



BEZGEK

Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Araştırma Makalesi

Cilt 5 (2026) Sayı 1 68-92

Türkçe Öğretiminde Kullanılan Metinlerin İncelenmesi: Yabancı Dil Olarak Türkçe İstanbul B2 Kitabı Örneği

An Analysis of Texts Used in Turkish Language Teaching: The Example of the Istanbul B2 Turkish as a Foreign Language Textbook

Nurcan Ada Çetinkaya¹  Nurkan Açıkgöz² 

Çetinkaya, N. A. ve Açıkgöz, N. (2026). Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin incelenmesi: Yabancı dil olarak Türkçe İstanbul B2 kitabı örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 68-92. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1888468>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 13.02.2026
Kabul Tarihi: 12.03.2026
Yayın Tarihi: 15.03.2026

Anahtar Sözcükler

Yabancı dil olarak Türkçe
öğretimi
Okuma becerisi
Metin değerlendirmesi

Article Info

Received: 13.02.2026
Accepted: 12.03.2026
Published: 15.03.2026

Keywords

Turkish for foreign
learners
Reading skill
Text evaluation



Öz

Bu çalışma, Türkçenin yabancılar öğretiminde yaygın olarak kullanılan İstanbul B2 düzeyindeki ders kitabında yer alan okuma metinlerini belirli pedagojik ve kültürel ölçütler doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Belirlenen ölçütler metinlerin anlaşılabilirliği, kültürel içerik taşıması, öğrencinin ilgisini çekmesi, bireysel dilsel ifade becerisine katkısı gibi çeşitli boyutları kapsamaktadır. Elde edilen bulgular, metinlerin büyük ölçüde öğrencinin anlama düzeyine uygun, dilsel olarak anlaşılır ve kişisel anlatı becerilerini destekleyici nitelikte olduğunu göstermektedir. Ancak metinlerde hedef dilin kültürel unsurlarına, hayal gücünü destekleyici öğelere ve ülke hakkında kapsamlı bilgi sunumuna daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışma, okuma metinlerinin sadece dilsel değil aynı zamanda kültürel, bilişsel ve estetik açılarından da zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretim materyali geliştiricilerine ve eğitimcilerle yönelik öğretici hem de dönüştürücü bir okuma deneyimi sunan materyallerin geliştirilmesi önerilmektedir.

Abstract

This study aims to examine the reading texts included in the widely used İstanbul B2 level textbook for teaching Turkish as a foreign language, based on specific pedagogical and cultural criteria. The research was conducted using a qualitative research design, specifically the document analysis method. The selected criteria cover various aspects such as comprehensibility of the texts, cultural content, relevance to students' interests, and contribution to learners' expressive language skills. The findings indicate that most of the texts are appropriate for learners' comprehension levels, linguistically accessible, and supportive of personal expression. However, it was observed that the texts offer limited exposure to cultural elements of the target language, imaginative thinking, and comprehensive information about the country. The study highlights the need for reading texts to be enriched not only linguistically but also culturally, cognitively, and aesthetically. Accordingly, the paper presents several recommendations for instructional material developers and educators.

Giriş

Yabancılar Türkçe öğretiminde ders kitapları hem kültürel anlayışı kolaylaştırma hem de temel dil becerilerini, özellikle de okuma becerisini geliştirme açısından merkezi bir rol oynamaktadır. Bu kitaplar yalnızca dil bilgisi ve kelime öğretimini hedeflemekle kalmayıp aynı zamanda Türk kültürüne

¹ Adana Millî Eğitim Müdürlüğü, Adana, Türkiye. n.adacetinkaya@gmail.com

² Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye. nurkan.acikgoz@gmail.com



özgü değerleri, gelenekleri ve toplumsal normları da içermeleri bakımından kültürlerarası etkileşimi teşvik eden birincil kaynaklardır. Bu yönüyle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları dil ile kültür arasındaki ayrılmaz ilişkiyi destekleyen temel araçlardır. Nitekim söz konusu kitaplar, Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) belirlenen A1'den C2'ye kadar olan yeterlik düzeylerine uygun olarak yapılandırılmakta ve dil öğrenme sürecini sistematik ve aşamalı bir biçimde yönlendirmektedir (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013). Bu yapılandırılmış yaklaşım, dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dengeli biçimde geliştirilmesini sağlarken, dilsel yeterliğin edinilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Ancak tüm bu işlevlerine rağmen ders kitaplarına aşırı derecede bağımlı bir öğretim anlayışı benimsenmesi, dil öğrenimini sınırlayıcı bir etki yaratabilir. Özellikle gerçek yaşamdan kopuk, yapay dil girdilerine dayalı bir öğretim süreci, öğrenenlerin özgün iletişim bağlamlarında dili kullanma becerilerinin gelişmesini engelleyebilir. Zira dil yalnızca kurallardan ve kelimelerden ibaret bir sistem değil aynı zamanda sosyal etkileşim içinde anlam kazanan dinamik bir yapıdır. Bu nedenle, ders kitaplarının sunduğu içeriklerin yanı sıra, dilin doğal ortamlarında kullanıldığı çeşitli etkileşimsel bağlamlara ve özgün materyallere de yer verilmesi, etkili bir dil öğretimi için elzemdir. Bu doğrultuda, ders kitapları temel bir referans kaynağı olarak değerlendirilse de dil öğretiminde daha bütüncül ve çok boyutlu bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir.

Ders kitaplarının temel bir başvuru kaynağı olarak değerlendirilmesinin en önemli gerekçelerinden biri, özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde dijital kaynakların nicelik ve nitelik açısından hâlen yeterli düzeyde olmamasıdır. Her ne kadar çevrim içi platformlarda Türkçe öğretime yönelik çeşitli internet siteleri bulunsun da bu siteler genellikle sınırlı sayıda dil düzeyine hitap etmekte ve kapsamlı bir öğretim süreci sunamamaktadır. Bu durum, öğretim materyallerinde sistematik, seviyeye uygun ve ihtiyaçlara cevap verebilecek içeriklerin kullanımını zorunlu hâle getirmektedir. Dolayısıyla, ders kitaplarının dil öğretiminde hem pedagojik ilkelere uygun olarak yapılandırılmış hem de öğrencilerin dil gelişim süreçlerini destekleyecek şekilde hazırlanmış olması büyük bir önem arz etmektedir.

Okuma - Anlama Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

Yabancı dil öğretimi sürecinde okuma-anlama becerisi, dilin sadece yapısal yönlerinin değil aynı zamanda anlamsal ve işlevsel boyutlarının da kavranmasını sağlayan temel bir dil becerisi olarak öne çıkmaktadır. Okuma-anlama, yalnızca yazılı metinlerin çözümlenmesini ve anlamlandırılmasını mümkün kılmakla sınırlı kalmayıp bireyin genel dil yeterliliğini çok boyutlu olarak destekleyen ve geliştiren bir süreçtir. Bu beceri, diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazma ile doğrudan ilişkili olup bu becerilerin gelişiminde tamamlayıcı ve pekiştirici bir rol üstlenmektedir (Arıcı ve Taşkın, 2019). Okuma yoluyla birey, dilin yapısal öğeleriyle sıkça karşılaşmakta; böylece kelime dağarcığını genişletmekte, dil bilimsel kalıpları doğal bir bağlam içerisinde öğrenmekte ve hedef dilin düşünme biçimini içselleştirme imkânı bulmaktadır (Başkan ve Ustabulut, 2020). Geleneksel dil öğretiminde okuma etkinlikleri daha öğrenci merkezli olmayan süreçlerle ilişkilendirilmişken çağdaş dil öğretim yaklaşımları okuma-anlama becerisine daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir perspektiften yaklaşmaktadır. Modern yaklaşımlar, öğrenenin metinle aktif bir biçimde etkileşim kurmasını, anlamı yalnızca metinden çıkarmasını değil aynı zamanda metinle eleştirel bir ilişki geliştirmesini de hedeflemektedir (Kaçar ve Kaçar, 2014). Bu bağlamda, özellikle bağlam ipuçlarının kullanımı, göz gezdirme (skimming) ve tarama (scanning) gibi okuma stratejileri, öğrencilerin okuma sürecinde daha bilinçli, amaçlı ve etkili hareket etmelerine katkı sağlamaktadır. Söz konusu stratejiler, metnin yüzeysel yapısını aşarak derin anlam katmanlarına ulaşmayı kolaylaştırmakta ve bireyin okuma becerisini, dolayısıyla genel dil yeterliliğini ileri düzeye taşımaktadır. Dolayısıyla, okuma-anlama becerisi,

yalnızca yazılı içeriklerin algılanmasını değil aynı zamanda dilsel yetkinliğin bütünsel olarak gelişimini sağlayan çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Bu becerinin etkili şekilde kazandırılması, yabancı dil öğrenen bireylerin dilde yeterlik düzeylerini artırmakla kalmaz; aynı zamanda kültürel farkındalıklarını da geliştirerek onları hedef dilin ait olduğu toplumla daha sağlıklı bir iletişim kurabilecek bireyler hâline getirir (Alyılmaz, 2018; Alyılmaz, 2022).

Okuma anlama değerlendirmesi, yalnızca dilsel yeterliliği değil aynı zamanda iletişimsel etkinliği de değerlendirmek için çeşitli söylem türlerini içermelidir (Alaca vd., 2024). Değerlendirmeleri farklı dil seviyelerine göre uyarlamak, anlama becerilerinin doğru bir şekilde ölçülmesini ve geliştirilmesini sağlar (Alaca vd., 2024). Güldenoğlu ve ark. (2019) çalışmalarında, okuma-anlama becerisinin (okuduğunu anlama becerisi) dil öğretimi ve öğreniminde çok önemli olduğu, çünkü fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve söz dizimi gibi okumanın hem kod çözme hem de anlama aşamalarını geliştiren temel dil tabanlı becerilere dayandığı vurgulamaktadır.

Okuma becerisi, bireyin dil edinim sürecinde merkezi bir rol oynamakta ve diğer dil becerileriyle (dinleme, konuşma ve yazma) karşılıklı bir etkileşim içinde gelişmektedir. Etkili bir okuma süreci, yalnızca yazılı metinleri anlamakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda bireyin kelime dağarcığını genişletmesine, dil yapılarıyla ilgili farkındalık kazanmasına ve düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle okuma, yazılı ve sözlü anlatımın niteliğini artırarak bireyin ifade gücünü doğrudan etkilemektedir. Öte yandan, okuma yoluyla farklı kültürel, tarihsel ve toplumsal bağlamlara ait metinlerle karşılaşan birey, yalnızca dilsel değil aynı zamanda sosyokültürel bir birikim edinir. Bu birikim, bireyin içinde yaşadığı toplumu daha iyi anlamasını, toplumsal dinamikleri yorumlayabilmesini ve eleştirel bir bakış açısı geliştirebilmesini mümkün kılar. Dolayısıyla okuma becerisi, hem dil öğreniminin temel taşlarından biri hem de bireyin toplumsal bilinç ve farkındalık düzeyini artıran önemli bir araç olarak değerlendirilmelidir.

Metin Seçimi ve Önemi

“Metin” kelimesi Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005) 1: “Köken: Arapça. 1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça, tekst.” olarak tanımlanmıştır. İşlevlerine göre metinler 3’e ayrılır. Her tür farklı bir amaca hizmet eder ve dil işlevleri ile metin türleri arasındaki ilişkiyi yansıtır; dilin farklı bağlamlarda nasıl işlediğini anlamak için bir çerçeve sağlar.

İşlevli metinler; yazılış amacı, dil kullanımı vb. bakımından edebî bir özellik taşımayan, herhangi bir estetik kaygı güdülmeksizin günlük hayat içerisinde karşılaşılabilecek her türlü okuma materyalini karşılamaktadır. (İltar ve Açık, 2019). Bunlara örnek olarak kullanma kılavuzu, uyarıcı notlar, resmî matbu belgeler vb. verilebilir.

