eğitim ve anlık geribildirim gibi alanlarda büyük fırsatlar sunmaktadır (Ertan, 2024, s. 59). Ancak, bu teknolojinin dilin kültürel ve pratik boyutlarını aktarma konusunda eksiklikleri bulunmaktadır (Çetin ve Aktaş 2021, s. 4257). Özellikle Türkçeye uygun yapay zekâ araçlarının geliştirilmeye muhtaç olması, sınırlı ve öngörülebilir yanıtlar verildiğinin saptanması dil öğrenme sürecinde yapay zekânın geliştirilmeye ihtiyacı olduğunun göstergesidir. Yapay zekânın dil eğitimi alanında daha etkin hâle gelebilmesi için Türkçeye özel çözümler geliştirilmeli, veri güvenirliliği artırılmalı ve etik konulara dair düzenlemeler yapılmalıdır. Gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin ilerlemesiyle bu eksikliklerin giderilmesi ve dil öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlaması beklenmektedir.

6. Sonuç

Yapay zekânın dil öğrenimi üzerindeki rolünün incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 22 ulusal makale incelenmiştir. Doküman inceleme yöntemiyle ele alınan bu çalışmalar içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın verileri konu alanı, amacı, anahtar kelimeleri, yapay zekânın dil öğrenimi alanındaki olumlu-olumsuz sonuçları açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre, konu ile alakalı ulaşılan ilk makale 2018 yılında yayınlanmıştır. Yıllara göre yayınlanan makale sayısı artış gösterirken 2022 yılında makale sayısında düşüş yaşanmıştır. 2023 yılında en yüksek yayın seviyesine ulaşılmıştır. Yayınlanan makalelerin çoğu derleme araştırma modeliyle yazılmıştır. Yapay zekânın dil öğrenimi için ülkemizde oldukça yeni bir alan olduğu düşünüldüğünde derleme çalışmasının çeşitli kaynaklardan bilgi sunuyor olması ilgili konu alanı için mevcut durumun gözler önüne serilmesinde etkili olmuştur. İncelenen makalelerin konu alanlarına bakıldığında çeşitliliğin fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri yapay zekânın yeni ve oldukça geniş bir alan olmasıdır. İncelenen konu alanları sohbet robotları konusunda yoğunlaşmaktadır. Sohbet robotlarının konu alanlarında diğer yoğunluğun olduğu çeviri ve metin üretme konusunu kapsamaması da dikkat çekmektedir. Araştırılan konu alanları düşünüldüğünde yapay zekânın dil öğrenimindeki rolünde en merak edilen ve araştırılan konunun sohbet robotları olduğunu söylemek mümkündür.

İncelenen çalışmaların amaçlarına bakıldığında yoğunlukla sohbet robotlarının dil eğitimindeki olumlu-olumsuz potansiyelinin incelendiği görülmektedir. Sohbet robotlarının dil eğitimindeki yeri giderek artmaktadır fakat bu durum fayda sağladığı gibi birtakım olumsuz etkileri de vardır.

İncelenen çalışmalarda yoğun olarak bu olumlu ve olumsuz yönler bildirilmiştir. Yapay zekânın dil öğretiminde kullanımının tespiti araştırma amaçları arasında ikinci sıradadır. Bu çalışmalar yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde nasıl kullanıldığını ve bu teknolojilerin öğretmenler, öğrenciler ve kurumlar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Dil öğrenme sürecinde kullanılan yapay zekâ araçlarının test edilmesi, konuşma tanıma sistemlerinin Türkçe özelinde incelenmesi de makalelerin amaçları arasındadır. Bunların yanı sıra yapay zekâ ile ilişkili olan sanal evren, derin öğrenme ve doğal dil işleme ile ilgili konular da makalelerin amaçları arasında yer almaktadır.

Çalışmalardan elde edilen verilere göre yapay zekânın dil öğreniminde çeşitli olumlu- olumsuz sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre yapay zekâ öğrenen, öğreten ve kurumlara birçok kolaylık sağlamaktadır. Örneğin, çeşitli yapay zekâ araçlarıyla bir metinde yazım ve imlâ kontrolü yapılabilir, sesli sohbet edilebilir, hatta ses metne dönüştürülüp analiz de edilebilir. Yapay zekâ dil öğrenme sürecinde bireylere özelleştirilmiş içerikler sunarak bireysel öğrenme fırsatı sunar (Sarıgül, 2022, s. 114). Süreç boyunca farklı zekâ türlerine hitap eden alıştırmalar sunabilir. Yapılan etkinlikler sayesinde bireye yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunar. Ayrıca bu fırsatı sunmak için de sınıf gibi bir ortama ihtiyaç duymaz; rahat bir iletişim ortamı vardır (Şenocak, 2020, s. 69). Öğrenenin rahatça iletişim kurabildiği bu teknoloji anlık geribildirimler ile öğrenmeyi pekiştirir, soyut konuları somutlaştırır. İsteddiği zaman tekrar ve alıştırmaya yapmaya imkân tanıyan yapay zekâ, süreç boyunca gösterilen performansı da analiz edebilir. Bu sayede öğrenenin çalışma motivasyonu yükselir, ardından başarı kaçınılmaz olur. Öğrenen yapay zekâ sayesinde deneyerek bilgi üretmeyi de öğrenir (Ural, 2021, s. 157).

Yapay zekânın dil öğrenim sürecinde olumlu etkileri olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır. Bu konuda ülkemiz ve dilimiz adına en önemli olumsuzluklardan biri Türkçeye özel bir yapay zekâ aracının olmayışıdır. Böyle bir araç olmadığı için dildeki espriler tam olarak anlaşılamamakta ve kültürel değerlerin öğretiminde yetersiz kalınmaktadır. Bunun yanı sıra yapay zekâ araçlarının karmaşık cümle yapısını algılayamaması, anlamsal hataları saptayamaması eksiksiz dönüt verememesine sebep olur (Zileli, 2023, s. 50). Metnin önemli kısımlarını tespit edememesi de konunun belirlenmesi, konuya yönelik verilecek cevaplar açısından büyük bir eksikliktir. Dil seviyelerine uygun alıştırmaya ve metin üretmede de başarısızdır. Özellikle başlangıç seviyesine uygun veriler sunmakta zorlanmaktadır (Akkaya ve Şengül, 2023, s. 2992). Konu başlangıç seviyesinde bilgiler gibi kısıtlı bilgiler olduğunda da sınırlı ve öngörülebilir tepkiler vermektedir. Verilen bilgilerin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilemiyor oluşu da bir başka olumsuzluktur ve risk oluşturmaktadır. Ayrıca sunduğu verilerle gerçekliğin önüne geçmekte, psikolojik ve pedagojik

değerlendirme yapamadığı için de her yaş grubu için uygun olmamaktadır (Çetin ve Aktaş, 2021, s. 4258). Demografik ve kişisel bilgilerin sanal ortamda paylaşıyor olması da ayrıca bir risk ve olumsuzluk oluşturmaktadır. Tüm bunların yanı sıra yazılımlarının kullanımının zor olması, en nihayetinde insan yapımı bir teknolojik araç olması nedeniyle kullanımında insan desteğine ihtiyaç duyulması da bir diğer olumsuzluktur (Çoşkun ve Kuşçu, 2021, s. 127).

Yapay zekâ, dil öğretiminde önemli imkânlar sunmakla birlikte çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bireysel öğrenme gereksinimlerini tam olarak karşılayamayan ve kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlayamayan yapay zekâ araçları, öğretmen yeterliliklerinin de yerini tutamamaktadır. Ayrıca, kültürel ve dilbilimsel bağlamı anlama kapasitesinin sınırlı olması nedeniyle Türkçede dil bilgisel hataları belirleme, mizahı kavrama ve karmaşık yapıları çözümleme konularında yetersizlikler görülmektedir. Yapay zekâ, okuma ve yazma becerilerine odaklanırken dinleme ve konuşma becerilerinde yetersizdir. Ücretsiz yapay zekâ araçlarının teknik kısıtlamaları ve gelişmiş araçların maliyeti, kullanıcı deneyimini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, internet bağlantısının olmadığı yerlerde yapay zekâ tabanlı dil öğrenme platformları kullanılamamaktadır. Demografik bilgiler ve gizlilik endişeleri, yapay zekâ tabanlı dil öğrenme sistemlerinin kullanımını sınırlayan önemli faktörler arasındadır.

