

ISSN: 2791 - 7045

International Journal of Research in Teaching Turkish (IJRTT)

*Uluslararası Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*



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

Yıl/Year: 2026
Cilt/Volume: 6
Sayı/Number: 2
Ağustos/August

Editör/Editor

Doç. Dr. Önder ÇANGAL

Editör Yardımcısı/Co-Editor

Doç. Dr. Umut BAŞAR

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

Baş Editör
Editor in Chief
Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK

   / utoadergi

www.utoad.net



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Editörden

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD)

Mustafa DURMUŞ*

Mehmet Emre ÇELİK**

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

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

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

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

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

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

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

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

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi'nin amblemi şu şekildedir:



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

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

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

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

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

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



U l u s l a r a r a s ı

Türkçe Öğretimi
Araştırmaları Dergisi

Jenerik

ULUSLARARASI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ (UTÖAD), TÜRKİYE

Yayımcı, İmtiyaz Sahibi ve Bilimsel Yayın Koordinatörü

Publisher, License Owner and Scientific Publication Coordinator

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Editör / Editor

Doç. Dr. Önder ÇANGAL (Gaziantep Üniversitesi / Gaziantep - Türkiye)

Editör Yardımcısı / Co-Editor

Doç. Dr. Umut BAŞAR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı / Tahran - İran)

Yayın Kurulu / Editorial Board

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

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

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

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

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

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

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

Doç. Dr. Menent SHUKRIEVA (Şumnu Üniversitesi / Şumnu - Bulgaristan)

Doç. Dr. Nurlana GASIMLI MUSTAFAYEVA (Bakü Slav Üniversitesi / Bakü - Azerbaycan)

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

Dr. Eser KOCAMAN GÜRATA (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Danışma Kurulu / Board of Editorial Advisor

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

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

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

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

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

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

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

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

Yabancı Dil Sorumluları / Responsible for Foreign Language

Dr. Alp Kaan KILINÇ (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Dr. Gül Deniz DEMİREL AYDEMİR (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Dr. Nilgün ÇELİK (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Paris Eğitim Ataşeliği / Paris - Fransa)

Dr. Sibel KAHRAMAN ÖZKURT (Pamukkale Üniversitesi / Denizli - Türkiye)

Düzeltili Sorumluları / Responsible for Revision

Beyza KOÇ GÜN (Ankara Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Sezin KAYA (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Yunus Emre UYAR (Bağımsız Araştırmacı)

İstatistik Sorumlusu / Responsible for Statistics

İsa KOYUNCU (Hacettepe Üniversitesi / Ankara - Türkiye)

Sayının Hakemleri / Reviewers of the Issue

Prof. Dr. Ahmet AKÇAY (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi)

Prof. Dr. Alparslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Bilginer ONAN (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Derya YAYLI (Pamukkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Efecan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)

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

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Doç. Dr. Barış Berhem ACAR (Trakya Üniversitesi)

Doç. Dr. Betül KOPARAN (Akdeniz Üniversitesi)

Doç. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Müslüm YILMAZ (İstanbul Üniversitesi)

Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU (Sakarya Üniversitesi)

Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ (Ordu Üniversitesi)

Doç. Dr. Yunus Emre ÇEKİCİ (Çukurova Üniversitesi)

Dr. Ali Ferhat ÖMEROĞLU (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)

Dr. Dženana BRAČKOVIĆ (Uluslararası Saraybosna Üniversitesi)

Dr. Gülşah TIKIZ ERTÜRK (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)

Dr. Mahir KAVUN (Bayburt Üniversitesi)

Dr. Mehmet TOYRAN (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı)

Dr. Mustafa Özgün HARMANKAYA (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Dr. Rifat Ramazan BERK (Bayburt Üniversitesi)

Dr. Tolga DEMİR (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı)

Dr. Yusuf AYDIN (Akdeniz Üniversitesi)

TRDİZİN

EBSCO
Education Full Text
(H. W. Wilson)

 **idealonline**


EuroPub
Directory of Academic and Scientific Journals

ASOS
indeks

 **CiteFactor**
Academic Scientific Journals

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L


türk eğitim indeksi

ROAD
DIREKTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES



 **OpenAlex**

 **Crossref**

FATCAT
SCHOLAR

1. Tuncay TÜRK BEN - Yusuf TAŞKIN

THE EFFECT OF INTERACTIVE READ-ALOUD INSTRUCTION ON FLUENT READING AND
READING COMPREHENSION SKILLS AMONG INTERNATIONAL STUDENTS LEARNING TURKISH

Etkileşimli Sesli Okuma Öğretiminin Türkçe Öğrenen Uluslararası Öğrencilerin Akıcı Okuma ve
Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi

(Araştırma Makalesi / Research Article)

252-277

—

2. Sinem SATILMIŞ - Mehmet KURUDAYIOĞLU

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETENLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN BECERİLERİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Opinions of Teachers of Turkish as a Second Language on 21st Century Teaching Skills

(Araştırma Makalesi / Research Article)

278-297

—

3. Gürkan BİLGİSU - Funda UZDU YILDIZ

THE EFFECT OF METAVERSE TOOLS ON CHILDREN'S ATTITUDES TOWARD LISTENING AND
SPEAKING IN LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Metaverse Araçlarının Çocukların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Dinleme ve Konuşmaya
Yönelik Tutumlarına Etkisi

(Araştırma Makalesi / Research Article)

298-317

—

4. Kadir YALINKILIÇ - Gökhan ÇETİNKAYA

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLER İÇİN SÖZCÜK DÜZEYİ ÖLÇME
ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Development of a Vocabulary Levels Test for Learners of Turkish as a Foreign/Second Language

(Araştırma Makalesi / Research Article)

318-332

—

5. Ergin ŞEN - Neslihan KARAKUŞ

ANI METİN TÜRÜNÜ DEĞERLENDİRMeye YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA
ANAHTARI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Development of a Graded Assessment Rubric for Evaluating Memoir Texts

(Araştırma Makalesi / Research Article)

333-350

6. Ekrem ÖBÜZ Abdülkadir KIRBAŞ

AN EXAMINATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN THE
TURKISH LANGUAGE CURRICULUM

Türkçe Öğretim Programında Yapay Zekâ Entegrasyonunun İncelenmesi

(Araştırma Makalesi / Research Article)

351-367

—

7. Kadir KORKUTAN - Kadir KAPLAN

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK 21. YÜZYIL OKURYAZARLIK
BECERİLERİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Development of a 21st-Century Literacy Skills Self-Efficacy Scale for Pre-Service Turkish Language Teachers

(Araştırma Makalesi / Research Article)

368-390

—

8. Ahmet ÇAM

NOVİ PAZAR'DAKİ İŞ YERİ ADLARINDA TÜRKÇENİN ETKİSİ VE TÜRKİZMLER

The Impact of the Turkish Language and Turkisms on Ergonyms in Novi Pazar

(Araştırma Makalesi / Research Article)

391-414

—

9. Burak BERGİN - Arzu ATASOY

SÖZ VARLIĞI UNSURLARI BAĞLAMINDA YAPAY ZEKÂ VE ÖĞRENCİ METİNLERİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME

A Study of AI-Generated and Student-Written Texts in terms of Lexical Features

(Araştırma Makalesi / Research Article)

415-438

—

10. Halil İbrahim EROL

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL ÖGELERİN
AKTARIMI: “CORSO Dİ LINGUA TURCA (A1-B1) GÜLE GÜLE” ÖRNEĞİ

Cultural Element Transfer in Textbooks for Teaching Turkish as a Foreign Language: The Case of

“Corso Di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle

(Araştırma Makalesi / Research Article)

439-459

THE EFFECT OF INTERACTIVE READ-ALOUD INSTRUCTION ON FLUENT READING AND READING COMPREHENSION SKILLS AMONG INTERNATIONAL STUDENTS LEARNING TURKISH

Research Article

Tuncay TÜRKBEN* / Yusuf TAŞKIN**

Received: 01.10.2025 | Accepted: 15.01.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: Interactive Reading Aloud is a method that combines guided discussions and reflective thinking to actively engage learners in strategic listening, speaking, reading, and writing tasks related to a text. This study investigates how Interactive Reading Aloud affects reading comprehension and fluency among international students learning Turkish as a foreign language. Conducted during the 2024–2025 academic year with 43 B2-level students at a state university, the study assigned the experimental group to six weeks of reading instruction using Interactive Reading Aloud for five hours daily, while the control group followed the standard Turkish curriculum. An embedded mixed-methods design was used to collect both quantitative and qualitative data, including the Reading Comprehension Achievement Test, Reading Prosody Rubric, semi-structured Interview Form, and Reflective Journals. Quantitative analyses included the Shapiro–Wilk test, t-test, Mann–Whitney U test, and ANCOVA, while qualitative data were analyzed through content analysis. Results showed that Interactive Reading Aloud notably enhanced learners’ reading comprehension and fluency compared to traditional methods. Qualitative feedback indicated that students viewed the approach as beneficial for their understanding, pronunciation, prosody, vocabulary growth, and overall confidence in reading Turkish. These findings suggest that Interactive Reading Aloud is an effective strategy for improving the reading skills of international Turkish learners. Future research should explore its effectiveness across different proficiency levels and varied educational settings.

Keywords: Interactive reading aloud, mixed methods, reading comprehension, reading fluency, teaching Turkish as a foreign language.

ETKİLEŞİMLİ SESLİ OKUMA ÖĞRETİMİNİN TÜRKÇE ÖĞRENEN ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN AKICI OKUMA VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 01.10.2025 | Kabul Tarihi: 15.01.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Etkileşimli sesli okuma, öğrencileri metin hakkında stratejik dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dâhil etmeyi amaçlayan, rehberli tartışmalar ve yansıtıcı düşünmeyi içeren etkili bir okuma öğretim stratejisidir. Bu araştırmanın amacı, Etkileşimli Sesli Okuma uygulamalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde B2 düzeyinde Türkçe öğrenimine devam eden toplam 43 uluslararası öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere altı hafta boyunca günde beş saat, Etkileşimli Sesli Okuma yöntemiyle okuma eğitimi verilmiş, kontrol grubundaki öğrenciler ise mevcut öğretim programına göre eğitimlerine devam etmiştir. Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Veriler, Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Prozodisi Rubriği, Görüşme Formu ve Yansıtıcı Günlük aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Shapiro–Wilk testi, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testi, Mann–Whitney U testi ve Kovaryans Analizi (ANCOVA); nitel

* Prof. Dr.; Aksaray University, Faculty of Education Department of Turkish Education; tuncayturkben57@gmail.com  0000-0003-0167-4173

** Assistant Professor; Yıldız Technical University, Faculty of Education Department of Turkish Education; y.taskin43@hotmail.com  0000-0003-1026-9997

verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, Etkileşimli Sesli Okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini göstermektedir. Ayrıca, nitel bulgular, öğrencilerin bu uygulamanın okuduğunu anlama, doğru telaffuz, prozodik okuma, kelime dağarcığının gelişimi ve Türkçe okuma konusunda özgüven kazanmalarına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Sonuç olarak, Etkileşimli Sesli Okuma yönteminin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili bir öğretim yaklaşımı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, yöntemin farklı dil yeterlik düzeylerinde ve farklı öğrenme ortamlarında etkililiğini inceleyen yeni araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akıcı okuma, etkileşimli sesli okuma, karma yöntem, okuduğunu anlama, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Introduction

In today's global world, the development of commercial, political, and cultural relations between countries has made it essential to teach both foreign and native languages. When learning a foreign language, the four basic language skills should be viewed as interdependent, complementing one another. Because the development of language skills is an integrated process, each depends directly on the others, and without one, the development of the others is not possible. Reading, the foundation of which is laid at school, is a skill that fulfills the functions of the mind in receiving, perceiving, and giving meaning. Reading skills, which activate advanced cognitive functions such as inference, evaluation, analysis, and matching, also contribute significantly to memory development. Transforming this skill into a habit that is willingly practiced in foreign language teaching also contributes to the development of other language skills (Aşcı & Topcu Tecelli, 2020; Başkan & Ustabulut, 2020; Şen, 2015).

Reading is one of the most emphasized basic language skills in both mother tongue and foreign language teaching. In foreign language teaching, reading is a goal-oriented activity; in native language teaching, the goal is understanding. Singhal (2006) defines reading in a foreign language as “a dynamic and interactive process in which the learner uses background knowledge, lexical and grammatical awareness and text schema, native language knowledge, and real-world knowledge to continue trying to understand written material in line with personal goals and objectives”. Reading in teaching Turkish as a foreign language and reading in the mother tongue may differ in the process. The reading process in learning Turkish as a foreign language requires the reader to mentally recognize structures such as sound, syllable, vocabulary, and sentence structure on the one hand, and to comprehend the meaning in the text by drawing on prior knowledge and worldview on the other hand (Altunkaya & Erdem, 2017).

One of the main challenges non-native speakers of Turkish face when learning the language is difficulty with reading and pronunciation. Turkish learners, whether reading or speaking, vocalize the written signs they see and the sounds they hear according to their own sound systems. This makes explanation and understanding difficult (Çetin, 2019). The general aim of reading activities in foreign language teaching is for students to read correctly and comprehensively, to vocalize words in texts written in the language they are learning, and to become accustomed to correct pronunciation (Güzel & Barın, 2013). To achieve this, students

should develop fluent reading skills. Reading comprehension depends primarily on an individual's ability to read a wide range of texts fluently (Kaya, 2016). Fluency, defined as a combination of speed and accuracy, is traditionally considered an indicator of general reading ability. However, this view represents a relatively narrow definition of fluency. Fluent reading means reading the text accurately at the speed of speech with appropriate prosody (Baştuğ & Akyol, 2012). According to Rasinski (2004), fluency includes speed, accuracy, and appropriate expression and intonation (prosodic features) to convey meaning and demonstrate comprehension. Prosodic reading involves using prosodic features of a language, such as appropriate phrasing (grouping a passage into meaningful phrases), pauses, stress, and intonation (Dowhower, 1991). The current study aims to address students' comprehension, reading fluency, and pronunciation problems by implementing planned activities in line with Interactive Read Aloud.

1. Literature Review

1.1. Interactive Read Aloud

Strategies used in the reading process can improve students' reading motivation, reading fluency, and reading comprehension, making them better readers. One of the strategies used in this context is the Interactive Read Aloud (IRA) strategy. The IRA strategy is based on social cognitive learning theory because students learn through careful observation and modeling (Durham, 2014). In IRA, the teacher models the behaviors and strategies students need to become good readers. The teacher explains where, how, and why these behaviors and strategies are used by thinking aloud and modeling them for students. The teacher thinks aloud to show the teacher's thinking process to the class and to ensure in-class social interaction in constructing meaning (Amanvermez İncirkuş, 2018).

Interactive Reading Aloud (IRA) is a reading strategy that combines guided conversations and reflective thinking to engage students in strategic listening, speaking, reading, and writing about the text (Hoyt, 2007). According to Stoetzel and Shedrow (2021) and Wright (2019), interactive reading aloud occurs when a teacher reads a book or section to a group of students and encourages interaction with the text through meaningful, open discussion before, during, and after reading. Interactive Reading Aloud improves children's comprehension, knowledge of text structure, language, print awareness, and vocabulary development (Conradi Smith et al., 2022; Lennox, 2013). As children respond to text, they draw on their own lives and experiences and use their ideas to construct knowledge in the classroom (Wiseman, 2011). IRA is a strategy in which both the teacher and students think about the text, talk, and answer questions about it as the teacher reads. In other words, the teacher and the students are active in the process. The teacher reads the text so the students can learn unfamiliar words and identify the main ideas, i.e., understand the text. During reading, the teacher stops at predetermined points and provides in-class interaction by starting a conversation about the part read. Thus, it enables students to think and talk about the text (Amanvermez İncirkuş, 2018). In this context, the IRA strategy is different from classical read-aloud. According to Demirel (2002), reading aloud is the utterance of words or word clusters that are perceived with the eyes and comprehended by the mind with the help of speech organs. Reading aloud

aims to vocalize the text correctly and in a way that reflects the characteristics of spoken language. Since the IRA strategy offers the same and additional benefits as reading aloud, it should be used effectively in learning environments. IRA consists of the teacher selecting books appropriate to students' interests and social and developmental levels, modeling reading fluency, and encouraging students to actively contribute to learning (Barrentine, 1996; Fisher et al., 2004).

When the literature is examined, it is evident that interactive read-aloud studies primarily focus on the preschool and primary school levels (Bortnem, 2008; Christenson, 2016; Ceyhan & Yıldız, 2021; Karaçor, 2022; Lennox, 2013; McGee & Schickedanz, 2007; Mulyani, 2011; Wiseman, 2011). Studies show that interactive read-aloud applications are effective in improving students' language development, literacy skills, and academic achievement. However, many researchers and educators recommend applying interactive read-aloud to students in middle school and beyond (Albright & Arial, 2005; Ayu et al., 2017; Hodges, 2011; Ivey & Broaddus, 2001; Lesesne, 2006). One of the most important reasons for this is that students encounter more complex texts at older ages. Based on this view, the current study investigated the effect of interactive read-aloud applications on students' reading comprehension and fluent reading skills in teaching Turkish as a foreign language.

Indeed, students who learn Turkish as a foreign language will also struggle with reading skills that even native-language learners find challenging. For this reason, if students who learn Turkish as a second language are to develop reading skills, it is necessary to use the interactive read-aloud strategy effectively. Interactive read-aloud instruction, supported by prosodic reading, will effectively improve international students' reading fluency and reading comprehension skills. In this context, the literature shows that studies conducted in line with Interactive Read Aloud (IRA) can be practical for students' reading comprehension skills (Ayu et al., 2017; Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018; Ceyhan & Yıldız, 2021; Delacruz, 2009; Hazzard, 2016; Lane & Wright, 2007; Marchessault & Larwin, 2013; Morrison & Włodarczyk, 2009; Mulyani, 2011; Rosenhouse et al., 1997; Wiseman, 2011; Zayed, 2021) and reading fluency skills (Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018; Ceyhan & Yıldız, 2021; Spencer, 2011). Interactive read-aloud is a type of reading that encourages students to examine the text, ask questions, make predictions about the text, and analyze the structure of the text. Therefore, this strategy is thought to help students expand their vocabulary and improve their reading comprehension skills. No study was found to investigate the effect of an interactive read-aloud strategy on reading comprehension and fluent reading skills in teaching Turkish as a second language. This study examines the effect of interactive reading methods, whose effectiveness has been demonstrated in different countries and at various grade levels, on the reading skills of international students learning Turkish as a second language, with the aim of contributing to the gap in the literature. Although the effect of interactive reading methods on developing fluent reading and reading comprehension skills has been demonstrated in different contexts, there are no studies on the use of this method for developing reading skills in the field of teaching Turkish as a second language. This situation not only points to an empirical gap in the literature but also reveals an important need at the theoretical, practical, and policy levels. Theoretically, examining interactive reading practices

in a second language context may provide new insights into reading comprehension, oral fluency, and interaction-based meaning-making models. At the application level, the study results can enrich pedagogical practices by providing evidence-based strategies that Turkish teachers can use to support in-class reading processes. At the policy level, the findings may provide guiding data for strengthening Turkish teaching programs with interaction-based, student-centered reading applications. These multidimensional contributions make the current research significant in terms of both the literature and practice.

2. Purpose of Study

The study addresses whether prosodic reading-based interactive read-aloud instruction affects the fluent reading and reading comprehension skills of international students learning Turkish. To this end, the following questions were addressed:

1. When the pre-test scores of the experimental and control group students' reading comprehension are controlled, is there a significant difference between the groups in terms of post-test scores?
2. Is there a significant difference between the reading speed posttest scores of the experimental and control group students?
3. Is there a significant difference between the accurate reading posttest scores of the experimental and control group students?
4. When prosody pretest scores are taken under control, is there a significant difference between the posttest scores of the experimental and control group students?
5. What are the opinions of international students learning Turkish about interactive read-aloud activities?

3. Method

3.1. Research Model

The study used a nested design (a mixed-embedded experimental design) to determine the effect of Interactive Read Aloud (IRA) practices on the reading skills of foreign students learning Turkish. In a nested design, quantitative and qualitative data are collected simultaneously or sequentially, with one type of data playing a supporting role for the other (Creswell, 2012). In other words, in this design, one of the qualitative or quantitative methods is more prominent than the other. In this study, the quantitative research dimension is at the forefront. Qualitative research was also conducted to support the results obtained from quantitative research. Within the scope of quantitative research, the pretest-posttest control group model, one of the quasi-experimental designs, was applied (Büyüköztürk et al., 2016). The qualitative phase was designed as a case study. The study's dependent variables were students' reading comprehension and reading fluency levels. The independent variable of the study is the IRA application.

3.2. Working Group

Convenience sampling, a purposeful sampling method, was used to determine the study group. This approach was preferred due to time, resource, and labor limitations (Büyüköztürk et al., 2016). The study group consisted of 43 students who came to Türkiye from 11 different

countries for undergraduate education in the 2024-2025 academic year and were studying at Aksaray University Turkish Language Teaching Application and Research Center. There were 22 students in the experimental group and 21 in the control group. In the experimental group, 54.55% (f=12) were female and 45.45% (f=10) were male; in the control group, 52.38% (f=11) were female and 47.62% (f=10) were male. Considering the number of girls and boys in the groups, it can be said that the groups have similar characteristics in terms of gender. In the experimental group, 31.81% (f=7) of students' mother tongue was Turkmen, 13.63% (f=3) was Kazakh, 18.18% (f=4) was Arabic, 13.63% (f=3) was Indonesian, 4.54% (f=1) was Russian, 4.54% (f=1) spoke Comorian, 4.54% (f=1) spoke English, 4.54% (f=1) spoke Uzbek, and 4.54% (f=1) spoke Kyrgyz. In the control group, 28.57% (f=6) of students' mother tongue was Turkmen, 14.28% (f=3) was Kazakh, 19.04% (f=4) was Arabic, 9.52% (f=2) was Indonesian, 6, It is seen that the mother tongue of 5% (f=1) is French, 9.52% (f=2) is Kyrgyz, 4.76% (f=1) is English, 4.76% (f=1) is Uzbek, and 4.76% (f=1) is Somali. In general, Turkmen, Kazakh, and Arabic speakers are predominant in the groups.

3.3. Data Collection Tools

The Reading Comprehension Achievement Test was used to determine the students' reading comprehension levels, and word recognition percentage, reading speed, and the Prosodic Reading Scale were used to determine the students' levels of fluent reading.

3.3.1. Reading Comprehension Achievement Test

In the study, the Barış Manço text selected by Güngör (2019) based on the literature and the reading comprehension achievement test developed for this text were used to measure fluent reading and reading comprehension skills among B2-level students. Expert opinion was sought regarding the achievement test. Studies were then conducted to establish the validity and reliability of the reading comprehension tests prepared by the researcher. The equivalent forms method, one type of reliability assessment, was used to determine the reliability of the tests. The reading comprehension test was administered to the relevant study group, and Pearson correlation coefficients were calculated from the data obtained. Tests with correlation coefficients of .60 or higher were considered reliable (Loewenthal, 2004; Nunnally, 1978). When the results of the applications were analyzed, the Cronbach alpha correlation coefficient of the test was calculated as .87. The data indicate that the developed reading comprehension test is reliable and can be used for the research.

3.3.2. Measuring Accurate Reading and Reading Speed

Barış Manço's informative text was used to measure reading speed, one component of fluent reading. The text served as a pretest-posttest measure of fluent reading. In the study, students were asked to read the text to completion, and their readings were recorded with a voice recorder. To determine students' reading speed, the number of correct words read in 1 minute was considered (Akyol, 2014; Güngör, 2019). To determine reading errors, "repetitions, skips, additions, reversals, and substitutions" were considered (Akyol, 2008; Akyol, 2011). These errors were not counted as correct reading. The number of words read with these errors was deducted from the total number of words read. Only words read correctly were counted to

prevent students from intentionally or unintentionally misreading words in an attempt to read faster. To determine reading speed, the formula used was: “(the number of correct words read by the student X 60 seconds) / the student's reading time (seconds).” This yielded the number of correct words read by the student in one minute.

3.3.3. Prosodic Reading Scale

The study used the “Prosodic Reading Scale” developed by Keskin, Baştuğ, and Akyol (2013) to collect data on students’ prosodic reading levels. The scale consists of 15 items, and Cronbach's alpha was calculated as 0.981. KMO = .97, and Bartlett’s test ($p = .00$; $<.01$) were conducted to assess the scale's construct validity. Items on the Likert-type scale are scored from 0 to 4. “0” means never observed; “1” means very rarely observed; “2” means occasionally observed; “3” means most of the time observed; and “4” means always observed. The lowest possible score is 0, and the highest is 60. According to Zutell and Rasinski (1991), students who score 50% of the total score are prosodically proficient. To determine students’ prosodic reading skills, the text titled “Barış Manço” was used. Audio recordings of the students’ pretest and posttest texts were scored by the researcher and a faculty member who received the necessary explanations. The Pearson correlation coefficient between the raters was $r = .91$ for the pretest and $r = .93$ for the posttest. Analyses were conducted on the average of the scores the two raters gave.

3.3.4. Interview Form

The study used a semi-structured interview to determine students' opinions about the reading lessons taught using the “Interactive Read Aloud (IRA)” approach. This approach aimed to improve the quality of the research by diversifying data through the mixed-methods design. The researcher prepared the interview form by reviewing the relevant literature and presented it to 4 field experts. In line with the experts' recommendations, the form was finalized, and pilot interviews were conducted with two students from the experimental group. Students were asked what they understood from the questions, and those they had difficulty understanding were replaced with other expressions. The form was finalized. Although the questions used in the research were prepared in advance, the interview questions were adjusted according to students' responses during the interview process.

3.3.5. Reflective Journal

The reflective journal was designed to capture students' perceptions, feelings, and evaluations of the interactive audio reading activities conducted throughout the process. The journal includes open-ended guiding questions that allow students to express their views on the effectiveness of the activities, the difficulties they encountered, the strategies they used during the reading process, and their thoughts on how the sessions contributed to their fluent reading and reading comprehension skills. Students completed the reflective journal at the end of each session under the instructor's guidance and were encouraged to use detailed, sincere expressions in their responses. The draft form of the reflective journal was developed by researchers based on a review of the literature, and its content validity was then ensured by submitting it to two experts in the field of Turkish education and one expert in the field of

measurement and evaluation. After making the necessary adjustments based on the feedback received from the experts, the journal was finalized and used in practice.

3.4. Experimental Process

This study examined the effects of developing foreign students' Turkish reading fluency and comprehension skills. Pre- and post-tests were administered. The experimental application lasted six weeks (a total of 30 class hours); interactive audio reading training was used with the experimental group, while traditional reading activities were used with the control group. Table 1 summarizes the texts used for both groups, the teaching activities carried out, and the assessment points.

Table 1

Overview of the Experimental Procedure

Phase	Experimental Group Procedures	Control Group Procedures
Pre-test	Reading fluency and reading comprehension pre-tests were administered.	The same pre-tests were administered.
Duration of the Intervention	6 weeks; 5 class hours per week; a total of 30 class hours.	Same duration and class hours.
Texts Used	One text per week, six texts in total:• <i>Eleman Aranıyor</i> (Gazi TÖMER, B2)• <i>Faydalı ve Zararlı</i> (Gazi TÖMER, B2)• <i>Küresel Isınma</i> (Yeni Hitit 2)• <i>Öğrenmenin Sınırı Yok</i> (Yeni Hitit 2)• <i>Misafir Kültürü</i> (Yeni İstanbul, B1)• <i>Stresle Baş Etme</i> (Gazi TÖMER, B2)Texts were selected from Turkish as a foreign language coursebooks with expert approval.	Texts from the coursebooks were taught according to the conventional reading flow.
Lesson Planning	Lesson plans for the selected texts were prepared based on expert feedback.	Lessons followed a traditional reading instruction routine.
Pre-reading Activities	Discussing the title/author, setting a reading purpose, activating prior knowledge, previewing visuals, scanning the text.	Short preparatory activities were typically conducted.
During-reading Activities	Interactive read-aloud; continuous teacher–student–text interaction; think-aloud; stop-and-talk; prediction; questioning; discussion; drawing and note-taking; dramatization. Each text was studied for two hours with interactive read-aloud.	The teacher read the text once or twice; short texts were read by several students; long texts were read in sections by a few students while others listened.
Post-reading Activities	Retelling the text; summarizing; sharing opinions; reflective writing; dramatization; text-based discussion.	Open-ended questions, multiple-choice questions, true–false items, fill-in-the-blanks activities for comprehension.
Fluent Reading Activities	Choral reading, echo reading, paired reading, and model reading to support prosodic features such as stress, intonation, pausing, and word recognition.	No instructional intervention related to fluent reading was provided.
Post-test	Reading fluency and reading comprehension post-tests were administered.	The same post-tests were administered.
Ethical Conduct	The process was conducted in accordance with scientific research ethics.	The process was conducted in accordance with scientific research ethics.

3.5. Validity and Reliability Studies

Ethics committee permission and consent forms were obtained from participants before the application. Measurement and evaluation tools with established validity and reliability were selected before implementation. In both the experimental and control groups, lesson delivery

was controlled through observations conducted by observers. Conducting experimental studies with randomized groups is difficult when student placements are predetermined in TÖMER programs. Therefore, this study did not randomly select the sample; only the experimental and control groups were randomly assigned. The study groups consisted of students who passed the B1-level end-of-course exam, indicating similar academic achievement levels. Pretest analysis results also confirm this. The groups also had a similar structure in terms of gender and mother tongue. Because the study groups received instruction during the same period, steps were taken to prevent any negative effects that might arise from group interaction. There was no loss of subjects. Finally, one threat to internal validity is the measurement tools and their application. Using different measurement tools in the pretest and posttest affects the scores obtained (Creswell, 2013; Fraenkel et al., 2012). To eliminate these threats, the same measurement tools were used in the pretest and posttest. In addition, the researcher administered the measurement tools under similar conditions in the pretests and posttests. The conclusions drawn from the data obtained in this study were related to studies on mother tongue or second language teaching in different countries as much as possible, and trans-data generalizations were avoided.

3.6. Data Analysis

To examine the effects of the interactive read-aloud application on the dependent variables, measurements were conducted to assess changes between the experimental and control groups before and after the application. First, an Unrelated (Independent) Samples t-test was used to test the equivalence of the scores obtained by students in the experimental and control groups from the pre-procedure measurements. At the end of the experimental process, Analysis of Covariance (ANCOVA), an Unrelated (Independent) Samples t-test, and the Mann-Whitney U Test were used to test the effectiveness of the experimental process. The assumptions required for the application of ANCOVA were tested before proceeding to the analysis of the relevant sub-problems, and it was found that the assumptions were met. ANCOVA aims to statistically control variables related to the dependent variable, other than the factor or factors whose effect is tested in the research (Büyüköztürk et al., 2016). The variable intended to be controlled in this study is the pretest scores obtained from the experimental and control groups. By controlling the pretest scores of the experimental and control groups, the effect of the experimental procedure that may arise from differences in the pretest scores of the groups was avoided.

A content analysis technique was used to analyze qualitative data. The interviews with the students were recorded with a voice recorder, then transferred to a computer and transcribed. The primary purpose of content analysis is to identify concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013). The interview transcripts were examined by two experts, one of whom was independent, and categories and subcategories were created. The reliability coefficient of the codes determined by both researchers was calculated to strengthen the reliability of the research. The formula “Reliability = Agreement/Disagreement+Agreement x 100” (Miles & Huberman, 1994) was used for the calculation. There are three questions in total in the interview form. The percentage of consensus was calculated for each question. Results of 94 for the first, 92 for the second, and

90 for the third question were obtained. Each student was coded as S1 or S2..., the codes were explained by associating them with each other, and these codes were used when making direct quotations from the interview forms. The findings, organized this way, are presented to the reader in a summarized and interpreted form. Quotations from the reflective diaries supported these findings.

4. Findings

Before analyzing the study's sub-problems, the dataset with missing values was checked, and none were found. Next, the students' scores on the reading comprehension test and the accurate reading, reading speed, and prosody scales were examined for normality, and the decision on whether to use parametric or nonparametric statistical techniques was based on the results. In the study, the Shapiro-Wilk test was used to assess normality, and the data's skewness and kurtosis were examined. Skewness and kurtosis values within ± 2 indicate that the data are typically distributed (George and Mallery, 2001). According to the normality test results, the pretest and posttest scores of the experimental and control groups on both scales showed normal distributions ($p > .05$). The reading comprehension scale and the prosodic reading scale were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA) because the necessary conditions were met. Statistical data related to the necessary conditions are presented in the findings related to the sub-problems. An independent samples t-test, a parametric test, was used to analyze the reading speed scores of the groups. Qualitative data were analyzed using content analysis.

Table 2

Descriptive Statistics and Normality Values of Reading Comprehension Scale, Reading Speed and Prosody Scale Pretest And Posttest Scores

		Group	$\bar{x}$	Ss	Kurtosis	Skewness	Shapiro-Wilk	
							Statistical	Significance
Reading Comprehension	Pre-test	Experiment	5,64	1,432	,640	-,462	,942	,215
		Control	5,76	1,513	-,893	,064	,925	,112
	Post-Test	Experiment	7,77	1,020	-,208	,205	,920	,076
		Control	5,81	1,123	-,263	,412	,913	,064
Reading Speed	Pre-test	Experiment	78,07	27,203	-,470	-,292	,971	,932
		Control	76,91	32,632	-1,203	,221	,944	,265
	Post-Test	Experiment	101,51	31,522	,021	-,573	,957	,434
		Control	72,40	27,810	-,983	,290	,949	,324
Reading Correctly	Pre-test	Experiment	,8941	,09893	-,128	-1,033	,841	,002
		Control	,8838	,08170	1,618	-1,271	,884	,018
	Post-Test	Experiment	,9282	,11488	6,399	-2,474	,625	,001
		Control	,8500	,09757	,320	-1,073	,874	,011
Prosody Scale	Pre-Test	Experiment	27,52	10,547	-,761	,590	,923	,087
		Control	28,50	10,980	-1,397	-,140	,926	,112
	Post-Test	Experiment	43,79	8,231	-,725	-,117	,948	,293
		Control	31,33	9,684	-,886	-,298	,956	,432

4.1. Findings Related to the First Sub-problem

To address the first sub-problem, the student's reading comprehension scale pretest and posttest scores were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA). Before conducting the analysis, assumptions were tested. To assess the equality of within-group regression trends (regression coefficients), ANOVA (test for common effects) was used. The joint effect of group and pretest on students' reading comprehension scores was not significant [$F(1, 39) = 0.07, p > .05$]. This finding indicates that the regression slopes for the experimental and control groups, calculated to determine reading comprehension levels based on the pretest, are equal. To test the linearity of the relationship between the dependent variable and the covariate, a scatterplot was used, and the data were found to be normally distributed ($R^2 = 0.152$). In addition, correlation coefficients were calculated to assess the relationship between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups. A significant linear relationship was found between the pretest and posttest scores in reading comprehension ($r = .389, p < .05$). Levene's F test was used to assess the equality of the variances of the experimental and control groups' scores on the dependent variable. The analysis indicated that the variances were equal (homogeneous), with a significance level of .540 ($p > .05$). The pretest scores of the experimental and control groups, whose pretest and posttest data were normally distributed, were tested with an independent samples t-test. The analysis showed that the difference between the pretest scores of the experimental and control groups was not significant; the significance level was .781 [$t(41) = -279, p > .05$]. Overall, the assumptions of the covariance analysis to be used in the research were met. The findings obtained from the analysis of covariance (ANCOVA) are presented in Table 3:

Table 3

Analysis of Covariance Results For Posttest Reading Comprehension Scores of Experimental and Control Groups

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p	Eta-kare η^2
Pretest	15,591	1	15,591	19,791	,001*	,331
Grup	43,574	1	43,574	55,314	,001*	,580
Error	31,511	40	,788			
Total	88,512	42				

* $p < .05$

According to the results in Table 3, there is a statistically significant difference between the posttest academic achievement mean scores of the experimental and control groups, corrected for pretest scores [$F(1,40) = 55,314, p = .001 < .05$]. The Bonferroni test was conducted to determine which group was responsible for the difference in mean academic achievement scores, and it showed a statistically significant difference in favor of the experimental group. The effect size of the experimental procedure on academic achievement was calculated as $\eta^2 = .580$. According to this value, the experimental procedure significantly affects academic achievement scores. According to these findings, it can be said that prosodic reading

instruction supported by the interactive read-aloud method is efficacious in improving students' reading comprehension skills.

4.2. Findings Related to the Second Sub-problem

To address the second sub-problem of the study, the student's reading speed scores from the pretest and posttest were analyzed using an independent-samples t-test. In the pretest analysis, no significant difference was found between the groups before the intervention [$t(41) = 127, p > .05$]. This finding indicates that the groups had equal reading speed before the intervention. Posttest group-variable reading speed t-test results are presented in Table 4:

Table 4

Posttest Group Variable Reading Rate T-Test Results

Scale	Group	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p	Eta-square η^2
Reading Speed	Experiment	22	101,51	31,52	3,205	41	,003*	,200
	Control	21	72,40	27,81				

* $p < 0,05$

A t-test for unrelated samples was conducted to determine whether prosodic reading instruction supported by the interactive read-aloud method in learning environments has a significant effect on students' reading speed. A significant difference was observed between the mean reading speed scores of the experimental group students ($\bar{x} = 101.51$) and the mean reading speed scores of the control group students ($\bar{x} = 72.40$) who were educated by the traditional method [$t(41) = 3.205, p < .05$]. In this case, it can be said that prosodic reading instruction supported by the interactive read-aloud method significantly affects reading speed.

4.3. Findings Related to the Third Sub-problem

An independent samples t-test was used to assess whether there was a significant difference in accurate reading pretest scores between the groups. The analysis showed that there was no significant difference in accurate reading pretest scores between the experimental and control group students [$t(41) = 371, p > .05$]. In light of these data, the students in the groups are at a similar level regarding accurate reading. Because the posttest scores of the experimental group did not show a normal distribution, the Mann-Whitney U test, a nonparametric statistical method, was used to test whether there was a significant difference between the posttest scores of the groups, and the findings are presented in Table 5:

Table 5

Mann Whitney U Test Results of Accurate Reading Scores of Experimental and Control Groups After The Application

Scale	Group	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	P
Reading Correctly	Experiment	22	28,77	633,00	82,000	,001
	Control	21	14,90	313,00		

* $p < 0,05$

According to Table 5, there was a significant difference in favor of the experimental group between the mean ranks of the correct reading scores of the students in the experimental group and those of the students in the control group ($p < .05$). Accordingly, it can be stated that the experimental group students who were taught with interactive read-aloud were more successful than the control group students who received reading instruction according to the current curriculum.

4.4. Findings Related to the Fourth Sub-problem

To address the fourth sub-problem of the study, the students' prosody scale pretest and posttest scores were analyzed using Analysis of Covariance (ANCOVA). First, analyses related to reading prosody were conducted. It was determined that the scores of each independent group were normally distributed. The significance value (p) of Levene's test, which was performed to assess the homogeneity of the variances of the dependent variable across groups, was found to be greater than 0.05 ($p = .288$). This finding indicates that the variances are equal. The linearity of the relationship between the dependent variable and the control variable was checked with a scatter diagram, and it was determined that the data showed a normal distribution ($R^2 = 0.381$). ANOVA (common effect test) was used to test the groups' homogeneity of the regression coefficients. The significance test result for whether the trends of the regression lines in the row with two variables (Group*Prosody Pretest) differed across groups was determined as $p = .083$. Since $p > 0.05$, the trends of the regression lines are homogeneous. It was found that the pretest-posttest data were normally distributed, and the significance level was .767 as a result of the independent samples t-test conducted to determine whether there was a significant difference between the pretest scores of the groups. It is seen that the necessary conditions for the Analysis of Covariance are met. The results of the Analysis of Covariance conducted after the conditions were checked are given in Table 6:

Table 6

Analysis of Covariance Results For The Posttest Prosody Scale of The Experimental and Control Groups

Source of Variance	Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	p	Eta-kare η^2
Pretest	2065,271	1	2065,271	66,988	,001*	,626
Group	1841,709	1	1841,709	59,736	,001*	,599
Error	1233,225	40	30,831			
Total	4967,116	42				

* $p < 0,05$

According to the findings in Table 6, significant differences were observed in the mean achievement scores of the groups, with scores corrected for pretest scores [$F(1,40) = 59,736$, $p = .001 < .05$]. In other words, the method used was effective in improving student achievement. According to the results of the Bonferroni multiple-comparison test conducted to reveal differences between the adjusted achievement scores of the groups, the achievement of the prosodic reading instruction supported by the interactive read-aloud method applied in the experimental group ($\bar{x} = 44,11$) was significantly higher than the achievement of the

traditional method applied in the control group ($\bar{x} = 31,004$). The effect size of the experimental procedure on prosodic reading skill was calculated as $\eta^2 = .599$. This value indicates that the experimental procedure has a large effect on prosodic reading scores.

4.5. Findings Related to the Fifth Sub-problem (Qualitative Findings)

As a result of the interviews conducted with the students in the experimental group after the interactive read-aloud lessons, the students' views on IRA lessons were examined, the findings were grouped into three themes, and the results are shown in Table 7:

Table 7

Themes and Codes Obtained in the Research

Themes	Codes	n
Reading Comprehension	Understanding Meaning	16
	Discuss the Text	13
	Making Connections	9
	Permanent Learning	8
	Expanding Vocabulary	8
	Sharing	7
Reading Fluency	Reading Correctly	14
	Reading Speed	12
	Prosodic Reading	7
Reading Motivation	Enjoyable/Fun	13
	Love	11
	Curiosity	7

The fourth research question is: “What are the opinions of foreign students learning Turkish about interactive read-aloud activities?” Three interview questions were asked of the students, and some of their responses are provided below.

As the first question in the interview, students were asked, “How did the interactive read-aloud applications contribute to your reading comprehension?” Most students ($n=16$) reported that they better understood the meaning of the text with interactive read-aloud applications. Student statements regarding this finding are as follows: “Thanks to interactive read-aloud, I read the texts more carefully and with understanding...” [S1], “...I think that the applied activities improved my reading skills. Now I understand a text I read better...” [S4]. Students who participated in the interview reported that they could discuss the text through open-ended questions asked during reading, pairing up with a friend, and talking ($n=13$). Student statements regarding this finding are as follows: “...These texts are normally challenging for me, but the teacher's reading and the questions she asked while reading helped me to comprehend the text better...” [S15], “...With the guidance of our teacher, we did exercises such as predicting, visualizing, making connections, questioning, determining the main idea, summarizing, discussing, etc. on the text we read. These practices helped me understand better...” [S17].

Some students ($n=8$) stated that the interactive read-aloud strategy led to lasting learning. Some student statements on this subject are as follows: “...What I learn with this method stays

in my memory more...” [S21], “...We remember more things in interactive reading...” [S13]. Almost half of the students participating in the study (n=9) stated that they made better sense of what they read by making connections. One student expressed his/her views as follows: “...In the past, I could not focus on the meaning of the text while reading aloud. Thanks to interactive reading aloud, I think aloud about the text. I try to read by making connections between what I have read before and my own life. What I have learned becomes permanent...” [S11]. Some of the students (n=8) stated that interactive reading was also helpful for learning new words and improving vocabulary. The statements regarding these findings are as follows: “...Guessing the meaning of a word by looking at its context helps us understand the text better...” [S5], “...In the past, when I didn't know the meaning of a word, I would either use translation dictionaries or ask my teacher. Now I try to deduce the meaning of words based on the context...” [S17].

Some student views on the sharing code (n=7) are as follows: “...During and after reading, we were sharing what was explained in the text with the class in our own sentences, either verbally or in writing...” [S1], “...Our teacher modelled the think-aloud method and showed us how to use comprehension strategies before, during and after reading. She also stopped from time to time and asked for our opinions about the text...” [S5].

It was observed that the experimental group students (n=22) generally expressed positive opinions about the lessons conducted using interactive read-aloud. Similar findings were also reflected in student diaries. Student coded S1 expressed her views: “Dear diary, Every day my reading improves more and more thanks to interactive read aloud; I started to understand what I read better. When I read the texts this week, I realized that I read faster and understood better than before.” (S1, 04.11.2024). In their diaries, students coded S9 and S21 stated that the instructor modeled what to pay attention to while reading the text. “We usually read and pass by, but our teacher reads by emphasizing some places in the lessons and asks in-text questions. This shows that we should read like this. I will pay attention to such things from now on.” (S9, 14.11.2024). “I followed our teacher's reading without getting bored. He stopped at certain places and asked questions, we summarized what we read. He made us underline some places during reading. He showed us what to pay attention to by thinking aloud. Since you read by paying attention to stress and intonation, we understood the text better. These attracted my attention, and I try to do the same; I do not read and pass immediately; I try to do like our teacher.” (S21, 03.12.2024).

In the Interactive Read Aloud (IRA) lessons, the researcher engaged in intensive prosodic reading. In this context, prosodic reading can also serve as a correct model of reading. Student opinions indicate that the activities for developing fluent reading skills are practical. In the interview, the question “How did these activities we did together affect your fluent reading development?” was asked. Some of the student opinions regarding the “correct reading” code (n=14) in the “fluent reading” theme from the data set are as follows: “...I used to read by swallowing words, turning them upside down and not paying attention to the meaning. Thanks to interactive read-aloud, I now read more carefully and make fewer mistakes...” [S8], “...I used to read very slowly, and I was constantly reading the words upside down. Now I can read faster and more accurately ...” [S11]. The majority of students believe that interactive

read-aloud increases their reading speed. Some excerpts from the student opinions related to the “reading speed” code are: “...I think my fluent reading skills have improved significantly. Thanks to the applications, I can now read texts more comfortably and faster...” [S4], “...When I read a text for the first time, I had some difficulty, but thanks to repeated readings and modeling from our teacher, my reading speed increased...” [S9]. It is evident that reading with attention to stress and intonation while vocalizing the texts is also effective in developing students' prosodic reading skills. Some of the student views on the “prosodic reading” code (n=7) are as follows: “...Thanks to reading aloud, I tried to read by paying attention to the pronunciation of words, punctuation marks and intonation...” [S2], “...I try to read the sentences in the text by paying attention to stress and intonation, changing my tone of voice where necessary to arouse excitement...” [S21].

Interactive read-aloud has been shown to be effective in improving students' fluent reading skills. Similar sentiments are also expressed in student diaries. A student wrote the following in his diary about the implemented activities. “I didn't want to read before because I was reading slowly, getting bored, and wasting a lot of time. For this reason, I did not want to read anything outside of class, but now the situation is different. We improve our speed reading skills in every lesson. We learn to read fast but at the same time in a beautiful way.” (S3, 29.11.2024). Another student wrote in her diary: “I could not read so fast before. After doing these activities, I started to read the text more accurately and faster and to understand what I read better.” (S14, 05.12.2024).

As the final question, students who participated in the applications were asked, “How did these activities we did together affect your reading motivation?” Students who participated in interactive read-aloud lessons reported positive effects on their reading motivation. Most students (n=13) said they learned by having fun during the interactive read-aloud practices. Student statements related to this finding are as follows: “...These activities made reading more fun and interesting...” [S1], “...In other courses, we were doing reading activities, they were very boring, but these are fun...” [S21], “... I do not understand how time passes in interactive read aloud lessons. The lessons are very fun. ...” [S18]. Student opinions regarding the “Love” code (n=11) are as follows: “...I started to like reading more thanks to the activities...” [S8], “...With the interactive read-aloud activities, I started to enter the lessons more willingly and with love. I think I enjoy it ...” [S20]. Some excerpts from student opinions regarding the “curiosity” code (n=7) are as follows: “... I was more motivated when I both read fast and understood what I was reading. In addition, the fact that our teacher stopped and asked questions from time to time while reading the text made us even more curious...” [S13], “...The activities for making predictions made me curious about what happened in the rest of the text...” [S15].

The experimental group of students (n=22) who participated in the study reported that they generally enjoyed the activities implemented. They also stated that the practices made reading enjoyable and entertaining. This sentiment is also reflected in the student diaries. “The lessons are more fun. I enjoyed these practices because I started to read and understand the text much faster.” (S5, 06.12.2024). “There is no reason for me to worry in the lessons this week. On the contrary, I am very happy to learn new things.” (S17, 03.12.2024).

One student expressed a negative opinion about interactive read-aloud applications. The student's opinion is as follows: "...When I read aloud, I focus more on the correct pronunciation of words. This makes it difficult for me to grasp the meaning of the text fully..." [S7]. Another student reported no positive or negative change in reading comprehension skills. Overall, when student opinions are evaluated, reading at an appropriate speed, paying attention to emphasis and intonation, and reading with correct pronunciation and prosody while reading aloud in interactive read-aloud lessons are effective in improving students' fluent reading and reading comprehension skills.

Conclusion and Recommendations

The study's findings show that interactive read-aloud instruction improves Turkish learners' reading comprehension and reading fluency and positively affects students' attitudes and motivation toward reading. These findings, from the first study of its kind examining the effects of interactive read-aloud in teaching Turkish to foreigners, are considered essential. The findings show that these applications effectively increase students' academic achievement at the preschool and primary school levels and in higher grades. Because studies in the related field are primarily conducted at the preschool and primary school levels, the findings from the current study were evaluated alongside those of these studies.

Various studies in the literature also support the findings of this research. Mitchell (2015) used various strategies to investigate the effects of interactive read-aloud. She found that strategies such as modeling thinking during reading, asking questions, and pausing carefully to facilitate student discussions improved reading comprehension. Qualitative data, graphic organizers, and student conversations revealed improved student comprehension. These findings are similar to those of the current study. Hazzard (2016) argued that in IRA lessons, students are involved in reading and interacting with their teachers. They learn to use reading comprehension strategies such as summarizing, making connections, clarifying word meanings, posing questions, and thinking about how to answer them. Thus, students' reading comprehension levels improve. Santoro et al. (2008) emphasized that interactive read-aloud applications improve reading comprehension because students can discuss the text with their teachers. During these conversations, they learn to think for comprehension, determine the order of events in the text, and learn new vocabulary in interactive read-aloud lessons.

Mulyani (2011) conducted a reading training that used questions to promote analytical thinking and the think-aloud strategy to make the readings more accessible. The activities focused on comprehension skills, including predicting, making connections, summarizing, and drawing conclusions. Overall, the results showed that interactive read-alouds effectively increased students' reading comprehension. Giorgis and Johnson (2003) argued that in interactive read-aloud lessons, the teacher models the process and teaches students to visualize events and understand the emotions intended to be conveyed in the story. This helps students apply the reading comprehension strategies they learn from their teachers when reading on their own, and their reading comprehension levels improve accordingly. Delacruz (2009), after examining what teachers did to increase reading comprehension in interactive read-aloud lessons, found that teachers used strategies such as asking questions, predicting,

summarizing, and teaching students to make connections between the story read and other lessons. Türkben and Temizyürek (2018) claimed that the teacher taught students comprehension skills by modeling the think-aloud strategy, and that after a while, when students encounter a text, they understand it by applying what they have learned from their teachers, thus increasing their reading comprehension levels. Alshehri (2014) emphasized that he taught students basic strategies for reading comprehension in interactive read-aloud lessons, and that students could understand better when reading alone by using these strategies. Studies by Beyreli and Amanvermez İncirkuş (2018) and Ceyhan and Yıldız (2021) also reveal that interactive read-aloud lessons are practical for students' reading comprehension levels. The findings from these studies also overlap with the findings from the current study. Interacting with the text, teachers, and peers through discussion allows students to process what they hear during interactive read-alouds actively. This dialogic exchange exposes students to multiple perspectives and allows them to see and use their peers' strategies to interpret and understand the text (Arnold et al., 1994; Venegas & Guanzon, 2023; Wright, 2019).

Within the scope of the study, the effect of IRA practices on the fluent reading skills of international students learning Turkish was also examined. The findings show that the practices improved accuracy, reading speed, and prosodic reading skills. Some studies in the literature also support these findings. Spencer (2011) conducted a study with sixteen 7th-grade students and 20 teachers and found that interactive read-aloud lessons improved students' reading comprehension, fluency, motivation, and vocabulary. In the studies conducted by Beyreli and Amanvermez İncirkuş (2018) and Ceyhan and Yıldız (2021), it is also stated that the fluent reading skills of students participating in interactive read-aloud lessons have improved. According to Johnston (2015), reading aloud to students increases vocabulary development and improves fluency and oral language. It provides opportunities for the teacher to model reading fluency and improve students' listening and oral language. Crago and Crago (1976, cited in Johnston, 2015) state that reading a book repeatedly benefits fluency. According to Baştuğ and Akyol (2012), fluent reading includes reading the text with emotion and meaning. Meaningful text reading is possible by reflecting prosodic elements in the reading process. Whalley and Hansen (2006) examined the relationship between children's prosodic skills and reading ability and found evidence that prosodic skills are essential for successful reading. In addition to these findings, studies suggest that prosody's contribution to comprehension is small or non-existent (Cowie et al., 2002; Schwanenflugel et al., 2004). Benjamin and Schwanenflugel (2010) also recommend using good reading prosody to help comprehend more challenging texts. In the present study, interactive read-aloud applications supported by prosodic reading were used to read texts, and these applications improved both accurate reading and reading speed and prosodic reading skills of international students learning Turkish and reading comprehension. In conclusion, if prosody is an integral part of reading fluency, then the role of prosody in comprehension is also essential.

The study's qualitative findings reveal that interactive read-aloud applications are also practical for students' affective learning skills. Students reported that they understood what they read better, enjoyed the activities, and increased their interest and desire to read. When

the research results are evaluated, it is seen that interactive read-aloud increases the reading motivation of Turkish language learners. This situation reveals that qualitative and quantitative data are consistent with each other. The study conducted by Ceyhan and Yıldız (2021) shows that interactive read-aloud applications are practical for students' reading motivation. The study by Yurtbakan et al. (2021) determined that interactive read-aloud increased the reading motivation of primary school fourth-grade students.

This study examined the effect of IRA instruction grounded in social cognitive learning theory on international students' Turkish reading comprehension and reading fluency. For six weeks, students in the experimental group received training through interactive read-aloud strategies. Students in the control group received reading instruction using traditional methods. The study concluded that IRA practices positively affected, i.e., increased, the reading comprehension levels of international students learning Turkish compared with practices carried out in line with the current curriculum. The results of the quantitative analysis are also supported by qualitative data obtained from the students.

The research concluded that the implementation planned according to the IRA strategy had a more positive effect on correct reading, total number of words read per minute (reading speed), and reading prosody scores of foreign students learning Turkish than the sample reading practices carried out in line with the current curriculum. The interviewed students also reported reading the texts faster and more accurately thanks to these practices.

It is understood that IRA practice activities also positively affected students' reading motivation. In the interviews, the students stated that they liked the IRA lessons very much, eagerly awaited the next lesson, and followed and participated in the lessons with great interest throughout the lesson period.

The study was conducted with 43 B2 students in the experimental and control groups at the Turkish Language Teaching Application and Research Center. The results can be generalized to other teaching centers in Türkiye and abroad. The research findings are limited to the informative texts used in the experimental process and to the quantitative and qualitative data obtained from the measurement tools applied within the scope of the research. Another limitation of this study is the implementation period. The research is limited to a six-week course period. Interactive read-alouds take time. This research can be repeated in long-term studies. The current study was conducted at the B2 level and effectively improved students' reading comprehension and fluency skills. Based on these findings, the effect of interactive read-aloud on the comprehension and reading fluency skills of international students studying at the primary level (A1, A2) and at the advanced level (C1) can be investigated. Informative texts were used in this study. Researchers can work on different text types in new studies.

References

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, M. (2014). *Effect of structured reading method on fluent reading and comprehension skills of third-grade primary school students* [Unpublished master's thesis]. Niğde University.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(7), 582–591. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.7.4>
- Alshehri, M. (2014). *Improving reading comprehension for Saudi student by using the reading aloud strategy* [Unpublished master's thesis]. State University of New York.
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2017). Reading anxiety and reading comprehension skills of learners of Turkish as a foreign language. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77. <https://doi.org/10.19126/suje.307045>
- Amanvermez İncirkuş, F. (2018). *The effect of metacognitive strategies on reading comprehension and critical thinking* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86, 235–243. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235>
- Aşcı, Y., & Topçu Tecelli, N. (2020). The use of story for improving teaching Turkish as a foreign language reading and writing skills. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies*, (32), 203-220.
- Ayu, M., Diem, C. D., & Vianty, M. (2017). Secondary school students' English literacy: Use of interactive read-aloud instructional strategy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(7), 292-299. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.7p.292>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43. <https://www.jstor.org/stable/20201705>
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Comprehension skills in teaching Turkish as a foreign language (listening and reading). *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (21), 39-55. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835294>
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). The level of prediction of reading comprehension by fluent reading skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 394-411.
- Benjamin, R. G., & Schwanenflugel, P. J. (2010). Text complexity and oral reading prosody in young readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388–404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>
- Beyreli, L., & Amanvermez İncirkuş, F. (2018). The effect of interactive read aloud and SQ4R reading strategies on comprehension: Mixed method research. *International*

- Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
<https://doi.org/10.18298/ijlet.2614>
- Bortnem, G. M. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44.
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i12.1213>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Ceyhan, S. (2019). *The effect of interactive reading aloud on the reading comprehension, reading motivation and reading fluency of students* [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2021). The effect of interactive reading aloud on student reading comprehension, reading motivation and reading fluency. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(4), 421-431.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2021.201>
- Christenson, L. A. (2016). Class interactive reading aloud (CIRA): A holistic lens on interactive reading aloud sessions in kindergarten. *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2138-2145. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2874>
- Conradi Smith, K., Young, C. A., & Yatzeck, J. C. (2022). What are teachers reading and why?: An analysis of elementary read aloud titles and the rationales underlying teachers' selections. *Literacy Research and Instruction*, 61(4), 383-401.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2021.2008558>
- Cowie, R., Douglas-Cowie, E., & Wichmann, A. (2002). Prosodic characteristics of skilled reading: Fluency and expressiveness in 8-10-year-old readers. *Language and Speech*, 45(1), 47-82. <https://doi.org/10.1177/00238309020450010301>
- Crago, H., & Crago, M. (1976). The untrained eye? A preschool child explores Felix Hoffman's "Rapunzel." *Children's Literature in Education*, 22, 135-51.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Çetin, İ. (2019). Ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretiminde telaffuz problemi. İ. Çetin (Ed.). *Prozodi (Bürün Bilimi) ve Konuşma Çalıştayı Bildirileri*. 28 Haziran 2019, Ankara, s.57-65. Türk Dil Kurumu Yayınları. <https://tdk.gov.tr/prozodi-burun-bilimi-ve-konusma-calistayi-bildirileri/>
- Delacruz, S. (2009). *Using interactive read-alouds to increase K-2 students reading comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175.
- Durham, C. M. (2014). *Middle school teachers' read-aloud practices in the classroom: A phenomenological study* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.

- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common implementation practices. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.1>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). McGraw Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2001). *Spss for windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update* (3 ed.). Allyn and Bacon.
- Giorgis, C., & Johnson, N. (2003). Children's books: celebrating literature. *The Reading Teacher*, 56(8), 838-845.
- Güngör, H. (2019). *Fluent reading skill in teaching Turkish as foreign language: A case study* [Unpublished doctoral dissertation]. Bolu Abant İzzet Baysal University.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hazzard, K. (2016). *The effects of read alouds on student comprehension* [Unpublished master's thesis]. St. John Fisher College.
- Hodges, G. C. (2011). Textual drama: The value of reading aloud. *English Drama Media*, 19, 19-26.
- Hoyt, L. (2007). *Guide to interactive read-alouds*. Heinemann.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). Just plain reading: A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377. <https://www.jstor.org/stable/748056>
- Johnston, V. (2015). The power of the read aloud in the age of the common core. *The Open Communication Journal*, 9, 34-38. <https://doi.org/10.2174/1874916X01509010034>
- Karaçor, B. (2022). *Reflections of interactive reading aloud activities on reading skills of primary school second grade students* [Unpublished master's thesis]. Eskişehir Osmangazi University.
- Kaya, D. (2016). A longitudinal study on the assessment of reading fluency development. *Research in Reading & Writing Instruction*, 4(2), 14-25.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Akyol, H. (2013). Oral reading and speech prosody: A relational study. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 9(2), 168-180. <https://doi.org/10.17860/efd.92252>
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675. <https://doi.org/10.1598/RT.60.7.7>
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds-An avenue for enhancing children's language for thinking and understanding: a review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lesesne, T. S. (2006). Reading aloud: A worthwhile investment?. *Voices From The Middle*, 13(4), 50-54.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2nd edition). Psychology Press.

- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2013). Structured read-aloud in middle school: The potential impact on reading achievement. *Contemporary Issues In Education Research*, 6(2), 241–246.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742–751. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>
- Mitchell, A. (2015). *The effect of interactive read-alouds on student comprehension* [Unpublished master's thesis]. University of Wisconsin.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110–118.
- Mulyani, P. K. (2011). *The effects of interactive read alouds on reading comprehension in a second-grade classroom* [Unpublished master's thesis]. Satya Wacana Christian University.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw Hill.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*, 28. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0039-4>
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: Its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168–183. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.2.3>
- Santoro, L. E. Chard, D. J. Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J.M., & Stahl, S.A. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 119–129. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.119>
- Singhal, M. (2006). *Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications, and current issues*. The Reading Matrix Inc. USA
- Spencer, R. R. (2011). *Reading aloud and student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. Lindenwood University.
- Stoetzel, L., & Shedrow, S. J. (2021). Making the move online: Interactive read-alouds for the virtual classroom. *The Reading Teacher*, 76(6), 747–756. <https://doi.org/10.1002/trtr.2006>
- Şen, E. (2015). Using “memory strategies” to improve reading skills in teaching Turkish as a foreign language. *E-Dil Dergisi*, 4, 64-83.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2018). Effect of Turkish teaching based on interactive reading model on reading comprehension skills of students. *Electronic Turkish Studies*, 13(4), 1237-1268. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12982>

- Venegas, E. M., & Guanzon, A. (2023). A planning tool for improving interactive read-alouds: Why and how. *The Reading Teacher*, 77(2), 207–216. <https://doi.org/10.1002/trtr.2234>
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288–303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- Wright, T. S. (2019). [Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds](#). *American Educator*, 42(4), 4–8.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, Ö., & Erdoğan, T. (2021). Impact of dialogic reading on reading motivation. *Education and Science*, 46(206), 161-180. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.9258>
- Zayed, J. (2021). Think-aloud strategy: Improving reading comprehension in an online context. *International Journal of Education and Practice*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.91.1.12>
- Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211-217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>

Declaration of Contribution to the Article:

1. Author contribution rate: %50
2. Author contribution rate: %50

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest among the researchers.

Ethics Statement:

We declare that this study complies with the rules of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive,” that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Gratitude:

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

Ethics Committee Permission Statement:

Aksaray University Rectorate Human Research Ethics Committee, Date: 27.10.2023, Number: E-34183927-000-00000881268

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Statement on Use of Artificial Intelligence:

We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Okuma becerisi, hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde üzerinde en çok durulan temel dil becerilerinden biridir. Yabancı dil öğretiminde okuma, ana dili öğretiminde olduğu gibi amaca yönelik bir aktivitedir; amaç ise anlamaktır. Singhal (2006), yabancı dilde okuma becerisini öğrencinin artalan bilgisini, sözlüksel ve dilbilgisel farkındalığını ve metin şemasını, ana diline ilişkin bilgiyi ve gerçek dünya bilgisini kullanarak kişisel amaçlar ve hedefler doğrultusunda yazılı materyali anlamaya çalışma sürecini, dinamik ve etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ile ana dilde okuma süreç bakımından bazı farklılıklar gösterebilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede okuma süreci; okurun bir taraftan ses, hece, kelime bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları zihinsel olarak tanımasını, diğer taraftan ön bilgilerini ve dünya görüşünü de işleyerek metindeki anlamı kavramasını gerektiren bir süreçtir (Altunkaya & Erdem, 2017).

Ana dili Türkçe olmayanların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemlerin başında okuma ve telaffuz problemleri gelmektedir. Türkçe öğrenenler, ister okumada ister konuşmada olsun, gördükleri ses işaretlerini ve duydukları sesleri kendi ses sistemlerine uygun olarak seslendirmektedirler. Bu durum hem anlatmayı hem de anlamayı zorlaştırmaktadır (Çetin, 2019). Yabancı dil öğretiminde okuma etkinliklerinin genel amacı, öğrencinin doğru ve anlayarak okumasının yanı sıra, öğrenmekte olduğu dille yazılmış bir metindeki kelimeleri doğru seslendirmesi ve doğru telaffuza alışmasıdır (Güzel & Barın, 2013). Bunun için akıcı okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Hız ve doğruluğun birleşimi olarak tanımlanan akıcılık, geleneksel olarak genel okuma yeteneğinin bir göstergesi olarak kabul edilir. Akıcı okuma, metni, konuşma hızında, uygun prozodi ile doğru okumadır (Baştuğ & Akyol, 2012). Rasinski'ye (2004) göre akıcılık sadece hız ve doğruluğu değil, aynı zamanda anlamı iletmek ve anlamayı göstermek için uygun ifade ve tonlamayı (prozodik özellikler) de içerir. Mevcut araştırmada da Etkileşimli Sesli Okuma (ESO) doğrultusunda planlanan uygulama çalışmaları ile öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları anlama, akıcı okuma ve telaffuz problemlerinin üstesinden gelmeleri hedeflenmektedir.

Araştırmada, karma yöntemlerden "iç içe desen (karma gömülü deneysel desen)" tercih edilmiştir. İç içe desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanmakta, ancak veri türlerinden biri diğerini destekleyici rol oynamaktadır (Creswell, 2012). Çalışma grubu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında 11 farklı ülkeden Türkiye'ye lisans eğitimi almak için gelen ve Aksaray Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören 43 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 21 öğrenci yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin %54,55'inin (f=12) kız ve %45,45'inin (f=10) erkek; kontrol grubundaki öğrencilerin de %52,38'inin (f=11) kız ve %47,62'sinin (f=10) erkek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için "Okuduğunu Anlama Başarı Testi"; öğrencilerin akıcı okuma düzeylerini belirlemek için ise kelime tanıma yüzdesi, okuma hızı ve "Prozodik Okuma Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın deneysel süreci 6 hafta sürmüştür. Haftada 5 ders saati olmak üzere toplam otuz ders saati uygulama yapılmıştır. Etkileşimli sesli okuma uygulamasının ilgili bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini incelemek için, uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki değişimler arasındaki farkları test etmek amacıyla ölçümler

gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin işlem öncesi yapılan ölçümlerden aldıkları puanların denkliliğini test etmek için İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi kullanılmıştır. Deneysel süreç sonunda, deneysel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla Kovaryans Analizi (ANCOVA), İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayalı Etkileşimli Sesli Okuma öğretiminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 6 hafta boyunca deney grubu öğrencileri etkileşimli sesli okuma stratejileri yoluyla eğitim aldılar. Kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemlerle okuma eğitimi aldılar. ESÖ uygulamalarının, mevcut öğretim programı doğrultusunda yürütülen uygulamalara göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini olumlu yönde etkilediği, yani artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Nicel analiz sonuçları, öğrencilerden elde edilen nitel verilerle de desteklenmektedir. Araştırma sonucunda, ESO stratejisine göre planlanan uygulamanın, mevcut öğretim programı doğrultusunda yürütülen örnek okuma uygulamalarına göre Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin doğru okuma, dakikada okudukları toplam kelime sayısı (okuma hızı) ve okuma prozodisi puanlarının daha olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme yapılan öğrenciler de yapılan uygulamalar sayesinde metinleri daha hızlı ve doğru bir şekilde okuduklarını ifade etmektedirler. ESO uygulama çalışmalarının, öğrencilerin okuma motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerde, öğrencilerin ESO derslerini çok sevdiği, bir sonraki dersi merakla beklediği, ders süresi boyunca büyük bir ilgiyle dersi takip ettiği ve derslere büyük bir ilgiyle katıldıkları belirtilmiştir.

Araştırma, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören deney ve kontrol gruplarındaki 43 B2 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Yurt içi ve yurt dışı farklı öğretim merkezleri de dâhil edilerek sonuçlar genellenebilir. Araştırma bulguları, deneysel süreçte kullanılan bilgilendirici metinler ve araştırma kapsamında uygulanan ölçme araçlarından elde edilen nicel ve nitel verilerle sınırlıdır. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri ise uygulama süresidir. Araştırma altı haftalık kur süresi ile sınırlandırılmıştır. Etkileşimli sesli okumalar zaman alır. Uzun süreli çalışmalarla bu araştırma tekrarlanabilir. Mevcut araştırma B2 düzeyinde gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle, temel düzey (A1, A2) ve ileri düzey (C1) öğrenim gören yabancı öğrenciler üzerinde de etkileşimli sesli okumanın anlama ve akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir. Bu araştırmada bilgilendirici metinler kullanılmıştır. Araştırmacılar, yeni çalışmalarda farklı metin türleri üzerinde çalışabilirler.

TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETENLERİN 21. YÜZYIL ÖĞRETEN BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*

Araştırma Makalesi

Sinem SATILMIŞ** / Mehmet KURUDAYIOĞLU***

Geliş Tarihi: 07.10.2025 | Kabul Tarihi: 24.02.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Bilginin hızlı üretimi ve geniş kitlelere yayılmasıyla dünya sınırları ortadan kalkmaya başlamıştır. Bu gelişme, bireylerin bir yandan değişim ve dönüşümlerin beraberinde getirdiği becerilere ayak uydurmalarını bir yandan da yeni bir dil öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretmen becerileri çerçevesinde görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş çalışmada, yöntem olarak durum çalışması ve birinci türden veri toplama aracı olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin gerekliliği olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, uzman görüşleri sonrasında son şekli verilmiştir. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilen devlet üniversitelerinin ve özel üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2024-2025 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde görev yapan 10 öğretmen görevlisinden oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen mülakatlar ses kayıt cihazına kaydedilerek metin hâline getirilmiş ve bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur. Verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ikinci dil olarak Türkçe öğreticilerinin teknolojik beceriler (özellikle dijital araçlar ve yapay zekâ kullanımı), iş birliği ve eleştirel düşünme gibi alanlarda güçlü bir temel sergilediği; etkili iletişim, kültürel farkındalık, problem çözme ve esneklik/adaptasyon gibi becerilerde daha zayıf rol aldığı, hayat boyu öğrenmeye açık olsalar da özellikle öğreticilerin mesleki gelişim süreçlerinde teknoloji kullanımını artırmaya yönelik ihtiyaçlarının ön planda olduğunu, 21. yüzyıl becerilerine daha fazla odaklanılması ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda farklı zekâ türlerine hitap eden yöntemleri benimsemesi gerektiği ortaya konulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmen öğreticilere yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl öğretmen becerileri, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, mesleki gelişim, öğretici yetkinliği, teknolojik beceriler.

OPINIONS OF TEACHERS OF TURKISH AS A SECOND LANGUAGE ON 21ST CENTURY TEACHING SKILLS

Research Article

Received: 07.10.2025 | Accepted: 24.02.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: With the rapid production and dissemination of information to large audiences, the boundaries of the world have begun to disappear. This development requires individuals to keep pace with the skills brought about by change and transformation on the one hand, and to learn a new language on the other. The aim of this study is to examine the views of those who teach Turkish as a second language within the framework of 21st-century teaching skills. Designed using a qualitative research approach, the study employed a case study was employed as the methodology. The semi-structured interview technique which is a primary data collection tool. The semi-structured interview questions required for this technique were prepared and finalised following consultation with experts. The sample consists of 10 teachers working at Turkish Language Teaching Application and Research Centers of state and private universities, selected using convenience sampling, one of the purposeful

* Bu çalışma, 5-6 Mayıs 2025 tarihlerinde düzenlenen “Uluslararası Ses Bayrağımız: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Geleceği Sempozyumu”nda sözlü olarak sunulan bildiriden hareketle hazırlanmıştır.

** Arş. Gör.; Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; sinemsatilmis@aksaray.edu.tr
 0000-0001-8054-2069

*** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; mkurudayi@hotmail.com  0000-0002-0447-5236

sampling methods. selected using convenience sampling, one of the purposeful sampling methods. During the spring semester of the 2024-2025 academic year. The interviews were recorded, transcribed, and analyzed using descriptive and content analysis, with the findings presented in tables. Descriptive analysis and content analysis were utilised in the analysis of the data. The results show that instructors of Turkish as a second language demonstrate a strong foundation in digital competencies (especially digital tools and artificial intelligence), collaboration, and critical thinking; but were weaker in skills such as effective communication, cultural awareness, problem-solving and flexibility/adaptability; although they were open to lifelong learning, the need to increase the use of technology, particularly in teachers' professional development processes, was highlighted; it was also established that there is a need to focus more on 21st-century skills and for teachers to adopt methods that cater to different types of intelligence in their classroom practices.

Keywords: 21st-century teacher skills, professional development, teacher competence, teaching Turkish as a second language, technological skills.

Giriş

21. yüzyılda teknoloji, ekonomi ve bilim alanındaki gelişim ve değişimler, toplumların kaynaşmasını ya da uluslararası ilişkiler kurması olarak tanımlanan küreselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu mevcut veriler ışığında dünyadaki dijitalleşmenin de büyüme eğilimi göstereceği açıkça görülmektedir. Hızla üretilen ve dijitalleşmeyle geniş kitlelere yayılan bilgi, küresel sınırları ortadan kaldırarak bireylerin ortaya çıkan değişim ve dönüşüm süreçlerine uyum sağlamalarını ve ayrıca ek bir dil edinmelerini zorunlu kılmaktadır (Karakaş Kurt ve Güneyli, 2023). Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı 2018 raporunda 75 ülkeden elde edilen verilerde, öğrencilerin %95'inden fazlasının ya birden fazla dil konuştuğu ya da en az bir dil öğrendiğini ifade edilmektedir (OECD ve PISA, 2018). 2022 raporunda ise 81 ülkeden elde edilen verilerde, öğrencilerin %89'unun en az bir yabancı dil dersi aldığı görülmektedir (OECD ve PISA, 2022). Bu verilerden hareketle öğrencilerin yabancı ve ikinci dil öğrenimi ve öğretim süreçlerine yönelik daha sistematik bir odaklanmanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Mevcut Türk eğitim sistemi ve akademisi ele alındığında öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin en önemli konu başlığının ana dili edinimi ve öğretimi olduğu görülmektedir. Bir dilin ana dili olarak edindirilmesi ve öğretilmesinin temel bir konu olması doğaldır. Bunun yanı sıra 20. yüzyılın son on yılında ivme kazanan ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik araştırmaların yapılması, 21. yüzyılın ihtiyaç ve beklentilerinden kaynaklanan boşlukların giderilmesi açısından önemlidir (Karababa ve Çalışkan, 2013, s. 1545). Bu bağlamda 21. yüzyılın getirdiği yenilikler sadece öğrenme süreçlerini değil aynı zamanda öğretmen ya da öğretici yetkinliklerini de köklü bir değişime uğratmaktadır.

