Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2025, 5(Özel Sayı); 116-141

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HALK HİKÂYELERİNDEN MOTİF TEMELLİ YARARLANMA VE YAPAY ZEKÂ DESTEKLİ İÇERİK ÜRETİMİ

Araştırma Makalesi

Nurullah GÖZCÜ*

Geliş Tarihi: 20.10.2025 | **Kabul Tarihi:** 23.11.2025 | **Yayın Tarihi:** 31.12.2025

Özet: Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi kadar kültür de belirleyicidir. Halk hikâyeleri, bu yapıları eğitim öğretime taşıyabilen güçlü metinlerdir. Tasnif ve motif yapıları, dilin hem içerik hem de biçim yönünden incelenebilmesinde elverişli bir zemin sağlamaktadır. Söz konusu zeminden hareketle bu çalışmada, halk hikâyelerinden motif temelli yararlanmanın nasıl işleneceği ve yapay zekâ (YZ) destekli metin üretiminin düzey hedefleriyle nasıl örtüştürülebileceğine yönelik çıkarım ve bulguların tespiti hedeflenmiştir. Doküman incelemesine dayalı tasarım odaklı yöntem yaklaşımı ile motif indeks kataloğundan (Thompson-Alptekin) düzeye uygun seçilen motif yapıları, dil öğrenim kazanımlarıyla uyumluluğu gözetilerek motif kodlarına dayalı YZ metni üretilmiştir. Bu süreçte, tasnif ve motif indeksleri yeterlik düzeyleriyle eşleştirilmiş; hedef kelime listeleri, görev türleri ve YZ'yi yönlendirici şablonlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre halk hikâyelerinin atasözleri, kalıp sözler, ritüelistik söyleyişler ve icra bağlamları sayesinde kültürel kod aktarımını doğal biçimde desteklediği tespit edilmiştir. Kültürel unsurların bu biçimde metin içinde işlenebilmesi, halk hikâyelerinin öğretim amaçlı uyarlamalara elverişli bir yapıya sahip olduğunu da göstermektedir. Bu doğrultuda, hikâye tasnifi çerçevesinde aynı çekirdek anlatıların motif yapılarında ekleme-çıkarma yapılarak uzunluk, içerik ve kültürel değerler bakımından farklı düzeylere uyarlanabilirliğinin mümkün olduğu gözlemlenmiştir. Üretilen halk hikâyesi örneğinin kahvehane, el öpme ve ad verme gibi kültürel normlar ile mevcut ve gerçek yer adlarıyla desteklenerek oluşturulabildiği; olay sıralama, görüş-gerekçe ve rol oyunu görevleri için pedagojik uygunluk sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla YZ tabanlı üretim şablonlarının metin seçimi ve uyarlamasını pratik kıldığı belirlenmiştir. Bulgular genel olarak motif tabanlı yaklaşım ile YZ destekli metin üretiminin, özgünlük ile öğretilebilirlik arasındaki dengeyi koruyarak kültür odaklı bir öğretim modeli sunduğunu göstermektedir. Böylelikle yöntemin diğer edebî türler için de geliştirilmesi/genişletilmesiyle yabancılara Türkçe öğretimi alanını desteklemesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Halk hikâyeleri, metin uyarlama, motif-indeks, yabancılara Türkçe öğretimi, yapay zekâ.

MOTIF-BASED USE OF FOLKTALES AND AI ASSISTED CONTENT GENERATION FOR TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Research Article

Received: 20.10.2025 | **Accepted:** 23.11.2025 | **Published:** 31.12.2025

Abstract: Culture is as decisive as grammar in foreign language learning. Folk narratives, particularly folk romances, function as effective texts that can transfer both linguistic and cultural structures into instructional contexts. Their classification systems and motif catalogs provide a systematic basis for analyzing language in terms of both form and content. Drawing on this foundation, the present study aims to determine how motif-based use of folk romances can be operationalized and how artificial intelligence (AI)-assisted text generation can be aligned with proficiency-level learning objectives. Using a design-oriented method grounded in document analysis, motif structures selected from the Thompson-Alptekin motif-index catalog were matched with language-learning outcomes, and AI-generated texts were produced based on the corresponding motif codes. Throughout this process, classification and motif indices were aligned with proficiency levels, and target vocabulary lists, task types, and AI-guiding prompt templates were developed. The findings indicate that folk romances support cultural code transmission in a natural manner through their use of proverbs, formulaic expressions, ritualistic speech, and performance environments. The incorporation of such cultural elements within instructional texts demonstrates the adaptability of folk romances for pedagogical purposes. Within the

* Dr.; Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi; nurullah.gozcu@asbu.edu.tr 0000-0003-2148-8124

Gözcü, N. (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinden motif temelli yararlanma ve yapay zekâ destekli içerik üretimi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD), 5*(Özel Sayı), 116-141. DOI: https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.17835144

framework of narrative classification, it was observed that core storylines can be adapted to different proficiency levels by adding or removing motifs in terms of length, thematic density, and cultural content. The AI-generated sample text successfully integrated cultural norms such as coffeehouse settings, hand-kissing, and name-giving rituals, as well as authentic place names, and it proved pedagogically appropriate for tasks such as event sequencing, opinion-reasoning, and role-play activities. Consequently, AI-based generative templates were found to facilitate the practical selection and adaptation of instructional texts. Overall, the findings show that a motif-based approach combined with AI-assisted text generation provides a culture-centered instructional model that maintains the balance between authenticity and teachability. Expanding this method to other literary genres is expected to further support the field of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Artificial intelligence, folktales, motif-index, teaching Turkish as a foreign language, text adaptation.

Giriş

Yabancı dil öğrenimi/öğretimi, sözcük ve dil bilgisinin yanı sıra o dilin bağlı olduğu kültürel örüntülerin de tanınmasını gerektirmektedir. Bu nedenle dil öğretiminde metinler anlamın nasıl kurulduğunu, nezaket kalıplarını ve söylem düzenini görmeye imkân veren temel araçlardır. Ancak hangi metnin hangi düzeyde ve amaçla kullanılacağı her zaman net değildir. Düzeye uygunluk, kültürel tutarlılık ve pedagojik işlevsellik birlikte gözetilmelidir.

Bu çalışmada, Türk halk hikâyeleri bu gereksinime yanıt veren bir kaynak olarak ele alınmaktadır. Halk hikâyelerinin tasnif ve motif yapıları, söz varlığı ve kalıp sözler gibi hedefler ile dil beceri kazanımları arasında sistemli eşleştirmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır. Aynı çekirdek anlatı özgün hâliyle, basitleştirilmiş sürümüyle ya da öğretim amaçlı oluşturulmuş metin biçimiyle farklı yeterlik düzeylerine uyarlanabilir.

Mevcut çalışmayla halk hikâyelerinin söz konusu potansiyeli, yapay zekâ (YZ) desteğiyle birleştirilerek pratik bir çerçevede sunulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda motif kodları ve düzey hedefleri girdi alınarak metin üretimi veya gözden geçirme işlemleri gerçekleştirilmeye gayret gösterilmiştir. Böylelikle yabancılara Türkçe öğretiminde metin seçimi ve tasarımını akıcı, sade/edebî ve uygulanabilir bir yaklaşımla desteklenmesi, ihtiyaç doğrultusunda metin üretiminin kültürel dokusunun korunarak sağlanması hedeflenmektedir.

1. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretiminde halk hikâyelerinden motif temelli yararlanmanın işlevselliğini ortaya koymak ve güncel YZ araçlarıyla düzeye uygun, kültürel olarak tutarlı öğretimsel içerik üretiminin uygulanabilirliğini göstermektir. Çalışma, halk hikâyelerinin tasnif ölçütleri (konu, şekil, yapı, icra ortamı, hacim, coğrafya) ve motif kataloğunun (Thompson-Alptekin) öğretimle ilişkilendirilmesi; metin türleri (özgün, basitleştirilmiş, oluşturulmuş) çerçevesinde halk hikâyelerinin CEFR (A1-C1) düzey kazanımları ve Türkiye bağlamındaki program çıktısıyla uyumu; seçilmiş örnek/ler üzerinden motif-kazanım uyumunun gösterimi ve motif kodlarına dayalı YZ destekli metin üretimi için bir örnek içerik üretimi ve nitel değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Halk hikâyelerinin tasnif ve motif yapıları, yabancılara Türkçe öğretimi alanında hangi dil becerileri ve düzey kazanımları ile eşleştirilebilir?

2. Metin türleri açısından, halk hikâyelerinden özgün-basitleştirilmiş-oluşturulmuş metin olarak hangi düzeylerde, hangi amaçlarla yararlanmak daha uygundur?
3. Motif indeks kodları (örn. T, H, N, L vb.) söz varlığı, kalıp sözler ve söylem öğretimine nasıl işlevsel katkı sunabilir?
4. Seçilmiş bir örnek hikâyede ortaya koyulan motif-kazanım uyumu ve YZ üretimi, olanaklar ve sınırlılıklar açısından nasıl değerlendirilebilir?
5. Motif indeks kod girdileri (prompt) ve alt yapı sunmak adına "hikâyelerin yapısı, tasnifi, özellikleri gibi" hazır şablon girişleri kullanılarak üretilen YZ destekli metinlerin öğretimsel yeterliği nedir?

2. Yöntem

Bu çalışma, doküman incelemesine dayalı tasarım-temelli bir örnek inceleme olarak ele alınmıştır. Veri kaynakları varyantları gözetilerek Türk halk hikâyeleri, motif katalogları (Thompson-Alptekin), CEFR ve ulusal program çıktılarıdır. Elde edilen bulgulardan hareketle yapısal çözümlemeler ve geçerlik göstergeleri pedagojik işlevsellikle değerlendirilerek özgün, seviye uyarlamalı, YZ destekli öğretim metni ortaya koyulmuştur.

3. Bulgular

3.1. Halk Hikâyelerinin Kültürel Kod Aktarımı Üzerine Bulgular

Dil, kültürün hem biçimi hem de hafızasıdır ve bir toplumun dünyayı algılama biçimi, değer sistemi ile tarihsel belleği dil aracılığıyla şekillenmektedir. Aksan (1995, s. 83) dil ile kültür arasındaki bağın güçlü olduğunu belirtmekte ve bir dili incelemenin o toplumun yaşamı ile inançları hakkında önemli bilgiler sunduğunu vurgulamaktadır. Uygur (1996, s. 19) dili kültürel bütünlüğü sağlayan temel unsur olarak tanımlamaktadır. Gökalp (1976, s. 17-18) ise kültürel özün kelimeler içinde yaşadığını ifade etmektedir. Bu nedenle bir dili öğrenmek, sözcükleri bilmenin ötesinde onların taşıdığı kültürel anlamı kavramayı gerektirmektedir.

Kültürün bu sürekliliği sözlü ve yazılı gelenekte en canlı biçimde görülebilmektedir. Sözlü gelenek yaşayan ve değişen yapısıyla toplumların kimliğini, değerlerini ve toplumsal düzenine ilişkin izleri kuşaktan kuşağa aktarmaktadır. Elçin (1998, s. 2) sözlü ürünlerin bireysel değil toplumsal yaratımlar olduğunu ve milletlerin zevkini, düşünce biçimini ve değer sistemini yansıttığını belirtmektedir. Bu nedenle kültürün dil içinde nasıl biçimlendiğini en iyi gösteren alanlardan biri folklor ürünleridir. Atasözleri, destanlar, masallar ve halk hikâyeleri gibi türler hem sözlü hem de dilsel aktarımın temelini oluşturmakta, atasözleri toplumsal yargıyı, destanlar tarih bilincini, masallar hayal gücünü, halk hikâyeleri ise ahlaki ve duygusal normları temsil etmektedir. Örneğin Boylu ve Başar (2018, s. 35), kalıp sözlerin ve atasözlerinin bir toplumun dünya görüşünü yansıttığını, dolayısıyla dil öğretiminde bu sözlü malzemenin büyük önem taşıdığını belirtirler ki bu mahsullerin hepsi de toplumsal belleğin farklı katmanlarını taşımaktadır.

Çalışmanın konusunu temsilen halk hikâyelerine bakıldığında dil ve kültür özelliklerinin yansıtma anlamında özel bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Nitekim diğer türleri de kendi içinde barındırabilmekte; efsane, masal, alkış-kargış, bilmece, atasözü gibi diğer türlere

de rastlanabilmekte (Alptekin, 1987, s. 47-52) veya yer verilebilmektedir. Boratav (1955, s. 52), halk hikâyelerinde olağanüstü ögelerin azaldığını, olay ve kişilerin normal boyutlara indirildiğini ve bu yönüyle gerçekçiliğe doğru bir eğilimin belirdiğini belirtmektedir. Ona göre bu hikâyeler, destan ile modern roman arasında bir aşamada yer almaktadır.