Yapay zekânın eksikliklerine rağmen dil öğretiminde sunduğu avantajlar göz ardı edilmemelidir. Gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin daha da gelişmesi ve bu eksikliklerin giderilmesiyle birlikte, dil öğrenme süreçlerinde daha etkili ve verimli sonuçlar elde edilmesi mümkün olacaktır. Bu doğrultuda, yapay zekânın dil öğretimindeki potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirebilmesi için sürekli araştırma ve geliştirme çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- ** Kaynakçada yer alan ve yıldız (*) işareti ile belirtilen çalışmalar araştırma kapsamında verileri inceleyen kaynaklardır.
- Akkaş Baysal E. (2019). Dil öğrenme stratejileri nasıl öğretilmeli? *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-International Journal of Science and Education*, 2(2), 72-98.
- *Akkaya N. ve Çivgin H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308-322.
- *Akkaya N. ve Şengül L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314-326.
- *Akkaya N. ve Şengül L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2988-2999.
- *Arslan K. (2020). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 71-88.
- Can. T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 72-85.
- *Cevher A.Y. ve Yıldırım S. (2024). Eğitim amaçlı tasarlanan sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 299-336. <https://doi.org/10.37217/tebd.1301877>
- *Çamcı B. ve Karakaya S. (2020). Eylemcil yüklemle üyeleri arasındaki zaman, kişi ve sayı uyumlarının yabancılar bir diyalog botu üzerinden etkileşimli öğretimi. İ. P. Uzun vd. (Ed). *Genç Dilbilim Yazıları* (s. 53-62). Dilbilim Derneği Yayınları.
- *Çetin M. ve Aktaş A. (2021).Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18. DOI: 10.26466/opus.911444.
- *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. DOI: 10.29000/rumelide.1407539.
- *Çoşkun O. ve Kuşçu E. (2021). Yapay zekânın öğrencisi doğal dil işleme. *Turkophone*, 8(3), 116-129.
- Dündar, Ş. N. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 24(8), 557-579.
- *Ertan U. (2024). Yapay zekânın yabancı dil eğitiminde kullanılması. *Hava Kuvvetleri Dergisi*, 56-59.
- Gates, B. (2023). The Age of AI has begun. Gates Notes. <https://www.gatesnotes.com/The-Age-of-AI-Has-Begun#ALChapter1>
- Huang, X., Zou, D., Cheng, G., Chen, X., & Xie, H. (2023). Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education. *Educational Technology & Society*, 26(1), 112-131.
- *Kabak T. ve Kırbaz İ. (2023). Riskleri ve fırsatları ile ChatGPT. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 14(2) 365-376.
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66.
- *Kul S. (2020). Türkçe ders anlatan yapay zekâya giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56.
- *Küçük D. ve Arıcı N. (2018). Doğal dil işlemede öğrenme uygulamaları üzerine bir literatür çalışması. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 2(2), 76-86.
- Nekzad. M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecini etkileyen faktörler. *Kesit Akademi Dergisi*, (22), 101-108.
- *Okyar, H. (2023). Yabancı veya ikinci dil olarak İngilizce eğitim bağlamlarında sohbet robotları: Son zamanlardaki ampirik araştırmaların incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1333- 1346. DOI: 10.29000/rumelide.1369170.

- *Oyucu S., Sever H. ve Polat H. (2019). Otomatik konuşma tanımayla genel bakış, yaklaşımlar ve zorluklar: Türkçe konuşma tanınmanın gelecekteki yeri. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi Part C Tasarım ve Teknoloji*, 7(4), 834-854.
- Sarıçoban A. ve Balamam U. (2012). Yabancı dil eğitiminde teknoloji geliştirme. Sarıçoban A. ve Tavl Z. M. (Ed.) *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarım* (s. 1-18). Anı Yayıncılık.
- *Sarıgül K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal (Ed). *Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları* (s. 104-115). Palet Yayınları.
- *Şenocak D. (2020). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ: olasılıklar ve yaratan endişeler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 56-78.
- Şimşek Ö. (2025). Yapay zekânın dil öğrenme süreçlerinde kullanımına genel bakış. *Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106>
- *Toptaş Şahin A. (2024). Yapay zekânın yabancı dil öğretiminde kullanımı: Almanca örneği . A. Dedeoğlu (Ed). *Contemporary Research İn Language Education* (s. 77-96). Eğitim Yayınevi.
- *Ural N. (2021). Yabancı dil eğitiminde sanal gerçeklik kullanımı. H. Asutay (Ed). *Dil öğretiminde yeni teknik ve yöntemler* (145-161). Paradigma Akademi.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- *Yılmaz G. ve Yağcı M. (2022). Türkçe metinden konuşma sentezlemeye yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 10(1), 286 – 296.
- *Yıkar G. (2023). Farsça dil eğitiminde yapay zekâ destekli çeviri ve metin üretme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1204-1221. DOI: 10.29000/rumelide.1369151.
- *Zileli E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ChatCPT örneği. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 5(1), 42-51. DOI: 10.47770/ukmead.1296013

EXTENDED ABSTRACT

A Review of Studies on Artificial Intelligence-Assisted Language Learning in Türkiye

Büşra Dursun³ & Nurşat Biçer⁴

Introduction

Artificial intelligence is playing an increasingly important role in language learning. Although many international studies have been conducted on this subject, the trends in national studies on the role of artificial intelligence in language learning have largely been unexplored. This study aims to reveal the role of artificial intelligence in the language learning process in today's developing technology.

Methodology

With advancing technology, the role of artificial intelligence in language learning is increasing. In order to reveal the role of artificial intelligence in the language learning process, a total of 5814 articles were examined in Google Scholar, Tr Index, and Web of Science databases, and 22 national articles were included in the study. Qualitative research and systematic review methods were used in the study, and the data were examined using content analysis.

Result

The review concluded that the use of artificial intelligence in language learning in Turkey is a new field. The first data obtained on this subject dates back to 2018 and has intensified in recent years. According to the data obtained in the studies, it was concluded that artificial intelligence has both positive and negative aspects in language learning. The data obtained from the studies revealed the positive and negative results, shortcomings, and limitations of artificial intelligence in language learning. According to these results, artificial intelligence provides many conveniences to learners, teachers, and institutions. For example, with its various tools, it can check the spelling and grammar of a written text, engage in voice chat, and even convert voice to text and analyze it. Artificial intelligence offers individuals personalized learning opportunities by providing customized content during the language learning process. It can offer exercises that appeal to different types of intelligence throughout the process. Activities provide individuals with the opportunity to learn by doing and experiencing. Furthermore, it does not require a classroom-like environment to offer this opportunity; it provides a comfortable communication environment.

3 Master Student, Amasya University, ORCID: 0009-0003-8337-949X, bsra.drsn19@gmail.com

4 Prof. Dr., Amasya University, ORCID: 0000-0003-3680-7052, nursat.bicer@amasya.edu.tr

This technology, which allows students to communicate comfortably, reinforces learning with instant feedback and makes abstract topics concrete. Artificial intelligence, which allows for repetition and practice at any time, can also analyze performance throughout the process. This increases the student's motivation to study and makes success inevitable. Students also learn to generate knowledge by experimenting with artificial intelligence.

Along with the positive aspects of the language learning process, there are also negative effects. One of the most significant drawbacks for our country and our language is the lack of an AI tool specific to Turkish. Without such a tool, jokes in the language cannot be fully understood, and the teaching of cultural values remains inadequate. In addition, the inability of artificial intelligence tools to recognize complex sentence structures and detect semantic errors prevents them from providing complete feedback. Their inability to identify important parts of the text is also a major shortcoming in determining the topic and the answers to be given on the topic. Furthermore, they cannot produce exercises and texts appropriate to language levels. They particularly struggle to provide data suitable for beginners. When dealing with limited information, such as beginner-level knowledge, they provide limited and predictable responses. The inability to test the validity and reliability of the information provided is another negative effect and poses a risk. Furthermore, the data they provide hinders reality and is not suitable for all age groups as it cannot perform psychological and pedagogical assessments. Sharing demographic and personal information in virtual environments also poses potential risks and negative consequences. In addition to all this, the difficulty of using the software and the fact that it is ultimately a man-made technological tool requiring human support for its use is another disadvantage.

Discussion

While artificial intelligence offers great potential in language teaching, its current shortcomings and limitations should not be overlooked. AI-powered language learning tools cannot fully meet individual learning needs and fall short in providing personalized feedback. Moreover, AI cannot replace the competence of teachers. With limited capacity to understand cultural and linguistic terms, AI may fail to grasp the real-world usage of language. There are shortcomings in detecting grammar errors, understanding jokes, analyzing emotional expressions, and recognizing complex structures in Turkish. While AI focuses on reading and writing skills, it falls short in listening and speaking abilities. The technical limitations of free AI tools and the cost of advanced tools can negatively impact the user experience. Furthermore, AI-based language learning platforms cannot be used in places without an internet connection.

Demographic information and privacy concerns are among the important factors limiting the use of AI-based language learning systems.

Conclusion

In the future, with the further development of artificial intelligence technologies and the elimination of these shortcomings, it will be possible to achieve more effective and efficient results in language learning processes. In this regard, continuous research and development efforts should be carried out to fully realize the potential of artificial intelligence in language teaching.

Keywords: *Language learning, artificial intelligence, culture, Turkish, individual learning*

YABANCI/İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARIYLA METİN DÜZENLEME

Aybegüm Aksak¹, Günsu Taşköprü²

Özet

Yabancı/ikinci dil öğretiminde metinler sadece dilsel girdi olarak değil aynı zamanda öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi için de temel oluşturduğundan metin seçimi tüm beceriler için büyük önem taşımaktadır. Dil öğretim ortamına taşınacak metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken birçok husustan biri metnin öğrencinin seviyesine uygun olarak düzenlenmiş olmasıdır. Dil öğretiminde metinler genel olarak kurgu metinler, sadeleştirilmiş metinler ve otantik (özgün) metinler olarak tasnif edilebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Başvuru Metni'nin (DAOBM) dil öğretim amacı bireyi hedef toplum içinde sosyal bir aktör hâline getirmek olduğundan öğrencilerin ana dili konuşurları için yazılmış otantik metinlere maruz kalması önemlidir. Ancak otantik metinler doğrudan öğrenciye sunulduğunda bulunduğu seviyeye uygun olmayacağından düzenlenmesi gerekebilmektedir. DAOBM kazanımlarına göre her düzeyde öğrencilerin kazanması gereken sözcük ve yapı bilgisi farklı olduğundan otantik metinler doğallıkları ve metinsellik unsurları bozulmadan düzeylere göre bu unsurlar göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Yabancı dil öğretiminde yapay zekâdan yararlanılarak birçok eğitim araç gereci hazırlama imkânı bulunmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırmada dil öğretiminin temelini oluşturan, dilsel girdi sağlayan metinlerin yapay zekâ ile öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde düzenlenebilir düzenlenemeyeceği sorusuna yanıt aranmak istenmiştir. Bu kapsamda konuları düzeylere göre belirlenmiş beş Türkçe metin seçilerek yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT ile A1'den C1'e kadar düzeylerine göre sadeleştirilip sadeleştirilemeyeceği araştırılmıştır. Söz konusu metinler metin düzenleme kriterleri açısından ele

