



1993

BAŞKENT
ÜNİVERSİTESİ

Uluslararası Ses Bayragımız Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Geleceği Sempozyumu





1993

BAŞKENT
ÜNİVERSİTESİ

**ULUSLARARASI SES
BAYRAĞIMIZ TÜRKÇENİN
YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRETİMİ VE GELECEĞİ
SEMPOZYUMU**

TAM METİN KİTABI

5-6 Mayıs 2025

ANKARA



ULUSLARARASI SES BAYRAĞIMIZ TÜRKCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ VE GELECEĞİ SEMPOZYUMU

TAM METİN KİTABI

5-6 Mayıs 2025

ANKARA

Editörler

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Öğr. Gör. Dr. Esra TOPÇU ÇELİKTAŞ

Öğr. Gör. Dr. Rahime İrem YAVUZ

Öğr. Gör. Zeynep Şule ZENGİN

ISBN

978-625-96765-1-7

Dağıtım

Başkent Üniversitesi / ANKARA

Genel Ağ: <https://butem.baskent.edu.tr/kw/index.php>

Erişim Tarihi

03.11.2025

KURULLAR

ONUR KURULU

Prof. Dr. Mehmet HABERAL

Başkent Üniversitesi Kurucusu ve Yönetim Üst Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Ali HABERAL

Başkent Üniversitesi Eski Rektörü

Prof. Dr. Hakan ÖZKARDEŞ

Başkent Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. M. Abdulkadir VAROĞLU

Başkent Üniversitesi Eğitim Koordinatörü

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Başkent Üniversitesi Ali Şîr Nevâyî Araştırma Merkezi Müdürü

Prof. Dr. Osman MERT

Türk Dil Kurumu Başkanı

Abdullah EREN

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanı

Prof. Dr. Abdurrahman ALİY

Yunus Emre Enstitüsü Başkanı

Sultan RAEV

Türksoy Genel Sekreteri

Sait YUSUF

TÜRKSOY Genel Sekreter Yardımcısı

DÜZENLEME KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL (Başkan)

Öğr. Gör. Dr. Esra TOPÇU ÇELİKTAŞ

Öğr. Gör. Dr. Rahime İrem YAVUZ

Öğr. Gör. Zeynep Şule ZENGİN

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Türkiye

Prof. Dr. Almaz Ulvi BİNNATOVA, Azerbaycan

Prof. Dr. Bayram BAŞ, Türkiye

Prof. Dr. Bilginer ONAN, Türkiye

Prof. Dr. Cihan ÖZDEMİR, Arnavutluk

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Türkiye

Prof. Dr. Filiz METE, Türkiye

Prof. Dr. Gülnur AYDIN, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Türkiye

Prof. Dr. Kasım GAYIPOV, Türkmenistan

Prof. Dr. Mahir KALFA, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU, Türkiye

Prof. Dr. Murat ÖZBAY, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa KURT, Türkiye

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Türkiye

Prof. Dr. Özay KARADAĞ, Türkiye

Doç. Dr. Emine GANİYEV, Kırım

Doç. Dr. Emrah BOYLU, Türkiye

Doç. Dr. Emrah YILMAZ, Özbekistan
Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR, Türkiye
Doç. Dr. Harun ŞAHİN, Türkiye
Doç. Dr. Rohila RUZMANOVA, Özbekistan
Doç. Dr. Samet AZAP, Belarus
Doç. Dr. Tarık DEMİR, Türkiye
Doç. Dr. Tayfun HAYKIR, Türkiye
Doç. Dr. Yusuf Mete ELKIRAN, Türkiye
Doç. Dr. Zoya KIRILLOVA, Rusya Federasyonu
Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin PARLAKYILDIZ, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nebahat SÜLÇEVİSİ, Kosova

SEKRETERYA

Öğr. Gör. Burcu KABAN, Türkiye
Öğr. Gör. Dilara KESKİN, Türkiye

AÇIŞ KONUŞMASI

Ses bayrağımız Türkçenin sevdalıları, üniversitemize ve sempozyumumuza hoş geldiniz!

Türkçenin geçmişten günümüze uzanan tarihî misyonu, yalnızca bir iletişim aracı olmanın çok ötesindedir. Devlet adamlarımızdan bilim insanlarımıza kadar pek çok aydın, Türkçeyi “bir dünya bilimi dili yapmak” idealini yüreklerinde taşımış ve bu uğurda çaba göstermiştir. Bugün burada bir araya geliyoruz, bu ideali yeniden hatırlamak ve geleceğe taşımak içindir.

Cumhuriyet’in kuruluşuyla birlikte Türkçeye en fazla önemi veren kişi şüphesiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmuştur. Atatürk, Türkçenin eğitim ve öğretiminde uzman öğretmenler yetiştirmenin gerekliliğini çok erken fark etmiş ve bu doğrultuda 1926 yılında Konya Orta Muallim Mektebi bünyesinde ilk Türkçe Öğretmenliği Bölümünü kurdu muştur. Bu adım, Türkçenin bilimsel yöntemlerle öğretilmesi adına atılmış en büyük adımlardan biridir.

23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılması ve 29 Ekim 1923’te Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte ülkemizde bir “Eğitim Seferberliği” başlatılmıştır. Atatürk, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Tarihi konularına büyük önem vermiş; bu amaçla 1924 yılında İstanbul Üniversitesi’ne bağlı Türkiyat Enstitüsü’nü kurarak başına Prof. Dr. Mehmed Fuad Köprülü’yü getirmiştir. Bu dönemden itibaren ana dili olarak Türkçe, eğitim sistemimizin temel unsurlarından biri haline gelmiştir.

1924, 1926 ve 1936 yıllarına ait ilkokul müfredatları incelendiğinde, Türkçe dersinin her kademedede önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

- 1924 programında “Elifba, Kırâat, İmlâ, Tahrir, Sarf ve Yazı” başlıkları altında toplam %33 oranında,
- 1926 programında %35 oranında,
- 1936 programında ise “Türkçe ve Yazı” dersi adı altında %31 oranında yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu rakamlar, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren Türkçenin eğitimin omurgası olduğunu açıkça göstermektedir.

Atatürk’ün en büyük hedeflerinden biri, Türk milletinin tamamına okuma-yazmayı öğretmektir. 1928’de Yeni Türk Alfabesi’nin kabulü ile başlatılan okuma-yazma seferberliği sonucunda yalnızca bir yıl içinde bir milyondan fazla vatandaşımıza okuma-yazma öğretilmiştir. Bu başarı, Türk dilinin öğretiminde kararlılığın ve bilimsel yaklaşımın gücünü göstermektedir.

Değerli katılımcılar,

Cumhuriyet’in kurucu iradesinden sonra Türkçeye gönülden sahip çıkan bilim insanlarımız arasında sayın Prof. Dr. Mehmet Haberal’ı özellikle anmak gerekir. Kendisi;

1. 1993’te Başkent Üniversitesi’ni kurarken Türkçe eğitimini merkeze almıştır.
2. 1999’da “Türkçe Dil Bayrağımızdır” diyerek Türkçenin dünya bilimi dili olması için öncülük etmiştir.
3. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde ilk kez bir vakıf üniversitesinde Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bölümünü açmıştır.

4. 2013'te yine ilk kez "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uygulamalı Eğitimi ve Araştırma Merkezi"ni kurmuştur.
5. 2023 yılında da Türkçe Eğitim Fakültesi'nin kurulması için girişimde bulunmuş, fakat bu çaba maalesef karşılık bulamamıştır.

Atatürk'ün yolunda, Türkçeyi bir bilim, kültür ve düşünce dili olarak yaşatmak için gösterdiği bu gayret, hepimize örnek olmalıdır.

Ne yazık ki günümüzde de XV. yüzyılda Âşık Paşa'nın söylediği şu sözler hâlâ geçerliliğini koruyor gibidir:

"Türk diline kimsene bakmaz idi,
Türlere hergiz gönül akmaz idi."

Oysa Türkçe, geçmişin mirasını geleceğe taşıyan en güçlü kültür damarımızdır. Bizlere düşen görev; Türkçeye gönül vermek, onu doğru öğretmek, sevdirmek ve bilim dili olarak dünyaya tanıtmak olmalıdır.

Bu duygu ve düşüncelerle, bu sempozyumun Türkçenin geleceğine ışık tutmasını diliyor, başta Gazi Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, Türk diline hizmet eden tüm bilim insanlarını ve eğitimcileri rahmet, minnet ve saygıyla anıyorum.

Teşekkür ederim.

Düzenleme Kurulu Başkanı
Prof. Dr. Abdurrahman Güzel

SUNUŞ

Diller, sadece birer iletişim aracı olmanın ötesinde; kültürel kimliğin taşıyıcısı, düşünsel birikimin aktarıcısı ve toplumsal aidiyetin en temel göstergesidir. Bu bağlamda Türkçe, köklü tarihi, zengin ifade gücü ve geniş etki alanıyla yalnızca bir ana dil değil, aynı zamanda uluslararası düzeyde öğrenilmesi gereken değerli bir dildir.

Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi olarak, dilimizin uluslararası alanda daha güçlü bir şekilde temsil edilmesini sağlamak amacıyla düzenlediğimiz **Uluslararası "Ses Bayrağımız Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Geleceği"** başlıklı sempozyum, alanın güncel meselelerini, kuramsal yaklaşımlarını ve uygulamalı örneklerini bir araya getirmeyi hedeflemektedir.

Bu sempozyum, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların, yenilikçi çözüm önerilerinin ve çok dilli/kültürlü ortamlarda Türkçenin yeri ve önemini ele alınacağı disiplinler arası bir buluşma zemini sunmaktadır. Alanında uzman akademisyenlerin katkılarıyla zenginleşen bu etkinlik, Türkçenin geleceğine dair bilimsel bir ufuk açmayı amaçlamaktadır. Sempozyum, Türkçenin evrensel bir iletişim aracı olarak güçlenmesine katkıda bulunacak bilimsel çalışmaların paylaşılmasına olanak sağlarken, aynı zamanda ulusal ve uluslararası iş birliklerine de zemin hazırlayacaktır.

Kitapçıkta yer alan bildirimler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin çok yönlü bakış açılarını yansıtmakta ve alan yazınına nitelikli katkılar sunmaktadır. Sempozyuma katkı sağlayan tüm katılımcılara, bildirimleriyle bu ortak bilgi havuzunu zenginleştiren araştırmacılara ve organizasyon sürecinde emeği geçen herkese içten teşekkürlerimizi sunar; sempozyumun verimli ve kalıcı çıktılara vesile olmasını temenni ederiz.

Sempozyum Düzenleme Kurulu

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDEKİ GELİŞMELER ÜZERİNE: UYGURLAR DÖNEMİNDE TÜRKÇE VE TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİYLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	9
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN AKADEMİSYEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM SORUNU.....	20
DİL İŞLEVLERİ: TARİHSEL GELİŞİMİ, SINIFLANDIRMALARI VE DİL İŞLEV LİSTELERİNİN ELEŞTİREL KARŞILAŞTIRILMASI	41
YABANCILARA YÖNELİK BAŞLANGIÇ SEVİYESİ TÜRKÇE SÖZLÜĞÜN (A1) HAZIRLANMASINDA ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARINDAN.....	53
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KONUŞMA BECERİSİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMESİNDE RUBRİK KULLANIMINA YÖNELİK ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI BİR DEĞERLENDİRME.....	67
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZ VARLIĞI UNSURLARI BAĞLAMINDA “DÜĞÜN DERNEK: SÜNNET 2” FİLM ÖRNEĞİ.....	79
ARNAVUTLUK'TA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ: TÜRKÇENİN SEÇMELİ DİL OLARAK ÖĞRETİLMESİ	85
CEFR'DA SOSYAL AKTÖR OLARAK DİL ÖĞRENİCİSİ: YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KATILIMCI ROLLER VE GERÇEK HAYAT GÖREVLERİ.....	93
BALKAN TÜRKLERİNİN ANA DİLİ İLE RESMÎ DİLDE ANLAMA VE ANLATMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME ÇALIŞMASI.....	102
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAPAY ZEKÂ ÇALIŞMALARININ GÜNCEL DURUMU.....	109
YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ ARGÜMAN HARİTASI İLE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AKADEMİK YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	126
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERS KİTAPLARI ÜZERİNE HAZIRLANAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ	140
AKADEMİK TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ YAPAY ZEKÂ ARAÇLARININ ÖLÇÜTLERİYLE İNCELENMESİ.....	149

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Gelişmeler Üzerine: Uygurlar Döneminde Türkçe ve Türkçenin Öğretimiyle İlgili Çalışmalar

Abdurrahman GÜZEL¹

Özet

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türk dilinin ve kültürünün uluslararası düzeyde tanıtılması, kültürel etkileşimin artırılması ve sürdürülebilir bir dil politikası geliştirilmesi bakımından stratejik bir öneme sahiptir. Türkçenin yabancılara öğretimi tarihsel olarak oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Bu alanda bilinen ilk kapsamlı eser, Kaşgarlı Mahmut'un *Divanü Lugati't-Türk* adlı çalışmasıdır. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan bu eser, örneklerden kurala ulaşma yaklaşımı, günlük yaşamdan, atasözlerinden ve edebiyattan alınan örnekleri kullanması ve Türk kültürünü aktarma çabasıyla dikkat çeker. Bu yöntemler, günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen birçok ilkeyle benzerlik göstermektedir. Onu izleyen *Codex Comanicus*, *Kitâbü'l-İdrak*, *Muhakemetü'l-Lugateyn* ve *Ed-Dürretü'l-Mudiyye* gibi eserler, farklı amaçlarla hazırlanmış olsalar da yabancılara Türkçe öğretimine katkıda bulunmuş ve bu alanın tarihsel sürekliliğini ortaya koymuştur. Osmanlı döneminde bu tür faaliyetler sınırlı kalmış olsa da Cumhuriyet dönemiyle birlikte dil öğretimi dil politikalarıyla daha kurumsal bir yapıya kavuşmuş, . Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklardan öğrenci kabulüyle Türkçe öğretimi önemli bir ivme kazanmış; böylece Türkçenin uluslararası bir iletişim dili olarak konumu güçlenmiştir. Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü, üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve çeşitli akademik kurumlar, çağdaş dil öğretim yöntemlerini ve teknolojilerini kullanarak Türkçe öğretiminde öncü bir rol üstlenmektedir. Bu kurumlar, öğretim süreçlerini kültürel unsurlarla zenginleştirilmiş, materyal açısından güçlü ve çok uyaranlı öğrenme ortamlarında yürütmektedir. Tüm bu gelişmeler, Türkçenin küresel ölçekte öğrenilmesini teşvik etmekte, kültürel etkileşimi artırmakta ve akademik iş birliğine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi, eğitim programlarının sürekli güncellenmesi, kültürel aktarımın güçlendirilmesi ve alanın bağımsız bir akademik disiplin olarak gelişimini destekleyecek bilimsel araştırmaların artırılması temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel tarama modeli ve betimsel içerik analizi kullanılarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tarihsel gelişimini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, dil öğretim tarihi, Uygur Türkçesi

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language holds strategic importance in terms of promoting the Turkish language and culture internationally, enhancing cultural interaction, and developing a sustainable language policy. The teaching of Turkish to foreigners has a deep-rooted historical background. The first comprehensive work known in this field is *Divanü Lugati't-Türk* by Kaşgarlı Mahmut. Written with the aim of teaching Turkish to Arabs, this work is notable for its approach of deriving rules from examples, its use of samples from daily life, proverbs, and literature, and its effort to convey Turkish culture. These methods bear significant similarities to many principles adopted in modern foreign language teaching. Following this work, *Codex Comanicus*, *Kitâbü'l-İdrak*, *Muhakemetü'l-Lugateyn*, and *Ed-Dürretü'l-Mudiyye* also contributed to teaching Turkish to foreigners, despite being written for different purposes, and demonstrated the historical continuity of this field. Although such activities were limited during the Ottoman period, with the establishment of the Republic, language teaching became more institutionalized through language policies. Particularly since the 1990s, the acceptance of students from Turkic republics and related communities has given significant momentum to the teaching of Turkish, thereby strengthening its position as an international language of communication. Today, institutions such as the Yunus Emre Institute, Turkish Language Teaching Centers (TÖMER) at universities, and various academic organizations play a leading role in Turkish language education by employing contemporary teaching methods and technologies.

¹ Prof. Dr., Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, guzel@baskent.edu.tr

These institutions conduct teaching processes in rich, resourceful, and multi-stimulus learning environments that are enriched with cultural elements. All these developments promote the global learning of Turkish, enhance cultural interaction, and lay the groundwork for academic cooperation. In this context, training qualified instructors, continuously updating curricula, strengthening cultural transmission, and increasing scientific research to support the development of the field as an independent academic discipline stand out as essential requirements. This study, using the historical survey model and descriptive content analysis among qualitative research methods, aims to reveal the historical development of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish, Turkish as a foreign language, history of language teaching, Uighur Turkish

Giriş

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türk dilinin ve kültürünün uluslararası düzeyde tanıtılması, kültürel etkileşimin artırılması ve sürdürülebilir bir dil politikası geliştirilmesi bakımından stratejik bir öneme sahiptir. Türkçenin yabancılara öğretimi tarihsel olarak oldukça köklü bir geçmişe sahiptir. Bu alanda bilinen ilk kapsamlı eser, Kaşgarlı Mahmut'un Divanü Lugati't-Türk adlı çalışmasıdır. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla kaleme alınan bu eser, örneklerden kurula ulaşma yaklaşımı, günlük yaşamdan, atasözlerinden ve edebiyattan alınan örnekleri kullanması ve Türk kültürünü aktarma çabasıyla dikkat çeker. Bu yöntemler, günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen birçok ilkeyle benzerlik göstermektedir. Onu izleyen Codeks Comanicus, Kitâbü'l-İdrak, Muhakemetü'l-Lugateyn ve Ed-Dürretü'l-Mudiyye gibi eserler, farklı amaçlarla hazırlanmış olsalar da yabancılara Türkçe öğretimine katkıda bulunmuş ve bu alanın tarihsel sürekliliğini ortaya koymuştur. Osmanlı döneminde bu tür faaliyetler sınırlı kalmış olsa da Cumhuriyet dönemiyle birlikte dil öğretimi dil politikalarıyla daha kurumsal bir yapıya kavuşmuş, Özellikle 1990'lı yıllardan itibaren Türk Cumhuriyetleri ve akraba topluluklardan öğrenci kabulüyle Türkçe öğretimi önemli bir ivme kazanmış; böylece Türkçenin uluslararası bir iletişim dili olarak konumu güçlenmiştir. Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü, üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) ve çeşitli akademik kurumlar, çağdaş dil öğretim yöntemlerini ve teknolojilerini kullanarak Türkçe öğretiminde öncü bir rol üstlenmektedir. Bu kurumlar, öğretim süreçlerini kültürel unsurlarla zenginleştirilmiş, materyal açısından güçlü ve çok uyaranlı öğrenme ortamlarında yürütmektedir. Tüm bu gelişmeler, Türkçenin küresel ölçekte öğrenilmesini teşvik etmekte, kültürel etkileşimi artırmakta ve akademik iş birliğine zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, yabancılara Türkçe öğretiminde nitelikli öğreticilerin yetiştirilmesi, eğitim programlarının sürekli güncellenmesi, kültürel aktarımın güçlendirilmesi ve alanın bağımsız bir akademik disiplin olarak gelişimini destekleyecek bilimsel araştırmaların artırılması temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel tarama modeli ve betimsel içerik analizi kullanılarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde tarihsel gelişimini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Dil, bir milletin kimliğini, düşünce biçimini, kültürel mirasını ve toplumsal birliğini yansıtan en temel unsurlardan biridir. Türk milleti için bu işlevi üstlenen Türkçe, tarih boyunca yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda kültürün, edebiyatın ve devlet geleneğinin taşıyıcısı olmuştur. Türkçenin resmî bir devlet dili hâline gelmesi süreci, XIII. yüzyılda Karamanoğlu Mehmet Bey'in 15 Mayıs 1277 tarihli fermanıyla başlamıştır. "Bu günden sonra divanda, dergâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden gayri dil kullanılmayacaktır." ifadesiyle ilan edilen bu karar, Türkçeyi ilk kez devlet ve bilim dili konumuna taşımıştır.

Osmanlı döneminde Sultan II. Abdülhamid'in 1876 tarihli Kanûn-ı Esâsî'sinde yer alan "Tebaa-i Osmaniye'nin devlet hizmetinde istihdamı için devletin resmî lisanı olan Türkçeyi bilmeleri şarttır." hükmü, Türkçenin devlet yapısı içindeki yerini güçlendirmiştir. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ise Mustafa Kemal Atatürk'ün dil politikaları, Türkçenin ulus bilincinin merkezine yerleşmesini sağlamıştır. 1928 Harf İnkılabı ve 1932'de Türk Dil Kurumunun kurulmasıyla Türkçe, sadeleşme

sürecine girmiş; bilim dili olma yönünde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Böylece Türkçe, eğitimden kültüre, yönetimden sanata kadar tüm alanlarda ulusal bir kimliğin taşıyıcısı hâline gelmiştir. Türkçe öğretimi, Cumhuriyet dönemi boyunca millî eğitim politikalarının temel bileşenlerinden biri olmuştur. Ancak günümüzde Türkçe öğretiminde özellikle ilköğretim kademesinde niteliksel sorunlar devam etmektedir. İlkokul düzeyinde Türkçe derslerinin çoğunlukla alan dışı öğretmenler tarafından yürütülmesi, dil öğretiminin etkililiğini sınırlamaktadır. Bu durum, Türkçenin doğru, bilinçli ve estetik biçimde kullanılmasını hedefleyen eğitim anlayışıyla çelişmektedir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde Temel Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dallarının açılması, bu alanda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretim programlarının bilimsel temellere dayandırılması büyük önem taşımaktadır. Türkçenin bilim dili olarak gelişimi de bu tarihsel sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Bir milletin düşünme biçimi ve bilimsel üretkenliği, kullandığı dilin kavramsal gücüyle yakından ilişkilidir. Türkçenin bilim dili olarak varlığını sürdürebilmesi, planlı, sistemli ve çağın gereklerine uygun akademik çalışmalarla mümkündür. Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'in belirttiği gibi, Türkçenin dünya dili olma potansiyelinin korunması ve geleceğe taşınması, bilimsel çalışmalarla desteklenen dil politikalarına ve çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek nitelikli insan gücüne bağlıdır. Bu bağlamda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ), yalnızca bir eğitim alanı değil, aynı zamanda kültürel diploması ve uluslararası etkileşim aracı olarak stratejik bir öneme sahiptir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, dil bilgisi öğretiminin ötesinde Türk kültürünün, tarihinin ve yaşam biçiminin tanıtılmasını kapsamaktadır.

Günümüzde Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) aracılığıyla dünyanın birçok ülkesinde Türkçe öğretimi çalışmaları yürütülmektedir. Ancak bu alandaki başarının sürdürülebilmesi, bilimsel temele dayalı öğretim programlarının oluşturulmasına, öğretim materyallerinin hedef kitlenin kültürel özelliklerine göre hazırlanmasına ve en önemlisi bu alanda uzmanlaşmış öğreticilerin yetiştirilmesine bağlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel hedef, öğrenenlerin iletişimsel yeterlik kazanmasını sağlamaktır. Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) temel alınarak hazırlanan öğretim programları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde standartlaşmayı desteklemektedir. Bunun yanında, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve materyallerin çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarıyla uyumlu, öğrenci merkezli ve kültürel etkileşimi önceleyen bir yapıda olması gerekmektedir.

Türkçenin uluslararası düzeyde tanıtılması, UNESCO'nun dil sıralamalarında Türkçenin dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında yer almasıyla da paralellik göstermektedir. Türkçe, zengin kelime hazinesi, ses uyumu ve yapı bakımından sistemli yapısı sayesinde öğrenilmesi kolay, ifade gücü yüksek bir dildir. Bu özellikleriyle Türkçenin hem bölgesel hem de küresel ölçekte bilim, kültür ve sanat dili olarak varlığını sürdürmesi mümkündür.

Uygurlar yerleşik hayatın getirdiği bir takım avantajları kullanarak kendi dönemlerinde önemli bir medeniyet dairesi oluşturmuşlardır. Türkçenin gerçek bir *yazı dili olması* konusunda inkâr edilemez katkıları vardır.

A. Uygurlar Döneminde Türkçe ve Türkçe Öğretimi¹

Günümüze kadar kadar gelen en eski Türk şiir örnekleri Doğu Türkistan'da yazıya geçirilmiş *Mâniheist* ve *Budist Uygur* kültür çevrelerinde oluşan eserlerde bulunmaktadır. Çünkü Uygurlar Mâniheizmi *Doğu Türkistan'a* gelip yerleşmeden önce daha Moğolistan'da kabul etmişlerdi. Moğolistan'daki Uygur Devleti'nin (744-840) üçüncü hükümdarı *Bögü Kağan* (759-779) 762 yılında

¹ Onan, Bilginer, a.g.e., s.59-66.

Mâni dinini kabul etmiş ve *Mâniheizm* Uygurlar arasında kısa sürede yayılmıştı. Bu yeni dinle birlikte *dinî mahiyette bir edebiyatın oluşması* da tabî idi. Uygurlar muhtemelen Moğolistan'da oluşan bu edebî eserlerini Doğu Türkistan'a göçleri esnasında da taşımışlardı. Mâniheist çevrelere ait Türkistan'da bulunan el yazmalarının bir kısmı muhtemelen bu yolla Türkistan'a gelmişti. Türkistan'da bulunan bu eserler Uygur harfleriyle olup önemli bir kısmı *Soğdcadan* ve öbür İran dillerinden çevrilmiş *dinî metinler*, *tövbe duaları* ve hikâyelerden oluşmaktadır. Bunlar arasında önemli sayıda manzum *dua* ve *ilahilerle* din dışı sayılabilecek bir *aşk şiiri* de bulunmaktadır.

Mâniheist Uygurlardan kalan sekiz adet şiirin üçü *ilâhi*, ikisi *övgü*, biri *ölüm*, biri *cehennem tasviri*, biri de *aşk şiiridir*.¹ Bu döneme ait adı bilinen şairler: *Aprınçor Tigin*, *Kül Tarkan*, *Singku Seli Tutung*'dur

Budist Uygur şiiri IX-XIII. yüzyılları kapsar. *Budist Uygurlardan* kalan manzum eserlerin sayısı *Mâniheist Uygurlara* ait şiirlere oranla daha fazladır. *Budist Uygur şiirlerinin* tamamı *dinî eserlerdir*. Bunların büyük bir kısmı *Budizmi öğretmek gayesinde* olduğu için şiiriyetten uzak *didaktik mahiyettedir*. Pek azında şiir zevki yakalanabilmiştir. Bu eserlerde adları geçen belli başlı şairler ise şunlardır:

Kiki (Kiki Şişi), *Pratya Şiri*, *Çinaşiri*, *Çısuin Tutung*, *Asıg Tutung*, *An-Tsang*, *Kalım Keyşi*, *Şingsun Şila*'dır.²

Uygurlar döneminde *Sogdça*, *orta Farsça* ve *Çince* gibi dillerden bazı eserler *Uygur Türkçesine* tercüme edilmiştir. Daha çok *dinî-ahlâkî özellikler taşıyan* ve Uygur Dönemine ait belli başlı bu eserler;

-*Altun Yaruk (Altun Işık)*, *dinî nitelikli* bir eser olup, *Budizm*'in kutsal kitabı özelliği taşımaktadır. 700 sayfalık bir eser olan Altun Yaruk'un bölümleri arasında *masal özelliği* taşıyan parçalara da rastlanmaktadır.

-*Sekiz Yükme (Sekiz Yiğın)*, Altun Yaruk gibi *dinî nitelikleri* ağır basan bir eser olup, *Budizm*'in inanç felsefesini anlatmaktadır.

-*Irk Bitig (Fal Kitabı)*, Uygur dönemine ait bir fal kitabı olan bu eser, *Talat Tekin* tarafından neşredilmiştir.

-*Kuanşi im Puser*: Daha çok diyaloglara dayanan bu hikâye de *dinî karakterlidir*. Bir ruhanî varlığın, kendisinden yardım isteyen çeşitli varlıklara, onların sıkıntılarını gidermek için yardımlarda bulunmasını anlatmaktadır.

-*Prens Kalyanamkara ve Papamkara Hikâyesi (İyi Düşünceli Şehzâde ile Kötü Düşünceli Şehzâde)*: *Sanskritçe kaynaklı* bir metin olan bu hikâye, iki kardeş arasında geçen ve iyiliğin yüceliğinden bahseden *Burkan dinine* ait bir *menkıbeyi* anlatmaktadır.

Türkische Turfantexte: *W. Bang*, *A. Von Gabain*, *Reşit Rahmeti Arat* ve *T. Kowalski* tarafından *on cilt* halinde yayınlanan bu eser, hikâye özelliği ve *dini muhteva* özelliği taşıyan metinlerden meydana gelmiştir.

Uigurica: Uygur dönemine ait *Budist metinler*, "***Uigurica***" adıyla dört cilt halinde *F. W. K. Müller* tarafından neşredilmiştir. Bu eserdeki çoğu metin, hikâye ve *dini muhteva* özelliği taşımaktadır.

Uygur harfleriyle yazılmış metinler içerisinde en önemlileri; Uygur harfli Kutadgu Bilig ve Uygur harfli Oğuz Kağan Destanı'dır.

Kutadgu Bilig'in "***Viyana nüshası*** Uygur harfli" olarak yazılmıştır. Uygur harfli *Oğuz Kağan Destanı*'nın ise tek nüshası Paris'te "*Bibliothèque Nationale*"de bulunmaktadır ve bu metin *W. Bang* ve

¹ Tekin, Talat, "İslam Öncesi Türk Şiiri", Türk Şiiri Özel sayısı I, Türk Dili, Sayı 404, Ocak 1986, s. 7-8.

² Tekin, T., a.g.m., s. 18-19.

Reşit Rahmeti Arat tarafından neşredilmiştir. Uygur harfli **Oğuz Kağan Destanı**, Oğuz Kağan Destanı'nın en eski nüshası olması ve İslamiyet öncesi Türk inançlarını taşıması bakımından önemlidir.

Almanya Giessen ve Nürünberg Üniversitesi Öğretim üyelerinden meslekdaşım ve dostum **Prof. Dr. Kalus Röhrborn** tarafından da '**Deutsche-Uigurische Wörterbuch**' adlı 9 ciltlik bir sözlük yayınlamaktadır. Bu çalışma da son derece önemlidir.

Yukarıda da kısaca bahsettiğimiz gibi, **Uygur Metinleri**'nin neredeyse tamamı *dini muhtevalı* olduğu için ve **nazım tür**'leri itibariyle de günümüz '*Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı nazım Tür*'leri ile örtüştüğü için bu metinleri de '*Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı*'nın kaynak edebi eserleri arasında görüyoruz.

Türk Uygur Devleti; '*anadil Türkçe ve yabancılara Türkçe öğretiminde öncü olan, ilk defa matbaayı kuran, teknolojiye öncü olan, dünyaya açık, eğitim-öğretime önem veren, dünya dillerinden tercüme geleneğini getiren, insanlığa bir yaşam biçimi oluşturan, kültürel, değerleri yaşatan, döneminin lider Türk Devleti*'dir.

Türk Uygur Devleti; "*Hun devletinin hüküm sürdüğü yıllarda, kuzey doğu Asya'nın üçra köşelerinden birinde Selenga Nehri'nin batısından Yenisey Nehri'nin başına kadar uzanan sahaya yerleşmiş olan Uygurlar, 6. yüzyılda Juan Juanlarla savaşıarak batıda kendilerine küçük bir devlet kurmuşlardır. Yarım asırlık bir ömürden sonra elde edilen başarı kaybolunca, tekrar göç etme külfetine katlanmaya mecbur olmuşlardır. Devletle birlikte Uygur birliği ve toplum hayatı da ister istemez ağır sarsıntılara uğramıştır. 606 yılında Göktürk Devleti egemenliğine giren Uygurlar, nispeten daha emin şartlar altında ve daha olgun bir birlik kurma teşebbüsüne girmişlerdir. Bu hazırlık devresi, 745 tarihindeki Göktürk Kağanlığının sükkûtu ile Uygur Hanlığının kuruluşuna kadar devam etmiştir. Böylece 745 tarihinde eski kağanlığın çöküntüsü üzerinde kurulmuş olan Uygur Hanlığı, 840 tarihine kadar tam istiklâli ile Moğolistan'da yaşamıştır. Hanlık bir bütün olarak 100 yıl kadar devam etmiştir. 840 yılında Kırgızların istilasına uğrayarak dağılmışlardır*"¹

Eberhard, Çin'in Şimal Komşuları isimli eserinde **Uygurlar** için şu ifadeleri kullanmıştır:

"İyi binici ve nişancıdırlar. **Manihaizme** geçtikten sonra **et ve kıımızdan** vazgeçmişlerdir. Saçlarını tepeden örürler. Kısa sakal bırakırlar. **Yuğda** yüzlerini parçalarlar. Resmî işler için bir nevi **yazı kâğıdı** kullanırlar"²

Ahmed Caferoğlu'da bu konuda şu ifadeleri kullanır: "*Tarihi kayıtlar, Uygurların yüksek bir kültür ve medeniyete sahip olduklarını göstermektedir. Gelişmiş kültürleri kelimenin tam anlamıyla devrin diğer devletlerini imrendirecek niteliktedir. Devlet nizam ve intizamını ayarlayan kanunlar tedvin etmişlerdir. Dış ülke ve memleketler üzerine sefirler*

gönderilmiştir. Çin kaynakları bunlardan geniş bir şekilde bahsetmektedir. Uygurlarda fikir hayatı da yüksek bir seviyeye ulaştırılmıştır. Uygur hükümdarlarının saraylarında yerli ve yabancı tarihçiler, şairler, âlimler, sanatkârlar büyük sempati görmüşlerdir. Mürebbilerin şehzadelere ve yüksek tabaka çocuklarına ders verdiklerini, şiir inşad edecek kadar kudret sahibi olduklarını, kütüphanelere rastlandığını, Uyguristan'a seyahat etmiş gezginlerden öğrenmekteyiz"³

Bu bilgiler, Uygurların gelişmişliğini ortaya koyma bakımından önemli verilerdir. Özellikle din değiştirmeleri her alanda olduğu gibi kullandıkları dil üzerinde de etkili olmuştur. Türkçenin yabancı kelime ve unsurlarla karşılaşması da ilk defa bu dönemde meydana gelmiştir.⁴

1. TÜRKLERDE TAŞ YAZITLARDAN KAGITLARA GEÇEN TÜRKÇE

Türklerin tarih sahnesinde ilk görünüşlerinden itibaren **yazı kültürlerinin** gelişiminde taşın önemli bir yeri vardır. **Yenisey, Talas ve Göktürk yazıtları** çoğunluğu taş olan zeminlere işlenmiştir. **Kağdın** kullanımı çok daha sonra **Uygurlar** döneminde gündeme gelmiştir.

¹ Caferoğlu, a.g.e., s.148.

² Eberhard, a.g.e.,s. 74.

³ Caferoğlu, a.g.e., s. 151..

⁴ Onan, Bilginer, a.g.e., s.59.

Doğu-Batı kaynaklarının bildirdiğine göre kağıdı, **Çin’de Tsay Lun** isimli hükümdarın, saray muhafız alayı mensuplarından bir sanatkar M.S.105 yılında icad etmiştir. **Tsay Lun**’un, ‘*kağıt hamuru olarak bilimüm bitki kabuklarını, bilhassa böğürtlen liflerini, eski pamuklu elbiseleri, hurda balıkçı ağlarını*’ kullandığı söylenir.

Kağıdın yapımında öncelikle önemli olan süzgeçtir. İlk kağıtların yapımında yukarıda sayılan maddelerden kaynatılarak elde edilen kağıt hamurları bu süzgeçlerin üzerine dökülür daha sonra süzgecin üzerinde toplanan tabaka kağıt hamuru olarak kullanılır. Bu yöntemde ne kadar çok kağıt elde edilmek isteniyorsa o kadar çok **süzgeç** yapmak gerekir.

‘**Göktürk devletinin yıkılmasından sonra tarih sahnesine çıkan Uygurlar, Doğu Türkistan şehirlerinde ticaret, alışverişi ve de kağıt üzerine yazı yazmayı başlangıçtan beri bir arada buldukları İranlı kavimlerden özellikle de Soğud’lardan öğrenmişlerdir. Bunların yanı sıra Tohar’lar da Türklerin hocası oluyorlar. Alfabeysi, kamış kalemi, mürekkebi hep İranlılardan öğrenmişlerdir**’¹.

Artık Türkler Uygur devletinin kurulmasıyla birlikte şehirli konuma geliyorlar. *Çekci, küsküyü, taş tabletleri* bozkırda bırakmışlardır. Onlar için ‘*bitimek*’ fiilini uygulayabilecekleri kağıtlar vardır. Türkler ilk olarak M.S.700’lerde kağıdı kullanmaya başlamışlardır.

Kağıt kelimesinin **etimolojisi** hakkında çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Bunlar arasında akla en yatkın olanı kelimenin **Çince** kaynaklı olduğudur. İlk kağıt imalinde kullanılan *böğürtlenin Çincedeki adı KU*’dur. Bu kelimenin eski telaffuzu **KUK ve KAK** şeklindedir. Kağıt yapımının Çinden sonra ilk uğradığı yer, **İranlıların** bulunduğu bölgedir. **Soğudlular** ve diğer **İranlı kavimler** burada kağıt yapımına girişince adını da Çince almış olabilirler. Burada aydınlatılmayan nokta **kağda** kelimesindeki (da) hecesidir. **Türkler** arasında kağıdın kullanılmaya başlanmasıyla **fırça yerine kamış kalem** kullanılmıştır. **Kamış** kalemin adına ise Uygurlar “**üzük**” demektedir. Kısacası kağıt kelimesi Türkçe değildir. Çince kökenlidir.² Türkçede ikiden fazla bir kelimenin etimolojik tahlili yapılamıyorsa bu kelimenin Türkçe olma ihtimali çok yüksektir.

Türklerde kağıt üzerine yazılmış ilk belge günümüze göre 1080 yılından kalmıştır. Bu kağıdın üzerindeki yazılar **Karahanlı Türkçesi** ile kaleme alınmıştır. **Harfler ise Uygur** harfleridir. **Karahanlı Türkçesi** ile yazılmış olmasının sebebi o dönemde **Uygurca üzerinde Karahanlı Türkçe**’sinin egemen olduğunun göstergesidir. Bu bir alım satım senedir. Şu satırlara yer verilmiştir.³

”Yıl dört yüz yitmiş üçte Sıçkan yılı Rebiyu’l-âhir ayında bu hat kıldı”.

‘**Öte yandan Kağıt; 751 Talas savaşından sonra müslümanlara esir düşen Türk ve Çinli kağıt ustaları tarafından, müslümanlar kağıt imalini öğrenmişlerdir. Türk-müslüman şehirleri arasında kağıt yapımında öne çıkan ilk şehirler, Semerkant ve Bağdat’tır. Dokuzyüzlerde Şam ve Kahire’de kağıthanelere rastlanmaktadır. İslam dünyasında bilinen ilk kağıt üzerinde “Binbir Gece Masallarından” bir satır bulunan bir kağıt parçasıdır. Bunun tarihi M.S.879 yılına aittir.**

Kağıdın Avrupa’ya gitmesi, yine müslümanlar sayesinde olmuştur. Müslümanlar, İspanya’ya ulaştıklarında Şatiba isimli şehirde imal edilen kağıtlar kısa zamanda şöhret bulurlar. Buradan Avrupa’nın diğer şehirlerine kağıt iki yolla yayılır. Birincisi, İspanya üzerinden Fransa’ya, ikincisi da, Sicilya üzerinden İtalya’ya. Sonunda buralardan da Amerika’ya kadar gitmiştir.

Kağıd, Anadolu’ya Selçuklular döneminde ulaşmıştır. Anadolu’da büyük ihtimalle kağıt ihtiyacı İslam ülkelerinden temin edilmiştir. Osmanlı İmparatorluğunun ilk dönemlerinde, yani 1300’lerde Amasya, Bursa ve İstanbul’da kağıt imalathanelerinin faaliyet gösterdiğini, 14.asrın başından itibaren de, Osmanlı İmparatorluğu’nda kağıt imal edilen yerlerin sayısında hızlı bir artış olmuştur.⁴

Sonuç olarak yazı yazma eylemi ile ilgili olarak, geçmişten-günümüze *yazı yazma geleneğimizi* ifade eden **yedi kavram**, bizi şu sonuca götürmektedir. Bilindiği üzere *dil ve kültür birbirinden ayrılmayan* iki önemli kavramdır. Bir millet için, hem **dil**, hem de **kültür ‘ikizleri**’, o milletin ta kendisidir. Millet olmanın en önemli yanı, o milletin ‘**kültür-dil ikizleri**’dir. Bu cümleden olarak, **Türkçede** yazı yazma eyleminin temelini teşkil eden ‘yedi söz gurubu’ çok önemlidir. Bu

¹ Tekin, a.g.e., s. 23

² Tekin, a.g. e.,s. 32.

³ Tekin, a.g. e.s. 28.

⁴ Tekin, a.g.e.s.27-31.

durum bizi, *Türk milleti* tarihinin ilk dönemlerinden itibaren yazı yazma eylemine ne kadar önem verdiğini kanıtlamaktadır. **Eski Türk toplumu** bugünkü manada yerleşik medeniyetin temel unsuru olan **yazı yazma kültürü** seviyesine henüz daha ulaşamamıştır. Belli eylemleri belli duyguları geniş kitlelere, gelecek nesillere aktarmak, geçmişi onların hatırasında yaşatmak amacı ile *heykellerden, kabartmalardan ve genel manada süslemelerden ve nihayet taşa hakkedilmiş bir alfabeden* istifade ediliyor. Bilindiği üzere bu **alfabe de Göktürk** yazısıdır. Türk dilinin fonolojik yapısına ustalıkla tatbik edilmiş **Sami asıllı bir alfabe**dir. Kağıdın kullanılmasıyla birlikte artık **Uygurlar** arasında kitap yapımı başlamıştır.

2. UYGURLARIN KULLANDIKLARI ALFABELER ÜZERİNE¹

Bilindiği tarihin ilk dönemlerinden günümüze değin Türkler, az da olsa değişik *yazı ve alfabeler* kullanmışlardır. Elbette ki, kültür ve din değişimi sonucunda, yazı ve alfabeler üzerinde de az da olsa değişimler olmuştur. Bu dönemde Türkçeye giren **Soğdça, Sanskritçe, Farsça ve Çince** kelimeler, Türkçenin etkilendiği ilk yabancı kelimeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu cümleden olarak, “*Türklerin Göktürk (Orhun) alfabesinden sonra kullandıkları ilk alfabe Manihey alfabesidir. Bu alfabe Maniheizmi kabul eden Türkler tarafından 8. ve 9. yüzyıllarda kullanılmıştır*”². Yapılan araştırmalar, **Manihey** alfabesinin Türkçenin yazımı için *Orhon alfabesine* göre daha *az elverişli* olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygurların, Manihey alfabesinden sonra kullandıkları ikinci alfabe, **Soğd alfabesidir**. Türklerin **Soğdlarla** ilişkileri daha çok ekonomik düzeydedir. Dönemin güçlü ekonomisine sahip olan **Soğdların** Uygurların Mani dinini benimsemesinde önemli rolleri olmuştur.

“*Mani alfabesinden sonr0a kullanılan Soğd ve Uygur alfabeleri Türklerin Arap alfabesi’nden önce kullandıkları son alfabelerdir. Uygur alfabesi öyle uzun bir süre kullanılmıştır ki, Osmanlı döneminde 17. yüzyıla kadar sürmüştür. Bu bakımdan Uygur alfabesine Türk alfabesi demek hiç de yanlış olmaz. Nitekim Kaşgarlı Mahmut da Uygur alfabesinden Türk alfabesi diye söz etmektedir*”³

Soğd’ların Türk tarihinde önemli bir yeri vardır. **Soğd**’lar *İran kökenli* bir kavimdir. Yazılı kaynaklar, **Soğd** dilinin 4. ve 8. asırlar arasında, dönemin “*lingue franca*” olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Göktürklerden kalma yazılı belgelerde bu dilin **I. Göktürk Kağanlığı** döneminde, **yazı dili** olarak kullanıldığını göstermektedir. **Göktürk hükümdarı Bukan**’ın kardeşi **Muhan** adına dikilen **Bugut kitabesinin Türkçe** değil de **Soğdça** yazılmış olması, o dönemde **devlet, ya da resmî yazışma dilinin Soğdça** olduğunu göstermektedir.

Uygur alfabesi, Soğd alfabesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Uygurlar öncelikle *Soğd alfabesini* öğrenmişler, daha sonra bundan yola çıkarak kendilerine göre bir yazı sistemi vücuda getirmişlerdir. “Uygur yazısı Türklerin İslâmiyet’i kabul etmelerinden sonra da kullanılmıştır.

Uygur Türklerin Yusuf Has Hacib’in **Kutadgu Bilig**’in adlı eserinin **Viyana Nüshası**, Uygur harfleriyle yazılmıştır. Ayrıca, **Atabetü’l Hakayık**’ın da bir nüshası, **Uygur yazısı** ile kaleme alınmıştır.

Uygur yazısının 15.yüzyılın ikinci yarısında **İstanbul Osmanlı Sarayında** kullanıldığı, özellikle de **Fatih Sultan Mehmet**’in **Uygurca’yı bildiği** ve **Akkoyunlu Hükümdarı Uzun Hasan**’a karşı giriştiği seferin zaferle sonuçlanmasından sonra **1473** yılında, **Karahisar**’da yazdırdığı mektup, **Uygur alfabesiyle** kaleme alınmıştır. Uygur yazısı, izleri 18. yüzyıla kadar devam etmiştir⁴ **Fatih**’in mektubu yazarken neden Uygur harflerini seçtiği konusu da ayrı bir önem taşımaktadır.

Mani, Soğd ve Uygur alfabelerinden sonra **Uygurlar, Brahmi ve Tibet alfabesini** de kullanmışlardır. *Brahmi yazısı Hint kökenli* bir yazıdır. Hindistan’da *Sanskritçenin yazımı için* kullanılan bu alfabe, **Budizmin Orta Asya**’ya yayılması ile buraya kadar gelmiş ve **Uygurlar** tarafından kullanılmıştır. Brahmi yazısı bir hece yazısıdır. Bu sebeple *Türkçenin yazımı için elverişli*

¹ Onan, B., a. g. e., s.61-64.

² Tekin, a.g.e., s.31

³ Tekin, a.g.e., s.41

⁴ Tekin, a.g.e., s. 49.

değildir. Özellikle Türkçe kelimelerin bu alfabe ile yazılış tarzına bakıldığında, kelimenin yapısında çok değişiklik yarattığı göze çarpmaktadır¹ Uygurların kullandığı son alfabe, Tibet alfabesidir.

“Bilindiği üzere Türklerin Tibetlilerle olan ilişkileri çok öncelere 8.yüzyıla dayanmaktadır. Tibet alfabesi Brahmi yazısı örnek alınarak hazırlanmıştır. Türkçe kelimelerin yazımında zaman zaman fazla ünsüzlere rastlanmaktadır. Zira bu alfabe Türkçe fonetiğe uygun olarak hazırlanmamıştır”²

Sonuç olarak Uygurlar, en fazla alfabe kullanan bir kavimdir. *Mani, Soğd, Uygur, Brahmi, Tibet* olmak üzere 4 farklı alfabe sistemini Türkçeye tatbik etmeye çalışmışlardır. Bu yazı sistemleri ile birçok yazılı kaynaklar vücuda getirmişlerdir. Özellikle Uygur alfabesi, varlığını 18.asra kadar devam ettirmiştir. Türkçe bu dönemde en hareketli dönemlerden birini yaşamıştır. Genellikle dini metinlerin çevirisinde ve mektuplaşmalarda kullanılmıştır.³

3.UYGURLAR DÖNEMİNDE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Eski Orta Asya kültür hayatının bir nevi kurucuları arasında yer almış olan **Uygurlar**, hem Türk kültürüne olan hizmetleri, hem de Orta Asya kültüründeki rolleri takdire şayandır.

Her ne kadar Uygurların Moğol idaresine geçmeleri siyasi bakımdan Uygur devletinin yıkılması ile neticelenmiş ise de asırlar boyunca kurulmuş ve gelişmiş olan **Türk-Uygur medeniyeti**, Moğollar üzerinde büyük bir tesir uyandırmıştır.

*Orta Asya'nın Moğollar tarafından istilası zamanında İran medeniyeti burada tam bir hakimiyet sürmüştür ve Arap harfleri ile yan yana Uygur harfleri de inşa etmiştir. Timurilerin sarayında bu sülalenin en son hükümdarına kadar “bahşı” adlı Uygur Türk katipleri bulunmakta idi. Bunların yaptığı tesirin derecesi henüz tespit edilememiştir. Moğollara tamga kullanmağı ve devlet tahriratını öğretenler yine Türk Uygurları olmuşlardır.*⁴

Öyle anlaşılmaktadır ki **Uygurlar dil öğretimi** konusunda kendilerinden önceki Türk kavimlerinden daha açık kanıtlar bırakmışlardır. Ayrıca **Moğol hükümdarı Timuçin'in Uygur Tamgacı**'lerinin birisini kendi sarayına getirttiği ve ondan hem **Tamga** kullanmayı, hem de **devlet tahriratı öğrendiği** kaydedilmektedir. Daha sonra **Uygur Tamgacı**'lerinin **Cengiz**'in sarayında bizzat **Cengiz**'in çocuklarına Türkçe öğretmenliği yaptıkları kayıtlara geçmiştir. Bu dönemlerde **Moğolların** kendilerine has bir alfabeleri olmadığından Moğol gençlerinin yazıyı **Uygurlardan öğrenmeye** mecbur kaldıkları söylenmektedir. Bu Uygur mualliminden önce Moğollarda müşterek bir yazı dili oluşmamıştır.

*‘Moğolların kullandıkları Uygur alfabesi hakkında eski garp ve şark kaynaklarında epeyce malumat vardır. En eski şark kaynaklarından sayılan Çin anallerinden birisinde Nayman Hanı, Tyang-han mağlup edildikten sonra, Uygurlardan Tata Tunggu adlı birisinin Cengiz Han tarafından esir edildiği ve sonraları onun sarayda Tamgacı vazifesini görmüş olduğu kaydedilmektedir. Çin analleri Uygurcanın Moğollarca kabulünü, buna atfetmektedir. Tarihçi Cüveynî de Cengiz'in emriyle Moğol asilzadelerinin Uygurca öğrenmeye mecbur olduklarını kaydetmektedir.’*⁵

Yukarıdaki açıklamalar **Eski Türkçenin öğretimi** tarihi konusunda şu ana kadar edindiğimiz bilgilerin **en somut ve önemli** olanıdır. Burada verilen eğitimin niteliğinden bahsedilmese de önemlidir. **Uygurlar** devrinde **yabancılara Türkçe öğretimi** konusunda **Bahşılar acaba nasıl bir yöntem uygulamaktaydılar?** Bunun hakkında fazla bir bilgiye sahip değiliz.

1. UYGURLARDA TÜRKÇENİN KULLANIM ALANLARI

Uygurlar yerleşik hayatın getirdiği bir takım avantajları kullanarak kendi dönemlerinde önemli bir medeniyet dairesi oluşturmuşlardır. *Bilim, sanat, dil ve hukuk* alanındaki çalışmalarıyla Türk tarihinde mühim bir yere oturmuşlardır. *Din değiştirmelerinden kaynaklanan yazı sistemleriyle çok*

¹ Tekin, a.g.e., s. 51.

² Tekin, a.g.e., s. 61.

³ Onan, B. a.g.eç, s. 61-63.

⁴ Caferoğlu, a.g.e., s.181.

⁵ Caferoğlu, a.g.e., s.182

sayıda eser vücuda getirmişler ve *Türkçeye işlevsellik kazandırmışlardır*. Türkçenin gerçek bir *yazı dili olması* konusunda inkâr edilemez katkıları vardır.

Bu bağlamda, **Türkçenin kullanımı ve geniş alanlara yayılması** ile ilgili bilgileri kısaca maddeleştirmeye çalışalım:

1. Uygurların farklı bir *din dairesine girmeleri*, **Türkçeye** daha fazla yabancı kelimenin girmesini sağlamıştır. Bu sebeple için kavramları ifade etmede kelime sıkıntısı çekilmemiştir. Özellikle *dinî nitelikli eserlerin çevrilmesi*, Türkçeye daha da ivme kazandırmıştır.
2. “**Uygurcanın** gerek nesir, gerekse manzum eserlerin yazımında kullanılması, hızla yazı dili hâline gelmesini sağlamıştır. Yazılan manzum nitelikli eserlere baktığımızda bunların genelde **dinî nitelikli** olduklarını görebiliriz. **Maniheist Uygurlardan kalma el yazmaları, İran dillerinden çevrilmiş dini metinler, tövbe duaları ve hikâyelerden** oluşmaktadır. Bunlar arasında önemli sayıda manzum dua ve ilahilerle din dışı sayılabilecek bir aşk şiiri de bulunmaktadır¹
3. Uygurlarda *dil eğitiminin* kesin bir kanıtı olarak *Uygur şehzadelerinin saraylarda* özel öğretmenlerden **inşad dersleri** almasını da sayabiliriz. Bu konuda daha ayrıntılı bilgi verilmemiştir.
4. Uygurların farklı bir *din dairesine girmeleri*, **Türkçeye** daha fazla yabancı kelimenin girmesini sağlamıştır. Bu sebeple için kavramları ifade etmede kelime sıkıntısı çekilmemiştir. Özellikle *dinî nitelikli eserlerin çevrilmesi*, Türkçeye daha da ivme kazandırmıştır.
5. **Türkçenin tercüme dili hâline gelmesi: Budist, Manihey ve Hıristiyan Uygurlara** ait mabetlerden elde edilen çok sayıda *el yazma malzeme, Uygur dili ve edebiyatının görkemini* gözler önüne sermektedir. Bunlar arasında *diğer dillerden çevrilmiş farklı bilim dallarına ait metinlere* de rastlanmaktadır. **Uygurlarda tercüme** çok önem kazanmıştır. Bu dönemde **Türkçe adeta bir tercüme dili hâline gelmiştir**. Yapılan dini tercüme, *Uygur dilinin üslubuna* ister istemez etki etmiştir.
6. Muhtelif toplumların dinî ihtiyaçlarına cevap verebilmek için hızla yapılan **tercümeler**, Uygur Türkçesinin yapısına çok ağır yükler getirmiş hatta *gamer kurallarına bile müdahale* etmiştir.
7. **Uygurlar Döneminden**, *Türkçenin öğretimi* hakkında önemli bilgiler veren bir belge de **Kara Balasagun Yazıtı**'dır. Bu yazıt **üç dilli** olarak yazılmıştır. Bu diller **Türkçe, Soğdça ve Çince**'dir. Bu durum bize daha o çağlarda *Türkçenin İran kaynaklı olan Soğd dili* ile hesaplaşması gerektiği düşüncesini aklımıza getirir. Bunlara ek olarak bazı **tercümanları** da saymamız gerekir. Bu kişiler **Sanskritçe** ve **Çinceden** yaptıkları **tercümelerde** bazı **yabancı terimlere** karşı kelime tercümesi tekniğini uygulamışlardır. Şöyleki;

SANSKRİTÇE	ÇİNCE MANASI	UYGURCASI
Akidya	Meçhuliye	Biligsiz Bilgi
Nama rupa	İsim renk	At ong
Trsna	Sevmek	Amranmak
Trsna	Bilmek	Bilig könl
Vedana	Kabul etmek	Teginmek ²

8. **Kaşgarlı Mahmud**, DLT'te, ‘*Uygur alfabesinin harfleri Türk harfleridir*’ diye
9. tanıtmıştır. Ayrıca bu alfabenin sırasını gösterdiği gibi noksanlarını da ortaya koymuştur.
10. **Uygur harfleri izlerini** 18.yüzyıla kadar taşınmıştır.18. asırda bu yazı Budist manastırlarında parlak dönemini yaşamıştır. Bunun yayılım merkezi **Herat ve Yezid** şehirleridir
11. **Uygur Türkçesi paralar üzerinde** dahi kendi dönemlerinde kullanılmıştır.
12. **Uygurlar**, ilk defa 8. asırda Matbaayı icad edip çalıştırmaya ve kağıt üzerine yazılar yazmaya başlamışlardır.

¹ Tekin, a.g.e., s.8.

² Bak: Caferoğlu, a.g.e.

13. Türk tarihinde, ilk kitap basımı ile uğraşan kavim Uygurlardır. Tek başına bu bilgi bile Uygurlarda eğitimin ne derece ileri olduğunu göstermeye yeter. Her ne kadar bu işi başka kavimlerden öğrenmişlerse de olduğu gibi bırakmayıp daha da ileri götürmüşlerdir.

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz ki Uygur dönemi gerek eğitim, gerekse Türkçe eğitimi hakkında bize sunduğu veriler ışığında bu kavramlar bakımından daha kolay yorumlanabilir değerlendirmeler yapmamıza imkan sağlamaktadır. O dönemde Türkçe'nin içinde bulunduğu ortam gelişim sürecinde bir aşama olarak kabul edilip bulgular bu açıdan değerlendirilmelidir.

2. UYGURLARDA YAZMA EĞİTİMİNE DAİR BİLGİLER¹

Her ne kadar Uygurların Moğol idaresine geçmeleri siyasi bakımdan **Uygur Devleti'nin** yıkılması ile neticelenmiş ise de, asırlar boyunca kurulmuş ve gelişmiş olan **Türk-Uygur medeniyeti**, Moğollar üzerinde büyük bir tesir uyandırmıştır. *“Orta Asya'nın Moğollar tarafından istilası zamanında İran medeniyeti burada tam bir hâkimiyet kurmuş ve Arap harfleri ile yan yana Uygur harfleri de inşa etmiştir. Timurîlerin sarayında bu sülalenin en son hükümdarına kadar bahşi adlı Uygur Türk kâtipleri bulunmakta idi. Bunların yaptığı tesirin derecesi henüz tespit edilememiştir. Moğollara tamga kullanmayı ve devlet tahriratını öğretenler yine Uygur Katipleri olmuştur”*².

Öyle anlaşılmaktadır ki Uygurlar dil öğretimi konusunda kendilerinden önceki Türk kavimlerinden daha açık kanıtlar bırakmışlardır. Ayrıca Moğol hükümdarı Timuçin'in Uygur tamgacılarının birisini kendi sarayına getirttiği ve ondan hem tamga kullanmayı hem de devlet tahriratı öğrendiği kaydedilmektedir. Daha sonra Uygur tamgacılarının Cengiz'in sarayında bizzat **Cengizin** çocuklarına öğretmenlik yaptıkları kayıtlara geçmiştir. Bu dönemlerde Moğolların kendilerine has bir alfabeleri olmadığından Moğol gençlerinin yazıyı Uygurlardan öğrenmeye mecbur kaldıkları söylenmektedir. Bu Uygur muallimlerinden önce Moğollarda müşterek bir yazı dili oluşmamıştır.

*“Moğolların kullandıkları Uygur alfabesi hakkında eski garp ve şark kaynaklarında epeyce malumat vardır. En eski şark kaynaklarından sayılan Çin anallerinden birisinde Nayman Hanı Tyang-han mağlup edildikten sonra, Uygurlardan Tata Tunggu adlı birisinin Cengiz Han tarafından esir edildiği ve sonraları sarayda tamgacı vazifesini görmüş olduğu kaydedilmektedir. Çin anallî (yıllığı) Uygurcanın Moğollarca kabulünü, buna atfetmektedir. Tarihçi Cüveynî de, Cengiz'in emriyle Moğol asilzadelerinin Uygurca öğrenmeye mecbur olduklarını kaydetmektedir”*³.

Uygurlarda bir yazı kültürünün oluşmasında birçok etken sayılabilir. Bunlar arasında belki de en önemlisi, gelişmiş bir *hukuk sistemine* sahip olmalarıdır. Uygurlardan kalan *yazılı arşiv* incelendiğinde, bunların önemli bir **kısımını hukuk metinlerinin** oluşturduğu görülecektir. *Hukuk sisteminin* geliştiği bir ortamda, okuma yazma kültürünün gelişmesi gayet tabidir.

*“Uygurlarda yazı kültürü geniş kitlelere yayılmış durumdaydı. Halk ve özellikle yönetici kesim, kullanılan hukuk terimlerinin çoğuna hâkim durumdaydı. Ünlü tarihçi Von Le Coq, bu durumu şu ifadelerle dile getirmektedir: Acaba, o dönemdeki kaç Avrupalı kale beyi, el yazısı ve uygun hukukî ifadelerle bir mukavele tertip edebilirdi? Halbuki Uygurlarda, bir köylü, esnaf buna muktediri”*⁴.

Okuryazarlığın Uygurlarda geniş halk kitlelerine yayılmasında gelişmiş hukuk sisteminin önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Aşağı yukarı aynı dönemlerde Avrupa'da, özellikle halk arasında okuryazarlık oranı oldukça düşüktü. *“Özellikle tüccarlar, maaşlı okuryazarlar sayesinde ticari faaliyetlerini yürütebiliyorlardı. Buna katılımcı okuryazarlık deniliyordu”*⁵.

Yukarıdaki açıklamalar, Eski Türkçenin öğretimi tarihi konusunda şu ana kadar edindiğimiz bilgilerin en somut ve önemli olanıdır. Bu bilgiye kadar eski Türk topluluklarında Türkçenin öğretimine dair bir kayda rastlanmamıştır. Bu bilgi, verilen eğitimin niteliğinden bahsetmese de önemlidir. Uygurlar devrinde yazı öğretimi konusunda *bahşılar* acaba nasıl bir yöntem uygulamaktaydılar? Bu ve

¹ Onan, B., a.g.e., s.64-66.