Bu çerçevede halk hikâyeleri dil öğretimi ve kültür aktarımı açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Bölükbaş ve Keskin (2010, s. 229-231) kültürün özellikle ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla aktarılabildiğini, metinlerin öğrencinin ilgisini artırarak öğrenmeye katkı sağladığını ve kültürel önyargıları azaltıp empatiyi geliştirdiğini belirtmektedir. Çetinoğlu-Güllülü (2018, s. 322) ve Polat da (1990, s. 79-80) metinlerin kültürün temel aktarıcısı olduğunu ve farklı toplumlara ait ortak yaşam deneyimlerinin bu yolla karşılaştırılabildiğini vurgular. Bu yaklaşım Risager'in görüşleriyle örtüşmektedir. Risager, dil ve kültürün öğretimde birbirinden ayrılamayacağını, her dilin kendi kültürel anlam dünyasını taşıdığını ve kültür öğretiminin ulusal olduğu kadar yerel ve ulusötesi bağlamlarda ele alınması gerektiğini ifade etmektedir (2007, s. 186-219). Bu çerçevede halk hikâyeleri, öğrenenlerin kültürel sembolleri anlamlandırmasına ve hedef toplumun değer dünyasını dil aracılığıyla keşfetmesine imkân sağlamaktadır.

3.2. Halk Hikâyelerinin Tasnifi Zemininde İşlevselliği ve Mit-Rit Anlam Derinliğine Yönelik Bulgular

Halk hikâyeleri, toplumun ortak hafızasında yer alan mitik düşünce ve ritüel izlerini taşıyan kültürel metinlerdir. Kökenleri destan, efsane ve masal geleneğine dayansa da biçim ve içerik özellikleri bakımından folklor tasnifi içinde özgün bir yere sahiptir. Bu tasnif, hikâyelerin yapısal çeşitliliğini görünür kılmanın yanı sıra mitik motiflerin ve ritüel işlevlerin anlamını çözümlemeye imkân tanımaktadır. Dolayısıyla öncelikle halk hikâyelerinin tasnifi temel alınarak anlatıların mit-rit bağlamındaki sembolik ve işlevsel yönleri ele alınacak ve elde edilen bulguların Türkçe öğretimindeki önemine dikkat çekilecektir.

Halk hikâyelerinin tasnifi, türün hem biçimsel hem de içeriksel çeşitliliği nedeniyle folklor araştırmalarının tartışmalı konularından biridir. Araştırmacılar, hikâyelerin konusuna, yapısına, icra ortamına, motif örgüsüne, coğrafi yayılımına veya hacmine göre farklı sınıflandırmalar yapmışlardır (Alptekin, 2015, s. 55-63).

Tasnif hususunda pek çok çalışmanın yanı sıra öne çıkan bazı çalışmalar arasında Kúnos dikkat çekmektedir. Kúnos halk hikâyelerini, halk romanı olarak belirterek üçe ayırmaktadır.

- Kahramanlık romanı,
- Saz şairlerinin romanı,
- Saz şairlerinin kahramanlık romanı (Boratav, 1946, s. 25; Kúnos, 1892-1893).

Boratav da (1946, s. 28-30), halk hikâyelerini konularına göre üç ana grupta toplamaktadır:

- *Kahramanlık hikâyeleri:* Köroğlu ve kolları vb.
- *Aşk hikâyeleri:* Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin vb.
- *Dinî veya menkıbevi nitelikli hikâyeler*

Benzer biçimde Alptekin (2015, s. 57-58), Boratav'ın sisteminden hareketle halk hikâyelerini şu biçimde örnekler:

- *Kahramanlık hikâyeleri:* Köroğlu Kolları: İlk Kol, Kasab-ı Cömert veya Ayvaz Kolu, Kıratlı Kolu, Kırımlı Kolu, Dağıstan Kolu, Kayseri Kolu vb.
- *Diğer kahramanlık hikâyeleri:* Eşref Bey, Arslan Bey, Hurşit Bey, Yaralı Mahmut vb.
- *Aşk hikâyeleri:*
  - *Kahramanları muhayyel olanlar:* Mirza-yı Mahmut, Ülfetin, Derdiyok ile Zülfüsiyah, Elif ile Mahmut
  - *Gerçek âşıkların romanlaşmış hayatları:* Ercişli Emrah ile Selvi Han, Âşık Garip, Tufarganlı Abbas, Âşık Kerem, Kurbani
  - *Yaşadıkları muhakkak olanlar:* Âşık Ali İzzet, Sümmani, Gökçeli Ali Esker, Kara Gelin (Posoflu Fakir'in Maceraları)
  - *Bu kategorilere girmeyen hikâyeler:* Âli Şir Hikâyesi, Yahudi Kızı, Kamber'in Beyşehir'deki Macerası, Abdullah Çavuş vb.

Güney, hacim ve konu bakımından değerlendirerek "koca hikâyeler" ve "kara hikâyeler" ayrımında bulunur (1971, s. 41-63). Duymaz ise Türk dünyası geneline bakarak konu, coğrafya ve yapı bakımından sınıflandırma yapar:

- *Konuya göre:* aşk, kahramanlık, aşk ve kahramanlık,
- *Coğrafyaya göre:* Anadolu'da bilinen, Türk dünyasının bir bölümünde bilinen, Türk dünyası genelinde bilinen hikâyeler,
- *Şekil bakımından:* türkülü / türküsüz, uzun / kısa hikâyeler (1996, s. 47).

Söz konusu örneklerden hareketle halk hikâyelerinin şu altı temel ölçüte göre tasnif edildiğini söylemek mümkündür (Alptekin, 2015; Boratav, 1946; Duymaz, 1996; Elçin, 2001):

Tablo 1

Halk Hikâyelerinin Tasnif Değerlendirmesi

Tasnif Ölçütü	Açıklama	Alt Başlıklar / Türler	Bazı Örnekler
1. Konu Bakımından	Hikâyelerin ana teması ve anlattığı olaylar temel alınır.	Aşk, kahramanlık, dinî-menkıbevi, realist (günlük hayatı konu alan)	Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Köroğlu, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin
2. Şekil Bakımından	Nazım-nesir oranı, anlatım biçimi ve türkülü/türküsüz yapı dikkate alınır.	Mensur, manzum, mensur-manzum karışık; türkülü, türküsüz	Âşık Garip (türkülü); Köroğlu'nun Oğlu Haydar Bey Kolu (karışık yapı)
3. Yapı Bakımından	Olay örgüsünün işleniş biçimi, motif dizilimi ve anlatı kurgusu dikkate alınır.	Formülize yapı (ayrılık-imtihan-buluşma-dönüş); motif merkezli dizim	Derdiyok ile Zülfüsiyah (imtihan-buluşma); Kerem ile Aslı (rüya-aranış-ölüm)
4. İcra Ortamı Bakımından	Anlatının gerçekleştiği sosyal bağlam ve anlatıcı tipi dikkate alınır.	Âşık meclisi, meddah anlatımı, düğün-kış gecesi anlatıları	Âşık tarzı hikâyeler, Âşık Kerem, Sümmani hikâyeleri
5. Hacim / Uzunlukları Bakımından	Hikâyelerin anlatım uzunluğu, epik veya kısa formda olup olmaması esas alınır.	Kısa halk hikâyeleri, uzun halk hikâyeleri	Elif ile Mahmut (kısa); Köroğlu Kolları (uzun)

6. Coğrafyası Bakımından	Hikâyenin bilindiği, yayıldığı bölge veya varyant coğrafyası dikkate alınır.	Anadolu'da bilinen, Azerbaycan'da bilinen, Türk dünyasında ortak	Köroğlu Kolları (Anadolu-Azerbaycan), Âşık Garip (Türk dünyası)

Tablo 1'de de görüldüğü üzere bu ölçütlerin her biri, halk hikâyelerinin anlam üretim sürecine işaret etmektedir. Nitekim konularına göre tasnif, anlatının tematik çekirdeğini; yapılarına göre tasnif, olay dizgesinin sembolik örüntüsünü; icra ortamlarına göre tasnif, ritüel niteliğini; coğrafyaya göre tasnif, kültürel süreklilik, varyantlaşmayı; şekil-hacme göre tasnif ise halk anlatısının sözlü aktarım biçimini ortaya koymaktadır. Örneğin âşk hikayelerinden Kerem ile Aslı, Âşık Garip, Tahir ile Zühre bireyin mitik âşk yolculuğunu; kahramanlık hikâyelerinden Köroğlu, Battal Gazi ise kahramanın kutsal mücadele mitini temsil etmektedir. Dolayısıyla halk hikâyeleri bu yönüyle mitik kahramanın ritüel yolculuğunun yeniden anlatılmasıdır (Campbell, 2010). Öte yandan âşık meclisi, düğün gibi icra ortamını temsil eden mekânlar ile hikâye tiplerinin anlatımı sırasında söyledikleri türküler, alkış-kargışlar, ve kalıplaşmış sözler hikâyelerin ritüel işlevini yansıtan unsurlardır.

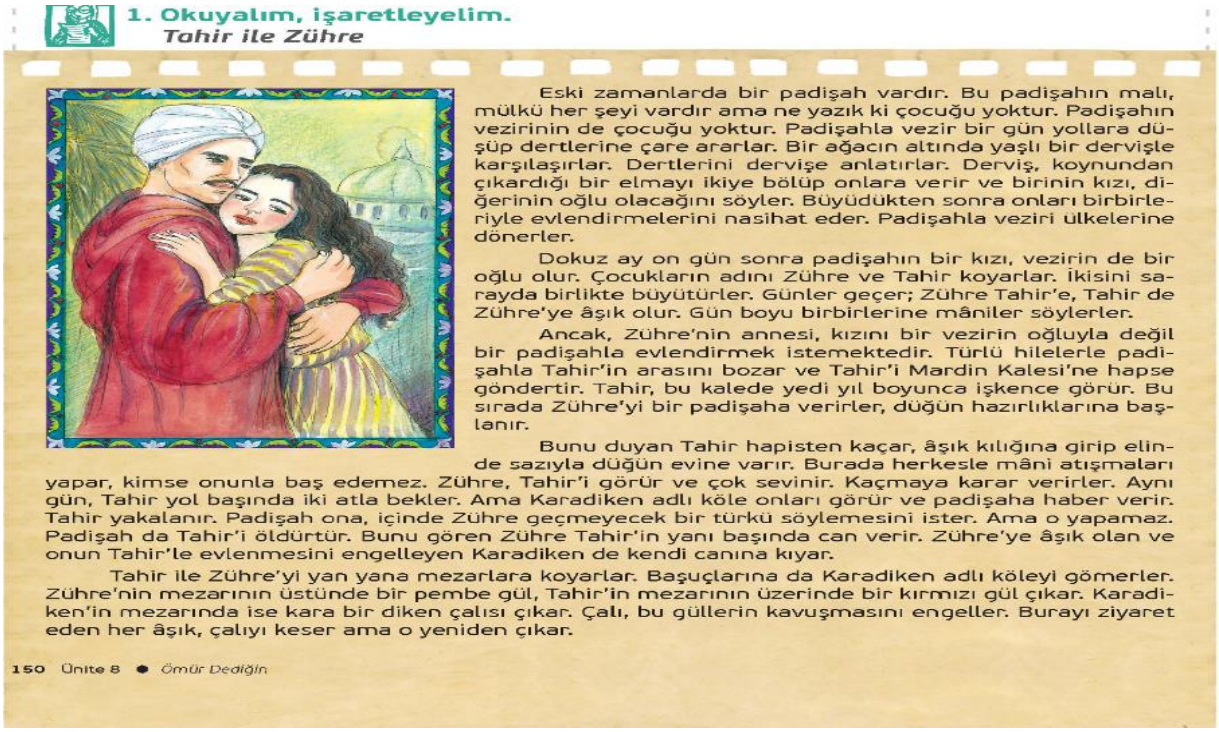
Halk hikâyelerinin işlevselliği yönüyle mit-rit anlam derinliğini yansıtan bir diğer en önemli özelliği ise motif yapısına sahip olmasıdır. Bu hususta Thompson'un Tarihî Coğrafi Fin metodu çerçevesinde hazırladığı Motif-Index of Folk Literature (1955-1958) kataloğunun önemi haizdir. Thompson, halk anlatılarındaki motifleri evrensel düzeyde sınıflandırarak her birine tematik bir kod numarası vermiş ve anlatıların karşılaştırmalı çözümlemesine temel oluşturmuştur. Böylelikle halk hikâyelerinde tekrar eden motiflerin (doğaüstü yardım, mucizevi doğum, yasak aşk, kahramanın sınavı gibi) evrensel arketiplerle ilişkisini ortaya koymuştur. Alptekin (2015) ise bu kataloğa Türk hikâye ve masallarda bulunan ama genel katalogda bulunmayan motifleri de dâhil ederek genişletmiştir. Buna göre halk hikâyelerinin motif yapısı şu "üst başlıklarla" ortaya koyulmaktadır:

a. mitolojik motifler; **b.** hayvanlar; **c.** yasak; **d.** sihir; **e.** ölüm; **f.** harikuladelikler; **g.** devler; **h.** imtihanlar; **j.** akıllılar ve aptallar; **k.** aldatmalar; **l.** kaderin ters dönmesi; **m.** geleceğin tayini; **n.** şans ve kadar; **p.** cemiyet; **q.** mükafatlar ve cezalar; **r.** esirler ve kaçaklar; **s.** anormal zulümler; **t.** evlilik; **u.** hayatın tabiatı; **v.** din; **w.** karakter özellikleri; **x.** mizah; **z.** çeşitli motif grupları (Alptekin, 2015, s. 269-362; Thompson, 1955-1958).