Günümüzün bilgi temelli toplumlarında bireylerin hem sosyal hem de profesyonel hayatta başarılı olabilmeleri için yenilikçi ve çok yönlü beceriler edinmeleri zorunlu kılınmaktadır. Yaşanan bu dönüşümlerin bir sonucu olarak çağdaş eğitim yaklaşımlarının temel amacı, nitelikli ve 21. yüzyıl becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmektir. Eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim ve etkileşimde bulunan, analiz ve sentez yapabilen, üretken, verimli, sorumluluk alan esnek bireyler yetiştirmek 21. yüzyılın gerekliliğidir (Kurudayıoğlu ve Taşkın, 2019). Bu doğrultuda Palfrey ve Gasser'in (2008) 21. yüzyıl öğreneni olarak tanımladığı dijital yerlilerle üst düzey iletişim kurabilecek, onların ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerini düzenleyebilecek 21. yüzyıl öğreticilerine ihtiyaç doğmaktadır. Öğreticilerin öğretim süreçlerini bireysel öğrenme özellikleri doğrultusunda şekillendirdikleri de göz önüne alındığında, 21. yüzyıl öğreticilerinin aynı zamanda 21. yüzyıl öğrenenleri olması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda bireylerin öğrenme faaliyetlerinde etkili olan öğreticiler ön plana çıkmaktadır. Shulman (1986), Tepe, Rowan ve Ball (2005) ile Mishra ve Koehler'in (2006) çalışmalarında da ortak olarak vurgulandığı üzere öğreticilerin kendi öğrenme

süreçleri, öğretim süreçlerini nasıl inşa ettiklerini doğrudan şekillendirmektedir. Bu konuya ilişkin farklı araştırmacılar tarafından etkili bir öğrenme ortamı oluşturulması için öğreticilerin sahip olması gereken yetkinlikler sıralanmıştır. 2017 yılında güncellen Eğitimde Teknoloji Uluslararası Topluluğu'na göre öğretmen ya da öğretici standartları genel anlamla şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırma
- Yaratıcılığı özendirme
- Dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri hazırlama ve kullanma
- Dijital çağa uygun davranma
- Öğrenme konusunda lider olma
- Dijital vatandaşlıkta lider olma
- Mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine dâhil olma

Millî Eğitim Bakanlığı ise günümüzde öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinlikleri belirlemek amacıyla 2001 yılında *Çağdaş Öğretmen Nasıl Olmalı?* başlıklı bir çalışma başlatmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, 2008 yılında kapsamlı bir kitap olarak yayımlanarak genel öğretmenlik yeterliklerinin yanı sıra tüm öğretmenlik branşlarına özgü özel yeterlik alanlarını detaylı şekilde tanımlamıştır. MEB'in belirlediği genel öğretmen yeterlikleri altı temel alan altında toplanmıştır (MEB, 2008). Bunlar; *kişisel ve mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi*. Her yeterlik alanı kendi içinde farklı sayıda alt yeterlik alanlarından oluşmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin sosyal ve kültürel farklılıklarını dikkate alarak bireysel gelişimlerini desteklemekle yükümlüdür. Karşılaştıkları zorluklarda meslektaşları, yöneticiler ve uzmanlardan yardım alabilmeleri beklenmektedir. MEB, öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin yanında mesleki gelişim gereksinimlerinin de bilincinde olmalarını istemektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2017 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerini güncelleyerek öğretmenler için üç temel yeterlik alanı tanımlamıştır şu şekilde tanımlamıştır: mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler. Bu alanlar, birbirini destekleyen ve tamamlayan 11 yeterlik ve bu yeterliklere bağlı 65 göstergeden oluşan bir çerçeve sunmaktadır. Bu yeterlikler, öğretmenlerin modern eğitim yaklaşımlarına uygun beceriler edinmesini zorunlu kılmaktadır. MEB tarafından 2018 yılında yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde de öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini güçlendirmek amacıyla 13 maddelik bir yol haritası sunulmuştur (MEB, 2018). Bu maddelerden biri olan 8. madde, yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yapılarak öğretmenlere 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak için lisansüstü düzeyde yan dal programlarının açılacağını belirtmektedir. Bu, 21. yüzyıl becerilerinin öğretici yeterlikleri arasında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Valli, Perkkilä ve Valli (2014) de öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerini etkili bir şekilde anlaması ve uygulamasının önemini vurgulayarak bu becerilerin çağdaş eğitim sistemlerinde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu yetkinlikleri desteklemek için kritik bir rol oynadığı belirtmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Hayatın bütün alanlarında olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinde de teknolojinin artan etkisi, öğretmenlerin zenginleştirilmiş dijital kaynaklar, medya okuryazarlığı ve bilgi teknolojileri gibi işlevsel becerileri aktif olarak kullanmalarını gerekli kılmaktadır (Partnerships for 21st Century Learning, 2021). Bu gereksinim, bireylere dört temel dil becerisinin kazandırıldığı ikinci dil öğretimi süreçlerinde öğretici etkililiğini doğrudan belirlemektedir. Günümüzde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri hızla artmasına nazaran bu alanda görev yapan öğretmenlerin edinmesi gereken 21. yüzyıl becerilerine yönelik kapsamlı ve ortak bir standart henüz geliştirilememiştir. Literatür incelendiğinde öğretici yeterliklerinin genellikle nicel ölçekler aracılığıyla tespit edilmeye çalışıldığı ve öğretmenlerin kendi öğrenme süreçleriyle inşa ettikleri pratiklere dayalı nitel araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ilişkin görüşlerini kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları çerçevesinde incelemektir.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

İkinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerilerine ilişkin görüşlerini kendi deneyimleri ve öğretim uygulamaları çerçevesinde incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve belge analizi gibi yöntemlerle veri toplanan, olayların ve algıların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde anlaşılmasını hedefleyen bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma modeli olarak bir ya da birkaç durumun detaylı incelenmesine olanak tanıyan durum çalışması benimsenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet üniversitelerinin ve özel üniversitelerin Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde 2024- 2025 eğitim- öğretim yılının bahar döneminde görev yapan 10 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinde olan kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi; tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan unsurlara dayanmaktadır. Örnekleme alınacak sınırlı sayıdaki durumlardan en fazla bilgi alınabilen (Bernard, 2011), kolaylık ve ekonomikliğin göz önünde bulunduran, kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasına aracı olan (Patton, 2014), nitel araştırmalarda en sık kullanılan stratejidir. Araştırma grubuna ilişkin demografik değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Toplam
Cinsiyet	Kadın	*					*		*		*	4
	Erkek		*	*	*	*		*		*		6
Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	*					*	*			*	4
	Doktora		*	*	*	*			*	*		6
Mesleki Kıdem		11	12	12	15	5	9	3	6	9	9	$\bar{X} = 9$
Pedagojik Formasyon Kaynağı	Eğitim Fakültesi	*								*	*	3
	Eğitim Fakültesi Mezunları		*	*	*	*	*	*	*			7
	Mezun Olmayanlar											

Tabloda görüldüğü üzere araştırma grubunun %60'ı erkek, %40'ı kadın; %40'ı yüksek lisans mezunu, %60'ı doktora mezunudur. Katılımcıların mesleki kıdem durumu incelendiğinde en az mesleki kıdem 11 yıl, en fazla ise 15 yıl ve mesleki kıdem ortalamasının 9 olduğu tespit edilmiştir. Pedagojik formasyon kaynağı incelendiğinde ise üç kişinin eğitim fakültesi mezunu, geriye kalan yedi kişinin ise eğitim fakültesi mezunu olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak birinci tür veri kaynağı olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme tekniği, soruların içeriğinin, sıralamasının ve veri toplama sürecinin önceden detaylı bir şekilde planlandığı ve bu plana sıkı sıkıya bağlı kalınarak uygulandığı bir yöntemdir (Karasar, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise araştırmacının önceden hazırladığı bir görüşme protokolüyle ilerlemesine olanak tanırken görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorular ya da alt sorular sorarak esneklik sağlamaktadır. Bu sayede katılımcının yanıtlarını daha ayrıntılı bir şekilde ifade etmesi teşvik edilebilir. Ayrıca katılımcı bazı soruları başka yanıtlar içinde zaten cevaplamış ise araştırmacı bu soruları sormaktan vazgeçebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme, hem belirli bir standartlaşma düzeyi sunması hem de esnek bir yapı sağlaması nedeniyle eğitim araştırmaları için daha uygun bir yöntem olarak öne çıkmaktadır (Türnüklü, 2000). Bu teknik, araştırmacıya görüşme rehberine bağlı kalarak ilerleme imkânı verirken gerektiğinde konuları daha derinlemesine ele alma fırsatı da sunmaktadır (Umut ve Emircan, 2024).

İlk olarak 21. yüzyıl öğretmen becerilerine ilişkin literatür taraması yapılarak Orhan Göksün'ün 2016 yılında gerçekleştirdiği çalışması da temel alınarak amaca hizmet edecek sorular tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularında aranan anlaşılabilirlik, tek amaçlı ve varsayımsız olma, istenilen verilerin bilinirliği, istenen verilerin verilmek istenirliği ve yansızlık özellikleri dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. İkinci olarak araştırmadan önce bir öğretim üyesiyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan sorular, gerçekleştirilen pilot çalışmanın ve alanında uzman 3 öğretim üyesinin değerlendirmesi ardında alınan dönütler sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunun son şekli verilmiştir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yöneltilen sorular şu şekildedir:

1. Kendinizi tanıtır mısınız? (Mezun olunan fakülte, hizmet yılınız...vb.)
2. 21. yüzyılda Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenlerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken becerilerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Dil öğrenme- öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlamak için kullandığınız yöntemler nelerdir? Bu yöntemleri;
 - a. çeşitlilik
 - b. etkililik
 - c. yaratıcılık
 - d. teknolojik araçlar açısından nasıl değerlendirirsiniz?
4. 21. yüzyıl ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde kullanması gereken beceriler hakkında neler söylersiniz? Bu becerileri;
 - a. İletişim becerileri
 - b. Teknoloji kullanımı
 - c. Kişisel gelişim açısından ele alır mısınız?
5. Sizce 21. yüzyıl ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf dışındaki etkinliklerde kullanması gereken beceriler nelerdir? Bu becerileri;
 - a. Araştırma becerileri
 - b. Kişisel gelişim
 - c. Mesleki gelişim etkinlikleri
 - d. Kültürel ve sosyal etkinlikler.
6. 21. yüzyıl öğretmen becerilerine sahip olmanın kişiye katkılarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Bunların dışında sizin eklemek istedikleriniz bulunmakta mıdır?

Görüşmelerde, görüşme türüne bağlı olarak farklı düzeylerde detaylandırılmış bir kılavuz kullanılmaktadır. Bu kapsamda, araştırmacılar tarafından görüşmecinin dikkat etmesi gereken temel kuralları hatırlatan, soruların belirli bir sırayla yer aldığı ve gerektiğinde kayıt işlemlerini kolaylaştıracak şekilde tasarlanmış bir görüşme kılavuzu hazırlanmıştır. Katılımcılara, diledikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri, toplanan verilerin güvenli bir şekilde saklanacağı ve üçüncü taraflarla paylaşılmayacağı, ayrıca isim ve kimlik bilgilerinin açıkça kullanılmayacağı konusunda teminat verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Öncelikle, ikinci dil olarak Türkçe öğreten katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ait ses kayıtları metne dönüştürülmüştür. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler betimsel analiz yoluyla özetlenerek tablolaştırılmıştır.

Görüşme formlarından elde edilen asıl verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi süreci işletilmiştir. Bu kapsamda, araştırma soruları doğrultusunda kavramsal bir iskelet oluşturulmuş ve dökümü yapılan metinler bu iskelet üzerinden kodlanmıştır. Birbirine benzeyen veya ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategorilere ve nihai temalara

ulaşmıştır. Süreç boyunca veriler sürekli karşılaştırmalı olarak incelenmiş, araştırmacının doğrudan alıntılarına ve yorumlarına yer verilerek raporlaştırılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuş ve asıl uygulamadan önce bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, ulaşılan temaların ve kodlamaların güvenilirliğini teyit etmek amacıyla verilerin analizi aşamasında bağımsız bir araştırmacının görüşlerinden yararlanılarak kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma sürecinin veri toplama, analiz ve kodlama gibi tüm aşamaları şeffaf bir biçimde detaylandırılarak çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği güçlendirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. 21. Yüzyılda Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğretenlerin Etkili Bir Öğretim İçin Sahip Olunması Gereken Becerilere Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında, çalışma grubunu oluşturan 10 katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu olarak 21. yüzyılda Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken becerilere yönelik görüşlerinin neler olduğu yöneltmiştir. Böylece araştırmaya katılan Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyılda etkili öğretim için sahip olunması gereken becerilere ilişkin ilgilerinin ne durumda olduğu açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Etkili Bir Öğretim İçin Sahip Olması Gereken Becerilere Yönelik Görüşler

	Kod	Katılımcılar	f	%
Teknoloji Becerisi	Teknolojik Okuryazarlık	Ö2, Ö4, Ö7	14	31,1
	Dijital Araçları Etkili Kullanabilme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8		
	Sanal Uygulamaları Kullanabilme	Ö1, Ö3, Ö9		
	Yapay Zekâ Kullanımı	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10		
Etkili İletişim ve Etkileşim Becerileri	İş Birliği	Ö4, Ö7	7	15,5
	Etkili İletişim	Ö2, Ö4, Ö7		
	Sınıf Dışı İletişim	Ö1, Ö9		
Kültürel Farkındalık ve Duyarlılık	Kültürlerarası Farkındalık	Ö3, Ö4	5	11,1
	Empati	Ö4, Ö7		
	Kültürel Duyarlılık	Ö3		
	Öğrenmeyi Öğrenme	Ö1, Ö9		
Pedagojik Yetkinlikler	Alan Bilgisi	Ö2	8	17,7
	Rehberlik	Ö7		
	Etkili Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme	Ö2, Ö4, Ö6, Ö10		
	Eleştirel Düşünme	Ö4, Ö7, Ö10		
21. Yüzyıl Düşünme Becerileri	Problem Çözme	Ö4, Ö9	8	17,7
	Yaratıcılık	Ö7		
	Esneklik ve Adaptasyon	Ö4, Ö8		
	Hayat Boyu Öğrenme ve Gelişim	Ö3, Ö4, Ö10	3	6,6

Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyılda etkili bir öğretim için sahip olması gereken becerilere yönelik görüşleri incelenmiş ve katılımcıların farklı becerilere ilişkin görüş bildirdiği görülmüştür. İlgili tabloya bakıldığında katılımcıların teknoloji becerisi, etkili iletişim ve etkileşim becerileri, kültürel farkındalık ve duyarlılık, pedagojik

yetkinlikler, 21. yüzyıl düşünme becerileri ve hayat boyu öğrenme ve gelişim gibi temel becerilerin etkili öğretim için gerekli olduğunu vurguladığı görülmektedir. Katılımcıların %31,1'i etkili öğretim için teknoloji becerisinin, %17,7'si 21. yüzyıl düşünme becerilerinin ve pedagojik yetkinliklerin, %15, 5'i etkili iletişim ve etkileşim becerilerinin, %11,1'i kültürel farkındalık ve duyarlılık becerilerinin, %6,6'si ise hayat boyu öğrenme ve gelişim becerilerinin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Etkili bir öğretim için en yüksek orana sahip olan teknolojik becerilerden dijital araçları etkili kullanma ve yapay zekâ kullanımının ön plana çıktığı görülürken en düşük orana sahip becerinin hayat boyu öğrenme ve gelişim olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan Ö2 “...Teknolojik okuryazarlık becerisi de öğretmenin dil öğretim sürecini efektif yürütmesini sağlamakta, dolayısıyla bu becerinin de önemli olduğunu söyleyebilirim”. şeklinde görüşünü belirterek teknoloji kullanımı becerisinin alt boyutu olan teknolojik okuryazarlık becerisinin dil öğretim sürecinde önemini ve gerekliliğini vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı Ö3, “Dil eğitimindeki güncel gelişmeleri takip ederek ders verdiği grubun ihtiyaçlarına uygun olan özellikle teknolojideki yenilikleri (video, akıllı tahta, yapay zekâ uygulamaları vb.) uygulayabilmelidir. Hedef grup yabancı öğrenciler olduğu için öğreticinin dil hâkimiyetinin olması dil öğretiminde yeterliliğe sahip olmasının yanı sıra farklı kültür, din, dil ve ırk vb. konularda ön yargısız ve saygılı olmalıdır. Özellikle bu konularda her öğrenciye eşit mesafede olmalıdır. Ayrıca öğretici kendi kültürünü, dilini vb. dayatmak ya da üstün tutan bir yaklaşımda bulunmamalıdır.” ifadesiyle Ö2 katılımcısından farklı olarak teknoloji kullanımının dijital araçları etkili kullanma becerisini vurgulamanın yanında kültürel farkındalık ve duyarlılığın dil öğretiminde kritik rolünü de dile getirmektedir. Katılımcılardan Ö4'ün ise “Bu bağlamda; Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, iletişim ve iş birliği yetkinliği, teknoloji okuryazarlığı, kültürlerarası farkındalık ve empati, Esneklik ve adaptasyon kabiliyeti ve yaşam boyu öğrenme farkındalığı kazanmalıdır.” Söylemiyle eleştirel düşünme, problem çözme, esneklik ve adaptasyon gibi 21. yüzyıl becerilerine, teknoloji okuryazarlığına, etkili iletişim ve etkileşim becerilerine, kültürel farkındalık ve duyarlığa, hayat boyu öğrenme ve gelişim gibi birçok becerinin gerekliliğini aynı cümlede ifade ettiği görülmektedir.

4.2. Öğreticilerin Dil Öğrenme-Öğretme Sürecinde Etkili Öğrenmeyi Sağlamak İçin Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Tablo 3

Dil Öğrenme-Öğretme Sürecinde Etkili Öğrenmeyi Sağlamak İçin Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler

Kod	Katılımcılar	f	%
Çeşitlilik	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10	7	30,4
Etkililik	Ö2, Ö4, Ö7, Ö8	4	17,3
Yaratıcılık	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5	21,7
Teknolojik Araçlar	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	7	30,4

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenme- öğretme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlamak için kullandığı yöntemler dört altında toplanmıştır. Katılımcıların %30, 4'ü çeşitlilik ve teknolojik araçları kullandığını, %21,7'si yaratıcılığı, %17,3'ü ise etkililiğe ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda en yüksek orana sahip ortak

özelliklerin çeşitlilik ve teknolojik araçlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilk araştırma sorusu olarak 21. yüzyılda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken becerilerin neler olduğuna ilişkin görüşleri sorulduğunda da teknoloji becerisinin en yüksek orana sahip olması katılımcılar tarafından verilen cevapların tutarlı olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan Ö10, çeşitlilik ortak özelliği için “Öğrencinin öğrenme biçimine göre farklılaştırılmış öğretim yapmayı önemsiyorum. Kullandığım yöntemler arasında: İletişimsel yaklaşım, görev temelli öğrenme, yaratıcı drama ve oyunlaştırma (Özellikle A1 ve A2 kelime öğretimi ile diğer tüm seviyelerde konuşma derslerinde tercih ediyorum.” söylemiyle çeşitlilikten faydalanarak öğrencilerin hem teorik bilgi ediniminde hem de pratik deneyimlerini barındıran dengeli bir öğretim felsefesi oluşturmaya çalıştığını ifade etmektedir. Ayrıca dil seviyelerine göre de çeşitliliğin daralıp genişlediğini vurgulamaktadır. Ö1 ise “4 temel dil becerisi odaklı, öğrencinin etkin olmasını sağlamaya dönük yazılı, görsel ve çevrimiçi birçok çalışma yapmaya gayret ediyoruz” cümlesiyle materyal çeşitliliğine vurgu yaparak metodolojik yaklaşım çeşitliliğini ifade eden Ö10’dan bu yönüyle ayrılmaktadır. Katılımcılardan Ö7, “Dil öğrenme sürecinde en çok iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımı kullanmaktayım. Bunun nedeni dil öğrenmenin öğrencinin gözünde bir ders, bir ezber, bir zorunluluk olmaktan çıkması, öğrenciyi güdülemesi ve sosyal hayata hazırlamasıdır. Öğrenci bu sayede kendini ifade etmek için dil bilgisi kalıplarına sıkışıp kalmaz, özgün durumlarda özgün cümleler kurabilir.” cümlesiyle çeşitlilik, etkililik, yaratıcılık ve teknolojik araçlar olmak üzere belirlenen tüm ortak özelliklere değindiği görülmektedir.

4.3. Öğreticilerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılması Gereken Becerilere Yönelik Görüşleri

Tablo 4

Sınıf İçi Etkinliklerde Kullanılması Gereken Becerilere Yönelik Görüşler

	Kod	Katılımcılar	f	%
İletişim	Sözlü ve Sözsüz İletişim	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10	14	41,1
	Empati	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6		
	Uygulama Çeşitliliği	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9		
Teknoloji Kullanımı	Görsel-İşitsel Materyallere Dönük	Ö1, Ö3, Ö4	13	38,2
	Dijital Araçlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10		
	Farklı Zekâ Türlerine Hitap	Ö1, Ö9		
Kişisel Gelişim	Yaşam Boyu Öğrenme	Ö4, Ö6, Ö10	7	20,5
	Uyum Sağlama	Ö6, Ö7		
	Farklılıklara Saygı	Ö4, Ö8		

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanılması gereken becerilerin neler olduğu üç başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden hareketle sınıf içi etkinliklerde en önemli becerinin iletişim olduğu (%41, 1), bu beceriyi teknoloji kullanımının (%38,2) takip ettiği ve en düşük orana sahip becerinin kişisel gelişim becerileri (%20,5) olduğu tespit edilmiştir. Etkili bir öğretim için sahip olunması gereken beceriler ve öğrenme-öğretme sürecinin etkili olmasını sağlayacak yöntemlerle ilgili görüşlerinde teknoloji kullanımını ön planda tutan katılımcıların sınıf içi etkinliklerde kullanılması gereken beceri olarak iletişimi vurguladıkları görülmektedir. Katılımcılardan Ö4, “Öğrencinin ana dili farklı

olduğu için sözel ve sözsüz iletişimi yönetme, açık ve sade Türkçe kullanımı önemlidir. Aktif dinleme ve empatik iletişim becerileri ön plana çıkarılmalıdır.” ifadesiyle iletişim becerilerinden sözlü ve sözsüz iletişimi vurgularken Ö1 “Doğrudan soru cevap tekniği ile derse katmadığınız bir öğrenci, hazırlıklı konuşma tekniğinde kendini çok doğru ve güzel ifade edebiliyor. Yüz yüze konuşurken utanan bir öğrenci whatsapp yazışmalarında daha rahat olabiliyor. Dolayısıyla özellikle teknolojik uygulamaları işin içine katmak, farklı zekâ becerilerine hitap edebilecek etkinlikler hazırlamak çoğu zaman öğrencinin daha hâkim olduğu bir alanda olduğunu hissettiriyor ve iletişimi kolaylaştırıyor...” sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin iletişim ve ifade becerilerinin kullanılan yöntem ve ortamlara bağlı olarak farklılık gösterebileceği, teknolojik uygulamalar ve farklı öğrenme tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin kendilerini daha rahat ve yetkin hissetmelerine olanak tanıyacağını ifade ederek birçok boyuta değindiği görülmektedir. Katılımcılardan Ö7 ise “Çağa ayak uydurmak, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak, kişisel gelişimlerini desteklemek, iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla tüm becerilerin uygun zaman ve uygun şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu beceriler kişinin öğrendiklerinden yola çıkarak benzer durumlarda nasıl davranacağına ve iletişim kuracağına öncülük eder.” sınıf içi etkinliklerde yaşam boyu öğrenmenin, uyum sağlamanın ve farklılıklara saygı duymanın rolüne değinmektedir.

4.4. Öğreticilerin Sınıf Dışı Etkinliklerde Kullanılması Gereken Becerilere Yönelik Görüşleri

Tablo 5

Sınıf Dışı Etkinliklerde Kullanılması Gereken Becerilere Yönelik Görüşler

Kod	Katılımcılar	f	%
Öğrenci Odaklılık	Ö2, Ö5, Ö7, Ö9	4	30,7
Teknoloji ve Yenilik	Ö4, Ö6	2	15,3
Yaşam Boyu Öğrenme	Ö1, Ö4, Ö6, Ö10	4	30,7
Kültürel Bağlam	Ö2, Ö5, Ö7	3	23

Tablo 5 incelendiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde kullanması gereken becerilere yönelik görüşleri dört başlık altında ele alınmıştır. Öğrenci odaklılık ve yaşam boyu öğrenme (%30,7) en yüksek orana sahipken bu iki ortak özelliği kültürel bağlam (%23) ve teknoloji ve yeniliğin takip ettiği görülmektedir. Katılımcılardan Ö2 “Araştırma, kişinin kendi öğrenme sürecini kontrol etme ve düzenlemesi için de gerekli bir beceridir. Öğrenmeyi öğrenme olarak ifade edilen kavramın öğrencilere kazandırılması, böylece öğrenmek istediği yeni konuları öğrenirken var olan öğrenmeleri derinleştirmesi de sağlanmış olur. Öğrencinin kişisel gelişim süreçleri aynı zamanda dil pratikleri yaptığı süreçlerdir. Belli alanlardaki öğrenme ihtiyaçları dil becerilerini de geliştirecektir...” ifadesiyle öğrencilerin daha çok teknolojik araçlar ve farklı öğrenme yöntemleriyle iletişim becerilerini geliştirmeye ve daha bireysel ve teknoloji odaklıyken Ö5 “Sınıf dışında yapılacak çoğu etkinliğin öğrencilerin kişisel gelişimine, araştırma becerisine ve mesleki gelişimine katkıda bulunduğunu düşünmekteyim. Öğrencilere verilen bir araştırma görevi, öğrencilerin merakını tetiklemekte ve kişisel gelişimine katkı sunmaktadır. Öğrencileri zengin bir kültürel çevrenin içinde yaşaması, Türkçe konuşmak için uygun bir ortamda olması da dil becerilerini

geliştirmek için elzemdir.” söylemiyle daha geniş bir öğrenme ekosistemi ve kültürel bağlamı ön plana çıkarmaktadır.

4.5. 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerine Sahip Olmanın Kişiyne Katkılarına İlişkin Görüşler

Tablo 6

21. Yüzyıl Öğreten Becerilerine Sahip Olmanın Kişiyne Katkılarına İlişkin Görüşler

Kod	Katılımcılar	f	%
Mesleki Gelişim ve Yetkinlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9	8	33,3
Öğrenci- Öğretici İlişkisi ve İletişim	Ö2, Ö7	2	8,3
Teknolojik ve Dijital Yetkinlik	Ö5, Ö7, Ö9	3	12,5
Kişisel ve Mesleki Doyum	Ö4, Ö7, Ö8	3	12,5
Yaraticılık ve Eleştirel Düşünme	Ö5, Ö10	2	8,3
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Ö4, Ö5	2	8,3
Dil Öğretimine Özel Katkılar	Ö2, Ö3, Ö5, Ö9	4	16,6

Tablo 6 incelendiğinde 21. yüzyıl öğretmen becerilerine sahip olmanın katkılarına ilişkin görüşleri yedi başlık altında ele alınmıştır. Mesleki gelişim ve yetkinlik (%33,3) en yüksek orana sahip olduğu görülürken en düşük orana sahip ortak özelliklerin öğrenci- öğretici ilişkisi ve iletişim, yaratıcılık ve eleştirel düşünme, yaşam ve kariyer becerileri (%8,3) olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasının sadece akademik değil, aynı zamanda kişisel ve mesleki doyum, yaratıcılık ve yaşam becerileri gibi geniş bir yelpazede katkılar sunduğunu düşündüklerini göstermektedir. Katılımcılardan Ö2 “Öğretim sürecini çok daha dinamik ve etkili bir şekilde yürütme imkânı sağlamaktadır. Öğretici öğrencilerle aynı dili konuşma imkanına sahip olduğu için daha güçlü bağlar oluşturmakta, böylece öğrenme kalıcı ve işlevsel gerçekleşmektedir.” ve Ö3 “Dil öğretimindeki gelişmeleri takip etmek, bu gelişmeler doğrultusunda kendini geliştirmek, eğitimlere/sertifika programlarına katılmak ve öğrendiklerini sınıf içi etkinliklerde, iletişimde kullanabilmek günümüz öğretmenlerinde olması beklenen nitelikler olarak söylenebilir.” şeklindeki görüşleriyle mesleki gelişim ve yetkinliği ön plana çıkarırken katılımcı Ö2’nin öğretim sürecinin dinamik ve etkili bir şekilde yürütülmesine odaklandığını, özellikle öğretici ile öğrenci arasındaki bağın gücünü ve bu bağın öğrenme sürecini kalıcı ve işlevsel hâle getirdiğini ve ana tema olarak öğretici-öğrenci ilişkisi ve iletişimin öğrenme üzerindeki etkisini ifade ettiği görülmektedir. Katılımcı Ö3 ise öğreticinin kendisini sürekli geliştirmesi gerektiğine odaklanarak dil öğretimindeki yenilikleri takip etme, eğitimlere katılma ve bu bilgileri sınıf içi etkinliklerde uygulama gibi öğreticinin mesleki gelişim ve yetkinliklerine vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan Ö5 de “21. yüzyıl içinde bulunduğumuz yüzyılı temsil etmektedir. Eğitimin teknolojik olanaklarının Bir önceki yüzyıla göre oldukça hızlı ilerlediğini görmekteyiz bence dünyada yaşanan zaman dilimlerinde en hızlı ilerleme özellikle son 15-20 yılda gerçekleşti telefonun iletişimsel araçların gelişmesi bilgisayarın gelişmesi bu hızlı arttırmada büyük rol oynadı bu sebeple gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmesi zamanı yakalamasına ve hatta beklenen istendik düzeyde birey olmasına katkıda bulunur. Bilhassa 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık becerisinin bu dönemde oldukça önemli olduğu görülmektedir eğitimin her safhasında medya araçları hızlı bir şekilde kullanılmaktadır. Daha önceki soruları cevabında da yapay zekânın

giderek eğitimin her noktasına tesir ettiğini görmekteyiz. Bu sebeple 21. yüzyıl becerilerinden dijital okuryazarlık diğerlerine sahip olan bir bireyin günümüz koşullarında etkili ne istediğini bilen ve zamanı verimli kullanabilen bir birey olma yolundadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde de bu teknolojinin imkanlarından yararlanarak dil öğretimi yapmanın da sürece oldukça katkı sağlayacağını düşünmekteyim.” ifadesiyle 21. yüzyıl becerilerinin, özellikle dijital okuryazarlığın, eğitim süreçlerindeki önemine ve dil öğretimine katkılarına odaklanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin (telefon, bilgisayar, yapay zekâ vb.) eğitime entegrasyonunun hem öğreticilerin hem de öğrencilerin çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını ve etkili bireyler olmasını desteklediğini şeklinde görüş bildirmektedir.

4.6. Katılımcıların Konuya İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşler

Tablo 7

Katılımcıların Konuya İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşler

Eklemek İstenilen Görüşler	Ö4	“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dil ile kültürün birlikte öğretilmesi gerektiğine inanıyorum. Ayrıca, yapay zekâ destekli araçların, özellikle yazma ve konuşma becerilerinde dönüt verme süreçlerinde kullanılmasının dil öğreniminde devrimsel bir rol oynayacağını düşünüyorum. Öğretici olarak bu tür araçların bilinçli kullanımı, öğretimin kalitesini önemli ölçüde artıracaktır.”
	Ö6	“Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sabır, istek, özveri ve çokça da sevgi isteyen bir süreçtir. Hem öğretici hem de öğrenci sürece istekli bir şekilde katılırsa çok keyifli ve doyum sağlayan bir iştir. Farklı bir dil öğrenmek, farklı kültürleri tanımak her iki taraf açısından da oldukça verimli ve keyiflidir.”
	Ö8	“Her TÖMER, öğretim elemanına bu becerilere sahip olmaları için destek olmalıdır. Gerekirse seminer, eğitimler aldırarak mesleki, kişisel gelişimlerine katkı sağlamalıdır.”

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılardan konuya ilişkin eklemek istedikleri herhangi bir görüşün olup olmadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu doğrultuda 10 katılımcıdan sadece üçünün görüş bildirdiği (Ö4, Ö6, Ö8), yani %30’unun görüş bildirdiği büyük çoğunluğunun ise görüş bildirmediği tespit edilmiştir. İfade edilen görüşler incelendiğinde eklenen görüşlerin belirlenen temaların çeşitliliğini ve derinliğini artırdığı görülmektedir. Özellikle katılımcılardan Ö4, teknoloji ve kültür gibi modern eğitim unsurlarını bir araya getirerek çok yönlü bir katkı sağlamaktadır. Ö6 ise dil öğretiminin insani ve duygusal yönlerini vurgulayarak öğretimin sadece teknik değil aynı zamanda duygusal bir süreç olduğunu hatırlatmaktadır. Ö8 de sistematik bir perspektif sunarak öğretim elemanlarının gelişiminin kurumsal destekle sağlanması gerektiğini savunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma; ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin eğitiminde kilit rol oynayan öğreticilerin, 21. yüzyıl öğreten becerilerine yönelik görüşlerini ve kendi öğrenme deneyimleriyle inşa ettikleri öğretim süreçlerini derinlemesine incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda elde edilen bulgular, öğreticilerin sahip olması gereken güncel yetkinliklere ve sınıf içi- sınıf dışı uygulamalarına dair önemli sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi doğrultusunda Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten öğreticilerin etkili bir öğretim için sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları incelendiğinde; öğreticilerin öğretim süreçlerinde teknoloji becerisini özellikle de dijital

araçlar ve yapay zekâ kullanımını yüksek bir oranla en ön sıraya yerleştirir iken bu yeniliklerin sürdürülebilirliğini sağlayan hayat boyu öğrenme ve gelişim boyutunu ise en alt sırada değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bu durum, 21. yüzyıl sınıflarında teknoloji entegrasyonunun gerekliliğini savunan güncel çalışmalarla (Chaerani vd., 2024) temel ölçüde örtüşmektedir. Ancak Chaerani ve diğerlerinin (2024) yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin teknolojik eksikliklerinin farkında olarak hizmet içi eğitimlere ve sürekli mesleki gelişime odaklandıkları vurgulanırken bu çalışma öğretmenlerde dijital araçları kullanma hevesinin yüksek fakat bunu sürekli bir mesleki gelişime dönüştürme eğiliminin düşük olduğunu ortaya koyarak ilgili literatürden belirgin bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu zıtlık ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerileri genellikle dijital araç kullanımı gibi araçsal bir boyutta algılandığı ve eleştirel düşünme, kültürel duyarlılık ve sürekli mesleki gelişim gibi pedagojik derinlik gerektiren beceriler arka planda kaldığı bulgusuyla literatüre önemli katkı sunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışma öğretmenlerin yeniliklere adaptasyon konusunda istekli olsalar da bu süreci kurumsal bir motivasyon ve hayat boyu öğrenme felsefesiyle desteklemedikçe etkili öğretimin eksik kalacağını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında öğretmenlerin etkili öğrenmeyi sağlamak için kullandıkları yöntemler incelenmiştir. Çeşitlilik ve teknolojik araçların öğretim süreçlerinde en çok tercih edilen unsurlar olduğu görülmüştür. Bu durum dijital okuryazarlık ve teknoloji entegrasyonunu dil öğretiminin merkezine alan güncel çalışmalarla (Alfia vd., 2020; Pradas& Esteban, 2024) güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin iletişimsel yaklaşım, görev temelli öğrenme ve oyunlaştırma gibi çoklu yöntemleri ve dijital materyalleri bir arada kullanma eğilimi Cretu'nun (2017) öğrenme sürecini gerçekçi kılmak için deneyimsel fırsatların sunulması gerektiği yönündeki görüşünü desteklemektedir. Ancak çalışmayı alan yazındaki araştırmalardan ayıran ve ikinci dil öğretimi literatürüne özgün bir katkı sunan asıl bulgu, yöntem tercihlerindeki bu çeşitliliğin ve teknoloji kullanımının etkililik boyutuyla yeterince desteklenmemesidir. Öğretmenlerin teknolojik araçları benimseme ve yaratıcı yöntemler geliştirme konusunda son derece hevesli olmalarına rağmen bu yenilikçi yaklaşımların öğrenme çıktıları üzerindeki sonuç odaklı etkilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerini arka planda tuttıkları saptanmıştır. Chaerani vd. (2024) teknoloji entegrasyonunda pedagojik stratejilerin bilinçli ve eleştirel bir şekilde uygulanması gerektiğini savunur iken çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğretimi pratiklerinde öğretmenlerin genellikle yöntem ve araç zenginliğini tek başına yeterli gördüklerini ve etkililiği sorgulamalarının zayıf kaldığını ortaya koymaktadır. Tüm bu bulgulardan hareketle yenilikçi ve çeşitli yöntemlerin sınıfa taşınmasının etkili bir öğretim için ilk adım olduğunu ancak bu yöntemlerin sonuç odaklı değerlendirmelerle desteklenmedikçe eksik kalacağını, öğretmenlerin yöntem zenginliğinden etkililik değerlendirmesine geçiş yapabilmeleri için Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri bünyesinde uygulamalı mesleki gelişim eğitimlerine ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın bir diğer alt problemi kapsamında öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullanılması gereken becerilere yönelik görüşleri incelendiğinde iletişimin ilk sıraya yerleştiği, bunu teknoloji kullanımının izlediği ve kişisel gelişim becerilerinin arka planda kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin ilk araştırma sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretim

etkililiğinde teknolojiyi merkeze alırken sınıf içi spesifik uygulamalarda odaklarını iletişime kaydırmaları araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından birini oluşturmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde iletişimin önceliklendirilmesi; ikinci dil sınıflarında sözlü üretimi, etkileşimi ve gerçek yaşam bağlamını temel alan güncel iletişimsel yaklaşımlarla (Velarde vd., 2022; Bratoz & Zefran, 2018; Eisenchlas, 2010) güçlü bir şekilde örtüşmektedir. Ayrıca, Anggeraini (2018) ve Piniuta'nın (2019) çalışmalarında da vurgulandığı üzere günümüz sınıflarında teknoloji kullanımının bu iletişimsel faaliyetleri destekleyen ve kolaylaştıran bir işlev gördüğü katılımcı görüşleriyle de teyit edilmiştir. Çalışmayı literatürdeki diğer araştırmalardan ayıran ve özgün bir tartışma sunan temel husus ise kişisel gelişim boyutunun öğretmenler tarafından ihmal edilmesidir. Sınıf içi etkinliklerde kişisel gelişim becerilerinin en düşük oranda kalması, öğretmenlerin iletişim ve teknoloji entegrasyonunu ayakta tutacak olan kendi profesyonel donanımlarını ve gelişimsel sürekliliklerini gözden kaçırdıklarına işaret etmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin yenilikçi araçları ve etkileşimli yöntemleri sınıfa taşıyabilir bile kişisel gelişimi süreçten bağımsız tutmaları sebebiyle geleneksel eğitim etkisinden hâlâ tam anlamıyla kopmadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklere yönelik yaklaşımları incelendiğinde öğrenci odaklılık ve yaşam boyu öğrenmenin ön plana çıktığı, kültürel bağlamın ise ikinci planda kaldığı görülmüştür. Bu durum, alan yazınla karşılaştırıldığında dikkat çekici bir tezat oluşturmaktadır. Nitekim Juzeleiene vd. (2017), Amara (2021), Asledinova (2021) ve Druzhinina (2019) gibi araştırmacılar; sınıf dışı etkinliklerin en büyük gücünün kültürel farkındalığı artırmak ve hedef dille otantik bağlamlarda etkileşim kurmak olduğunu kanıtlamıştır. Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği göz önüne alındığında öğretmenlerin sınıf dışı etkinliklerde kültürel bağlamı merkeze almak yerine daha çok bireysel yaklaşımlara ağırlık vermeleri, hedef kültürün sunduğu doğal öğrenme ortamının yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Bu tespit, ikinci dil öğretiminde bağlamın gücünün sınıf dışında da merkeze alınması gerektiğine dair bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Öte yandan, 21. yüzyıl öğreten becerilerine sahip olmanın kişiye sağladığı katkılar ele alındığında öğretmenlerin bu becerileri büyük oranda mesleki gelişim ve yetkinlik çerçevesinde algıladıkları saptanmıştır. Buna karşın öğrenci-öğretici ilişkisi, yaratıcılık ve yaşam becerileri gibi duyuşsal boyutların oldukça sınırlı düzeyde ifade edilmesi araştırmanın sunduğu bir diğer eleştirel katkıdır. Bu bulgu, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini geniş bir pedagojik yelpazeden ziyade daha çok akademik ve teknik bir donanım aracı olarak gördüklerine işaret etmektedir. Oysa 21. yüzyıl eğitim felsefesinin temelinde sadece teknik yetkinlik değil yaratıcılık, esneklik ve güçlü iletişim yatmaktadır.

Çalışmanın sonunda katılımcıların ekledikleri bağımsız görüşler de belirlenen temaların derinliğini artırmıştır. Tüm bulgular bütüncül olarak ele alındığında yürütülen çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mevcut profilini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çalışmanın sonuçları; öğretmenlerin dijital araçlar, yapay zekâ kullanımı ve iş birliği gibi somut ve eyleme dönük teknolojik becerilerde güçlü bir motivasyon sergiler iken kültürel farkındalık, problem çözme, esneklik ve yaratıcılık gibi üst düzey bilişsel ve duyuşsal 21. yüzyıl becerilerinde zayıf kaldıklarını göstermektedir. Öğreticiler yeniliklere uyum sağlamaya

hevesli olsalar da bu süreci sürekli bir mesleki gelişim bakış açısıyla ve farklı zekâ türlerine hitap eden pedagojik bir derinlikle harmanlamakta zorlanmaktadırlar. Sonuç olarak bu araştırma, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl becerilerinin sadece dijital araç kullanmak düzeyinden çıkarılıp eleştirel düşünme, kültürel duyarlılık ve otantik iletişim gibi daha derin katmanlara yayılması gerektiğini kanıtlayarak alana güncel bir yol haritası sunmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularından hareketle ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde görev yapmakta olan öğretmenlere, kurum yetkililerine ve araştırmacılara yönelik sunulan öneriler şu şekildedir:

- Araştırma bulgularında öğretmenlerin teknoloji kullanımına büyük önem verdikleri ancak kullanılan yöntemlerin etkililiğine daha az odaklandıkları görülmektedir. Bu doğrultuda teknolojik araçların ve özellikle de yapay zekâ destekli uygulamaların yalnızca ders materyali veya sunum hazırlamak için değil öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerine anında ve bireysel dönütler verecek bir değerlendirme mekanizması olarak da kullanmaları gerekli görülmektedir.
- Sınıf içi etkinliklerde iletişim güçlü bir şekilde vurgulanırken kültürel farkındalık ve duyarlılığın nispeten daha az ön plana çıktığı bulgusundan hareketle kültürel aktarım sadece sınıf içi metinlerle veya sanal turlarla sınırlı bırakılmamalıdır. Öğreticilerin öğrencilere yerel halkla etkileşime girecekleri, esnafla iletişim kuracakları veya belirli kültürel mekânları ziyaret ederek buralarda Türkçe röportajlar yapacakları somut görevler vermesi önerilmektedir. Ayrıca öğrencilerden bu gerçek yaşam görevlerini dijital hikâyelere dönüştürmeleri istenerek hem kültürel bağlam hem de teknoloji kullanımı eşzamanlı olarak hedeflenmelidir.
- Teknoloji kullanımına büyük önem verdikleri ortaya konulan öğretmenlere genel teknoloji seminerleri vermek yerine dijital araçların yabancı-ikinci dil sınıflarında etkililiğini ölçme odaklı, uygulamalı ve kısa süreli atölye çalışmaları düzenlenmelidir.
- Öğreticilerin 21. yüzyıl düşünme becerileri ve pedagojik yetkinliklerinin aksine hayat boyu öğrenme ve gelişim becerisinin katılımcılar tarafından en az vurgulanan alan olduğu bulgusundan ve katılımcı görüşlerinin işaret ettiği kurumsal destek eksikliğinde hareketle kurum bünyesinde öğretmenlerin geliştirdikleri yenilikçi ders planlarını, dijital materyalleri ve yapay zekâ komutlarını düzenli olarak paylaşabilecekleri çevrimiçi bir veri havuzu oluşturulmalıdır. Ayrıca kurum içinde periyodik olarak iyi uygulama örnekleri paylaşım toplantıları yapılarak öğretmenlerin akran öğrenmeleri ve hayat boyu gelişimleri kurumsal bir rutine dönüştürülmelidir. Bu araştırma öğretmenlerin kendi algılarına ve beyanlarına dayanmaktadır. Gelecek çalışmalarda, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları ile sınıf içi gerçek performansları arasındaki ilişkiyi yapılandırılmış gözlem formları ve deneysel desenlerle inceleyen karma yöntem araştırmalarının yürütülmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Alfia, N., Sumardi, S., & Kristina, D. (2020). Survival skills in digital era: an integration of digital literacy into EFL classroom. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 5(2), 435.
- Amara, T. (2021). Learning beyond the classroom: Teachers' perspectives of the extracurricular activities in learning English as a foreign language. *Journal of English as A Foreign Language Teaching and Research (JEFLTR)*, 1(2), 20-32.
- Anggeraini, Y. (2018). Interactive Teaching: Activities and the Use of Technology in EFL Classroom. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 13(1). <https://doi.org/10.15294/LC.V13I1.11131>.
- Asledinova, Z. Z. (2021). Organization of extracurricular activities in a foreign language. *Academicia Globe: Inderscience Research*, 2(05), 582–589. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7XTN8>.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman Altamira.
- Bratož, S., & Žefran, M. (2018). Systematicity in Foreign Language Classroom Communication. *New Educational Review*, 53(1), 71–84. <https://doi.org/10.15804/TNER.2018.53.3.06>.
- Chaerani, D., Harianto, J. E., Baehaqi, L., Frantius, D., & Mulvia, R. (2024). Digital Literacy in the 21st Century Classroom: Bridging the Gap Between Technology Integration and Student Engagement. *Global International Journal of Innovative Research*, 2(9), 2104–2116. <https://doi.org/10.59613/global.v2i9.303>.
- Cretu, D. (2017). Fostering 21st century skills for future teachers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 23, 672–681. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.82>.
- Druzhinina, R. (2019). Developing students professionally significant skills in educational programmes at non-linguistic faculties. *Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 160. <https://doi.org/10.17770/SIE2019VOL1.3788>.
- Eisenchlas, S. A. (2010). Conceptualising “communication” in foreign language instruction. *Babel*, 44(2), 12–21. <https://www.questia.com/library/journal/1G1-220764780/conceptualising-communication-in-foreign-language>.
- Göksün, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- ISTE Standards-T. (2008). *ISTE standards: Teachers*. http://www.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf.
- Juzeleniene, S., Alesiunaite, L., Bruneviciute, R., & Rasciauskaite, L. (2017). *The Role of extracurricular activities in teaching Lithuanian as foreign language*. 8184–8187. <https://doi.org/10.21125/EDULEARN.2017.0510>.

- Karababa, Z. C., & Çalışkan, G. (2013). Teacher competencies in teaching Turkish as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1545-1551.
- Karakaş Kurt E., & Güneyli, A. (2023) Teaching the Turkish language to foreigners at higher education level in Northern Cyprus: An evaluation based on self-perceived dominant intelligence types, twenty-first-century skills and learning technologies. *Front. Psychol.* 14:1120701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1120701>
- Karasar, N. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- Lara Velarde, A. C., Guaranga Lema, J. M., Iguasnia Guala, M. J., & Inca Guerrero, J. J. (2022). Communicative activities to enhance oral production in the EFL classroom. *Ciencia Digital*, 6(1), 6–26. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i1.1952>.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri 2. parça*. Devlet Kitapları.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. Devlet Kitapları.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD and PISA (2018). 16 Ekim 2025 tarihinde <https://webfs.oecd.org/pisa2018/foreignlanguages-and-careers.xlsx> adresinden erişilmiştir.
- OECD and PISA (2022). 16 Ekim 2025 tarihinde https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf adresinden erişilmiştir.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Partnership for 21st Century Learning (2021). *P21 Framework Definitions*. 16 Ekim 2025 tarihinde https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework adresinden erişilmiştir.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). PegemA.
- Piniuta, I. (2019). Technology based activities to develop 21st century skills in the foreign language classroom. *International Conference on Educational and Information Technology*. <https://doi.org/10.1145/3318396.331840>.

- Pradas-Esteban, F. (2024). Digital Literacy in the EFL Classroom: Main Barriers and Implications. In J. Segarra, S. Mengual-Andres, & A. Cortijo Ocaña (Eds.), *Educational Innovation to Address Complex Societal Challenges* (pp. 59-73). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3073-9.ch005>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004> (Original work published 1986).
- Tepe, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Öğretmenlerin öğretim için matematiksel bilgilerinin öğrenci başarısına etkileri. *Amerikan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 42(2), 371–406. <https://doi.org/10.3102/00028312042002371>.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Umut, M., & Emircan, M. (2024). Türkiye’de kefalet sigortasına ilişkin bir değerlendirme ve yarı yapılandırılmış nitel görüşme tekniği ile sektör araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 312-324. <https://doi.org/10.52642/susbed.1469655>.
- Valli, P., Perkkilä, P., & Valli, R. (2014). Adult preservice teachers: Applying 21st century skills in the practice. *Athens Journal of Education*, 1(2), 115-129.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu, Tarih: 25.07.2025, Sayı: E-51944218-050-00004371997
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

This research, designed within a qualitative research approach, aims to examine the learning processes of instructors who are effective in the learning activities of individuals learning Turkish as a second language, constructed through their own learning, within the framework of 21st-century teacher skills. The research model employed the case study method and the semi-structured interview were used as the primary data collection method. The data obtained were analyzed using descriptive analysis, a basic level of analysis, and content analysis, a higher-level form of analysis.

Participants were asked what skills instructors teaching Turkish as second language in the 21st century should possess for effective teaching. Participants emphasized the essential skills of digital competencies, effective communication and interaction skills, cultural awareness and sensitivity, pedagogical competencies, 21st-century thinking skills, and lifelong learning and development. Additionally, 31.1% emphasized the necessity of technology skills for effective teaching, 17.7% 21st-century thinking skills and pedagogical competencies, 15.5% effective communication and interaction skills, 11.1% cultural awareness and sensitivity skills, and 6.6% lifelong learning and development skills. Digital competencies with the highest rates for effective teaching were found to be the effective use of digital tools and the use of artificial intelligence, while the skill with the lowest rate was lifelong learning and development. In summary, digital competencies play a central role in teaching Turkish as a second language, but less priority is given to long-term development skills such as lifelong learning. This suggests that instructors focus on short-term technological solutions, while continuous learning and professional development processes need to be encouraged more.

The second research question asked about the methods used to ensure effective learning in the process of learning and teaching Turkish as a second language. Thirty-four percent of participants expressed their opinions about diversity and the use of technological tools, while 21.7% expressed their opinions about creativity and 17.3% expressed their opinions about effectiveness. The most common characteristics in this regard were found to be diversity and technological tools. It is an undeniable fact that information and communication technologies have revolutionized 21st-century society by incorporating a wide variety of digital tools into individuals' daily lives. In education, the use of new technologies not only impacts learners and teachers but also necessitates their training in appropriate use. For example, participant T4's view that AI-supported tools will make a revolutionary contribution to the process of providing feedback on writing and speaking skills aligns with Pradas and Esteban's (2024) view on the potential of digital literacy to meaningfully improve language skills. Participant T5's view that digital literacy enables students and instructors to adapt to the demands of the age and use their time efficiently also provides a supporting perspective on this point. In the study, 30.4% of the participants prioritized diversity and technological tools, supporting the view that different methods and techniques (e.g., communicative approach, task-based learning, gamification) in teaching processes attract students' attention and make learning more effective. Furthermore, the 21.7% emphasis on creativity suggests that instructors value innovative approaches in teaching and learning processes (e.g., communicative and action-oriented approach by T7), but this rate is not as high as that of technology and diversity. The

lower emphasis on effectiveness (17.3%) suggests that instructors may not have sufficiently evaluated the outcome-focused effects of teaching methods. This may indicate that instructors are focusing on method diversity and technological tools, while placing less emphasis on measuring and evaluating the impact of these methods on learning outcomes. In summary, participants' opinions suggest that diversity and technological tools are at the forefront of teaching Turkish as a second language, but elements such as creativity and effectiveness should be encouraged more.

Another research question addressed the participants regarding the contributions of possessing 21st-century teaching skills. While development and competence (33.3%) were found to have the highest rates, the common characteristics with the lowest rates were student-teacher relationships and communication, creativity and critical thinking, and life and career skills (8.3%). This suggests that instructors believe that possessing 21st-century skills contributes not only to academic achievement but also to a wide range of other aspects, including personal and professional satisfaction, creativity, and life skills.

Participants were asked if they had any comments to add on this topic. In this regard, it was determined that only three out of 10 participants (T4, T6, T8), meaning 30%, expressed an opinion, while the vast majority did not. An examination of the opinions expressed reveals that the added opinions increase the diversity and depth of the identified themes. In summary, the study was based on the opinions of instructors teaching Turkish as a second language regarding 21st-century teaching skills. Based on these opinions; the findings indicate that Turkish as a second language teachers demonstrate a strong foundation in technological skills (especially the use of digital tools and artificial intelligence, collaboration, and critical thinking); that they play a weaker role in skills such as effective communication, cultural awareness, problem solving, and flexibility/adaptation; that although they are open to lifelong learning, the need for teachers to increase the use of technology in their professional development processes (e.g. artificial intelligence-supported applications and digital materials) is at the forefront; that there should be more focus on 21st-century skills (critical thinking, creativity) and that teachers should adopt methods that appeal to different types of intelligence in classroom practices.

THE EFFECT OF METAVERSE TOOLS ON CHILDREN'S ATTITUDES TOWARD LISTENING AND SPEAKING IN LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE*

Research Article

Gürkan BİLGİSU** / Funda UZDU YILDIZ***

Received: 30.10.2025 | Accepted: 27.03.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: This study, based on a master's thesis conducted at Dokuz Eylül University, investigated the effects of metaverse technology on the listening and speaking attitudes of children learning Turkish as a foreign language. The study employed a mixed-methods design integrating quantitative and qualitative approaches. The participants were twelve children aged 7–10 who were studying Turkish at the A1 proficiency level at a primary school in İzmir. The intervention was conducted in a virtual classroom designed by the researcher on the ZEP (zep.us) metaverse platform. It lasted for two and a half months and consisted of 20 sessions held twice a week. Quantitative data were collected through listening and speaking attitude scales administered within a one-group pretest–posttest design, whereas qualitative data were obtained from reflective student journals and a focus-group interview. The quantitative data were analysed using a paired-samples t-test and the Wilcoxon signed-rank test, while the qualitative data were examined through thematic analysis. The findings revealed a statistically significant decline in students' attitudes toward speaking, whereas no statistically significant change was observed in their attitudes toward listening. The qualitative findings indicated that the controlled use of microphones in the virtual classroom restricted spontaneous peer interaction, while technical difficulties negatively affected students' motivation to speak. Nevertheless, most participants perceived the virtual environment as engaging because of its game-like features and opportunities for avatar use. Overall, the findings demonstrate that the use of technology alone does not necessarily lead to positive learning outcomes. They also highlight the need for pedagogically balanced, accessible, and interaction-oriented metaverse applications that promote active student communication in foreign language education.

Keywords: Listening skill, metaverse, speaking skill, teaching Turkish as a foreign language, virtual learning environments.

METAVERSE ARAÇLARININ ÇOCUKLARIN YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE DİNLEME VE KONUŞMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 30.10.2025 | Kabul Tarihi: 27.03.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yürütülen bir yüksek lisans tezine dayanarak, 7-10 yaş arası, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme ve konuşma tutumları üzerindeki metaverse teknolojisinin etkisini incelemektedir. Nicel ve nitel yaklaşımları birleştiren karma yöntem tasarımıyla yürütülen araştırmaya, İzmir'deki bir ilkokuldan A1 seviyesinde 12 yabancı öğrenci katılmıştır. Uygulama süreci, ZEP (zep.us) metaverse platformunda araştırmacı tarafından tasarlanan sanal bir sınıf ortamında, 2,5 ay boyunca haftada iki oturum olmak üzere toplam 20 ders oturumunda gerçekleştirilmiştir. Veriler, tek gruplu ön test-son test modeliyle uygulanan tutum ölçekleri, yansıtıcı öğrenci günlükleri ve odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Bağımlı Örneklem T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, nitel

* Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan "Metaverse Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocukların Dinleme Ve Konuşma Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden hareketle üretilmiştir.

** Öğretmen; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar için Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi, gurkanbilgisu@gmail.com  0000-0002-5363-1506

*** Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dilbilim, funda.uzdu@deu.edu.tr  0000-0003-1813-5432

verilerin çözümlenmesinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş gözlenirken, dinleme tutumlarında anlamlı bir değişiklik tespit edilmemiştir. Nitel bulgular, sanal ortamdaki kontrollü mikrofon kullanımının spontane akran etkileşimini kısıtladığını, teknik aksaklıkların ise konuşma motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu sanal ortamı oyun benzeri mekanikleri ve avatar kullanımı nedeniyle ilgi çekici bulmuştur. Öğrenciler sanal ortamı genel olarak ilgi çekici bulsalar da çalışma, teknolojinin tek başına olumlu öğrenme çıktıları garanti etmediğini göstermekte; dil öğretiminde pedagojik olarak dengeli, öğrenci etkileşimini ön plana çıkaran, erişilebilirlik ilkelerine uygun metaverse uygulamalarına duyulan ihtiyacın altını çizmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, konuşma becerisi, metaverse, sanal öğrenme ortamları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi.

Introduction

The twenty-first century has witnessed technological innovations that are reshaping the educational paradigm around digitalization. Traditional teaching methods are progressively giving way to more interactive, immersive, and individualized learning experiences. Among the disciplines most affected by this transformation is foreign language education, which is inherently based on interaction and context. Tools such as Virtual Reality (VR), Augmented Reality (AR), and the combination of these technologies, Mixed Reality (MR), are liberating language learning from the confines of four walls, offering students the opportunity to experience the target language in authentic contexts. Metaverse platforms, where these technologies converge and users interact through avatars in three-dimensional virtual environments, hold the potential to open new horizons for language teaching.

However, the mere presence of technological tools does not guarantee the quality of learning outcomes. The success of the learning process is directly related to the technology serving a pedagogical purpose and being compatible with the student's psychological dynamics. At the center of these psychological dynamics lies the concept of "attitude." As a fundamental construct in social psychology, attitude is an organized whole of an individual's cognitive, affective, and behavioral tendencies toward a specific object, situation, or phenomenon.

As stated in Allport's (1935) classic definition, attitude is a mental and neural state of readiness that guides an individual's perception of and response to their environment. In an educational context, attitude, as the sum of a student's dispositions towards a lesson, teacher, learning material, or the learning process itself, is one of the most critical variables determining their motivation, participation, and ultimately, academic achievement.

This symbiotic relationship between language learning and attitude has been substantiated by numerous empirical studies in the literature. A positive attitude towards the target language and its culture facilitates the learning process and makes it more permanent, whereas a negative attitude can increase anxiety and pose a serious obstacle. Research in the field of teaching Turkish as a foreign language (TTFL) clearly demonstrates this relationship. Karatay and Kartallıoğlu (2016) found a significant correlation between positive attitudes toward learning Turkish and success in receptive language skills, particularly reading and listening. Similarly, Melanlioğlu (2021) emphasizes that positive attitudes developed by learners of

Turkish as a foreign language towards the four basic language skills encourage more active participation in the learning process and enhance overall success.

In this context, the question of how innovative and immersive technological environments like the metaverse shape the attitudes of children, a period when language acquisition is most critical and sensitive, is of great importance both theoretically and practically. This research is based on this fundamental problem and seeks a comprehensive answer to it. The study aims to reveal the potential, advantages, and possible risks of this new technology in language teaching through empirical data, thereby developing pedagogically sound strategies for educators, curriculum developers, and researchers, and making an original contribution to the literature.

1. Statement of the Problem

The landscape of second language acquisition (SLA) pedagogy has undergone a significant transformation, moving from traditional, teacher-centric models to more dynamic, technology-integrated frameworks (Warschauer & Healey, 1998). This evolution has accelerated with the advent of Web 3.0 technologies, which promise to create immersive and interactive learning ecosystems. Among these innovations, the metaverse—a persistent, shared virtual space integrating augmented reality (AR) and virtual reality (VR)—has emerged as a frontier with immense, yet largely unexplored, potential for language education (Akkaya & Şengül, 2022). By offering a platform where learners can interact with authentic, context-rich environments and engage in simulated real-world communication through avatars, the metaverse holds the promise of revolutionizing how languages are taught and learned, particularly for young learners (Bailenson, 2018).

Despite the growing enthusiasm for these technologies, a significant gap exists in the empirical literature concerning their specific pedagogical impact, especially on the affective domain of young language learners. The process of language acquisition is not merely a cognitive exercise; it is profoundly influenced by affective factors such as motivation, anxiety, and, critically, the learner's attitude (Gardner & Lambert, 1972). As Kağıtçıbaşı (2010) asserts, attitude represents a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object or situation. In an educational context, a positive attitude toward the learning process is a strong predictor of engagement, persistence, and ultimate academic success (Ergün, 1994). This is particularly crucial in language learning, where a learner's attitude towards the target language and the skills required to master it (e.g., listening and speaking) can act as a powerful facilitator or a significant barrier to acquisition, a concept central to Krashen's (1982) Affective Filter Hypothesis.

While some research suggests that immersive virtual environments can enhance motivation and speaking skills by lowering affective filters and providing safe spaces for practice (Karagülle, 2020; İnalöz, 2023), these findings are not universally conclusive and often focus on adult or adolescent learners. The unique cognitive and developmental characteristics of children (ages 7-10) present a different set of variables. The highly stimulating, gamified nature of the metaverse could potentially foster positive attitudes, but it could equally lead to

cognitive overload, distraction, or a perception of learning as mere entertainment, thereby diminishing its pedagogical effectiveness (Bıçak, 2023).

Furthermore, the specific context of this study—children learning Turkish as a foreign language—remains a nascent area of research within the broader field of metaverse education. The technological, pedagogical, and social dynamics of a metaverse-based curriculum may produce unforeseen consequences on children's attitudes toward the foundational communicative skills of listening and speaking. For instance, the controlled nature of interaction in some platforms, such as managed microphone access, could limit the spontaneous and naturalistic dialogue that is vital for developing conversational fluency, potentially leading to a negative shift in attitude towards speaking. Similarly, technical limitations, such as audio quality or the discomfort of hardware for users with specific needs (e.g., a hearing-impaired student), could negatively impact listening comprehension and enjoyment.

Therefore, this study addresses a critical and timely problem situated at the intersection of emerging technology, developmental psychology, and second language pedagogy. It seeks to answer the central research question: "What is the effect of a metaverse-based instructional environment on the attitudes of children learning Turkish as a foreign language towards listening and speaking skills, and does this technological intervention present distinct advantages or disadvantages when compared to traditional learning methods?" Investigating this problem is essential not only for understanding the true potential of the metaverse in language education but also for developing evidence-based best practices that ensure this powerful technology is harnessed in a pedagogically sound and developmentally appropriate manner.

2. Purpose of Study

This research is based on this fundamental problem and seeks a comprehensive answer to the main research question: "How do metaverse tools affect the attitudes of children learning Turkish as a foreign language towards listening and speaking skills?" The study aims to reveal the potential, advantages, and possible risks of this new technology in language teaching through empirical data. Consequently, this research intends to develop pedagogically sound strategies for educators, curriculum developers, and researchers, thereby making an original contribution to the literature.

3. Method

This study is anchored in a mixed-methods research paradigm, which involves the collection, analysis, and integration of both quantitative and qualitative data within a single investigation. The rationale for this selection stems from the complex nature of the research problem, which seeks not only to measure attitudinal change but also to understand the lived experiences and perceptions that underlie it. It was determined that employing either a purely quantitative or a purely qualitative approach would be insufficient to capture the full scope of the phenomenon; a quantitative approach could identify what changes occurred in students' attitudes, while a qualitative approach would be necessary to explore why and how these changes manifested.

By triangulating data from both paradigms, this study aims to achieve a more robust, holistic, and nuanced understanding of the impact of metaverse-based instruction on young language learners.

The research employed an explanatory sequential design, beginning with the collection and analysis of quantitative data, followed by the collection and analysis of qualitative data to help explain and elaborate upon the initial quantitative results. The quantitative phase was structured using a single-group pre-test-post-test design. This design was deemed most appropriate for the research context, as the formation of a control group was not feasible due to logistical and ethical constraints within the participating school environment. This design involves measuring the dependent variable (attitudes towards listening and speaking) before the intervention, implementing the experimental treatment (the metaverse-based TFL lessons), and then measuring the dependent variable again afterward to assess any changes.

The qualitative phase of the study was guided by a phenomenological approach, which is concerned with understanding and describing a phenomenon from the perspective of those who have experienced it. The aim was to explore the essence of the experience of learning Turkish as a foreign language within a three-dimensional virtual classroom from the viewpoint of the participating children. This approach was selected to provide rich, descriptive data that could illuminate the quantitative findings by uncovering the students' feelings, challenges, and overall perceptions of the metaverse environment. Data for this phase were collected through focus group interviews and the researcher's reflective journals.

The study employed a mixed-methods design, utilizing both quantitative and qualitative research paradigms to measure the quantitative dimensions of the phenomenon under investigation and to uncover the in-depth meanings and processes behind these measurements. This approach aims to provide a richer and more holistic understanding than a single method could offer alone (Creswell, 2003). The quantitative dimension of the research was based on a single-group pre-test-post-test design, aimed at evaluating the impact of an intervention on a single group. The qualitative dimension utilized a phenomenological design to support, explain, and deepen the quantitative findings.

3.1. Participants

The study group consisted of 12 international students aged 7-10, learning Turkish at the A1 level at a public primary school in Izmir during the 2024-2025 academic year. Participants were selected using convenience sampling, a type of purposive sampling. Their language proficiency levels were objectively determined based on the results of the Turkish Language Exam administered by the Ministry of National Education for placement in integration classes.

3.2. Data Collection and Analysis

In line with the spirit of the mixed-methods design, the data were analyzed in a phased and integrated manner. Before analyzing the quantitative data, the normality of the data distribution was examined using the Shapiro-Wilk test. Since the assumption of normal distribution was not met for some measurements ($p < .05$), both the parametric Paired Samples

T-test and its non-parametric counterpart, the Wilcoxon Signed-Rank Test, were used to test the significance of the difference between pre-test and post-test scores. Qualitative data from the focus group interviews and reflective journals were analyzed using thematic analysis, which aims to systematically identify recurring patterns of meaning and themes within the data.

3.3. Intervention Process

The intervention was carried out in a virtual classroom environment meticulously designed and managed by the researcher on ZEP (zep.us), a user-friendly web-based metaverse platform selected for its accessibility and customizable features. The entire implementation process took place in the designated computer laboratory of the participating primary school. Before the study began, the laboratory's technical infrastructure was carefully evaluated and prepared; any problems related to internet connectivity, computer hardware, and audio equipment such as headphones and microphones were identified and resolved to ensure smooth operation. Considering the young age (7–10 years) and limited technological skills of the participants, the researcher created all student accounts in advance of the pilot session, thereby simplifying the login process and minimizing potential technical difficulties for the children. The virtual classroom itself was built using one of ZEP's ready-made interactive templates suitable for language learning, which was further customized to meet the specific needs of the lessons. A notable feature of this environment was the opportunity for each student to create and personalize an avatar, allowing them to represent themselves and build a sense of social presence within the digital space.

The intervention lasted for a total of 2.5 months and included 20 class sessions, each 40 minutes long, conducted twice a week. The educational content and activities were systematically structured according to the themes and learning objectives of the A1 level for young learners in the Teaching Turkish as a Foreign Language Program (TYDÖP), developed through the collaboration of the Ministry of National Education and the Türkiye Maarif Foundation. The curriculum was designed with a strong focus on developing listening and speaking skills. During the lessons, the researcher made extensive use of the platform's screen-sharing feature to present a variety of visual and auditory materials, which students found clear and beneficial for their learning. To manage classroom interactions and maintain order, the researcher frequently used a controlled speaking protocol, muting all student microphones and granting speaking turns individually.

Throughout the study, the researcher assumed a dual role as both the instructor and the on-site technical support provider. This dual responsibility was crucial, as occasional technical challenges arose—such as temporary internet disconnections or students having difficulty with basic functions like activating microphones or adjusting screens. These issues were promptly addressed through immediate intervention and continuous supportive feedback, which facilitated students' gradual adaptation to the unfamiliar learning environment. This hands-on management ensured minimal disruptions and preserved the pedagogical flow of the lessons, creating a controlled and structured setting for observing the effects of the metaverse-based intervention on students' attitudes toward language learning.

Table 1
Research Action Plan

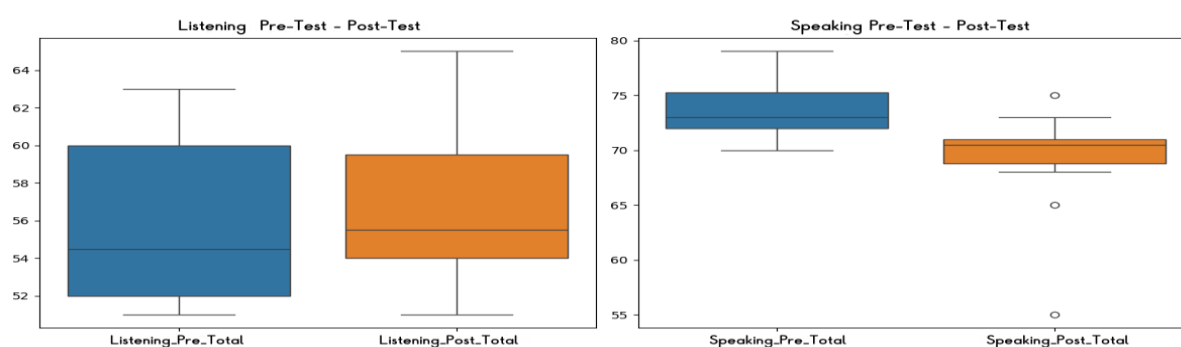
Month /Year	Applications	Duration (Min)	Data Collection Tools
November 2024	Pilot study, Applications 1–5	Each 80 min (except pilot)	Reflective Journal
December 2024	Applications 6–12	Each 80 min	Reflective Journal, Video Recording, Audio Recording
January 2025	Applications 13–17	Each 80 min	Reflective Journal, Audio Recording
February 2025	Post-test, Focus Group Interview	120 min (each)	Test, Interview Form

4. Findings

4.1. Quantitative Findings

The quantitative findings of the research revealed differentiated and notable effects of the metaverse-based teaching process on students' attitudes toward language skills. When these effects were examined along the axes of listening and speaking skills, contrasting and unexpected results were observed.

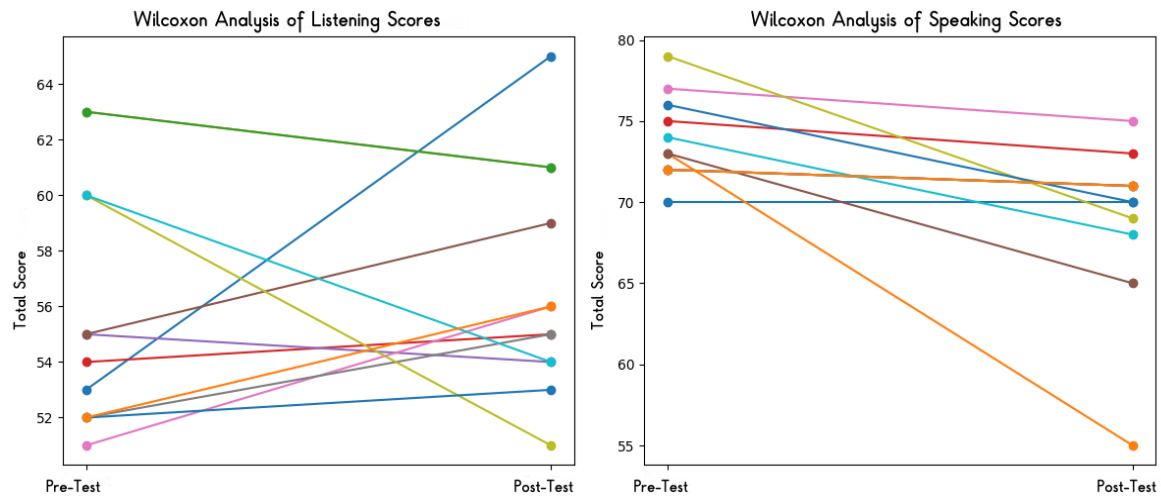
First, a statistically significant difference was not found between the pre-intervention (pre-test) and post-intervention (post-test) measurements of students' attitudes toward listening skills. The Paired Samples t-test analysis supporting this conclusion yielded a t-value very close to zero, $t(11) = -0.53$, and the significance level, calculated as $p = .608$, was substantially above the standard conventional threshold of $p < .05$. This high p-value indicates a high probability that the minor difference observed between the pre-test and post-test scores was due to random chances rather than the metaverse-based instruction. The non-parametric Wilcoxon Signed-Rank Test, which offers a more robust measurement for data that does not meet the assumption of normal distribution, also confirmed this finding ($z = 32.00$, $p = .608$). In short, both statistical tests point to the same conclusion: the lessons conducted in the metaverse environment did not significantly alter students' existing attitudes toward listening to Turkish in either a positive or negative direction.

Figure 1
Listening and Speaking Attitude Scales T-Test Boxplot


Note. From Bilgisu (2025).

