



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 15/1 2026 s. 324-345, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YENİ İSTANBUL ULUSLARARASI ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DİNLENEBİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR*

Havva Gökçe ÇAVDAR PAKSOY**

Geliş Tarihi: 27 Haziran 2025

Kabul Tarihi: 18 Ocak 2026

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları en temel araçtır. Bu kitapların özellikle içerik bakımından incelenmesi, niteliklerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Dil becerileri arasında dinleme, öğrencilerin öğretim sürecinde sorun yaşadığı bir etkinlik alanıdır. Bu nedenle dinleme çalışmalarına öncelik verilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin farklı düzeylere uygun hazırlandığı varsayılmaktadır. Buna karşın öğrenenlerin metinleri anlamada ve anlamlandırmada zorluk çektiği, metinlerin düzey üstü olması nedeniyle sorulan sorulara yanıt vermekte geciktiği veya hiç yanıt veremediği görülmektedir. Tıpkı okuma metinlerinde olduğu gibi dinleme metinlerinde de sözcük sayısı, tümce uzunlukları metinleri anlamlandırmada rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, A2 ve B1 düzeyindeki dinleme metinlerinin dinlenebilirlik düzeylerini belirlemek, etkili değişkenleri incelemek ve metin-etkinlik ilişkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bulgular, her iki düzeyde de kolay, orta ve zor metinlerin bulunduğunu ancak zor metinlerle sunulan etkinliklerin beklenen bilişsel derinliği çoğunlukla sağlamadığını göstermektedir. Araştırmanın, dinlenebilirlik çalışmalarına ve ders kitabı niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, ders kitapları, dinlenebilirlik, dinleme metinleri.

**AN EVALUATION OF THE LISTENABILITY OF THE NEW
ISTANBUL TURKISH TEXTBOOKS FOR INTERNATIONAL
STUDENTS**

Textbooks constitute instructional materials in teaching Turkish as a foreign language, and examining their content is crucial for improving instructional quality. Among the four language skills, listening is one of the most challenging areas for learners; therefore, research focusing on listening should be prioritized. Although listening texts are designed according to proficiency levels, learners may experience difficulties in comprehending and

* Dr. Öğr. Üyesi; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, aavsar06@gmail.com, ROR ID: [01x1kqx83](https://orcid.org/01x1kqx83).

** Doktora Öğrencisi; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, gkccavdar@gmail.com, ROR ID: [01x1kqx83](https://orcid.org/01x1kqx83).

interpreting them, particularly when texts exceed the intended level. Similar to reading materials, features such as word count and sentence length influence the comprehensibility of listening texts.

This study aims to determine the listenability levels of A2 and B1 listening texts, identify variables affecting listenability, and examine the relationship between listening texts and accompanying activities. Findings reveal that although texts differ in difficulty across levels, activities accompanying more challenging texts often fail to promote cognitive engagement. The study is expected to contribute to listenability research and improving textbook quality.

Keywords: Turkish as a foreign language, textbooks, listenability, listening texts.

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları, dil becerilerinin kazandırılması ve pekiştirilmesinde temel materyal olarak kullanılmaktadır. Bu kitapların içerik, yapı ve beceri temelli uygunluk açısından değerlendirilmesi, dil öğretiminin niteliğini artırmak bakımından önem taşımaktadır (Demirel, 2012; Güneş, 2014). Dört temel dil becerisinden biri olan dinleme, öğrencilerin hem edinim hem de ölçme-değerlendirme süreçlerinde en fazla zorlandıkları alanlardan biridir. Dinleme becerisi yalnızca işitsel algılamayı değil; anlamlandırma, yorumlama ve yanıt üretme gibi karmaşık bilişsel süreçleri de kapsar (Buck, 2001). Bu nedenle öğrenci düzeyine uygun, etkili ve anlaşılabilir dinleme metinlerinin oluşturulması, dil öğretiminin başarısı açısından oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, dinlenebilirlik kavramı, bir metnin ya da konuşmanın dinleyici tarafından kolaylıkla algılanabilmesini sağlayan öğelerin toplamı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle dinleyen bir metni veya konuşmayı rahatlıkla anlayabilme durumu, dinlenebilirlik ölçütleriyle belirlenebilmektedir. Bu ölçütler; seslerin açık ve doğru biçimde sesletilmesi, doğal vurgu ve tonlamaların kullanılması, tümcelerin yapısal olarak sade olması ve sözcük seçiminin dinleyici düzeyine uygunluğu gibi çeşitli dilsel ve işitsel özellikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda, öğrenciye sunulan dinleme materyallerinin söz konusu ölçütleri karşılaması hem anlamlandırma sürecini kolaylaştırmakta hem de dinleme becerisinin gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır.

Alan yazınında, dinleme metinlerinin kolay anlaşılır olmasını etkileyen çeşitli özellikler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Blau (1990) ve Griffiths (1992), cümle yapısı, konuşma hızı ve duraksamaların dinleme başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyarken Nation ve Newton (2009), sözcük sıklığı, cümle uzunluğu, dil bilgisel karmaşıklık ve ön bilgi kullanımı gibi öğelerin dinlenebilirlik düzeyini belirlemede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Türkçeye özgü çalışmalarda da benzer şekilde, sözcük türü çeşitliliği, ortalama tümce uzunluğu, fiil oranı ve metinlerdeki tekrar sıklığı gibi değişkenlerin, dinleme metinlerinin düzeye uygunluğunu belirlemede önemli göstergeler olduğu belirtilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle A2 ve B1 düzeyine yönelik olarak hazırlanmış dinleme metinlerinin sistemli biçimde dinlenebilirlik açısından değerlendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin metinleri anlamlandırmada güçlük yaşamasına, etkinliklerde beklenen başarıyı gösterememesine ve iletişimsel yeterliğin gelişiminde aksamaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Bu çalışma, temel düzeydeki (A2 ve B1) dinleme metnlerinin dinlenebilirlik düzeylerini belirlemeyi, metinlerdeki dinlenebilirlik özelliklerinin, etkinliklerle ilişkisini incelemeyi ayrıca dinlenebilirlik üzerinde etkili olan sözcüksel ve yapısal değişkenleri saptamayı amaçlamaktadır. Bu yolla öğretim materyallerinin niteliğine ilişkin nesnel veriler sunulması ve yeni materyal tasarımına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1. Dinlenebilirlik

Dinleme, dil öğreniminin en erken gelişen ve en fazla kullanılan becerilerinden biridir. Bu beceri, yalnızca işitsel uyarıların algılama sürecini değil, aynı zamanda anlam çıkarma, yorum yapma, ayrıntıları seçme ve bütüncül kavrama gibi zihinsel süreçleri de içermektedir (Field, 2008). Özellikle yabancı dil öğretiminde, dinleme becerisinin gelişimi öğrencilerin iletişimsel yeterliğini belirleyen temel öğelerden biri olarak kabul edilmektedir. Ancak öğrenciler, dinleme etkinliklerinde sıklıkla güçlük yaşamakta; bu durumun altında yatan nedenler arasında kullanılan metinlerin düzeye uygun olmaması, karmaşık söz dizimi, bilinmeyen sözcükler ve hızlı konuşma gibi etkenler bulunmaktadır (Buck, 2001; Vandergrift ve Goh, 2012).

Bu bağlamda, “dinlenebilirlik” kavramı, bir sesli metnin ya da konuşmanın dinleyici tarafından kolaylıkla anlaşılabilir olmasını sağlayan öğelerin bütünü ifade etmektedir. Başka bir deyişle, dinleyenin bir metni veya konuşmayı kolayca anlayabilmesi, dinlenebilirliğin yüksek olduğu anlamına gelir. Dinlenebilirlik, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin işitsel girdiyi anlama düzeyini belirleyen önemli bir etkidir. Konuşma hızı, vurgu, tonlama ve kullanılan sözcük dağarcığı, dinlenebilirliği doğrudan etkileyen öğeler arasında yer almaktadır. Dinleme sürecinin etkinliğini artırmak amacıyla bu tür öğelerin sistemli biçimde düzenlenmesi gerektiği alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır. Türkçede dinlenebilirliğin, özellikle ses bilgisi, vurgu ve tonlama gibi konuşmanın işitsel özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gerçek yaşamdan alınmış dinleme materyallerinin kullanılması ve konuşma hızının öğrencilerin dil düzeyine uygun biçimde düzenlenmesi, dinleme ve anlama becerilerinin gelişiminde etkili bileşenler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak dinlenebilirliği artırmaya yönelik eğitimsel düzenlemeler, sadece dinleme becerisinin gelişimini değil, aynı zamanda genel iletişim becerilerinin güçlenmesini de sağlamaktadır.

1.1. Dinlenebilirliği Etkileyen Öğeler

Blau (1990) konuşma hızı ve cümle yapısının dinleme başarısı üzerinde belirleyici bir rol oynadığını vurgulayarak bu öğelerin doğrudan dinleyicinin anlama sürecine etki ettiğini ortaya koymuştur. Blau’ya göre, özellikle hızlı ve karmaşık yapıli ifadeler, dinleyicinin bilişsel yükünü artırarak anlama düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Bununla bağlantılı olarak Griffiths (1992) dinleyicilerin anlama düzeyinin, konuşma sırasında yer alan duraksamalar ve konuşmanın doğallığı ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle planlı olmayan, doğal konuşmaların içerdiği ritim, vurgu ve duraklamalar, dinleyiciye anlam birimlerini ayırt etme konusunda ipuçları sağlayarak dinlenebilirliği artırmaktadır. Bu bulgu, dinleme materyallerinde yalnızca söz dizimsel değil, aynı zamanda işitsel ve ritmik düzenlemelerin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Bu doğrultuda, Nation ve Newton (2009) da anlaşılabilirliği etkileyen başlıca öğeleri ayrıntılı biçimde sınıflandırmıştır. Araştırmacılar; sözcük sıklığı, cümle uzunluğu, dil bilgisel yapıların karmaşıklığı, tekrar oranı ve ön bilgiye duyulan gereksinimi, dinleme sırasında anlama sürecini etkileyen temel öğeler olarak tanımlamaktadır. Bu sınıflandırma, dinlenebilirlik kavramının yalnızca yüzeydeki işitsel öğelerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda bilişsel hazırlık ve zihinsel işleme becerileriyle de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Söz konusu bulgular, yalnızca genel dinleme kuramlarında değil, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan araştırmalarda da karşılık bulmaktadır. Örneğin, Field (2008), dinleme sürecinde karşılaşılan zorlukların çoğunun işitsel metnin hızı, içeriğin zihinsel yükü ve söz dizimsel karmaşıklığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Özellikle ana dili Türkçe olmayan bireyler için, bu tür metinlerin bilişsel işlenmesi daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir.