1 Öğr. Gör. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-5367-6608, aybegumaksak@aybu.edu.tr

2 Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-9724-4698, gunsu.taskopru@deu.edu.tr

alınıp düzeylere uygun olup olmadıkları değerlendirilmiştir. Araştırmanın yöntemi nitel yöntemlerden, doküman analiz yöntemi ile ChatGPT yapay zekâ uygulaması ile düzenlenen beş metin metin düzenleme kriterleri bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ChatGPT'nin metin düzenlemedeki başarısı çeşitli açılardan sınanmış, öğretici denetimi ile kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Metin düzenleme, metin seçimi, yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil öğretimi, yapay zekâ.*

1. Giriş

Yabancı/ikinci dil öğretiminde metinler dilsel girdi oluşturduğundan dil öğretiminde temel materyal olarak kullanılmaktadır. Dil öğrencilerin dilin yapısı, dil mantığı, sözcük bilgisi, sözdizimi bilgisi, hedef kültürü tanıma gibi konularda gelişmesine büyük katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla dil öğretim ortamında kullanılan metinlerin öğrencilerin düzeyleri de göz önünde bulundurularak iyi yapılandırılmış olması önem taşımaktadır.

Dil öğretim sürecine başından sonuna rehberlik eden, sürecin organize edicisi olan, en büyük sorumluluk sahibi ve emek harcayanlarından olan öğretmenler için metnin akışını, anlam bütünlüğünü ve metinsellik özelliklerini bozmadan öğrenci seviyesine uygun olarak metin düzenlemek ve uygun etkinlik hazırlamak fazladan zaman ve emek harcanmasına sebep olmaktadır. Tüm bu zorluklar göz önünde bulundurularak günümüzde teknolojinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin hemen her alanında yer alan teknolojinin imkânlarından yararlanılarak metin düzenlerken yapay zekâ uygulamalarından yararlanılmasının öğretmenler için kolaylık, öğretim süreci ve öğrenciler için ise yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu düşüncelerden hareketle de araştırma kapsamında yapay zekâ uygulamalarından ChatGPT'nin yabancı/ikinci dil olarak düzeylere göre Türkçe metinleri düzenleme becerisi metin düzenleme kriterleri temelinde yordanmaya çalışılmıştır.

2. Yabancı Dil Öğretiminde Metin Düzenleme

Metinler, hedef dile dair öğrencilere dilsel girdi oluşturduğundan dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Sözcük bilgisi, metin ve cümle yapısı, dil bilgisel yapılar, sosyo-kültürel bilgi gibi pek çok boyutta öğrenciler için girdi oluşturur. Yeni bilgilerin yanı sıra öğrendiği içerikleri tekrar etme imkânı da sağlar. Dil öğretim ortamında öğrencilerin sözlü veya yazılı olarak maruz kaldığı iki tür metinsel girdi mevcuttur. Biri ana dili konuşurları için oluşturulmuş özgün (authentic) metinler diğeri ise öğrenci durumları göz önünde bulundurularak üretilen veya özgün metinlerin öğrenci düzeylerine göre

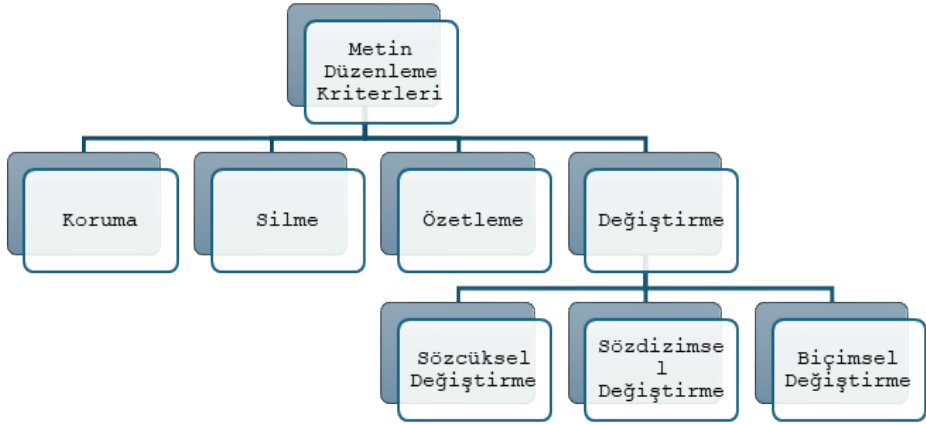
düzenlenmesi yoluyla üretilen değiştirilmiş (modified) metinler olabilmektedir (Durmuş, 2013, s. 1291).

Özgün metinler öğrencilerin hedef dilde iletişim becerisine katkı sağlamaktadır. Dil öğretim ortamında okuma ve dinleme gibi becerilerle dilsel girdi oluşturmak için kullanılan özgün metinler, hedef dil konuşurlarının olağan iletişimleri için üretilen malzemelerdir (Durmuş, 2013, s. 1295). Öğrencilerin hedef dilin doğal kullanımına ilişkin girdiye sahip olabilmesi için özgün metinlerin dil öğretim ortamına taşınması önemlidir. Ancak özgün metinlerin her düzeyden öğrenciye doğrudan sunulması anlaşılmasını güçleştireceği gibi öğrenci motivasyonunu da olumsuz etkileyecektir. Bu sebeple yabancı dil öğrencileri metin değiştirimi yapmaya ihtiyaç duymakta ve özgün metni sadeleştirilerek veya genişletilerek düzenleme/uyarlama yoluna gitmektedirler. Özgün metinlerin yapılandırılıp düzenlenmesi ve düzeye uygun şekilde öğrenciye sunulması gerekir.

Dil öğretiminde ders araç gerecinde yer alan metinlerin yanı sıra öğretmenler tarafından seçilen ek materyal olarak veya ölçme-değerlendirme uygulamalarında kullanılabilen metinler söz konusudur. Öğretim sürecini yöneten öğretmenler tarafından seçilen metinlerin düzenlenmesi belirli kriterlere göre yapılmalı, metnin doğrallığına ve metinselliğine de uygun şekilde gerçekleştirilmelidir. Dolayısıyla metin düzenleme, öğretim sürecinde önemli sorumluluklara sahip olan öğretici için ayrı bir görev ve sorumluluk yüklemektedir.

Metin düzenleme/uyarlama sezgisel bir yol izlemek yerine belirli kriterlere uyarak düzenleme yapmak metnin doğrallığının ve yapısının korunması açısından önemlidir. Öğrenci düzeyine göre düzenlenecek metinlerde dil bilgisel ve sözcüksel değişimlerin ötesinde biçimsel ve içeriksel düzenlemelere de ihtiyaç duyulabilmektedir.

Bölükbaş (2015, s. 928)'ın alan yazında Alderson (2000), Chang (2008) ve Nation (1993)'dan yaptığı taramalarla, Konyar ve Mercan (2021, s. 144)'ın Bölükbaş'ın tasnifine eklediği Darian'ın kriterleri de göz önüne alınarak aşağıdaki gibi bir tasnif oluşturulmuştur:



Şekil 1. Metin Düzenleme Kriterleri

Koruma: Herhangi bir müdahale yapılmadan, sözcük, cümle veya yapının korunduğu durumdur.

Silme: Metnin anlamını etkilemeden bir cümle, sözcük veya bölümün silindiği durumdur.

Özetleme: Metnin ana unsurları korunarak basitleştirmek için kısaltılması durumudur.

Değiştirme: Metnin anlaşılabilirliğini artırmak için yapılan müdahalelerdir. Üç tür değiştirme vardır.

Sözcüksel Değiştirme: Kullanım sıklığı az olan sözcüklerin daha yaygın kullanılanlarla değiştirilmesi, sözcük yoğunluğunu azaltmak için özellikle tekrar eden bazı sözcük ve ifadelerin çıkarılması, açıklama yapmak için yeni sözcükler eklenmesi gibi şekillerde gerçekleştirilebilir.

Sözdizimsel Değiştirme: Uzun-karmaşık, sıralı, bağlı, birleşik cümlelerin basit cümlelerle değiştirilmesi, devrik kurulumu sahip cümlelerin kurallı cümlelere çevrilmesi, anlaşılabilirliği artırmak için bağlama edatlarının kullanılması ve eksiltili cümlelerin yeniden düzenlenmesi şeklinde gerçekleştirilebilir.

Biçimsel Değiştirme: Anlaşılabilirliği artırmak için metnin biçimsel yapısı üzerinde gerçekleştirilen müdahaledir. Metnin paragraflara bölünmesi, yakın anlamlı paragrafların bağlanarak birleştirilmesi, bazı bölümlerin maddeleştirilmesi, art ve ön gönderim unsurlarında yapılan değişimler şeklinde gerçekleştirilebilir.

Farklı birçok kritere göre metnin düzenlenmesi sorumluluğu öğreticinin görevlerini artırmakta ve daha fazla sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla

öğretim sürecinde öğreticinin metin düzenlemede işini kolaylaştıracak yollara başvurma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır, yapay zekâ uygulamaları bu alandaki kullanımıyla öğreticiye materyal desteği sağlayabilmektedir.