Figure 2

Listening and Speaking Attitude Scales Wilcoxon Analysis Graph



Note. From Bilgisu (2025).

In stark contrast to the findings for listening skills, a highly significant statistical change was detected in the attitude scores for speaking skills. However, this change manifested as a negative decline, completely contrary to the general expectation that technology would increase motivation. The Paired Samples t-test resulted in a value of $t(11) = 3.04$, and the corresponding $p = .011$ falls well below the $p < .05$ threshold, strongly indicating that this difference was not random and was directly associated with the intervention. Similarly, the Wilcoxon Signed-Rank Test confirmed the statistical validity of this finding with ($z = 0.00$, $p = .001$). These low p-values indicate that the probability of the change in students' speaking attitudes being due to chance is extremely low, at a level of one in a thousand.

The most striking aspect of these findings is the direction of the statistical significance. The analyses demonstrate that students' post-test attitude scores toward speaking skills were significantly lower than their pre-test scores. In other words, at the end of the 2.5-month educational process in the virtual universe environment, the students developed a less willing and more negative attitude toward speaking Turkish compared to when they began. This contradictory and unexpected result highlights the critical importance of the qualitative findings in understanding its underlying causes and provides critical evidence that the use of technology in education does not always yield the presumed positive outcomes.

4.2. Qualitative Findings

To complement and illuminate the quantitative results, the qualitative dimension of this study was designed to delve deeper into the underlying reasons, processes, and subjective experiences that shaped the statistical outcomes. This phase adopted a phenomenological research design, which is particularly suited for understanding the essence of a lived experience from the perspective of the participants themselves. The primary goal was to capture how the children perceived, felt, and interpreted their learning journey within the

metaverse environment, thereby providing a rich, contextualized narrative to explain the "why" behind the numerical data.

The qualitative data were systematically gathered using two primary instruments. First, at the conclusion of the 2.5-month intervention, a semi-structured focus group interview was conducted with all 12 student participants. This method was chosen to create a dynamic and interactive setting where students could build upon each other's responses, offering a collective insight into their shared experiences, challenges, and feelings about the virtual classroom. Second, the researcher maintained a reflective journal throughout the entire implementation period. This journal served as a crucial tool for documenting real-time observations, nuanced student behaviors, critical incidents, and the researcher's own interpretive thoughts on the pedagogical process and classroom dynamics. At the conclusion of the 2.5-month intervention, a semi-structured focus group interview was conducted with all 12 student participants. This method was deliberately chosen over individual interviews to foster a synergistic environment in which the children's shared experiences could generate richer and more dynamic data. The interactive setting allowed students to build upon, confirm, or even gently challenge each other's responses, helping to trigger more detailed memories and offer collective insight into their common joys, frustrations, and overall perceptions of the virtual classroom.

The interview was guided by a set of open-ended questions aligned with the research sub-problems but remained flexible enough to allow the exploration of emerging themes and unexpected lines of inquiry. To ensure clarity and validity, questions were phrased in simple, age-appropriate language, and in cases where a child's Turkish proficiency was limited, a translator was present to facilitate understanding without influencing the participant's responses. The entire session was audio-recorded with consent to ensure accurate transcription and analysis.

The rich textual data corpus—comprising transcripts from the focus group interview and detailed entries from the reflective journal—was then subjected to a rigorous process of thematic analysis. This analytical approach involved a systematic procedure of reading and re-reading the data to identify, code, and categorize recurring patterns of meaning. Through this in-depth analysis, the complex dynamics of the students' engagement with the virtual platform were distilled into five main themes, which are presented in the following sections. These themes provide a nuanced narrative that explains the quantitative outcomes, particularly the unexpected and significant decline in attitudes toward speaking.

4.2.1. Understanding the Metaverse Experience: A Platform Between Play and Learning

A dominant and recurring finding was that nearly all students perceived the virtual classroom as a "playground" rather than a formal educational setting. This perception was heavily influenced by the platform's game-like mechanics, such as controlling a personal avatar and navigating a colorful, interactive map. Statements like, "I liked having lessons in the virtual classroom more because there was a computer game there" (K1) and "I liked the games the teacher had us play on the computer while teaching" (K7), underscore this view. The ability to customize avatars also contributed to this sense of play and personal investment, as noted by

K2: "There were people like us in the class, we controlled them ourselves, and the teacher was there too". However, this gamified perception was a double-edged sword. While it initially boosted engagement and excitement, it also led to behaviors that mirrored physical classroom restlessness; students were observed constantly moving their avatars around the virtual space, often treating it as a game objective rather than focusing on the lesson. This suggests that while the platform successfully captured students' interest through entertainment, it created a significant classroom management challenge, blurring the lines between structured learning and unstructured play.

4.2.2. Emotional Attitude and the Process: Enjoyment and Comfort at the Forefront

Flowing directly from the perception of the platform as a game, the vast majority of participants expressed overwhelmingly positive emotional attitudes towards the experience, describing the virtual environment as comfortable, enjoyable, and engaging. For many, the novelty and interactivity of the technology were highly motivating. Expressions such as, "The computer was better, I was comfortable there" (K3) and "I like the computer more, it's nicer than the classroom" (K11) indicate a strong preference for the digital environment over the traditional one. This positive feeling was often explicitly linked to the fun factor, as K4 stated simply, "It's like a game, that's why it's nice". The desire to repeat the experience was also common, with K9 remarking, "Lessons on the computer are better, let's go again". However, this positive sentiment was not unanimous. A minority of students expressed a clear preference for the familiarity and directness of the physical classroom, as articulated by K8: "I like my own classroom, I don't like the computer". This highlights that despite the strong motivational pull of the technology for most, individual learning preferences and comfort with digital environments vary, and a one-size-fits-all approach may alienate some learners.

4.2.3. Listening Experience and Attention: Technical Advantages and Individual Differences

The theme of listening revealed a significant dichotomy between the potential benefits of the technology and its practical limitations. On the positive side, several students reported that they could hear the teacher's voice more clearly in the virtual environment than in the physical classroom, attributing this to the use of headphones which isolated the sound and minimized background noise. K4 noted, "I heard the sound very clearly on the computer, the headset is nice," while K5 added, "I heard the teacher well, better than in the classroom". This enhanced audio clarity is a key potential advantage for language learning. However, this benefit was frequently undermined by technical issues and individual challenges. Some students experienced sound distortions or malfunctioning headsets ("K2: Sometimes the sounds were distorted, the headset didn't work"), which directly impeded comprehension. Furthermore, the study identified the issue of "listening fatigue," with some students getting "bored and tired" from prolonged headphone use. Most critically, a hearing-impaired student who uses a hearing aid found the headphones incompatible and uncomfortable, rendering the activity inaccessible for them. This finding points to a crucial accessibility gap in the design and implementation of such technologies, underscoring that without thoughtful consideration for learners with diverse needs, these platforms can create barriers rather than opportunities.

4.2.4. Speaking and Interaction: Controlled Communication and Limited Peer Interaction

This theme provides the most direct explanation for the statistically significant negative decline in students' attitudes toward speaking. The experience was paradoxical. On one hand, the teacher's classroom management strategy—muting all microphones and calling on students one by one—created a structured and orderly environment that some students found helpful. They reported that speaking was "easy" because the teacher gave everyone a specific turn, which likely reduced the anxiety of interrupting or being interrupted. However, this rigid control came at a high cost: it completely eliminated natural, spontaneous, and peer-to-peer social interaction. In a physical classroom, even off-task whispers and side conversations provide valuable, authentic practice in communicative negotiation. This vital element of language acquisition was entirely absent in the controlled virtual setting. Students explicitly noted this limitation, with K2 stating, "We spoke little because sometimes the headset didn't work and the teacher muted the microphone". This pedagogical issue was compounded by technical failures, such as microphones not working, which physically prevented students from speaking even when it was their turn. The combination of a restrictive communication protocol and unreliable technology created an artificial and frustrating environment that was uncondusive to fostering a positive and confident attitude toward speaking.

4.2.5. Learning and Attitude Change: Differentiated Preferences

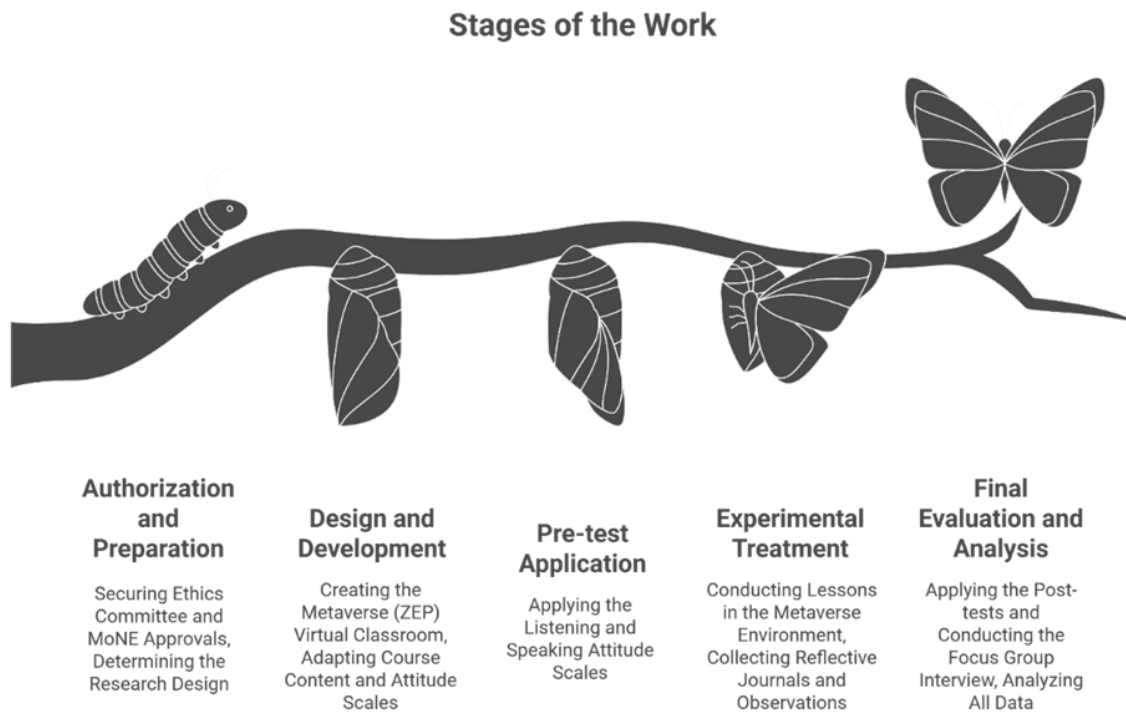
When asked about their overall learning, students' opinions were split, revealing no clear consensus on whether the virtual or physical classroom was more effective. Some participants felt they genuinely learned Turkish better in the metaverse environment. K3 stated, "I learned Turkish better in the computer class," and K2 echoed this, "I also like the computer class, I understand better there". This preference was often linked to a combination of factors, including the enhanced audio-visual experience and the engaging nature of the platform. As K11 explained, "That place is very nice... I see the screen, I hear the teacher better". For these students, the focused, multi-sensory input of the digital platform facilitated better comprehension. Conversely, an equal number of students maintained a strong preference for the traditional classroom setting. The most common sentiment was summarized by K1: "It's better to have lessons in the classroom, I didn't like the computer class". For these learners, the direct, unmediated presence of the teacher and peers, along with the familiar routines of a physical space, was more conducive to learning. This division suggests that the effectiveness of metaverse-based learning is not universal but is highly dependent on individual learning styles, comfort with technology, and a student's personal need for either digital novelty or traditional face-to-face interaction.

The quantitative findings revealed that the metaverse-based learning environment led to a statistically significant and negative decline in attitudes toward speaking skills, while no significant change was observed in listening skills. The qualitative data, however, indicated that although students found the virtual environment enjoyable, technical constraints and the controlled nature of social interaction contributed to this decline in speaking performance. These unexpected and complex results demonstrate that every step of the carefully designed

methodological process followed since the beginning of the study directly influenced the outcomes. Below, to clearly present the overall flow of the study and the experimental process leading to these results, the stages of the research are visualized. This visualization provides a framework for identifying which methodological steps are associated with the findings and which methodological points will be emphasized in the “Discussion” section.

Figure 3

Research Process Steps of the Study



Conclusion and Recommendations

The results reveal a complex, cautionary, and often contradictory picture regarding the role of metaverse tools in teaching Turkish as a foreign language to young children, challenging some of the prevailing optimism surrounding immersive educational technologies.

The study yielded two primary findings that form the basis of this discussion. First, and most strikingly, the metaverse-based teaching environment led to a statistically significant decline in children's attitudes toward speaking skills. This outcome directly contradicts the findings of previous studies which often suggest that virtual learning environments, by lowering affective filters, can enhance speaking skills and motivation (Karagülle, 2020; İnalöz, 2023). The second major finding was the absence of any statistically significant change in students' attitudes toward listening skills, despite some perceived technical advantages reported in the qualitative data.

The qualitative data, gathered through focus group interviews and reflective journals, were crucial in providing a nuanced explanatory framework for these quantitative outcomes. The

analysis of this data distilled the children's experiences into several key themes: the perception of the virtual environment as a "playground," the profound impact of technological and pedagogical constraints on communication, and the mixed experiences related to auditory perception and technical accessibility

The decline in attitudes toward speaking is the most critical finding of this research and requires careful dissection. The qualitative data strongly suggest that this negative shift was not due to a lack of engagement with the technology itself indeed, most students found the metaverse "fun" and "like a game," but rather a direct consequence of a pedagogical design that stifled authentic communication. This statistically significant decline creates a striking contrast with recent literature asserting the superiority of virtual reality (VR) environments in boosting learner motivation and engagement (Alfadil, 2020). While Alfadil (2020) found that VR-based educational games deeply immerse students and significantly elevate motivation, the high engagement observed in the present study did not translate into a positive attitude toward speaking. The primary culprit appears to be the teacher's stringent control over student microphones, a strategy likely implemented for classroom management but one that had unforeseen affective consequences. This observation directly echoes the recent findings of Krasnov (2025), who investigated VR use among young Turkish EFL learners. Krasnov (2025) concluded that despite the high entertainment value of immersive environments, specific classroom management challenges and usability issues prevented the technology from outperforming traditional teacher-led instruction. This approach reduced communication to a highly structured, sequential, turn-taking model, effectively eliminating the possibility for the natural, spontaneous, and sometimes chaotic peer-to-peer interaction that is foundational to language acquisition in young learners. This finding aligns with Vygotsky's (1978) socio-cultural learning theory, which posits that language is primarily a tool for social mediation and that cognitive development, including language learning, occurs through collaborative dialogue. The controlled virtual structure in this study inadvertently removed the "social" from the "socio-cultural" equation, pushing children into the role of passive receivers awaiting their turn to perform, rather than active co-constructors of meaning. This lack of authentic communicative agency likely led to frustration and a diminished motivation to speak, thereby negatively shaping their attitude. As Akkaya and Şengül (2022) emphasize, the true potential of the metaverse lies in enabling effective communication by encouraging the active use of language skills; this study demonstrates that this potential can be easily undermined by pedagogical choices that prioritize order over organic interaction.

The absence of a significant change in attitudes toward listening skills, despite some students reporting that they could hear the teacher more clearly through headphones, highlights the complexity of this receptive skill. This finding suggests that while technical audio quality is a necessary component, it is not sufficient on its own to foster a more positive attitude. Listening comprehension is an active cognitive process that involves not just hearing, but also attending, interpreting, and making meaning. The qualitative data revealed that while the audio signal was clearer for some, the virtual environment introduced new distractions, such as students moving their avatars or the cognitive load of navigating the interface, which may have offset the benefits. This complexity is well-documented in recent systematic reviews;

for instance, Weng et al. (2024) highlighted that while immersive learning technologies (including VR) in K–12 English as second language learning hold the potential to support second language acquisition through simulated contexts and avatar interactions, negative immersive experiences such as physical discomfort (e.g., eye strain), technical difficulties, mental overload, and distractions frequently undermine learning efficiency. Similarly, Krasnov (2025) identified that young learners often struggle with the physical usability of VR equipment, detracting from the educational focus. This finding is further illuminated by the cautionary notes of Bozdemir (2022), who found that technical issues can negatively impact the VR learning experience. Most critically, the deeply problematic experience of the hearing-impaired student, who found the required headphones incompatible with their hearing aid and was thus excluded from effective participation, underscores a serious deficiency in the current design of many metaverse platforms: a lack of inclusivity and accessibility. This aligns with the work of Bıçak (2023), who emphasizes the necessity of considering individual student differences in the design of ideal virtual learning environments. This single case powerfully demonstrates that without adherence to principles of Universal Design for Learning, these new technologies risk creating new barriers and exacerbating existing inequities.

Finally, the students' overwhelming perception of the virtual environment as a "playground" presents a double-edged sword. On one hand, consistent with recent national studies (Çakıcı & Dilman, 2025) and international literature (Alfadil, 2020), VR integration successfully drives initial engagement, excitement, and classroom dynamism, acting as an unparalleled source of intrinsic motivation. On the other, if not skillfully integrated with clear pedagogical objectives, this "play" risked superseding the "learning". This observation is consistent with research by Demirbağ (2022), which highlights the importance of balancing user-friendly design with activities that directly target language skills. The challenge for educators is to harness the intrinsic motivation derived from play and channel it towards communicative goals, transforming the metaverse from a mere digital playground into a purposeful "playscape" for language practice.

The findings of this research make it clear that the metaverse is not a pedagogical panacea, but rather a powerful tool whose effectiveness is entirely contingent on its implementation and design. Based on the results of this study, the following recommendations are proposed:

The primary focus must shift from the novelty of the technology to the soundness of the pedagogical design. The statistically significant decline in attitudes toward speaking skills in this study stems not from the technology itself, but from its pedagogical application. Qualitative data revealed that the teacher's method of muting all microphones and granting speaking turns sequentially to maintain discipline eliminated opportunities for natural and spontaneous communication. Even the brief whispers or group discussions that occur in a physical classroom serve as language practice, whereas the controlled structure of the virtual class in this study restricted social interaction and hindered the language acquisition process. The students' perception of the virtual environment as a "playground" could have been channeled into a pedagogical advantage. Future implementations should structure virtual classrooms around collaborative, task-based, and project-based learning activities that necessitate simultaneous peer-to-peer communication. Scenarios should be designed where

the teacher's central control is minimized, and students are compelled to interact in small groups in virtual breakout rooms to complete a specific task, such as role-playing a shopping scenario in a virtual market. A balance must be struck between classroom management and student autonomy, creating spaces where children can negotiate meaning and learn from each other in authentic ways.

Educational technologies must be developed and selected in accordance with universal design principles to ensure they are accessible and usable for all students, including those with disabilities or special needs. A concrete example from this study highlights the importance of this principle: a hearing-impaired student who used a hearing aid experienced significant discomfort with the mandatory headphones, noting that they were incompatible with his device. This directly impeded his ability to participate in the learning process and serves as a vivid illustration of how a one-size-fits-all technological solution can become a tool of exclusion. It is critical that platforms selected for future applications include features such as real-time transcription, compatibility with assistive devices, different audio output options, and customizable interfaces. Educational institutions must rigorously vet platforms for such inclusive features before adoption. Accessibility should not be an afterthought but a fundamental component of the design process.

Teachers require more than just technical training; they need robust professional development focused on virtual pedagogy. This includes strategies for fostering social presence, managing virtual classroom dynamics, and adapting curricula for immersive environments. In this study, the teacher's reliance on restrictive microphone control indicates a lack of pedagogical strategies for managing interaction in a virtual space. Similarly, students, especially young ones, need a structured onboarding process to familiarize them with the platform's tools and establish clear expectations for behavior and participation. It was observed during the study that children aged 7-10 struggled with basic functions like muting/unmuting their microphones, managing their screen view, or using emojis, which led to delays in the lesson flow and required the teacher to spend extra time on technical support. A "digital playground" orientation—where students can practice moving their avatars, using communication tools, and understanding basic commands before academic content is introduced—would greatly enhance the efficiency of subsequent lessons.

The findings of this study are valuable but are constrained by limitations such as the small sample size of 12 students and the short 2.5-month duration. Therefore, the generalizability of the findings is limited. Future research should conduct long-term, comparative studies with larger and more diverse sample groups, including control groups, to more rigorously examine the effectiveness of different pedagogical designs within the metaverse. Experimental studies that test whether the negative outcome on speaking attitudes observed here could be reversed with a different pedagogical approach (e.g., a model that allows for free group work) would be particularly beneficial. Furthermore, longitudinal studies are especially needed to see if the initial "novelty effect" (the tendency to view the environment as a game) wears off over time and how attitudes evolve with prolonged engagement. Comparing different metaverse platforms (the ZEP platform was used in this study) and different age groups would also provide valuable contributions to the field.

References

- Akkaya, N., & Şengül, L. (2022). Metaverse ve dil eğitimi [Metaverse and language education]. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 314–326. <https://doi.org/10.52974/jena.1194504>
- Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103893>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *A handbook of social psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- Bailenson, J. (2018). *Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do*. W. W. Norton & Company.
- Bıçak, T. N. (2023). *Metaverse’de dil öğrenmeye yönelik ideal ortamların tasarlanmasına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Teacher and student opinions on designing ideal environments for language learning in the metaverse] [Unpublished master's thesis]. İnönü Üniversitesi.
- Bilgisu, G. (2025). *Metaverse araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların dinleme ve konuşma tutumlarına etkisi* [The effect of metaverse tools on the listening and speaking attitudes of children learning Turkish as a foreign language] [Unpublished master's thesis]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bozdemir, Y. (2022). *Sürükleyici sanal gerçeklik kullanımının yabancı dil eğitiminde dinleme becerisine etkisi* [The effect of using immersive virtual reality on listening skill in foreign language education] [Unpublished master's thesis]. İnönü Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Çakıcı, B., & Dilman, H. (2025). The effects of using virtual reality in vocabulary teaching on vocabulary retention and learning motivation. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 14(3), 773–785. <https://doi.org/10.14686/buefad.1597905>
- Demirbağ, İ. (2022). *Yabancı dil öğrenimine yönelik üç boyutlu sanal öğrenme ortamının tasarım ilkelerinin belirlenmesi* [Determination of design principles of 3D virtual learning environments for foreign language learning] [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. [Sociology of education]. Ocak Yayınları.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House Publishers.
- İnalöz, A. B. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının konuşma, yazma, okuma, dinleme becerileri ve Türkçe öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi* [The effect of virtual and augmented reality applications on speaking, writing, reading, listening skills and Turkish learning motivation in

- teaching Turkish as a foreign language] [Unpublished doctoral dissertation]. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Cemalcılar, Z. (2010). *Dünden bugüne insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* [Human and humans from past to present: Introduction to social psychology]. Evrim Yayınevi.
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* [The effect of 3D learning environments on speaking skill in teaching Turkish as a foreign language] [Unpublished master's thesis]. İstanbul Üniversitesi.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki [The relationship between attitude towards learning Turkish as a foreign language and language skill acquisition]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203–214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krasnov, I. (2025). *A quasi-experimental study on the use of virtual reality in English vocabulary learning of 2nd grade Turkish EFL students* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Melanlioğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. [Latent power in teaching Turkish as a foreign language: Attitudes]. Kesit Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Weng, Y., Schmidt, M., Huang, W., & Hao, Y. (2024). The effectiveness of immersive learning technologies in K–12 English as second language learning: A systematic review. *ReCALL*, 36(2), 210–229. <https://doi.org/10.1017/S0958344024000041>

Declaration of Contribution to the Article:

1. Author contribution rate: %60
2. Author contribution rate: %40

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest among the researchers.

Ethics Statement:

We declare that this study complies with the rules of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive,” that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Gratitude:

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

Ethics Committee Permission Statement:

Dokuz Eylül University Graduate School of Education Sciences Ethics Committee, Date: 22.11.2023, Number:E-8734 7630-659-805895

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the author(s) upon request.

Statement on Use of Artificial Intelligence:

We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

Genişletilmiş Özet

Eğitim ve dil edinimi süreçlerin dijitalleşme ekseninde yeniden tanımlanan teknolojik inovasyonlara sahne olmaktadır. Bu dönüşümden etkilenen disiplinlerin başında, doğası gereği etkileşime ve bağlama dayalı olan yabancı dil eğitimi gelmektedir. Geleneksel sınıf yöntemleri yerini interaktif ve sürükleyici deneyimlere bırakırken, sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojilerinin birleşimiyle ortaya çıkan metaverse (Sanal Evren) platformları, dil öğretimi için yeni ufuklar açma potansiyelini taşımaktadır ancak teknolojik araçların varlığı, öğrenme kalitesinin veya pozitif sonuçların garantisi değildir. Öğrenme sürecinin başarısı, teknolojinin pedagojik amaçlara hizmet etmesi ve öğrencinin psikolojik dinamikleriyle uyumlu olmasına bağlıdır. Bu dinamiklerin merkezinde ise, bireyin belirli bir olguya yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerinin bütünü olan tutum kavramı yer alır. Tutum, öğrencinin motivasyonu, katılımı ve nihai akademik başarısını belirleyen en kritik değişkendir. Özellikle dil ediniminin hassas bir dönemi olan 7-10 yaş arası ilkokul öğrencileri için, teknolojik olarak yoğun ve oyunlaştırılmış metaverse ortamlarının, temel iletişim becerileri olan dinleme ve konuşmaya yönelik tutumları nasıl şekillendirdiği, hem teorik hem de pratik açıdan cevaplanması gereken temel bir problem alanıdır. Bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bu yaş grubundaki çocukların dinleme ve konuşma becerilerine yönelik tutumları üzerindeki Metaverse tabanlı öğretim uygulamasının etkisini karma yöntem yaklaşımıyla incelemeyi ve bu etkinin altında yatan karmaşık duyuşsal ve pedagojik nedenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma, olgunun nicel ölçümünü ve derinlemesine nitel anlamlandırılmasını sağlamak amacıyla, hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı, analiz edildiği ve entegre edildiği karma yöntem (mixed-methods) paradigmasına dayanmaktadır. Nicel faz, müdahalenin etkisini değerlendirmeye yönelik bir tasarım olan tek grup ön test-son test deseni kullanılarak yapılandırılmıştır. Çalışma grubu, İzmir'deki bir devlet ilkokulunda A1 seviyesinde Türkçe öğrenimi gören 12 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme türlerinden uygunluk örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Müdahale, erişilebilir ve özelleştirilebilir bir platform olan ZEP (zep.us) üzerinde, araştırmacı tarafından titizlikle tasarlanan sanal bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci, A1 seviyesindeki dil edinim hedeflerine odaklanmış ve 2,5 ay boyunca toplam 20 oturumda (her biri 40 dakika) sürdürülmüştür. Nicel veriler, uygulamanın öncesi ve sonrasında uygulanan geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış “Dinleme Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Veri analizinde, küçük örneklem büyüklüğü nedeniyle, sonuçların güvenilirliğini sağlamak için hem parametrik Bağımlı Örneklem T-Testi hem de non-parametrik karşılığı olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise, öğrencilerin deneyimlerini kendi bakış açılarından anlamak amacıyla, odak grup görüşmesi ve araştırmacının yansıtıcı günlüğünden toplanmış ve sistematik tematik analizle çözümlenmiştir.

Araştırmanın nicel bulguları, metaverse tabanlı öğretimin dil becerilerine yönelik tutumlar üzerindeki etkisinde çelişkili ve beklenmedik sonuçlar ortaya koymuştur. Dinleme becerisine yönelik tutum puanları incelendiğinde, ön test ve son test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, hem Bağımlı Örneklem T-Testi ($p = ,608$) hem de Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ($p = ,608$) ile doğrulanmıştır. Buna karşın, konuşma becerisine yönelik tutum puanlarında yapılan analizler, tutum düzeyinde ön testten son teste doğru istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş ($p = ,011$) saptandığını göstermiştir. Bu düşüşün istatistiksel geçerliliği, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ($p = ,001$) ile yüksek düzeyde onaylanmıştır. Bu sonuç, Metaverse'ün motivasyonu artırma yönündeki genel beklentinin aksine, sanal evren ortamındaki 2,5 aylık sürecin, öğrencilerin Türkçe konuşmaya yönelik başlangıçtaki isteklilik ve pozitif tutumlarını azalttığını göstermektedir. Bu durumun çeşitli nedenleri olabileceği düşüncesi nitel bulgularla desteklenmiştir.

Nitel bulgular, konuşma tutumundaki bu beklenmedik negatif değişimin ve dinleme tutumundaki nötr kalışın ardındaki karmaşık nedenler detaylıca açıklamıştır. Öğrencilerin deneyimleri, üç ana tema etrafında yoğunlaşmıştır. İlk olarak, öğrencilerin neredeyse tamamı sanal ortamı, kişisel avatar kullanımı ve oyun benzeri mekanikler nedeniyle eğlenceli ve ilgi çekici bir “oyun alanı” olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Bu algı, genel bir katılım coşkusunu beraberinde getirmiştir ancak bu pozitif duygu, konuşma tutumundaki düşüşü engelleyememiştir. İkinci olarak, konuşma tutumundaki düşüşün temel kaynağı, uygulanan pedagojik kısıtlamalar ve teknik aksaklıklar olmuştur. Öğretmenin, sınıf disiplini sağlamak amacıyla zaman zaman bir şekilde mikrofon kontrolü uygulaması ve konuşma sırasını bazen tek tek vermesi, öğrencilerin doğal, spontane ve akranlar arası iletişim kurma fırsatlarını tamamen ortadan kaldırmış olabilir. Bu kontrollü iletişim protokolü, dil edinimindeki Sosyo-Kültürel Teori'nin (Vygotsky, 1978) temelini oluşturan sosyal arabuluculuk ve işbirlikçi

diyalog fırsatlarını engellemiş, öğrencileri pasif bir performans bekleme rolüne itmiş olabilir. Bu pedagojik engelin yanı sıra, öğrenciler de mikrofon arızaları, ses kesintileri ve ağ gecikmeleri gibi teknik sorunların da konuşma çabalarını boşa çıkardığını, hayal kırıklığı yarattığını belirtmişlerdir. Son olarak, dinleme tutumundaki nötr kalış, teknik avantajlara rağmen etkileşim eksikliğine bağlanmıştır. Bazı öğrenciler kulaklıklar sayesinde sesi daha net duyduklarını belirtse de, dinleme görevlerinin sanal ortamda dahi olsa, öğrencilerin anlık tepki veya aksiyonunu gerektirmeyen pasif ve tek yönlü formatta kalması, tutum değişikliği yaratmamıştır. Ayrıca, işitme engelli bir öğrencinin kulaklık uyumsuzluğu nedeniyle dışlanması, mevcut teknolojik tasarımların evrensel tasarım ve erişilebilirlik ilkelerinden uzak olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak, bu araştırma, metaverse'ün yabancı dil öğretimindeki potansiyelinin, uygulama ve tasarım kalitesine bağlı olduğunu ortaya koyan karmaşık, temkinli ve çelişkili bir tablo çizmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, metaverse uygulamalarının başarısı için kritik öneriler sunulmaktadır. Bulgular ışığında pedagojik tasarımların teknolojiye kıyasla daha üstün tutulması gerektiği düşünülmektedir. Konuşma tutumundaki düşüşü tersine çevirmek için, uygulamalardaki konuşma kontrolü en aza indirerek, öğrencilerin mikrofon kullanımını serbest bırakan ve grup tabanlı, spontane iletişimi teşvik eden görev senaryolarıyla uygulamalar yeniden yapılandırılmalıdır. İkinci olarak, özellikle küçük yaş grubu için platformun teknik istikrarı ve kapsayıcılık özellikleri (gerçek zamanlı transkripsiyon, yardımcı cihazlarla uyumluluk) mutlak öncelik olmalıdır. Bu adımlar, metaverse'ün eğlence ve katılım potansiyelini, gerçek dilsel öğrenme deneyimi ve iletişimsel başarıya dönüştürmek için elzemdir.

YABANCI/İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLER İÇİN SÖZCÜK DÜZEYİ ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma Makalesi

Kadir YALINKILIÇ* / Gökhan ÇETİNKAYA**

Geliş Tarihi: 31.10.2025 | Kabul Tarihi: 03.05.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Bu araştırmanın amacı, yabancı ya da ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sözcük bilgisi genişliğini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Sözcük bilgisi genişliğinin dil yeterliğinin en önemli göstergelerinden biri olduğu düşüncesinden hareketle, Türkçenin biçimbirimsel ve sözcüksel özelliklerine uygun, sıklık temelli bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Araştırma, tarama modeli temel alınarak yürütülmüş ve katılımcılarını akademik Türkçe düzeyinde öğrenim gören 198 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Ölçek beş sıklık düzeyi (2000, 3000, 4000, 5000 ve akademik sözcükler) temelinde yapılandırılmış, her düzey için madde seçimi sözcük sıklığı verileri dikkate alınarak yapılmıştır. İçerik geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmış, ön uygulama sonucunda elde edilen veriler madde ve test istatistikleri bakımından çözümlenmiştir. Madde güçlük ve ayırt edicilik değerleri, maddelerin orta düzeyde zorlukta ve yüksek ayırt edicilikte olduğunu göstermiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen katsayılar ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğunu, ayırt edici geçerlik analizleri ise testin farklı başarı düzeylerini anlamlı biçimde ayırt edebildiğini ortaya koymuştur. Bulgular genel olarak geliştirilen ölçme aracının sözcük düzeyini geçerli, güvenilir ve uygulamada kullanılabilir biçimde ölçtüğünü göstermektedir. Bu ölçme aracı, Türkçe öğrenenlerin sözcük bilgisi yeterliklerinin belirlenmesinde, öğretim sürecinde düzeye uygun sözcük seçiminin yapılmasında ve program geliştirme çalışmalarında kullanılabilecek niteliktedir. Araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında sözcük bilgisi ölçümüne ilişkin standart, bilimsel temelli bir araç sunarak alan yazına önemli bir katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, ölçme aracı geliştirme, sözcük bilgisi genişliği, sözcük sıklığı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

DEVELOPMENT OF A VOCABULARY LEVELS TEST FOR LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN/SECOND LANGUAGE

Research Article

Received: 31.10.2025 | Accepted: 03.05.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: The aim of this study is to develop an assessment tool capable of measuring the lexical breadth of individuals learning Turkish as a foreign or second language in a valid and reliable manner. Recognizing that vocabulary breadth plays a central role in linguistic competence and communicative performance, the study sought to design an instrument that reflects the lexical, morphological, and frequency characteristics of the Turkish language. The research was conducted using a survey model with the participation of 198 international students enrolled in academic Turkish programs. The test was structured around five frequency levels—2000, 3000, 4000, 5000, and academic vocabulary—and items were selected and arranged in accordance with lexical frequency data specific to Turkish. Expert opinions were utilised to ensure content validity, and the data obtained from the pilot study were analysed in terms of item and test statistics., the data obtained from the pilot study were analysed in terms of item and test statistics. Data obtained from the implementation were analyzed using classical test theory principles to estimate item difficulty and discrimination indices. The results demonstrated that the items were of moderate difficulty and possessed sufficient discriminative power to distinguish between

* Öğr. Gör. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, samkadir@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0452-5421

** Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,
cetinkayag@ankara.edu.tr ORCID: 0000-0001-7676-6852

different proficiency levels. The coefficients obtained from the reliability analyses indicate that the scale has high internal consistency, whilst the discriminant validity analyses show that the test is able to distinguish meaningfully between different levels of achievement. The findings generally indicate that the assessment tool developed measures vocabulary proficiency in a valid, reliable and practical manner. This assessment tool is suitable for determining the vocabulary proficiency of learners of Turkish, for selecting age-appropriate vocabulary during the teaching process, and for use in curriculum development. This research makes a significant contribution to the literature by providing a standard, scientifically grounded tool for assessing vocabulary knowledge in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish as a second language, test development, vocabulary breadth, word frequency.

Giriş

Sözcük bilgisi, ikinci dil ediniminin en başat bileşenlerinden biri olarak dil yeterliğinin belirleyicisi konumundadır. Gerek anadili gerekse yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel becerilerini geliştirmeleri, yalnızca dilbilgisel kuralları bilmeleriyle değil, aynı zamanda yeterli sözcük bilgisine sahip olmalarıyla olanaklıdır (Nation, 2001). Bu çerçevede sözcük bilgisi, genişlik (*breadth*) ve derinlik (*depth*) olmak üzere iki temel boyutta ele alınır. Sözcük bilgisi genişliği, bireyin bildiği sözcüklerin sayısına gönderimde bulunurken sözcük bilgisi derinliği ise sözcüklerin anlamları, kullanımları ve aralarındaki ilişkiler hakkında sahip olunan ayrıntılı bilgiyi kapsar (Qian, 2002; Schmitt, 2014). Araştırmalar, sözcük bilgisi genişliği ile derinliği arasında olumlu, güçlü bir ilişki bulunduğunu, ancak genişlik boyutunun özellikle dil ediniminin erken aşamalarında belirleyici olduğunu vurgular (Rashidi & Khosravi, 2010; Schmitt & Meara, 1997).

Sözcük bilgisi genişliği, bilişsel açıdan bireylerin zihinsel sözlüklerinde yer alan sözcüklerin niceliğini ortaya koyar. Bu niceliksel boyut, anlama ve üretim süreçlerinde dilin ne ölçüde işlevsel kullanılabileceğini belirler (Anderson & Freebody, 1981). Nation (2006), en sık kullanılan yaklaşık 2000–3000 sözcüğün öğrenilmesinin temel iletişim için bir eşik düzeyi olduğunu, daha ileri akademik başarı için 8000–10000 sözcüğe ulaşılması gerektiğini belirtir. Bu nedenle sözcük bilgisi genişliği, bireylerin hem günlük iletişimde hem de akademik bağlamlarda yeterlilik kazanabilmesi için temel bir önkoşul olarak görülür (Laufer, 1998; Schmitt, 2008).

Sözcük bilgisi genişliği, yabancı dil öğretiminde öğrenme çıktılarını doğrudan etkileyen bir değişkendir. Sözcük bilgisi yetersizliği, öğrencilerin okuma, dinleme ve yazma gibi becerilerdeki ilerlemelerini engellemekle birlikte temel dil stratejilerini kullanma becerilerini de sınırlayabilmektedir (Laufer, 1998). Araştırmalar, öğrencilerin metinleri bağımsız biçimde anlayabilmeleri için en az %95–98 oranında sözcük tanıma eşliğini aşmaları gerektiğini belirtir (Hu & Nation, 2000). Bu oran, sözcük bilgisi genişliğinin dilin tüm becerileri için ne denli merkezi konumda olduğunu ortaya koyar.

Sözcük bilgisi genişliği, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda bilişsel ve gelişimsel süreçlerle de ilişkilidir. Çocukluk ve ergenlik döneminde yürütülen araştırmalar, geniş bir sözcük bilgisine sahip bireylerin daha hızlı okuma, daha iyi dinlediğini anlama ve daha güçlü bilişsel esneklik gösterdiğini ortaya koymuştur (Li vd., 2021; Ouellette, 2006). Sözcük bilgisi genişliği, zihinsel sözlükte yer alan sesbilimsel ve anlamsal temsillerin çeşitliliğini artırarak hem kısa süreli belleğin hem de uzun süreli belleğin işlevselliğini desteklemektedir (Perfetti,

2007). Bu bağlamda, genişlik boyutunun ölçülmesi, yalnızca dil yeterliğini değil, bilişsel gelişimi anlamak açısından da önemlidir.

Sözcük bilgisi genişliğinin dil edinimi ve öğretimi süreçlerinde taşıdığı bu öneme karşın, mevcut ölçme araçları çoğunlukla belirli yaş gruplarına veya belirli dilsel bağlamlara uyarlanmış, genellikle yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler üzerinde tasarlanmıştır (Meara & Milton, 2003; Webb & Nation, 2017). Bunun sonucu olarak, farklı yaş düzeylerinde veya hedef dil olarak Türkçe gibi yapısal açıdan farklı dillerde öğrenim gören bireylerin sözcük bilgisi genişliğini geçerli ve güvenilir biçimde değerlendirecek araçlara duyulan gereksinim sürmektedir. Ölçme araçlarının uyarlanması, hedef dilin biçimbirimsel özellikleri, sözcük oluşum yolları ve sözcük sıklığına ilişkin özgün verilerin dikkate alınmasını gerektirir (Read, 2000; Schmitt, 2010). Ayrıca, Nation (2001) ve Qian (2002) gibi araştırmacılar, sözcük bilgisi testlerinin yalnızca sözcük tanıma becerisine değil, aynı zamanda üretim, kavramsal ilişkilendirme ve biçim-anlam eşleştirme becerilerine de dayalı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, sözcük bilgisi genişliğini çok boyutlu bir yapıda ele alarak Türkçenin özgün sözcük dağarcığı özelliklerini öne çıkaran bir ölçme aracının geliştirilmesi, hem kuramsal açıdan dil edinimi araştırmalarına katkı sağlayacak hem de uygulamalı dil öğretimi alanında geçerli değerlendirme araçlarının eksikliğini giderecektir.

1. Araştırmanın Amacı

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi bağlamında sözcük bilgisinin genişlik boyutu ile ilgili boşluğun doldurulmasından yönelimle bu çalışmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözcük bilgisi genişliğini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirme amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma, tarama modeli temel alınarak yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlihazırda var olan bir durumu, olguyu ya da süreci olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinden biridir (Karasar, 2020). Bu model, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin görüş, tutum, ilgi, beceri veya diğer kişisel özelliklerinin belirlenmesine olanak tanıyan sistematik bir yaklaşım sunar. Benzer biçimde, Büyüköztürk ve diğerleri (2008) tarama araştırmalarını, geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen ve bireylerin belirli değişkenler bakımından mevcut durumlarının betimlenmesine yönelik çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, bir ölçme aracının geliştirilmesine ilişkin aşamalar izlendiği için araştırma, uygulamalı bir tarama araştırması niteliği taşımaktadır.

Bu çalışma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde akademik Türkçe düzeyinde öğrenim görmekte olan ve Türkçe yeterlik sertifikasına sahip olup lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini sürdüren toplamda 198 uluslararası öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

		N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	103	52,1
	Erkek	95	47,9
	Toplam	198	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	123	62,1
	Yüksek Lisans	54	27,2
	Doktora	21	10,7
	Toplam	198	100
	Sayısal Bilimler	101	51,1
	Sözel Bilimler	67	33,8
	Sağlık Bilimleri	20	10,1
	Güzel Sanatlar	10	5
	Toplam	198	100

Kuramsal ve kavramsal çerçeveden yönelimle ilk tasarımı Nation (1983) tarafından tasarlanmış ve Schmitt ve diğerleri (2001) tarafından öğretmenlerin öğrencilerine uygun sınıf öğretimi yapmalarına yardımcı olacak kolay bir araç olarak onaylanan tasarım temel alınmıştır. *Yeni Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı* (New Vocabulary Levels Test NVLT) olarak adlandırılan bu araç Türkçe uyarlamasında 2000, 3000, 4000, 5000 ve akademik sözcük boyutu içerecek biçimde yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracına alınan hedef sözcüklerin tamamı Aksan ve diğerleri (2017) tarafından hazırlanan A Frequency Dictionary of Turkish adlı Türkçedeki ilk 5000 sıklık dizelgesinden alınmış ve öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenme aracı olarak kullandıkları ders kitabı ile uyumuna özen gösterilmiştir. İlk 2000, 3000, 4000, 5000 gibi dilimler yanında akademik sözcük listeleri de temel alınarak dizelgeler oluşturulmuştur. Ölçme aracında sözcük kümeleri kestirimde bulunmayı engelleyecek biçimde dizilmiştir. Hedef sözcükler abecesel sıraya, sözcüklerin tanımları ise uzunluk sırasına göre biçimlendirilmiştir. Tanımlanan hedef sözcükler her kümedeki altı seçenekten gelişigüzel seçilmiştir, tanımlarda kullanılacak sözcüklerin de öğrenciler tarafından biliniyor olmasına özen gösterilmiştir. Her kümeye üçü dikkat dağıtıcı, diğer üçü ise doğru sözcük öbeklerini oluşturacak biçimde altı madde yerleştirilmiştir. Karşısına ise bu altı sözcükten yalnızca doğru olan üçünün anlamlarına ilişkin açıklamalar eklenmiştir. Katılımcılardan anlamlara bakarak ilgili sözcüğün numarasını açıklamaların yanına yazmaları beklenerek biçimde taslak ölçme aracı oluşturulmuştur. Taslak ölçme aracı için hazırlanan maddeler, 3 Türkçe eğitimi alanı Öğretim Üyesi, 1 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi olmak üzere toplam 4 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Maddeler anlaşılabilirlik, yazım kurallarına ve düzeye uygunluk gibi özellikler açısından uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Her bir uzmandan gelen geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış ve taslak ölçme aracına son biçimi verilmiştir.

Çalışma verilerinin toplanması süreci çalışma kümesine gönüllü olarak katılan bireylerin Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezine davet edilmesi ve katılımcıların yapılacak çalışmanın amaçları ve biçimi hakkında bilgilendirilmesi

ve gönüllü katılımlarını onaylamaları ile başlamıştır. Ardından ölçme aracı basılı olarak öğrencilere verilmiş ve ortalama 30 dakika içinde yanıtlamaları beklenmiştir.

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı'nın geliştirilme sürecinde, madde ve test istatistiklerinin hesaplanmasında TAP (Test Analysis Program) yazılımından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler, test maddelerinin güçlük ve ayırt edicilik düzeylerinin belirlenmesinde temel alınmıştır. Ayrıca, ölçme aracının ayırt edici geçerliğini değerlendirmek amacıyla yapılan analizler SPSS 24.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma için Pamukkale Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş, 22.07.2024 tarih ve 68282350/2024/13 sayı numarası ile “Etik Kurul İzni” alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, geliştirilen ölçme aracına ilişkin madde istatistiklerinin kestirilmesi süreci ile madde seçimine yönelik ölçütler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Öncelikle, uygulamadan elde edilen ham veriler üzerinde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği değerleri hesaplanarak her bir maddenin test bütününe katkı düzeyi belirlenmiştir. Bu kapsamda, ölçme aracında yer alacak maddelerin seçimi hem istatistiksel geçerlilik göstergeleri hem de dilbilimsel ve anlamsal uygunluk ölçütleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca, ölçme aracının ayırt edici geçerliğini sınamak amacıyla yapılan analizlerde, farklı başarı düzeylerine sahip grupların madde puan ortalamaları karşılaştırılmış ve testin bireyleri anlamlı biçimde ayırt edip etmediği incelenmiştir. Bu bulgular, geliştirilen aracın hedeflenen sözcük düzeyi değişkenini geçerli ve güvenilir biçimde ölçebildiğine ilişkin kanıtlar sunmaktadır.

3.1. Madde İstatistiklerinin Kestirilmesi ve Madde Seçimi

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı'nın farklı sıklık boyutlarındaki hedef sözcüklere ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Maddelere ilişkin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Hedef Sözcüklere İlişkin Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

	2000’lik Dilim		3000’lik Dilim		4000’lik Dilim		5000’lik Dilim		Akademik Sözcükler	
	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık	Madde Güçlük	Madde Ayırtıcılık
1	0,63	0,31	0,43	0,43	0,69	0,37	0,40	0,37	0,46	0,40
2	0,52	0,36	0,68	0,54	0,34	0,52	0,45	0,50	0,55	0,44
3	0,68	0,42	0,63	0,52	0,48	0,48	0,55	0,51	0,34	0,37
4	0,63	0,51	0,49	0,64	0,35	0,51	0,51	0,46	0,29	0,44
5	0,55	0,47	0,37	0,41	0,36	0,43	0,62	0,41	0,36	0,38
6	0,51	0,36	0,62	0,52	0,44	0,51	0,39	0,51	0,52	0,38

7	0,47	0,55	0,68	0,51	0,48	0,50	0,65	0,54	0,47	0,52
8	0,41	0,58	0,47	0,56	0,41	0,59	0,43	0,58	0,38	0,38
9	0,46	0,35	0,60	0,54	0,46	0,59	0,43	0,55	0,40	0,29
10	0,60	0,48	0,54	0,53	0,46	0,42	0,43	0,49	0,41	0,40
11	0,61	0,50	0,43	0,55	0,41	0,39	0,55	0,55	0,46	0,35
12	0,49	0,46	0,59	0,57	0,53	0,49	0,48	0,50	0,60	0,40
13	0,48	0,58	0,58	0,44	0,72	0,44	0,52	0,54	0,43	0,36
14	0,59	0,51	0,60	0,44	0,44	0,52	0,61	0,53	0,50	0,48
15	0,64	0,43	0,58	0,52	0,51	0,58	0,49	0,56	0,27	0,39
16	0,44	0,54	0,43	0,53	0,61	0,52	0,38	0,31	0,34	0,42
17	0,62	0,46	0,51	0,51	0,40	0,52	0,40	0,54	0,32	0,50
18	0,39	0,53	0,40	0,39	0,65	0,50	0,43	0,59	0,40	0,46

Sözcük Düzeyini Ölçme Aracı'na ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik çözümlemeleri, farklı sıklık dilimlerinden seçilmiş sözcüklerin katılımcı kümesi tarafından nasıl algılandığı bağlamında önemli bilgiler sunmaktadır. Genel olarak, 2000'lik, 3000'lik, 4000'lik ve 5000'lik dilimlerdeki maddelerin güçlük düzeyleri orta seviyedeyken bu maddelerin hedef kitleler için ne çok kolay ne de çok zor olduğu söylenebilir. Ayırt edicilik değerlerinin de genellikle kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik sözcüklere ilişkin çözümleme sonuçları, diğer dilimlerle karşılaştırıldığında dikkate değer farklılıklar göstermektedir. Özellikle, bu sözcüklerin madde güçlük değerlerinin düşük olması, akademik sözcüklerin katılımcı kümesi için daha zorlayıcı olabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 3

Son Teste İlişkin Bulgular

Sıklık Dilimleri	$\bar{X}$	Sx	Çarpıklık	Basıklık	Ortalama Madde güçlük katsayısı	Ortalama Madde ayıricılık indeksi
2000	9,72	4,66	0,14	-1,01	0,54	0,47
3000	9,63	4,89	0,00	-0,95	0,53	0,51
4000	8,74	4,73	0,44	-0,74	0,49	0,49
5000	8,74	4,92	0,46	-0,75	0,49	0,50
Akademik	7,48	4,20	0,45	-0,66	0,42	0,41
Toplam	44,31	20,98	0,45	-0,83	0,49	0,48

Tablo 3'e göre toplam puanların çarpıklık değeri 0,45'tir. Pozitif çarpıklık değeri, dağılımın sağa çarpık olduğunu ve düşük puanların daha sık görüldüğünü gösterir. Bu durumda, ölçeğin zorluk düzeyinin genel olarak uygun olduğu ve çoğu katılımcının ortalamanın üzerinde puan aldığı söylenebilir. Diğer taraftan, toplam puanların basıklık değeri ise -0,83 olarak hesaplanmıştır. Negatif basıklık değeri dağılımın normal dağılıma göre daha yayvan bir biçimde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu durum, uç değerlerin daha az sıklıkta görüldüğünü ve puanların daha geniş bir aralığa yayıldığına işaret eder.

Ölçme aracının tamamına ilişkin ortalama madde güçlük katsayısının 0,49 olduğu görülmektedir. Maddelerin ortalama olarak ne kadar zor veya kolay olduğunu gösteren bu değer 0,49 olarak hesaplanması, maddelerin ortalama zorlukta olduğunu belirtir. Bu bağlamda 2000 sözcük ailesi ölçme aracında daha kolay yanıtlanan maddeleri içerirken sıklık dilimleri yükseldikçe maddelerin görece zorlaştığı söylenebilir. Ortalama madde ayıricılık

indeksi ise 0,48 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin yüksek ve düşük performans gösteren katılımcıları ne kadar iyi ayırt ettiğini gösteren bu değerin 0,48 olması, maddelerin ortalama düzeyde ayırt edici olduğunu gösterir.

Tablo 4

2000 Sıklık Dilimindeki Sözcüklere İlişkin Üst ve Alt Grup Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst grup (n=58)		Alt grup (n=58)		t	p
	<u>X</u>	Sx	<u>X</u>	Sx		
M1	0,79	0,40	0,48	0,50	3,642	,001
M2	0,74	0,44	0,31	0,46	5,109	,001
M3	0,90	0,30	0,43	0,49	6,045	,001
M4	0,90	0,30	0,29	0,45	8,319	,001
M5	0,81	0,39	0,22	0,42	7,773	,001
M6	0,72	0,45	0,30	0,46	5,006	,001
M7	0,86	0,34	0,17	0,38	10,180	,001
M8	0,81	0,39	0,17	0,38	8,847	,001
M9	0,71	0,45	0,21	0,40	6,195	,001
M10	0,88	0,32	0,33	0,47	7,291	,001
M11	0,90	0,30	0,29	0,45	8,319	,001
M12	0,79	0,40	0,21	0,40	7,726	,001
M13	0,86	0,34	0,17	0,38	10,180	,001
M14	0,91	0,28	0,26	0,44	9,510	,001
M15	0,88	0,32	0,33	0,47	7,291	,001
M16	0,83	0,38	0,21	0,40	8,461	,001
M17	0,91	0,28	0,36	0,48	7,484	,001
M18	0,74	0,44	0,14	0,34	8,174	,001

Tablo 4, 2000 sıklık dilimindeki sözcüklere ilişkin üst ve alt grup puanlarının karşılaştırılmasına yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları, incelenen 18 sözcüğün tamamında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < ,001$). Üst gruptaki öğrencilerin, alt gruptaki öğrencilere kıyasla tüm sözcüklerde anlamlı derecede daha yüksek ortalama puanlar elde ettiği belirlenmiştir. En büyük farkların gözlemlendiği sözcükler arasında M7 ve M13 yer alırken ($t = 10,180$, $p < ,001$), en küçük fark M1 ($t = 3,642$, $p < ,001$) sözcüğünde tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sözcük bilgisi düzeylerinin genel başarıları ile ilişkili olduğunu desteklemektedir.

Sözcüklerin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek amacıyla yapılan bu analizde, t değerlerinin yüksekliği, söz konusu sözcüklerin üst ve alt grupları ne kadar iyi ayırt edebildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Elde edilen sonuçlar, özellikle M7 ve M13 gibi sözcüklerin, öğrencilerin genel dil becerilerini ölçmede oldukça etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5

3000 Sıklık Dilimindeki Sözcüklere İlişkin Üst ve Alt Grup Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst grup (n=58)		Alt grup (n=58)		t	p
	<u>X</u>	Sx	<u>X</u>	Sx		
M1	0,74	0,44	0,24	0,43	6,166	,001
M2	0,94	0,22	0,31	0,46	9,390	,001
M3	0,89	0,30	0,29	0,45	8,319	,001
M4	0,91	0,28	0,12	0,32	13,925	,001

M5	0,68	0,46	0,18	0,39	6,225	,001
M6	0,93	0,25	0,29	0,45	9,245	,001
M7	0,93	0,25	0,36	0,48	7,906	,001
M8	0,82	0,38	0,17	0,38	9,259	,001
M9	0,89	0,30	0,24	0,43	9,418	,001
M10	0,86	0,34	0,22	0,42	8,901	,001
M11	0,82	0,38	0,17	0,38	9,259	,001
M12	0,93	0,25	0,24	0,43	10,470	,001
M13	0,86	0,34	0,32	0,47	6,929	,001
M14	0,82	0,38	0,29	0,45	6,822	,001
M15	0,87	0,32	0,27	0,45	8,238	,001
M16	0,82	0,38	0,20	0,40	8,461	,001
M17	0,86	0,34	0,20	0,40	9,298	,001
M18	0,67	0,47	0,22	0,42	5,391	,001

Tablo 5, 3000 sıklık dilimindeki sözcüklere ilişkin üst ve alt grup puanlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları, incelenen 18 sözcüğün tamamında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < ,001$). Söz konusu sözcüklerin üst gruptaki ortalama puanları ($\bar{X} = 0,67 - 0,94$), alt gruptaki ortalama puanlarından ($\bar{X} = 0,12 - 0,36$) belirgin biçimde daha yüksektir. Bu bulgu, üst gruptaki bireylerin bu sözcükleri alt gruptakilere oranla daha iyi anladığı veya daha sık kullandığı biçiminde yorumlanabilir.

Elde edilen yüksek t değerleri ($t = 5,391-13,925$) ve düşük p değerleri ($p < ,001$), gruplar arasındaki farkın büyüklüğünü ve istatistiksel olarak anlamlılığını desteklemektedir. Bu durum, incelenen sözcüklerin üst ve alt grupları ayırt etme gücünde olduğunu ve bu sözcüklerin sözcük bilgisi veya dil yeterliliği değerlendirmelerinde kullanılabileceğini düşündürmektedir.

Tablo 6

4000 Sıklık Dilimindeki Sözcüklere İlişkin Üst ve Alt Grup Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst grup (n=58)		Alt grup (n=58)		t	p
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx		
M1	0,89	0,30	0,48	0,50	5,339	,001
M2	0,68	0,46	0,15	0,36	6,869	,001
M3	0,79	0,40	0,22	0,42	7,389	,001
M4	0,70	0,45	0,13	0,34	7,522	,001
M5	0,67	0,47	0,17	0,38	6,266	,001
M6	0,79	0,40	0,18	0,39	8,082	,001
M7	0,82	0,38	0,22	0,42	8,097	,001
M8	0,82	0,38	0,15	0,36	9,702	,001
M9	0,86	0,34	0,20	0,40	9,298	,001
M10	0,74	0,44	0,21	0,41	6,667	,001
M11	0,72	0,45	0,24	0,43	5,890	,001
M12	0,89	0,30	0,32	0,47	7,678	,001
M13	0,94	0,22	0,41	0,49	7,472	,001
M14	0,75	0,43	0,13	0,34	8,527	,001
M15	0,89	0,30	0,17	0,38	11,267	,001
M16	0,93	0,25	0,31	0,46	8,884	,001
M17	0,81	0,39	0,18	0,39	8,452	,001
M18	0,91	0,28	0,29	0,45	8,763	,001

Tablo 6’da sunulan bağımsız gruplar t testi sonuçları, 4000 sıklık dilimindeki 18 sözcük için üst ve alt gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < ,001$). Üst grubun sözcük bilgisi başarımının, alt gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, söz konusu sözcüklerin, belirlenen gruplar arasında ayırım yapmaya elverişli olduğu düşüncesini desteklemektedir. Özellikle M15 ($t = 11,267$), M8 ($t = 9,702$) ve M9 ($t = 9,298$) gibi maddelerde elde edilen yüksek t değerleri, bu maddelerin gruplar arası ayırmada daha belirgin bir rol oynadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla, sözcüklerin üst ve alt grupları anlamlı düzeyde ayırt edebilmesi, geliştirilen ölçeğin hedeflediği yapıyı ölçme yeterliliğini göstermekte ve ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin güçlü bir ön kanıt sunmaktadır.

Tablo 7

5000 Sıklık Dilimindeki Sözcüklere İlişkin Üst ve Alt Grup Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst grup (n=58)		Alt grup (n=58)		t	p
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx		
M1	0,63	0,48	0,24	0,43	4,653	,001
M2	0,82	0,38	0,22	0,42	8,097	,001
M3	0,84	0,36	0,24	0,43	8,128	,001
M4	0,81	0,39	0,31	0,46	6,225	,001
M5	0,86	0,34	0,39	0,49	5,872	,001
M6	0,72	0,45	0,15	0,36	7,468	,001
M7	0,91	0,28	0,22	0,42	10,358	,001
M8	0,82	0,38	0,17	0,38	9,259	,001
M9	0,81	0,39	0,15	0,36	9,269	,001
M10	0,74	0,44	0,20	0,40	6,765	,001
M11	0,86	0,34	0,22	0,42	8,901	,001
M12	0,82	0,38	0,22	0,42	8,097	,001
M13	0,84	0,36	0,15	0,36	10,169	,001
M14	0,93	0,25	0,31	0,46	8,884	,001
M15	0,84	0,36	0,17	0,38	9,702	,001
M16	0,55	0,50	0,20	0,40	4,059	,001
M17	0,79	0,40	0,17	0,38	8,461	,001
M18	0,86	0,34	0,13	0,34	11,211	,001

Bağımsız gruplar t testi sonuçları, 5000 sıklık dilimindeki sözcüklere ilişkin üst ve alt grup puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir ($p < ,001$). Bu durum, sözcük bilgisinin, grupları ayırt etmede önemli bir faktör olduğunu desteklemektedir. Örneğin, M1 maddesinde üst grubun ortalama puanı 0,63 iken alt grubun ortalama puanı 0,24 olarak tespit edilmiştir; bu da üst grubun söz konusu sözcüğü daha iyi anladığını veya kullanabildiğini düşündürmektedir. Benzer biçimde, M18 maddesinde üst grup 0,86 ortalama puanına sahipken alt grupta bu değer 0,13’tür. Bu belirgin fark, M18’in gruplar arasındaki dil yeterliliği ayırımı açık bir biçimde ortaya koyduğunu göstermektedir. Genel olarak, gözlemlenen bu türden farklılıklar, üst gruptaki öğrencilerin sözcük bilgisi genişliğinin, alt gruptaki öğrencilere göre daha geniş ve kapsamlı olduğunu, dolayısıyla bu sözcükleri daha iyi özümlediklerini düşündürmektedir.

Tablo 8
Akademik Sözcüklere İlişkin Üst ve Alt Grup Puanlarının Karşılaştırılması

Madde numarası	Üst grup (n=58)		Alt grup (n=58)		t	p
	$\bar{X}$	Sx	$\bar{X}$	Sx		
M1	0,68	0,46	0,24	0,43	5,370	,001
M2	0,77	0,42	0,24	0,43	6,753	,001
M3	0,60	0,49	0,13	0,34	5,872	,001
M4	0,63	0,48	0,15	0,36	6,057	,001
M5	0,63	0,48	0,17	0,38	5,750	,001
M6	0,75	0,43	0,25	0,44	6,166	,001
M7	0,84	0,36	0,24	0,43	8,128	,001
M8	0,60	0,49	0,18	0,39	4,983	,001
M9	0,62	0,48	0,24	0,43	4,426	,001
M10	0,68	0,46	0,25	0,44	5,109	,001
M11	0,62	0,48	0,15	0,36	5,805	,001
M12	0,84	0,36	0,34	0,47	6,318	,001
M13	0,63	0,48	0,17	0,38	5,750	,001
M14	0,74	0,44	0,20	0,40	6,765	,001
M15	0,55	0,50	0,13	0,34	5,162	,001
M16	0,62	0,48	0,18	0,39	5,217	,001
M17	0,67	0,47	0,10	0,30	7,678	,001
M18	0,68	0,46	0,15	0,36	6,869	,001

Akademik sözcüklerin üst ve alt gruplar arasındaki performansını değerlendirmek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları, incelenen sözcüklerin tamamında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir ($p < ,001$). Bu bulgu, akademik sözcük bilgisinin öğrenci grupları arasında ayırım yapmada etkili bir ölçüt olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, M2 kodlu sözcük için üst grubun ortalama puanı 0,77 iken, alt grubun ortalaması 0,24 olarak belirlenmiştir. Bu belirgin fark, üst grubun söz konusu akademik sözcüğü daha iyi anladığını veya etkin bir şekilde kullanabildiğini işaret etmektedir. Benzer biçimde, M17 kodlu sözcükte üst grup 0,67 ortalamaya sahipken, alt grupta bu değer 0,10'dur. Bu durum, M17 sözcüğünün öğrenci grupları arasındaki akademik dil yeterliliğini ayırt etmede kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Genel olarak, gözlemlenen bu türden farklılıklar, ölçeğin öğrencilerin akademik sözcük bilgisini ayırt etme konusunda tutarlı ve güvenilir sonuçlar verdiğini göstermektedir.

3.2. Güvenirlik

Geliştirilen ölçme aracı ile ilgili olarak güvenilirliği kanıtlamaya yönelik KR-20 güvenilirlik katsayısı hem 2000, 3000, 4000, 5000'lik sıklık dilimleri ve akademik sözcük boyutu için hem de ölçme aracının tamamı için ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre KR-20 güvenilirlik katsayıları 2000 sıklık dilimi alt testi için 0,799; 3000 sıklık dilimi alt testi için 0,818; 4000 sıklık dilimi alt testi için 0,808; 5000 sıklık dilimi alt testi için 0,818 ve akademik sözcük al testi için 0,760 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının tamamına yönelik KR-20 güvenilirlik katsayısının ise 0,951 düzeyine ulaştığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sözcük bilgisi genişliğini geçerli ve güvenilir biçimde ölçmeye olanak tanıyan bir “Sözcük Düzeyi Ölçme Aracı” geliştirilmiştir. Araç, Türkçenin sözcük sıklığı ve biçimbirimsel özellikleri dikkate alınarak 2000, 3000, 4000, 5000 ve akademik sözcük dilimleri temelinde yapılandırılmış, her dilim için madde güçlük ve ayırt edicilik katsayıları istatistiksel olarak sınanmıştır. Elde edilen sonuçlar, test maddelerinin genel olarak orta düzeyde güçlüğe ve yüksek düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ölçme aracının farklı sözcük düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar oluşturabildiğini ve bireylerin sözcük bilgisini hassas biçimde yordayabildiğini ortaya koymaktadır.

KR-20 güvenirlik katsayılarının 0,76 ile 0,95 arasında değişmesi, ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Bu değerler, testin hem alt boyutlar hem de bütüncül yapı bakımından güvenilir ölçüm sonuçları verdiğini kanıtlamaktadır. Ayrıca, bağımsız gruplar t testleri sonucunda, üst ve alt başarı grupları arasında tüm sıklık dilimlerinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu durum, geliştirilen aracın ayırt edici geçerlik açısından güçlü bir yapıya sahip olduğunu ve bireylerin dil yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı ayrımlar yapabildiğini göstermektedir. Dolayısıyla, ölçek hem öğretim süreçlerinde tanılayıcı bir araç olarak hem de akademik araştırmalarda geçerli bir ölçme aracı olarak kullanılabilir.

Kuramsal açıdan değerlendirildiğinde, bu çalışma sözcük bilgisi genişliğinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ölçülmesine ilişkin alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Mevcut uluslararası testlerin çoğu İngilizce odaklı olduğundan (Meara & Milton, 2003; Schmitt vd., 2001), Türkçe gibi eklemeli bir dilde sözcük bilgisi ölçümünün, dilin biçimbirimsel ve anlamsal özellikleri göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada geliştirilen ölçme aracı, Türkçenin sözvarlığına özgü sıklık verilerini (Aksan vd., 2017) temel alarak hazırlanmış olması yönüyle alana özgün bir katkı sunmaktadır. Bu durum, dil öğretimi sürecinde sözcük öğretimi materyallerinin düzeye göre planlanmasına ve öğrenici gereksinimlerinin daha doğru biçimde belirlenmesine olanak sağlamaktadır.

Uygulamalı açıdan bakıldığında, geliştirilen ölçek, Türkçe öğrenen bireylerin sözcük bilgisi gelişimlerinin izlenmesinde öğretmenlere ve araştırmacılara dizgesel bir araç sunmaktadır. Özellikle dil öğretiminde hedef sözcük seçimi, ders materyali tasarımı ve yeterlik belirleme süreçlerinde bu ölçme aracının kullanılması, öğretim programlarının bilimsel verilere dayalı biçimde yapılandırılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, ölçek verilerinin farklı değişkenlerle (örneğin dil düzeyi, öğrenim süresi, anadil ailesi vb.) ilişkilendirilmesi, Türkçenin ikinci dil olarak edinimine ilişkin yeni bulguların elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

Kaynakça

- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U.U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). International Reading Association.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (36. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different. *Applied Linguistics*, 19(2), 255–271.
- Li, L., Zhu, D., & Wu, X. (2021). The effects of vocabulary breadth and depth on reading comprehension in middle childhood: The mediator role of listening comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 336–347.
- Meara, P., & Milton, J. (2003). *X_Lex: The Swansea vocabulary levels test*. Express Publishing.
- Nation, P. (1983). Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5, 12–25.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357–383.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Rashidi, N., & Khosravi, N. (2010). Assessing the role of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 81–108.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.

- Schmitt, N., & Meara, P. (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework: Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 17–36.
- Schmitt, N., Schmitt, D., & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the vocabulary levels test. *Language Testing*, 18, 55-88.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12, 329–363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64, 913–951.
- Webb, S., & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %60 2. yazar katkı oranı: %40
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 29.07.2024, Sayı: E-93803232-622.02-558362
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Vocabulary knowledge is widely recognized as one of the most essential components of language proficiency, forming the foundation upon which communicative competence is built. The ability to understand and use words effectively enables learners to access both the linguistic and semantic systems of a target language, supporting both comprehension and production. However, despite its acknowledged importance, vocabulary assessment remains one of the least standardized areas in Turkish language education. In particular, there is a noticeable lack of valid and reliable instruments designed to measure vocabulary breadth among learners of Turkish as a foreign or second language. This study addresses that gap by developing a scientifically grounded and psychometrically sound Vocabulary Levels Test adapted to the lexical and morphological structure of Turkish.

The rationale for developing such an instrument stems from the central role of vocabulary breadth in linguistic competence and academic success. Vocabulary breadth, defined as the total number of words a person knows, serves as an indicator of communicative competence and overall language proficiency. In second language acquisition, sufficient vocabulary breadth facilitates text comprehension, fluency, and the accurate application of grammatical rules. Consequently, assessing vocabulary breadth is essential not only for determining proficiency levels but also for planning instruction, designing materials, and monitoring learners' progress. Accordingly, this study aimed to construct a vocabulary assessment tool that is both linguistically representative and statistically reliable for measuring lexical knowledge in Turkish.

The research employed a descriptive survey model, allowing the systematic analysis of an existing situation. The study group consisted of 198 international students enrolled in academic Turkish programs at a university language center. Participants represented diverse educational backgrounds, including undergraduate, master's, and doctoral levels. Data were collected under standardized conditions with voluntary participation, and ethical approval was obtained from the relevant research ethics committee.

The measurement tool was adapted from the New Vocabulary Levels Test originally developed for English learners but systematically reconstructed for Turkish. The test included five frequency levels: 2000, 3000, 4000, 5000, and academic vocabulary. All target words were selected from *A Frequency Dictionary of Turkish*, ensuring authentic frequency distributions. The test consisted of word-definition matching tasks designed to minimize guessing and ensure appropriateness for participants' proficiency levels. Each frequency level contained 18 items organized into matching clusters. To ensure content validity, the preliminary version was reviewed by four experts in Turkish language education, and their feedback was incorporated before the pilot administration.

The pilot administration was conducted with the same participant group, and item statistics were computed using the Test Analysis Program (TAP). Classical test theory guided the evaluation of item difficulty and discrimination indices. Results showed that most items fell within the medium difficulty range, indicating an appropriate balance between accessibility and challenge. Discrimination indices were generally high, demonstrating that the items

effectively distinguished between high- and low-proficiency learners. Statistical analyses also confirmed that item difficulty increased across frequency levels, reflecting the expected pattern of lexical learning in a foreign language context. Reliability analysis based on KR-20 coefficients indicated strong internal consistency, with values ranging from .76 for the academic vocabulary section to .95 for the overall test.

Additional analyses evaluated the discriminant validity of the instrument. Independent samples t-tests compared the performance of upper- and lower-proficiency groups across all frequency levels. Significant differences were found in every section, confirming that the test successfully distinguished between learners with different levels of vocabulary knowledge. These findings provide strong evidence that the instrument measures vocabulary breadth in a valid and consistent manner.

The findings demonstrate that the Turkish Vocabulary Levels Test provides a reliable and valid means of assessing learners' vocabulary breadth. Its balanced difficulty distribution, high discrimination indices, and strong internal consistency confirm its suitability for research and pedagogical purposes. By organizing lexical items according to frequency levels, the instrument enables teachers and researchers to identify learners' vocabulary profiles with precision. Moreover, the test aligns with the morphological characteristics of Turkish, ensuring linguistic authenticity and practical applicability.

Beyond its methodological rigor, the study has important pedagogical implications. The tool can be used for placement and diagnostic testing, informing vocabulary instruction and tracking learners' lexical development over time. It can also evaluate the effectiveness of instructional interventions. For curriculum developers, the frequency-based structure provides empirical guidance for selecting vocabulary appropriate to different proficiency levels, supporting the development of systematically graded teaching materials. Researchers may also use the instrument to examine relationships between vocabulary breadth, language comprehension, and academic achievement, contributing to a broader understanding of lexical development among learners of Turkish.

This study makes a significant contribution to the teaching of Turkish as a foreign or second language by presenting a standardized and empirically validated vocabulary assessment tool. The Vocabulary Levels Test developed in this research measures learners' vocabulary breadth accurately while bridging linguistic theory and pedagogical practice. Through its psychometric soundness and linguistic relevance, the test offers a valuable resource for language educators, curriculum designers, and researchers seeking evidence-based approaches to Turkish language instruction. Ultimately, the availability of such an instrument supports the enhancement of Turkish language education by fostering a deeper understanding of learners' lexical competence and its role in overall language proficiency.

ANİ METİN TÜRÜNÜ DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI GELİŞTİRME ÇALIŞMASI*

Araştırma Makalesi

Ergin ŞEN** / Neslihan KARAKUŞ***

Geliş Tarihi: 04.03.2026 | **Kabul Tarihi:** 07.06.2026 | **Yayın Tarihi:** 31.06.2026

Özet: Bu çalışmada, bilgilendirici metinlerden anı (hatıra) türünün değerlendirilmesine yönelik bir dereceli puanlama anahtarı (DPA) geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda önce ilgili literatür taranmış, bu çerçevede anı türünün sınırları çizilip özellikleri belirlendikten sonra Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) çerçevesinde 2024 yılında hazırlanan ortaokul Türkçe dersi programında anı türüne yer verilme durumu tespit edilmiş, farklı metin türlerinde hazırlanmış DPA'lar incelenmiştir. Literatür ve program çerçevesinde, daha önce hazırlanmış DPA'lar doğrultusunda anı türünde yazılan metinlerin değerlendirilmesine yönelik özgün DPA maddeleri hazırlanmış ve bu maddeler dörtlü likert şeklinde derecelendirilmiştir. Ayrıca söz konusu DPA ile anı metinlerinin nasıl değerlendirileceğinin yanı sıra nasıl yazılacağı üzerinde de durulmuş, çalışmanın her aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada geçerlik sağlamak amacıyla nitel yöntem olarak uzman görüşlerine (Lawshe, 1975) başvurulmuş, bu kapsamda 10 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise 2024-2025 eğitim öğretim yılında Ankara il merkezine bağlı bir ilçede ortaokul 5. sınıf düzeyinde eğitim gören öğrenciler tarafından yazılmış 40 anı metni 4 Türkçe öğretmeni tarafından puanlanmış, nicel araştırma yöntemi olarak puanlayıcılar arası uyum [Intraclass Correlation Coefficient (ICC)] düzeyleri ve sonuçları ortaya konmuştur. Çalışmada anı türündeki yazıların değerlendirilmesine yönelik hazırlanan bu DPA'nın geliştirilme aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise ortaokul düzeyinde bilgilendirici metinlerden anı (hatıra) türünün yazım sürecinde ve yazılan metinlerin ölçülüp değerlendirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir DPA alan yazına kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anı, bilgilendirici metin, dereceli puanlama anahtarı geliştirme, Türkçe eğitimi, yazma becerisi.