² Caferoğlu, a. g. e., s.181.

³ Caferoğlu, a. g. e., 182.

⁴ Rasony, a.g.e., s.112.

⁵ Smith, a. g. e., s. 2015.

benzer uygulamalar Uygurcanın Moğollar tarafından yayılması konusunda da önemli bir etken olmuştur.

Uygurlar Dönemi, Türk dili ve kültür tarihinin en önemli dönüm noktalarından biridir. Bu dönemde Türkler, göçebe yaşamdan yerleşik hayata geçerek yazı, eğitim ve edebiyat alanlarında köklü gelişmeler göstermişlerdir. Maniheizm ve Budizm gibi dinlerin kabulü, Uygur Türkçesinin hem söz varlığını zenginleştirmiş hem de tercüme faaliyetleri aracılığıyla Türkçenin bir **yazı ve öğretim dili** olarak güçlenmesini sağlamıştır. Kağıdın ve matbaanın kullanımıyla birlikte, Türkçe ilk kez sistemli biçimde yazıya geçirilmiş ve **taş yazıtlardan kitaplara** uzanan bir kültürel süreklilik oluşmuştur.

Uygurların kullandıkları Mani, Soğd, Uygur, Brahmi ve Tibet alfabeleri, Türklerin yazı sistemleri konusundaki deneyimlerini artırmış; hukuk, din ve edebiyat alanındaki eserler, Türkçenin ifade gücünü ve öğretim potansiyelini pekiştirmiştir. Uygur bahşıları aracılığıyla Türkçe, Moğol saraylarında bile öğretilmiş; böylece Türkçenin yalnızca bir iletişim aracı değil, **medeniyet kurucu bir dil** olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, Türkçenin tarihî gelişimi, eğitim sistemi içindeki yeri ve dünya dili olma potansiyeli bir bütün olarak değerlendirildiğinde; dilin korunması, öğretilmesi ve geliştirilmesi **ulusal bir sorumluluk** olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçenin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretiminin bilimsel temeller üzerinde sürdürülmesi, dilin evrensel düzeyde temsili için zorunludur. Türkçeyi öğretmek, aynı zamanda Türk kültürünü, düşünce biçimini ve tarihsel kimliğini yaşatmak anlamına gelir.

Bu bağlamda Uygur dönemi, Türkçenin bir yazı ve öğretim dili olarak kökleşmesinin başlangıç noktası; günümüz Türkçesi ise bu köklü geleneğin yaşayan bir devamıdır. Türkçe, geçmişin mirasını geleceğe taşıyan güçlü bir **kültür ve medeniyet dili** olmaya devam edecektir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Akademisyen Yetiştirme ve İstihdam Sorunu

Murat ÖZBAY¹

Eda SAYGIN²

Özet

Türkçe eğitimi için öğretmen ve akademisyen yetiştirme çalışmaları ilk defa Gazi Üniversitesinde lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde programlar açılması amacıyla dönemin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Abdurrahman Güzel tarafından başlatılmıştır. Gerekli yazışmaların ardından Yüksek Öğretim Kurulunun 1.6.1989 tarih ve E.Ö./07.02.003./1752-11714 sayılı kararıyla Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılması kabul edilmiş ve bu enstitüde yüksek lisans ve doktora öğrenimi faaliyete geçirilmiştir. 1992-1993 öğretim yılında ise Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Programı açılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de akademik anlamda ilk defa bu programlardaki “Yabancılar Türkçe Öğretimi” adlı derslerde ele alınmıştır. “Yabancılar Türkçe Öğretimi” dersleriyle başlayan bu girişim, alanın gelişimine temel teşkil etmiştir. Sonraki yıllarda bazı üniversitelerde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” yüksek lisans ve doktora programları da açılmıştır. Bütün bu olumlu gelişmelere rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hâlen çeşitli güncel sorunlar mevcuttur. Söz gelimi bu alanda bir lisans programının bulunmaması, önemli bir eksiklik olarak karşımızda durmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzman ve akademisyen yetiştirilmesine yönelik yüksek lisans ve doktora eğitimi veren üniversitelerin sayısında artış vardır. Fakat bu alanda yüksek lisans ve doktora eğitimi alan akademisyenlerin istihdam edilme süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman ve akademisyen yetiştirme süreçleri detaylı biçimde ele alınmakta; eğitim programlarının yapı, içerik ve uygulama imkânları incelenmektedir. Ayrıca, alandaki istihdam sorunları, özellikle akademisyenlerin kariyer basamaklarında karşılaştığı güçlükler ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri üzerinde durulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, program, akademisyen, istihdam

Abstract

The efforts to train teachers and academics for Turkish language education were first initiated at Gazi University by Prof. Dr. Abdurrahman Güzel, who was then the Head of the Department of Turkish Language and Literature Education. The aim was to establish undergraduate, master's, and doctoral programs in this field. Following the necessary correspondences, the Council of Higher Education approved the establishment of master's and doctoral programs within the Department of Teaching Turkish as a Native Language under the Institute of Social Sciences at Gazi University with the decision dated 01.06.1989 and numbered E.Ö./07.02.003./1752-11714. Subsequently, graduate-level education in this field began. In the 1992–1993 academic year, the Turkish Language Teaching Program was launched within the Department of Turkish Language and Literature Education at the Gazi Faculty of Education. The teaching of Turkish as a foreign language was also addressed for the first time in an academic context through the course titled “Teaching Turkish to Foreigners” included in these programs. This course marked the beginning of initiatives that laid the foundation for the field's development. In the following years, various universities also introduced master's and doctoral programs in “Teaching Turkish as a Foreign Language.” Despite these positive developments, several current problems persist in the field. For example, the lack of an undergraduate program specifically dedicated to teaching Turkish as a foreign language stands out as a significant shortcoming. Although there has been an increase in the number of universities offering graduate programs to train experts and academics in this field, challenges continue in the employment processes of those who complete these programs. This study examines in detail the processes of training specialists and academics in the field of teaching Turkish as a foreign language. It also explores the structure, content, and implementation possibilities of the educational programs, and focuses on employment-related issues, particularly the difficulties academics face in their career progression, while offering potential solutions.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, program, academic staff, employment

¹ Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ozbayankara@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6658-8183>

²Doktora Öğrencisi; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı; edasaygin96@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5547-0088>

1. Giriş

Diller, tarih boyunca medeniyetlerin buluşma noktası olmuş; kültürel etkileşimin en temel aracı hâline gelmiştir. Bu etkileşim, farklı toplumlar arasında iletişim kurma zorunluluğunu da beraberinde getirmiş; dil öğrenme ve öğretme süreçleri yalnızca bireysel değil, aynı zamanda toplumsal, siyasal ve ekonomik bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin hangi dönemde ve coğrafyada profesyonel bir çerçevede başladığına ve bu sürecin nasıl yürütüldüğüne dair kesin ve net bilgilere ulaşmak mümkün değildir (Özbay ve Bahar, 2016, s.2). Ancak tarihsel belgeler bireylerin her çağda başka bir dili öğrenme ya da kendi dillerini farklı toplumlara öğretme ihtiyacı duyduğunu göstermektedir (Mutlu ve Bağcı Ayrancı, 2017, s.67). Bunu doğuran temel etmenler arasında; savaşlar, fetihler, göç ve zorunlu yer değiştirmeler, ticaret yolları üzerinde kurulan etkileşimler, diplomatik ilişkiler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler sayılabilir.

İnsanlık tarihinin farklı dönemlerinde ortaya çıkan dil öğrenme ve öğretme gereksinimi, Türkçeyi de kapsayacak şekilde çok sayıda dilin farklı toplumlar arasında öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Farklı milletlerin birbiriyle etkileşim içinde olması, zamanla birbirlerinin kültürünü ve dilini öğrenmelerini doğal ve kaçınılmaz bir süreç hâline getirmiştir (Biçer, 2012; Özdemir, 2018, s. 60). Tarih boyunca Türkler, Anadolu, Orta Asya, Balkanlar, Orta Doğu ve Kafkaslar gibi geniş ve çeşitli coğrafyalarda yaşamış, bu bölgelerdeki farklı kültürler ve medeniyetlerle etkileşimde bulunmuşlardır. Göçler, savaşlar ve ticaret yolları aracılığıyla siyasi ve kültürel etkilerini devam ettiren Türkler, bu süreçte çeşitli devletler ve imparatorluklar kurmuşlardır. Bu tarihi ve coğrafi etkileşimler hem Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmesini hem de Türkler tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini zorunlu kılmıştır.

Türk dili, tarihsel gelişim süreci boyunca farklı coğrafyalarda ve kültürlerde varlık göstermiş, önemli bir iletişim aracı olmanın ötesinde, kültür taşıyıcısı bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bu bağlamda, Türkçenin etki alanı yalnızca bir bölgeyle sınırlı kalmamış; Moğolistan ve Çin'in iç bölgelerinden başlayarak Orta Avrupa'ya, Sibirya'dan Hindistan'a ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir coğrafyaya yayılmıştır (Ercilasun, 2011, s.13). Bu yayılma, sadece dilsel bir etkileşim değil, aynı zamanda kültürel ve siyasal ilişkiler ağı içinde değerlendirilmesi gereken bir süreci oluşturmuştur. Zamanla Türkçe, yalnızca diplomatik temas kuran sınırlı çevrelerce değil, yönetici sınıfın ana dili hâline gelmesiyle birlikte halk kitleleri arasında da öğrenilmek istenen bir dil konumuna gelmiştir. Osmanlı döneminde ise Türkçeye duyulan bu ilgi, çok uluslu bir imparatorluk yapısının gereği olarak, Anadolu'dan Balkanlar'a ve Afrika'ya

uzanan geniş coğrafyada farklı toplulukların ortak iletişim aracı hâline gelmesiyle daha da artmıştır. (Özby ve Bahar, 2016, s.3). Bu tarihsel ve kültürel yayılımın sonucunda Türkçenin farklı coğrafyalarda yabancı bir dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesi süreci de zaman içerisinde belirli bir sistematik kazanmıştır. Son yıllarda bu sürecin incelenmesi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bunlar arasında Açık (2008), Bayraktar (2003), Biçer (2012), İşcan, (2014), Korkmaz (2003), Memiş (2021), Özdemir (2018), Özby, Melanlıoğlu, Büyükkiz ve Uyar (2013) sayılabilir.

Yirminci yüzyıldan itibaren teknolojiye yaşanan gelişmeler, uluslararası ilişkilerin olağanüstü bir hızla artmasına neden olmuştur. Bu etkileşim yoğunluğu, bireyler arasında ortaya çıkan iletişim ihtiyacını artırmış ve bazı dillerin küresel ölçekte hızla yaygınlaşmasına zemin hazırlamıştır (Özby, 2010, s.11-12). Bu gelişmeler, yalnızca yaygın dillerin değil, aynı zamanda bölgesel güç olma potansiyeline sahip dillerin de önem kazanmasına yol açmıştır. Türkiye'nin jeopolitik konumu, kültürel yapısı, ekonomik ve diplomatik alanda güçlenmesi gibi etkenler, özellikle son yıllarda Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilginin belirgin biçimde artmasını sağlamıştır (Gün ve Atmaca, 2024, s.1; Uçgun, 2013). Artan ilgi doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi; akademik iş birlikleri, uluslararası eğitim politikaları ve kültürel etkileşim çerçevesinde kurumsal düzeyde ele alınan stratejik bir alan hâline gelmiştir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi devlet destekli politikalar, akademik araştırmalar ve kuramsal yapılanmalarla daha sistemli bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır.

1984 yılına kadar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, bireysel çabalarla ya da sınırlı sayıda kuruluş tarafından yürütölmekteydi. Bu alanda sistematik, kurumsal bir yapı henüz oluşturulmamıştı. Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulması, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumsallaşma sürecinin en önemli adımı olarak değerlendirilmektedir. TÖMER'in kurulmasıyla başlayan kurumsallaşma süreci, ilerleyen yıllarda farklı üniversitelerde açılan Türkçe öğretim merkezleri ve akademik programlarla devam etmiştir. Bu kurumsal gelişmeler, zamanla devlet politikalarıyla da desteklenmiş; Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), TİKA, Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfı gibi kuruluşların devreye girmesiyle Türkçenin uluslararası düzeyde öğretimi stratejik bir hedef hâline gelmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin görece yeni bir alan olması, birçok yapısal ve uygulamaya yönelik eksikliği de beraberinde getirmiştir. Nitekim, bu dönemde Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda hazırlanan ders kitabı sayısının oldukça sınırlı olması ve konuyla ilgili akademik düzeyde kaleme alınmış makalelere neredeyse hiç rastlanmaması, söz

konusu eksikliklere örnek teşkil etmektedir. (Köse ve Özsoy, 2020, s.30). Ayrıca, alanın akademik olarak henüz kurumsallaşmamış olması, bu alanda uzmanlaşmış öğretici ve araştırmacı kadrolarının eksikliğini de birer sorun olarak ortaya çıkarmıştır. Bu eksiklikleri gidermek ve alana nitelikli insan kaynağı kazandırmak amacıyla, Türkçe eğitimi için öğretmen ve akademisyen yetiştirme çalışmaları ilk kez Gazi Üniversitesinde başlatılmıştır. Bu kapsamda, lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde programlar açılması amacıyla dönemin Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Abdurrahman Güzel öncülüğünde önemli girişimlerde bulunulmuştur. Gerekli yazışmaların ardından, Yükseköğretim Kurulunun 1.6.1989 tarih ve E.Ö./07.02.003./1752-11714 sayılı kararıyla, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans ve doktora programları açılması kabul edilmiş; böylece söz konusu enstitüde lisansüstü düzeyde öğretim faaliyete geçirilmiştir (Güzel, 2003). Söz konusu kararda, önce lisansüstü sonra lisans programları açılmasına izin verilmiştir. Bunun gerekçesi ise alanın ihtiyaç duyduğu akademik insan kaynağının yetiştirilmesine öncelik verilmesidir. Böyle bir yaklaşım, alanın sürdürülebilir gelişimi ve nitelikli akademik kadro ihtiyacının karşılanması açısından isabetli bir karar olarak değerlendirilmiştir. Bu gelişmeleri takiben, 1992-1993 öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde Türkçe Öğretmenliği Programı da açılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, akademik anlamda ilk kez bu programlardaki “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersleri kapsamında ele alınmıştır. Söz konusu derslerle başlayan bu süreç, alanın gelişimi açısından önemli bir başlangıç noktası oluşturmuştur. Sonraki yıllarda ise çeşitli üniversitelerde “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” alanında yüksek lisans ve doktora programlarının açılmasıyla bu alan akademik anlamda daha da güçlendirilmiştir.

Kurumsallaşma sürecinin başlaması, alanın gelişimi için önemli bir adım olmakla birlikte, aynı zamanda eğitim materyalleri, nitelikli öğretim elemanları ve akademik çalışmalar açısından önemli eksikliklerin de gün yüzüne çıkmasına neden olmuştur. Her ne kadar 1990’lardan itibaren yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında akademik programlar ve öğretmen yetiştirme çalışmaları başlatılmış olsa da günümüzde bu alanda yeterli sayıda uzman öğretim elemanının bulunmaması önemli bir eksiklik olarak devam etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik en önemli güncel sorunlardan biri, alana özgü yeterli donanıma sahip öğretim elemanlarının sayıca yetersizliğidir. Bu sorunun temel nedenlerinden biri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik özel olarak yapılandırılmış bir lisans programının henüz bulunmamasıdır (İşcan, 2020). Lisans düzeyinde Türkçenin yabancılara

öğretimine yönelik müstakil bir bölüm açılması farklı dönemlerde gündeme getirilmiş olmakla birlikte (Güzel, 2003; Uçgun, 2013, Özbay ve Bahar, 2016; Durmuş, 2013), söz konusu tasarılar zaman zaman üniversite yönetimleri, Yükseköğretim Kurulu veya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından olumsuz görüş bildirilmesi nedeniyle hayata geçirilememiştir. Tüm bunlara ek olarak, lisansüstü programların sayıca sınırlı olması, öğretim elemanı istihdamında alan dışı tercihlerin yapılması ve akademik kadroların sürdürülebilir biçimde desteklenmemesi de bu alandaki akademisyen eksikliği sorununa sebep olmaktadır.

1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Programı'nın Gerekliliği

Küreselleşen dünyada, ülkeler arasındaki etkileşimler artmış, bilgiye ulaşım kolaylaşmış ve akademik çalışmalar uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu gelişmeler, özellikle lisansüstü eğitimin önemini daha da artırmıştır. Toplumların kendi kimliklerini koruyarak küresel düzeyde varlık gösterebilmeleri, ancak nitelikli insan gücü ve bilimsel bilgi üretimiyle mümkündür. Bir milletin sürekliliğini sağlayan en temel unsurlardan birini oluşturan dil, kimliğin taşıyıcısı ve bilimsel düşüncenin ifadesi olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda dil alanındaki yüksek lisans ve doktora programları, yalnızca akademik uzmanlık sağlamanın ötesinde, milletlerin kültürel sürekliliğini teminat altına alan stratejik bir yatırım hâline gelmektedir.

Dil, bir toplumun düşünme biçimini, tarihini ve değerlerini yansıtan en güçlü araçlardan biridir. Bu nedenle, bireylerin kendi dillerini doğru ve bilinçli bir şekilde öğrenmeleri ve öğretmeleri hem bireysel hem toplumsal hem de uluslararası gelişim açısından büyük bir öneme sahiptir. Birçok gelişmiş ülke, kendi dil politikalarını belirleyip bu politikaların uygulanmasına yönelik çaba göstermektedir. Dil eğitimi ve öğretimi, bu politikaların başında gelmektedir (Özbay, 2010 s.204). Bu doğrultuda dil eğitimi, yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı kalmamalı; bireyin eleştirel düşünme, iletişim kurma ve kültürel farkındalık geliştirme süreçlerini de desteklemelidir. Bilimsel yöntemlerle yapılandırılmış programlar ve alanında yetkin eğitimciler aracılığıyla bu hedeflere ulaşmak mümkündür. Lisansüstü düzeyde yürütülen çalışmalar hem dil öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesini hem de bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu yönüyle, yüksek lisans ve doktora programlarının sadece akademik dünyaya değil, aynı zamanda eğitim politikalarına da yön verebilecek nitelikte bilgi ürettiği görülmektedir. Dil alanında yapılacak her türlü lisansüstü çalışma, ülkenin kültürel mirasını koruma, geliştirme ve yayma çabasının bir parçası olarak değerlendirilmelidir.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin de özel bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, Türkiye'nin kültürel ve diplomatik etki alanını genişletme hedeflerinin önemli bir parçasıdır. Küreselleşmeyle birlikte farklı coğrafyalarda Türkçeye olan ilgi artmakta bu da Türkçenin sistemli, bilimsel ve etkili yöntemlerle öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, söz konusu öğretim sürecini yürütebilecek nitelikli ve alanında uzman öğretilere duyulan ihtiyacı da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında uzmanlaşmış öğretilerin yetiştirilmesi, bu alanın sürdürülebilirliği ve kalitesi açısından önem arz etmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği kurumların sayısında son yıllarda önemli bir artış gözlemlenmesine rağmen, bu kurumlara öğretim elemanı alımında henüz net ve nitelikli bir standart oluşturulmamıştır. Bu alanda nitelikli insan kaynağına duyulan ihtiyaç, çeşitli kurum ve kuruluşların kısa sürede “Yabancılar Türkçe Öğretimi” sertifika programları açmasına neden olmuş, farklı disiplinlerden birçok kişi bu sertifika programlarından yararlanarak alana yönelmiştir. Ancak, üniversiteler bünyesinde sunulan bu tür kısa süreli sertifika programları hem kapsam hem de içerik bakımından yetersiz kalmakta; dolayısıyla alandaki eğitimin niteliğini artırmak yerine, uzmanlık kavramının içeriğini zayıflatmaktadır. Oysaki çeşitli üniversitelerde bu alana özgü olarak açılmış en az 17 tezli yüksek lisans programı bulunmaktadır ve bu programlar, sistemli, bilimsel ve disiplinler arası bir eğitim süreci sunmaya çalışmaktadır. Buna rağmen, yükseköğretim kurumlarının alana yönelik ilgi ve destek eksikliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yetişmiş akademisyenlerin istihdamında önemli sorunlara yol açmaktadır.

Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü düzeyde yetişmiş nitelikli akademisyenlerin yeterince değerlendirilmemesinin yanı sıra, bu alandaki kalite standartlarının yükseltilmesinin önündeki en büyük engellerden biridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması ve uluslararası düzeyde rekabet edebilir bir eğitim ortamının oluşturulması, akademik altyapıya sahip öğretim elemanlarının istihdam edilmesiyle mümkün olacaktır. Hem lisans hem de lisansüstü programların yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması yükseköğretim kurumlarının sorumluluk almasını gerektirmektedir.

“Yabancılar Türkçe öğretimi alanında lisansüstü programlar, uzman öğretim elemanları yetiştirmeye katkı sağlamakla birlikte, esas amacı alanla ilgili bilimsel araştırmaların yapılması ve bu disiplinin bağımsız bir bilim dalı hâline gelmesini amaçlayarak açılmıştır” (Özbay ve Bahar, 2016, s.18).

Aşağıdaki tablolarda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans ve doktora programlarının bulunduğu üniversiteler yer almaktadır.

Tablo 1. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programlarının Bulunduğu Üniversiteler*

Üniversite	Derece	Üniversite	Derece
Ahmet Yesevi Üniversitesi	Tezsiz Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi	Tezli- Tezsiz (II. Öğretim) Yüksek Lisans
Alanya Alaattin Keykubat Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	İstanbul Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Kocaeli Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans
Bartın Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Tezsiz Yüksek Lisans (II. Öğretim)
Başkent Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans
Bayburt Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Sakarya Üniversitesi	Tezli-Tezsiz (II. Öğretim) Yüksek Lisans)
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans
Dokuz Eylül Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans	Yıldız Teknik Üniversitesi	Tezli- Tezsiz Yüksek Lisans
Gazi Üniversitesi	Tezli Yüksek Lisans		

Tablo 1’de görüldüğü gibi yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi tezli yüksek lisans programı 17 üniversitede, tezsiz yüksek lisans programı ise 5 üniversitede bulunmaktadır. Türkiye genelinde birçok üniversite, bu alanda tezli yüksek lisans programı sunmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine olan ilginin akademik düzeyde arttığını göstermektedir. Türkiye’nin farklı bölgelerinde yer alan üniversitelerde de (örneğin Nevşehir, Mersin, Çanakkale, Kütahya, Alanya, Bolu, İstanbul, Ankara) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının açılmış olması, bu programların sadece büyük şehirlerde değil, bölgesel düzeyde de yaygınlaştığını göstermektedir. Bu alanda lisansüstü programların yaygınlaşması, Türkçenin uluslararası alanda daha sistemli, bilimsel ve nitelikli biçimde öğretilmesine akademik düzeyde katkı sağlamaktadır.

Tablo 2. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programlarının Bulunduğu Üniversiteler*

Üniversite	Enstitü
Gazi Üniversitesi	Doktora
Hacettepe Üniversitesi	Doktora
İstanbul Üniversitesi	Doktora

Tablo 2 Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında doktora düzeyinde eğitim veren üniversite sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Doktora programları alanda akademik uzman yetiştirilmesini, bilimsel yayınların artmasını ve bu alanda yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında doktora düzeyinde uzmanlaşmanın farklı üniversitelerde de yaygınlaştırılmasına duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Lisansüstü düzeyde açılan programlar bu disiplinin bağımsız bir bilim dalı hâline gelmesini sağlayacak akademisyenleri yetiştirmektedir. Alanda yetişen akademik uzmanlık birikimi, artık lisans düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının açılmasına öncülük edebilecek düzeye ulaşmaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programlarının açılması, hem öğretici yetiştirme sürecini daha sistematik hâle getirecek hem de alana yönelik akademik, pedagojik ve uygulamalı yeterliklerin daha sağlam temellere dayandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının bağımsız bir disiplin olarak kabul edilmesi ve bu doğrultuda üniversiteler bünyesinde ilgili lisans programlarının bir an önce açılması gerekmektedir. Mevcut lisansüstü programların sayısının artırılması da alanın akademik gelişimi açısından büyük öneme sahiptir (İşcan, 2020 s.132; Uçgun, 2013, s.2496). Ayrıca bu tür bir lisans programı, mezunlarını doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında istihdam edilebilir hâle getirerek bu alandaki kurumsal yapılanmanın da güçlenmesini sağlayacaktır. Bu sebeple, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında akademik sürekliliği sağlamak ve nitelikli insan kaynağı ihtiyacını karşılamak amacıyla lisans düzeyinde programların oluşturulması, lisansüstü programların da sayısının artırılması bir gereklilik hâline gelmiştir.

Aşağıdaki tablolarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yüksek lisans programı bulunan bazı üniversiteler ve okutulan dersler yer almaktadır. Tablolarda yer alan

bilgiler, ilgili üniversitelerin resmî web sitelerinde yayımlanan veriler esas alınarak derlenmiştir.¹

Hacettepe Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yüksek lisans dersleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

¹ Tablolar yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı Dersleri*

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yaklaşım ve Yöntemler I
Araştırma Yöntemleri ve Araştırma Etiği
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yapısal Özellikler I
Dilbilim ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
Türk Dili Beceri Alanları I
Dil Öğretimi ve Teknolojik Destekler
Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Tasarlama
Türk Dilinin Yabancı Dillerle Karşılaştırılması
Etkili İletişim
İkinci Dil Edinimi Kuramları
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretim Programı Geliştirme ve Değerlendirme
Dil Öğrenimi Psikolojisi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi ve Güncel Kaynaklarının İncelenmesi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmalarında İstatistiksel Yöntem I
Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yaklaşım ve Yöntemleri II
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Semineri
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Yapısal Özellikleri
Kültür ve Dil Öğretimi
Türk Dili Beceri Alanları II
Dil Eğitimi ve Ölçme- Değerlendirme
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi
Diksiyon
Türk Dilinin Engellilere Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Araştırma Proje
Toplumsal Dilbilim
Yabancı Dil Olarak Türkçe İçin Sınıf Yönetimi
Türk Dili ve Kültürünün Evreleri
Ortak Dil Önerileri Avrupa Çerçevesi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştır. İstatistiksel Yöntemler II
Özel Konular

Hacettepe Üniversitesi. (b.t.a.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı yüksek lisans.* https://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?birim_kod=2138&prg_oid=410c62644324c68001448d5565d85dda&prg_kod=21383&programduzey=3&submenuheader=2

Başkent Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yüksek lisans dersleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Başkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı Dersleri*

Başkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Tarihi
Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler
Eğitim İstatistiği
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinler ve Uygulamalar
Ana Dili Öğretimi
Eğitimde Araştırma Yöntemleri
Seminer
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı
Türk Halk Edebiyatı Örnekleriyle Yabancılar Türkçe Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Uygulamaları
Meslek Dili Olarak Türkçe
Dilde Çeşitlenme ve Öğretimi
Yurt Dışındaki Türkçe Öğretim Çalışmaları
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Geliştirme
Çok Dillilere Türkçe Öğretimi

Başkent Üniversitesi. (b.t.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezli yüksek lisans programı*. <https://truva.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR&menu=akademik&inner=katalog&birim=317>

Gazi Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yüksek lisans dersleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. *Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı Dersleri*

Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Güdüleme Stratejisi, Bilişsel, Nörofizyolojik ve Uzamsal Alanların Geliştirilmesi
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sınıf İçi Uygulamalar
Tarihte ve Cumhuriyet Döneminde Türkçe Eğitimi- Öğretimi
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlama Becerileri
Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaklaşımlar
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama
Yurt Dışında Türkçe Öğretimi Çalışma ve Uygulamaları
Türkçe Öğretim Tarihi
Dil Öğretiminde Metin Kullanımı
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlatma Becerileri
Kültürlerarası İletişim
Yabancılara Türkçe Öğretimi Kültür ve Dili Aktarım
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi
Klasik Türk Edebiyatının Dili
Dil Politikaları ve Türk Algısı
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı
Yabancı Dil Öğretim Yöntem ve Teknikleri
Yabancılara Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kitle İletişim Araçlarının Kullanımı

Gazi Üniversitesi. (b.t.a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programı bilgileri*. <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=817272433#>

İstanbul Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili yüksek lisans dersleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. *İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı Dersleri*

İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği
Türkçenin Söz Varlığı ve Sözcük Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Metin Dilbilimsel Yaklaşım ve Uygulamaları I
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlama Becerileri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarasılık
Seminer
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlatma Becerileri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Beceri Alanlarına Yönelik Etkinlik Modelleri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama ve Geliştirme
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Uygulamalar
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri

İstanbul Üniversitesi. (2024a.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tezli yüksek lisans programı, (örgün öğretim)*. <https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1528&yil=2024>

Tablo 3, 4, 5 ve 6’da Hacettepe, Başkent, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yüksek lisans programlarında bulunan dersler yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde bu üniversitelerin yüksek lisans programlarında benzer derslerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum programların belirli bir akademik çerçevede şekillendiğini ve benzer temel hedeflere sahip olduğunu göstermektedir. “Yaklaşım”, “yöntem” veya “teknik”ler içeren dersler dört üniversitenin programında da yer almıştır. Bu dersler sayesinde öğretmen adaylarının kuramsal bilgi edinmesi ve bilimsel temellerle öğretim sürecine yaklaşması sağlanmaktadır.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel dil becerisine yönelik derslerin tüm programlarda yer alması, dil öğretiminin uygulamalı boyutunun da göz ardı edilmediğini ve öğretmen adaylarının bu becerileri etkin bir biçimde kazandırabilecek donanıma sahip olmalarının hedeflendiğini göstermektedir. Kuramsal bilgi ve uygulama arasında bir denge kurulduğu ve çok yönlü bir öğretmen yetiştirme anlayışının benimsendiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinde kullanabilecekleri araç-gereçlere yönelik materyal geliştirme ve kullanımı ile ilgili derslere de hemen hemen tüm programlarda yer verildiği görülmektedir. Bu derslerde pedagojik ilkeler doğrultusunda araç-gereç tasarlama, geliştirme ve değerlendirme yeterliliklerinin kazandırılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Tüm programlarda kültür aktarımı ve kültürlerarası iletişim konularına yer verilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yalnızca dilsel yeterlilik kazandırmayı değil, aynı zamanda kültürün tanıtımı ve kültürel farkındalık oluşturmayı da amaçladığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının hedef kültürün değerlerini tanıtmaya, kültürel karşılaştırmalar yapma ve kültürel duyarlılıkla öğretim sürecini yönetme becerileri kazandıkları söylenebilir.

Aşağıdaki tablolarda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında doktora programı bulunan bazı üniversiteler ve okutulan dersler yer almaktadır. Tablodaki bilgiler, ilgili üniversitelerin resmî web sitelerinde yayımlanan veriler esas alınarak derlenmiştir.

Hacettepe Üniversitesi'nin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili doktora dersleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı Dersleri*

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı
Yabancı Dil Olarak Türkçe ve Eğitimsel Dilbilim
Yabancı Dil Olarak Türkçede Söylem Çözümlemesi I
Türkçede Söz Dizim ve Metin Dilbilgisi
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Materyal Değerlendirme ve Geliştirme
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çağdaş Eğilimler
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürel Yaklaşımlar
Çok Dillilik ve Dil Öğretimi-Öğrenimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Semineri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğrenme Sorunları
Yabancı Dil Olarak Türkçede Söylem Çözümlemesi II
Türkçe Kitle İletişim Araçlarında Dil Kullanımı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Politikaları
Edebiyat ve Yabancı Dil Olarak Türkçe
Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaştırmalı Çalışmalar
Deneme-Eleştiri Çözümlemesi
Özel Alan Türkçesi
Türkçe Söylem Türlerinin Ders Malzemesi Olarak Kullanımı II
Türkçe Yazınsal Metinlerde Biçem İncelemesi II
Türkçe Öğretiminde Anlambilimsel Yaklaşımlar
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi
Roman- Öykü Çözümlemesi
Yabancı Dil Ol. Türkçede Sözcelem ve Edim Bilim Kuramları
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Teknoloji Kullanımı
Türkçe Yazınsal Metinlerde Biçem İncelemesi I
Türkçe Söylem Tür. Ders Malzemesi Olarak Kullanımı I
Özel Konular

Hacettepe Üniversitesi. (b.t.b.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı doktora/sanatta yeterlik*. https://akts.hacettepe.edu.tr/program_detay.php?birim_ref=AKDBRM_0000000000000000000000000686&birim_kod=2138&prg_oid=410c62644324c68001448d5d54595ddb&prg_kod=21385&programduzey=5&submenuheader=2.

Gazi Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili doktora dersleri Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. *Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı Dersleri*

Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı
Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Etik
Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde 21. Yüzyıl Becerileri
Bütüncül Yaklaşım Çerçevesinde Dil Becerileri Arasındaki Etkileşim
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımı
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Psikolojik Faktörler
Türkçe Sözlükler Tarihi ve Sözlük İncelemeleri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programları ve Program Geliştirme
Dünyada Türk İmgesi
Dramatik Çözümleme ve Dil Öğretimi
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Süreçler
Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Uygulamalı Metindilbilim
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Okuma Anlama
Dil Öğretiminde Metin Seçimi
Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminin Tarihi Evreleri
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çocuklara Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Anlambilim
Mesleki Türkçe Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Güncel Sorunları

Gazi Üniversitesi. (b.t.b.). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi(dr)- programı bilgileri*. <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=817272679#>.

İstanbul Üniversitesinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimiyle ilgili doktora dersleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. *İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı Dersleri*

İstanbul Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı
Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Yayın Etiği
Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri
Dil Politikaları
Türkçenin Ses ve Biçim Özellikleri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Alan Okumaları
Dil Öğretiminde Tarihi Tecrübe
Göç Olgusu ve Yabancılara Türkçe Öğretimi
Halk Bilimi ve Türkçe Öğretimi
Kültürel Duyarlılık ve Dil Öğretimi
Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi Öğretimi
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevirinin Yeri
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Çalışmaları
Yabancılar İçin Akademik Türkçenin Öğretimi

İstanbul Üniversitesi. (2024b.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, doktora programı, (örgün öğretim)*. [https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=19260&birim=yabanci_dil_olarak_turkce_egitimi_doktora_programi__\(orgun_ogretim\)&yil=2024](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=19260&birim=yabanci_dil_olarak_turkce_egitimi_doktora_programi__(orgun_ogretim)&yil=2024)

Tablo 7, 8 ve 9 incelendiğinde Hacettepe, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi doktora programlarında geniş ve kapsamlı ders içeriklerine yer verdiği görülmektedir. Programlardaki dersler dil öğretiminin hem teorik hem de uygulamalı boyutlarını kapsamakta; dilbilim, eğitim bilimleri, ölçme- değerlendirme, materyal geliştirme, kültürel yaklaşımlar gibi alanlara yönelik dersleri de içermektedir.

Bu programlar, akademik bilgi birikimi ile pedagojik yetkinliği bir araya getirmeyi hedefleyerek alanın ihtiyaç duyduğu nitelikli uzmanların yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir.

2. Sonuç ve Tartışma

Bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte ülkeler arasındaki sınırlar giderek kalkmakta ve bu durum dil öğrenimi ve öğretimine olan ihtiyacı artırmaktadır. Kültürel, ekonomik, diplomatik, eğitim, uluslararası akademik ve ticari iş birlikleri gibi çeşitli etkenler nedeniyle Türkçeye olan ilginin de giderek artması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin akademik ve

kurumsal düzeye taşınmasını zorunlu kılmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER'in kuruluşuyla başlayan kurumsallaşma süreci, farklı üniversitelerde açılan yüksek lisans ve doktora programlarıyla güçlenmiş, devlet destekli politikalarla uluslararası alanda yaygınlaşma sürecine girilmiştir. Kuramsallaşma çalışmaları ile birlikte alanın çeşitli eksikliklerinin ve geliştirilmesi gereken yönlerin olduğu da ortaya konmuştur.

Bu alandaki en büyük eksiklerden biri ise akademisyen yetiştirme ve yetiştirilen akademisyenlerin istihdam sorunlarıdır. Günümüzde akademisyen yetiştirmek için gelinen son nokta ise 17 üniversitede tezli yüksek lisans, 5 üniversitede tezsiz yüksek lisans ve 3 üniversitede doktora programlarının yürütülüyor olmasıdır. Bu alanda uzman ihtiyacı başlangıçta farklı bölümlerden mezun olanların çok kısa bir eğitim sürecinden sonra sertifika almasıyla karşılanmaktaydı; ancak günümüzde bu alanın lisansüstü düzeyde uzman yetiştiriyor olması nedeniyle bu yaklaşımın yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığı, çeşitli başkanlıklar, enstitüler, vakıflar (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı vb.), üniversiteler ve özel kurumlar YDTÖ sertifika programları düzenlemektedir” (Demiralay ve İlhan, 2025, s.277). Demirel ve Kökçü (2018) sertifika programlarına katılan öğrencilerin programlar hakkındaki görüşlerini ele alan bir çalışma yapmıştır. Katılımcılar, yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programı ders içeriklerinin lisans programındaki temel dil becerileri ve öğretim yöntemleri dersleriyle benzer olduğunu belirtmiş; özellikle Eğitim Fakültesi mezunlarının bu duruma olumsuz yaklaştığı tespit edilmiştir (s.1897). Bu çalışmanın öneriler kısmında ise ders verenlerin alan uzmanı olmasının sağlanması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için uzman akademik personel yetiştirilmesine yönelik yeni düzenlemeler yapılması gerektiği dile getirilmiştir (Demirel ve Kökçü, 2018, s.1898). Demiralay ve İlhan (2025), “Yabancı Dil Olarak Sertifika Programlarının Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli çalışmasında bu sertifika programlarına ilişkin sorunlara dikkat çekmiştir. Sertifika programlarındaki artışın sebeplerinden birinin ise “ilgili kuruma para kazandırma” amacı olduğunu belirtmişlerdir (Demiralay ve İlhan, 2025, s.287).

Sertifika programlarının temel amacının eğitim ve nitelikli uzman yetiştirmek olması gerekirken, bazı durumlarda bu programların öncelikle kuruma gelir sağlama amacıyla açılması yanlış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, programların akademik niteliğini ve eğitim kalitesini zedeleyebilir, öğrenci ihtiyaçları ve alanın gelişimi göz ardı edilerek ticari kaygıların ön plana çıkmasına yol açabilir.

Bunların önüne geçilmesi için yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde lisans bölümlerinin açılması ve bu alanın akademik olarak ele alınması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde lisansüstü eğitim gören öğretim elemanlarının sayısı artırılmalı ve bu alanda istihdam edilmeleri sağlanarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi bilimsel bir temele oturtulmalıdır.

3. Öneriler

1. Bir dilin konuşuru olmak, o dilin gramer yapısına ve edebiyatına dair bilgi sahibi olmak ya da dilbilimi veya yabancı dil öğretimi alanında uzmanlaşmak, doğrudan yabancılar Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşmak anlamına gelmemektedir. Bu alan kendine özgü kuramsal altyapı, yöntem bilgisi ve pedagojik donanım gerektiren ayrı bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilmelidir.
2. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği kurumlardaki istihdam süreçlerinde bu alanda lisansüstü düzeyde uzmanlaşmış akademisyenlere öncelik verilmelidir.
3. Yetiştirilen akademisyenlerin motivasyonunu artırmak ve istihdamını sağlamak amacıyla; TÖMER, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü gibi kurumların ilgili ana bilim dallarında, akademik ünvanlara (uzman, doktor öğretim üyesi, doçent, profesör) uygun kadrolar tahsis edilmelidir.
4. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik yüksek lisans ve doktora programları açmak isteyen üniversitelerde, bu alanda yeterli akademik altyapının oluşturulması teşvik edilmelidir.
5. İlgili lisansüstü programların açılabilmesi için bilim dallarında bu alanda doktora derecesine sahip en az beş öğretim elemanının bulunması şartı standart hâline getirilmelidir. Bu akademik standartlar, yalnızca enstitüler için değil, Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) için de geçerli kılınmalıdır.
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almış akademisyenlerin de kendi alanlarında” doçentlik” sınavına girebilmeleri için Yükseköğretim Kurulu (YÖK) nezdinde gerekli girişimlerde bulunulmalıdır.
7. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında lisansüstü programların ders içerikleri ve öğrenme çıktıları, alanın ihtiyaçlarına uygun şekilde güncellenmeli; belirli bir akademik standart ortaya konmalıdır.
8. TÖMER’ler ve çeşitli kurumlar tarafından verilen yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sertifikaları bu alandaki lisansüstü mezunlarının önünü kapatmamalıdır.

9. Bu alanda bir lisans programı açılmadığı takdirde mevcut Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dallarındaki “Yabancılara Türkçe Öğretimi” derslerinin saatleri artırılmalı ve eleman ihtiyacı öncelikle bu ana bilim dalı mezunları aracılığıyla karşılanmalıdır.

4. Kaynaklar

- Açık, F. (2008). Türkiye de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu, Öğretimi Sempozyumu*, 37-48.
- Başkent Üniversitesi. (b.t.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezli yüksek lisans programı*. <https://truva.baskent.edu.tr/bilgipaketi/?dil=TR&menu=akademik&inner=katalog&birim=317> sayfasından 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, ss. 58-71.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), ss. 107-133.
- Demiralay, İ. ve İlhan, E. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), ss. 275-293.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), ss. 1884-1901.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, ss. 207-228.
- Ercilasun, A. B. (2011). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Gazi Üniversitesi. (b.t.a). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programı bilgileri*. <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=817272433#> sayfasından 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi. (b.t.b.). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi(dr)- programı bilgileri*. <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=81&curSunit=817272679#> sayfasından 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Gün, M. ve Atmaca, M. A. (2024). Yabancılara Türkçe öğretiminde sertifikalandırma sorunları 2023 yılında açılan yabancılara Türkçe öğretimi sertifika programları ders saatlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), ss. 1-18.
- Güzel, A. (2003). Eğitim fakültelerinde Türkçe öğretmenliği bölümünün kuruluşu ve hedefleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13, ss. 7-8.

- Hacettepe Üniversitesi. (b.t.a.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı yüksek lisans*.
https://akts.hacettepe.edu.tr/ders_listesi.php?birim_kod=2138&prg_oid=410c62644324c68001448d5565d85dda&prg_kod=21383&programduzey=3&submenuheader=2
sayfasından 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi. (b.t.b.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı doktora/sanatta yeterlik*.
https://akts.hacettepe.edu.tr/program_detay.php?birim_ref=AKDBRM_000000000000000000000000686&birim_kod=2138&prg_oid=410c62644324c68001448d5d54595ddb&prg_kod=21385&programduzey=5&submenuheader=2 sayfasından 27 Mart 2025 tarihinde erişilmiştir.
- İstanbul Üniversitesi. (2024a.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tezli yüksek lisans programı, (örgün öğretim)*.
<https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram?id=1528&yil=2024>
- İstanbul Üniversitesi. (2024b.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, doktora programı, (örgün öğretim)*.
[https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=19260&birim=yabanci_dil_olarak_turkce_egitimi__doktora_programi__\(orgun_ogretim\)&yil=2024](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=19260&birim=yabanci_dil_olarak_turkce_egitimi__doktora_programi__(orgun_ogretim)&yil=2024)
- İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin. (Ed) *yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 2-517). Ankara: Pegem.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), ss. 119-138.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2), aa. 27-54.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi.
- Mutlu, H. H., ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu. *Aydın TÖMER Türkçe Öğretim ve Araştırma Merkezi*, 1(1), ss. 1-29.
- Özbay, M., Birol, C., Melanlıoğlu, D., Büyükikiz, K. K., ve Uyar, Y. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Pegem Akademi.
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Alatoo Academic Studies*, 2, ss. 58-65.
- Temur, N. (2022). Dil politikaları çerçevesinde Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. *TRT Akademi*, 3, ss. 180-189.
- Uçgun, D. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalının gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 8(9), ss. 2487-2498.

Dil İşlevleri: Tarihsel Gelişimi, Sınıflandırmaları ve Dil İşlev Listelerinin Eleştirel Karşılaştırılması

Mahir KALFA¹

Zübeyde TURAN DENİZ

Özet

Dil işlevi kavramı, insanın dili kullanarak gerçekleştirdiği amaçları ifade eder ve hem bireysel hem toplumsal düzeyde dilin ne işe yaradığı sorusuna cevap arar. Alan yazında “dilsel işlev”, “iletişimsel işlev” veya “işlevsel yetenek” gibi farklı terimlerle de anılan bu kavram, tarihsel süreç içerisinde hem felsefi hem de dilbilimsel bakış açılarıyla ele alınmıştır. Antik Yunan’dan Orta Çağ’a kadar dilin işlevi daha çok düşünce ve metafizik düzlemde tartışılmış; 17. yüzyıldan itibaren iletişim odaklı yaklaşımlar gelişmiştir. 19. yüzyılda Humboldt, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, bireyin düşünsel dünyasının bir yansıması olduğunu vurgulamış; 20. yüzyılda Saussure’ün yapısalci yaklaşımıyla dilin toplumsal bir sistem olarak tanımlanması, işlev temelli çalışmaların kuramsal zeminini oluşturmuştur. Dil işlevlerinin sistematik sınıflandırılması ise ilk olarak Karl Bühler’in geliştirdiği Organon Modeli ile temellendirilmiştir. Bühler bu modelde dili üç temel işleve ayırır: anlatımsal, çağrısız ve göndergesel. Daha sonra Roman Jakobson, bu üçlü yapı üzerine ilişkisel işlev, üstdilsel işlev ve şiirsel işlev gibi yeni işlevler ekleyerek modeli genişletmiş ve dilin altı temel işlevini ortaya koymuştur. Halliday, çocukluk dönemindeki dil kullanımına odaklanarak yedi temel işlev belirlemiştir, bunlar: araçsal, düzenleyici, iletişimsel, kişisel, imgesel, temsil ve deneyimsel işlevlerdir. Halliday, bu işlevlerin zamanla bireyin dilsel ve toplumsal olgunlaşmasıyla birlikte düşünsel, kişilerarası ve metinsel olmak üzere üç üst kategoriye dönüştüğünü ileri sürmüştür. Avrupa Konseyi’nin 2001 tarihli Diller İçin Ortak Avrupa Referans Metni’nde (CEFR) “işlevsel yetenek” başlığı altında tanımlanan altı temel işlev (bilgi aktarma, tutum ifade etme, ikna, sosyalleşme, söylem yapılandırma, iletişim sorunlarını giderme) çerçevesinde, dil öğretimi standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede geliştirilen T-Serisi içinde yer alan Breakthrough (A1), Waystage (A2), Threshold (B1) ve Vantage (B2) gibi düzeylere özel listeler; dil öğrencilerinin farklı seviyelerde hangi iletişimsel işlevleri gerçekleştirebileceğini tanımlamayı amaçlamıştır. Van Ek ve Trim’in katkılarıyla geliştirilen bu listeler, işlevsel dil öğretiminin temel yapı taşlarını oluşturmuş ve günümüzdeki iletişim temelli yabancı dil öğretim yaklaşımlarına teorik zemin hazırlamıştır.

Anahtar Kelime: dil işlevi, dil işlevi listesi, Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), T-serisi

Abstract

The concept of language function refers to the purposes that humans realize through the use of language, seeking to answer the question of what language serves at both the individual and societal levels. In the literature, this concept is also referred to by various terms such as “linguistic function,” “communicative function,” or “functional competence,” and has been addressed throughout history from both philosophical and linguistic perspectives. From Ancient Greece to the Middle Ages, the function of language was primarily debated on the plane of thought and metaphysics; from the 17th century onward, communication-oriented approaches emerged. In the 19th century, Humboldt emphasized that language is not merely a tool for communication but also a reflection of the individual’s cognitive world; in the 20th century, Saussure’s structuralist approach, which defined language as a social system, provided the theoretical foundation for function-based studies. The systematic classification of language functions was first grounded in Karl Bühler’s Organon Model. In this model, Bühler distinguished three basic functions of language: expressive, conative, and referential. Roman Jakobson later expanded this tripartite model by adding the phatic, metalingual, and poetic functions, thereby establishing six fundamental functions of language. Focusing on language use during childhood, Halliday identified seven primary functions: instrumental, regulatory, interactional, personal, imaginative, representational, and heuristic. Halliday further argued that these functions,

¹ Prof. Dr. Mahir KALFA, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı; E-posta: mkalfa@hacettepe.edu.tr.

over time, evolve into three overarching categories corresponding to the individual's linguistic and social maturation: ideational, interpersonal, and textual functions. In the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) published by the Council of Europe in 2001, six basic functions (imparting and seeking information, expressing and finding out attitudes, persuading, socializing, structuring discourse, and repairing communication breakdowns) were defined under the heading of "functional competence" in an attempt to standardize language teaching. Within this framework, the T-Series, including function lists tailored to levels such as Breakthrough (A1), Waystage (A2), Threshold (B1), and Vantage (B2), was developed to specify which communicative functions language learners are expected to perform at different proficiency levels. These lists, advanced through the contributions of van Ek and Trim, have constituted the cornerstones of functional language teaching and provided the theoretical foundation for today's communication-based approaches to foreign language instruction.

Keywords: language function, language function list, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), T-Series

1. Dil İşlevi Nedir

"Dil işlevi" kavramı, dilbilim ve dil eğitimi alanlarında sıklıkla karşılaşılan temel bir terimdir. Bu kavram, alan yazında zaman zaman "dil fonksiyonu", "dilsel işlev", "iletişimsel işlev" ya da "işlevsel yetenek" gibi farklı adlandırmalarla da kullanılmaktadır. Konuya ilişkin derinlemesine bir tartışmaya girmeden önce, söz konusu kavramın anlamının açık bir biçimde ortaya konması gerekmektedir. Oxford University Press tarafından yayımlanan *Function in English* adlı eserde dil işlevleri, insanların konuşma ya da yazma yoluyla gerçekleştirmek istedikleri amaçlar olarak tanımlanmaktadır: "Dil işlevleri, insanların konuşma veya yazma yoluyla gerçekleştirmek istedikleri amaçlardır. Aslında, dili kullanmak da dâhil olmak üzere yaptığımız her şeyin bir amacı olduğunu söyleyebiliriz ... İşte bu tür amaçlara dilin işlevleri denir" (Blundell, Higgins, & Middlemiss, 1982, s. 5). Benzer şekilde, Cambridge University Press tarafından yayımlanan *Functions of English* adlı eserde dil işlevleri "Bir şeyi mi tanımlıyorsun, birini mi ikna ediyorsun, yoksa fikrini mi söylüyorsun? İşte bunlara dil işlevleri denir" biçiminde tanımlanmaktadır (Jones, 1984, s. 1). Searle (1975) ise dil işlevlerini söz edimleri kuramı bağlamında ele alır. Ona göre konuşucu, dili kullanarak dinleyicide bir illoküsyonel etki yaratmayı amaçlar; bu da bir söz edimini (illocutionary act) gerçekleştirmek, başka bir ifadeyle bir dilsel işlevi yerine getirmek anlamına gelir. Türkçe alan yazında da kavrama yönelik genel tanımlar bulunmaktadır. Kılıç'a (2002) göre dil işlevleri, "dil kullanımını" (s. 31) iken; Kocaman (1983) dil işlevlerini "dil gördüğü iş" (s. 342) olarak ifade etmiştir.

Dolayısıyla "dil işlevi", en yalın hâliyle, bireylerin dili kullanarak ulaşmak istedikleri amaçları ifade eder. Bu kavramın anlamı netleştirildikten sonra, çalışmamızın ilerleyen bölümlerinde dil işlevlerinin Antik Çağ'dan günümüze kadar geçirdiği tarihsel evrim ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

2. Dil İşlevi Kavramının Tarihsel Gelişimi

Dil işlevlerinin tanımı ve sınıflandırılması, erken dönem felsefi tartışmalardan günümüz modern dilbilim yaklaşımlarına kadar sürekli gelişip çeşitlenmiştir. Antik Çağ'da, dilin işlevleri daha çok felsefi bir çerçevede ele alınmıştır. Eski Yunan filozofu Aristoteles, Retorik adlı eserinde dilin mantık ve ifade işlevlerine odaklanmıştır. Ancak bu dönemde dil işlevleri doğrudan sınıflandırılmamıştır. Orta Çağ'da dilin işlevleri, felsefi ve teolojik bağlamda ele alınmış, özellikle Tanrı'nın varlığı, kutsal metinlerin yorumu ve tümeller sorunu çerçevesinde tartışılmıştır. Bu dönemde dil, düşüncenin ve gerçekliğin anlaşılmasında temel bir araç olarak görülmüştür. 17. yüzyılda Port-Royal dilbilgisi geleneği, dili düşünceleri başkalarına aktarma aracı olarak tanımlamış, dilin iletişimsel yönünü öne çıkarmıştır. 19. yüzyılda Humboldt, dilin yalnızca iletişim aracı olmadığını, bireyin düşünce dünyasının ve dünya görüşünün bir yansıması olduğunu savunarak dilin ifade boyutuna dikkat çekmiştir. 20. yüzyılın başlarında Saussure, "dil" (langue) ve "söz" (parole) ayrımını ortaya koyarak, dili bireysel kullanımdan bağımsız, toplumsal bir sistem olarak tanımlamış; böylece modern yapısalcı dilbilimin ve dil işlevleri üzerine yapılan sonraki çalışmaların teorik temelini oluşturmuştur. Bühler, konuşucu, dinleyici ve bağlam öğeleri üzerinden dilin üç temel işlevini sistemli bir şekilde sınıflandırmış ve işlevler üzerine ilk kapsamlı modeli geliştirmiştir. Ardından Prag Dilbilim Okulu üyeleri ve özellikle Roman Jakobson, dil işlevleri kuramını altı temel öğe ve altı işlev modeliyle genişleterek dilin şiirsel, üstdilsel ve ilişki kurucu boyutlarını da tanımlamıştır. Sonraki dönemde Halliday, çocuk dilinin gelişimi üzerinden hareketle, yetişkin dilinde dil işlevlerini düşünsel, kişilerarası ve metinsel olmak üzere üç ana başlıkta toplamıştır.

3. Dil İşlevlerinin Sınıflandırmaları

3.1. Karl Bühler'in Organon Modeli (1934)

Bühler, *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache* adlı eserinde, Platon'un *Kratylos* diyalogunda dile getirdiği "dil bir araç olduğu" görüşünü benimsediğini ifade eder ve dilin varlığının, insanlar arasında nesnelere ilişkin bilgilerin aktarımını mümkün kılmak için gerekli olduğunu savunur. Söz konusu eserinde Bühler, konuşucu, dinleyici ve bağlam öğelerinden hareketle dilin üç temel işlevini sistematik bir biçimde sınıflandırmış ve bu alanda ilk kapsamlı modeli ortaya koymuştur. Ona göre dil işlevleri üç ana kategori altında toplanabilir, bunlar: 1. Anlatımsal İşlev (Expressive Function): Konuşucunun duygularını, tutumlarını ve görüşlerini ifade etmeye yöneliktir. 2. Çağrısız İşlev (Conative Function): Dinleyiciyi ikna etmeye, yönlendirmeye veya ona hitap etmeye (seslenmeye) hizmet eder. 3. Göndergesel İşlev (Referential Function): Nesnelere ilişkin bilgi vermek, betimlemek ve gerçekliği aktarmak amacıyla kullanılır.

3.2. Roman Jakobson'a göre dilin altı temel işlevi

Roman Jakobson, 1958 yılında Indiana Üniversitesi'nde düzenlenen Style in Language konferansında "Closing Statement: Linguistics and Poetics" başlıklı bir bildiri sunmuştur. Bu bildiri, daha sonra 1960 yılında Thomas A. Sebeok tarafından derlenen Style in Language adlı yapıt içerisinde yayımlanmıştır (s. 350–377)

Jakobson bu bildirisinde, Bühler'in ortaya koyduğu üçlü sınıflandırmanın yeterli olmadığını ifade etmiştir ve bu modeli genişleterek üç işlev daha eklemiş ve böylece dilin altı temel işlevini ortaya koymuştur: 1) Anlatımsal İşlev (Expressive Function): Duyguları, tutumları ve görüşleri ifade. 2) Çağrısız İşlev (Conative Function): İkna etmek ve hitap etmek (seslenmek) için kullanılır. 3) Göndergesel İşlev (Referential Function): Bilgi vermek ve betimlemek için kullanılır. 4) İlişkisel İşlev (Phatic Function): İletişim kurmak ve sürdürmek için kullanılır. 5) Üstdilsel İşlev (Metalingua Function): İletişimi kontrol etmek ve düzeltmek için kullanılır. 6) Şiirsel İşlev (Poetic Function): Kelime oyunları yapmak ve kafiye oluşturmak için kullanılır.

3.3. Halliday'e göre çocuklukta yedi işlev, yetişkinlerde üç işlev

Halliday, 1975 yılında yayımlanan *Learning How to Mean* adlı eserinde, çocuk dilinin gelişimine ilişkin gözlemlerine dayanarak çocuk dilinin yedi temel işlevini ortaya koymuştur: araçsal (instrumental), düzenleyici (regulatory), etkileşimsel (interactional), kişisel (personal), araştırmacı (heuristic), hayal gücüne dayalı (imaginative) ve bilgilendirici (informative) işlevler. Halliday'e göre, çocuklukta büyük ölçüde birbirinden bağımsız olarak ortaya çıkan bu işlevler, toplumsallaşma ve olgunlaşma süreçleri ilerledikçe bütünleşerek üç temel üst işleve indirgenmektedir: düşünsel işlev, kişilerarası işlev ve metinsel işlev. Düşünsel işlev, kişinin tavrını, değer yargılarını, duygularını da kapsamaktadır. Kişilerarası işlev, kişinin konuşma durumundaki rolünü, kişisel yükümlülüklerini ve başkalarıyla etkileşimini anlatmaktadır. Bu yönüyle kişinin toplumsal rolünü belirlemeye yarayan bir işlevdir. Metinsel işlev ise, söz eylemin yapılandırılması ile ilgilidir, dilbilgisine ve duruma uygun (dilbilgisel ve kabul edilir) tümceler seçimini ve bunların tutarlı ve bağıntılı bir bütün oluşturmasını içermektedir.

3.4. Avrupa Konseyinde kabul edilen dilin altı temel işlevi

Avrupa Konseyi, 1970'li yıllardan itibaren dil işlevleri tanımlama çalışmalarına başlamış ve bu doğrultuda "Modern Languages Section" (günümüzdeki Language Policy Programme) çatısı altında B1 düzeyi için belgeler geliştirmiştir. Bu belgeler, özellikle belirli bir iletişim eşiğine ulaşmak isteyen dil öğrenen gruplar (turistler, iş insanları, göçmenler vb.) için gerekli işlevsel dil kullanımlarını içeren bir envanter sunmayı amaçlamıştır. Daha sonraki yıllarda A2 ve B2 seviyeleri de eklenerek bu çabalara derinlik kazandırılmıştır. Bu çerçevenin gelişimi sonucunda, Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) adlı kapsamlı belge, 2001 yılında yayımlanmış ve bu çalışmada "İşlevsel Yetenek" (Functional Competence) kapsamında dil işlevleri altı temel kategoriye ayrılmıştır:

- 1- Gerçek bilgiyi (factual) aktarmak ve sormak (imparting and seeking factual information)
- 2- Tutumları ifade etmek ve bulmak (expressing and finding out attitudes)
- 3- İknâ etme (suasion)
- 4- Sosyalleşme (socialising)
- 5- Söylemi yapılandırma (structuring discourse)
- 6- İletişim bozukluklarını giderme (communication repair)

4. T-Serisi İşlev Listelerinin Eleştirel Karşılaştırılması

4.1. T-Serisi dil işlev listeleri

T-Serisi, Avrupa Konseyi tarafından dil işlevlerine yönelik olarak hazırlanan Breakthrough (A1), Waystage (A2), Threshold (B1), ve Vantage (B2) listelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan kapsamlı bir dil işlevi listesidir.