2.1. Dil Öğretiminde Yapay Zekâ Kullanımı

Günümüzde yapay zekâ, dil öğretiminde öğrenci ve öğretmenler tarafından çeşitli amaçlarla yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Yapay zekâ uygulamaları içinde en aktif ve yaygın olarak kullanılan ChatGPT'dir. OpenAI (2023)'e göre model, büyük miktarda internet metin verisi üzerinde eğitilmiştir ve insan benzeri metinler üretebilmektedir. Metin üretme yeteneğine ek olarak, ChatGPT metnin anlamını anlama ve yorumlama yeteneğine de sahiptir ve bu da onu çok çeşitli doğal dil işleme görevleri için kullanışlı hâle getirir. Müşteri hizmetleri sohbet robotları, sanal asistanlar veya sesle etkinleştirilen cihazlar gibi çeşitli uygulamalarda kullanılabilir. Ayrıca yaratıcı yazma, dil çevirisi ve özetlemede metin üretmek için kullanılır (Adeshola & Adepoju, 2023). ChatGPT, kullanıcı girdisine insan benzeri yanıtlar üretmek için doğal dil işlemeyi kullanır. ChatGPT'nin yanlış veya sahte bilgi üretmek ve intihal dedektörlerini atlatmak gibi dezavantajları olmasına rağmen; öğretmenler için ders materyalleri oluşturmak ve önerilerde bulunmak gibi konularda yardımcı olabildiği gibi öğrenciler için de sanal bir öğretmen olarak kullanılabilme potansiyeli mevcuttur (Lo, 2023). Dolayısıyla ChatGPT yapay zekâ uygulamasının öğretici ve öğrenciler için çift taraflı kullanımı söz konusudur. Lo (2023)'nun yaptığı metasentez çalışmasından söz konusu uygulamanın öğretici ve öğrenci için sağladığı yararları aşağıdaki gibi derlenmiştir.

Tablo 1. ChatGPT'nin Yararları

Kullanıcı	Alan	İşlev
Öğretici	Öğretime Hazırlık	Kurs İçin Materyal Hazırlamak
		Öneri Sağlamak
		Çeviri
	Değerlendirme	Değerlendirme Görevleri Üretmek
		Öğrenci Performansının Değerlendirilmesi
Öğrenci	Öğrenme	Soruları Cevaplamak
		Özet Bilgiler
		İş Birliğini Kolaylaştırmak
	Değerlendirme	Kavram Kontrolü ve Sınav Hazırlığı
		Taslak Hazırlama Yardımı
		Geri Bildirim Sağlama

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere uygulamanın öğrenci ve öğretici açısından öğretim sürecinde kullanılabilecek birçok yararı bulunmaktadır. Gerçekleştirebildikleri sebebiyle ChatGPT gibi yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin yerini alacağı yönünde yaygın bir görüş bulunsu da hâlen bu uygulamaların zorlukları söz konusudur. Bu zorluklar şu şekilde sıralanabilir (Zhai, 2022).

1. Yapay Zekânın Kişisel Olmayan Yapısı: Öğrencilerden bazıları, yapay zekâ uygulamalarının bir öğretmene göre daha az ilgili ve duygusallıktan yoksun olabileceğini düşünebilmektedir.
2. Kişilerarası Etkileşimlerin Eksikliği: Öğrencilerin bazıları, bir AI sisteminden öğrenirken kendilerini motive hissetmeyebilir. Bunun yerine, öğrencilerin sağladığı yardımı ve etkileşimi tercih edebilir.
3. Teknolojinin Önündeki Engeller: Yapay zekâ uygulamalarını kullanmak için teknolojik alt yapı veya internet imkânının olmadığı durumlar söz konusu olabilmektedir. Bu durum platformlarla etkileşimlerini etkileyebilir.

Söz konusu zorlukları nedeniyle yapay zekâ uygulamalarının mevcut durumda bir öğretici gibi işlev göremeyeceği ancak öğretici ve öğrencilerin öğrenim serüvenine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda öğrencilere öğretim materyali hazırlama işlevi araştırmada konu alınmış ve ChatGPT uygulamasının A1’den C1 düzeyine kadar yabancı/ikinci dil olarak Türkçe metin düzenleme yeterliliği metin düzenleme kriterlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.2 Araştırmanın Amacı

Teknolojinin her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanlarında da ulaşılabilirliği, pratikliği, verimliliği ve hızı artırdığı için önemli bir yere sahip olmuş, geleneksel öğretimin boyut değiştirmesine de vesile olmuştur. Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi dil öğretimi de teknolojinin en yaygın kullanıldığı alanlardan biri hâline dönüşmüştür. Öğretim sürecinin yürütücüsü ve rehberi olduğu kadar çoğu zaman planlayıcısı ve içerik üreticisi de olan öğrencilerin öğretim faaliyetleri boyunca teknolojiden yararlanmaları verimliliği artırdığı gibi daha hızlı ve kolay öğretim malzemesi üretmelerine de yardımcı olur. Hayata dair her şeyi barındıran bir dilin öğretimi için en temel araçlar metinlerdir ve bu metinlerin sözlü veya yazılı olarak sayısız içerikte oluşturulup öğrenciye dilsel girdi oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilerin bir metni sınıf ortamına taşımadan önce yapı, içerik, sözcük gibi açılardan düzenlemeleri gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin dersten önce hazırlık için daha fazla zaman ve çaba harcamasına sebep olmaktadır. Araştırma ile yapay zekâ uygulamalarından

ChatGPT'nin düzeylere göre metin düzenleme kriterleri açısından başarısının ölçülüp öğretim sürecinde dilsel girdi oluştururken yabancı/ikinci dil olarak öğreticilere yardımcı olmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Ayrıca ilgili alanda yapay zekâ kullanımına yönelik araştırmalara yol gösterici olmak da hedeflenmektedir.

3. Yöntem

Araştırmada metin analizi yapıldığından nitel yöntem kullanılmıştır. Bu kapsamda A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar 5 metin seçilmiş, ChatGPT yapay zekâ uygulaması ile düzenlenmiş ve bu metinler doküman analizi yöntemi ile metin düzenleme kriterleri göz önüne alınarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Analizler, ChatGPT'nin Pro versiyonunda ChatGPT-4 modeli kullanılarak yapılmıştır.

3.1 Araştırma Tasarımı

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırmanın birincil kaynağı olarak toplanan dokümanların toplanıp incelenmesi, sorgulanıp analiz edilmesini kapsayan bir yöntemidir (Sak vd., 2021, s. 208). Araştırma kapsamında “ChatGPT yapay zekâ uygulaması yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılmak üzere metinleri seviyelere göre ve metin düzenleme ilkelerine uyarak düzenleyebilir mi?” sorusuna cevap arandığından söz konusu uygulamayla düzenlenen metinlerin belirli kriterlere göre düzenlenip düzenlenemediğinin tespiti için doküman analizi yönteminin uygun olacağı düşünülmüştür.

3.2 Örneklem

Araştırmanın örneklemi Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Başvuru Metni (DAOBM)'de yer alan seviye kazanımlarına göre seçilen beş metin oluşturmaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Veriler ChatGPT uygulamasında metinlerin düzenlenmesi ile elde edilmiştir. Veriler, ChatGPT'nin Pro versiyonunda ChatGPT-4 modeli kullanılarak analiz edilmiştir.

3.4 Veri Analizi

Araştırma kapsamında ChatGPT uygulamasında DAOBM'de yer alan seviye kazanımlarına göre seçilen beş metnin düzenlenmesi sağlanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler metin düzenleme ilkeleri ışığında analiz edilmiştir.

4. Bulgular

Araştırma kapsamında A1, A2, B1, B2 düzeylerinde birer bilgilendirici metin, C1 düzeyinde ise bir öyküleyici metin seçilmiştir. Seçilen metinler tek tek ChatGPT uygulamasına yüklenerek “Bu metni ... düzeyine göre düzenleyebilir misin?” şeklinde komut verilmiştir. Uygulama tarafından düzenlenen metinler, metin düzenleme kriterlerine göre ele alınmış ve aşağıdaki tabloda belirtilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 2. Metinlerin Düzenlenmesinde Kullanılan Düzenleme Kriterleri

Metinler	Koruma	Silme	Özetleme	Değiştirme		
				Sözcüksel	Sözdizimsel	Biçimsel
A1 metni	x	✓	✓	✓	✓	✓
A2 metni	x	✓	✓	✓	✓	✓
B1 metni	x	✓	✓	✓	✓	✓
B2 metni	x	✓	✓	✓	✓	✓
C1 metni	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 2’de de görüleceği üzere yalnızca C1 düzeyinde çok basit cümlelerde koruma yapılmıştır. Diğer düzeylerde ise metnin tümünde düzenleme yapılmıştır. Silme, özetleme ve değiştirme stratejilerinin tümü her metinde uygulanmıştır.

4.1 A1 Düzeyine Göre Düzenlenmiş Metin İncelemesi

1. *Koruma*: A1 düzeyinde koruma stratejisi uygulanmamış, metnin tamamında düzenlemeye gidilmiştir.

2. *Silme*: A1 düzeyinde metin kısaltılmış ve silme stratejisinin sıklıkla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Örnek: “Uzak Doğu mutfağı denince akla ilk gelenlerden biri Tayland mutfağıdır. Tayland mutfağı denince de ulusal yemekleri pad thai öne çıkar. Bu, Asya ülkelerinde sık tüketilen noodle yemeğidir. Noodle pirinçten yapılan bir tür erişte olarak düşünülebilir. *İkinci Dünya Savaşı sırasında ülkede pirinç kıtlığı yaşanmış ve zamanın hükümeti pilav yerine noodle yenmesini desteklemiştir. Bu şekilde ulusal bir yemek hâline gelmiş. Günümüzde pad thai dünyanın en leziz elli yemeği arasında bulunuyor.* Tayland mutfağında fırın kullanılmıyor, yiyecekler ya wok denen derin tavalarda yağda kızartılıyor ya da ızgara yapılıyor. Neredeyse her yemeğe şeker ekleniyor. Ayrıca çatal, yalnızca yemeği kaşığa itmek için kullanılıyor” (Can, 2019, s. 17).