Motif yapılarının alt başlıkları da göz ününde tutulduğunda halk hikâyelerinin işlev ve anlam derinliğinin genişliği daha iyi anlaşılabilecektir. Bu noktada Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında metin seçimi özelinde halk hikâyelerinin işlevsel yapısıyla yer alması, öğretimin pekiştirilmesinde öneme sahiptir. Konuyu destekleyici nitelikte örneklem oluşturması açısından Yunus Emre Enstitüsünün Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki B1 düzeyinde geçen Tahir ile Zühre halk hikâyesine bakılabilir.

Şekil 1

Tahir ile Zühre Hikâyesi



1. Okuyalım, işaretleyelim.
Tahir ile Zühre

Eski zamanlarda bir padişah vardır. Bu padişahın malı, mülkü her şeyi vardır ama ne yazık ki çocuğu yoktur. Padişahın vezirinin de çocuğu yoktur. Padişahla vezir bir gün yollara düşüp dertlerine çare ararlar. Bir ağacın altında yaşlı bir dervişle karşılaşırlar. Dertlerini dervişe anlatırlar. Derviş, koynundan çıkardığı bir elmayı ikiye bölüp onlara verir ve birinin kızı, diğerinin oğlu olacağını söyler. Büyüdükten sonra onları birbirleriyle evlendirmelerini nasihat eder. Padişahla veziri ülkelerine dönerler.

Dokuz ay on gün sonra padişahın bir kızı, vezirin de bir oğlu olur. Çocukların adını Zühre ve Tahir koyarlar. İkisini sarayda birlikte büyütürler. Günler geçer; Zühre Tahir'e, Tahir de Zühre'ye âşık olur. Gün boyu birbirlerine mâniler söylerler.

Ancak, Zühre'nin annesi, kızını bir vezirin oğluyla değil bir padişahla evlendirmek istemektedir. Türlü hilelerle padişahla Tahir'in arasını bozar ve Tahir'i Mardin Kalesi'ne hapse göndertir. Tahir, bu kalede yedi yıl boyunca işkence görür. Bu sırada Zühre'yi bir padişaha verirler, düğün hazırlıklarına başlanır.

Bunu duyan Tahir hapisten kaçar, âşık kılığına girip elinde sazıyla düğün evine varır. Burada herkesle mâni atışmaları yapar, kimse onunla baş edemez. Zühre, Tahir'i görür ve çok sevinir. Kaçmaya karar verirler. Aynı gün, Tahir yol başında iki atla bekler. Ama Karadiken adlı köle onları görür ve padişaha haber verir. Tahir yakalanır. Padişah ona, içinde Zühre geçmeyecek bir türkü söylemesini ister. Ama o yapamaz. Padişah da Tahir'i öldürtür. Bunu gören Zühre Tahir'in yanı başında can verir. Zühre'ye âşık olan ve onun Tahir'le evlenmesini engelleyen Karadiken de kendi canına kıyar.

Tahir ile Zühre'yi yan yana mezarlara koyarlar. Başuçlarına da Karadiken adlı köleyi gömerler. Zühre'nin mezarının üstünde bir pembe gül, Tahir'in mezarının üzerinde bir kırmızı gül çıkar. Karadiken'in mezarında ise kara bir diken çalısı çıkar. Çalı, bu güllerin kavuşmasını engeller. Burayı ziyaret eden her âşık, çalıyı keser ama o yeniden çıkar.

150 Ünite 8 ● Ömür Değişir

Not. Yunus Emre Enstitüsü, 2015, s. 150

Öğretim setinde verilmiş olan mevcut hikâyeden hareketle ortaya koyulabilecek bazı motif yapıları Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2

Tahir ile Zühre Hikâyesi Motif Yapısı

Motif Kodu	Motif Başlığı / İçerik	Tahir ile Zühre'de Karşılığı
T511.1.	Dervişin verdiği elmayı yiyen padişah ve vezirin birer çocuğu olur.	Derviş elmayı ikiye bölüp padişah ve vezire verir, Zühre ve Tahir doğar.
T526	Dua neticesinde hamile kalma / çocuk müjdesi.	Dervişin sözü "Allah dilerse olur" inancını yansıtır.
T57	Âşık olma / karşılıklı mani söyleme.	Tahir ile Zühre birlikte büyüyüp birbirine mâniler söyler.
S$_{12}$	Aile tarafından aşka engel olunması / Zalim anne.	Zühre'nin annesi Tahir'i reddeder, hilesiyle ayırır.
Q433	Kahramanın hapsedilmesi / esareti.	Tahir Mardin Kalesi'ne atılır, yıllarca hapsedilir.
R110-169.1.	Esaretten kurtulma / Kaçış ve kılık değiştirme.	Tahir kaçıp âşık kılığına girip düğüne gelir.
E419.6	Âşıkların birlikte ölümü / aynı mezar.	Tahir öldürülür, Zühre ardından ölür. Aynı mezara koyulurlar.
F771	Mezar üzerinden bitki çıkması (gül ve diken).	Tahir'in mezarından kırmızı, Zühre'ninkinden pembe gül çıkar, aralarına çalı biter.
M101	Kaderin değişmezliği / talihin rolü.	Dervişin nasihatine rağmen ayrılık kaderinin gerçekleşmesi.

Tablo 2'den hareketle sadeleştirilmiş dahi olsa halk hikâyelerinin aşk hikâyeleri sınıfında değerlendirilebilecek bir hikâyenin pek çok motif yapısına sahip olması, Türkçe öğretiminde işlevselliğini gözler önüne sermektedir. Bu noktada Tahir ile Zühre hikâyesi örneği üzerinden Türkçe öğretiminde hikâyelerin işlevselliği üzerine şu hususlar da zikredilebilir:

- Hikâyenin motif dizgisi, aşkın doğuşundan ölümde birleşmeye uzanan döngüsel bir yapıya sahiptir. Bu yapı, insan yaşamının geçiş dönemlerini yansıtan -doğum, âşk (evlilik), imtihan, ölüm- simgelerin bütünlüğü içinde işlenmiştir. Dervişin elmayı ikiye bölüp padişah ve vezire vermesiyle başlayan hikâye (T511.1, T526) elma motifinin kutsallığıyla başlatılmıştır. Burada elma bir meyveden ziyade kaderin paylaşımı ve doğurganlığın sembolüdür. Yabancı bir öğrenci için bu motif, Türk kültüründe nesnelerin yalnızca fiziksel değil anlam taşıyıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sayede öğretimde, Türkçedeki soyut kavramların (kısmet, nasip, kader) kültürel temellerini aktarma fırsatı sağlanmaktadır.
- Hikâyenin orta bölümünde yer alan aşk ve mani motifleri (T57) sözlü kültürün dil estetiğini öne çıkarmaktadır. Âşıkların birbirine mani söylemesi, dilin ritmik, melodik ve duygusal boyutlarını göstermektedir. Yabancı öğrenciler için bu sahneler, Türkçedeki uyak, ses benzerliği, iç ritim gibi unsurları sezdirir. Bu bölüm, öğrencinin hem söz dizimi hem ses örgüsü bakımından Türkçeye estetik bir farkındalıkla yaklaşmasını sağlar.
- Hikâyedeki engellenme (S12) ve hapsedilme (Q433) motifleri, bireyin toplumsal otoriteyle çatışmasını yansıtır. Bu kısımda dildeki olumsuz yapılar, neden-sonuç bağlaçları, duygusal anlatım biçimleri (üzülmek, direnmek, sabretmek) etkin biçimde kullanılabilir. Aynı zamanda bu motifler, öğrenciye Türk toplumunda "aile, itaat, sadakat" gibi değerlerin hangi anlam alanında işlendiğini öğretmektedir.
- Kaçış ve kılık değiştirme motifi (R110-169.1) anlatının ritüel aşamasıdır. Kahraman, kimliğini gizleyerek yeniden doğar. Bu motif, dil öğretiminde hem eylem kipleri hem de kimlik, rol, görünüş gibi kavramların öğretiminde işlevseldir. Öğrenciye, kahramanın yaşadığı dönüşüm üzerinden Türkçede "olmak, görünmek, sanmak" gibi fiillerin anlam farklarını bağlamsal olarak kavrama fırsatı sunulur.
- Son bölümde yer alan birlikte ölüm (E419.6) ve mezardan çıkan bitki (F771) motifleri, ölümün son değil bir tür birleşme olduğu anlayışını taşır. Buradaki gül ve diken, Türk kültüründe sevginin iki yönünü -güzellik ve acı- bir arada temsil eder. Yabancı öğrenciler için bu bölüm, Türkçedeki metaforik düşünme biçimlerini (örneğin "gül yüzlü", "dikenli söz", "acı tatlı aşk") çözümlemek için son derece elverişlidir.

3.3. Metin Türleri ve Hikâyelerinin Motif ve Kazanım Uyumuna Yönelik Bulgular

Halk hikâyelerinin, mitik unsurları ve motif yapıları sayesinde kültürel belleği dil yoluyla somutlaştırabilmesi, Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında çok kapsamlı faydalanılabilme imkânı sunmaktadır: Motif temelli yaklaşımla söz varlığı ve kalıp sözler bağlama yerleştirilebilir, söylem düzeni ve bağdaşıklık gerçek metin parçaları üzerinden işlenebilir, aracı-okur rolü (özetleme, yeniden ifade, açıklama) etkinleştirilebilir ve kültürlerarası anlamlandırma (değer, inanç, sembol), seviyelere uygun görevlerle yapılandırılabilir.

Halk hikâyeleri, literatürde geniş derleme çalışmalarıyla ortaya koyulmuş -koyulmaya devam etmektedir- olsa da hâlihazırda -bilinen başlıca hikâyelerin dışında- tüm hikâyeleri kapsayıcı bir çalışma bulunmamaktadır. Bunda hikâyelerin varyantlaşarak diğer Türk topluluklarında veya başka topluluklarda da bulunması etkili olmaktadır. Dolayısıyla hikâyelerin, doğrudan metinler üzerinden Türkçe öğretiminde dil düzeylerine göre belirlenmesi oldukça güç olsa da tasnif ve motif yapı-kataloğu üzerinden düzeylere göre dil öğretimindeki kazanımlarıyla ilişkilendirmek daha uygundur. Ancak daha öncesinde metin türlerine değinilmesi, yararlanılacak metin ve yapay zeka desteğiyle üretimin ortaya koyulabilmesi açısından faydalı olacaktır.