İşlev Listesi	Düzye	Hazırlanma / Güncellenme Tarihi
Breakthrough	A1 düzeyi (Başlangıç)	2009
Waystage	A2 düzeyi (Temel)	1990
Threshold	B1 düzeyi (Orta)	1973 / 1975 / 1990
Vantage	B2 düzeyi (Orta Üstü)	2001

Tablo 1. T-Serisi'ni oluşturan dil işlevi listeleri ve düzeyleri

T-Serisi'nde yer alan dil işlevleri, Avrupa Konseyinde kabul edilen dilin altı temel işlevi altında sınıflandırılmıştır, bunlar:

- 1) Bilgiyi Araştırma ve Açıklama
 - 1.1. Tanımlama ve belirginleştirme

- 1.2. Raporlama ve ifade etme (betimleme ve öyküleme)
- 1.3. Düzeltme
- 1.4. Sorma
- 1.5. Yanıtlama
- 2) Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama
 - 2.1. Olaylara karşı tutumlar
 - 2.2. İnanç, hatıra ve bilgiyi ifade etme
 - 2.3. Tarzı ifade etme
 - 2.4. İstemi ifade etme ve istem hakkında bilgi alma
 - 2.5. Duyguları ifade etme ve duygular hakkında bilgi alma
 - 2.6. Ahlaki tutumları ifade etme
- 3) İkna Etme
 - 3.1. Ortak bir eylem planı önerme
 - 3.2. İzin isteme
 - 3.3. Bir öneriyi kabul etme
 - 3.4. İzin verme
 - 3.5. Birinden bir şeyler yapmasını talep etme
 - 3.6. İzni kısıtlama veya reddetme
 - 3.7. Bir talebe karşılık verme
 - 3.8. Birinin bir şey yapmasını yasaklama
 - 3.9. Yardım teklif etme
 - 3.10. Birisi için bir şey yapmayı teklif etme
 - 3.11. Nasihat verme
 - 3.12. Birisine bir şey teklif etme
 - 3.13. Uyarma
 - 3.14. Birini bir şey yapmaya davet etme
 - 3.15. Cesaret verme
 - 3.16. Bir teklifi veya daveti reddetme
 - 3.17. Bir teklifin veya davetin kabul edilmesi hakkında bilgi alma
- 4) Sosyalleşme
 - 4.1. Dikkat çekme
 - 4.2. İnsanları selamlama
 - 4.3. Selamlamaya karşılık verme
 - 4.4. Hitap etme
 - 4.5. Tanıştırma
 - 4.6. Birine 'Hoş geldin.' deme
 - 4.7. Yemekte
 - 4.8. Kadeh kaldırma
 - 4.9. Tebrik etme
 - 4.10. İyi dilekte bulunma
 - 4.11. Veda
- 5) Söylemi Yapılandırma
 - 5.1. Açma
 - 5.2. Bir kişinin söylemini takip ettiğini gösterme
 - 5.3. Konuyu tanıtmaya
 - 5.4. Söze karışma
 - 5.5. Bir görüşü açıklama
 - 5.6. Söz hakkı isteme
 - 5.7. Sıralama
 - 5.8. İtiraz etme/karşı çıkma
 - 5.9. Örnek verme
 - 5.10. Birinden sessiz olmasını isteme
 - 5.11. Vurgulama
 - 5.12. Devam etme isteğini belirtme
 - 5.13. Tanımlama

- 5.14. Birini devam etmesi için yüreklendirme
 - 5.15. Özetleme
 - 5.16. Sonuca geldiğini belirtme
 - 5.17. Konuyu değiştirme
 - 5.18. Kapanış
 - 5.19. Birinden yeni bir konuya geçmesini isteme
 - 5.20. Telefonla konuşma
 - 5.21. Birinin görüşünü alma
 - 5.22. Mektuplar
- 6) İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme
- 6.1. Anlamadığını işaret etme
 - 6.2. Bir ifadeyi bulma konusunda yardım isteme
 - 6.3. Tekrarlanmasını isteme
 - 6.4. Unutulmuş bir sözcüğü veya ifadeyi ararken duraksama aralıklarını doldurma
 - 6.5. Onaylanmasını isteme
 - 6.6. Unutulmuş bir ismin yerine yeni bir ifade kullanma
 - 6.7. Tanımlanmasını veya açıklanmasını isteme
 - 6.8. Birinden daha yavaş konuşmasını isteme
 - 6.9. Birinin bir şeyi kodlamasını isteme
 - 6.10. Muhatap anlamadığında yapılan şeyler
 - 6.11. Bir şeyin yazıya geçirilmesini isteme
 - 6.12. Anlayıp anlamadıklarını sorma
 - 6.13. Cehaletini ifade etme
 - 6.14. Bir sözcüğün veya ifadenin sağlaması

4.2. Wilkins'in (1973) geliştirdiği "Threshold" dil işlevleri

Avrupa Konseyi, işlevsel dil eğitimi kapsamında dil işlevlerine yönelik pek çok liste geliştirmiştir. Bu bağlamdaki ilk çalışma, Wilkins'in (1973) hazırladığı ve günümüzde B1 düzeyi olarak bilinen Threshold belgesidir. Bu belge, yetişkinlerin ihtiyaçlarına yönelik standart bir dil öğretimi anlayışı ortaya koymayı amaçlamış, "ünite/kredi sistemi" (unit/credit system) çerçevesinde temel bir seviye tanımlamış ve 1975 ile 1990 yıllarında yayımlanan sonraki Threshold sürümlerine de zemin hazırlamıştır.

Wilkins'in 1973'te ortaya koyduğu Kavramsal-İşlevsel Müfredat (Notional-Functional Syllabus), dil öğretiminde "yapı-dilbilgisi merkezli" anlayıştan "anlam-iletişim odaklı" bir yaklaşıma geçişi sağlamış ve bu yönüyle dönemin koşulları içinde devrim niteliğinde olmuştur. Öğrenen ihtiyaçlarına dayalı olması, işlevsel iletişim becerilerini geliştirmesi ve öğrenme motivasyonunu artırması gibi üstünlükleri sayesinde sonraki öğretim çerçevelerine (örneğin CEFR) sağlam bir temel oluşturmuştur. Geleneksel dilbilgisi merkezli programların aksine, Wilkins'in modeli dili "anlam" ve "işlev" (notions and functions) boyutlarıyla ele almış; öğretim içeriğini öğrencilerin ifade etmek istedikleri anlamlar etrafında düzenlemiş ve bu yönüyle özellikle yetişkin öğrenenler ile özel amaçlı yabancı dil öğretimi bağlamında oldukça işlevsel olmuştur. Bununla birlikte, modelin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Örneğin, kimi dil işlevlerinin yalnızca sabit kalıplar aracılığıyla sunulması, öğrenenlerin yeni dilsel üretim yapabilme kapasitelerini sınırlandırmakta; ayrıca müfredatın ağırlıklı olarak sözlü iletişim işlevlerine odaklanması, okuma ve yazma gibi yapısal becerilerin bütüncül gelişimini yeterince desteklememektedir.

1973 tarihli bu ilk sürüm, temel dil işlevlerini sekiz ana kategori altında toplamış; her kategori de kendi içinde birçok alt işleve ayrılarak sistematik bir sınıflandırma sunmuştur.

1. Kiplik (Modality)	2. Ahlakî disiplin ve değerlendirme (Moral discipline and evaluation)	3. İkna (Suasion)	4. Argümantasyon (Argument)	5. Akılcı sorgulama ve açıklama (Rational enquiry and exposition)	6. Kişisel duygular (Personal emotions)	7. Duygusal ilişkiler (Emotional relations)	8. Kişisel olmayan ilişkiler (Not personal relations)
1.1 Kesinlik (Certainty) 1.1.1 Tam kesinlik 1.1.2 Olasılık 1.1.3 İhtimal 1.1.4 Kesinlik yokluğu	2.1. Yargı (Judgment) 2.1.1 Kabul edilen 2.1.2 Olumlu bulunan 2.1.3 Değerlendirme 2.1.4 Verilen hüküm	3.1. İkna (Suasion)	4.1. Bilgi (Information) 4.1.1 İddia edilen 4.1.2 Talep edilen		6.1. Olumlu	7.1. Selamlaşma	8.1. Statü
1.2. Zorunluluk (Necessity)	2.2. Serbest bırakma (Release)	3.2. Öngörü (Prediction)	4.2. Uzlaşma (Agreement)		6.2. Olumsuz	7.2. Sempati	8.2. Nezaket
1.3. Kanaat (Conviction) 1.3.1 Güçlü olumlu kanaat 1.3.2 Orta düzey kanaat 1.3.3 Zayıf kanaat 1.3.4 Olumsuz kanaat	2.3. Onay (Approval)		4.3. Uyuşmazlık (Disagreement)			7.3. Minnettarlık	
1.4. İrade (Volition)	2.4. Onaylamama (Disapproval)		4.4. İnkar (Denial)			7.4. Yağcılık / Aşırı övgü	
1.5. Edinilmiş yükümlülük (Obligation incurred)			4.5. Ödün verme (Concession)			7.5. Düşmanlık	
1.6. Dayatılmış yükümlülük (Obligation imposed)							
1.7. Hoşgörü (Tolerance)							

Şekil 1. Wilkins'in (1973) geliştirdiği "Threshold" dil işlevleri

4.3. Van Ek'in (1975) "Threshold" dil işlevleri listesi

1975 yılında Van Ek, Avrupa Konseyi çatısı altında yetişkinlerin dil öğrenimine yönelik Threshold Level programını tamamlamış ve bunu "ünite/kredi sistemi" (unit/credit system) içinde temel bir seviye (T-level) olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada Wilkins'in (1973) dil işlevleri listesindeki eksiklikler giderilmeye çalışılmış, daha ayrıntılı bir işlev listesi geliştirilmiştir; ancak bu listenin nihai olmadığı, ilerleyen seviyelerde daha da genişletilebileceği özellikle vurgulanmıştır. Söz konusu program, öğrencilerin B1 düzeyinde sahip olması gereken iletişimsel yeterlikleri sistematik biçimde tanımlamayı amaçlamış, Wilkins'in işlevsel eğitim programındaki bazı eksiklikleri tamamlamış ve 1990 tarihli sonraki sürüme sağlam bir temel oluşturmuştur. Van Ek, Wilkins'in modelini ayrıntılandırarak öğretim hedeflerini daha somut ve uygulanabilir hâle getirmiş, ayrıca işlev listesinin nihai olmadığını, ileri düzey öğrencilerin bu yapı üzerinden daha da genişletebileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, bu versiyon işlev listesi bakımından oldukça kapsamlı olsa da, belirli bir öğretim sırası ya da yöntem önerisi sunmamış; dolayısıyla öğretim sürecinin tasarımı öğretmene bırakılmıştır. Ayrıca işlev tanımları açık olmasına karşın, kültürel ve edimbilimsel boyutun zayıf kalması, farklı dil ve kültür bağlamlarında ortaya çıkabilecek kullanım stratejileri, dil normları ve bağlamsal uygunluk konularının yeterince ele alınmamasına yol açmıştır.

Van Ek'in tasarladığı işlevsel sistem şu altı temel dil işlevi kategorisinden oluşmaktadır: 1. Bilgi aktarma ve gerçek bilgiyi sorgulama (imparting and seeking factual information) 2. Zihinsel tutumları ifade etme ve sorgulama (expressing and finding out intellectual attitudes) 3. Duygusal tutumları ifade etme ve sorgulama (expressing and finding out emotional attitudes) 4. Ahlakî tutumları ifade etme ve sorgulama (expressing and finding out moral attitudes) 5. Bir şeyi yaptırma / ikna etme (getting things done / suasion) 6. Sosyalleşme (socialising). Her bir ana kategori, kendi içinde birçok alt işlev barındırmaktadır.

1. Bilgi Aktarma ve Gerçek Bilgiyi Sorgulama	2. Zihinsel Tutumları İfade Etme ve Sorgulama			3. Dayatıl Tutumları İfade Etme ve Sorgulama		4. Ahlaki Tutumları İfade Etme ve Sorgulama	5. Bir Şeyi Yapırma (İkna)	6. Sosyalleşme
1.1 Tanımlama	2.1 Katılma ve katılmama ifadeleri	2.9 Birinin bir şeyi ya da bir kişiyi hatırlayıp hatırlamadığını sorma	2.17 Başkalarının bir şeyden ne kadar emin ya da emin olmadığını sorgulama	3.1 Zevk alma, beğenme ifade etme	3.11 Korku veya endişe hakkında soru sorma	4.1 Özir dileme	5.1 (Konuşmacı dâhil) bir eylem önerisinde bulunma	6.1 İnsanları selamlama
1.2 Bildirme (tanımlama ve anlatmayı da içerir)	2.2 Katılım ya da katılmama hakkında soru sorma	2.10 Bir şeyin mümkün ya da imkânsız olup olmadığını ifade etme	2.18 Kişinin bir şeyi yapma yükümlülüğü olup olmadığını ifade etme	3.2 Hoşnutsuzluk, beğenme ifade etme	3.12 Tercih ifade etme	4.2 Affetme	5.2 Başkalarından bir şeyi yapmalarını isteme	6.2 Biryle karşılaştığında kullanılan ifadeler
1.3 Düzeltme	2.3 Bir şeyi inkâr etme	2.11 Bir şeyin mümkün ya da imkânsız olup olmadığını sorgulama	2.19 Kişinin bir şeyi yapma yükümlülüğü olup olmadığını sorgulama	3.3 Zevk alma, beğenme, hoşnutsuzluk veya beğenme hakkında soru sorma	3.13 Tercih hakkında soru sorma	4.3 Onaylama	5.3 Başkalarını bir şeyi yapmaya davet etme	6.3 Başkalarını tanıma ve tanışıldığında kullanılan ifadeler
1.4 Soru sorma	2.4 Bir teklifi veya daveti kabul etme	2.12 Yeterlilik ya da yeterlilik bildirme	2.20 Başkalarının bir şeyi yapma yükümlülüğü olup olmadığını ifade etme	3.4 Şaşkınlık ifade etme	3.14 Minnettarlık ifade etme	4.4 Onaylamama	5.4 Başkalarına bir şeyi yapmalarını tavsiye etme	6.4 Ayrılrken kullanılan ifadeler
	2.5 Bir teklifi veya daveti reddetme	2.13 Yeterlilik ya da yeterlilik hakkında soru sorma	2.21 Başkalarının bir şeyi yapma yükümlülüğü olup olmadığını sorgulama	3.5 Umut ifade etme	3.15 Sempatî ifade etme	4.5 Onaylayıp onaylamama hakkında soru sorma	5.5 Başkalarını dikkatli olmaları veya bir şeyi yapmaktan kaçınmalarını konusunda uyarma	6.5 Dikkat çekme
	2.6 Teklifin veya davetin kabul edilip edilmediğini sorgulama	2.14 Bir şeyin mantıksal bir sonuç (çıkarm) olup olmadığını ifade etme	2.22 Bir şey yapmak için izin verme ve izin isteme	3.6 Memnuniyet ifade etme	3.16 Niyet ifade etme	4.6 Takdir etme	5.6 Başkalarına bir şeyi yapmaları için talimat verme veya yönlendirme	6.6 Kadeh kaldırma
	2.7 Bir şey yapmayı teklif etme	2.15 Bir şeyin mantıksal bir sonuç (çıkarm) olup olmadığını sorgulama	2.23 Başkalarının bir şeyi yapma için izni olup olmadığını sorgulama	3.7 Memnuniyetsizlik ifade etme	3.17 Niyet hakkında soru sorma	4.7 Pişmanlık ifade etme		6.7 Yemek başlatma anında kullanılan ifadeler
	2.8 Birinin bir şeyi ya da bir kişiyi hatırlayıp hatırlamadığını belirtme	2.16 Kişinin bir şeyden ne kadar emin ya da emin olmadığını ifade etme	2.24 İzin verilmediğini bildirme	3.8 Memnuniyet veya memnuniyetsizlik hakkında soru sorma	3.18 İstek, arzu ifade etme	4.8 Kayıtsızlık ifade etme		
				3.9 Hayal kırıklığı ifade etme	3.19 İstek veya arzu hakkında soru sorma			
				3.10 Korku veya endişe ifade etme				

Şekil 2. Van Ek'in (1975) "Threshold" dil işlevleri listesi

4.4. Van Ek ve Trim (1990) tarafından güncellenen "Threshold" listesi

Threshold Level 1990, J. A. van Ek ve J. L. M. Trim tarafından 1989–1990 yıllarında gözden geçirilmiş ve 1998'de Cambridge University Press tarafından yayımlanmıştır. Bu sürüm, 1975 tarihli sürümün kapsamlı bir revizyonu niteliğinde olup genişletilmiş, güncellenmiş ve daha sistematik bir yapı arz etmektedir. Söz konusu versiyona, dilsel yeterliğin yalnızca "ne söylenebileceği" ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda "nasıl söyleneceği", "neden söyleneceği" ve iletişim başarısızlığa uğradığında "nasıl telafi edileceği" gibi boyutları da kapsadığını ortaya koyan birtakım yeni bileşenler eklenmiştir. Bunlar arasında söylem stratejileri (discourse strategies), sosyokültürel yeterlik (sociocultural competence), telafi stratejileri (compensation strategies) ve öğrenmeyi öğrenme becerisi (learning-to-learn) yer almaktadır. Bu yenilikler, dili toplumsal bir iletişim aracı olarak ele alan daha üst düzey hedefleri yansıtmaktadır. Bununla birlikte, bu sürüm ayrıntılı bir içerik sunmasına karşın temelde bir hedef bildirimini olarak kalmakta; belirli bir öğretim süreci, etkinlik tasarımı ya da kademelendirilmiş yönlendirmeler içermediği için derslerin planlanması ve uygulanması sorumluluğu öğretmenlere bırakılmaktadır.

1990 sürümünde dil işlevleri altı ana başlık altında toplanmış ve her biri çok sayıda alt işlevle detaylandırılmıştır:

- 1- Bilgi aktarma ve gerçek bilgiyi sorgulama: Tanımlama, bildirme, düzeltme, soru sorma, yanıtlama vb.
- 2- Tutumları ifade etme ve sorgulama: Katılma/katılmama, bilgi durumu, olasılık, zorunluluk, izin, istek, ahlaki yükümlülük vb.
- 3- Bir eylem planına karar verme (ikna): Öneride bulunma, daveti kabul/ret, yardım isteme, emir verme vb.
- 4- Sosyalleşme: Selamlaşma, vedalaşma, dikkat çekme, tebrik etme vb.
- 5- Söylem yapısını kurma (1990'da eklenen yeni kategori): Konuya giriş, konu değiştirme, söz kesme, özetleme, kapanış vb.
- 6- İletişimi onarma (1990'da eklenen yeni kategori): Anlamadığını belirtme, tekrar isteme, açıklama isteme, yeniden ifade etme vb.

1. Bilgi Aktarma ve Gerçek Bilgiyi Sorgulama	2. Tutumları İfade Etme ve Sorgulama						3. Bir eylem planına karar verme (İkna)		4. Sosyalleşme		5. Söylem yapısını kurma		6. İletişim Onarımı		
1.1 Tanımlama (belirleme)	2.1 Bir olayı tanımladığını ifade etme	2.11 Zorunluluğu ifade etme veya reddetme (memnuniyet çıkarımı dahil)	2.21 İsmi verme	2.31 Memnuniyet/hayranlık, meraklı, meraklılık hakkında soru sorma	2.41 Şüpheli ifade etme	2.51 Övme dileme	3.1 Konuşması ve dinlediğini her eylem için	3.11 Bir eylemi veya daveti kabul etme	4.1 Dikkat çekme	4.11 Kadık kaldirma	5.1 Başlama	5.11 Birinden konuşma duyulmasını isteme	5.21 Tevdi	6.1 Anlaşmadığını gösterme	6.11 Daha fazla konuşmasını isteme
1.2 Bilime (tanımlama ve anlatma)	2.2 Bir olayı tanımladığını ifade etme	2.12 Zorunluluğu ifade etme (memnuniyet çıkarımı dahil)	2.22 İsmi verme / tani gereği çıkarma	2.32 Beğeniyi ifade etme	2.42 Sevmesini ifade etme	2.52 Övme dileme	3.2 Bir eylemi kabul etme	3.12 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.2 Selamlama	4.12 Yalvarma	5.2 Tevdi etme	5.12 Birini farketme	5.22 Birini isteme / anma	6.2 İletmeyi tekrar etme	6.12 Başka birinden yardım isteme
1.3 Düzeltme	2.3 Anlatma / Kısımını hakkında soru sorma	2.13 Keskin düşünceleri ifade etme	2.23 İstekleri / arzuları ifade etme	2.33 Beğenmesini / beğenmesini ifade etme	2.43 Sorup sormadığını soru sorma	2.53 Alkış yapıldığını ifade etme	3.3 Birinden bir şey yapmasını isteme	3.13 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.3 İnançlanma	4.3 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.3 Kendini düzeltme	5.13 Konuşma yapıldığını ifade etme	5.23 Birinden beğenmesini isteme	6.3 Kelime veya ifadeyi tekrar etme	6.13 Kelime veya ifadeyi tekrar etme
1.4 Soru Sorma	2.4 İstekleri reddetme	2.14 Keskin düşünceleri soru sorma	2.24 İstekleri / arzuları soru sorma	2.34 Beğenilme ve beğenilmesini isteme	2.44 Utan ifade etme	2.54 Övülme	3.4 Birine bir şey yapmasını teyit etme	3.14 Birinden bir şey isteme	4.4 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.4 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.4 Bir konuşma yapıldığını ifade etme	5.14 Sık sık soru sorma	5.24 Duyulup duyulmadığını soru sorma	6.4 Memnuniyetini ifade etme	6.14 Yardım istemesini ifade etme
1.5 Soruları cevap verme	2.5 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.15 Zorunluluğu ifade etme	2.25 Niyetini ifade etme	2.35 Memnuniyeti ifade etme	2.45 Hayal kırıklığı ifade etme	2.55 Övülmesini ifade etme	3.5 Başkalarına bir şey yapmasını veya yapmasını teyit etme	3.15 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.5 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.5 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.5 Fikir beyan etme	5.15 Birinden yardım istemesini isteme	5.25 Duyulup duyulmadığını soru sorma	6.5 Duyulup duyulmadığını soru sorma	6.15 Bir kelime veya ifadeyi tekrar etme
1.6 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.6 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.16 Zorunluluğu ifade etme	2.26 Niyetini ifade etme	2.36 Memnuniyetini ifade etme	2.46 Korku ifade etme	2.56 Övülmesini ifade etme	3.6 Birine bir şey yapmasını teyit etme	3.16 Birinden bir şey isteme	4.6 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.6 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.6 Sorulara soru sorma	5.16 Sık sık soru sorma	5.26 Yeni bir soru sorma	6.6 Açıklamasını isteme	6.16 Bir kelime veya ifadeyi tekrar etme
1.7 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.7 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.17 Bir şeyi yapabileceğini ifade etme	2.27 Tevdi etme	2.37 Memnuniyeti / memnuniyetini ifade etme	2.47 Övme ifade etme	2.57 Övülmesini ifade etme	3.7 Birine bir şey yapmasını isteme / reddetme	3.17 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.7 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.7 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.7 Önemli ifade etme	5.17 Konuşması duyulmasını isteme	5.27 Maddeyi / maddeyi ifade etme	6.7 Birinden yardım istemesini isteme	6.17 Bir kelime veya ifadeyi tekrar etme
1.8 Birine bir şeyi yapmasını isteme	2.8 Birine bir şeyi yapmasını isteme	2.18 Bir şeyi yapabileceğini ifade etme	2.28 Tevdi etme	2.38 İstek / merak ifade etme	2.48 Korku / endişe ifade etme	2.58 Övülmesini ifade etme	3.8 Birine bir şey yapmasını isteme	3.18 Birinden bir şey isteme	4.8 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.8 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.8 Sorulara soru sorma	5.18 Birini konuşmasını istemesini isteme	5.28 Maddeyi / maddeyi ifade etme	6.8 Bir şeyi yapmasını isteme	6.18 Bir kelime veya ifadeyi tekrar etme
1.9 Olasılık değerlendirme ifade etme	2.9 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.19 Bir şeyi isteme	2.29 Memnuniyeti, meraklı ifade etme	2.29 Memnuniyeti ifade etme	2.49 Memnuniyeti ifade etme	2.59 Övülmesini ifade etme	3.9 Yardım teklifi etme	3.19 Yardım teklifi etme	4.9 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.9 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.9 Övme ifade etme	5.19 Bir şeyi istemesini isteme	5.29 Maddeyi / maddeyi ifade etme	6.9 Bir kelime veya ifadeyi tekrar etme	6.19 Yardım isteme
1.10 Olasılık değerlendirme ifade etme	2.10 Bir kişiye, soruyu veya bilgiyi bilmediğini ifade etme	2.20 Bir şeyi isteme	2.30 Memnuniyeti, meraklı ifade etme	2.40 İstek / merak ifade etme	2.50 Memnuniyeti ifade etme	2.60 Övme ifade etme	3.10 Yardım teklifi etme	3.10 Yardım teklifi etme	4.10 Bir eylemi veya daveti reddetme	4.10 Bir eylemi veya daveti reddetme	5.10 Kanaatini ifade etme	5.20 Kapanma	5.20 Kapanma	6.10 Yardım isteme	6.10 Yardım isteme

Şekil 3. Van Ek ve Trim (1990) tarafından güncellenen “Threshold” listesi

4.5. Van Ek ve Trim (1990) tarafından hazırlanan “Waystage” listesi

Waystage 1990, Threshold Level (B1)’in ardından başlangıç düzeyindeki öğrenciler (yaklaşık A2) için belirlenmiş dil öğrenme hedeflerini ortaya koyan ve van Ek ile Trim tarafından birlikte hazırlanmış bir programdır. Bu düzey, daha hızlı bir başlangıç yapmak isteyen ancak öğrenme sürecine aşırı zaman ve emek harcamak istemeyen bireyler için daha hafif bir öğrenme yolunu mümkün kılmaktadır. Öğrenme yükü, Threshold 1990’ın yaklaşık yarısı olarak öngörüldüğünden, başlangıç aşamasındaki hedeflerin belirlenmesi açısından son derece işlevseldir. Her ne kadar sadeleştirilmiş bir versiyon olsa da, Waystage 1990, Threshold 1990 ile aynı şekilde “işlev–kavram” (functional–notional) temelli müfredat tasarımını benimsemekte; bu sayede öğrencilerin Waystage’ı tamamladıktan sonra Threshold düzeyine sorunsuz biçimde geçiş yapmalarına ve dil yeterliğinin kademeli olarak gelişmesine imkân tanımaktadır. Bu sürümde temel dil işlevleri, altı ana kategori altında toplanmış ve çok sayıda mikro işlev aracılığıyla öğrencilerin dilsel iletişim gereksinimleri sistematik bir biçimde sınıflandırılmıştır.

1. Gerçek bilgiyi araştırma ve açıklama	2. Tutumları keşfetme ve ifade etme				3. İkna etme	4. Sosyalleşme	5. Söylem yapılandırma		6. İletişimin telafi edilmesi
1.1. Tanımlama	Gerçekle ilgili: anlama vb.	2.8. Yetenek veya yeteneksizlik hakkında bilgi alma	2.17. İstek, arzu hakkında bilgi alma	2.26. Memnun olmadığını ifade etme	3.1. Bir eylem planı önerme (konuşmacı dâhil)	4.1. Dikkatleri üzerine çekme	5.1. Açılış	Mektup	6.1. Anlaşmadığını gösterme
1.2. Raporlama (betimleme ve öyküleme dâhil)	2.1. Bir açıklamaya katıldığını ifade etme	2.9. Bir şeyin ne kadar kesin olduğunu ifade etme	2.18. Niyetini ifade etme	2.27. Memnuniyeti hakkındaki bilgi alma	3.2. Başkalarından bir şeyler yapmasını isteme	4.2. Selamlama	5.2. Doğru kelimeyi arama	5.10. Açılış	6.2. Genel tekrar isteme
1.3. Düzeltme	2.2. Bir açıklamaya katılmadığını ifade etme	2.10. Bir şeyin ne kadar kesin olduğunu ifade etme	2.19. Niyet hakkında bilgi alma	2.28. Hayal kırıklığını ifade etme	3.3. Başkalarına bir şeyler yapmaya davet etme	4.3. İnançlanma	5.3. Kendini düzeltme	5.11. Kapanış	6.3. Kısmi tekrar isteme
1.4. Soru Sorma	2.3. Anlatma veya anlatılmadığını ifade etme	2.11. Birinin bir şey yapmasını istemesini ifade etme	2.20. Tevdi etme	2.29. Tepekçüklerini ifade etme	3.4. Bir eylemi veya daveti kabul etme	4.4. Birine hitap etme	5.4. Sorulara soru sorma		6.4. Açıklamasını isteme
1.5. Yanıtlanma	2.4. Reddetme	2.12. Birinin bir şey yapmasını istemesini ifade etme	2.21. Tevdi etme	2.30. Övme ifade etme	3.5. Bir eylemi veya daveti reddetme	4.5. Birini tanıma	5.5. Özetleme		6.5. Anlaşlan şeyin onaylanmasını isteme
	Gerçekle ilgili: bilgi	2.13. İzin verme	2.21. Beğenmesini ifade etme	2.31. Affetme	3.6. Bir eylemi veya daveti kabul etme	4.6. Tanımlanmaya karşılık verme	5.6. Kapanış		6.6. Bir şeyi kullanmasını isteme
	2.5. Birini veya bir şeyi bilmediğini ifade etme	2.14. İzin isteme	2.22. Beğenmediğini ifade etme	2.32. Onayladığını ifade etme	3.7. Tavasiye etme	4.7. Tebrik etme	Telefon		6.7. Bir şeyleri yazmasını isteme
	2.6. Birini veya bir şeyi bilmediğini ifade etme	2.15. İzin vermemek	2.23. Beğenmediğini ifade etme	2.33. Takdiri ifade etme	3.8. Başkalarını dikkatli olmaları için uyarma	4.8. Kadık kaldirma	5.7. Açılış		6.8. Bilgisizliğini ifade etme
	Gerçekle ilgili: tarz	İrade ile ilgili	2.24. Umudu ifade etme	2.34. Özlemi ifade etme	3.9. Yardım teklifi etme	4.9. Ayrılma	5.8. Ek süre isteme		6.9. Yardım isteme
	2.7. Yeteneği ve yeteneksizliği ifade etme	2.16. İsteğini, arzusunu ifade etme	2.25. Memnuniyetini ifade etme	2.35. Kayıtsızlığı (umarısızlığını) ifade etme	3.10. Yardım isteme	5.9. Tekrar arayacağını bildirme	5.9. Tekrar arayacağını bildirme		6.10. Yavaş söylemesini isteme

Şekil 4. Van Ek ve Trim (1990) tarafından hazırlanan “Waystage” listesi

4.6. Van Ek ve Trim (2001) tarafından hazırlanan “Vantage” listesi

Vantage, 2001 yılında Van Ek ve Trim tarafından hazırlanarak yayımlanan, Avrupa Konseyi’nin “Threshold” serisi kapsamında geliştirilmiş işlevsel müfredatın bir devamı ve ileri düzey bir versiyondur. Bu liste, Orta Üstü (B2) düzeyindeki öğrencilerin hem günlük yaşamda hem de daha

ihtiyaçlarını fark etme ve standartlaştırma noktasında ciddi bir gecikme yaşadığını; karar vericilerin uzun süre önceliği “iş yaşamı ve toplumsal işlevleri” karşılayan orta düzey kullanıcılarına verip başlangıç düzeyindeki öğrencileri ikinci planda bıraktıklarını göstermektedir.

1. Öğrenen kişi bilgi aktarabilir ve bilgi talep edebilir	2. Öğrenen kişi tutumları ifade edebilir ve anlayabilir	3. Öğrenen kişi eylem gerçekleştirebilir (İkna)	4. Öğrenen kişi sosyalleşebilir	5. Öğrenen kişi söylemi yapılandırabilir	6. Öğrenen kişi iletişimdeki aksamaları onarabilir	
1.1 Tanımlama 1.2 Bildirme (betimleme ve anlatma) 1.3 Düzeltilme 1.4 Soru sorma a) Onay almak için b) Bilgi almak için c) Kimlik belirlemek için 1.5 Sorulara cevap verme a) Onay için b) Bilgi için c) Kimlik belirleme için	2.1 Olgusal: Uyusma vb. 2.1.1 Bir ifadeye katıldığını belirtme 2.1.2 Bir ifadeye katılmadığını belirtme 2.1.3 Katılıp katılmama hakkında soru sorma 2.1.4 Bir şeyi inkâr etme 2.2 Olgusal: Bilgi 2.2.1 Bir şeyi, bir kişiyi ya da bir gerçeği bilip bilmediğini ifade etme 2.2.2 Birinin bir şeyi, bir kişiyi ya da bir gerçeği bilip bilmediğini sorma 2.3 Olgusal: Kiplik (modality) 2.3.1 Yeterlilik ya da yetersizlik ifade etme 2.3.2 Yeterlilik ya da yetersizlik hakkında soru sorma 2.4 Olgusal: Kesinlik 2.4.1 Bir şeyin ne kadar kesin olduğunu ifade etme 2.4.2 Birinin bir şeyin kesinliği hakkında ne düşündüğünü sorma 2.5 Zorunluluk 2.5.1 Bir şeyi yapma zorunluluğunu ifade etme 2.5.2 Birinin bir şeyi yapmasının gerekip gerekmediğini sorma 2.6 İzin 2.6.1 İzin verme 2.6.2 İzin isteme 2.6.3 İzin verilmediğini bildirme	2.7 İsteksel (Volitional) 2.7.1 İstek, arzu hakkında soru sorma 2.7.2 İstek, arzu hakkında soru sorma 2.7.3 Niyet ifade etme 2.7.4 Niyet hakkında soru sorma 2.7.5 Tercih ifade etme 2.8 Duygusal (Emotional) 2.8.1 Duygusal durumları ifade etme ve aktarma 2.8.2 Duygusal durumlar hakkında soru sorma 2.8.3 Hoşlanma ifade etme 2.8.4 Hoşlanmama ifade etme 2.8.5 Hoşnutsuzluk/hoşnutsuzluk hakkında soru sorma 2.8.6 Umut ifade etme 2.8.7 Memnuniyet ifade etme 2.8.8 Memnuniyetsizlik ifade etme 2.8.9 Memnuniyet hakkında soru sorma 2.8.10 Güvence verme 2.8.11 Hayal kırıklığı ifade etme 2.8.12 Minnettarlık ifade etme 2.9 Ahlakî (Moral) 2.9.1 Özur dileme 2.9.2 Affetme 2.9.3 Onay ifade etme 2.9.4 Tekfir ifade etme 2.9.5 Pışmanlık ifade etme 2.9.6 Kayıtsızlık ifade etme	3.1 Bir eylem önerme 3.2 Bir öneriyi kabul etme 3.3 Başkalarından bir şeyi yapmalarını isteme 3.4 Başkalarını bir şeyi yapmaya davet etme 3.5 Bir teklifi ya da daveti kabul etme 3.6 Bir teklifi ya da daveti reddetme 3.7 Davetin veya teklifin kabul edilip edilmediğini sorma 3.8 Başkalarına bir şeyi yapmalarını tavsiye etme 3.9 Uyarma 3.10 Yardım teklif etme 3.11 Yardım isteme	4.1 Dikkat çekme 4.2 İnsanları selamlama 4.3 Yanıt verme 4.4 Hitap etme 4.5 Birini tanıtmaya 4.6 Tanıtılmaya tepki verme 4.7 Birini tebrik etme 4.8 Kadeh kaldırma 4.9 Vedalaşma	5.1 Konuşmayı başlatma 5.2 Tereddüt etme, kelime arama 5.3 Kendini düzeltme 5.4 Sıralama yapma 5.5 Ödeleme 5.6 Konuşmayı kapatma 5.7 Telefon kullanma 5.7.1 Açılış 5.7.2 Dahili hat isteme 5.7.3 Yeni bir arama talep etme veya bildirme 5.8 Mektup veya e-posta açılış ve kapanışı 5.8.1 Açılış 5.8.2 Kapanış	6.1 Anlamadığını bildirme 6.2 Tüm cümleyi tekrar etmesini isteme 6.3 Kısmi tekrar isteme 6.4 Açıklama isteme 6.5 Anlaşılmadığını teyit etme 6.6 Bir kelimenin hecelemesini isteme 6.7 Bir şeyin yazılmasını isteme 6.8 Bir ifadeyi bilmediğini ifade etme 6.9 Yardım isteme 6.10 Konuşmaktan yavaş konuşmasını isteme

Şekil 6. John Trim (2009)'in hazırladığı “Breakthrough” işlev listesi

Kaynakça

- Blundell, J., Higgens, J., & Middlemiss, N. (1982). *Function in English*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Çekici, Y. E. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından dil işlevleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, E. (2024). *Dil işlevleri açısından Türkçe eğitiminde karşılıklı konuşma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ek, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults*. Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
- Green, A. (2012). *Language functions revisited theoretical and empirical bases for language construct definition across the ability range*. Cambridge: Cambridge University.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya.
- Kocaman, A. (1983). *Dilin temel işlevleri*. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 378, 342-347.
- Jones, L. (1984). *Functions of English* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Matsis.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold level 1990*. Council of Europe.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1991). *Waystage 1990*, Cambridge: Council of Europe.
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (2001). *Vantage*. Cambridge University Press.
- Trim, J. L. M. (2009). *Breakthrough*. Cambridge University Press.
- Wilkins, D. A. (1973). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system.

Yabancılara Yönelik Başlangıç Seviyesi Türkçe Sözlüğün (A1) Hazırlanmasında Üretken Yapay Zekâ Araçlarından Yararlanılması

Engin YILMAZ¹

Özet

Araştırmada; Yabancılara Yönelik Başlangıç Seviyesi Türkçe Sözlük'te (A1) geçen/geçmesi beklenen “ağaç”, “aile”, “arkadaş”, “bayram” ve “ev” kavramlarının başlıca Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) Araçları olan “Chatgpt”, “Claude”, “Copilot”, “Deepseek”, “Gemini” ve “Grok”ta nasıl tanımlandığına ve tasarımının yapıldığına odaklanılmıştır. Araştırmanın temel amacı, ÜYZ'nin Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılara yönelik sözlük hazırlanmasında, denetlenmesinde ve geliştirilmesinde kullanılabilirliğine ve etkililiğine yönelik farkındalık oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Araştırma, adı geçen ÜYZ araçları ışığında yapılandırılmıştır. Araştırmada; tarafımızdan hazırlanan komutlarla oluşturulan yönerge doğrultusunda elde edilen veriler, Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan *Resimlerle Kelime Öğreniyorum Seviye A1* adlı tematik çalışmadaki verilerle karşılaştırılmış ve ideal bir A1 seviyesi sözlüğünün nasıl hazırlanması ve tasarlanması gerektiğine dair somut öneriler geliştirilmiştir. Araştırmanın sonunda; deneyim temelli bir yaklaşımla Türkçe öğrenen yabancıların kültürel arka planlarının ve öğrenme ihtiyaçlarının, hedef kelimelerin tanımlarında önemli bir rol üstlenebileceği kanaatine varılmıştır. Bu itibarla, tanımları yapılan kelimenin Türk kültüründeki kullanımına dair kısa bilgilerin verilmesi sözlüğün etkililiğini artıracaktır. Sonuç olarak hazırlanan sözlük maddelerinin gerçek kullanıcılar (Türkçe öğrenen yabancılar) üzerinde test edilmesinin, sunulan önerilerin pratik etkisini artıracığı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Sözlük bilimi, sözlüksel tanımlama, üretken yapay zekâ.

Abstract

The study focuses on how the concepts of “tree,” “family,” “friend,” “holiday,” and “home,” which appear or are expected to appear in the Beginner Level Turkish Dictionary for Foreigners (A1), are defined and designed in the main Generative Artificial Intelligence (AI) tools such as “Chatgpt,” “Claude,” “Copilot,” “Deepseek,” “Gemini,” and “Grok.” The main objective of the research is to contribute to raising awareness about the usability and effectiveness of GAI in preparing, reviewing, and developing dictionaries for foreigners who want to learn Turkish. The research was structured in light of the aforementioned AI tools. In the research, the data obtained in accordance with the guidelines created with the commands prepared by us were compared with the data in the thematic study titled Learning Words with Pictures Level A1 published by the Yunus Emre Institute, and concrete suggestions were developed on how an ideal A1 level dictionary should be prepared and designed. At the end of the research, it was concluded that the cultural background and learning needs of foreigners learning Turkish through an experience-based approach could play an important role in the definitions of target words. In this regard, providing brief information about the use of the defined word in Turkish culture could increase the effectiveness of the dictionary. In conclusion, testing the prepared dictionary entries on real users (foreigners learning Turkish) would reveal the practical impact of the suggestions presented.

Keywords: Lexicology, lexical definition, generative artificial intelligence.

Giriş

Yapay Zekâ, bir bilgisayarın ya da bilgisayar denetimli bir makinenin, genellikle insana özgü nitelikler olduğu varsayılan “akıl yürütme”, “anlam çıkarma”, “genelleme”, “geçmiş deneyimlerden öğrenme” gibi ileri düzeydeki zihinsel süreçlere ilişkin görevleri yerine getirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yapay Zekâ, insan davranışlarının ve sezgiye dayalı yeteneklerinin bilgisayar aracılığıyla simülasyonu olarak da değerlendirilebilir. Çeşitli işlemlere sahip olan Yapay Zekâ; “makine öğrenimi”, “yapay sinir ağı”, “derin öğrenme”, “bilişsel hesaplama”, “ileri algoritma”, “grafik işleme” vb. farklı yöntemlerden ve teknolojilerden

¹ Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, TDE Bölümü Öğretim üyesi, eyilmaz@sakarya.edu.tr

yararlanır. Günümüzde; “ekonomi”, “savunma sanayi”, “imalat sanayi”, “tıp”, “eğitim”, “mühendislik/mimarlık” vb. alanlarda özellikle Üretken Yapay Zekâ araçlarından yararlanıldığı görülmektedir. Yapay zekâ, insan benzeri zekâ ve yetenekleri taklit eden bilgisayar sistemleridir. Makine öğrenimi, doğal dil işleme ve görüntü işleme vb. alt dalları kapsar.

Araştırmanın temel amacı: Araştırmanın temel amacı, ÜYZ'nin Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancılara yönelik çeşitli seviyelerde sözlüklerin hazırlanmasında, denetlenmesinde ve geliştirilmesinde kullanılabilirliğine ve etkililiğine yönelik farkındalık oluşturulmasına katkı sağlamaktır.

Araştırmanın yöntemi ve sınırlılıkları: Araştırma, adı geçen ÜYZ araçları ışığında yapılandırılmıştır. Araştırmada; tarafımızdan oluşturulan yönerge çerçevesinde aşağıdaki platformlardan elde edilen veriler değerlendirilmiş ve ideal bir Başlangıç Seviyesi Türkçe Sözlüğün (A1) nasıl hazırlanması ve tasarlanması gerektiğine dair öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada; Yabancılara Yönelik Türkçe A1 seviyesindeki bir Türkçe sözlükte geçen/geçmesi beklenen; “ağaç”, “aile”, “arkadaş”, “bayram” ve “ev” kavramlarının başlıca Üretken Yapay Zekâ (ÜYZ) Araçları olan “Chatgpt”, “Claude”, “Copilot”, “Deepseek”, “Gemini”, “Grok”ta nasıl tanımlandığına ve ilgili maddelerin tasarımının nasıl yapıldığına odaklanılmıştır. Adı geçen ÜYZ araçları ışığında yapılandırılan araştırmada; araştırmanın amacına ve sınırlılıklarına uygun komutlarla oluşturulan yönerge doğrultusunda elde edilen veriler; tarafımızdan yayımlanan *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)* adlı eserle ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Resimlerle Kelime Öğreniyorum Seviye A1* adlı tematik çalışmalarındaki verilerle karşılaştırılmış ve ideal bir A1 seviyesi sözlüğünün nasıl hazırlanması ve tasarlanması gerektiğine dair somut öneriler sunulmuştur.

Yönerge (komutlar): Araştırma kapsamında tarafımızca hazırlanan yönergeler (komutlar) şunlardır:

“Sen, Sözlük bilimi ve Yabancılara Türkçe Öğretimi konularında deneyimli bir uzmandır. Yabancılara Yönelik Başlangıç Seviyesinde (A1) bir Türkçe sözlük hazırla. Bu sözlükte yalnızca, “ağaç”, “aile”, “arkadaş”, “bayram” ve “ev” kavramlarını *modern sözlük bilimi* ve *Yabancılara Türkçe Öğretimi* alanyazınına uygun bir şekilde tanımla”.

“Söz konusu kavramların olduğu bu sözlüğün özgün bir şekilde tasarımını yap ve örnek bir JPEG dosyası hazırla”.

Kavramsal Çerçeve: Dil öğreniminin temel amacı, “duygu ve düşüncelerimizi, yazılı ve sözlü olarak anlatmak ve o dildeki bilim ve kültür kaynaklarını yazılı ve sözlü olarak anlayabilecek becerileri kazanmak”tır (MEB, 2017:8). Dil öğreniminde amaçlara bağlı olarak yöntem, teknik ve stratejiler değişiklik gösterebilir. Dil öğrenme sürecinde “sözlük”lerden, bilgi teknolojilerinden ve diğer kaynaklardan yararlanılması kritik öneme sahiptir: “Ezber, taklit, tekrarlama, planlama, telafi etme, tahmin yürütme, analiz, sentez, yardım isteme, iş birliği, mevcut bilgiye ekleme, kendi kendini düzeltme, ana fikri anlama, ayrıntıları anlama, karşılaştırma, sözlük ve diğer kaynaklardan yararlanma, anlam ve sonuç çıkarabilme, bilgi teknolojilerinden yararlanma gibi yeteneklerin hepsinden istifade edilmesi için öğrenenler birer rehber olmalıdır” (MEB, 2017:9).

İnceleme: Karşılaştırmamıza esas teşkil eden Yunus Emre Enstitüsü tarafından yayımlanan *Resimlerle Kelime Öğreniyorum* adlı tematik sözlük hakkındaki tespit ve değerlendirmelerimizi maddeler hâlinde sıralamak istiyoruz:

Resimlerle Kelime Öğreniyorum isimli tematik sözlük, hem Türkçe öğrenenlerin hem de Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu kitap, “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Metni” doğrultusunda belirlenen 24 farklı konuda (ev, aile vb.) 600'den fazla resimli kelimededen oluşmaktadır. Öğrenim sürecini hızlandırmak ve anlamayı kolaylaştırmak amacıyla kelimeler tek tek resmedilmek yerine bir kompozisyon içerisinde sunulmuştur. Farklı konularda sunulan kelimelerin bir sonraki sayfada yer alan etkinliklerle pekiştirilmesi amaçlanmıştır.

Sözlüğün son bölümünde bulunan dizinde, kelimelerin geçtiği tema isimleri ve sayfa numaralarının yanı sıra kitapta yer alan her kelimenin İngilizce, Rusça ve Arapçadaki karşılığı verilmiştir.

Eserin içeriğinden yola çıkılarak ses, resim, video ve çeşitli etkinliklerin yer aldığı bir Z-Kitap uygulaması da geliştirilmiştir¹.

Şimdi de, ÜYZ araçlarından elde ettiğimiz sözlüksel tanım ve tasarım ile ilgili verileri paylaşmak istiyoruz:

3.1.CHATGPT: “Aşağıda, modern sözlük bilimi ilkelerine (ör. açık, kısa, hedef kitleye uygun tanım yapma, örnekle destekleme, çok anlamlılıklarda ayırım yapma) ve Yabancılara Türkçe Öğretimi (A1 seviyesi) yaklaşımlarına göre düzenlenmiş örnek bir sözlük maddesi sunulmuştur. Tanımlar sade, görselleştirilebilir, örnek cümle içeren ve öğrencinin iletişim kurmasına yardımcı olacak şekilde yapılandırılmıştır”².

Ağaç [isim]

“Toprağa bağlı, gövdesi sert ve dalları olan büyük bitki”.

◆ Ağaçların yaprakları vardır.

◆ Parkta büyük bir ağaç var.

Aile [isim]

“Anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük insan topluluğu”.

◆ Aile evde birlikte yaşar.

◆ Benim ailem üç kişidir: annem, babam ve ben.

Arkadaş [isim]

“Birlikte zaman geçirdiğimiz, sevdiğimiz kişi”.

◆ Arkadaşlar oyun oynar, konuşur ve eğlenir.

◆ Benim bir arkadaşım var, adı Maria.

Bayram [isim]

“İnsanların kutlama yaptığı özel gün”.

◆ Bayramda insanlar mutlu olur ve birbirini ziyaret eder.

◆ Kurban Bayramı'nda ailemi ziyaret ederim.

Ev [isim]

“İnsanların yaşadığı yer”.

◆ Evde oda, mutfak ve banyo vardır.

◆ Benim evim küçük ama güzel.

Örnek tasarım (JPEG):

¹ (<https://www.yee.org.tr/tr/yayin/resimlerle-kelime-ogreniyorum-a1>, Erişim tarihi: 29.4.2025).

² chatgpt.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

Türkçe Sözlük A1

ağaç

Bu, toprağa bağlı uzun ve büyük bir bitkidir.



aile

Bu, çok sevdiğimiz insanlardan oluşan bir grup. Aile güven verir.



3.2.CLAUDE AI: “Yabancılara Türkçe öğretimi için A1 seviyesinde 5 temel kavramı içeren bir sözlük hazırlayacağım. A1 seviyesindeki öğrenciler için tanımları basit, anlaşılır tutacak ve görsel desteklerle zenginleştireceğim”¹.

AĞAÇ: Fiziksel özellikleri ve doğadaki önemi vurgulanarak basit cümlelerle tanımlandı.

AİLE: Temel insan ilişkileri çerçevesinde anlaşılır bir şekilde açıklandı.

ARKADAŞ: Sosyal bağ ve iletişim yönüyle günlük hayattaki kullanımını yansıtabilecek şekilde tanımlandı.

BAYRAM: Kültürel önemi ve kutlama yönüyle basit ifadelerle açıklandı.

EV: Fiziksel alan ve barınma kavramı olarak tanımlandı.

AĞAÇ (a-ğaç) isim

Tanım: “Ağaç, uzun gövdesi ve dalları olan büyük bir bitkidir. Ağaçlar yeşil yaprakları olan doğal varlıklardır”.

Örnek Cümleler:

- Parkta çok güzel ağaçlar var.
- Bu ağaç çok yüksek.
- Ağaçlar temiz hava verir.

Kalıp İfadeler:

- Ağaç dikmek = Yeni bir ağaç eklemek
- Ağacın altında oturmak = Ağacın gölgesinde dinlenmek

İlgili Kelimeler: yaprak, dal, orman, gölge, meyve

AİLE (a-i-le) isim

¹ claude.ai (Erişim tarihi: 29.4.2025).

Tanım: “Aile, anne, baba ve çocuklardan oluşan temel insan grubudur. Birlikte yaşayan ve birbirini seven insanlardır”.

Örnek Cümleler:

- Benim ailem beş kişi: anne, baba ve üç çocuk.
- Onun ailesi İstanbul'da yaşıyor.
- Aile yemeği saat 19:00'da.

Kalıp İfadeler:

- Aile kurmak = Evlenip çocuk sahibi olmak
- Ailece = Tüm aile üyeleriyle birlikte

İlgili Kelimeler: anne, baba, çocuk, kardeş, dede, nine, ev

ARKADAŞ (ar-ka-daş) isim

Tanım: “Arkadaş, beraber vakit geçirdiğimiz, konuştuğumuz ve sevdiğimiz kişidir. Okul, iş veya yaşam alanlarında tanıştığımız insanlardır”.

Örnek Cümleler:

- O benim en iyi arkadaşım.
- İki yeni arkadaş edindim.
- Arkadaşımla sinemaya gidiyorum.

Kalıp İfadeler:

- Arkadaş edinmek = Yeni arkadaşlar bulmak
- Arkadaş canlısı = Kolay arkadaşlık kurabilen kişi

İlgili Kelimeler: dost, okul arkadaşı, iş arkadaşı, tanıdık, misafir

BAYRAM (bay-ram) isim

Tanım: “Bayram, insanların kutladığı özel ve mutlu günlerdir. Dini veya milli önemli günlerdir”.

Örnek Cümleler:

- Yarın bayram var, okul tatil.
- Bayramda aileyi ziyaret ederiz.
- Çocuklar bayramlarda çok mutlu olur.

Kalıp İfadeler:

- Bayram ziyareti = Bayramda aileyi veya arkadaşları görmeye gitmek
- Bayramın kutlu olsun = Bayram tebrik etme ifadesi

İlgili Kelimeler: kutlama, tatil, şeker, hediye, ziyaret

EV (ev) isim

Tanım: “Ev, insanların yaşadığı, uyuduğu ve zaman geçirdiği yerdir. İçinde odaları olan bir binadır”.

Örnek Cümleler:

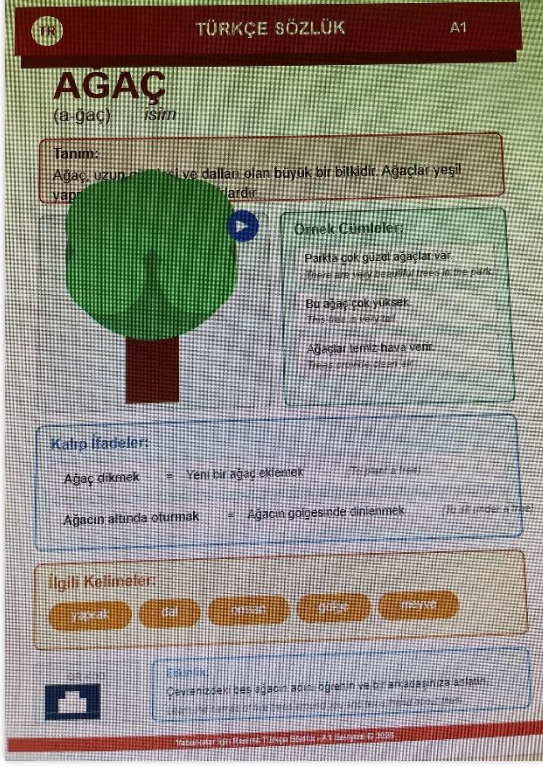
- Benim evim burada.
- Eve geç geliyorum.
- Yeni bir ev arıyoruz.

Kalıp İfadeler:

- Eve gelmek = Dışarıdan eve dönmek

- Evde kalmak = Dışarı çıkmamak, evde vakit geçirmek
 - Ev ödevi = Okul sonrası evde yapılması gereken çalışma
- İlgili Kelimeler:** oda, mutfak, salon, banyo, yatak odası, apartman, bina

Örnek tasarım (JPEG):



3.3.COPILOT: “Bu tanımlar, kelimelerin hem görsel hem de işitsel materyallerle desteklenebileceği, basit ve net ifadelerle sunulması ilkesine dayanmaktadır. Ek olarak, tanım cümleleri ve çift dilli (Türkçe-İngilizce) yaklaşımlar, öğrenenlere kelimenin günlük bağlamda nasıl kullanıldığını anlamada yardımcı olur. Gelecekte, bu temel tanımlar interaktif dijital materyaller, sesli telaffuz örnekleri ve resimlerle desteklenerek daha da zenginleştirilebilir. Böylece, yabancılara yönelik Türkçe öğretimi alanında modern, kullanışlı ve erişilebilir bir kaynak geliştirilmiş olur”¹.

ağaç (isim)

Tanım: “Yerden kökleriyle beslenen, odunsu gövdesi, dalları ve yaprakları bulunan büyük bitki. Doğanın önemli parçasıdır ve pek çok canlıya ev sahipliği yapar”.

Örnek Cümle: “Parkta gölgesini süsleyen büyük bir ağaç var.”

İngilizce: *tree*

aile (isim)

Tanım: “Anne, baba, kardeş ve diğer akrabaları kapsayan, sevgi ve bağlılık temelinde birlikte yaşayan insanlar topluluğu”.

Örnek Cümle: “Bayramda ailemle birlikte yemek yedik.”

¹ copilot.microsoft.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

İngilizce: *family*

arkadaş (isim)

Tanım: “Seninle zaman geçiren, sana destek olan ve paylaşımlarda bulunan, günlük yaşamda güven duyduğun kişilerden biri”.

Örnek Cümle: “Okulda yeni bir arkadaş edindim.”

İngilizce: *friend*

bayram (isim)

Tanım: “Dini veya milli kutlamalar sebebiyle belli günlerde yapılan resmi tatil, sevinç ve paylaşımın yoğun hissettirdiği özel gün”.

Örnek Cümle: “Her bayram, ailemle birlikte ziyaretlere giderim.”

İngilizce: *holiday veya festival*

ev (isim)

Tanım: “İnsanların yaşadığı, barınma ve dinlenme imkânı sağlayan yapı; aile bireylerinin bir araya gelip yaşamını sürdürdüğü yer”.

Örnek Cümle: “Ailem yeni bir ev aldı ve birlikte taşındık.”

İngilizce: *house veya home*

Örnek tasarım (JPEG):



3.4.DEEPSEEK: “Basit ve net tanımlar kullanıldı. Somut örnekler ve günlük hayattan cümleler eklendi. Görsel destek (kelimenin yanına küçük resimler) önerilir. Sesletim

(telaffuz) için hece vurgusu belirtilebilir (ör: a-ile, ar-ka-daş). Bu yapı, A1 seviyesindeki öğrencilerin kelimeyi anlaması, bağlamda kullanması ve akılda tutması için uygundur”¹.

AĞAÇ

Tanım: “Ağaç, toprağa kökleri ile bağlı, gövdesi, dalları ve yaprakları olan büyük bir bitkidir. Meyve verebilir, gölge sağlar ve havayı temizler”.

Örnek Cümleler:

- Bu ağaç çok yüksek.
- Ağaçların altında oturuyoruz.
- Elma ağacı meyve verir.

AİLE

Tanım: “Anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük toplum birimidir. Bazı ailelerde büyükanne, büyükbaba, amca, hala gibi bireyler de olabilir”.

Örnek Cümleler:

- Benim ailem dört kişi.
- Ailemle pikniğe gidiyoruz.
- Her bayram ailemi ziyaret ederim.

ARKADAŞ

Tanım: “Sevgi, güven ve paylaşım bağı olan, birlikte vakit geçirdiğin kişidir. Okulda, işte veya mahallede arkadaş edinebilirsin”.

Örnek Cümleler:

- Arkadaşlarımla sinemaya gidiyorum.
- O benim en iyi arkadaşım.
- Yeni arkadaşlar edindim.

BAYRAM

Tanım: “Özel günlerde kutlanan, mutluluk, paylaşım ve birlik duygularının güçlendiği tatil günleridir. Dinî veya millî bayramlar olabilir”.

Örnek Cümleler:

- Bayramda ailemi ziyaret ederim.
- Bayram şekeri dağıttık.
- Kurban Bayramı dört gündür.

EV

Tanım: “İnsanların yaşadığı, içinde odalar, mutfak ve banyo bulunan yapıdır. Apartman, villa veya köy evi gibi çeşitleri vardır”.

Örnek Cümleler:

- Evimiz çok güzel.
- Eve geldim.
- Yeni bir ev alıyoruz.

¹ deepseek.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

Çıktı Önerisi: “PDF formatında veya cep sözlüğü olarak basılabilir. Dijital versiyon için tıklanabilir seslendirme butonları eklenebilir (telaffuz için). Bu tasarım, A1 seviyesindeki öğrencilerin kelimeleri görsel hafıza, bağlamsal öğrenme ve günlük kullanım yoluyla edinmesini hedefler. Bu tasarım, modern sözlük bilimi ve yabancı dil öğretimi ilkelerine uygun olarak: Görsel hafızayı destekler. Bağlamsal öğrenme sağlar, Kullanıcı dostu bir arayüz sunar”¹.

3.5.GEMINI: Önemli Notlar (Sözlük Bilimi ve YTÖ Açısından):

- **Basit Dil:** Tanımlarda ve örneklerde A1 seviyesine uygun, kısa cümleler ve temel kelimeler kullanılmıştır.
- **Tek Anlam:** Kelimelerin en sık kullanılan, somut ve temel anlamlarına odaklanılmıştır. Çok anlamlılık veya soyut anlamlar A1 seviyesi için kafa karıştırıcı olabilir.
- **Bağlam:** Örnek cümleler, kelimenin gündelik hayatta nasıl kullanıldığına dair basit bir bağlam sunar.
- **Görsel Destek:** İdeal bir A1 sözlüğünde her kelime için mutlaka bir resim veya çizim bulunmalıdır. Bu, anlamayı çok kolaylaştırır.
- **Dil Bilgisi:** Kelimenin türü (isim) belirtilmiştir. A1 seviyesinde çekim ekleri (örneklerde olduğu gibi: *ailem, arkadaşım, evde*) yavaş yavaş tanıtıldığı için örneklerde yer alması faydalıdır ancak tanımda karmaşıklıktan kaçınılmıştır.
- **Kültürel Unsurlar:** “Bayram” gibi kültürel önemi olan kelimeler basitçe açıklanmıştır. Bu taslak, belirtilen beş kelime için A1 seviyesine uygun bir sözlük maddesi formatıdır. Gerçek bir sözlükte bu prensiplerle çok daha fazla kelime yer alacaktır².

ağaç (isim)

Anlamı: “Toprakta büyüyen, dalları ve yaprakları olan büyük bitki. Parkta, ormanda, bahçede bulunur”.

Örnek: Bahçede büyük bir ağaç var. Kuşlar ağaçta şarkı söylüyor.

(Not: Bu seviyede “odun” veya “kereste” gibi ikincil anlamlara girilmez. Görsel bir resim eklemek çok faydalı olurdu.)

aile (isim)

Anlamı: “Anne, baba ve çocuklar. Genellikle birlikte yaşayan insanlar”.

Örnek: Benim ailem Ankara’da yaşıyor. Bu benim ailemin fotoğrafı.

(Not: Geniş aile, akraba gibi kavramlar A1 seviyesi için karmaşık olabilir. En temel çekirdek aile tanımı yeterlidir.)

arkadaş (isim)

Anlamı: “Sevdiğin ve iyi anlaştığın kişi. Birlikte zaman geçirdiğin insan”.

Örnek: Ali benim en iyi arkadaşım. Okulda çok arkadaşım var.

(Not: Dost, kanka gibi eş anlamlı veya daha derin ilişkileri belirten kelimeler bu seviyede verilmez.)

bayram (isim)

Anlamı: “Özel kutlama günü. Dini veya milli olabilir. Tatil günü. İnsanlar mutlu olur, ailelerini ziyaret eder”.

Örnek: Yarın bayram, okul yok. Bayramda dedemi ziyaret edeceğim.

(Not: Şeker Bayramı, Kurban Bayramı, Cumhuriyet Bayramı gibi spesifik bayram adları daha sonra öğretilir. Burada genel “özel kutlama günü/tatil” anlamı vurgulanır.)

¹ deepseek.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

² gemini.google.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

ev (isim)

Anlam: “İnsanların içinde yaşadığı yer, bina. Oda, mutfak, banyo gibi bölümleri vardır”.

Örnek: “Yeni bir ev aldık. Akşam evde olacağım”.

(**Not:** Konut, daire, apartman gibi kelimeler veya “yuva” gibi soyut anlamlar A1 için erkendir. En temel “yaşanılan yapı” anlamı yeterlidir.)

Sayfa tasarımı: “Yine belirtmem gerekir ki, bir yapay zekâ olarak size doğrudan JPEG gibi resim dosyaları sunamam. Dosya oluşturma veya gönderme yeteneğim bulunmuyor”¹.