DEVELOPMENT OF A GRADED ASSESSMENT RUBRIC FOR EVALUATING MEMOIR TEXTS

Research Article

Received: 04.03.2026 | **Accepted:** 07.06.2026 | **Published:** 31.06.2026

Abstract: The present study aims to develop a Memoir Graded Assessment Rubric (MGAR) for evaluating the memoir genre among informative texts. To this end, the relevant literature was initially reviewed, the boundaries and characteristics of the memoir genre were defined, and subsequently, the status of the memoir genre within the 2024 Turkish Language Curriculum for middle schools—developed within the framework of the Türkiye Century Education Model (TCM-TYMM)—was examined. Assessment rubrics designed for various text types were also analyzed. Based on the literature and the curriculum, original MGAR items were established for the evaluation of memoir texts, building upon existing assessment models, and were structured on a four-level performance scale. Furthermore, the study focused not only on the evaluation of memoir texts but also on the instructional aspects of writing them, and expert consultations were sought at every stage of the research. To ensure validity, expert opinions were elicited via qualitative methods (Lawshe, 1975), incorporating the

* Bu çalışma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Doktora Öğrencisi; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı; erginsen50@gmail.com  0009-0006-5939-0826

*** Prof. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü; neslihanoksuz61@gmail.com  0000-0001-7808-1099

perspectives of 10 Turkish language education experts. Regarding reliability, 40 memoir texts authored by 5th-grade middle school students within a central metropolitan district of Ankara during the 2024-2025 academic year were scored by four Turkish language teachers. The levels and outcomes of the Intraclass Correlation Coefficients (ICC) were determined utilizing quantitative methodologies. The developmental stages of this MGAR, designed specifically for the composition and evaluation of memoirs, are explained in comprehensive detail in this study. Consequently, a valid and reliable MGAR that can be utilized in the writing and measurement of memoir texts at the middle school level has been contributed to the existing literature.

Keywords: Informative text, memoir, rubric development, Turkish language education, writing skill.

Giriş

Dil öğrenmek, aynı zamanda bir beceri kazanma sürecidir. Yazma, bu süreçte en son kazanılan ve sürekli geliştirilen bir beceridir. Göçer (2019, s. 65), işlevsel bakımdan dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalanının yazma becerisi olduğunu ifade edip zorluğundan ve sona kalmasından kaynaklı bu becerinin kazanılarak günlük yaşamda etkili bir biçimde kullanılmasının istenen düzeyde olmadığını belirtmektedir. Yazma; iletişim kurma yönüyle kişisel, insanları aydınlatma yönüyle toplumsal, her meslek erbabının yazma zorunluluğu olması yönüyle de uğraşsal bir faaliyettir (Arıcı ve Ungan, 2017, s. 4). Bu bağlamda yazmanın akademik hayatın yanı sıra günlük hayattaki önemi de ön plana çıkmaktadır. Türkçe öğretiminde bir öğrenme alanı olan yazmanın içerisinde çeşitli işlem, süreç, bilgi, beceri, yöntem ve teknik bulunur (Güneş, 2020, s. 151). Öğrenme ortamları yazmanın bu çok yönlü boyutları göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

Öğrencilere yazmayı sevdirmek, kendini yazılı olarak ifade edebilecek beceriyi kazandırmaktan geçmektedir. Onların yazabilecekleri türler ve seviyelerine uygun olarak verilen yazma görevleri ile etkinlikleri de bu bakımdan oldukça önemlidir. Ortaokul 5. sınıf düzeyinde de anılarını kaleme alma öğrenciler için ilgi çekici ve başarabilecekleri bir çalışma olacaktır. Buna paralel olarak Duran ve Soyuçok (2020, s. 46), ortaokul öğrencilerinin anı yazmayı diğer türlere tercih ettiklerini ve bu konuda daha istekli olduklarını ifade etmektedir.

Yazabilme özgüvenine sahip olmak önemlidir. Öğrencilerin bildikleri, önemsedikleri bir şey hakkında yazarken yazılarında kendilerine güvenmeleri daha kolay sağlanacaktır. Bu durum birçok yazar için de geçerlidir (Lee, 2012, s. 35). Bu bakımdan öğrencilerin kendi anılarını yazmaları hem yeterlilikleri için uygun olacak hem de bildikleri bir konuda yazdıklarından özgüvenleri yüksek olacaktır. Buna dayalı olarak da anı yazma çalışmaları eğitim öğretimde özellikle erken yaşlarda yapılmalıdır. Yazılan anıları değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek de bu bakımdan bir ihtiyaçtır. Böylece yazma öncesi ve sırasındaki süreç daha iyi planlanacak ve ortaya çıkan ürünlerin daha nesnel bir biçimde ölçülerek değerlendirilmesi sağlanacaktır. Literatür incelendiğinde anı metin türünü değerlendirmeye yönelik bir DPA'ya rastlanmamıştır.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Anı Türü

Alan yazınında kimi zaman “anı” kimi zaman da “hatıra” veya “hatırat” olarak geçen bu türde pek çok eser ve yazı kaleme alındığı gibi onu açıklamak ve sınırlarını çizmek adına da yine birçok kaynak mevcuttur. Anı, Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Türkçe Sözlük'te (2025):

“Geçmişte yaşanmış” “her türlü iz; hatıra”, “kimsenin kendi yaşadığı veya şahit olduğu olayları, bunlar hakkındaki duygu ve düşüncelerini yazdığı edebî eser; hatırat.” şeklinde tarif edilmektedir. Anı; kişinin kendi başından geçen yaşanmış olayları anlatır, “içtenlik” ve “gerçeklik” kavramları üzerine temellenir (Kavcar vd. 2015, s. 178-179). Anılar kaleme alınırken zaman zaman kişi kendi yorumunu katsa da samimi olmalı, yapmacığa kaçmamalı, yansız olmalıdır (Beyreli vd. 2017, s. 120). Anı yazma, belli aşamaları içeren bir plan dâhilindeki süreçtir (Tekin, 2023, s. 293). Özdemir (2008, s. 260) anıların belirleyici özellikleri arasında şunları sayar: Anılar; “paylaşma gereksiniminden doğan”, “yaşanmakta olanı değil yaşanılanı anlatan”, “tarihle kesişip öz yaşam öyküsüyle birleşebilen”, “yazılı yazısız kaynaklardan beslenen”, “bir dönemi aydınlatan”, “içten, doğrudan ve yapay olmayan” bir türdür.

Hatıra türü, diğer yazın türleri arasında kuşkusuz “yazarının içinde en çok bulunduğu” ve “birinci tekil şahsın hemen her cümlemin altında hissedildiği” bir türdür (Akar ve Karakoç 2004, s. 386). Altınova (2003, s. 8-9), hatıra türünün: “yazarın, sadece kendi başından geçen, kendi gözlemlerini anlatması”, “verdiği bilgilerin tarihsel gerçeklere uygun olmasının yanı sıra yazarın yorum farklılıklarını taşıması”, “yazarın kuru bir tarih değil, kendi düşünce ve kaygılarını ifade etmesi” ve “anlatılan yerlerin gerçek olması” yönüyle diğer türlerden ayrılabilceğini söylemektedir. Hatırat türünün sınırlarını çizmek zordur. Fakat en başta gelen özelliği “yazarının hayatının belli bir kesitini ihtiva etmesi ve daha sonra yazıya dökülmesidir.” (Gümüş, 2022, s. 81).

Aslan (2019, s. 117), anının öğretici metinler arasında sayıldığını belirterek tarih öğretiminde bu türden yararlanılabileceğini ifade etmiş, temel ve ortaöğretimde bu türün özelliklerinden yararlanılarak kalıcı öğrenmeler sağlanacağını söylemiştir. Yine bu doğrultuda Yıldırım’a göre, hatıratlar ders kitaplarında anlatımı destekleyen türler olarak kullanılırken tüm bu özelliklerinden dolayı ayrı bir titizlikle incelenmelidir (Yıldırım, 2025, s. 21).

Gibney (2012), öğrencilerle yaptığı yazma atölyelerinde anılarla ilgili bazı özelliklere ulaşmıştır. Bunlar: “herkesin bir hikâyesi olduğu için herkese hitâp etmesi” (s. 244), “birinci tekil şahısta bir anlatıma yer vermesi”, “kişilerin yaşamının tamamına değil, belli bir zaman dilimine odaklanmaları” ve “tarih olmaması, tarihe bağlı kalınmaması”dır (s. 246). Anıların bu özellikleri öğrencilerde ilgi uyandıracak ve onların yazma motivasyonunu yükseltecektir. Bundan dolayı ortaokul düzeyi öğrencileriyle yazma becerisinin geliştirilmesi için anı metin türünden yararlanılması önemlidir.

1.2. Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Anı

Anı türü, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (OTDÖP) yapılan tasnife göre bilgilendirici metin başlığı altında yer almaktadır. Yine aynı tasnife göre günlük, deneme, fıkra, gezi yazısı, mektup, makale rapor vb. birçok tür de bilgilendirici metin tasnifi altında yer almaktadır (MEB, 2024, s. 25).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) programları çerçevesinde hazırlanan MEB, OTDÖP’te (2024) “anı” türü çeşitli şekillerde geçmekte ve anı metin türü kullanımı önerilmektedir. Süreç bileşenleri ve öğrenme çıktıları ile atölye çalışmalarında anıya yer

verildiği görülmektedir. Bunlar sırasıyla söz konusu programda aşağıdaki şekilde geçmektedir:

1. Yazma becerisi uygulama esasları arasında “Öğrenci, yazılı ürünlerini ve seçkilerini (günlük, anı, gezi, şiir, alıntı, özdeyiş, atasözü ve deyim vb.) içeren bir dosya hazırlamaya teşvik edilerek yazar kimliği oluşturma konusunda desteklenir.” denmektedir (MEB, OTDÖP 2024, s. 9).
2. Üretim atölyeleri uygulama esasları arasında ise “Yazma atölyelerinde öğrencilere seviyelerine uygun çeşitli çalışmalar (dilekçe, mektup, hikâye, gezi yazısı, anı yazma; rapor hazırlama, sosyal medya yazışması, dinleme/izleme listesi oluşturma, fiziki ve dijital kitaplık oluşturma vb.) yaptırılır.” (s. 17). denmektedir ve yine üretim atölyelerinde kullanılacak metin türleri arasında “anı” türü sayılmaktadır (s. 19).
3. Programda metin seçimindeki esaslar arasında “Metin içinde yer alan bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip şiir, anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.” şeklinde yine bu türde seçimler yapılabileceği ifade edilmektedir (s. 24).
4. Anı türü bilgilendirici metinler arasında yer almakta ve 5, 6, 7 ve 8. sınıfta bu türün kullanılabileceği söylenmektedir (s. 25).
5. “Konuşmasında ön bilgilerinden yararlanabilme” öğrenme çıktısı “Konuyla ilgili ön bilgilerini (gözlem, anı, deneyim, güncel olay, haber vb.) belirler.” süreç bileşeninde sayılan türler arasında “anı” yer almaktadır (s. 49).
6. “Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme” öğrenme çıktısı “Konuyla ilgili ön bilgilerini (gözlem, anı, deneyim, güncel olay, haber vb.) belirler.” süreç bileşeninde sayılan türler arasında “anı” yer almaktadır (s. 56).
7. “Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendini uyarlayabilme” öğrenme çıktısı “Yazılarından oluşan ürün ve seçki dosyası (sözlük, günlük, anı, gezi, şiir, alıntılar seçkisi, atasözü ve deyim vb.) oluşturur.” süreç bileşeninde yine “anı” türünde de ürünler oluşturmaya istenmektedir (s. 59).

Yukarıda sıralanan ve “anı” metin türünün kazandırılmasına yönelik OTDÖP’te yer alan bu maddeler türün kazandırılmasının, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılmasının, öğrencilerin bu türle ilgili becerilerini geliştirmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada anı metin türünün yazılması ve değerlendirilmesine yönelik bir DPA geliştirilmiş, süreç detayları anlatılmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ortaya konmuştur.

1.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (DPA)

Öznelliğin söz konusu olduğu, öğrenci tarafından yapılandırılan çalışmaların objektif puanlanması ile ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yürütülmesinde DPA’lar önemlidir (Anadol ve Doğan, 2018, s. 1068). Bilgilendirici metinler yapı ve içerik yönünden diğer metinlerden farklılık gösterdiğinden bu metinlerin değerlendirilmesinde ortak ölçütlerin yanı sıra bu türe özgü ölçütlerin belirlenmesi gereklidir (Dölek ve Hamzadayı, 2022, s. 117).

Taşkın vd. (2023), geliştirdikleri bilgilendirici metin DPA’sının bilgi verme ve açıklama yapılan metinler için uygunken; anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera, broşür, e-

posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar, gezi yazısı, mektup, özlü sözler ve sosyal medya mesajları için uygun olmayacağını belirtmişlerdir.

MEB, OTDÖP'te (2024) bilgilendirici metinler başlığı altında pek çok tür geçse de bunların özelliklerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da bu türlerin her birinin ayrı bir yazılma süreci ve değerlendirme kriterleri üzerinde durulmalıdır. Böylece hem yazma süreci daha iyi planlanıp düzenlenecek hem de doğru ve nesnel ölçme değerlendirme ihtiyacına cevap verilecektir. Birbirinden oldukça farklı olan bu türlerin aynı aşamalarla yazılmasının, aynı kriterlerle ölçülüp değerlendirilmesinin uygun olmayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan anı türünden metinler oluştururken onun özellikleri ve örnekleri göz önünde bulundurulmalı, ölçme değerlendirme kriterleri de türe özgü oluşturulmalıdır. Bu bağlamda amaca ve anı türüne uygun DPA geliştirmek daha uygun ve işlevsel olacaktır.

Öğretmenlerin değerlendirme yapacağı konu veya beceri üzerinde öğrenci etkililiği, performansı ve gelişimlerini belirlemek için ilgili alana yönelik rubriği bizzat kendilerinin geliştirmesi gerekir böylece öğretmen çalışmanın içeriğine uygun ölçütleri yerli yerince oluşturabilecek ve öğrenci katılımlarını aşama aşama gözlemleyebilecek, öğrenci katılımının hangi aşama ve ne durumda olduğunu daha iyi ölçebilecek buna dayalı olarak yapılacak değerlendirme sonucunda da doğru yargıya ulaşabilecektir (Göçer, 2014, s. 147). Yazılan metin türleriyle ilgili olarak uygun değerlendirmeler yapabilmek için türe özgü bir DPA geliştirilmesi de bu anlamda önem kazanmaktadır.

Yazma becerisinde ölçünlü hâle getirilmiş nitelikler, öğretmenin değerlendirmede aynı noktalara bağlı kalmasının yanı sıra farklı değerlendiriciler arasında da tutarlılığı sağlayacaktır. (Bayat, 2024 s. 124). Bu durum da DPA'larla daha etkin ve işlevsel sağlanabilir.

Ölçme araçları ile (puanlama anahtarı ve DPA) verilen puanlar karşılaştırıldığında, DPA ile verilen puanların öğrencinin lehine olduğu görülmekte, bu durum, öğrencilerin değerlendirme ölçütleri hakkında önceden bilgi sahibi olmalarının ve kendilerinden ne beklediğini bilmelerinin performans üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir (Parlak ve Doğan, 2014, s. 195). Ayrıca DPA değerlendirme kriterlerini önceden öğrencilerle paylaşmak onların yazacakları yazıların nasıl değerlendirileceğini bilmeleri bağlamında önemli görülmektedir. Böylece hem yazma süreci şekillenecek hem de türe uygun kriterler önceden belli olduğundan ona göre yazılar oluşturulacaktır. Bu konuda Bostancı ve Doğan (2023), DPA'ların bir başka ve önemli işlevinin de öğrencilerin uygulamadan önce onlardan bekleneni bilmelerini sağlaması (s. 461) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan DPA'larla yapılan ölçme ve değerlendirme, sonuç odaklı değil süreç odaklı olarak yazma öncesi ve sırasını da kapsar.

Alan yazını incelendiğinde ortaokul düzeyinde bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesine yönelik pek çok metin türünü kapsayıcı ölçme araçları geliştirildiği görülmektedir (Deniz, 2017; Dölek ve Hamzadayı, 2022; Müldür, 2017, Şener ve Kana, 2021; Taşkın vd. 2023). Daha özelden bilgilendirici metinlerden gezi yazılarını değerlendirmeye yönelik ise (Batur ve

Gözlet, 2020; Şaşmaz ve Çıfci, 2023) çalışmalarına rastlanmıştır. Bu çalışmadan önce anı türünü ölçmeye yönelik bir ölçme aracına (Duran ve Soyuçok, 2020) rastlanmış, fakat anı türünün değerlendirilmesi amacıyla üretilen analitik bir DPA'ya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bu veriler ve tespitler doğrultusunda literatürdeki bir boşluk olduğu da göz önüne alınarak yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bilgilendirici metinler arasında sayılan “anı” türündeki yazıların ölçülüp değerlendirilmesi için 5. sınıf düzeyinde bir DPA hazırlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan bu DPA'nın aşamaları yöntem kısmında açıklanmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bilgilendirici metinler öyküleyici metinlere göre öğrenciler tarafından anlama ve üretim konusunda zorlandıkları; akademik, sosyal vb. pek çok açıdan önemli olmasına rağmen son derece ihmal edilen metinlerdir (Müldür ve Çevik, 2019, s. 142). Duran ve Özdi (2020), ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlar, farklı sınıf seviyelerinde ve metin türlerinde çalışma yapılmasını önermişlerdir. DPA'lar veya başka bir ifadeyle rubrikler metin türlerinin hem yazılma sürecinde hem de yazıldıktan sonra değerlendirme aşamasında oldukça önem taşımaktadır. Alan yazında bu amaca hizmet edecek bir ölçme ve değerlendirme aracına rastlanmamıştır. OTDÖP (2024) kapsamında yazma becerisi özelde de anı yazma becerisinin geliştirilmesinin yanı sıra ölçülüp değerlendirilmesine yönelik bir araç önemli görülmektedir. Bu duruma dayalı olarak çalışmada, ortaokul düzeyinde bilgilendirici metin tasnifi içinde yer alan anı türündeki yazıların yazılması sürecinde kullanılabilecek ve değerlendirilmesini sağlamak amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Anı türündeki metinlerin ölçülüp değerlendirilmesine yönelik analitik bir DPA geliştirilen bu süreçte nitel ve nicel boyutlar yer almaktadır. Nitel boyutta geçerlik sağlamak maksadıyla Lawshe (1975) tekniği doğrultusunda uzmanlardan alınan görüşlere yer verilmiştir. Nicel boyutta ise DPA'nın güvenirlik hesaplamaları puanlayıcılar arası güvenirlik [Intraclass Correlation Coefficient (ICC)] yer almaktadır. DPA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları bulgular bölümünde tablolştırılmıştır.

3.1. Çalışma Grupları

3.1.1. Ön Uzman Grubu: Çalışmanın başında literatür çerçevesinde anı türündeki metinleri değerlendirmeye yönelik bir kriter havuzu oluşturulmuş. Bu doğrultuda analitik bir puanlama anahtarı oluşturmak maksadıyla söz konusu kriterler dört aşamada likert tipinde derecelendirilmiştir. Alan uzmanlarının (3 Türkçe eğitimi, 1 ölçme uzmanı) görüşleri doğrultusunda DPA taslağı şekillenmiştir. Daha sonra iki puanlayıcı tarafından 5 anı metni değerlendirilmiş ve elde edilen veriler ışığında DPA'ya son şekli verilmiştir. Asıl uzman görüşü alınmak üzere DPA maddeleri ve dereceleri oluşturulmuştur.

3.1.2. DPA Geliştirmek Amacıyla Geçerlilik İçin Oluşturulan Çalışma Grubu: 10 Türkçe eğitimi alanında uzman, 1 ölçme uzmanı ve 1 dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Toplam 19 maddeden oluşturulan DPA'nın 18 maddesi uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik standartlarını sağlamıştır. Bu durum Geçerlik başlığı altında tablolastırılıp açıklanmıştır.

3.1.3. Öğrenci Grubunun ve Sayısının Belirlenmesi Ve Anı Türünde Metinler Yazdırılması: Bu aşamada, 5. sınıf seviyesinde toplam 40 öğrenciye anı metin türünde yazılar yazdırılmıştır. Çalışma öncesi öğrencilere DPA ile ilgili bilgi verilmiş, yazacakları metni puanlama kriterleri yazma öncesi öğrencilerle paylaşılmıştır.

3.1.4. DPA'nın Güvenirliğini Tespit Etmek Amacıyla Oluşturulan Puanlayıcı Çalışma Grubu: Bu aşamada 4 bağımsız puanlayıcı son şekli verilen DPA ile 40 anı metnini puanlamıştır. Puanlayıcılar arası uyum, Güvenirlik başlığı altında detaylandırılmıştır.

3.2. Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Aşamaları

Ortaokul düzeyinde bilgilendirici metin tasnifi içerisinde yer alan anı (hatıra) türünü değerlendirmek amacıyla bir DPA geliştirme aşamaları ve basamaklar belirlenirken Andrade, (2005); Brookhart, (2023); Mertler (2000); Moskal ve Leydens (2000) ile Popham (1997)'den yararlanılmıştır:

3.2.1. Literatür Taraması: Bu aşamada daha önce geliştirilen DPA'lara ulaşılmış, DPA geliştirme aşamaları incelenmiştir. Anı türü ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Anı türünün belirgin ve önemli özellikleri literatür doğrultusunda saptanmıştır.

3.2.2. DPA Türüne (Analitik) Karar Verilmesi ve Taslak DPA Kriterleri Oluşturulması: Bu aşamada DPA'nın analitik türde olmasına karar verilmiştir. Böylece daha kapsamlı ve performansı ölçme bakımından daha uygun bir DPA geliştirme çalışması yürütmek amaçlanmıştır. Ayrıca DPA'nın analitik olması; yazma sırasında DPA'nın daha etkin kullanılmasını ve yazma sonrasında belirlenen kriterler doğrultusunda hangi basamakta nasıl değerlendirilmesi gerektiğini daha iyi detaylandırılacaktır. Daha sonra anı türüne dair kaynaklara başvurulmuş ve bu türün yazımında belirgin, ön plana çıkan özellikler saptanmış (türe özgü geçmişin hatırlanması, birinci tekil şahıs gibi) ve bunlar derecelendirilerek kriter (madde) hâline getirilmiştir. Yine her yazma uygulama ve çalışmasında olması gereken kriterler (yazım kuralları, noktalama vb.) alan yazında daha önce çalışılmış, yayımlanmış DPA'lar (rubrikler) incelenerek tespit edilmiştir.

3.2.3. Ön Uzman Görüşünün Alınması: Bu aşamada 3 alan uzmanı (Türkçe eğitimi) ve 1 ölçme uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda da DPA tekrar gözden geçirilmiş, düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır. Bazı boyutlar ve kriterler yeniden düzenlenmiş, maddelerden bazıları çıkarılmış, bazıları da birleştirilmiştir.

3.2.4. Ön Uygulama Puanlamasının Yapılması: Bu aşamada ise 2 bağımsız puanlayıcı 5. sınıf düzeyinde yazılmış 5 anı metnini puanlamıştır. Puanlayıcılar arası uyuma bakılmış, anlaşılmayan veya net olmayan noktalar puanlayıcı önerileri ve puanlayıcı uyumu doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Yine bu aşamada puanlayıcılar arasında uyum sağlanamayan kriterlerde DPA'ya birtakım düzeltme ve düzenlemeler yapılmıştır.

3.2.5. Geçerlilik Çalışmaları İçin Uzman Görüşüne Başvurulması: Uzman Görüşü kapsamında on alan uzmanına DPA gönderilmiştir. Maddeler “Uygun”, “Uygun ama geliştirilmeli”, “Uygun değil” şeklinde uzmanlar tarafından işaretlenmiştir. Açıklama kısmı oluşturulmuş ve buraya uzmanların öneri ve görüşlerinin yazılması beklenmiştir. Lawshe (1975) tekniğine uygun olarak DPA uzman görüşü doğrultusunda son şeklini almıştır. Bu kısım Geçerlik başlığı altında tablolastırılarak ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ayrıca bir ölçme uzmanı ve bir dil uzmanından da görüş alınmıştır. Bir madde, uzman görüşleri doğrultusunda kritik eşiğin (0,62) altında kaldığı için DPA’dan çıkarılmıştır.

3.2.6. Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması: Bu aşamada 5. sınıf düzeyinde 40 anı türündeki metin, 4 farklı puanlayıcı tarafından DPA kriterleri doğrultusunda puanlamıştır. Puanlayıcılar alanda en az 10 yıl tecrübeli, sahada çalışan Türkçe öğretmenleridir. Puanlayıcılar arası güvenirlilik [Intraclass Correlation Coefficient (ICC)] sonuçları Güvenirlilik başlığı altında tablolastırılarak ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Puanlayıcılar arası uyum düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır.

3.2.7. DPA’nın Yayımlanması: Geçerlik ve güvenirlilik tespitleri yapılan DPA yayıma uygun hâle getirilmiştir.

4. Bulgular

4.1. Geçerlik Çalışması

10 Türkçe eğitimi alan uzmanına ayrıca 1 dil uzmanı ve 1 ölçme uzmanından görüş alınmıştır. Aşağıda alan uzmanlarından alınan görüşün Lawshe (1975) tekniği ile tablolastırılmış hâli ve yorumu yer almaktadır:

Tablo 1

Uzman Görüşü Doğrultusunda DPA Kapsam Geçerliliği

Madde	Uygun	Uygun ama geliştirilmeli	Uygun değil	KGO
1.	10	0	0	1,00
2.	9	1	0	0,80
3.	10	0	0	1,00
4.	9	1	0	0,80
5.	10	0	0	1,00
6.	10	0	0	1,00
7.	8	2	0	0,60
8.	10	0	0	1,00
9.	9	1	0	0,80
10.	9	1	0	0,80
11.	9	1	0	0,80
12.	10	0	0	1,00
13.	10	0	0	1,00
14.	9	1	0	0,80
15.	9	1	0	0,80
16.	9	1	0	0,80
17.	10	0	0	1,00
18.	10	0	0	1,00
19.	10	0	0	1,00

Çalışmada 19 maddelik DPA'nın kapsam geçerliliği, Lawshe (1975) tekniği temel alınarak ve Ayre ve Scally (2014) tarafından güncellenen kritik değerler tablosu esas alınarak belirlenmiştir. 10 Türkçe eğitimi alan uzmanından maddelerin “uygunluk” yargıları toplanmış, her madde için Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. 10 alan uzmanı için kritik KGO değeri = 0,62 olarak hesaplanmaktadır. Buna göre 19 maddenin 18'i bu değer üzerinde. Sadece 7. madde (KGO = 0,60) kritik değeri karşılamamıştır ve geliştirilmesi önerilmiştir. Bundan dolayı bu madde DPA'dan çıkarılmıştır. Maddede önemli görülen anı türüyle ilgili ifade uzman görüşü doğrultusunda bir başka maddeyle birleştirilmiştir. Ölçeğin genel KGO = 0,895'tir. Bu da puanlama anahtarının kapsam geçerliliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2. Güvenirlik Çalışması

Aşağıda 4 puanlayıcı tarafından 40 anı metninin puanlanması sonucu oluşmuş çalışmaya ait güvenilirlik tablosu ve yorumu yer almaktadır:

Tablo 2

DPA Maddelerinin Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Korelasyonu Tablosu

Boyut	Maddeler	Ölçüm	Puanlayıcılar Arası Korelasyon (ICC)	%95 Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
Düzen-Plan	1. Başlık	Tek Ölçümler	,806	,705	,882
		Ortalama Ölçümler	,943	,905	,968
	2. Sayfa Düzeni	Tek Ölçümler	,895	,837	,938
		Ortalama Ölçümler	,972	,953	,984
	3. Paragraflar	Tek Ölçümler	,764	,655	,853
		Ortalama Ölçümler	,928	,884	,959
	4. Taslak Oluşturma	Tek Ölçümler	,576	,427	,717
		Ortalama Ölçümler	,845	,748	,910
	5. Yazı Okunurluğu, Anlaşılabilirliği	Tek Ölçümler	,811	,665	,897
		Ortalama Ölçümler	,945	,888	,972
Tür Özellikleri	6. Türü Yansıtmı	Tek Ölçümler	,756	,628	,853
		Ortalama Ölçümler	,925	,871	,959
	7. Kişisel	Tek Ölçümler	,759	,599	,863
		Ortalama Ölçümler	,926	,857	,962
	8. Zaman	Tek Ölçümler	,755	,643	,847
		Ortalama Ölçümler	,925	,878	,957
	9. Samimiyet (İçtenlik)	Tek Ölçümler	,757	,646	,848
		Ortalama Ölçümler	,926	,879	,957
Dil - Anlatım	10. Üslup	Tek Ölçümler	,759	,644	,851
		Ortalama Ölçümler	,926	,879	,958
	11. Anlatıcı	Tek Ölçümler	,771	,664	,857
		Ortalama Ölçümler	,931	,888	,960
	12. Özgünlük	Tek Ölçümler	,779	,675	,863
		Ortalama Ölçümler	,934	,893	,962
	13. Okuma İsteği	Tek Ölçümler	,815	,711	,890
		Ortalama Ölçümler	,946	,908	,970
	14. Söz Varlığı	Tek Ölçümler	,765	,648	,857
		Ortalama Ölçümler	,929	,880	,960
	15. Konu Bütünlüğü	Tek Ölçümler	,806	,705	,883
		Ortalama Ölçümler	,943	,905	,968

Yazım ve Noktalama	16. Duygu ve Düşünceler	Tek Ölçümler	,752	,632	,847
		Ortalama Ölçümler	,924	,873	,957
	17. Yazım kuralları	Tek Ölçümler	,816	,723	,888
		Ortalama Ölçümler	,947	,912	,969
	18. Noktalama	Tek Ölçümler	,850	,772	,910
		Ortalama Ölçümler	,958	,931	,976

Puanlayıcılar Arası Korelasyon (ICC) ile yapılan analizle ortaya konan tek ve ortalama ölçümlere ait sonuçlar yukarıdaki tabloda yer almaktadır. Bu analize göre sonuçlar 0 (en düşük) ile 1 (en yüksek) arasında değerler yer almaktadır. Analiz sonuçlarına göre değerler, 0,5'ten küçükse güvenilirlik zayıf; 0,5 ile 0,75 arasındaysa güvenilirlik orta; 0,75 ile 0,9 arasındaysa güvenilirlik iyi; 0,90'dan ve üzerindeyse mükemmel olarak belirtilmektedir (Koo ve Li, 2016, s. 155).

Toplam 40 anı türündeki metne ait puanlama sonuçları güvenilirlik tablosu incelendiğinde Puanlayıcılar Arası Korelasyon (ICC) 1 maddede (4. madde) “orta” düzeyde, geriye kalan 17 maddede “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Tabloda görüldüğü üzere ortalama ölçümlerde ICC değeri en düşük ,845; en yüksek ise ,972 olarak hesaplanmıştır. Tek ölçümlerde ICC değeri en düşük ,576; en yüksek ise ,895 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bilgilendirici metinlerden anı türünün değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmada bir DPA geliştirilmiştir. DPA, yazma becerisinin objektif ölçülmesinde oldukça önemlidir. Geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş DPA'lar sayesinde puanlayıcılardan kaynaklı farklı sonuçların ortaya çıkması tamamen giderilemeye de kabul edilir düzeye getirilecektir. Bu ölçme aracının 10 alan uzmanı görüşü sonucunda geçerlik (Lawshe 1975) çalışması tamamlanmıştır. Güvenirlik içinse 4 puanlayıcının anı türünde yazılmış 40 farklı yazıya verdikleri puanlar arası uyuma bakılmış ve yapılan analizler (ICC) neticesinde bu DPA'nın güvenilir olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla DPA'nın anı metin türünde ortaokul düzeyinde yazılmış ürünlerin değerlendirilmesi konusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu istatistiksel olarak ortaya konmuştur.

DPA'lar özgün ve özel olmalıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için sadece ortaya konan ürünlerin değerlendirilmesi yeterli değildir. Yazma öncesi ve sırasındaki süreçler de oldukça önemlidir. DPA'larla yazma süreci sonucunda ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesinin yanı sıra yazma öncesi ve sırasının da düzenlenmesi, yönetilmesi mümkün olacaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde ve ölçülmesinde kullanılacak DPA'ların metin türü odaklı hazırlanması bu bağlamda onları özgün ve özel kılacaktır. Bu çalışmada da söz konusu hedef doğrultusunda bir DPA geliştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda geçerlik ve puanlayıcılar arasında uyum bakımından güvenilirlik sonuçları ortaya konan anı metin türü değerlendirmeye yönelik bu DPA'nın, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anı türünden başka metin türlerine özgü de DPA'ların geliştirilmesinin yazma çalışmaları kaspamında uygun olacağı düşünülmektedir. Bilgilendirici metin türlerinin genelinin aynı DPA ile değerlendirilmesi yerine metin türüne uygun DPA'ların geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirliği artıracak, türlerin yazılıp değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır. Ayrıca DPA'lar yazma öncesi ve sırasında da kullanılabileceğinden türe özgü yazma çalışmalarının DPA'larla

sürdürülmesi daha başarılı metinler ortaya konmasını sağlayacak, yazma sürecinin yanı sıra objektif ve işlevsel bakımdan ölçme ve değerlendirmeye katkı sağlayacaktır.

DPA her ne kadar objektif kriterlerle değerlendirmeyi hedeflese de anı türünün doğasından kaynaklı öznellikler barındırması ve sınırlarının tam olarak çizilememesinden puanlayıcılar arasında öznel değerlendirmeler söz konusu olmaktadır. Bunu azaltmak adına DPA ile anı türündeki metinlerin değerlendirilmeden önce puanlayıcılarla gerekli toplantılar yapılmıştır. Onlara değerlendirmeye yönelik birtakım açıklamalarda bulunulmuştur. Örnek puanlamalar yapılmıştır. Bunun mümkün olmadığı başka çalışmalarda puanlayıcılar için bir bilgilendirme formu düzenlenebilir, bunun bir örneği Aksak (2024)'te görülmektedir. Böylece puanlayıcıların aynı maddeden aynı şeyi anlayarak daha uyumlu puanlama yapması sağlanmış olacaktır. Bu bağlamda DPA'ların geliştirilmesi aşamasında, puanlama ve değerlendirme safhasında puanlayıcılarla nasıl değerlendirileceği konusunda görüşmeler ve ön uygulamalar yapılabilir, onların faydalanabileceği kılavuzlar geliştirilebilir. Son olarak araştırmacı ve uygulayıcılara yazılacak metin türüne uygun, özgün DPA'ların geliştirilmesi ve uygulanması önerilir.

Kaynakça

- Akar, Ş. K. ve Karakoç, İ. K. (2004). Siyasî tarih kaynağı olarak hatırat ve gezi notları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (3), 383-422. <https://izlik.org/JA96WT62JB>
- Aksak, A. (2024). *Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazmanın değerlendirilmesi için puanlama anahtarı önerisi: B1-B2 düzeyi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altınova, B. (2003). Kavram kargaşası çerçevesinde edebî bir tür olarak “Hatıra”. *Türkbilig*, (6), 3-12. <https://izlik.org/JA52RZ79BT>
- Anadol, H. Ö. ve Doğan, C. D. (2018). Dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirliğinin farklı deneyim yıllarına sahip puanlayıcıların kullanıldığı durumlarda incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1066-1076. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419355>
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College teaching*, 53(1), 27-31. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı (4. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aslan, Y. (2019). Bir Cumhuriyet çocuğunun anılarında Manisa. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 103-119. <https://izlik.org/JA84LY87BM>
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>

- Batur, Z. ve Gözlet, D. (2020). Gezi yazısını değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 65-80. <https://doi.org/10.29228/ijlet.47766>
- Bayat, N. (2024). Yazma eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme (2. baskı)* içinde (s. 119-144). Anı Yayıncılık.
- Beyreli, L., Çetindağ Z. ve Celepoğlu A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım (9. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilican Demir, S. ve Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47,457-473. <https://doi.org/10.9779/pauefd.588565>
- Bostancı, E. B. ve Doğan, Y. (2023). Ortaokul öğrencilerinin cümle ve paragraf yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir öneri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 453-477. <https://doi.org/10.37217/tebd.1227232>
- Brookhart, S. M. (2023). *Dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanması ve uygulanması. (İ. Karakaya ve F.N., Fişne, Çev. Ed.)* Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Dölek, O. ve Hamzadayı, E. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmeye yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 115-130. <https://izlik.org/JA42LT87WL>
- Duran, E. ve Soyuçok, M. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin anı yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 45-55. <https://doi.org/10.15659/ankad.v4i1.93>
- Duran, E., ve Özdil, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 21-31. <https://doi.org/10.35233/oyea.696288>
- Gibney, T. (2012). Teaching memoir in the elementary school classroom: A genre study approach. *The Reading Teacher*, 66(3), 243-253. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01108>
- Göçer, A. (2014). *Süreç(performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi (4. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gümüş, M. (2022). Bâbürnâme'nin edebî tür açısından özellikleri. *Uzbekistan Til Va Madaniyat. Uzbekistan Language and Culture*, 1(1), 78-88.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller (9. baskı)*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kavcar, C., Oğuzkan F. ve Aksoy Ö. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım (10. baskı)*. Anı yayıncılık.
- Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155-163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, M. (2012). The many pedagogies of memoir: A study of the promise of teaching memoir in college composition, *Electronic Theses and Dissertations*. 2147. <https://stars.library.ucf.edu/etd/2147>
- Mertler, C. A. (2000). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, research, and evaluation, 7(1), 25. <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli Türkçe dersi öğretim programı (ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ortaokul-turkce-dersi>
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 10. doi: <https://doi.org/10.7275/q7rm-gg74>
- Müldür, M. ve Çevik, A . (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (5), 141-149. <https://doi.org/10.18506/anemon.520992>
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Parlak, B. ve Doğan, N. (2014). Dereceli puanlama anahtarı ve puanlama anahtarından elde edilen puanların uyum düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-2), 189-197. <https://izlik.org/JA26HJ99UN>
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong -and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Şaşmaz, E., & Çifci, S. (2023). Determining the levels of writing travel articles of secondary school 7th grade students. *International Journal Of Education And Literacy Studies*, 11(4) 76-84. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.76>
- Şener, G. E. ve Kana, F. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.737742>

- Taşkın, Y., Yorgancı, O. K. ve Harmankaya, M. Ö. (2023). Ortaokul öğrencileri için bilgilendirici metin dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Turkish Studies - Language*, 18(3), 1971-1988. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.72227>
- Tekin, G. (2023). Betimleyici anlatım türü: gezi ve anı yazma, H. Karatay (Ed.), *Süreç ve tür temelli yazma eğitimi* içinde (s. 285-322). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2025). *Anı*. Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/?ara=an%C4%B1>
- Yıldırım, N. K. (2025). 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında millî mücadele dönemi hatıratlarının kullanımı (2000–2024). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
Çıkar Çatışması Beyanı: Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim/ederiz.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: TÜBİTAK’a Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında bu çalışmaya verdiği destekten dolayı teşekkür ederiz.
Etik Kurul İzni Beyanı: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, Tarih: 31.10.2024, Sayı: 2024.10
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim/ederiz.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Assessment rubrics play an important role in promoting objective measurement and evaluation. These instruments facilitate assessments based on standardized, objective criteria and significantly mitigate subjective discrepancies among evaluators. Consequently, rubrics developed for assessing informative texts hold substantial significance. Various academic classifications encompass a wide array of text types under the broader heading of "informative texts." However, the writing and evaluation processes for these specific text types exhibit distinct characteristics. These inherent differences necessitate the development of genre-specific assessment tools tailored to each genre. Drawing upon this requirement, the present study focuses on the development of a comprehensive rating rubric for the memoir genre, which is categorized as an informative text. Initially, the fundamental characteristics of

the memoir genre were synthesized from a diverse range of scholarly sources. Furthermore, the status of the memoir genre within the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum was examined. Various pedagogical recommendations regarding the inclusion of the memoir genre in the relevant curriculum underscore the critical importance of its integration into educational processes and the systematic development of students' proficiency in this genre. During the rubric development phase, an initial item pool was established to encompass the defining features of memoir writing within the framework of the existing literature and the national curriculum.

This item pool was refined in accordance with expert consultations. Following the decision to utilize an analytical rubric format, each criterion was scored on a four-level performance scale ranging from "Excellent, Good, Partially Adequate, to Needs Improvement." At this stage, the rubric was organized into four dimensions and 19 items, comprising: "Layout and Plan (1. Title, 2. Page Layout, 3. Paragraphs, 4. Drafting, 5. Readability and Comprehensibility); Genre Characteristics (6. Genre Reflection, 7. Chronological Narration, 8. Personal Perspective, 9. Temporal Elements, 10. Sincerity and Authenticity); Language and Expression (11. Style, 12. Narrative Voice, 13. Originality, 14. Reader Engagement, 15. Vocabulary, 16. Subject Cohesion, 17. Emotional and Thoughtful Depth);" and "Spelling and Punctuation (18. Orthographic Rules, 19. Punctuation)." To facilitate a preliminary evaluation, two experts in Turkish language education scored five memoir texts authored by 5th-grade middle school students. Consequently, preliminary data regarding the measurement efficacy of the items and inter-rater agreement were obtained. Any identified deficiencies were addressed, and the necessary adjustments were implemented, thereby finalizing the rubric for submission to expert review for formal content validity analysis.

Every assessment instrument is fundamentally expected to demonstrate both validity and reliability. In this context, to ensure the validity of the measurement tool, 10 experts in the field of Turkish language education were consulted to evaluate the appropriateness of the rubric items using the options "Suitable," "Suitable but Needs Improvement," or "Not Suitable." The results were meticulously compiled, and the final form of the graded assessment rubric was established in accordance with expert recommendations using the Lawshe (1975) technique. According to this methodology, validity values range between zero (0) and one (1) based on expert consensus. As a result of these expert evaluations, one item (Item 7. Chronological Narration) from the initial 19-item rubric was removed as it fell below the critical threshold (0.62), thereby reducing the rubric to 18 items. Key elements from the removed item were integrated into other relevant items, again based on expert guidance. For eight of the remaining items, nine experts deemed them "suitable," while one expert categorized them as "suitable but in need of improvement." The validity of these eight items was calculated as (0.80); since this result exceeded the critical threshold, the items were revised and adjusted in alignment with expert feedback. For the remaining items, 10 experts reached full consensus, resulting in a content validity coefficient of (1.00) for these specific items. Additionally, professional opinions from experts in measurement and evaluation, as well as language and expression, were sought, and various adjustments were implemented based on their insights. Consequently, the findings supported the validity of the rubric.

Subsequently, 40 memoir-type texts at the 5th-grade level were selected for evaluation using the rubric. These texts were assessed by four independent raters utilizing the rubric, which possessed expert-verified validity. The raters were experts in their respective fields, serving as middle school Turkish language teachers with over a decade of professional experience and additional academic background. Furthermore, the necessary procedural explanations were provided to the raters, the scoring procedures were clarified, and illustrative pilot assessments were presented to them. Inter-rater reliability was determined using the SPSS program [Intraclass Correlation Coefficient (ICC)]. Based on these results, it was determined that only one of the rubric items demonstrated a moderate (0.546) level of inter-rater reliability, while the remaining items exhibited a high level (exceeding 0.750). Single and average measures were calculated for each item and the corresponding measurements were systematically tabulated.

Assessment rubrics are paramount for the objective measurement of writing proficiencies. In the present study, a graded assessment rubric was meticulously developed to evaluate memoir texts, a genre categorized within the framework of informative texts. The validity of this measurement instrument was demonstrated through the consensus of field experts. Regarding reliability, the agreement between the scores provided by four independent raters was rigorously examined, and the analysis substantiated that the MGAR (Memoir Graded Assessment Rubric) is a reliable instrument. Consequently, it has been statistically established that the MGAR serves as a valid and reliable measurement tool for evaluating memoir texts authored at the middle school level (5th grade).

A comprehensive rubric has been established that practitioners and researchers in the field of Turkish language education may utilize when evaluating memoir-style compositions at the secondary level. This study, which builds upon existing literature and previously developed assessment models, is expected to serve as a valuable resource for future scholarly inquiries. Furthermore, given the critical importance of utilizing rubrics in the measurement of writing skills, the development of genre-specific rubrics tailored to the evaluated text type is strongly recommended and emphasized. In this context, to achieve objective and reliable measurement and evaluation standards, rubrics should be developed and implemented in a manner strictly specific to each distinct text genre.

EK 1

Bilgilendirici Metin (Anı) Dereceli Puanlama Anahtarı

	Maddeler	Çok iyi (4 Puan)	İyi (3 Puan)	Kısmen Yeterli (2 Puan)	Geliştirilebilir (1 Puan)
Düzen ve Plan	1.Başlık	Başlık, içeriğe tamamen uygun ve ilgi çekicidir.	Başlık içeriğe genel olarak uygundur.	Başlık içeriğe kısmen uygundur.	Başlık yok veya ilgisiz bir başlık vardır.
	2.Sayfa Düzeni	Satır başı yapılmış, sayfa üst-alt ve kenarlarında tamamen uygun boşluklar vardır.	Satır başı yapılmış, sayfa üst-alt ve kenarlarındaki boşluklar genel olarak iyi ayarlanmıştır.	Satır başı yapılmış, sayfa üst-alt ve kenarlarındaki boşluklar kısmen iyi ayarlanmıştır.	Satır başı yapılmamış, sayfanın üst-alt ve kenarlarındaki boşluklar iyi ayarlanmamıştır.
	3.Paragraflar	Paragrafların tamamı kendi içinde iyi planlanmış ve paragraflar birbiriyle uyumludur.	Paragraflar genel olarak kendi içinde iyi planlanmış ve birbiriyle uyumludur.	Paragraflar kısmen kendi içinde planlı ve birbiriyle uyumludur.	Paragrafların kendi içinde planı ve birbiriyle uyumu yoktur. (Birkaç cümlelik tek paragraf varsa verilecek puandır)
	4.Taslak Oluşturma	Bir taslak çerçevesinde çok iyi planlanmış bir düzen vardır.	Bir taslak çerçevesinde genel olarak iyi planlanmış bir düzen vardır.	Bir taslak çerçevesinde kısmen iyi planlanmış bir düzen vardır.	Bir taslak çerçevesinde planlanmamış, düzensiz bir yazı vardır.
	5.Yazı Okunurluğu, Anlaşılabilirliği	Yazılanların tamamı okunaklı ve anlaşılırdır.	Yazılanlar genel olarak okunaklı ve anlaşılırdır.	Yazılanlar kısmen okunaklı ve anlaşılırdır.	Yazılanlar okunaklı ve anlaşılır değildir.
Tür Özellikleri	6.Türü Yansıtma	Metnin türü (anı) tam olarak yazıya yansıtılmıştır. (Kronolojik anlatım vb. mevcut)	Metin türü (anı) genel olarak yazıya yansıtılmıştır.	Metin türü (anı) kısmen yazıya yansıtılmıştır.	Metin türü (anı) yazıya yansıtılmamıştır.
	7.Kişisellik	Türe özgü olarak kişinin kendi hayatındaki olay ve durumlardan bahsedilmiş, yazıda anlatılanlar tamamen kendi yaşantı ve tecrübeleridir.	Türe özgü olarak kişinin kendi hayatındaki olay ve durumlardan genel olarak bahsedilmiş, yazıda anlatılanlar çoğunlukla kendi yaşantı ve tecrübeleridir	Türe özgü olarak kişinin kendi hayatındaki olay ve durumlardan kısmen bahsedilmiş, yazıda yer yer kendi yaşantı ve tecrübelerine yer verilmiştir.	Türe özgü olarak kişinin kendi hayatındaki olay ve durumlardan bahsedilmemiş, yaşantı ve tecrübelerine yer verilmemiştir.
	8.Zaman	Anlatılanlar geçmişte kalmış, hatırlanarak yazılmıştır.	Anlatılanlar çoğunlukla geçmişte kalmış, hatırlananlara yer verilmiştir.	Anlatılanlar kısmen geçmişte kalmış, hatırlanarak yazılmıştır.	Anlatılanlar geçmişte değildir, hatırlanarak yazılmamıştır.
	9. Samimiyet (İçtenlik)	Samimi (içten), gerçekçi ve dürüst bir anlatım metnin tamamına hâkimdir.	Samimi (içten), gerçekçi ve dürüst bir anlatım metnin genelinde vardır.	Samimi (içten), gerçekçi ve dürüst bir anlatım metinde kısmen vardır.	Samimi (içten), gerçekçi ve dürüst bir anlatım çok az vardır veya hiç yoktur.

Dil- Anlatım	10.Üslûp	Anlatım tamamen akıcı, anlaşılır ve durudur.	Anlatım genel olarak akıcı, anlaşılır ve durudur.	Anlatım kısmen akıcı, anlaşılır ve durudur.	Anlatım nadiren akıcı, anlaşılır ve durudur.
	11.Anlatıcı	1. kişi ağzından anlatım yapılmıştır. (Ben veya biz)	1. kişi ağzından anlatıma genel olarak uyulmuş. (Ben veya biz)	1. kişi ağzından anlatım kısmen söz konusudur.(Ben veya biz)	1. kişi ağzından anlatım yoktur.
	12.Özgünlük	Anlatım tamamen özgün bir nitelik taşımaktadır.	Anlatım genel olarak özgün bir nitelik taşımaktadır.	Anlatım kısmen özgün bir nitelik taşımaktadır.	Anlatımda özgünlük yoktur.
	13.Okuma isteği	Metnin tamamı ilgi çekicidir ve okuma isteği uyandırmaktadır.	Metin genel olarak ilgi çekicidir ve okuma isteği uyandırmaktadır.	Metnin ilgi çekici bölümleri azdır, okuma isteği uyandırma durumu düşüktür	Metnin ilgi çekici kısmı yoktur, metin okuma isteği uyandırmamaktadır
	14.Söz varlığı	Söz varlığı oldukça zengindir (Kelime hazinesi zengindir. Atasözlerine, deyimlere, söz sanatlarına vb. başvurulmuştur.)	Söz varlığı genel olarak zengindir. (Kelime hazinesi genelde iyidir. Atasözlerine, deyimlere, söz sanatlarına vb. yer yer başvurulmuştur.)	Söz varlığı kısıtlıdır. (Kelime hazinesi kısmen iyidir. Atasözlerine, deyimlere, söz sanatlarına vb. az başvurulmuştur.)	Söz varlığı çok zayıftır. (Kelime hazinesi çok azdır. Atasözlerine, deyimlere, söz sanatlarına vb. çok az başvurulmuş veya hiç başvurulmamıştır)
	15.Konu Bütünlüğü	Metnin tamamında konu bütünlüğü tam anlamıyla sağlanmıştır.	Metinde genel olarak konu bütünlüğü sağlanmıştır.	Metinde kısmen konu bütünlüğü sağlanmıştır.	Metinde konu bütünlüğü sağlanamamıştır.
Yazım-Noktalama	16.Duygu ve Düşünceler	Duygu, düşünce ve gözlemler metnin tamamında başarılı aktarılmıştır.	Duygu, düşünce ve gözlemler metnin genelinde başarılı aktarılmıştır.	Duygu, düşünce ve gözlemler metinde kısmen başarılı aktarılmıştır.	Duygu, düşünce ve gözlemler metinde başarılı aktarılamamıştır.
	17.Yazım kuralları	Yazım kurallarına uyulmuştur, yazım hatası yoktur.	Yazım kurallarına genel olarak uyulmuştur, yazım hatası genelde azdır. (1-3 arası hata var.)	Yazım kurallarına kısmen uyulmuştur, yazım hataları vardır. (4-6 arası hata var.)	Yazım kurallarına neredeyse hiç uyulmamıştır, yazım hataları oldukça fazladır. (7 ve üzeri hata var.)
	18.Noktalama	Noktalama işaretleri görevlerine uygun, hatasız kullanılmıştır.	Noktalama işaretleri genel olarak görevlerine uygun kullanılmıştır, hatalar azdır. (1-3 arası hata var.)	Noktalama işaretleri kısmen görevlerine uygun kullanılmıştır, hatalar vardır. (4-6 arası hata var.)	Noktalama işaretleri görevlerine uygun kullanılmamıştır, hatalar oldukça fazladır. (7 ve üzeri hata var.)
NOT: Birkaç cümlelik çok kısa metinlerde “geliştirilebilir” puanı verilebilir. Bu DPA’dan alınabilecek en yüksek puan 72 iken en düşük puan 18’dir.					

AN EXAMINATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTEGRATION IN THE TURKISH LANGUAGE CURRICULUM

Research Article

Ekrem ÖBÜZ* / Abdulkadir KIRBAŞ**

Received: 22.10.2025 | Accepted: 08.06.2026 | Published: 31.06.2026

Abstract: Technology, which is in a state of constant change and transformation, is becoming increasingly important in education and is steadily broadening its field of application. The digitalization of education has also transformed curricula, which reflect national education policies, and has brought new arrangements in both content and approach. The Turkish language curriculum has responded to this transformation by incorporating artificial intelligence into the instructional process, thereby reflecting current developments. This study aims to determine in which sections of the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, prepared within the framework of the Türkiye Century Maarif Model, artificial intelligence is addressed, through which methods it is integrated into the instructional process, and how it is related to language skills. To this end, document analysis, a qualitative research method, was employed, and the data source was the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum published by the Ministry of National Education. The findings reveal that the concept of artificial intelligence appears eleven times ($f = 11$) under various headings within the sixth-grade theme “Science and Technology” and the eighth-grade themes “Communication and Social Relations” and “Nature and Human.” An examination of the pedagogical approaches employed shows that students are encouraged to conduct research on artificial intelligence, produce texts on the subject, create digital and visual content, take part in oral presentations, and engage in ethical discussions. Artificial intelligence is further associated with the four basic language skills of listening, speaking, reading, and writing. In conclusion, the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum treats artificial intelligence not merely as a technological element but as a dynamic force that transforms learning processes, with the aim of preparing students in line with the demands of the contemporary era. Accordingly, it is recommended that AI-related thematic content, activities, production workshops, and enrichment and differentiation practices be structured across grades 5 through 8 in a balanced, gradual, and skills-based manner.

Keywords: Artificial intelligence, digitalization, document analysis, language skills, Turkish language curriculum (2024).

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA YAPAY ZEKÂ ENTEGRASYONUNUN İNCELENMESİ

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 22.10.2025 | Kabul Tarihi: 08.06.2026 | Yayın Tarihi: 31.06.2026

Özet: Sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisinde olan teknoloji eğitim ve öğretim alanında her geçen gün daha fazla önem kazanmakta ve kullanım alanını genişletmektedir. Eğitimin dijitalleşme süreci, ülkelerin eğitim politikalarının bir yansıması olan öğretim programlarını da dönüştürmüş, içerik ve yaklaşım bakımından yeni düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüme kayıtsız kalmayan Türkçe öğretim programı da, yapay zekâyı eğitim sürecine dâhil etme yönünde adımlar atarak, güncel gelişmeleri öğretim programına yansıtmıştır. Bu çalışmanın amacı, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda yapay zekâyı hangi bölümlerde yer verildiğini, öğretim sürecine hangi yöntemlerle dâhil edildiğini ve yapay zekâ ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği tercih edilmiştir. Çalışmanın örneklemi ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul

* Dr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, ekremmobuz@gmail.com  0000-0002-1203-8490

** Prof. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi; akadirkirbas@atauni.edu.tr  0000-0001-9846-0256

Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, Türkçe öğretim programında yapay zekâ kavramına toplam on bir kez ($f=11$) yer verilmiş olup; bu kavram 6. sınıf 'Bilim ve Teknoloji' temasında, 8. sınıf ise “İletişim ve Sosyal İlişkiler” ile “Doğa ve İnsan” temalarında farklı başlıklar altında yer almıştır. Yapay zekânın öğretim programına hangi pedagojik yaklaşımlarla dâhil edildiği incelendiğinde, öğrencilerin yapay zekâ hakkında araştırmalar yapmaları, bu konuyla ilgili metinler üretmeleri, dijital ve görsel içerikler oluşturmaları, sözlü anlatım etkinliklerine katılmaları ve etik tartışmalar yürütmeleri yönünde teşvik edildikleri görülmüştür. Ayrıca yapay zekânın dört dil beceri (dinleme, okuma, yazma, konuşma) ile ilişkisi de tespit edilmiştir. Sonuç olarak 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programında yer alan yapay zekâyı sadece teknolojik bir unsur değil, öğrenme süreçlerini dönüştüren bir dinamik olarak ele alarak ve öğrencileri çağın gerekliliklerine uygun şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapay zekâyı ilişkin tematik içeriklerin, etkinliklerin, üretim atölyesi, zenginleştirme ve farklılaştırma uygulamalarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde dengeli, kademeli ve beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: 2024 Türkçe öğretim programı, dijitalleşme, dil becerileri, doküman analizi, yapay zekâ.

Introduction

Today, digitalization and technological advances are rapidly permeating every domain of life, producing a dynamic effect that profoundly transforms every structure they touch. By reshaping pedagogical processes in particular, these developments are steadily increasing the importance of innovative learning approaches in education. Learning processes are moving beyond the boundaries of the traditional classroom and are being reconfigured through the flexible and rich opportunities afforded by digital environments. This transformation has generated the need for a fundamental restructuring not only of teaching methods but also of the content and objectives of curricula.

The content of curricula is determined by the needs of societies, by social values, and by the education systems shaped in accordance with them. As Akınoğlu (2005, p. 32) observes, in the twenty-first century it is extremely difficult for an education system that lacks universal values to realize national ideals. In this context, technological advances must be taken into account when curricula are designed, since incorporating such advances is essential if curricula are to keep pace with the times.

Within this framework, the Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Maarif Model, published by the Ministry of National Education in 2024, sought to take into account the changing needs of society, global developments, and processes of digitalization in education. While aiming to educate individuals in accordance with the requirements of the present era, the curriculum places particular emphasis on the development of digital literacy skills. Indeed, Banaz (2024), in a study examining the middle school Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Maarif Model from the perspective of digital literacy, found that concepts related to digital literacy were used more extensively than in previous curricula. Moreover, the direct inclusion of concepts such as infographics, virtual environments, and artificial intelligence clearly demonstrates the curriculum's effort to adapt to contemporary technological and social conditions.

An examination of all Turkish language curricula published from the Republican period to the present reveals that the 2024 Turkish Language Curriculum of the Türkiye Century Maarif Model is the first to incorporate the concept of “artificial intelligence” directly. Although earlier curricula placed varying emphasis on digitalization and technology, this is the first

curriculum in which a specific approach to artificial intelligence has been systematically integrated.

Artificial intelligence is defined in its most basic sense as a form of intelligence displayed by machines. Modeled on the functioning of the human brain, AI systems examine how humans think, learn, make decisions, and solve problems, and they become more effective by continuously improving themselves on the basis of the data they collect. In this context, artificial intelligence is understood as a set of artificial operating systems expected to perform high-level cognitive functions such as perception, learning, establishing relationships between concepts, thinking, reasoning, problem solving, communicating, drawing inferences, and making decisions, or to display autonomous behavior (Uludağ Exporters' Association [UIB], 2017). Developments in science and technology, the expansion of knowledge, scientific innovation, and technological progress have significantly shaped the twenty-first century, and advances in technology, particularly in artificial intelligence, have become increasingly visible in every aspect of daily life. This rapid evolution and transformation is especially evident in the field of education, and these developments make it necessary to follow ongoing technological change closely (Şenyaman, 2023). The use of artificial intelligence in education emerged in the 1970s out of a desire to create applications that could help people learn (Kay, 2015). Artificial intelligence is among the most important tools for making learning and teaching processes more efficient. The introduction of AI-based systems has not only changed the characteristics of the individuals educated within the system but has also radically transformed educational methods and organization (Coşkun & Gülleroğlu, 2021).

It is clear that developing technologies play a significant and valuable role in the teaching of Turkish, and the use of technology has accordingly emerged as a fundamental element of Turkish language education. In recent years, research in Turkish language education has shifted in line with technological advances and has taken shape in parallel with them. Within this context, the 2024 Turkish Language Curriculum has taken steps to develop skills of evaluation, questioning, interpretation, critical thinking, and research. It also aims to reinforce information literacy skills such as accessing information from print and multimedia sources and organizing, questioning, using, and producing that information. This orientation reflects a holistic conception of education that fosters students' critical and creative thinking competencies within the framework of twenty-first-century skills and in line with contemporary instructional approaches (MEB, 2024).

Research on the use of information and communication technologies in Turkish language education has gained considerable momentum in recent years. Studies in this area have addressed a range of concerns, including the effectiveness of web-based applications, the integration of multimedia environments into instruction, the impact of information and communication tools on language skills, and the digital competencies of both teachers and students (Kuzhan & Fidan, 2020). As a more recent extension of this broader trend, scholarship at the intersection of artificial intelligence and Turkish language education has coalesced around application- and skill-oriented themes such as teacher perceptions, ChatGPT use, text generation, reading comprehension, and motivation (Gün & Durmuş Öz, 2024; Karagöl & Yıldırım Bilgen, 2025; Katı & Can, 2024; Ürkmez & Türkyılmaz, 2026). Studies

examining the Türkiye Century Maarif Model and the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, meanwhile, have approached the curriculum through a variety of analytical lenses, among them cognitive strategies, twenty-first-century skills, the revised Bloom's taxonomy, digital literacy, the virtue–value–action framework, and higher-order thinking skills (Afacan Süğümlü & Bahşi, 2025; Banaz, 2024; Coşkun Sönmez & Aygün, 2026; Geçimli & Kayahan Yüksel, 2024; İktüer, 2026; Kara Özkan, 2025; Öbüz, 2026). Within the artificial intelligence strand specifically, Kır (2025) examined how the concept of artificial intelligence is reflected in the Middle School Turkish Language Curriculum and its accompanying textbooks, a study that contributes meaningfully to the field by mapping the visibility of AI across these materials. Building on this line of inquiry, the present study focuses on the pedagogical structuring of AI integration by examining how AI-related content is organized across grade levels, themes, language skill domains, learning outcomes, performance indicators, activities, production workshops, and enrichment and differentiation practices.

The incorporation of artificial intelligence into the 2024 Turkish Language Curriculum represents a substantive response to the demands of the contemporary educational landscape. It suggests that the curriculum developers have taken account of rapidly evolving technological developments, particularly digitalization, and have begun to realign the curriculum's educational objectives accordingly. Against this backdrop, it becomes necessary to examine which curricular components address artificial intelligence, which language skill domains it is associated with, and how this integration aligns with student-centered instructional approaches.

1. Purpose of the Research

This study aims to analyze the concept of artificial intelligence in the 2024 Turkish Language Curriculum and to develop concrete recommendations for enhancing the quality of Turkish language teaching in digitalized learning environments. The following sub-questions are addressed within the scope of the research:

1. In which sections of the curriculum is the concept of artificial intelligence addressed?
2. Through which methods is artificial intelligence incorporated into the curriculum?
3. Which language skill areas are associated with artificial intelligence in the curriculum?

2. Method

2.1. Research Model

This study employed a qualitative research design, and the data were analyzed through document analysis. Qualitative research is generally an approach that seeks to obtain in-depth and detailed information from a limited number of participants and cases, with the researcher serving as the primary instrument of the research process (Patton, 2014). Document analysis involves the examination of written texts that address the events or phenomena at the center of scientific inquiry (Altun, 2019); accordingly, the 2024 Turkish Language Curriculum was examined using this technique.

The sections in which the concept of “artificial intelligence” appears and the ways in which it is used were identified, and these uses were categorized under main themes. The relationship between the concept of artificial intelligence and the instructional process was then explained.

2.2. Data Collection and Analysis

Data were collected through document analysis of the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum published by the Ministry of National Education. The keyword “artificial intelligence” was searched throughout the curriculum, which served as the data source of the study. The analysis established how the concept of artificial intelligence is treated, the contexts in which it is used, and its implications for the instructional process. The data obtained were evaluated through descriptive analysis. A descriptive research approach requires detailed descriptions of the participants and the setting of the research (Creswell, 2005), and descriptive analysis allows existing data to be explained and presented systematically on a thematic basis. In this context, the use of the concept of artificial intelligence in the curriculum, the sections in which it is emphasized, and its relationship to language skills were examined using a descriptive approach.

2.3. Reliability and Validity

Various strategies are available for ensuring the trustworthiness of qualitative research, and researchers may combine several of them in order to strengthen the credibility, transferability, dependability, and confirmability of a study. These strategies include reporting all stages of data collection, analysis, and interpretation in a detailed, clear, and transparent manner; seeking the support of a second researcher; including direct quotations from the data; and documenting the research process systematically (Lincoln & Guba, 1985; Shenton, 2004). To this end, the entire 2024 Turkish Language Curriculum was examined, and all sections mentioning the concept of artificial intelligence were analyzed in detail. The coding process was carried out consistently and systematically: the data were coded independently by two researchers and then compared, and a high level of agreement was obtained between the two sets of codes. Throughout the descriptive analysis, the sections of the curriculum referring to artificial intelligence were analyzed and supported with direct quotations.

3. Findings

3.1. Findings Regarding the First Research Question

Table 1

Sections of the Curriculum in Which the Concept of Artificial Intelligence Appears

Grade Level	Themes	Subheadings
6th Grade	“Science and Technology”	Content Framework,
		Key Concepts,
		Learning–Teaching Practices,
		Production Workshop,
		Differentiation (Enrichment)
8th Grade	"Communication and Social Relations"	Production
		Workshop,
8th Grade	“Nature and Human”	Differentiation (Enrichment and Support)

As shown in Table 1, the 2024 Turkish Language Curriculum incorporates the concept of artificial intelligence across multiple grade levels and thematic contexts. At the sixth-grade level, artificial intelligence appears within the “Science and Technology” theme, spanning the curriculum’s content framework, key concept inventory, and instructional components—specifically learning–teaching practices, production workshops, and differentiation (enrichment) activities. At the eighth-grade level, it is addressed through the production workshop and differentiation (enrichment and support) components of the “Communication and Social Relations” theme, whereas within the “Nature and Human” theme it appears only under the differentiation (enrichment) component.

Table 2

Distribution of Themes and Topics at the Sixth-Grade Level

6th Grade	
“Science and Technology”	A sense of curiosity, scientists who shape science and technology, and the place of technology in human life.
	Science and the future, the concept of artificial intelligence, and the relationship between artificial intelligence and other disciplines (science, art, literature, etc.).

As shown in Table 2, the sixth-grade “Science and Technology” theme is designed to cultivate students’ curiosity about science and technology, to introduce them to scientists who have shaped technological progress, and to build awareness of how technology permeates everyday life. Beyond these foundational goals, the theme explicitly engages with the future-oriented dimension of science, the concept of artificial intelligence, and the cross-disciplinary connections that AI establishes with fields such as art and literature. Taken together, these emphases reflect a deliberate curricular commitment to equipping students with an interdisciplinary, forward-looking lens through which to assess technological change critically.

Table 3

Distribution of Themes and Topics at the Eighth-Grade Level

8th Grade	
“Communication and Social Relations”	The Internet: The place and importance of the internet in human life, the internet and personal security, the internet and access to information, communication in online environments, cyberbullying, digital addiction.
	Social Media: Social media and privacy, social media and security, social media and ethics, social media and its types, social media language (courtesy, respect).
	Digital Content Production: Video design platforms, digital story creation platforms, graphic design platforms, blogs.
	Digital Innovations: Cloud technology, augmented reality, artificial intelligence, and its application areas (science, art, literature, etc.)

As shown in Table 3, the eighth-grade “Communication and Social Relations” theme is designed to develop students’ capacity to navigate digital environments responsibly, with particular attention to safety, ethical conduct, and respectful interaction. The findings indicate that, alongside discussions of the internet’s role in human life, access to information, and online communication, the curriculum systematically addresses personal safety, cyberbullying, and the risks associated with digital addiction. In the context of social media, privacy, security, ethical principles, and the use of courteous and respectful language are foregrounded, while digital content production is supported through activities such as video

design, digital storytelling, the use of graphic design platforms, and blogging. The curriculum further seeks to foster students' interdisciplinary and critical engagement with these technologies by exploring the application of digital innovations such as cloud computing, augmented reality, and artificial intelligence across disciplines including science, art, and literature.

3.2. Findings Regarding the Second Research Question

Table 4

Methods Through Which Artificial Intelligence Is Integrated into the Curriculum

Method of Integration	Location in the Curriculum
Conducting Research	Differentiation (Enrichment) Practices
Producing Text	Differentiation (Enrichment) Practices
Producing Visual/Digital Content	Production Workshop; Differentiation Practices
Oral Expression and Interaction	Production Workshop
Problem Solving and Ethical Discussion	Learning–Teaching Practices

As shown in Table 4, the 2024 Turkish Language Curriculum integrates artificial intelligence into the instructional process through a range of methods. Students are encouraged to conduct research on artificial intelligence, to produce texts, to create visual and digital content, to take part in oral presentation activities, and to engage in ethical discussions.

Table 5

Artificial Intelligence in the Production Workshop Component

Production Workshop
“In line with the topic and learning outcomes addressed within the theme, students may be asked to conduct research on the areas in which artificial intelligence is used, to compile a file of visuals generated with artificial intelligence in various fields, and to share this file with their peers (D3.3, E1.1, OB2.1, OB4, E3.7). Classroom visits to science or technology centers or museums, or alternatively to relevant virtual museums where available, may be arranged. On the basis of the information obtained during these visits, an evaluation report may be written and shared in the classroom or on appropriate digital platforms. Students may be asked to fulfill the responsibilities specified in the instructions within the planned timeframe (D16.3, E2.2).”

As shown in Table 5, production workshop activities engage students in experiential, output-oriented learning that is directly grounded in the thematic content and intended learning outcomes of the curriculum. To this end, students undertake tasks such as conducting research on the use of artificial intelligence in various domains, preparing a portfolio of AI-generated visuals, and sharing this portfolio with their peers. The table further indicates that the approach adopted seeks to foster students' skills of observation, reporting, digital literacy, responsibility, and time management through activities such as writing an evaluation report on the basis of information gathered during visits to science and technology centers, museums, or relevant virtual museums, and presenting these reports either in the classroom or in digital environments.

Table 6

Artificial Intelligence in the Differentiation (Enrichment) Component

"Differentiation"
"Enrichment"
“Identifying a problem related to daily life and developing the idea of creating an original technological tool to solve it; producing a design drawing of this idea using paper, pencil, paint, and similar materials or digital tools; preparing a presentation that sets out the rationale and purpose of the design; and sharing the presentation in the classroom or on appropriate digital platforms.”

“Writing a text about the new technological developments and tools that may emerge in the next century; visualizing this text using an appropriate artificial intelligence application; and combining the text and the visuals and presenting them in the classroom or on appropriate digital platforms.”

As detailed in Table 6, the differentiation and enrichment activities engage students in a structured creative process: identifying a problem encountered in everyday life, designing an original technological tool in response to that problem, and preparing and delivering a presentation that articulates the rationale and purpose of the design. Through this sequence, the activities cultivate students’ creativity, problem-solving abilities, and design-oriented thinking in an integrated and purposeful manner. The table further indicates that an enrichment approach has been adopted in order to cultivate a future-oriented outlook and to enhance AI-supported visualization, digital literacy, and multimodal expression skills, by having students write texts about the new technological developments and tools they envisage for the coming century, transform these texts into visuals using an appropriate artificial intelligence application, and present them as coherent text–image ensembles.

Statements from the curriculum that relate to the findings of the study are presented below.

3.2.1. Conducting Research

“Students are given topics such as ‘a sense of curiosity,’ ‘science and the future,’ ‘the place of technology in human life,’ and ‘the concept of artificial intelligence’ so that they can discuss various subjects in their writing and use appropriate transitions and connective expressions in these discussions (T.Y.6.14, T.Y.6.20)” (MEB, 2024, p. 145).

3.2.2. Producing Text

“Students are asked to write a text about the new technological developments, tools, and equipment that may emerge in the next century, to visualize this text using an appropriate artificial intelligence application, and to combine the text and the visuals and present them in the classroom or on appropriate digital platforms” (MEB, 2024, p. 146).

3.2.3. Visual/Digital Content Production

“Students are expected to conduct research on artificial intelligence and its areas of use, to transform the information obtained into content using artificial intelligence tools, and to share this content in the classroom or on appropriate digital platforms in the form of prepared speeches, audio files, podcasts, or similar activities or materials” (MEB, 2024, p. 194).

“Students are expected to conduct a literature review on the language of the internet and social media, to organize the information obtained about common language patterns and language errors into a presentation supported by visuals, and to share this presentation in class” (MEB, 2024, p. 194).

3.2.4. Oral Expression and Interaction

“In line with the topic and learning outcomes addressed within the theme, students are asked to conduct research on the areas in which artificial intelligence is used, to compile a file of visuals generated with artificial intelligence in various fields, and to share this file with their peers (D3.3, SB1, E1.1, OB2.1, OB4, E3.7, E3.8)” (MEB, 2024, p. 146).

3.2.5. Problem Solving and Ethical Discussion

“A report containing problems and proposed solutions is prepared within the framework of a discussion of artificial intelligence and its areas of use, and a debate may be held following the evaluations” (MEB, 2024, p. 193).

3.3. Findings Regarding the Third Research Question

An examination of the 2024 Turkish Language Curriculum revealed that artificial intelligence is associated with all four language skills: listening, speaking, reading, and writing. In each case, artificial intelligence appears to play a functional role in the development of the skill concerned. Statements from the curriculum that relate to these findings are presented below.