3.3.1. Metin Türleri

Yabancı dil öğretiminde öğretim materyali olarak metin seçimi öğrenci düzeyi, öğretim amaçları ve yöntemsel tercihler doğrultusunda farklılaşmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde öncelikle metin türleri ele alınacak müteakiben metin seçiminde halk hikâyelerinden istifadesine odaklanılmıştır. Metin türlerine ilişkin çok sayıda görüş ortaya atılmıştır. Bu görüşler ekseriyetle basit, otantik/özgün ve amaç doğrultusunda oluşturulmuş metinler olarak öne çıkmaktadır. Örneğin Davies ve Widdowson, "simplification and control" kavramlarını ortaya koyarak dil öğretiminde kullanılan metinlerin basitleştirme süreçleriyle biçimsel ve anlamsal açıdan nasıl dönüştürülebileceğini sistematik biçimde incelemişlerdir. Basitleştirmeyi, sözcük veya cümle düzeyinde bir sadeleştirmeden ziyade metin içindeki anlam yoğunluğunu ve biçimsel karmaşıklığı pedagojik amaçla denetim altına alma süreci olarak tanımlamışlardır (1974, s. 176-186). Bu yaklaşımı sürdüren Honeyfield, basitleştirme uygulamalarının metinlerin doğallık (naturalness) ve otantik (authenticity) niteliklerini zayıflatabileceğine dikkat çekmiş, yapay sadeleştirme (synthetic simplification) ile doğal uyarlama (authentic simplification) arasında ayrım yaparak ikinci türün öğretimsel olarak daha işlevsel olduğunu vurgulamıştır (1977, s. 431-436). Ayrıca Young, basitleştirmenin okuduğunu anlama üzerindeki etkisine odaklanarak dilsel özelliğin yanında anlamsal karmaşıklığın da azaltılması durumunda etkili bir öğrenme çıktısı sağladığını aktarmıştır (1999, s. 352).

Breen (1985), bu çizgiyi daha ileriye taşıyarak authenticity kavramını sabit bir metin özelliği olmaktan çıkarıp öğrenme bağlamı ve öğrenci etkileşimiyle tanımlanan bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır. Benzer biçimde Rogers ve Medley, bir metnin özgünlüğünün yalnızca dilsel biçimine değil sınıf içindeki amaçlı kullanımına ve iletişimsel uygunluğuna bağlı olduğunu savunmuşlardır (1988, s. 468-472). Van Lier de özgünlüğü, etkileşim, farkındalık ve öğrenen özerkliği ile ilişkilendirerek sınıfta yaşanan dil deneyiminin kendisini otantik hâle getirdiğini öne sürmüştür (1996, s. 123-145).

Öğretim amaçlı metin oluşturmaya yönelikse Hutchinson ve Waters, özel kullanım amaçlı dil (English for specific purposes (ESP)) yaklaşımıyla öğretim materyallerinin öğrenci gereksinimleri doğrultusunda özel olarak tasarlanabileceğini (specially written/created materials) vurgulamış böylece oluşturulmuş metinlerin yapaylık riskini azaltmak için amaç, içerik ve görev uyumu ilkesini öne çıkarmışlardır (1987, s. 5-38). Benzer şekilde Allwright, öğretim materyallerinin yalnızca dil sunmak yerine öğrenme sürecini kolaylaştıran, öğrenici

etkileşimini teşvik eden araçlar olması gerektiğini savunmuştur (1981, s. 8-11). Tomlinson, Hutchinson ve Waters'ın modelini geliştirerek oluşturulmuş materyallerin öğrenme psikolojisi, duyuşsal faktörler ve bilişsel katılım ilkelerine dayanması gerektiğini belirtmiştir. Böylece oluşturulmuş materyal kavramını pedagojik özgünlük çerçevesinde yeniden yorumlamıştır (2011, s. 2-25). Söz konusu kuramsal temeller üzerine Christine Nuttall ise sınıf içi uygulamalara dönüştürmesi ve öğreticilere metin seçimi, düzey uyarlaması ve doğallık ile öğretilebilirlik dengesini gözeten pratik bir çerçeve sunmasıyla dil öğretiminde kullanılan metinleri üç temel gruba ayırmıştır:

- Özgün (authentic): hedef dil toplumu için dil öğrenimi amacı güdülmeden yazılmış metinlerdir.
- Basitleştirilmiş (simplified): öğrencilerin düzeyine uygun hâle getirilmek için dilsel olarak sadeleştirilmiş ancak mümkünse doğal söylem özellikleri korunmuş metinlerdir.
- Öğretim amaçlı oluşturulmuş (specially written/created) metinler: dil öğretimi için özel olarak yazılmış genellikle belirli yapıları veya kelime gruplarını hedefleyen metinlerdir (1996, s. 170-179).

Nuttall'ın söz konusu metin türleri yaklaşımı, aynı zamanda halk hikâyelerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde nasıl kullanılabileceğine ilişkin işlevsel bir temel de sunmaktadır. Buna göre orijinal biçimleriyle sunulan halk hikâyeleri, dil öğretimi amacıyla üretilmemiş, doğal bağlamda ortaya çıkmış metinler oldukları için özgün metinler kategorisine dâhildir. Bu tür metinler, Türk kültürüne ve dilin doğal kullanımına ilişkin zengin unsurlar barındırmakla birlikte özellikle alt düzey öğrenciler (A1-A2) için dilsel ve anlamsal açıdan zorlayıcı olabilir.

Buna karşın dil düzeyine uygun biçimde sadeleştirilen halk hikâyeleri, anlatının kültürel ve tematik bütünlüğü korunarak düzenlendiğinde basitleştirilmiş metin niteliği kazanır. Nitekim yukarıda da ele alınan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'ndeki Tahir ile Zühre hikâyesi buna örnek olarak gösterilebilir. Yine bu doğrultuda aynı seviyede geçen Emrah ile Selvihan hikâyesi (Yunus Emre Enstitüsü, 2015, s. 154) de bu kategoride gösterilebilir ki dinleme metni olarak sunulan bu hikâye de varyantlarına (Bali, 1973, s. 44-77) bağlı olarak sadeleştirilmiştir. Bu tür uyarlamalar, öğrencilerin hedef dili daha erişilebilir biçimde anlamalarına yardımcı olurken özgün metnin kültürel dokusunu da büyük ölçüde korumaktadır. Durmuş, özgün ve sadeleştirilmiş metnin birbirlerine alternatif olma durumlarında hangisinin en yararlı materyal olduğunu söylemenin zor olduğunu belirterek sadeleştirilmiş metinlerin genel itibarıyla geleneksel biçimde bilgisayar tabanlı olmadığını, elle değiştirim kurallarına dayandığını aktarmıştır (2013, s. 138, 142). Bu husus şüphesiz metnin türüne göre değişiklik göstermektedir. Nitekim halk bilgisi ürünleri yalnızca geçmiş zamanların yaratmalarından meydana gelmemekte, günümüzde de yaşayan, yaşatılan ve yeniden üretilen değerlerden oluşmaktadır (Ekici, 1998, s. 27). Dolayısıyla halk hikâyelerinin tasnif olarak türlere ayrılması ve motif kataloğuna sahip olması ve bu katalogda hemen hemen her bir motifin ve ana kesitlerin kodlarla temsil edilmesi, metnin sadeleştirilmesinde geleneksel yöntemler yerine bilgisayar tabanlı/yapay zekadan da yararlanılmasını kolaylaştırmakta/kolaylaştıracaktır.

Bu minvalde çalışmanın amacına yönelik halk hikâyelerinde tasnif ve motif kataloğundan yararlanılması ise öğretim amaçlı olarak yeniden kurgulanması veya oluşturulması kısmına girmektedir. Ancak Nuttall'ın da belirttiği üzere (1996, s. 176-179) doğallık ile öğretilebilirlik dengesinin gözetilmesi önem arz etmektedir. Söz konusu kapsamda Lotherington-Woloszyn'ın bir metnin sadeleştirilmesi için sıraladığı ölçütler, halk hikâyelerinin sadeleştirilmesi ve yapay zekâ destekli yeniden üretimi için de geçerli olabilmektedir. Onlara göre dikkat edilmesi gereken ölçütler şunlardır:

- "Metnin dilsel özellikleri (kelime dağarcığı, dilbilgisel yapı, karmaşıklık düzeyi).
- Metnin konu içeriği (tema, ilgi alanı, öğrenen için anlamlılık düzeyi).
- Metni anlayabilmek için gereken kültürel bilgi ve ön bilgi düzeyi.
- Öğrenenin yaşı, dili kullanma amacı, öğrenme bağlamı ve ortam koşulları.
- Metnin sunum biçimi, estetik değeri, anlatım tarzı ve edebî niteliği.
- Metnin öğretmen ve öğrencilere cazip gelmesi, yayımlanabilirlik veya kullanım kolaylığı" (1993, s. 141).

Halk hikâyeleri genel yapısı ile kültürel özelliğini yansıtmakta, destan veya masallardan farklı olarak tasnifi özelinde gerçekçi unsurları daha fazla barındırmaktadır. Bununla birlikte kalıp ifadelere, atasözü-deyimlere, alkış-kargışa, yer yer bilmeceye, manzum-mensur yapısıyla şiir, türkü ve mani gibi dil estetiğini yansıtan yapılara yer vermesiyle doğal özelliğiyle dil öğretiminde çok işlevseldir. Dolayısıyla da tasnif ve motif kataloğundan hareketle halk hikâyelerinden yararlanmada öğretilebilirlik dengesinin de kurulabilmesi için dil öğretimindeki kazanımlarına bakılması yerinde olacaktır.

3.3.2. Kazanımlar ve Halk Hikâyesi-Motif Uyumu

Düzeylerine göre dil öğretimindeki kazanımları belirlemek üzere 2021 yılı "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme" metni ile bu metinden hareketle 2025 yılında Türkiye Maarif Vakfın tarafından 3. baskısıyla güncellenen "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı"ndan istifade edilmiştir. A1'den C1 düzeyine kadar ele alınan kazanımlarda beceriler, beceri kodları ve kazanım içerikleri tablolaştırılarak verilmiştir. Kazanım seçimlerinde ise yararlanabilme durumlarından hareketle metin-hikâye-motif uyumlu yararlanmaya örnek teşkil edebilecek olanlarına dikkat edilmiş, tekrarlara yer verilmemiştir. Dolayısıyla seçimde bulunulmayan diğer seviyelerden ve kazanımlardan da düzey/beceri/işlevsel/dilbilgisi yapısı/materyal/içerik/süreç/izlence (Yaylı, 2009, s. 71-90) uyumu göz önünde tutularak faydalanılabilir ve ders planı örnekleri oluşturulabilir.

Tablo 3

Hikâye-Motif Odaklı A1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	A1.D.7	Dikkatli ve yavaş şekilde verilen basit yer, yön ve adres tariflerini belirler.	Anlatıda "kaleye gitme, pazara varma" gibi yer-yön içeren epizotları izleme.
Alımlama-Okuma	A1.O.8	Görsel destekli kısa ve basit betimlemelerde yer alan nesne, kişi veya yer özelliklerini ayırt eder.	Kahraman/yer/nesne (gül, elma, saray) betimlerini çıkarma; motif nesnelerini tanıma.
	A1.O.12	Görsellerle desteklenmiş kısa hikâye metinlerini ana hatlarıyla kavrar.	Doğrudan kısa halk hikâyesi okuma ve ana fikri yakalama.
Üretim-	A1.YÜ.1	Kendisi veya tanıdığı bir kişi hakkında	Karakter-tip tanıma ve yazıya dökme.

Yazılı		kısa ve basit bilgilendirici metinler yazar.	
	A1.YÜ.5	Yakın çevresinde sıklıkla karşılaştığı nesneleri kısa ve basit ifadelerle betimler.	Motiflerden hareketle nesnesi betimi: gül, elma, yüzük, mektup (e-posta) vb.
Üretim-Sözlü	A1.SÜ.4	Geçmişte yaşadığı deneyimlerini basit cümlelerle anlatır.	Mikro-anlatı: "Kahraman ne yaptı?" kısa geçmiş zaman cümleleriyle olay örgüsü.
Etkileşim-Sözlü	A1.SE.4	Öngörülebilir bir konuda (ülkesi, ailesi okulu vb.), basit karşılıklı konuşmalara katılır ve kısa, uygun cevaplar verir.	Diyalogla sahneleme: kahramanlar arası kısa konuşmalar (tanışma, vedalaşma vb.).
Aracılık-Metne Aracılık	A1.AR.5	Bir eserle ilgili temel duygularını basit sözcük ya da işaretler kullanarak ifade eder.	Doğrudan: halk hikâyesine duygusal tepki (üzüldüm/sevindim) ve basit gerekçe.
İletişimsel-Edimsel	A1.EY.1	Temel bağdaşıklık ögelerini bağlama uygun şekilde kullanır.	Olay zinciri kurma: "sonra, ve, çünkü" ile olayı iki-üç cümlede bağlama.

A1'de hikâye odaklı öğretim, hikâyenin yapısının (kim-nerede-ne oldu) motif nesneleriyle (gül, elma, yüzük) eşleştirilerek sağlanabilir. Yer-yön ifadeleri betimlenebilir, görsel destekli kısa metinler ile motif söz varlığı pekiştirilebilir. Öğrenci kısa anlatılarda temel bağlaçlarla (ve, sonra, çünkü) olay örgüsünü kurmaya, kahraman-mekân-nesne betimlemeleriyle motifi somut düşünmeye çalışır. Çok kısa diyaloglarla sahnelerin canlandırılması sağlanabilir.