3.6.GROK: “Sözlük, Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) için başlangıç seviyesi (A1) öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Sözlük bilimi ilkelerine uygun olarak, tanımlar basit, anlaşılır ve öğrenci odaklıdır. Her bir kelime için tanım, örnek cümle ve telaffuz bilgisi verilmiştir. Kelimeler, günlük yaşamda sık kullanılan ve kültürel bağlamda önemli olan kavramlardan seçilmiştir. Bu sözlük, A1 seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek ve Türk kültürünü anlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Tanım ve örnek cümleler, dil öğreniminde bağlamsal anlamayı destekler”².

ağaç

Telaffuz: /a:ğaç/

Anlam: “Toprakta büyüyen, gövdesi ve dalları olan, yaprakları olan bitki”.

Örnek Cümle: Bahçede büyük bir ağaç var.

Not: Ağaçlar, Türkçe kültüründe doğayı ve hayatı temsil eder.

aile

Telaffuz: /ai-le/

Anlam: “Anne, baba, çocuklar ve bazen diğer yakın akrabalarından oluşan grup”.

Örnek Cümle: Ailemle her akşam yemek yerim.

Not: Türk kültüründe aile, dayanışma ve sevgiyle ilişkilendirilir.

arkadaş

Telaffuz: /ar-ka-daş/

Anlam: “Birlikte vakit geçirdiğiniz, sevdiğiniz ve güvendiğiniz kişi”.

Örnek Cümle: Arkadaşımınla parka gidiyorum.

Not: Türkçede arkadaşlık, samimiyet ve paylaşım demektir.

bayram

Telaffuz: /bay-ram/

Anlam: “Özel ve mutlu günlerde kutlama yapılan zaman”.

Örnek Cümle: Bayramda ailemizi ziyaret ederiz.

Not: Türk kültüründe bayramlar, birlik ve sevgiyle kutlanır.

ev

Telaffuz: /ev/

Anlam: “İnsanların yaşadığı, uyuduğu ve vakit geçirdiği yer”.

Örnek Cümle: Evim çok güzel ve rahat.

Not: Türkçede ev, sıcaklık ve güven hissiyle ilişkilidir.

Örnek sayfa tasarımı (JPEG):

¹ gemini.google.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).

² grok.com (Erişim tarihi: 29.4.2025).



Karşılaştırmalı Genel Değerlendirme: Yaptığımız inceleme sonucunda; “bağlamsal zenginlik”, “kullanıcı dostu tasarım”, “sözlüksel tanımlamanın seviyeye uygunluğu” ve “yenilikçilik” ölçütleri bakımından şu tespitleri yapmak mümkündür:

- **Bağlamsal zenginlik:** Claude AI’nın uygulaması, bağlamsal zenginliğin sağlanması hususunda önem arz etmektedir.
- **Kullanıcı dostu tasarım:** Grok’un “telaffuz bilgisi” ve geliştirdiği görsel çizimleri kullanıcı dostudur. Gemini ise, görsel destek önerisinde bulunmamıştır.
- **Sözlüksel tanımlamanın seviyeye uygunluğu:** Claude AI’nın tanımlaması, ayrıntılıdır. Kalıp ifadeler ve ilgili kelimeler öğrenmenin zenginleştirilmesini sağlamıştır. Görsel destek önerilmesi de olumlu bir durumdur. Copilot’un tanımı, oldukça ayrıntılı ve A1 seviyesinin üzerindedir.
- **Yenilikçilik:** Grok’un “kültürel not” uygulaması yenilikçi öneri olarak değerlendirilebilir. Bu uygulama, yabancı öğrencilerin kültürel farkındalığını artırıcı niteliktedir. Deepseek’in “renk kodlaması” önerisi, yenilikçi bir öneridir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmamızın tamamlanmasıyla birlikte şu sonuçlara ve önerilere ulaştık:

- Yapay Zekâ araştırmalarında sıklıkla karşılaşılan halüsinasyonlara karşı; Yapay zekâ araçlarının sınırlılıkları göz önünde tutularak, sözlüksel tanımların doğruluğu ve seviyeye uygunluğu, uzman denetimine tâbi tutulmalı ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
- Sözlüğün gerçek bir dijital versiyonunda; sesli telaffuz örnekleri (Örneğin, sozluk.gov.tr), interaktif öğeler ve ek renkli ikonlarla desteklenerek kullanıcı deneyimi zenginleştirilebilir.
- Kavramların tanımlanmasında, analitik bir anlayış benimsenebilir. Örneğin, aile kavramı tanımlanırken aileyi oluşturan bireylere, akrabalık ilişkilerine vurgu yapılması aynı zamanda “anne”, “baba”, “çocuk”, “dede”, “nine”, “teyze”, “hala”, “amca”, “dayı”, “kuzen” vb. kelimelerin öğrenilmesini de pekiştirebilir. Bu yaklaşımla, ilgili kavram alanındaki diğer kelimelerin öğrenilmesi daha hızlı ve kolay olabilir, diye düşünüyoruz.

- Deneyim temelli bir yaklaşımla Türkçe öğrenen yabancıların kültürel arka planları ve öğrenme ihtiyaçları, kelime tanımlarında önemli bir rol oynayabilir. Bundan dolayı, tanımları yapılan kelimenin Türk kültüründeki kullanımına dair kısa bilgiler verilebilir. Örneğin, aile tanımlandıktan sonra bilgi notu olarak “Türkiye’de aile kurumu çok önemlidir. Aileler, bayramlarda ve özel günlerde bir araya gelir.” şeklinde cümleler eklenebilir.
- Tanımı yapılan kelimelerle ilgili basit bulmacalar veya eşleştirme oyunlarının olduğu etkinlik sayfaları tasarlanabilir. Örneğin, “Ağacı bul!”.
- Hazırlanan sözlük, dijital bir uygulama ile desteklenebilir. Öğrenci kelimeyi taratıp animasyonlu görsel veya sesli telaffuz görebilir.
- Gelecekte yapılacak araştırmalar; daha fazla kelime seçimi yapılarak ve farklı dil seviyeleri (A2, B1 vb.) incelenerek yapılabilir. Bu durumda, ÜYZ’nin etkisinin daha kapsamlı değerlendirilmesi mümkün olabilir.
- Hazırlanan sözlük maddelerinin gerçek kullanıcılar (Türkçe öğrenen yabancılar) üzerinde test edilmesinin, sunduğumuz önerilerin pratik etkisini artıracaklarını düşünüyoruz.

Kaynakça

MEB (2017). *Yabancı Diller A1 Seviyesi Türkçe Kurs Programı*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yay.: Ankara.

Moğul, S. (2019). “Engin Yılmaz (2018), *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)*, Ankara: Pegem Akademi”. *Türkbilig*, 2019/38: 236-238.

Yılmaz, E. (2024). *Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)*. 3 Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Yılmaz, E. (2019). “Pedagojik Sözlükbilimi Çalışmalarına Katkı: Yabancılar İçin Başlangıç Düzeyi Türkçe Sözlük (A1)”. *Sosyal ve Kültürel Araştırmalar Dergisi (The Journal of Social and Cultural Studies)* Cilt/Volume: 5, Sayı/Issue: 10, Yıl/Year: 2019, ss. 31-47.

chatgpt.com (Erişim tarihi: 29.4.2025)

claude.ai (Erişim tarihi: 29.4.2025)

copilot.microsoft.com (Erişim tarihi: 29.4.2025)

deepseek.com (Erişim tarihi: 29.4.2025)

gemini.google.com (Erişim tarihi: 29.4.2025)

grok.com (Erişim tarihi: 29.4.2025)

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Ölçme Değerlendirmesinde Rubrik Kullanımına Yönelik Öğretici Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme

Tarık DEMİR¹

Özet

Konuşma becerisi, yabancı dil öğreniminde hem ölçülmesi hem de geliştirilmesi en karmaşık becerilerden biridir. Bu karmaşıklık, söz konusu becerinin geliştirilmesini dolayısıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini önemli hâle getirmektedir. Birey ve bireyin yaşam alanlarında sosyal aktör olarak üstlendikleri roller bakımından da önem arz etmektedir. Büyükkiz ve Hasırcı (2013, s. 58), Güzel ve Karadağ (2013, s. 45), Güneş (2014, s. 3) Gürata Kocaman (2017, s.80) ve Deniz, Karagöl ve Tarakçı (2019, s. 1257) da konuşma becerisinin birey ve bireyin toplumsal varoluş süreçlerindeki önemine değinmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin değerlendirilmesinin çoğu zaman öznel yargılarla yapıldığı müşahade edilmekte ve bu durumun ölçme-değerlendirme sürecinde tutarlılık ve güvenilirlik sorunlarına yol açabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, rubriklerin kullanımı değerlendirme sürecine sistematiklik ve nesnellik kazandırma potansiyeli açısından önem taşımaktadır. Bu bakış açısıyla uygulamada rubrik kullanımı ve kullanılan rubriklerin geçerlilik ve güvenilirliği çalışmaya konu edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçme-değerlendirilmesi sürecinde rubrik kullanımının etkililiğini ve uygulamadaki sorunları öğretici görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş ve 58 Türkçe öğreticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, evet-hayır tipi kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket yoluyla toplanmış; elde edilen bulgular yüzde değerleriyle analiz edilmiştir. Bulgular, öğreticilerin büyük çoğunluğunun rubrik kullanımını yararlı bulduğunu, ancak uygulamada çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, rubriklerin öğretimde sistematikliği desteklediğini ancak öğretici eğitimi ve uygulama kolaylığı açısından geliştirilmesi gerektiğini ve kullanılan rubriklerin geçerlilik ve güvenilirlik noktasında çözülmeyi bekleyen bir sorun teşkil ettiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Rubrik, konuşma becerisi, ölçme-değerlendirme, yabancılara Türkçe öğretimi, öğretici görüşleri

Abstract

Speaking ability is one of the most complex skills to both measure and develop in foreign language learning. This complexity makes the development of this skill, and consequently the measurement and evaluation processes, significant. It is also important in terms of the roles that individuals and individuals assume as social actors in their living spaces. Büyükkiz and Hasırcı (2013, p. 58), Güzel and Karadağ (2013, p. 45), Güneş (2014, p. 3) Gürata Kocaman (2017, p.80) and Deniz, Karagöl, and Tarakçı (2019, p. 1257) have also touched upon the importance of speaking skills in the social existence processes of individuals. It has been observed that the assessment of speaking skills in teaching Turkish to foreigners is often based on subjective judgments, and it is thought that this situation

¹ Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, tarikdemir@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4173-1948

may lead to consistency and reliability problems in the measurement and evaluation process. In this context, the use of rubrics is important in terms of its potential to bring systematicity and objectivity to the assessment process. From this perspective, the use of rubrics in practice and the validity and reliability of the rubrics used were the subject of the study. The effectiveness of using rubrics in the measurement and assessment process of speaking skills in teaching Turkish as a foreign language and the problems encountered in practice were examined based on the opinions of instructors. The research was conducted within the framework of a descriptive survey model and involved 58 Turkish instructors. Data were collected using a questionnaire consisting of yes-no closed-ended questions.

Keywords: Rubric, speaking skills, assessment, teaching Turkish to foreigners, instructor opinions

1. Giriş

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi, öğretim süreçlerinin yönlendirilmesi ve öğrenme çıktılarının izlenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir (Kırkgöz & Dikilitaş, 2018, s. 21). Dört temel dil becerisi içerisinde konuşma, hem üretim hem de akıcılık, telaffuz, kelime kullanımı ve iletişim stratejilerini içeren çok boyutlu bir beceri alanı olması nedeniyle ölçülmesi en güç becerilerden biridir (Brown & Abeywickrama, 2019, s. 145). Bu durum, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin nesnel, şeffaf ve geçerli biçimde değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Son yıllarda dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında rubriklerin kullanımı giderek yaygınlaşmakta, dil öğrenenlerin performanslarını kriterlere dayalı olarak değerlendirme imkânı sağlamaktadır (Brookhart, 2018, s. 7). Rubrikler, konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde akıcılık, doğruluk, kelime çeşitliliği, telaffuz ve iletişim stratejileri gibi alt becerilerin sistematik biçimde izlenmesine katkıda bulunmakta; öğrenciye geri bildirim sağlama, öz düzenleme becerilerini geliştirme ve ölçme süreçlerinde tutarlılığı artırma potansiyeli taşımaktadır (Mertler, 2001, s. 29; Turhan & Öz, 2021, s. 253). Bununla birlikte, rubrik kullanımının öğretim süreçlerine entegrasyonu ve uygulanabilirliği, öğreticilerin tutumları ve deneyimleri ile doğrudan ilişkilidir (Fraile et al., 2017, s. 112). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik yapılan değerlendirme çalışmalarında genellikle klasik yöntemlerin ve genel izlenim temelli puanlamaların tercih edildiği, rubrik kullanımının ise sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir (Coşkun & Güngör, 2022, s. 136). Oysaki rubriklerin yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesine dâhil edilmesi, ölçme araçlarının güvenilirlik ve geçerlik düzeyini artırabileceği gibi ölçme sürecini de standartlaştırma imkânı sunmaktadır (Ekmekçi, 2021, s. 109). Bununla birlikte, rubriklerin öğretici tarafından kullanım kolaylığı, öğrencinin dil düzeyine uygunluğu ve sınıf içi uygulama süreçlerine

entegrasyonu, öğreticilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi gereken önemli hususlardır (Fraile et al., 2017, s. 115; Andrade, 2005, s. 28).

Büyükikiz ve Hasırcı (2013), Türkçe öğretiminde temel amacın bireylerin anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (yazma ve konuşma) becerilerini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, anlatma becerilerinden biri olan konuşmanın bireylerin duğu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etme imkânı sağladığını ifade eden yazarlar, konuşmanın aynı zamanda toplumsal yaşamda iletişimi sürdürebilmenin en etkili araçlarından biri olduğuna dikkat çekmektedir.

Benzer şekilde Deniz, Karagöl ve Tarakçı (2019) de Türkçe eğitiminin temel hedefinin iletişim becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulamaktadır. Yazarlar, bu hedefe ulaşmada dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine yönelik çalışmaların belirleyici olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, bu beceriler arasında konuşmanın hem öğrenilen ilk anlatma becerisi olması hem de geri bildirim sağlama aracı olarak işlev görmesi bakımından dil öğretiminde özel bir konuma sahip olduğu dile getirilmektedir.

Öte yandan Güneş (2014), konuşmanın zihinde başlayan, duğu ve düşüncelerin sözlü ifadeye dönüştürülmesiyle yürütölen ve hem zihinsel hem de fiziksel süreçleri içeren bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Yazar, konuşma sırasında öncelikle zihinsel bir hazırlık yapıldığını, aktarılabak duğu ve düşüncelerin belirlendiğini ve ardından uygun kelimeler seçilerek seslendirme aşamasına geçildiğini aktarmaktadır. Bunun yanında, konuşmanın yalnızca ses üretiminden ibaret olmadığını vurgulayan Güneş, seslendirme öncesinde zihinsel işlemlerin gerçekteğini ve bireylerin zaman zaman içsel konuşmalar yoluyla düşüncelerini sessizce düzenlediklerini de belirtmektedir.

Bu bağlamda Gürata Kocaman (2017), dil öğrenme sürecinde başarılı öğrencilerin kullandıkları stratejilerin incelenmesiyle öğrenme stratejilerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yönelik ihtiyaçların ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Yazara göre, farklı çalışmalardan hareketle Oxford'un (1990) dil öğrenme stratejilerini altı alt grupta sınıflandırması, yabancı dil öğretiminde strateji temelli yaklaşımların önemini göstermektedir.

Son olarak Güzel ve Karadağ (2013), eğitim sürecinde öğretim programlarının en önemli unsurlardan biri olduğunun altını çizmektedir. Yazarlar, bireylerin yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli becerilerin kazandırılmasında öğretim programlarının yol gösterici bir rol üstlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca, etkili bir öğretim programının

bireylerin kısa ve uzun vadede sahip olması beklenen becerileri öngörmesi gerektiği gibi, bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlere uygulanabilir yollar sunabilmesinin de önem arz ettiğini belirtmektedir.

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesinde rubrik kullanımına ilişkin öğretici görüşlerini analiz ederek, uygulamada karşılaşılan fırsatları ve sınırlılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece rubrik kullanımının yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesine katkısının öğretici bakış açısından değerlendirilmesi sağlanacak ve bu alandaki uygulamalara yönelik öneriler geliştirilecektir.

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür (Karasar, 2022, s. 111). Tarama modeli, bireylerin belirli bir konudaki görüş ve tutumlarını betimlemek için kullanılır.

Tarama modeli, bireylerin belirli özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını ve davranışlarını tanımlamayı amaçlayan bir nicel araştırma desenidir. Bu model, belirli bir evrende yer alan bireylerin çeşitli niteliklerini betimlemeye yönelik veri toplama sürecini içerir. Özellikle öğreticilerin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda sıklıkla genel tarama modeli tercih edilir. Bu modelde geniş katılımcı gruplarından anket yoluyla veri toplanarak mevcut durum hakkında çıkarımlar yapılır (Karasar, 2022, s. 109).

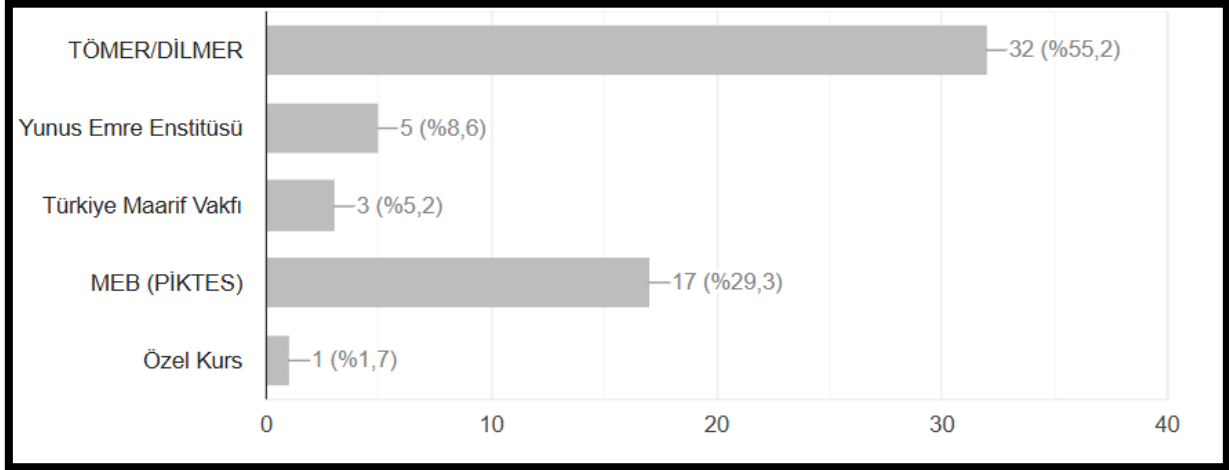
Sınırlı sayıda katılımcıya uygulanan evet-hayır türündeki sorulardan elde edilen veriler, özellikle bireylerin belli bir konudaki görüş ya da eğilimlerini ortaya koymayı amaçladığında **tarama modelinin** bir türü olan **genel tarama modeli** içinde değerlendirilir. Küçük örneklem grupları ile yapılan bu tür çalışmalar, araştırmanın evreniyle ilgili sınırlamalar çerçevesinde değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlar sağlayabilir (Karasar, 2022, s. 111; Büyüköztürk et al., 2021, s. 75).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemini, farklı kurumlardan 58 Türkçe öğreticisi oluşturmuştur. Katılımcılar, konuşma becerisi değerlendirmesinde rubrik kullanan ya da kullanmaya dair bilgi sahibi olan öğretmenlerdir. Araştırmada mevcut durum betimlemesi yapmak için **tarama modelinden**

yararlanılmıştır. Sınırlı evren taraması yapılan çalışmada evrenin temsil çeşitliliği sağlanması amacı güdülmüştür. Katılımcıların farklı kurumları temsili sağlanmıştır. Söz konusu kurumlara göre katılımcı dağılımı aşağıdaki grafikte belirtilmiştir.

Grafik 1. Katılımcıların Kurumsal Dağılımı



Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan anket, 8 kapalı uçlu evet-hayır sorusundan oluşmaktadır. 2 Uzman görüşü alınarak güçlendirilmiştir. Sorular, rubrik kullanımının sıklığı, yararlılığı, yeterliliği ve karşılaşılan zorluklara odaklanmaktadır. Sorularda, rubrik kullanımının sıklığı, yararlılığı, yeterliliği ve karşılaşılan zorluklara odaklanılmıştır.

Veri Analizi

Veriler, yapay zekâ yazılımlarından da destek alınarak frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve açıklayıcı yorumlarla desteklenmiştir.

3. Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR) doğrultusunda çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsediğini göstermektedir. Sorular ve verilen cevaplar aşağıdaki tabloda özetlenmiş sonrasında yorumlanmıştır.

Soru	Evet (%)	Hayır (%)
1. Konuşma sınavını sözlü üretim ve etkileşim olarak ayırıyor musunuz?	74,1	25,9
2. Kurumunuzun verdiği/kullanmanızı istediği bir rubrik var mı?	62,1	37,9
3. Konuşma sınavlarında rubrik kullanıyor musunuz?	82,8	17,2
4. Kullandığınız rubriklerin boyutları bulunuyor mu?	70,2	29,8
5. Rubriğiniz kullanışlı mı? (Sınav anında zorlanmadan kullanabiliyorum)	68,4	31,6
6. Rubrik kullanımı puan artışına sebep oluyor mu?	33,3	66,7
7. Rubrik kullanımı puan azalışına sebep oluyor mu?	28,1	71,9
8. Rubrikleriniz için kurumsal boyutta güvenilirlik, geçerlilik, kalibrasyon vb. çalışmalar yapıldı mı/yapılmış mı?	28,1	71,9

Katılımcıların %74,1'i konuşma sınavlarını sözlü üretim ve etkileşim olmak üzere iki temel boyutta değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin dil becerilerini çok boyutlu bir yaklaşımla ele aldıklarını ve CEFR ilkeleriyle uyumlu bir değerlendirme pratiğine sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların %62,1'i kurumlarının kendilerine rubrik sağladığını ya da rubrik kullanımını teşvik ettiğini ifade etmiştir. Buna karşın %37,9 oranındaki öğretici, rubrik kullanımına yönelik kurumsal bir yönlendirme bulunmadığını belirtmiştir. Bu durum, kurumlar arası politika ve uygulama tutarlılığının sınırlı olduğunu göstermekte, ölçme-değerlendirmede kurumsal standardizasyon eksikliğine işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, rubrik kullanımının yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların %82,8'i konuşma sınavlarında rubrik kullandıklarını belirtmiş; bu durum, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi nesnelleştirme yönünde istekli ve bilinçli olduklarını göstermektedir. Ayrıca rubrik kullanan öğretmenlerin %70,2'si kullandıkları rubriklerin alt boyutlara ayrıldığını belirtmiş, bu durum ölçme sürecinin sistemli ve çok boyutlu yürütüldüğünü göstermiştir.

Rubriklerin kullanım kolaylığı açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların %68,4'ü sınav anında rubrikleri zorlanmadan kullanabildiklerini ifade etmiştir. Ancak %31,6'lık kesimin kullanımda zorlandığını belirtmesi, mevcut rubriklerin sadeleştirilmesi veya uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir.

Rubrik kullanımının öğrenci puanlarına etkisine yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların %33,3'ü rubrik kullanımının puan artışına neden olduğunu, %28,1'i ise puan azalışına neden olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin çoğunluğu rubrik kullanımının puanlarda belirgin bir artış (%66,7) veya azalış (%71,9) yaratmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, rubriklerin öğrenci lehine ya da aleyhine otomatik bir sonuç doğurmadığını, puanlamanın nesnellik ve denge sağlamada etkili olduğunu göstermektedir.

En dikkat çekici bulgulardan biri, kurumsal düzeyde rubriklerin güvenilirlik, geçerlik ve kalibrasyon çalışmalarına ilişkin durumu ortaya koymaktadır. Katılımcıların yalnızca %28,1'i bu tür çalışmaların yapıldığını belirtirken, %71,9'luk kesim bu süreçlerin gerçekleştirilmediğini ifade etmiştir. Bu durum, rubrik kullanımının yaygın olmasına rağmen, kurumsal ölçme-değerlendirme sistemlerinin bilimsel temeller açısından eksik kaldığını ve rubriklerin standardizasyon düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesinde rubrik kullanımının yaygın olduğunu, öğretmenlerin bu araçları kullanmaya istekli olduğunu, ancak kurumsal politikalarda ve uygulama süreçlerinde standartlaşma ve bilimsel geçerlilik çalışmalarının eksik kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, ölçme-değerlendirme süreçlerinin çağdaş ilkelere daha güçlü bir biçimde uyum sağlaması ve uygulama kalitesinin artırılması için kurumsal düzeyde adımlar atılması gerektiğini göstermektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin ölçülmesinde rubrik kullanımına ilişkin öğretici görüşlerinden hareketle uygulamadaki mevcut durumu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, konuşma becerisinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR) doğrultusunda **sözlü üretim ve etkileşim** boyutlarında değerlendirilmesinin öğretmenler arasında yaygınlaştığını ve tam olarak olmasa da çağdaş ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun hareket edildiğini göstermektedir.

Rubrik kullanımının üreticiler arasında oldukça yaygın olduğu ve değerlendirme süreçlerinde nesnelliği artırmada etkili bir araç olarak benimsendiği bulgulanmıştır. Bununla birlikte, rubriklerin kullanım kolaylığı konusunda zaman zaman güçlükler yařandėı, kurumlar arasında rubrik kullanımı ve standartlaştırma açısından farklılıklar bulunduğu, en önemlisi ise kurumsal düzeyde rubriklerin geçerlik, güvenirlik ve kalibrasyon süreçlerinden geçmediği tespit edilmiştir. Kurumsal ve kurumlar arası standart noktasındaki tespit nicel yoğunlupa rağmen nitelik eksiklişini işaret eden önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, lme-değerlendirme süreçlerinde bilimsel temellerin güçlendirilmesi ihtiyaını ortaya koymaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilebilir:

Rubriklerin Standardizasyonu: Kurumların, yabancılara Türkçe ğretiminde konuşma becerisi lme süreçlerinde kullanılacak rubrikleri ortak ölçütlere dayalı olarak geliştirmeleri

Geçerlik ve Güvenirlik alışmaları: Rubriklerin lme araçları olarak güvenilir ve geçerli sonuçlar verebilmesi için pilot uygulamalar, kalibrasyon toplantıları ve norm belirleme çalışmaları yapılmalı, lme-değerlendirme sistemleri bilimsel temele oturtulmalıdır.

Rubrik Kullanım Eğitimi: Rubrik kullanımında güçlük yaşayan öğreticilere yönelik uygulamalı eğitimler düzenlenerek rubriklerin doğru, etkili ve pratik şekilde kullanılmasına katkı sağlanmalıdır.

Dilsel Alt Boyutların Vurgulanması: Rubriklerin akıcılık, doğruluk, kelime çeşitliliği, telaffuz ve etkileşim gibi alt boyutları net biçimde içermesi, hem lme sürecinin nesnelliğini artıracak hem de öğrencilere gelişim odaklı geri bildirim sağlama imkânı sunacaktır.

Politika Geliştirme: Yabancılara Türkçe ğretimi yapılan kurumlar, lme-değerlendirme politikalarında rubrik kullanımını teşvik eden ve uygulama süreçlerini kolaylaştıran düzenlemelere yer vererek ağdaş dil ğretimi ilkeleriyle uyumu güçlendirmelidir.

Sonuç olarak, yabancılara Türkçe ğretiminde konuşma becerisinin llmesinde rubrik kullanımının yaygınlaştırılması, mevcut uygulamaların kurumsal düzeyde yapılandırılması ve bilimsel ölçütlere dayandırılması, hem öğretici hem de öğrenen odaklı bir dil ğretimi sürecinin geekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu süreçte rubriklerin yalnızca puanlama aracı olarak değil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyen bir geri bildirim aracı olarak işlevsel kullanımı önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Andrade, H. (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>
- Brookhart, S. M. (2018). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson.
- Büyükikiz, K. & Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri / The importance of speaking skill in mother tongue education. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1) , 57-63.
- Coşkun, A., & Güngör, E. (2022). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1), 133-145.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Demir, T. (2023). A Skill Waiting to be Developed in Teaching Turkish as a Mother Tongue: Oral Interaction, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 493-535.
- Deniz, K. Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies*, 14 (4), 1257-1269.
- Ekmekçi, E. (2021). Rubrics in speaking assessment: The case of Turkish as a foreign language. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 107-114.
- Fraile, R., Panadero, E., & Pardo, R. (2017). Co-creating rubrics: The effects on self-regulated learning, self-efficacy, and performance of establishing assessment criteria with students. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 110-120. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.03.003>

Gürata Kocaman, E. (2017). Karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi , (3) , 77-95.

Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.

Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (36. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K. (2018). *Key issues in English for specific purposes in higher education*. Springer.

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(25). <https://doi.org/10.7275/8b2b-m539>

Turhan, B., & Öz, H. (2021). Foreign language speaking anxiety in Turkish EFL university classrooms: The case of students and teachers. *Language Teaching Research*, 25(2), 251-270. <https://doi.org/10.1177/1362168819859910>

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığı Unsurları Bağlamında “Düğün Dernek: Sünnet 2” Film Örneği

Tuba ALPTEKİN¹

Elif Mina POLAT²

Özet

Bu çalışma, Selçuk Aydemir'in yönetmenliğini yaptığı ve 2015 yılında gösterime giren Düğün Dernek 2: Sünnet adlı filmde geçen söz varlığı unsurlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Film, Sivas ve çevresinde geçen olaylar ekseninde bir dedenin torununu sünnet ettirme sürecini mizahi bir üslupla anlatırken, karakterlerin kullandığı ifadeler aracılığıyla zengin bir söz varlığı sunmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, filmde yer alan söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve bu kullanım biçimlerinin kültürel ve dil öğretimi bakımından önemini ortaya koymaktır. Analiz sonucunda filmde 43 deyim, 3 atasözü, 49 tane kalıp söz kullanılmış, en fazla kalıp söze, en az ise atasözlerine yer verildiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, filmde halk kültürünün ve gündelik Türkçenin karakterler aracılığıyla güçlü bir şekilde yansıtıldığını göstermektedir. Bu bağlamda film, yalnızca bir eğlence ürünü değil, aynı zamanda kültürel söylemin taşıyıcısı olarak değerlendirilebilir. Araştırma, halk söyleyişlerinin çağdaş medya ürünlerinde kullanım biçimlerini ortaya koyarak, dil-kültür ilişkisinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır. Çalışma sonucunda filmin söz varlığı unsurları bakımından zengin olduğu ve özellikle yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi ve kültür aktarımı bakımından faydalı olabileceği söylenebilir. Zira sünnet töreni, sünnetin neden önemli olduğu, verilen ikramlıklar, giyilen kıyafetler vb. birçok kültürel öğenin görsel araçlar ile verilmesi hedef kültürün daha iyi tanınmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler, söz varlığı unsurlarını günlük yaşamda, hangi durumlarda, ne şekilde kullanıldığını öğrenme fırsatı yakalamaktadır.

Anahtar Kelimeler: deyim, atasözü, kalıp söz, film, kültür aktarımı.

Abstract

This study aims to examine the lexical elements featured in the film Wedding Party 2: Circumcision, directed by Selçuk Aydemir and released in 2015. The film humorously depicts the process of a grandfather having his grandson circumcised, set against the backdrop of events in and around Sivas, while presenting a rich lexicon through the expressions used by the characters. Accordingly, the aim of the research is to identify the lexical elements in the film and to reveal the importance of these usage patterns in terms of culture and language teaching. The analysis revealed that the film used 43 idioms, 3 proverbs, and 49 set phrases, with the highest number of set phrases and the lowest number of proverbs. The findings show that the film strongly reflects folk culture and everyday Turkish through its characters. In this context, the film can be considered not only an entertainment product but also a carrier of cultural discourse. The research contributes to the understanding of the language-culture relationship by revealing the forms of use of folk expressions in contemporary media products. The results of the study suggest that the film is rich in terms of vocabulary and could be useful, especially in foreign language teaching, for vocabulary acquisition and cultural transfer. This is because the visual presentation of many cultural elements, such as the circumcision ceremony, the importance of circumcision, the treats offered, the clothes worn, etc., allows for a better understanding of the target culture.

Keywords: Idiom, proverb, set phrase, film, cultural transmission.

Giriş

Yerli filmler, halkın konuşma dilini en doğal hali ile yansıttığı için kültürel açıdan oldukça önemlidir.

Bu nedenle sinema, dilin hem yapısal hem de kültürel özelliklerini barındıran zengin bir araştırma alanıdır. Bu özellikleri dolayısıyla yabancı dil öğretiminde filmlere sıklıkla başvurulmaktadır. Çünkü bu süreçte kullanılan görsel, işitsel materyaller dil öğrenenlerinin farklı duyu organlarına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenilenlerin unutulmasını zorlaştırır (Temizyürek ve Birinci, 2016, s. 59). Yabancı dil öğretiminde filmler, dilin yapısının

¹ Doç. Dr., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, alptekint6@gmail.com

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, minaelifpolat@hotmail.com

duyarak kavranmasına imkan tanımakla birlikte öğrenilen bilginin gerçek hayatta nasıl uygulandığını da göstermektedir (Yılmaz ve Diril, 2015, s. 225-226). Ayrıca film sayesinde her bir öğrenme alanına uygun etkinlik yerine, tek bir film ile her bir öğrenme alanına hitap edilebilir (İşcan ve Yassıtaş, 2019, s. 52).

Bu çalışma, Selçuk Aydemir'in yönetmenliğini yaptığı ve 2015 yılında vizyona giren *Düğün Dernek 2: Sünnet* adlı filmde yer alan söz varlığı unsurlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Sivas ve çevresinde geçen olaylar ekseninde bir dedenin torununu sünnet ettirme sürecini mizahi bir dille aktaran film, karakterlerin kullandığı dil aracılığıyla Türkçedeki deyim, atasözü ve kalıp sözlerin çeşitli örneklerini sunmaktadır. Bu doğrultuda çalışma, söz varlığı unsurlarının sinema yoluyla nasıl temsil edildiğini ve bu temsilin kültürel aktarım ile toplumsal normların yeniden üretimindeki rolünü irdelemeyi hedeflemektedir. Ayrıca dilin görsel medya bağlamındaki kullanımının, özellikle yabancı dil öğretimi ve kültürel farkındalık geliştirme açısından da nasıl bir potansiyel barındırdığına dair değerlendirmelere yer verilmiştir. Böylece çalışma, hem dilbilimsel hem de kültürel açılarından sözlü anlatım geleneğinin çağdaş yansımalarını görünür kılmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Nitel bir yaklaşımı benimsendiği bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi veren yazılı ve görsel materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 189). Bu çalışmada Selçuk Aydemir'in 2015 yılında çekmiş olduğu "*Düğün Dernek: Sünnet 2*" filmi incelenmiştir. Konusu Sivas ve dolaylarında geçen bu filmde torununun sünnet ettirmek isteyen bir dedenin yaşadığı maceralar anlatılmaktadır. Bu çalışma için film araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda 3 kez izlenmiş ve filmde geçen söz varlığı unsurları tespit edilmiştir.

Bulgular

Filmde Tespit Edilen Deyimler

Deyim, Ömer Asım Aksoy (1991, s. 52) tarafından "bir kavramı, bir durumu, ya çekici bir anlatımla ya da özel bir yapı içinde belirten ve çoğunun gerçek anlamlarından ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış sözcük topluluğu ya da tümce" şeklinde tanımlanmıştır. Deyimler, bir milletin kültürünün ve söz varlığının zenginliğini göstermekle kalmaz, zekâsının inceliklerini de ortaya koyan kısa ve özlü ifadelerdir (Doğan, 2017, s. 396). Bu anlamda dilimizin deyimler bakımından zengin olduğu söylenebilir.

İzlenen filmde geçen deyimler şu şekildedir:

1. Nasıl bu hale geldiler **aklım almıyor**.
2. Ağzının kenarını sil **ağzından bal damlıyor**.
3. Baba ne yapıyorsun bizi **herkese rezil ediyorsun**.
4. İsmail sen gene duramayacaksın **bir işler çevireceksin**.
5. Ben çok **fena oluyorum**.
6. Büyük tüpler **başının çaresine bakar**.
7. Yenge hanımda da suç yok değil hani **kuyruğunu o kadar sallamayacaktı**.

8. Oh **içim** yanmış Fikret'im.
9. **Bukalemun gibi oldum** İsmail abi... (bukalemun gibi renkten renge girmek)
10. Her gün **kılıktan kılığa giriyorum**.
11. **Bir işler çeviriyor** Tarık.
12. Ben **kendimi bayağı kaptırdım** abi.
13. Bitecek diye de **ödüm kopuyor**.
14. Ne ara oldu bunlar **vay baban derdine yan**.
15. **İçime soktun fitneyi**.
16. Altın bir yükseldi bir yükseldi **tavan yaptı**.
17. Yok yok çok utandım **yüzüm kızardı**.
18. Fikret abi **kendi kendine gelin güvey oluyorsun**.
19. Bak ya ağlıyor, **kaş yapalım derken...**
20. Ben seninle zor **baş ediyorum**.
21. Hatice sen **kendine gel**.
22. Ne demek komiserim **elimden geleni yaptım**.
23. Komiserim **gözünüze girmek için**.
24. İsmail abi **ümüğümü sıkıyorlar**.
25. Yok kız **içim geçmiş**, iyiyim.
26. Ona da **göz diktin** değil mi?
27. **Boş bulunup** ona da hatırlatmış oldum.
28. **işleri çok zora soktun** Yılmaz.
29. Abi nasıl oldu hiç anlamadım biri beni **lafa tutu**.
30. ...para verdiler **kafayı oynattım, sıyrdım** resmen, **keçileri kaçırdım**.
31. Bundan da bir **ders çıkartmak** lazım.
32. İsmail abi **seytan gibi** adamsın.
33. Torunum Matias **burnumda tütüyor**.
34. Fikret **sulandırma** şimdi toplantıyı.
35. Adamcağıza **boş yere yüklenme**. (üzerine yüklenmek)
36. İstiyorum **bir elim yağda bir elim balda olsun** fakat kader işte.
37. **Eli boş gelinmez** diye başkana getirdim.
38. Durup dururken İngiltere'yi **karşımıza almayalım**.
39. Kardeş yolu kapattınız **ağaç olduk** burada.
40. Toplu sünnet düğünümüz var **düze çıkarsın** azıcık.
41. Babayı almaya ben gideyim **kaleyi içten fethederim** o zaman.
42. Sen niye **hesaplı harcamıyorsun** müsrif herif. (hesaplı hareket etmek)
43. Çocuğun **maşallahı var**.

Yabancılara Türkçe öğretiminde deyimler oldukça önemli söz varlığı unsurlarındandır ve Türk kültürünün düşünme biçimini ve duygu dünyasını da yansıtan özel kalıplardır. Yukarıdaki cümlelerde geçen “ağzından bal damlamak”, “kendi kendine gelin güvey olmak”, “keçileri kaçırmak”, “bir işler çevirmek” gibi deyimler, insan ilişkilerini ve insanların duygu durumlarını ifade eden mecazlı yapılarıdır. Filmdeki karakterlerin konuşmalarında geçen bu deyimler, konuşma dilindeki doğallığı ve sıcaklığı yansıtmakla birlikte öğrenenin hem Türkçeyi hem de Türk insanının düşünme biçimini kavramasına yardımcı olur.

Atasözleri

Atasözü, “Atalarımızın hemen her konudaki deneyim ve gözlemlerine dayanan tecrübelerini öğüt vermek amacıyla sözlü veya yazılı olarak ifade ettikleri, nesilden nesile aktarılacak gelen kısa, özlü sözlerdir.” (Dal, 2019, s. 100). Atasözleri insanları çeşitli konularda uyardığı için onları gerçek hayata hazırlamaktadır.

Filmde tespit edilen atasözleri şunlardır:

1. Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır.
2. Nereye giriyorsun baskın basanıdır.
3. Bir elim yağda, bir elim balda olsun fakat kader işte.

Bu tür atasözleri, film sahnelerinde yer aldığı yabancılara öğrenciler için sadece dili değil, Türk halkının hayat görüşünü ve Türk kültürünü öğrenme fırsatı sunar. Ayrıca diyalog içerisinde atasözlerinin ne şekilde kullanıldığını ve anlamı nasıl güçlendirdiğini görmelerini sağlar.

Kalıp Sözler

“Bu sözler, önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsediği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir.” (Gökdayı, 2008, s. 106). Kültürümüzün yadsınamayan unsurlarından olan kalıp sözler hem yazılı hem de sözlü iletişimde oldukça önemlidir. Bu sözler aracılığı ile iletişim daha etkili hale gelir.

Filmde tespit edilen kalıp sözler şöyledir:

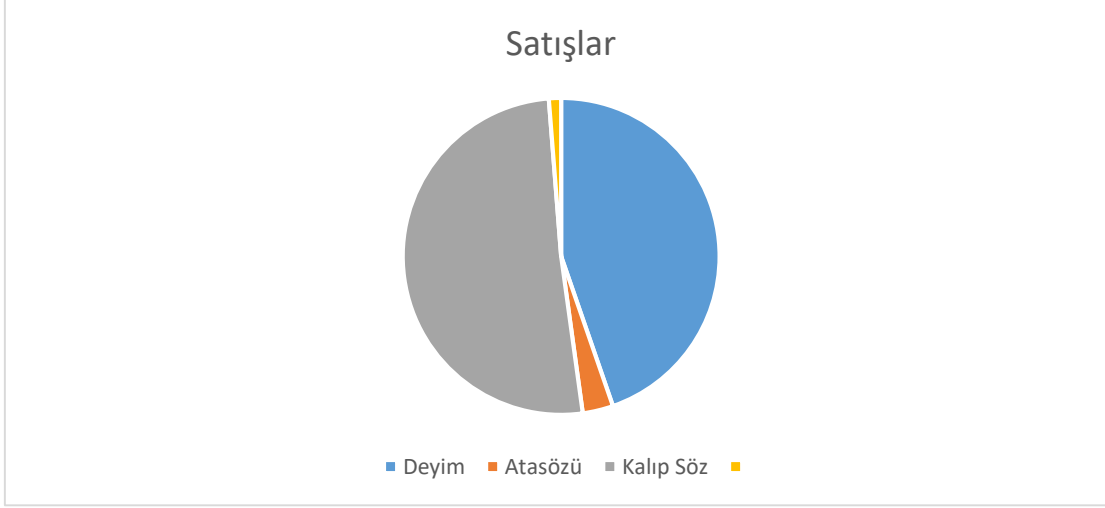
1. Abi **gözünü seveyim** ne yapıyorsun.
10. **Allah'ım sana geliyorum.**
11. **Allah'ın aşkına** o kadar parayı evde tutacak değilim.
12. **Allah'ımı seviyorsan** gel.
13. Başkanım **elimize mi yapışacak.**
14. Ben de **memnun oldum iyi günler.**
15. Ben tüpçü Fikret **memnun oldum.**
16. Biz bir arkadaşı ziyarete gidiyoruz sana **afiyet olsun.**
17. **Buyurun lütfen, yok olmaz teşekkür ederim.**
18. Çıkartamadım, **kusura bakmayın.**
19. Çok **özür dilerim** efendim.
2. Abi **müjdem** isterim, neler oldu neler.
20. Çok **pardon**, çok **özür dilerim.**
21. Dur **Allah'ın aşkına** dur az soluklanayım.
22. Fikret abi **gözünü yediğim.**
23. Fikret **nasılsın?**
24. **Geçmiş olsun** Fikret abi.
25. Gerçi **Allah'tan ümit kesilmez** ama.
26. Hadi **Allah'a emanet, selametle.** (48.01 sn.)
27. **Hadi gene iyisin.**
28. **Hayırlı akşamlar.**
29. **Helali hoş olsun.**
3. Abi ne diyorsun **Allah'ını seversen** sen buradan çıkmak istemiyor musun?
30. **Her şeyde bir hayır vardır.**
31. Hiç yakışıyor mu böyle laflar bana, **özür dilerim.**
32. **Hoş geldin, hoş gördük** merhaba evladım.
33. İsmail **öl desin öleyim** diyor.
34. **İyi geceler.**

35. **İyi günler.**
36. Kerem abi **kusura bakma** hemen çıkıyoruz.
37. **Kur'an çarpsın** ben de ağlayacağım.
38. **Kusura bakma** delikanlı. **Pardon.**
39. Mattiyas diye isim mi olur **Allah rızası için.**
4. **Aferin** Cemil.
40. **Nasılsın, iyi misin?**
41. **Oldu da bitti maşallah damat olur inşallah.**
42. **Selamnaleyküm** Tuncay ben.
43. Senin **Allah belanı versin.**
44. **Teşekkür ederim** taş atanı kovaladığın için.
45. **Teşekkür ederim, sağ ol.**
46. **Tövbe estağfurullah.**
47. Uyandırayım diye su döktüm **yarabbi şükür** dedi.
48. Ya Yılmaz **gözünü yediğim** toplu sünnet törenine gidiyoruz.
49. Yok **nereden çıkardın.**
5. **Afiyet olsun** diyor İsmail abi.
6. **Allah Allah.**
7. **Allah aşkına** ağlama dayanamıyorum.
8. **Allah canını almasın** senin, yürü kız yürü.
9. **Allah rızası için** ne olursun bak.

Filmde geçen “Kusura bakma”, “Afiyet olsun”, “Allah rızası için”, “Tövbe estağfurullah”, “Teşekkür ederim”, “Oldu da bitti maşallah” gibi kalıplaşmış sözler, yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel iletişim ve doğal konuşma dili açısından son derece önemli örneklerdir. Bu kalıp sözler, Türk toplumunun duygu ve düşünce biçimini, dini ve toplumsal tepkilerini yansıtır. Filmde bu ifadelerin kullanılması, öğrencinin hem dili öğrenmesini hem de kültürü yakından tanımlarını kolaylaştırır. Örneğin “Tövbe estağfurullah” ifadesi şaşkınlık, kızgınlık veya dini bir tepki anlamı taşıırken, “Oldu da bitti maşallah” hayırlı ve tamamlanmış bir iş olan sünnetin arkasından söylenen tebriği belirtir. Bu sözlerin filmde yer alması, öğrenenlere dilin sadece kurallardan değil, kültürle iç içe geçmiş yaşam dilinden oluştuğunu da gösterir.

Sonuç

Bu çalışmada “Düğün Dernek: Sünnet 2” filmine ait senaryo diyaloglarında yer alan söz varlığı unsurları incelenmiştir. Söz varlığı unsurlarının dağılımı aşağıdaki grafikte sunulmuştur:



Grafik 1. Söz Varlığı Unsurlarının Dağılımı

İlgili filmde söz varlığı unsurlarından “atasözü, deyim ve kalıp söz” üç tanesine yer verildiği tespit edilmiştir. Filmde 43 deyim, 3 atasözü, 49 tane kalıp söz kullanılmış, en fazla kalıp söze en az ise atasözlerine yer verilmiştir. Elde edilen veriler, Türkçede günlük konuşma dilinin zenginliğini ve söz varlığı unsurlarının iletişimdeki yerini açıkça ortaya koymaktadır.

Filmde deyimlerin önemli bir kısmı, duygu yoğunluğu yüksek sahnelerde, karakterlerin korku, özlem, utanma, öfke ya da sevgi gibi duyguları ifade ettiği bağlamlarda kullanılmıştır. Bu durum, deyimlerin ilgili filme duygusal derinlik katan unsurlar olduğunu göstermektedir.

Atasözleri ise genellikle karakterlerin davranışlarına yön veren, öğüt ya da genel geçer bilgi aktaran yapılar olarak kullanılmıştır (Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır, Baskın basanıdır gibi). Bu atasözlerinin karakterler arası çatışma, değerlendirme ve ikna anlarında tercih edilmesi, kültürel kodların diyaloglara nasıl yansıdığını göstermektedir.

Kalıplaşmış söz öbekleri ise hem anlatımı kuvvetlendirmek hem de doğallığı pekiştirmek amacıyla kullanılmış; bu ifadeler Türkçenin sözlü anlatım geleneğinden gelen zenginliğin sürdürüldüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, çalışmada incelenen söz varlığı unsurlarının yalnızca dilsel birer öge değil, aynı zamanda kültür aktarımı açısından önemli araçlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu tür analizler, Türkçenin söz varlığı unsurlarının dijital araçlar ile gelecek nesillere aktarılmasına katkı sunmaktadır.

Çalışma sonucunda filmin söz varlığı unsurları bakımından zengin olduğu ve özellikle yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi ve kültür aktarımı bakımından faydalı olabileceği söylenebilir. Zira sünnet töreni, sünnetin neden önemli olduğu, verilen ikramlıklar, giyilen kıyafetler vb. birçok kültürel ögenin görsel araçlar ile verilmesi hedef kültürün daha iyi tanınmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler, söz varlığı unsurlarını günlük yaşamda, hangi durumlarda, ne şekilde kullanıldığını öğrenme fırsatı yakalamaktadır.

Kaynakça

- Dal, S. (2019). Uygurların “at” konulu atasözleri. *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, (14), 99-110.
- Doğan, L. (2017). Kırklareli ağzındaki deyimler üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 395-417.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, (44), 89-110.
- İşcan, A., ve Yassıtaş, T. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde farklı öğretim alanlarına yönelik film etkinlikleri: uzun hikâye film örneği. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 49-60.
- Ömer Asım Aksoy (1991). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü I*. İnkılâp Kitabevi.
- Temizyürek, F. ve Birinci, F. G. (2016). Yabancı dil öğretiminde otantik materyal kullanımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 54-62.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Diril, A. (2015). Filmlerle yabancılara Türkçe öğretimi: beyaz melek film örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 223-240.

Arnavutluk'ta Türkçe Öğretimi: Türkçenin Seçmeli Dil Olarak Öğretilmesi

Ervin DUKA¹

Demet KARDAŞ²

Özet

Osmanlı'nın ilk dönemlerinden itibaren Arnavutluk ile Türkiye arasında tarihsel olarak köklü bir ilişki bulunmaktadır. Son yıllarda iki ülkenin ilişkileri ivme kazanmıştır ve genel olarak ticari, askerî, siyasî, eğitim ve kültür alanlarındaki iş birlikleriyle güç kazanmaya devam etmektedir. Bu ilişkilerle birlikte Arnavutluk'ta Türkçe öğrenme isteği de artmıştır. Bu isteğin artmasında, Arnavut televizyonlarında yayımlanan Türk dizilerinin de önemli bir rolü olduğu yadsınamaz. Bundan etkilenen Arnavutluklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri arasında eğitim, ticaret, istihdam, turizm ve hobi gibi öne çıkmaktadır. Komünizm döneminin sona ermesinin ardından Türkçe öğretimi faaliyetleri yeniden başlamıştır. Günümüzde çeşitli kurumlarda yabancı dil olarak verilen Türkçe, Arnavutluk Cumhuriyeti'nin okullarında diğer yabancı diller gibi seçmeli ders olarak okutulabilmektedir.

Çalışmada yöntem olarak nitel yöntemlerden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Türkiye-Arnavutluk arasında imzalanan eğitim protokolleri, Arnavutluk Millî Eğitim Bakanlığına ait veriler, ilgili raporlar ile akademik yayınlara dayalı olarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, Arnavutluk'ta Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak öğretilmesini önünü açan ve mümkün kılan yasal ve siyasal arka planı oluşturan Arnavutluk Cumhuriyeti ile Türkiye Cumhuriyeti arasında 2015 ve 2021 yıllarında imzalanan eğitim iş birliği anlaşmaları çerçevesinde Türkçenin Arnavutluk'ta seçmeli ders statüsü kazanması süreci ele alınmaktadır.

Hükümetler adına zamanın Arnavutluk Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanı Evis Kushi ve Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından 06 Ocak 2021 tarihinde imzalanan anlaşmada yer alan resmi dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi maddesinin altındaki yer alan fıkralar doğrultusunda her iki ülke kendi eğitim sistemleri içerisinde birbirlerinin resmî dillerinin, edebiyat ve kültürlerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik hükümler yer almaktadır. Bu hükümler doğrultusunda, Arnavutluk Cumhuriyeti'nin Türkçe dilinde pilot program başlatmak amacıyla Türkçenin seçmeli bir ders olarak yabancı dil kapsamında öğretilmesine yönelik taleplerin değerlendirmesi için mutabık kalınmıştır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda Arnavutluk'taki lise öğrencilerinin ulusal lise mezuniyet sınavları (Provimet e Maturës Shtetërore) kapsamında, son yıllarda seçmeli yabancı dil sınavında Türkçeyi tercih eden öğrenci sayısı diğer yabancı dilleri tercih edenlere kıyasla karşılaştırarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Arnavutluk'ta seçmeli dil olarak Türkçe, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Dil Politikaları

¹Ervin DUKA, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Teszli Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara/Türkiye, ervin.duka@gazi.edu.tr , ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4047-7463>

²Doç. Dr. Demet KARDAŞ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Ankara/Türkiye, demetkardas@gazi.edu.tr , ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0222-6794>

Abstract

There has been a deep-rooted historical relationship between Albania and Turkey dating back to the early Ottoman period. In recent years, bilateral relations between the two countries have accelerated and continue to strengthen, particularly through growing cooperation in commercial, military, political, educational, and cultural spheres. As a reflection of these dynamic relations, the interest in learning Turkish in Albania has also increased. It is undeniable that Turkish television series broadcast on Albanian channels play a significant role in this rising interest. Among Albanian students influenced by these factors, motivations for learning Turkish include education, trade, employment, tourism, and personal interest. Following the end of the communist era, activities aimed at teaching Turkish resumed. Today, Turkish is offered as a foreign language in various institutions, and, similar to other foreign languages, it is taught as an elective course in schools affiliated with the Republic of Albania.

In this study, the qualitative research method of document analysis was employed. The analysis was based on educational protocols signed between Turkey and Albania, data from the Albanian Ministry of Education, relevant reports, and academic publications.

This study examines the process through which Turkish gained the status of an elective course in Albania, within the legal and political framework provided by the educational cooperation agreements signed between the Republic of Albania and the Republic of Turkey in 2015 and 2021. The agreement signed on January 6, 2021, by Evis Kushi, then Minister of Education, Youth and Sports of Albania, and Ziya Selçuk, Minister of National Education of Turkey, includes provisions for the teaching and learning of official languages, literatures, and cultures of both countries within their respective education systems. In accordance with these provisions, it was agreed that the Albanian side would evaluate requests to initiate a pilot program for teaching Turkish as an elective foreign language.

In line with the purpose of the study, the number of Albanian high school students who chose Turkish as an elective foreign language in national graduation exams (Provimet e Maturës Shtetërore) in recent years was compared and interpreted in relation to other foreign languages.

Keywords: Turkish as an elective language in Albania, Teaching Turkish as a foreign language, Language policies

Giriş

Arnavutluk ile Türkiye arasındaki köklü ilişkiler, Osmanlı dönemine kadar uzanan derin bir tarihsel geçmişe sahiptir. Özellikle son yıllarda, iki ülke arasındaki ticari, askerî, siyasî, eğitim ve kültürel iş birlikleri önemli ölçüde artış göstermiştir. Bu dinamik ilişkilerin bir yansıması olarak Arnavutluk'ta Türkçeye ve Türkiye'ye karşı olan ilgi giderek artmaktadır. Bunun yanı sıra, Arnavut televizyonlarında yayımlanan Türk dizileri, bireylerde Türkçeye olan ilgiyi daha da artırmaktadır. Türkçe öğrenenler arasında Türkçe öğrenme motivasyonları eğitim, ticaret, istihdam, turizm ve hobi gibi yer almaktadır. Komünist yönetimin sona ermesinin ardından ülkede Türkçe öğretimi yeniden başlamış ve günümüzde çeşitli kurumların yanı sıra Arnavutluk Cumhuriyetine bağlı okullarda da Türkçe, diğer yabancı diller gibi resmî olarak seçmeli ders olarak müfredata girerek yer almaya başlamıştır.

Hükümetler adına zamanın Arnavutluk Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanı Evis Kushi ve Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk tarafından 06 Ocak 2021 tarihinde imzalanan anlaşmada yer alan resmi dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi maddesinin altındaki yer alan fıkralar doğrultusunda her iki ülke kendi eğitim sistemleri içerisinde birbirlerinin resmî dillerinin, edebiyat ve kültürlerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine yönelik hükümler yer almaktadır. Bu hükümler doğrultusunda, Arnavutluk Cumhuriyetinin Türkçe dilinde pilot program başlatmak amacıyla Türkçenin seçmeli bir ders olarak yabancı dil kapsamında öğretilmesine yönelik taleplerin değerlendirilmesi için mutabık kalınmıştır. Bu gelişmeler ışığında, eğitim alanında yapılan anlaşmaların incelenmesi, bireylere sunduğu fırsatların değerlendirilmesi açısından önemli bir

araştırma alanı oluşturmaktadır. Arnavutluk ve Türkiye Cumhuriyeti, çeşitli alanlarda iş birliği anlaşmaları imzalamıştır. Eğitim alanındaki son iş birliği anlaşması ise 2021 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, Arnavutluk'ta Türkçenin resmî olarak seçmeli yabancı dil olarak okutulmasını mümkün kılan yasal ve siyasi süreci, 2021 yılında yapılan eğitim iş birliği anlaşması bağlamında incelemektedir.

Yöntem

Araştırmada, nitel doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti ve Arnavutluk Cumhuriyeti arasındaki eğitim anlaşmaları, Arnavutluk Millî Eğitim Bakanlığına ait veriler ve akademik kaynaklar incelenmiştir. İncelenen bu belgeler, çalışmanın bulgularının oluşturmaktadır.

Bulgular Ve Yorumlar

1. 2021 Yılında Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Arnavutluk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasındaki Eğitim Alanında İş Birliği Anlaşması

Eğitim alanında yapılan son anlaşmalar 2015 yılında ve en yeni anlaşma 2021 yılında Ankara'da imzalanmıştır. Anlaşmanın başlığı, "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Arnavutluk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu Arasında Eğitim Alanında İş Birliği Anlaşması" anlaşmasıdır. Bu anlaşma, iki ülke arasında eğitim alanındaki karşılıklı iş birliğinin kurumsal çerçevesini güçlendiren önemli bir adımdır. Anlaşma, 6 Ocak 2021 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti adına Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk ve Arnavutluk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu adına Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanı Evis Kushi tarafından imzalanmıştır. Anlaşma, Arnavutluk Cumhuriyeti tarafından 24 Şubat 2021 tarihinde 107 sayılı kararla onaylanmış ve 2 Mart 2021 tarihinde 32 sayılı (Fletorja Zyrtare) Resmî Gazetede yayımlanmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı tarafından ise anlaşma, 22 Nisan 2022 tarihinde 5519 sayılı kararla onaylanmış ve 23 Nisan 2022 tarihinde 31818 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır.

Bu anlaşmanın içeriğine bakıldığında amaç başlıklı birinci maddede iki ülke arasındaki eğitim iş birliğinin hukuki ve etik zeminini oluşturmaktadır. Anlaşmada, tarafların ilgili kurumları arasında her iki ülkenin ulusal mevzuatına ve uluslararası hukuk normlarına uygun olarak eğitim alanında iş birliğinin eşitlik ve karşılıklı saygı ilkeleri temelinde geliştirilmesini amaçlandığını belirtilmiştir.

Anlaşmanın "İşbirliğinin Kapsamı" başlıklı ikinci maddesinde, taraflar aşağıdaki alanlarda mevcut iş birliğini teşvik etmeyi ve güçlendirmeyi taahhüt etmektedirler: Eğitim alanında iş birliklerinin geliştirilmesi, bilgi ve bilimsel yayınların paylaşılması; akademisyen, eğitim uzmanı, öğretmen, eğitim kurumu yöneticisi ile ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin karşılıklı değişimi; yükseköğretim, ortaöğretim, özel eğitim, mesleki ve teknik eğitim ile öğretmen yetiştirme ve öğretmen yeterlilikleri alanlarında deneyim paylaşımı yapılması, eğitim programlarının düzenlenmesi ve ortak projelerin yürütülmesi. Ayrıca, eğitimde uygulanan yeni teknolojiler konusunda tecrübe paylaşımı, öğretim programı geliştirilmesi alanında deneyim paylaşımı ve eğitim alanında yöneticilere, öğretmenlere ve personele yönelik ortak mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi öngörülmektedir. Eğitim alanında ortak araştırma faaliyetlerinin yürütülmesi, her iki ülkede uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri

hakkında bilgi değişimi ile eğitim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi konusunda tecrübe paylaşımı da anlaşma kapsamındadır. Bunun yanı sıra, bilimsel ve kültürel yarışmalara öğrencilerin karşılıklı katılımının teşvik edilmesi, eğitim kurumları arasında ortak programlar ile kardeş okul ve öğrenci faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla iş birliğinin artırılması ve eğitim alanında düzenlenen seminer, sergi, konferans ve bilimsel çalışma faaliyetlerine karşılıklı katılımın teşvik edilmesi de önemli iş birliği alanları olarak belirtilmiştir.

Arnavutluk Cumhuriyeti'ne bağlı okullarda Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak öğretilmesini mümkün kılan ve yasal arka planını oluşturan bu anlaşmada değinilen bölüm, ilgili anlaşmanın üçüncü ve dördüncü maddelerinde detaylandırılmıştır. Bu maddeler şu şekildedir:

Madde 3: Resmî Dillerin Öğretilmesi ve Öğrenilmesi

1. Taraflar kendi eğitim sistemi içinde birbirlerinin resmî dillerinin ve bunun yanı sıra edebiyat ve kültürlerinin öğretilmesini ve öğrenilmesini teşvik eder.
2. Arnavutluk Tarafı, Türk dilinde pilot program başlatmak amacıyla, Türkçe dilinin seçmeli bir yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik talepleri değerlendirir.
3. Arnavutluk Tarafı, her yıl Türk bursiyerlerin/öğrencilerin Arnavut dili ve kültürü hakkında yaz seminerlerine/kurslarına katılımı için yer sağlar.