Bilgilendirici metinler; gerçek bilgiyi ve bilgiyi aktarmayı amaçlar. Örnekler arasında ders kitapları ve bilimsel makaleler bulunur (Xianzhu ve Jianping, t.y.). Bilgilendirici metinler, çeşitli bağlamlarda gerçek bilgi sağlayarak ve analitik düşünmeyi destekleyerek eğitimde önemli bir rol oynar. Öğrencilerin araştırma yapmalarına ve sonuçları etkili bir şekilde iletmelerine yardımcı olurlar.

Edebi metinler; salt bilgilendirici ya da faydacı amaçlardan ziyade, üslup, sanatsal ifade, yaratıcılık ve tematik derinlik ile karakterize edilen, öncelikli olarak estetik veya sanatsal amaçlarla yaratılmış yazılı eserlerdir (Chérak vd., 2024). Edebi metinler dil öğreniminde estetik, kültürel ve dilbilimsel içgörüler sunarak hayati eğitim araçları olarak hizmet eder. Bunlar yalnızca durağan eserler değil, yorumlama ve anlama için okuyucunun katılımını gerektiren dinamik varlıklardır. Edebi metinlerin dil müfredatına entegre edilmesi öğrencilerin dilsel yeterliliklerini ve kültürel farkındalıklarını geliştirebilir ve bunları yabancı dil eğitiminde olmazsa olmaz hâle getirebilir.



Dil öğretiminde kullanılan metin türleri arasında önemli bir yer tutan otantik ve kurmaca metinler, hem içerik hem de kullanım bağlamları açısından birbirinden ayrılmaktadır. Bu metin türlerinin tanımlanması, özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin seçiminin işlevselliğini doğrudan etkilemektedir.

Otantik metinler, öğretim amacıyla özel olarak hazırlanmamış; doğal dil ortamlarında, ana dili konuşurları tarafından iletişim amacıyla üretilmiş metinlerdir. Otantik metinler genellikle temel seviye üstü düzeyler için sıklıkla kullanılmaktadır ki bunun nedeni metin üzerinde yapılacak çalışmalar için dil engelinin büyük oranda aşılmış olmasıdır (Demir, 2022). Gazete haberleri, dergi yazıları, sosyal medya paylaşımları, reklamlar, menüler, kamu duyuruları ve benzeri metin türleri otantik metinlere örnek olarak gösterilebilir. Bu metinlerin temel özelliği, hedef dilin gerçek kullanım örneklerini barındırmasıdır. Nitekim Gilmore (2007), otantik metinleri “gerçek hayatta iletişim amacıyla oluşturulan ve dil öğrencileri için değil, ana dili konuşurları için yazılmış metinler” olarak tanımlamaktadır.

Kurmaca metinler ise hayal gücüne dayalı olarak oluşturulan, olay, karakter ve zaman örgüsü bakımından gerçek yaşamdan farklılaşabilen; ancak estetik, anlatımsal ve kültürel değer taşıyan yazılı metinlerdir. Roman, öykü, masal, destan, tiyatro ve benzeri türler bu gruba dâhildir. Kurmaca metinler, genellikle yazarın yarattığı kurgusal bir evrende gelişen olayları konu alır. Bu metinler, dilin sanatsal kullanımını öğrenme, kültürel aktarım sağlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından önemlidir (Eagleton, 2008). Kurmaca metinler, yazarın hayal gücüne dayalı olarak oluşturduğu, olay, karakter ve zaman örgüsü bakımından gerçek yaşamdan farklılaşabilen metinlerdir. Roman, öykü, masal ve tiyatro gibi türler bu gruba dâhildir. Bu metinler, dilin sanatsal kullanımını öğrenme, kültürel aktarım sağlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından önemlidir.

Ders Kitaplarında Otantik Metinlere Yer Verilmesinin Önemi

Yabancı dil öğretiminde ders kitapları, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve öğrenciye dilin dört temel becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) kazandırma işlevi gören temel araçlardır. Bu bağlamda, ders kitaplarında yer alan metinlerin türü ve niteliği, öğretim sürecinin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çerçevede otantik metinlerin ders kitaplarına entegre edilmesi, özellikle hedef dilin gerçek kullanımını sunma açısından dil öğretiminde işlevsel bir yaklaşımı temsil etmektedir.

Otantik metinler, öğretim amacıyla özel olarak üretilmeyen, ana dili konuşurları tarafından iletişim amacıyla oluşturulmuş, dilin doğal kullanım örneklerini barındıran metinlerdir (Gilmore, 2007). Bu tür metinler, öğrencilerin yalnızca dilsel yapı ve kelime bilgisini değil aynı zamanda kültürel bağlamı, pragmatik kullanımı ve iletişimsel yeterliliği edinmelerine katkı sağlar. Böylece öğrenci, öğrenilen dili sadece dilbilgisel bir yapı olarak değil toplumsal ve kültürel bağlamları içinde de anlamlandırabilir.

Ders kitaplarında otantik metinlere yer verilmesi, aşağıdaki açılardan önem arz etmektedir:

Dilsel Doğallık ve Kullanıma Yakınlık

Otantik metinler, hedef dilin doğal sözdizimi, deyimleri, kalıpları ve kullanım bağlamlarıyla öğrenciye sunulmasını sağlar. Bu durum, dilin öğrenci zihninde “sınıf içi bir beceri” olmaktan çıkarak günlük yaşantıda kullanılabilir bir iletişim aracına dönüşmesini kolaylaştırır (Bacon ve Finnemann, 1990).

Motivasyonun Artırılması

Öğrenciler, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri metinlerle çalıştıklarında dil öğrenme sürecini daha anlamlı ve ilgi çekici bulurlar. Bu da öğrenme motivasyonunu yükseltmekte ve sürece etkin katılımı teşvik etmektedir (Peacock, 1997).

Kültürel Farkındalık ve Yeterlik

Otantik metinler, hedef dilin kültürel öğelerini (gelenek, yaşam tarzı, toplumsal roller vb.) yansıtarak öğrencilerin kültürel yeterlik kazanmalarına olanak tanır. Dil ile kültür arasındaki ayrılmaz ilişki göz önüne alındığında bu kazanım dil öğretiminde bütüncül bir yaklaşımın gereğidir (Byram, 1997).

Eleştirel Düşünme ve Yorum Becerilerinin Gelişimi

Otantik metinler çoğu zaman karmaşık, çok katmanlı ve farklı bakış açıları içerebilir. Bu durum, öğrencilerin metinlere eleştirel yaklaşma, çıkarım yapma ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Mishan, 2005).

Ancak otantik metinlerin ders kitaplarına dâhil edilmesinde bazı pedagojik düzenlemelere ihtiyaç duyulabilir. Öğrencinin seviyesine, yaş grubuna ve dil yeterliğine uygun olarak seçilen metinlerin gerektiğinde “uyarlanmış otantik metinler” biçiminde sunulması, anlamlandırmayı kolaylaştırırken metnin otantikliğini de büyük ölçüde koruyabilir (Guariento ve Morley, 2001). Sonuç olarak, otantik metinlerin ders kitaplarına dâhil edilmesi, öğrencilerin hedef dili yalnızca kurallar bütünü olarak değil sosyal ve kültürel bağlamlarda işlevsel biçimde kullanmalarını destekleyen çok yönlü bir öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, iletişim temelli dil öğretiminin temel ilkeleriyle de örtüşmekte ve öğrencinin gerçek yaşam diliyle karşılaşarak daha anlamlı, kalıcı ve etkili bir dil edinimi gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır.

YDOTÖ Ders Kitaplarındaki Metin Çalışması

Hamarat (2023) çalışmasında, Yedi İklim Türkçe B2 ve C1 ders kitapları tartışmacı metin türüne yer vermesi açısından yetersiz görmüştür. Bu metinlerin diğer metin türleri içerisinde oransal olarak çok az sayıda yer verildiğini tespit etmiştir. Yapılan inceleme sonucunda B2 ders kitabında toplam 59 metin tespit edilmiştir. Tespit edilen 59 okuma metninden sadece 2’sinin tartışmacı metin özelliği taşıdığı, teknik anlamda sadece 1 metinde, tartışmacı metnin tüm özellikleri kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akat, (2022) yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygunluğu adlı tezinde A1, A2, B1, B2, C1 düzeyindeki okuma metinleri, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı’ndaki kazanımlara, metin türlerine, metin işlevlerine ve dil kullanım alanlarına uygunluk açısından incelenmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Metinlerde kamusal ve kişisel alanların ön planda olduğu, meslek alanının en çok ihmal edilen alan olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dil işlevleri açısından ise bilgiyi açıklama ve araştırma işlevinin en çok tekrar eden işlev olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretim setindeki metin sayısının ve söylem çeşitliliğinin artırılması gerektiği, öğretim setinde dilin farklı işlevlerine ve kazanımlarına yer verilmesi gerektiği şeklinde öneriler paylaşılmıştır.

İltar ve Açık (2019) Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’nde yer alan okuma metinlerini inceledikleri çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmıştır;

Oluşturulma Amacına Göre Metin Türlerine İlişkin Sonuçlar; YİTÖS’te 306 kurgu, 70 özgün; İTÖS’te 85 kurgu, 46 özgün metin yer almakta, özgün metin oranı YİTÖS’te %18,6, İTÖS’te %35,1

olup her iki sette de seviye arttıkça özgün metinler artmakta, ancak B2 seviyesinde azalma gözlenmektedir.

İşlevlerine Göre Metin Türlerine İlişkin Sonuçlar; YİTÖS'te metinlerin %61,4'ü (231) kullanım işlevli, %34,8'i (131) edebî iken; İTÖS'te %58'i (76) edebî, %38,9'u (51) kullanım işlevli olup her iki sette A1-A2 seviyelerinde kullanım işlevli, B1-C1 seviyelerinde ise edebî metinler ağırlıktadır.

Metinlerin Kullanım İşlevli Metin ve Edebî Metin Olma Özelliklerine İlişkin Sonuçlar; YİTÖS'te en çok %33,5 oranla öğretici metinler (KİM), İTÖS'te ise %44,2 ile öğretici metinler (edebî) yer almakta; A1-A2 seviyelerinde her iki sette de kullanım işlevli metinler öne çıkarken, B2-C1 seviyelerinde öğretici edebî metinler ağırlıktadır.

Metin Türlerine İlişkin Sonuçlar; YİTÖS'te 376 metinle 46 (%12,2) farklı tür, İTÖS'te 131 metinle 26 (%19,8) farklı tür bulunmakta; YİTÖS'te en çok kullanılan tür %18,8 ile diyalog, İTÖS'te %29,7 ile köşe yazısı olup, A1-A2 seviyelerinde YİTÖS'te diyalog, İTÖS'te tanıtım yazısı ve diyalog; B2-C1 seviyelerinde ise her iki sette de köşe yazısı öne çıkmaktadır.

Yılmaz ve Temiz (2014) çalışmalarında şu sonuçlara ulaşmıştır: Yeni Hitit ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri kitaplar içinde sistematik bir şekilde artmamakta, aynı kitapta kolay, zor ve çok zor metinler rastgele yer almaktadır. Okunabilirlik formülleri yalnızca dil yapısına dayalı olduğu için, bu veriler metin düzeyi hakkında kesin yargılar vermekten uzaktır. Bu nedenle metin seçiminde öğrencilerin dil seviyesi, yaşı ve öğrenme ihtiyaçları da dikkate alınmalıdır.

Eğitim ortamlarında okuma metinlerinin doğru ve amaca uygun şekilde seçilmesi, öğrencilerin derse katılım düzeylerini, metni anlama becerilerini ve genel öğrenme çıktılarının niteliğini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Bu nedenle, okuma materyallerinin seçim süreci rastlantısal ya da öznel tercihlere dayalı olmamalı; aksine öğrencilerin yaş düzeyleri, dil yeterlilikleri, ilgi alanları ve öğrenme ihtiyaçları gibi pedagojik ölçütler dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Nitelikli bir seçim süreci, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde metinle etkileşime geçmesini kolaylaştırır. Ayrıca, bağlamla ilişkili ve öğrencinin yaşam deneyimleriyle örtüşen metinler, öğrenmeyi yalnızca akademik bir süreç olmaktan çıkararak anlamlı ve kalıcı bir deneyime dönüştürür. Bu bağlamda, okuma materyallerinin sadece dilsel becerileri geliştirme amacı taşımamasının ötesinde, öğrencilerin eleştirel düşünme, kültürel farkındalık ve metinler arası bağlantı kurma becerilerini destekleyecek nitelikte olması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, okuma metinlerinin seçiminde pedagojik amaçlar ile öğrencilerin bireysel özellikleri arasındaki denge gözetilmeli ve bu süreç bilimsel temellere dayandırılmalıdır.