Benzer şekilde, Rost (2011), dinlenebilirliği etkileyen etmenleri daha geniş bir çerçevede ele alarak bağlamın yeterliliği, sesletimde açıklığı, ses kalitesi ve anlam birimlerinin belirginliğinin, dinleyicinin anlama sürecine doğrudan katkı sağladığını belirtmiştir. Bu görüş, dinleme materyallerinin yalnızca içerik değil, sunuluş biçimi açısından da dikkatle hazırlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Bayona vd. (2024), dinlenebilirlik değerlendirme sürecini anlamaya yönelik “Deneyim Kalitesi” (Quality of Experience- QoE) ilkelerini temel aldıkları ve dinlenebilirlik çerçevesi sundukları çalışmalarında, dinleyicinin sözlü materyalin anlaşılabilirliğini değerlendirdiği sürecin dinlenebilirlik çerçevesinin temelinde yer aldığını belirtmişlerdir. Dinlenebilirlik değerlendirme süreci, bağlam, içerik ve sunum etmenlerini, dilsel girdiyi (canlı ya da kaydedilmiş konuşma), uyarlamayı, yansımayı ve dinleyicinin önceden deneyimlediği nitelikleri, duyumsamayı, yansıtmayı, algılanan özellikleri, mevcut deneyimi, beklenti, karşılaştırmayı ve karşılaştırma sonucunda ortaya çıkan yargıyı, kodlamayı ve tüm bunların sonunda ortaya çıkan dinlenebilirliği kapsamaktadır. Araştırmacılar, dinlenebilirlik ölçütlerini değerlendirme çerçevesinde, dinlenebilirliği hem dışsal (bağlam, içerik, sunum) hem de içsel (dinleyici, beklenti, algı, karşılaştırma) etmenlerle çok boyutlu bir süreç olarak ele almışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi özelinde yapılan çalışmalar, dinleme metnlerinin öğrenici düzeyine uygunluğunun değerlendirilmesinde; sözcük türü çeşitliliği, fiil yoğunluğu, ortalama cümle uzunluğu ve tekrar oranı gibi dilsel öğelerin yanında, sesletim özelliklerinin de önemli rol oynadığını göstermektedir. Açık ve anlaşılır biçimde yapılan sesletim ile doğal vurgu ve tonlamaların kullanımı, metnin dinleyici açısından daha erişilebilir olmasını sağlamaktadır.

1.2. Dinlenebilirlik ve Düzeye Uygunluk

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni (CEFR) düzeyleri temel alınarak hazırlanan metinlerin, ilgili yeterlik düzeylerinin özelliklerine uygun olması beklenmektedir (Council of Europe, 2020). A2 düzeyi için daha kısa, sade ve sık kullanılan yapılarla dayanan metinler uygun görülürken B1 düzeyinde ise karmaşık cümle yapıları, bağlaç kullanımı ve artan sözcük çeşitliliği dikkate alınmaktadır (MEB, 2021). Ancak ders kitaplarında bu tür ölçütlerin her zaman tutarlı biçimde uygulanmadığı görülmektedir. Bu durum, metinlerin yalnızca hedef düzeye ait yapıları içermesinin yeterli olmadığını, aynı zamanda dinleyici açısından ne ölçüde anlaşılır ve erişilebilir olduklarının da dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Özellikle yabancı dil öğrenen bireylerin dinleme sürecinde

karşılaştıkları güçlüklerin azaltılabilmesi için, dinleme metnlerinin sözcük seçimi, cümle yapısı, sesletim özellikleri ve genel sunum biçimi gibi çeşitli ölçütler doğrultusunda nesnel biçimde değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu bağlamda, CEFR düzeylerinin sunduğu kuramsal çerçevenin yalnızca öğretim hedefleriyle sınırlı kalmayıp ders kitapları, materyal tasarımı ve içerik düzenleme süreçlerine de tutarlı biçimde yansıtılması, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek etkili içeriklerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

2. Dinleme Metni-Etkinlik İlişkisi

Dinleme sürecinde metnin dinlenebilirlik düzeyinin yanı sıra metinle ilişkili olarak hazırlanan soruların türü, bilişsel düzeyi ve açık ya da kapalı uçlu oluşu da önemli bir rol oynamaktadır. Kolay dinlenebilir metinler, öğrencilerin işitsel girdileri daha etkin şekilde işlemelerine olanak tanır. Bu durum anlamayı kolaylaştırır ve sorulara doğru yanıt verme olasılığını artırır. Buck (2001), soruların çok kolay olması durumunda, metni gerçekten anlayıp anlamadıkları konusunda öğrenciler arasında ayırım yapılamayabileceğini, bu soruların sadece öğrencilerin sınav çözme becerilerini ölçebileceğini ifade etmektedir. Buna karşılık dinlenebilirliği düşük olan metinlerde öğrencinin bilişsel yükü artmaktadır. Bu durum, anlam çözümü sürecini zorlaştırmakta ve yanıtlarda başarısızlıklara yol açabilmektedir. Bununla birlikte dinleyiciler metni tam olarak anlamadan metin içi (açık) anlama düzeyindeki sorulara doğru yanıt verebilmektedir. Metin içi anlama daha çok yüzeysel ve veri güdümlü işlemlemeye dayandığından (Alptekin ve Erçetin, 2010), bu tür sorular dinleme becerisinin gerçek düzeyini her zaman yansıtmayabilir. Dinleme metnlerinin dilsel zorluğu ile etkinliklerin bilişsel düzeyi arasında bir denge kurulması hem öğretim sürecinin niteliğini artırmakta hem de değerlendirme sonuçlarının geçerliliğini sağlamaktadır.

Soruların yapısı, öğrencinin metni ne düzeyde anladığını belirlemede temel bir gösterge olarak öne çıkmaktadır. Soruların bilişsel zorluk düzeyi ile öğrencilerin başarıları arasında ilişki bulunmaktadır. Kolay soruların, öğrencilerin metni anlama düzeyini olduğundan yüksek yansıtmaya olasılığı taşıdığı, bu nedenle anlama düzeyini ölçmede sınırlı kalabileceği ve metnin derinlemesine anlaşılmasını her zaman yeterince desteklemeyebileceği değerlendirilmektedir. Hazırlanan etkinliklerin; dinlenebilirlik düzeyi kadar, anlamayı ölçme gücü, öğrenci düzeyine uygunluk, etkileşimli olma özellikleri ve zihinsel derinlik açısından da değerlendirilmelidir. Etkinliklerin niteliği, öğrencinin yalnızca “duyduğu” değil, aynı zamanda “anladığı”, “yorumladığı” ve “dilsel olarak yeniden oluşturduğu” zihinsel süreçlerle ilişkili olmalıdır. Vandergrift ve Goh (2012), dinleme etkinliklerinin strateji temelli olmasının önemini vurgular. Bu bağlamda, dinleme metnlerinin içerik ve dil yapısı kadar, bu metinlere bağlı olarak geliştirilen etkinliklerin öğretimle ilgili ve ölçme-değerlendirme açısından da dikkatle hazırlanması gerekmektedir. Field (2008) da dinleme etkinliklerinin yalnızca doğrudan sorulara dayanmaktansa, öğrenci katılımını farklı düzeylerde (algılamadan yorumlamaya) destekleyecek şekilde yapılandırılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Çünkü dinleme etkinlikleri, öğrencinin bilişsel süreçlerini harekete geçirme gücüne sahip olduğu ölçüde anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayabilir. Bu nedenle, anlamayı yüzeysel düzeyde değil, derinlemesine işlemeye yönlendiren etkinliklerin yeğlenmesi, öğrenme çıktılarına daha nitelikli duruma getirecektir.

3. Amaç ve Araştırma Soruları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin artırılması, öğretimin niteliğinin artmasıyla doğru orantılıdır. Kitapların tasarımı kadar içeriğinin de düzenlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma, dinlenebilirliği etkileyen bu öğeleri temel alarak A2 ve B1 düzeyindeki Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerini incelemekte ve metinlerin öğrenici düzeyine uygunluklarını değerlendirmektedir. Araştırmada, A2 ve B1 düzeyindeki Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı (A2 ve B1) ele alınarak dinleme metinlerinin dinlenebilirliğini saptamak, dinlenebilirlik üzerinde etkili olan değişkenlerin görünümünü belirlemek ve metin-etkinlik ilişkisi açısından dinlenebilirliği değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin dinlenebilirlik puanları nelerdir?
2. Dinleme metinlerindeki dinlenebilirliğe bağlı değişkenlere [anlaşılabilirlik (speech understandability), sesletim doğruluğu (pronunciation accuracy / telaffuz doğruluğu), tümce başına ortalama hece sayısı, Türkçeyi öğrenmek için geçirilen süre (years of contact / temas süresi)] göre görünüm nasıldır?
3. Dinleme metinlerinin dinlenebilirlik düzeyi ile dinleme sırası etkinliklerin zorluk düzeyi arasında nasıl bir ilişki vardır?