Türk Tarafı, her yıl Arnavut bursiyerlerin/öğrencilerin Türk dili ve kültürü hakkında yaz seminerlerine/kurslarına katılımı için yer sağlar. (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022)

Üçüncü maddenin başlığından ve birinci fıkrasında belirtilen hükümlerden hareketle Arnavutluk Cumhuriyeti ve Türkiye Cumhuriyeti'nin karşılıklı olarak hem kendi resmî dillerinin hem de edebiyat ve kültürel miraslarının diğer ülkenin eğitim sisteminde öğretilmesini ve öğrenilmesini teşvik ettiği görülmektedir. Bu durum, özellikle Türkiye'de yaşayan Arnavut diasporası açısından Arnavutçanın öğretimi ve Arnavut kültürünün aktarımı yönünde önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde, Türkiye'de Arnavutçayı yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler ile Arnavutluk'ta Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler açısından da çeşitli fırsatlar sunmakta ve iki ülke arasındaki kültürel etkileşimi desteklemektedir. Böylece öğrencilerin hedef dile ilişkin çok yönlü bir farkındalık ve kültürlerarası anlayış geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Maddenin ikinci fıkrasında ise Arnavutluk'ta Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak öğretiminin önünü açan yasal ve siyasal arka plan açıkça ortaya konmaktadır. Özellikle pilot program vurgusu, Türkçe öğretiminin ihtiyaç ve taleplere göre esnek biçimde planlanacağını ve bu süreçte elde edilecek sonuçların ileride kurumsal bir Türkçe eğitimi politikasının oluşturulmasına temel teşkil edebileceğini göstermektedir. Üçüncü ve dördüncü fıkralarda ise, Arnavutluk tarafının her yıl Türk bursiyerlerin ve öğrencilerin Arnavut dili ve kültürü hakkında yaz seminerlerine ve kurslarına katılımı için olanak sağladığı, aynı şekilde Türk tarafının da her yıl Arnavut bursiyerlerin ve öğrencilerin Türk dili ve kültürü hakkında yaz seminerleri ve kurslarına katılımına imkân tanıdığı belirtilmiştir. Bu hükümler, iki ülke öğrencilerinin ve bursiyerlerinin karşılıklı olarak dil ve kültür değişim programlarına katılımını teşvik etmekte, yalnızca dilsel yeterliliklerin değil, aynı zamanda kültürlerarası iletişim becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Karşılıklı düzenlenen yaz seminerleri ve

kurslar, akademik hareketliliği ve sosyal etkileşimi artırarak, uzun vadede iki ülke arasında toplumsal bağların güçlenmesine önemli ölçüde katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anlaşma toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Diğer maddeler ise sırayla; “Eğitim Görevlileri”, “Burs Programları”, “Ortak Çalışma Grubu Oluşturulması”, “Diploma Denkliği”, “Eğitim ve Kültür Kurumları”, “Fikri Mülkiyet Haklarının Korunması”, “Uygulayıcı Kurumlar”, “Teknik ve Mali Hususlar”, “Anlaşmazlıkların Çözümü”, “Eklemeler ve Değişiklikler” ile “Son Hükümler” gibi başlıklar altında, iş birliğinin kapsamını ve sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik hükümler içermektedir. Anlaşmada bu maddelere ilişkin konular detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Ancak, bu çalışmada konu bütünlüğünü korumak ve kapsamı aşmamak adına, söz konusu maddelerin her birine ayrıntılı olarak yer verilmemiştir. Bu anlaşmanın başlığı altındaki bölümün bilgileri, yukarıda yer alan ve her iki ülkenin Resmî Gazete’lerinde yayımlanan anlaşma metinlerinden hareketle yazılmıştır. Detaylı bilgiye ulaşmak isteyen araştırmacılar, anlaşmanın tam metnine Resmî Gazete’nin ilgili sayısında Türkçe, Arnavutça ve İngilizce dillerinde erişebilirler (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2022; Këshilli i Ministrave të Republikës së Shqipërisë, 2021).

2. Arnavutluk’ta Seçmeli Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğretimi

Arnavutluk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı’ndan e-posta yoluyla (Ministria e Arsimit dhe Sportit, kişisel iletişim, 2 Mayıs 2025) alınan verilere göre, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrenci sayıları şu şekildedir: Kamu ve özel ilk ve ortaöğretim kurumlarında Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen toplam 367 öğrenci bulunmaktadır. Kamu ve özel lise düzeyindeki kurumlarda ise, Türkçeyi ikinci yabancı dil olarak öğrenen öğrenci sayısı 655’tir. Yabancı diller lisesi düzeyindeki okullarda ise, 16 öğrenci Türkçeyi birinci yabancı dil olarak 22 öğrenci ikinci yabancı dil olarak 58 öğrenci ise üçüncü yabancı dil olarak öğrenmektedir. Verilerden hareketle Arnavutluk’ta 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ilkökul ve ortaokul seviyesinde 367 öğrenci, lise seviyesinde ise 751 öğrenci tarafından öğrenilmektedir. Böylece, Türkçe yabancı dil olarak toplam 1.118 öğrenci tarafından öğrenilmektedir. Lise düzeyinde Türkçe öğrenen öğrenci sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Böylece Türkçenin birinci, ikinci ve hatta üçüncü yabancı dil olarak tercih edildiği de görülmektedir.

Arnavutluk eğitim sistemindeki yabancı dil öğretiminin yapısını ve işleyişini şu şekildedir: Arnavutluk eğitim sisteminde yabancı dil öğretimi erken yaşta başlamaktadır. Arnavutluk Cumhuriyeti Millî Eğitim, Spor ve Gençlik Bakanlığının (Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë) 2018 yılı bilgilerine dayanarak öğrenciler, ilköğretimin üçüncü sınıfından itibaren birinci yabancı dili öğrenmeye başlamakta ve bu eğitimi lise son sınıfa (XII. sınıf) kadar sürdürmektedir. İkinci yabancı dil ise altıncı sınıftan itibaren müfredata dâhil edilmekte ve yine lise son sınıfa kadar devam etmektedir. Yabancı diller liselerinde ise öğrenciler, lisenin ilk yılından (X. sınıf) itibaren daha önce almış oldukları dillerden birini ileri seviyede seçebilmekte veya üçüncü bir yabancı dili seçme hakkına sahip olmaktadır. Bu durum, Arnavutluk’ta çok dilli eğitimin teşvik edildiğini ve öğrencilere dil çeşitliliği açısından geniş olanaklar sunulduğunu göstermektedir.

Öğrenciler, lise eğitimi boyunca aldıkları yabancı dillerden birini, ulusal lise mezuniyet sınavlarında (Provimet e Maturës Shtetërore) seçmek ve bu dersten sınava girmek zorundadır. Arnavutluk’ta lise mezuniyeti için gerçekleştirilen bu sınavlar, öğrencinin lise diploması almaya hak kazanabilmesi için gerekli olan ulusal sınavlardır. Bu sınavlar öğrenci okuduğu

lisede bütün sınavları tamamladıktan sonra Arnavutluk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlardır. Ulusal lise mezuniyet sınavlarında öğrencilerin dört dersi seçmesi zorunludur: Arnavut Dili ve Edebiyatı, matematik, yabancı dillerden birini ve bir seçmeli alan dersi. Bu sınavlarda alınan notlar, genel not ortalamasını doğrudan etkilemektedir. Bu uygulama, genel olarak eğitime ve yabancı dil eğitimine verilen önemi ve öğrencilerin çok dilli yetkinliğe sahip olarak mezun olmalarının hedeflendiğini açıkça göstermektedir. Türk eğitim sisteminde bulunmayan “Provimet e Maturës Shtetërore” çalışmada “ulusal lise mezuniyet sınavları” şeklinde kullanılacaktır. Ministria e Arsimit dhe Sportit & Ministria e Ekonomisë, Kulturës dhe Inovacionit, (2025)’e göre Arnavutluk’ta yapılan ulusal lise mezuniyet sınavlarında yer alan yabancı dil sınavında, son üç yıla göre seçilen diller ve bu dilleri öğrencilerin tercih oranları Tablo 1’de sunulmuştur. Veriler, Arnavutluk Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilgili kurum olan “Qendra e Shërbimeve Arsimore (QSHA)” tarafından 2023, 2024 ve 2025 yılları için paylaşılan sınav sonuçları dokümanlarından alınmıştır.

	2023	2024	2025
İngilizce	24.749	24.204	23.043
Fransızca	1.993	1.793	1.891
İtalyanca	451	522	712
Almanca	41	58	65
Türkçe	16	21	13
İspanyolca	13	18	11
Rusça	0	0	7
Toplam	27.263	26.616	25742

Tablo 1. Son 3 Yılda Ulusal Lise Mezuniyet Sınavlarında Yabancı Dil Sınavında Seçilen Diller

Tablo 1’de sunulan 2023, 2024 ve 2025 yıllarına ait verilere göre, seçmeli yabancı dil tercihleri arasında İngilizce açık ara en fazla tercih edilen dil konumundadır. İngilizceyi sırasıyla Fransızca, İtalyanca, Almanca, Türkçe ve İspanyolca izlemektedir. 2025 yılında ise ilk kez Rusça, 7 öğrenci tarafından tercih edilmiştir.

Veriler Türkçe açısından değerlendirildiğinde sınava giren toplam öğrenci sayısı içinde Türkçenin seçimi konusunda yıllar arasında belirgin bir değişiklik olmadığı görülmektedir. 2023 yılında 16 öğrenci Türkçeyi seçmişken bu sayı 2024’te 21’e yükselmiş, 2025’te ise tekrar 13’e gerilemiştir.

Sonuç ve Değerlendirme

İki ülke arasında 2021 yılında imzalanan eğitim iş birliği anlaşması kapsamında, Türkçenin Arnavutluk'ta seçmeli dil olarak okutulmasının teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Ancak, anlaşmanın yürürlüğe girmesinin ardından geçen üç yıl içinde ulusal mezuniyet sınavında Türkçeyi tercih eden öğrenci sayısında anlamlı bir artış gözlenmemektedir. Anlaşmanın etkilerinin daha sağlıklı değerlendirilebilmesi için gelecekteki yıllara ait verilerin de karşılaştırılması gerekmektedir. Bununla birlikte yalnızca 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkçe öğrenen öğrencilerin sayısı ve bu sınav sonuçları Türkçenin öğrenilme durumu hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır; burada sunulan veriler genel bir çerçeve çizmek amacıyla ele alınmıştır. Yıllara göre ilköğretimden lise seviyesine kadar Türkçe dersi alan öğrenci sayılarının da incelenmesi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci sayısı hakkında daha sağlıklı bir değerlendirme yapmaya imkân sağlayacaktır. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil olarak Türkçe alan öğrencilerin, lise son sınıfa geldiklerinde Türkçeyi daha iyi kavrayarak ulusal lise mezuniyet sınavında bu dili seçme eğilimlerinin artabileceği öngörülebilir.

Diller arasındaki tercih oranı, çeşitli faktörlerle açıklanabilir. Öncelikle, İngilizcenin küresel bir iletişim dili olması ve Avrupa'da yaygın olarak geçerliliğe sahip olması, öğrenciler tarafından birincil tercih nedeni olarak öne çıkmaktadır. Fransızca, İtalyanca ve Almanca gibi diğer Avrupa dilleri de hem coğrafi yakınlık hem de kültürel ve ekonomik ilişkiler nedeniyle önemli bir yere sahiptir. Buna karşın, ulusal lise mezuniyet sınavlarında yabancı dil sınavı olarak Türkçenin tercih edilme oranı nispeten azdır. Ancak, gelecekte eğitim iş birliği kapsamında yapılan anlaşmaların etkilerinin daha belirgin hâle gelmesi mümkün olduğu görülmektedir. Özellikle Arnavutluk'ta Türkçenin seçmeli ders olarak okutulmasının yaygınlaşması, nitelikli öğretmen ve materyal temininin artırılması ve Türkçe eğitimiyle ilgili bilinçlendirme faaliyetlerinin yoğunlaştırılması halinde, önümüzdeki yıllarda Türkçe tercihlerinde artış yaşanacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada, Arnavutluk'ta Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak öğretiminin yasal ve kurumsal arka planı, 2021 yılında yapılan eğitim iş birliği anlaşması bağlamında ele alınmıştır. Son yıllarda öğrencilerin Türkçeyi tercih etme eğilimleri, güncel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Bulgular, Türkçenin Arnavutluk eğitim sisteminde resmî olarak seçmeli yabancı dil statüsü kazandığını ve ilkokuldan liseye kadar farklı düzeylerde okutulmaya başladığını göstermektedir. Bununla birlikte eğitim alanındaki iş birliği anlaşması, Türkçenin kurumsal düzeyde yaygınlaştırılmasına önemli bir zemin hazırlamıştır. Özellikle bu anlaşma ile her iki ülkenin resmî dili, edebiyatı ve kültürünün eğitim sistemlerinde karşılıklı olarak teşvik edilmesi, iki toplum arasındaki kültürel ve akademik bağların güçlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Türkiye'de yaşayan Arnavut diasporası açısından Arnavutçanın öğretimi ve Arnavut kültürünün aktarımı konusunda da önemli bir adım niteliğindedir. Önümüzdeki yıllarda, Türkçe derslerinin kapsam ve kalitesinin artırılması, öğretmen yetiştirme süreçlerinin desteklenmesi ve materyal temininin geliştirilmesiyle Türkçenin seçmeli dil olarak okutulmasının daha yaygın ve etkili hâle geleceği öngörülmektedir.

Kaynakça

Këshilli i Ministrave të Republikës së Shqipërisë. (2021, 24 shkurt). Vendim Nr. 107, datë 24.2.2021: Për miratimin e marrëveshjes, ndërmjet Këshillit të Ministrave të Republikës së Shqipërisë dhe Qeverisë së Republikës së Turqisë, për bashkëpunimin në fushën e arsimit. Fletorja Zyrtare, 2021(32).

Qendra e Shërbimeve Arsimore [QSHA]. (2023). Matura Shtetërore 2023: Rezultatet e provimit Gjuhë e Huaj.

Qendra e Shërbimeve Arsimore [QSHA]. (2024). Matura Shtetërore 2024: Rezultatet e provimit Gjuhë e Huaj.

Qendra e Shërbimeve Arsimore [QSHA]. (2025). Matura Shtetërore 2025: Rezultatet e provimit Gjuhë e Huaj.

Republika e Shqipërisë, Ministria e Arsimit, Sportit dhe Rinisë. (2018). Kurrikula për shkollat me drejtim të orientuar gjuhët e huaja: Arsimi i mesëm i lartë, Dega: Gjuhët e huaja, Lënda: Gjuha e huaj e tretë, Klasa: XII.

Republika e Shqipërisë, Ministria e Arsimit dhe Sportit & Ministria e Ekonomisë, Kulturës dhe Inovacionit. (2025, 9 janar). Udhëzim Nr. 1, datë 09.01.2025: Për organizimin dhe zhvillimin e provimeve të maturës shtetërore dhe të maturës shtetërore profesionale 2025. Tiranë.

T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2022, 23 Nisan). Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti ile Arnavutluk Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu arasında eğitim alanında iş birliği anlaşmasının onaylanmasına dair karar (Karar Sayısı: 5519). Resmî Gazete, 31818.

CEFR’da Sosyal Aktör Olarak Dil Öğrencisi: Yabancılara Türkçe Öğretiminde Katılımcı Roller ve Gerçek Hayat Görevleri

Zeynep Şule ZENGİN¹

Özet

Yabancı dil öğrenimi, günümüzde yalnızca dilsel yapıların ve sözcük bilgisinin edinilmesiyle sınırlı bir süreç olmaktan çıkmış; bireyin toplumsal, kültürel ve iletişimsel bağlarla etkileşimini de kapsayan çok boyutlu bir gelişim alanına dönüşmüştür. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), bu dönüşümü çerçeveleyen en kapsamlı uluslararası referans dokümanlarından biri olarak 2001 yılında yayımlanmış ve dil öğrencisini bir dil kullanıcısı olarak tanımlamıştır. Ancak iletişim kavramının zamanla genişlemesi, ihtiyaçların çeşitlenmesi ve kültürlerarası etkileşimin artmasıyla birlikte, CEFR 2018 güncellenmiş; 2020 yılında yapılan eklemelerle de çokdillilik, ara buluculuk, çevrimiçi etkileşim ve sosyokültürel yeterlik gibi alanlara daha belirgin bir vurgu yapılmıştır. Bu yeni çerçevede dil öğrencisi, yalnızca doğru dil yapısını kullanan bir birey değil; aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu toplumda aktif roller üstlenen bir sosyal aktör olarak konumlandırılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, CEFR’in 2001, 2018 ve 2020 versiyonları arasındaki yaklaşım farklarını inceleyerek, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında sosyokültürel yeterlik ve eylem odaklı yaklaşım temelinde nasıl bir öğretim modeli geliştirilebileceğini tartışmaktır. Dil öğretiminin, kültürel farkındalık ve gerçek yaşam görevleriyle desteklenerek daha işlevsel hale gelmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak, öğrencinin toplumsal bağlamda anlamlı iletişim kurabilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel içerikli, katılımcı rollere dayalı görevlerin etkisi analiz edilmektedir. Yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. CEFR, eylem odaklı yaklaşım kuramsal çerçeve olarak ele alınmıştır. Bulgular, yabancı dil öğrencisinin toplumsal bağlam içinde anlamlı iletişim kurabilmesi için sosyokültürel yeterliğin ve gerçek hayat görevlerinin öğretim sürecine dâhil edilmesinin gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sosyal aktör

Abstract

Language learning today is no longer limited to the acquisition of linguistic structures and vocabulary; it has become a multidimensional field of development that also encompasses the individual's interaction with social, cultural, and communicative contexts. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), published in 2001 as one of the most comprehensive international reference documents framing this transformation, defines the language learner as a language user. However, with the expansion of the concept of communication over time, the diversification of needs, and the increase in intercultural interaction, the CEFR was updated in 2018; with the additions made in 2020, a more distinct emphasis was placed on areas such as multilingualism, mediation, online interaction, and sociocultural competence. In this new framework, the language learner is not merely an individual who uses correct language structures but is also positioned as a social actor who takes on active roles in the society where the target language is spoken. The aim of this study is to examine the differences in approach between the 2001, 2018, and 2020 versions of the CEFR and to discuss how a teaching model can be developed based on sociocultural competence and action-oriented approaches, particularly in the context of teaching Turkish to foreigners. Based on the idea that language teaching should be made more functional by supporting it with cultural awareness and real-life tasks, the aim is for learners to be able to communicate meaningfully in a social context. In this context, the study analyzes the impact of culturally-based, participatory tasks in the teaching of Turkish as a foreign language. Document analysis, one of the qualitative research designs, was used as the method. CEFR and the action-oriented approach were used as the theoretical framework. The

¹ Öğr.Gör, Başkent Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Uygulama ve araştırma (BÜTEM), zskaya@baskent.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0009-2700-3942>

findings show that sociocultural competence and real-life tasks must be included in the teaching process in order for foreign language learners to be able to communicate meaningfully in a social context.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages, teaching Turkish as a foreign language, social actor

Giriş

2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından resmi olarak yayımlanan Common European Framework of Reference for Languages (Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni), dillerin öğrenilmesi, öğretilmesi ve değerlendirilmesine rehberlik eden, Avrupa'daki dil eğitiminin standardize edilmesini ve dil öğretimi sistemlerinin ortak bir zemine oturtmayı hedefleyen uluslararası geçerliliğe sahip bir kılavuzdur. CEFR'ın yayımlanmasıyla birlikte dil öğretimi, ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve açık öğrenme hedefleri sunan, uluslararası geçerliliğe sahip bir standartlaşma sistemi kazanmıştır. Çerçeve metnin yayımlanmasından sonra yapılan araştırmalar ve yürütülen projeler ile bu metin 2018 ve 2020 yıllarında genişletilmiş, yeni tanımlayıcılar, kavramlar ve yeni dil yeterlilikleri eklenmiştir.

İletişim kavramının zamanla genişlemesi, ihtiyaçların çeşitlenmesi ve kültürlerarası etkileşimin artmasıyla birlikte, CEFR 2018 güncellenmiş; 2020 yılında yapılan eklemelerle de çokdillilik, ara buluculuk, çevrimiçi etkileşim ve sosyokültürel yeterlik gibi alanlara daha belirgin bir vurgu yapılmıştır. Bu yeni çerçevede dil öğrencisi, yalnızca doğru dil yapısını kullanan bir birey değil; aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu toplumda aktif roller üstlenen bir sosyal aktör olarak konumlandırılmaktadır. “D-AOBM, yenilikçi bir duruş sergileyerek öğrenenleri dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görmekte ve dolayısıyla dili bir çalışma konusu olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemektedir. Bunu yaparken öğrenenlerin ihtiyaçlarının incelenmesini ve “yapabilirlik” tanımlayıcılarının ve iletişimsel görevlerin kullanımını önermektedir: D-AOBM 2001 7. Bölüm'ün tamamı bu konu üzerinedir. D-AOBM'nin vermek istediği yönetsel mesaj şudur: Dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemelidir.” (CEFR 2020, s.33). Bu hedef doğrultusunda sosyal yaşama uyumu sağlayacak, iletişimi arttıracak ve öğrenciye destek olacak nitelikte programlar ve etkinlikler hazırlanmalıdır. Öğrenciye kullanılabilir, uygulanabilir görevler verilmeli ve fırsatlar yaratılmalıdır.

Uluslararası alan yazın tarandığında CEFR üzerine çok sayıda çalışma ile karşılaşılmaktadır. CEFR ve standartlaşma üzerine yapılan çalışmalar (Peng, Liu & Cai, 2022), yabancı dil öğretiminde ortak bir ölçüt oluşturmanın dil programları arasındaki uyumu güçlendirdiğini ve öğretim sürecini uluslararası düzeyde karşılaştırılabilir kıldığını ortaya koymaktadır. CEFR'in eğitim politikalarına etkisini ele alan araştırmalar (Nishimura-Sahi, 2022; Huy & Hamid, 2015; Deygers, Zeidler, Vilcu & Carlsen, 2018), bu çerçevenin yalnızca pedagojik bir yönlendirme aracı değil, aynı zamanda farklı ülkelerde dil öğretimi politikalarını belirleyen temel bir referans olduğunu göstermektedir. Dil yeterliliği üzerine yapılan çalışmalar (Little & Erickson, 2015; Hulstijn, Schoonen, de Jong, Steinel, Florijn, Meissner & Wallner, 2021) ise öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak ediniminde yalnızca dilbilgisel doğruluk değil, aynı zamanda iletişimsel işlevsellik, bilişsel süreçler ve performatif yeterliklerin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Kültürlerarası iletişim boyutuna odaklanan Ragoonaden (2017), dil öğreniminin Türkçe bağlamında da yalnızca yapısal bir aktarım değil; farklı kültürlerin anlaşılması, karşılıklı etkileşimlerin anlamlı kılınması ve kültürel duyarlılığın geliştirilmesi ile tamamlanabileceğini belirtmektedir. Eylem odaklı yaklaşımı ele alan araştırmalar (Anquetil, 2014; Fischer, 2020; Jaleniauskiene, 2021; Neykova, 2021; Richer, 2014), yabancılara Türkçe öğretiminde de öğrencilerin yalnızca dilsel yapılarla donatılmış bireyler değil; gerçek yaşam görevleri üzerinden toplumsal roller üstlenen sosyal aktörler olarak konumlandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ulusal alan yazında eylem odaklı yaklaşımın dil becerilerinde kullanımına ilişkin çalışmalar, görev-temelli ve içerik temelli uygulamaların dil öğretimindeki işlevselliğine dair tutarlı bulgular sunmaktadır. Örneğin yazma etkinlikleri bağlamında Dilidüzgün (2015) eylem odaklı tasarımların yazma becerisini

nasıl yapılandırıldığına odaklanırken; Coşkun ve Coşkun (2017) eylem odaklı yaklaşımın yabancı dil öğretimindeki genel ilkelerini ve uygulama alanlarını tartışmaktadır. İçerik temelli öğretim modelleri ile eylem odaklılığın birleşimini değerlendiren Günday (2022), her iki yaklaşımın birbirini tamamlayıcı yönlerine vurgu yaparken, Ökten ve Özcan (2020) eylem odaklı etkinliklerin konuşma kaygısının giderilmesinde olumlu etkileri olabileceğini göstermeye yönelik ampirik veri sunmaktadır. Ders kitabı incelemelerine dayanan çalışmalar (Eş & Aktaş, 2023) üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı kriterlerle değerlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymakta; bu da öğrenci merkezli, görev temelli etkinliklerin müfredatta daha sistematik yer alması gerektiğini desteklemektedir. CEFR'in dil becerileri üzerindeki etkisine dair ulusal çalışmalar da bu eğilimi pekiştirir: İşisağ'ın doktora çalışması (2008) ve İşisağ & Demirel (2010) konuşma becerilerinin gelişiminde CEFR uygulamalarının rolünü tartışırken, Aytan, Göksel ve Günaydın (2021) 2020 CEFR metnindeki dinleme ölçekleri ve kazanımlarını ele almış; Tanrikulu ve Şihanlıoğlu (2019) konuşma becerisinin CEFR bağlamında incelenmesine katkı sağlamış; Tüm (2016) ise ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin CEFR'e uygunluğunu değerlendirmiştir. Metinlerin uygunluğuna odaklanan Akat'ın (2022) çalışması okuma materyallerinin CEFR ölçütleri ile örtüşmesini sorgularken, kültürel içerik ve tanımlayıcılar konusunda Fişekoğlu (2019) B1 düzeyi için Türk kültürü tanımlayıcıları önerisi getirmiş; ayrıca Fişekoğlu'nun (2020, 2022) 21. yüzyıl dil kullanıcısı profili ve "sosyal aktör" kavramı üzerine çalışmaları, dil öğrencisinin toplumsal rolünün ve kültürel yeterliğinin eğitim programlarında merkezileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Genel olarak ulusal literatür, CEFR ile uyumlu, eylem odaklı ve kültürel açıdan zenginleştirilmiş etkinliklerin hem dilsel becerilerin gelişimini hem de öğrenci motivasyonunu desteklediği yönünde bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca Zengin (2019), hazırladığı tez çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi için geliştirilen ders materyallerinde uygulamalı halk bilimi alanına ait tema ve söz varlığının kullanımını incelemiş; bu bağlamda sosyokültürel içeriklerin öğretim sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin hem toplumsal hem de iletişimsel yeterliklerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar, ulusal alan yazında yabancılara Türkçe öğretiminde CEFR'in sunduğu eylem odaklı yaklaşımın ve kültür temelli içeriklerin giderek daha fazla önem kazandığını göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, CEFR'in 2001, 2018 ve 2020 versiyonları arasındaki yaklaşım farklarını inceleyerek, özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında sosyokültürel yeterlik ve eylem odaklı yaklaşım temelinde nasıl bir öğretim modeli geliştirilebileceğini tartışmaktır. Dil öğretiminin, kültürel farkındalık ve gerçek yaşam görevleriyle desteklenerek daha işlevsel hale gelmesi gerektiği düşüncesinden yola çıkılarak, öğrencinin toplumsal bağlamda anlamlı iletişim kurabilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel içerikli, katılımcı rollere dayalı görevlerin etkisi analiz edilmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı temel alınarak ve tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Tarama yöntemi, mevcut durumu olduğu biçimiyle ortaya koymayı ve incelenen olgu ya da bireyleri kendi doğal koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Karasar, 2012, s. 77).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, incelenen konuya ilişkin yazılı kaynakların sistemli biçimde analiz edilmesini kapsayan bir veri toplama sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Verilerin Analizi

Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz türünde, ulaşılan bulgular bir araya getirilip anlamlandırılarak okuyucuya sunulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacı, elde edilen verileri kendi yorumlarıyla destekleyerek değerlendirmiştir.

Bulgular ve Yorum

Dil öğrencilerin buldukları çevreye uyum sağlayabilmeleri için sosyal yaşamda kullanılan iletişim süreçlerini kavramaları gerekmektedir. Böylelikle hedef dilin doğal olarak kullanıldığı ortamlarda iletişimsel yeterliklerini geliştirebilirler. Öğrencilerinin iletişim sürecinde kullanılan dile hâkim olabilmeleri için, öğretim ortamlarında dilin işlevsel kullanımını destekleyen uygun içerik ve tekniklerin tercih edilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, bireylerin hedef dili etkili biçimde öğrenebilmeleri ve belirli bir düzeyde dil kullanım becerisi geliştirebilmeleri açısından, hem içeriği hem de uygulanış biçimi bakımından en etkili yaklaşımın görev temelli öğrenme yöntemi olduğu görülmektedir. CEFR 2020’de, “D-AOBM’nin eylem odaklı yaklaşımı, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar ve işlevler aracılığıyla doğrusal ilerlemeye dayalı izlencelerden uzaklaşmakta; ihtiyaç çözümlenmesine dayalı, gerçek yaşam görevlerine odaklanan ve amaca göre seçilen kavramlar ve işlevler etrafında kurulan izlencelere doğru bir geçişi temsil etmektedir. Bu, öğrenenlerin henüz dilde neleri edinmediklerine odaklanan “eksiklik” bakış açısından “yapabilirlik” tanımlayıcıları tarafından yönlendirilen bir “yeterlik” bakış açısını teşvik eder. Buradaki fikir, gerçek hayatı yansıtan görevler etrafında düzenlenen ve öğrenenlere hedefleri ileten “yapabilirlik” tanımlayıcıları eşliğinde, gerçek hayatın içindeki iletişim ihtiyaçlarına dayalı, öğretim programları ve dersler tasarlamaktır. Temel olarak D-AOBM, kullanıcıların/öğrenenlerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak program, dersler ve sınavların planlanmasına yardımcı olan bir araçtır. Böyle bir planlama için şunların temel olması amaçlanmıştır: Uygulanabilir olduğu kanıtlanan örnek “yapabilirlik” tanımlayıcı ölçeklerini içeren kapsamlı bir tanımlayıcı şemanın sağlanması (D-AOBM 2001 4. ve 5. Bölüm).”, (CEFR 2020, s.32). Bu ifadeler eylem odaklı yaklaşımın temel felsefesini açıklar. Yaklaşımına göre dil öğretimi, artık yalnızca dil bilgisi kuralları veya önceden belirlenmiş kavram ve işlevlerin sıralı biçimde aktarılmasına dayanmaz. Bunun yerine, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri iletişim durumları esas alınır. Yani öğrenme süreci, amaç odaklı ve işlevsel görevler üzerinden yapılandırılır. Sosyal aktör olarak tanımlanan öğrenci süreçte aktiftir. Bu görevler, öğrenenlerin günlük yaşamda “yapabilirliklerini” geliştirmeyi hedefleyen otantik etkinliklerdir. Dolayısıyla eylem odaklı yaklaşım, dil öğretimini teorik bilgi aktarımından çıkararak, gerçek yaşamla bağlantılı, ihtiyaç temelli ve etkileşim merkezli bir öğrenme süreci hâline dönüştürür. “D-AOBM, yenilikçi bir duruş sergileyerek öğrenenleri dil kullanıcıları ve sosyal aktörler olarak görmekte ve dolayısıyla dili bir çalışma konusu olmaktan çok bir iletişim aracı olarak benimsemektedir. Bunu yaparken öğrenenlerin ihtiyaçlarının incelenmesini ve “yapabilirlik” tanımlayıcılarının ve iletişimsel görevlerin kullanımını önermektedir: D-AOBM 2001 7. Bölüm’ün tamamı bu konu üzerinedir. D-AOBM’nin vermek istediği yöntemsel mesaj şudur: Dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemelidir.” (CEFR 2020, s.33).

Dil öğrenimi süreci, bireylerin yalnızca dili bilmesini değil; aynı zamanda gerçek yaşamda etkin biçimde hareket edebilmesini, kendini doğru ifade edebilmesini ve farklı görevleri yerine getirebilmesini amaçlamalıdır. Bu nedenle, dil yeterlik düzeyleri (A1–C2) arasında ilerleyen öğrenme sürecinde, değerlendirme ölçütleri dil bilgisinin soyut olarak ne kadar bilindiğine değil, öğrenenin gerçek yaşam bağlamlarında iletişim kurma becerisine odaklanmalıdır. Buradaki “ölçüt” kavramı, ölçüt temelli değerlendirme anlayışında olduğu gibi, öğrenenin belirli bir standart ya da yeterlik düzeyine ne ölçüde ulaştığını somut biçimde gösteren bir referans noktası olarak kullanılmaktadır. CEFR, bu doğrultuda öğretim programı, öğretim süreçleri ve değerlendirme arasında doğrudan bir bütünlük kurulmasını savunur. Böylece öğrenme etkinlikleri, öğrenenin günlük yaşam deneyimleri ve iletişim ihtiyaçları dikkate alınarak planlanır; dil öğretimi, yaşamın içinden gelen görevlerle uyumlu, pratik ve anlamlı bir yapıya kavuşur. Metin yöntemsel amacı şu şekilde ifade eder: “D-AOBM’nin vermek istediği yöntemsel mesaj şudur: Dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini,

kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemelidir. Bu nedenle beceri sürekliliğine bağlı olarak (A1-C2 arası seviyeler), değerlendirme için önerilen ölçüt gerçek hayatın içindeki iletişim becerisi üzerinedir. Burada “ölçüt”, “ölçüt temelli değerlendirme” ifadesindeki orijinal ve temel anlamında kullanılmaktadır. D-AOBM 2001 4. Bölüm’de etkinliklere [activities] ve 5. Bölüm’de yetkinliklere [competences] odaklanan tanımlayıcılar, öğretim programlarının amaçlarının belirlenmesi ve değerlendirme ölçüt ve standartlarının şeffaf bir şekilde tanımlanması için temel oluşturmaktadır. Bu durum, eğitim açısından bir tarafsızlık göstermemektedir. Öğretme ve öğrenme sürecinin eylem tarafından yönlendirildiğini, yani eylem odaklı olduğunu işaret etmektedir. D-AOBM ayrıca, öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasında uyum sağlayarak öğrenenlerin gerçek hayatlarından hareket ederek iletişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurup planlama yapılmasını açık bir biçimde önermektedir.” (CEFR 2020, s.33).

Dil, öğrenmenin amacı değil aracıdır. Yani hedef, dili öğretmekten çok, dil aracılığıyla gerçek yaşamda bir şeyler yapabilme becerisini kazandırmaktır. “Her şeyin ötesinde eylem odaklı yaklaşım; başlıca hedef noktası dil olmayan, amaca yönelik, iş birliğine dayalı görevlerin kullanımını işaret etmektedir. Bir görevin başlıca hedefi dil olmadığına -bir gezi planlama, poster yapma, blog oluşturma, festival tasarlama, aday seçme ve benzeri gibi- farklı bir ürün veya sonuç ortaya çıkmaktadır. Tanımlayıcılar, söz konusu görevlerin tasarlanmasında ve görev esnasında öğrenenlerin dil kullanımının gözlemlenmesi ile arzu edildiği takdirde (öz) değerlendirmelerinin yapılmasında da kullanılabilirler.” (CEFR 2020, s.34). Burada üzerinde durulan nokta, “görevin hedefinin dil olmaması” ifadesindedir. Örneğin, bir öğrenciye gelecek zaman kipinin kurallarını tablolarla vermek yerine, öğrenciden bir gezi planı hazırlaması istenebilir. Bu görevle öğrenci tarih belirler, ulaşım seçeneklerini tartışır, grup içinde fikir alışverişi yapar, yani dili doğal, işlevsel ve amaca yönelik biçimde kullanır. Poster tasarlama görevi verildiğinde öğrenci, görsel tasarım yaparken bir yandan bilgilendirici ve dikkat çekici ifadeler kullanmayı öğrenir; blog oluşturma görevinde öğrenci kişisel görüşlerini yazılı olarak ifade etme, yorum yapma ve diğer kullanıcılarla etkileşim kurma becerilerini geliştirirler. Tüm bu görevlerde dil, bir araç konumundadır. Öğrencinin asıl amacı, bir sonuca ulaşmak olduğu için dil öğrenimi doğal bir süreç içinde gerçekleşir.

CEFR 2001’in ikinci bölümünde dil öğrenimi, yalnızca kelime ve dil bilgisi edinimi değil, bireylerin sosyal birer aktör olarak dil aracılığıyla eylemde bulunmaları olarak tanımlanmaktadır. “Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, kişiler tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. Bireyler ve sosyal aktörler olarak bu kişiler çeşitli yetkinlikler (hem genelde hem de iletişimsel dil yetkinlikleri özelinde) geliştirirler. Bu kişiler, görevleri gerçekleştirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, belirli alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya alımlamaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak amacıyla çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında mevcut yetkinliklerine başvururlar. Bu eylemlerin katılımcılar tarafından izlenmesi, yetkinliklerinin pekiştirilmesini veya değiştirilmesini sağlar.” (CEFR 2020, s.36). Dil, insanın toplum içinde hareket etmesini, ilişkiler kurmasını ve görevleri yerine getirmesini sağlayan bir araçtır. Birey, iletişimsel yetkinliklerini kullanarak farklı bağlamlarda akademik, sosyal ya da kültürel ortamlarda kendini ifade eder, anlam üretir ve karşısındakini anlamaya çalışır. Bu süreçte kişi, sadece dili öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda o dilin kültürünü ve sosyal kodlarını da içselleştirir. Örneğin Türkiye’de Türkçe öğrenen bir yabancı öğrenci, derste sunum yaparken akademik söylem becerilerini, pazarda alışveriş yaparken gündelik iletişim becerilerini, arkadaşlarıyla bir kültürel etkinliğe katıldığında ise sosyal ve kültürel farkındalığını geliştirir. Böylece dil, gerçek hayatın içindeki görevlerin bir parçası hâline gelir; öğrenme süreci, bireyin farklı bağlamlarda deneyimlediği eylemlerle sürekli olarak yeniden şekillenir. Eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenimini pasif bir bilgi aktarımı süreci olarak değil, bireyin toplumsal bağlamda anlam üretme, iletişim kurma ve iş birliği yapma eylemlerine dayalı bir süreç olarak ele alır. Bu yaklaşımda öğrenen, dili yalnızca iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel etkileşim ve toplumsal katılımın temel bir unsuru olarak deneyimler. Gerçek yaşam

görevlerine dayalı etkinlikler yoluyla öğrenen, dili hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde içselleştirir; böylece dil, öğrenen için yalnızca bir hedef değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir eylem alanı hâline gelir.

CEFR geleneksel dört beceri modelini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) yetersiz bularak, anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime dayanan gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın, alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık şeklinde dört iletişim becerileri altında etkinlik listesi sunmuştur. Belirtilen dil etkinliklerine yönelik yaklaşımla ilgili olarak dört becerinin ötesinde böyle bir gelişmenin avantajlarıyla ilgili verilen listede önerilen kategoriler (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) sadece için değil, aynı zamanda kullanıcılar için de anlamlıdır. Bu tür kategoriler, insanların günlük hayattaki dil kullanma şeklini dört becerinin ortaya koyduğundan daha iyi yansıtır. CEFR bu kategoriler için avantajları, iş dünyası için dil eğitiminde kullanılan kategori türleri olduğu için genel amaçlı dil ile özel amaçlı dil arasında kurulacak bir bağlantıyı kolaylaştıracağı; iş birliğine dayalı küçük grup etkileşimini içeren pedagojik görevleri, proje çalışmasını, mektup arkadaşı yazışmalarını ve dil sınavı olarak mülakatları derslere yerleştirmenin ve dil öğrenenlerin deneyimini oluşturan “hayat kesitlerinin” kaydedilmesini ve bu kesitlerin profilinin oluşturulmasını kolaylaştıracağını ifade eder. Ayrıca ölçüklere bazı sosyokültürel bilgi unsurları dâhil edilmiştir, bunun nedeni iki kavram -bilgi ve yetkinlik- arasında belirgin bir ayırım çizgisini bir anda çizmenin güç olmasıdır ve dengenin kurulmasında önemli olmasıdır. Sosyokültürel bilgi içeriğine tablo haline dönüştüren Zengin (2019), hazırladığı tez çalışmasından ulaşılabılır. Hedef odaklı iş birliği ölçeği; notlar, mesajlar, formlar ölçeği; hedef odaklı çevrim içi işlemler ve iş birliği ölçeği; akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma ölçeği de eylem odaklı, göreve dayalı etkinlikler de kullanılabilir. Herhangi iletişimsel bir durumda, bir görevi tamamlamaya yönelik genel yetkinlikler dünya bilgisi, sosyokültürel yetkinlik, kültürlerarası yetkinlik, mesleki deneyim ile, iletişimsel dil yetkinlikleri birleştirilerek verilmeli ve değerlendirilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Dil öğretiminde amaç, öğrencilerin hedef dili yalnızca kural düzeyinde bilmesi değil, o dili sosyal yaşamda etkin bir biçimde kullanabilmesidir. Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşım, dil öğrenimini bilgi aktarımından çok, öğrencinin toplumsal bağlamda “eylemde bulunma” süreci olarak ele alır. Öğrenci, sosyal bir aktör olarak dili gerçek yaşam görevleri aracılığıyla kullanır; bu sayede iletişimsel yeterliğini, kültürel farkındalığını ve iş birliği becerilerini geliştirir. CEFR 2020, öğretim, öğrenme ve değerlendirme süreçleri arasında doğrudan bir bütünlük kurulmasını önermekte; dil yeterliğini “ne kadar biliyor?” yerine “gerçek yaşamda ne yapabiliyor?” sorusu üzerinden tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, ölçüt temelli değerlendirme anlayışına dayanarak öğrencinin gerçek bağlamlardaki performansını esas alır. Eylem odaklı yaklaşım, dilin öğretim nesnesi değil, bir iletişim ve etkileşim aracı olduğu fikrine dayanır. Böylece dil öğrenimi, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve kültürel gelişimini destekleyen bütüncül bir sürece dönüşür. Öğrenci, dili kullanarak sosyal görevleri yerine getirir; bu süreçte anlam üretir, kültürel kodları çözümler ve toplumsal bağlamda etkin bir özne hâline gelir. Bu yönüyle yaklaşım, çağdaş dil öğretiminde hem pedagojik hem de kültürel açıdan sürdürülebilir bir model sunmaktadır.

Dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşımın etkili biçimde uygulanabilmesi için öncelikle görev temelli öğretim etkinliklerine öncelik verilmesi gerekmektedir. Ders planları, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri iletişimsel durumlara uygun görevler üzerine yapılandırılmalı; proje hazırlama, grup tartışması, etkinlik planlama veya dijital içerik üretme gibi uygulamalı etkinliklere yer verilmelidir. Değerlendirme süreçleri de bilgi ölçümüne değil, öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanabilme becerilerine odaklanmalı; bu doğrultuda rubrikler yapabilirlik tanımlayıcılarına göre hazırlanmalı, öz ve akran değerlendirmesi gibi yöntemler kullanılmalıdır. Öğretim programları, hedef kitlelerin ihtiyaç çözümlenmeleri doğrultusunda düzenlenmeli; yabancı öğrenciler ya da mesleki Türkçe öğrencileri gibi farklı grupların iletişim ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Ayrıca, kültürlerarası

farkındalık, görev temelli etkinliklerle bütünleştirilmelidir. Sosyokültürel bilgi, kültürlerarası etkileşim ve toplumsal normlar dil öğretim sürecine dâhil edilerek, öğrencinin dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, kültürel bir bağlam içinde deneyimlemesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretmen eğitimi ve materyal geliştirme süreçleri de eylem odaklı yaklaşım ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmalı; öğretmenler görev temelli öğretim tasarımı konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli, ders kitapları ve dijital materyaller bu yaklaşıma uygun biçimde güncellenmelidir. CEFR tanımlayıcılarının öğretim sürecine entegrasyonu önem taşımaktadır; özellikle üretim, etkileşim, alımlama ve aracılık etkinliklerine yönelik ölçekler sınıf içi planlama ve değerlendirmede etkin biçimde kullanılmalıdır. Son olarak, dil öğretimi ile sosyal katılım arasında güçlü bir bağ kurulmalı, öğrenciler sınıf dışı görevlerle saha çalışmaları, toplumsal projeler ve kültürel etkinliklerle desteklenerek dili doğal ortamlarda kullanma ve toplumsal etkileşim becerilerini geliştirme fırsatı bulmalıdır.

Kaynakça

- Afip, L. A., Hamid, M. O., & Renshaw, P. (2019). Common European framework of reference for languages (CEFR): Insights into global policy borrowing in Malaysian higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(3), 378–393. <https://doi.org/10.1080/14767724.2019.1577710>
- Akat, N. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygunluğu* [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı].
- Anquetil, S. (2014). What argumentative grammar can bring to the action-oriented approach of the Common European Framework of Reference for Languages. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(3), 76–86. <https://doi.org/10.4000/apliut.4732>
- Aytan, T., Göksel, A., & Günaydın, Y. (2021). 2020 Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde (CEFR) dinleme becerisi: Ölçekler ve kazanımlar. *Journal of History School*, 51, 1192–1220.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference>
- Coşkun, O., & Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16(16), 83–101.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C. H. (2018). One framework to unite them all? Use of the CEFR in European university entrance policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405423>
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2, 16–34.
- Eş, A. T., & Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki üretici dil becerileri etkinliklerinin eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (Ö13)*, 157–197. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1379142>
- Fişekoğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871–893.

- Fişekoğlu, A. (2020, Mayıs 9–10). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde 21. yüzyıl dil kullanıcısı profili: Kültürel diplomasi bağlamında kültürler arası “sosyal aktör” [Konferans sunumu]. *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Kongresi (FSMVU-EAK 2020)*.
- Fişekcioğlu, A. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyal aktör olarak öğrenen ve genelleme sözcükler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 58–68. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104116>
- Fischer, J. (2020). The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university. *Language Learning in Higher Education*, 10(2), 301–316. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2014>
- Günday, R. (2022). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 815–832. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1164892>
- Hulstijn, J. H., Schoonen, R., de Jong, N. H., Steinel, M. P., & Florijn, A. (2012). Linguistic competences of learners of Dutch as a second language at the B1 and B2 levels of speaking proficiency of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). *Language Testing*, 29(2), 203–221. <https://doi.org/10.1177/0265532211419826>
- Huy, N. V., & Hamid, M. O. (2015). Educational policy borrowing in a globalized world: A case study of Common European Framework of Reference for Languages in a Vietnamese University. *English Teaching: Practice and Critique*, 14(1), 60–74. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2014-0037>
- İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü iletişim becerilerinin gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uygulamalarının başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yabancı Dil Öğretimi Bilim Dalı].
- İşisağ, K., & Demirel, Ö. (2010). The use of the Common European Framework of Reference for Languages on developing the speaking skills. *Education and Science*, 35(156), 1–15.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel
- Jaleniauskiene, E. (2021). Shifting towards the action-oriented approach in higher education: Language learners’ perceptions. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 375–394. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2024>
- Little, D., & Erickson, G. (2015). Learner identity, learner agency, and the assessment of language proficiency: Some reflections prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120–139. <https://doi.org/10.1017/S0267190514000300>
- Meissner, C., & Wallner, F. (2021). General academic lexis at the different levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Starting points for the teaching of academic language competence. *Deutsch als Fremdsprache*, 57(4), 195–205.
- Neykova, M. (2021). An action-oriented approach for active learning in foreign language teaching at university level. *Pedagogika-Pedagogy*, 92(1), 110–121. <https://doi.org/10.53656/ped2021-1.08>
- Nishimura-Sahi, O. (2022). Policy borrowing of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Japan: An analysis of the interplay between global education trends and national policymaking. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(3), 574–587. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.2017010>

Ökten, C., & Özcan, F. (2020). Eylem odaklı yaklaşım açısından konuşma kaygısının giderilmesi üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 81–103.

Peng, C., Liu, J. D., & Cai, H. W. (2022). Aligning China's Standards of English Language Ability with the Common European Framework of Reference for Languages. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 667–677. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00643-y>

Ragoonaden, K. (2017). The Common European Framework of Reference for Languages, the Intercultural Development Index, and intercultural communication competence. In *Promoting intercultural communication competencies in higher education* (pp. 281–306). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1732-0.ch016>

Richer, J. J. (2014). Conditions of an implementation of the action-oriented approach in the didactics of languages. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), 33–49. <https://doi.org/10.4000/apliut.4212>

Tanrıkulu, L., & Şıhanlıoğlu, Ö. (2019). (CEFR) Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 212–224.

Tüm, G. (2016). Yabancılara Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygunluğu üzerine bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(2), 125–142.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Zengin, Z. Ş. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik hazırlanan ders materyallerinde uygulamalı halk bilimi alanındaki konulara ait tema ve söz varlığının kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Balkan Türklerinin Ana Dili ile Resmî Dilde Anlama ve Anlatma Becerileri Üzerine Bir İnceleme Çalışması

Rahime İrem YAVUZ¹

Özet

Dilbilimcilerin bazıları iki dilde de birkaç kelimeyi bilme ve kullanma; bazıları ise okuma ve yazma becerisine sahip olduğu durumlarda iki dillilikten söz ederken Aksan, genel olarak kişinin iki dili de neredeyse kusursuz bilmesi ve kullanmasını gerekli görmektedir. Kişinin iki dili de neredeyse hiç hata yapmadan kullanabilmesi ve dört dil becerisinde de (okuma, konuşma, yazma ve dinleme) başarılı olabilmesi beklenmektedir. İki dillilik bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere ikiye ayrılır. Bireysel iki dillilik, iki kültürlü ortamlarda büyüme ve ihtiyaç için öğrenme durumlarında gerçekleşmektedir (Karaağaç, 2011, s. 223). Toplumsal iki dillilik, bir toplumun iki dillilik ise din, siyaset ve göç gibi nedenlerle toplumun birden fazla dil kullanmasıdır (Karaağaç, 2011, s. 224).

Balkanlar genelinde Türkçe azınlık dili olarak kabul edilmektedir. Bu bildiride Balkan Türklerinde iki dillik üzerinde durulacaktır. Bulgaristan, Kosova, K. Makedonya, Romanya ve Yunanistan'da yaşayan Türklerin ana dilde ve yaşadıkları ülkenin resmi dilindeki dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerileri hakkındaki görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Nicel yönteme dayanan bir araştırmadır. Araştırma modeli tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, Balkan ülkelerinde (Bulgaristan, Yunanistan, K. Makedonya, Kosova ve Romanya) azınlık olarak tanımlanan 460 Türk gencinden oluşmaktadır. Bu gençler, yaşadıkları ülkelerin vatandaşlarıdır ve üniversiteye kadar olan örgün eğitimlerini bu ülkelerde tamamlamışlardır. Nicel veriler, gençlere araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılarak toplanmıştır. Oluşturulan anket maddelerine ilişkin 5'i alan uzmanı 1'i ölçme ve değerlendirme uzmanı toplam 6 kişiden uzman görüşü alınmıştır.

Anahtar kelimeler: Balkan Türkleri, ana dili, resmî dil, dil becerileri, iki dillilik

Abstract

While some linguists define bilingualism as the ability to know and use a limited number of words in two languages, others restrict it to cases where reading and writing skills are present. Aksan, however, considers bilingualism to require an almost perfect command of both languages, implying the ability to perform effectively in all four language skills: reading, speaking, writing, and listening. Bilingualism is commonly classified into two categories: individual bilingualism and societal bilingualism. The former typically emerges in bicultural environments or as a result of necessity (Karaağaç, 2011, p. 223), whereas the latter refers to the use of multiple languages within a society due to factors such as religion, politics, or migration (Karaağaç, 2011, p. 224).

In the Balkan context, Turkish is generally recognized as a minority language. This study investigates bilingualism among Balkan Turks, focusing on their proficiency in both their mother tongue and the official language of their respective countries. Specifically, it examines the listening, speaking, reading comprehension, and writing skills of Turks living in Bulgaria, Kosovo, North Macedonia, Romania, and Greece. Adopting a quantitative research design, the study employs a survey model. The research sample consists of 460 young Turks identified as minorities in these Balkan countries, all of whom are citizens and have completed their formal education up to the university level within their countries of residence. Data were collected through a researcher-designed questionnaire, whose items were reviewed by six experts, including five subject-matter specialists and one expert in measurement and evaluation.

Keywords: Balkan Turks, mother tongue, official language, language skills, bilingualism

1. Giriş

Dil, yalnızca insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç değil; aynı zamanda düşünce dünyasının şekillenmesinde, bireysel kimliğin oluşumunda ve toplumsal aidiyetin güçlenmesinde temel bir unsurdur. Her dil, içinde doğduğu toplumun tarihini, kültürel birikimini, değerlerini ve dünya görüşünü yansıtır. Bu nedenle dil, bireyin yalnızca kendini

¹ Öğr. Gör. Dr., Başkent Üniversitesi, riyavuz@baskent.edu.tr

ifade etme aracı değil, aynı zamanda kültürel belleğin taşıyıcısıdır (Aksan, 2009, s. 55). Ana dil ise bireyin dünyayı ilk kez anlamlandırmaya başladığı, aile içinde edindiği ve kişilik gelişiminde belirleyici olan ilk dil olarak ayrı bir öneme sahiptir. Yılmaz'a (2007, s. 2) göre ise ana dil, bireyin eğitim hayatını kolaylaştırmakta, sosyalleşmesini desteklemekte ve kültürel aidiyetini pekiştirmektedir. Dolayısıyla ana dilin korunması ve geliştirilmesi yalnızca bireysel başarı açısından değil, toplumların kültürel kimliğini sürdürebilmeleri bakımından da yaşamsal bir değer taşımaktadır.

Balkan coğrafyasında yaşayan Türk toplulukları açısından Türkçe, kimliğin korunması ve aidiyetin devam ettirilmesinde hayati bir öneme sahiptir. Osmanlı Devleti'nin dağılmasının ardından bu coğrafyada Türkler azınlık konumuna düşmüş; yeni kurulan devletlerin baskı, göç ve asimilasyon politikaları sonucunda Türkçenin eğitim ve gündelik hayattaki işlevselliği giderek zayıflamıştır. Ana dilinin sosyal yaşamda yeterince işlevsel olmadığını düşünen bireylerin dile karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, Türkçenin öğrenimini ve aktarımını güçleştirmiştir. Bu bağlamda Balkan Türklerinin kimliklerini korumaları, Türkçeyi eğitim yoluyla yaşatmaları ve sonraki kuşaklara aktarmaları büyük önem taşımaktadır.

İki dillilik, günümüz dünyasında giderek yaygınlaşan bir olgudur ve farklı kültürlerin kesiştiği coğrafyalarda yaşayan toplulukların kimlik ve dil sorunlarının anlaşılmasında önemli bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Aksan (2009, s. 26), bireyin çeşitli toplumsal, kültürel veya ekonomik sebeplerle birden fazla dili edinmesi ve bunlardan en az birini ana dili seviyesinde kullanabilmesi olarak açıklamaktadır. İki dillilik yalnızca bireysel bir dil becerisi değil, aynı zamanda toplumsal yapı ve kültürel kimlik üzerinde doğrudan etkili bir süreçtir. Araştırmalar, bireylerin ana dillerinde sağlam bir temele sahip olmadan ikinci dili öğrenmeye yönlendirilmelerinin hem akademik başarılarını zayıflattığını hem de kimlik oluşumunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Temel & Bekir, 2005; Yağmur, 2007; Yazıcı & Temel, 2011). Buna karşılık, ana dilinde güçlü bir yeterlilik geliştiren bireylerin ikinci dili daha kolay ve kalıcı şekilde öğrendikleri de çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır (Buran & Çak, 2012; Boeschoten, 1998).

Balkan coğrafyasında iki dillilik çoğunlukla Türkçe ile yaşanan ülkenin resmî dili arasında gerçekleşmektedir. Ancak bazı durumlarda İngilizce gibi küresel dillerin de eklenmesiyle çok dillilik söz konusu olmaktadır. Bu durumda Türkçe, azınlık dili konumunda olduğundan işlevselliğini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Resmî dilin sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarındaki üstünlüğü, Türkçenin geri planda kalmasına ve bireylerin ana dillerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir. Ana dilin gerilemesi yalnızca iletişim boyutunda değil, aynı zamanda kültürel kimliğin zayıflamasında da kendini göstermektedir. Bu nedenle iki dillilik sürecinin dengeli yürütülmesi, Balkan Türklerinin hem buldukları topluma uyum sağlamaları hem de kendi kültürel kimliklerini korumaları açısından yaşamsal önemdedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Balkan Türklerine yönelik siyasi, kültürel ve eğitim destekleri dikkat çekmektedir. Özellikle Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) tarafından yürütülen projeler, Türkçe eğitiminin altyapısını güçlendirmekte; dersliklerin modern araç-gereçlerle donatılması ve materyal desteği sağlanmaktadır. Ancak hâlen öğretmen yetersizliği, ders kitaplarındaki eksiklikler, ailelerin Türkçeye karşı farklı tutumları ve öğrencilerin düşük başarı düzeyi gibi sorunlar devam etmektedir. Türkiye-Balkan ilişkilerinin siyasi ve ekonomik düzeyde gelişmesi, medya ve kültürel etkileşimlerle birlikte Türkçeye olan ilgiyi artırsa da, eğitim alanındaki bu yapısal sorunların çözülmesi Türkçenin bölgedeki geleceği açısından belirleyici olacaktır.

Bu çalışma, "Balkan Coğrafyası Örneğinde Dil Farkındalığı" (Yavuz, 2019) adlı doktora tezi kapsamında; Makedonya, Kosova, Bulgaristan, Yunanistan ve Romanya'da

yaşayan gençlere yapılan anket sonuçları temel alınarak hazırlanmıştır. Çalışma, Balkan Türklerinin ana dillerini koruma çabalarına akademik bir katkı sunmayı, ayrıca Türkiye-Balkan ilişkilerinin kültürel boyutunu güçlendirmeye yönelik değerlendirmeler yapmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türk azınlığın ana dildeki ve ikinci dildeki dil becerilerine ilişkin görüşlerini alarak dildeki ihtiyaçlarını/eksikliklerini tespit edebilmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Anket sonucunda elde edilen nicel verilerin Balkan Türklerinin ana dili kullanımı ve dil hâkimiyeti gibi konularda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Yöntem

Araştırma; Bulgaristan, Yunanistan, Kosova, Kuzey Makedonya ve Romanya’da yaşayan 18-30 yaş aralığındaki gençlerle yapılan anket sonuçlarına dayandırılan nicel bir çalışmadır. Nicel araştırma, elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilebilmesi ve ölçülebilmesidir (Ekiz, 2003, s. 93).

Nicel veriler, “Balkan Coğrafyası Örneğinde Dil Farkındalığı” (Yavuz, 2019) adlı doktora tezinde kullanılan anket formunun katılımcıların, “ana dildeki ve ikinci dildeki” becerilerine ilişkin soruların yer aldığı bölümün sonuçlarına dayandırılmıştır. Çalışmanın analiz kısmında kullanılan tablolar da tezden alınmıştır. Bu anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan anket maddelerine ilişkin 5’i alan uzmanı 1’i ölçme ve değerlendirme uzmanı toplam 6 kişiden uzman görüşü alınmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bulgaristan, Yunanistan, K. Makedonya, Kosova ve Romanya’da azınlık olarak tanımlanan 460 Türk genci oluşturmaktadır. Bu gençler, yaşadıkları ülkelerin vatandaşıdır ve üniversiteye kadar olan örgün eğitimlerini bu ülkelerde tamamlamışlardır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anketler aracılığıyla elde edilen nicel veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Anket formu ile toplanan veriler, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir.

Uygulanan anketle Bulgaristan, Kosova, K. Makedonya, Romanya ve Yunanistan’da yaşayan Türklerin ana dilde ve yaşadıkları ülkenin resmî dilindeki dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerileri hakkındaki görüşleri alınmış ve değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Yaş ve Cinsiyet Dağılımına İlişkin Bilgileri

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	274	59,6
Erkek	186	40,4
Yaş		
20 ve altı	307	66,7
21-25	100	21,7
25 üstü	53	11,5

Katılımcıların %59,6'sı kadın (274 kişi) ve %40,4'ü erkektir (186 kişi). Çalışma, 18-30 yaş arası gençlerle sınırlandırılmış ve katılımcıların %66,7'si (307 kişi) 20-18 yaş aralığında; %21,7'si (100 kişi) 21-25 yaş aralığında ve %11,5'i (53 kişi) 25 yaş üstüdür.

Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgileri

Eğitim Durumu	N	%
İlköğretim	2	0,4
Ortaöğretim	284	61,7
Lisans	173	37,6
Yüksek Lisans	1	0,2
Toplam	460	100

Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında; birinci sırada ortaöğretim, ikinci sırada üniversite mezunları ve son sırada da ilköğretim mezunları yer almaktadır. Bir katılımcı ise yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3: Katılımcıların Ana Dildeki ve İkinci Dildeki Okuma Beceri Düzeyine İlişkin Dağılım

		Bulgaristan		Kosova		K. Makedonya		Romanya		Yunanistan		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe okuma seviyesi	Düşük	0	0,0%	0	0,0%	1	1,0%	10	12,5%	0	0,0%	0,000
	Orta	16	20,0%	5	5,0%	31	31,0%	45	56,3%	20	20,0%	
	Yüksek	64	80,0%	95	95,0%	68	68,0%	25	31,3%	80	80,0%	
Ülke resmî dili okuma seviyesi	Hiç	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,000
	Düşük	0	0,0%	10	10,0%	7	7,0%	1	1,3%	0	0,0%	
	Orta	12	15,0%	38	38,0%	43	43,0%	7	8,8%	41	41,0%	
	Yüksek	68	85,0%	51	51,0%	50	50,0%	72	90,0%	59	59,0%	

- Türkçe okuma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan'da olanların %80'i yüksek, %20'si orta düzeyde; Kosova'da olanların %95'i yüksek, %5'i orta düzeyde; K. Makedonya'da olanların %68'i yüksek, %31'i orta

düzeyde; Romanya’da olanların %56,3’ü orta, %31,3’ü yüksek, %12,5’i düşük düzeyde; Yunanistan’da yaşayanların %80’i yüksek, %20’si orta düzeydedir. Türkçe okuma seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bulgaristanlı, Yunanistanlı, K. Makedonyalı ve Kosovalı katılımcıların Türkçe okuma seviyelerinin yüksek, Romanyalı katılımcıların ise daha çok orta seviyede olduğu görülmektedir.