3.3.1. Listening Skills

“Topics related to concepts such as ‘network,’ ‘artificial intelligence,’ and ‘social media’ in the listening/viewing text are made concrete through the presentation of visual aids and the use of appropriate graphic organizers” (MEB, 2024, p. 194).

3.3.2. Reading Skills

“Students are expected to conduct a literature review on the language of the internet and social media, to organize the information obtained about common language patterns and language errors into a presentation supported by visuals, and to share this presentation in class” (MEB, 2024, p. 194).

3.3.3. Writing Skills

“Students are given topics such as ‘a sense of curiosity,’ ‘science and the future,’ ‘the place of technology in human life,’ and ‘the concept of artificial intelligence’ so that they can discuss various subjects in their writing and use appropriate transitions and connective expressions in these discussions (T.Y.6.14, T.Y.6.20)” (MEB, 2024, p. 145).

“Students are asked to write a text about the new technological developments, tools, and equipment that may emerge in the next century, to visualize this text using an appropriate artificial intelligence application, and to combine the text and the visuals and present them in the classroom or on appropriate digital platforms” (MEB, 2024, p. 146).

“Students are asked to write a text describing an imagined world, to visualize it using artificial intelligence applications or digital tools, and to share it in the classroom or on appropriate digital platforms” (MEB, 2024, p. 207).

3.3.4. Speaking Skills

“In line with the topic and learning outcomes addressed within the theme, students are asked to conduct research on the areas in which artificial intelligence is used, to compile a file of visuals generated with artificial intelligence in various fields, and to share this file with their peers (D3.3, SB1, E1.1, OB2.1, OB4, E3.7, E3.8)” (MEB, 2024, p. 146).

“A report containing problems and proposed solutions is prepared within the framework of a discussion of artificial intelligence and its areas of use, and a debate may be held following the evaluations” (MEB, 2024, p. 193).

“Students are expected to conduct research on artificial intelligence and its areas of use, to transform the information obtained into content using artificial intelligence tools, and to share this content in the classroom or on appropriate digital platforms in the form of prepared speeches, audio files, podcasts, or similar activities or materials” (MEB, 2024, p. 194).

Conclusion and Recommendations

This study examined the sections in which the concept of artificial intelligence appears in the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, prepared within the framework of the Türkiye Century Maarif Model, the ways in which it is integrated into Turkish language

teaching, and how it is associated with language skills. On the basis of the findings, the following conclusions were reached.

An examination of the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum reveals that the concept of artificial intelligence is incorporated across different grade levels and thematic contexts ($f = 11$). Its most extensive presence is observed at the sixth-grade level, where it appears within the “Science and Technology” theme across the content, application, and differentiation components. At the eighth-grade level, it is addressed within the “Communication and Social Relations” and “Nature and Human” themes, primarily through production workshops and enrichment activities. This distribution suggests that artificial intelligence is integrated into the curriculum in a pedagogically differentiated manner: not as a uniform content element, but as a concept whose instructional function varies according to grade level and thematic context.

This pattern indicates that artificial intelligence occupies a role in the curriculum that extends beyond the delivery of technological content and is reflected in a range of instructional practices oriented toward different pedagogical objectives. Karagöl and Yıldırım Bilgen (2025) provide support for this interpretation, arguing that artificial intelligence should be approached in Turkish language education as a strategic instrument for advancing pedagogical processes. Similarly, Banaz (2024), in an analysis of the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum through the lens of digital literacy, demonstrated that the curriculum explicitly incorporates contemporary digital concepts such as “infographic,” “virtual,” and “artificial intelligence,” suggesting that its organization reflects the demands of contemporary education. The present findings also converge with those of Kır (2025), who showed that the concept of artificial intelligence is treated as an interdisciplinary construct at the sixth- and eighth-grade levels, with the aim of enabling students to engage with it both cognitively and practically through research, discussion, and production activities. Taken together, these findings suggest that the integration of artificial intelligence into the curriculum is grounded not only in pedagogical concerns but also in digital literacy and interdisciplinary learning frameworks.

An examination of the ways in which artificial intelligence is incorporated into the 2024 Turkish Language Curriculum shows that it is used to encourage students to conduct research, produce texts, create visual and digital content, develop oral expression and interaction skills, engage in problem solving, and take part in ethical discussions. This suggests that artificial intelligence is treated in the curriculum not merely as a content element but also as a pedagogical component that supports the learning process. Indeed, Köçeri and Kırkkılıç (2024) emphasize the potential of artificial intelligence to enhance language proficiency, noting that it can contribute to language development through features such as creating engaging learning environments, providing personalized learning experiences, and offering practical and accessible learning opportunities. In this respect, the findings indicate that artificial intelligence is positioned in the curriculum as a pedagogical component capable of supporting students’ language learning processes.

The findings further reveal that the concept of artificial intelligence is structured in relation to the four basic language skills of listening, speaking, reading, and writing. This indicates that artificial intelligence technologies may serve multiple functions in language teaching. Chen et al. (2020) state that AI-supported applications can increase the effectiveness of language teaching through functions such as supporting the development of language skills and providing immediate feedback. Similarly, Akkaya and Çıvğın (2021) argue that artificial intelligence technologies contribute directly to the use and development of the four basic language skills. In this context, artificial intelligence technologies appear to offer meaningful opportunities for supporting listening, speaking, reading, and writing. It is notable that findings on these contributions are concentrated particularly in the international literature, in which numerous studies have examined the effects of AI-supported technologies on language skills (Huang et al., 2021; Jeon et al., 2024; Liang et al., 2023).

In conclusion, the findings show that the concept of artificial intelligence is included in the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum prepared within the framework of the Türkiye Century Maarif Model, and that the curriculum reflects an effort to respond to evolving technological developments by integrating this concept into the instructional process through a variety of components. Ülçay (2024), in a study of the Türkiye Century Maarif Model, states that its curricula adopt a student-centered approach, emphasize the development of critical thinking and problem-solving skills, and offer a holistic vision that encompasses technology integration. In this context, the inclusion of artificial intelligence in the Turkish Language Curriculum may be regarded not only as an attempt to keep pace with technological developments but also as an indicator of an educational understanding that aims to equip students with the cognitive, digital, and ethical competencies required by the contemporary era.

Based on the findings of the study, the following recommendations are offered:

- Artificial intelligence should be addressed in the curriculum in a more explicit, comprehensive, and operational manner, with clearer connections to learning outcomes, performance indicators, and classroom activities.
- Stronger, more holistic, and more systematic connections should be established between artificial intelligence applications and the four basic language skills of listening, speaking, reading, and writing.
- AI-related content, activities, and differentiation practices should extend beyond isolated grade levels and thematic units and should instead be deliberately sequenced across grades 5 through 8 in a progressively scaffolded and competency-oriented manner.
- Clear guidelines should be developed for the use of artificial intelligence in the curriculum, particularly with regard to data security, academic integrity, and ethical principles; these guidelines should be structured so as to guide both teacher and student practice.

References

- Afacan Süğümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi [Investigation of the Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Course Curriculum according to Bloom's Taxonomy]. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 27–49. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1629076>
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri [Psychological foundations of the applied and changing educational programs in Türkiye]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31–45. <https://izlik.org/JA62SZ92NZ>
- Akkaya, N., & Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ [Artificial intelligence in Turkish education]. *The Journal of International Education Science*, 8(29), 308–322. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.53915>
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi* [Investigation of basic education programs and textbooks in the context of digital literacy] [Unpublished master's thesis]. Gazi Üniversitesi.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dijital okuryazarlık açısından incelenmesi [Investigation of the 2024 Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Course Curriculum in terms of digital literacy]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279–290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Coşkun Sönmez, H., & Aygün, D. (2026). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki bilişsel stratejilerin 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerine yansması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 21, 162–186. <https://doi.org/10.47994/usbad.1802327>
- Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması [The reflection of cognitive strategies in the 2024 Century of Türkiye Education Model Middle School Turkish Course Curriculum on 5th-grade Turkish textbook activities]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(3), 947–966. <https://doi.org/10.30964/auebfd.916220>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Education.
- Geçimli, M., & Kayahan Yüksel, D. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi: Güz dönemi 5. sınıf Türkçe ders kitabı bağlamında bir inceleme [Century of Türkiye Education Model Virtue-Value-Action Framework: An investigation in the context of the fall semester 5th-grade Turkish

- textbook]. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 8(4), 160–174. <https://izlik.org/JA47EW65UE>
- Gün, M., & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği [The use of artificial intelligence in Turkish education: The case of ChatGPT]. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98–119. <https://doi.org/10.29228/ijla.76804>
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 1–21. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- İktüer, B. (2026). Maarif Modeli'ne göre hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi [Investigation of the activities in the 5th-grade Turkish textbook prepared according to the Education Model in terms of the Revised Bloom's Taxonomy]. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 21, 214–246. <https://doi.org/10.47994/usbad.1772712>
- Jeon, J., Lee, S., & Choi, S. (2024). A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. *Interactive Learning Environments*, 32(8), 4613–4631. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2204343>
- Kara Özkan, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerileri [High-level thinking skills in the Century of Türkiye Education Model 2024 Middle School Turkish Course Curriculum]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68–89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Karagöl, E., & Yıldırım Bilgen, D. (2025). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: Türkçe eğitimcileri yapay zekâ hakkında ne düşünüyor? [The use of artificial intelligence in Turkish education: What do Turkish educators think about artificial intelligence?]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(2), 356–374. <https://doi.org/10.16916/aded.1611540>
- Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği [Usability of texts generated by artificial intelligence for reading skills in teaching Turkish as a foreign language: The case of ChatGPT-3.5]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538–569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>
- Kay, J. (2015). Whither or wither the AI of AIED? In *AIED Workshops*.
- Kır, D. B. (2025). Yapay zekâ kavramının Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yansımaları [Reflections of the concept of artificial intelligence on the Middle School Turkish Course Curriculum and textbooks]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 282–297. <https://doi.org/10.48066/kusob.1791524>
- Köçeri, K., & Kırkkılıç, H. A. (2024). Yapay zekânın Türkçe dil yeterliliğinin gelişimi üzerindeki etkileri: Türkçe ve Türk dili öğretmenleri üzerine bir araştırma [Effects of

- artificial intelligence on the development of Turkish language proficiency: A research on Turkish and Turkish language teachers]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 475–489. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.1504250>
- Kuzhan, M., & Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi [Analysis of researches on the use of informatics and technology in Turkish education in terms of subject area and method]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1343–1367. <https://doi.org/10.16916/aded.794087>
- Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A., & Darmawansah, D. (2023). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270–4296. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli* [Middle school Turkish course curriculum: Century of Türkiye Education Model]. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öbüz, E. (2026). 2024 Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme çıktılarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi [Investigation of the learning outcomes of the 2024 Education Model Middle School Turkish Course Curriculum in terms of 21st-century skills]. *EKEV Akademi Dergisi*, 105, 408–425. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1796536>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* [Qualitative research and evaluation methods] (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Şenyaman, G. (2023). Arapça yabancı dil öğretiminde yapay zekânın geleceği: ChatGPT örneği [The future of artificial intelligence in teaching Arabic as a foreign language: The case of ChatGPT]. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 1057–1070. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1285940>
- Uludağ Exporters' Association [UIB]. (2017). *Artificial intelligence and new technologies (R&D Department Report)*. <http://www.uib.org.tr/tr/kbfile/yapay-zeka-ve-yeni-teknolojiler>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi [Evaluation of the Century of Türkiye Education Model]. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70–77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Ürkmez, S., & Türkyılmaz, M. (2026). Yapay zekâ uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi [Evaluation of the Century of Türkiye Education Model]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 14(1), 20–45. <https://doi.org/10.16916/aded.1792543>

Declaration of Contribution to the Article:

1. Author contribution rate: %50
2. Author contribution rate: %50

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest among the researchers.

Ethics Statement:

We declare that this study complies with the rules of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive,” that no actions contrary to scientific research and publication ethics were committed, and that all responsibility for potential ethical violations lies with the authors.

Statement of Financial Support or Gratitude:

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

Ethics Committee Permission Statement:

The research does not require ethics committee permission.

Data Availability Statement:

Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.

Statement on Use of Artificial Intelligence:

We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.

Copyright Statement:

Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Genişletilmiş zet

Günümüzde dijitalleşme ve teknolojik gelişmeler, yaşamın tm alanlarına hızla nüfuz ederek temas ettiği her yapıyı derinden dönüştüren dinamik bir etki yaratmaktadır. Bu gelişmeler, özellikle pedagojik süreçleri etkileyerek, eğitimde yenilikçi öğrenme yaklaşımlarının önemini her geçen gün artırmaktadır. ğrenme süreçleri, geleneksel sınıf sınırlarını aşarak dijital ortamların sunduğu esnek ve zengin imknlarla yeniden şekillenmektedir. Yaşanan bu dönüşüm, yalnızca ğretim yöntemlerinde değil, aynı zamanda ğretim programlarının içeriğinde ve hedeflerinde de köklü bir yeniden yapılanma ihtiyaını beraberinde getirmiştir.

Öğretim programlarının içeriğini toplumların ihtiyaçları, toplumsal değerler ve bunlara göre şekillenen eğitim sistemleri belirler. Akınoğlu’nun (2005, s. 32) belirttiği gibi 21. yüzyılda, evrensel değerleri olmayan bir eğitim sisteminin ulusal idealleri gerçekleştirmesi oldukça zordur. Bu bağlamda ğretim programları hazırlanırken teknolojik gelişmelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Teknolojik ilerlemelerin ğretim programlarında yer edinmesi çağa ayak uydurma açısından önemlidir. Bu erevede, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında yayımlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe ğretim Programı, toplumun değişen ihtiyaçlarını, küresel gelişmeleri ve eğitimde dijitalleşme süreçlerini göz önünde bulundurmaya çalışmıştır. Program, bireylerin çağın gereklerine uygun bir şekilde yetiştirilmesini hedeflerken özellikle dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine önem vermektedir. Nitekim Banaz’ın (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi ğretim Programı’nı dijital okuryazarlık açısından incelediği çalışmada, dijital okuryazarlıkla ilgili kavramların önceki programlara kıyasla daha yoğun biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Ayrıca infografik, sanal ortam ve yapay zekâ gibi kavramların doğrudan programa dâhil edilmesi, hazırlanan öğretim programının günümüz teknolojik ve toplumsal koşullarına uyum sağlama çabasını açıkça ortaya koymaktadır.

2024 Türkçe Öğretim Programı'nın yapay zekâ kavramına yer vermesi, çağın gereksinimlerini karşılayan önemli bir adım niteliğindedir. Bu durum, programın gelişen ve dönüşen teknolojik yapıları, özellikle dijitalleşme süreçlerini dikkate aldığına ve eğitimsel hedeflerini bu doğrultuda yeniden yapılandığına işaret etmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde yapay zekânın nasıl ele alındığı, hangi öğrenme alanlarına dâhil edildiği ve bu entegrasyonun öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarıyla ne ölçüde uyumlu olduğu önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışma, 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yapay zekâ kavramını çözümleyerek dijitalleşen öğrenme ortamlarında Türkçe öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik somut öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, öncelikle yapay zekâyâ ilişkin vurguların programın hangi bölümlerinde ve nasıl yer aldığı belirlenerek kavramın program bütünündeki konumlandırılması ortaya konmuştur. Ardından, yapay zekânın öğretim sürecine dâhil edilmesine yönelik planlamaların hangi yöntem ve yaklaşımlarla tasarlandığı incelenmiş; son olarak, yapay zekâ uygulamalarının programda hangi dil beceri alanlarıyla (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ilişkilendirildiği sistematik biçimde değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekâ kavramının hangi bölümlerde yer aldığı, Türkçe öğretimine nasıl entegre edildiği ve dil becerileriyle nasıl ilişkilendirildiği incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, yapay zekâ kavramının farklı sınıf düzeylerinde ve tematik bağlamlarda toplam on bir kez ($f = 11$) programa dâhil edildiği görülmektedir. Özellikle 6. sınıfta “Bilim ve Teknoloji” teması altında içerik, uygulama ve farklılaştırma bileşenlerinde geniş yer bulması; 8. sınıfta ise “İletişim ve Sosyal İlişkiler” ile “Doğa ve İnsan” temaları çerçevesinde üretim atölyesi ve zenginleştirme boyutlarında ele alınması, kavramın programa bütüncül ancak farklılaşan bir biçimde entegre edildiğini göstermektedir. Bu durum, yapay zekânın yalnızca teknolojik bir içerik olarak değil, aynı zamanda farklı pedagojik hedefler doğrultusunda çeşitlendirilmiş öğretim uygulamalarında da yer aldığını ortaya koymaktadır. Nitekim Karagöl ve Yıldırım Bilgen (2025), yapay zekânın Türkçe eğitiminde pedagojik süreçlerin geliştirilmesinde stratejik bir araç olarak ele alınması gerektiğine dikkat çekerek bu çalışmanın bulgularını destekleyen bir yaklaşım sunmaktadır. Benzer şekilde Banaz (2024) da 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı dijital okuryazarlık bağlamında ele aldığı çalışmada, programda “infografik”, “sanal” ve “yapay zekâ” gibi günümüzün dijital kavramlarına açıkça yer verildiğini ve bunun programın çağdaş eğitim ihtiyaçlarına göre yapılandırıldığını gösterdiğini ortaya koymuştur. Böylece yapay zekâ kavramının öğretim programına dâhil edilmesi yalnızca pedagojik açıdan değil, aynı zamanda dijital okuryazarlık perspektifiyle de temellendirilmektedir.

Yapay zekânın 2024 Türkçe öğretim programına hangi yöntemler aracılığıyla dâhil edildiğine bakıldığında, öğrencilerin araştırma yapmalarının, metin üretmelerinin, görsel ve dijital içerik oluşturmalarının, sözlü anlatım ve etkileşim becerilerini geliştirmelerinin, problem çözmelerinin ve etik tartışmalara katılmalarının amaçlandığı görülmektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programında yapay zekânın yalnızca bir içerik unsuru olarak değil, aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyen çok yönlü bir araç olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Köçeri ve Kırkkılıç (2024), yapay zekânın dil yeterliğini artırma potansiyeline vurgu yaparak etkileyici öğrenme ortamları oluşturma, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimi sunma ve pratik/erişilebilir bir araç olma gibi nitelikleri sayesinde dil gelişiminde önemli sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bu durum, Türkçe öğretim programında yapay zekânın öğrenme sürecini destekleyen pedagojik bir bileşen olarak benimsendiğini göstermektedir.

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, yapay zekâ kavramının dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisiyle ilişkili biçimde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu durum, yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde çok yönlü işlevler üstlendiğini göstermektedir. Nitekim Chen ve arkadaşları (2020), yapay zekâ destekli uygulamaların dil becerilerinin gelişimine katkı sağlama ve anlık geri bildirim sunma gibi işlevleri sayesinde dil öğretiminin etkililiğini anlamlı düzeyde artırdığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Akkaya ve Çıvğın (2021) da yapay zekâ teknolojilerinin dört temel dil becerisinin kullanımına doğrudan katkı sağladığını ileri sürmektedir.

Sonuç olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yapay zekâ kavramına yer verildiği ve programın, dönüşen ve gelişen teknolojiye kayıtsız kalmayarak bu kavramı çeşitli bileşenleriyle öğretim sürecine dâhil ettiği belirlenmiştir. Ülçay (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni ele alan araştırmasında programların öğrenci odaklı bir yaklaşımı benimsediğini, eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önem verdiğini ve teknoloji entegrasyonunu da kapsayan bütüncül bir vizyon sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda yapay zekânın öğretim programına dâhil edilmesi, yalnızca teknolojik gelişmelere uyum sağlama amacı taşımamakta; aynı zamanda öğrencilerin çağın gerektirdiği bilişsel, dijital ve etik yeterliliklerle donatılmasını hedefleyen bütüncül bir eğitim anlayışının göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular doğrultusunda şu öneriler sunulmuştur. Yapay zekânın öğretim programında daha kapsamlı ve uygulanabilir biçimde yer alması sağlanmalı; bu kapsamda kavram, kazanım, gösterge ve etkinlik düzeylerinde açık biçimde tanımlanmalıdır. Ayrıca dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle yapay zekâ uygulamaları arasında güçlü, bütüncül ve sistematik bağlantılar kurulmalıdır. Bununla birlikte öğretim programında, yapay zekâ kullanımına ilişkin veri güvenliği, dürüstlük ve etik ilkelerini içeren açık yönergeler hazırlanmalı; bu yönergeler hem öğretmen hem de öğrenci uygulamalarına rehberlik edecek şekilde yapılandırılmalıdır.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK 21. YÜZYIL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

Araştırma Makalesi

Kadir KORKUTAN** / Kadir KAPLAN***

Geliş Tarihi: 17.03.2026 | **Kabul Tarihi:** 08.06.2026 | **Yayın Tarihi:** 31.08.2026

Özet: Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine ilişkin öz yeterliklerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda öncelikle okuryazarlık becerileri öz yeterliğine ilişkin alan yazını taranmıştır. Literatürden hareketle madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütlerle oluşturulan taslak form ile 122 Türkçe öğretmeni adayının katıldığı pilot uygulama yapılmıştır. Alınan verilerle ön analizler gerçekleştirilmiş ve asıl form elde edilmiştir. Ölçek formu 2025-2026 eğitim öğretim yılında sekiz farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 624 gönüllü Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen veri seti rastgele iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup verileri ile AFA yapılmıştır. Varyansın yaklaşık %70'ini açıklayan, 16 maddelik 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen faktör yapısını doğrulamak için ikinci grup verileri ile DFA yapılmıştır. DFA sonucunda faktörlere ilişkin yük değerlerinin ,62 ile ,87 arasında değiştiği ve uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. İkinci düzey DFA ile modelin kabul edilebilir olduğu teyit edilmiştir. AVE değerlerinin ,50'nin üzerinde bulunmasıyla yakınsama geçerliği sağlanmıştır. Birleşik güvenilirlik (CR) katsayılarının ,70'ten çok olması ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri ,95 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler sonucunda yapısal bütünlüğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri, dijital okuryazarlık, medya okuryazarlığı, öz yeterlik, Türkçe eğitimi.

DEVELOPMENT OF A 21ST-CENTURY LITERACY SKILLS SELF-EFFICACY SCALE FOR PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS

Research Article

Received: 17.03.2026 | **Accepted:** 08.06.2026 | **Published:** 31.08.2026

Abstract: The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement instrument to determine the self-efficacy of prospective Turkish language teachers regarding 21st-century literacy skills. To this end, the literature on literacy skills self-efficacy was first reviewed. Based on the literature, an item pool was created and submitted for expert review. A pilot study was conducted with 122 prospective Turkish language teachers using the draft form prepared in line with the feedback received from the experts. Preliminary analyses were carried out with the collected data, and the main form of the scale was obtained. The scale form was administered during the 2025–2026 academic year to 624 volunteer prospective Turkish language teachers studying at eight different universities. The obtained dataset was randomly divided into two groups. Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted with the data from the first group. As a result, a three-factor structure consisting of 16 items and explaining approximately 70% of the total variance was obtained. To confirm the obtained factor structure, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted using the data from the second group. The results of the CFA indicated that the factor loadings ranged between .62 and .87 and that the goodness-of-fit indices were at an

* Bu çalışma, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde hazırlanan “Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ile demokratik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki” adlı doktora tezinden hareketle üretilmiştir.

** Dr.; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı; kadiredebiyat@gmail.com  0000-0002-8944-872X

*** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi; kadirkaplan007@gmail.com  0000-0002-0010-8252

acceptable level. The acceptability of the model was further confirmed through a second-order CFA. Convergent validity was established as the AVE values were found to be above .50. Composite Reliability (CR) coefficients exceeding .70 indicated that the scale had internal consistency. The Cronbach's Alpha value of the scale was calculated as .95. Based on these findings, it can be concluded that a scale with structural integrity, validity, and reliability was obtained.

Keywords: 21st century literacy skills, digital literacy, media literacy, self-efficacy, Turkish language education.

Giriş

Gelişim ve yenilenme, içinde bulunulan çağın ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir. Zaman ilerledikçe ihtiyaçlar artmakta, gelişim hızlandıkça yenilenme ve değişim kaçınılmaz duruma gelmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni anlayışlar ortaya çıkmakta ve buna ilişkin kavramların içerikleri de zenginleşmektedir. İçeriği hızla yenilenen ve zenginleşen kavramlardan biri de okuryazarlıktır. Teknolojinin gelişmesi, bilgiye ulaşmanın hızlı ve kolay olması, yapay zekâ araçlarının da devreye girmesiyle birlikte bilgiyi sorgulamak zaruri bir ihtiyaç hâlini almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçları bilgiyi sorgulamanın önemini vurgulamaktadır (MEB, 2019). Bilgiyi sorgulama aşaması, okuryazarlık kavramının öne çıkmasında etkili olmaktadır.

Okuryazar, “Okuma yazması olan, öğrenim görmüş kimse” (TDK, 2011, s. 1794) olarak tanımlanmakta ancak okuryazar olmak bu çağda sadece okuma yazma bilmek gibi basit bir eylemi karşılamamaktadır (Akyol, 2020). Okuryazarlık kavramı “literacy” terimine karşılık gelmektedir. Dolayısıyla kod çözmeye dayalı okuma yazma ile anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık birbirinden farklı kavramlardır. Nitekim okuma yazma harf sistemine dayalı bir davranış, okuryazarlık ise metin sistemine dayalı bir beceridir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010). Okuryazarlık, bireyin bilgisini geliştirmeye yarayan (Graves vd., 2004'ten akt. Kardaş & Tunagür, 2020); anlama, kavrama ve üretme kabiliyetlerini geliştiren bir beceridir (Celot, 2010'dan akt. Koçoğlu, 2020). Tanımlardan yola çıkılarak okuryazarlığın metni anlamlandırmaya dayalı; bilgiye ulaşabilmek için düşünme, anlama, kavrama ve üretme süreçlerini içeren bir beceri olduğunu söylemek mümkündür.

Okuryazarlık becerileri ile ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2009) “okuryazarlığa ulaşma” başlığı altında, temel okuma yazma çalışmalarına değinilmiştir. Ardından bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı olmak üzere dokuz başlıkta sınıflandırılmıştır (MEB, 2019). Bu sınıflandırma Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2025) Türkçe alan becerilerinin temel bileşenleri içinde bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, finansal okuryazarlık, görsel okuryazarlık, kültür okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı ve sanat okuryazarlığı olmak üzere dokuz farklı okuryazarlık becerisi ile son şeklini almıştır. Okuryazarlık becerileri çeşitli alanlarda, yeni terimlerle, gelişmeye ve yenilenmeye devam etmektedir. Mete (2020) çalışmasında 43 farklı okuryazarlık türüne değinirken bu sayı Ateş ve Aşçı'nın (2021) çalışmasında 79'a yükselmektedir. Bu bağlamda bir terim karmaşasına meydan verilmeden ve literatürde yer alan 21. yüzyıl okuryazarlıkları sınıflandırmalarına (Bozkurt & Coşkun, 2018; Jolls & Thoman, 2008; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Özbay & Çelik, 2013; Posos Devrani,

2021) sadık kalınarak bu çalışmada Türkçe eğitimi ile ilgili bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı ana başlıklarına yer verilmiştir. Çalışmanın bu anlamda alana faydalı olacağı düşünülmektedir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri

1.1.1. Bilgi Okuryazarlığı Becerileri

İçinde bulunduğumuz yüzyılda çeşitli platformlar aracılığıyla bilgiye kolay ve hızlı ulaşabilmek mümkündür. Ancak yanıltıcı bilgilerin çokluğu genel ağda kirliliğe neden olmaktadır. Doğru bilgiye erişebilmek ve erişilen bilgileri etkili kullanabilmek için gereken beceriler bilgi okuryazarlığı yoluyla edinilebilir. Bu nedenle bilgi okuryazarlığı 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olarak nitelendirilebilir.

Bilgi okuryazarlığı bilgiye neden ve ne zaman ihtiyaç duyulduğunu, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşma yollarını, ulaşılan bilginin nasıl saklanacağını, elde edilen bilgilere ilişkin değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiğini ve edinilen neticelerin etik açıdan nasıl paylaşılacağını bilmek şeklinde açıklanmaktadır (ALA, 1989; CILIP, 2004'ten akt. Özbay & Çelik, 2013; Doyle, 1992; Eshet-Alkalai, 2004; Naik & Padmini, 2014). Buna göre doğru bilgiye erişebilmek amacıyla birtakım becerilere gereksinim duyulmaktadır. Bu beceriler bilgiyi toplama, bilgiyi örgütlendirme ve bilgiyi sunma şeklinde sıralanmaktadır (Erdem & Akkoyunlu, 2002). İlk aşamada problem tanımlanmalı, farklı kaynaklar kullanılarak erişilen bilgiler değerlendirilmeli, doğruluğu ve güvenilirliği teyit edilen bilgilerden problemin çözümüne ilişkin olanlar örgütlenmeli, sonrasında bilgi hedef kitleye uygun olarak sunulmalıdır. Bu aşamaların bireyler için yaşam şekline dönüşebilmesi amacıyla eğitim-öğretim süreçlerinde bilgi okuryazarlığına yer verilmesi gerekmektedir (ALA, 1989). Bilgi okuryazarlığı becerilerini geliştirebilen bireyler bağımsızlıklarının farkına vararak (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2002) sosyal, siyasi ve toplumsal hayatlarında bu becerileri kullanma yeterliğine sahip olabileceklerdir (Naik & Padmini, 2014). Belirtilen özellikler bireylerin özgür birer bilgi okuryazarı olmasına olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bireylere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması konusunda eğitim sistemi önemli bir görev üstlenmektedir. Toplumsal cehaleti aşıp eşitliği sağlayabilmek, telif haklarına saygılı olmayı öğrenebilmek, hayat boyu öğrenebilen ve eleştirel düşünebilme becerilerine sahip nesiller yetiştirmek için bilgi okuryazarlığı becerileri son derece önemlidir (Naik & Padmini, 2014). Öğrencilerin çağın yeniliklerine uyum sağlayabilen, sorgulayıcı, saygılı, sosyal ve siyasi haklarını bilen bireyler olarak topluma kazandırılabilmesi amacıyla, gelişimlerine ve seviyelerine uygun olarak eğitim hayatlarının her seviyesinde bilgi okuryazarlığı becerileri diğer okuryazarlık becerileriyle desteklenerek geliştirilebilir.

1.1.2. Dijital Okuryazarlık Becerileri

21. yüzyıla uyum sağlayabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin verimli ve etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Teknolojiyi kullanabilmek artık yeterli olmamakta, dijital araçların donanımlarına ve yazılımlarına ilişkin özelliklere de vakıf olmak ihtiyacı

oluşmaktadır. Belirtilen bu becerilere ek olarak etkili iletişim kurabilme, dijital içerik üretebilme ve paylaşabilme becerilerine de hâkim olabilmek için dijital okuryazarlık becerileri bakımından donanımlı olmak gerekmektedir.

Dijital okuryazarlık, teknolojinin nasıl kullanılacağını öğrenme süreci (Ribble, 2011), dijital çağda hayatta kalma becerisi (Eshet-Alkalai, 2004), manipüle edilmeye veya kandırılmaya karşı savunma (Lankshear & Knobel, 2006), dijital teknolojilerle öğrenmenin teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal perspektiflerini içeren geniş bir kavram (Ng, 2012), bireylerin dijital araçları doğru şekilde kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneği (Martin, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Tanımlardan hareketle dijital okuryazarlığın güvenlik ve gizlilik gibi dijital önlemler alabilme, dijital tehlikelere karşı tedbirli olabilme ve dijital imkânların farkında olabilme becerilerini de içerdiği anlaşılmaktadır.

Dijital okuryazarlık, dijital teknolojileri kullanabilme becerisinin ötesinde dijital ortam kullanıcılarının gereksinim duydukları karmaşık bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve sosyal becerileri de içermektedir (Eshet-Alkalai, 2004). Dolayısıyla dijital okuryazarlık bireylerin okul ortamı dışındaki günlük hayatlarında veya iş ortamlarında dijital faaliyetlerini yürütmelerini sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Martin, 2005). Vatandaşlığın da dijitalleşmesi ile birlikte dijital hukuk, dijital etik, dijital ticaret, dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital hak ve sorumluluklar da dijital okuryazarlık becerileri arasında yer almaya başlamaktadır (Ribble, 2011). Bu durumda öncelikle öğretmen adaylarının bu becerilerde kendi yetkinliklerini oluşturmaları ve bunları öğrencilere aktarabilecek yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir. Dijital okuryazarlık becerileri de diğer okuryazarlık becerileri ile ilişkilendirilerek eğitim hayatının içinde yer alabilir.

1.1.3. Medya Okuryazarlığı Becerileri

Medyanın günlük hayatımızın her alanında yer aldığı 21. yüzyılda medya mesajlarının üretim sıklığı giderek artmakta, medya içeriği üreticiliği bir sektör hâline gelmektedir. Medya okuryazarlığı, medya içeriklerine eleştirel yaklaşabilmek, medya mesajlarının kaynaklarını sorgulayabilmek ve medyanın insanlar üzerindeki etkilerini kavrayabilmek için bilinçli medya kullanıcılarının sahip olması gereken becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaktadır.

Medya okuryazarlığı, iletişim unsurlarını daha iyi yorumlayabilmek için kazanılan çeşitli bakış açıları (Potter, 2021); medya mesajlarını analiz etmek, değerlendirebilmek ve üretmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler (Martens, 2010); sembolik metinlere karşı açık, sorgulayıcı, düşüncel ve eleştirel bir duruş (Hobbs, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlar medya mesajlarına eleştirel ve sorgulayıcı bir biçimde yaklaşılmasına, medya içeriği üretilirken iletişim unsurlarının etkili ve verimli kullanılmasına yönelik becerilerin medya okuryazarlığı ile kazandırılabilceğini ifade etmektedir.

Yeni okuryazarlık becerilerinden biri olan medya okuryazarlığı ve bu okuryazarlığa ilişkin literatür özellikle son otuz yıl içinde üretilmiştir (Potter, 2021). Dolayısıyla medya okuryazarlığına yönelik cevap bekleyen çok sayıda soru bulunmaktadır. Bu sorular “medya okuryazarlığı üretim gerektirir mi, ideolojik bir gündeme sahip olmalı mı, medya kuruluşlarınca desteklenmeli mi, programlara müstakil bir ders olarak eklenmeli mi, eğitim sisteminin hangi basamaklarında yer almalı” şeklinde sıralanmaktadır (Hobbs, 1998). Ancak

eğitim hayatındaki temel sorun medya metinlerine karşı öğrenciler için hangi yaklaşımın tercih edilmesi gerektiği noktasında ortaya çıkmaktadır. Hobbs'a (1998) göre medyanın olumsuz etkilerine yönelik korumacı bir yaklaşım tercih etmek yerine bireyleri medyanın tehlikelerine karşı bilinçlendirici bir yaklaşım sergilemek daha yerinde olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin "Öğrencilerime mesajın ne olduğunu mu söylemeye çalışıyorum yoksa öğrencilerime mesajın ne olabileceğine dair yetenekleri mi veriyorum?" sorusunu kendilerine sormaları gerekmektedir (Jolls & Thoman, 2008, s. 17). Böylece öğrencilerin maruz kaldıkları medya metinlerine karşı eleştirel beceriler geliştirebilmelerine olanak sağlanabilir. Çünkü medyanın olumsuz etkilerinden korunabilmek ya da bu etkileri en aza indirebilmek amacıyla medya metinlerine yaklaşım biçiminin eleştirel yapıda olması gerekmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyıl okuryazarlıkları arasında yer alan medya okuryazarlığı becerilerinin öğrencilere kazandırılması; eleştirel düşünebilen, sorgulayıcı ve bilinçli bireyler yetiştirilmesi noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Medya okuryazarlığı becerilerine diğer okuryazarlık becerileri ile birlikte eş güdümlü olarak eğitim sisteminde yer verilebilir.

1.2. Öz Yeterlik ve Okuryazarlık Becerileri

Beceri eğitiminde temel amaç bireyin hedeflenen seviyeye ulaşabilmesini sağlamaktır. Ancak bireyin anlayabileceğine veya yapabileceğine dair kendine olan inancı bu durumu etkilemektedir. Öz yeterlik kavramı bireyin neleri yapabileceğine olan inancından ziyade neleri yapabilmeye yeterli olduğunun farkında olmasına karşılık gelmektedir (Bandura, 1997). Nitekim bireyin yapabileceklerini bilmesi ile neleri yapmaya yeterli olduğunun farkında olması ayrı durumlardır. İlk durum sonuç beklentisi, ikinci durum ise öz yeterlik olarak adlandırılmakta; dolayısıyla her iki durumun sonuçları bireyin hedefe ulaşabilmesi açısından farklılık göstermektedir (Pajares, 1996). Öz yeterlik, kişinin gereken davranışları gösterebilme kapasitesiyle ilgili algısıdır fakat sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını içermektedir (Schunk, 2014). Öz yeterlik, bireyin kendisine olan güven duygusu ile ilgilidir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğrenciler, kendilerine daha zorlu hedefler koyarak bilişsel anlamda daha yüksek bir performans gösterme eğilimindedirler (Pintrich, 1999; Zimmerman vd., 1992). Bu durumda öz yeterlik, bireyin koyduğu hedeflere ulaşabilmesi ve gereken davranışları sergileyebilmesi bağlamında, eğitim sistemi içinde etkili bir yeri olan okuryazarlık becerileriyle ilişkili bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenin öğretmeye yönelik düşünceleri kendi öz yeterliğini oluşturmaktadır. Dolayısıyla öz yeterliği yüksek olan öğretmen etkinlik tasarlamaya yatkın, öğrencilerin başarılarını desteklemeye istekli olabilirken öz yeterliği düşük olan öğretmen konular, etkinlikler ve öğrenciler karşısında kendisini yetersiz hissedebilir, materyal geliştirme aşamasında güçlük çekebilir ve öğrencilerin seviyelerine uygun konu anlatımı yapamayabilir. (Schunk, 2014). Ancak eğitim ortamlarında motivasyonu yüksek, öğrencilerin beklentilerine cevap verebilen, sağlıklı öğrenme süreçlerinin oluşmasına zemin hazırlayan ve yeni fikirler üretebilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretmeni adaylarından 21. yüzyılın gerektirdiği okuryazarlık becerilerine sahip olmaları ve öğrencilerine bu becerileri aktarabilmeleri noktasında kendilerini yeterli hissetmeleri beklenmektedir.

1.3. Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterliğinin Ölçülmesi

Öz yeterlik, bireylerin belirli bir görevi ya da davranışı başarıyla gerçekleştirebileceklerine yönelik kendi kapasitelerine ilişkin inançlarını ifade etmektedir. Bu nedenle öz yeterliğin ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçeklerin kuramsal temellere dayandırılması önem taşımaktadır. Bandura (2006) öz yeterlik algıları ölçülürken genel ifadeler yerine belirli bir davranış alanına özgü ifadelerin kullanılmasını, maddelerin gerçekleştirilecek davranışlara yönelik “yapabilirim” biçiminde yapılandırılmasını ve farklı zorluk düzeylerini içeren görevleri kapsamasını önermektedir. Bununla birlikte maddelerin somut ve açık durumları ifade etmesi, bireylerin davranışlara ilişkin öz yeterliklerini derecelendirebilecekleri biçimde oluşturulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öz yeterlik ölçeği geliştirme sürecinde söz konusu ilkelerin dikkate alınması, yapılacak analizlerden geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayacaktır.

Okuryazarlık literatüründeki sonuçlar, bireylerin söz konusu alanda donanımlı olduğunda öz yeterlik inançlarının pozitif anlamda yükseleceğine işaret etmektedir (Destebaşı, 2025). Bu kapsamda okuryazarlık becerileri öz yeterlik algılarına yönelik geliştirilen ölçme araçları ile ilgili bir alan yazını taraması yapılmıştır. İpek Süslü (2022) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 659 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Toplam varyansın %60,53’ünü açıklayan 6 faktörlü yapının 51 maddeden oluştuğu görülmektedir. AFA analizlerinin yapıldığı çalışmada DFA analizlerine yer verilmediği tespit edilmiştir.

Yasan Ak (2020), 324 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği internet okuryazarlığı öz yeterlik ölçeğinde 16 maddelik 4 faktörlü bir model elde etmiştir. AFA ve DFA farklı veri setleri ile gerçekleştirilmiştir. DFA’dan elde edilen uyum iyiliği indekslerinden dördünün (χ^2/df , RMSEA, CFI, NNFI) raporlandığı görülmüştür.

Ocak ve Karakuş (2018) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 334 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 4 faktörden ve 35 maddeden oluşmaktadır. AFA ve DFA analizlerinin yapıldığı çalışmada bazı uyum iyiliği indekslerinin referans değer aralıklarının altında kaldığı belirlenmiştir.

Çocuk (2020) tarafından geliştirilen dijital okuryazarlık öz yeterlik ölçeği 599 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Yapılan AFA sonucu 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Çalışmada DFA hesaplamalarına yer verilmediği görülmüştür.

Kurbanoğlu vd. (2006) tarafından geliştirilen bilgi okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği 415 öğretmenle yürütülmüştür. Ölçek maddelerinden 28’i öz yeterlik ve 17’si bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilmiştir. Ölçekte temel bileşenler analizi, madde analizi ve Cronbach Alpha sonuçlarına yer verilmiş, AFA ve DFA yapılmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okuryazarlığa ilişkin öz yeterliklerini ölçmek için yurt dışında geliştirilen bir ölçme aracında okuryazarlık stratejilerine yönelik öz yeterlik algılarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimine yönelik öz yeterlik algısını ölçmek için geliştirilen (Tschannen-Moran & Johnson, 2011) ölçek 648 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Toplam varyansın %62’sini açıklayan 2 faktörlü yapı 22 maddeden oluşmaktadır. 22

maddenin toplam Cronbach Alpha güvenirliği ,96 olarak belirtilmiştir. AFA ve DFA analizleri gerçekleştirilen ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin referans değerler arasında yer aldığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın Türkçe uyarlaması (Karatay vd., 2018) 338 öğretmenle yürütülmüş ve toplam varyansın %38'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. AFA ve DFA analizleri sonucunda uyum iyiliği indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ancak bu ölçek okuryazarlık becerilerini içermemekte, okuryazarlık stratejilerine yönelik öz yeterlikleri ölçmektedir.

Hemen her gün maruz kalınan medya metinlerine eleştirel bir açıdan yaklaşabilmek, dezenformasyon ve manipülasyon içerikli medya mesajlarını fark edebilmek, güvenilir bilgi kaynaklarına nasıl ulaşılacağını öğrenebilmek, elde edilen bilgiyi doğrulayabilmek, bu bilgileri organize edip değerlendirebilmek, dijital yenilikleri takip ederek dijital güvenlik tehditlerine karşı tedbir alabilmek amacıyla ilgili okuryazarlık becerilerine gereksinim duyulmaktadır. Bu beceriler öğretmenler aracılığıyla öğrencilere aktarılacağından öğretmenlerin okuryazarlık öz yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine ilişkin ölçek formunun öğretmen olduktan sonra bu eğitimi verecek olan Türkçe öğretmen adaylarına uygulanması uygun bulunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterliklerini ölçebilen, geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının daha ayrıntılı yapıldığı bir ölçek aracına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterliklerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden kesitsel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmacı bu desende katılımcıların bir konu hakkındaki tutumlarını, inançlarını ve görüşlerini inceleme olanağına sahiptir (Creswell, 2020). Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik algılarına ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi hedeflenmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 624 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu için sekiz ayrı üniversitede, farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören ve kolay ulaşılabilen (Creswell, 2020; Patton, 2005) Türkçe öğretmeni adayları tercih edilmiştir. Çalışma Adnan Menderes, Gaziantep, Giresun, İnönü, Mehmet Akif Ersoy, Mersin, Mustafa Kemal ve Pamukkale üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1-4. sınıf arası 624 Türkçe öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı betimleyici istatistikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Çalışma Gruplarına Ait Demografik Sonuçlar

Toplam veri	Ham Veri	Analiz Edilen Veri	Demografik Özellikler		n	%
624	312	293 (1. Grup)	Cinsiyet	Kadın	227	77,5
				Erkek	66	22,5
			Üniversite	Adnan Menderes	20	6,8
				Gaziantep	69	23,5
				Giresun	50	17,1
				İnönü	25	8,5
				Mehmet Akif Ersoy	8	2,7
				Mersin	62	21,2
				Mustafa Kemal	31	10,6
				Pamukkale	28	9,6
			Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	76	25,9
				2. Sınıf	78	26,6
				3. Sınıf	69	23,5
				4. Sınıf	70	23,9
	312	273 (2. Grup)	Cinsiyet	Kadın	196	71,8
				Erkek	77	28,2
			Üniversite	Adnan Menderes	26	9,5
				Gaziantep	60	22,0
				Giresun	42	15,4
				İnönü	26	9,5
				Mehmet Akif Ersoy	6	2,2
				Mersin	60	22,0
				Mustafa Kemal	19	7,0
				Pamukkale	33	12,1
			Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	60	22,0
				2. Sınıf	63	23,1
				3. Sınıf	77	28,2
				4. Sınıf	73	26,7

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek formu toplam 624 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen ham veri, her biri 312 veriden oluşan rastgele iki gruba ayrılmıştır. Yapılan ön analizlerden sonra veri setinde birinci grup için 293 ve ikinci grup için 273 veri kalmıştır.

3.3. Ölçek Geliştirme Süreci

Çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 03.05.2024 tarihinde verilen 475468 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır. Madde havuzu oluşturmak amacıyla literatür taraması yapılmıştır. Bu amaçla literatürde yer alan 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik ölçeklerinden (Çocuk, 2020; İpek Süslü, 2022; Karatay vd., 2018; Kurbanoglu vd., 2006; Ocak & Karakuş, 2018; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Yasan Ak, 2020) ve TYMMÖP Ortak Metni (MEB, 2025) Türkçe alan becerilerinde yer verilen okuryazarlık becerilerine ilişkin süreç bileşenlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen madde havuzu araştırmacılar tarafından değerlendirilerek hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) puanlama aralığına sahip beşli Likert tipinde 60 maddelik taslak form hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formdaki 60 madde, Türkçe (6) ve ölçme değerlendirme (2) alan uzmanlarından alınan görüşler (geçerli, geliştirilmeli, yetersiz) doğrultusunda puanlanmıştır. Bu puanlama neticesinde pilot uygulama için 46 maddelik bir form elde edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim

Fakültesinde öğrenim görmekte olan 122 Türkçe öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından 22 maddeden oluşan form asıl uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Çalışmanın sekiz farklı ilde yürütülmesi nedeniyle asıl uygulama formu “Google Forms” üzerinden eğitim fakültelerinde ders vermekte olan akademisyenler aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarına iletilmiştir. Formun giriş kısmına katılımcıların gönüllü olduklarını belirtmelerine yönelik bir açıklama eklenmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla tüm maddelerin altında yer alan “gerekli” seçeneği aktifleştirilmiştir. Etik kurul izni alındıktan sonra uygulama yapılmış ve uygulamadan elde edilen veriler Excel dosyası olarak indirilip SPSS 22 paket programına aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Madde sayısı 22 olan asıl form, toplam 624 Türkçe öğretmeni adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler önce rastgele iki gruba ayrılmış ve ön analizlere geçilmiştir. Birinci gruba ait veri setinde öncelikle veri kaybı ve normallığe yönelik analizler gerçekleştirilmiştir. Sette veri kaybı olmadığı görülmüştür. Uç değerlerin kontrol edilmesi amacıyla verilerin z değerleri hesaplanmıştır. Bunlardan ± 3 aralığındaki z değerine sahip olan verilerin uç değer olduğu ifade edilmektedir (Çokluk vd., 2021; Tabachnick & Fidell, 2020). Ayrıca maddelerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının da $\pm 1,5$ arasında olması normal dağılım için uygundur (Tabachnick & Fidell, 2020). Referans olarak alınan bu değer aralıkları dışında kalan 19 veri sağlıklı olduğu için veri setinden çıkarılmış ve analizlere devam edilmiştir.

AFA öncesi yapılması gereken analizler tamamlandıktan sonra ölçeğin faktör yapısı ile ilgili kanıtlar bulmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün 300 civarında olması (Tabachnick & Fidell, 1966) veya ölçekte yer alan madde sayısının 5 ila 10 katı bireye ulaşılması (Kass & Tinsley, 1979) gerektiği belirtilmektedir (Akt., Seçer, 2021, s. 155). Örneklem faktör analizine yeterli olup olmadığını belirlemek için ayrıca Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile Bartlett testi uygulanmıştır. KMO değerinin 0,90’ın üzerinde çıkması örneklem sayısının mükemmel olduğunu, Bartlett testinin anlamlı bulunması ise örneklem çok değişkenli normallığı sağladığını göstermektedir (Çokluk vd., 2021; Hutcheson & Sofroniou, 1999’dan akt., Seçer, 2021, s. 42; Yurt, 2023). Bu referans ve değerlere göre birinci gruptaki 293 katılımcının kriterlere uygun olduğu ifade edilebilir.

Değişkenler arasındaki kovaryans yapısını açıklamak için AFA’da temel bileşenler yöntemi kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde faktörler arasında ilişki olduğundan faktörler arası ilişkinin korunması ve gerçekçi faktör yapıları elde edilebilmesi amacıyla eğik döndürme yöntemlerinin kullanılması tavsiye edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2020; Yurt, 2023). Bununla birlikte örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Madde seçimi aşamasında maddenin ilgili boyutta yüksek ve güvenilir faktör yüklerine sahip en az ,50 kesim noktasında bulunmasına (Hair vd., 2010; Yurt, 2023), ortak varyans değerinin ,40’tan küçük olmamasına (Gaskin, 2022’den akt: Yurt, 2023, s. 58), birden fazla faktördeki madde yük değerleri arasında en az ,10 değerinde fark bulunmasına (Çokluk vd., 2021) dikkat edilmiştir. Bu

ölçütlerin dışında kalan maddeler tespit edilerek her defasında bir madde olmak üzere sırasıyla analizden çıkarılmıştır.

AFA yoluyla elde edilen değerlerin doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. İkinci gruba ait veri setinde öncelikle kayıp değer, tekli ve çoklu normallik ile uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir. Çok değişkenli aykırı değerler Mahalanobis uzaklığı kullanılarak incelenmiştir. Serbestlik derecesi modele dâhil edilen madde sayısı ($df=16$) olarak alınmış, $p<,001$ anlamlılık düzeyinde Ki-kare kritik değeri 39,25 olarak belirlenmiştir. Bu değeri aşan değerler uç değer olarak nitelendirilmektedir (Pearson & Hartley, 1958'den akt., Seçer, 2021, s. 36; Tabachnick & Fidell, 2020; Yurt, 2023). Yapılan incelemede tek değişkenli uç değerler dışında kalan 16 veri ve Mahalanobis uzaklığına sahip 23 veri olmak üzere toplam 39 veri normal dağılımı bozduğu için veri setinden çıkarılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine 273 veri ile devam edilmiştir.

Faktörlerin doğrulanması amacıyla model uyumu, ki-kare ile birlikte NFI, NNFI, IFI, CFI ve RMSEA fit indeksleri üzerinden değerlendirilmiştir. Ayrıca GFI, AGFI, PNFI, PGFI ve SRMR değerleri incelenmiştir. Maddelerin ilgili faktörlerle uyumu yakınsama geçerliği kapsamında ele alınmıştır. Bu amaçla ortalama açıklanan varyans (AVE) değerleri hesaplanmıştır. AVE değerinin karekökü, bir yapının diğer tüm yapılarla korelasyonundan daha büyük olmalıdır. AVE, bir yapı altındaki öğelerin toplam varyansının, yapıyı temsil eden faktörün toplam varyansına oranını ifade etmekte ve alınan değer yüksek olması birleşme geçerliğinin iyi olduğunu göstermektedir (Yurt, 2023, s. 74). AVE, faktör yüklerinin kareleri toplamının madde sayısına bölünmesiyle elde edilmekte ve her faktör için ayrı hesaplanmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017, s. 82). ,50'den yüksek AVE ve ,70'in üzerindeki CR değerlerinin (Fornell & Larcker, 1981) kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterlik ölçeğinin güvenilirliği birleşik güvenirlik (CR) ve Cronbach Alfa katsayıları ile belirlenmiştir. Madde ayırt ediciliği için Alt ve üst %27'lik grup karşılaştırmaları ve madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Açımlayıcı analizler için IBM SPSS 22.00 paket programı, doğrulayıcı analizler için ise AMOS 24.00 paket programı kullanılmıştır. AMOS içinde yer alan plugins yardımıyla (Gaskin vd., 2026) CR ve AVE hesaplamaları yapılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Yapı Geçerliği

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'nin yapısal açıdan geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri (AFA ve DFA) yapılmıştır. Faktör yapı tespiti amacıyla maddelere AFA uygulanmıştır. AFA aracılığıyla elde edilen ölçüm modelini doğrulamaya yönelik birinci ve ikinci düzey DFA analizleri yapılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

4.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

AFA kapsamında analiz edilen birinci grubun (n=293) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ,947 ve Bartlett testinden elde edilen değer ($\chi^2=3358,529$ sd=120, $p<,01$) anlamlı sonuçlar vermiştir. Buna göre veri setinin AFA hesaplamaları için mükemmel olduğu söylenebilir.

Direct Oblimin eğik döndürme tekniği ile yapılan AFA sonucunda 1’den fazla öz değere sahip 3 faktör belirlenmiştir. Madde seçme ölçütleri doğrultusunda binişik özellik gösteren 6 madde analizden tek tek çıkarılmış ve işlem her defasında yinelenmiştir. Son durumda 3 faktör ve 16 maddeden oluşan yapının toplam varyansın yaklaşık %70’ini açıkladığı belirlenmiştir. Analize ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği AFA Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Madde Yük Değerleri		
m13	,770	,885		
m12	,681	,784		
m15	,760	,726		
m14	,659	,654		
m16	,704	,653		
m10	,580	,621		
m4	,712	,845		
m1	,618	,821		
m6	,740	,662		
m5	,743	,641		
m7	,741	,639		
m8	,644	,632		
m22	,627	,624		
m20	,819	,760		
m21	,731	,734		
m19	,772	,712		
Öz Değer (Top.=11,30)		9,10	1,19	1,01
Açıklanan Varyans (Top.= %70,04)		%56,89	%7,42	%6,03

Tablo 2’ye göre her maddenin ait olduğu faktöre ilişkin değerler ,62 ve ,89; maddelere ait ortak faktör varyans değerleri ,58 ve ,82 aralığında yer almaktadır. Bu değerler ,50 yük ve ,40 ortak varyans referans değerlerinin (Büyüköztürk, 2012; Çokluk vd., 2010) üzerinde olduğunu göstermektedir. Varyansın %56,89’unu açıklayan 6 maddelik faktör medya okuryazarlığı, varyansın %7,42’sini açıklayan 7 maddelik faktör bilgi okuryazarlığı ve varyansın %6,03’ünü açıklayan 3 maddelik faktör dijital okuryazarlık şeklinde adlandırılmıştır.

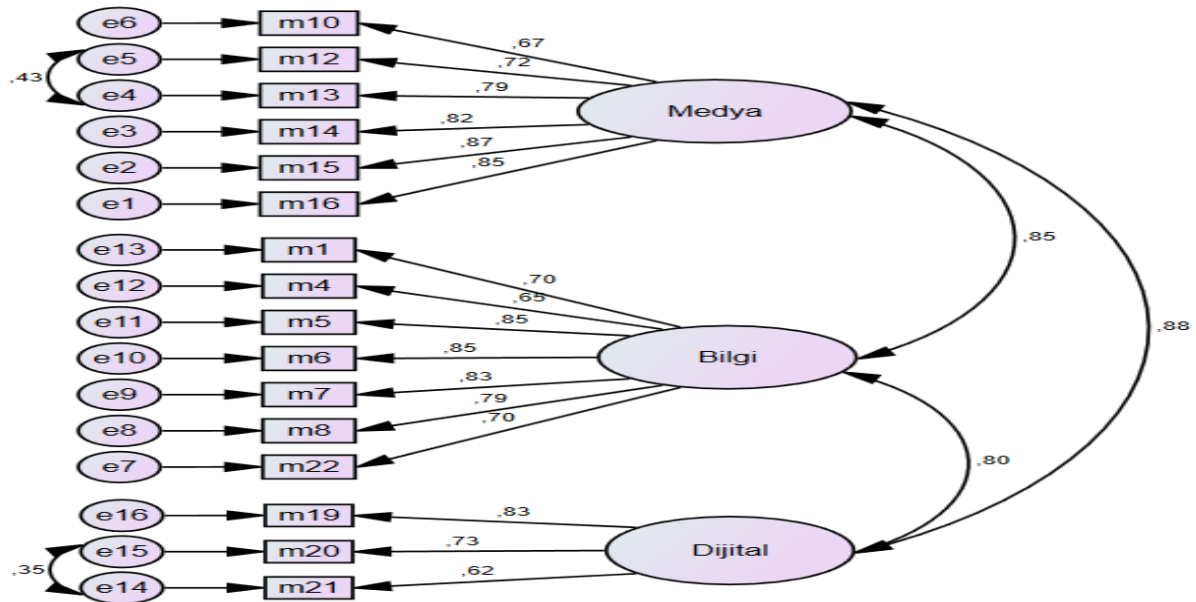
4.1.2. Doğrulamalı Faktör Analizi

AFA aracılığıyla ortaya çıkan yapının doğrulanması amacıyla birinci düzey DFA uygulanmıştır. Analiz sonucunda ki-kare uyum iyiliği testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=210,130$, sd=99, $p<,001$). Ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan, model değerlendirmesinde tek başına yeterli görülmemektedir (Kline, 2011). Bu nedenle diğer uyum indeksleri de incelenmiştir. DFA’ya ilişkin uyum indekslerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3
Birinci Düzey DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Elde Edilen Değer	Değerlendirme
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2,12	Mükemmel Uyum
GFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,912	İyi Uyum
AGFI	$\geq ,90$	$\geq ,85$	,879	İyi Uyum
RMSEA	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,063	İyi Uyum
IFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,964	Mükemmel Uyum
NFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,935	İyi Uyum
NNFI (TLI)	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,957	Mükemmel Uyum
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,964	Mükemmel Uyum
SRMR	$\leq ,05$	$\leq ,10$	,031	Mükemmel Uyum
PNFI	$\geq ,95$	$\geq ,50$	,771	İyi Uyum
PGFI	$\geq ,95$	$\geq ,50$	,664	İyi Uyum

Tablo 3'te yer alan referans değerleri (Çokluk vd., 2021; Gürbüz & Şahin, 2018; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2020) incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum iyiliği indekslerinin genel olarak mükemmel ve iyi uyumu işaret ettiği görülmektedir. Buna göre modelin önerilen ideal değerleri karşıladığı ve üç faktörlü yapının veri ile uyumunun yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuçlar Şekil 1'de gösterilmektedir.

Şekil 1
Birinci Düzey DFA Sonuçları


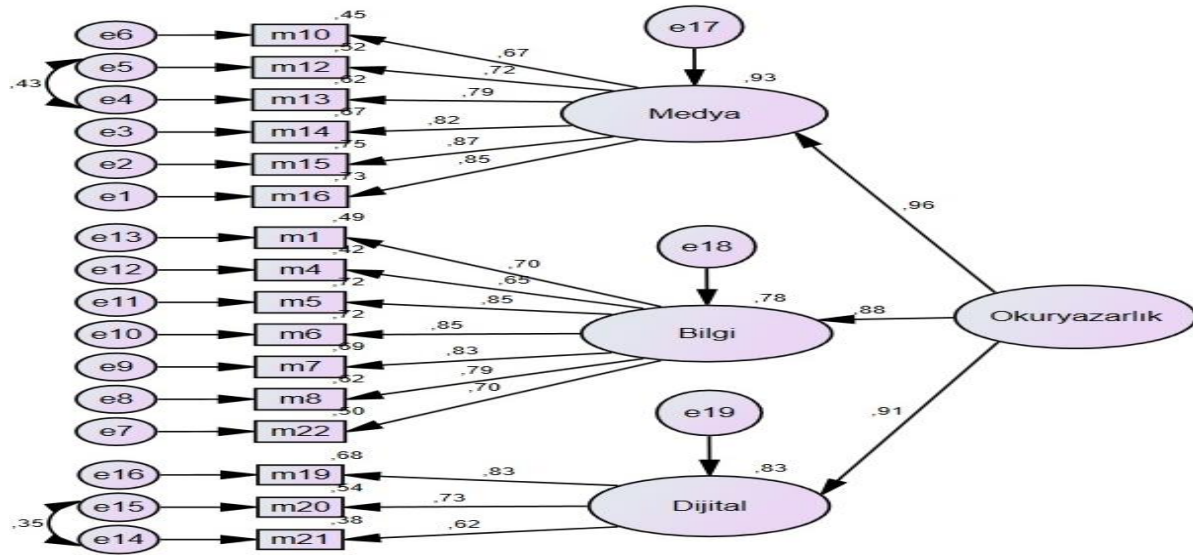
Şekil 1 incelendiğinde faktör yüklerinin ,50'nin üzerinde (Hair vd., 2010) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p < ,001$) olduğu görülmektedir. Faktörlere ilişkin yük değerleri medya okuryazarlığı boyutunda ,67 ile ,87; bilgi okuryazarlığı boyutunda ,65 ile ,85; dijital okuryazarlık boyutunda ise ,62 ile ,83 aralığındadır. DFA sonucunda elde edilen C.R. değerleri 10,26 ile 18,78 arasında değişmektedir. C.R. değerinin 3,29'dan büyük olması $p < ,001$ düzeyinde anlamlılık göstergesi kabul edilmektedir (Kline, 2011). Gizil değişkenler arasındaki korelasyonların düşük ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu faktörlerin

birbirinden ayrıştığını göstermektedir. Sonuçlar model ile veri arasındaki uyumu desteklemektedir.

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'ne ilişkin modelin okuryazarlık faktörü altında toplanıp toplanmayacağını test etmek amacıyla ikinci düzey DFA yapılmıştır. Bu modelde ilk DFA yoluyla alınan üç faktör okuryazarlık yapısına bağlanarak test edilmiştir. Sonuçlar Şekil 2'de gösterilmektedir.

Şekil 2

İkinci Düzey DFA Sonuçları



Şekil 2'de yer alan ikinci düzey DFA modelinin mükemmel ve iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür ($\chi^2/df=2,12$, GFI=,91, AGFI=,88, RMSEA=,063, IFI=,96, NFI=,93, NNFI (TLI)=,96, CFI=,96, SRMR=,03, PNFI=,77, PGFI=,66). İkinci düzey DFA'dan elde edilen standardize edilmiş regresyon kat sayıları ile C.R. değerleri de istatistiksel açıdan anlamlıdır. Dolayısıyla ölçek tek boyutlu bir yapıyı da desteklemektedir. Buna göre ölçeğin medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık boyutlarından oluşan hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin yapısal anlamda bütünlük sağladığını göstermektedir.

4.2. Yakınsama Geçerliği

AVE değerleri, ölçeğin yakınsama geçerliğini değerlendirmek amacıyla hesaplanmıştır. Yakınsama geçerliği, her bir faktörün kendi maddeleriyle ne ölçüde ilişkili olduğunu ve bu faktörlerin diğer faktörlerden yeterli düzeyde ayrışıp ayrışmadığını ortaya koyan bir kanıt niteliği taşımaktadır. AVE değeri, medya okuryazarlığı adlı faktörde 0,62 bulunmuştur. Bu değer faktörün toplam varyansın %62'sini açıkladığını göstermektedir. Bilgi okuryazarlığı boyutunda AVE değeri 0,59 ve dijital okuryazarlık boyutunda 0,53 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait AVE değeri ise 0,59 olarak hesaplanmıştır. AVE değerinin 0,50'yi aşması önerilmektedir (Fornell & Larcker, 1981). Buna göre faktörlerin diğer faktörlerden yeterince ayrıştığını ifade etmek mümkündür. Bu durum doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde

edilen ikinci düzey modelle tutarlı bulunmuştur. Bu bulgu boyutların ortak bir üst yapı olan okuryazarlık kavramının alt bileşenleri olduğunu desteklemektedir.

4.3. Güvenirlik

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği'nden alınan puanların güvenirliliği Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, ölçüm sonuçlarının iç tutarlılığı birleşik güvenirlilik katsayısı aracılığıyla da incelenmiştir. Yapılan güvenirlilik analizleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te raporlanmıştır.

Tablo 4

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Birleşik Güvenirlilik (CR)
Medya okuryazarlığı	6	,902	,908
Bilgi okuryazarlığı	7	,915	,910
Dijital okuryazarlık	3	,857	,773
Ölçek toplamı	16	,949	,959

Tablo 4'e göre üç faktörlü yapıya sahip ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları medya okuryazarlığı boyutu için ,90, bilgi okuryazarlığı boyutu için ,92; dijital okuryazarlık boyutu için ,86 çıkmıştır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa katsayısının ,95 olduğu tespit edilmiştir. Alınan bu değerler iç tutarlılığın ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında yüksek düzeyde sağlandığını ortaya koymaktadır. Birleşik güvenirlilik katsayıları medya okuryazarlığı (CR=,91), bilgi okuryazarlığı (CR=,91) ve dijital okuryazarlık (CR=,77) boyutlarında eşik değerlerin üzerinde yer almaktadır. Faktörlere ve ölçek geneline (CR=,96) ait hesaplamalar sonucu birleşik güvenirlilik düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ölçümlerin güvenilir ve ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

4.4. Madde Analizi

Ölçeğin psikometrik özelliklerini desteklemek amacıyla madde analizi yapılmıştır. Bu kapsamda düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek amacıyla, toplam puanlar esas alınarak %27'lik üst grup (N=79) ve %27'lik alt grup (N=79) oluşturulmuştur. Bu iki grubun puanları, her bir madde için bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Madde analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te raporlanmıştır.

Tablo 5

Madde Analizine İlişkin Bulgular

Madde	Yeni Madde No	Madde Çıkarıldığında Ölçek Alfa	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	t
m13	M1	,945	,716	4,24	,84	-,83	15,66*
m12	M2	,946	,702	4,26	,76	-,70	16,24*
m15	M3	,944	,780	4,34	,79	-,93	17,44*
m14	M4	,946	,692	4,40	,79	-1,10	14,70*
m16	M5	,944	,767	4,20	,83	-,68	19,10*

m10	M6	,947	,638	4,30	,85	-1,15	15,97*
m4	M7	,946	,665	4,04	,82	-,49	16,92*
m1	M8	,948	,574	4,08	,78	-,44	12,97*
m6	M9	,944	,784	4,30	,79	-,93	19,14*
m5	M10	,944	,790	4,23	,81	-,86	19,47*
m7	M11	,944	,799	4,21	,81	-,68	20,59*
m8	M12	,945	,725	4,00	,90	-,48	20,74*
m22	M13	,945	,709	4,20	,84	-,78	18,42*
m20	M14	,945	,722	4,22	,86	-,82	16,85*
m21	M15	,947	,657	4,11	,87	-,63	16,13*
m19	M16	,946	,685	4,41	,85	-1,20	15,45*

*p<,001

Tablo 5'e göre düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ,58 ile ,80 aralığında değişmektedir. Bu korelasyon değerlerinin ,30'un üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Pallant, 2016). Tablodaki değerler ise referans değerinin oldukça üzerinde yer almaktadır. Buna göre tüm maddelerin ayırt edici özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu maddelerin ölçekle tutarlı olduğunu ve herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek olmadığını ifade etmektedir. Çarpıklık değerlerinin $\pm 1,5$ referans aralığında (Tabachnick & Fidell, 2020) yer alması normal dağılıma uygunluğu ifade etmektedir. Alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda tüm maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=12,97-20,74$, $p<,001$). Elde edilen sonuçlar maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.5. Ölçek Puanlarının Anlamlandırılması

Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği 5'li Likert tipinde derecelendirilmiş ve hiç katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5) şeklinde puanlanmıştır. Ölçek 3 faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 16 ve en yüksek 80 puan elde edilebilmektedir. Puanlama yapılırken medya ve bilgi okuryazarlığı boyutlarında yer alan birer maddenin (M2 ve M12) ters madde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterliklerinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışma, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için yapılan analizleri içermektedir. Literatürde 21. yüzyıl okuryazarlıkları olarak belirtilen (Bozkurt & Coşkun, 2018; Jolls & Thoman, 2008; Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Özbay & Çelik, 2013; Posos Devrani, 2021) medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık becerileri ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Alt boyutlarda yer alan maddeler öz yeterlik literatüründe ifade edilen uyarılar (Bandura, 1997; Pajares, 1996; Pintrich, 1999; Schunk, 2014; Zimmerman vd., 1992), okuryazarlık becerileri öz yeterlik ölçekleri alan taraması (Çocuk, 2020; İpek Süslü, 2022; Karatay vd., 2018; Kurbanoglu vd., 2006; Ocak & Karakuş, 2018; Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Yasan Ak, 2020) ve TYMMÖP Ortak Metni (MEB, 2025) içinde yer alan ilgili okuryazarlık becerilerine ilişkin süreç bileşenleri göz önüne alınarak şekillendirilmiştir.

Gaziantep Üniversitesi'nde Türkçe öğretmenliği öğrenimi görmekte olan 122 katılımcıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve ardından 624 gönüllü Türkçe öğretmeni adayına ölçek formu uygulanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin AFA öncesi KMO değeri ,95 ve Bartlett testi değerleri anlamlı ($\chi^2=3358,529$ sd=120, $p<,01$) bulunmuş ve verilerin AFA için uygun olduğu saptanmıştır (Büyüköztürk, 2012). AFA sonucunda ölçeğin 16 maddeden oluşan 3 faktörlü yapısı, varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yük değerlerinin ,62 ile ,89 arasında, ortak faktör varyanslarının ise ,58 ile ,82 arasında değiştiği ve bunların belirtilen ölçütlerle (Büyüköztürk, 2012; Hair vd., 2010; Yurt, 2023) uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha değerinin ,95 olarak tespit edilmesi Türkçe öğretmeni adaylarının kullanımına uygun bir ölçek geliştirildiği anlamına gelmektedir (Seçer, 2021). Bunun yanında alt ve üst %27'lik gruplar arasında yapılan t-testi sonucu maddelerin ayırt edicilik düzeylerinin ($t=12,97-20,74$, $p<,001$ için) anlamlı olduğu belirlenmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin geneline ait yakınsama geçerliği (AVE=,59) ve birleşik güvenirlik katsayısı (CR=,96) hesaplamaları sonucunda yapısal bütünlüğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edildiğini ifade etmek mümkündür.

- Geliştirilen ölçeğin Türkçe öğretmeni adaylarına uygulanmasından elde edilen bulgular, 21. yüzyıl okuryazarlık becerileri ile öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve Türkçe öğretmeni adaylarının söz konusu becerilere yönelik öz yeterlik inançlarının hangi değişkenlere bağlı olduğunu tespit etmek amacıyla kullanılabilir.
- Türkçe Öğretmeni Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Okuryazarlık Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği için geçerlik ve güvenirlik analizleri farklı çalışma gruplarıyla tekrar yapılabilir.
- Farklı alanlarda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları için öğrenim gördükleri alanlarla ilgili okuryazarlık becerilerine yönelik öz yeterlik ölçekleri de geliştirilebilir.
- Bu çalışmanın öğretmen adaylarının okuryazarlıklarına yönelik geliştirilecek yeni ölçme araçları ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarına ilişkin yapılacak araştırmalar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2002). Öğretmenlere bilgi okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 123-138. <https://tk.org.tr/index.php/TK/article/view/872>.
- ALA (American Library Association). (1989). Presidential committee on information literacy: Final report. (Erişim tarihi: 20.05.2023) <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.

- Ateş, M., & Aşcı, A. U. (2021). Okuryazarlık kavramı ve eğitimle ilişkili okuryazarlık türleri. *VII. TURKCESS Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Eylül 2021*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307–319). Information Age Publishing.
- Bozkurt, F., & Coşkun, D. (2018). 21. yy. okuryazarlığı: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <http://dx.doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayın.
- Çocuk, H. E. (2020). *Dijital öykü uygulamalarının Türkçe öğretmen adaylarının akademik başarılarına, dijital okuryazarlık ve Türkçe öğretimi öz yeterlik algılarına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (6. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Destebaşı, F. (2025). *Öğretmen eğitimi ve okuryazarlık: Tutumlar, öz yeterlilik ve okuma stratejileri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Doyle, C.S. (1992). Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf>.
- Erdem, M., & Akkoyunlu, B. (2002). Bilgi okuryazarlığı becerileri ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenecek öğrenme ortamlarının özellikleri. *Journal of Qafqaz University*, 9, 125-132. https://www.researchgate.net/publication/285744631_Bilgi_okur_yazarligi_becerileri_ve_bu_becerilerin_ogrencilere_kazandirilmasi_icin_duzenlenecek_ogrenme_ortamlarinin_thom.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/p/4793/>.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50. <http://dx.doi.org/10.2307/3151312>.
- Gaskin, J., James, M., & Lim, J. (2026, Mart 3). *Plugins*. Gaskination's StatWiki.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (Seventh Edition)*. Pearson Prentice Hall.
- Hobbs, R. (1998). Medya okuryazarlığı hareketinde yedi büyük tartışma. (M. T. Bağlı, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* (2004), 37(1), 122-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/509209>.
- İpek Süslü, S. (2022). *Dijital okuryazarlık öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Jolls, T., & Thoman, E. (2008). *21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler*. (C. Elma, & A. Kesten, Çev. Ed.). Ekinoks Yayınevi.
- Karatay, H., Destebaşı, F., Tezel, K. V., & Pektaş, S. (2018). Öğretmenlerin okuryazarlık öğretimi özyeterlilik algısı ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 105-132. <https://izlik.org/JA48NA25LU>.
- Kardaş, M. N., & Tunagür, M. (2020). Okuma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. İçinde M. N. Kardaş & M. Kaya (Eds.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 1-25). Pegem Akademi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling (Third Edition)*. The Guilford Press.
- Koçoğlu, E. (2020). Medya okuryazarlığı ve eğitimiyle ilgili temel kavramlar. E. Koçoğlu & Ö. Akman (Ed.), *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* içinde (s. 1-9). Pegem Akademi.
- Kurbanoglu, S. S., Akkoyunlu, B., & Umay, A. (2006). Developing the information literacy self-efficacy scale. *Journal of documentation*, 62(6), 730-743. <http://dx.doi.org/10.1108/00220410610714949>.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi - TÜBAR*, 28, 283-298. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157039>.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, 8-20. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-02>.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories and future directions. *Journal of Media Literacy Educaiton*, 2(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.23860/jmle-2-1-1>.
- Martin, A. (2005). DigEuLit - a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of ELiteracy*, 2, 130-136. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25s>.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2020). Okuryazarlık türleri ve 2023 eğitim vizyonu belgesi. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 6(22), 109-120. <http://dx.doi.org/10.29228/kesit.40368>.
- Naik, M. M., & Padmini. (2014). Importance of information literacy. *International Journal of Digital Library Services*, 4(3), 92-100. <http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/9434.pdf>.
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okur-yazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması, *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436. <http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.1931>.
- Özbay, M., & Çelik, M.E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14856>.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <http://dx.doi.org/10.2307/1170653>.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4).
- Posos Devrani, A. E. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-20. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1626539>.
- Potter, W. J. (2021). *Media literacy*. Sage Publications.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools (Second Edition)*. International Society for Technology in Education.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seçer, İ. (2021). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma (4. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6). 49-74. <https://psycnet.apa.org/record/2006-04302-005>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2020). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloglu Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>.
- Yasan Ak, N., (2020). Development of Internet literacy self-efficacy scale for pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 9(2), 179-204. <http://dx.doi.org/10.19128/turje.664706>.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/369427>.
- Yurt, E. (2023). *Sosyal bilimlerde çok değişkenli analizler için pratik bilgiler: SPSS ve AMOS uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312029003663>.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

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

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Etik Beyanı:

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzni Beyanı:

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu; Tarih: 03.05.2024; Sayı: 475468

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

Telif Hakları Beyanı:

Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The concept of self-efficacy refers not only to an individual's belief in what they can do but also to their awareness of what they are capable of accomplishing. Indeed, knowing what one can do and being aware of what one is sufficiently capable of doing are two distinct situations. In this respect, self-efficacy emerges as a concept related to literacy skills, which hold an important place in the education system in terms of enabling individuals to achieve their goals and display the necessary behaviors. Self-efficacy refers to individuals' beliefs in their own capacities to successfully perform a particular task or behavior. Therefore, it is important that the scales developed to measure self-efficacy are grounded in theoretical foundations.