4. Yöntem

4.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, açıklayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmanın nicel bulgularla başlatılıp nitel verilerle desteklendiği bir yaklaşımdır (Creswell ve Creswell, 2018).

Araştırmanın nicel aşamasında, A2 ve B1 düzeyindeki ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin dinlenebilirlik puanları belirlenmiştir. Dinlenebilirlik puanlarını etkileyen sözcüksel ve yapısal değişkenler (örneğin ortalama cümle uzunluğu, sözcük çeşitliliği, bağlaç kullanımı, tümce türleri vb.) incelenmiştir. Bu aşamada veriler betimsel ve ilişkisel istatistikler kullanılarak analiz edilmiş, metinlerin düzey uygunlukları sayısal olarak ortaya konmuştur.

Araştırmanın nitel aşamasında, aynı metinlere ait dinleme etkinlikleri değerlendirilmiştir. Veriler belge tarama yöntemiyle toplanmış; etkinliklerin türleri (doğru-yanlış, çoktan seçmeli, açık uçlu vb.), anlama düzeyleri (yüzeysel, çıkarımsal, değerlendirmeye dayalı vb.) ve metinlerin dinlenebilirlik düzeyleriyle olan ilişkileri nitel olarak çözümlenmiştir. Bu sayede, nicel bulgular etkinliklerin eğitsel uygunluğu açısından desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Bu yöntem aracılığıyla, dinleme metinlerinin düzeyi ile etkinliklerin yapısal ve bilişsel özellikleri arasındaki uyum hem sayısal hem de nitel verilerle bütüncül biçimde değerlendirilmiştir.

4.2. Çalışma Grubu / Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı serisinin A2 ve B1 düzeylerine ait toplam 36 dinleme metni ve bu metinlere ilişkin etkinlikler oluşturmaktadır. Her düzey için 18 metin örneklem kapsamına alınmıştır. Metinler, ders kitaplarındaki orijinal ses kayıtlarıyla birlikte incelenmiş ve kitapta yer alan altı üniteden eşit olarak seçilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü üzere, her düzeyde her üniteden üçer metin seçilmiş, böylece her düzey için toplam 18 metin analiz edilmiştir.

Tablo 1: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Dinleme Metinlerinin Ünitelere Göre

Dağılımı							
Üniteler							
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Toplam
A2	3	3	3	3	3	3	18
B1	3	3	3	3	3	3	18
Toplam	6	6	6	6	6	6	36

4.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir:

1. A2 ve B1 düzeyine ait kitaplarda yer alan dinleme metinleri ele alınmıştır.
2. Her metnin orijinal ses kaydı dinlenmiş, analiz süreci için gerekli işitsel ve dilsel ölçütler çıkarılmıştır.
3. Metinler, dinlenebilirlik puanı açısından analiz edilmiştir.
4. Metinlerin dinleme sırası etkinlikleri incelenerek hangi türde sorular (boşluk doldurma, bilgi tanıma, eşleştirme ve basit doğru-yanlış vb.) yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca her metinle ilişkili olan dinleme sırası etkinlikler de içeriksel olarak incelenmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ders kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin dinlenebilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla, her metne ilişkin sayısal bir puanlama yapılmıştır. Dinleme metinlerinin dinlenebilirlik puanları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Dinlenebilirlik puanlarının hesaplanmasında $DP = 1.055 + 0.588 \times SU + 0.291 \times Pr - 0.158 \times H - 0.19 \times YC$ temel alınmıştır. Bu formülde DP: dinlenebilirlik puanı, SU (speech understandability) anlaşılabilirlik, Pr (pronunciation accuracy) sesletim doğruluğu, H hece, CY (contact to language of year) dile temas süresi değişkenleri yer almaktadır. Çalışmada uygulanan formüldeki sayısal değerler Özaltun ve Erdem’den (2020) alınmıştır.

Dinleme metinleri için ayrı ayrı analizler gerçekleştirilmiştir. SPSS 26.0 programı kullanılarak öncelikle betimsel istatistikler elde edilmiş, ardından regresyon analizi uygulanarak dinlenebilirlik puanlarını etkileyen değişkenlerin anlamlılık düzeyleri ve etkileri değerlendirilmiştir. Bu süreçte, Rubin (2012) tarafından önerilen dört temel dinlenebilirlik ölçütünden yararlanılmıştır. Her metin aşağıdaki dört temel değişken doğrultusunda değerlendirilmiştir:

- Anlaşılabilirlik (Speech Understandability): Konuşmanın genel anlaşılabilirliği, ses tonu, vurgu ve duraklamaların uyumu.
- Sesletim Doğruluğu (Pronunciation Accuracy): Konuşmacının Türkçeyi hedef dile uygun sesletip sesletmediği / telaffuz edip etmediği.

• Tümce Başına Ortalama Hece Sayısı: Metnin yapısal karmaşıklığını gösteren temel ölçütlerden biridir.

• Türkçeyi Öğrenme Süresi (Years of Contact): Hedef kitlenin dili anlama sürecine dayalı olarak metnin zorluk düzeyinin yorumlanmasına olanak sağlar.

Her bir metin bu ölçütler doğrultusunda iki bağımsız uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların puanlamaları ile araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık, Miles ve Huberman (2025) tarafından önerilen Uzlaşma Katsayısı Formülü ile hesaplanmıştır. İki farklı uzmanın da görüşleri alınarak yapılan kodlayıcı güvenilirliği, bu araştırma için $(29/32) * 100 = \%90,6$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerin $\%90$ 'ın üzerinde çıkması araştırmanın verilerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

5. Bulgular

Ders kitaplarında yer alan dinleme metnlerinin dinlenebilirlik puanlarına ilişkin bulgular, dinleme metnlerindeki dinlenebilirliğe bağlı değişkenlere göre görünüşleri, dinleme metnlerinin dinlenebilirlik düzeyi ile dinleme sırası etkinliklerin zorluk düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

5.1. Ders Kitaplarında Yer Alan Dinleme Metnlerinin Dinlenebilirlik Puanlarına İlişkin Bulgular ve Dinleme Metnlerindeki Dinlenebilirliğe Bağlı Değişkenlere Göre Görünüşleri

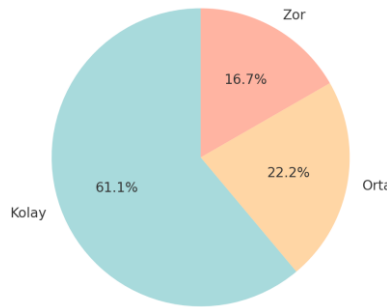
Tablo 2: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A2 Ders Kitabı Dinleme Metnlerinin Dinlenebilirlik Düzeyleri

Metnin Adı	S.U	P.r	H	Dinlenebilirlik Puanı	Dinlenebilirlik Düzeyi
(D1) Yol Tarifi (s.11)	0,90	0,85	9,8	0,264	Kolay
(D2) Tatil Planı (s.16)	0,92	0,88	13,5	0,319	Kolay
(D3) Evlilik Haberi (s.20)	0,93	0,90	16,5	0,781	Kolay
(D4) Önemli Kişiler (s.30)	0,95	0,88	12	0,88	Orta
(D5) Hafta Sonu (s.34)	0,93	0,90	9,8	0,778	Kolay
(D6) Haberler (s.38)	0,91	0,88	12,5	0,17	Orta
(D7) Seçim Vaatleri (s.49)	0,90	0,85	9,5	0,314	Kolay
(D8) Ailece Bir Tatil (s.52)	0,90	0,85	9,5	0,314	Kolay
(D9) Hava Durumu (s.55)	0,92	0,85	10,7	0,13	Kolay
(D10) Ünlü Olmadan Önce (s.65)	0,83	0,85	14,5	0,52	Orta
(D11) Kız Kulesi Efsanesi (s.69)	0,85	0,80	23,3	1,93	Zor
(D12) Rüyalar (s.73)	0,88	0,82	17	0,89	Orta
(D13) İklimler (s.84)	0,92	0,87	12,7	0,18	Kolay
(D14) Affedersiniz (s.87)	0,93	0,89	11	0,10	Kolay
(D15) Hokkabaz (s.91)	0,88	0,86	16,9	1,79	Zor
(D16) Organizasyon (s.101)	0,92	0,90	13,66	0,32	Kolay
(D17) İlk Yolculuk (s.104)	0,95	0,93	12,1	0,005	Kolay
(D18) Ayaküstü Yemekler (s.108)	0,95	0,84	23,26	1,93	Zor

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A2 Ders Kitabı’nda yer alan toplam 18 dinleme metni, dinlenebilirlik formülüne dayalı olarak analiz edilmiştir. Analizde kullanılan formülde; anlaşılabilirlik (SU), sesletim doğruluğu (Pr), hece sayısı (H) ve dile temas süresi (YC) değişkenleri dikkate alınarak her metin için bir dinlenebilirlik puanı (DP) hesaplanmıştır. Elde edilen puanlar doğrultusunda metinler “kolay”, “orta” ve “zor” olmak üzere üç ulama ayrılmıştır. A2 düzeyinde yer alan 18 dinleme metni, dinlenebilirlik formülüne göre analiz edilmiş ve her biri “kolay”, “orta” ya da “zor” ulamlarında sınıflandırılmıştır. Bu analiz, anlaşılabilirlik, sesletim doğruluğu ve yüksek hece sayısı gibi değişkenlere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, “Kız Kulesi Efsanesi”, “Hokkabaz” ve “Ayaküstü Yemekler” başlıklı metinler, yüksek karmaşıklık düzeyleri nedeniyle “zor” ulamında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, bazı metinler “orta” düzeyde zorluk içerirken çoğunlukla “kolay” olarak sınıflandırılmış metinlerin ağırlıkta olduğu görülmüştür (bk. Tablo 2).