Ghahroudi ve Sheikhzadeh (2017) Selecting Reading Texts for University Iranian EFL Students adlı çalışmalarında, İranlı EFL öğrencileri için oluşturdukları kriterler dikkate alındığında okuma kurslarının iyileştirilmesine yol açabilecek ilgi alanları ve ihtiyaçlarıyla ilgili metinlere değer verirler, sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada, okuma metinlerini seçmede yer alan kriterlerin önemini ve bu kriterlerin İran üniversitelerinde ne ölçüde kullanıldığını incelemişlerdir. Örnekleme, Tahran'daki bazı hükümet ve hükümet dışı üniversitelerden 82 erkek ve kadın üniversiteden İranlı EFL öğrencisinden oluşmaktadır. Bu prosedür, katılımcıların erişilebilirliği nedeniyle benimsenmiştir. Öğrencilerden en iyi cevapları alabilmek için bir anket oluşturulmuştur. Verilerin analizi, öğrencilerin ilgi alanlarının, konunun, metnin görünümünün, öğrencilerin ihtiyaçlarının, kullanılabilirliğinin ve alaka düzeyinin okuma metinlerini seçmede yer alan en önemli kriterler olduğunu ortaya koymuştur.

Utomo vd. (2022) teknoloji, çevre ve toplumsal sorunlar gibi temaları içeren metinlerin öğrencileri meşgul etmede ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmede özellikle etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Okuma metinlerinin seçimi etkili öğrenme için hayati önem taşısa da daha geniş eğitim bağlamını da dikkate almak önemlidir. Öğretmenler dilin performatif gücünün ve metinlerin öğrencilerin değerleri ve inançları üzerindeki potansiyel etkisinin farkında olmalıdır. Bu farkındalık, metinlerin yalnızca eğitmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencileri etraflarındaki dünya hakkında eleştirel ve empatik bir şekilde düşünmeye de güçlendirmesini sağlamak için seçim sürecine rehberlik edebilir.

Yukarıda açıklanan metin seçiminde dikkat edilecek hususlar elbette yeterli değildir. Alanda metin seçimi ölçütleri üzerine yapılmış bir şablon bulunmaması bizi bu çalışmayı yapmaya yönlendirmiştir. Bu çalışmada metin değerlendirme ölçütleri, ilgili literatür taraması doğrultusunda oluşturulmaya çalışılmış ve bu ölçütler esas alınarak YDOTÖ ders kitaplarındaki okuma-anlama metinleri incelenmiştir.

Tablo 1: Okuma Metinleri İnceleme Kriterleri

| Faktör | Tanım | Alıntı |
|---|--|----------------|
| İçerik okurun ön bilgisine uygundur. | Metin hedef kitlenin bilgi düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır. | Vygotsky, 1978 |
| Konusu okurun hoşuna gidecek türdendir. | Metin öğrencinin ilgisini çekebilmelidir. | Donald, 2018 |
| Bilgiler daha sonraki dil kullanımına yarar sağlar. | İlerleyen dönemdeki dil gelişimi ve kelime dağarcığı sözlü ya da yazılı ifade etme yeterliliğine katkı sağlamalıdır. | Cummins, 2000 |
| Ülke hakkında tatmin edici bilgiler verir. | Kelime dağarcığı ve dil bilgisi yeterliği toplumun değer yargılarıyla birlikte öğretilmelidir. | Byram, 1977 |

Okuma Metninin İçeriğinin Okurun Ön Bilgisine Uygun Olması

Okuma parçası içeriğinin okuyucunun önceki bilgisine uygunluğu, kavrayışı ve katılımı önemli ölçüde etkiler. Araştırmalar, okuyucuların ilgili önceki bilgiye sahip olduklarında metni daha iyi çözüp anlayabildiklerini, bunun da okuma akıcılığının artmasına ve hataların azalmasına yol açtığını göstermektedir. Bu ilişki, okuma materyallerinin okuyucunun mevcut bilgi tabanı ile uyumlu hâle getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Önceki bilgi, okuyucuların yeni bilgilerin bütünleştirilmesini kolaylaştıran zihinsel çerçevelerini veya şemalarını etkinleştirmelerine izin vererek kavrayışı artırır. Bir okuma pasajının içeriğinin okuyucunun önceden sahip olduğu bilgiyle uyumlu olduğunda kavramayı, katılımı ve hatırlamayı geliştirdiği belirtilmiştir. Bu uyum, öğrencilerin şemalarını etkinleştirmelerine, bağlantıları ve yeni bilgilerin anlamlı anlaşılmasını kolaylaştırmalarına olanak tanır (Belouiza vd., 2024). Diğer yandan, Priebe vd., (2012) çalışmasında, okuma parçasının konusuna ilişkin önceden bilgi sahibi olmanın akıcılığı önemli ölçüde artırdığını ve özellikle zayıf okuyucularda okuma hatalarını azalttığını, okuma parçasının içeriğinin okuyucunun önceden sahip olduğu bilgiyle iyi örtüştüğünü ve kavramayı artırdığını tespit etmiştir. Çalışmalar, bir konu hakkında önceki bilgisi olan öğrencilerin daha az okuma hatası yaptığını ve özellikle zorlu metinlerde daha fazla akıcılık gösterdiğini göstermektedir. Okuyucular, önceki bilgilerine göre farklı stratejiler kullanırlar. Örneğin, düşük bilgi seviyesine sahip okuyucular, yapılandırılmış okuma düzenleri aracılığıyla öğrenmeyi geliştiren tutarlılık stratejilerinden faydalanır. Biçer ve Çoban (2015) Yeni Hitit ve Yabancılar İçin Türkçe setlerinde yer alan öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu; tutarlılık düzeyi düşük olarak belirlenen metinlerin ise bu kitaplar için yazılmış kısa öyküleyici metinler olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bir başka çalışmada düşük bilgi seviyesine sahip okuyucuların tutarlılık stratejisinden daha fazla yararlandığı, orta düzeyde bilgi seviyesine sahip okuyucuların ise tutarlılık ve ilgi stratejilerinin her ikisinden de eşit şekilde öğrendiği, bunun da içeriğin uygunluğunun okuyucunun

önceki bilgi düzeyine göre değiştiğini gösterdiği ortaya çıkmıştır (Salmerón vd., 2006). Okuyucular tarafından seçilen ilgi çekici pasajlar, ilgi düzeylerini önceki bilgiyle birlikte değerlendiren çalışmalarda görüldüğü gibi, genellikle daha iyi katılım ve anlayışa yol açar. Mutter, (1979) ise okuyucuların ön bilgilerinin ağırlıklı puanlar aracılığıyla değerlendirmiş ve bunları yüksek, orta veya düşük olarak sınıflandırmıştır. Bu ön bilgi, anlama ve işleme stratejilerini önemli ölçüde etkilemiş ve okuma pasajlarının içeriğinin okuyucuların mevcut bilgisiyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Okuma süreci, metin ile okuyucu arasındaki etkileşimi şekillendiren okuyucunun önceki bilgisi, deneyimleri ve tutumlarından önemli ölçüde etkilenir. Bu nedenle, okuma pasajının içeriğini okuyucunun önceki bilgisiyle uyumlu hâle getirmek anlayışı artırır.

Okuma Metninin Konusunun Okurun Hoşuna Gidecek Türden Olması

Okumadan alınan zevk, özellikle eğitim ortamlarında, okuyucular arasında etkileşim ve motivasyonu teşvik etmek için çok önemlidir. Okuyucunun ilgi alanlarıyla rezonans eden bir okuma pasajı, deneyimlerini önemli ölçüde iyileştirebilir, daha iyi bir anlayışa ve okumaya devam etme olasılığının artmasına yol açabilir. Okumada zevk almanın edebiyatın özünde olduğunu vurgulanarak metinlerin zevk uyandırması ve rehaveti bozarak okuma deneyimini geliştiren neşeli bir rahatsızlık yaratması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu nedenle, konuların okuyucuları etkili bir şekilde meşgul etmek için gerçekten de zevkli olması gerekir. (Zalloua, 2015). Bu bağlamda, okuma süreçlerinin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutunun da dikkate alınması, öğrenme motivasyonunun sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Eğitim ortamlarında öğrencinin metinle duygusal bir bağ kurmasını sağlayacak içeriklerin tercih edilmesi, okuma alışkanlığının geliştirilmesine ve uzun vadeli öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesine önemli katkılar sunmaktadır.

İçsel Motivasyon: Okuma zevki, içsel motivasyonla bağlantılıdır ve okuyucuları metinlerle gönüllü olarak etkileşime girmeye teşvik eder. Okuma parçasının konusu gerçekten okuyucuya çekici gelmelidir. Zevk, hem anlayışı hem de daha fazla okuma isteğini artırır ve okuryazarlık gelişimine fayda sağlayan olumlu bir geri bildirim döngüsü yaratır. Boerma (2016) araştırmasında, çocukların okuma zevkinin okuma becerilerini geliştirmek için çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, çocukların ilgi alanlarıyla uyumlu konuları seçmek onların katılımını ve zevkini artırabilir ve sonuçta daha iyi bir anlayış ve olumlu bir okuma deneyimi sağlayabilir. Okuma keyfi, öğrencilerin deneyimlerini ve içgörülerini paylaştığı ve okuyuculardan oluşan bir topluluk oluşturduğu sınıflar gibi sosyal ortamlarda artırılabilir. Okuma zevkinin okuryazarlık eğitiminin merkezinde olması gerektiği vurgulanmakta, çocukların ilgi alanlarıyla örtüşen konuların işlendiği, okullarda okuma zevkini artırmak için ortak deneyimlerin ve içsel motivasyonun teşvik edildiği toplumsal bir yaklaşımın savunulmaktadır (Boyask vd., 2022). Eğlenceyi okuma uygulamalarına entegre etmek, zevki eğitimsel sonuçlarla dengeleyen daha bütünsel bir okuryazarlık yaklaşımı yaratabilir (Roth, 2004). Bu doğrultuda, eğitsel bağlamda öğrencilerin bireysel ilgi alanlarını ve duyuşsal gereksinimlerini dikkate alan, okuma zevkini merkeze yerleştiren bütüncül yaklaşımlar, hem akademik başarıyı hem de yaşam boyu okuma alışkanlığını desteklemede etkili bir strateji olarak değerlendirilmektedir.

Okuma parçasının okuyucunun keyif alacağı bir türde olması gerekir çünkü öğrencilerin ilgi alanlarını uygun okuma materyalleriyle eşleştirmek, onları kişisel zevk için okumaya motive etmek ve okumaya karşı yaşam boyu sürecek bir ilgi geliştirmek açısından çok önemlidir (Rupley, 1976). Elkin vd., (2003) okuyucu gelişiminin önemi vurgulanmakta ve okuyucunun ilgi alanlarına uygun okuma materyallerinin seçilmesinin keyif ve katılımı artırarak daha olumlu bir okuma deneyiminin oluşmasına ve yaşam boyu okuma alışkanlıklarının geliştirilmesine katkı sağladığını ileri sürülmektedir. Yapılan tüm bu çalışmalara göre metnin konusunun okurun hoşuna gidecek türden olması gerektiği söylenebilir.