Düzenlenmiş Metin: *Tayland mutfağı denince pad thai akla gelir. Pad thai, pirinçten yapılan noodle ile yapılır. Tayland yemeklerinde fırın kullanılmaz. Yemekler ya kızartılır ya da ızgarada yapılır.*

3. *Özetleme*: A1 düzeyindeki metinde birçok paragrafın detayları atılarak metinde özetleme stratejisi kullanıldığı görülmüştür.

Örnek: Hazırlanışı saatler süren geleneksel yemekleri arasında, pot-au-feu (potofö şeklinde okunur) adı verilen bir güveç vardır. Bu yemek şöyle hazırlanır: İlk önce et döküm tencereye atılır ve birkaç saat pişirilir. Sonra havuç, pırasa, turp, kereviz ve patates gibi sebzeler, en son da kemikler eklenir (Can, 2019, s. 18).

Düzenlenmiş Metin: En ünlü yemeklerinden biri pot-au-feu'dur. Bu yemek et ve sebzelerle yapılan bir güveçtir.

4. *Değiştirme*:

a. *Sözcüksel*: A1 düzeyinde bilinmesi güç olan sözcüklerin günlük dilde daha yaygın kullanılan sözcüklerle değiştirildiği görülmüştür.

Örnek: “En *bilinen* pizza çeşidiyse domates ve mozzarella peyniri dilimleri içeren margaritadır” (Can, 2019, s. 16) .

Düzenlenmiş Metin: En *ünlü* pizza, domates ve peynirli margarita pizzasıdır.

Örnek: Hint yemekleri, diğer Asya ülkelerinde olduğu gibi, baharatlı olmasıyla *ön plana çıkar* (Can, 2019, s. 17).

Düzenlenmiş Metin: Hint mutfağı baharatlı yemekleriyle *tanınır*.

Örnek: “Fransızlar için yemek bir *tutkudur*, ailecek sofrada uzun süre otururlar” (Can, 2019, s. 17).

Düzenlenmiş Metin: Fransızlar yemek yemeyi *sever* ve uzun süre sofrada kalırlar.

b. *Sözdizimsel*: Düzeye uygun olmadığı düşünülen uzun, sıralı, bağlı ve/veya birleşik cümleler basit cümlelere dönüştürülmüştür.

Örnek: “Körisiz ama safranlı, muskatlı, karanfilli, zencefilli ve kimyonlu bir yemek olan tikka biryani, yoğurt ve baharatla terbiye edilen tavuğun fırınlanmasıyla yapılır”(Can, 2019, s. 17).

Düzenlenmiş Metin: En ünlü yemeği tikka bryanidir. Tavuk, yoğurt ve baharatla yapılır.

c. *Biçimsel*: A1 düzeyi metni düzenlenirken uzun olan birinci paragrafın iki paragraf şeklinde bölündüğü görülmüştür.

A1 Düzeyi Düzenlenmiş Metindeki Hatalar

A1 düzeyinde öğrencinin aşına olmadığı geniş zaman, isim-fiiler ve edilgen yapı kullanımlarına metinde sıkça yer vermiştir.

Zaman Kullanımı: Çorbalar ve sulu yemekler sofralarında sıkça *bulunur*.

İsim-fiil Kullanımı: Pad thai, pirinçten *yapılan* noodle ile yapılır.

Edilgen Yapı Kullanımı: Yemeklerinde zeytinyağı, domates, peynir ve makarna çok *kullanılır*.

4.2 A2 Düzeyine Göre Düzenlenmiş Metnin İncelenmesi

1. *Koruma*: A2 düzeyinde koruma stratejisi uygulanmamış, metnin tamamında düzenlemeye gidilmiştir.

2. *Silme*: A2 düzeyinde metin kısaltılmış ve silme stratejisinin sıklıkla gerçekleştirildiği görülmüştür.

Örnek: “[...] Diğer yandan arkadaşları ya da aile dostları tarafından hiç ziyaret edilmeyen kişilerin, aileleriyle yaşıyor olsalar bile, erken ölme risklerinin daha fazla olduğu görüldü. *Elde edilen sonuçlar, bazı sosyal bağlantıların diğerlerine göre sağlık üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olduğunu düşündürdü. Daha önce sosyal izolasyonun sağlığı olumsuz etkilediği yönünde bulguların elde edildiği ya da sosyal bağlantı durumunun ölüm riskiyle ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılmıştı. Ancak farklı biçimlerdeki sosyal bağlantıların yaşam süresi üzerindeki etkisiyle ilgili pek fazla bilgi yoktu [...]*” (Sezer, 2024, s. 7).

Düzenlenmiş Metin: Yapılan bir araştırmada, insanların arkadaşlarıyla ve ailesiyle düzenli olarak bir araya gelmesinin daha uzun yaşamalarına yardımcı olduğu bulunmuştur. Sevdikleriyle düzenli olarak görüşen insanların, arkadaşları ve ailesi tarafından hiç ziyaret edilmeyen insanlara göre daha uzun yaşadıkları görülmüştür. Aileleriyle birlikte yaşayan, ancak ziyaret edilmeyen kişilerin bile erken ölme riski daha yüksektir.

3. *Özetleme*: A2 düzeyindeki metinde birçok paragrafın detayları atılarak metinde özetleme stratejisi kullanıldığı görülmüştür.

Örnek: “Birleşik Krallık’taki Glasgow Üniversitesinden Hamish Foster ve ekibi, Birleşik Krallık’ta yaşayan 38-73 yaş arası 450.000’den fazla kişiden sosyalleşme ve yalnızlıkla ilgili veriler topladı. Bu kişiler, 2006-2010 aralığında tek seferlik bir fiziksel sağlık değerlendirme formu ile beş farklı çeşit sosyal bağlantıyı ölçümleyen bir anketi tamamladı. Ankette kişilerin hangi sıklıkta yalnız hissettiği, yakın birine içini döktüğü, arkadaşlar ya da aile tarafından ziyaret edildiği ve haftalık grup etkinliklerine katıldığı soruldu. Ayrıca katılımcıların yalnız yaşayıp yaşamadığı da soruldu. Daha sonra araştırmacılar

katılımcıları takip ederek 2021 itibarıyla kaçının hayatını kaybettiğini belirledi. Araştırmacılar istatistiksel analizler sırasında yaş, cinsiyet, fiziksel etkinlik düzeyi, sosyoekonomik statü ve kronik sağlık sorunları gibi faktörler açısından ayarlamalar yaptıktan sonra beş sosyal bağlantı çeşidinin de ömür süresini etkilediğini belirledi” (Sezer, 2024, s. 7).

Düzenlenmiş Metin: Bu araştırma, Birleşik Krallık’ta 38-73 yaşları arasındaki 450.000’den fazla kişiden toplanan verilere dayanmaktadır. Kişilere ne sıklıkta yalnız hissettikleri, arkadaşları ya da aileleriyle görüşüp görüşmedikleri ve grup etkinliklerine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Daha sonra bu kişilerin sağlık durumları ve kaçının hayatını kaybettiği takip edilmiştir.

4. Değiştirme:

a. *Sözcüksel:* Günlük dilde daha sık karşılaşılan sözcüklere değiştirmiştir.

Örnek: “Yapılan bir araştırmada insanların arkadaşlarıyla ve ailesiyle düzenli olarak bir araya gelmesinin erken ölüm riskini azalttığı, başka bir deyişle sevdikleriyle düzenli olarak bir araya gelen kişilerin ortalama olarak daha uzun yaşadığı yönünde bulgular elde edildi” (Sezer, 2024, s. 7).

Düzenlenmiş Metin: Yapılan bir araştırmada, insanların arkadaşlarıyla ve ailesiyle düzenli olarak bir araya gelmesinin daha uzun yaşamalarına yardımcı olduğu bulunmuştur.

b. *Sözdizimsel:* Düzey üstü yapılarla kurulmuş birleşik cümleleri A2 düzeyinde anlaşılabilir şekilde cümleler oluşturmuştur.

Örnek: “Bulgulara göre tek başına yaşamayanlar bile eğer aileleri ve arkadaşları tarafından ziyaret edilmiyorsa bu zaman aralığında %25 daha yüksek ölüm riskine sahipti” (Sezer, 2024, s. 7).

Düzenlenmiş Metin: Yalnız yaşamayan ancak arkadaşları ve ailesi tarafından ziyaret edilmeyen kişilerin de %25 daha yüksek ölüm riski taşıdığı bulunmuştur.

c. *Biçimsel:* Metinde A2 düzeyine uygun bağlaçları kullanmayı tercih etmiştir.

Özgün Metin: “Diğer yandan arkadaşları ya da aile dostları tarafından hiç ziyaret edilmeyen kişilerin, aileleriyle yaşıyor olsalar bile, erken ölme risklerinin daha fazla olduğu görüldü” (Sezer, 2024, s. 7).

Düzenlenmiş Metin: Aileleriyle birlikte yaşayan, ancak ziyaret edilmeyen kişilerin bile erken ölme riski daha yüksektir.

A2 Düzeyi Düzenlenmiş Metindeki Hatalar

A2 düzeyinde, düzey üstü bir yapı olan edilgen yapı kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan bir araştırmada, insanların arkadaşlarıyla ve ailesiyle düzenli olarak bir araya gelmesinin daha uzun yaşamalarına yardımcı olduğu bulunmuştur. Sevdikleriyle düzenli olarak görüşen insanların, arkadaşları ve ailesi tarafından hiç ziyaret edilmeyen insanlara göre daha uzun yaşadıkları görülmüştür.