Tablo 4

Hikâye-Motif Odaklı A2 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	**Kod**	**Kazanım**	**Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma**
Alımlama-Dinleme	A2.D.15	Öyküleyici metinlerin önemli noktalarını belirler.	Kısa halk hikâyesi dinletisinde olay/epizot çekirdeğini ayırt eder.
Alımlama-Okuma	A2.O.23	Kısa anlatıları ve bir kişinin yaşamını betimleyen metinleri anlar.	Kahramanın yaşam kesitleri/epizot metinlerini kavrama.
	A2.O.26	Kısa ve basit hikâyeler ile çizgi romanlardaki temel bilgileri belirler.	Kısaltılmış halk hikâyesinde ana bilgiyi (kim, nerede, ne zaman) kavrama.
Üretim-Sözlü	A2+.SÜ.12	Basit bir olay akışını… ardışık ifadelerle ya da maddeleyerek anlatır.	Epizotu "önce-sonra-sonuç" sırası ile yeniden anlatma.
Üretim-Yazılı	A2.YÜ.1	Kısa ve basit cümlelerle bir hikâyeye giriş yapar veya verilen bir hikâyeyi devam ettirir.	Doğrudan: hikâyeye kaldığı yerden yön verme yazısı.
	A2+.YÜ.8	Geçmişteki olaylar veya geleceğe dair hayaller üzerine kısa ve basit bir hikâye yazar.	"Eğer … olsaydı?" kip kullanımına yer verme.
Yazılı Etkileşim	A2.YE.3	Davet, onay… kısa, basit notlar, e-postalar ve mesajlar yazar.	Anlatı içi davet/plan notu (düğün, buluşma).
Aracılık	A2.AR.8	Kısa ve basit metinlerin ana noktalarını sözlü ve yazılı biçimde aktarır.	Olay özeti sözlü ve yazılı.
	A2.AR.18	Günlük dil içeren kısa anlatılardaki ana temaları ve temel karakterleri basit ifadelerle belirtir.	Tema (aşk/ayrılık) ve temel karakterleri adlandırma.
Edimsel	A2+.EY.5	Basit olay ya da özellikleri sırayla ifade ederek kısa bir hikâye anlatır…	Hikâye olay örgüsünü taklit etme.

A2 düzeyinde hikâyenin/hikâyelerin olay örgüsündeki ana kesitlerden hareketle "önce-sonra-sonuç" dizgesi yeniden kurulabilir. Tema ve temel karakterler adlandırılarak motifler (örn. derviş, kale, gül-diken) bağlamdan çıkarılmaya çalışılır. "Devamında ne oldu ve eğer…

olsaydı?" gibi küçük yaratıcı görevlerle yazı üretimi sağlanabilir. Hikâyedeki düğün, buluşma, yolculuk gibi işlevsel sahneler günlük dile aktarılabilir.

Tablo 5

Hikâye-Motif Odaklı B1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-İzleme	B1.İG.1	Görseller ve açık anlatımla desteklenen filmlerde olay sırasını, temel sahneleri ve karakterler arası ilişkileri belirler.	Uyarlamalarda sahne-karakter-motif bağını görme.
Alımlama-Okuma	B1.O.24	Hikâye, basit roman ve çizgi romanda olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.	Metindeki olay örgüsü ve motifin geçtiği düğüm noktaları.
Alımlama Stratejileri	B1.AS.3	Mantıksal/zamansal bağlaçlarla olay sırasını belirler ve neden-sonuç ilişkilerini açıklar.	Motifin neden-sonuç işlevini kurar (örn. gül- ayrılık/birleşme).
	B1.SÜ.5	İzlediği bir film/okuduğu bir kitabın konusunu özetler; duygu ve düşüncelerini gerekçeleriyle açıklar.	Hikâye özeti ve motif etkisi üzerine gerekçeli yorum.
Üretim-Yazılı	B1.YÜ.4	Öyküleyici metinler yazar.	Motif odaklı kısa öykü/alternatif epizot üretimi.
Etkileşim-Sözlü	B1.SE.9	İlgi duyduğu günlük konularda kişisel görüşünü anlaşılır biçimde ifade eder.	Kahramanın kararı doğru muydu? Görüş/gerekçe.
	B1.AR.25	Bir eserdeki önemli bölüm ve olayları basitçe açıklar.	Kilit sahne/motif açıklaması (nerede, ne oldu?).

B1 düzeyinde motiflerin olay örgüsündeki işlevler daha görünür hâle gelir ve gerekçeyle temellendirilebilir. Öğrenci kilit sahnelerde motifin niçin önemli olduğunu açıklayabilir (derviş armağanı olayları başlatır, gül-diken ayrılık/birleşmeyi simgeler). Hikâye/uyarlamada düğüm noktaları saptanarak sözlü aktarımda epizot anlatımı tutarlı hâle getirilir. Yazıda ise motif odaklı kısa öykü ya da kısa eleştiri yazılabilir. Sınıf içi diyaloglarda "kahramanın kararı doğru muydu?" vb. sorular, görüş-gerekçe fikir üretimini destekleyebilir.

Tablo 6

Hikâye-Motif Odaklı B2 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	B2.D.3	Resmî olmayan, uzayan söylemlerde (hikâye, fıkra vb.) olayların gelişimini kronolojik sıraya göre takip eder.	Âşık/anlatıcı performansında epizot akışını takip etme.
	B2.D.12	Kayıtlarda konuşmacının duygu durumu ve tutumunu belirler.	Anlatıcı tutumunu/ironi/acı tonunu çözer; motifin duygusal işlevi.
Alımlama Stratejileri	B2.AS.1	Bilinmeyen sözcük/ifadeleri bağlam ve metin içi ipuçlarından tahmin eder.	Motif/terim/tip (örn. çile, derviş) bağlamdan çözümleme.
Üretim-Sözlü	B2.SÜ.11	Farklı bakış açılarını ve seçeneklerin artı-eksilerini yansıtan sözlü sunumlar yapar.	Tema/karakter açısından çoklu bakış açısı kazanma.
Üretim-Yazılı	B2.YÜ.2	Okuduğu bir kitap, izlediği bir film veya oynadığı bir oyun hakkında eleştiri yazıları yazar.	Halk hikâyesi ya da uyarlaması için eleştiri yazısı.
Etkileşim-Sözlü	B2.SE.8	Görüşünü açıklamalar, savlar ve yorumlarla tutarlı biçimde destekler.	Sınıf içi hikâye konu/son tartışması, karşıt görüşe kanıtlı yanıt verme.

B2 düzeyinde anlatıdaki tutum/ton (ironi, acı, sevinç) daha anlaşılır hâle gelir. Motif yapılarının olay örgüsüyle gerekçelendirilmesi karşıt görüşlülüğe kanıt sunmayı kolaylaştırır.

Böylece metinlerarasılık yönüyle yalızca hikâye türünde değil diğer edebî türlerde de dilsel üretimi geliştirilebilir.

Tablo 7

Hikâye-Motif Odaklı C1 Düzeyi Kazanımları

Beceriler	Kod	Kazanım	Hikâye/Motif Uyumu-Yararlanma
Alımlama-Dinleme	C1.D.2	Gündelik anlatımı içeren canlı tartışmalarda konudan sapma ve örtüşen konuşmalar olsa bile katılımcıların tutumunu ayırt eder.	Anlatıcı/eleştirmen tutum-ironisini çözme; motifin değer yükünü okuma/anlama.
	C1.D.6	Çeşitli kayıtlı veya yayımlanmış işitsel materyalleri dinleyerek örtük tutumları ve kişiler arası ilişkilerdeki ince ayrıntıları ayırt eder.	Âşık icrasında/yorumlarda örtük anlam-alt metin tespiti.
Alımlama-Okuma	C1.O.6	Çeşitli edebî metinleri üslup ve içerik açısından çözümleyerek değerlendirir.	Halk hikâyesini üslup-içerik ekseninde eleştirme.
Alımlama Stratejileri	C1.AS.1	Bağlamsal, dil bilgisel ve sözcüksel ipuçlarını kullanarak metindeki tutum, ruh hâli ve amaçlara ilişkin çıkarımlar yapar ve sonraki gelişmeleri tahmin eder.	Motifin işlevsel rolü ve anlatıdaki olası seyrini kestirme.
Üretim-Sözlü	C1.SÜ.2	Deneyimlerini veya anlatılarını aktarırken alt temaları bütünleştirir, önemli noktaları ayrıntılı biçimde betimler ve anlatımını uygun bir sonuçla tamamlar.	Hikâyede alt tema-motif-ana yönelimli bütünleştirilmiş anlatım.
Üretim-Yazılı	C1.YÜ.1	Kişisel ve doğal bir üslupla açık, ayrıntılı ve iyi yapılandırılmış yaratıcı metinler yazar.	Motif/tema dönüştürmeli yaratıcı yeniden yazım.
	C1.YÜ.3	Kültürel etkinlikler veya edebî eserler hakkında eleştirel değerlendirme yazısı yazar.	Halk hikâyesi/uyarlaması üzerine eleştirel inceleme.
Aracılık/Yaratıcı Metin	C1.AR.14	Bir eseri dönem ve tür açısından değerlendirir.	Hikâyeyi tür/dönem bağlamında konumlandırır.
	C1.AR.15	Bir eseri kullanılan anlatı stratejilerini değerlendirerek yorumlar.	Anlatı tekniği-motif stratejisi analizi.
Edimsel Yetkinlik	C1.EY.8	Dili, bağlayıcılar ve bağdaşıklık ögelerini kontrollü kullanarak açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış biçimde kullanır.	İleri düzey bağlaşıklık ile eleştirel inceleme/metin yazımı.

C1 seviyesinde ise hikâyeler, tür/dönem bağlamında ele alınarak örtük anlam/ima çözümlemesi geliştirilebilir. Öğrenci uzun ve karmaşık metinlerdeki görüş/tutum ayrımlarını motife bağlayarak kültür içindeki konumunu tartışabilir. Bu düzeyde, motifi tekil bir sembol olarak adlandırmaktan ziyade metinlerarasılık ilişki, anlatı stratejileri (anlatıcı sesi, zamanlama, sahneleme) ve türsel beklentiler (halk hikâyesi, uyarlama vd.) üzerinden nasıl anlam ürettiğinin fark edilmesi sağlanabilir.

Söz konusu kazanım ve motif uyumu öğretim amacı doğrultusunda çeşitlendirilebilir. Halk hikâyelerinin kültürel özelliklerinin yanı sıra yapısal tasnif ve motif kataloglarına dayanan sistematik yapısı, bu anlatıların dijital ortama ve özellikle YZ tabanlı metin üretimine aktarılmasını mümkün kılmaktadır. Bu yapı, dil düzeyine uygun yeniden yazım, sadeleştirme

veya tematik yeni metin üretimi için modellemeye elverişli bir zemin sunmaktadır. Böylece halk hikâyeleri yalnızca kültürel aktarım sağlayan materyaller olmaktan çıkarak YZ destekli üretimle öğretim hedeflerine uyarlanabilen dinamik kaynaklara dönüşebilmektedir. Çalışmanın devamında bu üretim süreçlerinin nasıl değerlendirilebileceği incelenecektir.

4. Yapay Zekâ ve Motif Temelli Halk Hikâyesi İçerik Üretimi

Yapay zekâ (YZ) kavramı hem teknik hem de toplumsal bağlamlarda farklı anlamlara bürünebilen, bu nedenle de tek bir tanımla açıklanması güç bir alandır. Nitekim OECD'nin 2024'te güncellenen tanımında YZ şöyle tanımlamaktadır:

> Açık ya da örtük amaçlar için aldığı girdilerden yola çıkarak tahminler, içerikler, öneriler veya kararlar gibi çıktıları nasıl üreteceği çıkarımında bulunabilen ve fiziksel ya da sanal ortamları etkileyebilen makine-tabanlı sistemdir. YZ sistemleri, devreye alındıktan sonra özerklik ve uyma/uyarlama düzeyleri bakımından farklılık gösterir. (2024, s. 6).