Findings in the literacy literature indicate that individuals' self-efficacy beliefs tend to increase positively when they are well-equipped in the relevant field. Within this scope, a literature review was conducted on measurement tools developed to determine self-efficacy perceptions regarding literacy skills. Based on the item pool obtained from the literature, a draft form consisting of 60 items was prepared by the researchers in a five-point Likert format ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). The 60 items in the draft form were evaluated by a total of eight experts, including six experts in Turkish language education and two experts in measurement and evaluation. The experts rated each item as valid, needs improvement, or insufficient. As a result of this evaluation, a 46-item form was obtained for the pilot application. After the pilot study conducted with 122 prospective Turkish language teachers studying at the Faculty of Education at Gaziantep University, a 22-item form was finalized for the main application.

The study group consisted of 624 prospective Turkish language teachers studying during the 2025-2026 academic year. For the study group, prospective Turkish language teachers who were easily accessible and studying at different grade levels in eight different universities were preferred. The study aims to develop a valid and reliable scale to measure the self-efficacy of prospective Turkish language teachers regarding 21st-century literacy skills. For this purpose, the data obtained were analyzed using the IBM SPSS 22.0 and AMOS 24.0 software programs.

The main form consisting of 22 items was administered to 624 prospective Turkish language teachers. The obtained data were first randomly divided into two groups, and preliminary analyses were conducted. In the dataset of the first group, analyses of missing values, normality, and outliers were performed. It was observed that there were no missing values in the dataset. In order to check for outliers, the z-scores of the data were calculated. In addition, the skewness and kurtosis coefficients of the items were within the ± 1.5 range, which is considered appropriate for normal distribution. Nineteen data points falling outside these reference ranges were considered problematic and removed from the dataset, and the analyses were continued.

Within the scope of Exploratory Factor Analysis (EFA), the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy for the first group ($n=293$) was found to be .947. The value obtained from Bartlett's Test of Sphericity was significant ($\chi^2=3358.529$, $df=120$, $p<.01$). These results indicate that the data were excellent for EFA. As a result of the first EFA

conducted using the Direct Oblimin oblique rotation technique, three factors with eigenvalues greater than 1 were identified. In line with the item selection criteria, six items with cross-loading characteristics were removed from the analysis one by one, and the procedure was repeated each time. In the final stage, it was determined that the structure consisting of three factors and 16 items explained approximately 70% of the total variance. The factor loadings of the items ranged between .62 and .89, while the communalities ranged between .58 and .82. These values were found to be consistent with the reference criteria.

In order to confirm the three-factor structure consisting of 16 items obtained from the EFA, first-order Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. As a result of the analysis, the chi-square goodness-of-fit test was found to be significant ($\chi^2=210.130$, $df=99$, $p<.001$). Subsequently, both first-order and second-order CFA were conducted. The results indicated that the factor loadings were above .50 and statistically significant ($p<.001$). The factor loadings ranged between .67 and .87 in the media literacy dimension, between .65 and .85 in the information literacy dimension, and between .62 and .83 in the digital literacy dimension. The C.R. values obtained from the CFA ranged between 10.26 and 18.78. A C.R. value greater than 3.29 is considered an indicator of significance at the $p<.001$ level. The second-order CFA model was found to have excellent and good fit indices ($\chi^2/df=2.12$, $GFI=.91$, $AGFI=.88$, $RMSEA=.063$, $IFI=.96$, $NFI=.93$, $NNFI (TLI)=.96$, $CFI=.96$, $SRMR=.03$, $PNFI=.77$, $PGFI=.66$). The standardized regression coefficients and C.R. values obtained from the second-order CFA were also statistically significant. Therefore, the scale also supports a unidimensional structure.

The Cronbach's Alpha value calculated for the entire scale was found to be .95, indicating that a scale suitable for use by prospective Turkish language teachers was developed. In addition, the results of the t-test conducted between the upper and lower 27% groups showed that the discrimination levels of the items were significant ($t=12.97-20.74$, $p<.001$). Considering the fit indices obtained from the CFA, the convergent validity for the overall scale ($AVE=.59$), and the composite reliability coefficient ($CR=.96$), it can be concluded that a scale with structural integrity, validity, and reliability was obtained.

Ekler:**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARINA YÖNELİK 21. YÜZYIL OKURYAZARLIK BECERİLERİ ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ**

Madde	Yeni Madde No	Değerli katılımcı; Bu uygulamanın amacı, okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinizi almaktır. Aşağıdaki ifadeleri dikkatlice okuyup sizin için uygun bir seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Puanlar hiç katılmıyorum (1), çok az katılıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), oldukça fazla katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) şeklinde sıralanmaktadır. İşaretleyeceğiniz yanıtlar doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Önemli olan görüşlerinizi samimi ve gerçekçi olarak yansıtmanızdır. Yanıtlar gizli tutulacaktır. Lütfen tüm maddeleri eksiksiz olarak yanıtlayınız.	Hiç katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Oldukça fazla katılıyorum	Tamamen katılıyorum
m13	1	Medya platformlarında karşılaştığım içeriklerin manipülatif yönlerini tespit edebilirim.					
m12	2	Medya içeriğinin çıkar sağlamak amacıyla üretildiğini fark edemem.					
m15	3	Reklam içerikli medya metinlerini eleştirel bir şekilde değerlendirebilirim.					
m14	4	Medya içeriği hazırlarken (kendim dâhil herkesle ilgili) çevrimiçi itibara özen gösteririm.					
m16	5	Medya metinlerinde karşılaştığım dezenformasyon içeren iletileri fark edebilirim.					
m10	6	Medya mesajlarının kim tarafından gönderildiğine dikkat ederim.					
m4	7	Araştırmalarımı bilimsel yöntemler kullanarak yapabilirim.					
m1	8	Bilginin doğruluğunu tespit edebilmek için gereken okuryazarlık becerilerine sahibim.					
m6	9	Araştırma sonucunda elde ettiğim bilgileri organize edebilirim.					
m5	10	Edindiğim bilgileri çeşitli kaynaklarla karşılaştırabilirim.					
m7	11	Bilgiyi doğrulama süreçlerini etkili bir biçimde kullanabilirim.					
m8	12	Bilimsel makaleleri anlama konusunda kendimi yetersiz bulurum.					
m22	13	Okuryazarlık becerilerimi geliştirebilmek için çeşitli kaynaklar kullanırım.					
m20	14	Dijital teknolojilerin gelecekteki olası eğilimleri ile ilgili tahminlerde bulunabilirim.					
m21	15	Dijital güvenlik tehditlerini fark edebilirim.					
m19	16	Dijital yenilikleri kolaylıkla öğrenebilirim.					

NOVİ PAZAR'DAKİ İŞ YERİ ADLARINDA TÜRKÇENİN ETKİSİ VE TÜRKİZMLER

Araştırma Makalesi

Ahmet ÇAM*

Geliş Tarihi: 26.03.2026 | **Kabul Tarihi:** 03.07.2026 | **Yayın Tarihi:** 31.08.2026

Özet: Ad biliminin alt disiplinlerinden biri olan yer adı bilimi, herhangi bir mekânı tanımlamak için kullanılan adlarla ilgilenir. Yer adı biliminin alt çalışma alanlarından biri de kentsel yer adlarıdır. Sokaklar, parklar, caddeler, iş yerleri, ibadet mekânları vb. mikro yer adları, bu alanın inceleme konularındandır. Sırbistan'ın güneybatısında yer alan Novi Pazar, Sancak adıyla anılan bölgede bulunur ve burası Osmanlı'nın Balkanlarda kurduğu yerleşim yerlerindendir. Kentte ad biliminin inceleme alanına giren pek çok unsur bulunur. Bu çalışmanın amacı, Novi Pazar kent merkezinde tamamıyla Türkçe olan veya içerisinde Türkizm barındıran iş yeri adlarını tespit etmek, bunları ses, biçim ve anlam açısından art ve eş zamanlı olarak inceledikten sonra dil, dil öğretimi ve kültür etkileşimi bağlamında dil bilimsel olarak analiz etmektir. Nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılan çalışmada kent merkezinde işlek konumda olan caddeler örnekleminde tamamı Türkçe olan veya içerisinde Türkizm barındıran 127 iş yeri adı tespit edilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular neticesinde iş yeri adlarının Türkiye Türkçesiyle karşılaştırmalı ses ve biçim bilgisine özellikleri sunulmuştur. Çalışmadaki Türkizmler, kentte resmî dil konumunda olan Sırpça ve kent halkının ağırlıklı olarak konuştuğu Boşnak ağızlarındaki biçimler esasında analiz edilmiş; diğer Slav dillerindeki biçim ve kullanımlar ele alınmamıştır. Sonuç kısmında çalışmada ortaya konan bulgu ve incelemelerden hareketle Sırbistan'da Türkçenin dil ve kültürel etkisi, iş yeri adları özelinde ortaya konmuş, şehirdeki Türkçe öğretim faaliyetlerinin süreçteki katkısına temas edilmiş ve Türkizmlerin popüler kültürdeki yerine dair değerlendirmeler yapıldıktan sonra bunların sürdürülebilirliğine dair gözlemlere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil öğretimi ve kültür ilişkisi, iş yeri adları, Novi Pazar, Türkçe-Sırpça ve Türkçe-Boşnakça dil ilişkileri, Türkizmler.

THE IMPACT OF THE TURKISH LANGUAGE AND TURKISMS ON ERGONYMS IN NOVI PAZAR

Research Article

Received: 26.03.2026 | **Accepted:** 03.07.2026 | **Published:** 31.08.2026

Abstract: Toponymy, a sub-discipline of onomastics, focuses on the names used to identify any given location. One of the sub-fields of toponymy is urban toponymy. This field examines micro-toponyms, such as the names of streets, parks, avenues, workplaces, and worship sites. Situated in southwestern Serbia's Sandžak region, Novi Pazar is an Ottoman-established settlement in the Balkans. The city is rich in elements relevant to onomastics. The aim of this study is to identify the ergonyms in the city center of Novi Pazar that are entirely in Turkish or contain Turkisms. After analyzing these names phonetically, morphologically, semantically, the study seeks to provide a linguistic analysis within the context of language, language teaching and cultural interaction. Utilizing qualitative and quantitative data collection techniques, the study identified 127 ergonyms-either entirely in Turkish or featuring Turkisms-within a sample of the bustling streets of the city center. Based on the findings of the study, the phonetic and morphological characteristics of these ergonyms were compared with Türkiye Turkish. The Turkisms in the study were analyzed based on their forms in Serbian, the official language of the city, and in the Bosnian dialect predominantly spoken by the city's population. Forms and usages in other Slavic languages were not addressed. In the conclusion, building on the study's findings and analyses, the linguistic and cultural influence of Turkish in Serbia is examined through business names. The role of Turkish language

* Dr.; T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim Akademisi; ahmetefecam@gmail.com  0000-0002-4338-9090

teaching activities in the city is also considered, followed by an evaluation of the place of Turkisms in popular culture and observations on their sustainability.

Keywords: The relationship between language teaching and culture, ergonyms, Novi Pazar, Turkish, Serbian and Turkish-Bosnian linguistic relations, Turkisms.

Giriş

Adlar, söz veya söz gruplarından oluşarak herhangi bir unsuru tanımlamak için kullanılan dilsel göstergelerdir. Tanımlanabilen bu göstergeler tarihi, coğrafyayı, antropolojiyi, sosyolojiyi bünyesinde barındırarak çok geniş bir inceleme alanına kaynaklık teşkil eder. Ad bilimi adı verilen bu araştırma alanı, dil biliminin en önemli araştırma ve inceleme kollarından biridir.

Ad bilimi çalışmaları esas itibarıyla iki grupta toplanabilir. İlki, söz-kavram ilişkisi bağlamında bir ifadenin dilde nasıl bir etki alanına sahip olduğunu merkeze alan ve anlam bilimiyle yakından bağlantılı olan geniş perspektifli ad bilimi çalışmalarıdır. Bu alanda elde edilen veriler genellikle dil bilgisi unsurları olarak kabul edilir. İkincisi ise her dilde özel sayılan öğeleri merkeze alan ve özel adları köken, tarihî gelişim, dil ve kültür sorunları bakımından inceleyen çalışmalardır. Kişi adları, yer adları, su adları, dağ adları vd. alt başlıklar altında sıralanan çalışmalar doğrudan bu disiplinle ilgilidir (Aksan, 2015, s. 32).

Yer adı, genişliği fark etmeksizin herhangi bir mekânı tanımlamak için kullanılan bir dil ögesidir. Yer adı bilimi, mekânın işaretleyicisi konumunda olan adları inceler. Ad bilimi içerisinde art ve eş zamanlı çalışmaların yapılabilmesine olanak sağlayan yer adlarının pek çok disiplinle organik bir bağı bulunur. Bu disiplinlerden bazıları şu şekildedir. Yer adı verme eğilimi kültürden kültüre farklılık gösterir bu yönüyle antropoloji ile bağlantılıdır. Bir yer adının olumlu veya olumsuz çağrışımlarıyla ortaya çıkan başarısı ya da başarısızlığı yer adları ile ekonomi arasındaki bağı ortaya koyar. Sahip oldukları fiziksel niteliklerden ötürü yer adları coğrafya, haritacılık ve jeoloji disiplinleriyle iç içedir. Yer adının geçmişini ve geçirdiği değişim ve dönüşümleri ortaya koyması bakımından tarihle ilgisi bulunur. Söz dağarcığının bir parçası olan yer adları çoğunlukla mevcut olduğu dilin kurallarına tabidir. Bu bakımdan ait olduğu dilin ses, biçim, dizim ve anlam unsurlarını bünyesinde barındırır ve bu yönüyle dil biliminde incelenebilir bir olguyu temsil eder. Art ve eş zamanlı çalışmalara olanak sağladığı gibi köken bilgisine yönelik çıkarımlara da kapı aralar. Bunların yanında edebiyat ve halk bilimiyle de birçok açıdan kesişen hususları vardır (Algeo & Algeo, 2000, s. 265-269).

Bir yeri adlandırmak, onu insanın doğal düzeni içinde önemli kılmak anlamına gelir. Adı olmayan bir toprak parçası bir yer kabul edilmez yalnızca adlandırılan yerler arasındaki mesafeyi tanımlayan bir ara boşluktur. Bu nedenle yalnızca adlandırılmış olma durumu bile bir yere anlam ve önem kazandırır. Bununla birlikte yer adları o yerin sembolik olarak inşa edilmesinde de rol oynar. Yer adları, algılarımızı ve dolayısıyla mekânları anlama biçimimizi şekillendirir. Dikkat çekici bir özelliği, öne çıkan bir fiziksel niteliği, temel bir ekonomik faaliyeti ya da sakinlerinin karakteristik bir özelliğini öne çıkaran bir ad, ilk izlenimlerin oluşmasında önemli bir rol oynar (Algeo & Algeo, 2000, s. 272).

Yer adı biliminin incelenen yer adının niteliğine göre çeşitli alt araştırma kolları bulunur: dağ-tepe adları, mağara adları, bölge-alan adları, kent içi öge adları (sokak, cadde, meydan vb.), ulaşım yolları, yerleşim yeri adları, köy adları, kent adları vd. (Podolskaya, 1978, s. 14).

Kentsel yer adları [urbanonimler (urbanonyms)], yer adı biliminde bir şehirde çoğunlukla yapay olarak üretilen adları inceleyen bir alt daldır. Sokaklar, siteler, parklar, caddeler, iş yerleri, ibadet mekânları vb. bu grupta yer alır. Bu adlar, kent sistemine dâhil olup yalnızca o bölgede yaşayan halk tarafından bilindikleri için mikro yer adları olarak kabul edilir (Urazmetova ve Shamsutdinova, 2017, s. 29). Kentsel yer adlarının alt grubunda yer alan iş yeri adları [ergonimler (ergonyms)], kentlerde ticari ya da kurumsal faaliyet yürüten mekânları merkeze alır. Ergonimler, insanlar tarafından oluşturulan ticari veya kurumsal birliklerin, derneklerin, organizasyonların, kurumların, şirketlerin, toplulukların, işletmelerin, kulüplerin özel adlarıdır (Bauer, 1985, s. 54; Urazmetova ve Shamsutdinova, 2017, s. 29). Yunanca iş, emek, faaliyet anlamına gelen *ergon* sözünden türeyen ergonimler; belirli bir amaç etrafından birleşen insanların birlik, organizasyon, kurum, şirket, işletme, cemiyet, tesis veya kulüpleri tanımlamak için kullandıkları özel adlardır (Podolskaya, 1978, s. 166).

Kurumsal ya da ticari açıdan faaliyet gösteren ve toplumdaki bir ihtiyacı karşılayan iş yerleri, kamusal iletişimin sürekli ve canlı olduğu mekânlardır. İhtiyacın karşılanmasında ise iş yeri-müşteri arasındaki ilk sözlü olmayan iletişim iş yeri adlarıyla başlar. İş yeri adının muhatabına verdiği pozitif duygu, ilgi çekmenin yanı sıra kültürel değerleri yansıtmaları bakımından da önemlidir. Kendi dilimizden, tarihimizden, kültürümüzden bir unsuru bünyesinde barındıran bir iş yeri adının duygusal değeri ile bize yabancı bir unsurun kullanıldığı bir iş yeri adının duygusal değeri elbette aynı değildir. İş yerlerindeki adlandırmalar yalnızca satılan unsur, sunulan hizmet ile ilgili bilgi vermekle sınırlı değildir, bu adlandırmalar o mekânın ve sahiplerinin dil, tarih ve kültürü hakkında da bilgi verir.

Sırbistan'ın güneybatısında yer alan Novi Pazar kenti, Sancak adı verilen bölgenin kültürel başkenti olarak anılır ve burası Osmanlılar tarafından Balkanlarda kurulan yerleşim yerlerinden biridir. XV. yüzyıldan beri bu adla anılan kent, yaklaşık beş yüzyıl boyunca Osmanlı idaresinde kalmıştır. Novi Pazar'ın son verilere göre nüfusu 106.720'dir. Nüfusun yaklaşık %80'i Boşnaklardan, yaklaşık %13'ü Sırp'lardan ve %7'si de diğer etnik gruplardan meydana gelmektedir (SORS, 2024, s. 68). Novi Pazar'da resmî yazı dili olarak Sırpça, halk arasında ise Boşnakçanın Sancak değişkesi konuşulmaktadır. Türk dili ve kültürünün olağan kabul edildiği kentte ad biliminin inceleme alanına giren pek çok husus yer alır. Osmanlı'nın kentteki imar ve iskân faaliyetleriyle ortaya çıkan mahalleler, camiler, medreseler, hamamlar, çeşmeler, türbeler, vakıflar çoğunlukla tarihte verilen Türkçe adlarıyla kullanılmaktadır.

Türkçeden Slav dillerine kopyalanan dil ve kültür unsurlarının tamamına “Türkizm” denir. Bazı araştırmacılar, Türkçeden Balkan dillerine kopyalanan dilsel öğelerin bazılarının kökeni olarak Farsça ve Arapça olmasından ya da kopyalamanın gerçekleştiği dönemden hareketle *Türkizm* yerine *oryantalizm*, *Osmanizm* gibi terimler kullanmakta veya bu terimlerin daha doğru olduğunu iddia etmektedirler (Adamović, 1969, s. 284; Peco, 2007, s. 319; Vajzović, 1999, s. 11-13). Oysaki bu öğeler, hangi tarihsel dönemde olduğu fark etmeksizin Balkan dillerine köken olarak bağlı oldukları Arap, Fars vd. dillerden değil, Türkçeden

kopyalanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçeden Slav dillerine kopyalanan unsurları ifade etmek için *Türkizm* terimi tercih edilmiştir. Sırpça ve Boşnakçanın gelişme eğilimlerine uygun olarak Türkçeden yapılan binlerce kopyalama, bu dillerde kalıcı bir etki bırakmış ve hâlen kullanılmaktadır. Sırpça ve Boşnakçada yaklaşık sekiz ila dokuz bin Türkizmin bulunduğu (Škaljić, 1966, s. 23; Đinđić, 2014, s. 11), günümüzde ise üç bin civarında Türkizmin bu coğrafyada canlılığını koruduğu düşünülmektedir (Karaağaç, 2015, s. 129; Đinđić, 2014, s. 11, Đinđić, 2023, s. 559).

Türkizmlerin Balkan coğrafyasında yayılmasında etkili olan bazı nedenlere de burada değinmek gerekir. Balkanlardaki özellikle Müslümanlar eğitim-öğretim faaliyetleri için İstanbul'a gitmişlerdir. İstanbul'dan yurtlarına döndükten sonra bu kişiler Türkçenin etkisi altında kalmışlardır. Dinî ve formel eğitimde Türkçeden gelen sözleri kullanıp bunları yaşadıkları bölgeye adapte etmişlerdir. İstanbul'da iken ana dillerini sık sık kullanamadıkları için Türkçe öğrenmek ve konuşmak zorunda kalmışlardır. Ayrıca kendi dillerinde eş değer sözcükleri bulamadıkları için Türkizmleri sık kullanmışlardır. İstanbul'da dinî okul, medrese ve mekteplerde okuyanlar memleketlerine döndükten sonra Balkanlarda Türkizmlerin yayılmasını sağlamışlardır (Çelik ve Jelovac, 2024, s. 466).

Gündelik hayatın yanı sıra Osmanlı devletinin resmî çalışanları; müderrisler, kadılar, askerler de Türkizmlerin bölgede yayılmasında etkili olmuşlardır. Tüm devlet daireleri Türkçe olarak adlandırılmış, halka da buna göre tanıtılmıştır. Eskiye nazaran Türkizmler bugün daha az kullanılmaktadır. Zamanın akışı ve medeniyetlerin değişimi ile beraber Türkizmlerin de etkisi azalmıştır. Özellikle Batı Rumeli'de, bugünkü Balkanlarda ve Bosna Hersek'te Osmanlı'nın gerilemesi ve savaşların bu konudaki etkisi yadsınamaz (Çelik ve Bilalović, 2023, s. 521).

Johanson tarafından geliştirilen kod kopyalama teorisinin ilkelerine göre dillerin birbirine temasıyla gerçekleşen kopyalamanın genel, seçilmiş ve karışık olmak üzere üç alt grubu bulunur (2022, s. 31-37). Novi Pazar'da Türkçeden yapılan kod kopyalamaları, ana hatlarıyla anlamsal, dil bilimsel ve söz dizimsel düzeyde çok yönlü olarak gerçekleşmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Novi Pazar kent merkezinde tamamıyla Türkçe olan veya içerisinde Türkizm barındıran iş yeri adlarını nitelik ve nicelik açısından tespit etmek, bunları ses, biçim ve anlam özellikleri bakımından art-eş zamanlı olarak incelemek daha sonra dil ve kültür etkileşimi bağlamında dil bilimsel olarak analiz etmektir. Kentteki Türkçe iş yeri adlarıyla ilgili daha evvel herhangi bir araştırma yapılmamış bu çalışmayla alandaki mevcut boşluğun doldurulması, gelecek çalışmalara kaynak ve örnek olması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırma, kentte faaliyet gösteren iş yeri adlarında Türk dili ve kültürü etkisiyle ortaya çıkan dil unsurlarının varlığını ortaya koymayı ve bu unsurların dilsel tercih, kültürel temsil ve sembolik anlam üretimi bağlamında nasıl işlev gördüğünü incelemeyi amaçlamaktadır.

3. Yöntem

Bu araştırmada nitel bir yaklaşım olarak durum çalışması ve doküman inceleme yöntemi benimsenmiştir. Durum çalışması, gerçek bir yaşam ya da sistem hakkında görsel, işitsel vd. araçlarla kapsamlı biçimde bilgi toplamaya imkân verir. Durum çalışması aynı zamanda bir

olgunun gerçekliği içinde incelenmesi, araştırılması ve tanımlanması süreçlerini ifade eder. Doküman inceleme ise ele alınan olgu ve olaylar ile ilgili bilgilerin yer aldığı basılı, yazılı belgelerin taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulmasıdır (Creswell, 2013; Yin, 2013). Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanan çalışma, nicel verilerle de desteklenmiştir. Çalışmada veri toplama sürecinde Novi Pazar'daki iş yeri adları 2025 Mayıs-2026 Mayıs tarihleri arasında yerinde gözlemlenmiş ve görsel veri olarak kaydedilmiştir. Elde edilen iş yeri adları daha sonra yazılı metne dönüştürülerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Veri toplama yöntemi, bu yönüyle gözlem ve doküman analizinin birlikte kullanıldığı bir sürece dayanmaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bunun yanı sıra adların taşıdığı kültürel ve sembolik anlamlarına da yer yer temas edilmiştir. Çalışmada tamamıyla Türkçe olan veya Türkizm barındıran iş yeri adları, kent merkezinde yaya ve ticari yoğunluğu yüksek olan olan Stevana Nemanje, Prvomajska, Rifata Burdževića, Kej 37, Avnoj-a, Generala Živkovića vd. caddeler örnekleminde tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde iş yeri adlarının Türkiye Türkçesiyle karşılaştırmalı ses, biçim bilgisiyle anlam bilimsel özelliklerine değinilmiş açıklama gereken durumlarda art ve eş zamanlı inceleme yapılmıştır. Çalışmada kentte resmî dil olan Sırpça, kentte konuşulan Boşnak ağızları esasında Türkizmlerin incelemesi yapılmış Makedonca, Karadağlıca vb. diğer Slav dillerindeki biçim ve kullanımlar ele alınmamıştır. Çalışmada ortaya konan verilerden hareketle Sırbistan'da Türkçenin dil ve kültürel etkisi iş yeri adları özelinde ortaya konmaya çalışılmış, Türkizmlerin popüler kültürdeki yerine, Türkçe öğretimi faaliyetlerinin sürece etkisine dair saptama ve değerlendirmeler yapıldıktan sonra bunun sürdürülebilirliğine dair gözlem ve izlenimlere yer verilmiştir.

4. Bulgular

Novi Pazar, adından da anlaşıldığı üzere tarihte ve günümüzde alışveriş ve pazar ile ilişkili bir kenttir. Ticaret yolları üzerinde bulunan bir kesişim noktasında kurulan kent, Kosova'dan Sırbistan'a, Sırbistan'dan Karadağ'a geçişlerde sınır hattında yer almaktadır. Konumu itibarıyla birçok dil ve kültürle temas hâlinde olan kent halkı kendilerine fayda sağlayan yenilikleri toplumsal hoşgörüyle karşılayan bir anlayışa sahiptir. Bu anlayış ibadethanelerde, kamusal alanlarda, iş yeri adlarında, yiyecek-içecek alışkanlıklarında ve daha birçok hususta kendini göstermektedir. Kentte çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren yüzlerce iş yeri bulunmaktadır. Bu çalışmada Novi Pazar'daki iş yeri adlarının tasnifinde Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanma sürecini henüz tamamlamamış iş yeri adları "Türkçe sözler", tarihsel süreç içinde Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanmış Türkçe sözler ise "Türkizm" olarak tanımlanmıştır. Kültürel etkileşimin ve çeşitliliğin bir göstergesi olarak Novi Pazar'da tabelasında tamamen Türkçe kullanılan veya Türkizm yer alan iş yeri adlarına ilişkin bulgular ve bunların dil bilimsel incelemesi aşağıda alfabetik olarak sunulmuştur.

1. Abi (Fashion): Çalışmada yay ayraç içinde yazılan [bk. (Fashion) vb.] kısımlar, iş yeri tabelasında daha küçük puntuyla yazılan alt başlıkları ifade etmektedir. "Abi (Fashion)" Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Abi* (T. abi<ağabey), Türkçe *ağabey*>*abi* sözünden kopyalanmıştır. Abi, Sancak'ta çok yaygın olarak kullanılan bir Türkizmdir. Erkek bir Türk görüldüğünde yaşı fark etmeksizin sözün çağrıştırdığı saygı anlamından ötürü

çoğunlukla ona abi şeklinde hitap edilir. Bu yönüyle sözün anlam genişlemesine uğradığı ve yeni anlam değerleri yüklendiği anlaşılmaktadır. Ölçünlü Sırpça ve Boşnakçanın sözlüklerinde pek rastlanan bir Türkizm değildir. Yalnızca Sancak ağızlarında sözün bu biçiminin tanıklandığı tespit edilmiştir (Begović & Begović-Ličina, 2012, s. 37).

2. Abi Market: Market olarak hizmet vermektedir, *abi* için *bk.* açıklama 1.

3. Abi Tex: Tekstil şirkettir, *abi* için *bk.* açıklama 1.

4. Ada Cafe: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Ada* (T. ada), herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan bir Türkizm örneğidir. *Cafe* (Fr. café<T. kahve) ise aslında Türkçeden Batı dillerine *kahve* olarak verdiği, sonrasında küçük anlamsal değişikliklerle *kafe* olarak yeniden kopyalandığı bir sözdür. Türkçede meydana gelen bu yeniden kopyalama süreci Sırpça ve Boşnakçada da görülür. Başta *kafa* (T. kahve) biçiminde Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan yerleşik bir Türkizm olan bu söz, Batı dillerinin etkisiyle *cafe*, *caffé*, *coffee* biçimleriyle ilgili dillerde yeniden kopyalanmıştır.

5. Ahmo Aksaraj: Market olarak hizmet vermektedir. *Ahmo* (T. Ahmet<Ahmed), Türkçede yaygın olarak kullanılan erkek özel adı Ahmet'in hipokoristik biçimidir. Ahmet adı bölgede kullanılan bir ad olması bakımından Türkizm örneğidir. *Aksaraj* (T. Aksaray), Türkiye'de il, ilçe vd. yerleşim yerleri başta olmak üzere pek çok örneği bulunan bir yer adıdır. *Saraj* sözü bir Türkizmdir ancak doğrudan *Aksaraj* sözü, ölçünlü Sırpçada ve Sancak ağızlarında görülmez.

6. Aksaraj Plast: İnşaat sektöründe hizmet vermektedir. *Aksaraj* için *bk.* açıklama 5.

7. Altun Sofra Doner: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Altun* (T. altın<altun) ve *sofra* (T. sofrası), Orta Türkçeden beri Sırpça ve Boşnakçada var olan Türkizmlerdendir. Özellikle "altun"da Türkçeden kopyalandığı dönemdeki eskicil biçim, günümüze dek korunmuştur. *Doner* (T. döner), Ölçünlü Sırpça ve Boşnakçanın sözlüklerinde yer almayan bir sözdür. Sırpça ve Boşnakçada /ö/ ses birimi yoktur bu nedenle bu sözde *döner*>*doner* değişimi gerçekleşmiştir. Sözün anlamında herhangi bir değişim gerçekleşmemiştir. Novi Pazar'da *doner* herkes tarafından benimsenmiş, yaygınlaşmış ve kopyalama sürecini tamamlamış bir geç dönem Türkizm örneklerinden biridir.

8. Aman (Dobar Komšija): Zincir market olarak hizmet vermektedir. *Aman* (T. aman) ve *Komšija* (T. komşu), herhangi bir anlamsal değişime uğramadan çok eskiden kopyalanan Türkizmlerdendir. Komşu sözü, Sırpça ve Boşnakçada çekime girebilmesi için *komşu*>*komšija* değişikliğiyle söze ad yapma eki +[ja] eklenerek yerleştirilmiştir.

9. Amir Agin Han: 17. yüzyılda inşa edilen Amir Ağa Hanı, eskiden konaklama hizmeti sunan şimdilerde ise kültür anıtı olarak kullanılan bir mekândır. *Amir* (T. Emir), *Aga* (T. ağa), *Han* (T. han) sözleriyle oluşmuştur. *Aga* Türkizminin aitlik eki almasıyla *agin* biçimi ortaya çıkmıştır. Sözlerde herhangi bir anlamsal değişim meydana gelmemiştir. Yapının tarihinden de anlaşılacağı üzere bu sözler çok eskiden kopyalanmıştır.

10. Apoteka İzmir: Eczane hizmeti veren bir işletmedir. *İzmir* (T. İzmir), Türkiye'deki bir şehri temsil eder ve bu söz Sırpça ve Boşnakçada kayıtlı Türkizmlerden biri değildir.

11. Asude: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Asude* (T. Asude), özel adı Sırpça ve Boşnakçada yerleşik bir Türkizm değildir. İşletme sahibi, Türkiye’de yaptığı bir ziyarette bu adı duyduğunu, anlamını da öğrenince çok beğendiğini ve bu yüzden işletmesini bu şekilde adlandırdığını belirtmiştir.

12. Aşk Hair Studio: Kuaför hizmeti veren bir işletmedir. *Aşk* (T. aşk), yazımı ve anlamıyla bütünüyle Türkçedir. Sırpça ve Boşnakçadaki yerleşik Türkizmlerden biri değildir.

13. Baklava (Lokum): Tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. *Baklava* (T. baklava) ve *Lokum* (T. lokum), Türkçeden ses, biçim ve anlam bakımından hiçbir değişikliğe uğramadan kopyalanmış ve uzun süredir bu dillerde var olan yerleşik Türkizmlerdir.

14. Baškafé: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. Bu iş yerinin adı, *baška* ve *kafé* unsurlarının kısaltılıp birleştirilmesiyle karma söz (İng. blend/portmanteau word) biçiminde oluşturulmuştur (Crystal, 2008, s. 57; Algeo, 2010, s. 239). *Baška* (T. başka), Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerden biridir. *Kafé* için bk. açıklama 4.

15. Başarı: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Başarı* (T. başarı), bütünüyle Türkçedir ve Türkçenin yazım kurallarına uygun olarak yazılmıştır. Yerleşik Türkizmlerden değildir.

16. Behar Bodrum: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Behar* (T. bahar), Sırpça ve Boşnakçada kullanılan yerleşik Türkizmlerden biridir. Depo anlamında kullanılan *bodrum* (Yun. hypodromos) sözü, Sırpça ve Boşnakçada *bodrum~podrum* biçimlerinde görülür. Bu sözün Türklerin bölgeye hâkim olduğu dönemde mi yoksa daha evvel mi kopyalandığına dair herhangi bir veri tespit edilemediğinden Türkizm olarak değerlendirilemeyebilir.

17. Beko Ćevabdžinica: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Ćevabdžinica* (T. kebabçı) sözü, *kebab+çı>ćevabdži(ja)*; /k/>/ć/, +[çı]>+[dži] değişmelerinin ardından eklenen Sırpça ve Boşnakçadaki +[nica] küçültme/mekân ekiyle oluşturulmuş yerleşik Türkizmlerdendir. Türkçenin addan ad türeten işlek yapım eklerinden olan +{cI⁴}, +{çI⁴} eki Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan biçim birimlerden biridir. Bu nedenle dil bilgisi çalışmalarının bazılarında +[džinica] biçimi, Sırpça ve Boşnakça birleşik bir ek olarak değerlendirilir (Jahić vd., 2000, s. 106).

18. Bereket Burek: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Bereket* (T. bereket) ve *burek* (T. börek) sözleri, Sırpça ve Boşnakçaya uzun zaman önce kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir. *Bereket* sözünün ölçünlü Sırpça ve Boşnakçada /k/>/ć/ değişimiyle *berićet* (Škaljić, 1966, s. 138; Vujaklija, 1980, s.110) ve Sancak ağızlarında söz içi /e/>/a/ ünlü değişimiyle *berīcat* biçimleri de görülür (Begović & Begović-Ličina, 2012, s. 52). *Burek* biçimi ise söz içi /ö/>/u/ değişimiyle oluşmuştur. Her iki sözde de herhangi bir anlam değişikliği görülmez.

19. Bedem Taxi: Kara yolu yolcu taşımacılığı sektöründe hizmet vermektedir. Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya /n/>/m/ değişimiyle kopyalanan *bedem* (T. beden); kale, sur anlamına gelen eski bir Türkizmdir.

20. Bey Doner: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Bey* (T. bey) ve *doner* (T. döner) sözlerinden oluşmuştur. Sırpça, Boşnakça ve hatta Hırvatçada Türkizm olarak *bey* biçimi görülmez, bunun yerine hiçbir anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan *beg* Türkizmi yaygın olarak kullanılır (Škaljić, 1966, s. 129; Skok, 1971, s. 132). *Doner* için bk. açıklama 7.

21. Boğaziçi Döner (Boğaziçi Turski Döner): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Boğaziçi* (T. Boğaziçi), *Turski* (T. Türk) ve *döner* (T. döner) sözlerinden oluşmuştur. *Turski* biçimi, Türk sözüne Sırpça ve Boşnakça “-e ait, ile ilgili” anlamı veren +[ski] ekinin gelmesiyle oluşmuştur. Bu işletmecinin döner sözünü ölçünlü Türkçedeki biçimi olan “ö” ünlüsüyle yazdırmayı tercih etmesi dikkat çekicidir.

22. Bondžuk: El sanatları atölyesidir. *Bondžuk* (T. boncuk), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya /c/~dž/ denkliğiyle herhangi bir anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış bir Türkizmdir.

23. Bosfor: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *Bosfor* (Srp. Bosfor~Bospor<Yun. Bósporos) sözü doğrudan bir Türkizm örneği değildir. Türkiye ve İstanbul’u çağrıştırdığı için sözün kültürel dil bilimi açısından anlamsal değeri vardır.

24. Bosfor Apoteka: Eczane hizmeti veren bir işletmedir, *Bosfor* için bk. açıklama 23.

25. Boutique Ada: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır, *ada* için bk. açıklama 4.

26. Boutique Mekka: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Mekka* (T. Mekke), özel adı Sırpça ve Boşnakçada *Meka* veya /k/>/ć/ değişimiyle *Meće* biçimlerinde Türkizm olarak kullanılır (Škaljić, 1966, s. 454). Bu nedenle *Mekka* biçimi bir Arabizm örneği olarak da düşünülebilir.

27. Boutique Nur: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Nur* (T. Nur), Türkçeden hiçbir değişikliğe uğramadan kopyalanmış ve kadınlar için kişi adı olarak kullanılan bir Türkizmdir.

28. Burek-Mantiya: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Mantiya* (T. mantı) Türkiye’deki mantıdan biraz daha büyük yapılan meşhur Boşnak mantısına verilen addır, Sancak ağızlarında kullanılan yerleşik Türkizmlerdendir (Begović & Begović-Ličina, 2012, s. 227). *Mantiya* biçimi, söze Sırpça ve Boşnakça ad yapma eki +[ja] eklenmesiyle ortaya çıkmıştır. *Burek* için bk. açıklama 18.

29. Butik Abla: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Abla* (T. abla) Sancak ağızlarında görülen yerleşik Türkizmlerden biridir. Orta yaş ve üzeri bir Türk kadını görüldüğünde sözün çağrıştırdığı saygı anlamından ötürü çoğunlukla ona abla şeklinde hitap edilir. Ölçünlü Sırpça ve Boşnakçanın ölçünlü sözlüklerinde bu Türkizme rastlanmaz. Yalnızca Sancak ağızlarında sözün bu biçiminin tanıklandığı tespit edilmiştir (Begović & Begović-Ličina, 2012, s. 37).

30. Butik Bazar: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Bazar* (T. pazar), Sırpça ve Boşnakçada anlam değişikliğine uğramadan çok eskiden beri kullanılagelen yerleşik Türkizmlerdendir. Bu Türkizmin *pazar* varyantı da mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 512).

31. Butik Elma: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Elma* (T. elma), sözünün kökeni Türkçedeki meyveden gelmektedir. Boşnaklarda *Alma~Elma* biçimlerinde görülür ve kadın özel adı olarak kullanılan yerleşik bir Türkizmdir.

32. Butik Firdevs: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Firdevs* (T. Firdevs), Türkçeden hiçbir değişikliğe uğramadan kopyalanmış ve kadınlar için kişi adı olarak kullanılan bir Türkizmdir.

33. Butik Kevser: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Kevser* (T. Kevser), Türkçeden hiçbir değişikliğe uğramadan kopyalanmış ve kadınlar için kişi adı olarak kullanılan bir Türkizmdir.

34. Caffè Dost: İçecek sektöründe faaliyet gösteren bir iş yeridir. *Dost* (T. dost), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya ses, biçim ve anlam bakımından hiçbir değişikliğe uğramadan kopyalanan Türkizmlerdendir. *Caffè* için bk. açıklama 4.

35. Caffè Kaldırma: İçecek sektöründe faaliyet gösteren bir iş yeridir. *Kaldırma* (T. kaldırım), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya /ı/>ø ve ø>/a/ değişimleriyle herhangi bir anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmıştır. Söz aynı zamanda *kalrdmati* biçiminde fiil olarak da kullanılmaktadır. *Caffè* için bk. açıklama 4.

36. Caffè na Čošku: İçecek sektöründe faaliyet gösteren bir iş yeridir. *Čošak* (T. köşe), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya /k/>/ć/ değişimi ve /š/~/š/ denkliliğiyle kopyalanan bir Türkizmdir. *Čošak* Türkizmi köşk, köşe, şahnişin anlamlarında kullanılırken sözün diğer varyantları olan čošë, čošë biçimleri ise yalnızca köşe, bucak anlamlarında kullanılır (Škaljić, 1966, s. 197; Begović & Begović-Ličina, 2012, s. 86). Ayrıca Karadağ halk şiirleri de bu adla anılmaktadır (Skok, 1971, s. 361). *Čošku* biçimi, Türkizmin bulunma hâli eki almasıyla oluşmuştur. *Caffè* için bk. açıklama 4.

37. Caffè Pendik: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Pendik* (T. Pendik) sözü İstanbul'un Anadolu yakasında bulunan bir ilçesinden gelmektedir. Tarihin çeşitli dönemlerinde pek çok Novi Pazarlı, Türkiye'ye göç etmiştir. Pendik, dar anlamda Novi Pazarlı geniş anlamda ise Sancaklı Boşnakların İstanbul'da yoğun olduğu ilçelerden biridir. Dolayısıyla bu özel ad Novi Pazar'da günlük yaşamda bilinen, sık sık gidilip gelinen ve haber alınan bir mekândır. Bu yönüyle Sancak'ta kopyalanma sürecini tamamlamış bir Türkizm örneği olarak değerlendirilebilir. *Caffè* için bk. açıklama 4.

38. Caffè Šeher: İçecek sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Šeher* (T. şehir), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya söz başı /š/~/š/ denkliliğiyle, anlamsal değerini koruyarak geçen ve kopyalandığı dönemdeki eskicil biçimiyle kullanılan Türkizmlerdendir. *Caffè* için bk. açıklama 4.

39. Caffè Šeherzada: İçecek sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Šeherzada* (T. şehzade), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya /š/~/š/ denkliliği, ø>/er/ türemesi ve +[a] ekini alarak prenses anlamıyla kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 39-584). *Šeherzada* sözünün *šehzade* biçiminden kopyalandığı varsayılırsa anlamda görülen bu değişiklik oldukça ilgi çekicidir. Ayrıca Sırpça ve Boşnakçada bu Türkizmin prens anlamında *šehzada* biçimi de mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 39-584). Ses, biçim ve anlam özellikleri

dikkate alındığında bizce sözün *şehzade* sözünden ziyade Binbir Gece Masalları'nın kahramanlarından *Şehrazad*'dan kopyalanmış olması da ihtimal dâhilindedir. *Caffe* için bk. açıklama 4.

40. Ćevabdžinica Rile: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Ćevabdžinica* için bk. açıklama 17.

41. Choco Kebab: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Kebab* (T. kebab), aslında /k/ > /ć/ ve /b/ > /v/ değişikliğiyle *ćevap~ćevab* biçiminde kopyalanmış yerleşik bir Türkizmdir (Škaljić, 1966, s. 192). Bu biçimler günümüzde Türk kebabından ziyade Balkan köfte türlerini karşılamaktadır. Bu yönüyle sözde kısmi bir anlam değişmesi meydana gelmiştir. *Kebab* ise dünyaca meşhur Türkiye'deki kebab türlerini temsil eder ve bu açıdan oldukça popüler bir sözdür. Dolayısıyla *kebab~kebab* sözünün ilgili dillerde tekrar kopyalanma sürecine girdiği düşünülebilir.

42. Ćuprija (Caffe-Restaurant): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Ćuprija* (T. köprü), /k/ > /ć/, /ö/ > /u/, /ü/ > /i/ ses değişiklikleriyle herhangi bir anlam değişikliğine uğramadan çok uzun zaman önce kopyalanmış yerleşik Türkizmlerden biridir.

43. Djul Gold: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *Djul* (T. gül), /g/ > /dj/ ~ /đ/ ve /ü/ > /u/ değişiklikleriyle anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

44. Doner Paša: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Paša* (T. paşa), /ş/ ~ /š/ denkliliğiyle ölçünlü Türkçedeki aynı anlamıyla kopyalanmıştır ve Sırpça ve Boşnakçadaki yerleşik Türkizmlerden biridir. *Doner* için bk. açıklama 7.

45. Drum Panorama: Hizmet, perakende-ticaret sektöründe faaliyet gösteren bir alışveriş merkezidir. *Drum* (Yun. drómos), Osmanlı İmparatorluğu'nda kamuya açık ulaşım yolu olarak inşa edilen ana yollara verilen addır. Askerî yol (via militaris), kraliyet yolu, ana yol sözün diğer anlamlarıdır. 14. yüzyıldan beri Balkan dillerinde görülen bir sözdür (JAZU, 1884, s. 808; HJP, 2026). Ölçünlü Türkiye Türkçesi ve ağızlarında rastlanmayan *drum*, doğrudan bir Türkizm sayılamasa da sözün köken olarak ait olduğu dilden Türkler aracılığıyla Balkan dillerine yayıldığı düşünülebilir.

46. Dućan (Kod Esnaf): Şarküteri hizmeti sunmaktadır. *Dućan* (T. dükkân), /ü/ > /u/ ve /kk/ > /k/ > /ć/ değişiklikleriyle kopyalanmış yerleşik Türkizmdir. *Esnaf* (T. esnaf) ise Türkçeden herhangi ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik bir Türkizmdir.

47. Đurumlja (Pite-Mantije): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. Novi Pazar, Tutin ve Sjenica (Siyenitsa) şehirlerinde daha çok *đurumlja* (T. gönüllü) biçiminde görülen, Prijepolje (Priyepolye) ve Boşnakçanın diğer değişkelerinde *donlija*, *donulija* (Škaljić, 1966, s. 252) biçimlerinde görülen yerleşik Türkizmlerdendir. *Đurumlja* sözü I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı için Çanakkale'de savaşa gönüllü olarak katılan Boşnakları tanımlar. Gönüllü telaffuzunun Boşnakçada zor olmasından ötürü (Rebronja 2020, s. 103) sözün /g/ > /đ/, /ö/ > /o/ > /u/, /ll/ > /n/ > /m/ ses değişmelerinin ardından Boşnakçaya *đurumlja* biçiminde adapte edilmiştir. *Pite* (T. pide), tekili *pita* şeklinde görülen yerleşik Türkizmlerdendir. Ölçünlü

Türkiye Türkçesindeki pideden ziyade anlam bakımından kısmen farklılaşmıştır, bu söz daha çok Boşnak böreğini karşılamak için kullanılmaktadır. *Mantija* için bk. açıklama 27.

48. Džanikom-M1: Market olarak hizmet vermektedir. Boşnaklarda kadın adı olarak kullanılan *Džana* (T. can), /c/~dž/ denkliğinden sonra +[a] eklenmesiyle ortaya çıkan bir Türkizmdir. Sözü geri kalanı ticari faaliyet anlamına gelir ve burada farklı dil etkileşimleri görülür: [(Srp. kom(ercijála)<Lat.)]

49. Elmaz: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *Elmaz* (T. elmas), Sırpça ve Boşnakçada ölçünlü Türkçedeki aynı anlamıyla kopyalanan, *almas~elmas~almaz* varyantları da bulunan yerleşik Türkizmlerden biridir (Škaljić, 1966, s. 90).

50. Fener Kafe: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Fener* (T. fener), aslında *fenjer*, *venjer* biçimlerinde görülen anlamı bozulmadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerden biridir. *Fener* biçimi, popüler Türk kültürünün etkisiyle Türkçedeki yazımıyla ortaya çıkmıştır. *Kafe* için bk. açıklama 4.

51. Foto Kula Rizo: Fotoğrafçılık hizmeti sunmaktadır. *Kula* (T. kule), sözün +[a] ile Sırpça ve Boşnakçaya uyarlanması dışında herhangi bir değişikliğe uğramadan kullanılan yerleşik Türkizmlerden biridir.

52. Gaziya (Etno-Restoran): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Gaziya* (T. gazi), Sırpça ve Boşnakçaya *gazi*, *gazija* biçiminde ölçünlü Türkçedeki aynı anlamıyla kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir. İşletme, Boşnakça-Türkçe /j/~y/ denkliğinde tercihini Türkçeye uygun olarak /y/ şeklinde kullanmıştır.

53. Group Adet: Mimarlık ve proje alanında hizmet vermektedir. *Adet* (T. âdet), Sırpça ve Boşnakçada *hadet*, *adet* biçimlerinde görülen yerleşik bir Türkizmdir (Škaljić, 1966, s. 69).

54. (Fashion) Gül: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Gül* (T. gül) sözü, Türkçenin şehirdeki popülerliğiyle Türkiye Türkçesindeki gibi yazılmıştır. Sırpça ve Boşnakçada aynı anlamda *djul~đul* biçimleri Türkizm olarak kullanılmaktadır.

55. Gümüş Silver: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. Sırpça ve Boşnakçada *đumiš*, *đumuš* yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 256). *Gümüş* (T. gümüş), biçimi ise Türkiye Türkçesindeki kullanımın etkisiyle ortaya çıkmıştır.

56. Halal Burger Mekka: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Halal* (T. helal), *halal~alal* biçimleriyle kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 303). *Mekka* için bk. açıklama 26.

57. Halkbank: Bankacılık sektöründe hizmet veren Türk bankasının yurt dışı organizasyonudur. *Halk* (T. halk), Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerdendir.

58. Han Coffee: İçecek sektöründe hizmet vermektedir. *Han* (T. han), adını bağlı bulunduğu Amir Agin Han'dan alan işletmedir. Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerdendir. *Coffee* için bk. açıklama 4.

59. Hanedan Baklava: Tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. *Hanedan* (T. hanedan), Sırpça ve Boşnakçadaki kopyalanma sürecinde herhangi bir biçim ve anlam değişikliğine uğramamış yerleşik Türkizmlerdendir. *Baklava* için bk. açıklama 13.

60. Hanuma (Fashion): Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Hanuma* (T. hanım) herhangi bir anlam değişikliği olmadan /ı/>/u/ ve /ø/~a/ değişiklikleriyle kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

61. Hareke Bereke: Perakende ticaret sektöründe hizmet sunmaktadır. *Hareke* (T. hareket), Sırpça ve Boşnakçada *harecet*, *hareket*, *arecet*; *bereke* (T. bereket) ise *bericet*, *bereket* biçimleriyle görülen yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 314, 138). İşletme sahipleri müşterilere sundukları ürünlerin çoğunu Türkiye’den getirtmektedir ve Türkçedeki “Nerede hareket, orada bereket!” kalıp sözünün etkisiyle bu adlandırma yapılmıştır.

62. Hass Caffé: Yalnızca içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Hass* (T. has), anlamını koruyarak kopyalanmış yerleşik Türkizmlerden biridir ve Sırpça ve Boşnakçada *has*, *as* biçimleri de görülür (Škaljić, 1966, s. 316). Sözün sonunda /s/ ünsüzünün çift yazılması mekâna dikkat çekme veya Arapçadaki kök biçimine gönderme olabilir. *Caffé* için bk. açıklama 4.

63. Hayat (Pizzeria): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Hayat* (T. hayat), Türkiye etkisiyle Türkçe’deki yazımı tercih edilmiştir. Sözün anlamında herhangi bir değişiklik meydana gelmemiştir. Yerleşik bir Türkizm olarak Sırpça ve Boşnakçada *haj*, *vaj* biçimleri mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 299, 31).

64. İbrik: Perakende ticaret sektöründe hizmet sunmaktadır. *İbrik* (T. ibrik), Sırpça ve Boşnakçaya herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

65. İman Silver: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *İman* (T. iman), Sırpça ve Boşnakçaya herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

66. İplik Tex: Tekstil sektöründe üretim yapan bir firmadır. *İplik* (T. iplik), Sırpça ve Boşnakçada görülen yerleşik Türkizmlerden biri değildir.

67. Jazzva: Yalnızca içecek sektöründe hizmet vermektedir. Sırpça ve Boşnakçada *džezva*, *dževza* (Škaljić, 1966, s. 240) biçimlerinde yerleşik Türkizm olarak görülen sözün *jazzva* (T. cezve) biçimi, muhtemelen işletmeye dikkat çekmek amacıyla Arapçadan transliterasyon şeklinde üretilmiştir.

68. Kafa Sevdah: Kahvecilik sektöründe hizmet vermektedir. *Sevdah* (T. sevdâ), Sırpça ve Boşnakçaya herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir. *Sevdâ* biçimi de vardır (Škaljić, 1966, s. 561). *Kafa* için bk. açıklama 4.

69. Kafējajnica: Yalnızca içecek sektöründe hizmet vermektedir. “Kahve ve çay içilen yer” anlamındaki *kafējajnica* (T. kahve+çay), Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerdendir. Kahve ve çay (/ç/~ /č/ denkliğiyle) sözlerinin üzerine gelen Sırpça ve Boşnakça yer yapma eki +[nica] ile oluşmuştur. *Kafe* için bk. açıklama 4.

70. Kafe Teferić: Yalnızca içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Teferić* (T. teferrüç), herhangi bir anlam değişikliği olmadan yalnızca /rt/>/r/ ve /ç/~ /ć/ ses değişiklikleriyle Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanmış yerleşik Türkizimlerden biridir. *Kafe* için bk. açıklama 4.

71. Kamer: Muhasebe ve finansman üzerine hizmet veren bir işletmedir. *Kamer* (T. kamer), Sırpça ve Boşnakçada görülen yerleşik Türkizimlerden değildir.

72. Kapalı Doner: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Kapalı* (T. kapalı) sözü, Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizimlerden biri değildir. Türkçenin popüler etkisiyle kullanılmıştır. *Doner* için bk. açıklama 7.

73. Kapija Kafîc: Yalnızca içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Kapija* (T. kapı), sözün yalnızca sözün ad yapma eki +[ja] eklenmesiyle kopyalanan Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizimlerden biridir. *Kafîc* (T. kafe) de yerleşik Türkizimlerden olan *kafe* sözünün üzerine Sırpça ve Boşnakçadaki küçültme eki +[îc] getirilerek oluşturulmuştur.

74. Karavan: Turizm sektöründe hizmet vermektedir. *Karavan* (T. karavan), Sırpça ve Boşnakçadaki kopyalanma sürecinde herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramamış yerleşik Türkizimlerden biridir.

75. Kardeşler: Demir doğrama hizmeti sunmaktadır. *Kardeşler* (T. kardeşler), Sırpça ve Boşnakçada Türkizm olarak kullanılan bir söz değildir. İşletme sahibi iki kardeşin Türkiye’de öğretim görmesinden ötürü işletmeye bu ad konmuştur.

76. Kebab Hous: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Kebab* için bk. açıklama 38.

77. Kelebek: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Kelebek* (T. kelebek), Sırpça ve Boşnakçada Türkizm olarak kullanılan bir söz değildir. Bu ad işletmeye Türkçenin popüler etkisiyle konmuştur.

78. Krojačka Radnja Ada: Terzi olarak hizmet vermektedir. *Ada* için bk. açıklama 4.

79. Kutak Čejfa Caffè: İçecek sektöründe hizmet vermektedir. *Čejfa* (T. keyif), /k/>/ć/ değişikliği ve /y/~ /j/ denkliliğiyle kullanılan yerleşik Türkizimlerden biridir. Sözün *čejf*, *čejf*, *čejf*, *čef*, *čev*, *kejf* varyantları da mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 187). *Caffè* için bk. açıklama 4.

80. Lamba Caffè (Palačinke): İçecek ve tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. Anlamsal değişime uğramadan kopyalanan *lamba* (T. lamba), Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizimlerden biridir ve sözün *lampa* biçimi de mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 432). *Caffè* için bk. açıklama 4.

81. Lezzet (Caffè-Grill): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. Türkiye Türkçesi etkisiyle *lezzet* (T. lezzet) biçiminde yazılan sözün *lezzet* biçimi, Sırpça ve Boşnakçaya anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizimlerden biridir (Škaljić, 1966, s. 434). *Caffè* için bk. açıklama 4.

82. Mama Mantia: Yiyecek, içecek ve tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. *Mantia* için bk. açıklama 28.

83. Market Pazar: Market olarak hizmet vermektedir. *Pazar* için bk. açıklama 30.

84. Maşrik Bazar: Manav hizmeti veren bir işletmedir. *Maşrik* (T. maşrik), /ş/~ /ş/ denkliğiyle kopyalanmıştır ve Sırpça ve Boşnakçada yaygın olarak kullanılmayan Türkizmlerdendir. *Bazar* için bk. açıklama 30.

85. Meydan: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Meydan* (T. meydan), Sırpça ve Boşnakçaya *mejdan*, *megdan* biçimlerinde kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 454). Türkçenin şehirdeki popülerliğinden dolayı ve daha çok dikkat çektiği düşünüldüğü için *meydan* biçimi tercih edilmiştir.

86. Misk Mantiye i Pite: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Misk* (T. misk), Sırpça ve Boşnakçada *mišć* varyantı da görülen yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 466). *Mantiye* için bk. açıklama 28; *pite* için bk. açıklama 47.

87. Motrilja Prirodni Dućan: Doğal ürünler ve gıda sektöründe hizmet vermektedir. *Dućan* için bk. açıklama 46.

88. Musafir: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Musafir* (T. misafir), Türkçeden kopyalandığı dönemdeki eskicil biçimini ve Türkçedeki anlamını günümüze dek koruyan yerleşik Türkizmlerden biridir.

89. Nargilem 2: İçecek sektöründe hizmet vermektedir. Sırpça ve Boşnakça *nargila* Türkizmine Türkçe teklik birinci kişi iyelik eki +[m] eklenmesiyle *nargilem* (T. nargile) biçimi ortaya çıkmıştır.

90. Nur Still: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Nur* için bk. açıklama 27.

91. Osman Baba Doner: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. Müslüman erkek adı olarak kullanılan *Osman* (T. Osman) ile *baba* (T. baba) sözlerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir addır. Anlamları korunarak kopyalanan her iki söz de Sırpça ve Boşnakçadaki yerleşik Türkizmlerdendir. *Doner* için bk. açıklama 7.

92. Ozlem Tours: Turizm sektöründe hizmet vermektedir. *Ozlem* (T. özlem), /ö/>/o/ değişikliğiyle görülür, bölge insanı tarafından bu sözün Türkçe olduğu ve anlamı kanıksanmıştır ancak bu söz yerleşik bir Türkizm olarak sayılmaz.

93. Paşa (Biser): Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *Paşa* için bk. açıklama 44.

94. Pazari: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Pazari* için bk. açıklama 30.

95. Pazarnica: Hediyelik eşya sektöründe hizmet vermektedir. *Pazarnica* (T. pazar), Türkçedeki pazar sözüne Sırpça ve Boşnakça yer yapma eki +[nica] getirilerek oluşturulmuştur.

96. Pizzeria Ekmek: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Ekmek* (T. ekmek), Sırpça ve Boşnakçaya herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

97. Pizzeria Taksim: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Taksim* (T. Taksim), İstanbul'un Beyoğlu ilçesine bağlı olan semti temsil eder, yazımı ve anlamıyla bütünüyle Türkçedir. Taksim, Türkiye ve İstanbul'u çağrıştırdığı için sözün kültürel dil bilimi açısından anlamsal değeri vardır. Sırpça ve Boşnakçadaki yerleşik Türkizmlerden biri değildir.

98. Pržionica Kafe Fildžan: Kahvecilik sektöründe hizmet vermektedir. *Fildžan* (T. fincan), biçimi /n/ > /l/ değişikliği ve /c/ ~ /dž/ denkliğiyle anlamı korunarak Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir. *Kafe* için bk. açıklama 4.

99. Računovodstvo (Terazije): Tahsilat, vergi ve muhasebe alanlarında hizmet sunmaktadır. *Terazije* (T. terazi) yalnızca ad yapma eki +[ja] alarak ve anlam değeri korunarak Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

100. Restoran Avlija: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Avlija* (T. avlu), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya yalnızca sözün ad yapma eki +[ja] eklenerek kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

101. Restoran Džada: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Džada* (T. cadde), biçimi /dd/ > /d/ değişikliği, /c/ ~ /dž/ denkliği ve son sesin Sırpça ve Boşnakçaya uyarlanmasıyla kopyalanmış yerleşik Türkizmlerdendir.

102. Sabah (Pite-Mantije-Dudovi): Yiyecek, içecek ve tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. *Sabah* (T. sabah), herhangi bir ses ve anlam değişikliğine uğramadan Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan yerleşik bir Türkizmdir. *Dudovi* (T. dut) ise *dut* sözüne eklenen Sırpça ve Boşnakça ünsüzle biten sözlere eklenen çokluk eki +[ovi] ile meydana gelmiştir. Söz, dutlar anlamına gelmez, bölgede meşhur olan şerbetli bir tatlıyı ifade eder. *Pite* için bk. açıklama 47; *mantije* için bk. açıklama 28.

103. Sahan (Caffe-Restaurant): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Sahan* (T. sahan), herhangi bir ses ve anlam değişikliğine uğramadan Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan yerleşik bir Türkizmdir. *Caffe* için bk. açıklama 4.

104. Sajo Sajdzija: Saat bakım ve onarım sektöründe hizmet vermektedir. *Sajdzija* (T. saatçi), /a/ > /j/, /t/ > /ø/ ve /ç/ > /dž/ ses değişikliklerinden sonra sözün ad yapma eki +[ja] eklenerek herhangi bir anlam değişmesi olmadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir. *Sahačija*, *sačija*, *sahadžija* varyantları da mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 542).

105. Samir Sarajevski Burek: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Burek* için bk. açıklama 18.

106. Sandžaktrans: Turizm sektöründe hizmet vermektedir. *Sandžak* (T. sancak), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya söz içi /c/ ~ /dž/ denkliğiyle anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

107. Sebilj Dućan: Hediyelik eşya sektöründe hizmet vermektedir. *Sebilj* (T. sebil), söz sonundaki ünsüzün Boşnakçaya uygun olarak /lj/ ses birimiyle yazılması dışında herhangi bir anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir. Türkçedeki /l/ ses birimi bir tanedir ancak Boşnakçada bunun için iki ayrı ses birimi mevcuttur: /l/ ve /lj/. *Dućan* için bk. açıklama 46.

108. Sedžda: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Sedžda* (T. secde), Türkçeden Sırpça ve Boşnakçaya söz içi /c/ ~ /dž/ denkliği ve son sesin ilgili dillere uyarlanmasıyla anlamsal bir değişikliğe uğramadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

109. Sevda Market: Market olarak hizmet vermektedir. *Sevda* için bk. açıklama 68.

110. Sportska Dvorana Pendik: Spor salonu olarak hizmet vermektedir. *Pendik* için bk. açıklama 37.

111. Stambol (Salon Nameštaja): Mobilya sektöründe hizmet vermektedir. *Stambol* (T. İstanbul), söz başı /i/>ø düşmesi ve /u/>o/ değişmesiyle anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

112. Stara Čaršija (Coffee-Poslastičara): İçecek ve pastane sektöründe hizmet vermektedir. *Čaršija* (T. çarşı), /š/~ /s/ denkliğiyle ve sözün Sırpça ve Boşnakçaya uyarlanmasıyla kopyalanan yerleşik Türkizmlerden biridir. *Coffee* için bk. açıklama 4.

113. Sultan Sofra (Kod Abija): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Sultan* (T. sultan), herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan, *abija* (T. abi) ise yalnızca ad yapma eki +[ja] ile sözün Sırpça ve Boşnakçaya uyarlanmasıyla kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir. *Sofra* için bk. açıklama 7.

114. Šadrvan (Roštilj Kod Jonuza): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Šadrvan* (T. şadırvan), /š/~ /s/ denkliğiyle anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan ve *šadervan*, *šedrvan* varyantları da bulunan Sırpça ve Boşnakçadaki yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 578). *Junus*, *Junuz* (Škaljić, 1966, s. 374) varyantları da bulunan *Jonuz* (T. Yunus) ise söz başı /y/~ /j/ denkliği ve /u/>o/ değişmesiyle kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

115. Šavurma: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Šavurma* (T. çevirme), Türkçeden Arapçaya sırasıyla /ç/>š/, /e/>a/, /i/>u/, /e/>a/ değişmeleriyle dönerin karşılığı olarak kopyalanmıştır. Bu söz daha sonra *šavurma* /š/~ /s/ denkliğiyle tekrar Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanmıştır. Dolayısıyla bu söz köken itibarıyla Türkçedir ancak kullanım bakımından bir Arabizm örneğidir.

116. Šahovski Klub Novi Pazar: Spor organizasyonu olarak faaliyet göstermektedir. *Šah* (T. şah), /š/~ /s/ denkliğiyle şah ve satranç anlamlarına gelen yerleşik Türkizmlerdendir. *Pazar* için bk. açıklama 30.

117. Škola Kur'ana Selsebil: Dinî eğitim sektöründe hizmet veren bir kuruluştur. *Kur'an* (T. Kur'an), herhangi bir ses ve anlam değişikliğine uğramamış Türkizmlerdendir. Türkçede de aynı biçim ve anlamda kullanılan *selsebil* (T. selsebil) ise yerleşik Türkizmlerden biri değildir.

118. Taman: Tekstil sektöründe faaliyet gösteren bir mağazadır. *Taman* (T. tamam) yalnızca söz sonunda /m/>n/ değişikliğiyle görülen bu söz, çok eskiden beri Sırpça ve Boşnakçada görülen ölçünlü Türkçedeki aynı anlamıyla kullanılan bir Türkizmdir.

119. Tavla Klub 501-Dedo: Eğlence sektöründe hizmet vermektedir. *Tavla* (T. tavla), herhangi bir ses ve anlam değişikliğine uğramamış; *dedo* (T. dede) ise Sırpça ve Boşnakçada görülen yerleşik Türkizmlerdendir.

120. Teferić Food: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Teferić* için bk. açıklama 70.

121. Tepih Centar Ćilim: Halı yıkama sektöründe hizmet vermektedir. *Ćilim* (T. kilim), /k/ > /ć/ değişikliğiyle Sırpça ve Boşnakçaya anlamı korunarak kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

122. Turski Doner Sajma: Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. *Turski* için bk. açıklama 21; *doner* için bk. açıklama 7.

123. Turski Lokum Baklava: Tatlıcılık sektöründe hizmet vermektedir. *Turski* için bk. açıklama 21; *lokum* ve *baklava* için bk. açıklama 13.

124. Yeni (Pite-Mantije): Yiyecek, içecek sektöründe hizmet vermektedir. Türkiye Türkçesi etkisiyle *yeni* (T. yeni) biçiminde yazılan sözün *jeni* biçimi, Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerdendir (Škaljić, 1966, s. 369). *Pite* için bk. açıklama 47; *mantije* için bk. açıklama 28.

125. Yeni Caffè: İçecek sektöründe hizmet vermektedir. *Yeni* için bk. açıklama 124; *caffè* için bk. açıklama 4.

126. Zaher: Tekstil sektöründe hizmet vermektedir. *Zaher* (T. zehir), söz içinde /e/ > /a/ ve /i/ > /e/ değişiklikleriyle anlam değişikliğine uğramadan kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir. *Zehar*, *zeer* varyantları da mevcuttur (Škaljić, 1966, s. 649).

127. Zlatara Safir: Kuyumculuk sektöründe hizmet vermektedir. *Safir* (T. safir), herhangi bir ses, biçim ve anlam değişikliğine uğramadan Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanan yerleşik Türkizmlerdendir.

Sonuç ve Öneriler

Yer adları, insanların bilgi, izlenim, tecrübe ve ifadelerini çağrıştıran zihinsel bir kümedir. Bireysel olarak düşünüldüğünde ise yer adları bireylerin kimlik, din, kültür ve medeniyet algısını gösteren bir kamusal mirastır. Ayrıca yer adları, toplumsal aidiyeti vurgulaması bakımından da önem arz etmektedir.

Sırbistan ile Türkiye arasındaki ikili ilişkiler, çok katmanlı ve oldukça gelişmiş bir düzeyde seyretmektedir. Son yıllarda Türkiye'nin Sırbistan'daki proje ve yatırımları bunun doğal bir göstergesidir. İki ülke arasındaki stratejik iş birliği, karşılıklı pozitif sonuçları beraberinde getirmiştir. “Sırbistan’da Türkçe öğrenimine yoğun bir ilginin” olması, 2026 itibarıyla Türkiye'nin Sırbistan vatandaşları için ikinci turizm güzergâhı olması, Türk vatandaşlarının da Sırbistan’ı ziyaret eden turistler sıralamasında ilk sırada yer alması bu bağlamda son derece önemli verilerdir (TCİB, 2026). Bu kapsamda Sırbistan vatandaşları kendini geliştirme, Türk kültürünü, tarihini tanıma ve iş bulma vd. nedenlerle Türkçe öğrenmektedirler (Çangal ve Duran, 2023, s. 71). Novi Pazar da aynı minvalde Sırbistan’da Türkçe ve Türk kültürünün en etkili olduğu kentlerden biridir. Novi Pazarlıların kendini geliştirmek, Türk kültürünü ve tarihini tanımak, ticaret yapmak, boş zamanlarını değerlendirmek, Türkiye’yi ziyaret etmek, Türk dizi ve filmlerini Türkçe izlemek, Türkçe bilen akrabalarıyla konuşmak, Türkiye’de okumak gibi nedenlerden ötürü hâlen Türkçe öğrenmeye ilgi gösterdikleri yapılan araştırmalarda ortaya konmuştur (Çam ve Akdemir, 2025, s. 499-500). Türkiye’nin bölgedeki başarılı eğitim ve kamu diplomasisi faaliyetlerinin neticesinde şehirde ortalama her yıl beş

yüz kişinin kentte Türkçe öğrendiği de saptanmıştır (Çam ve Župljanin, 2023, s. 353). Tüm bunlar dikkatle incelendiğinde Türkçe, kentte ve bölgede prestij dili olma özelliği göstermesinin yanı sıra geçmişle olan bağların kopmadığını vurgulayan önemli bir toplumsal gösterge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun iş yeri adlarındaki Türkçe kullanımında dolaylı bir etkisinden söz etmek mümkündür.

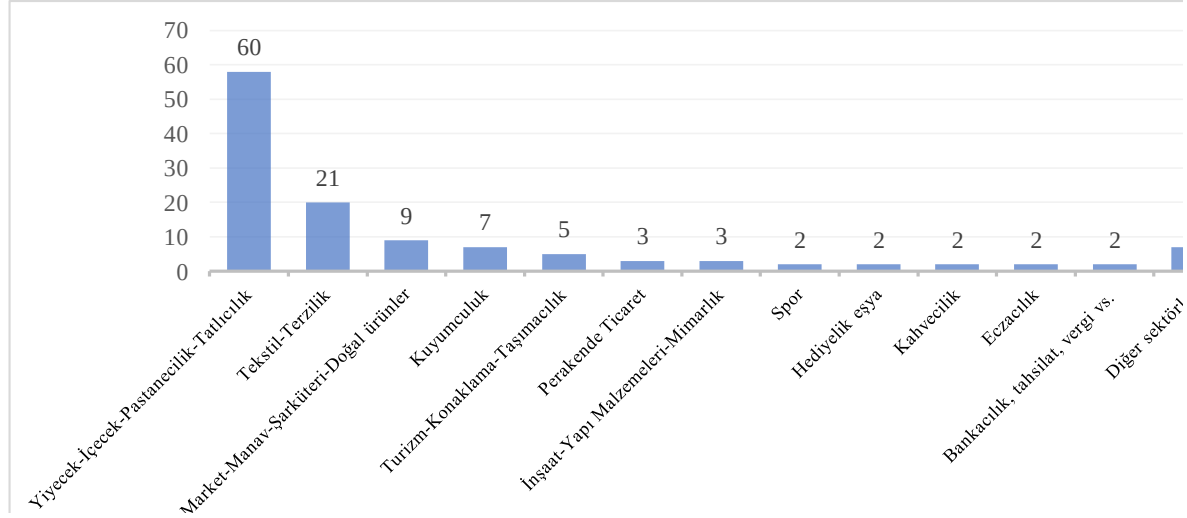
Novi Pazar kent merkezinde yer alan en işlek caddelerde bu çalışmada Türkçeyle bağlantılı toplam 127 iş yeri adı tespit edilmiştir. Hemen belirtmek gerekir ki kentteki Türk dili ve kültürünün etkisiyle ortaya çıkan iş yeri adları bunlarla sınırlı değildir. Örneklem dışında tutulan kentin farklı cadde ve mahallelerinde Türkiye menşeli zincir giyim markalarının yanı sıra Restoran Kemer, Caffè Çukur, Butik Džilbab, Mizan gibi pek çok işletme adı da mevcuttur.

