

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ DİNLEME BECERİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Serdar DERMAN* / Devrim Murat GÜZELKÜÇÜK**

Geliş/Received: 11.06.2025 | Kabul/Accepted: 09.09.2025 | Yayınlanma/Published: 31.12.2025

Özet: Bu çalışmada, yabancılar Türkçe öğrenen öğretmen elemanlarının dinleme becerisine ilişkin görüşleri incelenmiş; öğretim süreci, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve karşılaşılan sorunlar nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak olgubilim deseniyle ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, kolay örneklemeyle seçilen TÖMER’de görev yapan beş katılımcı oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler, odak grup görüşmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, MAXQDA 24 programı aracılığıyla içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin dinleme becerisini dil ediniminin temel bileşeni olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Dinlemenin özellikle doğru telaffuzun öğrenilmesi ve kelime dağarcığının gelişimi açısından kritik olduğu ifade edilmiştir. Öğretim sürecinde ise “kitaba bağlı öğretim” ve “şarkılarla öğretim” en sık kullanılan yöntemler olarak öne çıkarken; mizah, film gibi çoklu ortam destekli yaklaşımların sınırlı kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar, ölçme-değerlendirme süreçlerinde standart bir ölçüğün bulunmamasından, sürenin yetersizliğinden ve değerlendirmelerin öznelliğinden bahsetmişlerdir. Ders kitaplarının içerik bakımından öğrenci seviyesine uygun olmaması, yapay metinler içermesi ve kültürel bağlamdan uzak olması da sıkça dile getirilmiştir. Eğitim ortamında ise kalabalık sınıflar, teknik donanım eksiklikleri ve oturma düzeni gibi yapısal sorunların ölçme sürecini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun ölçme uygulamalarında öğretmenlerin bilgi eksikliği ve metinlerin doğallıktan uzak oluşu başlıca sorunlar arasında yer almıştır. Bu bulgular doğrultusunda, dinleme öğretimi ve ölçme süreçlerinin daha sistematik, işlevsel ve öğrenci odaklı biçimde yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim sürecinde özellikle çoklu ortam destekli materyallerin çeşitlendirilmesi ve öğrencilerin ilgisini çekecek doğal, kültürel bağlam içeren içeriklere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca, öğretim elemanlarının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni doğrultusunda ölçme araçları geliştirme, subjektifliği azaltacak dereceli puanlama anahtarları oluşturma ve değerlendirme sürecini daha geçerli ve güvenilir hâle getirme konularında hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önemlidir. Ders kitaplarının güncellenmesi, metinlerin doğallık düzeyinin artırılması ve öğrenci seviyelerine uygun içeriklerin geliştirilmesi de dikkat edilmesi gereken hususlar arasındadır. Eğitim ortamında teknik donanım yetersizliklerinin giderilmesi, sınıf mevcudunun ideal seviyeye çekilmesi ve dinleme ölçme sürecine uygun fiziksel düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dinleme becerisi, nitel araştırma, olgubilim, öğretici görüşleri, yabancılar Türkçe öğretimi.

AN EXAMINATION OF INSTRUCTORS’ PERSPECTIVES ON THE LISTENING SKILL IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This study examines the perspectives of instructors teaching Turkish as a foreign language regarding listening skills. The teaching process, assessment and evaluation practices, and the challenges encountered were explored using a qualitative research method within the framework of a phenomenological design. The study group consisted of five participants working at Turkish Language Teaching Center (TÖMER), selected through convenience sampling. The data were collected through a semi-structured interview form during a focus group discussion. The data were analyzed using content analysis with the support of MAXQDA 24 software. The

* Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi; serdarderman@erbakan.edu.tr  0000-0001-6209-0249

** Dr.; T. C. Millî Eğitim Bakanlığı; devrimmuratguzelkucuk@gmail.com  0000-0002-9583-9102

findings revealed that instructors consider listening to be a fundamental component of language acquisition. Listening was highlighted as particularly critical for acquiring correct pronunciation and developing vocabulary. In the instructional process, “textbook-based teaching” and “teaching through songs” were identified as the most commonly employed methods, while multimedia-supported approaches such as humor and films were used to a limited extent. Participants noted the absence of standardized assessment tools, insufficient time, and subjectivity in evaluation processes as significant issues. Coursebooks were frequently criticized for being misaligned with learners' proficiency levels, containing artificial texts, and lacking cultural relevance. In terms of the learning environment, structural problems such as overcrowded classrooms, inadequate technical infrastructure, and inappropriate seating arrangements were found to negatively affect the assessment process. Moreover, instructors reported a lack of knowledge regarding the implementation of assessments aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), as well as concerns about the authenticity of listening texts. Based on these findings, it was concluded that the instruction and assessment of listening skills should be structured in a more systematic, functional, and learner-centered manner. It is recommended that multimedia-supported materials be diversified and that content incorporating natural and culturally contextual elements be included to increase student engagement. Additionally, instructors should receive in-service training to develop CEFR-aligned assessment tools, create analytic rubrics to reduce subjectivity, and enhance the validity and reliability of the evaluation process. Updating coursebooks, increasing the authenticity of texts, and developing content appropriate to learner proficiency levels are also critical. Finally, improving technical infrastructure, reducing class sizes to optimal levels, and making physical arrangements suitable for listening assessment are essential recommendations.

Keywords: Instructor views, listening skills, phenomenology, qualitative research, teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Dil ediniminin temel becerilerinden biri olan dinleme; bireylerin günlük yaşamda etkili iletişim kurmaları, dili anlamlandırmaları ve öğrenme süreçlerini desteklemeleri açısından büyük önem taşır. Melanlıoğlu'na (2011) göre bu beceri, işitilen seslere anlam verilmesine olanak tanımaktadır. Ancak dinleme yalnızca dış dünyadaki seslerin algılandığı bir süreç değil; aynı zamanda bilinçaltı düzeyde gerçekleşen çok katmanlı bir anlamlandırma etkinliği olarak da değerlendirilmelidir. Bu anlamlandırma sürecinde mesajların doğru anlaşılması, dinleyicinin sürece aktif katılım göstermesi ve konuşmacının mesajı jest ve mimiklerle desteklemesi önem arz etmektedir (Doğan, 2010; Özbay, 2005). Dinleme becerisini etkileyen çeşitli fizyolojik ve psikolojik unsurlar bulunmaktadır (Epeçan, 2013). Fizyolojik açıdan dinleme, bireyin işitme yeterlilikleriyle ilişkilidir; psikolojik açıdan ise bireyin dikkat düzeyi, motivasyonu ve öğrenmeye yönelik tutumları bu süreci etkilemektedir. Ayrıca içinde bulunulan fiziksel ortam da dinlemenin verimliliğinde belirleyici olabilir. Okullarda ve sınıf ortamlarında oturma düzeni, sınıfın kalabalıklığı ve fiziksel koşulları gibi etmenler, dinleme becerisinin gelişimine yönelik etkinlikleri doğrudan veya dolaylı biçimde etkileyebilir. Dinleme becerisinin eğitim ortamlarında en sık kullanılan beceri olduğu düşünüldüğünde (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012), fiziksel çevre koşullarının önemi daha da artmaktadır.

Dinleme becerisi gerek ana dil öğretiminde gerekse yabancı dil öğreniminde vazgeçilmez bir yere sahiptir. Bu doğrultuda Feyten (1991), yabancı dil öğretiminde öğrencilerin hedef dili sözlü olarak kullanmaya başlamadan önce dinleme yoluyla dile maruz kalmalarının önemine dikkat çekmektedir. Guo ve Wills (2006), dil öğreniminin büyük ölçüde dinlemeye dayandığını; çünkü dinlemenin, dil ediniminin temelini oluşturan işitsel girdiyi sağladığını ve öğrencilerin sözlü iletişim kurabilmelerine zemin hazırladığını belirtmektedir. Vandergrift ve

Goh (2009) da yabancı dil öğreniminde dinleme becerisinin merkezi bir rol oynadığını ifade etmektedir. Krashen (1985), bireylerin dili duydukları dilsel girdiyi anlayarak edindiklerini savunur. Ona göre, dil edinimi esas olarak anlaşılır girdinin alınmasıyla gerçekleşmekte ve bu bağlamda dinleme, anlaşılır girdi sağlanmasında kilit bir işlev üstlenmektedir.

Rost'a (2011) göre dinleme, çeşitli alt başlıklar altında sınıflandırılabilir. Yoğun dinleme, ses bilgisi ve doğru anlama üzerine odaklanırken; seçmeli dinleme, belirli bilgilerin ayıklanmasını; etkileşimli dinleme, karşılıklı iletişimi; genişletilmiş dinleme, uzun metinlerin anlaşılmasını; tepkisel dinleme, kişisel görüş bildirimini; otonom dinleme ise öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesini amaçlamaktadır. Öğrenciler, konuya veya duruma göre bu farklı dinleme türlerinden yararlanabilir.