- Ülkenin resmî dilini okuma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan’da %85 oranında yüksek, %15 oranında orta; Kosova’da %51 yüksek, %38 orta, %10 düşük; K. Makedonya’da %50 yüksek, %43 orta, %7 düşük; Romanya’da %90 yüksek, %8,8 orta, %1,3 düşük; Yunanistan’da %59 yüksek, %41 ortadır. Ülkenin resmî dilini okuma seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Verilere göre bütün ülkelerde katılımcıların, ülkenin resmî dilini okuma seviyelerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Ana Dildeki ve İkinci Dildeki Yazma Beceri Düzeyine İlişkin Dağılım

		Bulgaristan		Kosova		K. Makedonya		Romanya		Yunanistan		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe yazma seviyesi	Hiç	0	0,0%	0	0,0%	2	2,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,000
	Düşük	0	0,0%	0	0,0%	3	3,0%	15	18,8%	0	0,0%	
	Orta	22	27,5%	8	8,0%	24	24,0%	41	51,3%	21	21,0%	
	Yüksek	58	72,5%	92	92,0%	71	71,0%	24	30,0%	79	79,0%	
Ülke resmî dili yazma seviyesi	Hiç	0	0,0%	2	2,0%	1	1,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,000
	Düşük	1	1,3%	11	11,0%	2	2,0%	2	2,5%	3	3,0%	
	Orta	11	13,8%	48	48,0%	37	37,0%	5	6,3%	49	49,0%	
	Yüksek	68	85,0%	39	39,0%	60	60,0%	73	91,3%	48	48,0%	

- Türkçe yazma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan’da %72,5’i yüksek, %27,5’i orta düzeyde; Kosova’da olanların %92’si yüksek, %8’i orta düzeyde; K. Makedonya’da olanların %71’i yüksek, %24’ü orta, %3’ü düşük düzeyde ve %2’si hiçtir. Romanya’da olanların %51,3’ü orta, %30’u yüksek, %18,8’i düşük düzeyde; Yunanistan’da yaşayanların %79’u yüksek, %21’i orta düzeydedir. Türkçe yazma seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Bulgaristan, Kosova, K. Makedonya ve Yunanistanlı katılımcıların Türkçe yazma seviyelerinin yüksek olduğu, Romanyalı katılımcıların çoğunun ise yazma seviyelerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

- Ülkenin resmî dilini yazma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan’da %85 oranında yüksek, %13,8 oranında orta; Kosova’da %48 orta, %39 yüksek, %11 düşük; K. Makedonya’da %60 yüksek, %37 orta, %2 düşük; Romanya’da %91,3 yüksek, %6,3 orta, %2,5 düşük; Yunanistan’da %49 orta, %48 yüksektir. Ülkenin resmî dilini yazma seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Veriler, resmî dilde yazma seviyesinin Kosova ve Yunanistan’da orta; Bulgaristan, K. Makedonya ve Romanya’da yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Katılımcıların Ana Dildeki ve İkinci Dildeki Konuşma Beceri Düzeyine İlişkin Dağılım

		Bulgaristan		Kosova		K. Makedonya		Romanya		Yunanistan		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe konuşma seviyesi	Düşük	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	8	10,0%	0	0,0%	0,000
	Orta	20	25,0%	6	6,0%	28	28,0%	42	52,5%	15	15,0%	
	Yüksek	60	75,0%	93	93,0%	72	72,0%	30	37,5%	85	85,0%	
Ülke resmî dili konuşma seviyesi	Hiç	0	0,0%	6	6,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,000
	Düşük	2	2,5%	26	26,0%	13	13,0%	1	1,3%	4	4,0%	
	Orta	20	25,0%	40	40,0%	57	57,0%	6	7,5%	61	61,0%	
	Yüksek	58	72,5%	28	28,0%	30	30,0%	73	91,3%	35	35,0%	

- Türkçe konuşma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan'da %75'i yüksek, %25'i orta; Kosova'da olanların %93'ü yüksek, %6'si orta, %1'i düşük; K. Makedonya'da olanların %72'si yüksek, %28'i orta; Romanya'da olanların %52'si orta, %37'si yüksek, %10'u düşük; Yunanistan'da olanların %85'i yüksek, %15'i orta düzeydedir.

Türkçe konuşma seviyesi Bulgaristan, Kosova, K. Makedonya ve Yunanistanlı katılımcılarda yüksek; Romanyalı katılımcılarda çoğunlukla orta olduğu görülmektedir.

- Ülkenin resmî dilini konuşma seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan'da %72,5 oranında yüksek, %25 oranında orta; Kosova'da %40 orta, %28 yüksek, %26 düşük; K. Makedonya'da %57 orta, %30 yüksek, %13 düşük; Romanya'da %91,3 yüksek, %7,5 orta, %1,3 düşük; Yunanistan'da %61 orta, %35 yüksektir. Ülkenin resmî dilini konuşma seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$)

Verilere göre resmî dili konuşma seviyesinin Bulgaristan ve Romanya'da yüksek iken Kosova, K. Makedonya ve Yunanistan'da orta olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların Ana Dildeki ve İkinci Dildeki Dinleme Beceri Düzeyine İlişkin Dağılım

		Bulgaristan		Kosova		K. Makedonya		Romanya		Yunanistan		P
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Türkçe dinleme seviyesi	Düşük	0	0,0%	1	1,0%	0	0,0%	6	7,5%	1	1,0%	0,000
	Orta	13	16,3%	1	1,0%	19	19,0%	26	32,5%	21	21,0%	
	Yüksek	67	83,8%	98	98,0%	81	81,0%	48	60,0%	78	78,0%	
Ülke resmî dili dinleme seviyesi	Hiç	0	0,0%	3	3,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	0,000
	Düşük	0	0,0%	14	14,0%	7	7,0%	1	1,3%	3	3,0%	
	Orta	14	17,5%	39	39,0%	42	42,0%	8	10,0%	42	42,0%	
	Yüksek	66	82,5%	44	44,0%	51	51,0%	71	88,8%	55	55,0%	

- Türkçe dinleme seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan'da %83,8'i yüksek, %16,3'ü orta düzeyde; Kosova'da olanların %98'i yüksek, %1'i orta, %1'i düşük; K. Makedonya'da olanların %81'i yüksek, %19'u orta; Romanya'da olanların %60'ı yüksek, %32,5'i orta, %7,5'i düşük; Yunanistan'da yaşayanların %78'i yüksek, %21'i orta, %1'i düşük düzeydedir. Türkçe dinleme seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Türkçe dinleme seviyesinin Romanyalı katılımcıların çoğunluğunda orta; Bulgaristan, Kosova, K. Makedonya ve Yunanistanlı katılımcılarda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

- Ülkenin resmî dilini dinleme seviyesi ile ülke arasındaki ilişkiye bakıldığında;

Bulgaristan'da %82,5 oranında yüksek, %17,5 oranında orta; Kosova'da %44 yüksek, %39 orta, %14 düşük; K. Makedonya'da %51 yüksek, %42 orta, %7 düşük; Romanya'da %88,8 yüksek, %10 orta, %1,3 düşük; Yunanistan'da %55 yüksek, %42 ortadır. Ülkenin resmî dilini dinleme seviyesi ile ülke arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$)

Veriler beş ülkede de katılımcıların resmî dilde dinleme seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Sonuç

Katılımcıların ana dilde becerilerine ilişkin veriler; Bulgaristan, Kosova, Kuzey Makedonya ve Yunanistan'daki katılımcıların ana dilde becerilerinin yüksek düzeyde, Romanya'dakilerin ise orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Romanya'daki sonuçların diğer ülkelerden farklı olmasında; Türklerin Türkçe eğitim alma hakkı bulunmasına rağmen, öğrenci sayısının azlığı, ders kitaplarının yetersizliği ve bazı ailelerin evde dahi resmî dili tercih etmeleri sonucunda Türkçe eğitimin geri planda kalmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Buna karşılık, Balkan ülkelerinde TİKA Türkçe eğitimin güçlendirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. TİKA desteğiyle bazı okullar bilgisayar, projeksiyon gibi teknolojik araçlarla düzenlenmiş; Türkçe derslerinin daha etkin işlenebilmesi için gerekli imkânlar sağlanmıştır. Ayrıca eğitimde kullanılan materyallerin Türkiye tarafından desteklenmeye devam etmesi, bölgede Türkçe eğitimin gelişimi açısından önemli bir katkı sunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü de düzenlediği kurslar ve etkinliklerle Türkçe öğretimine destek olmaktadır. Ancak tüm bu çabalara rağmen, Romanya'daki katılımcılar ana dili becerilerinin görece düşük seviyede olduğunu belirtmiştir.

Resmî dil becerileri incelendiğinde; Bulgaristan, Kuzey Makedonya, Kosova, Romanya ve Yunanistan'da katılımcıların okuma seviyelerinin yüksek olduğu; yazma becerilerinin ise Kosova ve Yunanistan'da orta, Bulgaristan, Kuzey Makedonya ve Romanya'da yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Resmî dili konuşma düzeyi Bulgaristan ve Romanya'da yüksek, Kosova, Kuzey Makedonya ve Yunanistan'da ise orta seviyededir. Katılımcıların dinleme becerilerinin beş ülkede de yüksek olduğu görülmektedir.

Öte yandan bazı katılımcıların resmî dildeki becerilerinin düşük olduğunu ifade etmeleri, bu durumun yalnızca Türkçe eğitimle değil, aynı zamanda ülkelerin genel eğitim sistemiyle ilgili yapısal sorunlarla da ilişkili olabileceğini göstermektedir. Öğretmen yetersizliği ya da her okulda nitelikli eğitime erişim imkânının bulunmaması bu sorunların temel nedenleri arasında yer almaktadır. Görüşmeler ve gözlemler de bu bulguları desteklemektedir.

Dolayısıyla Balkan coğrafyasında yaşayan Türk gençlerinin ana dillerini ve yaşadıkları ülkenin dilini öğrenirken sorunlarla karşılaştıkları düşünülmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde karşılaşılan sorunların ve ihtiyaçların tespit edilmesine yönelik çalışmaların, özellikle nitel araştırma yöntemleriyle yürütülmesinin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırmalar, bireylerin yaşantılarını, algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeye imkân tanıdığı için eğitim alanındaki karmaşık süreçleri anlamada oldukça etkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Uzun süreli gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları aracılığıyla elde edilecek veriler, hem öğretim süreçlerinin hem de dil edinimindeki güçlüklerin çok boyutlu biçimde değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır.

Bu tür araştırmalarda hem öğreticilerle hem de öğrencilerle gerçekleştirilecek görüşmelerin, öğretim sürecinin farklı aktörlerinin bakış açılarını yansıtması açısından yararlı olacağı öngörülmektedir. Öğrencilerin öğrenme deneyimleri, öğreticilerin karşılaştıkları pedagojik güçlükler ve kullanılan materyallerin yeterliliğine ilişkin görüşler, eğitim politikalarının geliştirilmesinde yol gösterici nitelikte olacaktır. Ayrıca, elde edilecek bulguların, ana dil ve resmî dil öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik önerilerin geliştirilmesine katkı sunacağı söylenebilir.

4. Kaynakça

- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Boeschoten, H. (1998). *İki dilli ortamda kavram karmaşası*. Ankara: DTCF.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dergisi*, 222-228.
- Temel, Z. F. & Bekir, H. Ş. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili Dergisi*, 640, 294-298.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve Eşik Kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-75.
- Yavuz, R. İ. (2019), *Balkan Coğrafyası Örnekleminde Dil Farkındalığı*, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcı, Z. & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2007). Kimlik ve Ulusal kimlik kavramlarının toplumsal niteliği, *Milli Folklor*, 74, 9-16.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yapay Zekâ Çalışmalarının Güncel Durumu

Burak SÖZER¹

Özet

Son yıllarda yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki yansımaları giderek artmakta ve bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanını da önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ temelli araştırmaların güncel durumunu analiz ederek bu alandaki akademik yönelimleri, eğilimleri ve boşlukları ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında Web of Science (WOS) ve Scopus gibi uluslararası saygın veri tabanlarında yayımlanan araştırma makaleleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş, aynı zamanda bibliyometrik analiz yöntemiyle görselleştirilerek tematik ve sayısal olarak özetlenmiştir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanındaki etkisi gün geçtikçe artmakta, bu dönüşüm dil öğretimi süreçlerinde de kendini güçlü biçimde hissettirmektedir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapay zekâyâ dayalı yaklaşımların, uygulamaların ve araştırmaların sayısındaki artış dikkat çekicidir. Bu çalışmayla yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yapay zekâ konulu akademik çalışmaların güncel durumunun belirlenmesi; bu alanda en çok atıf alan dergilerin, yazarların, makalelerin ve çalışmalarda öne çıkan anahtar kelime, tema ve eğilimlerin analiz edilerek alanyazına katkı sağlama hedeflenmektedir. Bibliyometrik görselleştirme sürecinde Vosviewer, RStudio ve Biblioshiny programları kullanılmış; anahtar kelime eşleşmeleri, iş birliği ağları, atıf yoğunlukları ve tematik dağılımlar ortaya konulmuştur. Bu çalışmanın, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılara mevcut eğilimleri göstererek yön tayin etmede yardımcı olması; ayrıca yeni araştırmalar için bir temel oluşturması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapay zekâ, Türkçe öğretimi, analiz

Abstract

In recent years, artificial intelligence technologies have been increasingly reflected in education, significantly affecting the field of Turkish language teaching to foreigners. This study aims to analyse the current state of artificial intelligence-based research in Turkish language teaching to foreigners and to reveal the academic orientations, trends, and gaps in this field. Within the scope of this study, research articles published in international reputable databases such as Web of Science (WOS) and Scopus were examined using document analysis. The data obtained were evaluated through content analysis and visualised using bibliometric analysis methods, summarising thematically and numerically. The impact of artificial intelligence technologies in education is increasing daily, and this transformation is also strongly felt in language teaching processes. The increase in the number of artificial intelligence-based approaches, applications, and research in the field of teaching Turkish to foreigners is particularly noteworthy. This study aims to determine the current state of academic studies on artificial intelligence in teaching Turkish to foreigners; to analyse the most cited journals, authors, articles, keywords, themes, and trends in this field; and to contribute to the literature. Vosviewer, RStudio, and Biblioshiny programmes were used in the bibliometric visualisation process; keyword matches, collaboration networks, citation densities, and thematic distributions were revealed. This study is expected to help researchers working in teaching Turkish to foreigners by showing them current trends, guiding them in determining the direction of their research, and providing a basis for new studies.

Keywords: Artificial intelligence, Turkish language teaching, analysis

¹ Dr. Öğretim Görevlisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi Hazırlık Okulu Türkistan/KAZAKİSTAN. E-mail: buraksozer90@hotmail.com

1.Giriş

Yapay zekâ (AI) teknolojilerinin yabancı dil öğretimine entegrasyonu, öğretim metodolojileri ve öğrenme etkinliğinde önemli ilerlemelere yol açmıştır. Bu evrim, geleneksel eğitim yaklaşımlarının AI ile geliştirilmiş araç ve sistemlerle birleştirilmesinden kaynaklanan hem fırsatları hem de zorlukları yansıtmaktadır. AI, büyük veriden yararlanarak ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirerek yabancı dil eğitimi geliştirmek için giderek daha fazla yenilikçi metodolojiler sunmaktadır. Zhang, AI ve büyük veri analizinin, özellikle üniversitelerde yabancı dil öğretim ortamlarında kaynak paylaşımını optimize etmenin ve etkileşimleri iyileştirmenin yollarını tartışmaktadır (Zhang, 2020). Bu, AI'nın entegrasyonunun yükseköğretim ortamlarında öğretim etkinliğini ve yetenek geliştirme sonuçlarını önemli ölçüde artırabileceğini öne süren Yang'ın bulguları ile uyumludur (Yang, 2024). AI araçlarının sistematik olarak uygulanması, öğrenenlerin katılımını ve özerkliğini teşvik etmede çok önemli olan kişiselleştirilmiş geri bildirim ve özel öğrenme yolları sağlar. Ayrıca, AI'nın pedagojik görevleri otomatikleştirme ve kolaylaştırma potansiyeli de dikkat çekicidir. Evstigneev, AI'nın sunduğu metodolojik avantajları vurgulamakta ve chatbotlar ve akıllı öğrenme sistemleri gibi teknolojiler aracılığıyla konuşma ve yazma dahil olmak üzere çeşitli dil edinim faaliyetlerinde uygulanabilirliğine dikkat çekmektedir (Evstigneev, 2024). Bu bakış açısı, mesleki odaklı yabancı dil eğitiminde öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde geliştiren AI tabanlı eğitim teknolojilerini belirleyen Khamza'nın araştırmasıyla desteklenmektedir (Khamza, 2024). AI'nın otomasyon yetenekleri, dil öğretiminin verimliliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitimcilerin bazı idari yüklerini hafifleterek daha karmaşık öğretim görevlerine odaklanmalarını sağlar. Ancak, AI'nın yabancı dil öğretimine entegre edilmesi, bazı zorlukları da beraberinde getirmektedir. AI sistemlerinin öğretmenlerin yerini alabileceğine dair endişeler, eğitimciler arasında yaygındır (Sysoyev & Filatov, 2024). Eğitim üçlüsünün öğrenen-AI-öğretmen modeline dönüşmesi, öğrenme ortamındaki pedagojik roller ve etkileşimler hakkında sorular ortaya çıkarmaktadır. Sysoyev ve arkadaşları, eğitimcilerin öğretim uygulamalarını AI teknolojisinin getirdiği yeni rollere uyum sağlamak için uyarlamalarının kritik bir ihtiyaç olduğunu savunmaktadır (Sysoyev vd., 2024). İnsan öğretmenlerin eğitim sürecinden kademeli olarak dışlanmasına ilişkin endişeler, gelecekteki araştırma ve politika çalışmaları için önemli bir alanı ortaya koymaktadır. Yunina'nın çalışmasında belirtildiği gibi, AI araçları akademik performans ve katılımın artması gibi sayısız avantaj sunarken, dil müfredatına etkili bir şekilde entegre edilebilmeleri için pedagojik stratejilerin dikkatlice değerlendirilmesini de gerektirmektedir (Yunina, 2023). Öğretmenler arasında dijital yetkinliklerin geliştirilmesi ve öğretim uygulamalarında AI araçlarını etkili bir şekilde kullanabilmeleri için eğitim programlarının oluşturulması çok önemlidir (Titova & Kharlamenko, 2025). Sonuç olarak, yapay zekâ ve yabancı dil eğitimi arasındaki etkileşim çok yönlüdür ve hem öğrenmeyi geliştirmek için önemli fırsatlar hem de stratejik pedagojik uygulamalar ve mesleki gelişim yoluyla ele alınması gereken önemli zorluklar sunmaktadır. Yabancı dil eğitiminde AI'nın başarılı bir şekilde uygulanması, eğitim sonuçlarını iyileştirmek için teknolojik gelişmelerden yararlanırken insan eğitimcilerin önemini de kabul eden dengeli bir yaklaşım gerektirir. Yabancılar Türkçe öğretiminde ise gelişmekte olan bu kavram, yeni araştırmalara ve uygulamalara açık durumdadır. Güncel gelişmelere ışık tutmaya yardımcı olmak amacıyla bu çalışmada yabancı dil öğretiminde yapay zekâ incelemeleri çatısında yabancı dil olarak Türkçe öğreticilere alanyazın konusunda rehber olmak amaçlanmıştır.

2.Yöntem

Bu çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ temelli (doğal dil işleme, makine öğrenmesi gibi) araştırmaların güncel durumunu analiz ederek bu alandaki akademik yönelimleri, eğilimleri ve boşlukları ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında Web of Science (WOS) ve Scopus gibi uluslararası saygın veri tabanlarında yayımlanan araştırma makaleleri doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş, aynı zamanda bibliyometrik analiz yöntemiyle görselleştirilerek tematik ve sayısal olarak özetlenmiştir. Bu çalışmayla yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yapay zekâ konulu akademik çalışmaların güncel durumunun belirlenmesi; bu alanda en çok atıf alan dergilerin, yazarların, makalelerin ve çalışmalarda öne çıkan anahtar kelime, tema ve eğilimlerin analiz edilerek alanyazına katkı sağlama hedeflenmektedir. Bibliyometrik görselleştirme sürecinde Vosviewer, RStudio ve Biblioshiny programları kullanılmış; anahtar kelime eşleşmeleri, iş birliği ağları, atıf yoğunlukları ve tematik dağılımlar ortaya konmuştur. Bu çalışmanın, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılara mevcut eğilimleri göstererek yön tayin etmede yardımcı olması; ayrıca yeni araştırmalar için bir temel oluşturması beklenmektedir. Doküman analizi, içerik analizi ve bibliyometrik analiz, metin materyallerinden içgörüler elde etmek, nitel verileri değerlendirmek ve akademik üretimi nicel olarak değerlendirmek için çeşitli alanlarda kullanılan farklı araştırma metodolojileridir. Her yöntem, araştırma süreçlerinde belirli amaçlara ve sonuçlara hizmet eder. Bu analizde anlamlı bilgiler ve içgörüler elde etmek için belgelerin sistematik bir şekilde incelenmesini içerir. Bu yöntem, genellikle analiz edilen materyali yorumlamak ve anlamlandırmak odaklı nitel araştırma bağlamlarında uygulanır. Husaeni ve arkadaşları tarafından da belirtildiği gibi, belge analizi raporlar, resmi kayıtlar ve el yazmaları gibi çeşitli yazılı materyalleri kapsayabilir, bu da onu tarihsel, sosyal veya örgütsel bağlamları keşfetmek için çok yönlü hale getirir (Husaeni ve arkadaşları, 2022). Belgelerin içeriğini kapsamlı bir şekilde inceleyerek, araştırmacılar belgelerde yer alan nüansları ve çıkarımları anlayabilirler. İçerik analizi, metin tabanlı verilerin içeriğini sistematik olarak sınıflandırmak ve yorumlamak amacıyla kullanılan nicel ve nitel bir araştırma tekniğidir. Metinsel bilgilerin kodlanması ve kalıpların, temaların veya eğilimlerin belirlenmesi ile ilgilidir. Setyaningsih ve diğerleri, içerik analizini, araştırmacıların metinlerdeki açık ve gizli unsurları anlamalarına yardımcı olan ve iletişimdeki amaçlanan anlamları ortaya çıkaran bir yöntem olarak tanımlamaktadır (Setyaningsih ve diğerleri, 2024). Bu yöntem, iletişim ve medya içeriğini sistematik olarak yorumlamak için iletişim çalışmaları, medya analizi ve sosyal bilimler gibi çeşitli alanlarda özellikle yararlıdır. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma alanındaki yayınları ve akademik literatürü nicel olarak değerlendirmek için istatistiksel yöntemler kullanır. Bu metodoloji, öncelikle yayın sayısı, atıf sıklığı ve yazar iş birlikleri gibi bibliyografik verilerle ilgilidir. Hod tarafından belirtildiği gibi, bibliyometrik analiz, belirli akademik alanlardaki araştırma eğilimlerine kapsamlı bir genel bakış sağlamak, araştırmacıların akademik çalışmaların genel görünümünü haritalandırmasına ve araştırmacılar arasında bağlantılar kurmasına olanak tanıyan etkili bir yöntemdir (Hod, 2022). Ayrıca, Ellegaard ve Wallin, bibliyometrik yöntemlerin akademik üretimin etkisini daha iyi anlamamıza yardımcı olduğunu ve zaman içinde etkili çalışmaları ve araştırma kalıplarını belirlemeyi kolaylaştırdığını açıklamaktadır (Ellegaard & Wallin, 2015). Bu yöntem, akademik tartışmalardaki eğilimleri ve değişimleri derlediği için, yeni ortaya çıkan araştırma konularının değerlendirilmesinde ve gelecekteki araştırma gündemlerinin belirlenmesinde son derece faydalıdır.

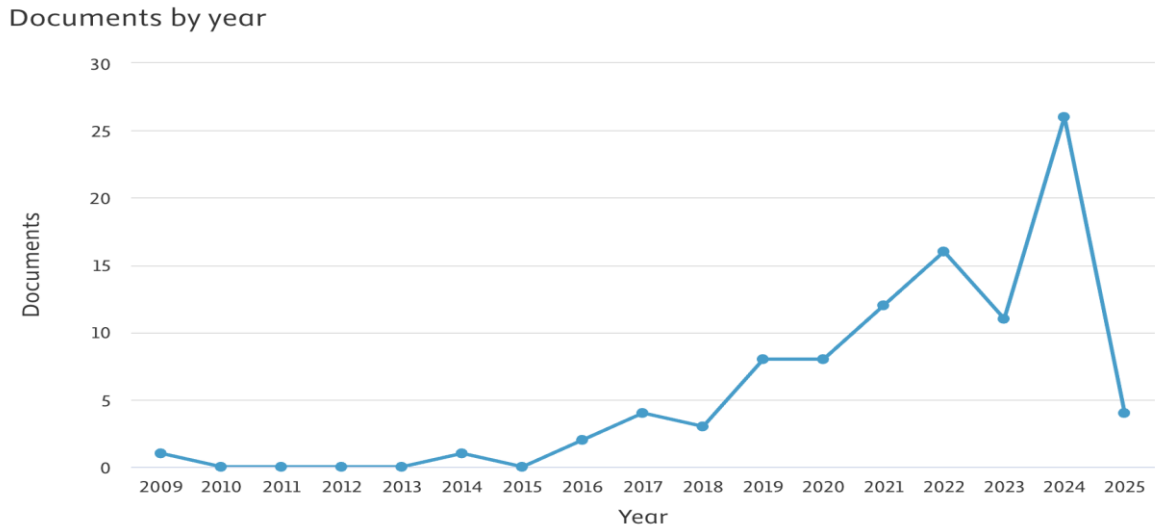
Genel olarak, bu yöntemlerin her biri araştırma sürecinde benzersiz bir rol oynamaktadır: belge analizi, belirli metinlerdeki anlamları anlamaya yardımcı olur; içerik analizi, metinsel bilgileri kalıplar açısından sistematik bir şekilde incelemek için sistematik bir yaklaşım sağlar; bibliyometrik analiz ise daha geniş akademik manzarayı ve akademik etkiyi

nicel olarak değerlendirir. Bu metodolojilerin birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılması, araştırma konularının hem nitel hem de nicel boyutlarının kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlayabilir.

3.Bulgular

Çalışma kapsamında öncelike Scopus veri tabanındaki dergiler incelenmiştir. Veri Tabanı arama terimleri olarak “(TITLE-ABS-KEY("artificial intelligence" OR "AI" OR "machine learning") AND TITLE-ABS-KEY("Turkish language" AND ("teaching" OR "learning" OR "instruction")))” şeklinde arama sözcükleri kullanılmıştır. Yapılan arama sonucunda 96 çalışmaya ulaşılmıştır.

3.1.Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

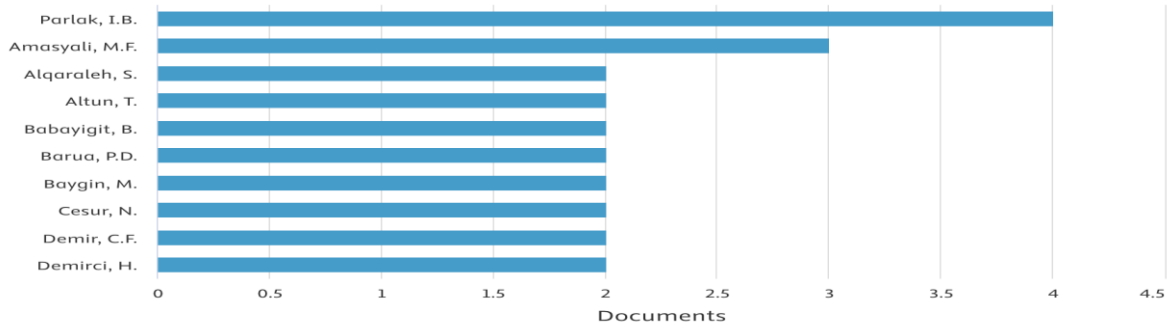


Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2020’li yılların başından itibaren bir artış görülmüş sonrasında bu artış yerini 2024 yılıyla birlikte düşüşe bırakmıştır.

3.2.Çalışma Sayısına Göre Yazar Dağılımı

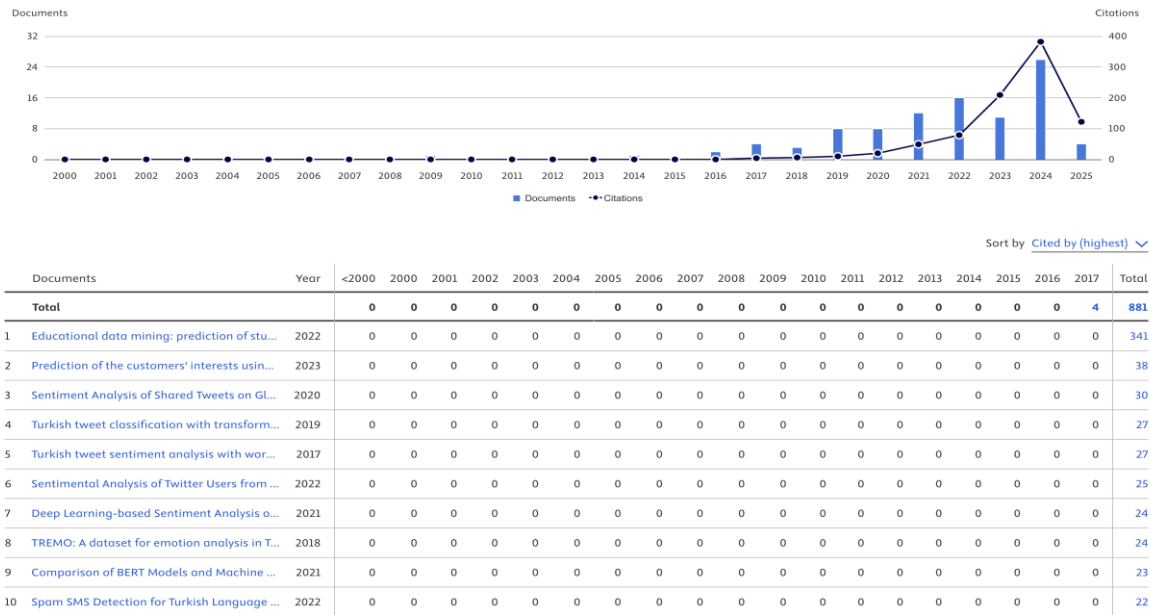
Documents by author

Compare the document counts for up to 15 authors.











Scopus veri tabanında yabancı dil öğretiminde yayın yapan araştırmacılara bakıldığında I.B. Parlak, M.F. Amasyalı isimlerin en fazla yayın yapan yazarlar olduğu görülmektedir.

3.3.En Çok Atıf Alan İlk 10 Çalışma



Bir çalışmanın görünürlüğü ve sağladığı fayda açısından aldığı atıf oldukça önemlidir. Scopus veri tabanında yer alan yabancı dil öğretiminde yapay zekâ temelli araştırmalara bakıldığında en çok atıf alan ilk 10 araştırma makalesi şu şekildedir.

Document title	Authors	Source	Year	Citations
Article • Open access Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms	Yağcı, M.	Smart Learning Environments , 9(1), 11	2022	341
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article • Open access Prediction of the customers' interests using sentiment analysis in e-commerce data for comparison of Arabic, English, and Turkish languages	Savci, P., Das, B.	Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences , 35(3), pp. 227–237	2023	38
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article • Open access Sentiment Analysis of Shared Tweets on Global Warming on Twitter with Data Mining Methods: A Case Study on Turkish Language	Kirelli, Y., Arslankaya, S.	Computational Intelligence and Neuroscience , 2020, 1904172	2020	30
Show abstract  View at Publisher Related documents				
<p>Discover early research ideas View preprints published by authors to have an early idea of upcoming research documents.</p> <p>View 15 preprints</p>				
Conference Paper • Open access Turkish tweet classification with transformer encoder	Yüksel, A.E., Türkmen, Y.A., Özgür, A., Altınel, A.B.	International Conference Recent Advances in Natural Language Processing, RANLP	2019	27

Conference Paper Turkish tweet sentiment analysis with word embedding and machine learning Makine Öğrenmesi ve Kelime Vektör Temsili ile Türke Tweet Sentiment Analizi	Ayata, D., Saraclar, M., Ozgur, A.	2017 25th Signal Processing and Communications Applications Conference, SIU 2017, 7960195	2017	27
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article - Open access Sentimental Analysis of Twitter Users from Turkish Content with Natural Language Processing	Balli, C., Guzel, M.S., Bostanci, E., Mishra, A.	Computational Intelligence and Neuroscience, 2022, 2455160	2022	25
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article Deep Learning-based Sentiment Analysis of Facebook Data: The Case of Turkish Users	Çoban, O., Özel, S.A., Inan, A.	Computer Journal , 64(3), pp. 473–499	2021	24
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article TREMO: A dataset for emotion analysis in Turkish	Tocoglu, M.A., Alpkocak, A.	Journal of Information Science , 44(6), pp. 848–860	2018	24
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Conference Paper Comparison of BERT Models and Machine Learning Methods for Sentiment Analysis on Turkish Tweets Türkçe Tweetlerde Duygu Analizi için BERT Modellen ve Makine Öğrenme Yöntemlerinin Karşılaştırılması	Guven, Z.A.	Proceedings - 6th International Conference on Computer Science and Engineering, UBMK 2021, pp. 98–101	2021	23
Show abstract  View at Publisher Related documents				
Article Spam SMS Detection for Turkish Language with Deep Text Analysis and Deep Learning Methods	Karasoy, O., Balli, S.	Arabian Journal for Science and Engineering , 47(8), pp. 9361–9377	2022	22

3.4. Web of Science (WOS) Veri Tabanı Arama Terimleri

Yabancı dil öğretiminde yapay zekâ temelli araştırmalarda WOS veri tabanında yer alan çalışmalara ise “ All Fields ("artificial intelligence" OR "AI" OR "machine learning") And ("Turkish language" AND ("teaching" OR "learning" OR "instruction"))” sözcük grubu ile incelenmiştir. Yapılan arama sonucunda 63 çalışmaya ulaşılmıştır.

3.5. En Çok Atıf Alan İlk 10 Çalışma (WOS)

Web of Science veri tabanında yer alan dergilerde bulunan ve yabancı dil öğretiminde yapay zekâ kavramına ilişkin en çok atıf alan ilk 10 çalışma şu şekildedir.

63 Publications		Sort by Citations: highest... ▾		< 1 of 2 >		Citations						
						< Previous year			Next year >		Average per year	Total
						2021	2022	2023	2024	2025		
Total		23	54	110	151	54	29.79	417				
1	Educational data mining: prediction of students' academic performance using machine learning algorithms Yagci, M Mar 3 2022 SMART LEARNING ENVIRONMENTS ▾ 9 (1) Enriched Cited References	0	12	38	74	31	38.75	155				
2	Deep Learning-based Sentiment Analysis of Facebook Data: The Case of Turkish Users Coban, G; Ozel, SA and Inan, A Mar 2021 COMPUTER JOURNAL ▾ 64 (3), pp.473-499	0	2	9	6	0	3.4	17				
3	TREMO: A dataset for emotion analysis in Turkish Toccoğlu, MA and Alkocak, A Dec 2018 JOURNAL OF INFORMATION SCIENCE ▾ 44 (6), pp.848-860	4	4	5	1	0	2.13	17				
4	A comparative analysis of text classification for Turkish language Yıldırım, S and Yıldız, T 2018	2	4	4	2	1	2.13	17				
5	Sentiment Analysis of Shared Tweets on Global Warming on Twitter with Data Mining Methods: A Case Study on Turkish Language Kirelli, Y and Arslankaya, S Sep 7 2020 COMPUTATIONAL INTELLIGENCE AND NEUROSCIENCE ▾ 2020	1	8	1	6	0	2.67	16				
6	ChatGPT Label: Comparing the Quality of Human-Generated and LLM-Generated Annotations in Low-Resource Language NLP Tasks Nasution, AH and Onan, A 2024 IEEE ACCESS ▾ 12, pp.71876-71900	0	0	0	7	5	6	12				
7	Automated EEG sentence classification using novel dynamic-sized binary pattern and multilevel discrete wavelet transform techniques with TSEEG database Barua, PD; Keles, T; (...); Acharya, UR Jan 2023 BIOMEDICAL SIGNAL PROCESSING AND CONTROL ▾ 79 Enriched Cited References	0	2	6	2	2	3	12				
8	Developing a fake news identification model with advanced deep language transformers for Turkish COVID-19 misinformation data Bozuyuk, M and Özeft, A 2022 TURKISH JOURNAL OF ELECTRICAL ENGINEERING AND COMPUTER SCIENCES ▾ 30 (3), pp.908-926	0	1	3	5	1	2.5	10				
9	Gamification of complex morphology learning: the case of Turkish Ervigit, G; Bektas, F; (...); Dereli, B Nov 2 2023 COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING ▾ 36 (8), pp.1421-1449	0	2	4	3	1	2	10				
10	A comparative analysis on question classification task based on deep learning approaches Zulfarman, M; Alsaedi, AKZ; (...); Husaini, NA Aug 3 2021 PEERJ COMPUTER SCIENCE ▾ 7	0	3	4	3	0	2	10				

3.6.WOS Anahtar Kelime Kullanımı

Bir çalışmanın araştırmacılar tarafından konu kavram alanına göre ulaşılabilir olmasında yapılan çalışmada kullanılan anahtar kelimeler oldukça önemlidir. Dolayısıyla araştırmacıların çalışmasının atıf alması ve araştırmacılar tarafından görülebilmesi için anahtar kelime seçimine dikkat etmesi gerekmektedir. WOS veri tabanında yer alan çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler şu şekildedir.

Verify selected keywords			
Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
<input checked="" type="checkbox"/>	machine learning	29	129
<input checked="" type="checkbox"/>	natural language processing	17	90
<input checked="" type="checkbox"/>	deep learning	13	71
<input checked="" type="checkbox"/>	text classification	9	43
<input checked="" type="checkbox"/>	lstm	4	31
<input checked="" type="checkbox"/>	artificial intelligence	5	30
<input checked="" type="checkbox"/>	sentiment analysis	6	30
<input checked="" type="checkbox"/>	turkish language	4	27
<input checked="" type="checkbox"/>	long short term memory	2	21
<input checked="" type="checkbox"/>	word2vec	4	21
<input checked="" type="checkbox"/>	cnn	3	19
<input checked="" type="checkbox"/>	convolutional neural networks	2	16
<input checked="" type="checkbox"/>	fake news	2	14
<input checked="" type="checkbox"/>	text categorization	3	14
<input checked="" type="checkbox"/>	adaptation models	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	chatbots	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	context modeling	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	language models	2	13
<input checked="" type="checkbox"/>	linguistics	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	oral communication	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	seq2seq model	1	13
<input checked="" type="checkbox"/>	training	1	13

3.7.WOS Yazar Atıf Sayısı

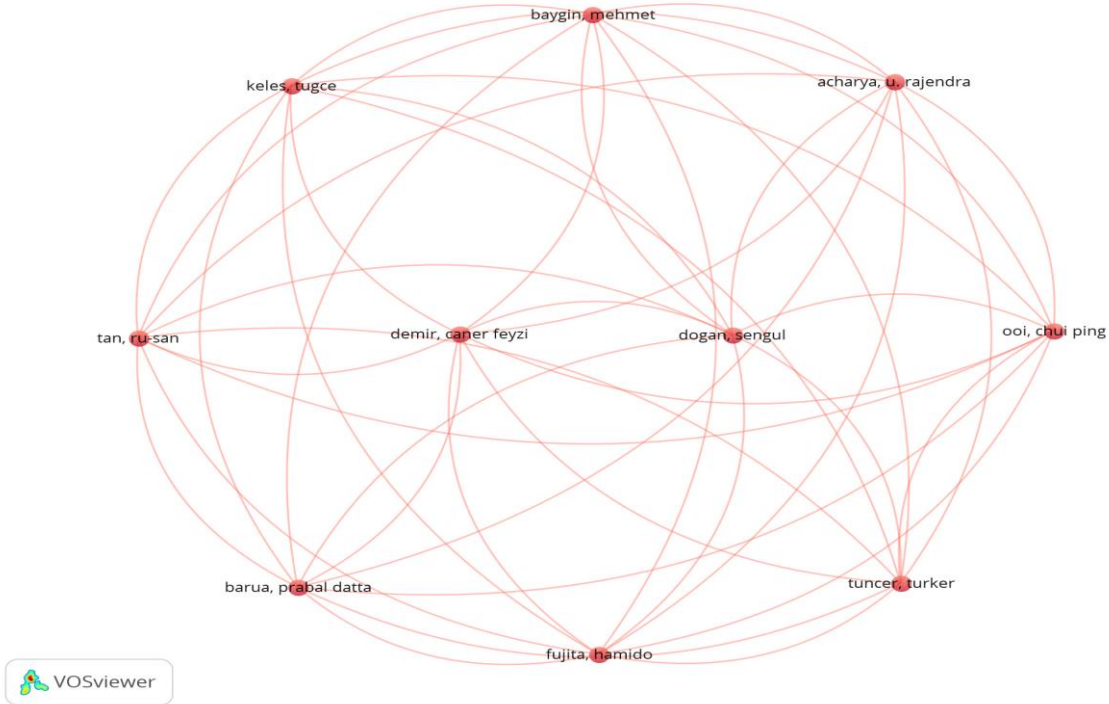
Araştırmacıların yayınlarının niteliği kadar alanyazında fazla sayıda atıf almış yani o konuda çalışmaları farklı araştırmacılar tarafından tercih edilmiş olması önemlidir. Zira bu isimler o konuda temel kavramları ele almış olan araştırmacılarıdır. WOS veri tabanında en çok atıf alan yazarlar şu şekildedir.

Verify selected documents

lected	Document	Citations	Total link strength
<input checked="" type="checkbox"/>	yagci (2022)	155	0
<input checked="" type="checkbox"/>	coban (2021a)	17	27
<input checked="" type="checkbox"/>	yildirim (2018)	17	17
<input checked="" type="checkbox"/>	tocoglu (2018)	17	8
<input checked="" type="checkbox"/>	kirelli (2020)	16	11
<input checked="" type="checkbox"/>	nasution (2024)	12	2
<input checked="" type="checkbox"/>	barua (2023)	12	0
<input checked="" type="checkbox"/>	zulqarnain (2021)	10	11
<input checked="" type="checkbox"/>	bozuyula (2022)	10	6
<input checked="" type="checkbox"/>	eryigit (2023)	10	0
<input checked="" type="checkbox"/>	alzoubi (2023)	9	19
<input checked="" type="checkbox"/>	ayata (2017)	9	10
<input checked="" type="checkbox"/>	balli (2022)	9	9
<input checked="" type="checkbox"/>	korkmaz (2022)	9	0
<input checked="" type="checkbox"/>	karasoy (2022)	8	15
<input checked="" type="checkbox"/>	taskin (2022)	7	16
<input checked="" type="checkbox"/>	abali (2018)	7	0
<input checked="" type="checkbox"/>	coban (2021b)	6	28
<input checked="" type="checkbox"/>	aydogan (2023)	6	23
<input checked="" type="checkbox"/>	yildirim (2020)	6	14
<input checked="" type="checkbox"/>	dogan (2019)	6	10
<input checked="" type="checkbox"/>	ucan (2022)	5	24

3.8.WOS Ortak Yazarlık Analizi

Ortak yazarlık analizi hangi yazarın birbiriyle daha fazla çalışma yaptığını göstermektedir. Bu görselde görüldüğü üzere yazarlar arasında bağlantı bulunmaktadır. Bu araştırmacılar aynı zamanda alanyazında yapay zekâ temelli çalışmalar yapan önde gelen yazarlar arasında da bulunmaktadır.

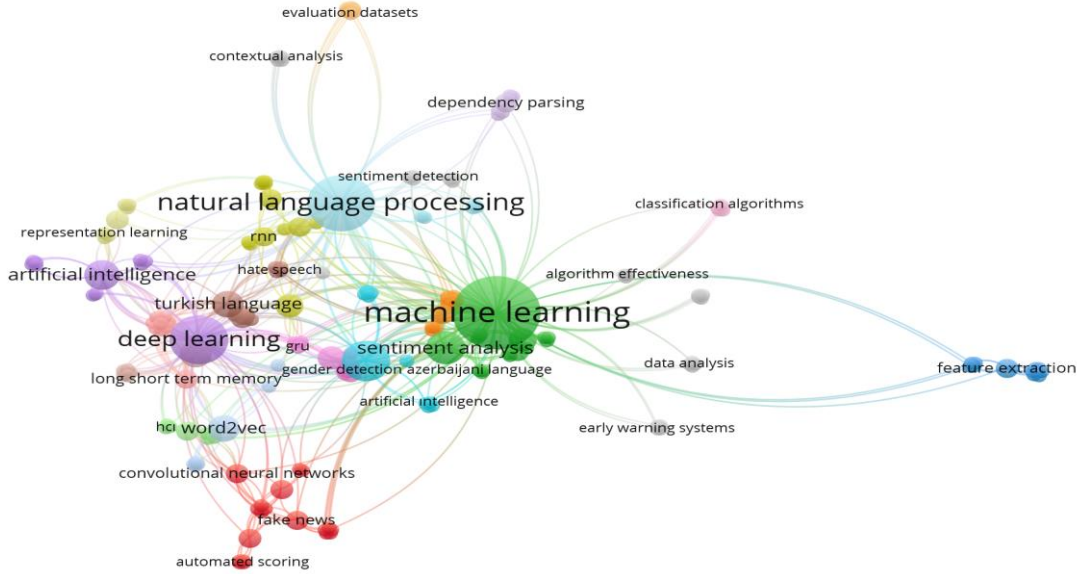


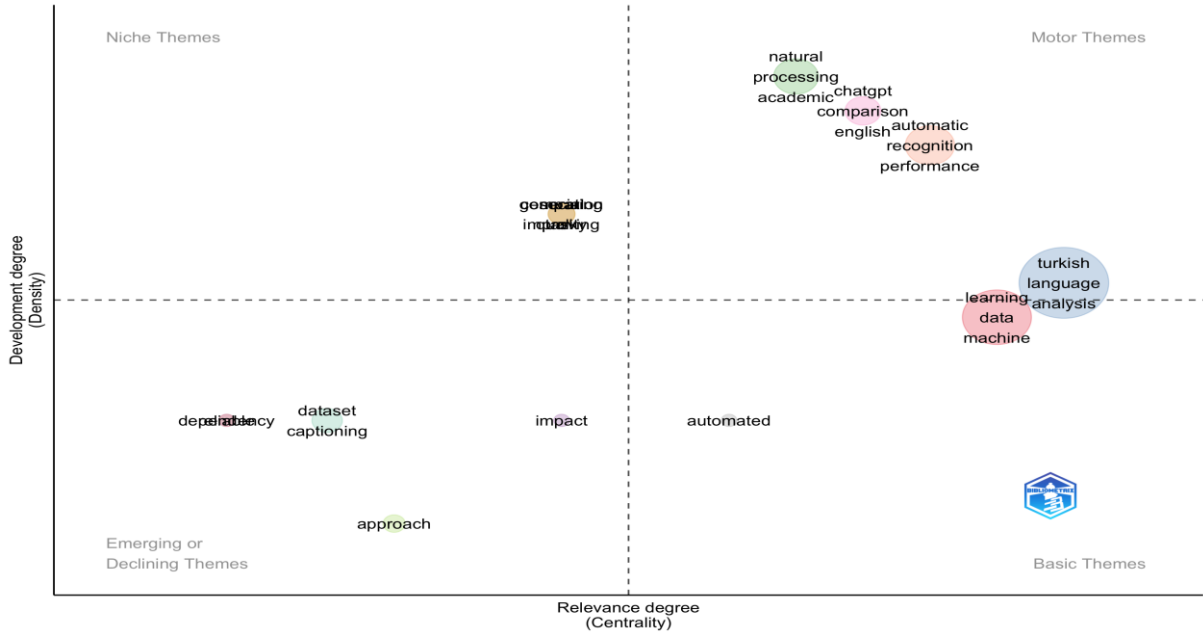
3.9.WOS Yazar Atf Analizi

WOS yazar atf analizi, o alanda yapılan çalışmaların araştırmacılarının aldığı atıfları göstermektedir. Görselde görüldüğü üzere iki farklı küme olarak yazarların bir arada olması AI temelli yabancı dil öğretiminde yapılan araştırmacıların sayısının belirli olduğunu ifade etmektedir.

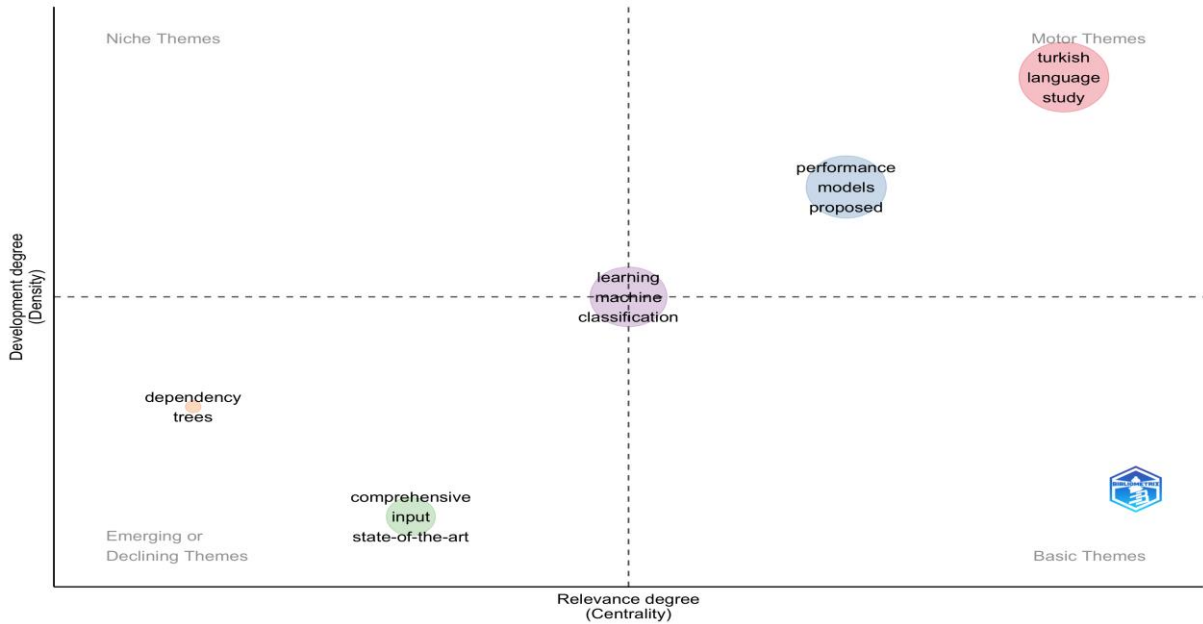


3.10. WOS Anahtar Sözcük Analizi



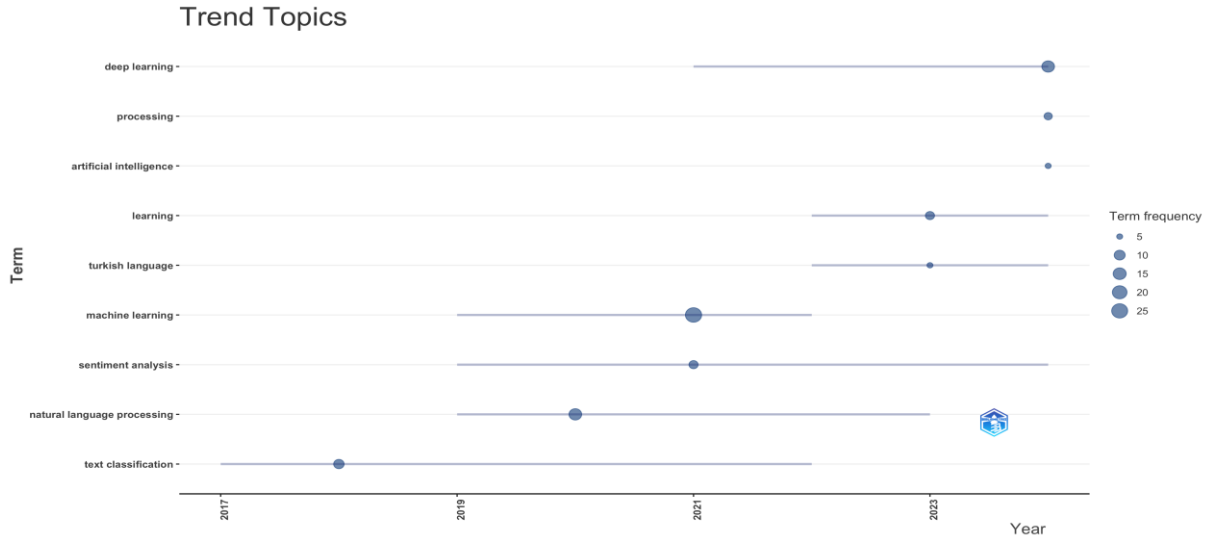


3.13. WOS Özetlerde Tematik Harita



Çalışmaların özetlerinde yer alan kavramlara bakıldığında performans modelini konu alan, Türk dili çalışmaları konuları temel popüler temalardır. Bunun yanı sıra makine öğrenme en çok değinilen sözcük grupları içerisinde yer almaktadır.

3.14. Wos Anahtar Kelimelerde Popüler Konular



Anahtar kelimelerin popülerlik sıralamasına bakıldığında öğrenme, Türk dili, makine öğrenme, doğal dil işleme sözcüklerinin yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu anahtar sözcüklerin araştırmacıların çalışmalarının görünürliğini artırmada tercih edebileceği sözcüklerdir.

4.Sonuç ve Tartışma

Yapay zeka (AI), kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunarak ve eğitim etkinliğini artırarak yabancı dil öğretimini dönüştürmektedir. (Zhu, 2020; Kolegova & Levina, 2024). AI teknolojileri, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına ve yeterlilik düzeylerine uygun özelleştirilmiş öğrenme materyalleri, etkileşimli simülasyonlar ve sürükleyici ortamlar oluşturulmasını sağlamaktadır. (Kolegova & Levina, 2024; Herasymova, 2024). Bu gelişmeler, otomatik görev yönetimini kolaylaştırarak eğitimcilerin öğretimin daha karmaşık yönlerine odaklanmalarını olanak tanımaktadır. (Herasymova, 2024). Dil eğitiminde AI uygulamaları arasında konuşma tanıma, etkileşimli öğrenme sistemleri ve kişiselleştirilmiş eğitim platformları bulunmaktadır. (Herasymova, 2024; Sakhniuk, 2024). AI entegrasyonu, öğrenenlerin katılımını ve dil yeterliliklerinin gelişimini artırma fırsatları sunarken, aynı zamanda ele alınması gereken zorluklar da ortaya çıkarmaktadır (Sakhniuk, 2024). Araştırmalar, öğrencilerin genel olarak AI ile desteklenen dil öğrenimine olumlu tepki verdiklerini ve eğitim sürecinden daha fazla memnuniyet duyduklarını göstermektedir (Kolegova & Levina, 2024). AI gelişmeye devam ettikçe, yabancı dil öğretim metodolojilerinde daha da büyük bir devrim yaratacağı öngörülmektedir.

Bu çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinin yabancılar Türkçe öğretiminde nasıl kullanıldığına dair güncel eğilimler, anahtar kavramlar, yöntemsel yaklaşımlar ve akademik üretim düzeyi sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Scopus ve Web of Science gibi uluslararası veri tabanlarında yapılan taramalarda, özellikle son beş yılda konuyla ilgili yayın sayısında belirgin bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Bu artış, dijital dönüşümün ve uzaktan eğitimin yaygınlaşmasının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik teknolojik çözümlere olan ilgiyi artırdığını göstermektedir. Elde edilen veriler, yapay zekâ temelli çalışmaların büyük ölçüde chatbotlar, otomatik değerlendirme sistemleri, öğrenci modelleme, doğal dil işleme (NLP) ve uyarlanabilir öğrenme ortamları üzerine yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, “teaching Turkish as a foreign language” başlığı altında yayımlanan

çalışmaların çoğunun uygulamalı nitelikte olduğu ve sınıf içi uygulamalara yönelik çözüm odaklı yapay zekâ entegrasyonlarını sunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bibliyometrik analiz sonuçları alandaki yayınların sınırlı sayıda dergide kümelendiğini ve genellikle bireysel ya da küçük araştırma gruplarınca üretildiğini göstermektedir. Bu durum, alanda daha fazla disiplinlerarası iş birliğine ve kapsamlı projelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, yapay zekâ tabanlı araçların yabancılara Türkçe öğretiminde sunduğu potansiyel, hem öğretmenler hem de öğrenciler için özelleştirilmiş, etkili ve esnek bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Ancak bu teknolojilerin daha verimli ve sürdürülebilir biçimde kullanılabilmesi için pedagojik temellerinin güçlendirilmesi, etik ilkelerin belirlenmesi ve öğretici yeterliklerinin bu doğrultuda güncellenmesi gerekmektedir. Gelecek çalışmalarda bu yöndeki eksikliklerin giderilmesine yönelik çok boyutlu araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynakça

- Ellegaard, O. and Wallin, J. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: how great is the impact?. *Scientometrics*, 105(3), 1809-1831. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1645-z>
- Evstigneev, M. (2024). A model of language and methodological pre-service teachers' training based on artificial intelligence technologies. *Tambov University Review Series Humanities*, 29(5), 1222-1238. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1222-1238>
- Herasymova, O.I. (2024). The Transformative Impact Of Artificial Intelligence On Foreign Language Teaching: Challenges And Opportunities. *Intelligence. Personality. Civilization*.
- Hod, R. (2022). Bibliometric analysis on medical education during covid-19 pandemic. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences*, 18(s14), 111-119. <https://doi.org/10.47836/mjmhs.18.s14.13>
- Husaeni, D., Nandiyanto, A., & Maryanti, R. (2022). Bibliometric analysis of educational research in 2017 to 2021 using vosviewer: google scholar indexed research. *Indonesian Journal of Teaching in Science*, 3(1), 1-8. <https://doi.org/10.17509/ijotis.v3i1.43182>
- Khamza, M. (2024). Educational technologies based on artificial intelligence in professional oriented foreign language education. *Journal of Educational Sciences*, 81(4). <https://doi.org/10.26577/jes2024v81.i4.7>
- Kolegova I.A., Levina I.A. Using artificial intelligence as a digital tool in foreign language teaching. *Bulletin of the South Ural State University. Ser. Education. Educational Sciences*. 2024;16(1):102–110. DOI: 10.14529/ped240110
- Sakhniuk, V. (2024). Usage Of Artificial Intelligence Technologies In Themethodology Of Foreign Language Teaching. *Scientific Journals Of The International Academy Of Applied Sciences In Lomza*.
- Setyaningsih, S., Utari, P., & Satyawan, I. (2024). Deaf social media influencers' content analysis: creating engagement with educational content. *Formosa Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 163-184. <https://doi.org/10.55927/fjmr.v3i4.8993>
- Sysoyev, P. and Filatov, E. (2024). Cognitive-matrix analysis as a tool for exploring cultural identity of a fiction author., 27(№2_2024), 38-54. <https://doi.org/10.55959/msu-2074-1588-19-27-2-3>
- Sysoyev, P., Filatov, E., & Sorokin, D. (2024). Feedback in foreign language teaching: from information technologies to artificial intelligence. *Yazyk I Kul Tura*, (65), 242-261. <https://doi.org/10.17223/19996195/65/11>
- Titova, S. and Kharlamenko, I. (2025). Training of staff for the use of artificial intelligence in foreign language teaching., 28(№1, 2025), 66-84. <https://doi.org/10.55959/msu-2074-1588-19-28-1-5>
- Yang, A. (2024). Challenges and opportunities for foreign language teachers in the era of artificial intelligence. *International Journal of Education and Humanities*, 4(1), 39-50. <https://doi.org/10.58557/ijeh.v4i1.202>
- Yunina, O. (2023). Artificial intelligence tools in foreign language teaching in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review*, (8). <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.85>
- Zhang, X. (2020). The application research of artificial intelligence and big data analysis technology in university foreign language teaching. *Journal of Physics Conference Series*, 1684(1), 012022. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1684/1/012022>
- Zhu, Y. (2020). The Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching. *2020 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)*, 40-42.