Bulgular analiz edildiğinde iş yeri adları bağlamında kentte Türkçenin etkisi dört kategoride değerlendirilebilir. Bunlardan ilki, iş yeri adlarında tespit edilen *abi*, *altun*, *aman*, *baklava*, *burek*, *bedem*, *mantija*, *abla*, *šeher*, *ćuprija*, *djul*, *paša*, *sofra*, *taman* vd. çalışmada yerleşik olarak tanımlanan Sırpça ve Boşnakçaya çok uzun süre önce kopyalanmış Türkizmlerden oluşmaktadır. Doksan sekiz iş yeri adının bu kategoride olduğu tespit edilmiştir. İkinci kategori ise Sırpça ve Boşnakça sözlüklere henüz girmemiş ancak kent halkı arasında kanıksanmış olan, büyük ihtimalle geç dönemde kopyalanan veya henüz kopyalanma sürecini tamamlamamış *doner*, *Pendik*, *Ozlem* gibi yerleşik olmayan Türkizmlerdir. Çalışmada bu kategoriye uygun on işletme adı tespit edilmiştir. Üçüncü kategori ise Sırpça ve Boşnakçada yerleşik Türkizmlerden olan ancak Türk dili ve kültürünün popüler etkisinden kaynaklı *bey*, *fener*, *göl*, *gümüş*, *hayat*, *lezzet*, *meydan* gibi biçim açısından Türkiye Türkçesindeki yazımları tercih edilen sözlerdir. Bunlardan dokuz adet örnek tespit edilmiştir. Dördüncü grupta yer alan sözler henüz Sırpça ve Boşnakçaya kopyalanmamış yazım ve anlam itibarıyla tamamen ölçünlü Türkçedeki gibi *İzmir*, *aşk*, *başarı*, *Boğaziçi*, *kardeşler*, *kelebek* biçimlerinde görülen iş yeri adlarıdır. Çalışmada on tane örneği tespit edilen bu sözler her ne kadar Türkizm olarak Sırpça ve Boşnakçada yer almasalar da Türkiye ile ilgili çağrışım yaptıkları açıkça anlaşılmaktadır.

Novi Pazar'daki iş yeri adlarında göze çarpan bir diğer husus işletme adlarındaki çok dilliliktir. Bakış açısına göre bu çok dillilik özentisi, kültürel duyarsızlık gibi nedenler bağlamında incelendiğinde dilde yozlaşmayı, birden fazla kültürle etkileşimi göstermesi bakımından ise kentin kültürel desenlerini ifade edebilir. Çalışmada odaklanan nokta olmaması bakımından detaylı olarak verilmeyen ancak açık bir biçimde anlaşılan bazı hususlar mevcuttur. İş yeri adlarında İngiliz, İtalyan, Fransız ve yer yer Arap dilleri ve kültürlerine ilişkin kopyalamalar mevcuttur. Bunlar kente özgü olmayan küresel etki nedeniyle çağdaş dönemin hızlı yeme içme alışkanlıklarından kaynaklı dünyaya yayılan sözler olarak düşünülebilir.

Tablo 1

Novi Pazar'da Tabelası Türkçe Olan veya Tabelasında Türkizm Bulunan Yerlerin Sektörel Dağılımı



Sektörlere göre değerlendirildiğinde 58 işletme ile en çok yiyecek, içecek, pastane ve tatlıcılık sektöründe hizmet veren iş yerinde Türkçe izleri tespit edilmiştir. Tüm işletmeler ele alındığında Türkçeye ilişkili iş yeri adlarının yaklaşık %48'i yiyecek, içecek, pastanecilik ve tatlıcılık alanında hizmet veren işletmelerdir. Bu oran Türklerin kentin mutfak kültürüne derin bir iz bırakmasının doğal bir sonucudur. Özellikle Türk kahvesi, şehirde gündelik hayatın vazgeçilmezleri arasındadır. Novi Pazar'da her köşe başında bulunan kahve dükkânları bunun apaçık bir göstergesidir. Tekstil ve terzi sektöründe faaliyet gösteren 21 işletmede Türkçenin izleri görülmüştür tüm işletmeler göz önüne alındığında bu oran yaklaşık %16'dır. Kentte Türkiye üzerinden alışveriş ve ticaretin yoğun olduğunu bu verilerden anlayabiliriz. Sırasıyla yaklaşık %7 ile market, %5 ile kuyumculuk, %4 ile turizm ve %7 oranıyla diğer sektörler bu zinciri takip etmektedir.

Türkçenin temas dil bilimsel açıdan yoğun bir etkileşimde olduğu Sırpça ve Boşnakçadaki Türkizmlerin kentte günlük yaşamda canlılığını hâlen koruduğu ve bunların iş yeri adlarında da kullanıldığı açık bir biçimde görülmüştür. Türk dili ve kültürünün tarihsel nedenlerin yanında akrabalık bağlarının da etkisiyle kentte prestijini ve popülerliğini sürdürdüğü çalışmada ortaya konan en büyük sonuçlardan biridir.

Kısaltmalar

bk.	Bakınız
Fr.	Fransızca
Lat.	Latince
Srp.	Sırpça
T.	Türkçe
vb.	ve benzerleri
vd.	ve diğerleri
Yun.	Yunanca

Diğer işaretler

{x}	Üst biçim birimi gösterir.
[x], [y]	Alt biçim birimi gösterir.
/x/ > /y/	x, y'den önceki biçimdir.
/x/	x, ses birimidir.
[x]	x, alt ses birimidir.
/x/ ~ /y/	x-y arası bir sestir.
>	Bu biçime gider.
<	Bu biçimden gelir.
Ø	Sıfır işaretidir.
~	Alternasyon işaretidir.
+	İsim kök ve gövdelerine gelen eki gösterir.

Kaynakça

- Adamović, M. (1969). Turske pozajmice neosmanskog porekla [Osmanlı kökenli olmayan Türkçe ödünçlemeler]. *Naš Jezik*, 17(5), 284-298.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Algeo, J. & Algeo, K. (2000). Onomastics as an interdisciplinary study [Disiplinler arası bir çalışma olarak ad bilimi]. *Names: A Journal of Onomastics*, 48(3/4), 265-269.
- Algeo, J. (2010). *The Origins and development of the English language* [İngilizcenin kökenleri ve gelişimi]. Wadsworth.
- Bauer, G. (1985). *Namenkunde des Deutschen* [Almanca ad bilimi]. Peter Lang.
- Begović, Dž., & Begović-Ličina, Š. (2012). *Sandžački rječnik* [Sancak sözlüğü]. Fojnica.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (S. B. Demir & M. Bütün). Siyasal.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* [Dilbilim ve sesbilim sözlüğü]. Blackwell Publishing.
- Çam, A. ve Akdemir Z. (2025). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Sırbistan Novi Pazar Türk Kültür Merkezi örneği. *III. Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 340-354). Türkiye Maarif Vakfı-Tiran New York Üniversitesi Yayınları.
- Çam, A. ve Župljanin N. (2023). Sırbistan Yeni Pazar'da Türklük bilimi çalışmaları. *Cumhuriyetin 100. Yılı Anısına Atatürk ve Balkanlar Anı Kitabı* içinde (s. 340-354). Ege Üniversitesi Yayınevi.
- Çangal, Ö. ve Duran, T. (2023). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Sırbistan örneği. (Ed. Ö. Çangal vd.) *I. Balkanlarda Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 64-88). UNYT Press.
- Çelik, M. E., & Bilalović, A. (2023). Boşnak yazar Kemal Čopra'nın eserlerinde Türkizmler. İçinde Ö. Çangal, L. X. Latifi, R. F. Elgün, B. Pehlivanlı & D. Aydın (Ed.), *I.*

- Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu bildiriler kitabı* (ss. 519–539). Tiran New York Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, M. E., & Jelovac, A. (2024). Bosna Hersek'te yayımlanan Preporod gazetesinde Türkizmler. İçinde İ. Gültekin, Ö. Çangal & D. Aydın (Ed.), 2. *Uluslararası Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Türkoloji Sempozyumu bildiri kitabı* (ss. 461–483). Türkiye Maarif Vakfı.
- Đinđić, M. (2014). *Yeni Türkçe-Sırpça sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Đinđić, M. (2023). *Semantičko-derivaciona analiza turcizama u savremenom srpskom jeziku* [Çağdaş Sırp dilindeki Türkçe ödünçlemelerin anlamsal-türetimsel analizi]. Institut za Srpski Jezik SANU.
- Hrvatski Jezični Portal (HJP), (2026). “drum”. Web: <https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search> adresinden 11 Ocak 2026 tarihinde alınmıştır.
- Jahić, Dž., Halilović S., & Palić İ. (2000). *Gramatika bosanskoga jezika rječnik* [Boşnakça dilbilgisi sözlüğü]. Dom Štampe.
- Johanson, L. (2022). *Türkçe dil ilişkilerinde yapısal etkenler* (Çev. N. Demir). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Jugoslavenska Akademija Nauka i Umetnosti (JAZU), (1884-1886). *Rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika (Dio II)* [Hırvatça veya Sırpça sözlük (Bölüm II)]. L. Hartman (Kugli i Deutsch).
- Karaağaç, G. (2015). *Türkçenin alıntılar sözlüğü*. Akçağ Yayınları.
- Peco, A. (2007). *Radovi o turcizmima* [Türkçe alıntılar üzerine çalışmalar]. Bosansko Filološko Društvo.
- Podolskaya, N. V. (1978). *Slovar' Russkoy Onomasticheskoy terminologii* [Rusça ad bilimi terminolojisi sözlüğü]. Nauka.
- Rebronja, I. (2020). *Etimološki rječnik-etymologicon* [Etimolojik sözlük-etymologicon]. Narodna Biblioteka Dositej Obradović-Inkos.
- Skok, P. (1971). *Etimologijski rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* [Hırvatça veya Sırpça etimolojik sözlük]. Jugoslavenska Akademija Znanosti i Umjetnosti (JAZU).
- Statistical Office of The Republic of Serbia (SORS) (2024). *Municipalities and regions of The Republic of Serbia* [Sırbistan Cumhuriyeti'nin belediyeleri ve bölgeleri]. Belgrade.
- Škaljić, A. (1966). *Turcizmi u Srpskohrvatskom Jeziku* [Sırp-Hırvatçada Türkçe alıntılar]. Svjetlost.
- Türkiye Cumhuriyeti İletişim Başkanlığı (TCİB), (2026). Cumhurbaşkanı Erdoğan, Sırbistan Cumhurbaşkanı Vucic ile ortak basın toplantısında konuştu. Web: <https://www.iletisim.gov.tr/turkce/haberler/detay/cumhurbaskani-erdogan-sirbistan->

cumhurbaskani-vucic-ile-ortak-basin-toplantisinde-konustu-12-02-26 adresinden 15 Şubat 2026 tarihinde alınmıştır.

Urazmetova, A. V., & Shamsutdinova, J. K. (2017). Principles of Place Names Classifications [Yer adları sınıflandırma ilkeleri]. *XLinguae*, 10(4), 26-33.

Vajzović, H. (1999). *Orijentalizmi u književnom djelu* [Edebî eserde oryantalizmler]. Institut za jezik u Sarajevu.

Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza* [Yabancı kelimeler ve ifadeler sözlüğü]. Prosveta.

Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods* [Örnek olay araştırması: Tasarım ve yöntemler]. Sage Publications.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Toponymy, a sub-discipline of onomastics, focuses on the names used to identify any given location. One of the sub-fields of toponymy is urban toponymy. This field examines micro-toponyms, such as the names of streets, parks, avenues, workplaces, and worship sites. Situated in southwestern Serbia's Sandžak region, Novi Pazar is an Ottoman-established settlement in the Balkans. The city is rich in elements relevant to onomastics.

In Novi Pazar, Serbian is used as the official written language, while the Bosnian dialect of Sandžak is spoken among the people. In a city where Turkish language and culture are commonly accepted, there are many aspects that fall under the domain of onomastics. The neighborhoods, mosques, madrassas, hammams, fountains, tombs, and foundations that emerged as a result of the Ottoman urbanization and settlement activities in the city are mostly referred to by their historical Turkish names. The purpose of this study is to identify ergonyms in the center of Novi Pazar that are completely in Turkish or contain Turkish elements, to analyze them synchronically in terms of phonetics and morphology, and then to analyze them linguistically within the context of language and cultural interaction. Using both qualitative and quantitative data collection techniques, ergonyms entirely in Turkish or containing Turkish elements were identified on busy streets such as Stevana Nemanje, Prvomajska, Rifata Burdževića, Kej 37, Avnoj-a, and Generala Živkovića.

As a result of the findings, a comparative phonetic and morphological analysis of the ergonyms was conducted with Türkiye Turkish, and when necessary, a synchronic and diachronic analysis was applied. Based on the data presented in the study, the influence of the Turkish language and culture in Serbia is shown through ergonyms, with observations and assessments made about the place of Turkisms in popular culture.

Novi Pazar is one of the cities in the Balkans where Turkish language and culture have had a significant impact since its foundation. Research has shown that the people of Novi Pazar are still interested in learning Turkish for reasons such as self-development, recognizing Turkish culture and history, doing business, spending leisure time, visiting Türkiye, watching Turkish TV series and movies in Turkish, speaking with relatives who know Turkish, and studying in Türkiye. It has also been found that, as a result of Türkiye's successful education and public diplomacy activities in the region, on average, five hundred people per year learn Turkish in the city. When all these factors are carefully examined, Turkish emerges as an important societal indicator that not only serves as a prestigious language in the city and region but also highlights that the ties with the past have not been broken.

In the city center of Novi Pazar, a total of 127 ergonyms linked to Turkish were identified on bustling streets. In addition to these examples, there are many ergonyms such as the Turkish-origin chain clothing brands, Restaurant Kemer, Caffè Çukur, Boutique Džilbab, and Mizan on different streets and neighborhoods in the city.

When the findings are analyzed, the influence of Turkish on the city can be evaluated in four categories in terms of ergonyms. The first category consists of Turkish words that were copied into Serbian and Bosnian long ago, such as abi, altun, aman, baklava, burek, bedem,

mantija, abla, šehar, ćuprija, djul, paša, sofra, taman, etc. These are words that have been long established in Serbian and Bosnian. The second category includes Turkish words that have not yet entered Serbian and Bosnian dictionaries but have become familiar among the people of the city, most likely copied in later periods or still in the process of being integrated, such as döner, Pendik, and Ozlem. The third category consists of words that are already established Turkish words in Serbian and Bosnian but, due to the popular influence of Turkish language and culture, are written in their Turkish form, such as bey, fener, gül, gümüş, hayat, lezzet, meydan. The fourth category includes ergonyms that are entirely in Turkish in both form and meaning, such as İzmir, aşk, başarı, Boğaziçi, kardeşler, kelebek, etc. Although these words do not yet exist in Serbian and Bosnian as Turkism, it is clear that they evoke associations with Türkiye.

Another important feature seen in the ergonyms in Novi Pazar is multilingualism in the names. From a perspective that examines this multilingualism, it can be seen as either a form of aspiration or cultural insensitivity, depending on the context. On the other hand, it can also reflect the cultural patterns of the city, especially in terms of language degradation and the interaction with multiple cultures. There are also copies of English, Italian, French, and occasionally Arabic languages and cultures in the ergonyms. These can be seen as words that have spread worldwide due to the fast-food culture and global influence, which are not unique to the city.

When evaluated by sector, 58 ergonyms related to food, beverages, bakeries, and sweets were identified to contain traces of Turkish, which accounts for approximately 48% of all ergonyms related to Turkish. This indicates that Turkish culture has had a deep influence on the city's culinary culture. The textile sector follows with 21 ergonyms, representing about 16% of all ergonyms. These figures suggest that there is intensive trade and commerce between Novi Pazar and Türkiye. Other sectors include markets at approximately 7%, jewelry at 5%, and tourism at 4%, following this chain.

The findings indicate that Turkish language, through its historical, cultural, and familial connections, still exerts a strong influence in Novi Pazar, especially in the ergonyms, where Turkisms continue to be actively used in daily life. The study's main conclusion is that Turkish maintains its prestige and popularity in the city, showcasing that ties to the past are far from severed.

SÖZ VARLIĞI UNSURLARI BAĞLAMINDA YAPAY ZEKÂ VE ÖĞRENCİ METİNLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

Araştırma Makalesi

Burak BERGİN** / Arzu ATASOY***

Geliş Tarihi: 17.10.2025 | Kabul Tarihi: 10.07.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Bu araştırmanın amacı, bir yapay zekâ destekli yazma aracı olan ChatGPT'nin ürettiği metinlerin Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metinler ile söz varlığı unsurları açısından karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler 10 farklı konuda toplam 147 adet metin yazmışlardır. Aynı sayı ve konuda metni, herhangi bir uzunluk belirtmeden ChatGPT-4o mini'nin de yazması istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın veri setini, 147 adet ChatGPT-4o mininin ürettiği, 147 adet de Türkçe öğretmeni adayının yazdığı metin olmak üzere toplam 294 metin oluşturmuştur. Metinlerdeki söz varlığı unsurlarının analizi için Atasoy'un (2015) ölçütleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapay zekâ metinlerinde 34,235 toplam, 2365 farklı kelime; öğrenci metinlerinde 23,306 toplam, 3800 farklı kelime kullanılmıştır. Yapay zekâ metinlerindeki kelime çeşitliliği oranı %6,908; öğrenci metinlerindeki kelime çeşitliliği oranı %16,304 olmuştur. Yapay zekâ metinlerindeki toplam deyim sayısı 1,038, farklı deyim sayısı 107; öğrenci metinlerindeki toplam deyim sayısı 559, farklı deyim sayısı 205 şeklinde tespit edilmiştir. Yapay zekâ metinlerinde hiç atasözü kullanılmadığı, öğrenci metinlerinde ise 1 adet atasözü kullanıldığı belirlenmiştir. Yapay zekâ metinlerindeki toplam ikileme sayısı 68, farklı ikileme sayısı 10 iken öğrenci metinlerindeki toplam ikileme sayısı 53, farklı ikileme sayısı 29 olarak bulgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar birleştirildiğinde yapay zekânın söz varlığı miktarı yönünden öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğu ancak söz varlığı çeşitliliği konusunda öğrencilerden daha düşük bir performans sergilediği görülmektedir. Mevcut durumda yapay zekânın insanın kendine özgü çeşitliliğini henüz yakalayamadığı ve benzer biçimlerde metinler ürettiği ifade edilebilir. Bu durum, makineler karşısında hâlâ insanı önceleyen paradigmaları desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: ChatGPT, insan-yapay zekâ metinleri, söz varlığı, yapay zekâ, yazma becerisi.

A STUDY OF AI-GENERATED AND STUDENT-WRITTEN TEXTS IN TERMS OF LEXICAL FEATURES

Research Article

Received: 17.10.2025 | Accepted: 10.07.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: The aim of this study is to conduct a comparative analysis of the texts produced by ChatGPT, an AI-supported writing tool, with those created by Turkish teacher candidates. A case study design, one of the qualitative research methods, was employed. The study group consisted of students in the Turkish Language Teaching program at a state university, including first- through fourth-year undergraduates. These students produced a total of 147 texts on ten different topics. The same number of texts on the same topics was also generated by ChatGPT-4o mini, without specifying length. Thus, the research data consisted of 294 texts in total: 147 written by ChatGPT and 147 by students. To identify lexical elements in the texts, Atasoy's (2015) criteria were used. The findings showed that AI-generated texts contained 34,235 tokens and 2,365 types, while student

* Bu makale, birinci yazarın, ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı "ChatGPT'nin Ürettiği Metinlerin Söz Varlığı UNSURLARI Açısından Öğrenci Metinleriyle Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen; T.C. Milli Eğitim Bakanlığı; burakbergin01@gmail.com  0009-0006-2335-8875

*** Doç. Dr.; Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, arzuatasoy2014@outlook.com  0000-0002-7871-1713

texts contained 23,306 tokens and 3,800 types. The lexical diversity ratio was 6.908% in AI texts and 16.304% in student texts. The total number of idioms was 1,038 in AI texts and 559 in student texts, with 107 and 205 type idioms respectively. No proverbs appeared in AI texts, whereas one was found in student texts. AI texts included 68 total and 10 type reduplications, compared to 53 total and 29 type reduplications in student texts. Overall, the results suggest that AI-generated texts outperform students' texts in terms of lexical quantity but fall short in lexical diversity. This indicates that AI has not yet achieved the human capacity for originality and tends to produce texts in similar styles, a finding that supports paradigms privileging human expression over machine output.

Keywords: Artificial intelligence, ChatGPT, human-AI texts, lexical features, writing skills.

Giriş

Yazma, kişinin iç dünyasındaki duygu, düşünce, yaşantı ve hislerini zihinsel süzgeçten geçirerek yazı yoluyla dışarıya aktardığı bir sürece işaret eder. Bu süreç, kendi kendine gerçekleşen, zihnin sabit ve durağan olduğu bir eylem değildir. Yazma, bir düşüncenin anlamsal ve yapısal bir bütünlük içinde anlaşılır, tutarlı ve etkili bir biçimde ifade edilmesini gerektirir. Yazma eyleminde anlık gelişen, dağınık ifadeler yerine daha planlı ve özenli bir dil kullanılır. Böylece anlamsal ve yapısal bütünlüğün sağlanması için yazma sırasında kullanılan kelimeler daha dikkatli seçilir. Bir yazılı metnin niteliği, metinde kullanılan söz varlığı unsurları ile doğrudan ilişkilidir.

Günümüzde yapay zekâ destekli yazma araçlarının gelişmesiyle birlikte metin üretmek sadece insana ait bir beceri olmaktan çıkmıştır. Yapılan araştırmalar (AlAfnan & MohdZuki, 2023; Altıntop, 2023; Aytekin ve Karabina, 2024; Coşar, 2025; Guo vd., 2024; Herbold vd., 2023; Jiang & Hyland, 2025; Katı ve Can, 2024; Matthews, 2023; Reviriego vd., 2024; Türkmen ve Koçlu, 2024; Zhang & Crosthwaite, 2025) özellikle doğal dil işleme alanındaki ilerlemeler sayesinde geliştirilen dil modellerinin, insanlar tarafından yazılmış metinlere benzer özellikler taşıyan metinler üretebildiğini göstermektedir. Yapay zekâ ve insan üretimi metinlerin kıyaslandığı araştırma sonuçları ise yapay zekânın lise düzeyindeki öğrencilerden daha kaliteli ve iyi dilsel özelliklere sahip metinler ürettiğini (Herbold vd., 2023), yapay zekâ metinlerindeki sözcük kullanımı zengin olmasına rağmen bu metinlerin söz varlığı unsurları açısından zayıf, metinsellik özellikleri açısından sorunlu olduğunu (Katı ve Can, 2024) bildirmektedir.

Alan yazını incelendiğinde yapay zekâ metinlerindeki söz varlığı unsurlarını belirlemeye yönelik çalışmaların genellikle yurt dışı kaynaklı olduğu (Guo vd., 2024; Martinez vd., 2024; Reviriego vd., 2024; Zhang & Crosthwaite, 2025) anlaşılmaktadır. Bu çalışmalarda yapay zekâ metinlerindeki kelime çeşitliliği ve dil yapısı değerlendirilmiş olsa da yapay zekânın Türkçe metinlerdeki söz varlığı unsurlarını kullanımına ilişkin bir görünüm ortaya konmamıştır. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni adaylarının söz varlığını araştıran çalışmalar da (Doğan, 2014) oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda araştırmamızın yapay zekânın ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı metinlerindeki söz varlığı unsurlarını belirlemesi ve karşılaştırmalı olarak incelemesi yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Makine ve insan üretimi metinler arasında söz varlığı bakımından bir değerlendirme yapma fırsatı sunacak olan bu araştırmanın ChatGPT'nin dil kullanım becerisini belirlemek ve metin üretme

potansiyelini değerlendirmek açısından alan yazınına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

1. Kuramsal Çerçeve

1.1. Yazma Becerisi ve Yapay Zekâ

Yazma öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin kendilerini açık, anlaşılır, tutarlı ve etkili bir şekilde ifade etme becerisi kazanmalarıdır. Bu kazanımın somut göstergeleri arasında öğrencilerin oluşturdukları metinler yer almaktadır. Son zamanlarda ChatGPT gibi üretken yapay zekâ destekli dil modellerinin, büyük dil veri kümeleriyle eğitilerek anlamlı, tutarlı ve bağlamsal olarak uygun metinler üretebilme yeteneği kazanmış olmaları yazma öğretimine ilişkin temel kabullerin sorgulanmasını, yapay zekâ tabanlı araçların yazma öğretimi ile ne şekilde bütünleştirilebileceği sorusunu beraberinde getirmektedir.

Yapılan bazı araştırmalar yapay zekânın yazma becerisini geliştirebildiğini göstermektedir. Başer (2025) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında ChatGPT kullanımının öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Ortaokul öğrencileriyle benzer bir çalışma yapan Dal (2024), yapay zekânın öğrencilerin yazma becerisine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. ChatGPT'nin lise öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini araştıran Kulaksız (2024) ise yine benzer bir sonuçla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini belirlemiştir. Sadece ana dilde değil benzer sonuçlarla yabancı dil öğretiminde de karşılaşılmaktadır. Nitekim Mahapatra (2024) ve Ozan'ın (2024) araştırmaları, ChatGPT'nin ikinci dili İngilizce olan öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, yapay zekânın öğrencilerin yazma becerilerini somut şekilde geliştirme potansiyeline sahip bir teknoloji olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapay zekâ, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmekle beraber yazılı ürün oluştururken onlara rehberlik ederek yardımcı bir araç olarak da görev üstlenmektedir. Akpur (2024) akademik metin oluştururken, Su ve diğerleri (2023) ise tartışmacı metin yazarken yapay zekânın iyi bir yardımcı olduğunu dile getirmektedirler. Bunların dışında yapay zekâ, yazmayı planlarken fikir vererek, metni oluştururken içerik ile ilgili önerilerde bulunarak, yazmanın düzenleme aşamasında ise geri bildirim yoluyla düzeltmeler yaparak yazma sürecinin bütün aşamalarında öğrencilere yardımcı olabilmektedir.

Her ne kadar yapay zekâ tabanlı araçların yazmış oldukları metinlerle öğrenci metinlerini birbirinden ayırt etmek güç olsa da (Farazouli vd., 2024) insan ve yapay zekâ metinlerinin ayırt edici özellikleri de bulunmaktadır. Bazı araştırmalar, yapay zekâ metinlerinde insan metinlerine göre daha az yazım ve dil bilgisi hatası bulunduğunu (Liu vd., 2024), kelime çeşitliliğinin düşük (Mizumoto vd., 2024) olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ ve öğrenci metinleri arasındaki farklılıkları, Türkçe özelinde belirleyerek mevcut alan yazınındaki araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirmenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Yapay Zekâ Metinlerinde Söz Varlığı Unsurları

Yapay zekâ destekli yazma araçları kullanılarak metin üretimi son yıllarda giderek yaygınlaşmaktadır ve bu metinleri inceleyen araştırmalar da bu doğrultuda artmaktadır (Bayındır, 2023). Yapay zekâ, özellikle de üretken yapay zekâ yazma aracı olan ChatGPT,

insan benzeri metinler üretebilmektedir (Zhang & Crosthwaite, 2025). Ancak bu metinlerde kullanılan kelimelerin ve ifadelerin ait olduğu dilin özelliklerini ne ölçüde yansıttığı tam olarak bilinmemektedir.

Bir dilin zenginlik veya fakirliği söz konusu olduğunda, akla ilk olarak o dilin söz varlığı gelmektedir (Yaman, 2016). Bir dilin anlatım gücünün fazlalığı o dildeki söz varlığının zenginliğine bağlıdır (Karaörs, 2009). Bu durum, yapay zekâ metinlerinin söz varlığı açısından değerlendirilmesini önemli hâle getirmektedir. Çünkü metinlerde kullanılan kelime çeşitliliği, kullanılan sözcüklerin anlamları ve deyim, atasözü, ikileme gibi kalıp sözlerin kullanımı dilin zenginliğini ve anlatım gücünü ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Herbold ve diğerleri (2023) yapmış oldukları çalışmada yapay zekâ metinlerinin, öğrenci metinlerinden daha iyi dilsel özelliklere ve anlatım yapısına sahip olduğunu belirtmektedir. Reviriego ve diğerleri (2024) ise yapay zekânın metinlerini oluştururken insanlara kıyasla daha az düzeyde kelime kullandığını ve çeşitlilik yönünden yapay zekâ metinlerinin yetersiz olduğunu dile getirmektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalardaki sonuçların farklılık göstermesi çeşitli nedenlerden kaynaklı olabilir. Bunlardan ilki, verilen komutların özellikleridir. Yapay zekâ destekli yazma araçlarının komutlarla çalıştığı, sorulan sorular doğrultusunda metin oluşturduğu bilinmektedir. Verilen komutlar metinlerdeki kelime sayısını artırabilirken metinlerdeki kelime çeşitliliğini ve farklı anlamda kelime kullanımını azaltabilmektedir (Guo vd., 2024). Bunun dışında farklı yapay zekâ uygulamalarının da farklı düzeyde metinler ürettiği bilinmektedir (Nacak, 2024). Diğer neden, metin türüdür. Yapay zekâ destekli yazma araçları her metin türünde aynı performansı göstermemektedir. Farklı türdeki metinlerde farklı sayıda söz varlığı unsuru kullanılmaktadır (Martinez vd., 2024). Yani yapay zekânın ürettiği metinlerde söz varlığı unsurlarını kullanabilme yeteneği değişkenlik göstermektedir.

Yapay zekâ metinlerindeki değişkenliğin bir diğer nedeni de güncellenen modellerdir. Yapay zekânın kelime çeşitliliği, kullanılan modele göre değişiklik göstermektedir (Martinez vd., 2024; Reviriego vd., 2024). ChatGPT özelinde değerlendirildiğinde, ChatGPT'nin yeni modelinin eski modeline göre ürettiği metinlerde daha fazla söz varlığı unsuruna yer verdiği görülmektedir (Coşar, 2025). ChatGPT-4 modeli, ChatGPT-3,5'e göre cümlelerde kelimeleri çeşitli anlamlara gelecek şekilde daha iyi kullanmakta ve daha iyi performans göstermektedir (Aytekin ve Karabina, 2024). Bu durum, yapay zekânın söz varlığı kullanımında bazı yönlerden öğrencilere kıyasla daha geride olsa dahi kendini geliştirebileceğini ve söz varlığını daha nitelikli bir şekilde kullanabileceğini göstermektedir.

1.3. Öğrenci Metinlerinde Söz Varlığı Unsurları

Öğrencilerin sahip olduğu kelime hazinesi, onların dili kullanma ve düşüncelerini ifade etme becerilerini göstermektedir. Bu bağlamda söz varlığı, bireyin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde temel bir unsur olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının dil becerilerini geliştirdiği ve bu becerilerin akademik başarıyı artırdığı birçok çalışmada belirtilmiştir (Arıcı, 2024; Demir ve Yapıcı, 2007; Karatay, 2007). Bu nedenle öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi hem akademik hem de dil becerileri bakımından hayattır.

Yazma becerisi öğrencilere söz varlığı bilgisini kullanmaları için bir imkân sağlamaktadır. Öğrencinin söz varlığı ne kadar zenginse o kadar iyi bir yazılı anlatım becerisine sahip olması muhtemeldir. Öğrencilerin söz varlığı unsurlarını benimseyip yazılı metinlerinde etkili bir şekilde kullanmaları için bu öğelerin anlamlarını ve kullanımlarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Tek'in (2021) yapmış olduğu araştırmada, deyimlerin hikâyesini ve anlamını öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki deyim kullanım oranının arttığı belirlenmiştir.

Yapılan araştırmalar (Eroğlu, 2019; Tülü, 2012; Türkben, 2018; Türkyılmaz, 2013) öğrencilerin geniş bir kelime bilgisine sahip olmadığını ve duygu, düşüncelerini genellikle aynı kelimelerle metne aktardıklarını göstermektedir. Türkçe, çok anlamlılık yönünden zengin bir dil olmasına rağmen öğrencilerin kelimeleri çeşitli anlamlarda kullanamaması, yazılı metinlerin niteliğini düşürmektedir. Bu yüzden öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi için geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekmektedir.

Söz varlığı unsurları öğrencilerin yazılarında yer verdikleri kelime, deyim, atasözü, ikileme gibi öğeleri kapsamaktadır. Bu unsurlar sadece öğrencinin kelime bilgisi düzeyini değil, aynı zamanda dili kullanma ve yazma becerisinin niteliğini de oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazılı metinlerinde bu öğeleri kullanmaları yalnızca metne anlatım zenginliği katmakla kalmamakta aynı zamanda ait olduğu kültürü de bu metinlerin içinde yaşatmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, öğrencilerin yazılı metinlerinde söz varlığı unsurlarına yeterli düzeyde yer vermediklerini göstermektedir (Altaş, 2023; Baş ve Karadağ, 2012; Çomaklı, 2024; Doğan, 2016; Eroğlu, 2019; Özen, 2020). Benzer biçimde ders kitaplarında da atasözü ve deyim gibi söz varlığı unsurlarının yeterli düzeyde temsil edilmediği belirtilmektedir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, bir yapay zekâ destekli yazma aracı olan ChatGPT'nin ürettiği metinlerin Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metinler ile söz varlığı unsurları açısından karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Araştırmada bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinin kelime çeşitliliği ne düzeydedir?
2. Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinin deyim, atasözü ve ikileme çeşitliliği ne düzeydedir?
3. Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinin kelime sıklığı ne düzeydedir?
4. Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinin deyim, atasözü ve ikileme sıklığı ne düzeydedir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. (Creswell, 2013). Durum çalışmalarında durum, birey, grup ya da kuruluş durum olarak belirlenebilir. Bu araştırmadaki durum, "yapay

zekâ ve öğrenci metinlerindeki söz varlığı unsurları”dır. Durum çalışmaları benzersiz, kendine ait özellikleri olan bir durumu ortaya koymak, açıklamak üzere gerçekleştirilebilir. Durum çalışmasının amacı belli bir konuyu, problemi veya meseleyi ve problemi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlamak olabilir. Bu araçsal bir durum olarak adlandırılır (Stake, 1995). Bu araştırmanın konusu ise yapay zekâ ve öğrenciler tarafından üretilen metinleri söz varlığı unsurları bağlamında incelemek ve karşılaştırmaktır.

3.2. Çalışma Grubu ve Materyali

Araştırmanın çalışma grubunu bir yapay zekâ destekli yazma aracı olan ChatGPT ve bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Nitel çalışmalarda veri toplamanın amaçlarından biri de araştırmada ele alınan olay ya da olgulara dayalı detaylı bilgilere ulaşmaktır (Morse, 2016). Bu doğrultuda nitel araştırmalarda farklı örnekleme yaklaşımları bulunsada genellikle araştırılan konunun derinlemesine açıklanmasına imkân sağlayacak ve araştırma probleminin çözümüne en güçlü katkıyı sunacak örneklerle ulaşılması amaçlanır (Baltacı, 2018). Katılımcı grubunun çalışılan araştırma konusuyla doğrudan alakalı olup olmadığı esas alınır. Bu araştırmada katılımcılar amaçsal örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir.

Amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin sürece gönüllü olarak katılmaları ve Türkçe öğretmeni adayı olmaları ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçütü karşılayan öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Uygulama aşamasında öncelikle öğrencilerden araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 10 konunun yer aldığı yazma formundan istedikleri herhangi bir konuyu tercih ederek metin oluşturmaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin seçtikleri konularda yazdıkları metin sayısı kadar metni, ChatGPT-4o mini’nin yazması istenmiştir. Bu sayede farklı konularda yazılan metin sayıları eşitlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler ve ChatGPT için aynı yazma yönergesi kullanılmıştır. Yapay zekâ tabanlı yazma aracı olarak ChatGPT’nin tercih edilme nedeni, yaygın kullanıma sahip olması, Türkçe metin üretiminde erişilebilir bir araç sunması ve eğitim bağlamında sıklıkla tercih edilen üretken yapay zekâ uygulamalarından biri olmasıdır.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubu ve Materyali

Metinler	Yazma konuları										Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Yapay zekâ	12	6	31	19	2	23	9	31	7	7	147
Öğrenci	12	6	31	19	2	23	9	31	7	7	147
Toplam	24	12	62	38	4	46	18	62	14	14	294

Tablo 1’de de görüldüğü üzere 147’si yapay zekâ tarafından üretilen; 147’si öğrenciler tarafından yazılan metinler olmak üzere toplamda 294 adet metin üretilmiştir. Üretilen metinlerin konulara göre sayıları tabloda yer almaktadır. Buna göre katılımcılar tarafından en fazla tercih edilerek üzerine metin yazılan konuların 1. konu olan “Sosyal medyanın dil ve topluma etkileri” ile 9. konu olan “Masalların çocuk dünyasına etkileri” olduğu görülmektedir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, yapay zekâ tarafından üretilen metinler ve öğrenciler tarafından üretilen metinler olmak üzere iki grupta toplanmıştır. İlk olarak öğrencilerden “Yazma formu” aracılığıyla veri toplanmıştır.

Araştırmanın verilerini toplamak için öncelikle hem yapay zekânın hem de Türkçe öğretmeni adaylarının üzerine yazı yazabileceği 20 adet konu, uzman yardımıyla belirlenmiştir. Ardından bu 20 farklı konunun uygunluğunu değerlendirmeleri için 5 Türkçe Eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuş, 20 konu içerisinde en yüksek puanı alan 10 adet konu seçilmiştir. Türkçe Eğitimi alan uzmanlarının değerlendirmeleri neticesinde en yüksek puanı alan konular ve 5 üzerinden aldıkları puan değerleri Tablo 2’deki gibi olmuştur.

Tablo 2

Yazma Konuları ve Puan Değerleri

Sıra	Konu	Puan
1	Sosyal medyanın dil ve topluma etkileri üzerine bir metin yazınız.	4,8
2	Türkçe eğitiminde teknolojinin rolü üzerine bir metin yazınız.	4,6
3	21. yüzyıl öğretmenin sahip olması gereken özellikler bağlamında öğretmenlik mesleği üzerine bir metin yazınız.	4,6
4	Dil ve kültür etkileşimi üzerine bir metin yazınız.	4,6
5	Eğitimde online öğrenmenin geleceği üzerine bir metin yazınız	4,6
6	İletişim sürecinde dilin işlevi üzerine bir metin yazınız.	4,4
7	Eğitimin toplumsal değişime etkileri üzerine bir metin yazınız.	4,4
8	Yapay zekânın eğitimde kullanımı üzerine bir metin yazınız.	4,2
9	Masalların çocuk dünyasına etkileri üzerine bir metin yazınız.	4,2
10	Modern yaşam biçiminin insan sağlığına etkileri üzerine bir metin yazınız.	3,6

Türkçe öğretmeni adaylarından bu yazma konularından herhangi birisini seçip metin oluşturmaları istenmiştir. Yazma süreci boyunca öğrencilere herhangi bir yönlendirme yapılmamış, serbest bir yazma ortamı sağlanmıştır. 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyindeki öğrenciler, 10 farklı konuda toplam 147 adet metin oluşturmuştur. Öğrenci metinleri yazıldıkları konulara göre gruplara ayrılmış daha sonra yapay zekâ destekli yazma aracı olan ChatGPT-4o mini’den aynı konularda aynı sayıda metin yazması istenmiştir. Öğrenciler ve ChatGPT için aynı yazma yönergesi kullanılmıştır. Herhangi bir kelime sınırlamasına gidilmemiştir. ChatGPT’ye komutlar tek tek girilmiş, metinler tek seferde değil her bir metnin ayrı ayrı oluşturulması sağlanmıştır. Yazılar tamamlandıktan sonra dijital ortama aktarılmış; yalnızca yazım ve noktalama düzeltmeleri yapılmış, içeriklerine müdahale edilmemiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi çerçevesinde çözümlenmiştir. Araştırmanın veri analizi süreci aşağıda açıklanan başlıklara göre gerçekleştirilmiştir:

3.4.1. Çeşitliliğe İlişkin Verilerin Analizi

Kelime çeşitliliğinin hesaplanabilmesi için öncelikle toplam ve farklı kelimeler belirlenmiştir. Bu aşamada kelimelerin doğru analiz edilebilmesi için öğrenci metinleri bilgisayar ortamına aktarılmış, yapay zekâ metnlerinin ise birer kopyası bilgisayar ortamında kopyalanmıştır.

Toplam ve farklı kelime sayısını belirlemek için bazı düzenlemeler yapılmıştır. Metinlerde yer alan toplam kelime sayısını hesaplamak için öncelikle Türk Dil Kurumu tarafından hazırlanan İmlâ Kılavuzu (2012) ve Türkçe Sözlük'ün (2023) genel ağ sürümü olan Güncel Türkçe Sözlük'e göre yazım hataları düzeltilmiştir. Daha sonra bir (1) kelime olarak kabul edilecek birimler belirlenmiştir. Word programında, iki boşluk arasında kalan her veri bir kelime olarak kabul edildiği için bir kelime olarak sayılması istenen birimlerin arasına + işareti konulmuştur. Bir kelime olarak değerlendirilen kelimelerin belirlenmesinde Atasoy'un (2015) toplam kelime ve farklı kelime sayısını belirlemede kullandığı ölçütlerden yararlanılmıştır. Bu ölçütler aşağıdaki gibidir.

Tablo 3

Toplam Kelime Sayısının Belirlenmesinde Kullanılan Ölçütler (Atasoy, 2015)

Sıra	Ölçüt	Örnek
1	Ayrı yazılan birleşik kelimeler	Arka+plan, dil+bilgisi, ya+da
2	Ayrı yazılan birleşik fiiller	Kabul+et-, sarf+et-, dikkatli+ol-
3	Deyimler	Rol+oyna-, yol+aç-, göz+ardı+et-
4	İkilemeler	Sık+sık, zaman+zaman
5	Atasözleri	Ağaç+yaşken+eğilir
6	Sayılar	Yirmi+birinci
7	Özel isimler	Nelson+Mandela
8	Eser adları	Kırmızı+Başlıklı+Kız

Ayrı yazılan birleşik kelimeler, fiiller, ikilemeler, atasözleri ve deyimlerin kabulünde Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe Sözlük'ü, İmlâ Kılavuzu, Deyimler ve Atasözleri Sözlük'ü referans alınmıştır. Bunlarla birlikte bu araştırmada “mı/mi” soru ekleri kelime olarak kabul edilmemiştir (Atasoy, 2015).

Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan farklı kelime sayısını belirlemek için aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Listede yer alan kelimelerdeki çekim ekleri silinerek kelimeler kök ya da gövde hâline getirilmiştir. (Anlayan: anla-, anlatan: anlat-, arkadaşlarına: arkadaş, artmıştır: art-)
2. Kelimelerde silme işlemi yapılırken sıfat fiil, zarf fiil ve olumsuzluk eki alan kelimeler farklı bir kelime kabul edilmemiş fakat isim fiil eki alan kelimeler farklı bir kelime kabul edilmiştir.

Bu çalışmada kelime çeşitliliğinin belirlenmesinde çok anlamlılık dikkate alınmıştır (Atasoy, 2015).

Araştırmada, kelime çeşitliliğinin değerlendirilmesinde farklı araştırmalarda (Atasoy, 2015; Vaezi & Kafshgar, 2012) kullanılan “Farklı kelime sayısı / Toplam kelime sayısı x 100” formülü kullanılmıştır.

Bu çalışmada, yapay zekâ ve öğrenciler tarafından üretilen metinlerde geçen deyim, atasözü ve ikilemelere ilişkin de çeşitlilik analizi yapılmıştır. Deyim, atasözleri ve ikilemelerin tespit edilmesinde TDK'nin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü ve Güncel Türkçe Sözlük referans alınmıştır.

Her iki gruptaki metinlerde kullanılan deyim, atasözü ve ikilemeler ayrı başlık altında listelenmiş, sıklık ve yüzdelikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde kullanılan kalıplaşmış ifadelerin sayısı, çeşitliliği ve niteliği karşılaştırılarak anlatım becerileri açısından farklılıklar ortaya konmuştur. Deyim, atasözü ve ikilemelerin çeşitliliği belirlenirken araştırmada yer alan kelime çeşitliliği formülü deyim, atasözü ve ikilemelere uyarlanarak kullanılmıştır. Buna göre farklı deyim sayısının hesaplanmasında “Farklı deyim sayısı / Toplam deyim sayısı x 100”, farklı atasözü sayısının hesaplanmasında “Farklı atasözü sayısı / Toplam atasözü sayısı x 100”, farklı ikileme sayısının hesaplanmasında “Farklı ikileme sayısı / Toplam ikileme sayısı x 100” formülleri kullanılmıştır.

3.4.2. Sıklığa İlişkin Verilerin Analizi

Çalışmada, her iki grup metinde en sık kullanılan ilk 50 kelime tespit edilmiştir. Bu analiz sayesinde hem yapay zekânın hem de öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki kelime tercihleri ve anlatımda hangi sözcüklere daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Her iki metin grubunda da en sık geçen 50 kelime ve bunların metin içerisindeki sıklık ve yüzdelik değerleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

Deyim, atasözü ve ikilemelerin sıklığına ilişkin verilerin çözümlenmesi aşamasında, her iki grup metinde en çok kullanılan ilk 50 deyim, atasözü ve ikileme tespit edilmiştir. Bu analiz sayesinde hem yapay zekânın hem de öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki söz varlığı tercihleri ve anlatımda hangi kalıp ifadeler daha çok yöneldikleri belirlenmiştir. Her iki metin grubunda da en sık geçen 50 deyim, atasözü ve ikileme ile bunların sıklık ve yüzdelik değerleri tablolar hâlinde sunulmuştur.

4. Bulgular

4.1. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Kelime Çeşitliliğine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında yapay zekâ ve öğrenci metinlerindeki kelime çeşitliliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Kelime Çeşitliliği

Metinler	Toplam kelime sayısı	%	Farklı kelime sayısı	%
Yapay zekâ	34,235	100	2365	6,908
Öğrenci	23,306	100	3800	16,304

Tablo 4’te yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan toplam ve farklı kelime sayılarına ilişkin değerler verilmiştir. Buna göre yapay zekâ metinlerinde 34,235 toplam, 2365 farklı kelime; öğrenci metinlerinde ise 23,306 toplam, 3800 farklı kelime kullanılmıştır. Yapay zekâ metinlerinde kullanılan farklı kelimelerin toplam kelimeye oranının %6,908; öğrenci metinlerinde kullanılan farklı kelimelerin toplam kelimeye oranının ise %16,304 olduğu tespit edilmiştir.

4.1.1. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde Yazma Konularına Göre Yer Alan Toplam Kelime Sayısına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yazma konularına göre yer alan toplam kelime sayılarına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 5

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde Yazma Konularına Göre Yer Alan Toplam Kelime Sayıları

Metinler	Yazma konuları										Toplam
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Yapay zekâ	3,090	1,197	7,420	4,166	536	5,389	1,956	6,864	1,899	1,718	34,235
Öğrenci	2,064	894	5,579	3,239	321	3,058	1,321	4,862	917	1,051	23,306
Toplam	5,154	2,091	12,999	7,405	857	8,447	3,277	11,726	2,816	2,769	57,541

Tablo 5’te yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yazma konularına göre yer alan toplam kelime sayıları sunulmuştur. Buna göre on yazma konusunun tamamında da yapay zekâ tarafından üretilen metinlerde, öğrenci metinlerine kıyasla daha yüksek kelime sayısına ulaşılmıştır.

4.2. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Deyim, Atasözü ve İkileme Çeşitliliğine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan toplam deyim, atasözü, ikileme sayısına ilişkin bulgular açıklanmaktadır.

Tablo 6

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Deyim Çeşitliliği

Metinler	Toplam deyim sayısı	%	Farklı deyim sayısı	%
Yapay zekâ	1,038	100	107	10,308
Öğrenci	559	100	205	36,672

Tablo 6’da yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan toplam ve farklı deyim sayılarına ilişkin değerler verilmiştir. Buna göre yapay zekâ metinlerinde 1,038 toplam, 107 farklı; öğrenci metinlerinde ise 559 toplam, 205 farklı deyim kullanılmıştır. Yapay zekâ metinlerindeki deyim çeşitliliğinin %10,308; öğrenci metinlerindeki deyim çeşitliliğinin ise %36,672 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Atasözü Çeşitliliği

Metinler	Toplam atasözü sayısı	%	Farklı atasözü sayısı	%
Yapay zekâ	0	0	0	0
Öğrenci	1	100	1	100

Tablo 7’de yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan toplam ve farklı atasözü sayılarına ilişkin değerler verilmiştir. Yapay zekâ metinlerinde atasözü kullanılmamış, öğrenci metinlerinde ise 1 atasözü kullanılmıştır.

Tablo 8

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki İkileme Çeşitliliği

Metinler	Toplam ikileme sayısı	%	Farklı ikileme sayısı	%
Yapay zekâ	68	100	10	14,705
Öğrenci	53	100	29	54,716

Tablo 8 incelendiğinde yapay zekâ metinlerinde 68 toplam, 10 farklı; öğrenci metinlerinde ise 53 toplam, 29 farklı ikileme kullanıldığı görülmektedir. Yapay zekâ metinlerindeki ikileme çeşitliliğinin %14,705; öğrenci metinlerindeki ikileme çeşitliliğinin ise %54,716 olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Kelime Sıklığına İlişkin Bulgular

4.3.1. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Kelimeye İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ilk 50 kelimeye ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 9

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Kelime

Sıra	Kelime (Yapay zekâ)	f	%	Kelime (Öğrenci)	f	%
1.	Ve	1989	5,809	Ve	886	3,801
2.	Bir	1120	3,271	Bir	612	2,625
3.	Bu	857	2,503	Dil	471	2,020
4.	Dil	826	2,412	Bu	462	1,982
5.	Da	557	1,626	Da	366	1,570
6.	Eğitim	402	1,174	Çocuk	350	1,501
7.	Çocuk	385	1,124	Ol-	341	1,463
8.	Masal	350	1,022	Masal	312	1,338
9.	Öğrenci	334	0,975	Eğitim	293	1,257
10.	Birey	311	0,908	Toplum	274	1,175
11.	Toplumsal	304	0,887	Kültür	268	1,149
12.	Ol-	303	0,885	İnsan	234	1,004
13.	Sosyal medya	297	0,867	Sosyal medya	175	0,750
14.	Aynı zamanda	295	0,861	Öğretmen	150	0,643
15.	Öğretmen	288	0,841	Öğrenci	141	0,604
16.	Öğrenme	283	0,826	Daha	139	0,596
17.	Daha	279	0,814	Etki	138	0,592
18.	Önemli	276	0,806	Teknoloji	125	0,536
19.	Etkileşim	267	0,779	Kendi	124	0,532
20.	Kültürel	251	0,733	Çok	122	0,523
21.	Toplum	245	0,715	İyi	111	0,476
22.	Kültür	228	0,665	İçin	108	0,463
23.	Beceri	220	0,642	Hayat	106	0,454
24.	Farklı	213	0,622	Bilgi	104	0,446
25.	Süreç	209	0,610	En	99	0,424
26.	Gelişim	182	0,531	Gibi	94	0,403
27.	Etki	181	0,528	Önemli	93	0,399
28.	Durum	180	0,525	Her	89	0,381
29.	Sağla-	179	0,522	Olma	89	0,381
30.	Gibi	177	0,517	Sağla-	88	0,377

31.	İnsan	174	0,508	Şekil	87	0,373
32.	Sosyal	167	0,487	Kelime	87	0,373
33.	İletişim	164	0,479	Gerek-	85	0,364
34.	Bilgi	162	0,473	Durum	81	0,347
35.	Değer	161	0,470	Birey	80	0,343
36.	Şekil	156	0,455	İle	78	0,334
37.	Değişim	155	0,452	İletişim	78	0,334
38.	Kendi	146	0,426	Gelişim	77	0,330
39.	Onlar	143	0,417	Dünya	75	0,321
40.	Sadece	137	0,400	Birçok	72	0,308
41.	Ara	135	0,394	Kullanım	69	0,296
42.	Teknoloji	134	0,391	Alan	66	0,283
43.	Sun-	130	0,379	İse	65	0,278
44.	Araç	127	0,370	Türkçe	65	0,278
45.	Artır-	124	0,362	Yapay zekâ	64	0,274
46.	Sonuç	124	0,362	Farklı	63	0,270
47.	Geliştirme	122	0,356	Kişi	60	0,257
48.	Yeni	121	0,353	Olumsuz	60	0,257
49.	Yardımcı ol-	119	0,347	Etkile-	58	0,248
50.	Biçim	118	0,344	Biz	57	0,244
51.	-	-	-	Yaşam	57	0,244

Tablo 9 incelendiğinde yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ilk 50 kelime içinde “ve”, “bu”, “bir”, “dil” gibi kelimelerin olduğu görülmektedir.

4.3.2. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Kelime İçindeki Ortak Kelimelere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ilk 50 kelime içinde hem yapay zekâ hem de öğrenci metinlerinde ortak olarak bulunan kelimelere ilişkin bilgiler verilmektedir.

Tablo 10

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Kelime İçindeki Ortak Kelimeler

Ortak Kelimeler									
1.	Ve	6.	Çocuk	11.	Sosyal Medya	16.	Teknoloji	21.	Sağla-
2.	Bir	7.	Eğitim	12.	Kültür	17.	Kendi	22.	Şekil
3.	Bu	8.	Masal	13.	İnsan	18.	Bilgi	23.	Öğrenci
4.	Dil	9.	Ol-	14.	Öğretmen	19.	Önemli	24.	İletişim
5.	Da	10.	Toplum	15.	Daha	20.	Gibi	25.	Farklı

Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ilk 50 kelimeden 25 adedinin ortak kullanıldığı tespit edilmiştir.

4.4. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerindeki Deyim, Atasözü ve İkileme Sıklığına İlişkin Bulgular

4.4.1. Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Deyime İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ilk 50 deyimle ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 11

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İlk 50 Deyim

Sıra	Deyim (Yapay zekâ)	f	%	Deyim (Öğrenci)	f	%
1.	Rol oynamak	105	0,306	... hâline gelmek	18	0,077
2.	Olanak sağlamak (tanımak)	99	0,289	Ayak uydurmak	17	0,072
3.	Yol açmak	88	0,257	İletişim kurmak	16	0,068
4.	Katkıda bulunmak	87	0,254	Ortaya çıkmak	14	0,060
5.	... hâline gelmek	61	0,178	Yer almak	14	0,060
6.	Neden olmak	58	0,169	Ele almak	13	0,055
7.	Teşvik etmek	53	0,154	Neden olmak	13	0,055
8.	Ortaya çıkmak	33	0,096	Meydana gelmek	11	0,047
9.	İletişim kurmak	30	0,087	Olanak sağlamak (tanımak)	10	0,042
10.	Başa çıkmak	27	0,078	Yer etmek	10	0,042
11.	Bir araya gelmek	25	0,073	Yok olmak	10	0,042
12.	Fırsat bulmak	21	0,061	Zarar vermek	10	0,042
13.	Zemin hazırlamak	20	0,058	Eğitim vermek	9	0,038
14.	Yer almak	19	0,055	Hayal kurmak	9	0,038
15.	Etki bırakmak	18	0,052	Önüne geçmek	9	0,038
16.	Dikkat çekmek	15	0,043	Örnek vermek	9	0,038
17.	İz bırakmak	12	0,035	İhtiyaç duymak	8	0,034
18.	Yer tutmak	12	0,035	Örnek almak	8	0,034
19.	Ortaya koymak	11	0,032	Teşvik etmek	8	0,034
20.	Öne çıkmak	11	0,032	Yol açmak	8	0,034
21.	Göz ardı etmek	10	0,029	Eğitim almak	7	0,030
22.	İlham vermek	10	0,029	Fark etmek	7	0,030
23.	Tehdit etmek	10	0,029	Farkına varmak	7	0,030
24.	Kendini göstermek	9	0,026	Farkında olmak	7	0,030
25.	Saygı duymak	8	0,023	Katkıda bulunmak	7	0,030
26.	Bir araya getirmek	7	0,020	Ortaya çıkarmak	7	0,030
27.	Dikkate almak	7	0,020	Örnek olmak	7	0,030
28.	Harekete geçmek	7	0,020	Faydalı olmak	6	0,025
29.	Sınırlarını zorlamak	7	0,020	Ne yazık ki	6	0,025
30.	Göz önünde bulundurmak	6	0,017	Sahip çıkmak	6	0,025
31.	Yön vermek	6	0,017	Yer vermek	6	0,025
32.	Ayak uydurmak	5	0,014	İlgi duymak	5	0,021
33.	Farkında olmak	5	0,014	Kabul görmek	5	0,021
34.	Gözden geçirmek	5	0,014	Maruz kalmak	5	0,021
35.	Gözler önüne sermek	5	0,014	Tabiri Caizse	5	0,021
36.	Kapı aralamak	5	0,014	Elde etmek	4	0,017
37.	Saygı göstermek	5	0,014	Göz ardı etmek	4	0,017
38.	Üstesinden gelmek	5	0,014	Meydana getirmek	4	0,017
39.	Yanıt vermek	5	0,014	Yol göstermek	4	0,017
40.	Yok olmak	5	0,014	Anlamına gelmek	3	0,012
41.	Dünyayı anlamak	4	0,011	Baş etmek	3	0,012
42.	Ele almak	4	0,011	Çaba göstermek	3	0,012
43.	Meydana gelmek	4	0,011	Ders vermek	3	0,012
44.	Ortaya çıkarmak	4	0,011	Dikkat çekmek	3	0,012
45.	Yatırım yapmak	4	0,011	Etki bırakmak	3	0,012
46.	Birbirine girmek	3	0,008	Geri kalmak	3	0,012
47.	İlişki kurmak	3	0,008	İşe yaramak	3	0,012
48.	Kamuoyu oluşturmak	3	0,008	Mümkün olmak	3	0,012
49.	Karar vermek	3	0,008	Saygı göstermek	3	0,012
50.	Maruz kalmak	3	0,008	Saymakla bitmemek	3	0,012
51.	Mümkün olmak	3	0,008	Özen göstermek	3	0,012
52.	Yerini almak	3	0,008	Vakit geçirmek	3	0,012

53.	-	-	-	Yer tutmak	3	0,012
54.	-	-	-	Yeri gelmek	3	0,012
55.	-	-	-	Yola çıkmak	3	0,012

Tablo 11 değerlendirildiğinde yapay zekâ metinlerinde en sık geçen deyim “rol oynamak”, öğrenci metinlerinde en sık geçen deyim ise “...hâline gelmek” şeklinde olduğu görülmektedir.

4.4.2. Yapay Zekâ Metinlerinde En Sık Yer Alan İkilemelere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık yer alan ikilemelere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 12

Yapay Zekâ ve Öğrenci Metinlerinde En Sık Yer Alan İkilemeler

Sıra	İkileme (Yapay zekâ)	f	%	İkileme (Öğrenci)	f	%
1.	Yanı sıra	45	0,131	Yanı sıra	6	0,025
2.	Yüz yüze	10	0,029	Nesilden nesile	5	0,021
3.	Nesilden nesile	6	0,017	Hemen hemen	3	0,012
4.	Abur cubur	1	0,002	İster istemez	3	0,012
5.	Kendi kendine	1	0,002	Kuşaktan kuşağa	3	0,012
6.	Okuma yazma	1	0,002	Olmazsa olmaz	3	0,012
7.	Olmazsa olmaz	1	0,002	Dilden dile	2	0,008
8.	Sık sık	1	0,002	Günden güne	2	0,008
9.	Sıkı sıkıya	1	0,002	Kulaktan kulağa	2	0,008
10.	Zaman zaman	1	0,002	Sık sık	2	0,008

Tablo 12, hem yapay zekâ hem de öğrenci metinlerinde en sık geçen ikilemenin “yanı sıra” olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bir yapay zekâ destekli yazma aracı olan ChatGPT’nin ürettiği metinlerin Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metinler ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde yer alan kelime, deyim, atasözü, ikileme gibi söz varlığı unsurları tespit edilmiş ve araştırma sorularında yer alan çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alan yazınındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle yapay zekânın ürettiği metinlerde Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu metinlere göre toplamda daha fazla kelime kullanıldığı görülse de farklı kelime kullanımı açısından yapay zekânın öğrencilere göre çok daha düşük performans gösterdiği tespit edilmiştir. Benzer çalışmalar incelendiğinde Reviriego ve diğerlerinin (2024), insan metinleri ile ChatGPT’nin ürettiği metinleri karşılaştırdıkları çalışmalarında benzer bir sonuca ulaştıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, yapay zekâ metinlerinin toplam kelime sayısı bakımından insan üretimi metinlere göre daha yüksek değerlere ulaştığını ancak farklı sözcük kullanımı açısından daha sınırlı kaldığını ve belirli sözcükleri daha sık tekrar ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte alan yazınında, yapay zekânın sözcüksel çeşitlilik ve dil

kullanımı yönünden insanlara kıyasla daha güçlü performans sergilediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Herbold vd., 2023; Martinez vd., 2024; Zhang & Crosthwaite, 2025). Bu durum ChatGPT'nin yazma performansının verilen komuta, kullanılan dile, yazmış olduğu içeriğe ve karşılaştırıldığı insan grubuna göre değişebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada yapay zekânın ürettiği metinlerdeki farklı kelimenin toplam kelimeye oranı %6,908 olarak belirlenmiştir. Coşar'ın (2025) ChatGPT-3 ve ChatGPT-4 modellerine birer deneme yazdırıp elde edilen metinlerdeki söz varlığı unsurlarını incelediği çalışmasında bu oran ChatGPT-3 modeli için %32,9; ChatGPT-4 modeli için %48'dir. Bu değerler, bizim araştırma sonucumuzdan çok daha yüksek olsa da Coşar'ın (2025) araştırmasında cümle sınırlaması olduğundan ve metin adetleri 1 ile sınırlı kaldığından dolayı bu araştırmanın sonuçlarıyla sağlıklı bir karşılaştırma yapma imkânı bulunmamaktadır. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerindeki farklı kelimenin toplam kelimeye oranı %16,3 olarak belirlenmiştir. Doğan'ın (2014) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada bu oranın %8,185 olduğu görülmüştür. Bu durum, benzer düzeydeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki kelime çeşitliliği oranının değişebileceğini göstermektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime çeşitliliği üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bundan dolayı kesin bir karşılaştırma imkânı olmasa da farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmaların sonuçları incelendiğinde 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime çeşitliliği oranının genel olarak % 7 ile % 24 aralığında değiştiği bilinmektedir (Atasoy, 2015; Başpınar, 2008; Çabaz, 2007; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Eroğlu, 2019; Hancı, 2007; Handemir, 2021; Karakaya, 2011; Kurudayıoğlu, 2011; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013; Uluçay, 2016). Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Çıplak (2005) 11. sınıf öğrencilerinin kelime çeşitliliğini %13,9, Çiftçi (1991) ise yapmış olduğu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin kelime çeşitliliğini %6,5 oranında bulmuştur. Bu sonuçlardan hareketle araştırmamızda ortaya çıkan öğrenci metinlerindeki kelime çeşitliliği oranının ilgili araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Yapay zekâ metinlerinin öğrenci metinleriyle karşılaştırıldığı bir diğer değişken deyim, atasözü ve ikileme gibi söz varlığı unsurlarının kullanımıdır. Araştırma sonuçları, toplam kelime sayısında olduğu gibi toplam deyim ve ikileme sayısında da yapay zekânın öğrencilere göre daha fazla kalıp söz kullandığını ancak farklı deyim ve ikileme kullanımında öğrencilerin ciddi bir farkla yapay zekâdan daha fazla farklı kalıp söz kullandığını göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, her iki gruptaki metinlerde yer alan kalıp sözler içerisinde en çok deyimden sonra ikilemenin kullanıldığını ve atasözü kullanımının en az olup yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerinde kullanılan farklı deyimlerin toplam deyim oranı %36,67 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, Doğan'ın (2014) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu araştırmadaki kalıp söz kullanım oranıyla benzerlik göstermektedir. Farklı eğitim kademelerinde bulunan öğrencilerin yazmış oldukları metinlerdeki deyim, atasözü ve ikileme gibi kalıp sözlerin kullanımı değerlendirildiğinde genelde kalıp söz kullanımının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Duru, 2007; Eğilmez, 2010; Eroğlu, 2019; Handemir, 2021; İmre, 2024; Kayhan, 2009; Özen, 2020). Ayrıca aynı araştırmaların sonuçları, öğrenci metinlerinde kalıp sözler içerisinde en çok deyimlere, en az ise atasözlerine yer verildiğini göstermektedir. Ders kitaplarındaki

söz varlığı unsurlarını inceleyen çalışmaların sonuçları da genel olarak bu sonuçlarla benzerdir (Çetin, 2023; Çomaklı, 2024; Doğan, 2016; Erkuş, 2025; Karakurt, 2023; Sayın, 2024). İlgili sonuçlar, bizim çalışmamızdaki sonuçlarla benzer olmakla birlikte Türkçe eğitiminde deyim, atasözü ve ikileme gibi kalıp sözlerin geri planda kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç, yapay zekâ ve öğrenci metnindeki kelimelerin sıklıkları ile ilgilidir. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki grupta yer alan metinlerde en sık kullanılan ilk 50 kelimenin yarısı ortaktır. Bununla birlikte yapay zekânın aynı kelimeleri kullanım sıklığının genel olarak öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yapay zekânın metinleri oluştururken öğrencilerle benzer kelimeleri kullandığını ancak aynı kelimelere daha sık yer verdiğini göstermektedir. Coşar'ın (2025) farklı yapay zekâ modellerinin yazmış olduğu metinlerde kullanılan kelimeleri incelediği çalışmasında da yapay zekânın aynı kelimeleri daha sık kullandığı ve iki farklı modelin de benzer kelimelere yer verdiği tespit edilmiştir. Araştırmamızda toplam ve farklı kelime sayılarıyla ilgili elde edilen sonuçlar da bu durumu desteklemektedir. Araştırmada yapay zekâ metinlerinde yer alan ilk 50 kelimenin toplam kelimelerin %43,2'sini, öğrenci metinlerinde yer alan ilk 50 kelimenin ise toplam kelimenin %35,9'unu oluşturduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yapay zekânın ürettiği metinlerde öğrencilerin yazmış olduğu metinlere göre daha fazla kelime tekrarı yapıldığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık kullanılan kalıp sözler, deyimlerdir. Yapay zekâ metinlerinde en sık kullanılan deyim, *rol oynamak* şeklindedir. Öğrenci metinlerinde en sık geçen deyim ise *...hâline gelmek* şeklindedir. Yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde kullanılan birçok deyim her iki metin grubunda da ortak olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca kelime kullanımında olduğu gibi deyim kullanımında da yapay zekânın aynı deyimleri kullanım sıklığının genel olarak öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum yapay zekânın üretmiş olduğu metinlerde aynı söz kalıplarını sürekli tekrar ettiğini göstermektedir. Doğan'ın (2014) Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada en sık kullanılan deyim *sahip çıkmak* olarak belirlenmiştir. Bu deyim araştırmamızda da en sık kullanılan deyimler arasında yer aldığı ve her iki araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının kullandıkları birçok deyim ortak olduğu bulgulanmıştır. Araştırmada yapay zekânın üretmiş olduğu metinlerde hiç atasözü kullanılmadığı, öğrencilerin yazmış oldukları metinlerde ise sadece 1 adet atasözü kullanıldığı tespit edilmiştir. Yapay zekânın üretmiş olduğu Türkçe metinlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında da atasözü kullanımının yetersiz olduğu görülmektedir. Coşar'ın (2025) yapmış olduğu araştırmada da yapay zekâ metinlerinde atasözlerine yer verilmediği belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapay zekâ metinlerinin kullanılabilirliğini inceleyen Katı ve Can'ın (2024) araştırmasında yer alan yapay zekâ metinlerinde de atasözlerine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapay zekânın kendisine komutta söylenmediği müddetçe atasözü kullanımında yeterli düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Metinlerde yer verilen ikilemeler açısından değerlendirildiğinde yapay zekâ ve öğrenci metinlerinde en sık kullanılan ikilemenin *yanı sıra* olduğu belirlenmiştir. En sık kullanılan ikileme her iki grupta yer alan metinlerde ortak olsa da yapay zekâ metinlerinde bu ikilemenin öğrenci

metinlerine göre çok daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada yapay zekâ metinlerindeki kelime ve deyimlerin kullanım sıklıklarında olduğu gibi aynı ikilemelerin kullanım sıklığının genel olarak öğrencilere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapay zekânın metinlerini oluştururken öğrencilere kıyasla söz varlığı unsurlarını çeşitlendiremediğini ve kendini yinelediğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, yapay zekâ metinlerinde, öğrenci metinlerine kıyasla daha fazla söz varlığı unsurunun yer aldığı, ancak söz varlığı çeşitliliği bakımından öğrenci metninin daha zengin olduğu söylenebilir. Yani araştırma sonuçları, yapay zekânın söz varlığı miktarı yönünden öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ancak söz varlığı çeşitliliği konusunda öğrencilerden daha düşük bir performans sergilediğini göstermektedir. Yapay zekânın daha yeni yeni günlük hayatımıza girdiği düşünüldüğünde elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Dil robotlarının yeni modellerinin eski modellere kıyasla kendini geliştirdiği ve daha başarılı metinler ürettiği görülmektedir (Aytekin ve Karabina; Coşar, 2025; Herbold vd., 2023; Martinez vd., 2024; Reviriego vd., 2024). Fakat yapay zekânın mevcut durumda insanın kendine özgü çeşitliliğini henüz yakalayamadığı ve benzer biçemlerde metinler ürettiği açıktır. Bu durum, makineler karşısında hâlâ insanı önceleyen paradigmaları desteklemektedir.

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın sonuçları ve sınırlılıklarından hareketle bazı öneriler sunulmuştur.

- Yapay zekâ araçlarının Türkçe üretmiş olduğu metinler ile ilgili yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermekle birlikte yeterli düzeyde değildir. Bu çalışma yapay zekâ ve öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metinlerdeki söz varlığı unsurlarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla yapılmıştır. Yapay zekâ metinlerini doğruluk, düşüncelerin çeşitliliği, organizasyon gibi farklı dil özellikleri yönünden inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yapay zekâ modellerinden ChatGPT 4o mini'nin ürettiği metinler Türkçe öğretmeni adaylarının yazmış olduğu metinler ile karşılaştırılmıştır. Farklı yapay zekâ modellerinin ürettiği metinler ile farklı düzeydeki öğrencilerin yazmış oldukları metinleri karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma yapay zekânın yazmış olduğu bilgilendirici türdeki metinler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapay zekânın başka metin türlerindeki yazma performansını değerlendiren çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akpur, A. (2024). Exploring the potential and limitations of ChatGPT in academic writing and editorial tasks. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 177-186. <https://doi.org/10.18069/firsbed.1299700>.
- AlAfnan, M. A., & MohdZuki, S. F. (2023). Do artificial intelligence chatbots have a writing style? An investigation into the stylistic features of ChatGPT-4. *Journal of Artificial intelligence and technology*, 3(3), 85-94. <https://doi.org/10.37965/jait.2023.0267>.