Altunkaya (2018), yabancı dil öğrenen bireyler için dinleme sürecinin, dile özgü seslerin ve yapıların tanınarak belleğe kaydedilmesiyle başladığını; bu bilgilerin bilişsel ve üstbilişsel stratejilerle işlenip anlamlandırıldığını ve böylece etkili bir dil ediniminin mümkün olduğunu vurgulamaktadır. Çelik ve Başutku (2020) da dil öğretiminin genellikle dinleme ile başladığını ve ardından okuma becerisiyle sürdüğünü ifade etmektedir. Bu iki beceri, öğrenenin dili algıladığı ve edilgen konumda bulunduğu alımlama sürecini oluşturmaktadır.

Dinleme becerisindeki kazanımlar dâhil olmak üzere yabancılar dil öğretiminde her türlü etkinliğin sistemli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle dillerin öğretiminde ortak bir şekilde hareket edilmelidir. Demirdöven'e (2021) göre, Avrupa Konseyi Kültürel İşbirliği Komisyonu öncülüğünde 1971'de başlatılan çalışmalarla dil öğretimi ortak ve bilimsel temellere dayandırmayı amaçlayan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), 2001'de yayımlanmış ve zamanla güncellenmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de bu çerçeve esas alınmıştır. Günümüzde yabancılar Türkçe öğretimi, TÖMER gibi ilgili merkezler aracılığıyla belirli programlar çerçevesinde planlı ve sistemli bir şekilde yürütülmektedir (Şahin, 2023).

En son güncellenen Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme – Tamamlayıcı Cilt (2021) incelendiğinde, dil yeterliklerinin değerlendirilmesinde daha esnek, kapsamlı ve bağlam temelli bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Bu metin, dil kullanıcılarının farklı iletişim ortamlarındaki yeterliklerini daha sağlıklı biçimde ortaya koymaya yönelik yeni ölçütler ve tanımlayıcılar sunmakta; değerlendirmeyi yalnızca dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle sınırlı tutmayıp, aracılık, çok dilli yeterlik ve çokkültürlü farkındalık gibi boyutları da sürece dâhil etmektedir. Güney ve Eroğlu'na (2024) göre, 2021 yılında güncellenen bu metinde dil seviyelerinin betimlenmesi öğretim sürecinin değerlendirilmesinde temel ölçütlerden biri olarak öne çıkmakta; A1'den C2'ye kadar uzanan yeterlik düzeyleri, temel, bağımsız ve yetkin kullanıcı başlıkları altında sınıflandırılmakta; seviyeler arası geçişler ise Türkiye'de çoğunlukla yeterlik ve kur sınavlarıyla sağlanmaktadır. Bu çerçeveye uygun hazırlanan kitaplar, bu dersi veren öğretim elemanlarının yeterliliği, derslerin gerçekleştirildiği mekânlar ve bu mekânlardaki teknoloji kullanımı gibi unsurlar sürecin verimliliğini doğrudan etkilemektedir.

Şahingöz ve Çetin Yücel'e (2024) göre, yabancı bir dili öğrenmek yalnızca dilsel yapılarını değil, o dile ait kültürel değerleri de kavrayıp yorumlayarak bütüncül bir anlayış geliştirmeyi

gerektirir. Göçer (2015) de buna paralel bir şekilde, yabancı dil öğrenmenin o dilin ait olduğu kültürü de kavrama ve tanıma sürecini içerdiğini belirtir. Bu bağlamda, ders materyallerinin işlerliği ve öğrenci seviyesine uygunluğu önem taşımaktadır. Fişekçioğlu'na (2019) göre, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında Türk kültürüne farklı yaklaşımlarla yer verildiği görülmektedir. Oysaki bu aktarımın etkili ve sistemli olabilmesi için belirli ölçütlere dayandırılması ve kültürel tanımlayıcıların oluşturulması gerekmektedir. Tanrikulu ve Akbal (2020), yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders malzemelerinin dilinin öğrencilerin dil düzeyine uygun olması gerektiğini belirtir. Ayrıca sürecin verimli bir şekilde yürütülmesinde bu dersi yürüten öğretim elemanlarının yeterliliği ve ölçme-değerlendirme becerileri de önem taşımaktadır. Çünkü kurlar arası geçişte ve süreç içerisindeki değerlendirmelerde çağdaş ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Güney ve Eroğlu (2024) da yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim veren öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerinin artırılması, teknoloji kullanımı ve çağdaş tekniklerin süreçte kullanımına yönelik becerilerinin geliştirilmesi adına çeşitli eğitimler almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

1. Araştırmanın Amacı

Alan yazını incelendiğinde, yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerilerinin geliştirilmesi veya öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması konularında çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir (Canbulat ve Koparan, 2020; Caner vd., 2019; Çangal vd., 2025; Dinçel ve Ungan, 2022; Dündar ve Kara, 2019; Er vd., 2012; Karagöl, 2021; Kılınç ve Yenen, 2015; Mete ve Gürsoy, 2013; Morali ve Göçer, 2019; Özbal ve Genç, 2019; Şengül, 2015; Şimşek ve Aktaş, 2020; Tanrikulu ve Akbal, 2020; Tüm ve Bingöl, 2017; Türkel ve Çetinkaya, 2022; Türker ve Genç, 2018; Yağmur ve Yıldız, 2024). Ancak bu çalışmalara bakıldığında, yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğretim elemanlarının dinleme becerilerine ilişkin görüşlerinin bütüncül şekilde ele alındığı çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Ayrıca eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin oldukça ilerlemesi, öğretim sürecinin farklı boyutlarının daha kapsamlı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Özellikle TÖMER'lerde dinleme becerisinin öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların artmasıyla, öğretim elemanlarının bu sürece ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin derinlemesine incelenmesi önem kazanmaktadır. Bu bağlamda hem mevcut uygulamaların değerlendirilmesi hem de yapay zekâ gibi yenilikçi teknolojilerin potansiyel katkılarının anlaşılması, yabancılara Türkçe öğretiminde kalitenin artırılmasına katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, söz konusu boşluğu doldurmak amacıyla, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının dinleme becerisine yönelik görüşleri nitel olarak incelenmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretim elemanlarının dinleme becerisinin önemine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretim elemanlarının dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik öğretim sürecinde kullandıkları etkinlikler nelerdir?
3. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğrenci başarısını artıracak yöntem ve tekniklerin kullanımı nasıldır?

4. Dinleme becerisinin kazandırılmasında yabancılara Türkçe öğretenlerin sahip olması gereken nitelikler nelerdir?
5. Dinleme becerisinin geliştirilmesinde derslerde kullanılan kitaplara ilişkin görüşler nasıldır?
6. Öğretim elemanlarının dinleme becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirme sürecindeki görüşleri nasıldır?
7. Öğretim elemanlarının Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun ölçme yapılırken karşılaştığı sorunlar nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar; bireylerin, toplulukların ya da toplumların düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini ve dünyalarını derinlemesine anlamaya yönelik, yorumlayıcı bir bakış açısına dayanan çalışmalardır (Creswell, 2007; Karataş, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda, çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Olgubilim deseni, bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak belirli bir olguyu nasıl algıladıklarını ve bu algıya nasıl anlam yüklediklerini derinlemesine inceleme olanağı sunar (Patton, 2002). Bu desende, katılımcılarla yapılan görüşmeler aracılığıyla öznel yaşantılar ayrıntılı biçimde ortaya konabilir. Dolayısıyla, dinleme becerisine ilişkin hem birey görüşlerinin anlamlandırılması hem de öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi açısından bu desenin etkili olacağı düşünülmektedir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 öğretim yılı bahar döneminde bir üniversite bünyesindeki Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde (TÖMER) görev yapan beş öğretim elemanı oluşturmaktadır. Katılımcılar, kolay örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Kolay örnekleme; araştırmacının ulaşabileceği, çalışmaya katılmaya istekli bireylerden oluşan ve araştırmaya hız kazandıran bir yöntemdir (Christensen vd., 2015; Kılıç, 2013). Bu doğrultuda, araştırmacılar tarafından erişilebilen bir TÖMER'de görev yapan sekiz gönüllü öğretim elemanına odak grup görüşmesi için davet iletilmiş, ancak görüşmeye beş öğretim elemanı katılım sağlamıştır. Görüşme grubunun yalnızca beş kişiden oluşması, çalışmanın genellenebilirliğini sınırlandıran bir etken olarak değerlendirilebilir. Ancak nitel araştırmalarda amaç, geniş bir örneklemden ziyade, belirli bir bağlamda derinlemesine bilgi edinmektir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Meslekî Kıdem	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm	Yüksek Lisans	Doktora
[K1]	Kadın	2 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe Eğitimi (devam ediyor)	-
[K2]	Erkek	1,5 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Türk Dili Edebiyatı	Halk Bilimi (devam ediyor)	-

[K3]	Erkek	2 yıl	Fen-Edebiyat Fakültesi	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	Yeni Türk Dili (devam ediyor)	-
[K4]	Erkek	5,5 yıl	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi (devam ediyor)
[K5]	Erkek	6 ay	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe Eğitimi (devam ediyor)	-