Yapay Zekâ Destekli Argüman Haritası ile Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisinin Geliştirilmesi

Esra TOPÇU ÇELİKTAŞ¹

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ileri düzey yazma becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin yalnızca dilsel yeterliliklerini değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve akademik anlatım yetilerini de geliştirmeyi gerektirir. Bu bağlamda, öğrencilerin görüşlerini yapılandırılmış, tutarlı ve gerekçelendirilebilir biçimde sunabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Son yıllarda eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin sunduğu yenilikçi olanaklar, bu süreçleri destekleyebilecek araçları da beraberinde getirmiştir. Bu araçlardan biri olan yapay zekâ destekli argüman haritaları, özellikle akademik yazma süreçlerinin planlanması, fikirlerin mantıksal çerçevede yapılandırılması ve metin bütünlüğünün sağlanması açısından dikkat çekmektedir. Bu bildiride, yapay zekâ destekli argüman haritalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey (özellikle C1) öğrencilerin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesinde nasıl bir katkı sunabileceği tartışılmaktadır. Argüman haritaları, bir konu etrafında geliştirilen tez, karşı tez, gerekçeler ve örnekleri görsel ve mantıksal bir çerçevede sunmayı sağlayarak öğrencilerin yazma öncesi düşünme süreçlerini somutlaştırmaktadır. Yapay zekâ araçları (ChatGPT, Kialo Edu, MindMup, vb.), bu haritaları dinamik olarak oluşturma, geri bildirim sağlama ve öğrencilerin yazılı üretimlerini yönlendirme konusunda etkin şekilde kullanılabilir. Çalışmada doğrudan uygulamalı bir araştırma gerçekleştirilmemiş olmakla birlikte, bu yöntemin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma eğitimine entegrasyonu önerilmekte; potansiyel faydaları kuramsal açıdan ele alınmaktadır. Ayrıca bu yöntem, öğrencilerin yazma kaygılarını azaltma, düşüncelerini yapılandırma, tutarlılık ve bütünlük sağlama gibi temel akademik yazma sorunlarına çözüm sunabilecek bir model olarak değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, yapay zekâ destekli argüman haritalarının, yazma öncesi düşünsel hazırlık süreçlerini destekleyerek akademik yazma eğitiminde kullanılacak yenilikçi, etkili ve çağdaş bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşımın uygulamalı araştırmalarda denemesi ve yazma becerilerinin gelişimine katkısının izlenmesi, ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Akademik yazma, Yapay zekâ, Argüman haritası, Yazma becerisi, Yenilikçi öğretim yöntemleri, C1 düzeyi, Dil öğretiminde teknoloji

Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, developing advanced writing skills requires not only improving students' linguistic competence but also enhancing their critical thinking and academic expression abilities. In this context, it is of great importance that students are able to present their opinions in a structured, coherent, and well-reasoned manner. In recent years, the innovative opportunities offered by artificial intelligence technologies in education have introduced new tools that can support these processes. One such tool, **AI-assisted argument mapping**, stands out particularly in planning academic writing processes, structuring ideas within a logical framework, and ensuring textual coherence.

This paper discusses how AI-assisted argument maps can contribute to the development of academic writing skills of advanced-level (especially C1) learners of Turkish as a foreign language. Argument maps help students visualize their pre-writing thought processes by presenting theses, antitheses, justifications, and examples around a topic within a visual and logical framework. Artificial intelligence tools (such as ChatGPT, Kialo Edu, and MindMup) can be effectively used to dynamically generate these maps, provide feedback, and guide students' written production.

Although this study does not include an empirical application, it proposes the integration of this method into academic writing instruction in teaching Turkish as a foreign language and discusses its potential benefits from a theoretical perspective. Moreover, this approach is evaluated as a model that can help address major challenges in academic writing—such as reducing writing anxiety, organizing ideas, and achieving coherence and cohesion.

¹ Öğr. Gör. Dr., Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, etopcu@baskent.edu.tr

In conclusion, AI-assisted argument mapping is emphasized as an innovative, effective, and contemporary tool that can be utilized in academic writing education by supporting pre-writing cognitive preparation processes. Testing this approach in applied research and observing its impact on the development of writing skills will provide valuable insights for future studies.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Academic writing, Artificial intelligence, Argument mapping, Writing skills, Innovative teaching methods, C1 level, Technology in language teaching

Giriş

Yabancı dil öğretiminde temel amaç, dil öğrenen bireylerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini dengeli bir biçimde geliştirmektir. Bu beceriler içerisinde yazma, bireylerin dili yalnızca alımlayan değil aynı zamanda üreten konumda kullanmalarını, düşüncelerini ve duygularını yazılı olarak ifade etmelerini, ayrıca akademik ve sosyal bağlamlarda iletişim kurmalarını mümkün kılan en karmaşık becerilerden biri olarak öne çıkmaktadır. Ancak yazma, yabancı dil öğrenen bireyler açısından çoğu zaman diğer becerilere kıyasla daha zorlayıcı ve karmaşık bir süreç olarak algılanmaktadır. Köse (2004), Ankara Üniversitesi TÖMER’de oluşturduğu bir çalışma grubu ile yabancı uyruklu öğrencilerin temel beceri alanına yönelik düşüncelerini ortaya koyduğu çalışmasında, katılımcı öğrencilerin %75’inin yazma becerisinde “yapamam” ifadesini seçerek kendilerini yeterli görmediklerini tespit etmiştir. Bunun temel nedenlerinden biri, yazma becerisinin dil öğretim uygulamalarında çoğunlukla son sıraya bırakılması ve buna bağlı olarak yeterli düzeyde pratik imkânı sağlanamamasıdır. Öğretim sürecindeki bu eksiklikler, öğrencilerin yazılı üretimde daha fazla zorlanmalarına neden olmakta, yazmayı çoğu zaman kaygı uyandıran ve güçlüklerle dolu bir beceri hâline getirmektedir (Azizoğlu vd., 2019). Özellikle ileri düzeyde (C1 ve üzeri) yazma becerilerinin geliştirilmesi, dil bilgisel doğruluk ve sözcük çeşitliliğinin ötesinde; eleştirel düşünme, mantıksal akıl yürütme, metinsel tutarlılık, bütünlük, akademik üslup ve gerekçelendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerin de etkin şekilde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, yazma becerisinin yabancı dil öğretimindeki rolü yalnızca dilsel yeterliliğin bir göstergesi değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünsel derinliklerini, eleştirel yaklaşımlarını ve akademik bağlamda üretkenliklerini ortaya koymalarını sağlayan temel bir alan olarak değerlendirilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerileri, öğrencilerin gerek üniversite eğitimlerinde gerekse bilimsel çalışmalarında başarılı olmaları açısından temel bir ihtiyaçtır. Ancak yapılan gözlemler, öğrencilerin akademik yazma sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu sorunların başında düşüncelerin dağınık bir şekilde ifade

edilmesi, metinlerde bütünlük kurulamaması, tez ve karşı tezlerin yeterince gerekçelendirilmemesi, akademik üslupta yetersizlik ve yazma kaygısı gelmektedir.

Son yıllarda eğitim alanında hızla gelişen yapay zekâ teknolojileri, bu sorunlara yenilikçi çözümler sunabilecek araçlar geliştirmiştir. Öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmasına, argümanlarını görselleştirmesine ve yazılı ürünlerini daha sistemli bir şekilde oluşturmalarına katkı sağlayan yapay zekâ tabanlı uygulamalar, akademik yazma eğitimine yeni bir boyut kazandırmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ destekli argüman haritaları öğrencilerin tez, karşı tez, gerekçe ve örnekleri mantıksal ilişkiler çerçevesinde görselleştirerek planlı ve bütünlüklü bir metin üretmelerine imkân vermektedir.

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ destekli argüman haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ileri düzey öğrencilerin akademik yazma becerilerini geliştirmedeki potansiyelini kuramsal bir bakış açısıyla tartışmaktır. Çalışmada önce akademik yazmanın önemi ve yaşanan sorunlar ele alınacak, ardından argüman haritalarının işlevleri, yapay zekâ ile entegrasyonu, akademik yazmaya olası katkıları ve sınıf içi uygulama önerileri değerlendirilecektir.

1. Akademik Yazma Becerisi ve Önemi

Yazma becerisi genel anlamıyla yabancı dil öğrenen bireyin duygu ve düşüncelerini hedef dilin kurallarına uygun bir şekilde yazılı olarak ifade etme yeterliliğidir. CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) ölçütlerine göre C1 düzeyindeki bir öğrenenden, “karmaşık konular hakkında açık, iyi yapılandırılmış ve ayrıntılı metinler yazabilmesi, uygun bağdaştırıcı unsurları kullanarak metinlerde bütünlük sağlayabilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda akademik yazmanın yalnızca dilsel yeterlilik değil, aynı zamanda bilişsel ve eleştirel becerilerin de kullanıldığı üst düzey bir üretim süreci olduğunu söylemek mümkündür. Yani akademik yazma, yaratıcı yazma dediğimiz, sanatlı ifadelerden, dil oyunlarından, mecazlardan olabildiğince uzak; aksine kelimelerin temel ve de terim anlamlarının kullanıldığı yazma türüdür (Tok, 2013, s. 3). Karagöl (2018), hazırlamış olduğu doktora tezinde akademik yazmanın özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Akademik yazma, eleştirel bir beceri olarak görülmektedir.
- Akademik yazma, nesnel ve tutarlı olmalıdır.
- Akademik yazma, bilimsel araştırmayla iç içedir.
- Akademik yazma, uzmanlık gerektirir, tekniktir ve sistematik bir alandır.
- Akademik yazma, elde edilen verileri raporlaştırmaya dayalı bir metin üretim sürecidir.
- Akademik yazma, günlük dil kullanımından farklılık göstermektedir.

- Akademik yazma, dil, anlatım, imla kurallarına uymayı gerektirir.
- Akademik yazma, akademinin farklı seviyelerinde kullanılan bir yazma çeşididir.
- Akademik yazmanın hedef kitlesi farklıdır.
- Akademik yazmanın amacı; bilgiyi açıklamak, bilgiyi aktarmak ve okuyucuyu ikna etmektir.
- Akademik yazmada alana özgü kelime kullanmak, belirli aşamaları takip etmek ve düşüncelerin inşa etmek gibi gereklilikleri bulunmaktadır.
- Akademik yazı türlerinin kendi içinde bölümleri bulunmaktadır.
- Akademik yazının içeriği alana özel ve sınırlıdır.
- Akademik metinler düz ve tek anlamlıdır.
- Akademik metinler araştırmaya ve öğretmeye yönelik metinlerdir (s.12).

Yukarıdaki maddelerden özetle akademik yazmanın başlıca ölçütlerini tutarlılık, bütünlük, nesnellik, kaynak kullanımı, mantıksal akış ve ikna edicilik başlıkları altında sınıflandırmak mümkündür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma diğer dillerde de olduğu gibi, öğrencilerin üniversite ortamlarında araştırma ödevleri, makale ve tez gibi akademik türleri yazabilmelerini gerektirmektedir. Ancak öğrenciler, genellikle ana dillerinden farklı olan Türkçenin söz dizimi, bağlaç kullanımı ve argüman geliştirme yöntemlerinde zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle, yazma eğitimi sadece dil bilgisi kurallarının öğretimiyle sınırlı kalmamalı; aynı zamanda öğrencilerin düşünme, planlama ve argüman oluşturma becerilerini destekleyecek yöntemlerle güçlendirilmelidir.

2. Argüman Haritaları ve Özellikleri

Argüman bireyler arasındaki farklılıklar üzerine bir akıl yürütme zinciri olarak ifade edilmektedir (Erduran ve Jiménez-Aleixandre, 2008, akt. Sönmez vd., 2020, s. 132). Soyut bir kavram olan argümanın son yıllarda gelişen bilgisayar teknolojileri ile somutlaştırılma süreci, argüman haritalama modellerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Argüman haritalama yaklaşımının gelişiminde, özellikle Robert E. Horn ile T. ter Berg ve Tim van Gelder'in çalışmaları öncü niteliktedir. Horn, Toulmin'in argümantasyon modelinden ve Gestalt psikolojisinin bilişsel ilkelerinden yararlanarak argümanların görsel biçimde yapılandırılabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre, tartışma ve akıl yürütme süreçlerinin görsel olarak haritalanması, bireylerin karmaşık konuları daha sistemli biçimde kavramalarına ve farklı görüşler arasındaki ilişkileri kolaylıkla anlamalarına imkân tanımaktadır. Horn

“Bilgisayarlar Düşünebilir mi?” başlıklı çalışmasında, bilgisayar ortamında üretilen argüman haritaları sayesinde bireylerin alanında uzman olmadan da tartışmanın nedenlerini, karşıt görüşleri ve ulaşılan sonuçları hızlı bir şekilde görebileceklerini vurgulamaktadır. Horn’un ortaya koyduğu bu kuramsal zemin, T. ter Berg ve T. van Gelder tarafından benimsenmiş ve geliştirilmiştir. Söz konusu araştırmacılar, argüman haritalarının bireylerin düşünce süreçlerini yapılandırma, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve özellikle eğitim bağlamında öğrencilerin tartışmaları daha bilinçli biçimde takip edebilmelerini sağlama potansiyelini ortaya koymuşlardır. Böylece argüman haritalama yaklaşımı, yalnızca felsefi bir tartışma aracı olmanın ötesine geçerek pedagojik ve bilişsel açıdan uygulanabilir bir yöntem olarak dikkat çekmeye başlamıştır (Sönmez vd., 2020).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle argüman haritaları için, bir konu etrafında ortaya konulan iddia, karşı iddia, gerekçeler ve destekleyici kanıtların görselleştirilmesini sağlayan şemalardır demek mümkündür. Akademik yazma eğitiminde bu haritalar, düşüncelerin arasındaki mantıksal ilişkileri açıkça göstererek öğrencilerin yazma öncesi süreçte daha bilinçli plan yapmalarını sağlayabilir ve böylelikle yazılı ürünlerin daha sistemli ve ikna edici olması kolaylaşır.

Argüman haritalarının öğrenciler için başlıca avantajları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin düşüncelerini organize etmelerine yardımcı olur.
- Tez, karşı tez ve gerekçeleri açıkça ayırt etmeyi sağlar.
- Eleştirel düşünmeyi teşvik eder.
- Yazma kaygısını azaltır.
- Yazılı ürünün bütünlüğünü ve mantıksal akışını güçlendirir.

Sonuç olarak, argüman haritaları öğrencilerin yazılı ifade süreçlerinde karşılaştıkları en temel güçlüklerden biri olan düşünceleri organize etme sorununa somut ve işlevsel bir çözüm sunmaktadır. Bir konu etrafında tez, karşı tez, gerekçeler ve kanıtların görselleştirilmesi, yalnızca metin tutarlılığını ve ikna ediciliği artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, yazma kaygılarını azaltmalarına ve akademik üsluba daha bilinçli biçimde hâkim olmalarına katkı sağlar. Bu bağlamda argüman haritalarının akademik yazma eğitiminde destekleyici bir araç olarak kullanılması, yazılı ürünlerin niteliğini yükselten; öğrenenlerin düşünce süreçlerini daha görünür ve yönetilebilir hâle getiren yenilikçi bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır.

3. Yapay Zekâ Destekli Öğretim Yöntemleri

Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (Massachusetts Institute of Technology, MIT) Yapay Zeka Laboratuvarı yöneticisi ve Carnegie Mellon Üniversitesi öğretim üyelerinden Edward Fredkin'e göre tarih boyunca meydana gelmiş üç önemli durum söz konusudur. Bunların ilki evrenin oluşumu, ikincisi canlılığın başlangıcıdır. Üçüncü ve yaşamın başlangıcına denk derecede önemli gördüğü diğer bir olay ise yapay zekanın ortaya çıkışıdır (Copeland, 1998, akt. Coşkun ve Gülleroğlu, 2021). Son yıllarda pek çok alanda kendini gösteren yapay zekâ, eğitim alanında kişiselleştirilmiş öğrenme, otomatik geri bildirim, öğrenme analitiği ve veri temelli değerlendirme gibi pek çok yenilikçi uygulamayla öne çıkmaktadır. Yapay zekâ tabanlı sistemler, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak farklılaştırılmış içerikler sunabilmekte; böylece geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde bireyselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Özellikle yazma eğitimi bağlamında, yapay zekâ uygulamalarının sağladığı en önemli katkı, öğrencilerin ürettikleri metinleri dilbilgisi, anlam tutarlılığı, metinsel bütünlük ve mantıksal yapı açısından anlık olarak değerlendirebilmesi ve bu doğrultuda yönlendirici geri bildirimler sunabilmesidir. Bu tür anlık geri bildirimler, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirme sürecini hızlandırmakta ve yazma kaygısını azaltarak daha güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır.

Yapay zekâ destekli araçlar yalnızca dilsel düzeltmelerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda düşüncelerin yapılandırılması ve düzenlenmesi noktasında da önemli imkânlar sunmaktadır. ChatGPT, Kialo Edu, MindMup ve Miro gibi araçlar, öğrencilerin düşüncelerini görselleştirmelerine ve sistematik bir biçimde organize etmelerine olanak tanır. Bu platformlar, argüman haritaları aracılığıyla tez, karşı tez, gerekçe ve kanıtların görsel şemalar hâlinde düzenlenmesini mümkün kılarak yazma öncesi planlama sürecini somutlaştırır. Öğrenciler böylece yalnızca fikir üretme aşamasında değil, aynı zamanda bu fikirleri mantıksal bir bütünlük içinde kurgulama aşamasında da desteklenmiş olurlar.

Özellikle Kialo Edu gibi argümantasyon tabanlı platformlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamakta; farklı bakış açılarını karşılaştırarak daha ikna edici ve tutarlı metinler oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. MindMup ve Miro gibi görselleştirme araçları ise bilişsel yükü azaltarak öğrencilerin karmaşık fikirler arasındaki ilişkileri daha kolay kavramalarına imkân tanımaktadır. ChatGPT gibi ileri dil modelleri ise öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmek, alternatif ifade biçimleri önermek ve metin üzerinde revizyon yapmalarını teşvik etmek amacıyla kullanılabilir.

Dolayısıyla yapay zekâ destekli öğretim yöntemleri, yalnızca öğrencilerin yazılı metinlerini anlık olarak iyileştirmelerine değil; aynı zamanda yazma öncesi düşünsel hazırlık, argümanların

yapılandırılması, fikirler arası bağlantıların kurulması ve metnin ikna edici bir bütün hâline getirilmesi gibi üst düzey bilişsel süreçlerin desteklenmesine de katkı sağlamaktadır. Bu durum, yapay zekâ tabanlı araçların akademik yazma eğitiminde hem pedagojik hem de bilişsel açıdan dönüştürücü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

4. Yapay Zekâ Destekli Argüman Haritası

4.1. Tanım ve İşlevler

Yapay zekâ destekli argüman haritası, bir konunun farklı boyutlarını (tez, karşı tez, gerekçe, kanıt, örnek, sonuç) görsel olarak düzenleyen ve bunu dinamik biçimde güncelleyebilen dijital bir araçtır. Geleneksel kâğıt üzerinde hazırlanan argüman haritalarının ötesinde, yapay zekâ entegrasyonu sayesinde öğrenenlere anlık öneriler sunar, eksik bırakılan noktaları tamamlamaya yardımcı olur ve alternatif bakış açıları üretir. Bu durum, öğrencilerin yalnızca kendi düşüncelerini değil, farklı düşünme biçimlerini de keşfetmelerine imkân verir.

Argüman haritalarının temel işlevleri şunlardır:

- **Düşünceleri somutlaştırma:** Soyut fikirler görselleştirilerek daha anlaşılır hale gelir.
- **Mantıksal yapı oluşturma:** Tez, karşı tez ve gerekçelerin birbirleriyle ilişkisi açıkça gösterilir.
- **Planlama aracı olma:** Yazma öncesi süreçte öğrencinin izleyeceği yol haritasını belirler.
- **Eleştirel düşünmeyi geliştirme:** Öğrenciyi tek yönlü bakış açısından çıkarıp çok yönlü düşünmeye teşvik eder.

4.2. Kullanılabilecek Uygulamalar

Yapay zekâ tabanlı birçok uygulama, argüman haritası hazırlamada kullanılabilmektedir. Bunlardan bazıları:

- **ChatGPT:** Öğrencilerin fikirlerini tartışmaya açarak, olası tez ve karşı tez önerileri sunabilir; metnin tutarlılığına dair geri bildirim verebilir.
- **Kialo Edu:** Tartışma tabanlı argüman haritaları oluşturmak için geliştirilmiş bir platformdur. Öğrenciler fikirlerini hiyerarşik bir düzende yerleştirir.
- **MindMup:** Fikirlerin dallanarak görselleştirilmesine olanak tanır. Öğrenciler konuyu merkez alıp, yan dallara gerekçeleri ve örnekleri ekleyebilir.

- **Miro:** Ekip çalışmasına uygun bir platformdur. Öğrenciler birlikte harita hazırlayarak işbirlikçi öğrenme deneyimi yaşar.

4.3. Yazma Öncesi Düşünme Süreçlerine Katkısı

Akademik yazma öncesi süreçte öğrenciler genellikle “nereden başlamalıyım?” kaygısı yaşamaktadır. Yapay zekâ destekli argüman haritaları, bu kaygıyı azaltarak öğrencilerin süreci daha planlı yürütmesini sağlar. Örneğin, “küresel ısınma” üzerine bir makale yazacak öğrenci, tezini (küresel ısınma insan faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır), karşı tezini (doğal döngüler küresel ısınmanın ana nedenidir) ve her iki görüşü destekleyen gerekçeleri haritaya ekleyebilir. Yapay zekâ ise bu gerekçeleri genişletir, eksikleri tamamlar ve öğrenciye alternatif örnekler sunar.

Bu süreçte öğrenci:

1. Konuyu analiz eder.
2. Tez ve karşı tezleri belirler.
3. Gerekçeler ve örneklerle argümanlarını destekler.
4. Yapay zekâdan gelen önerilerle eksiklerini fark eder.
5. Haritayı yazılı bir metne dönüştürür.

4.4. Eleştirel Düşünme ve Akıl Yürütme Katkısı

Argüman haritaları yalnızca yazma becerisini değil, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi de geliştirir. Öğrenciler, kendi görüşlerinin yanı sıra karşıt görüşleri de değerlendirmeyi öğrenir. Bu durum, akademik yazının temel niteliği olan nesnellik ve çok boyutluluğu destekler. Yapay zekânın sağladığı geri bildirimler, öğrencilerin akıl yürütme süreçlerini zenginleştirir ve düşüncelerini daha ikna edici biçimde ifade etmelerine olanak tanır.

5. Yöntemin Akademik Yazmaya Katkıları

Yapay zekâ destekli argüman haritaları, yazma becerilerinin geliştirilmesinde yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda pedagojik açıdan güçlü bir öğrenme stratejisi olarak değerlendirilebilir. Bu yöntem, özellikle C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerin akademik yazı üretim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlara çözüm olabilecek çeşitli katkılar sunmaktadır:

5.1. Yazma Öncesi Planlama Sürecinde Kullanım

Akademik yazma sürecinde en önemli aşamalardan biri, yazıya başlamadan önce yapılacak planlamadır. Öğrenciler genellikle bu aşamayı göz ardı ederek doğrudan yazmaya başladıklarında düşünceleri dağınık ve tutarsız bir metin ortaya çıkmaktadır. Argüman

haritaları, öğrencilerin tez, karşı tez ve gerekçeleri sistematik biçimde sıralamasına olanak tanıyarak yazma öncesi planlamayı daha bilinçli hale getirir. Böylelikle, yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümleri mantıklı bir akış içinde kurgulanabilir.

5.2. Tez, Karşı Tez ve Gerekçe Üretimini Destekleme

Akademik yazının ikna edici olabilmesi için tezlerin sağlam gerekçelerle desteklenmesi gerekir. Ancak yabancı öğrenciler çoğu zaman tezlerini gerekçelendirmekte yetersiz kalmaktadır. Yapay zekâ destekli argüman haritaları, öğrencilerin yalnızca kendi fikirlerini değil, aynı zamanda karşıt görüşleri de tanımlamalarına yardımcı olur. Yapay zekâ araçları, öğrencinin belirlediği argümanlara ek örnekler ve karşı görüşler sunarak düşünme ufkunu genişletir.

5.3. Yazma Kaygısını Azaltma

Yazma kaygısı, yabancı dil öğrenen öğrencilerin en sık karşılaştığı sorunlardan biridir. Kaygı, çoğu zaman öğrencinin “nereden başlamalıyım?” ya da “yeterince güçlü yazabilecek miyim?” gibi endişelerinden kaynaklanır. Argüman haritaları, yazma öncesinde öğrencinin elinde somut bir taslak bulunmasını sağladığından kaygıyı önemli ölçüde azaltır. Yapay zekâ desteği ise öğrencinin güven duygusunu artırır, çünkü süreç boyunca geri bildirim alabilmektedir.

5.4. Tutarlılık ve Bütünlük Sağlama

Yazılı ürünlerde en sık rastlanan sorunlardan biri, metnin farklı bölümleri arasında bütünlük kurulamamasıdır. Argüman haritaları, fikirler arasındaki mantıksal bağlantıları görsel olarak ortaya koyduğundan, öğrenciler yazarken bu bağlantıları daha kolay takip eder. Böylece metinde tekrarlardan, konu dışına çıkmalardan veya kopukluklardan kaçınılır.

5.5. İkna Ediciliği Güçlendirme

Akademik yazılarda yalnızca bilgi sunmak değil, aynı zamanda okuyucuyu ikna etmek de önemlidir. Argüman haritaları, gerekçelerin ve kanıtların sistematik biçimde yerleştirilmesini sağladığından, yazının ikna edici yönünü güçlendirir. Yapay zekânın sunduğu ek argümanlar ve örnekler, öğrencilerin metinlerini daha güçlü bir temele oturtmalarına katkı sağlar.

5.6. Öğrenci Merkezli Öğrenme Deneyimi

Yapay zekâ destekli argüman haritaları, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almasını teşvik eder. Öğrenci, kendi düşüncelerini üretir ve harita üzerinde yapılandırır; yapay zekâ ise bu süreçte yol gösterici bir destek sağlar. Böylece öğrenme süreci öğretmen merkezli olmaktan çıkar, öğrenci merkezli bir hale gelir.

6. Örnek Uygulama Önerisi

Bu bölümde, yapay zekâ destekli argüman haritasının C1 düzeyinde öğrenim gören yabancı öğrencilerle nasıl uygulanabileceğine dair bir ders senaryosu sunulmaktadır. Bu senaryo, öğrencilerin akademik yazma sürecini planlamalarına yardımcı olacak şekilde kurgulanmıştır.

6.1. Dersin Hedefleri

- Öğrencilerin akademik yazma öncesinde fikirlerini organize edebilmelerini sağlamak.
- Tez, karşı tez, gerekçe ve örnekleri ayırt ederek mantıksal bir çerçeve kurmalarına yardımcı olmak.
- Yapay zekâ araçlarını kullanarak düşüncelerini genişletmelerine ve eksikliklerini fark etmelerine olanak tanımak.
- Akademik üsluba uygun, tutarlı ve ikna edici bir metin yazmalarını desteklemek.

6.2. Dersin Aşamaları

6.2.1. Konu Belirleme

Öğrencilere güncel ve tartışmaya açık bir konu verilir. Örneğin: *“Küresel ısınmanın temel nedeni insan faaliyetleri midir?”*

6.2.2. Beyin Fırtınası ve Ön Bilgi Aktivitesi

Öğrenciler, küçük gruplarda konuyla ilgili bildiklerini paylaşırlar. Daha sonra öğretmen, konunun kavramsal çerçevesini ve ilgili kavramları açıklar.

6.2.3. Argüman Haritası Oluşturma

Öğrencilerden, belirlenen konu etrafında bir argüman haritası hazırlamaları istenir.

- Tez: Küresel ısınma insan faaliyetlerinden kaynaklanmaktadır.
- Karşı tez: Küresel ısınma doğal döngülerin bir sonucudur.
- Gerekçeler ve örnekler her iki görüş için eklenir.

Bu aşamada MindMup veya Kialo Edu gibi bir araç kullanılır. Öğrenciler fikirlerini dijital ortamda görselleştirir.

6.2.4. Yapay Zekâ ile Destekleme

Öğrenciler hazırladıkları haritaları ChatGPT gibi bir yapay zekâ aracına aktarır. Yapay zekâ, öğrencilere:

- Eksik gerekçeleri tamamlama,
- Alternatif karşı tezler sunma,

- Metinde mantıksal boşlukları gösterme,
- Akademik dil için uygun bağdaştırıcı ifadeler önermede yardımcı olur.

6.2.5. Yazıya Dönüştürme

Öğrenciler, oluşturdukları argüman haritalarını kullanarak yaklaşık 200–250 kelimelik bir akademik deneme yazar. Yazı giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur ve argüman haritasındaki fikirler mantıksal bir akışla aktarılır.

6.2.6. Geri Bildirim ve Değerlendirme

- Öğrencilerin yazıları öğretmen tarafından akademik yazma rubriği kullanılarak değerlendirilir (tutarlılık, bütünlük, dil bilgisi, akademik üslup vb.).
- Öğrenciler, ayrıca yapay zekâ aracından otomatik geri bildirim alır.
- Grup içinde karşılıklı değerlendirme yapılır; öğrenciler birbirlerinin metinlerini okuyarak güçlü ve zayıf yönleri tartışır.

6.2.7. Beklenen Kazanımlar

- Öğrenciler, yazıya başlamadan önce argümanlarını sistematik olarak planlamayı öğrenir.
- Eleştirel düşünme becerileri gelişir; farklı bakış açılarını değerlendirme alışkanlığı kazanır.
- Yazma kaygısı azalır ve öğrenciler daha özgüvenli şekilde yazı yazar.
- Ortaya çıkan yazılı ürünler, akademik ölçütlere daha uygun ve ikna edici hale gelir.

7. Tartışma

Yapay zekâ destekli argüman haritalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazmaya katkıları, eğitim teknolojileri ve yazma pedagojisi açısından dikkate değer avantajlar sunmaktadır. Bununla birlikte, yöntemin uygulanabilirliği, sınırlılıkları ve öğretim sürecine etkileri çok yönlü olarak değerlendirilmelidir.

7.1. Yöntemin Güçlü Yönleri

- **Yenilikçi Yaklaşım:** Öğrencilerin yazma sürecine farklı bir bakış açısı kazandırır. Geleneksel planlama yöntemlerinden daha görsel ve dinamik bir alternatiftir.

- **Motivasyon Artırıcı:** Öğrenciler, yazmaya başlamadan önce ellerinde somut bir plan gördüklerinde daha motive olurlar. Görselleştirilmiş fikirler, öğrenme sürecini daha ilgi çekici kılar.
- **Bireysel ve İşbirlikçi Kullanım:** Argüman haritaları hem bireysel çalışmalarda hem de grup çalışmalarında etkili şekilde kullanılabilir. Yapay zekâ desteği, özellikle işbirlikçi öğrenmeyi destekler.
- **Anında Geri Bildirim:** Yapay zekâ araçları, öğrencilerin hatalarını hızlıca fark etmelerine ve düzeltmelerine imkân tanır.

7.2. Olası Sınırlılıklar

- **Teknolojiye Erişim:** Her öğrenci dijital araçlara kolayca erişemeyebilir. İnternet veya cihaz yetersizliği yöntemin uygulanabilirliğini sınırlandırabilir.
- **Yapay Zekâyâ Aşırı Bağımlılık:** Öğrencilerin tüm düşünme sürecini yapay zekâyâ devretme riski vardır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabilir.
- **Doğruluk Sorunları:** Yapay zekâ araçlarının sunduğu öneriler her zaman doğru veya akademik açıdan uygun olmayabilir. Bu nedenle öğretmenin rehberliği kritik öneme sahiptir.
- **Dil ve Kültür Farklılıkları:** Yapay zekâ, Türkçe'nin kültürel bağlamına tam uyumlu olmayabilir; bazı öneriler öğrencilerin akademik dil becerilerini doğrudan geliştirmeyebilir.

7.3. Öğretmenin Rehberlik Rolü

Yöntemin başarılı olabilmesi için öğretmenin aktif rehberliği şarttır. Öğretmen, öğrencilerin yapay zekâdan gelen geri bildirimleri eleştirel süzgeçten geçirmelerine yardımcı olmalı; doğru, güvenilir ve akademik açıdan uygun bilgiyi ayırt etmelerini sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin yalnızca teknolojiden değil, kendi düşünme ve üretme becerilerinden de yararlanmalarını teşvik etmelidir.

7.4. Pedagojik Etkiler

- Yöntem, öğrenci merkezli öğrenmeyi güçlendirir. Öğrenciler kendi fikirlerini üretir, tartışır ve yapılandırır.

- Yapılandırmacı yaklaşım ile uyumludur; öğrenciler bilgiyi aktif olarak inşa eder.
- 21. yüzyıl becerileri (eleştirel düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık) açısından öğrencilere önemli kazanımlar sağlar.

Sonuç ve Değerlendirme

Yapay zekâ destekli argüman haritaları, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerilerini geliştirmek için yenilikçi, bütüncül ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca dilsel doğruluk ve sözcük bilgisini değil; aynı zamanda eleştirel düşünme, mantıksal akıl yürütme, planlama ve metin bütünlüğü kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerini de desteklemektedir. Özellikle C1 düzeyinde öğrenim gören öğrenciler için yapay zekâ tabanlı argüman haritaları, yazma sürecini soyut bir üretimden çıkararak görünür, ölçülebilir ve geliştirilebilir bir sürece dönüştürmektedir.

Bu bağlamda, akademik yazma sürecinde yaşanan dağınık düşünce, gerekçelendirme yetersizliği ve tutarlılık eksikliği gibi temel sorunlar, yapay zekâ destekli argüman haritaları aracılığıyla önemli ölçüde azaltılabilir. Öğrenciler, bu haritalar sayesinde tez, karşı tez ve gerekçeleri somut biçimde görselleştirir; yapay zekâdan gelen önerilerle düşüncelerini genişletir ve daha ikna edici metinler oluşturur.

Ayrıca, bu yaklaşımın pedagojik değeri, öğrenciyi pasif bilgi alıcısı konumundan çıkararak aktif üretici haline getirmesidir. Yapay zekâ ile desteklenen argüman haritaları, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine, hatalarını fark ederek düzeltmesine ve kendi gelişimini izleyebilmesine olanak tanır. Bu yönüyle yöntem, eylem odaklı öğrenme yaklaşımıyla da örtüşmektedir.

Sonuç olarak, yapay zekâ destekli argüman haritalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma eğitimine entegre edilmesi, hem öğretim yöntemlerinde yenilikçi bir açılım sağlayacak hem de öğrencilerin akademik yazma performansını, özgüvenini ve eleştirel düşünme düzeyini artıracaktır. Bu doğrultuda, ilerleyen çalışmaların bu yöntemin deneysel uygulamalarını, öğrenci çıktılarını üzerindeki etkilerini ve ölçme-değerlendirme boyutlarını incelemesi, yöntemin bilimsel geçerliliği ve yaygınlaştırılması açısından önemli olacaktır.

Kaynakça

Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T., & İdi Tulumcu, F. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume (CEFR 2020)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay Zekânın Tarih İçindeki Gelişimi ve Eğitimde Kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 947–966.

Karagöl, E. (2018). *Akademik Yazma Açısından Lisansüstü Tezler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, (125), 24-34.

Sönmez, E., Çakan Akkaş, B. N., & Kabataş Memiş, E. (2020). Argüman Oluşturma Üzerine Yenilikçi Bir Yaklaşım: Argüman Haritalama. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(33), 1-18.

Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.

- **Diğer çevrimiçi kaynaklar**

ChatGPT. [Türkçe ChatGPT - AI Sohbet](#).

Kialo. *Vikipedi*. [Kialo - Vikipedi](#)

MindMap AI. *Ücretsiz yapay zekâ araştırmasından zihin haritası oluşturucuya*. [MindMap AI: Ücretsiz Yapay Zeka Araştırmasından Zihin Haritası Oluşturucuya](#)

Miro AI. *(The innovation workspace)*. [Miro AI - Miro | The Innovation Workspace](#)

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Hilal GÜRLER¹

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, gün geçtikçe önemi artan bir alan hâline gelmiştir. Günümüzde eğitim, turizm, ticaret gibi sebeplerle yabancıların Türkçe öğrenmek istedikleri bilinmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik yapılan güncel araştırmalar da ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu kapsamda, Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi'nde 2020-2025 yılları arasında yayımlanan tezler incelenmiştir. Doküman incelemesiyle toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analiz işlemleri “tezin düzeyi (doktora/yüksek lisans), yıl, üniversite adı, bilim dalı, çalışma konusu, örneklem/çalışma grubu, Türkçe seviyesi, yöntem, veri toplama aracı” başlıklarına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik 35 farklı üniversitede 99 lisansüstü tezin hazırlandığı belirlenmiştir. Tezlerin 95 yüksek lisans ve 4 doktora olmak üzere çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmüştür. En fazla tez 2022 ve 2023 yıllarında yazılmıştır. Bu kapsamda en fazla tez yazılan üniversiteler ise Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'dir. Tezlerin en çok hazırlandığı bilim dalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi/ Yabancılarla Türkçe Öğretimi'dir. Türkçe Eğitimi bilim dalı da bunu takip etmektedir. Tezlerin konu dağılımına bakıldığında kitaplardaki söz varlığı unsurları ve kültür aktarımının incelenmesi öne çıkmaktadır. Örneklem olarak en çok tercih edilen ders kitapları Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe kitaplarıdır. Tezlerin yöntemlerinde ise yoğun olarak nitel yöntemlerin kullanıldığı ve verilerin en çok doküman incelemesi yoluyla toplandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, lisansüstü tez, ders kitapları.

Abstract

Teaching Turkish as a foreign language has become an increasingly important field. Today, it is known that foreigners want to learn Turkish for reasons such as education, tourism, trade, TV series and movies. Accordingly, current research on teaching Turkish as a foreign language also gains importance. The aim of this study is to examine the postgraduate theses on teaching Turkish as a foreign language textbooks. In this context, theses published in the National Thesis Center of the Council of Higher Education between 2020-2025 were examined. Descriptive analysis was used to analyze the data collected through document analysis. The data were analyzed according to the following headings: “level of the thesis (doctorate/master's degree), year, university name, branch of science, subject of study, sample/study group, Turkish level, method, data collection tool”. As a result of the research, it was determined that 99 postgraduate theses on teaching Turkish as a foreign language textbooks were prepared in 35 different universities. It was seen that the majority of the theses, 95 master's and 4 doctoral theses, consisted of master's theses. The most theses were written in 2022 and 2023. In this context, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Mersin University and Istanbul University are the universities where the most theses were written. The most common discipline in which theses are prepared is Teaching Turkish as a Foreign Language / Teaching Turkish to Foreigners. The discipline of Turkish Education follows it. When we look at the subject distribution of the theses, the elements of vocabulary in the textbooks and the examination of culture transfer come to the fore. The most preferred textbooks as a sample are Yedi İklim and İstanbul Turkish for Foreigners. In the methods of the theses, it was determined that qualitative methods were used intensively and the data were mostly collected through document analysis.

Keywords: Turkish teaching, teaching Turkish as a foreign language, postgraduate thesis, textbooks.

¹ Dr. Türkçe Öğretmeni, Konya gurlerhilalturkce@gmail.com ORCID: 0000-0002-7553-1143

Giriş

Dünya genelinde eğitim, turizm, göç gibi çeşitli sebeplerle yabancıların Türkçe öğrenme taleplerinin artmasıyla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de önem kazanan bir alan hâline gelmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları; Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Millî Eğitim Bakanlığı, YTB (Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı), yükseköğretime bağlı dil öğretim merkezleri ve özel kurslar aracılığıyla yürütülmektedir.

Dil öğretiminin temeli dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dayanmaktadır. Her ne kadar dil becerileri bu şekilde gruplandırılrsa da temel dil becerilerinin gelişimi bir bütündür ve etkili bir dil öğretiminin yolu, dört temel dil becerisinin birbirini destekler şekilde öğretilmesinden geçer. Burada amaç, öğrencilerin okuduklarını/dinlediklerini doğru olarak anlamalarını ve kendilerini Türkçenin kurallarına uygun şekilde sözlü/yazılı olarak ifade etmelerini sağlamaktır. Aynı zamanda söz varlığı öğretimi ve kültür aktarımı da önemlidir.

Türkçe öğretim sürecinde kullanılan kaynaklar dil becerilerinin geliştirilmesiyle birlikte dil bilgisi ve söz varlığı unsurlarının aktarımında da önemli bir etkiye sahiptir. Bu kaynaklar öğrenilen bilgileri somutlaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağlar. Aynı zamanda öğrencinin dikkatini toplamasına ve motive olmasına katkı sağlayarak dersin hedefine ulaşmasında önemli bir rol oynar (Güzel ve Barın, 2023, s. 250). Kaynaklar öğrenimi destekleyen, hızlandıran ve öğrenme-öğretme sürecini daha ilgi çekici hâle getiren önemli bir unsurdur (Duman, 2013, s. 4). Ders kitapları, çalışma kitapları, etkinlikler, sözlükler, okuma kitapları, posterler, şarkılar, dizi-filmler, eğitim videoları, tabletler, akıllı tahtalar, dijital uygulamalar vb. çok sayıda kaynak bulunmaktadır. Bunların içinde en önemli ders kaynağı geçmişten günümüze ders kitapları olarak bilinmektedir. Dil öğretiminde aktif bir rol üstlenen ders kitapları hem öğrenciye hem de öğretmene rehberlik ederek planlı ve sistemli bir öğrenme sürecine eşlik etmesi sebebiyle yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu nedenle kitapların niteliğinin dil öğretim sürecini önemli ölçüde şekillendiren bir etmen olduğu söylenebilir. Ders kitabı, çalışma kitabı, sözlük vb. kaynakların alanında uzmanlar tarafından yazılması, çocuklarla yetişkinlere farklı setlerin hazırlanması ve ders kitaplarında temel dil becerilerine eşit şekilde yer verilmesi büyük öneme sahiptir (Güzel ve Barın, 2023, s. 250).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte küreselleşen dünyada yaşanan değişimler, eğitim materyallerinin de güncellenmesini gerekli kılmaktadır. Ders kitaplarının incelenmesine yönelik araştırmalar yeni hazırlanacak olan ders kitapları için önemli veriler sağlamaktadır. Bu nedenle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan araştırmaların büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Çalışmamız aracılığıyla bu alandaki çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme yapılmış olacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan araştırmaları çeşitli yönlerden inceleyen bazı çalışmalarda (Büyükkiz, 2014; Ercan, 2014; Biçer, 2017; Türkben, 2018; Bağcı Ayrancı, 2019; Çelebi vd. 2019, Gürler, 2023) da ders kitaplarının öne çıkan konulardan biri olduğu aktarılmıştır. Ayrıca alan yazında doğrudan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik hazırlanan araştırmaları inceleyen bazı çalışmalara (Kemiksiz, 2021; Maden 2021; Yalap & Bakal, 2022) rastlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, 2020-2025 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin;

- Düzeylerine (yüksek lisans-doktora) göre dağılımı nasıldır?
- Yayımlandığı yıllara göre dağılımı nasıldır?
- Hazırlandığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- Ait olduğu bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
- Çalışma konularına göre dağılımı nasıldır?
- Çalışma grubuna (örneklemi) göre dağılımı nasıldır?
- Örneklemindeki ders kitabının Türkçe seviyesine göre dağılımı nasıldır?
- Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde incelenecek olan nesne, birey ya da olay var olduğu şekliyle betimlenmektedir (Karasar, 2011, s. 77).

1.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın örneklemini 2020-2025 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Bu kapsamda Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan 95 yüksek lisans ve 4 doktora olmak üzere toplam 99 lisansüstü tez araştırmaya dâhil edilmiştir.

1.3. Verilerin toplanması ve analizi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezleri incelemek amacıyla 01.04.2025-15.04.2025 tarihleri arasında YÖK Tez Merkezinden konuyla ilgili tarama yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, araştırma kapsamında ulaşılan veriler daha önce belirlenen temalar ekseninde düzenlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Bu bağlamda, verilerin analiz işlemleri “tezin düzeyi (doktora/yüksek lisans), yıl, üniversite adı, bilim dalı, çalışma konusu, Türkçe seviyesi, örneklem/çalışma grubu, yöntem, veri toplama aracı” başlıklarına göre gerçekleştirilmiştir.

1.4. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi tekniği yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Araştırma verileri toplanırken daha önceden hazırlanan Tez İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu formda tezin düzeyi, yılı, üniversite adı, bilim dalı, çalışma konusu, örneklem/çalışma grubu, Türkçe seviyesi, yöntemi ve veri toplama aracı başlıkları yer almaktadır.

2. Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada ulaşılan tezler “tezin düzeyi (doktora/yüksek lisans), yıl, üniversite adı, bilim dalı, çalışma konusu, örneklem/çalışma grubu, Türkçe seviyesi,

yöntem, veri toplama aracı” başlıklarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular bu başlıklara göre ayrı ayrı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzeylerine Göre Tezler	Tez sayısı
Yüksek Lisans	95
Doktora	4
Toplam	99

Tablo 1 incelendiğinde 2020-2025 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine 95 yüksek lisans ve 4 doktora olmak üzere toplam 99 lisansüstü tezin hazırlandığı görülmektedir. Elde edilen verilere göre tezlerin büyük bölümünü yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez sayısı
2020	9
2021	19
2022	24
2023	22
2024	21
2025	4
Toplam	99

Tablo 2’ye göre araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin en fazla 2022 (24) yılında hazırlandığı görülmektedir. Bunu 22 tez ile 2023 yılı ve 21 tez ile 2024 yılı takip etmektedir.

Tablo 3.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Tez Sayısı	Üniversite Adı	Tez Sayısı
1 Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	13	19 Gazi Üniversitesi	2
2 Mersin Üniversitesi	7	20 İstanbul Aydın Üniversitesi	2
3 İstanbul Üniversitesi	6	21 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2
4 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5	22 Siirt Üniversitesi	2
5 Hacettepe Üniversitesi	5	23 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	2
6 Yıldız Teknik Üniversitesi	5	24 Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
7 Akdeniz Üniversitesi	4	25 Aksaray Üniversitesi	1
8 Bartın Üniversitesi	4	26 Anadolu Üniversitesi	1
9 Dokuz Eylül Üniversitesi	4	27 Atatürk Üniversitesi	1
10 Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	4	28 Gaziantep Üniversitesi	1
11 Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	3	29 Giresun Üniversitesi	1
12 Bursa Uludağ Üniversitesi	3	30 Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1
13 Kırıkkale Üniversitesi	3	31 İnönü Üniversitesi	1
14 Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3	32 Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
15 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	2	33 Sakarya Üniversitesi	1
16 Başkent Üniversitesi	2	34 Trabzon Üniversitesi	1
17 Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	35 Uşak Üniversitesi	1
18 Çağ Üniversitesi	2		

Tablo 3'e göre 2020-2025 yılları arasında bu konuya yönelik 35 farklı üniversitede lisansüstü tez hazırlandığı görülmektedir. En çok tez hazırlanan üniversiteler Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (13), Mersin Üniversitesi (7) ve İstanbul Üniversitesi'dir (6). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Yıldız Teknik

Üniversitesi'nde ise beşer tez hazırlanmıştır. Ayrıca 12 farklı üniversitede bu kapsamda sadece birer adet tez hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 4.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Tezlerin Bilim Dallarına Göre Dağılımı

Bilim Dalı	Tez sayısı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi	48
Türkçe Eğitimi	42
Türk Dili ve Edebiyatı	4
Alman Dili Eğitimi	2
Genel Dilbilim	2
İngiliz Dili Eğitimi	1
Toplam	99

Tablo 4 incelendiğinde bu alanda en çok tez hazırlanan bilim dalının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Yabancılara Türkçe Öğretimi (48) olduğu görülmektedir. Türkçe Eğitimi (42) bilim dalı da bunu takip etmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi, Genel Dilbilim ve İngiliz Dili Eğitimi gibi dil bölümlerinde de bu kapsamda tezlerin hazırlandığı görülmektedir.

Tablo 5.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Hazırlanan Tezlerin Konu Alanına Göre Dağılımı

Konu Alanı	Tez sayısı
Söz varlığı unsurları	18
Kültür aktarımı	11
Etkinlikler	10
Yabancı dil kitapları ile karşılaştırma	10
Yaklaşım, kuram, yöntem, teknik, strateji	9

Okuma	8
Dil bilgisi	7
Ders kitapları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi	6
Metin	6
Programa uygunluk	5
Konuşma	4
Dinleme	3
Değerler eğitimi	3
Genel inceleme (Biçim ve içerik)	3
Öğretici görüşü	2
21. yüzyıl becerileri	2
Ölçme ve değerlendirme	2
Yazma	2
Görsel unsurlar	1

Tablo 5'e göre tezlerin konu alanına göre dağılımına bakıldığında ilk sırayı ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının (18) incelendiği araştırmalar almaktadır. Kültür aktarımına (11) yönelik araştırmalar da ikinci sırada bulunmaktadır. Bunların yanında kitaplardaki etkinliklerin incelendiği (10) ve ders kitaplarının yabancı dil kitaplarıyla karşılaştırıldığı (10) çalışmaların da diğerlerine göre çok sayıda olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

Tezlerde Örneklem Olarak Seçilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Dağılımı

	Ders kitabı	Tez sayısı
1	Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe	52
2	(Yeni) İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	50
3	Gazi Yabancılar İçin Türkçe	23
4	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	21
5	İzmir Yabancılar İçin Türkçe	12
6	Türkçeye Yolculuk	6
7	Türkçe Öğreniyorum (YEE)	4

8	ABC Çocuklar İçin Türkçe	3
9	Altay Türkçe Öğreniyorum	3
10	Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT)	2
11	Hayat Boyu Türkçe	2
12	Van Yüzüncü Yıl Yabancılar İçin Türkçe	2
13	Altın Köprü Türkçe Öğretimi	1
14	Anahtar Yabancılar İçin Türkçe	1
15	Galata Yabancı Dil Olarak Türkçe	1
16	Merhaba Türkçe (Bahçeşehir)	1
17	Metropol Yabancılar İçin Türkçe	1
18	Maarif Türkçe	1
19	Türkçeye Merhaba (Akdem)	1
20	Türkçenin Kapıları	1
21	Uludağ Türkçe Öğretim Seti	1
22	Yeni Dünyam Türkçe	1

Tablo 6'ya göre tezlerde örneklem olarak 22 farklı ders kitabının incelendiği görülmektedir. En çok tercih edilen ders kitapları Yedi İklim (52) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (50) kitaplarıdır. Gazi (23) ve Yeni Hitit (21) kitapları da bunları takip etmektedir. Hem yetişkinler hem de çocuklara yönelik kitaplar üzerinde inceleme yapıldığı da dikkati çekmektedir.

Tablo 7.

Tezlerde İncelenen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Seviyelerine Göre Dağılımı

Türkçe Seviyesi	Tez sayısı
A1	57
A2	45
B1	48
B2	50
C1	43
C2	16

Tablo 7'ye göre tezlerde incelenen ders kitaplarının Türkçe seviyelerine göre dağılımında A1 (57) seviyesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum ders kitabı incelemelerinin temel seviyede yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin yöntemlerine göre dağılımına bakıldığında nitel yöntemlerle yazıldığı tespit edilmiştir. Sadece bir tezde karma yöntem kullanılmıştır. Ayrıca tezlerin tamamında doküman incelemesi tekniği kullanılmış. Buna ek olarak görüşme ve anketten yararlanılmıştır.

Sonuç

2020-2025 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada YÖK Tez Merkezi üzerinde erişime açık olan toplam 99 adet teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezler tezin düzeyine (doktora/yüksek lisans), yılına, üniversite adına, bilim dalına, çalışma konusuna, örnekleme/çalışma grubuna, Türkçe seviyesine, yöntemine ve veri toplama aracına göre olmak üzere 9 başlıkta ele alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan araştırmaları çeşitli yönlerden inceleyen bazı çalışmalarda (Büyükkız, 2014; Ercan, 2014; Biçer, 2017; Türkben, 2018; Bağcı Ayrancı, 2019; Çelebi vd. 2019, Gürlü, 2023) da ders kitapları öne çıkan konulardan biri olmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre söz konusu yıllar arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin 4 doktora ve 95 yüksek lisans olmak üzere çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde Özer ve Turhan Tuna (2020), Kemiksiz (2021), Maden ve Önal (2021), Demir vd. (2022), Uysal ve Zorpuzan (2021), Demirel (2023) ve Sevim vd. (2023) tarafından yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Bu durum üzerinde yüksek lisans eğitimi alan öğrenci sayısının daha fazla olmasının etkili olduğu söylenebilir. Doktora düzeyinde karma yöntemler kullanılarak ders kitapları üzerine daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin en fazla 2022 (24) ve 2023 (22) yıllarında hazırlandığı tespit edilmiştir. Genel olarak 2021-2024 yılları arasında bu kapsamda hazırlanan tez sayılarının birbirine yakın sayıda olduğu belirlenmiştir.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında ise en fazla tezin Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde (13) hazırlandığı tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla Mersin Üniversitesi (7) ve İstanbul Üniversitesi (6) takip etmektedir. Bu üniversiteler Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Yabancılar Türkçe Öğretimi lisansüstü programı olan üniversitelerdendir. Kemiksiz (2021) ve Maden'in (2021) çalışmalarında ise en fazla tezin hazırlandığı kurum İstanbul Üniversitesi olarak tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik hazırlanan toplam 99 lisansüstü tezin 48 adetinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Yabancılar Türkçe Öğretimi bilim hazırlandığı belirlenmiştir. Bunu 42 adet tez ile Türkçe Eğitimi bilim dalı takip etmektedir. Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı, Alman Dili Eğitimi, Genel Dilbilim ve İngiliz Dili Eğitimi gibi dil bölümlerinde de bu kapsamda tezlerin hazırlandığı görülmüştür.

Tezlerin konu alanına göre dağılımına bakıldığında kitaplardaki söz varlığı unsurlarını (18) inceleyen araştırmaların ilk sırada yer aldığı belirlenmiştir. Bunu kültür aktarımı (11), kitaplardaki etkinlikler (10) ve yabancı dil kitapları ile karşılaştırma (10) ile yaklaşım, kuram, yöntem, teknik, stratejilere (9) yönelik tezler takip etmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki dil becerileri, dil bilgisi, değerler, metinler gibi çeşitli konularda da çalışmalar bulunduğu görülmüştür. Kemiksiz (2021) ve Maden (2021) de ders kitapları üzerine hazırlanan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğunu, temel seviyedeki kitapların daha fazla incelendiğini, söz varlığı ve kültür aktarımının öne çıkan konular olduğunu belirtmiştir. Yalap ve Bakal (2022) da ders kitaplarına yönelik hazırlanan tezlerde kültür aktarımı ve söz varlığının ön planda olduğunu aktarmıştır.

İncelenen tezlerde örneklem olarak 22 farklı ders kitabının incelendiği belirlenmiştir. En çok tercih edilen ders kitapları Yedi İklim (52) ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe (50) kitaplarıdır. Gazi ve Yeni Hitit kitapları da bunları takip etmektedir. Ders kitabı çeşitliliği fazla olmakla birlikte hem yetişkinlere hem de çocuklara özel hazırlanan kitapların bulunduğu görülmüştür. Kemiksiz'in (2021) çalışmasında ise sırasıyla bu kapsamda incelenen ders kitapları İstanbul, Yeni Hitit ve Yedi İklim olarak ifade edilmiştir. Tezlerde incelenen ders kitaplarının Türkçe seviyelerine göre dağılımına bakıldığında A1 seviyesinin (57) ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durum ders kitabı incelemelerinin temel seviyede yoğunlaştığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen tezlerin yöntemlerinde ise yoğun olarak nitel yöntemlerin kullanıldığı ve verilerin doküman incelemesi yoluyla toplandığı tespit edilmiştir. Biçer (2017), Maden ve Önal (2021), Sevim vd. (2023) tarafından yapılan araştırmalarda da yabancılar Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı ve doküman incelemesi tekniğinin çok fazla tercih edildiği ifade edilmiştir. Bu nedenle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında karma yöntemlere uygun hazırlanacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. doi: 10.5505/pausbed.2017.69772.
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., & Mutlu. M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Demirel, A. (2023). Türkçe eğitimi alanındaki yazma eğitimiyle ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(3), 849-863.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. DOI: 10.16916/aded.16003
- Ercan, A. N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi*. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı, 19-21 Haziran, Muğla.
- Gürler, H. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde söz varlığına ilişkin araştırmaların incelenmesi*. Özçelik, N. (ed.) Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar XVII içinde Eğitim Yayınevi.
- Güzel, A., & Barın B. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma ve yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 34-56. <https://doi.org/10.35675/befdergi.832492>
- Maden, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 90-102. Doi: 10.48066/kusob.876092
- Maden, S., & Önal, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 42-56. <https://doi.org/10.47714/uebt.878270>
- Özer, H., & Turhan Tuna, S. (2020). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 81-98. DOI: 10.21666/muefd.748610

- Sevim, O., Mercan, M. & Sevim, S. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü tezlerdeki eğilimler: Bir içerik analizi. *Turkish Studies - Education*, 18(3), 1175-1192.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Uysal, A., & Zorpuzan, S. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin eğitimi üzerine değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(2), 251-283
- Yalap, H., & Bakal, R. E. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları incelemesi odaklı lisansüstü çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2305-2350. <https://doi.org/10.17152/gefad.1172464>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Akademik Türkçe Ders Kitaplarının Yapay Zekâ Araçlarının Ölçütleriyle İncelenmesi

Fikriye GÜNDÜZ¹

Özet

Öğretim süreci çeşitli sebeplerle değişebilmektedir. Örneğin öğrenci ihtiyaçları bunlardan biri olarak düşünülebilir. Şu anda pek çok Türkçe öğretim merkezinde yabancı öğrenciler, ileri seviye Türkçe öğrendikten sonra Akademik Türkçe öğrenmeye başlamıştır. Bu amaçla alan yazınında Akademik Türkçeye yönelik çeşitli kitaplar hazırlanmıştır. Kitaplar, öğrencileri lisans ve lisans üstü programlara hazırlamaya çalışmakta olup öğrencilerin eğitim alacakları bölümlere yönelik sözcük ve yapılardan bir kısmını kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarının yanı sıra teknolojik gelişmeler de öğretim sürecini değiştirebilmektedir. Bilindiği üzere gelişen teknoloji ile yapay zekâ bireylerin günlük hayatlarında sıklıkla yararlanılmaya başladıkları araçlardan olmuştur. Bu araçların eğitim-öğretim sürecinde kullanımı; öğrenciler için faydalı olup olmadığı, araçların öğreticilerin yerini alıp alamayacağı, bu araçlarla yabancı dil öğrenilip öğrenilemeyeceği gibi pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada yapay zekâ araçlarından ChatGPT, Gemini ve DeepSeek kullanılarak adı geçen yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçeye yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada öncelikle araçların Akademik Türkçe bağlamında okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik ölçütlerini ve Akademik Türkçeye yönelik bir kitap yazarsa önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Araçların verdikleri yanıtlar karşılaştırılmış, araçların belirttikleri ölçütler tespit edilmiştir. Daha sonra alan yazınında dört temel beceride hazırlanan Akademik Türkçe kitaplarından dördü seçilerek (Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 ve Akademik Türkçe) yapay zekâ araçlarının belirttikleri ölçütlere göre kitaplar incelenmiştir. Çalışma, nitel olarak desenlenmiş olup çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçeye yönelik ölçütlerinin hazırlanan Akademik Türkçe kitaplarında yer alıp almadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma, yapay zekâ araçları ile kitap yazarlarının ölçütlerini Akademik Türkçe bağlamında karşılaştırmayı amaçlamıştır.

Anahtar Sözcükler: Yapay zekâ araçları, ChatGPT, Gemini, DeepSeek, Akademik Türkçe, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

Abstract

The teaching process may change for various reasons. Learner needs, for example, can be considered one of these reasons. Currently, in many Turkish teaching centers, foreign learners begin to learn Academic Turkish after completing advanced-level Turkish. For this purpose, various books focusing on Academic Turkish have been prepared in the literature. These books aim to prepare learners for undergraduate and graduate programs and to help them acquire some of the vocabulary and structures related to the fields in which they will study. In addition to learner needs, technological developments may also change the teaching process. As is known, with advancing technology, artificial intelligence has become a tool frequently used in individuals' daily lives. The use of these tools in the educational process has brought about many debates such as whether they are beneficial for learners, whether they can replace teachers, and whether a foreign language can be learned using these tools. In this study, three artificial intelligence tools—ChatGPT, Gemini, and DeepSeek—were used, and their perceptions regarding Academic Turkish were examined. First, the tools were asked to state their criteria for reading, listening, writing, and speaking skills in the context of Academic Turkish and to provide suggestions in case they were to write a book for Academic Turkish. The responses provided by the tools were compared, and the criteria they identified were determined. Then, four Academic Turkish books prepared for the four basic skills in the literature (Academic Turkish in Social Sciences for International Students 1, Academic Turkish in Social Sciences for International Students 2, Academic Turkish in Science and Health Sciences for International Students 3, and Academic Turkish) were selected and examined based on the criteria specified by the artificial intelligence tools. The study was designed qualitatively and used content analysis. The study aimed to determine whether the criteria for Academic Turkish identified by the artificial intelligence tools were included in the Academic Turkish books. The study sought to compare the criteria of artificial intelligence tools and book authors in the context of Academic Turkish.

¹Öğr. Gör.Dr. Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkçe Bölümü, ORCID: 0000-0002-4530-0600, fikriye_1988@hotmail.com

Keywords: Artificial intelligence tools, ChatGPT, Gemini, DeepSeek, Academic Turkish, Teaching Turkish as a foreign language.

1. Giriş

Eğitim-öğretim sürecinin dinamik bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğrenci ihtiyaçları, öğretim amaçları, öğrencilerin öğrenme nedenleri, ders malzemeleri, dersin ne kadar süre ile verileceği, öğrencilerin yaşları, teknolojik gelişmeler gibi unsurlar sürecin değişmesine neden olabilmektedir. Yabancı dil öğretimi de bu anlamda sürekli bir gelişme ve değişme hâindedir. Başlarda genel amaçlı olarak öğretilen Türkçe, son birkaç yılda akademik amaçlarla da öğretilmeye başlanmıştır. Çalışmada öğretim sürecini etkileyen unsurlardan öğrenci amaçları ve teknolojik gelişmelerin sonucu bireylerin hayatına giren yapay zekâ araçlarından ChatGPT, DeepSeek ve Gemini Akademik Türkçe bağlamında incelenecektir. Çalışmada yapay zekâ araçlarının akademik Türkçeye yönelik ölçütleri tespit edilecektir. Bu amaçla çalışmada öncelikle akademik Türkçe ile yapay zekâdan bahsedilecektir. Çalışmanın inceleme bölümünde akademik Türkçe kitapları yapay zekâ araçlarının ölçütleriyle değerlendirilecektir. Çalışmada yapay zekâ araçlarının ölçütleriyle kitap yazarlarının ölçütlerinin birbirleriyle ne kadar uyumlu olduğu tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçeye yönelik algıları nelerdir?
2. Yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçeye yönelik algılarında farklılık var mıdır?
3. Yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçeye yönelik ölçütleri nelerdir? Bu ölçütler farklılaşmakta mıdır?
4. Yapay zekâ araçları Akademik Türkçeye yönelik bir kitap incelese nelere dikkat eder?