Okuma Metnindeki Bilgilerin Daha Sonraki Dil Kullanımına Yarar Sağlaması

Okuma pasajlarındaki bilgiler, kavrama, kelime dağarcığı ve genel okuryazarlık becerilerini geliştirerek daha sonraki dil kullanımına önemli ölçüde fayda sağlar. Sözlü dil becerileri ve fonolojik farkındalık, okuma kavramayı geliştirmek için çok önemlidir ve erken dil deneyimleri, daha sonraki okuryazarlık başarısı için temel oluşturur. Daha önceki sözlü dil deneyimlerinin daha sonraki kelime ve metin okuma anlayışına önemli ölçüde katkıda bulunduğunu, bu temel becerilerin daha sonraki dil kullanımına, özellikle her dilin kendine özgü özelliklerinden etkilenen iki dilli okuryazarlık bağlamlarında fayda sağladığı belirtilmektedir (Lü, 2019). Dahası, okuma pasajlarını sınıfta yaratıcı bir şekilde kullanmak, etkinlik tabanlı öğrenme yoluyla çeşitli dil becerilerini geliştirebilir ve öğrenme sürecini daha ilgi çekici ve etkili hâle getirebilir. Funke ve Sieger'in (2012) çalışması, okuma sırasında sözdizimsel bilgilere sürekli erişimin daha sonraki dil kullanımına fayda sağlayabilecek olan kavrayışı ve yorumlamayı geliştirdiğini ileri sürmektedir. Ancak bireysel yeteneklerdeki değişkenlik, yalnızca ortografik kurallara hâkim olmanın etkili sözdizimsel işlemeyi garanti etmediğini göstermektedir (Funke ve Sieger, 2012). Ana dilde önceden öğretme, anlayışı geliştirir. Gelişmiş okuma kavrama, daha iyi akademik performansa yol açar. Okuma pasajlarının yaratıcı kullanımı katılımı teşvik eder. Etkinlikler aynı anda birden fazla dil becerisini hedefleyebilir.

Okuma Metninin Ülke Hakkında Tatmin Edici Bilgiler Vermesi

Bir okuma parçasında bir ülke hakkında yeterli bilgi sağlamak, anlayışı ve katılımı artırmak için çok önemlidir. Etkili parçalar, kapsamlı bir anlayış yaratmak için kültürel, tarihi ve sosyoekonomik unsurlar dâhil olmak üzere çeşitli yönleri kapsmalıdır. Aşağıdaki bölümler, bilgilendirici okuma parçaları oluşturmak için temel hususları özetlemektedir. Okunabilirlik, metinleri okuyucuların yeterlilik seviyelerine uydurmak ve materyalin ne çok zorlayıcı ne de çok basit olmasını sağlamak için önemlidir (Srisunakrua ve Chumworatayee, 2019). Kelime karmaşıklığı ve cümle yapısı gibi dil özellikleri, daha iyi anlayışı kolaylaştırmak için hedef kitleye göre uyarlanmalıdır. İyi yapılandırılmış bir parça, ülkenin bütünsel bir görünümünü sağlamak için tarım, sağlık ve insan hakları dâhil olmak üzere çeşitli konuları kapsmalıdır (Miguélez ve Mann, 2004). İstatistiksel verileri ve analitik iç görüleri dâhil etmek, sunulan bilginin derinliğini artırabilir. Yerel kültürü ve bölgesel nüansları anlamak hayati önem taşır çünkü okuyucu ile konu arasında bir bağ oluşturur (Griswold, 2008). Benzersiz kültürel uygulamaları ve tarihi dönüm noktalarını vurgulamak anlatıyı zenginleştirebilir ve okuyucuları daha etkili bir şekilde etkileyebilir.

Okuma Metninin Bilişsel ve Duyuşsal Becerilere Uygun Olması

Okuma parçaları, öğrenme sürecini etkili bir şekilde desteklemek için bilişsel ve duyuşsal becerilere uygun olmalıdır. Okuma karmaşıklığı, kod çözme, anlama ve duyuşsal girdilerin bütünleştirilmesi gibi çeşitli bilişsel işlevleri içerir. Bu süreçlerin anlaşılması, çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan uygun okuma materyallerinin seçilmesi için esastır. Okuma, basit okuma görüşünde (ana hatlarıyla belirtildiği gibi, kelime tanıma ve dilsel anlama gerektiren çok yönlü bir bilişsel etkinliktir Catts vd., 2005). Bu çalışma, okumanın çeşitli duyuşsal, algısal ve dilsel yetenekler gerektiren karmaşık bir bilişsel etkinlik olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, okuma pasajları etkili kavrama ve beceri gelişimini kolaylaştırmak için bu bilişsel ve duyuşsal becerilerle uyumlu olmalıdır. Bellek, duyuş ve öğrenme gibi bilişsel işlevler, okuma gelişiminde önemli roller oynar. Sausa ve Gabriel'in (2009) çalışması, okuma eğitiminin duyuşsal becerilerin yanı sıra kod çözme ve anlama gibi bilişsel süreçleri de dikkate alması gerektiğini ve okuma eğitiminde dil, biliş ve kültürü birbirine bağlayan bütünleşik bir yaklaşımla öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamının önemini vurgular (Sousa ve Gabriel, 2009). Okuma güçlüğü çeken öğrenciler genellikle fonolojik işleme, sözdizimsel farkındalık ve çalışma belleğinde

zorluklarla karşılaşılır ve bu da okuma becerilerini engelleyebilir. Okumanın fonolojik işleme, çalışma belleği ve sözdizimsel farkındalık gibi kod çözme ve anlama için gerekli olan bilişsel süreçlerin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okuma pasajları etkili öğrenme için bu bilişsel ve duyuşsal becerilerle uyumlu olmalıdır (Al-Majdawi, 2022). Bu bağlamda, okuma materyallerinin tasarımında hem bilişsel yükü dengeleyen hem de öğrencilerin dilsel ve kültürel yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çok boyutlu yaklaşımların benimsenmesi, özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için daha etkili ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlayabilmektedir.

Bir pasajın okunabilirliği, bir çocuğun okuma sırasında bağlam ipuçlarını kullanma becerisini önemli ölçüde etkiler ve genel kavrayışını etkiler (Kibby, 1979). Etkinlik tabanlı öğrenme yaklaşımları, katılımı artırabilir ve çeşitli öğrenme stillerine hitap ederek okumayı daha etkileşimli ve etkili hâle getirebilir. Uygun okuma pasajları bilişsel ve duyuşsal gelişim için çok önemli olsa da aşırı basit metinlerin ileri düzey öğrencileri zorlamayabileceğini ve potansiyel olarak büyümelerini engelleyebileceğini kabul etmek de önemlidir. Karmaşıklık ve erişilebilirlik arasında denge kurmak kapsamlı bir okuma deneyimi sağlamanın anahtarıdır. Okuma görsel görevler aracılığıyla değerlendirilen hafıza, kodlama ve anlama gibi bilişsel becerilerini içerir (Mackworth, 1972). Bu nedenle, okuma pasajları bu becerilerin gelişimini etkili bir şekilde desteklemek için bu bilişsel ve duyuşsal becerilerle uyumlu olmalıdır.

Okuma Metninin Bireylere Yeni Deneyimler Sunması

Okuma, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sadece bilgi edinme aracı olmakla kalmayıp aynı zamanda bireylerin empati kurma, farklı bakış açılarını anlama ve zihinsel dünyalarını zenginleştirme süreçlerinde de etkili olmaktadır. Bu bağlamda, okuma metninin bireylere yeni deneyimler sunduğu yönündeki görüşler, son yıllarda yapılan çeşitli akademik ve popüler çalışmalarla desteklenmektedir. Öncelikle, nörobilim alanında yapılan araştırmalar, yeni deneyimlerin beyin üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmektedir. Eagleman (2022), bireylerin yeni bir deneyim yaşadıklarında beyin sinirsel plastisitesinin arttığını ve bu durumun zaman algısını genişlettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, okuma eylemi de bireylerin daha önce deneyimlemediği yaşamları, kültürleri ve duyuşsal durumları zihinsel olarak yaşamalarını sağlayarak benzer etkiler yaratmaktadır.

Sosyal ve duyuşsal gelişim açısından değerlendirildiğinde ise kurgu metinlerin, bireylerin empati becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Konnikova (2015), kurgusal hikâyelerin bireylerin başkalarının duygularını anlama kapasitelerini artırdığını ve bunun sosyal ilişkiler üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmektedir. Okuma, bireylere yalnızca olay örgüsünü izleme değil karakterlerin iç dünyalarına dair derinlemesine bir kavrayış geliştirme fırsatı da sunar. Kişisel gelişim perspektifinden bakıldığında okuma bireylerin konfor alanlarının dışına çıkmalarını sağlayarak yaratıcılıklarını teşvik eder. Murphy (2023), yeni deneyimlerin bireylerin inançlarını sorgulamalarına, yeni fikirler üretmelerine ve kişisel dönüşüm yaşamalarına katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Okuma yoluyla kişi, kendi yaşamında hiç karşılaşmadığı durumlarla zihinsel olarak yüzleşme şansı yakalar. Son olarak, okuma bireyin içsel dünyasına yönelik bir yolculuk da sunar. Freeman (2021), okumanın yalnızca kaçış değil, aynı zamanda bireyin kendisiyle ve başkalarıyla anlamlı bir ilişki kurmasının bir aracı olduğunu ifade eder. Bu yönüyle okuma, bireylerin kendilerini yeniden keşfetmelerine olanak tanıyan bir deneyim haline gelir. Özetle, okuma metinleri yalnızca akademik ya da eğlencelik içerikler sunmakla kalmaz; aynı zamanda bireylerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal dünyalarında yeni kapılar aralar. Beynin yapısını etkileyen, empatiyi geliştiren, kişisel gelişimi destekleyen ve içsel farkındalık sağlayan bu çok yönlü etkinlik, bireylerin yaşamlarını anlamlandırmalarına katkı sunan değerli bir araçtır.

Okuma Metninin Bireyin Dilsel İfade Yetisine Katkısı

Dil, bireyin düşünce dünyasını yapılandırmasında ve kendini ifade etmesinde temel bir araçtır. Özellikle yazılı metinlerle kurulan etkileşim, bireyin sadece anlama becerilerini değil aynı zamanda kendi yaşantılarını ve düşüncelerini ifade edebilme bilincini de geliştirmektedir. Bu bağlamda okuma parçalarının, bireyin dilsel ifade yetisini ve farkındalığını artırmadaki rolü oldukça büyüktür. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramına göre birey, dil aracılığıyla hem sosyal hem de bilişsel gelişimini sürdürür. Okuma, bu sürecin aktif bir bileşeni olarak bireye model olur; farklı anlatım biçimlerini, sözcük dağarcığını ve yapıları tanıma imkânı sunar. Okuyucu, metinlerde karşılaştığı temalar ve olaylar üzerinden kendi yaşamıyla bağlantılar kurarak yaşantılarını dile dökme konusunda bir farkındalık kazanır (Rosenblatt, 1978). Özellikle öğrencilerin edebi metinler ya da kişisel anlatı türündeki okuma parçalarıyla karşılaşmaları, onların kendi deneyimlerini yazılı veya sözlü olarak ifade etme yetilerini geliştirir (Akyol, 2010). Bu tür metinler, okuyucunun içsel dünyasına ayna tutar ve bireysel yorumlama becerisini teşvik eder. Bu süreç, bireyin düşüncelerini organize etme, duygularını tanıma ve ifade etme becerilerini besler. Okuma etkinlikleri yalnızca anlama düzeyinde değil, bireyin kendi iç sesini keşfetmesi ve bunu sözel ya da yazılı biçimde ifade etmesi açısından da önem taşımaktadır. Eğitim süreçlerinde bu bilinçle oluşturulan okuma içerikleri, öğrencilerin hem dilsel gelişimlerini hem de bireysel farkındalıklarını desteklemektedir.