Bu tanımdan hareketle OECD, YZ sistemlerinin girdiler (bilgi, kural, kod ve veri), modeller (istatistiksel/semantik temsiller, karar mekanizması, ağlar vb.) ve çıkarım adımı üzerinden çıktılar ürettiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte makine öğrenmesi ile kurulan modellerin devreye alındıktan sonra da (belirli koşullarda) uyarlanabilir kalabileceğinin altını çizerek özerklik ve uyma/uyarlama kavramlarının, hedeflerin insan tarafından belirlendiği fakat sistemlerin bazı alt-amaçları kendiliğinden geliştirebildiği hususlarındaki önemine dikkat çekmektedir (2024, s. 7-9). Kaplan ve Haenlein, YZ'yi "dış veriyi doğru biçimde yorumlama, bu veriden öğrenme ve öğrenilenleri esnek uyarlama yoluyla belirli hedef ve görevleri gerçekleştirme yeteneği" olarak tarif etmektedir (2019, s. 17). Russell ve Norvig makine temelli tanımlamadan ziyade YZ'yi dört yaklaşım üzerinden tasniflendirmektedir: İnsan gibi düşünmek, insan gibi davranmak, rasyonel düşünmek ve rasyonel davranmak. Bu çerçevede karşılıklı konuşma pratiğinde insan mı yapay zeka mı olup olmadığını tespit etmek amaçlı oluşturulan Turing testini, insan gibi davranma yaklaşımının sınaması olarak tanımlarlarken doğal dil işleme, bilgi gösterimi, akıl yürütme, öğrenme, görme ve robotik yetilerini YZ'nin alt alanları olarak belirtmektedirler (2022, s. 20). Baker ve diğerleri ise YZ'yi sadece teknik bir "çıkarım makinesi" değil duygulanımın araçsallaştırıldığı ve insanın sınırlarının yeniden çizildiği bir "sosyoteknik" düzenek olarak yorumlamaktadır (2023, s. 5).

Söz konusu zemin çerçevesinde günümüzde sosyal ve teknolojik değişimlere bağlı olarak sözlü anlatıların icra edildiği mekânlar ve aktarım sıklığı büyük ölçüde azalsa da (Özdamar, 2022, s. 249). "Toplum 5.0" ile birlikte yapay zekânın yaşamın birçok alanına entegre olması, kültürel ve sosyal yapıda yeni dönüşümlerin habercisi olarak görülmekte (Koçak, 2020, s. 10-11) ve folklor ürünülerinin yeniden üretim alanı, bir noktada icra alanı bulmasını sağlamaktadır. Bu doğrultuda metin ve dil öğretimi özelinde YZ'nin rolüne bakıldığında ise geniş bir kullanım alanı içinde olduğu görülmektedir (Çangal, 2024, s. 307-328; Şengül, 2024, s. 351-384). Çangal ve arkadaşları, YZ destekli araçların öğrenenin bireysel gereksinimlerine göre öğrenme deneyimini zenginleştirdiğini, gerçek zamanlı geri bildirimle hataların hızla giderilmesini sağladığını ve dört temel dil becerisinin bütüncül gelişimini desteklediğini belirtmektedir. Ayrıca etkileşimli ve kişiselleştirilmiş yapıları sayesinde motivasyonu

artırarak daha kalıcı öğrenme yaşantıları sunduklarını da ifade etmektedir (2025, s. 61-62). Yükseköğretim bağlamında geniş bir tarama yapan Zawacki-Richter vd., eğitimde eğitimde yapay zekâ uygulamalarını dört ana eksende toplamaktadır: profilleme ve öngörü, değerlendirme ve ölçme, uyarlamalı sistemler ve kişiselleştirme, zeki öğretim sistemleri (2019, s. 11). Bu çerçeve, özellikle dil öğretimi gibi alt alanlarda YZ'nin değer üretme biçimlerini somutlaştırması bakımından önemlidir. E-öğrenmeye yönelik eğilim analizleri de bu durumu desteklemektedir. Nitekim Tang vd., 1998-2019 arasındaki literatürün ağırlıkla zeki öğretim sistemleri geliştirme ve ölçme-değerlendirmeyi YZ ile destekleme konularında yoğunlaştığını ayrıca kişiselleştirme ve uyarlamalı öğrenmenin belirgin biçimde öne çıktığını belirtmiştir (2021, s. 9-11). YZ destekli araçların eğitimde yaygınlaşmasıyla bu sistemlerin okuma odaklı materyal geliştirme ve düzeye uygun metin üretiminde öğreticiye zaman kazandırdığı ancak başarı için girdilerin açık ve düzeyle uyumlu tanımlanmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Oyar Uzun, 2024, s. 443). Bu kapsamda Çangal vd.'nin Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında YZ teknolojilerinin kullanımını, araçların avantaj ve sınırlılıklarını öğretici görüşleriyle ortaya koyan çalışması dikkat çekicidir. Nitekim bulgulara göre örneklemdeki 55 öğreticiden 36'sı ders süreçlerinde ChatGPT'yi tercih etiklerini, 12'si ise YZ'den materyal tasarımı amacıyla yararlandığını belirtmiştir (2025, s. 69-71). ChatGPT'nin Türkçe metin oluşturması üzerine bir başka çalışmada ise başarısının %50 olduğu belirlenmiştir. Ancak söz konusu çalışmada kullanılan modelin henüz geliştirilmekte olan "3.5" olduğu aktarılmıştır (Katı ve Can, 2024, s. 560-561).

Özellikle güncellenen sürümleriyle ChatGPT, dil öğrenimi/öğretiminde önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Choi ve Chang, "kişisel değerlendirmelerine dayalı çalışmalarında", model 5'in dil öğretiminde öne çıkan yeniliklerini şu şekilde sıralamaktadır: "Study mode" özelliğiyle öğrenci, hazır cevap almak yerine adım adım düşünmeye, hatasını fark edip düzeltmeye yönlendirilmekte bu sayede biçimlendirici dönüt üretimi desteklenmektedir. Gerçek zamanlı yönlendirici, görevin zorluk düzeyine göre "hızlı yanıt-ayrıntılı açıklama" dengesini kurarak yazma, düzeltme, yönergeyi anlama ve türüne uygun metin üretimi gibi görevlerde tutarlılığı artırmaktadır. Güvenilirlik iyileştirmeleri özellikle olgusal hata ve halüsinasyonların azaltılmasıyla öğretici geri bildirimi ve öz değerlendirme senaryolarında daha güvenli bir kullanım sağlamaktadır. Ayrıca çok dilli ve çok kipli yapı, aynı oturumda çeviri, uyarlama, telaffuz-dinleme pratiği ve görsel destekli açıklamaları birleştirerek kapsayıcı dil öğrenme ortamlarının oluşturulmasını kolaylaştırmaktadır (2025, s. 2-14). Bu doğrultuda mevcut çalışmada da halk hikâyelerinin motif indeks kataloğuna göre uyarlanmasında YZ araçlarından ChatGPT'nin 5. modelinden istifade edilmiştir.

4.1. İçerik Üretimi Örneği

Çalışmanın önceki bölümlerinde metin türlerine değinilerek halk hikâyelerinin orijinal hâllerinin özgün metinler kategorisine girdiği belirtilmişti. Halk hikâyelerinin motif indeksi ve tasnif yapısının dikkate alınarak YZ ile yeni içerik tasarlama hususunda sadeleştirilmiş metinler de kullanılabilir. Ancak bu husus bilgisayar veya YZ sistemi gerektirmeyen geleneksel yöntemlerle de yapılabilir. Nitekim motif indekste yer alan hikâye kodlarından hareketle hikâyelerin orijinallerinden çıkarma yoluyla sadeleştirmeye gidilebilir ki bu sadeleştirme yöntemleri açısından son derece elverişli bir yaklaşımı ortaya koyacaktır. Buna

göre hikâye ana çekirdek yapısını koruyarak istenilmeyen ana kesit (epizot) bölümler çıkarılabilir ve hikâye özgün/otantik yapısını sürdürebilir. Dolayısıyla dijital hikâye formatlarından (Karadağ ve Demir Atalay 2024, s. 368-372) farklı olarak geleneksel yapısını koruyabilir.

Amaç doğrultusunda oluşturulan metinler kategorisinde ise halk hikâyelerinin motif indeks kataloğu ve tasnif yapısından hareketle hikâyeler, "temel motif ve kültürel değerler" korunarak günümüze uyarlanabilir veya yeniden üretim gerçekleştirilebilir. YZ'nin kabiliyetleri kapsamında bir başka üretim biçimi de doğrudan alt yapı verisinden hareketle "kendinden üretim"dir. Ancak bu üretim mevcut çalışmanın konusu dâhilinde değildir. Orijinal halk hikâyesinin günümüze uyarlanması ise çekirdek yapının korunması gerekliliği nedeniyle daha çok tipoloji ve toponim çerçevesinde gerçekleştirilebileceğinden çalışmada doğrudan motif girdileriyle (prompt) indeksle ve kazanımlarla uyumlu, kültürel ögeler içeren ve seviyeye uygun yeniden üretime yer verilmiştir. Motif girdisi olarak Thompson'un (1955-1958, s. 529-554) Motif İndeks kataloğu ile Alptekin'in (2015, s. 296-362) aynı kataloğu Türk halk hikâyeleri için güncellediği motif yapı ve kodlarından istifade edilmiştir.

Söz konusu doğrultuda örneklem oluşturması amacıyla aşk tasnif türünde hikâye oluşturulmaya çalışılmıştır. İlk olarak girdi bilgisi verilmiş akabinde hikâye oluşturulmuştur. Dil öğretimindeki uygunluğu üzerine değerlendirmeler ise sonuç bölümünde paylaşılmıştır.

Öncelikli olarak oluşturulan hikâye için girdi (prompt) bilgisi şu şekildedir:

- *Halk hikâyelerinin yapısı:* Halk hikâyelerinin yapısal özellikleri üzerine hazır veri/şablon paylaşılmıştır.
- *Halk hikâyelerinin tasnifi:* Halk hikâyelerinin tasnifleri üzerine hazır veri/şablon paylaşılmıştır.
- *Ana tema / ana konu / çekirdek yapı / muhteva:* {Epizot yapısı olarak geleneksel halk hikâyelerinden yararlanılabilir}.{Konu, "aşk"; ana tema, Ankara'nın yabancı öğrenciler için kültürel değer taşıyan mekânlarını içermeli}.
- *Manzum-mensur bölümler:* Mani yapısı için hazır bilgi veri/şablonu paylaşılmıştır. {Konu içeriğiyle uyumlu, kafiyeli bir mani verilmeli; yer yer bağlamla uyumlu deyim ve atasözü kullanılmalı}.
- *Kelime uzunluğu:* {500 ila 700 kelime arasında olmalı}.
- *Dil düzeyine göre kazanımlar:* B1 düzeyi için hazır dil kazanım veri/şablonu paylaşılmıştır. {Oluşturulacak metin yapısında bu kazanımlar da göz önünde tutulmalı}.
- *Dil bilgisi yapısı:* B1 düzeyi için hazır dil bilgisi konu veri/şablonu paylaşılmıştır. {Metinin yapısında dil bilgisi kuralları bağlamlarına göre kullanılmalı}.
- *Diğer girdiler: toponim ve tipoloji farklılaştırma isteği üzerine:* {Ankara'daki yer isimlerine kullanımda yer verilmeli; karakter isimleri olarak Cumhuriyet'in erken dönemlerinde yaşamış yazar, şair isimlerine yer verilebilir}.

- *Motif indeks kataloğu dışında kalan isteğe bağlı kültürel yapılar, ahlaki değerler vb.:* {Türk kültürünü yansıtıcı geleneklere yer verilmeli, el öpmek vb.}.
- *Zamana uyarlama, günümüze yakın veya belirli bir tarih aralığı:* {Cumhuriyet'in ilk zamanları, kış mevsimi olmalı}.
- *Motif indeks kod girdisi:*

  {P400 Zanaat ve meslekler};

  {P600 Gelenekler};

  {T10 Âşık olmak};

  {H300 Evlenme imtihanları};

  {H900 Vazifenin tayini ve ortaya konması};

  {C420 Sırları açıklama yasağı};

  {J400-459 Arkadaş seçimi};

  {Q280 Kaba davranışının cezalandırılması};

  {N820 Yardımcı insanlar};

  {N410-439 Şanslı iş girişimleri};

  {J10 Deneyimden edinilen bilgi};

  {H950 Vazifenin yerine getirilmesi};

  {T30 Âşıkların buluşması/kavuşması};

  {L200 Alçak gönüllülüğün mükâfat getirmesi};

  {U260 Zamanın geçmesi};

  {T596 Çocuklara ad verme}.