- Altaş, Ö. (2023). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Altıntop, M. (2023). Yapay zekâ/akıllı öğrenme teknolojileriyle akademik metin yazma: ChatGPT örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 46, 186-211. <https://izlik.org/JA74MN34LT>.
- Arıcı, A. (2024). *Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Atasoy, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin akıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Aytekin, Ç., & Karabina, T. B. (2024). ChatGPT'nin farklı büyük dil modelleri performanslarının Türkçedeki eş adlı kelimeler üzerinden incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3). 365-390. <https://izlik.org/JA32TJ37KS>.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://izlik.org/JA98FN96XR>.
- Baş, B., & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(193), 81-105. <https://izlik.org/JA76ES43KM>.
- Başer, M. G. (2025). *The ChatGPT impact: creative writing skill development in college students*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Manisa/Turgutlu ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Bayındır, E. (2023). *Eğitim alanında yapılan yapay zekâ çalışmalarının sosyal ağ analizi ile incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Coşar, A. M. (2025). Söz dizimi Açısından ChatGPT'nin Türkçesine bir bakış. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(48), 377-389. <https://doi.org/10.21550/sosbilder.1568554>.
- Cresswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Kırklareli/Merkez örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çetin, G. (2023). *Atasözü ve deyimler bağlamında Türkçe öğretim kaynaklarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Manisa Celal Bayar Üniversitesi.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çomaklı, M. E. (2024). *5. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının karşılaştırmalı incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dal, M. (2024). *Yapay zekâ tabanlı ChatGPT'ye dayalı oluşturulan etkinliklerin 7. sınıf öğrencilerinin metin yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muş Alparslan Üniversitesi.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192. <https://izlik.org/JA66RJ45TE>.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Doğan, S. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları aktif kelime servetlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Sivaslı örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Eğilmez, N. İ. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Erkuş, H. (2025). *8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı unsurları açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Eroğlu, A. (2019). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Isparta/Gönen örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363-375. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2241676>.
- Guo, Y., Shang, G., & Clavel, C. (2024). Benchmarking linguistic diversity of large language models. *arXiv preprint arXiv:2412.10271*.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Banaz örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Handemir, N. (2021). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Balıkesir/Dursunbey örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

- Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U., Kikteva, Z., & Trautsch, A. (2023). A large-scale comparison of human-written versus ChatGPT-generated essays. *Scientific reports*, 13(1), 18617. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-45644-9>.
- İmre, G. (2024). 8. *Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda atasözü ve deyimleri kullanma becerileri üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Jiang, F., & Hyland, K. (2025). Does ChatGPT argue like students? Bundles in argumentative essays. *Applied Linguistics*, 46(3), 375-391.
- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma: Uşak/Eşme örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Karakurt, A. (2023). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında geçen atasözü ile deyimlerin tespit ve sınıflandırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Karaörs, M. (2009). Türkçenin Zenginliği. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1, 12-17.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Katı, T. N., & Can, U. (2024). Yapay zekâ ile üretilen metinlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisine yönelik kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 538-569. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303>.
- Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. Yıl yatılı İlköğretim Bölge Okulu ilköğretim 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kulaksız, G. C. (2024). *Artificial intelligence-based language modelling: The effect of ChatGPT application on writing skills in the context of teaching English as a foreign language*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir değerlendirme. *Education Sciences*, 6(2), 1797-1808. <https://izlik.org/JA83CL66WH>.
- Liu, J. Q., Hui, K. T., Al Zoubi, F., Zhou, Z. Z., Samartzis, D., Yu, C. C., ... & Wong, A. Y. (2024). The great detectives: humans versus AI detectors in catching large language model-generated medical writing. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1), 8. <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00155-6>.
- Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9>.
- Martínez, G., Hernández, J. A., Conde, J., Reviriego, P., & Merino-Gómez, E. (2024). Beware of words: Evaluating the lexical diversity of conversational llms using chatgpt as case

- study. *ACM Transactions on Intelligent Systems and Technology*. <https://doi.org/10.1145/3696459>.
- Matthews, T. J. (2023). *Recreating Literary Works Using ChatGPT3 and Evaluating Results Using Natural Language Processing Analysis*. Truman State University.
- Mizumoto, A., Yasuda, S., & Tamura, Y. (2024). Identifying ChatGPT-generated texts in EFL students' writing: Through comparative analysis of linguistic fingerprints. *Applied Corpus Linguistics*, 4(3), 100106. <https://doi.org/10.1016/j.acorp.2024.100106>.
- Morse, J. M. (2016). *Mixed method design: Principles and procedures*. Routledge.
- Nacak, B. İ. (2024). *A comparative analysis of AI-tools and English teachers in writing assessment*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ozan, O. (2024). *Employing ChatGPT to improve high school students' writing skills by providing feedback on topic-specific writing tasks*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Özen, Ş. (2020). *5. sınıf öğrencilerinin kalıp sözleri tanıma ve yazılı anlatımda kullanma durumları (Manisa örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Reviriego, P., Conde, J., Merino-Gómez, E., Martínez, G., & Hernández, J. A. (2024). Playing with words: Comparing the vocabulary and lexical diversity of ChatGPT and humans. *Machine Learning with Applications*, 18, 100602. <https://doi.org/10.1016/j.mlwa.2024.100602>.
- Sayın, H. (2024). *İlköğretim öğrencilerinin ders kitapları aracılığıyla karşılaştığı söz varlığı unsurları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Springer.
- Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- Tek, S. (2021). *Deyimlerin hikâyesini bilmenin yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında deyim kullanımına etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Türkmen, B., & Koçlu, S. (2024). Yapay zekâ destekli haber metni üretimi ve çevirilerinin karşılaştırmalı bir analizi: ChatGPT-4o örneği. *IU Journal of Translation Studies*, 21, 212-229. <https://doi.org/10.26650/ijts.2024.1552550>.

- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesinin Belirlenmesi. (Kırşehir/Akçakent Örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Vaezi, S., & Kafshgar, N. B. (2012). Learner characteristics and syntactic and lexical complexity of written products. *International Journal of Linguistics*, 4(3), 671-687. <https://doi.org/10.5296/ijl.v4i3.2391>.
- Yaman, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 85-91. <https://izlik.org/JA34CB93KT>.
- Zhang, M., & Crosthwaite, P. (2025). More human than human? Differences in lexis and collocation within academic essays produced by ChatGPT-3.5 and human L2 writers. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0196>.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %60
2. yazar katkı oranı: %40

Çıkar Çatışması Beyanı:

Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Onayı:

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Toplantı No: 10, Toplantı Tarihi: 03.05.2024

Veri Kullanılabilirliği Beyanı:

Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Araştırmanın İngilizce genişletilmiş özetinin hazırlanmasında üretken yapay zekâ (ChatGPT 4o-mini) kullanılmıştır.

Telif Hakları Beyanı:

“Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi”nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

The rapid development of generative artificial intelligence has raised fundamental questions about the nature of writing, authorship, and linguistic creativity. Tools such as ChatGPT, trained on large-scale language models, have demonstrated the ability to produce coherent, contextually appropriate, and human-like texts. This raises pedagogical and linguistic concerns about the extent to which machine-generated language resembles or diverges from human expression. While research in English and other languages has examined the lexical and stylistic characteristics of AI-produced texts, few studies have addressed Turkish, and even fewer have compared AI outputs with those of prospective teachers who are expected to

be highly proficient in written expression. This study therefore provides a systematic comparative analysis of lexical features in Turkish texts written by ChatGPT and Turkish language teacher candidates. The research specifically investigates differences in lexical quantity, diversity, and the use of idioms, proverbs, and reduplications—elements considered crucial for the richness and cultural embeddedness of the Turkish lexicon.

Prior studies have reported mixed findings regarding AI's lexical competence. Some have suggested that AI-generated texts demonstrate richer vocabulary and fewer grammatical errors than student writing (Herbold et al., 2023), while others have emphasized that machine texts lack variety and tend to recycle common patterns (Reviriego et al., 2024). For Turkish, preliminary studies have shown that ChatGPT can produce fluent and grammatically accurate texts but often fails to capture idiomatic and culturally nuanced expressions (Kadı & Can, 2024). On the other hand, research on Turkish teacher candidates has consistently highlighted limited vocabulary diversity and insufficient integration of idiomatic expressions into their writing (Doğan, 2014; Eroğlu, 2019). Against this backdrop, this study aims to fill a significant research gap by systematically comparing AI and student texts in terms of lexical elements, thereby contributing to both writing pedagogy and AI evaluation.

The study employed a qualitative case study design, focusing on the phenomenon of lexical use in AI and student texts. The participants were 147 undergraduate students enrolled in a Turkish Language Teaching program at a state university (first through fourth year). Each student was asked to write a text on one of ten predetermined topics, such as *The role of technology in Turkish education* or *The effects of social media on language and society*. In parallel, the same prompts were given to ChatGPT-4o mini, which generated 147 texts on the same topics, without length constraints. In total, the dataset comprised 294 texts: 147 produced by students and 147 by ChatGPT.

For lexical analysis, the criteria developed by Atasoy (2015) were applied. This involved identifying total and distinct words, calculating lexical diversity ratios (types/tokens $\times 100$), and coding idioms, proverbs, and reduplications based on the Turkish Language Association dictionaries. Frequency analyses were also conducted to determine the most commonly used words and idiomatic expressions in both corpora.

The results indicate notable differences between AI and student texts. ChatGPT-generated texts contained a larger total number of words (34,235 tokens) compared to student texts (23,306 tokens). However, lexical diversity was significantly higher in student texts (16.3%) than in AI texts (6.9%). This suggests that while AI tends to produce longer texts, it relies heavily on repeated lexical items, whereas students demonstrate greater variety within shorter texts.

In terms of idioms, ChatGPT generated a higher absolute number (1,038 instances) but displayed lower diversity (107 distinct idioms, 10.3%) compared to students (559 instances, 205 distinct idioms, 36.7%). Proverbs were almost absent: ChatGPT did not produce any, while students used only one instance. Reduplications showed a similar pattern: ChatGPT produced more in quantity (68 tokens) but fewer in diversity (10 types) than students (53 tokens, 29 types).

Frequency analysis revealed overlaps in the most common vocabulary. Half of the fifty most frequent words were shared across both groups, such as *ve* (and), *bir* (one/a), *dil* (language), and *eğitim* (education). However, ChatGPT relied disproportionately on connectors and repetitive structures (e.g., *ve*, *bu*, *da*), whereas students favored more context-specific nouns (e.g., *çocuk*, *toplum*, *kültür*). For idioms, the most frequent expression in AI texts was *rol oynamak* (“to play a role”), while student texts most often used ... *hâline gelmek* (“to turn into”). Notably, AI tended to recycle idioms and reduplications across texts, while students employed them in a more varied fashion.

The findings reveal a paradox in AI writing: while ChatGPT demonstrates lexical abundance, it lacks lexical richness. The system generates lengthy texts filled with repeated patterns and formulaic expressions, which enhances fluency but reduces stylistic originality. In contrast, students—despite producing fewer words overall—showcase greater lexical diversity and cultural depth through idioms and reduplications. These results align with studies in other languages that highlight AI’s reliance on statistical regularities rather than authentic variation.

The absence of proverbs in AI texts is particularly significant. Proverbs, as culturally embedded units of meaning, require a depth of socio-pragmatic knowledge that current AI models struggle to replicate without explicit prompting. This supports the argument that human writers continue to hold an advantage in culturally nuanced expression, sustaining paradigms that privilege human creativity over machine fluency.

For writing pedagogy, these findings have two implications. First, AI tools can serve as models for fluency and syntactic coherence, helping students structure their texts and reduce grammatical errors. Second, educators must emphasize the development of students’ lexical richness, particularly the use of culturally embedded units, which AI cannot yet reproduce effectively.

This study offers a comparison of ChatGPT and student texts in Turkish, focusing on lexical features. The results indicate that AI surpasses students in lexical production but falls short in diversity and idiomatic richness. While AI can generate texts, it tends to produce formulaic outputs, lacking originality and variation of human writing.

These findings underscore the need for integration of AI in writing education. Rather than treating AI as a replacement for human writing, it should be positioned as a tool that complements—but does not substitute—students’ lexical and cultural creativity. Future research should examine genres of writing, other AI models, and cross-linguistic comparisons to deepen understanding of the evolving relationship between human and machine-generated texts.

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARINDA KÜLTÜREL ÖGELERİN AKTARIMI: “CORSO DI LINGUA TURCA (A1-B1) GÜLE GÜLE” ÖRNEĞİ

Araştırma Makalesi

Halil İbrahim EROL*

Geliş Tarihi: 03.04.2026 | Kabul Tarihi: 15.07.2026 | Yayın Tarihi: 31.08.2026

Özet: Dil, bir iletişim aracı olmakla birlikte toplumu toplum yapan maddi ve manevi değerleri kuşaktan kuşağa aktaran en temel kültür taşıyıcısıdır. Dilin yabancı dil olarak öğretimi süreci, hedef dildeki yapıların aktarımının yanı sıra o dilin ait olduğu kültürel dokunun öğrenciye sunulmasını da kapsamaktadır. Bu sürecin en somut ve erişilebilir materyali olan ders kitapları, hedef kültürü yansıtmaya ve öğrencilerde kültürlerarası yetkinlik geliştirme noktasında stratejik bir role sahiptir. Bu çalışmanın temel amacı, İtalyanlara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ve İtalya’da üniversitelerde Türkçe ders kitabı olarak okutulan *Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle* adlı kitaptaki kültürel öge haritasını ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Ders kitabındaki metin ve etkinlikler 17 tema altında tasnif edilmiştir. Araştırma sonucunda toplam 659 kültürel öge tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kitapta en çok yer verilen üç kültürel tema sırasıyla; *Değerler* ($f=111$; %16,84), *Yiyecek Kültürü* ($f=92$; %13,96) ve *Turistik ve Tarihî Yerler* ($f=84$; %12,74) olmuştur. Buna karşın kitapta kendine en az yer bulan üç kültürel temanın ise *Millî Spor* ($f=10$; %1,52), *Görsel Sanatlar* ($f=4$; %0,61) ve *Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları* ($f=1$; %0,15) olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucunda incelenen materyalin diğer Türkçe öğretim setleriyle kıyaslandığında yeterli sayıda kültürel öge barındırdığı ancak var olan kültürel öğelerin temalar arasında dengeli dağılmadığı; bununla birlikte hedef kültürün yanı sıra evrensel/kaynak kültür öğelerine de yer vererek öğrenciye kültürlerarası kıyaslama imkânı sunduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda hem incelenen eser hem de hazırlanacak yabancılara Türkçe öğretim materyalleri için kültür aktarımı ekseninde birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitapları, İtalyan öğrenciler, kültür, kültür aktarımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

CULTURAL ELEMENT TRANSFER IN TEXTBOOKS FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF “CORSO DI LINGUA TURCA (A1- B1) GÜLE GÜLE”

Research Article

Received: 03.04.2026 | Accepted: 15.07.2026 | Published: 31.08.2026

Abstract: While language serves as a communication tool, it is also the fundamental carrier of culture, transmitting a society's material and spiritual values from one generation to the next. Accordingly, the process of teaching a foreign language encompasses not only the transmission of linguistic structures but also the presentation of the cultural fabric inherent to that language to the learner. Textbooks, as the most concrete and accessible materials in this process, play a strategic role in reflecting the target culture and developing intercultural competence in learners. The main purpose of this study is to identify and map the cultural elements within the textbook *Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle*, which is specifically designed for teaching Turkish to Italians and is used in Italian universities. In this study, which employs document analysis—a qualitative research method—the data were analyzed through content analysis. The texts and activities within the textbook were classified under 17 distinct themes. As a result of the research, a total of 659 cultural elements were identified. According to the findings, the three most frequently featured themes were *Values* ($f=111$;

* Dr.; Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, Yabancı Diller Bölümü; ibrahim.erol@sbu.edu.tr  0000-0003-1294-3498

16.84%), *Food Culture* ($f=92$; 13.96%), and *Tourist and Historical Places* ($f=84$; 12.74%), respectively. In contrast, the themes with the least presence were *National Sports* ($f=10$; 1.52%), *Visual Arts* ($f=4$; 0.61%), and *Music, Musical Instruments, and Folk Dances* ($f=1$; 0.15%). The study concludes that while the analyzed material contains a sufficient number of cultural elements compared to other Turkish teaching sets, these existing elements are not distributed evenly across the themes; however, it still facilitates intercultural comparison for learners by integrating universal and source culture elements alongside the target culture. Based on the results obtained, several recommendations regarding cultural transmission are provided for both the analyzed work and future Turkish teaching materials for foreigners.

Keywords: Cultural transmission, culture, Italian learners, teaching Turkish as a foreign language, textbooks.

Giriş

Başkalarıyla uyum içerisinde yaşayabilmesi için insanların birbiriyle iletişimde olması gerekmektedir. İletişim ihtiyacını karşılayabilecek en temel unsur ise dildir (İleri ve Göçen, 2024, s. 77). TDK'ye (2018) göre dil, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlanmaktadır. Aksan (1977, s. 13) ise dili duygu, düşünce ve isteklerin bir toplumda anlam ve ses yönünden ortak kurallar ve öğelerden yararlanarak başka bireylere aktarılmasını sağlayan dizge olarak ifade etmektedir. Dil sayesinde insanlar olayları veya kavramları algılar, düşünür, eyleme geçer, konuşur, kendini ifade eder ve bildirişimde bulunur (Erişkon, 1996, s. 5). Dolayısıyla dil, sadece bir iletişim aracı olmaktan ziyade bireyin dünyayı anlamlandırma sürecinin ve toplumsal varoluşunun temel yapı taşıdır. Dil, kültür taşıyıcı özelliği de bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim Aslan (2008, s. 118), dilin onu konuşan toplumların kültürünü taşıdığını, kültürün kaynağı ve taşıyıcısının da dil olduğunu belirterek dil ve kültürün birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğini ifade etmektedir. Tural (1988, s. 52), kültürü tarihsel süreçte sosyal etkileşimle kuşaktan kuşağa aktarılan, maddi ve manevi unsurların sentezinden oluşan sistemli bir bütün olarak tanımlamaktadır. Kültür, bireye aidiyet ve özgün bir kimlik kazandırmasının yanı sıra toplumsal bütünleşmeyi sağlar. Ayrıca kültürü kalıcı hâle getirdiği, yaşattığı ve yaşanabilmesi için sonraki zamanlara taşıdığı için dilin bir yansıması olarak değerlendirilir (Ertuğrul, 2015, s. 18).

Brooks'a (1986, s. 123) göre kültürel öğelerden arınmış bir iletişim yalnızca kavramların sembolize edilmesidir. Bu bağlamda dil öğrenmek bir dilin kelimelerini ve dil bilgisi kurallarını öğrenmenin yanı sıra bir kültür aktarımıdır. Kramsch (1993, s. 7), kültürel bağlam öğrenilmeden dilin öğrenilemeyeceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Byram ve Morgan (1994), kültür öğrenimini dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Günümüze kadar birçok alanda tanımlanan kültür kavramı kendisine yabancı dil öğretimi alanında da yer bulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde bir toplumun maddi ve manevi varlığı ile yazılı ve sözlü değerlerini oluşturan kültür kavramı ön plana çıkmaktadır (Demir ve Açık, 2011, s. 52). Yabancı dil öğretilirken beraberinde yabancı bir kültür de öğretilir. Öğrencilerin hedef dili daha iyi anlayabilmesi için kültürel özellikleri de öğrenmesi önem arz etmektedir (İşcan ve Yassıtış, 2018, s. 50).

Tomalin ve Stempleski (1993, s. 89) yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin de yer alması gerekliliğini vurgulamış ve şu açılardan gerekli olduğunu belirtmiştir:

- Öğrencide hedef kültürle ilgili merak uyandırması,

- Öğrencinin hedef kültürle ilgili bilgi toplayabilmesi,
- Hedef kültürle ilgili doğru genellemeler yapabilmesi ve objektif bakış açısıyla değerlendirebilmesi,
- İnsan davranışında kültürün etkisini kavrayabilmesi,
- Hedef kültürde benzer durumda gösterilen benzer tepkileri fark edebilmesi,
- Hedef dilde kelime ve kalıpların benzer şekillerde yan yana gelerek kültürün sonucu olarak anlamlı dizildiğinin farkına varması.

Bu yaklaşım, kültürel öğelerin dil öğretimini yalnızca bir yapı aktarımının ötesine taşıyarak öğrencinin hedef dili sosyal, psikolojik ve anlamsal bir bütünlük içinde anlamlandırmasına ve gerçek bir kültürlerarası iletişim yetkinliği geliştirmesine olanak tanıdığını ortaya koymaktadır. Hedef dildeki bütüncül anlamlandırma sürecinin ve kültürlerarası iletişim yetkinliğinin sınıf ortamındaki en somut, düzenli ve erişilebilir aracı olarak ders kitapları ön plana çıkmaktadır. Aksel ve Yıldız'a (2024, s. 1) göre hedef kültürün öğrencilere aktarımında kullanılan materyallerin başında gelen ders kitaplarının hedef dilin kültürünü en iyi şekilde yansıtmaları gerekir. Özkan (2013, s. 620), ders kitaplarını en hızlı erişilebilen, en pratik ve faydalı materyaller olarak nitelendirmektedir. Ders kitapları hedef dilin yapısını, söz varlığını ve dil bilgisi kurallarını öğretirken kültürünü tanıtarak öğrencilerin kendi kültürleriyle yeni öğrendikleri kültürü karşılaştırmalarına da olanak tanır (İleri ve Göçen, 2024, s. 78). Cortazzi ve Jin'e (1999, s. 199) göre yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları bir öğretmen, rehber, kaynak, eğitimci ve otorite gibi çok çeşitli görevler üstlenmektedir. İçerisindeki metinler ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin kültürel farkındalık kazanmasını sağlar (İşcan ve Yassıtaş, 2018, s. 49).

Ders kitaplarındaki içeriğin rastgele oluşturulmaması, bilinçli ve belirli ölçütlere dayalı bir seçim sürecinden geçmesi gerekmektedir (Okur ve Keskin, 2013, s. 1621). Bu noktada yabancı dil ders kitaplarının kültürel ön yargılardan arındırılmış etkinlikler sunması önem arz etmektedir (Haley & Austin, 2004, s. 145). Kılıçkaya (2004, s. 2), her ders kitabının kendine özgü örtük bir program içerdiğini, dolayısıyla bu durumun sosyokültürel etkenleri, birtakım klişeleri ve genellemeleri barındırabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ders kitapları, kültürel öğelerin aktarımında mutlaka öğrencilerin bakış açılarını göz önünde bulundurarak onların kültürel farkındalığına olumsuz etki edecek ön yargı, kalıplaşmış ifade ve yanıltıcı genellemeden arındırılmış nitelikli bir içeriğe sahip olmalıdır.

Ders kitaplarındaki kültürel temsillerin hangi düzeyde yer aldığı nesnel bir biçimde ortaya konulurken belirli ölçütlere dayalı analizlerin yapıldığı görülmüştür. Brooks (1986), Byram ve Morgan (1994), Avrupa Konseyi (2001), Ülker (2007), Kaili ve Çeltekin (2010), Tüm ve Sarkmaz (2012), Okur ve Keskin (2013), Ertuğrul (2015) ve Yılmaz (2022) ders kitaplarındaki kültürel öğeleri farklı inceleme kriterleri altında değerlendirmiştir. Ders kitaplarındaki kültür aktarımıyla ilgili yapılan çalışmalarda en çok Avrupa Konseyi (2001), Ülker (2007), Tüm ve Sarkmaz (2012), Okur ve Keskin (2013) ve Ertuğrul (2015) tarafından belirtilen kriterler kullanılmıştır (İleri ve Göçen, 2024).

Alan yazını incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültür aktarımını inceleyen araştırmalar mevcuttur (Tüm ve Sarkmaz, 2012; Okur ve Keskin, 2013; Ökten ve Kavanoz, 2014; Kutlu, 2015; Ertuğrul, 2015; Açıkgöz, 2018; Çetinkaya, 2018; Erdal vd., 2018; İşcan ve Yassıtaş, 2018; Işıkoğlu, 2019; Kılıç, 2019; Koparan, 2019; Sever, 2019; Altınok, 2020; Karakoç Öztürk, 2020; Mutlu ve Set, 2020; Yazıcı ve Göçen, 2021; Ayten, 2022; Uygun, 2022; Yılmaz, 2022; Aksel ve Yıldız, 2024; İleri ve Göçen, 2024 ve Yumru, 2026). Bu çalışmalarda kültürel ögeler farklı ölçütler açısından incelenmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Genel kitleye hitap eden ders kitaplarının dışında, yurt dışında belirli bir millete veya ana diline sahip olan bireylere yönelik olarak hazırlanan Türkçe öğretim materyallerinin hedef kültürü ne oranda barındırdığına dair kapsamlı analiz çalışmaları sınırlıdır. İtalya’da okutulan Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle adlı ders kitabı, daha önce Kara (2021) tarafından yapılan lisansüstü tez çalışmasında genel bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Söz konusu çalışmada ders kitabı; görseller, metinler, dil bilgisi anlatımı, sözcük öğretimi, yöntem gibi çeşitli açılardan geniş bir perspektifle incelenmiş; kültür aktarımı konusu ise bu başlıkların arasında betimsel bir yaklaşımla, kitaptaki İtalyanca kültür köşeleri, yazınsal alıntılar ve mekân odaklı görseller üzerinden genel hatlarıyla değerlendirilmiştir. Mevcut çalışma ise kitabın yalnızca kültür aktarımı boyutuna odaklanarak bu alandaki metodolojik boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada Ertuğrul’un (2015) çalışmasından hareketle oluşturulan 17 kültürel tema çerçevesi merkeze alınmış; kitapta yer alan tüm kültürel ögeler tespit edilerek nicel veriler ışığında sistematik bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Böylece kitabın kültürel dokusu genel bir tespitten öteye taşınarak kültürel ögelerin hangi temalar altında ne yoğunlukta işlendiğini gösteren ayrıntılı ve istatistiksel bir tematik harita ortaya konmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabında tespit edilen kültürel ögeler nelerdir?
2. Tespit edilen kültürel ögelerin temalara göre dağılımı nasıldır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımları esas alınmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem, görüşme gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi, araştırmacı tarafından belirli amaçlar doğrultusunda belirlenen problem durumu ile ilgili yazılı unsurların sistematik bir şekilde incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Ary vd., 2010). Bu kapsamda, çalışmada İtalyanlara Türkçe öğretimi için yazılan Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle adlı kitap kültürel ögeler açısından incelenmiştir.

2.2. Çalışma Materyali

Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle, İtalya'nın Lecce şehrinde bulunan L'Università del Salento'da kitabın yazıldığı dönemde Türk Dili ve Edebiyatı alanında doçent doktor olarak görev yapan Rosita D'Amora tarafından yazılmıştır. Kitap, 2012 yılında Milano merkezli Ulrico Hoepli Editore yayınevi tarafından basılmıştır. Öğrenci çalışma kitabı veya öğretmen kılavuzu bulunmayan ve yalnızca tek bir kitaptan oluşan 366 sayfalık eserin ISBN numarası 978-88-203-5115-1'dir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak hazırlanan kitap A1, A2 ve B1 dil seviyelerini kapsamaktadır. Kitap, fonetik sistemin ve ünlü uyumunun incelendiği 16 sayfalık giriş bölümünün ardından farklı temalar etrafında şekillenen 18 üniteden oluşmaktadır. Her ünite okuma metinleri ile başlamaktadır ve bu metinler kitaba dâhil olan bir ses CD'sinde seslendirilmiştir. Okuma metinlerinden sonra dil bilgisi açıklamaları yapılmış ve boşluk doldurma, açık uçlu sorular, bulmaca, eşleştirme gibi dil bilgisi ve dil geliştirme alıştırmaları verilmiştir. Kitabın arka kapağında, eserin özellikle Türkçe öğrenmek isteyen üniversite öğrencilerine yönelik tasarlandığı belirtilse de kendi kendine öğrenen diğer grupların da kullanımına uygun olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışma kapsamında söz konusu kitapta yer alan okuma metinleri, dil bilgisi ve dil geliştirme alıştırmaları incelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalar yoluyla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategoriler ile özetlendiği yinelenabilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 259).

Çalışmada Ertuğrul'un (2015) kültür öğelerini tespit etmek amacıyla oluşturduğu 16 temadan temel çerçeve olarak yararlanılmıştır. Ancak kodlama sürecinde araştırmacı ve alanda uzman bağımsız bir kodlayıcı, analiz edilen metinlerde mevcut temaların kapsamı dışında kalan dil öğelerinin yoğunluğunu tespit etmiş ve tasnife ek bir kategori dâhil edilmesi yönünde görüş birliğine varılmıştır. Bu doğrultuda yeni bir temanın uygunluğunu test etmek ve araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alanda uzman 5 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 16 temanın uygun olduğu ancak 17. tema olarak "Deyim ve Tekerlemeler" kategorisinin eklenmesi hususunda bir görüş birliğine varılmış ve verilerin analizi bu nihai tema listesi üzerinden tamamlanmıştır.

Çalışmada uzman görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla Lawshe (1975) tekniğine başvurulmuştur. Bu yaklaşıma göre, belirlenen maddelerin kapsam geçerliğinin test edilebilmesi için değerlendirme sürecine en az 5, en çok 40 uzman dâhil edilmesi gerekmektedir. Uzmanlardan elde edilen dönütler ışığında maddenin "Kapsam Geçerlik Oranı" (KGO) hesaplanır. KGO değeri; ilgili maddeyi "uygundur" şeklinde değerlendiren uzman sayısının, toplam uzman sayısının yarısına bölünmesi ve elde edilen sonuçtan 1 çıkarılması formülüyle tespit edilmektedir. Bu hesaplamalar neticesinde negatif değer alan maddeler doğrudan kapsam dışı bırakılırken pozitif değer alan maddelerin istatistiksel anlamlılığı kontrol edilir. Bu kontrol aşamasında, Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan (Akt. Yurdagül, 2005, s. 2) aşağıdaki değerlendirme ölçütleri referans alınmıştır:

Tablo 1*KGO Anlamlılık Değerleri*

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0,99	25	0,37
10	0,62	30	0,33
15	0,49	35	0,31
20	0,42	40	0,29

Tablo 1'e göre 5 uzman görüşü alındığında madde kapsam geçerliğinin sağlanması adına görüş birliğine varılması gerekmektedir. Bu çalışmada 5 uzmandan görüş alındığından kapsam geçerliğinin sağlanması adına 0,99 değeri dikkate alınmış yani görüş birliği aranmıştır.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada iç ve dış geçerlik ölçütleri dikkate alınarak temalar altında toplanan kültürel öğelerin tutarlılığı kontrol edilmiş; araştırmanın modeli, çalışma materyali ve verilerin analizi şeffaf biçimde adım adım raporlanmıştır. Tespit edilen kültürel öğelerin temalar altında toplanmasında Ertuğrul (2015) tarafından belirlenen ölçütler temel alınmıştır. Tüm dokümanlar ve veri setleri olası bir teyit ihtiyacında araştırmacılara sunulmak üzere kayıt altına alınarak arşivlenmiştir.

Araştırmanın güvenirliliğini üst düzeye çıkarmak ve olası yanlılıkların önüne geçmek amacıyla kodlama süreci, araştırmacının yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman bağımsız bir kodlayıcı tarafından yürütülmüştür. Kodlayıcılar, tespit edilen öğelerin temalara yerleştirilmesi sürecini ayrı ayrı değerlendirmiş ve ardından sonuçlar karşılaştırılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum oranının belirlenmesinde Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından alan yazınına kazandırılan "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülünden yararlanılmıştır.

Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabı incelendiğinde başlangıç aşamasında toplam 724 kültürel aktarım ögesi tespit edilmiştir. İki uzman tarafından yapılan çapraz değerlendirmeler neticesinde 65 kültürel ögenin sınıflandırılmasında görüş ayrılığı yaşanmış ve bu unsurlar kapsam dışı bırakılarak araştırmadan çıkarılmıştır. Kalan 659 kültürel unsur üzerinde ise tam bir görüş birliğine varılmıştır. Elde edilen bu veriler söz konusu güvenilirlik formülüne uygulandığında şu sonuç elde edilmiştir:

$$\text{Güvenirlik Hesaplaması: } 659 / (659 + 65) = 0,91$$

Nitel araştırmaların içsel tutarlılığını gösteren kodlayıcı denetimi ilkelerine göre uzmanlar arası görüş birliğinin en az %80 oranında olması çalışmanın güvenilir kabul edilmesi için yeterli bir ölçüt olarak görülmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada elde edilen %91'lik (0,91) tutarlılık oranı, beklenen minimum değer üzerinde. Bu sonuç Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabından elde edilen verilerin analizinde kodlayıcılar arası yüksek düzeyde uyum sağlandığını ve araştırmanın bilimsel açıdan güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

“Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabında tespit edilen kültürel öğeler nelerdir?” sorusuna yanıt almak için kültürel öğeler seçilme kriterleri ile birlikte listelenmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular aşağıda belirtilmiştir:

Değerler teması kapsamında temel düzeyde aile ve akrabalık ilişkilerini yansıtan (*anne, dayı, kuzen, büyükanne vb.*) öğeler ile komşuluk ve misafirlik bağlarını ifade eden (*dostluk, komşu*) öğeler tespit edilmiştir. Orta düzey ölçütlerine uygun olarak millî ve toplumsal değerlere (*Atatürkçülük, cumhuriyet, vatan vb.*) vurgu yapılan kitapta; *Osmanlı İmparatorluğu, padişah, sadrazam, yeniçeri, Tanzimat* ve *Harf Devrimi* gibi tarihî olgulara da yer verilmiştir. Kültürel miras ve millî kimliğin kurucu unsurları olarak değerlendirilen bu tarihî öğelerin yanı sıra erdemler ve ahlaki değerleri içeren (*dürüstlük, saygı, empati vb.*) ifadeler ile nezaket bildiren (*Bey, Hanım, hanımefendi*) ifadeler de yine bu tema içerisinde kültürel aktarım ögesi olarak kodlanmıştır.

Turistik ve Tarihî Yerler temasında temel düzeye uygun olarak *İstanbul, Ankara, Adana, Antalya* gibi şehirler ve *Anıtkabir, Ayasofya, Topkapı Sarayı* gibi yapılar; orta düzeye uygun olarak *Pamukkale, Ölüdeniz, Peri Bacaları* gibi doğal güzellikler ile *Ege, Karadeniz* gibi bölgeler saptanmıştır. İleri düzey ölçütlerindeki tarihi binalar bağlamında ise *Pera Palas Oteli, Emek Sineması, Çemberlitaş Hamamı* gibi öğeler tespit edilmiştir.

Yiyecek Kültürü teması kapsamında sık tüketilen günlük kahvaltılıkler ile yemekler (*çorba, döner, simit, beyaz peynir, yumurta, zeytin vb.*) temel/orta düzey bağlamında tespit edilmiştir. İleri düzey bağlamında geleneksel Türk tatlılarına/yemeklerine örnek olarak *künefe, fıstıklı kadayıf, iskender kebab, zeytinyağlı biber dolması* gibi öğeler saptanmıştır.

Kişiler Arası İletişim temasında temel düzey ölçütlerine paralel olarak *merhaba, nasılsın, lütfen, teşekkür ederim, iyi akşamlar* gibi kalıplar; orta/ileri düzey bağlamında ise *Allahısmarladık, afiyet olsun, geçmiş olsun, gözün aydın* gibi kalıplaşmış iyi dilek, temenni ve özür ifadeleri bulunmuştur.

Meslekler teması kapsamında temel düzey olarak *asker, doktor, öğretmen, polis, hemşire* gibi sık karşılaşılan meslekler; orta/ileri düzey olarak daha spesifik olan *kazıbilimci, gazeteci, cerrah, pilot* gibi meslekler tespit edilmiştir. Ayrıca Türk sokak kültürüne özgü *çaycı, simitçi, piyangocu* gibi hizmet meslekleri de kültürel öğeler olarak saptanmıştır.

Ekonomik Hayat temasında temel düzeyde *banka, kira, maaş, market, alışveriş yapmak, kredi kartı* gibi öğeler mevcutken orta/ileri düzeyde *ekmek parası, güle güle kullanın, hayırlı işler, üstü kalsın, pazarlık etmek* gibi kültürel deyim ve kalıplara yer verildiği görülmüştür.

Deyim ve Tekerlemeler teması kapsamında *açık kapı bırakmak, pot kırmak, eli kolu bağlı olmak, kılı kırk yarmak* gibi çok sayıda deyim ile *neyse halim çıksın falım* gibi tekerlemeler dilin zenginliğini yansıtan bir başlık altında tasnif edilmiştir.

Önemli Şahsiyetler temasında temel/orta düzeye uygun olarak *Zülfü Livaneli, Fatih Akın* gibi yaşayan isimler; ileri düzeye uygun olarak ise *Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Kanuni Sultan*

Süleyman, Pirî Reis gibi Türk tarihi için oldukça önemli olan tarihi şahsiyetlerin mevcut olduğu görülmüştür.

Türk Edebiyatı teması kapsamında temel düzeyde *mektup, ninni*; orta düzeyde *biyografi, fıkra, hikâye* gibi türler tespit edilmiştir. İleri düzey ölçütüne uygun biçimde *Orhan Pamuk, Nâzım Hikmet Ran, Yaşar Kemal, Elif Şafak* gibi yazar/şairler ile *Yaprak Dökümü, Benim Adım Kırmızı* gibi eserler ve *Keloğlan, Nasrettin Hoca* gibi halk edebiyatı figürlerinin kültürel öğeler olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları teması kapsamında popüler Türk müziği kapsamında yer alan *Sezen Aksu* tespit edilmiştir.

Görsel Sanatlar temasında temel düzeyde Türk sinemasından *Babam ve Oğlum*; orta düzey sanatsal etkinlik ve mekânlara örnek olarak *İstanbul Modern*; ileri düzeyde ise *ebru sanatı* ve *Karagöz* gibi geleneksel öğeler tespit edilmiştir.

İçecek Kültürü teması kapsamında temel/orta düzey ölçütleriyle birebir örtüşecek şekilde günlük hayatta sık tüketilen *çay, ayran, limonata, kahve, su, süt* gibi içecekler saptanmıştır. İleri düzey ölçütlerde belirtilen az tüketilen içeceklerle *rakı, bira* gibi örnekler verilebilir.

Türk Âdetleri temasında ileri düzey kültürel öğeler bağlamında *kahve falı baktırmak, hamam* ve *kahvehane* kültürü, *çay-simit* ritüeli, *hediye getirmek* ile büyüklere saygı amaçlı *elini kalbine götürmek* gibi Türk âdetleri saptanmıştır.

Dinî Unsurlar teması kapsamında ileri düzey ölçütüne uygun olarak *Ramazan ayı, Kurban Bayramı, cami, dua, derviş, minare, başörtüsü, Şeker Bayramı* gibi inanç öğeleri ve *gâvur* gibi sosyokültürel terimler tespit edilmiştir.

Kutlama ve Festivaller temasında temel düzeyde *anneler günü, doğum günü, yılbaşı*; orta/ileri düzey bağlamında *Antalya Altın Portakal Film Festivali, İstanbul Film Festivali* ile *29 Ekim Cumhuriyet Bayramı* gibi millî bayramların mevcut olduğu görülmüştür.

Atasözleri teması kapsamında *Bugünün işini yarına bırakma, İyilik eden iyilik bulur* gibi temel düzeyde gerçek anlamlı; *Bahşiş atın dişine bakılmaz, Sakla samanı, gelir zamanı* gibi orta düzeyde kısmen mecaz anlamlı ve *Balık baştan kokar, Gönül ferman dinlemez* gibi ileri düzeyde kullanılan tamamen mecaz anlamlı atasözleri tespit edilmiştir.

Millî Spor teması altındaki öğelerin sınıflandırılmasında diğer temalarda olduğu gibi araştırmanın temelini oluşturan ölçütler Ertuğrul (2015) esas alınmıştır. Belirlenen bu çerçevede doğrultusunda ilgili tema kapsamında temel düzeye uygun biçimde gündemde yer alan ve sıkça geçen sporlar olan *futbol, basketbol, yüzme*; orta düzeye uygun olarak daha az karşılaşılan sporlardan *kürek çekme, tenis, yoga, boks* gibi evrensel spor dalları ile ileri düzeye uygun biçimde geleneksel bir kültürel motif olarak *at binmek* ögesi saptanmıştır.

3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Tespit edilen kültürel öğelerin temalara göre dağılımı nasıldır?" sorusuna yanıt almak için kültürel öğelerin temalara göre sayısal dağılımı ve yüzdelik oranları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 2

Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle Ders Kitabındaki Kültürel Öğelerin Sayısının Temalara Göre Dağılımı

Temalar	f	%
1. Değerler	111	16,84
2. Yiyecek Kültürü	92	13,96
3. Turistik ve Tarihî Yerler	84	12,74
4. Meslekler	75	11,38
5. Kişiler Arası İletişim	61	9,26
6. Deyim ve Tekerlemeler	47	7,13
7. Ekonomik Hayat	46	6,98
8. Türk Edebiyatı	32	4,86
9. Önemli Şahsiyetler	22	3,34
10. İçecek Kültürü	18	2,73
11. Türk Âdetleri	17	2,58
12. Atasözleri	15	2,28
13. Dinî Unsurlar	12	1,82
14. Kutlama ve Festivaller	12	1,82
15. Millî Spor	10	1,52
16. Görsel Sanatlar	4	0,61
17. Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları	1	0,15
Toplam	659	100

Tablo 2'ye göre ders kitabında yer alan kültürel aktarım öğeleri en çok şu üç temada görülmektedir; *Değerler* ($f=111$), *Yiyecek Kültürü* ($f=92$) ve *Turistik ve Tarihî Yerler* ($f=84$). Diğer temalar kullanım sıklığına göre şu şekilde sıralanmaktadır: *Meslekler* ($f=75$), *Kişiler Arası İletişim* ($f=61$), *Deyim ve Tekerlemeler* ($f=47$), *Ekonomik Hayat* ($f=46$), *Türk Edebiyatı* ($f=32$), *Önemli Şahsiyetler* ($f=22$), *İçecek Kültürü* ($f=18$), *Türk Âdetleri* ($f=17$) ve *Atasözleri* ($f=15$). Kitapta *Dinî Unsurlar* ($f=12$) ve *Kutlama ve Festivaller* ($f=12$) temalarına ait kültürel öğelerin eşit sayıda tespit edildiği görülmektedir. Ders kitabında kendine en az yer bulan üç tema ise; *Millî Spor* ($f=10$), *Görsel Sanatlar* ($f=4$) ve *Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları* ($f=1$) olarak sıralanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bir dili öğrenmek o dilin dil bilgisi kuralları ile sınırlı tutulamaz. Dil öğrenim süreci o dilin konuşulduğu toplumun yaşayış biçimini, değerlerini ve düşünce dünyasını anlamayı da kapsar. Çünkü dil ve kültür birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan iki temel olgudur (Boylu, 2014, s. 20). Kültürü oluşturan tüm unsurlar dil aracılığıyla nesilden nesile aktarılırken dil aynı zamanda kültürü bünyesinde barındıran asli bir kültür taşıyıcısı rolü üstlenmektedir (Akpınar, 2010, s. 10). Dilin üstlendiği bu taşıyıcı rol, yabancı dil öğretimi yalnızca yapısal kuralların aktarıldığı bir süreç olmaktan çıkarıp sözcüklerin ardındaki toplumsal anlamların da keşfedildiği çok boyutlu bir sürece dönüştürür. Bu bağlamda kültür aktarımı, öğrencinin dil becerileri kazanmasının yanı sıra hedef dilin konuşulduğu toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesi için elzem olan kültürel farkındalık kazanmasını hedefler.

Kültürel öğelerin aktarımında en temel ve yönlendirici araçlardan biri ders kitaplarıdır. Bu açıdan ders kitaplarının kültürel öge aktarımı açısından incelenmesi önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, ortak ana dilini konuşan ve benzer kültürel birikime sahip olan bir gruba yönelik hazırlanan ders kitaplarındaki kültürel aktarımların incelenmesi, kültürlerarası iletişimin ne ölçüde başarılı olduğunu anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Türkçe öğrenen İtalyan öğrenciler için yazılmış olan Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabındaki metinler ve etkinlikler Ertuğrul (2015) tarafından hazırlanan çerçeve doğrultusunda kültürel öğeler temel alınarak incelenmiş, tespit edilen öğeler niceliksel olarak ortaya konmuş ve bu veriler kültür aktarımı ekseninde tartışılmıştır.

Türkçenin temel dil bilgisi kurallarını ve alıştırmalarını A1, A2 ve B1 seviyelerinde sunan bu kitapta tespit edilen 659 kültürel öge, kitabın dil yapıları sunumu dışında bir kültür ögesi aktarım vasıtası olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. İleri ve Göçen (2024) tarafından bu çalışmayla benzer ölçütler kullanılarak gerçekleştirilen ders kitabı incelemesinde A1, A2 ve B1 seviyelerinde toplam 330 adet kültürel aktarım ögesi tespit edilmiştir. Bu sayı Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle kitabında yer alan öğelerin sayısının yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir. Sever (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada farklı bir Türkçe öğretim setinde 5 seviye için toplam kültürel öge sayısı 108 olarak tespit edilmiştir. Yazıcı ve Göçen (2021) ise inceledikleri başka bir yabancı dil olarak Türkçe eğitim setinde 6 seviye için toplam 1083 kültürel öge tespit etmiştir. Okur ve Keskin (2013), araştırmalarında incelediği temel seviye ders kitaplarında kültürel öğelere az yer verildiği ve daha fazla yer verilebileceğini savunmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında somut olmayan kültürel mirasın aktarımını inceleyen Karakoç Öztürk (2020), temel seviyede somut olmayan kültürel miras unsurlarının üst seviyelere göre daha az sayıda ve yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabının en çok kültürel aktarım ögesine sahip Türkçe kitapları arasında olduğu anlaşılmaktadır. Ancak elde edilen toplam sayıdaki bu niceliksel zenginliğe rağmen, kültürel öğelerin temalar arasındaki dağılımının dengeli olmadığı; bazı temaların çok yoğun işlenirken bazılarının geri planda kaldığı saptanmıştır.

Kitapta en yoğun aktarılan üç temanın *Değerler*, *Yiyecek Kültürü* ve *Turistik ve Tarihî Yerler* temaları olduğu belirlenmiştir. *Değerler* kategorisinde *Atatürkçülük*, *hürriyet*, *sevinç* gibi soyut kavramlarla birlikte *abla*, *ağabey*, *komşu*, *akraba* gibi toplumsal dokuyu oluşturan kavramlara bolca yer verilmiştir. Bu tür sosyal ilişkileri yansıtan öğelerin metinlerde sıkça yer bulması öğrencilerin Türk toplumunun gündelik yaşantısını ve iletişim dinamiklerini kavrayarak hedef dilin sosyokültürel yapısına aşinalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır. *Yiyecek Kültürü* ve *Turistik ve Tarihî Yerler* temalarındaki yoğunluk, kitabın coğrafya ve gastronomi açısından kültürel öğeleri aktarmadaki güçlü yönünü ortaya koymaktadır. Bir bölgenin orman, nehir, deniz, göl gibi doğal güzelliklerinin ve sofrası kültürü, geleneksel yiyecekler gibi mutfak özelliklerinin aktarılması öğrencide o bölgeye karşı bir ilgi uyandıracaktır. Bu çalışmayla benzer şekilde Yazıcı ve Göçen (2021) ve İleri ve Göçen (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında en fazla bulunan üç temadan ikisinin *Değerler* ve *Yiyecek Kültürü* olduğu belirlenmiştir. Erdal vd. (2018) ve Aksel ve Yıldız (2024) tarafından yapılan araştırmada incelenen ders kitaplarında *Coğrafya* ve *Mekân* önemli turistik ve tarihî yerleri içerdiğini

belirtmiştir. Ancak Bayraktar (2015) ve Aksel ve Yıldız (2024) yaptıkları çalışmalarda inceledikleri Türkçe ders kitaplarındaki yeme içmeye dair kültürel aktarım öğelerini yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Yumru (2026), incelediği üç Türkçe eğitim setinin ikisinde yeme-içme kültürü ile ilgili bilginin oldukça az olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Aksel ve Yıldız (2024), araştırmasında değerler kültürünü yansıtan komşuluk, evlilik, akrabalık, evlilik gibi öğelere yer verilmediğine dikkat çekip değerler kültürünü yansıtan öğelerin olabildiğince çok yer alması gerektiğini belirtmiştir. Yani eksikliği vurgulanan bu temaların incelenen kitapta en yoğun aktarılan kategoriler olması, materyalin bu temalarda öğrenciye kültürel farkındalık kazandırmak için destekleyici bir zemin oluşturduğunu göstermektedir.

Kişiler Arası İletişim temasında yer alan öğeler, toplumu oluşturan bireyler arasında dilin işlevsel kullanımını yansıtmaktadır. Sever (2019), Yazıcı ve Göçen (2021) ve İleri ve Göçen (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda söz konusu tema kapsamında kültürel aktarım öğelerinin temel düzeyde tespit edildiği, ileri düzey ders kitaplarında ise bu temayı içeren veri tespit edilemediği ifade edilmiştir. Mutlu ve Set (2020) inceledikleri ileri düzey farklı ders kitaplarında en az kullanılan kültürel ögenin kişiler arası ilişki kategorisinde toplandığını belirtmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle kitabı ileri düzey bir ders kitabı olmadığından *Kişiler Arası İletişim* temasının yoğun bir şekilde mevcut olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

En az aktarılan üç temanın *Millî Spor*, *Görsel Sanatlar* ve *Müzik*, *Müzik Aletleri* ve *Halk Oyunları* olduğu görülmektedir. Benzer şekilde İleri ve Göçen (2024) tarafından yapılan çalışmada incelenen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kendine en az yer bulan üç temadan birinin *Millî Spor* olduğu görülmüştür. Yabancılar Türkçe öğretiminde hedef kültürün müziğini ve halk oyunlarını yansıtacak öğelere yer verilmesi beklenmektedir. Ancak bu çalışmada incelenen ders kitabında, Türk popüler müziğinden sadece *Sezen Aksu* ismine yer verildiği; Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği veya *zeybek*, *horon* gibi geleneksel halk oyunlarına değinilmediği tespit edilmiştir. Benzer bir sınırlılık *Görsel Sanatlar* temasında da göze çarpmaktadır. Türk kültürünün estetik ve seyirlik zenginliğini yansıtmayı beklenen bu kategoride minyatür, hat sanatı, çinicilik, Türk tiyatrosu veya Türk resim sanatı gibi kültür aktarımında önemli rol oynayan unsurlara değinilmemiştir. Bu bağlamda, incelenen ders kitabı *Müzik*, *Müzik Aletleri* ve *Halk Oyunları* ile *Görsel Sanatlar* ölçütleri açısından nicelik olarak yetersiz bulunmuştur. Öğrencilerin bu alanlarda hedef kültüre yönelik farkındalığını ve kültürlerarası iletişim yetisini etkileyecek bazı eksikliklerin mevcut olduğu görülmüştür.

Yabancı dil öğrencilerinin kültürel farkındalık kazanabilmesi için hedef kültüre bir şekilde maruz kalmaları gerektiği düşünüldüğünde niceliksel fazlalık önem arz etmektedir ancak kültürel aktarım bağlamında niteliksel bir başarıyı kesin olarak sağlayamayabilir. Kültür aktarımının etkili bir şekilde sağlanabilmesi için önemli olan faktör uygun görsellerin ve/veya metinlerin seçimine azami özen gösterilmesidir (Almalı, 2019, s. 91). Bu bağlamda kültürel öğelerin kitap içerisinde izole birer sözcük olarak verilmesi öğrencide kültürlerarası bir farkındalık yaratmak için yeterli olmayabilir. Hedef kültüre ait bir geleneğin, yöresel bir yiyeceğin veya kişiler arası iletişim kalıbının; okuma parçaları, günlük yaşamı yansıtan diyaloglar ve destekleyici görsellerle bütünleştirilerek sunulması elzemdir. Aksi takdirde

metnin bağlamına organik bir biçimde yerleştirilmeyen kültürel öğeler, öğrencinin zihninde mekanik bir sözcük ezberinden öteye geçemez. Dolayısıyla bir ders kitabındaki yüksek kültürel öge sayısının, öğrencide gerçek anlamda bir kültürel farkındalığa dönüşebilmesi için bu öğelerin sosyokültürel kullanım bağlamlarıyla birlikte aktarılması kritik bir öneme sahiptir.

Öğrenciye hedef kültürle farklı kültürleri karşılaştırma imkânı sunulduğunda evrensel bir aktarım gerçekleşmiş olacaktır. İşcan ve Yassıtaş (2018) tarafından yabancı dil öğretim kitaplarında kültürel öğelerin aktarımı konusunda yerel öğeler kadar evrensel öğelerin de aktarımının olması gerektiği ifade edilmiştir. Yılmaz (2012), hedef kültürün yanı sıra öğrencinin kendi kültüründen ve evrensel kültürden öğeler içeren ve öğrencilerin bunlar arasında karşılaştırma yapmalarını sağlayan ders kitaplarının seçilmesinin önem taşıdığını vurgulamıştır. Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle ders kitabında da İtalyan öğrencilerin ilgisini çekebilmek amacıyla *Parmesan peyniri*, *Torino*, *Roma*, *Kolezyum*, *Caravaggio* gibi İtalya'dan birçok kültürel öğeye yer verilmesi öğrencilerin kendi kültürlerini de öğrenme sürecine dahil etmesine fırsat tanımaktadır. Ancak bu kültürel öğeler hedef kültür bağlamında değerlendirilemeyeceğinden araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

Çalışma kapsamında elde edilen verilerle ulaşılan sonuçlar ışığında söz konusu ders kitabı ve sonraki ders kitapları/materyaller için kültürel aktarım bağlamında öneriler sunulmuştur:

- Hedef kültürün sanatsal ve kültürel zenginliğini yansıtmak amacıyla; Türk Sanat/Halk Müziğine, geleneksel halk oyunlarına (zeybek, horon vb.), hat, minyatür, çinçilik ve geleneksel tiyatro gibi sanatsal öğelere ve doğrudan Türk kültürüne özgü yağlı güreş, cirit, okçuluk, mangala gibi geleneksel sporlara daha fazla yer verilerek temalar arası niceliksel dengesizlik giderilebilir.
- Ders kitaplarında hedef dilin kültür öğelerinin yanı sıra kaynak ve evrensel kültürden de öğelerin bulunması öğrencilerin kıyas yapmasına, öğrenme dünyalarını genişletmeye katkıda bulunacağından hazırlanacak materyallerde bu çok yönlü aktarım stratejisinin devam ettirilmesinin faydalı olacağı öngörülmektedir.
- Kültür öğelerinin izole sözcükler olarak kalmaması ve bağlam içinde sunulabilmesi için otantik metinler, diyaloglar ve görsellerle desteklenmesi; bu doğrultuda ünite sonlarındaki kültür köşelerinin sayısının artırılması kültür aktarımına katkı sunabilir.
- Farklı hedef kitlelere yönelik yazılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının kültür aktarım öğeleri incelenip karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada, İtalya'da üniversitelerde okutulan Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle adlı Türkçe ders kitabı 17 tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Söz konusu kitap, kültürel anlamda farklı kavramsal çerçeveler bağlamında analiz edilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yeni Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı: A1-A2 düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilimi I*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksel, A., & Yıldız, Ü. S. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitabındaki kültürel unsurların incelenmesi: Uludağ Türkçe Öğretim Seti (A2) örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1425708>
- Almalı, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında kültürel unsurların kullanımı: Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (C1 – C2 seviyesi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (5), 223-246. <https://izlik.org/JA59YH92EU>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Thomson Wadsworth.
- Aslan, Y. (2008). Yabancı dil eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar. S. Ağlıdere, ve N. Ceviz (Dü.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi Bildiri Kitabı* (s. 118-123). Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Avrupa Konseyi (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Ayten, T. (2022). *Türkçe öğretimi hedefiyle yazılan Türkçe Yaşamak B2 ders kitabı ve çalışma kitabı okuma metinlerinin kültür aktarımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Bayraktar, F. B. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde faydalanan kitapların kültürel unsurların aktarımı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran’da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı 2), 19-28. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.52839>
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. J. M. Valdes (Ed.), In *Culture Bound* (pp. 123-129). Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters Ltd.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors. E. Hinkel (Ed.), In *Culture In Second Language Teaching and Learning* içinde (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- Çetinkaya, E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel unsurlar: Yedi İklim Türkçe örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Demir, A., & Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türk Bilim Araştırmaları*, 30, 51-72. <https://izlik.org/JA28EE69YY>
- Erdal, K., Dağdeviren, İ., Gökhan, O., Şen, H. H., & Şenay, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürel öğeler (A2 Düzeyi). *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 11-23. <https://izlik.org/JA29TE88MH>
- Erişkon, B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ertuğrul, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan kitaplarda kültür aktarımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Haley, M. H., & Austin, T. Y. (2004). *Content-based second language teaching and learning: An interactive approach*. Pearson Education.
- Işıkoğlu, D. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi C1 ders kitaplarında hedef kültüre yönelik metinlerde değerler. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 553-562. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3848>
- İleri, A., & Göçen, G. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurlar: Yeni İstanbul örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 76-106. <https://izlik.org/JA62TT36BX>
- İşcan, A., & Yassıtaş, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66. <https://izlik.org/JA48CC63MT>
- Kaili, H., & Çelteç, A. (2010). Türkçe okuma kitabı. 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, (s. 134-145).
- Kara, F. (2021). *İtalya'da okutulan "Corso di lingua turca" adlı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karakoç Öztürk, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel mirasın aktarımı. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 288-312. <https://doi.org/10.32321/cutad.781673>
- Kılıç, F. (2019). *Kültürel öğeler açısından yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaynak incelemesi: Türkçeye Yolculuk b1-b2 ve Altay Türkçe öğreniyorum b1-b2 örnekleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1-5. Web: <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-CulturalContent/>
- Koparan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kutlu, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti örneği (B1- B2 seviyesi). *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mutlu, H. H., & Set, G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarındaki kültür unsurlarının incelenmesi (Gazi yabancılar için Türkçe - İstanbul yabancılar için Türkçe). *Dil Dergisi*, 1(171), 91-108. <https://izlik.org/JA66AJ75NZ>
- Okur, A., & Keskin, F. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.
- Ökten, C. E., & Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Turkish Studies*, 9(3), 845-862. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6173>
- Özkan, R. (2013). İlköğretim ders kitaplarında kadın figürü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 617-631. <https://doi.org/10.9761/JASSS1567>
- Sever, P. (2019). *Yeni Hitit dil öğretim seti ile yedi iklim dil öğretim setinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür aktarımı açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- TDK (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. TDK Yayınları.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University Press.
- Tural, S. (1988). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Tüm, G., & Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459. <https://izlik.org/JA95ZM82DY>
- Uygun, M. (2022). *Metropol yayınları TÖMER yabancılar için Türkçe öğretim seti (A1-A2) ders kitabının yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımı bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ülker, N. (2007). *Hitit ders kitapları örneğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı sürecine çözümleyici ve değerlendirci bir bakış*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Yazıcı, H., & Göçen, G. (2021). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki kültürel unsurların incelenmesi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti

örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 365-395.
<https://doi.org/10.29000/rumelide.1011959>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yılmaz, B. (2022). *Yabancılar kültürel aktarımı açısından B1-B2, C1-C2 düzeyinde İstanbul üniversitesi kaynaklarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yılmaz, F. (2012). Cultural transmission through teaching Turkish as a foreign language course books, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 7(3), 2751-2759.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3385>

Yumru, D. (2026). Yeni İstanbul-Yeni Hitit-Yedi İklim dil öğretim setlerindeki kültürel semboller, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (41), 93.116.
<https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1719549>

Yurdagül, H. (28-30 Eylül 2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı [Kongre Sunumu]. *14. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Türkiye.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

Language serves as a sophisticated vessel for the transmission of a society’s material and spiritual heritage, transcending its basic utility as a communication tool to function as the primary conduit for cultural identity and social existence. In the specific pedagogical context of teaching Turkish as a foreign language, the acquisition of linguistic structures—phonology, morphology, and syntax—must be systematically integrated with the cultural fabric of the target language to foster genuine communicative competence and intercultural awareness. As scholars such as Aksan (1977) and Aslan (2008) emphasize, language and culture are

inseparable entities; the process of learning a new language inherently involves the internalization of the cultural values it carries. Within the classroom environment, textbooks occupy a strategic position as the most structured, accessible, and authoritative pedagogical materials. According to Cortazzi and Jin (1999), these materials function not only as instructional resources but also as guides and cultural mirrors that allow learners to bridge the gap between their native context and the target language's reality.

This study presents a rigorous document analysis of the Turkish language textbook *Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle*, authored by Rosita D'Amora—an Associate Professor at L'Università del Salento in Lecce—and published by the Milan-based HOEPLI publishing house. Designed primarily for Italian university students, the textbook aligns with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and covers proficiency levels from A1 to B1 through 18 thematic units. The primary research objective was to delineate the cultural element map within this specific material, providing a detailed thematic blueprint of how Turkish culture is presented to an Italian-speaking audience. The methodology utilized a qualitative research design grounded in content analysis, evaluating the textbook's reading texts, grammar explanations, and diverse exercises. To ensure a comprehensive evaluation, the study employed a framework of 16 thematic categories adapted from Ertuğrul (2015), which was subsequently refined to 17 categories—including *Idioms and Tongue Twisters*—following the consensus of five academic experts in the field.

The empirical findings of the research identified a remarkably high density of cultural representation, with a total of 659 cultural markers detected across the three proficiency levels. This figure is significantly higher than those found in several other contemporary Turkish teaching sets analyzed in previous literature; for instance, while some sets contain as few as 108 or 330 cultural elements at similar levels, *Corso di Lingua Turca* positions itself as a robust resource for cultural immersion. Quantitative data revealed that the most prominent themes are *Values* (16.84%; $f=111$), *Food Culture* (13.96%; $f=92$), and *Tourist and Historical Places* (12.74%; $f=84$). The dominance of the *Values* category is particularly noteworthy, as it encompasses both abstract concepts such as *Atatürkçülük* (Kemalism), *hürriyet* (freedom), and *sevinç* (joy), as well as concrete social identifiers like *abla* (elder sister), *akraba* (relative), and *komşu* (neighbor). This emphasis effectively conveys the foundational social structures and interpersonal dynamics of Turkish life to the learner, significantly contributing to their acquisition of cultural competence.

Furthermore, the high frequency of *Tourist and Historical Places* and *Food Culture* underscores the material's strength in utilizing geography and gastronomy to stimulate learner interest. The inclusion of diverse geographical elements—such as forests, rivers, and specific historical sites—alongside traditional culinary practices provides a sensory and intellectual gateway into the Turkish landscape. Other frequently identified themes included *Professions* (11.38%; $f=75$), *Interpersonal Communication* (9.26%; $f=61$), and *Idioms and Tongue Twisters* (7.13%; $f=47$), which ensure that learners are equipped with the socio-linguistic tools necessary for functional daily interactions.

A distinguishing feature of the analyzed material is its deliberate and sophisticated inclusion of universal and source-culture elements alongside target-culture identifiers. By incorporating references inherently familiar to Italian learners—such as the *Colosseum*, *Caravaggio*, *Torino*, and *Parmesan cheese*—the textbook facilitates a comparative learning environment. This pedagogical approach allows students to bridge their native Italian cultural background with the Turkish context, fostering a broader perspective and cross-cultural comparisons. This comparative method aligns with the recommendations of Yılmaz (2012) and İşcan and Yassitaş (2018), who argue that involving the learner's own culture in the teaching process is vital for holistic culture transmission.

Despite this overall quantitative richness, the study determined that the existing cultural elements are not distributed evenly across the themes. Specifically, themes such as *National Sports* (1.52%; $f=10$), *Visual Arts* (0.61%; $f=4$), and *Music, Musical Instruments, and Folk Dances* (0.15%; $f=1$) were found to have the lowest presence. In light of these results, the research suggests several areas for the enrichment of future curriculum development and materials design. To rectify the quantitative imbalance among themes and adequately reflect the artistic and cultural wealth of the target language, it is recommended that developers place a greater emphasis on Turkish Classical/Folk Music, traditional folk dances (e.g., *zeybek*, *horon*), visual arts (e.g., calligraphy, miniature, traditional theater), and traditional Turkish sports—such as *mangala*, archery, or oil wrestling.

Additionally, to ensure that cultural elements do not remain isolated vocabulary items but are learned in context, they must be supported by authentic texts, communicative dialogues, and functional visuals. Increasing the frequency of dedicated "culture corners" at the end of each unit is suggested to further streamline the contextual integration of cultural knowledge. Ultimately, while this analysis confirms that *Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle* provides a robust and expansive foundation for cultural transmission, addressing the thematic imbalances and enhancing contextual presentation will ensure that learners achieve not only grammatical accuracy but also the true intercultural competence required for authentic engagement with the Turkish language and its people.

EK

Corso di Lingua Turca (A1-B1) Güle Güle Ders Kitabında Temalara Göre Tespit Edilen Kültürel Öğeler

Temalar	Kültürel Öğeler
1. Değerler	abla, ağabey, aile, akraba, amca, anne, anneanne, arkadaşlık, Atatürkçülük, baba, babaanne, bakanlık, Bakanlar Kurulu, başbakan, başkent, bebek, bekâr, beklemeyi bilmek, Bey, birlik, büyükanne, büyükbaba, cesaret, cömert, cumhurbaşkanı, cumhuriyet, çağdaşlık, çalışkan, çocuk, damat, dayı, dede, demokrasi, deneyim, devlet, devrimci, dostluk, dürüstlük, efendilik, egemenlik, empati, enişte, erkek, erkek arkadaş, erkek kardeş, eş, evlat, evli, gelin, gençlik, güven, hala, Hanım, hanımefendi, Harf Devrimi, huzur, hürriyet, imparator, inanç, insan hakları, insanlık, istiklâl, iyi kalpli, iyimserlik, kadın, kardeş, karı, kız, kız kardeş, koca, komşu, kuzen, Mehmetçik, memnun, milliyetçilik, mutluluk, nine, nişanlı, oğlan, oğul, olgun, Osmanlı İmparatorluğu, Osmanlıca, özgürlükçü, özlem, padişah, reform, sabır, sadrazam, sağlık, saygı, sevgi, sevinç, soydaş, Tanzimat, temizlik, terbiye, teyze, Türk dili, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Türkiye Cumhuriyeti, ulus, umut, vatan, vatandaşlık, yabancılara iyi davranmak, yeğen, yenge, yeniçeri, yürekten, zekâ
2. Turistik ve Tarihî Yerler	Adalar, Adana, Ağa Limanı, Akdeniz, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Ankara, Anıtkabir, Antalya, Atatürk Havaalanı, Atatürk Kültür Merkezi, Ayasofya, Ayrancı, Bakırköy, Baruthane Caddesi, Bedri Rahmi Koyu, Beşiktaş, Beyazıt Camii, Bodrum, Boğaziçi Köprüsü, Bursa, Çanakkale, Çemberlitaş Hamamı, Diyarbakır, Doğu Anadolu, Dolmabahçe, Dolmabahçe Sarayı, Domuz Adası, Edirne, Ege, Ekincik, Elazığ, Emek Sineması, Eminönü, Erzurum, Eskişehir, Fethiye, Galata Kulesi, Galatasaray Lisesi, Gaziantep, Göcek Adası, Gülhane, Harbiye Cemil Topuzlu Açıkhava Sahnesi, Haydarpaşa, İnci Pastanesi, İstanbul, İstiklâl Caddesi, İzmir, Kadıköy, Kapadokya, Kapalı Çarşı, Kaplumbağa Adası, Karadeniz, Kayseri, Konya, Kozan, Lütü Kırdar Uluslararası Kongre ve Sergi Sarayı, Mardin, Marmara, Muğla, Nişantaşı, Ortaköy, Ölüdeniz, Pamukkale, Pera Palas Otel, Peri Bacaları, Portakal Çiçeği Sokak, Samsun, Sinop, Suadiye, Sultan Ahmet Parkı, Sultanahmet, Sultanahmet Camii, Şişli, Taksim, Tokat, Topkapı Sarayı, Trabzon, Tuzluca, Türkiye, Üsküdar, Van, Yalova, Yassıca Adaları, Zonguldak
3. Yiyecek Kültürü	armut, baklava, bal, balık, bamya, barbunya, beyaz peynir, bezelye, biber, biftek, bisküvi, brokoli, ceviz, cevizli baklava, çikolata, çilek, çilek reçeli, çorba, çöp şiş, çörek, dolmalık biber, domates, dondurma, döner, ekmek, elma, et, fırın sütlaç, fıstık, fıstıklı kadayıf, havuç, haydari, imambayıldı, iskender kebab, kadayıf, kangal sucuk, karışık kebab, karpuz, kayısı, kaymak, kebab, kestane, kırmızı et, kızarmış dondurma, köfte, krema, künefe, küp şeker, lahana, levrek, limon, lüfer, makarna, marul, maydanoz, mercimek çorbası, meze, muz, pasta, patlıcan, patlıcanlı kebab, peynir, peynirli tost, pilaki, pilav, piliç, portakal, reçel, salam, salata, sandviç, sarımsak, sebzeli kebab, simit, siyah zeytin, soğan, soslu patlıcan, sucuk, sütlaç, şeftali, tavuk, tavuk şiş, tereyağı, tuz, Urfa kebab, üzüm, yeşil zeytin, yoğurt, yoğurtlu kebab, yumurta, zeytin, zeytinyağlı biber dolması
4. Kişiler Arası İletişim	adınız nedir, affedersiniz, afiyet olsun, Allahısmarladık, alo, bakar mısınız, bir şey değil, bol şans, boş ver, buyurun, canım, çok yaşa, efendim, eh işte, fena değil, geçmiş olsun, görüşmek üzere, görüşürüz, gözün aydın, güle güle, güle güle oturun, hemen efendim, hoş geldiniz, hoşça kalın, iyi akşamlar, iyi çalışmalar, iyi eğlenceler, iyi geceler, iyi günler, iyi ki doğdun, iyi şanslar, iyi yolculuklar, iyilik sağlık, kolay gelsin, lütfen, memnun oldum, merhaba, mutlu bayramlar, mutlu yıllar, mutluluklar, müsaadenizle, nasılsın, ne arzu edersiniz, ne haber, ne var ne yok, nerelisin, önemli

	değil, özür dilerim, renkli rüyalar, rica ederim, sağ olun, selam, seve seve, sevgilerimle, şerefe, şöyle böyle, tebrik ederim, tebrikler, teşekkür ederim, teşekkürler, yine bekleriz
5. Meslekler	akrobat, aktör, aktris, asker, aşçı, avukat, bahçıvan, bakıcı, balıkçı, bankacı, berber, biletçi, bilgisayar mühendisi, cambaz, cerrah, çaycı, çocuk doktoru, dadı, denizci, dişçi, doktor, dönerci, ebe, eczacı, emekli, ev hanımı, fırıncı, futbolcu, garson, gazeteci, gözlükçü, hekim, hemşire, hizmetçi, işçi, kadın hastalıkları uzmanı, kâhya, kapıcı, karpuzcu, kasap, kazibilimci, köfteci, kütüphaneci, lokantacı, manav, manken, memur, mimar, muallim, muhabir, müdür, mühendis, oyuncu, öğrenci, öğretmen, pastacı, pilot, piyangocu, polis, politikacı, postacı, rehber, reklamcı, sekreter, simitçi, sözcü, sütçü, şoför, taksici, tamirci, tarihçi, terzi, tüccar, uzay adamı, yönetmen
6. Ekonomik Hayat	açlık çekmek, alışveriş yapmak, bahşış, bakkal, banka, birikim yapmak, borç, ekmek parası, fiyat, güle güle kullanın, hayırlı işler, hesap, indirim, iş aramak, iş bulmak, iş kurmak, kaç para, kira, kiracı, kiralık, kredi kartı, lira, maaş, market, müşteri, ne kadar, ödeme, pahalı, para, para bozdurmak, para kazanmak, para vermek, parasız kalmak, pazarlık etmek, satın almak, satıcı, satılık, satmak, sözleşme yapmak, taksit, Türk lirası, ucuz, uygun fiyatlı, ücret, üstü kalsın, yarım kilo
7. Deyim ve Tekerlemeler	acemi şansı, açık kapı bırakmak, aklıktan ölmek, ağaç olmak, ağzı açık kalmak, ağzına sağlık, ant içmek, atıp tutmak, bardaktan boşanırcasına yağmur yağmak, birbirine girmek, birini kırmak, boğazına düğümlenmek, burnunu sokmak, can atmak, canı sıkılmak, dalga geçmek, dili tutulmak, dilinde tüy bitmek, dört gözle beklemek, eli kolu bağlı olmak, evde kalmış, göz kulak olmak, gözü dolmak, havadan sudan konuşmak, hayatı renklenmek, hoşuna gitmek, içi içine sığmamak, işi rast gitmek, iyi gözle bakmamak, kafası karışmak, kalbini kırmak, kalbinin sesini dinlemek, kedi gibi dört ayak üstüne düşmek, kendine gelmek, kılı kırk yarmak, kıpkırmızı kesilmek, kıskançlıktan delirmek, neyse halim çıksın falım, parmağını yaranın üzerine basmak, pot kırmak, rezil olmak, sırtı yere gelmek, susuzluktan ölmek, tepeden tırnağa kadar, verdiği sözü geri almak, yüreği ağzına gelmek, zilzurna sarhoş olmak
8. Önemli Şahsiyetler	Abbas Güçlü, Ali Rıza Efendi, Atatürk, Ender Saraç, Fatih Akın, Fatih Sultan Mehmet, İbrahim Müteferrika, İrfan Değirmenci, İsmet İnönü, Kanuni Sultan Süleyman, Makbule Hanım, Metin Feyzioğlu, Murathan Mungan, Mustafa Sabri Bey, Pirî Reis, Saba Tümer, Sabiha Gökçen, Sultan Kösen, Yılmaz Güney, Zübeyde Hanım, Zülfü Livaneli, VI. Mehmet
9. Türk Edebiyatı	Ah Bayım Ah hikâye kitabı, Ahmet Mithat Efendi, Benim Adım Kırmızı, biyografi, Cevdet Kudret, Elif Şafak, Feride Çiçekoğlu, fıkra, halk öyküsü, hikâye, Keloğlan, masal, Mehmet Yaşın, mektup, Nasrettin Hoca, Nâzım Hikmet Ran, Nazlı Eray, ninni, nutuk, Olsam şiiri, Orhan Pamuk, otobiyografi, öykü, roman, Sevgilim Ölü Asker hikâye kitabı, Sınırdışı Saatler romanı, Soydaşınız Balık Burcu romanı, şiir, Uçurtmayı Vurmasınlar, Yaprak Dökümü, Yaşar Kemal, Yeni Mecmua Dergisi
10. Müzik, Müzik Aletleri ve Halk Oyunları	Sezen Aksu
11. Görsel Sanatlar	Babam ve Oğlum, ebru sanatı, İstanbul Modern, Karagöz
12. İçecek Kültürü	alkol, ayran, bira, cacık, çay, fincan, içki, kahve, limonata, meyve suyu, orta şekerli, portakal suyu, rakı, su, süt, şarap, yağ, zeytinyağı
13. Türk Âdetleri	cam bardakta çay içmek, çay-simit, çiçek göndermek, elini kalbine götürmek, fıkra anlatmak, hamam, hediye getirmek, ikram etmek, kahve falı baktırmak, kahvehane, nargile içmek, ninni söylemek, parmakları bir arada toplamak ve yukarı aşağı hareket ettirmek, pikniğe gitmek, tavla oynamak, tokalaşmak, Türk kahvesi

14. Dinî Unsurlar	Allah, başörtüsü, cami, derviş, dua, gâvur, Kurban Bayramı, minare, namaz, peygamber, Ramazan ayı, Şeker Bayramı
15. Kutlama ve Festivaller	anneler günü, Antalya Altın Portakal Film Festivali, doğum günü, düğün, evlenme, evlilik yıldönümü, İstanbul Film Festivali, yılbaşı, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı
16. Atasözleri	Bahşiş atın dişine bakılmaz Balık baştan kokar Bir el bir eli yıkar, iki el bir yüzü yıkar Bugünün işini yarına bırakma Damlaya damlaya göl olur Dikensiz gül olmaz Evdeki hesap çarşıya uymaz Gönül ferman dinlemez Gülme komşuna gelir başına İyi dost kara günde belli olur İyilik eden iyilik bulur Kedi yokken meydan farelere kalır Kimse kendi memleketinde peygamber olmaz Körler mahallesinde ayna satılmaz Sakla samanı, gelir zamanı
17. Millî Spor	at binmek, basketbol, boks, futbol, kürek çekme, satranç, tenis, yoga, yürüyüş, yüzme