1.1. Akademik Türkçe

Akademik dil; bilgiyi arama, anlama, sentezleme, karşılaştırma yapma, sıralama, sınıflama, ikna etme, problem çözüme, analiz etme, çıkarım yapma, kanıtlama ve değerlendirme işlevlerinin bulunduğu bir dildir (Chamot ve O'Mallet, 1994). Bu bilgileri içeren dilin bazı özelliklerinin bulunması gerekir. Nitekim alan yazınında resmiyet, anlaşılabilirlik, kesinlik, nesnellik, kanıtların varlığı, kaçınma ifadeleri, uzun cümleler, edilgen yapılar, isimleştirmeler, tür olarak isimlerin çokluğu, zaman, birinci çoğul kişi zamirlerinin çokluğu, terimlerin çokluğu, kaynak gösterme gibi unsurlardan oluştuğu belirtilmektedir (Zwiers, 2015'ten akt. Demir, 2017, s.37). Dolayısıyla akademik dilin terimler, kavramlar, zengin kelime hazinesi, uzun cümleler, edilgen yapıları fiiller, teknik terimler, resmî ifadelerden oluştuğu okul ve iş ortamında kullanılarak farklı disiplinlere göre değişebileceği bu yönüyle de günlük dilden ayrıldığı söylenmelidir (Çiftler ve Aytan, 2019, s. 77).

Akademik dil öğretimi, uygulamalı dilbilimin içinde yer almakta olup içerisinde birçok etkinliği barındırır (Hyland ve Shaw, 2016). Öğretim, öğrencilerin amaçlarına ve geliştirmek istedikleri becerilere yönelik olarak tasarlanabilir (Basturkmen, 2003). Bu anlamda dersin müfredatı önemlidir. Çünkü geliştirilecek müfredatın belirli akademik bağlamlarda kullanılan dilin özelliğini içermesi, öğrencilerin derslerde bu özelliklere odaklanması gerekmektedir (Hyland, 2016).

Bugün yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 seviyesinden sonra Akademik Türkçe derslerini alabilmektedir. Özellikle Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığının (YTB) burs verdiği uluslararası öğrenciler için 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla Akademik Türkçe derslerini zorunlu tuttukları bilinmektedir (Çiftler ve Aytan, 2019, s. 76). Bu durum Türkiye’de Akademik Türkçe derslerine yönelik çalışmaları beraberinde getirmiştir (Arat, 2024; Bayrakdar ve Dilidüzgün, 2024; Demir, 2024; Göçen, 2021; Harmankaya, 2022; Hasırcı, 2021; Karagöl ve Korkmaz, 2021; Memiş ve Kalyoncu, 2024; Şimşek, 2024; Tüfekçioğlu, 2018; Yavuz ve Zengin, 2022 gibi).

Akademik Türkçe öğretimi, öğrencilerin Türkiye’deki eğitim hayatlarında karşılaşacakları Türkçenin öğretimidir (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1). Dolayısıyla derslerde öğrencilerin alanlarına yönelik terimler başta olmak üzere akademik konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerisi kazandırmak hedeflenmekte; dersler alan yazınında hazırlanan çeşitli kitaplarla verilmektedir.

1.2. Yapay Zekâ ve Akademik Türkçe

TDK Güncel Türkçe Sözlük¹’te yapay zekâ; *bir bilgisayarın, bilgisayar kontrolündeki bir robotun veya programlanabilir bir aygıtın insana benzer biçimde algılama, öğrenme, fikir yürütme, karar verme, sorun çözme, iletişim kurma vb. işlevleri sergileyebilme yeteneği* olarak tanımlanmıştır.

İnsanın sosyal hayatını kolaylaştıran teknolojik aletler günümüzde eğitim-öğretim sürecinde de kullanılmaya başlamıştır. Özellikle Kovid 19 salgını sonrasında teknolojiden eğitim-öğretim faaliyetlerinde yararlanılabileceği görülmüş, uzaktan eğitim sürecinde teknoloji aktif olarak kullanılmıştır (bkz. Bayburtlu, 2020; Okur ve Gürlek, 2022; Yavuztürk ve Öztürk, 2024 gibi).

Yapay zekâ, son zamanlarda eğitim sürecinde dikkat çekse de kavramın 1956 yılından itibaren kullanıldığı, ilk modern çalışmaların ise Lovalace ve Babbage tarafından yapıldığı söylenebilir. Bu anlamda yapay zekâ teknolojisi bilgisayar biliminin, problem çözme, öğrenme, dili kullanma, akıl yürütme gibi sistemleri tasarlayan bir alan olarak tanımlanabilir (Akkaya, 2021, s. 96). Eğitim sürecinde yapay zekânın temel düzeyde kullanımın Holmes vd. (2019’dan akt. Akkaya, 2021, s. 100) tarafından gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Yapay zekânın eğitim sürecinde kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri alan yazınından hareketle şu şekilde özetlenebilir (Akkaya, 2021, s. 104-105):

Olumlu

1. Öğrencilere not verme işlemini kolaylaştırır.
2. Not verme sürecini nesnel ve eşitlikçi yapabilir.
3. Öğrenciye göre bir eğitim süreci hazırlanabilir. Öğrenci eksikliklerini bireysel olarak giderebilir.
4. Öğreticilere derslerin düzenlenmesi gereken yerleri göstererek rehberlik edebilir.
5. Derslerin ilgi çekici hâle gelmesine yardımcı olabilir.

Olumsuz

1. Not vermede duygu odaklı süreç devre dışı bırakıldığı için sorunlar olabilir.
2. Öğrencilerin sosyalleşmesine engel olabilir.
3. Erişim konusunda sıkıntılar yaşanabilir, bu anlamda yapay zekâ araçlarına ulaşamayan öğrencilere eşit fırsat verilmemiş olabilir.
4. Dönütlerin doğru şekilde anlaşılması sorun oluşturabilir.
5. Uygulamanın kullanımında sıkıntılar yaşanabilir.

¹ <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.05.2025

Olumlu

6. Öğrenciler ders dışında ek çalışmalar yapabilir.
7. Öğreticilere ve öğrencilere hızlı dönütler verebilir.
8. Bilgiye erişim daha hızlı olur.
9. Öğreticinin rolü yönlendirici olarak değiştirebilir.
10. Okulların öğrenci seçme işini kolaylaştırabilir.
11. Öğrenme ortamları, bilgiye erişim süreci değiştirdiği için her an, her yerde eğitim verilebilir.

Olumsuz

6. Öğreticilerin pasif duruma gelmesi öğrencileri mesleki tatmin konusunda mutsuz edebilir.
7. Öğrencilerin eşit şekilde faydalanamama durumları olabilir.
8. Okulların öğrenci seçme işinde insan yardımı gerekebilir.
9. Sosyal bir varlık olan insanın etkileşim sürecini etkileyebilir.

Alan yazınında yapay zekâ ve Türkçe öğretimi dolayısıyla da dil öğretimi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlara Akkaya ve Çıvğın (2021), Arıcı ve Karacı (2013), Ateş (2024), Banaz ve Maden (2024), Banaz (2024), Banaz ve Demirel (2024), Eyüp ve Kayhan (2023), Gün ve Durmuş Öz (2024), Haseski (2019), İçöz ve İçöz (2024), İskender, Tokul ve Çevirme (2024), Katı ve Can (2024), Kul (2020), Öncü (2024), Sarıgül (2022), Savaşkan ve Özer (2024), Şen (2023), Tekeli ve Yeşil (2024), Yetişensoy (2024), Zileli (2023) örnek olarak verilebilir.

Bu çalışmada ise yapay zekâ araçlarından ChatGPT, DeepSeek ve Gemini kullanılarak araçların Akademik Türkçeye yönelik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

2. Yöntem

Çalışma nitel olarak desenlenmiş olup çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer öğelerin belirli tema ve kavramlar çerçevesinde toplanarak öğelerin okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada bu amaçla yapay zekâ araçlarına aşağıda yer alan sorular sorulmuştur:

1. Akademik Türkçede hangi konulardan bahsetmek gerekir?
2. Akademik Türkçe hangi seviyede verilmeli?
3. Akademik Türkçe için sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde tema ve ders önerileri sunabilir misin?
4. Akademik Türkçe için okuma metinleri sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde kaç sözcükten oluşmalı?
5. Akademik Türkçe için dinleme metinleri sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde kaç dakika olmalı?
6. Akademik Türkçe için yazma etkinliklerinde sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde kaç sözcüklük çalışmalar istenmeli?
7. Akademik Türkçe için konuşma etkinliklerinde sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde kaç sözcüklük çalışma istenmeli?
8. Akademik Türkçe için sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde hangi dil bilgisi konularına yer verilmeli?
9. Akademik Türkçe için sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimlerinde öğrencilere verilmesi gereken sözcük sayısı kaç olmalı?

10. Yapay zekâ araçları Akademik Türkçeye yönelik bir kitap incelese nelere dikkat eder?
Hangi ölçütlere göre inceleme yapar?

3. İnceleme

Çalışmanın örneklemini (inceleme malzemesini) Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 ve Akademik Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde dört temel beceriye yer verilmesi, kolay ulaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir.

3.1. Yapay Zekâ Araçlarının Akademik Türkçeye Yönelik Algıları

Çalışmada öncelikle ChatGPT'ye görüşleri sorulmuştur. Open AI ChatGPT'ye (2025) göre Akademik Türkçe derslerinde öğrencilerin akademik yeterliklerini geliştirmek ve akademik dünyaya daha iyi entegre olmalarını sağlamak gerekir. Ona göre Akademik Türkçe B2 seviyesi ve üstüne verilmelidir. Hedef kitle; hazırlık öğrencileri, lisans öğrencileri ve lisans üstü öğrencileri olabilir. Open AI ChatGPT'nin (2025) Akademik Türkçeye yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 1. Open AI ChatGPT'ye (2025) göre ölçütler

OPENAI CHATGPT (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
Tema	Toplum ve birey	Hasta-hekim iletişimi	Bilimsel yöntem
	Kültür ve kimlik	Etik sorunlar	Deney ve gözlem raporları
	Medya ve İletişim	Halk sağlığı ve salgınlar	İklim değişikliği ve çevre sorunları
	Göç ve Küreselleşme	Sağlıkta teknoloji kullanımı	Yapay zekâ ve bilimde teknoloji kullanımı
	Toplumsal Cinsiyet	Sağlık eğitimi ve bilinçlendirme	Bilim iletişimi
	Medya ve toplum	Beslenme ve obezite	Bilimsel araştırma süreçleri
	Eğitim ve eşitsizlik	Bağımlılıklar (sigara, alkol, teknoloji)	Teknolojik gelişmeler ve etkileri
	Dil, iletişim ve güç	Bulaşıcı hastalıklar ce salgınlar	Çevre sorunları (İklim değişikliği, enerji, su)
	Küreselleşme	Hasta-hekim iletişimi	Doğa olayları ve afetler
	Tarihsel olayların günümüze etkisi	Sağlık okuryazarlığı	Yenilebilir enerji
	Adalet, hukuk ve etik	Aşılar ve önleyici sağlık hizmetleri	Yapay zekâ ve robot teknolojileri
		Sağlıkta etik sorunlar	Uzay araştırmaları

**OPENAI
CHATGPT
(2025)**

Sosyal Bilimler

**Sağlık Bilimleri (Tıp,
Hemşirelik, Eczacılık,
Fizyoterapi vb)**

**Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik,
Kimya, Biyoloji, Matematik vb).**

		Yaşlılık ve kronik hastalıklar	Genetik ve biyoteknoloji
			Bilim tarihi (Önemli bilim insanları, buluşlar)
			Etik ve bilim
Etkinlik Önerileri	Akademik makale analizi	Bilimsel rapor okuma	Deney raporu yazımı
	Eleştirel özet yazma, tartışma ve argümantasyon	Tıbbi vaka yazımı	Grafik/Tablo yorumlama
	Vaka çözümlemesi	Sunum uygulaması	Araştırma önerisi yazımı
		Etik tartışma	Bilimsel makale sunumu
Okuma Metin Uzunluğu	B2 düzeyi: 400–600 sözcük (makale özeti, basitleştirilmiş yorum yazıları) C1 düzeyi: 600–900 sözcük (deneme, giriş düzeyi akademik makale parçaları) Neden? Sosyal bilimler metinleri kavramsal derinlik taşır ama anlatımı genellikle anlatsaldır bu yüzden biraz daha uzun metinler işlenebilir.	B2 düzeyi: 300–500 sözcük (vaka tanımları, sağlık bültenleri) C1 düzeyi: 500–800 sözcük (halk sağlığı raporları, epidemiyolojik analizler) Neden? Sağlık metinleri teknik terim içerir, bu nedenle metin uzunluğu dikkatle dengelenmeli; bilgi yoğunluğu fazladır.	B2 düzeyi: 300–450 sözcük (deney tanımı, bilimsel haberler) C1 düzeyi: 500–750 sözcük (akademik makale girişleri, proje tanımları) Neden? Fen bilimleri metinleri soyut kavramlar ve sayısal ifadeler içerir, öğrenciyi aşırı yüklememek için metin daha kısa ve öz olmalıdır.
Dinleme Süresi	Süre: 3–6 dakika İçerik: Röportajlar, kısa konferans konuşmaları, panel kesitleri, haber programları Neden? Konular tartışma ve yorum ağırlıklıdır, anlatım genellikle doğaldır ama kavramsal yoğunluk olabilir.	Süre: 2–5 dakika İçerik: Tıbbi vaka sunumları, sağlık uzmanı röportajları, hasta-hasta yakını-hekim diyalogları Neden? Terim yoğunluğu fazladır, öğrencinin dikkatini kaybetmemesi için süre kısa tutulmalıdır.	Süre: 2–4 dakika (özellikle B2 için) İçerik: Bilimsel deney anlatımları, teknik sunum parçaları, belgesel bölümleri Neden? Yoğun kavramsal içerik ve teknik açıklamalar bulunduğundan daha kısa ve net metinler tercih edilmelidir.
Yazma Etkinliklerinde Öğrencilerden İstenecek Sözcük Sayısı	B2 düzeyi: 200–300 sözcük <i>Örnek:</i> “Toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili görüşlerinizi yazınız.” C1 düzeyi: 300–450 sözcük <i>Örnek:</i> “Medya ve toplum ilişkisi üzerine eleştirel bir metin yazınız.” Neden? Kavramsal derinlik fazla olduğu için öğrencinin düşünce üretme süreci daha fazla sözcükle gelişir.	B2 düzeyi: 150–250 sözcük <i>Örnek:</i> “Bir sağlık sorununun toplum üzerindeki etkisini açıklayınız.” C1 düzeyi: 250–400 sözcük <i>Örnek:</i> “Hasta-hekim iletişiminin tedaviye etkisi üzerine kısa bir değerlendirme yazınız.” Neden? Yazılar çoğunlukla bilgi aktarımı ve vaka çözümlemeye dayalıdır, kısa ve net ifade tercih edilir.	B2 düzeyi: 150–220 sözcük <i>Örnek:</i> “Basit bir deney sürecini açıklayınız.” C1 düzeyi: 220–350 sözcük <i>Örnek:</i> “Bir bilimsel buluşun etkilerini anlatan açıklayıcı bir yazı yazınız.” Neden? Fen bilimleri yazıları genellikle doğrudan ve tanımlayıcıdır bu nedenle çok uzun metinler gerekmez.

OPENAI CHATGPT (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
Konuşma Etkinliklerinde Öğrencilerden İstenen Süre	Konuşma süresi: 4-6 dakika (orta düzeyde kavramsal yoğunluk) Sözcük sayısı: 400-600 Örnek konu: “Göçün toplumsal etkileri üzerine bireysel görüş”	Konuşma süresi: 3-5 dakika (terim yoğun, sade yapı) Sözcük sayısı: 300-500 Örnek konu: “Sağlık okuryazarlığının önemi”	Konuşma süresi: 2-4 dakika (net, açıklayıcı dil) Sözcük sayısı: 250-400 Örnek konu: “Bir bilimsel deneyin tanıtımı”
Dil Bilgisi	Sebep-sonuç yapıları (çünkü, bu nedenle, bundan dolayı, -DIĞI için) Karşıtlık ve zıtlık bağlaçları (oysa, halbuki, buna karşılık, ancak, yine de) Koşul yapıları + görüş belirtme (eğer ..., -sA bile, ... durumunda) Zaman uyumu (geçmişteki olayları aktarırken) Alıntı yapma kalıpları (“... ifadesine göre”, “... şöyle açıklamaktadır”)	Nedensellik yapıları (-DAN dolayı, -DIĞI için, sayesinde, yüzünden) Zaman-zincir yapıları (önce, sonra, ardından, ... iken) Pasif (edilgen) yapı kullanımı (hastaya müdahale edildi, işlem gerçekleştirildi) Süreç anlatımı (şartlı veya kronolojik yapılar) Tanımlayıcı sıfatlar, teknik adlandırmalar	Edilgen yapılar (örnek: ölçüldü, kaydedildi) Zaman-zinciri ve süreç ifadeleri (ilk olarak, ardından, daha sonra, sonunda) Koşul-sonuç yapıları / Hipotez kurma (eğer ..., o zaman ..., -sA ..., sonuçta ...) Nicel ifadeler (oran, miktar, ölçü, karşılaştırma) (-lik, -lık, yaklaşık, %30 oranında, daha fazla) Nesnel tanım cümleleri (Bir element, belirli sayıda proton içeren maddedir.)
Söz Varlığı	Aktif sözcük hedefi (B2-C1): 400-700 sözcük Kavram odaklı sözcükler: toplum, kültür, kimlik, norm, değer, etki, süreç, yapı, karşıtlık, analiz, yorum, tutum Pasif sözcük hedefi: 800-1000+	Aktif sözcük hedefi (B2-C1): 300-500 sözcük Terimsel sözcükler: semptom, tanı, tedavi, önlem, vaka, bulaşıcı, bağışıklık, hastalık, müdahale Pasif sözcük hedefi: 600-800+	Aktif sözcük hedefi (B2-C1): 300-500 sözcük Sıklıkla kullanılan sözcükler: deney, gözlem, hipotez, değişken, ölçüm, veri, sonuç, analiz, element, sistem Pasif sözcük hedefi: 600-800+

Çalışmada ikinci olarak DeepSeek’in (2025) Akademik Türkçeye yönelik görüşleri sorulmuştur. DeepSeek’e (2025) göre Akademik Türkçe derslerinde akademik metinleri anlama, yazma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmak gerekir. Bunun için akademik dil ve üslup özellikleri, metin türleri, okuma stratejileri, akademik yazma süreci, kaynak gösterme ve atıf sistemleri, eleştirel düşünme, sunum ve tartışma etkinlikleri, akademik çeviri ve terminoloji, dijital akademik okuryazarlık, akademik söz varlığı gibi konulara çalışılmalıdır. DeepSeek’e göre Akademik Türkçe üniversite birinci ve ikinci sınıfta temel düzeyde, üçüncü ve dördüncü sınıfta ileri düzeyde, lisans üstü öğrencilerine uzmanlık düzeyinde, hazırlık sınıflarında ve yabancı öğrencilere yönelik olarak verilebilir. DeepSeek’in (2025) görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2 DeepSeek’e (2025) göre ölçütler

DEEPSEEK (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
Tema	Akademik etik Bilim Tarihi Disiplinler arası Konular Toplumsal olaylar Tarihi metinler Teorik analizler Anket/ araştırma raporları Temel kavram ve teoriler Araştırma yöntemleri Güncel meseleler	Akademik etik Bilim Tarihi Disiplinler arası Konular Klinik çalışmalar Hasta raporları Tıbbi araştırma makaleleri Temel tıbbi terminoloji Klinik süreçler Sağlık politikaları	Akademik etik Bilim Tarihi Disiplinlerarası Konular Deneysel çalışmalar, Teknik raporlar Mühendislik projeleri Bilimsel süreçler Teknolojik uygulamalar Çevre ve sürdürülebilirlik
Etkinlik Önerileri	Okuma için makale örnekleri, yazma için eleştirel deneme yazma ve literatür taraması, terminoloji, atıf yöntemleri, dinleme için konferans ve seminer kayıtlarını not alma, tartışma etkinlikleri ve hızlı okuma verilebilir. Alana özgü çalışmalar Saha gezileri Simülasyonlar Görsel materyal Etkileşimli dijital araçlar	Okuma için tıbbi vaka çalışmaları, yazma için hasta öyküsü yazma, araştırma özeti hazırlama, terminoloji, görsel okuma, dinleme için konferans ve seminer kayıtlarını not alma, tartışma etkinlikleri ve hızlı okuma verilebilir. Alana özgü çalışmalar Saha gezileri Simülasyonlar Görsel materyal Etkileşimli dijital araçlar	Okuma için bilimsel deney makaleleri, yazma için laboratuvar raporu yazma, terminoloji, formül ve simgeler, dinleme için konferans ve seminer kayıtlarını not alma, tartışma etkinlikleri ve hızlı okuma verilebilir. Alana özgü çalışmalar Saha gezileri Simülasyonlar Görsel materyal Etkileşimli dijital araçlar
Okuma Uzunluğu	Metin Başlangıç (200-400 kelime) Orta (400-700 kelime) İleri (700-1200+ kelime)	Başlangıç (200-400 kelime) Orta (400-700 kelime) İleri (700-1200+ kelime)	Başlangıç (200-400 kelime) Orta (400-700 kelime) İleri (700-1200+ kelime)
Dinleme Süresi	Başlangıç 2-4 dakika Orta 4-7 dakika İleri 7-12 + dakika	Başlangıç 2-4 dakika Orta 4-7 dakika İleri 7-12 + dakika	Başlangıç 2-4 dakika Orta 4-7 dakika İleri 7-12 + dakika
Yazma Etkinliklerinde Öğrencilerden İstenen Sözcük Sayısı	Başlangıç 100-250 sözcük Orta 250-500 sözcük İleri 500-1000 sözcük	Başlangıç 100-250 sözcük Orta 250-500 sözcük İleri 500-1000 sözcük	Başlangıç 100-250 sözcük Orta 250-500 sözcük İleri 500-1000 sözcük

DEEPSEEK (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
	Başlangıç A2-B1	Başlangıç A2-B1	Başlangıç A2-B1
	Orta B1+ B2	Orta B1+ B2	Orta B1+ B2
	İleri B2 C1	İleri B2 C1	İleri B2 C1
Konuşma Etkinliklerinde Öğrencilerden İstenen Süre	A2-B1 1-3dakika 100-200 sözcük B1+ B1 3-5 dakika 200-400 sözcük B2-C1 5-10+ dakika 400- 800+ sözcük	A2-B1 1-3dakika 100- 200 sözcük B1+ B1 3-5 dakika 200-400 sözcük B2-C1 5-10+ dakika 400-800+ sözcük	A2-B1 1-3dakika 100-200 sözcük B1+ B1 3-5 dakika 200-400 sözcük B2-C1 5-10+ dakika 400-800+ sözcük
Dil Bilgisi	Cümle yapıları Zamanlar Bağlaçlar İsim-fiiller Dolaylı anlatım Koşul yapıları Neden-sonuç ilişkisi Karşılaştırma Yapıları Örneklendirme	Cümle yapıları Zamanlar Bağlaçlar İsim-fiiller Emir Kipi Zorunluluk ifadeleri Sıralama yapıları Olasılık ifadeleri (tanı- tahmin-araştırma bulguları) Nicelik belirten yapılar (istatistiksel ifadeler)	Cümle yapıları Zamanlar Bağlaçlar İsim-fiiller Edilgen yapılar Nicel dil Varsayım ifadeleri Süreç anlatımı Kesinlik derecelendirme
Söz Varlığı	A2-B1 temel kelime 1500- 2000 Akademik kelime 300-500 Disipline özgü terimler 200- 300 B2 temel kelime 2000-2500 Akademik kelime 600-800 Disipline özgü terim 200- 300 C1 temel kelime 2500-3000 Akademik kelime 1000- 1200 Disipline özgü terim 600- 800	A2-B1 temel kelime 1500-2000 Akademik kelime 300- 500 Disipline özgü terimler 200-300 B2 temel kelime 2000- 2500 Akademik kelime 600- 800 Disipline özgü terim 200-300 C1 temel kelime 2500- 3000 Akademik kelime 1000-1200 Disipline özgü terim 600-800	A2-B1 temel kelime 1500-2000 Akademik kelime 300-500 Disipline özgü terimler 200-300 B2 temel kelime 2000-2500 Akademik kelime 600-800 Disipline özgü terim 200-300 C1 temel kelime 2500-3000 Akademik kelime 1000-1200 Disipline özgü terim 600-800

Çalışmada son olarak Google Gemine'in (2025) Akademik Türkçeye yönelik düşünceleri sorulmuştur. Ona göre akademik yazma için akademik metin türleri, paragraf yazma teknikleri, alıntı yapma ve kaynak gösterme, akademik dil ve üslup, eleştirel yazma, özetleme ve not alma tekniklerine yer verilmelidir. Akademik okumada farklı okuma stratejileri, metin analizleri, eleştirel okuma, akademik kelime dağarcığı geliştirilmelidir. Akademik dinleme ve konuşma için sunum teknikleri, tartışma ve münazara becerileri, not alma ve özetleme üzerinde durulmalıdır. Akademik dil kullanımı, dil bilgisi ve noktalama işaretlerinden de bahsedilmelidir. Akademik Türkçede hedef kitle Türk ve yabancı öğrenciler olabilir. Yabancı öğrencilere başlangıç, orta ve ileri seviye için verilebilir. Google Gemine'a (2025) göre ölçütler Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Google Gemine'a (2025) göre ölçütler

GOOGLE GEMİNİ (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
Tema	Kültür ve Toplum Siyaset ve Demokrasi Ekonomi ve Kalkınma İletişim ve Medya Tarih ve Uygarlıklar	İnsan Vücudu ve Sağlık Sağlık Hizmetleri ve Politikaları Bulaşıcı Hastalıklar ve Epidemiyoloji Hastalıklar ve Tedavi Yöntemleri Sağlık hizmetleri ve politikaları Biyoloji ve genetik Çevre ve sağlık	Evren ve Gezegenler Madde ve Özellikleri Canlılar ve Yaşam Enerji ve hareket Teknoloji ve mühendislik
Etkinlik Önerileri	Tanımlama kavram açıklama Karşılaştırma zıtlık belirtme Neden sonuç Problem çözme ve öneri geliştirme Metin özetleme ve eleştirme Araştırma önerisi yazma Alan araştırması raporu yazma Okuma becerisi için Metin analizi Kelime ve kavram çalışmaları Özetleme ve not alma Karşılaştırmalı okuma	Tıbbi terim tanımlama ve açıklama Hastalık açıklaması ve bilgilendirme metinleri yazma Vaka analizi ve rapor yazma Araştırma makalesi özetleme ve değerlendirme Materyal hazırlama Etik dilemmaları değerlendirme ve yazma Sağlık politikaları hakkında yazma Literatür taraması yazma Okuma becerisi için Metin analizi	Bilimsel kavramları tanımlama ve açıklama Deney raporu yazma Bilimsel makale özetleme ve değerlendirme Hipotez kurma ve tahmin yazma Bilimsel süreçleri açıklama Teknolojik gelişmeleri değerlendirme Bilimsel bir konuyu popülerleştiren metinler yazma Bilimsel poster veya sunum metni hazırlama Biyografi yazma Okuma becerisi için Metin analizi

GOOGLE
GEMİNİ
(2025)

	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
	Dinleme becerisi için	Kelime ve kavram çalışmaları	Kelime ve kavram çalışmaları
	Akademik sunum ve konferans dinleme	Özetleme ve not alma	Özetleme ve not alma
	Tartışma ve panel dinleme	Karşılaştırmalı okuma	Karşılaştırmalı okuma
	Röportaj dinleme	Dinleme becerisi için	Dinleme becerisi için
	Görsel destekli dinleme	Akademik sunum ve konferans dinleme	Akademik sunum ve konferans dinleme
	Boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular	Tartışma ve panel dinleme	Tartışma ve panel dinleme
	Yazma için	Röportaj dinleme	Röportaj dinleme
	Paragraf yazma	Görsel destekli dinleme	Görsel destekli dinleme
	Özetleme ve yeniden yazma	Boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular	Boşluk doldurma ve çoktan seçmeli sorular
	Alıntı yapma ve kaynak gösterme	Yazma için	Yazma için
	Eleştirel yazma	Paragraf yazma	Paragraf yazma
	Konuşma için	Özetleme ve yeniden yazma	Özetleme ve yeniden yazma
	Tanışma-kendin tanıtırma	Alıntı yapma ve kaynak gösterme	Alıntı yapma ve kaynak gösterme
	Grup tartışmaları	Eleştirel yazma	Eleştirel yazma
	Sunum Yapma	Konuşma için	Konuşma için
	Görsel materyal kullanma	Tanışma-kendin tanıtırma	Tanışma-kendin tanıtırma
	Soruları cevaplama	Grup tartışmaları	Grup tartışmaları
	Rol yapma	Sunum Yapma	Sunum Yapma
	Panel tartışmalarına katılma	Görsel materyal kullanma	Görsel materyal kullanma
		Soruları cevaplama	Soruları cevaplama
		Rol yapma	Rol yapma
		Panel tartışmalarına katılma	Panel tartışmalarına katılma
Okuma Uzunluğu	Metin	Başlangıç A1-A2 50-150 sözcük	Başlangıç A1-A2 50-150 sözcük
		Orta B1-B2 150-300 sözcük	Orta B1-B2 150-300 sözcük
		İleri C1 C2 300-500 sözcük	İleri C1 C2 300-500 sözcük
Dinleme Süresi		Başlangıç 1- 3 dakika	Başlangıç 1- 3 dakika
		Orta 3-7 dakika	Orta 3-7 dakika
		İleri 7-15 dakika	İleri 7-15 dakika
Yazma Etkinliklerinde Öğrencilerden		Başlangıç 100-150 sözcük	Başlangıç 80-120 sözcük
		Orta 200-300 sözcük	Orta 150-250 sözcük
		İleri 350-500 sözcük	İleri 300-450 sözcük

GOOGLE GEMİNİ (2025)	Sosyal Bilimler	Sağlık Bilimleri (Tıp, Hemşirelik, Eczacılık, Fizyoterapi vb)	Fen ve Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik vb).
İstenen Sözcük Sayısı			
Konuşma Etkinliklerinde Öğrencilerden İstenen Süre	Başlangıç 1-2 dakika Orta 3-5 dakika İleri 5-10 dakika	Başlangıç 1-2 dakika Orta 3-5 dakika İleri 5-10 dakika	Başlangıç 1-2 dakika Orta 3-5 dakika İleri 5-10 dakika
Dil Bilgisi	İsim ve isim tamlamaları Sıfat ve sıfat tamlamaları Fiiller ve çekimleri İsim ve sıfat fiil Zarflar ve zarf tümleçleri Edatlar ve bağlaçlar Noktalama işaretleri Soyut isimler Yorum ve değerlendirme ifadeleri Karşılaştırma ve zıtlık ifadeleri Neden sonuç ifadeleri Alıntı yapma ve kaynak gösterme Cümle yapıları Edilgen ve dönüşlü çatılı fiiller Anlatım biçimleri Akademik üslup ve kelime seçimi	İsim ve isim tamlamaları Sıfat ve sıfat tamlamaları Fiiller ve çekimleri İsim ve sıfat fiil Zarflar ve zarf tümleçleri Edatlar ve bağlaçlar Noktalama işaretleri Tıp terminolojisine giriş Tanımlayıcı ifadeler Talimat ve öneri ifadeleri Olasılık ve tahmin ifadeleri Süreç bildiren fiiller	İsim ve isim tamlamaları Sıfat ve sıfat tamlamaları Fiiller ve çekimleri İsim ve sıfat fiil Zarflar ve zarf tümleçleri Edatlar ve bağlaçlar Noktalama işaretleri Tanımlayıcı ve açıklayıcı yapılar Sayısal ifadeler ve ölçü grafikleri Hipotez ve sonuç ifadeleri Karşılaştırma ve ilişki ifadeleri Süreç ve mekanizma anlatımı
Söz Varlığı	Başlangıç A1-A2 500-1000 sözcük günlük iletişimde ve temel akademik kavramlarda sıkça geçen temel sözcükler Orta B1-B2 200-400 sözcük İleri C1-C2 500-800 sözcük	Başlangıç A1-A2 500-1000 sözcük günlük iletişimde ve temel akademik kavramlarda sıkça geçen temel sözcükler Orta B1-B2 200-400 sözcük İleri C1-C2 500-800 sözcük	Başlangıç A1-A2 500-1000 sözcük günlük iletişimde ve temel akademik kavramlarda sıkça geçen temel sözcükler Orta B1-B2 200-400 sözcük İleri C1-C2 500-800 sözcük

İncelemede yapay zekâ araçlarının bazı konularda farklı bakış açılarının olduğu görülmüştür. Araçların belirttiği ölçütlerdeki önemli unsurlar anahtar kelimeler başlığı altında Tablo 4'te yer almaktadır. Anahtar kelimedenden bahseden araç (X) ile işaretlenmiştir:

Tablo 4. Yapay Zekâ Araçlarından Tespit Edilen Anahtar Kelimeler

ANAHTAR KELİMELER	CHATGPT	DEEPSEEK	GEMİNİ
• Soyut düşünce	X		X
• Eleştirel analiz	X	X	X
• Karmaşık metni anlama	X	X	X
• Kaynak tarama, doğru alıntı yapma	X	X	X
• Akademik tartışma dili (katılma, karşı çıkma, önerme)	X	X	X
• Güncel ve bağlamsal içerik	X	X	X
• Aktif öğrenme yöntemi	X	X	X
• Dil bilgisi ve terimler	X	X	X
• Beceriye özgü kaynak	X	X	
• Tekrar soruları ve değerlendirme kriterleri	X		
• Öğrenme desteği, ek kaynaklar	X	X	
• Sosyal ve dijital kaynaklar	X		
• Öğrenci odaklı seviye	X	X	X
• 4 temel beceri	X	X	X
• Görseller ve grafikler	X	X	X
• Kullanıcı dostu olma (öğrenmeyi kolaylaştırıyor mu?)	X		
• Kaynak gösterme	X	X	X
• Metin türleri	X	X	X
• Dijital okur yazarlık		X	
• Akademik çeviri		X	
• Hızlı okuma		X	
• Seviye tespit sınavı		X	
• Öğrenci geri bildirim	X	X	
• Disiplinler arası denge		X	X
• Teknolojik (Dijital entegrasyon-erişilebilirlik)		X	
• Kültüre uygunluk	X	X	X
• Kapsayıcılık (Farklı üniversitelerden örnekler dengeli mi?)		X	
• Uygulanabilirlik (45 dakika ideal bir ünite için)		X	
• Öğretmen kılavuzu	X	X	
• İnteraktif (Kahoot)		X	X
• Otantik metin kullanımı uyarılama		X	X
• Türkçe akademik argo, akademik nezaket, üniversitelerin tanıtımı, akademik takvim, geleneksel etkinlikler (açılış töreni, mezuniyet)		X	

3.2.Yapay Zekâ Araçlarının Ders Kitaplarına Yönelik Algılarıyla Akademik Türkçe Kitapları

Yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçe kitaplarına yönelik görüşlerini tespit etmek için “*Sen mevcut bir Akademik Türkçe kitabı incelesen hangi ölçütlerden yararlanırdın? İncelemenin anahtar kelimeleri neler olurdu? Nelere dikkat eder, özellikle neleri incelemek isterdin?*” sorusu sorulmuş sonuçlar Tablo 6, 7 ve 8’de gösterilmiştir:

Tablo 2. OpenAI ChatGPT (2025) inceleme ölçütleri

Kriter Başlığı	Değerlendirilecek Unsurlar
1. Düzey Uygunluğu	İçerik B2-C1 düzeyine uygun mu? Dilsel ve bilişsel zorluk seviyesi yerinde mi?
2. Okuma Becerisi	Akademik metin türleri, anlama stratejileri, okuma sonrası etkinlikler yerinde mi?
3. Yazma Becerisi	Akademik yazı türleri öğretiliyor mu? Yazma süreci (taslak, düzenleme) vurgulanıyor mu?
4. Dinleme Becerisi	Akademik dinleme türleri var mı? Not alma, ana fikri yakalama gibi stratejilere yer verilmiş mi?
5. Konuşma Becerisi	Akademik düzeyde tartışma, sunum, görüş belirtme etkinlikleri var mı?
6. Akademik Sözcük Bilgisi	Akademik kelimeler sistemli şekilde sunuluyor mu? Bağlam içinde anlamlandırma var mı?
7. Dil Bilgisi İçeriği	Akademik dil üretimini destekleyecek yapılar öğretiliyor mu? İşlevsel ve anlam odaklı mı?
8. Görev/Etkinlik Tasarımı	Gerçek yaşamla bağlantılı görevler (karşılaştırma, analiz, sentez) içeriyor mu? Öğrenci üretimi destekleniyor mu?
9. Kültürel ve Disiplinler arası İçerik	Kültürel çeşitlilik, farklı akademik disiplinlerden örnekler var mı? Eleştirel ve kültürlerarası farkındalık sağlanıyor mu?
10. Metin Türleri ve Kalitesi	Bilgilendirici, tartışmacı, açıklayıcı gibi metin türleri dengeli mi? Otantik metinler kullanılmış mı?
11. Ölçme ve Değerlendirme	Hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirme etkinlikleri var mı? Öz-değerlendirme olanakları sunulmuş mu?
12. Görsel ve Tasarım Unsurları	Görseller işlevsel ve içerikle uyumlu mu? Sayfa düzeni açık ve anlaşılır mı?
13. Ek Materyaller ve Destekler	Ses dosyaları, dijital içerikler, öğretmen rehberi vb. kaynaklar mevcut mu?

Tablo 3. DeepSeek (2025) inceleme ölçütleri

Ana Ölçüt	Alt Kriterler	İncelenecek Noktalar
1. Dil Yeterliliği	Akademik dil yapıları	Edilgen çatı, kaynak gösterme kalıplarının sıklığı

Ana Ölçüt	Alt Kriterler	İncelenecek Noktalar
	Terminoloji	Disipline özgü terimlerin doğruluğu ve kapsamı ("hipotez" vs. "varsayım")
2. Beceri Dengesi	Okuma	Metin türü çeşitliliği, grafik okuma aktiviteleri
	Dinleme	Otantik materyal çeşitliliği, not alma teknikleri
	Yazma	Tez/makale bölüm yazım rehberleri, intihal önleme
	Konuşma	Akademik sunum kalıpları, soru-cevap provaları
3. Materyal Tasarımı	Görsel destek	Disipline özgü şemalar (Fen: deney düzeneği; Tıp: anatomi)
	Dijital entegrasyon	QR kodlu videolar, çevrim içi alıştıırma bağlantıları
4. Ölçme-Değerlendirme	Soru çeşitliliği	Açık uçlu (%40+), çoktan seçmeli (%30) oranları
	Rubrikler	Disipliner dereceli puanlama anahtarı (Tıpta "hasta mahremiyeti" kriteri)
5. Kullanıcı Dostu	Navigasyon	Renk kodlu bölümler, hızlı erişim kutuları
	Kültürel uygunluk	Türk akademik kültürüne özgü senaryolar (hoca-öğrenci mail yazma)
6. Bilimsel Dayanak	Kaynak güncelliği	Son 5 yıla ait akademik referanslar
	Kuramsal çerçeve	Dil edinim teorileriyle uyum (Çıktı Hipotezi)

Tablo 4. Google Gemini (2025) inceleme ölçütleri

Ölçüt Başlığı	İncelenecek Unsurlar
1. Dilbilgisi ve Yapılar	• B2-C1 düzeyine uygunluk (karmaşık yapılar, bağlaçlar, zamanlar vb.)
	• Doğruluk ve açıklık (kuralların net ifadesi)
	• Yeterli ve bağlam içinde örnek cümleler (akademik üsluba uygunluk)
	• Çeşitli ve etkili uygulama etkinlikleri (üretken becerileri destekleme)
2. Kelime Dağarcığı	• B2-C1 düzeyine uygun akademik kelimeler ve ifadeler
	• Akademik kelime grupları ve deyimler (anlamlarının bağlam içinde açıklanması)
	• Kelime öğretim stratejileri (eş anlamlılar, zıt anlamlılar, türetimler, farklı bağlamlar)
	• Çeşitli kelime alıştırmaları (cümle tamamlama, metin yazma, eşleştirme vb.)
3. Okuma Becerileri	• Çeşitli ve otantik akademik metin türleri (makale, deneme, rapor vb.)
	• Metinlerin B2-C1 düzeyine uygunluğu (uzunluk, karmaşıklık, söz varlığı, dilbilgisi)

Ölçüt Başlığı	İncelenecek Unsurlar
	<ul style="list-style-type: none"> Anlama ve analiz soruları (ana fikir, alt başlıklar, yazarın amacı, argümanlar, çıkarımlar, eleştirel düşünme) Okuma stratejilerini öğretmeye yönelik etkinlikler ve yönlendirmeler (özet çıkarma, not alma vb.)
4. Yazma Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli ve amaçlı yazma görevleri (özet, paragraf geliştirme, karşılaştırma, argüman vb.) Yazma sürecine rehberlik (planlama, taslak, düzenleme, son hâlini verme) Geri bildirim ve değerlendirme önerileri/kriterleri B2-C1 düzeyine uygun beklentiler ve değerlendirme kriterleri (karmaşık fikirleri tutarlı ifade etme)
	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli akademik dinleme metinleri (sunum, konferans, ders, tartışma vb.) Metinlerin B2-C1 düzeyine uygunluğu (hız, karmaşıklık, söz varlığı, dilbilgisi, soyut konular) Anlama soruları ve etkinlikler (temel bilgi, amaç, tutum, çıkarımlar, örtülü anlamlar, not alma)
	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli akademik konuşma görevleri (sunum, tartışma, fikir savunma, açıklama vb.) Konuşma stratejileri ve ipuçları (akıcılık, organizasyon, uygun dil) B2-C1 düzeyine uygun beklentiler ve değerlendirme kriterleri (karmaşık fikirleri sözlü ifade etme)
	<ul style="list-style-type: none"> Türk akademik kültürüne özgü özelliklere değinme Akademik etik kurallarını vurgulama (kaynak gösterme, intihalden kaçınma)
5. Dinleme Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli akademik konuşma görevleri (sunum, tartışma, fikir savunma, açıklama vb.) Konuşma stratejileri ve ipuçları (akıcılık, organizasyon, uygun dil) B2-C1 düzeyine uygun beklentiler ve değerlendirme kriterleri (karmaşık fikirleri sözlü ifade etme)
6. Konuşma Becerileri	<ul style="list-style-type: none"> Çeşitli akademik konuşma görevleri (sunum, tartışma, fikir savunma, açıklama vb.) Konuşma stratejileri ve ipuçları (akıcılık, organizasyon, uygun dil) B2-C1 düzeyine uygun beklentiler ve değerlendirme kriterleri (karmaşık fikirleri sözlü ifade etme)
7. Kültürel Farkındalık ve Etik	<ul style="list-style-type: none"> Türk akademik kültürüne özgü özelliklere değinme Akademik etik kurallarını vurgulama (kaynak gösterme, intihalden kaçınma)
8. Materyal ve Sunum	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenmeyi destekleyici ve metinlerle uyumlu görsel materyaller Okunaklı, anlaşılır ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı sayfa düzeni ve tasarım Destekleyici ek materyaller (ses kayıtları, videolar, cevap anahtarları, ek alıştırmalar) İnteraktif öğrenme öğeleri (varsa dijital versiyonda)

Elde edilen sonuçlara göre yapay zekâ araçlarının ders kitaplarını düzey, beceriler, söz varlığı, dil bilgisi içeriği, ölçme ve değerlendirme, görsel kullanımı gibi ölçütlerde hemfikir olduğu görülmüştür.

İnceleme bölümünün ikinci aşamasında araçların belirttiği ölçütler bir tablo altında birleştirilerek Tablo 9 elde edilmiş, yapay zekâ araçlarının belirttikleri ölçütlerle seçilen dört kitap incelenmiştir, ölçüt varsa (+) yoksa (-) işaretiyle gösterilmiştir:

Tablo 5. Yapay Zekâ Araçlarının ölçütleriyle ders kitapları

ÖLÇÜT	AKADEMİK TÜRKÇE SOSYAL 1	AKADEMİK TÜRKÇE SOSYAL 2	AKADEMİK TÜRKÇE 3 FEN VE SAĞLIK	AKADEMİK TÜRKÇE (PEGEM) (Karatay, 2019)
	(Yıldırım vd, 2018)	(Yıldırım, vd 2019a)	(Yıldırım vd, 2019b)	
Düzeğe Uygunluk	+	+	+	+
Okuma Becerisi	+	+	+	+
Dinleme Becerisi	+	+	+	+ QR kodunun zaman zaman çalışmaması sorundur
Yazma Becerisi	+	+	+	

ÖLÇÜT	AKADEMİK TÜRKÇE SOSYAL 1	AKADEMİK TÜRKÇE SOSYAL 2	AKADEMİK TÜRKÇE 3 FEN VE SAĞLIK	AKADEMİK TÜRKÇE (PEGEM)
	(Yıldırım vd, 2018)	(Yıldırım, vd 2019a)	(Yıldırım vd, 2019b)	(Karatay, 2019)
Konuşma Becerisi	+	+	+	+
Söz Varlığı	+	+	+	+
Dil Bilgisi	Sezdirme	Sezdirme	Sezdirme	Sezdirme
Görev/Etkinlik Tasarımı	+	+	+	+
Kültürel içerik	+	+	+	+
Disiplinler Arasılık	+	+	+	+
Metin Türleri	+	+	+	+
Etkinlik Çeşitliliği	+	+	+	+ Zamirlerin referansları
Öz Değerlendirme	-	-	-	-
Görsel Unsurlar	+	+	+	-
Ses Dosyası	+	+	+	-
Cevap Anahtarı	+	+	+	+
Ek Materyal Öğretmen Rehberi	-	-	-	-
Ek Materyal İnteraktif Öğrenme	-	-	-	-
Etik	+	+	+	-
Beceri Dengesi	Okuma sözcük öğretimi	Okuma sözcük öğretimi	Okuma sözcük öğretimi	Okuma sözcük öğretimi
Sözlük	-	-	-	-

Araçların ölçütlerine göre ders kitaplarının C1 ve sonrası düzeyde; okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerine yönelik hazırlandığı, akademik sözcük bilgisine yer verildiği, otantik malzemelerin seçildiği, etkinliklerin çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tamamlama, eşleştirme gibi çeşitli şekillerde tasarlandığı, farklı akademik disiplinlerden örnekler içerdiği görülmüştür. Sayfa düzeninin kitaplarda iyi tasarlandığı, anlaşılır olduğu tespit edilmiştir.

Dil bilgisi içeriğine yönelik sezdirme şeklinde etkinlikler içerisinde yer verildiği, görev odaklı çalışmaların görece az olduğu, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 kitaplarının görsellerle desteklendiği, Akademik Türkçe (Pegem) kitabında görsellere pek fazla yer verilmediği görülmüştür. Dört kitabın da dinleme çalışmalarının olduğu saptanmıştır.

Kitapların öğretmen rehberinin bulunmadığı anlaşılmıştır. İncelenen kitaplarda özellikle fen ve sağlık bölümlerinde grafik okuma aktivitelerine yer verildiği, QR kodlu videoların Akademik Türkçe (Pegem) yer aldığı görülmüştür. Öz değerlendirme için kitaplarda bir kontrol listesinin bulunmadığı, terimlerle ilgili bir sözlükçenin ayrıca verilmediği tespit edilmiştir. Bununla beraber kitapların interaktif öğrenmeyi destekleyecek uygulamalarının olmadığı bu

bağlamda destekleyici ek materyallerin (cevap anahtarı dışında) yer almadığı görülmüştür. Kültürel farkındalığa yönelik çalışmaların araçların belirttiği tarza (hoca-öğrenci e-posta yazma, Türk akademik kültürüne özgü özellikler vs.) olmadığı tespit edilmiştir.

Ünite sayıları bakımından kitaplar incelendiğinde Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 kitaplarının 8 üniteden; Akademik Türkçe (Pegem) sosyal ve fen olmak üzere toplam 16 üniteden oluştuğu tespit edilmiştir.

Okuma metinlerinin kaç sözcükten oluştuğu incelendiğinde Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 ve 2 kitaplarında ortalama 1.116 sözcüğün yer aldığı; Fen ve Sağlık Bilimlerinde ortalama 1.000 sözcüğün olduğu, Akademik Türkçe kitabında ise ortalama 600 sözcüğün verildiği saptanmıştır. Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1, Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 2, Uluslararası Öğrenciler için Fen ve Sağlık Bilimlerinde Akademik Türkçe 3 kitaplarında her üniteye ortalama 80 yeni sözcük öğretiminin hedeflendiği Akademik Türkçe kitabında sosyal bilimlerde ortalama 600, fen bilimlerinde ise ortalama 300 sözcüğün öğretilmeye çalışıldığı görülmüştür.

Dinleme metinlerinin süreleri incelendiğinde Uluslararası Öğrenciler için Sosyal Bilimlerde Akademik Türkçe 1 ve 2 kitaplarında ortalama 8 dakika; Fen ve Sağlık Bilimlerinde ortalama 4 dakika; Akademik Türkçe ortalama 4 dakikadan oluştuğu tespit edilmiştir.

Konuşma ve yazma etkinlikleri için öğrencilerden istenen çalışmalarda herhangi bir sözcük sayısının ve süre sınırlamasının belirtilmediği görülmüştür.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada alan yazınında son zamanlarda dikkat çeken yapay zekâ araçları ile Akademik Türkçe konuları ele alınmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar yapay zekâ araçlarına ve Akademik Türkçe ders kitaplarına yönelik olarak belirtilebilir. Yapay zekâ araçlarına yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Yapay zekâ araçlarının Akademik Türkçe özelinde bazı konularda (hızlı okuma, akademik çeviri, akademik söz varlığının sayısı, dinleme süreleri gibi) farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir.
2. Araçların temel bazı konularda (akademik söz varlığının verilmesi, 4 temel beceri, interaktif olması, kültüre uygunluk, görseller ve tabloların kullanılması gibi) görüş birliği olduğu görülmektedir.

Çalışmada elde edilen bilgilere göre Akademik Türkçe kitaplarıyla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Kitaplar dört temel beceriye yönelik hazırlanmıştır.
2. Kitapların alanlara yönelik akademik söz varlığını geliştirmeye yönelik tasarlandığı görülmüştür.
3. Kitaplarda yer alan etkinliklerin boşluk doldurma, çoktan seçmeli, eşleştirme, tamamlama olmak üzere çeşitli olduğu görülmüştür.
4. Kitaplarda etkinliklere yönelik cevap anahtarının olduğu tespit edilmiştir.

5. Dinleme metinlerinin QR ile verilmesi durumunda metinlere zaman zaman ulaşılamadığı tespit edilmiştir.

Çalışmadan hareketle çıkarılan öneriler de kitaplara ve yapay zekâ araçlarının kullanımına yönelik olarak iki başlık altında değerlendirilmiştir. Akademik Türkçe kitapları için önerilerde bulunulabilir:

1. Akademik Türkçe ders kitapları için öğretmen kılavuz kitabı hazırlanabilir. Öğretmen kılavuzları öğrencilere rehberlik edebilir.
2. İncelenen kitapların daha çok okuma becerisinin geliştirilmesine ve sözcük öğretimine odaklandığı görülmektedir. Bu nedenle becerilerin dengeli bir şekilde verilmesi önerilebilir.
3. İncelenen kitaplarda öz değerlendirmeye yönelik etkinliklerin olmadığı, kontrol listesine yer verilmediği görülmektedir. Bu kitaplarda bahse konu listelerin hazırlanması önerilebilir. Bu listeler öğrencilere ve öğretmenlere öğretim sürecinde yardımcı olabilir.
4. Lisans ile lisans üstü derslere devam eden öğrencilere ve öğretim elemanlarına Akademik Türkçe kitaplarına yönelik görüşleri sorulabilir. Öğrencilerin ve bölümlerin ihtiyaçları tespit edilebilir. Öncelikli konular ve alanlara yönelik çalışmalar yapılabilir, sorunlar tespit edilebilir. Bu sorunlara yönelik materyaller geliştirilebilir ya da kitaplar güncellenebilir.
5. İncelenen kitaplarda dil bilgisine yönelik çalışmalar sezdirmeyle verilmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi konularını hatırlatıcı çalışmalara ya da notlara yer verilmediği görülmüştür. Öğrencilerin akademik dili doğru kullanımına yönelik bazı dil bilgisi hatırlatmalarına yer verilebilir. Notlar şeklinde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları yapılar kitaplarda yer alabilir.
6. Akademik dile yönelik hazırlanan bölümlerin sonlarına alana özgü sözcüklerin yer aldığı bir sözlükçe eklenebilir. Öğrenciler ve öğretmenler bu sözlükçeden derslerde yararlanabilir.
7. Kitaplarda atıf sistemi olarak genellikle APA'nın verildiği görülmektedir, bahse konu kitaplarda farklı atıf sistemlerine yönelik örnekler de verilebilir.
8. DeepSeek'in (2025) de önerdiği gibi Akademik Türkçe kitaplarında hızlı okuma tekniklerine ve akademik çeviri örneklerine yer verilebilir.
9. Kitaplar interaktif etkinliklerle geliştirilebilir, dijital kitaplar hazırlanabilir, QR ile hazırlanan dinleme çalışmalarının sürekli kullanılabilirliği sağlanabilir.
10. Türk akademik kültürüne özgü özellikler kitaplarda yer alabilir. Öğrencilere faydalı olabilecek hocalarla görüşme ve soru sorma/cevap verme gibi konulara değinilebilir.

Çalışmanın sonuçlarına göre yapay zekâ araçlarını kullananlara aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir:

1. Bir konuyla ilgili araştırma yapacakların yapay zekâ araçlarını karşılaştırmalı olarak kullanmaları önerilebilir.
2. Araçları yönlendirebilecek sorularla konuyla ilgili derinlemesine ve karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
3. Yapay zekâ araçlarının kullanımına yönelik Türkçe öğretimi özelinde yapılacak yeni çalışmalar alan yazınına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. F. Susar Kırmızı (Ed.), *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 95-112). Anı Yayıncılık.
- Akkaya, N. & Çıvğın, H. (2021). Türkçe eğitiminde yapay zekâ. *The Journal of International Education Science*, 8 (29), 308-322.
- Arat, E. (2024). Akademik Türkçe üzerine hazırlanan bilimsel çalışmalardaki anahtar kelimelere ilişkin içerik analizi. *Türkoloji ve Sosyo-Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 1-19.
- Arıcı, N. & Karacı, A. (2013). Türkçe öğrenimi için web tabanlı zeki öğretim sistemi (TÜRZÖS) ve değerlendirmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 65-87.
- Ateş, A. (2024). [Türkçe eğitimi bağlamında yapay zekâ olumlu mu? olumsuz mu?](#). N. Bahşi (Ed.), *Dijital Çağda Türkçe Eğitimi* içinde (ss.183-202) Eğitim Yayınevi.
- Banaz, E. & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180.
- Banaz, E. (2024). 2024 Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının dijital okuryazarlık açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 279-290. <https://doi.org/10.48066/kusob.1483671>.
- Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (60), 1516-1529. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1461048>
- Basturkmen, H. (2003). Specificity and ESP course design. *RELC Journal*, 34(1), 48-63.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bayrakdar, E. & Dilidüzgün, Ş. (2024). Uluslararası öğrencilerin oluşturdukları Türkçe bilimsel metinlerin akademik yazma becerileri bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 142-165. DOI: <https://zenodo.org/record/13823026>
- Chamot, A. U & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Reading. Addison-Wesley Publishing Company.
- Çiftler, F., & Aytan, T. (2019). Yabancılar için akademik Türkçe kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 75-91. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.39947>
- DeepSeek. (2024). *DeepSeek Chat* [Yapay zekâ dil modeli]. <https://www.deepseek.com/adresinden.30.04.2025.tarihinde.erişilmiştir>.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demir, D. (2024). Akademik Türkçe: Dünü, bugünü, yarını. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(3), 2189-2221.

- Eyüp, B., & Kayhan, S. (2023). Pre-service Turkish language teachers' anxiety and attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 11(4), 43–56. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.43>
- Google. (2024). *Gemini* [Yapay zekâ dil modeli]. <https://deepmind.google/technologies/gemini/> adresinden 30.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 43-84. DOI: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1003
- Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Türkçe eğitiminde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT örneği. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 98-119.
- Harmankaya, M.Ö. (2022). Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe sosyal bilimler kitabının okunabilirliği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 250-264. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.10>.
- Haseski, H. İ. (2019). What do Turkish pre-service teachers think about artificial intelligence?. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 3(2), 3-23. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i2.55>.
- Hasırcı, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1705-1728. <https://doi.org/10.26466/opus.771216>
- Hyland, K. (2016). Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 59, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
- Hyland, K., Shaw, P. (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. Routledge
- İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987–1001.
- İskender, H., Z., Tokul, S. & Çevirme, H. (2024, 21-24 Mayıs). Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ: Bilimsel çalışmaların incelenmesi. *XI. International Eurasian Educational Research Congress* (ss. 203-206) Anı Yayıncılık, Kocaeli Üniversitesi.
- Karagöl, E. & Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 208-230. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1032431>
- Karatay, H. (Ed.). (2019). *Akademik Türkçe*. Pegem Akademi Yayınları.
- 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>.
- Kul, S. (2020). Türkçe ders anlatan yapay zekâyâ giden yolda doğal dil işleme. *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 6(2), 43-56.
- Memiş, M., & Kalyoncu, M. R. (2024). Akademik Türkçe kitaplarının söz varlığının ve Akademik Türkçe sözcük listeleriyle uyumunun karşılaştırmalı incelenmesi. *Turkish Studies-Language & Literature*, 19(2), 176-199.

- Okur, U., & Gürlek, M. (2022). Kovid-19 salgını sonrası yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi modeller: Ankara Üniversitesi TÖMER örneği. *Dilbilim*, (39), 51-66.
- OpenAI. (2025). *ChatGPT* (v. 4). OpenAI. <https://www.openai.com/chatgpt adresinden 30.04.2025 tarihinde erişilmiştir>.
- Öncü, M. H. (2024). *Türkçe metinlerde duygu analizi için yapay zekâ çeviri araçlarının etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İskenderun Teknik Üniversitesi.
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ve öğreniminde kullanılabilecek yapay zekâ uygulamaları. H. Muşmal (Ed.). *Türk Dili ve Kültürü Araştırmaları* içinde (ss. 104-115). Palet Yayınları.
- Savaşkan, V. & Özer, N. (2024). Turkish Language Prospective Teachers' Perceptions of Metaphors Regarding Artificial Intelligence. *Shanlax International Journal of Education*, 12 (1), 180-189.
- Şen, E. (2023, 26-27 Ekim). *Türkçenin köken dili, anadili, yabancı dil olarak öğretiminde yapay zekâ araçları*. [Bildiri özeti]. International Symposium on Teaching Turkish as A Heritage and Foreign Language, Belçika, ss. 35-36. https://isohtel.com/ISOHTEL_2023_ABSTRACTS.pdf#page=36
- Şimşek, P. (2024). Türkiye'deki uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe üzerine düşünceler. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 223-243.
- Tekeli, M. & Yeşil, Y. (2024). Yabancılarla Türkçe öğretiminde geleneksel ve yapay zekâ destekli metin sadeleştirme toplu dilbilimsel açıdan incelenmesi: Muallim Naci'nin Ömer'in çocukluğu örneği. *TÜRKAV Kamu Yönetimi Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1) 195-230. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11577561>.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak Akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (t.y). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/ adresinden 01.05.2025 tarihinde erişilmiştir>.
- Yavuz, R. İ. & Zengin, Z., Ş. (2022, 27-30 Ekim). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe dersine ilişkin TÖMER öğrencilerinin görüşleri (Başkent Üniversitesi örneğinde)*. [Tam Metin]. ISOEVA-6, Antalya, Korint Yayıncılık, ss. 248-257. <http://irep.iium.edu.my/101789/1/Hanilah%20ISOEVA%202022%20Turkey%20publi shed%20proceeding.pdf#page=248>
- Yavuztürk, S., & Öztürk, İ. Y. (2024). COVID-19 küresel salgını sürecinde Türk eğitim sisteminde çocuklar için kapsayıcı eğitimin desteklenmesi projesi (PIKTES) kapsamında öğretici ve öğrencilerin uzaktan eğitimle türkçe öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 280-315.
- Yetişensoy, O. (2024). Tomorrow's teachers and artificial intelligence: exploring attitudes and perceptions of turkish prospective social studies teachers. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 5(1), 1-31.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A., Saçkesen, A. (Ed.). (2018). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 1*. Kültür Sanat Basımevi.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Biçer, A., Saçkesen, A., Akkaya, A. ve Can, T. (Ed.). (2019a). *Uluslararası öğrenciler için sosyal bilimlerde akademik Türkçe 2*. Kültür Sanat Basımevi.

Yıldırım, F., Yılmaz, M. Y., Demirel, G., Boylu, E., Can, T., Biçer, A., Akkaya, A. (Ed.). (2019b). *Uluslararası öğrenciler için fen ve sağlık bilimlerinde akademik Türkçe 3*. Kültür Sanat Basımevi.

Zileli, E. N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ChatGPT örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.