Girdiler sonucu oluşturulan YZ tabanlı halk hikâyesi örneği şöyledir:

Peyami ile Fatma Aliye

"Cumhuriyetin ilk yıllarıdır. Ülkenin başkenti Ankara, Ulus'ta Peyami isimli bir genç yaşar. Uzun boylu bir delikanlı olan Peyami Samanpazarı'nda çalışan genç bir kunduracı çırağıdır. Ustası ona her zaman mesleğinin kıymetini bilmesini söyler ve "Dikiş sağlam olursa yol yarıda bırakmaz," nasihatinde bulunur böylece işine sıkıca kıymet verir *(P400 Zanaat ve meslekler)*.

Hamamönü'ndeki kahvede akşamları fasıl kurulur, dua edilir. Herkes bu meclis düzenini bilir ve katılır *(P600 Gelenekler)*. Gün boyu âşıklar saz çalar, şiirler, destanlar söyler. Peyami de bu meclise katılır ve sohbetten istifade eder, meclistekilerin ayakkabılarını tamir eder. Bu kahvenin sahibi Salih Bey'in güzeller güzeli Fatma Aliye adında bir kızı vardır ve Hacı Bayram-ı Veli Cami avlusundaki aşevinde gönüllü olarak çalışır.

Ulus'ta kışlar çetin geçer, yağmurla beraber sokaklar çamur olur. İnsanlar gündüzleri zamanlarını aşevlerinde geçirir. Bir gün Fatma Aliye'nin çalıştığı aşevine ayakkabısı yırtık üç küçük çocuk gelir. Fatma Aliye'nin içi sızlar ve "Keşke biri tamir etse" der. Ertesi gün babasına yardım etmek için gittiği kahvede konuyu babasına açarken Peyami, kulak misafiri olur. Kısa bir selamlaşmadan sonra konuşurlar ve birkaç karşılaşmadan sonra ikisi de âşık olur (*T10 Âşık olmak)*. Peyami, kızı babasından istemeye karar verir ancak babası bir şart sunar. "Eğer yedi gün içinde, aşevine gelen o üç çocuğun ayakkabılarını tamir ederseniz, isimsiz bırakırsanız ve kimseye anlatmazsanız razı olurum" der *(H300 Evlenme imtihanları; H900 Vazifenin tayini ve ortaya konması; C420 Sırları açıklama yasağı)*. Peyami şartı kabul eder. Acele işe şeytan karışır diye düşünüp önce bir plan yapar. Kunduracı dükkânından iki güvenilir arkadaşını seçer: Sami dikişi iyi bilir, İrfan ölçü almada ustadır, yardım ederler ama işi Peyami kendisi yönetmelidir *(J400-459 Arkadaş seçimi)*. Bu arada annenin gönlü Rasim'den yanadır, komşu tütüncü kalfası Rasim'i "evine yakın, işi hazır" diye överken bu evliliğe mani olmaya çalışır. Bu yüzden Peyami ile Fatma Aliye, şartı eksiksiz yerine getirmeye dikkat eder.

İlk üç gün, çocukları ararlar. Üçüncü gün sonunda çocukları cami avlusunda koşuşurken bulurlar. Ölçüler alınır, eski tabanlar sökülür, uygun derileri ayarlanır. Akşamları Peyami dükkândan geçerken Fatma Aliye de kapıdan bakar, yolunu gözler. Dördüncü gün, tamir için hazırlanan üç taban, bal mumlu ip ve ince burun parçaları bir anda ortadan kaybolur. Zeminde çamurlu bir iz vardır. Dışarıdan Rasim'in elinde torbayla geçtiğini söylen bir ses duyarlar. Sır saklama sözü verdikleri için *(C420 Sırları açıklama yasağı)* durumu kimseye açıklamayarak yalnızca kahve meclisinin büyüklerine bildirirler. Torba aranır ve parçalar üzerindeki üç noktalı zımba işaretiyle ortaya çıkar. Çünkü Peyami her yaptığı ayakkabıya bu işareti koyar. Rasim inkâr edemez ve malzemeleri iade ederek şehirden sürgün edilir *(Q280 Kaba davranışının cezalandırılması)*. İş gecikir Peyami, umudunu kaybetmez ve ağzından şu mani dökülür:

Dikişler dize dize,

Üç çifti gülen yüze,

Yedi günü dolmadan,

Yetişir Allah size.

Beşinci ve altıncı gün, kaybolan ip yetmez. Tam o sırada yaşlı bir usta uğrar: "Elimde balmumlu ip var," diyerek paylaşır *(N820 Yardımcı insanlar)*. Depodaki eski sandıkta da ölçüye tam uyan bir deri parçası bulurlar ve bu tesadüfi şanslar, işleri hızlandırır *(N410-439 Şanslı iş girişimleri)*. Peyami, ıslak deriye doğrudan dikiş atmanın gevşeklik yaptığını anlar önce kurutup sonra diker böylece aynı hatayı tekrarlamaz *(J10 Deneyimden edinilen bilgi)*. Yedinci gün, akşam ezanıyla üç çift ayakkabı hazırdır. Peyami isim yazmadan paketler, Fatma Aliye ile birlikte aşevine bırakırlar. Çocuklar giyince zıplayıp sevinir. Böylece imtihan geçilir *(H950 Vazifenin yerine getirilmesi)*. Haberi Salih Bey'e kızı mutlulukla ulaştırır. O akşam kahvede herkes yerini alır. Salih Bey, Peyami'ye dönüp "Çocukların ayakları kuru kaldı çünkü dikişin sağlam. İyiliği gizli tuttunuz çünkü niyetiniz temiz. Bu yüzden

rızam var, Yarın söz-nişan kesilsin, âşıklar buluşsun" der *(T30 Âşıkların buluşması/kavuşması)*. Annesi önce sessiz kalır, çocukların mutluluğunu görünce yüzü yumuşar. Peyami'nin bu alçak gönüllü hâlini halk meclisi de onaylar *(L200 Alçak gönüllülüğün mükâfat getirmesi)*. Bir hafta sonra düğün olur. Seğmenler oynar, sofralar kurulur. Üç tepsi baklava, yedi testi şerbet dolaşır, kırk misafir "hayırlı olsun" der. Gece sonunda Peyami, büyüklerin elini öperken Fatma Aliye de aşevindeki çocuklara küçük hediyeler hazırlar. Günler geçer, ev düzeni kurulur. Peyami ustasından izin alarak küçük bir tezgâh açarken Fatma Aliye de gündüzleri kahvede babasına, akşamları aşevine yardım eder. Bir yılın sonunda bir oğulları olur *(U260 Zamanın geçmesi)* adını Ulus koyarlar *(T596 Çocuklara ad verme)*. Her adımı emekle attıkları, sözü gizlice verdikleri ve birlikte tutukları için Ankara büyüdükçe onların sevgisi de büyür, gider" (OpenAI, 2025).

Sonuç ve Öneriler

Dil-kültür ilişkisinin karşılıklı niteliği hem kuramsal çerçevede hem de sözlü-yazılı gelenek üzerinden taşınan kültürel bellekte belirginleştirilebilmekte, günümüze uygun yeni üretimlerin gerçekleştirilmesi sağlanabilmektedir. Edebî tür özelinde pek çok çalışma için uygulanabilecek bu üretimler arasında halk hikâyeleri, motif kod yapısının uygunluğu nedeniyle dil öğretiminde de son derece işlevsel özellik gösterebilmektedir. Nitekim halk hikâyelerinde -masal vd.- için oluşturulan motif kodları vasıtasıyla kuramsal öz korunarak YZ uygulamalarıyla yeni halk hikâyeleri oluşturulabilirken öte yandan dil öğretiminde kazanımlar, kültürel ögeler, dil bilgisi kullanımlar vd. hususlar da barındırılabilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım, dil öğretimi açısından öğreticiye ve öğrenciye 21. yüzyılın hedef becerilerini kazanma ve pekiştirme konusunda yeni fikir ve arayış edinimi sağlamaktadır.

Çalışmada OpenAI'ın ChatGPT 5. modeliyle oluşturulan "Peyami ile Fatma Aliye" halk hikâyesine bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi yönüyle şu tespitlerde bulunmak mümkündür:

- *Kültürel aktarım:* Metinde kültürel ögeleri yansıtan çok sayıda unsura yer verilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardır: Kahvehane, zanaat-ustalık, seğmen, el öpme, ad verme, formel sayılar (3,7,40). Örneğin kahvehane meclisiyle zaman-mekân uyumu yakalanarak dönemin ruhu verilmiştir. Nitekim kahvehaneler mahallelerin buluşma ve dayanışma, âşıklık geleneğini yaşatan; fasıl, mani, destan ve atasözlerinin taşıyıcısı olan; uyuşmazlıkların büyüklerin vasıtasıyla istişareyle çözüldüğü mekânlardı. Dolayısıyla hikâyedeki işleviyle şartın konulduğu, onayın verildiği ve toplumsal rızanın oluştuğu sahnelenmektedir. Yabancı öğrenciler açısından bu kültür ögeleri, Türkçenin sosyal dil kullanım (hitap, nezaket, söz alma-bırakma) kurallarını doğal bağlamda gözlemleme ve kullanma olanağı sağlamaktadır. Öğrenci kahvehane/meclis düzeninde istişare-rıza süreçlerini, zanaat sahnelerinde iş sırası ve neden-sonuç anlatımını, el öpme-ad verme gibi uygulamalarda yerel kimlik ve görgü kodlarını gözlemleyerek edinmektedir. Bu da iletişimde yanlış anlamaları azaltmakta, kültürel uyumu hızlandırmakta ve söz varlığının kalıcı öğrenimini kolaylaştırmaktadır.
- *Toponim-gerçeklik, tipoloji-ahlaki değerlerin öğretimi:* Halk hikâyelerin yapısı itibarıyla didaktik yönü ahlaki değerlerin öğretimi açısından da fayda sağlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda oluşturulacak metinler vasıtasıyla yabancı öğrencilerin

davranış koşullarına olumlu katkılar sunulabilir. Örneğin karşıt karakter Rasim, kıskançlık ve çıkar nedeniyle malzeme hırsızlığına başvuran gerçekçi bir sosyal tip olarak resmedilmekte ve bu nedenle dışlanmaktadır, böylece problem-çözüm şeması meydana getirilmektedir. Bunun yanı sıra metinde Ulus, Hamamönü, Hacı Bayram-ı Veli Cami avlusu gibi günümüzde de var olan gerçek yer isimleri olayın işlevsel durakları olarak kullanılarak mekân-eylem bağını güçlendirmektedir. Kış, çamur, ıslanan ayaklar, balmumlu ip, deri kurutma, ölçü alma ayrıntıları gündelik iş akışını somutlaştırarak anlatıyı olabilir ve hikâyenin yapısını gerçekliğe yakın kılmaktadır. Bu gerçekçilik, yabancı öğrenciler için olay şemasını kolaylaştırarak metne yönelik okuma motivasyonunu yükseltebilir niteliktedir.

- *Halk hikâyesi yapısının korunması:* Bu yapı, yabancı öğrenci açısından anlatı şemasının açık biçimde çıkarılmasını kolaylaştırabilir; önce/sonra/derken/sonunda ve çünkü/bu yüzden gibi yapıların işlevini doğal bağlamda fark ettirebilir; özetleme, yeniden anlatma ve epizot sıralama görevlerini ölçülebilir hâle getirebilir. Öğrenci benzer kalıpları farklı metinlerde tanıyıp aktarmayı öğrenebilir; öğretici ise motif-sahne eşleştirme, olay akışı şeması ve kısa rol oyunu gibi etkinliklerle hem kültürel dokuyu hem de dil becerilerini aynı anda pekiştirebilir.
- *Kazanım ve dil bilgisi uyumu:* B1 düzeyinde kazanımlar açısından öğrencinin olay akışını sıralamasını, yer-zaman-kişi bilgilerini çıkarmasını, kısa özet ve gerekçeli görüş yazmasını, problem-çözüm çizgisini açıklamasını ve rol oyunuyla sözlü etkileşimi denemesini mümkün kılabilmektedir. Böylece okuma, yazma ve konuşma becerilerini birlikte desteklemektedir. Dil bilgisi yönüyle de düzeye uygunluk sergilemektedir.