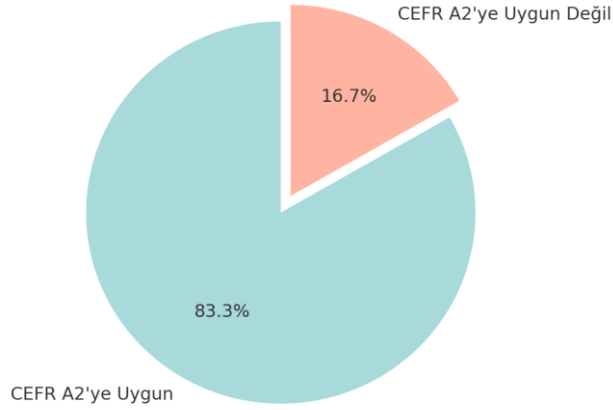
Analiz sonuçları, A2 düzeyinde hazırlanan dinleme metinlerinin büyük çoğunluğunun “kolay” ulamında yer aldığını ortaya koymaktadır. Toplam 18 metinden 11’i (%61) kolay, 4’ü (%22) orta ve 3’ü (%17) zor olarak sınıflandırılmıştır. Bu dağılım, öğrencilerin temel iletişim gereksinimlerini karşılayacak biçimde, düşük bilişsel yük taşıyan, yavaş tempolu ve yüksek anlaşılabilirliğe sahip metinlerin tercih edildiğini göstermektedir. Özellikle anlaşılabilirlik (SU) ve sesletim doğruluğu (Pr) değişkenlerinin çoğu metinde yüksek değerler sergilemesi, hedef kazanımların gerçekleştirilmesine uygun bir metin seçkisi sunulduğunu göstermektedir. Bununla birlikte “Kız Kulesi Efsanesi”, “Hokkabaz” ve “Ayaküstü Yemekler” adlı üç metnin yüksek DP değerleriyle “zor” ulamında yer alması, dikkat çekici bir farklılaşmaya işaret etmektedir. Bu metinlerde hece sayısının diğer metinlere kıyasla belirgin şekilde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin “Ayaküstü Yemekler” metni, örneklemdaki en karmaşık metinlerden biri olarak öne çıkmaktadır. Benzer şekilde, “Hokkabaz” ve “Kız Kulesi Efsanesi” metinlerinde de yüksek hece sayısı, metni A2 düzeyi için zorlayıcı duruma getirmektedir.

Yeni İstanbul A2 Dinleme Metinlerinin Dinlenebilirlik Dağılımı

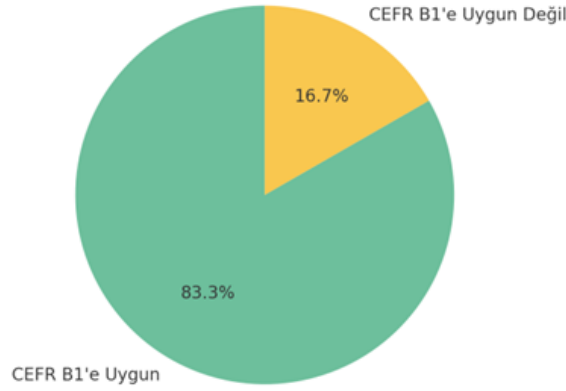


Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) A2 düzeyi dinleme becerisi için tanımlayıcılar, öğrencinin anlaşılır bir dille ve yavaş konuşulduğunda somut gereksinimlerini karşılayacak ölçüde konuşulanı anlayabilmesini ve kişisel bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, iş alanı açma gibi günlük yaşam alanlarına ilişkin temel ifadeleri kavrayabilmesini öngörmektedir. Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe A2 Ders Kitabı’nda yer alan 18 dinleme metninin dinlenebilirlik formülüne dayalı analizi, bu kazanımın gerektirdiği düzeye büyük ölçüde uygun bir dinleme görünümü sunduğunu göstermektedir.

A2 Düzeyindeki Metinlerin CEFR Uygunluk Dağılımı



B1 Düzeyindeki Metinlerin CEFR Uygunluk Dağılımı



A2 ve B1 düzeylerinde aynı oranların görülmesi, materyal geliştirme sürecinde benzer ölçütlerin dikkate alındığı görülmektedir. Bu durum, yayıncıların CEFR standartlarını gözettiğini, ancak belirli bir oranda (yaklaşık %16,7) uygunsuzlukların da tekrarlandığını ortaya koymaktadır. Uygunluk Oranı (%83,3): Her iki düzeyde de büyük çoğunluk CEFR ölçütlerini karşılamaktadır. Bu, öğrencilerin düzeylerine uygun metinlerle karşılaşma olasılığının yüksek olduğunu ve dil girdilerinin genellikle standartlarla örtüştüğünü göstermektedir. Uygunsuzluk Oranı (%16,7): Aynı oranın her iki düzeyde de tekrarlanması, sistemli bir sorunun varlığına işaret etmektedir. Bunun, metinlerde sözcük yoğunluğu, tümce uzunluğu, bilişsel yük veya dinlenebilirlik / okunabilirlik ölçütlerinin yeterince dikkate alınmamasından ileri gelmiş olması olasıdır.

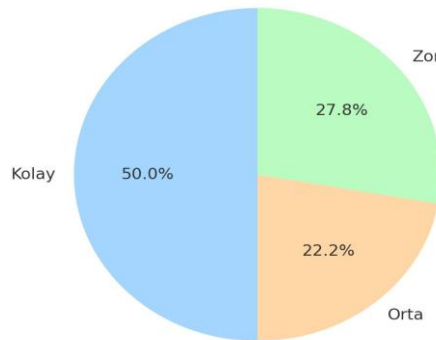
D-AOBM B1 düzeyi dinleme tanımlayıcıları, öğrencilerin tanıdık bir aksanla ve anlaşılır biçimde sunulan konuşmalarda hem ana iletileri hem de ayrıntıları seçerek anlayabilmelerini, ayrıca iş, okul ve boş zaman gibi bağlamlarda düzenli olarak karşılaşılan konuşmaları izleyebilmelerini hedeflemektedir. Bu bağlamda, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 Ders Kitabı'nda yer alan toplam 18 dinleme metni, dinlenebilirlik formülüne dayalı olarak analiz edilmiştir. Metinlerin anlaşılabilirlik (SU), sesletim doğruluğu (Pr), hece sayısı (H) ve dile maruz kalma süresi (YC) bileşenleri üzerinden dinlenebilirlik puanları (DP) hesaplanmış ve metinler “kolay”, “orta” ve “zor” ulamlarına ayrılmıştır.

Tablo 3: Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler için Türkçe B1 Ders Kitabı Dinleme Metinlerinin Dinlenebilirlik Düzeyleri

Metnin Adı	S.U	P.r	H	Dinlenebilirlik Puanı	Dinlenebilirlik Düzeyi
(D1) Taşınma Telaşı (s.12)	0,90	0,90	9,5	0,328	Kolay
(D2) Ulaşım (s.15)	0,85	0,85	9,5	0,263	Kolay
(D3) Meryem'den Lisa'ya Tavsiyeler (s.21)	0,85	0,85	9,5	0,263	Kolay
(D4) Çalışma Koşulları (s.31)	0,93	0,88	11,2	0,76	Orta
(D5) Sıfırdan Başlamak (s.37)	0,90	0,87	15,7	0,68	Orta
(D6) İşten Çok Sıkıldım (s.41)	0,94	0,89	11,1	0,08	Kolay
(D7) Sağlıklı Yaşam için Spor (s.51)	0,90	0,90	9,5	0,307	Kolay
(D8) Çok Hastayım (s.56)	0,95	0,95	8	0,588	Kolay
(D9) Radyo Sağlık (s.62)	0,92	0,90	12,67	0,20	Kolay
(D10) Alaylı mısın? Mektepli mi? (s.73)	0,95	0,92	20	1,34	Zor
(D11) Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu (s.78)	0,97	0,94	24,5	1,86	Zor
(D12) Finlandiya Eğitim Sistemi (s.82)	0,95	0,92	27	2,43	Zor
(D13) Keşke (s.94)	0,97	0,96	13,2	0,21	Kolay
(D14) Keşkeler (s.98)	0,86	0,87	19,5	1,30	Zor
(D15) Her Şeyde Bir Hayır Vardır (s.102)	0,85	0,85	10,5	0,80	Orta
(D16) Batıl İnançlar (s.113)	0,85	0,90	11	0,06	Orta
(D17) Şehirden Köye Köyden Şehire (s.118)	0,88	0,90	12,1	1,60	Zor
(D18) Festivale Gitmek İstiyorum (s.122)	0,84	0,86	12,5	1,76	Zor

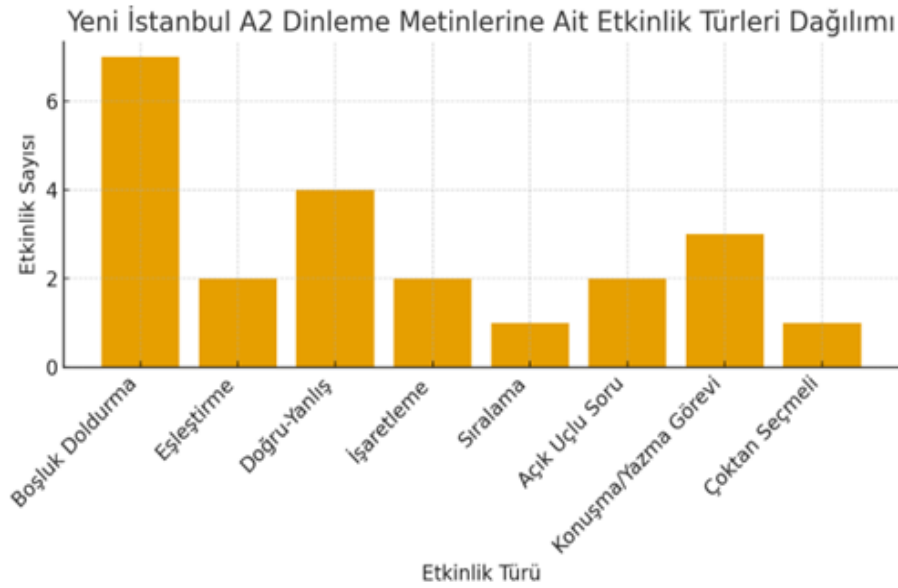
Tablo 3'e göre bulgular, B1 düzeyindeki metinlerin A2'ye kıyasla daha geniş bir dağılım sergilediğini göstermektedir. Toplam 18 metnin 9'u (%50) "kolay", 4'ü (%22) "orta" ve 5'i (%28) "zor" ulamında yer almıştır. Bu dağılım, B1 düzeyinde öğrencilerin yalnızca temel bilgiyi kavramalarının değil, aynı zamanda ayrıntı seçme ve çıkarım yapma gibi gelişmiş dinleme stratejilerini kullanmalarının da hedeflendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca metin seçkisinin öğrencilerin aşamalı olarak daha karmaşık dil girdileriyle karşılaşmalarını sağlayacak biçimde dengelendiği görülmektedir.