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırmaya bir kadın ve dört erkek öğretim elemanı katılmıştır. Meslekî kıdeme göre öğretim elemanlarının çoğunluğu 2 yıl veya daha az meslekî kıdeme sahiptir. Çalışma grubunu oluşturan öğretim elemanlarının deneyim düzeyinin düşük olması, elde edilen verilerin çeşitliliğini sınırlayan bir etken olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanlarının üçü eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunu iken ikisi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili Edebiyatı ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları bölümü mezunudur. Türkçe öğretmenliği mezunu üç öğretim elemanı da kendi alanlarında lisansüstü öğrenimlerine devam etmektedirler. Fen Edebiyat Fakültesi mezunu iki öğretim elemanı ise Halk Bilimi ve Yeni Türk Dili bilim dallarında lisansüstü öğrenimlerine devam etmektedirler.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazını taramasının ardından; doktorasını tamamlamış iki Türkçe eğitimi uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Daha sonra bu alanda eğitim veren personellerle gerçekleştirilen pilot görüşmelerde alınan geri bildirimler sayesinde formda bazı düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenmiş sorularla birlikte esnekliğe izin vererek hem sabit cevaplamayı hem de derinlemesine bilgi elde etmeyi mümkün kılan, katılımcıya kendini ifade etme olanağı sunan ve analiz kolaylığı sağlayan bir veri toplama aracıdır (Büyüköztürk vd., 2014).

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, gönüllülük esasına göre belirlenen beş öğretim elemanı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar, buldukları kurumlarda ziyaret edilerek bilgilendirilmiş ve uygun bir zaman için randevu alınmıştır. Tüm katılımcıların ortak kararı doğrultusunda görüşme, yükseköğretim kurumuna bağlı bir Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinin seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Söz konusu salonun tercih edilmesinde; fiziksel düzenin odak grup görüşmeleri için uygun olan “U” biçiminde düzenlenmiş olması, ulaşım açısından erişilebilir bir konumda bulunması ve kamera ile ses kayıt cihazı gibi gerekli teknik donanıma sahip olması etkili olmuştur. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara, ses ve görüntü kaydı alınacağı bilgisi verilmiş ve yazılı onayları alınmıştır. Görüşme süreci araştırmacı tarafından yürütülmüş; katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri amacıyla görüşmeye gündelik konularla başlamıştır. Ardından ısınma sorusu olarak “Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin öğretiminin önemi hakkında neler söylersiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşme boyunca yönlendirme yapılmaktan kaçınılmış, katılımcıların düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Katılımcılara ait yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan

fakülte ve bölüm gibi demografik bilgiler, görüşme öncesinde kendilerine verilen kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

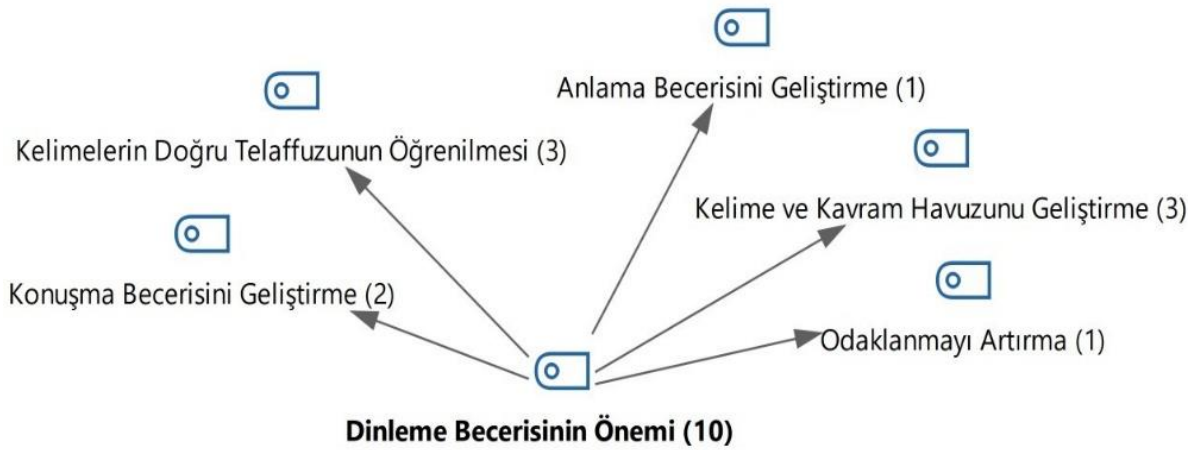
Veri analiz sürecinde, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler, araştırmanın amaçları ve alt problemleri doğrultusunda sistematik biçimde incelenmiştir. Bu süreçte içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ya da sözlü verilerin belirli kategorilere ayrılarak anlamlandırılmasını ve bu verilerden çıkarımlar yapılmasını amaçlayan sistematik bir tekniktir (Schreier, 2012). Bu çerçevede, veriler önce kodlanmış, ardından benzer kodlar gruplanarak temalara/kategorilere dönüştürülmüştür. Kodlama işlemi Maxqda 24 nitel veri analiz programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kodlara K1, K2, K3... şeklinde semboller atanmıştır. Güvenirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı ve iki bağımsız uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış, kodlar ve temalar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum oranı .88 olarak bulunmuş, bu oran .80'in üzerinde olduğu için araştırmanın güvenilirliği yüksek kabul edilmiştir. Katılımcılara anonimlik sağlamak amacıyla K1, K2, K3... şeklinde rumuzlar verilmiştir.

3. Bulgular

Bu Yabancılara Türkçe öğreten öğretim elemanlarının dinleme becerisinin önemine ilişkin görüşleri Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Dinleme Becerisinin Önemine İlişkin Görüşler



Şekil 1'deki veriler incelendiğinde yabancılara Türkçe öğreticilerin dinleme becerisinin önemine ilişkin görüşlerinde en sık tekrar eden kodun “Kelimelerin Doğru Telaffuzunun Öğrenilmesi” ve “Kelime ve Kavram Havuzunu Geliştirme” olduğu belirlenmiştir (f=3). En az dile getirilen kodların ise “Odaklanmayı Artırma” ve “Anlama Becerisini Geliştirme” olduğu tespit edilmiştir (f=1). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“(…) dinleyerek kelime dağarcıklarımı genişletmeye çalıştım. (K2)”

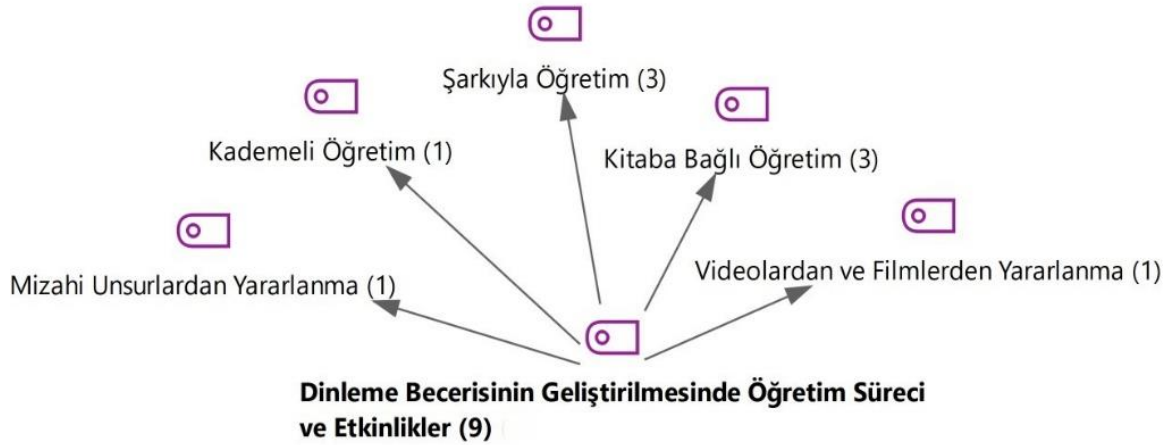
“Hocam şimdi dinleme becerisinde sadece hocanın sesi değil, diğer insanların da sesini duyması, başka bir şehirden insanların seslerini duyması ve bunlara odaklanması iyi bir deneyim, ses kayıtlarıyla. (K3)”

“Hocam telaffuz için dinleme becerisi bence önemli. Kelime dağarcığının gelişmesi için önemli. Konuşma becerisinin gelişmesine etki etmesi için önemli. Bir de biz derslerde dersi konuşarak anlatıyoruz. Onun için onların bizi dinlerken bu anlattıklarımızı anlayabilmeleri, takip edebilmeleri, anlamlandırabilmeleri ve buna karşılık verebilmeleri önemli. (K5)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğretim süreci ve etkinliklere ilişkin görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretim Süreci ve Etkinlikler