Sonuç itibarıyla dil öğretiminde, sözcüklerin yaşadığı bağlama temas etmek önemlidir. Yapay zekâ burada güçlü bir hızlandırıcı fırsat sunmaktadır. Öğretici, hedef düzeyi, kültürel çerçeveyi ve motifleri tanımladığında YZ; aynı dokuyu koruyarak farklı uzunlukta, söz varlığı kontrollü ve kültürel olarak tutarlı varyantlar üretebilir, rol oyunu diyalogları ve neden-sonuç yazma alıştırmalarını anında türetebilir hatta basit geri bildirim metinleri oluşturabilir. Böylece sınıf içinde uyarlama ve kişiselleştirmeye zaman daha çok ayrılabilir. Diğer bir deyişle öğretici seçen ve denetleyen, YZ ise öneren ve çeşitlendiren olabilir. Doğru kurgu ve denetimle, kültürle yoğrulmuş anlatılar dijital ortamda erişilebilir, tekrarlanabilir ve ölçülebilir hâle gelebilir. Öğrenci de dilsel doğrulukla kültürel uygunluğu birlikte geliştirerek öğrendiklerini farklı bağlamlara aktarabilir. Bu doğrultuda söz konusu çalışma diğer edebî türler içinde bir fikir zemini oluşturarak yabancılara Türkçe öğretimine hizmet edebilir.

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim 1* (6. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Allwright, R. L. (1981). What do we want teaching materials for? *ELT Journal, 36*(1), 5-18. https://doi.org/10.1093/elt/36.1.5

Alptekin, A. B. (7-9 Mayıs 1987). Halk Hikâyelerinde Diğer Türklerden (Halk Şiiri, Bilmece, Deyim, Atasözü, Dua, Beddua, Masal, Efsane, Fıkra) İstifade Edilebilir mi? [Seminer Sunumu]. *III. Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri*, Eskişehir, Türkiye

Alptekin, A. B. (2015). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Akçağ Yayınları.

Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme-Tamamlayıcı Cilt*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

Baker, B., Mills, K. A., McDonald, P., & Wang, L. (2023). AI, Concepts of Intelligence, and Chatbots: The "Figure of Man," the Rise of Emotion, and Future Visions of Education. *Teachers College Record*, 1-25. https://doi.org/10.1177/01614681231191291

Bali, M. (1973). *Ercişli Emrah ile Selvi Han Hikâyesi: Varyantların Tespiti ve Halk Hikâyeciliği Bakımından Önemi*. Baylan Matbaası.

Boratav, P. N. (1946). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. Millî Eğitim Basımevi.

Boratav, P. N. (1955). *100 soruda Türk halk edebiyatı.* (7.baskı). Gerçek Yayınevi.

Boylu, E. ve Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlerin Farslara Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* (43), 31-52. https://doi.org/10.17133/tubar.326752

Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı. *Turkish Studies, 5*(4), 221-232.

Breen, M. P. (1985). Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics, 6*(1), 60-68. https://doi.org/10.1093/applin/6.1.60

Campbell, J. (2010). *Kahramanın Sonsuz Yolculuğu*. S. Gürses (Çev.). Kabalcı Yayınları.

Choi, W. C., and Chang, C. I. (2025). ChatGPT-5 in Education: New Capabilities and Opportunities for Teaching and Learning. *Preprints*. https://doi.org/10.20944/preprints202508.0684.v1

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.

Çangal, Ö. (2024). Dijital Araçların Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Dil Becerilerini Geliştirmede Rolü. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 307-328). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çetinoğlu, G., ve Güllülü, M. (2018). A2 Seviyesi İçin Hazırlanmış İstanbul ve Yedi İklim Türkçe Öğretim Setlerinin Kültürel Aktarım Açısından Karşılaştırılması. *Turkish Studies, 13*(4), 321-344. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12626

Davies, A., & Widdowson, H. G. (1974). *Reading and Writing.* In J. P. B. Allen ve S. P. Corder (Ed.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 3: Techniques in Applied Linguistics* (pp. 155-201). Oxford University Press.

Durmuş, M. (2013). "İkinci/Yabancı Dil Öğretiminde Sadeleştirilmiş Metin Sorunları Üzerine." Bilig, 65, 135-150.

Duymaz, A. (1996). *Nevruz Bey Hikâyesi.* Millî Folklor Yayınları.

Ekici, M. (1998). Halk Bilimi Çalışmalarında Metin (Text), Doku (Texture), Sosyal Çevre ve Şartlar (Konteks) İlişkisinin Önemi. *Millî Folklor*, *5*(39), 25-34.

Elçin, Ş. (1998). *Halk Edebiyatı Araştırmaları 1.* Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Elçin, Ş. (2001). *Halk Edebiyatına Giriş.* Akçağ Yayınları.

Gökalp, Z. (1976). *Türkçülüğün Esasları* (M. Kaplan, Haz.). T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Güney, E. C. (1971). *Folklor ve Halk Edebiyatı: Özellikleri, Sözlü Gelenekleri ve Yazılı Örnekleri.* Millî Eğitim Bakanlığı.

Honeyfield, J. (1977). Simplification and Reading Materials. *ELT Journal, 31*(4), 431-440.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centred approach.* Cambridge University Press.

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons, 62*(1), 15-25. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004

Karadağ, D. ve Demir Atalay, T. (2024). Dijital Hikâyelerin Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Tutumuna Etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 366-386. https://doi.org/10.5281/zenodo.14345758.

Katı, T. N. ve Can, U. (2024). Yapay Zekâ ile Üretilen Metinlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisine Yönelik Kullanılabilirliği: ChatGPT-3.5 Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2): 538-569. https://doi.org/10.17679/inuefd.1415303.

Koçak, R. (2020). Beşinci Sanayi Devrimi: Toplum 5.0 ve Yapay Zekâ Kültürü. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (5), 1-17.

Kúnos, I. (1892-1893) Türkische Volksromane in Klain-Asien. *Ungarische Revue*, XII; XIII.

Lotherington-Woloszyn, H. (1993). Do Simplified Texts Simplify Language Comprehension for ESL Learners? In M. L. Tickoo (Ed.), *Theory and Application* (pp. 140-154). SEAMEO Regional Language Centre Press.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (2nd ed.). Heinemann.

OECD. (2024). *Explanatory memorandum on the updated OECD definition of an AI system* (OECD Artificial Intelligence Papers, No. 8). OECD Publishing.

OpenAI. (2025). ChatGPT-5 (Oct 8 Version). https://chat.openai.com/ (Erişim Tarihi: 08 Ekim 2025).

Oyar Uzun, İ. (2024). Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Yaygın Okuma Kaynakları. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 417-466). Nobel Akademik Yayıncılık.

Özdamar, F. (2022). Arzu İle Kamber Hikâyesi'nin Dudu Özdamar Varyantı. *Millî Folklor 17*(135), 247-258.

Polat, T. (1990). Kültürlerarası Bildirişimde Etkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi,* (7), 69-90.

Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm.* Multilingual Matters.

Rogers, C., & Medley, F. W. (1988). Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals, 21*(5), 467-478. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098.x

Russell, S. J., & Norvig, P. (2022). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th, Global ed.). Pearson.

Şengül, K. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dijital Hikâyelerin Kullanımı. M. Durmuş, U. Başar ve Ö. Çangal (Ed.), *Dijital Çağda Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (s. 351-384). Nobel Akademik Yayıncılık.

Tang, K. Y., Chang, C. Y., & Hwang, G. J. (2021). Trends in Artificial Intelligence-Supported E-Learning: A Systematic Review and Co-Citation Network Analysis (1998-2019). *Interactive Learning Environments, 31*(4), 2134-2152. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1875001.

Thompson, S. (1955-1958). *Motif Index of Folk Literature*. (6 Cilt). Indiana University Press.

Tomlinson, B. (2011). Introduction: Principles and Procedures of Materials Development. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (2. Baskı) (s. 1-32). Cambridge University Press.

Türkiye Maarif Vakfı. (2025). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı* (3. baskı; İ. Gültekin, Ed.). Ankara.

Uygur, N. (1996). *Dil ve Kültür.* Yapı Kredi Yayınları.

Van Lier, L. (1996). *Interaction in The Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman.

Yaylı, D. (2009). Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* içinde (ss. 71-90). Anı Yayıncılık.

Young, D. J. (1999). Linguistic Simplification of SL Reading Material: Effective Instructional Practice? *The Modern Language Journal, 83*(3), 350-366.

Yunus Emre Enstitüsü. (2015). *Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı B1*. İ. Gültekin vd. (Yaz.), E. Barın vd.(Ed.), Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık ve Ticaret İşletmesi.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16* (39), 1-27.

Makaleye Katkı Oranı Beyanı: 1. yazar katkı oranı: %100
Çıkar Çatışması Beyanı: Herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
Etik Beyanı: Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen kurallara uyulduğunu, "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu beyan ederim.
Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı: Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
Etik Kurul İzni Beyanı: Araştırma etik kurul izni gerektirmemektedir.
Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı: Çalışmada "Peyami ile Fatma Aliye" adlı hikâye araştırma amaçları kapsamında yapay zekâ ile üretilmiştir. Bunun dışında yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederim.
Telif Hakları Beyanı: "Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi"nde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Extended Abstract

This study presents a practical and clear approach that combines motif-based use of Turkish folktales with AI-assisted text generation in Teaching Turkish as a Foreign Language. Learning a language is not only knowing words and grammar; it also requires understanding the culture carried by that language. Folktales are strong materials in this respect. Through proverbs, formulaic expressions, ritual speech, and performance contexts, they naturally convey cultural codes. They also provide meaningful contexts that help learners internalize social values while acquiring communicative competence in the target language. In the study, the classification criteria and the motif index of folktales were matched with proficiency-level outcomes and national curriculum objectives. Based on this alignment, simple prompt templates were prepared that specify selected motif codes, target vocabulary, and task types, and these templates were used to generate level-appropriate texts with AI. The process balances authenticity and teachability: the core narrative and motif sequence are preserved, while linguistic difficulty, text length, and task types are adjusted to the level. To illustrate the process, a B1-level text was produced, titled "Peyami and Fatma Aliye." Real place names from Ankara (Ulus, Hamamönü, the courtyard of Hacı Bayram-ı Veli) and cultural norms such as the coffeehouse, hand-kissing, and name-giving were embedded in the text. The sample uses motifs for traditions, falling in love, marriage trials, reward for humility, the passage of time, and name-giving, and it is structured for role-play through clear event sequencing, cause and effect links, and short dialogues.

Accordingly, the study seeks to answer the following research questions: How can the classification and motif structures of folktales be aligned with language skills and CEFR-level outcomes in Teaching Turkish as a Foreign Language? With respect to text types, at which proficiency levels and for what purposes is it preferable to use folktales as authentic,

simplified, or specially created instructional texts? How do motif index codes (e.g., T, H, N, L) functionally contribute to the teaching of vocabulary, formulaic language, and discourse? How can the motif-outcome alignment and AI generation demonstrated on a selected exemplar text be evaluated in terms of affordances and limitations? What is the instructional adequacy of AI-assisted texts produced via motif-based prompts/template inputs?

The method is a design-based case study grounded in document analysis. First, level-based targets and a usable pool of motifs were identified, then motifs were aligned with learning outcomes. On this basis, prompt templates were written that tell the AI which motifs, which vocabulary, and which task types to use. The generated texts support three types of use: authentic, simplified, and specially created instructional texts. Thanks to motif codes, the same core story can be adapted to different levels with minimal loss. For A1-A2, the text can be shortened and the event sequence clarified with visuals and basic connectors; objects and character types can be introduced. At B1, as in the sample, tasks such as cause and effect, opinion with reasons, and role-play can be emphasized, and learners can produce short summaries and comparisons. At B2-C1, higher-order skills such as subtext, style, and intertextuality can be addressed, and learners can discuss the function of motifs in the narrative with evidence and examples. Thus, instructors can speed up text selection, simplification, and adaptation, allowing more time for feedback and personalization. Trials with the sample text suggest that event sequencing, opinion-reason, and role-play tasks can be implemented appropriately. The coffeehouse setting, hand-kissing, and name-giving help learners infer politeness formulas, forms of address, and turn-taking, which can increase motivation.

The findings can be summarized in three points. First, folktales support the transmission of cultural codes within the natural flow of the text, enabling students to see linguistic input together with its social context. Second, motif codes make it possible to adapt the same core story to different proficiency levels, making material development flexible. Third, AI outputs driven by prompt templates make selection and adaptation orderly and traceable, and they clarify the sharing of roles between the instructor and AI. Future work can test different literary genres and level combinations, develop automatic level checking and difficulty tuning, and add multimodal tasks with audio and visual support. Overall, bringing together a motif-based approach and AI-assisted generation offers a culture-sensitive, accessible, and workable path to content production. Texts of different lengths and difficulty can be produced quickly on the same backbone, and learners can develop accuracy and fluency together with cultural appropriateness. In conclusion, the study contributes to bridging traditional narrative pedagogy with digital language education, promoting sustainable models for culturally enriched language instruction. In this way, instructional processes can become more efficient and pedagogically deeper, fostering both cultural awareness and communicative competence.