Yeni İstanbul B1 Dinleme Metinlerinin Dinlenebilirlik Dağılımı



Özellikle “Finlandiya Eğitim Sistemi”, “Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu”, “Şehirden Köye Köyden Şehire” ve “Festivale Gitmek İstiyorum” başlıklı metinler, yüksek sözcük uzunluğu (ör. 24.5 ve 27 sözcük), yüksek yabancı kökenli sözcük oranı (1.76 – 2.43) ve karmaşık cümle yapılarıyla birlikte B1 düzeyinde “zor” ulamına yerleşmiştir. Bu metinlerde hem anlam kurma hem de bilişsel işleme açısından öğrencilerin daha fazla çaba göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır. Buna karşılık, “Ulaşım”, “Meryem’den Lisa’ya Tavsiyeler”, “Çok Hastayım” ve “Keşke” gibi metinler, görece az sözcük ve cümle uzunlukları yani az hece sayısı oranlarına sahiptir ve bu nedenle “kolay” ulamında değerlendirilmiştir. Bu tür metinlerin, özellikle B1 düzeyinin başında olan öğrenciler için düzey geçişini kolaylaştırıcı birer köprü görevi gördüğü söylenebilir.

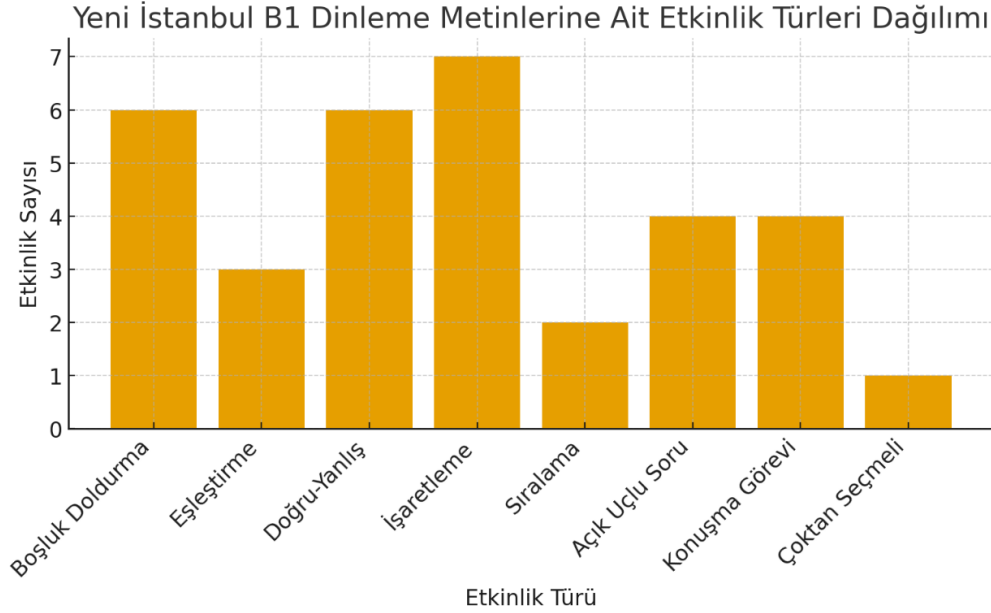
5.2. Dinleme Metinlerinin Dinlenebilirlik Düzeyi ile Dinleme Sırası Etkinliklerin Zorluk Düzeyi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular



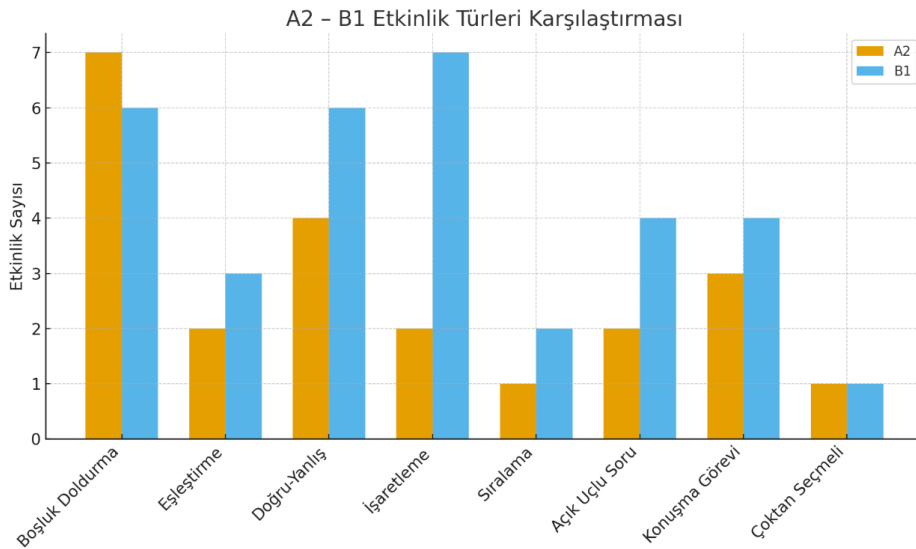
A2 düzeyindeki metinlere eşlik eden dinleme etkinliklerinin bilişsel olarak metinlerin zorluk düzeyiyle orantılı olmadığı görülmektedir. Özellikle “Kız Kulesi Efsanesi” ve “Hokkabaz” gibi dinlenebilirlik puanı yüksek, dolayısıyla zor kabul edilen metinlerde kullanılan etkinliklerin büyük ölçüde bilgi tanıma, eşleştirme ve basit doğru-yanlış soruları gibi düşük bilişsel düzeylerde kalması dikkat çekicidir. Bu durum, Bloom’un Bilişsel Alan Taksonomisi (Anderson ve Krathwohl, 2001) bağlamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin yalnızca “hatırlama” ve “anlama” düzeyinde tutulduğunu; “uygulama”, “analiz” veya “değerlendirme” gibi üst düzey düşünme becerilerinin etkinlikler aracılığıyla harekete geçirilmediğini göstermektedir.

D-AOBM B1 dinleme tanımlayıcıları, öğrencilerin tanıdık bir aksanla sunulan konuşmalarda hem ana iletileri hem de ayrıntıları belirleyebilmelerini, ayrıca iş, okul ve boş zaman gibi bağlamlarda düzenli olarak karşılaşılan konuşmaları izleyebilmelerini öngörmektedir. Yeni İstanbul B1 kitabında yer alan 18 dinleme metnine eşlik eden etkinlikler, bu kazanımları destekleyecek biçimde çeşitlilik göstermektedir.

B1 düzeyindeki dinleme metnlerinin değişkenlere göre incelenmesi sonucunda, bazı metinlerin “zor” olarak sınıflandırılmasına karşın, bu metinlere eşlik eden etkinliklerin büyük oranda alt düzey bilişsel becerilere karşılık geldiği görülmüştür. Bu durum, dinlenebilirlik düzeyi ile etkinlik karmaşıklığı / zorluğu arasında tam bir uyum sağlanamadığını göstermektedir.



Özellikle “Alaylı mısın? Mektepli mi?”, “Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu”, “Finlandiya Eğitim Sistemi”, “Festivale Gitmek İstiyorum” gibi yüksek dinlenebilirlik puanlarına sahip, dolayısıyla zorlayıcı olarak sınıflandırılmış metinlerde, etkinliklerin çoğunlukla işaretleme, boşluk doldurma, doğru-yanlış ve eşleştirme gibi bilişsel olarak temel düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencinin metni gerçekten anlamadan da etkinliği tamamlamasına olanak tanır. Sonuç olarak, bu tür etkinlikler öğrencinin hem dinleme becerisini ölçmede geçersizliğe yol açar hem de becerinin gelişimini destekleyici etki göstermez (Buck, 2001; Vandergrift ve Goh, 2012).



D-AOBM tanımlayıcıları dikkate alındığında, A2 düzeyindeki dinleme etkinlikleri, öğrencilerin temel iletileri ve yüzeysel bilgileri anlamalarını hedeflemektedir. Analiz edilen 18 metinde en sık boşluk doldurma (n=7), doğru-yanlış (n=4) ve eşleştirme (n=2) gibi düşük bilişsel yük taşıyan görevler kullanılmıştır. Bu durum, A2 düzeyi için öngörülen “yavaş ve anlaşılır konuşmalarda somut ihtiyaçlara yönelik ifadeleri anlama” amacına uygundur. Dinleme öncesi görsel destek ve sözcük çalışmaları, anlam kurmayı kolaylaştırıcı bir öge olarak öne çıkarken; açık uçlu (n=2) ve çoktan seçmeli (n=1) etkinliklerin azlığı, çıkarım gerektiren görevlerin sınırlı olduğunu göstermektedir.