4.3 B1 Düzeyine Göre Düzenlenmiş Metnin İncelenmesi

1. *Koruma*: B1 düzeyinde birkaç cümlede koruma stratejisinin uygulandığı görülmüştür.

Özgün Metin: “Okuyucuların yarısı bu öyküyü elektronik okuyucudan, diğer yarısı ise kâğıttan okumuş. Ardından okuyuculardan öyküde geçen 14 olayı kronolojik olarak sıralamaları istenmiş” (Dündar, 2017, s. 63).

Düzenlenmiş Metin: Örneğin bir araştırmada, 50 kişiye aynı hikâye verilmiş. Yarısı hikâyeyi ekrandan, diğer yarısı ise kâğıttan okumuş. Sonra hikâyedeki olayları sıralamaları istenmiş.

2. *Silme*: Özgün metin kısaltılırken araştırmalarla ilgili detay cümlelerin tamamen silindiği görülmüştür.

3. *Özetleme*: Birçok paragraftaki detaylar silinerek metinde özetleme stratejisinin kullanıldığı görülmüştür.

Özgün Metin: “[...]2013’te yayımlanan bir başka çalışmada ise Norveç’te 10. sınıfta okuyan 72 öğrenciye, okudukları metni kavrama becerilerini ölçmek için çoktan seçmeli ve kısa yanıtlar gerektiren sorulardan oluşan testler uygulanmış. Bu kapsamda bir okuma parçası öğrencilerin bir bölümüne kâğıt üzerinde verilirken geri kalanlara ekran üzerinde pdf biçiminde gösterilmiş. Testler sonucunda, parçayı kâğıttan okuyan öğrencilerin metni kavrama konusunda daha başarılı olduğu görülmüş. Başka bir çalışmada ise araştırmacılar acıklı bir öyküyü kâğıttan okuyanların aynı öyküyü tablettan okuyanlara göre daha fazla empati kurduğunu, metne daha iyi nüfuz ettiğini ortaya çıkarmış [...]” (Dündar, 2017, s. 63).

Düzenlenmiş Metin: Başka bir çalışmada, Norveç’teki 72 öğrenciye bir test yapılmış. Öğrencilerin yarısı kâğıttan okurken, diğer yarısı ekrandan okumuş. Test sonucunda kâğıttan okuyanların metni daha iyi anladığı görülmüş. Aynı şekilde, başka bir araştırmada da acıklı bir hikâyeyi kâğıttan okuyanların, ekrandan okuyanlara göre daha fazla empati kurduğu ortaya çıkmış.

4. Değiştirme:

a. *Sözcüksel*: Benzer anlama gelen sözcüklerde değişiklikler görülmüştür.

Özgün Metin: “[...] bu araştırma kapsamında 50 kişiye 28 sayfalık bir *öykü* verilmiş”.

Düzenlenmiş Metin: Örneğin bir araştırmada, 50 kişiye aynı *hikâye* verilmiş.

b. *Sözdizimsel*: Uzun ve karmaşık yapıdaki cümleler basit cümlelerle değiştirilmiştir.

Özgün Metin: “2013’te yayımlanan bir başka çalışmada ise Norveç’te 10. sınıfta okuyan 72 öğrenciye, okudukları metni kavrama becerilerini ölçmek için çoktan seçmeli ve kısa yanıtlar gerektiren sorulardan oluşan testler uygulanmış. Bu kapsamda bir okuma parçası öğrencilerin bir bölümüne kâğıt üzerinde verilirken geri kalanlara ekran üzerinde pdf biçiminde gösterilmiş” (Dündar, 2017, s. 63).

Düzenlenmiş Metin: Başka bir çalışmada, Norveç’teki 72 öğrenciye bir test yapılmış. Öğrencilerin yarısı kâğıttan okurken, diğer yarısı ekrandan okumuş.

c. *Biçimsel*: Tek paragraftan oluşan metin, üç paragrafa bölünmüştür.

B1 Düzeyi Düzenlenmiş Metindeki Hatalar

Benzer Anlamda Olmayan Sözcük Kullanımı: “Elektronik okuyucu” yerine “ekran” sözcüğünün kullanımı gibi örneklerle rastlanmıştır. Sözcük değiştirirken anlamı tam karşılamayan sözcüklerle değiştirim yapılmıştır.

4.4 B2 Düzeyine Göre Düzenlenmiş Metnin İncelenmesi

1. *Koruma*: B2 metni içerisinde değiştirilmemiş bir cümleyle karşılaşılmamıştır. Bazı sözcüklerin atıldığı ancak cümlelerin benzer biçimde bırakıldığı örnekler mevcuttur.

Özgün Metin: “Türkiye resmî tatiller dâhil yılda ortalama 25 gün ile 34 OECD ülkesi arasında en az tatil yapan üçüncü ülke” (Özcan, 2013, s. 30).

Düzenlenmiş Metin: Türkiye, yılda ortalama 25 gün tatille, OECD ülkeleri arasında en az tatil yapan üçüncü ülke.

2. *Silme*: Metin içerisinde bahsedilen araştırmalarla ilgili detayları içeren cümleler sadeleştirilmiş veya metinden silinmiştir.

3. *Özetleme*: Metinde yapılan anket ile ilgili sonuçların anlatıldığı paragraf verilirken listeleme yöntemi kullanılmıştır.

Özgün Metin: “[...] 2012 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarına göre tatil yapmak insan hayatına dört ana noktada katkı sağlıyor: Rutinin dışına çıkabilmek. Sevdiği insanla yeniden iletişim kurma fırsatı bulmak Hayata yepyeni bir yön verebilmek. Gevşemek ve güç toplamak.” (Özcan, 2013, s. 30).

Düzenlenmiş Metin: Birleşik Krallık’ta yapılan bir ankete göre, tatil yapmak dört ana fayda sağlıyor:

- Rutinden çıkma

- Sevdikleriyle yeniden iletişim kurma
- Hayata yeni bir yön verme
- Gevşeme ve enerji toplama

4. Değiştirme:

a. Sözcüksel:

Özgün Metin: “Çünkü geleneksel insanın toprağa bağlı hayatında çalışma, dinlenme ve eğlence birbirinden bağımsız değildi” (Özcan, 2013, s. 30).

Düzenlenmiş Metin: Geleneksel hayatta çalışma, dinlenme ve eğlence birbirine bağlıydı ve genellikle grup halinde yapıldı.

b. Sözdizimsel: Cümlelerde basitleştirme yoluna gidilmiştir.

Özgün Metin: “Arapçada “atale” fiilinden gelen tatil kelimesi âtil olmak, boş olmak anlamını taşıyor” (Özcan, 2013, s. 30).

Düzenlenmiş Metin: Tatil kelimesi, Arapça “atale” fiilinden gelir ve âtil, yani boş olmak anlamını taşır.

c. Biçimsel: Metinde alt düzeylerde öğretilen bağlaçların kullanımı tercih edilmiştir. Ayrıca diğer metinlerden farklı olarak bu metinde alt başlıklar eklendiği görülmüştür.

B2 Düzeyi Düzenlenmiş Metindeki Hatalar

Benzer Anlam Problemi: Metinde sözcük değiştirimi yaparken anlamı tamamen karşılamayan sözcük seçimleri yapmıştır.

Özgün Metin: “Buna karşın günlük hayatını sevdikleriyle ve yeterince özgür yaşayamayan modern insan hayatı yeterince sahici bulmuyor denilebilir” (Özcan, 2013, s. 30).

Düzenlenmiş Metin: Ancak modern insan, günlük hayatını sıkıcı ve monoton bulmakta.

4.5 C1 Düzeyine Göre Düzenlenmiş Metnin İncelenmesi

1. *Koruma*: C1 düzeyi için düzenlenmiş metinde basit yapıdaki cümlelerin bazılarının korunduğu görülmüştür.

2. *Silme*: Metinde özellikle betimleme için kullanılan bazı sözcüklerin ve paragrafların silindiği görülmüştür.

Özgün Metin: “Hasan vapurda eğlendi; gırl gırl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi. Beş yaşında

idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti” (Karay, 2009).

Düzenlenmiş Metin: Hasan vapurda eğlendi, vinçlere, cankurtaran simitlerine, kampanaya baktı, şirin konuşmalarıyla güverte yolcularını güldürdü.

3. *Özetleme*: Birçok paragrafta detaylar silinerek özetleme stratejisinin kullanıldığı görülmüştür.

4. *Değiştirme*:

a. *Sözcüksel*: Metindeki bazı sözcükleri öğrenciler tarafından daha bilinebilir sözcüklerle değiştirmiştir.

Özgün Metin: “Hayfa’ya çıktılar ve onu bir trene koydular. Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu” (Karay, 2009).

Düzenlenmiş Metin: Vapur Hayfa’ya ulaştı, Hasan bir trene bindirildi. Yol boyunca ana dilini hiç duymadı.

Ayrıca metinde kullanılan deyimler somutlaştırılmıştır.

Özgün metin: “Hasan, yüreği burkularak sordu.” (Karay, 2009).

Düzenlenmiş Metin: Hasan, üzgün bir şekilde sordu:

b. *Sözdizimsel*: Basit cümle yapıları tercih edilmiştir.

Özgün Metin: “Halasının yanındaki kadınlar da sarıldılar, öptüler, söylediler, güldüler. Birçok çocuk da gelmişti; entarilerinin üstüne hırka yerine elbise ceket giymiş, saçları perçemli, başları takkeli çocuklar... Hasan durgun, tıkanık; susuyor, susuyordu” (Karay, 2009).