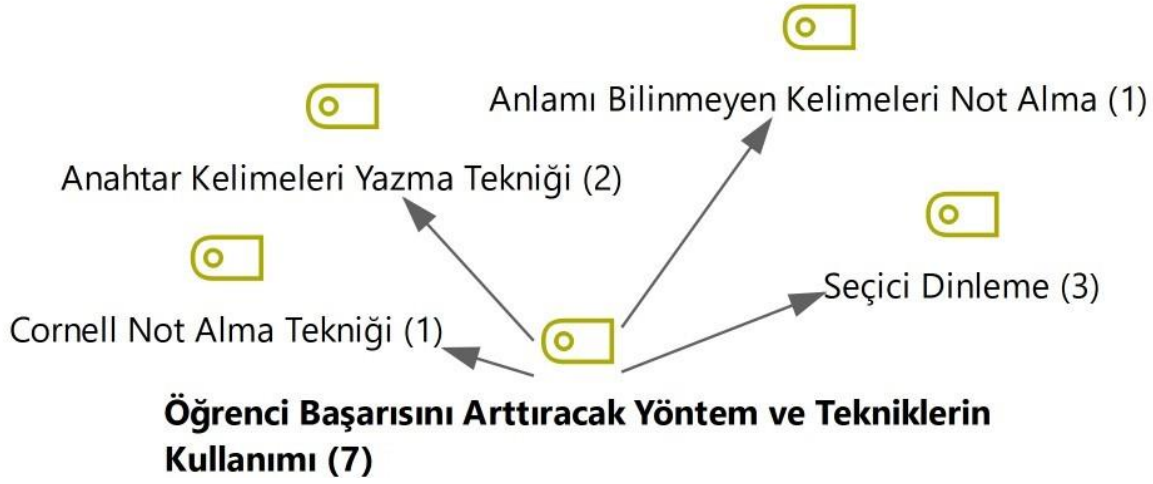
Şekil 2’deki veriler incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretenlerin dinleme becerisinin geliştirilmesinde öğretim süreci ve etkinliklere ilişkin görüşlerinde en sık tekrar eden kodun “Kitaba Bağlı Öğretim” ve “Şarkıyla Öğretim” olduğu belirlenmiştir (f=5). En az dile getirilen kodların ise “Mizahi Unsurlardan Yararlanma”, “Videolardan ve Filmlerden Yararlanma” ve “Kademeli Öğretim” olduğu dile getirilmiştir (f=1). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Genellikle hocam bizim kullandığımız kitaplar, mesela Gazi Üniversitesinin kitabında, aslında tek tip dinleme metinleri var. Bir metin var daha doğrusu, sonra metne bağlı olarak etkinlikleri yaptırıyoruz. (K1)”

“Öğrencinin seviyesine uygun şarkı sözlerini yazıp şarkı sözlerinde bildiği kelimeleri ya da yeni öğreneceği kelimeleri boş bırakarak tekrar onu yazmasını, duyduğunu yazmasını bekliyoruz.(K3)”

“Ben aslında pek dikkat etmiyorum hocam ölçme-değerlendirme sürecinin sonunu düşünüp. Genellikle kitabın bizden istediği şekilde hareket ediyorum. (K4)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin dinleme becerisinde öğrenci başarısını arttıracak yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin görüşleri Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3*Öğrenci Başarısını Arttıracak Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı*

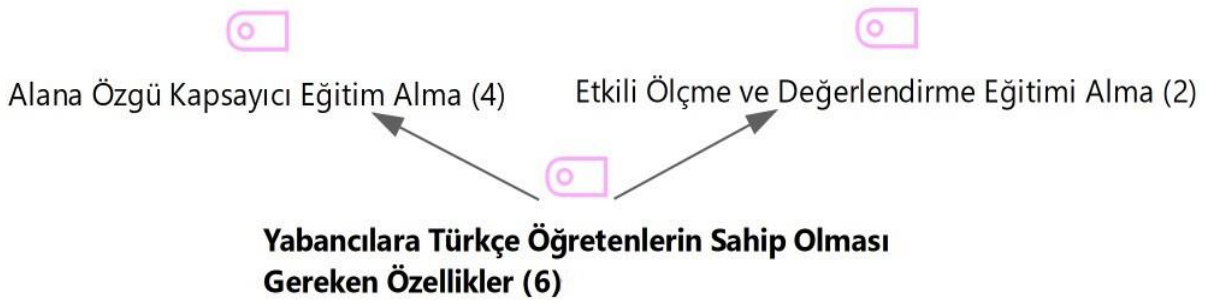
Şekil 3'teki veriler incelendiğinde yabancılara Türkçe öğreticilerinin dinleme becerisinde öğrenci başarısını arttıracak yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin görüşlerinde en sık tekrar eden kodun "Seçici Dinleme" olduğu belirlenmiştir (f=3). En az dile getirilen kodların ise "Cornell Not Alma Tekniği" ve "Anlamı Bilinmeyen Kelimeleri Not Alma" dile getirilmiştir (f=1). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

"Ben öğrencilerin işini kolaylaştırmak için genelde şeyi tavsiye ediyorum hocam seçici dinleme. (K1)"

"Ben şunu yapıyorum genellikle eğer metinde bilmediği kelime ya da anlamını çıkaramadığı kelime, yeni öğrendiği bir kelime varsa hepsini yazmasını istiyorum duyabildiği kadarıyla. (K3)"

"Yani birkaç tanesini biliyoruz. Cornell not alma tekniği var onu biliyorum ben başka anahtar kelime yazdırma var bunun dışında da pek not alma ... (K5)"

Yabancılara Türkçe öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretmenlerin sahip olması gerekenlere ilişkin görüşleri Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4*Yabancılara Türkçe Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler*

Şekil 4'teki veriler incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretenlerin sahip olması gerekenlerde 2 kodun bulunduğu görülmektedir. Bunlar “Alana Özgü Kapsayıcı Eğitim” ve “Etkili Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Alma” olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

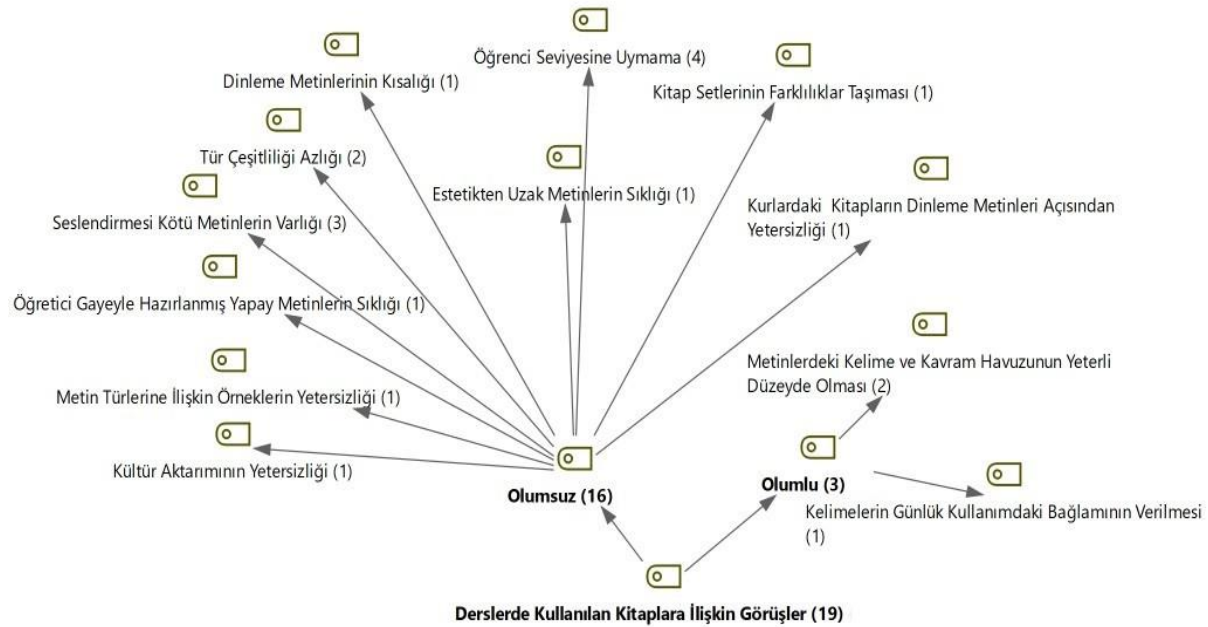
“Yani öğrenciyi biz nasıl başarılı sayacağız. Neyi hedefimiz ne mesela dinlemede. Hangi seviyede neyi ölçmeliyiz. Diyor ki mesela a1’de diyor ben diyor yakın çevremde işte işimi görecektir kadar konuşabilirim diyor ama biz adamdan ne bekliyoruz mesela hocam. (K4)”

“Alan bilgisi de çok önemli hocam yani bu alanda çalışıp hani farklı bir alandan gelip bu alanda çalışan hocalarımız da var mesela. Yani çünkü kendi alanını bilme... Türkçeyi bilmiyor ki nasıl öğretecek daha açık konuşmak gerekirse. (K5)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin dinleme becerisini geliştirmede derslerde kullanılan kitaplara ilişkin görüşleri Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Derslerde Kullanılan Kitaplara İlişkin Görüşler