B1 düzeyinde ise etkinliklerin çeşitlendiği ve zihinsel yüklerin arttığı görülmektedir. Boşluk doldurma (n=6) ve doğru-yanlış (n=6) etkinliklerinin yanında işaretleme (n=7) ve açık uçlu soruların (n=4) artması, ayrıntı belirleme ve çıkarım yapma becerilerini desteklemektedir. Ayrıca konuşma etkinliklerinin (n=4) daha sık yer alması, dinleme ve konuşma becerilerinin bütünleştirilmesine işaret etmektedir. Bununla birlikte çoktan seçmeli soruların azlığı (n=1), karşılaştırma ve analiz becerilerini sınırlayabilir. Bu nedenle özellikle “zor” metinlerde daha fazla çıkarım gerektiren etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, dinlenebilirlik puanları açısından yüksek zorluk düzeyine sahip metinlerle birlikte sunulan dinleme etkinliklerinin çoğu zaman hedeflenen bilişsel derinliği sağlayamadığını ortaya koymuştur. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında hazırlanan materyallerde, dinleme metni ile etkinlik arasındaki bilişsel uyumsuzluk dikkat çekicidir. Dinlenebilirliği düşük, yani anlaşılması zor olan metinlerin ardından gelen etkinliklerin yüzeysel düzeyde hazırlanmış olması, öğrencilerin metni dikkatle dinleme, anlamlandırma ve yorumlama gibi üst düzey becerileri kullanmalarını engellemektedir. Gün ve Yalçın (2019), çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır. İstanbul yabancılar için Türkçe C1 ders kitabındaki dinleme etkinliklerini üst bilişsel stratejilere göre incelemiş ve 64 dinleme etkinliği içerisinde 26 üst bilişsel strateji kullanıldığını saptamışlardır. Üst bilişsel stratejiler arasında yalnızca dikkati toplama stratejisine yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca bu stratejinin etkinlikler içerisinde örtük bir şekilde kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Bu durum, dinleme sürecinde etkin anlam kurma sürecinin devre dışı bırakılmasına ve öğrencinin sadece “duymaya” dayalı edilgen bir yaklaşımla yetinmesine yol açmaktadır. Oysa dinleme becerisinin gelişimi, yalnızca dil bilgisel yapıların ya da sözcük dağarcığının fark edilmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda bağlamı çözümleme, ön bilgileri kullanma, çıkarımda bulunma ve ipuçlarını yorumlama gibi karmaşık zihinsel süreçleri de içermektedir. Etkinliklerin, dinlenebilirliği yüksek metinlerle orantılı bir şekilde bu bilişsel süreçleri harekete geçirecek nitelikte olması gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretim materyallerinin hazırlanmasında sadece metnin teknik özellikleri (örneğin anlaşılabilirliği, sesletim doğruluğu, hece sayısı, söylem yapısı) değil, bu metinlerle bütünleşik olarak sunulacak etkinliklerin eğitsel değeri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu durumda, dinleme metni ne kadar özgün (otantik) ve anlam bakımından zengin olursa olsun, öğrencinin bu içerikten yeterince yararlanamayacağı, dinleme becerisinin yüzeysel düzeyde kalacağı düşünülmektedir. Bu bulgu, dinleme öğretiminde yalnızca metin seçimine değil, aynı zamanda metne uygun etkinlik tasarımına da odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

6. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe A2 ve B1 ders kitaplarındaki toplam 36 dinleme metni, dinlenebilirlik formülü (SU, Pr, H, YC) temel alınarak incelenmiş, metinlerin zorluk düzeyleri ile onlara eşlik eden dinleme sırası etkinliklerinin zihinsel düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Dinlenebilirlik düzeylerine bakıldığında,

- A2 düzeyinde, 18 metnin %61'i (n = 11) "kolay", %22'si (n = 4) "orta" ve %17'si (n = 3) "zor" olarak sınıflandırılmıştır. "Kız Kulesi Efsanesi", "Hokkabaz" ve "Ayaküstü Yemekler" başlıklı metinler yüksek hece sayıları nedeniyle A2 öğrencileri için ayırt edici biçimde "zor" ulamında yer almıştır.

- "Kız Kulesi Efsanesi", "Hokkabaz" ve "Ayaküstü Yemekler" başlıklı metinlerin yüksek hece sayısı (H) ve görece düşük anlaşılabilirlik değerleri nedeniyle "zor" ulamına düşmesi, A2 düzeyinde yer alan bazı metinlerin öğrenciye ek bilişsel yük bindirebileceğini düşündürmektedir. Bu durum, D-AOBM'nin vurguladığı "net ve yavaş konuşma" koşulu sağlansa bile öğrencinin metin içeriğini anlamlandırmada zorlanabileceği durumların varlığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür metinleri dinleme öncesi sözcük öğretimi, bağlam sunumu ve görsel destek gibi ön hazırlık etkinlikleriyle desteklemesi gerekmektedir. Böylece hem dinlenebilirlik zorluğu yüksek metinler öğrenciler için erişilebilir duruma getirilebileceği hem de öğrencilerin üst düzey çıkarım yapma ve anlam bütünlüğü kurma becerileri aşamalı olarak geliştirilebileceği düşünülmektedir.

- B1 düzeyinde, 18 metnin %50'si (n = 9) "kolay", %22'si (n = 4) "orta" ve %28'i (n = 5) "zor" olarak belirlenmiştir. "Finlandiya Eğitim Sistemi", "Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu", "Şehirden Köye Köyden Şehre" ve "Festivale Gitmek İstiyorum" gibi metinler, uzun sözcük / cümle yapıları ve yüksek yabancı kökenli sözcük oranlarıyla "zor" ulamına yerleşmiştir.

- Özellikle "Finlandiya Eğitim Sistemi", "Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu" ve "Şehirden Köye Köyden Şehre" gibi metinlerin yüksek hece sayısı, yabancı kökenli sözcük oranı ve karmaşık sözdizimi nedeniyle "zor" ulamında yer alması, B1 düzeyinde öğrencilerin bilişsel olarak daha yoğun metinlerle başa çıkma becerilerinin geliştirildiğini göstermektedir. Buna karşılık, "Ulaşım" ve "Meryem'den Lisa'ya Tavsiyeler" gibi daha kısa ve basit metinlerin "kolay" ulamında bulunması, öğrencilerin düzeyin başında güdülenme kaybı yaşamadan dinleme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu sonuçlar, B1 ders kitabının, D-AOBM'nin öngördüğü şekilde, öğrencileri ayrıntı kavrama, bağlamdan çıkarım yapma ve düzenli karşılaşılan durumlara ilişkin konuşmaları izleme becerisine hazırladığını göstermektedir.

Bu dağılımlar, her iki düzeyde de metin seçiminin genel olarak aşamalı zorluğu gözettiğini, ancak belirli metinlerin hedef kitleye oranla görece yüksek bilişsel yük oluşturdüğünü göstermektedir.

İlçioğlu (2024), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 düzeyi öğrencilerinin dinleme metinlerine ilişkin güçlük düzeyi algısını incelediği çalışmasında, öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan kitap setlerinden metinler seçerek metinlerin zor olup olmadığını sorgulamıştır. Çalışmasında diyaloglara yer vermemiş sadece metin biçiminde

olanlarla çalışmasını yürütmüştür. Çalışmasının sonunda ortaya çıkan sonuçlarla, bu çalışmada dinlenebilirlik formülü ile kolay olarak saptanan sonuçlar paralellik göstermiştir. Özdemir ve Keleş (2021) dinlenebilirlikte metnin güçlük düzeyinin sadece görüş alınarak belirlenebileceğini öne sürmüştür. Ancak bu çalışmada metinlerin zorluk dereceleri dinlenebilirlik için görüş almanın yeterli olmadığı görülmüştür.

Dinleme sırası etkinliklerinde ise,

- “Zor” olarak sınıflanan metinlere eşlik eden etkinliklerin büyük bölümü hatırlama, eşleştirme, doğru-yanlış gibi alt düzey (Bloom’un geliştirilmiş taksonomisinde “Üretim Öncesi” basamaklar) görevlerle sınırlıdır.

- “Üst düzey” bilişsel süreçleri (uygulama, analiz, değerlendirme, yaratma) tetikleyen etkinlikler hem A2’de hem B1’de yetersizdir.

- D- AOBM A2 dinleme tanımlayıcı, öğrencinin anlaşılır ve yavaş bir şekilde sunulan konuşmalarda temel gereksinimlere ilişkin ifadeleri kavrayabilmesini ve günlük yaşam bağlamlarındaki basit iletileri izleyebilmesini hedefler. Yeni İstanbul A2 kitabındaki 18 dinleme metnine eşlik eden etkinliklerin büyük çoğunluğu düşük bilişsel yük taşıyan görevlerden oluşmaktadır: boşluk doldurma (D1, D3, D4, D5, D13, D14), eşleştirme (D2, D12), doğru-yanlış (D11, D16, D18) ve işaretleme etkinlikleri öğrencinin metinden yüzeysel bilgi çekmesini kolaylaştıran temel stratejileri harekete geçirir. Bu durum, A2 kazanımlarının öngördüğü “ana fikri yakalama” ve “temel bilgileri anlama” becerileriyle uyumludur. Dinleme öncesi etkinliklerin (ör. D7’de verilen sözcüklerle boşluk doldurma, D12’de rüyalar hakkında konuşma, D18’de yiyecek görselleri üzerinden sözcük çağrıştırma etkinliği) öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirerek anlam kurma sürecini kolaylaştırması eğitim açısından güçlü bir ögedir.