Okuma Metninin Hedef Dil Kültüründen Kesitler Sunması

Yabancı dil öğretiminde kullanılan okuma metnlerinin yalnızca dilsel becerileri geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda hedef kültür hakkında bilgi vermesi gerektiği düşüncesi, iletişimsel ve kültür odaklı yaklaşımların temel ilkelerinden biridir (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Polatcan, 2018). Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Bu nedenle, okuma materyalleri hedef dilin kültürel kodlarını, değerlerini ve sosyal normlarını yansıtmalıdır (Byram, 1997). Dilsel yeterlilik, kültürlerarası farkındalıkla desteklenmediği sürece eksik kalır. Byram'ın (1997) "intercultural communicative competence" (kültürlerarası iletişimsel yeterlik) modeline göre, bireyin etkili bir iletişim kurabilmesi için yalnızca dil bilgisine değil, aynı zamanda hedef kültür hakkında bilgiye ve bu bilgiyi yorumlayıp ilişkilendirme becerisine de sahip olması gerekir. Bu bağlamda, okuma parçaları, hedef toplumun yaşam biçimi, değer yargıları ve düşünce sistemleri hakkında ipuçları sunmalıdır. ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) tarafından geliştirilen 21. yüzyıl dil öğrenme standartları arasında yer alan "CULTURES" başlığı da bu yaklaşımı desteklemektedir. Bu standarda göre öğrenciler, "hedef kültürlerin ürünlerini ve uygulamalarını keşfetmeli" ve "bu ürünlerin altında yatan bakış açılarını anlamalıdır" (ACTFL, 2012). Bu hedeflere ulaşmanın etkili yollarından biri, otantik ve kültürel içerik taşıyan okuma parçalarının ders materyali olarak kullanılmasıdır. Kramsch (1993), dil öğretiminde kültürel bağlamın görmezden gelinmesini, dilin "anlamsız bir kabuk" hâline gelmesi olarak tanımlar. Ona göre, hedef kültürle teması olmayan metinler, öğrencinin dili doğal ve toplumsal bir araç olarak kavramasını engeller. Bu nedenle, okuma parçaları kültürel temsillerle zenginleştirilmelidir. Örneğin, günlük yaşamdan sahneler, geleneksel anlatılar, tarihî olaylar ya da hedef toplumun değerlerini yansıtan söylemler bu amaca hizmet edebilir. Ayrıca Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) de kültür temelli dil öğretimini destekleyen önemli bir belgedir. CEFR'de, dil öğrenicisinin "sosyal ve kültürel bağlamlarda uygun şekilde davranabilmesi" için kültürel yeterliliğin dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gerektiği vurgulanır (Council of Europe, 2001). Okuma metnlerinin yalnızca gramer yapıları ya da kelime hazinesi açısından değil aynı zamanda hedef kültürü temsil etme kapasitesi bakımından da seçilmesi elzemdir. Bu tür metinler, öğrencinin hem kültürel farkındalığını artırır hem de dili daha anlamlı ve bağlamsal bir biçimde öğrenmesine olanak tanır.

Okuma Metninin Bireyin Ufkunu ve Hayal Gücünü Genişletmedeki Rolü

Yabancı dil öğretiminde kullanılan okuma parçalarının temel işlevi yalnızca sözcük dağarcığını artırmak ya da gramer yapılarının kullanımını pekiştirmek değildir. Aynı zamanda bireyin hayal gücünü geliştirmesi, dünyaya farklı perspektiflerden bakabilme becerisi kazanması ve zihinsel sınırlarını aşabilmesi de bu parçaların pedagojik hedefleri arasındadır. Okuma, bireyi yalnızca bilgilendirmez; aynı zamanda dönüştürür, derinleştirir ve zenginleştirir (Rosenblatt, 1978). Louise Rosenblatt'ın "Reader-Response" (Okur-Yorum Kuramı), okuma sürecini aktif bir anlam kurma etkinliği olarak ele alır. Rosenblatt'e göre, metin ile okur arasında etkileşimsel bir ilişki vardır ve bu ilişki bireyin duygusal, hayalî ve bilişsel dünyasını harekete geçirir. Özellikle edebî ve yaratıcı içerikli okuma metinleri, bireyin yalnızca gerçeklik algısını değil aynı zamanda olasılıklar evrenini de keşfetmesini sağlar (Rosenblatt, 1995). Ayrıca, Martha Nussbaum (2010), edebî okumanın bireyin "empati kapasitesini" ve "ahlâki hayal gücünü" geliştirdiğini savunur. Ona göre, kurmaca dünyalarla kurulan temas, bireyin yalnızca kendi gerçekliği içinde sıkışıp kalmasını engeller. Bu bağlamda, okuma metinleri bireyin zihinsel ve duygusal ufkunu genişleten birer araç işlevi görür.

UNESCO'nun 2006 tarihli "Literacy for Life" raporunda da okuryazarlığın yalnızca temel okuma-yazma becerilerinden ibaret olmadığı, bireyin düş gücünü, yaratıcılığını ve yaşam boyu öğrenme kapasitesini geliştirme aracı olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan okuma parçaları, bireyin farklı bağlamları hayal edebilmesine, geleceğe dair alternatif senaryolar düşünebilmesine ve bilişsel esneklik kazanmasına katkıda bulunur. Öte yandan, OECD'nin PISA değerlendirmeleri de okuma becerilerini yalnızca "bilgi alma" düzeyinde değerlendirmemekte; metinle kurulan etkileşimin bireyin "anlam oluşturma, yansıtma ve eleştirel düşünme" gibi üst düzey zihinsel süreçlerini tetikleyip tetiklemediğini de analiz etmektedir (OECD, 2019). Bu bakımdan, yaratıcı ve hayal gücü zenginleştirici içerikler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede kilit rol oynar. Yabancı dil öğretiminde kullanılan okuma parçaları, yalnızca dilsel yeterliği değil aynı zamanda bireyin hayal gücünü, zihinsel esnekliğini ve yaratıcı düşünme kapasitesini destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu tür metinler, öğrenciyi farklı bakış açılarıyla tanıştırır, dünyayı alternatif şekillerde tasavvur etmesine olanak tanır ve böylece onun bilişsel ve estetik gelişimine katkı sağlar.

Okuma Metinlerinde Anlaşılabilirliğin Önemi

Yabancı dil öğretiminde okuma parçalarının dili öğrenen birey tarafından anlaşılabilir olması, etkili öğretim uygulamalarının temel kriterlerinden biridir. Anlaşılabilirlik, yalnızca sözcüklerin bilinmesi değil, aynı zamanda metnin yapısal, bağlamsal ve anlamsal olarak öğrenenin düzeyine uygun olması anlamına gelir (Krashen, 1982). Bu bağlamda, metnin karmaşıklık düzeyi ile öğrencinin dil yeterliği arasında pedagojik olarak dengeli bir ilişki kurulması esastır. Stephen Krashen'in "Anlaşılabilir Girdi (Comprehensible Input)" kuramı, dil öğreniminde en etkili girdinin, öğrenenin mevcut düzeyinin biraz üzerinde ancak yine de anlamlandırabileceği düzeyde olması gerektiğini savunur. Krashen, "i+1" düzeyiyle formüle ettiği bu anlayışta, dil öğrencisinin anlamını çıkarabileceği girdiler aracılığıyla öğrenmeyi doğal biçimde gerçekleştirdiğini ifade eder (Krashen, 1982). Bu nedenle, okuma metninin öğrencinin düzeyine uygun, gereksiz karmaşıklıktan uzak ve bağlamca desteklenmiş olması, dil edinimi açısından kritik öneme sahiptir.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) da bu doğrultuda, metinlerin öğrencilerin seviyelerine göre derecelendirilmesini ve iletişimsel yeterliğe ulaşmaları için anlamlandırılabilir içeriklerle karşılaşmalarını önermektedir (Council of Europe, 2001). CEFR, özellikle A1-B2 düzeylerindeki bireylerin okuma parçalarında açık, yapılandırılmış, gündelik bağlama oturtulmuş içeriklerle daha etkili etkileşim kurabileceğini vurgular. Ayrıca, Grabe ve Stoller (2011),

ikinci dilde okuma öğretimi üzerine yaptıkları kapsamlı çalışmada, metin anlaşılabilirliğinin öğrenenin okuma motivasyonu ve başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirtmektedir. Yazarlar, özellikle içerik karmaşıklığı, sözcük sıklığı, cümle uzunluğu ve bağlam içindeki tutarlılığın, okuma materyalinin anlaşılabilirliğini belirleyen başlıca öğeler olduğunu vurgularlar. Nation (2009) da okuma materyallerinde yüzde 95-98 oranında bilinen sözcük içeriğinin, anlamın sağlanabilmesi açısından alt sınır olduğunu ifade etmektedir. Bu oranın altına inildiğinde, öğrencinin metni anlamak yerine sözcük çözümlmeye odaklandığı ve bu durumun okuma motivasyonunu düşürdüğü saptanmıştır. Anlaşılabilirlik, yabancı dilde okuma materyallerinin etkili bir öğrenme aracı olabilmesi için vazgeçilmez bir ilkedir. Öğrenci düzeyine uygun, açık yapılandırılmış ve bağlamsal olarak desteklenmiş okuma parçaları; anlam kurma, kelime öğrenme, dilsel yapıların içselleştirilmesi ve okuma motivasyonunun artması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, metin seçiminde yalnızca içerik değil, anlaşılabilirlik düzeyi de dikkate alınmalıdır.

Yöntem

Bu çalışmada, incelenen olguyu kendi bağlamı içinde derinlemesine anlamlandırmayı hedefleyen nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (B2) düzeyinde yer alan okuma metinleri, belirlenen ölçütler doğrultusunda sistematik bir şekilde incelenmiştir. İçerik analizi tekniği kullanılarak metinler, önceden belirlenen kategorilere göre değerlendirilmiştir. Nitekim Bowen'e (2009) göre, dokümanlar belirli bir olgunun derinlemesine anlaşılabilmesi için sistematik biçimde analiz edilmeli ve elde edilen veriler yorumlanmalıdır (s. 27). Elde edilen bulgular, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gözden geçirilerek son hâline kavuşturulmuştur. Çalışmanın metodolojik çerçevesi aşağıda detaylandırılmıştır:

Araştırma Deseni ve Veri Kaynağı

Araştırmada, mevcut kayıt ve belgelerin belirli bir amaç doğrultusunda incelenmesini sağlayan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını, Kültür Sanat Basımevi tarafından yayımlanan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (B2) seviyesindeki ders kitabında yer alan okuma metinleri oluşturmaktadır. Bu kitap, yaygın kullanımı ve güncel müfredatı temsil etmesi bakımından örneklem olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın veri toplama süreci, nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizi yöntemi doğrultusunda yapılandırılmıştır. Araştırmada temel alınan ölçütlerin belirlenmesi süreci, alanyazında yer alan kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı sistematik bir literatür taraması ile gerçekleştirilmiştir. Tarama sürecinde özellikle yabancılarla Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin değerlendirilmesine dair akademik yaklaşımlar, pedagojik ilkelere dayalı metin analiz modelleri ve kültür aktarımı bağlamındaki kuramsal çerçeveler dikkate alınmıştır.

Doküman incelemesi sürecinde Bowen'in (2009) önerdiği sistematik yaklaşım takip edilmiştir. Bu kapsamda;

Seçme: İlgili ders kitabındaki tüm okuma metinleri taranmıştır.

Düzenleme: Metinler, araştırma amaçlarına hizmet edecek şekilde dijital ortama aktarılmış ve numaralandırılmıştır.

İnceleme: Belirlenen ölçütler (örneğin; kültürel aktarım, söz dizimi veya tematik içerik) doğrultusunda metinler üzerinde ön incelemeler yapılmıştır.

Literatür taraması sürecinde başlıca ERIC (Education Resources Information Center), Google Scholar, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), TR Dizin, Scopus ve Web of Science gibi ulusal ve uluslararası nitelikli veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanlarında, “text evaluation in foreign language teaching”, “criteria for reading texts in language education”, “text selection in teaching Turkish as a foreign language”, “pedagogical text analysis”, “cultural representation in language textbooks” gibi anahtar sözcük ve sözcük öbekleriyle tarama yapılmıştır.

Elde edilen literatür incelenerek, metin değerlendirmeye ilişkin teorik yaklaşımlar (örneğin Krashen’in “Anlaşılabilir Girdi Kuramı”, Rosenblatt’in “Okur-Tepki Kuramı”, Byram’ın “Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik Modeli” gibi), pedagojik kriterler (Bloom, Krathwohl, Dewey), bilişsel-duyuşsal gelişim teorileri ve dil öğretiminde kültür aktarımına ilişkin temel ilkeler doğrultusunda 12 ana kriterden oluşan bir değerlendirme tablosu (bk. Tablo 1) oluşturulmuştur. Bu kriterler, alan yazınında sıkça referans verilen kuramsal çalışmalardan hareketle türetilmiş ve hem içerik hem de kavramsal bütünlük açısından geçerliliği desteklenmiştir.