Düzenlenmiş Metin: Halasıydı. Yanındaki kadınlar Hasan’ı öptü, birçok çocuk etrafını sardı, fakat Hasan sessizdi, sustu ve haftalarca sustu.

c. *Biçimsel*: Metinde bazı etken cümleler edilgen cümlelere dönüştürülmüş, diyaloglar özet cümleler hâlinde metnin içerisine yerleştirilmiş veya silinmiştir. Öykünün genel anlatı yapısı değiştirilmiş.

C1 Düzeyi Sadeleştirilmiş Metindeki Hatalar

C1 seviyesinde düzenlenen öyküde kısaltma ve basitleştirme yapılırken neredeyse tüm betimlemeler silinmiş, metnin tür özelliği ve yazarın üslubu değiştirilmiştir.

4.6 ChatGPT’nin Metin Düzenlerken Dikkat Ettiği Noktalar

Metin düzenlemeleri sonucunda ChatGPT’ye metinleri düzenlerken nelere dikkat ettiği sorulduğunda şu cevaplara ulaşılmıştır:

4.6.1 A1 Düzeyi

1. *Kelime Seçimi:* A1 seviyesinde öğrenciler sınırlı bir kelime dağarcığına sahip olduğundan, karmaşık ve nadir kullanılan kelimelerden kaçındığını daha yaygın ve basit kelimeler kullandığını belirtmiştir.
2. *Cümle Yapısı:* Cümleleri kısa ve basit tutmaya çalıştığını, bağlaçlar ve yan cümleciklerle karmaşık cümle yapılarını düzenlediğini, her cümlede genellikle tek bir fikir veya bilgi sunduğunu belirtmiştir.
3. *Detayları Azaltma:* Metindeki fazla detayları ve örnekleri sadeleştirerek sadece en temel bilgileri bıraktığını, bu şekilde okuyucunun gereksiz bilgilerle zorlanmasını önlediğini belirtmiştir.
4. *Sıralama ve Akış:* Bilgileri mantıklı ve basit bir sıraya göre sunduğunu, her bölümde önce yemekleri veya kültürel öğeleri tanıttığını, ardından kısa açıklamalar verildiğini belirtmiştir.
5. *Basit Zaman ve Kip Kullanımı:* Basit zaman kiplerini (geniş zaman, şimdiki zaman gibi) kullanarak öğrencilerin kolayca anlamasını sağladığını belirtmiştir.

4.6.2 A2 Düzeyi

1. **Basit Dil ve Kelime Seçimi:** Karmaşık kelimeleri ve ifadeleri daha basit, anlaşılır kelimelerle değiştirdiğini, örneğin, “erken ölüm riski” yerine “ölüm riski”, “istatistiksel analizler” gibi ifadeleri sadeleştirdiğini belirtmiştir.
2. **Kısa ve Net Cümleler:** Cümleleri kısa ve net tutmaya çalıştığını, uzun ve karmaşık yapılar yerine her cümlede tek bir fikir verdiğini belirtmiştir.
3. **Detayların Azaltılması:** Metnin ana fikrini koruyarak, gereksiz veya karmaşık detayları çıkardığını, örneğin, yaş, cinsiyet, fiziksel aktivite gibi teknik ayrıntıları kaldırdığını çünkü bu tür detayların A2 seviyesindeki dil öğrencileri için zorlayıcı olabileceğini belirtmiştir.
4. **Yalın Zaman ve Kip Kullanımı:** A2 seviyesindeki öğrenciler için basit zaman kipleri kullandığını, daha çok geniş zaman kullandığını çünkü bu seviye için öğrenmesi daha kolay olduğunu belirtmiştir.
5. **Konseptlerin Tekrarı:** Ana fikri pekiştirmek için önemli kavramları birkaç kez tekrar ettiğini, “ziyaret edilmenin ölüm riski üzerindeki etkisi” gibi konuları vurguladığını belirtmiştir.

4.6.3 B1 Düzeyi

1. **Dil ve Kelime Seçimi:** Metni B1 seviyesine uygun hale getirmek için daha basit ve anlaşılır kelimeler kullandığını, karmaşık ve uzun cümleler yerine kısa, net cümleler kurduğunu belirtmiştir.
2. **Gereksiz Detayların Çıkarılması:** Özgün metinde çok fazla detay ve örnek olduğundan ana fikri bozmadan sadeleştirdiğini, örneğin, araştırmaların teknik detaylarını ve sayıları azaltarak sadece önemli sonuçlara odaklandığını belirtmiştir.
3. **Cümle Yapısının Basitleştirilmesi:** Cümleleri daha kısa ve öz hale getirdiğini, uzun cümleleri böldüğünü ve her cümlede tek bir fikre yer verdiğini belirtmiştir.
4. **Soyut Kavramların Açıklanması:** B1 seviyesindeki bir okur için soyut kavramları daha somut hale getirdiğini, örneğin, “beynin yazılı bir metni fiziksel bir alan gibi algılaması” ifadesini, harfleri fiziksel nesneler olarak görme şeklinde daha basit ve anlaşılır hale getirdiğini belirtmiştir.
5. **Örneklerin Basitleştirilmesi:** Özgün metindeki uzun ve detaylı örnekleri kısalttığını, böylece ana noktayı vurguladığını, örneğin, Norveç’te yapılan çalışmanın sonuçlarına odaklanarak sadece kâğıttan okuyanların daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

4.6.3 B2 Düzeyi

1. *Dil Seviyesi:* B2 seviyesindeki okurlar daha geniş bir kelime dağarcığına sahip oldukları için Özgün metindeki bazı karmaşık terimleri koruduğunu, ancak daha sade ve anlaşılır cümleler kurarak genel yapıyı basitleştirdiğini belirtmiştir.
2. *Özlü Anlatım:* Özgün metindeki gereksiz detayları ve örnekleri azaltarak daha özlü ve doğrudan bilgi verdiğini, böylece metin hem bilgi açısından zengin kaldığını hem de daha akıcı olduğunu belirtmiştir.
3. *Paragrafların Yapısı:* Cümle ve paragrafların yapısını sadeleştirdiğini, çok uzun ve karmaşık cümleleri bölerek anlaşılmayı kolaylaştırdığını, örneğin, uzun araştırma sonuçlarını daha net ve kısa şekilde aktardığını belirtmiştir.
4. *Karmaşıklıkla Azaltma:* Metnin akışını korurken, gereksiz ayrıntılardan kaçındığını, sayılar, araştırma yöntemleri ve uzun ifadeler daha kısa ve öz hale getirildiğini, detayların verildiğini ama gereksiz yere karmaşılaştırılmadığını belirtmiştir.

5. *Ana Fikirlerin Korunması:* Metnin ana temasını ve önemli sonuçlarını kaybetmemeye özen gösterdiğini, tatil ve sağlık arasındaki ilişki, araştırmaların sonuçları gibi ana noktaların sadeleştirildiğini ancak ana mesajların korunarak anlatıldığını belirtmiştir.

4.6.4 C1 Düzeyi

1. *Dil Seviyesi:* C1 seviyesinde okuyucuların, karmaşık yapıları ve anlamları takip edebildiğini, ancak metinde gereksiz detaylar ve uzun açıklamalardan kaçınılması gerektiğini, bu nedenle metindeki anlatımı daha özlü ve net hale getirdiğini belirtmiştir.
2. *Detayların Sadeleştirilmesi:* Özgün metinde yer alan ayrıntılı betimlemeleri ve hikâyedeki bazı tekrarları çıkardığını, ana olaylar ve önemli noktalar korunurken, gereksiz olan ve hikâyeyi çok uzatan detayları sildiğini. Örneğin, tren yolculuğu sırasında Hasan'ın gözlemlerinin daha kısa ve net bir şekilde verildiğini belirtmiştir.
3. *Anlam Bütünlüğü:* Anlatımın bütünlüğünü korumaya özen gösterdiğini, metinde Hasan'ın duygusal yolculuğunu ve yaşadığı kültürel şoku vurgularken, olayların akışını bozmadan sadeleştirildiğini belirtmiştir.
4. *Duygusal Yoğunluk:* Hikâyenin temel duygusal mesajını kaybetmemeye dikkat ettiğini, Hasan'ın yalnızlığı, kültürel yabancılaşması ve özlemi gibi unsurları koruyarak, anlatımda duygusal yoğunluk verildiğini belirtmiştir.
5. *Yapının Sadeleştirilmesi:* Cümleleri daha kısa ve doğrudan hale getirdiğini, Özgün metindeki uzun cümleleri, sadeleştirilmiş versiyonda daha anlaşılır ve net cümlelere dönüştürdüğünü belirtmiştir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen beş metinden hareketle ChatGPT yapay zekâ uygulamasının tüm kriterleri yerine getirmese de düzeye göre metin düzenlemede yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak nadiren de olsa hatalar bulunabildiğinden metin düzenlendikten sonra öğretici tarafından gözden geçirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Uygulama tarafından gerçekleştirilen metin düzenlemelerinde dil bilgisine ağırlıklı olarak odaklanılmadığı ancak uzun ve karmaşık ifadelerin basitleştirildiği gözlenmiştir. Bunlar gerçekleştirilirken uzun cümlelerin kısaltıldığı veya ikiye bölündüğü görülmüştür.

Araştırma kapsamında ChatGPT yapay zekâ uygulamasını yapay zekâ konusunda çok sınırlı bilgiye sahip olan kullanıcıların sorabileceği “Bu metni düzeyine sadeleştirebilir misin?” ve “Bu metni düzeyinde düzenleyebilir

misin?” diye sorulmuştur. “Bu metni düzeyinde düzenleyebilir misin?” komutu ile elde edilen metin değiştirimlerinin daha az hataya sahip olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmada söz konusu soru ile elde edilen metinler değerlendirmeye alınmıştır. Daha ayrıntılı komutlar yazıldığında hata oranı düşük metinler elde edileceği düşünülmektedir.