Şekil 5’teki bulgular incelendiğinde kodların “Olumsuz” kategorisinde sıklığı görülmektedir (f=16). “Olumsuz” kategorisinde en sık dile getirilen kodun “Öğrenci Seviyesine Uymama” olduğu görülmektedir (f=4). Bu kategoride en az dile getirilen görüşlerin ise “Kitap Setlerinin Farklılık Taşması”, “Estetikten Uzak Metinlerin Sıklığı”, “Kurlardaki Kitapların Dinleme Metinleri Açısından Yetersizliği”, “Öğretici Gayeyle Hazırlanmış Yapay Metinlerin Sıklığı”, “Metin Türlerine İlişkin Örneklerin Yetersizliği”, “Dinleme Metinlerinin Kısalığı”, “Kültür Aktarımının Yetersizliği” olduğu belirlenmiştir (f=1). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Kitap olarak Gazi’yi kullanıyoruz hocam, Gazi Tömer kitabını. A1 ve A2 için biraz yetersiz, özellikle metinlerin uzunluğu elli saniye, maksimum bir dakika on iki saniye. En büyük dezavantajı bu ve bu B1 B2’ye gelince daha da hızlanıyor. (K3)”

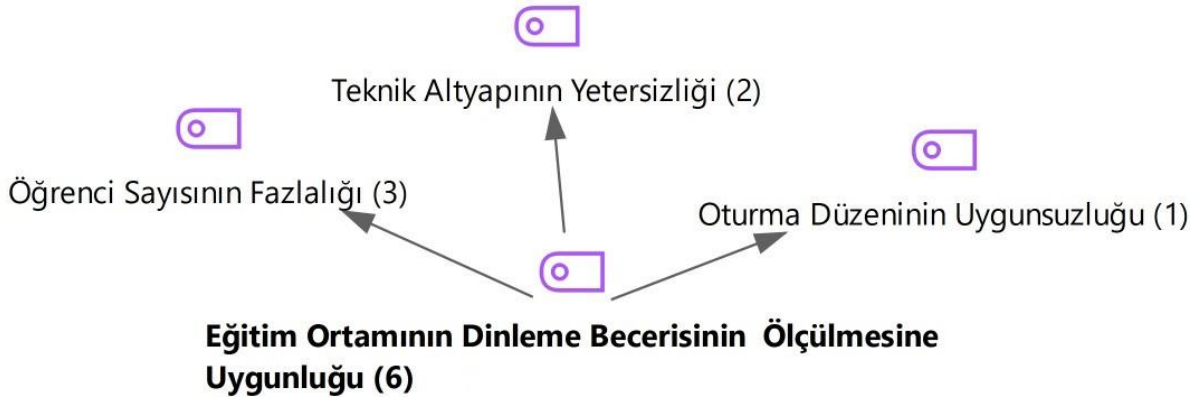
“(...)dolar, fon, bono, ekonomi gündemi gibi bir şey var hocam kitapta. Bununla ilgili bir dinleme metni koymuşlar. Şimdi öğrencinin, buraya gelen bir öğrenciyi düşündüğümüz zaman lirayı öğrenir, doları, euroyu bozdurmak işlemlerini öğrenir ama fono öğrenmez örnek vermek gerekirse. Kurları öğrenmesine çok fazla gerek yok. (K4)”

“Bir de hocam metinlerde öğrencinin seviyesine ineceğiz derken, basit olsun derken metinler, metinlerin bir anlamı olmuyor. Günlük hayatta hiç kullanmadığımız cümleler kuruluyor metinlerde. Yapaylık var. Çocuk büyük ihtimalle kullanmayacak çünkü bizde kullanmıyoruz. (K5)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin eğitim ortamının dinleme becerisinin ölçülmesine ilişkin görüşleri Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6

Eğitim Ortamının Dinleme Becerisinin Ölçülmesine Uygunluğu

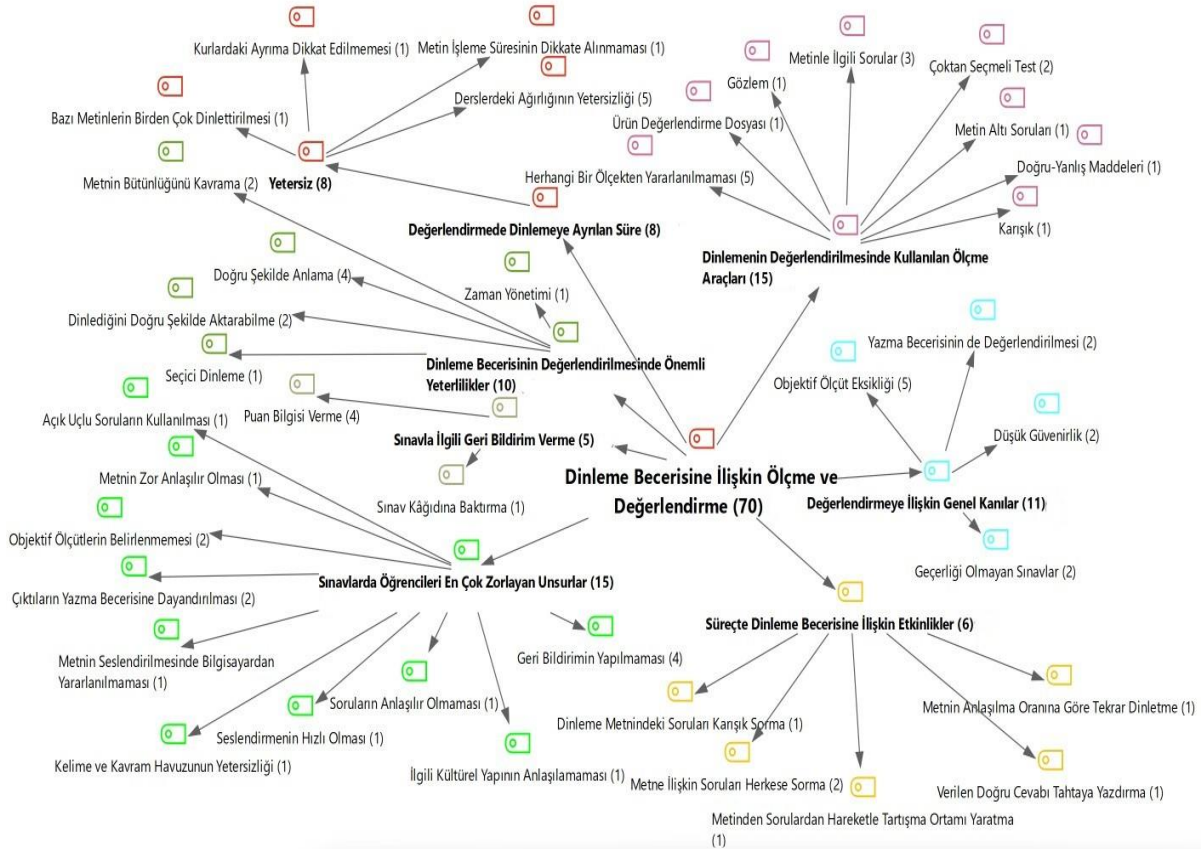


Şekil 6’daki bulgular incelendiğinde en sık dile getirilen kodun “Öğrenci Sayısının Fazlalığı” olduğu belirlenmiştir. Bu kategoride en az dile getirilen görüş ise “Oturma Düzeninin Uygunsuzluğu” olarak tespit edilmiştir (f=1). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenci sayımız fazla hocam genelde dinleme ve bizim kitaba bakarsak sorulara ve öğrenci sayısına göre fazla. Çünkü her öğrenci cevap veremeyecek bu sefer sorulara. Ya 2-3 soru var ya 5-6 sorular var tüm öğrenciler cevap veremeyecek. İşte bazı sınıflarımızda bazen dinleme işte hoparlörlerde eksiklik olabilir ya da bilgisayarlar. Bunlar genel sıkıntıları oluyor genelde sınıflarımız. En büyük sorun ama öğrencilerin fazla olması. (K3)”

“Hocam bir kere 12-15 öğrenci arasındır bu işin standardı. Bizim sınıflarımız 20 ye 20 yani 18 19 az olanlar da var. İkinci en büyük sorunumuz bizim bütün sınıflarımızda hocam ya da yüzde sekseninde normal sınıf düzeni var oturma olarak. U düzeni yok. (K4)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin dinleme becerisine ilişkin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri Şekil 7’de yer almaktadır.