Ayrıca belirlenen ölçütlerin uygulanabilirliği ve bağlama uygunluğu konusunda İngilizce, Almanca ve Türkçe öğretmenliği alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş, bu uzman görüşleri doğrultusunda kriterlerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece, hem kuramsal hem de uygulamalı açıdan tutarlı, sistematik ve geçerli bir ölçüt kümesi geliştirilmiştir. Nihai kriter seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı (B2) düzeyinde yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

Kodlama: Veriler arasından anlamlı bölümler belirlenerek ilk kodlar oluşturulmuştur.

Kategori Geliştirme: Birbiriyle ilişkili kodlar bir araya getirilerek üst temalar ve kategoriler altında sınıflandırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik: Analiz sürecinin tarafsızlığını ve bilimsel geçerliğini sağlamak amacıyla, elde edilen bulgular ve kategorizasyon işlemleri alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda temalarda gerekli düzenlemeler yapılarak analize son hali verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, okuma metinlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin geçerliği, alanyazında sıkça referans verilen kuramsal yaklaşımlar ve pedagojik ilkeler doğrultusunda oluşturulmasıyla sağlanmıştır. Ölçütlerin içerik geçerliği, dil öğretimi, metin analizi ve kültür aktarımı alanlarında uzmanlaşmış akademisyenlerin görüşlerine başvurularak değerlendirilmiş; uzman geribildirimleri doğrultusunda gerekli revizyonlar yapılarak nihai hâline kavuşturulmuştur. Bu süreç, ölçütlerin hem kuramsal bütünlüğünü hem de uygulama bağlamına uygunluğunu desteklemiştir.

Güvenirlilik açısından ise, belirlenen ölçütlerin uygulanabilirliğini ve bağlama uygunluğunu test etmek amacıyla, farklı dil öğretimi alanlarında uzman kişilerden oluşan bir grupla ölçütlerin yorumlanabilirliği değerlendirilmiştir. Ayrıca, metinlerin değerlendirilmesi sürecinde araştırmacının öznel yorumlarından kaçınmak adına bulgular, alan uzmanlarının görüşleriyle birlikte yeniden gözden

geçirilmiş ve çoklu perspektiflerle analiz edilmiştir. Bu uygulamalar, elde edilen sonuçların tutarlılığını ve yorumların güvenilirliğini artırmıştır.

Bulgular

Yabancılar için Türkçe İstanbul B2 Kitabı metinlerinin belirlenen kriterlere göre incelenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Tablo2: İstanbul B2 Kitabının Okuma Metinlerinin Belirlenen Kriterlere Göre Dağılımı

| Kriter | Sayısı | Yorum |
|--|--------|---|
| Metin anlaşılırdır | 18 | Tüm metinlerin dilsel açıdan anlaşılır bulunması, hedef kitleye uygunluk ve okuma sürecinde bilişsel yükün azaltılması açısından olumlu bir göstergedir. Bu durum, metinlerin yabancı dil öğrenen bireyler için erişilebilir olduğunu göstermektedir. |
| Konusu okurun hoşuna gidecek türden | 14 | Metinlerin büyük çoğunluğunun öğrenci ilgisini çekecek temalar etrafında yapılandırıldığı görülmektedir. Bu, okuma motivasyonunu artırma ve içsel güdülenmeyi destekleme açısından önemli bir unsurdur. |
| İçerik okurun ön bilgisine uygun | 11 | Metin içeriklerinin genellikle hedef grubun bilgi birikimi ve yaşantısıyla uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu uyum, metinlerin daha kolay anlamlandırılmasına katkı sunmaktadır. |
| Kendi yaşantısını dilsel olarak ifade edebilme bilinci | 13 | Öğrencilere kişisel deneyim ve düşüncelerini ifade etme fırsatı sunan metinler, dil üretim becerilerinin gelişimini desteklemekte ve bireysel anlatımı teşvik etmektedir. |
| Bilişsel ve duyuşsal becerilere uygundur | 13 | Metinlerin önemli bir kısmının hem bilişsel süreçleri hem de duyuşsal etkileşimi destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Bu durum, çok yönlü dil gelişimini teşvik etmektedir. |
| Yeni yaşantılar sunar | 12 | Metinlerin çoğunluğunun öğrencileri farklı durum, olay veya kavramlarla tanıştırmaya potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu tür içerikler, öğrenenlerin perspektifini genişletme açısından değerlidir. |
| Bilgiler daha sonraki dil kullanımına yarar sağlar | 6 | Metinlerde yer alan bilgilerin sonraki dilsel üretim süreçlerinde kullanılabilirliğine dair sınırlı sayıda örnek bulunmuştur. Bu durum, edinilen bilginin uzun vadeli transferine yönelik yetersizliği işaret etmektedir. |
| Amaç dil kültüründen kesitler sunar | 2 | Metinlerin büyük ölçüde kültürel içerikten yoksun olduğu gözlemlenmiştir. Kültür aktarımı açısından bu durum önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. |
| Ülke hakkında tatmin edici bilgiler verir | 2 | Hedef dilin konuşulduğu ülkeye ilişkin bilgi sunan içeriklerin oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu eksiklik, kültürel bağlamın yeterince yansıtılmadığını göstermektedir. |
| Ufkunu, hayal dünyasını genişletir | 8 | Hayal gücünü besleyici nitelikteki metin sayısının görece az olduğu belirlenmiştir. Bu durum, metinlerin estetik ve yaratıcı düşünmeye katkısının sınırlı kaldığını göstermektedir. |

Tablo 2 değerlendirildiğinde, incelenen 18 metnin tamamı anlaşılır bulunmuştur. Bu durum, metinlerin dil seviyesi ile hedef kitlenin düzeyi arasında uygunluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Anlaşılabilirliğin yüksek oluşu, özellikle yabancı dil öğretiminde temel kabul edilen anlamlı girdi sunma ilkesine hizmet etmektedir. Ayrıca, metinlerin açık ve tutarlı bir yapıya sahip olması, öğrencilerin metinle etkileşimini artırarak okuma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir.

Kitaptaki metinlerden 14'ü, uzmanlar tarafından içerik açısından ilgi çekici bulunmuştur. Bu sonuç, metinlerin öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etki yaratma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. “Çocukluğundan Bugüne Teknoloji, Moda Tarihi Üzerine, Dikkat! Giysileriniz

Konuşuyor! “gibi ilgi uyandıran temalar, öğrencilerin metinlere yönelik dikkatlerini sürdürmelerini kolaylaştırmakta ve öğrenme sürecini desteklemektedir. Ancak 4 metnin bu açıdan zayıf bulunması, konu çeşitliliği ve kültürel içerik bakımından geliştirme ihtiyacına işaret etmektedir.

Değerlendirme sonuçlarına göre 11 metin, hedef kitlenin ön bilgileriyle uyumlu içerikler sunmaktadır. “Bavul Hazırlama Sanatı, Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi, İlginç İcatlar” gibi konular öğrencilerin ön bilgisine uygunluk teşkil etmektedir. Örneğin; “İlginç İcatlar” başlıklı metinde “Damar Bulucu, Kıyafetleri Giymeden Deneyin, Telefon Açan Bitkiler, Koltuklu Alışveriş Sepeti, Kadınlar İçin Koruma Ceket, Uykuyu algılayan Araba, Büyüyen Ayakkabılar, El Kullanmadan Taşınan Şemsiye, Anahtar Unutma Derdine Son” icatlarından bahsedilerek öğrencinin daha önce edindiği bilgilerle yeni öğrenilenleri ilişkilendirebilmesi, anlamlandırma ve kalıcı öğrenme açısından önemlidir. Ancak, kalan 7 metinde bu uyumun sağlanamaması, bazı metinlerin soyut ya da bağlam dışı kalmasına neden olabilir. Bu da öğrencinin metni yeterince içselleştirememesine yol açabilmektedir.

13 metnin öğrencilerin kişisel yaşantılarını dilsel olarak ifade etmelerine imkân sunduğu görülmektedir. Örneğin; “Bavul Hazırlama Sanatı” başlıklı metinde “Elbiselerinizi buruşmadan taşımak ve bavulunuzda eşyalarınızı kolayca bulmak için bavulunuzu iyi ve dikkatli bir şekilde hazırlamanız gerek. Peki, bunu nasıl yapabiliriz?” ifadeleriyle öğrencilerden, kendi yaşantılarındaki dilsel bilgilerini kullanmaları istenmiştir. Bu özellik, özellikle üretim becerilerinin gelişimi açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin kendine ait deneyimleri hedef dilde aktarabilmesi, hem dilsel farkındalığı hem de ifade becerilerini geliştirebilmektedir. Ancak bu fırsatın tüm metinlerde yeterince sunulmamış olması, bu becerinin sistematik olarak desteklenmediğini düşündürmektedir.

Uzman görüşlerine göre 13 metin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine hitap etmektedir. Bu tür metinler, öğrencinin yalnızca dilsel değil aynı zamanda düşünsel ve duygusal gelişimini de destekler. Örneğin; “Dikkat! Giysileriniz Konuşuyor!” başlıklı metinden “Bazen karşıdan gelen kişinin kıyafetinin ütülü olmadığını fark eder, kırışıklıklara bakıp karşımızdakinin kıyafetleri ile “Pek bir şeye önem vermem. Kıyafetlerime, işime ve hatta geleceğime.” diye bağırdığını duyarız. Bazen baştan aşağı her yeri markalarla dolu birini görürsünüz. O giysiler size; sahibinin kendisine pek güveni olmadığını, bu pahalı markalar sayesinde üstün görünmek istediğini fısıldar. Ya da karşınızdaki kişi parlak, göz alıcı bir kravatla iş toplantısına gelmiştir. Onu takan kişi farkına varmasa bile, kravatı toplantıdakilere “Dikkate ihtiyacım var!” diye seslenir. “Bana da bakın, beni de dikkate alın!” der.” ifadesiyle öğrencilerin düşünsel ve duygusal farkındalık kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrenci, metin aracılığıyla eleştirel düşünme, empati kurma ve değerler üzerine düşünme gibi üst düzey becerileri geliştirme fırsatı bulur. Ancak, diğer metinlerde bu tür etkileşimin sınırlı kalması, içeriklerin duyuşsal açıdan zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

12 metnin öğrencilere yeni yaşantılar sunma potansiyeline sahip olduğu belirlenmiştir. Bu metinler, öğrencilerin farklı bağlamlarla tanışmalarına, gündelik yaşantılarının dışına çıkmalarına ve çeşitli kültürel ya da toplumsal durumları keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Ancak bu oran, kalan metinlerde deneyim çeşitliliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Örneğin “Ulaşım Araçları” başlıklı metinde “YikeBike, en hafif motorlu ulaşım aracı. Ağırlığı sadece 9.8 kg. Omuz çantasıyla taşınabiliyor, bina içinde kullanılabilir. Bu araç, sizi saatte 20 km hızla, gideceğiniz yere ulaştırıyor. Araçla işiniz bitince katlayıp çantasına koyuyor ve fişe takıp şarj ediyorsunuz. Bu araçla, trafikte engel yaşamıyor, ulaşımı bedavaya getiriyorsunuz. Ancak fiyatı şimdilik biraz tuzlu (€3500 kadar).” Verilen bilgilerle öğrencilere yeni icatlar, yeni buluşlar anlatılarak yeni vizyonlar kazanmaları hedeflenmiştir. Bu durum, öğrencinin dil aracılığıyla dünyayı farklı yönleriyle tanıma ve sorgulama fırsatının her metinde yeterince sağlanmadığını düşündürmektedir.