ChatGPT uygulamasının düzeyler arasında B1 ve B2 düzeylerinde A1-A2 düzeylerindeki metinlere göre daha uygun düzenlemeler yaptığı ve daha başarılı metinler ortaya çıkardığı görülmüştür. A1 ve A2 düzeylerinde sözcükleri basitleştirmede ve yaygın kullanıma sahip olanlarla değiştirmede daha başarılı olduğu ancak dil bilgisini düzeye uyarlamada Türkçeyi değil, Avrupa dillerinin düzey yeterliklerini göz önüne alarak düzenleme yaptığı düşünülmektedir.

ChatGPT ile yapılan metin düzenlemelerinde metnin türünün de uygulamanın düzenleme yetisini etkilediği görülmüştür. Bilgilendirici metin düzenlemelerinde öyküleyici metinlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Öyküleyici metinleri düzenlerken karmaşıklığı giderme ve metni sadeleştirmeye odaklanıp betimleme ve etkileyici anlatım gibi öyküleyici metin türüne ait özelliklerin kaybedilmesine ve yazarın üslubunun değiştirmesine sebep olduğu gözlenmiştir.

Uygulamanın metin düzenlemede DAOBM kazanımlarını temel aldığı düşünülmektedir. DAOBM’de Türkçe için düzeylere göre dil bilgisi ayrımı bulunmadığından incelenen metinlerde dil bilgisinden ziyade karmaşık yapı ve cümlelere odaklanıldığı gözlenmiştir. Örneğin A1 düzeyinde şimdiki zaman yerine geniş zamanı kullanmayı tercih etmesinin sebebi olarak uygulamanın Avrupa dilleri ile daha fazla geliştirilmesi olabileceği düşünülmektedir.

ChatGPT ile hazırlanacak materyallerin doğrudan olduğu hâliyle ders içeriği olarak kullanılması yerine, öğretici tarafından gözden geçirilmek suretiyle kullanılmasının veya yardımcı materyal olarak kullanılmasının daha uygun olacağı söylenebilir. Ayrıca düzenlenen metinlerde genel seviyeye uygun olmayan yapı kullanımı söz konusuysa uygulamaya örneğin, “Geniş zaman yerine şimdiki zaman ile yeniden yaz.” biçiminde ikinci bir komutla düzenleme yaptırılabilir. Bu şekilde ChatGPT daha detaylandırılmış özel komutlar kullanılarak metin düzenleme açısından eğitilebilir.

Yapay zekâ kullanımında komutların doğru yazımı büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple alanda görevli öğreticilere dil öğretiminde materyal tasarımı için yapay zekâyı kullanırken ayrıntılı komut yazma ile ilgili eğitim verilmesi yararlı olacaktır. Ayrıca yapay zekânın çeşitli alanlarda kullanımlarının dil öğretimini oldukça kolaylaştırdığı göz önünde bulundurularak öğreticilere genel anlamda yapay zekânın etkili kullanımı ile ilgili eğitimler verilmesinin de alan uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Söz konusu araştırmada ChatGPT yapay zekâ uygulamasının Pro versiyonunun ChatGPT-4 modeli kullanılmıştır. Benzer şekilde farklı yapay zekâ uygulamalarıyla metin düzenleme çalışmaları yapılarak ilgili alana hem teorik hem de uygulamaya yönelik katkı sağlanabilecektir. Böylece metin düzenlemede, metin düzenleme kriterlerine en uygun yapay zekâ uygulaması tespit edilerek ilgili alan uygulamalarında hız ve kolaylık sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Adeshola, I., & Adepoju, A. P. (2023). The opportunities and challenges of ChatGPT in education. *Interactive Learning Environments*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2253858>.
- Bölükbaş, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma metinlerinin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, (Special Issue UDES), 924-935.
- Can, T. (2019). Mutfaklarda neler pişiyor. *Bilim Çocuk*, 16-19. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=8&cilt=22&sayi=1015&sayfa=16&yaziid=42688>
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Journal of Turkish Studies*, 8(8), 1291-1306. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.4669>
- Dündar, P. (2017). Kâğıt mı? Ekran mı? *Bilim ve Teknik*, 60-64. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=4&cilt=50&sayi=957&sayfa=60&yaziid=40735>
- Konyar, M. ve Mercan, Ö. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin uyarlama: Sait Faik Abasıyanık öykülerinin A2 düzeyine uyarlanması. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 140-164.
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the titerture. *Education Sciences*, 13(410), 2-15.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue*. <https://chatgpt.com/>
- Özcan, E. S. (2013). Neden tatil yaparız? *Bilim ve Teknik*, 30-31. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=4&cilt=46&sayi=815&sayfa=30&yaziid=35042>
- Karay, R. H. (2009). Gurbet hikâyeleri yeralında dünya var. *İnkılâp Kitapevi*.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4, 227-250.
- Sezer, İ. Ç. (2024). Aile ve arkadaşlarla sık görüşmek erken ölüm riskini azaltıyor. *Bilim ve Teknik E-Dergisi*, 7. <https://services.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?jsessionid=GmmBbK3cC+wseU-n6150bs1sq?dergiKodu=4&cilt=57&sayi=674&sayfa=7&yil=2024&ay=1&yaziid=48672>
- Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>

EXTENDED ABSTRACT

Text Editing through Artificial Intelligence Applications in Foreign / Second Language Teaching

Aybegüm Aksak³ & Günsu Taşköprü⁴

Introduction

Texts are important tools that constitute linguistic input in foreign/second language teaching. Linguistic input from reading and listening texts forms the basis for learners' speaking and writing skills, which are production skills that generate output. Therefore, text selection in language teaching is very important for all skills. When selecting texts for transferring into the language teaching environment, it is essential to carefully consider a variety of factors. One of the most important of these factors is the arrangement of the text in accordance with the proficiency level of the learner. Texts used in language teaching can generally be categorized into fictional texts, simplified texts, and authentic (original) texts. It is essential to diversify the various text types in accordance with their corresponding levels to enhance effectiveness and accessibility for all audiences. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) aims to help individuals become active participants in the target language society. Therefore, it is crucial for learners to engage with authentic texts that are designed for native speakers. It is essential to organize authentic texts prior to usage, as they may not be suitable for learners at every proficiency level when delivered in their original form. According to CEFR achievements, since the vocabulary and structure knowledge that learners need to gain at each level is different, authentic texts should be arranged according to the levels without spoiling their naturalness and textuality elements.

There is a significant opportunity to utilize artificial intelligence in the development of various educational tools and equipment for teaching foreign languages. In light of this potential, the research aimed to determine if AI can effectively arrange texts used in language instruction—texts that provide essential linguistic input—in a manner that is appropriate for the learner's level. In this study, five Turkish texts were selected based on their difficulty levels, ranging from A1 to C1. The objective was to determine whether these texts could be accurately categorized according to their levels using ChatGPT, an artificial intelligence application. The texts in question were examined in terms of text editing criteria and evaluated whether they were suitable for the levels.

3 Ph.D., Ankara Yıldırım Beyazıt University, ORCID: 0000-0002-5367-6608, aybegumaksak@aybu.edu.tr

4 Ph.D., Dokuz Eylül University, ORCID: 0000-0002-9724-4698, gunsu.taskopru@deu.edu.tr

Methodology

The research method was conducted using document analysis, a qualitative method. In this context, five texts arranged using the ChatGPT artificial intelligence application were analyzed according to text editing criteria through a document analysis method.

In the research, the ChatGPT artificial intelligence application was prompted with phrases such as “Can you simplify this text to the level of...” and “Can you edit this text to the level of...”. It was observed that the results obtained from the command “Can you edit this text to the level of...” contained fewer errors. Therefore, the texts obtained from the relevant question were evaluated in the research. The text arrangement criteria prepared by Bölükbaş (2015, p. 928), which were based on the literature reviews of Alderson (2000), Chang (2008) and Nation (1993), as well as Darian’s criteria added to Bölükbaş’s classification by Konyar and Mercan (2021, p. 144), were used to examine the texts edited by ChatGPT. Text arrangements were analyzed based on four main criteria: retention, deletion, summarization, and modification.

Results

Findings indicated that ChatGPT produces more suitable arrangements and generates more successful texts at B1 and B2 levels compared to A1 and A2 levels. It has been noted that ChatGPT is more successful in simplifying words and replacing them with commonly used words at A1 and A2 levels. In general, it was observed that ChatGPT wrote short sentences and preferred to arrange the texts by summarizing and deleting details in every level. In addition, it has been observed that the type of text in text edits made with ChatGPT affects the arrangement ability of the application. Research has shown that edits made to informative texts tend to be more successful than those made to narrative texts. When arranging narratives, an emphasis on reducing complexity and simplifying the content can lead to a loss of key narrative features, such as descriptive language and engaging storytelling. This approach can also alter the writer’s original style.

Conclusion

As a result of the research, the success of ChatGPT in text arrangement was tested from various perspectives and concluded that it can be used with instructor supervision and more detailed prompts. ChatGPT has the capability to be trained for more effective text arrangement by utilizing specific, detailed custom commands tailored to meet the desired output. These commands can guide the AI in reorganizing text according to various criteria, ensuring that the structure and flow align with the user’s intentions or specific guidelines.



Language Tree



YADOT
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
EĞİTİM DERNEĞİ



TÜRK DİLİ ENSTİTÜSÜ
UYUM VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

 **SAKARYA**
ÜNİVERSİTESİ

 **UID**