- A2 düzeyinde “kolay” olarak sınıflandırılan birçok metinde dahi etkinliklerin yalnızca bilgi tanıma düzeyinde kalması, öğrencinin dinlediğini yorumlama ve çıkarım yapma becerisini geliştirme yönünden sınırlılık oluşturmaktadır. Örneğin D15, D16 ve D18 gibi metinlerdeki doğru-yanlış ve işaretleme etkinlikleri, metnin anlaşılabilirlik düzeyi yüksek olsa bile, öğrencinin metin bağlamı üzerine düşünmesini gerektirmemektedir. A2 öğrencilerinin bilişsel olarak zorlanmadan metinle daha derin bir etkileşim kurabilmesi için kısa yanıtlı sorular, sıralama etkinlikleri ve resim-seçme gibi anlam bütünlüğü gerektiren görevlerin artırılması önerilir. Ayrıca dinleme sonrası etkinliklerin (ör. D2’de öneri yazma, D10’da kısa yazma görevi) sayısının artırılması, öğrencinin duyduğu içeriği üretime dönüştürmesine olanak tanıyarak A2 düzeyinin temel iletişimsel hedefleriyle daha iyi örtüşeceği düşünülmektedir.

- D-AOBM B1 dinleme tanımlayıcıları, öğrencilerin tanıdık bir aksanla sunulan konuşmalarda hem ana iletileri hem de ayrıntıları belirleyebilmelerini, ayrıca iş, okul ve boş zaman gibi bağlamlarda düzenli olarak karşılaşılan konuşmaları izleyebilmelerini öngörmektedir. Yeni İstanbul B1 kitabında yer alan 18 dinleme metnine eşlik eden etkinlikler, bu kazanımları destekleyecek biçimde çeşitlilik göstermektedir. Analiz sonuçları, toplam 33 etkinliğin önemli bir kısmının işaretleme (n=7), doğru-yanlış (n=6) ve boşluk doldurma (n=6) gibi dinlediğini tanıma ve temel bilgiyi ayırt etme düzeyinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında, açık uçlu soruların (n=4) ve konuşma görevlerinin (n=4) sayısının artması, öğrencilerin yalnızca metinden bilgi çekmekle kalmayıp, ayrıntı seçme, çıkarım yapma ve metin sonrası üretim becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

- Dinleme öncesi etkinliklerin (görsel yorumlama, sözcük çağrıştırma etkinliği, konu tahmini vb.) sık kullanılması, öğrencinin ön bilgisini harekete geçirerek metnin anlaşılabilirliğini artırmakta ve bilişsel yükü hafifletmektedir. Bununla birlikte, özellikle “zor” olarak sınıflandırılan metinlere eşlik eden etkinliklerin çoğunun düşük bilişsel düzeyde (işaretleme, doğru-yanlış) kalması dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencinin metnin zorluğu ile bilişsel olarak yeterince meydan okunmadığı izlenimini yaratabilir. Bu bağlamda, “Finlandiya Eğitim Sistemi” veya “Yabancı Dil Öğrenmenin Beş Yolu” gibi yüksek karmaşıklık düzeyine sahip metinlerin, çıkarım yapmayı, yorumlamayı ve karşılaştırma yapmayı gerektiren çoktan seçmeli ya da kısa yanıtli sorularla desteklenmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrencilerin yalnızca bilgiyi tanımakla kalmayacakları, aynı zamanda B1 düzeyinde beklenen şekilde ayrıntı seçme ve anlam bütünlüğü kurma becerilerini geliştirme fırsatı bulacakları düşünülmektedir.

- Bulgular, dinlenebilirlik ile etkinlik zorluğu arasında yapısal bir uyumsuzluk olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğrencilerin dinleme sürecinde anlam kurma, çıkarım yapma ve eleştirel yorumlama olanaklarını sınırlandırmaktadır.

Etkinlik düzeyi ile metin düzeyi arasında uyumsuzluk ölçme ve değerlendirmenin yanı sıra öğretimin niteliğini de düşürmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, dinlenebilirlik düzeyi düşük olan metinlerin ardından sunulan kolay yapıdaki etkinliklerin, öğrencilerin gerçek dinleme başarılarını yansıtmakta yetersiz kalabildiğini göstermektedir. Özellikle sözcük dağarcığı açısından yoğun, tümce yapısı karmaşık ya da içerik bakımından soyut metinler, öğrenciler için anlaşılması güç olabilir. Ancak bu metinlerin ardından gelen sorular yüzeysel bilgiye dayalı ya da doğrudan metinde geçen ifadeleri bulmaya yönelikse, öğrencilerin doğru yanıt verme olasılığı artmakta; bu da gerçek anlamda bir anlama başarısını değil, test çözme becerisini göstermektedir. Bu durum, Buck’un (2001) ifade ettiği gibi, ölçme araçlarının geçerliliğini zedeleyebilir. Dinleme metinlerinin dilsel zorluğu ile etkinliklerin bilişsel düzeyi arasında bir denge kurulması hem öğretim hem de değerlendirme süreçlerinin daha sağlıklı yürütülmesini sağlayacaktır.

Etkinlikler, öğrencinin her anlamda etkin olmasını sağlamaya dönük olmalıdır. Vandergrift ve Goh (2012), dinleme öğretiminde kullanılan strateji temelli etkinliklerin, geleneksel doğru-yanlış veya çoktan seçmeli etkinliklerden daha etkili olduğunu belirtir. İncelenen kitaplarda doğru-yanlış, hatırlama, eşleştirme gibi etkinliklere yer verildiğinden öğrencinin öğrenmesinden çok doğru yanıt bulmasına yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Gün ve Yalçın’ın (2019) C1 düzeyinde yaptığı çalışma da 64 etkinlikte yalnızca 26 üst bilişsel strateji saptandığını ve bunların bile çoğunlukla örtük kaldığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, bu eğilimin daha alt düzey kitaplarda da devam ettiğini göstermektedir.

Dinleme metinlerinin dinlenebilirliği; metin uzunluğu, sözcük sıklığı ve cümle yapıları gibi dilsel özelliklerin yanı sıra konuşma hızı ve sesletim özellikleriyle de yakından ilişkilidir (Çangal, 2018). Öğrenci düzeyine uygun olarak yapılandırılmayan dinleme metinleri, dinleme sürecinde bilişsel yükü artırarak anlama düzeyini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Korkmaz (2019), dinleme metinlerinin metin işleme sürelerini incelediği çalışmada, bu araştırmada incelenen Türkçe öğretim setini de incelemiş, çalışma sonucunda dinlenebilirlik düzeyi zor olarak saptanan metinlerin, metin işleme sürelerinin de uzun olduğunu saptamıştır. İncelemesinde dinleme tekrar sayıları, kayıt süreleri ve metin için verilen süreleri saptamıştır. A2 düzeyi ders kitabında bulunan “Kız Kulesi Efsanesi” adlı metin için toplam dinleme süresi

10' 30" olarak saptanmıştır, aynı metin dinlenebilirlik düzeyi açısından da zor saptanmıştır. B1 düzeyi ders kitabında bulunan "Finlandiya Eğitim Sistemi" adlı metin için toplam dinleme süresi 10' 20" olarak saptanmıştır, aynı metnin dinlenebilirlik düzeyi açısından da zor olduğu belirlenmiştir. Metinlerin dinlenmesi ve etkinliklerinin yapılması için tasarlanan süre ve dinlenebilirlik düzeyi (kolay-orta-zor) arasında bir ilişki olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için hazırlanan kitaplardaki etkinliklerin öğrenmeyi önceleyen, metinlerin zorluk düzeyiyle etkinliklerin uyumunu dikkate alan, üst düzey anlama becerilerini destekleyen biçimde hazırlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Dinleme etkinliklerinin niteliği, yalnızca öğrencilerin doğru yanıt verme oranlarını değil, aynı zamanda metinle kurdukları bilişsel ve duyuşsal ilişkiyi de şekillendirir. Etkinlikler, metnin dinlenebilirliği ile uyumlu bilişsel düzeyde olmalı, öğrencilerin çıkarım yapma, yorumlama ve yeniden yapılandırma gibi üst düzey anlama becerilerini desteklemelidir (Field, 2008; Vandergrift ve Goh, 2012).

Tabak ve Göçer (2017), çalışmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretim setindeki dinleme etkinliklerini incelemiş, söz konusu öğretim setindeki etkinliklerin dinleme sonrası etkinliklere daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Metin hakkında tahmin ve ön bilginin dinlenebilirlik açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Messerklinger (2006), televizyon yayınlarında dinlenebilirlik üzerine çalışmalar yapmış ve çalışmasında metinlerdeki sıfat-fiil ve zarf fiillerle kurulan yan tümceler, tümceyi uzattığını ve böylece anlamayı olumsuz etkilediğini saptamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 (orta düzey)den itibaren öğretilmeye başlamaktadır. Bu tür dil bilgisel yapıların bulunduğu dinleme metinlerinin dinlenebilirlik zorluk düzeyinin yüksek çıkması da çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları, dinlenebilirliği düşük olan metinlerin ardından sunulan kolay düzeydeki etkinliklerin, dinleme becerilerinin geçerli şekilde değerlendirilmesini engelleyebileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin, metni anlamasalar bile basit sorulara doğru yanıt verebilmeleri, özellikle test tabanlı uygulamalarda yanıltıcı sonuçlara yol açabilmektedir. Bu bulgu, dinleme metinlerinin zorluk düzeyinin etkinliklerin yapısıyla tutarlı olması gerektiğini göstermektedir. Dinleme öğretiminde yalnızca metinlerin değil, bu metinlere bağlı hazırlanan etkinliklerin de dil düzeyi, bilişsel derinlik ve değerlendirme amacı açısından dikkatle yapılandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda hem dinleme becerisinin gelişimini desteklemek hem de değerlendirme araçlarının geçerliliğini artırmak için, metin-etkinlik uyumu ilkesine dayalı bir öğretim tasarımı benimsenmelidir.