“Renklerin İnsan Psikolojisine Etkisi” başlıklı metinde sıklıkla kullanılan zarf filler ve metnin devamında zarf fiillerin öğretilmesi bir bütünlük teşkil etmektedir. Fakat bu kriterin sadece 6 metnin, öğrencinin gelecekteki dil kullanımına doğrudan katkı sağlayacak içerik sunduğu değerlendirilmiştir. Bu sonuç, bazı metinlerin dilsel kazanımlar açısından işlevsellikten uzak kaldığını göstermektedir. Dil öğretiminde edinilen bilginin transfer edilebilir olması, öğrenilenlerin kalıcılığı ve iletişimde kullanılabilirliği açısından önemlidir. Bu nedenle, öğrencinin edindiği dilsel yapıların farklı bağlamlarda kullanılabilmesini sağlayacak daha işlevsel içeriklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir.

Yalnızca 2 metnin kültürel içerik sunduğu belirlenmiştir. “Meryem Ana Evi” ve “Peri Bacaları” başlıklı metinlerde öğrencilere kültürel turizm hakkında bilgi verilmiştir. Bununla beraber her üniteye bulunan “Kültürden Kültüre” bölümlerinde Türk tarihine, coğrafyasına ve kültürüne ait bilgiler paylaşılmış ayrıca diğer ülke ve kültürlerle karşılaştırmalar yapılmıştır. “Ünlü Seyyahlar”, “Müzikle Tedavi” ve “Ünlü Kaplıcalar” gibi okuma metinleri bunlara örnek olarak verilebilir. Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin sunulması, dilin sosyal bağlamını kavramak açısından oldukça önemlidir. Bu düşük oran, hedef dilin ait olduğu toplumla ilgili bilgi edinme fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Kültürel içeriklerin daha sistematik biçimde yer alması, öğrencilerin dil ile kültür arasındaki ilişkiyi kurmalarını kolaylaştırabilecektir.

Yine “Meryem Ana Evi” ve “Peri Bacaları” başlıklı metinlerde, Türkiye hakkında anlamlı ve doyurucu olmasa da bilgi sunulmaktadır. Ancak bu oran, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin Türkiye’yi daha yakından tanıma fırsatlarının sınırlı kaldığını göstermektedir. Hedef kültüre dair bilgi sunan metinler, hem dil motivasyonunu artırmakta hem de kültürlerarası farkındalığı geliştirmektedir. Dolayısıyla metin içeriklerinin bu yönde zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Yalnızca 8 metnin öğrencinin hayal gücünü ve düşünsel ufkunu geliştirmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, “Turizmde Çek-Yat Yöntemi” başlıklı metinde “Eğer evinizde misafir için yeriniz varsa ve farklı kültürlerden farklı insanlarla tanışmak istiyorsanız bu iş tam size göre! Öncelikle iletişim kurmak için bir internet sitesi veya e-posta grubuna üye olmak gerekiyor. Böylece gelecekteki misafirleriniz ile iletişim kurabiliyorsunuz.”, “İnsan Vücudunda Bilmediklerimiz” başlıklı metinde “...Kadınlar, erkeklere göre daha iyi koku alırlar. Çene kemiğiniz vücuttaki en sert kemiktir. Doğduğunuzda 350 kemiğiniz vardı. Çocukluk döneminden sonra 144 tanesi birbirine kaynamıştır. Hemen hemen 7 yılda bir, vücudunuz yenilenir...” gibi ifadeleriyle öğrencilere yeni bir yöntemle ve bilgiler açıklanmaktadır. Bu sonuç, yaratıcı düşünme ve estetik duyarlılığın geliştirilmesine dönük içeriklerin eksik olduğunu göstermektedir. Oysaki dil öğrenimi süreci, yalnızca yapı ve sözcük ediniminin ötesine geçerek bireyin düşünsel gelişimine de katkı sağlamalıdır. Bu nedenle, metinlerin hayal gücünü destekleyecek biçimde çeşitlendirilmesi pedagojik açıdan önem taşımaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul B2 düzeyindeki ders kitabında yer alan okuma metinlerinin belirli ölçütler çerçevesinde sistematik olarak değerlendirilmesini amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, okuma metinlerinin dilsel anlaşılabilirlik, öğrenci ilgisi ve bireysel deneyimlerin ifade edilmesine olanak tanıma açısından büyük ölçüde yeterli olduğunu ancak kültürel aktarım, estetik değerler ve ülke bilgisi sunma gibi yönlerde sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, alan yazınındaki diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında benzer eğilimlerin gözlemlendiği görülmektedir.

Nitekim Güleç (2010), Gazi TÖMER C1 düzeyi ders kitabına yönelik incelemesinde, okuma-anlama etkinliklerinin çeşitlilik açısından sınırlı olduğunu belirtmiş ve bu durumun öğrencilerde zamanla ilgisizlik ve motivasyon kaybına yol açabileceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde, Sallabaş



(2023), ders kitaplarında yer alan okuma metinlerine ait soruların bilişsel düzey göz önünde bulundurularak hazırlanmasının, dil öğretiminin verimliliğini artıracak sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular, yalnızca metnin içerik olarak değil aynı zamanda çevresel etkinlikler ve pedagojik yapılar bağlamında da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okuma metnlerinin dil düzeyine uygunluğu açısından ise Mutlu'nun (2020) gerçekleştirdiği karşılaştırmalı analiz dikkat çekicidir. İstanbul ve Yedi İklim öğretim setlerini inceleyen araştırmacı, her iki setin okunabilirlik düzeylerinin seviyelere uygun şekilde kolaydan zora doğru yapılandığını tespit etmiştir. Bu bulgu, İstanbul B2 kitabındaki metinlerin büyük ölçüde anlaşılır bulunmasını desteklemektedir. Ayrıca, “metin anlaşılabilir” ve “konusu okurun hoşuna gidecek türdendir” gibi ölçütlerin yüksek düzeyde karşılanması, Stephen Krashen'in (1982) ileri sürdüğü Anlaşılabilir Girdi kuramı çerçevesinde dil edinimi için uygun bir temel sunduğunu göstermektedir.

Özellikle metinlerin öğrencilerin hoşuna gidecek içerikte olması, okuma motivasyonu ve içsel güdülenme açısından önem arz etmektedir (Boerma, 2016). Öğrencilerin ilgi alanlarıyla uyumlu içerikler, okuma zevkini artırmakta ve öğrenmeye katılımı desteklemektedir. Rosenblatt'in (1978) Okur-Yorum Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu tür metinler öğrencinin duyuşsal dünyasına hitap ederek anlam kurma sürecini etkinleştirmektedir. Ancak bu güçlü yönler rağmen okuma metnlerinin temel okuma becerilerini geliştirme açısından bazı eksiklikler barındırdığı da gözlemlenmiştir.

Bu noktada İlbilgili ve Azizoğlu'nun (2023) B1-B2 düzeyine yönelik yaptığı çalışma önemlidir. Araştırmacılar, metinlerde başlığı yorumlama, ana ve yardımcı fikirleri belirleme, özet çıkarma gibi becerileri hedefleyen etkinliklerin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, çalışmamızda elde edilen ve metinlerin eleştirel düşünmeyi destekleyici yönlerden zayıf kaldığını gösteren sonuçlarla örtüşmektedir. Bu tür eksiklikler, öğrencilerin metinle daha derinlikli ve anlamlı bir bağ kurmalarını zorlaştırmaktadır.

Ayrıca, “amaç dil kültüründen kesitler sunar” ve “ufkunu, hayal dünyasını genişletir” gibi ölçütlerin düşük düzeyde karşılanması, metinlerde kültürel ve estetik boyutların zayıf kaldığını göstermektedir. Oysaki Byram'ın (1997) Kültürlerarası İletişimsel Yeterlik modeli, yabancı dil öğretiminde yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel kodların da aktarılması gerektiğini vurgulamaktadır. Kramsch (1993) da bu görüşü destekleyerek, kültürel bağlamdan yoksun dil öğretiminin dili anlamsız bir kabuğa dönüştüreceğini belirtmektedir.

Kültürel aktarım açısından değerlendirildiğinde, Yılmaz'ın (2022) çalışması bu eksikliği somut biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmacı, kalıplaşmış sözler, deyimler, atasözleri ve sosyal-dini değerlere dair dilsel unsurların, hedef toplumun kültürel yapısını tanımada temel araçlar olduğunu ve bu unsurların okuma ve dinleme metinlerinde daha fazla yer alması gerektiğini savunmaktadır. İstanbul B2 kitabı özelinde yapılan analizde “amaç dil kültüründen kesitler sunar” ve “ülke hakkında tatmin edici bilgiler verir” gibi ölçütlerin düşük düzeyde karşılanması, bu öneriyi destekler niteliktedir.

Ayrıca “ülke hakkında tatmin edici bilgiler verir” ölçütünün düşük düzeyde karşılanması, okuma metnlerinin hedef ülke olan Türkiye hakkında yeterli kültürel, sosyoekonomik ve tarihsel içerik sunmadığını ortaya koymaktadır. Oysaki UNESCO'nun (2006) Literacy for Life raporunda da vurgulandığı gibi, okuryazarlık yalnızca dil bilgisi değil bireyin dünyaya ilişkin bilgisini zenginleştirme, empati kurma ve kültürel bağlamı anlama aracı olarak da işlev görmelidir.

Bununla birlikte, “okuma metni bireyin kendi yaşantısını dilsel olarak ifade edebilme bilincine ulaştırır” ölçütünün karşılanması, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkiye işaret etmektedir. Bu durum, özellikle Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramı ve Rosenblatt'in (1978) okuma sürecinde

bireysel çağrışımların önemini vurgulayan yaklaşımı ile desteklenmektedir. Öğrencilerin metinlerle kurdukları kişisel bağ, onların yazılı ve sözlü ifade becerilerini doğrudan etkilemektedir

Avukatoğlu Demirbaş ve Kılıç (2023), Yeni İstanbul B2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin genellikle ‘orta’ seviyede olduğunu, ancak metinler arasında zorluk açısından sistematik bir artışın her zaman bulunmadığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki ‘metinlerin anlaşılabilirliği’ kriterindeki yüksek puanları desteklemekle birlikte, zorluk derecesinin standardizasyonu konusundaki eksikliği de ortaya koymaktadır.

Özetle, İstanbul B2 düzeyindeki okuma metinleri, dilin yapısal yönlerini geliştirme ve öğrencinin bireysel deneyimlerini dile dökmesine olanak tanıma açısından olumlu bir çerçeve sunarken kültürel temsil, eleştirel düşünme ve estetik değerler açısından geliştirilmesi gereken yönler barındırmaktadır. Bu nedenle, öğretim materyallerinin hazırlanmasında yalnızca dil bilgisel yeterlik değil kültürel içerik, pedagojik çeşitlilik ve yaratıcılığı destekleyen unsurlar da dikkate alınmalıdır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı öğretim setlerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi ve öğrenci görüşlerinin dâhil edildiği karma yöntemli araştırmalarla daha kapsamlı veriler ortaya koyabilir. Böylece hem öğretici hem de dönüştürücü bir okuma deneyimi sunan materyallerin geliştirilmesi mümkün hâle gelecektir.