Şekil 7
Dinleme Becerisine İlişkin Ölçme ve Değerlendirme


Şekil 7’de yer alan bulgular incelendiğinde bu temada “Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Önemli Yeterlilikler”, “Dinlemenin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları”, “Değerlendirmeye Ayrılan Süre”, “Sınavla İlgili Geri Bildirim Verme”, “Sınavlarda Öğrencileri En Çok Zorlayan Unsurlar”, “Süreçte Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlikler” ve “Değerlendirmeye İlişkin Genel Kanılar” kategorilerinden oluşmaktadır. “Dinleme Becerisinin Değerlendirilmesinde Önemli Yeterlilikler” kategorisinde en sık tekrar eden kodun “Doğru Şekilde Anlama” olduğu belirlenmiştir (f=4). “Dinlemenin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları” kategorisinde en sık tekrar eden kod ise “Hiçbir Ölçekten Yararlanılmama” olduğu belirlenmiştir (f=5). “Değerlendirmeye Ayrılan Süre” kategorisinde en sık tekrar eden alt kategorinin “yetersiz” olduğu belirlenmiştir (f=8). “Sınavla İlgili Geri Bildirim Verme” kategorisinde “Puan Bilgisi Verme” kodu en sık dile getirilen koddur (f=4). “Sınavlarda Öğrencileri En Çok Zorlayan Unsurlar” kategorisinde en sık belirtilen kod ise “Geri Bildirimin Yapılmaması” olduğu belirlenmiştir (f=4). “Süreçte Dinleme Becerisine İlişkin Etkinlikler” kısmında ise en sık belirtilen kod “Metne İlişkin Sorular Sorma” olarak dile getirilmiştir (f=2). “Değerlendirmeye İlişkin Genel Kanılar” kategorisinde ise “Objektif Ölçüt Eksikliği” en sık belirtilen koddur (f=5). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Hocam standart yok. Özellikle şimdi C1-C2 diye bölünüyor. Şimdi A1’le A2’nin arasında kur sınavı yapıyoruz. Ben daha bu kurumda da önceki kurumda da A1’den sonra kalan

öğrenci görmedim, hiçbir beceride hocam. Sadece prosedür olsun diye bu sınav yapılıyor. Esas önemli olan A2 mesela temel seviyeye geçişten daha önemli ama hocam maalesef geçiş sınavlarında da ben özellikle dinlemede ve konuşmada haksız puanlarla öğrencilerin geçtiğini görüyorum ve düşünüyorum da yani. Çok fazla objektif değiliz mesela. Bunda da en büyük sorun hocam, dinlemede şeyimiz yok puanlama kriterimiz yok. Örneğin bir hocamız tam cümle istemiş çocuk yazamamış, on beş puanlık soruyu çizmiş. Ama ben ona doğru cevabı verdiği için 10-12 puan veririm yani. (K4)”

“Hocam bazen biz kültür aktarımı yapmadığımız için bazı dinleme soruları kültür aktarımına çıkıyor. Mesela Türk kahvesiyle ilgili olsun işte bizim Kırkpınar’la ilgili olsun. Öğrenciler ilk defa duyduğu için bunu ilk anlamını düşünüp cevap vermeye çalışıyor ama onun altındaki işte o kültürle alakalı tarihi bağlamını bulamıyor çünkü biz derste yapmıyoruz ve bunu da metin olarak dinleme metni olarak soruyoruz. Bunda da çok zorlanıyorlar. (K3)”

“Bence öğrenciler yazmada problem yaşıyorlar. Duyduklarını yazarken sorun yaşıyorlar. Açık uçlu sorularda sadece yazma istediğimiz için yazarak cevap verme istediğimiz için bence öğrenciler en çok bu noktada sıkıntı yaşıyorlar. (K5)”

“Ben en başarısızından başlıyorum hocam. O eğer anlamamışsa tekrar dinletiyorum, oradan anlamazsa kendim okuyorum. (K2)”

“Açık uçlu sorularda ben tek tek soruyorum öğrencilerin fikirlerini. Sonunda ortak bir kanyaya varıyoruz ve en doğru cümleyi bir öğrenciye tahtaya yazdırıyorum. Eğer istediğim gibi bir cümle olmazsa ben düzeltme yapıyorum. (K5)”

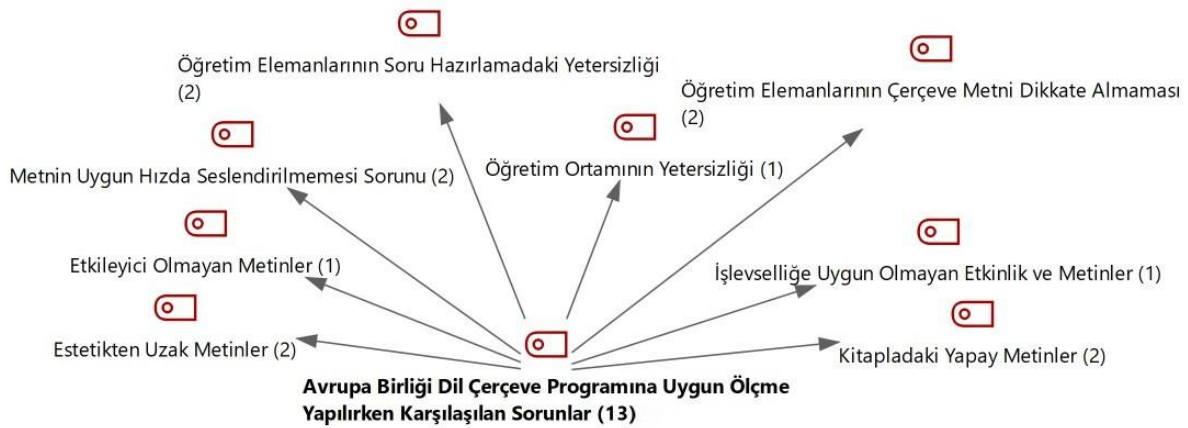
“Sadece puanını söylüyoruz. Başarılı başarısız işte 90 almış 85 almış 50 almış. (K3)”

“Sadece gözlem yoluyla takip edebiliyoruz.... Sadece gözlemleyebiliyoruz derste. (K1)”

Yabancılara Türkçe öğretenlerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne uygun ölçme yapılırken karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri Şekil 8’de yer almaktadır.

Şekil 8

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne Uygun Ölçme Yapılırken Karşılaşılan Sorunlar



Şekil 8’de yer alan bulgular en sık dile getirilen kodların “Öğretim Elemanlarının Soru Hazırlamadaki Yetersizliği”, “Öğretim Elemanlarının Çerçeve Metni Dikkate Almaması”,

“Metinlerin Uygun Hızda Seslendirilmemesi Sorunu”, “Kitaplardaki Yapay Metinler” ve “Estetikten Uzak Metinler” olduğu belirlenmiştir (f=2). Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Genellikle uyamıyoruz hocam yani kitaptan dolayı. Ölçmeyi yapabiliyoruz ama değerlendirme kısmını ona göre yapamıyoruz. (K3)”

“Hocam çerçeve metnin en önemli özelliği dili işlevsel öğretmek. Yani buradan çocuk çıktığı zaman otobüs biletini alsın, marketten çikolatasını alsın. Adamlar bizden bunu istemişler. Ama şimdi biz metne baktığımız zaman hiç böyle doğal bir diyalog yok. (K2)”

“O çerçeve metne de çok hâkim değiliz, hâkim olmamızın yanında soru hazırlarken ben bakmıyorum açıkçası. (K5)”

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular temalar altında değerlendirilmiştir. Öğretim elemanları, dinleme becerisini dil öğreniminde temel bir unsur olarak görmekte; özellikle doğru telaffuzun yerleşmesi ve kelime dağarcığının gelişimi açısından kritik önemde olduğunu vurgulamaktadırlar. Alanyazın incelendiğinde de dinleme becerisinin dildeki sesleri ayırt edip vurgu ve tonlamaların anlam üzerindeki etkisini kavranmasını, konuşmacının mesajını doğru algılamayı ve buna uygun, doğru telaffuz ile anlamlı karşılık vermesini sağladığı dile getirilmiştir (Demirel, 2011; İşcan ve Aydın, 2014).

Araştırma bulgularına göre öğretmenler, öğretim sürecinde daha çok kitap temelli uygulamalar veya şarkı temelli etkinliklere yönelmişlerdir. Ancak mizah, video, film gibi çoklu ortam unsurlarının sınırlı düzeyde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum, sınıf içi uygulamalarda daha çok geleneksel yöntemlerden yararlandığını göstermektedir. Oysaki yapay zekâ uygulamaları, dijital tabanlı uygulamalar, web 2.0 araçları ve farklı materyallerin kullanımı öğretim sürecinde motivasyonu olumlu bir şekilde etkilemektedir (Çangal vd., 2025; Şengül, 2015; Türker ve Genç 2018). Ayrıca ders dışındaki etkinlikler de süreci daha verimli hâle getirebilir. Örneğin bloglar, podcastler, vodcastler bu süreçte kullanılabilir (Ağca ve Aktaş, 2023; Türker ve Genç, 2018; Yılmaz ve Babacan, 2015; Yorgancı, 2021).