Sonuç olarak, dinleme becerisinin gelişimi yalnızca dilsel öğelerin fark edilmesiyle sınırlı değildir. Bu beceri, bağlamı anlama, ön bilgileri etkili biçimde kullanma, anlam çıkarma ve sözlü ipuçlarını değerlendirme gibi çok katmanlı zihinsel süreçleri içerir. Bu nedenle, özellikle dinlenebilirlik düzeyi yüksek olan metinlerden sonra sunulan etkinliklerin, bu zihinsel süreçleri destekleyecek şekilde hazırlanması önemlidir. Bu gerçekleşmezse, dinleme süreci yüzeysel bir anlama düzeyinde kalmakta ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri yeterince gelişmemektedir.

7. Öneriler

Bu çalışmada dinleme metinlerinin dinlenebilirlik düzeyi ile bu metinlerle birlikte sunulan etkinliklerin bilişsel düzeyi arasında zaman zaman uyumsuzluklar olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, elde edilen bulgular ışığında öğretmenlere, materyal geliştiricilere ve gelecekteki araştırmalara yönelik şu öneriler sunulmaktadır:

7.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenler, dinleme metinlerini seçerken yalnızca tematik uygunluğu değil, aynı zamanda metnin dilsel ve yapısal karmaşıklığını da dikkate almalıdır. Bu doğrultuda dinlenebilirlik puanlarını temel alan değerlendirme araçlarından yararlanmaları önerilmektedir. Dinleme etkinlikleri, öğrencinin metni gerçekten anlamasını gerektiren, anlam çıkarma, özetleme veya yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmelidir. Öğretmenler, aynı temaya sahip farklı düzeydeki dinleme metinlerini sınıf içinde aşamalı olarak kullanarak öğrencilerin dinleme becerilerinde gelişimi desteklemelidir.

7.2. Materyal Hazırlayıcılara Yönelik Öneriler

Dinleme materyalleri hazırlanırken, metinlerin dinlenebilirlik düzeyleri bilimsel ölçütlerle analiz edilmeli ve elde edilen veriler doğrultusunda uygun zorlukta etkinlikler tasarlanmalıdır. Her metin için yalnızca yüzeysel bilgiye dayalı sorular değil, dinleme sırasında anlam kurmayı destekleyen çeşitli etkinlik türlerine (örneğin açık uçlu sorular, görsel eşleştirmeler, çıkarım soruları) yer verilmelidir. Materyallerde, dil öğrenen bireylerin dinleme sürecini destekleyecek görseller, kavram haritaları veya ön bilgi etkinliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Beyanlar

Yazarın Katkısı: Birinci yazar ve ikinci yazar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Açıklaması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Telif Hakkı Beyanı: CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Destekleyen / Destekleyen Kuruluşlar: Çalışmada destekleyen kuruluşlar bulunmamaktadır.

Etik Onay ve Katılımcı Onayı: Çalışma etik onay ve katılımcı onayı gerektirmemektedir.

İntihal Beyanı: Bu makale intihal programıyla taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir.

Veri ve Materyallerin Kullanılabilirliği: Bu çalışmada kullanılan veri ve materyaller, uygun istekler doğrultusunda sorumlu yazarlar tarafından paylaşılabilir.

YZ Araçlarının Kullanımı: Yazarlar, bu makalenin oluşturulmasında Yapay Zekâ (YZ) araçlarını kullanmadığını beyan etmektedir.

Kaynaklar

- Alptekin, C. ve Erçetin, G. (2010). The role of L1 and L2 working memory in literal and inferential comprehension in L2 reading. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 206-219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01412.x>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bayona, M. G. A., Hines, A., & Uí Dhonnchadha, E. (2024, 18-20 June). *Listenability assessment for language learning through the quality of experience lens*. Proceedings of the 16th International Conference on Quality of Multimedia Experience (QoMEX), IEEE, Sweden.
- Blau, E. K. (1990). The effect of syntax, speed, and pauses on listening comprehension. *TESOL Quarterly*, 24(4), 746-753. <https://doi.org/10.2307/3587129>
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, companion volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.
- Çangal, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler* (17. baskı). Pegem Akademi.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University.
- Griffiths, R. (1992). Speech rate and listening comprehension: Further evidence of the relationship. *TESOL Quarterly*, 26(2), 385-390. <https://doi.org/10.2307/3587015>
- Gün, M., ve Yalçın, Ç. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 seviye ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin üst bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Resercher: Social Science Studies*, 7(1), 211-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/researcher/article/1042595>
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve uygulamalar*. Nobel.
- İlçioğlu, H. (2024). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için dinlenebilirlik ölçütlerinin belirlenmesi: Temel düzey için bir öneri (Tez No: 918906). [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, C. B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin metin işleme süreleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(1), 121-146 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/article/1427924>
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Messerklinger, J. (2006). Listenability. *Center for English Education Journal*, 14, 56-70.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2025). *Nitel veri analizi*. (Çev. S. A. Altun & A. Ersoy). (2. baskı). Pegem Akademi.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL / EFL listening and speaking*. Routledge.

- Özaltun, H. ve Erdem, İ. (2020). Türkçe öğrenen yabancılar için sesli metinlerin dinlenebilirliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1193-1208. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1305576>
- Özdemir, S. ve Keleş, İ. (2021, 18-19 Eylül). *Yedi iklim ve Gazi yabancılar için Türkçe B1 düzeyi ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin nitelikleri* [Sözlü bildiri]. ISPEC 7th International conference on social sciences & humanities, Muş.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2nd ed.). Longman.
- Rubin, D. L. (2012). Listenability as a tool for advancing health literacy. *Journal of Health Communication*, 17(3), 176-190. <https://doi.org/10.1080/10810730.2012.712622>
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400-411. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/article/335459>
- Vandergrift, L., & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge.
- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı A2. (2020). Kültür Sanat.
- Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1. (2020). Kültür Sanat.

Extended Abstract

Textbooks are among the most essential instructional tools in the teaching of Turkish as a foreign language, as they provide systematically organized content aligned with language acquisition objectives and curricular frameworks. In many instructional settings, particularly formal classroom environments, textbooks function as the primary source of linguistic input for learners. Therefore, evaluating textbooks in terms of the appropriateness and effectiveness of the language skills they aim to develop is crucial for successful foreign language instruction, especially in contexts where learners have limited exposure to the target language outside the classroom.

Among the four fundamental language skills—listening, speaking, reading, and writing—listening is widely recognized as one of the most challenging for language learners, particularly at beginner and intermediate levels. Although listening is commonly categorized as a receptive skill, it involves complex cognitive processes such as decoding the auditory signal, constructing meaning, making predictions, and interpreting information. These processes are often hindered by rapid speech, unfamiliar vocabulary, prosodic features (e.g., stress and intonation), and the absence of visual or contextual support. As a result, learners may experience comprehension difficulties even when they possess sufficient grammatical knowledge.

In most instructional contexts, listening texts included in textbooks are assumed to be prepared in line with learners' proficiency levels, typically guided by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). According to CEFR descriptors, A2-level learners are expected to understand short and simple spoken texts related to familiar topics, while B1-level learners should be able to follow longer and more complex conversations and narratives, provided that the speech is clear and standard. However, research and classroom observations suggest that listening texts do not always adhere to these guidelines. Learners frequently report difficulties in understanding input, identifying key information, or completing related comprehension tasks.

These difficulties are not solely caused by fast speech or unknown vocabulary but are also associated with more technical features such as sentence length, syntactic density, and the mismatch between the spoken text and learners' real-time processing capacities. Within this framework, the concept of *listenability* becomes particularly relevant. Listenability refers to the degree to which a spoken text can be easily processed and understood by its intended audience. While listenability has been extensively examined in relation to written texts under concepts such as readability, its application to listening materials remains limited, particularly in the field of Turkish language education.

The present study focuses on the listenability of listening texts included in A2- and B1-level Turkish textbooks. The study has three main aims: to determine the listenability levels of selected listening texts, to analyze key variables affecting listenability—namely speech understandability, pronunciation accuracy, average syllables per sentence, and learners' expected contact time with the target language—and to examine the relationship between text listenability and the cognitive demands of accompanying listening activities.

A mixed-methods research design was employed. In the quantitative phase, 20 listening texts (10 from A2-level and 10 from B1-level textbooks) were analyzed. The original audio recordings were evaluated independently by two raters using a rubric adapted from Rubin (2012). The rubric included four criteria: speech understandability, pronunciation accuracy, average syllables per sentence as an indicator of syntactic complexity, and years of contact with the language as a predictive measure of accessibility. Each criterion was rated on a five-point Likert scale, and mean scores were calculated. Inter-rater reliability was established using the agreement coefficient proposed by Miles and Huberman (2025), yielding an agreement rate of 90.6%.

In the qualitative phase, the listening activities accompanying each text were analyzed in terms of their cognitive and linguistic demands. The analysis focused on whether the difficulty level of the activities (e.g., multiple-choice, true/false, open-ended tasks) was compatible with the listenability level of the corresponding text.

The findings indicate that while many A2-level listening texts are generally appropriate in terms of sentence length and vocabulary, a substantial number of B1-level texts exceed the expected level of complexity. These texts often include long and embedded sentence structures and are delivered at a rapid pace, which poses challenges for learners. Moreover, listening activities frequently do not align with text listenability; texts with lower listenability scores are sometimes followed by cognitively demanding tasks requiring inferencing or detailed comprehension.

Based on these findings, the study concludes that listening texts in foreign language textbooks should be evaluated more systematically using objective listenability criteria. It is recommended that textbook authors and curriculum developers integrate such criteria into the material development process to ensure closer alignment with CEFR proficiency descriptors. This approach may enhance learner comprehension, engagement, and overall listening skill development. Additionally, the study contributes to the limited body of research on listenability in Turkish language education by offering a methodological framework for future investigations into the linguistic and cognitive accessibility of listening materials.