Kaynaklar

- ACTFL. (2012). *World-readiness standards for learning languages*. American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Akat, N. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerinin diller için Avrupa ortak başvuru metnine uygunluğu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe ilkökuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alaca, S., Özmen, C., & Kırömeroğlu, N. (2024). Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde söylem türlerinin dil düzeylerine uygun olarak sınıflandırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2677-2703. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1504413>
- Al-Majdawi, A. M. G. (2022). The cognitive processes of reading skills. *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 5(4), 231-240. <https://doi.org/10.54922/IJEHSS.2022.0427>
- Alyılmaz, C. (2022) Eski Türkler yabancı dil biliyorlar mıydı? *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 1-31. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.17>
- Alyılmaz, C., & Er, O. (2016). Yabancılara Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.721>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4368>
- Alyılmaz, S., & Polatcan, F. (2018). İletişim kurma istekliliği ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 447-458. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.4160>
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 185-194. <https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>



- Avukatoğlu Demirbaş, M., & Kılıç, S. (2023). Yabancılara Türkçe öğretimi B2 düzeyindeki serbest okuma metinlerinin okunabilirliği: YEE ve Yeni İstanbul örnekleri. *Turkish Studies - Language and Literature*, 18(4), 2335-2354.
- Babzhanova, A. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma metinlerinin kültür aktarımında kullanımı ve metin işleme sürecine uygunluğu. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(22), 104-126.
- Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1990). A study of attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *The Modern Language Journal*, 74(4), 459-473.
- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *Uluslararası Avrasya Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (21), 39-55.
- Belouiza, O., Er-Rechydy, A., & Koumachi, B. (2024). Prior knowledge activation through the use of effective reading strategies. *International Journal of English, Literature and Social Science*, 9(3), 389-394.
- Bıçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin tutarlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 228-247.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Boerma, I. E. (2016). Setting the scene for story engagement: On determinants of primary school children's reading enjoyment and comprehension [Doctoral dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://research.vu.nl/en/publications/setting-the-scene-for-story-engagement-on-determinants-of-primary>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Boyask, R., Harrington, C. M., Rev. D. J., Milne, J., & Smith, B. (2022). "Reading enjoyment" is ready for school: Foregrounding affect and sociality in children's reading for pleasure. *New Zealand Journal of Educational Studies*, (58), 169-182. <https://doi.org/10.1007/s40841-022-00268-x>
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(21), 145-155.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). <https://doi.org/10.4324/9781410612052-9>
- Chérak, R., Tigani, N., & Bellagoun, R. (2024). Perspectives de l'enseignement / apprentissage du texte littéraire en classe de FLE à l'ère de la numérisation croissante. *Analele Universității Din Craiova. Psihologie, Pedagogie*, 46(1), 85-98. <https://doi.org/10.52846/aucpp.2024.1.07>
- Council of Europe. (2001). *Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Demir, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için anlatı metni geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gerekenler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (7), 595-606. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1068834>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Donald, S. M. (2018). Reading to learn or teaching to read: The roles of learners and teachers in an extensive reading programme. *The Journal of Extensive Reading*, (4), 245-252. <https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/article/download/92/47>
- Eagleman, D. (2022). *The brain-changing power of doing new things*. GQ.
- Eagleton, T. (2008). *Edebiyat kuramı* (T. Birkan, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Elkin, J., Train, B., & Denham, D. (2003). *Reading and reader development: The pleasure of reading*. <https://www.amazon.com/Reading-Reader-Development-Pleasure/dp/185604467X>
- Freeman, J. (2021). *Why reading still matters*. Financial Times.
- Funke, R., & Sieger, J. (2012). Continued access to syntactic information in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1769-1794. <https://doi.org/10.1007/S11145-011-9341-8>
- Ghahroudi, M. R., & Sheikhzadeh, E. (2017). Selecting reading texts for university Iranian EFL students. *English Language Teaching*, 5(3), 25-30.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). Routledge.
- Griswold, W. (2008). *Regionalism and the reading class*. <https://www.amazon.com/Regionalism-Reading-Class-Wendy-Griswold/dp/0226309223>
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), 347-353.
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H., & Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil - okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Dil ve Okuma Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Güleç, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin incelenmesi: Gazi TÖMER örneği. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 115-139.
- Hamaratlı, E. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki tartışmacı metinlerin incelenmesi (YEE B2-C1 ders kitabı örneği). *Sakarya Dil Dergisi*, 1(1), 57-72.
- İlbiği, D., & Azizoğlu, N. İ. (2023). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitaplarında (B1-B2) yer alan okuma metinlerinin okuma becerileri bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 115-144.
- İltar, L., & Açıkgöz, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Mecmuası*, 29(2), 311-346.

- Kaçar, H., & Kaçar, H. İ. (2014). Arapça öğretiminde ideal bir okuma-anlama becerisi üzerine. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 167-184. <https://doi.org/10.15370/MUIFD.65722>
- Kibby, M. W. (1979). Passage readability affects the oral reading strategies of disabled readers. *The Reading Teacher*, 32(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ197685>
- Konnikova, M. (2015). *Can reading make you happier?* The New Yorker.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. David McKay.
- Lü, C. (2019). Oral language, phonological awareness, word reading, and passage reading comprehension in grade 2 (pp. 133-166). In *Chinese reading development* (pp. 133-166). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04987-4_7
- Mackworth, N. H. (1972). Seven cognitive skills in reading. *Reading Research Quarterly*, 7(4), 679. <https://doi.org/10.2307/747109>
- Miguélez, E., & Mann, B. J. (2004). *International government information and country information*. <https://doi.org/10.5040/9798400671241>
- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Murphy, L. (2023). *How to get out of your comfort zone*. Real Simple.
- Mutlu, H. H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında (İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Yedi İklim Öğretim Seti) yer alan metinlerin okunabilirlik düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 371-386. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.728455>
- Mutter, D. W. (1979). A psycholinguistic investigation of the influence of prior knowledge on the oral reading miscues and comprehension of selected high school seniors [Doctoral dissertation, University of Massachusetts Amherst]. ScholarWorks. https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4521&context=dissertations_1
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. OECD Publishing.
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51(2), 144-156.
- Priebe, S. J., Keenan, J. M., & Miller, A. C. (2012). How prior knowledge affects word identification and comprehension. *Reading and Writing*, 25(1), 131-149. <https://doi.org/10.1007/S11145-010-9260-0>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.

- Roth, J. I. (2004). Reading and misreading The Reader. *Law and Literature*, 16(2), 163-177.
- Rupley, W. H. (1976). ERIC/RCS: Reading interests: Motivating students to read for personal enjoyment. *The Reading Teacher*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ144617>
- Sallabaş, F. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma metinlerine ait soruların incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 449-469. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1202147>
- Salmerón, L., Kintsch, W., & Cañas, J. J. (2006). Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. *Memory & Cognition*, 34(5), 1157-1171. <https://doi.org/10.3758/BF03193262>
- Si, X., & Zeng, J. (2023). *Functions, types and translation*. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1002-0489.2007.01.003>
- Sousa, L. B. de, & Gabriel, R. (2009). Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. *Signo*, 34(57), 47-63. <https://doi.org/10.17058/SIGNO.V34I57.1201>
- Srisunakrua, T., & Chumworatayee, T. (2019). Readability of reading passages in English textbooks and the Thai National Education English Test: A comparative study. *Arab World English Journal*, 10(2), 257-269. <https://doi.org/10.24093/AWEJ/VOL10NO2.20>
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- UNESCO. (2006). *Education for all global monitoring report: Literacy for life*. UNESCO Publishing.
- Utomo, A. P. Y., Andayani, A., & Anindyarini, A. (2022). *Variations in types and themes of text in critical reading learning of higher education*. Proceedings of EAI Conference. <https://doi.org/10.4108/eai.17-12-2022.2338689>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yılmaz, B. B. (2022). *Yabancılara kültür aktarımı açısından B1-B2, C1-C2 düzeyinde İstanbul Üniversitesi kaynaklarının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(1), 81-91.
- Zalloua, Z. (2015). Editor's column: Reading enjoyment. *The Comparatist*, 39(1), 1-5. <https://doi.org/10.1353/COM.2015.0008>

Extended Abstract

Introduction

The process of teaching Turkish as a foreign language (TFL) is a multidimensional educational field where not only the structural features of the language but also its cultural and social contexts are presented to the learner. In this process, textbooks form the backbone of instruction and serve as a primary reference source, particularly for the development of reading-comprehension skills. Reading skills allow the learner to internalize the language's way of thinking and establish healthy communication with the target society, in addition to enriching their vocabulary. However, the criteria by which texts should be selected during material development and the extent to which these texts meet pedagogical, cultural, and cognitive needs remain a subject of academic debate. This study aims to analyze the reading texts in the Istanbul B2 textbook through a set of 12 fundamental criteria developed with an interdisciplinary perspective, thereby revealing the current situation and providing concrete recommendations for the improvement of instructional materials.

The theoretical foundation of the research is based on “comprehensible input” and “interaction” processes in language acquisition.

Comprehensible Input and Cognitive Processes: Krashen's “Comprehensible Input (i+1)” theory argues that texts should be slightly above the learner's current level, but complexity that hinders meaning-making should be avoided. From a cognitive perspective, reading is a complex activity requiring word recognition, decoding, and the integration of sensory inputs.

Intercultural Communicative Competence: According to Byram's model, language learning cannot be considered separate from cultural awareness. Texts must act as “culture carriers” by reflecting the lifestyle, values, and social norms of the target language.

Reader-Response Theory: Rosenblatt defines the reading process as an active interaction between the text and the reader. The fact that texts trigger the learner's imagination and allow them to connect with personal experiences is a fundamental element that increases learning motivation.

Methodology

This study was conducted using the document analysis method, one of the qualitative research designs. The primary data source of the research consists of the reading texts in the Istanbul Turkish Instruction Set (B2) level textbook, selected for its widespread use and representation of the current curriculum. A total of 18 main reading texts within the book were included in the scope of the examination.

An evaluation template consisting of 12 main criteria was developed in line with pedagogical principles (Bloom, 1956; Dewey, 1938; Krathwohl vd., 1956) and language teaching theories found in the literature. These criteria include headings such as text comprehensibility, suitability for prior knowledge, presentation of cultural snippets, development of imagination, and contribution to individual expression. Content analysis technique was used in the data analysis; data were coded, categorized, and their validity and reliability were tested in line with the opinions of field experts (English, German, and Turkish teaching specialists).

The data obtained from the examination indicate that the texts in the Istanbul B2 book are pedagogically strong but limited in terms of socio-cultural depth.

Comprehensibility: All 18 texts examined (100%) were found to be linguistically comprehensible and appropriate for the target audience's level. This indicates that the texts balanced the cognitive load during the reading process effectively.

Student Interest and Prior Knowledge: 14 of the texts were structured around themes that would attract student interest. The selection of topics such as “Technology from My Childhood to Today” and “History of Fashion” supports intrinsic motivation. Furthermore, 11 texts were found to be consistent with the students’ prior knowledge. For example, the text titled “Interesting Inventions” activates the student’s schemas regarding technological developments in the world.

Individual Expression: It was determined that 13 texts provided students with the awareness to express their own experiences linguistically. Asking students to describe their own habits through the text “The Art of Packing a Suitcase” encourages language production skills. One of the most critical findings of the study is the weakness of cultural content. **Cultural Snippets:** It was determined that only 2 texts (11%) offered direct snippets from the culture of the target language. Apart from “House of the Virgin Mary” and “Fairy Chimneys,” the texts were found to be largely devoid of cultural content.

Country Information: The number of texts providing satisfying and sufficient information about Türkiye, the country where the target language is spoken, is also limited to 2. This situation restricts the opportunities for those learning Turkish as a foreign language to get to know Türkiye’s socio-economic and historical structure.

It was observed that only 8 of the texts were aimed at expanding the student’s imagination and horizons. While contents like “Couch-Surfing Method in Tourism” and “What We Don’t Know About the Human Body” are in this category, the contribution to aesthetic and creative thinking remained limited in the overall total. This finding shows that textbooks focus more on informational content and push the literary and transformative reading experience into the background.

Conclusion and Recommendations

The research results reveal that the Istanbul B2 book performs successfully in the structural and comprehensibility dimensions of language acquisition but is open to improvement in terms of language-culture integration and the support of higher-level mental skills. While choosing texts that are pedagogically “safe” and “comprehensible” maintains learner motivation, it may prevent them from gaining a deep awareness of the target culture and developing a critical perspective.

In light of this study, the following recommendations can be offered for TFL material developers and educators:

Cultural Integration: Reading texts should be enriched with authentic elements that include not only Türkiye’s tourist sites but also its social fabric, traditional and modern life conflicts, or combinations.

Use of Authentic Texts: Since B2 level is a stage where the language barrier is largely overcome, more space should be given to authentic texts selected from news, columns, and contemporary literary works.

Creativity and Aesthetics: The proportion of fictional and literary texts that challenge the student’s imagination and allow them to think about the universe of possibilities should be increased.

Functional Language Transfer: Content with high pragmatic value, which will directly contribute to the student’s future language use, should be preferred.

Criteria-Based Selection: Text selection should be made using systematic evaluation tools, such as the 12-criteria scientific template presented in this research, rather than random preferences.

This study emphasizes that reading materials should be enriched not only linguistically but also culturally, cognitively, and aesthetically; thus, both an instructive and transformative language learning experience can be offered.