Çalışmanın bulgularına bakıldığında katılımcıların önemli bir kısmı, dinleme derslerinde “seçici dinleme” gibi stratejileri kullandıklarını belirtmiş, ancak “Cornell not alma” ya da “dinlerken anlaşılamayan kelimeleri not etme” gibi gelişmiş stratejileri düşük oranda tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin strateji çeşitliliği açısından desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. Karatay ve Uzun’un (2019) çalışmasında seçici dinleme stratejisini kullanan öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, Dinçel’in (2016) çalışmasında ise not tutma becerisi olan öğrencilerin bu alışkanlığa sahip olmayan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Şahin ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Cornell not alma tekniğinin dinlediğini anlamada etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada yabancılara Türkçe öğreten bireylerin dinleme becerileri ve diğer becerileri kazandırabilmesi için bu alana özgü eğitim almaları gerektiği, bu eğitimde etkili ölçme ve

değerlendirme çalışmalarının nasıl gerçekleştirileceğinin edinilmesinin önemli olduğu dile getirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin özel bir lisans programının olmaması, öğretmen niteliği açısından önemli bir eksiklik olarak görülmekte, mevcut sertifika programlarının uygulama boyutunda yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Boylu, 2020). Öğretmenlerin özel alan yeterliklerine yüksek oranda önem verdiği, ancak yeterli eğitim yapılandırılmalarının eksik olduğu da vurgulanmaktadır (Metem ve Gürsoy, 2013).

Araştırmanın bulgularına göre ders kitaplarına ilişkin eleştiriler, öğretim sürecine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar kitapları yapay, seviyeye uygun olmayan, tür çeşitliliği az, seslendirmesi istenilen düzeyde olmayan ve kültürel bağlamdan kopuk olarak değerlendirmiştir. Alanyazın incelendiğinde de ders kitaplarının içerik ve yapı bakımından bazı biçimsel eksiklikler taşıdığı, dil becerilerinin eşit dağılmadığı, yönergelerin yetersiz olduğu ve metinlerin uzunluğu ile dil kalıplarının uyumsuzluklar içerdiği tespit edilmiştir (Tüm ve Bingöl, 2017). Aynı zamanda kitaplar arasında yönerge dili, tematik başlıklar ve sembol kullanımı açısından büyük farklılıklar bulunduğu görülmüştür (Özbal ve Genç, 2019). Kültürel içeriklerin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Koparan, 2019). Ders kitaplarının etkileşimli bir hâle getirilmesi ve bu etkinliklerin dijital ortamlarda da yer bulması öğrenme sürecini olumlu bir şekilde etkileyecektir (Dündar ve Kara, 2019; Karagöl, 2021).

Araştırmanın dikkat çeken bulguları ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkindir. Öğreticilerin büyük çoğunluğu yapılandırılmış herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını belirtmiş, bu da Avrupa Dil Portfolyosu gibi standart çerçevelerin uygulanabilirliğinde sorunlar yaşandığını göstermiştir. Özellikle dinleme becerisinin değerlendirilmesinde süre yetersizliği, uygun metin bulamama, yazılı sınavların dinleme becerisini ölçmede yetersiz kalması gibi nedenlerle öğrenciler dinlemeyi genellikle “doğru anlama”ya indirgemektedir. Bazıları bu sürecin kaynağı olarak ders kitapları ve buradaki dinleme metinlerini göstermişlerdir. Alan yazını incelendiğinde de Türkçe öğretim setlerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersiz olduğu, alıştırmalar türleri ve kullanım sıklıklarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bazı setlerde sadece çoktan seçmeli sorulara yer verilirken (Dinçel ve Urgan, 2022), bazı setlerde ise ölçme-değerlendirme bölümlerine hiç yer verilmemektedir. Dinleme becerisinin diğer becerilere kıyasla daha az alıştırmaya içermesi de dikkat çekicidir. Etkinliklerde genellikle açık uçlu sorular tercih edilmekle birlikte, sıralama, özetleme gibi etkinlik türlerinin kullanılmadığı görülmektedir (Türkel ve Çetinkaya, 2022). Ayrıca, yönerge uzunlukları ile ifade hataları arasında ilişki olduğu; yönerge-aktivite uyumsuzlukları ve yönerge eksiklikleri de belirlenmiştir (Kılınç ve Yenen, 2015; Özbal ve Genç, 2019; Şimşek ve Aktaş, 2020; Tanrikulu ve Akbal, 2020; Yağmur ve Yıldız, 2024). Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sürecin başka bir yönü ise öğretmen yeterlilikleridir, denilebilir. Dinçel ve Urgan’ın (2022) çalışmasında öğretim elemanlarının kendilerini ölçme ve değerlendirme aşamasında tam olarak yetkin görmedikleri ve dil becerilerine uygun soru hazırlamada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Eğitim ortamına ilişkin bulgular ise fiziki koşulların dinleme becerisi öğretiminde önemli bir sınırlayıcı olduğunu göstermektedir. Kalabalık sınıflar, teknolojik donanım eksikliği ve uygun

oturma düzeni yoksunluğu, dinleme etkinliklerinin etkinliğini azaltmaktadır. Dinlemenin gerçekleştirileceği ortam ve bu ortamdaki gürültü kirliliği dinleme becerisini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Çifçi, 2001; Sayar, 2022).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Ölçme ve Değerlendirme yapılmasına ilişkin sorunlarda ise soru hazırlama yetersizlikleri, öğretim elemanlarının çerçeve programı dikkate almaması, ders materyallerinin yetersizliği gibi durumlar ön plana çıkmıştır. Tüm ve Bingöl'ün (2017) araştırmasında da Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) temel alındığında ders kitaplarının kültürel öğelerin yetersizliği, metinlerin yapısı ve uzunluğu, yönergelerin uygunsuzluğu gibi unsurların öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca Er ve arkadaşlarının (2012) çalışmasına göre bu alandaki eğitimcilerin farklı alanlardan gelmesi ve materyallerin yetersizliği bu süreci olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Bütün bunlar incelendiğinde aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

- Yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin dinleme becerisinin öğretimine yönelik özel alan yeterlikleri artırılmalı, uygulama ağırlıklı eğitim programları ile desteklenmelidir.
- Dinleme sürecinde çoklu ortam araçlarına daha fazla yer verilerek, dijital içerikler ve web 2.0 uygulamaları dinleme motivasyonunu artıracak şekilde kullanılmalıdır.
- Dinleme derslerinde sadece seçici dinleme değil, not alma, tahmin etme gibi gelişmiş stratejilerin öğretimi de yaygınlaştırılmalı ve bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Dinleme becerisine yönelik ders kitaplarında doğal diyaloglar içeren, seviyeye uygun, ses kalitesi yüksek ve kültürel açıdan zengin içerikler sunulmalıdır.
- Ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri etkileşimli hâle getirilerek açık yönergelerle desteklenmeli, dijital ortama uyarlanmalı ve etkinlik çeşitliliği sağlanmalıdır.
- Dinleme becerisini değerlendirmede Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun yapılandırılmış ölçme araçları geliştirilmeli, süre ve metin uygunluğu göz önünde bulundurulmalıdır.
- Dinleme etkinliklerinin verimli yürütülmesi için sınıf mevcutları azaltılmalı, oturma düzeni dinlemeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmeli ve teknolojik altyapı güçlendirilmelidir.
- İlerleyen dönemlerde farklı coğrafi bölgelerde görev yapan; farklı kıdem ve eğitim düzeylerine sahip öğretim elemanlarını kapsayan geniş bir örnekleme araştırmanın tekrarlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ağca, H. ve Aktaş, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının dinleme kaygısına ve dinleme öz yeterlik algısına etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 374-399.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207.
- Boylu, E. (2020). *Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canbulat, M. ve Koparan, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına yönelik bir durum çalışması. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 40-57.
- Caner, M., Direkçi, B. ve Kurt, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 76-92.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çangal, Ö., Çelik, M. E. ve Başar, U. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(1), 57-97.
- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 5(1), 91-118.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinleme eğitimini etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165-177.
- Demirdöven, G. H. (2021). 2020 Avrupa ortak öneriler çerçevesi (CEFR) metninde bulunan dil bilgisel yeterliklerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 10), 339-351.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Dinçel, Ö. (2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin not tutma alışkanlıkları ile ders başarıları arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 1(1), 79-97.
- Dinçel, Ö. ve Ungan, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1584-1612.

- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Dündar, Ş. N. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8(24), 557-579.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Feyten, C. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Fişekçioğlu, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi ölçütlerine göre Türk kültürü tanımlayıcılarının oluşturulması: B1 dil düzeyi model önerisi. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 12(27), 871-893.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Guo, N., & Wills, R. (2006). An investigation of factors influencing English listening comprehension and possible measures for improvement. *AER Journal*, 5, 1-18.
- Güney, S. ve Eroğlu, S. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında ölçme ve değerlendirme üzerine yapılan çalışmaların anahtar kelimelerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(1), 159-180.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme eğitimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (ss. 315-335). Pegem Akademi.
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80. 27.
- Karatay, H. ve Uzun, O. (2019). Seçici dinleme stratejisi öğretimi ile 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini not alma ve özetleme becerilerinin geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 9-30.
- Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kılınc, H. H. ve Yenen, E. T. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 429-441.

- Koparan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Melanlioğlu, D. (2011). *Üstbiliş stratejileri eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırma yönergelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (31), 123-146.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Akçağ Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlioğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1), 87-97.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Pearson.
- Sayar, A. H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 73-88.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications.
- Şahin, A., Aydın, G. ve Sevim, O. (2015). Cornell not alma tekniğinin dinlenen metni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 1-5.
- Şahin, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri. C. Alyılmaz, O. Er & İ. Çoban (Eds.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* içinde (ss. 469–492). Eğiten Kitap.
- Şahingöz, E. ve Çetin Yücel, A. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel etkileşimin rolü üzerine bir değerlendirme. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(3), 198-210.
- Şengül, K. (2015). Öğretim elemanlarının yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 14-25.
- Şimşek, R. ve Aktaş, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ünite değerlendirme ölçütleri bağlamında analizi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 708-728.

- Tanrıkulu, L. ve Akbal, E. (2020). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İzmir yabancılar için Türkçe alıştırma kitabı A1 düzeyinin etkinliklerinin dil becerilerine dağılımının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(1), 404-412.
- Tüm, G. ve Bingöl, Z. C. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, 12(34), 429-444.
- Türkel, A. ve Çetinkaya, M. (2022). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında etkinlik türleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 910-939.
- Türker, M. S. ve Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266.
- Vandergrift, L., & Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (ss. 395–411). Wiley Blackwell.
- Yağmur, Ş. K. ve Yıldız, Ş. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki soru türlerinin incelenmesi. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 2(2), 149-162.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10(3), 1153-1170.
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı (Declaration of Contribution to the Article): 1. yazar katkı oranı (1. Author contribution rate): %50 2. yazar katkı oranı (2. Author contribution rate): %50
Çıkar Çatışması Beyanı (Conflict of Interest Statement): Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur. <i>There is no conflict of interest among the researchers.</i>
Etik Beyanı (Ethics Statement): Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederiz. <i>We declare that in this study, the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" have been complied with, no action has been taken based on "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", and all responsibility for ethical violations belongs to the article authors.</i>
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı (Statement of Financial Support or Gratitude): Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. <i>No financial support was received from any institution for this study.</i>
Etik Kurul İzni Beyanı (Ethics Committee Permission Statement): Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu, Tarih: 30.05.2025, Tarih: 2025/518 <i>Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee, Date: 30.05.2025, Date: 2025/518</i>
Veri Kullanılabilirliği Beyanı (Data Availability Statement): Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir. <i>Data generated or analyzed during this study are available from the authors upon request.</i>
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı (Statement on Use of Artificial Intelligence): Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz. <i>We declare that artificial intelligence is not used for writing assistance.</i>
Telif Hakları Beyanı (Copyright Statement): Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. <i>Studies published in the International Journal of Turkish Language Teaching Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.</i>

Extended Abstract

Listening, as one of the core components of language acquisition, plays a pivotal role in communication, comprehension, and the facilitation of learning processes. It is not only a passive reception of auditory input but also a multidimensional cognitive activity requiring the listener's active engagement. In both native and foreign language contexts, listening is a foundational skill, and its effective instruction is central to communicative competence. In recent years, frameworks such as the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* have offered structured guidelines for the teaching and assessment of language skills, including listening. These frameworks emphasize context-based, learner-centered approaches and integrate cultural awareness and plurilingual competence into language education. In the field of teaching Turkish as a foreign language, studies have addressed listening skills and instructional practices; however, research specifically exploring instructors' perspectives in a comprehensive and in-depth manner remains limited. This study aims to fill that gap by examining the views of instructors working at a Turkish Language

Teaching Center (TÖMER) regarding listening skills in the teaching of Turkish to non-native speakers. The study seeks to answer the following research questions: (1) What are the instructors' views on the importance of listening skills? (2) What kinds of instructional activities do they use to improve listening skills? (3) How do they utilize methods and techniques that enhance student success in listening? (4) What qualifications are necessary for instructors to effectively teach listening? (5) What are the instructors' opinions about the coursebooks used in listening instruction? (6) How do instructors evaluate students' listening skills? (7) What challenges do they face in implementing CEFR-based assessment for listening skills?

The research adopts a qualitative methodology, specifically the phenomenological design, which enables an in-depth exploration of how individuals experience and interpret a particular phenomenon—in this case, listening instruction. Data were collected through semi-structured interviews developed by the researchers, comprising 11 open-ended questions. After expert validation and pilot testing, the final version of the interview form was used in data collection. The study group consisted of five instructors employed at a TÖMER affiliated with a university during the spring semester of the 2024–2025 academic year. Participants were selected using the convenience sampling method. While eight instructors were initially invited to participate in focus group interviews, five voluntarily took part in the study. The participants varied in terms of gender, professional experience, academic background, and graduate study status, providing a diverse pool of insights into the subject matter.

Findings from this study are expected to contribute to the literature on foreign language education by offering practical implications for instructor training, curriculum design, and the integration of effective listening strategies and assessment practices in teaching Turkish to non-native speakers.

The findings reveal that instructors consider listening a fundamental component of language acquisition, particularly emphasizing its role in improving pronunciation and expanding learners' vocabulary. Consistent with the literature, listening is noted to enhance learners' ability to distinguish sounds, understand intonation and stress patterns, and respond meaningfully with correct pronunciation (Demirel, 2011; İşcan & Aydın, 2014).

The research shows that instructors mostly rely on textbook-based or song-based teaching activities. However, the use of multimedia elements such as humor, video, and film remains limited, suggesting a preference for more traditional methods. Literature also highlights the motivational benefits of integrating AI tools, digital applications, Web 2.0 tools, and various instructional materials into the teaching process (Çangal, Çelik & Başar, 2025; Şengül, 2015; Türker & Genç, 2018). Out-of-class activities such as blogs, podcasts, and vodcasts can also enhance listening comprehension and engagement (Ağca & Aktaş, 2023; Yılmaz & Babacan, 2015; Yorgancı, 2021).

Participants reported that they often use selective listening strategies during instruction but rarely employ advanced strategies such as Cornell note-taking or jotting down unknown words. This indicates a need for professional development regarding diverse strategy instruction. Previous studies confirm that selective listening (Karatay & Uzun, 2019) and

note-taking skills (Dinçel, 2016; Şahin, Aydın & Sevim, 2015) positively affect listening comprehension.

The findings further suggest that instructors require specialized training to teach listening effectively, including robust knowledge of assessment practices. The lack of a dedicated undergraduate program in teaching Turkish as a foreign language and the inadequacies of certificate programs are significant barriers to teacher qualification (Boylu, 2020; Mete & Gürsoy, 2013).

Participants also expressed criticism of the textbooks, describing them as artificial, inappropriate for the learners' level, lacking genre diversity, poorly voiced, and culturally detached. Similar issues have been noted in the literature, including disproportionate coverage of language skills, inadequate instructions, inconsistencies in text length and language structures, and lack of thematic cohesion (Tüm & Bingöl, 2017; Özbal & Genç, 2019; Koparan, 2019; Karagöl, 2021).

In terms of assessment, most instructors admitted not using structured tools aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The assessment of listening is often reduced to simply measuring comprehension due to limited time, lack of suitable materials, and reliance on written exams. Research points to shortcomings in the assessment sections of teaching materials, with many relying only on multiple-choice questions or omitting assessment activities entirely (Dinçel & Ungan, 2022; Türkel & Çetinkaya, 2022). Problems such as instruction-activity mismatches and long or unclear instructions were also observed (Yağmur & Yıldız, 2024; Şimşek & Aktaş, 2020; Tanrıkulu & Akbal, 2020; Kılınç & Yenen, 2015).

Additionally, environmental conditions like overcrowded classrooms, poor acoustics, and lack of appropriate seating arrangements negatively affect the effectiveness of listening activities (Çifçi, 2001; Sayar, 2022).

Finally, the study reveals that CEFR-aligned assessment faces challenges due to instructors' unfamiliarity with the framework, inadequacy of materials, and diverse academic backgrounds of teachers (Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Tüm & Bingöl, 2017).

Recommendations based on the findings include:

- Enhancing the field-specific competencies of instructors through practice-based training programs.
- Increasing the use of multimedia tools and Web 2.0 applications to support listening instruction.
- Encouraging the use of advanced strategies such as note-taking and prediction in listening classes through in-service training.
- Designing culturally rich, level-appropriate, and authentically voiced listening materials.
- Making listening activities interactive, clearly instructed, and digitally accessible.

- Developing CEFR-aligned, structured assessment tools that consider text suitability and time constraints.
- Improving classroom environments by reducing class sizes, optimizing seating, and upgrading technological infrastructure.

In future studies, it is recommended to replicate the research with a larger sample including instructors from different geographical regions, with varying seniority and educational backgrounds.