



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 14/4 2025 s. 1345-1361, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

**YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE HİKÂYELİ TÜRKÜLERİN KÜLTÜREL
AKTARIM ARACI OLARAK OKUMA BECERİSİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ
(C1 SEVİYESİ)**

Ömer GÖKTAŞ*

Gülay MİRZAOĞLU**

Geliş Tarihi: 15 Mart 2025

Kabul Tarihi: 28 Nisan 2025

Öz

Diller bir toplumun kimliğini, değerlerini ve yaşam biçimini yansıtmaktadır. Bu sebeple dil öğretimi dilin kurallarının öğretilmesinin ötesinde hedef dilin kültürel unsurlarını da içine alan kapsamlı bir süreçtir. Nitekim kültürel unsurların dil öğretimine dâhil edilmesi dilin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini desteklemektedir. Halk biliminin birçok unsuru da kültürel boyutuyla dil öğretimi alanındaki bu amaca hizmet etmektedir. Özellikle türküler ve türkülerin hikâyeleri, dil öğretiminde otantik dil materyali olarak kullanılabilir potansiyeldedir. Nitekim müzik ve hikâyenin dil öğretiminde kullanılması pedagojik temelli yöntemler tarafından da desteklenmektedir. Türkülerin hikâyeleri hem kültürel temalar hem de dilsel yapılar barındırmaları bakımından okuma becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma C1 düzeyinde Türkçe öğrenen bireylerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde hikâyeli türkülerin kullanılabilirliğini ele almakta ve bu doğrultuda özgün bir materyal önerisi sunmaktadır. Bununla birlikte hikâyeli türkülerin öğrencinin motivasyonunu artırma ve kültürel etkileşimi güçlendirme işlevi sayesinde ileri düzey dil yeterliklerinin geliştirilmesinde nitelikli bir öğretim aracı olarak kullanılabileceği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, hikâyeli türküler, kültürel aktarım, okuma becerisi, otantik metin.

**THE USE OF FOLK SONGS WITH STORIES IN TEACHING
TURKISH TO FOREIGNERS IN READING SKILLS AS A
CULTURAL TRANSFER TOOL (C1 LEVEL)**

Abstract

Languages reflect the identity, values, and way of life of a society, which makes language teaching a comprehensive process that extends beyond grammar to include the cultural elements of the target language. Integrating

* Dr. Öğr. Gör.; Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, omergoktas@sakarya.edu.tr.

** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Türk Halkbilimi Bölümü, gmirzaoglu@gmail.com.

cultural content enhances the effectiveness and permanence of language learning. Folklore contributes to this process through its cultural dimension, and folk songs along with their narratives offer strong potential as authentic materials. The pedagogical use of music and narrative is supported by established instructional approaches, and the stories of folk songs aid reading development by combining cultural themes with linguistic structures.

This study investigates the applicability of story-based folk songs in improving the reading skills of learners studying Turkish as a foreign language at the C1 level and proposes an original instructional material. It also argues that such songs may function as effective tools for developing advanced language competence by fostering learner motivation and strengthening cultural interaction.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, folk songs with stories, cultural transmission, reading skills, authentic text.

Giriş

Dil öğrenenlerin ihtiyaç ve beklentilerindeki değişim dil öğretiminde daha yenilikçi ve etkili yöntemlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu durum tarih boyunca dil öğretimi yaklaşımlarının çeşitlenmesine ve içerik açısından zenginleşmesine katkı sağlamıştır. Günümüzde ise öğrencilere daha kalıcı, anlamlı ve etkili bir dil edinimi sağlamak amacıyla modern pedagojik yaklaşımlara yönelmek bir gereklilik hâline gelmiştir. Bu yaklaşımlar, bireysel ihtiyaçlara duyarlı olmanın yanı sıra öğrencinin içinde bulunduğu topluma uyum sağlamasını destekleyici öneriler de sunmaktadır. Özellikle kültürel uyum bu öneriler arasında üstlendiği misyon bakımından önemli bir konumdadır. İnsan yaşamı boyunca bir toplumsal örgüt içinde yer almakta ve içinde bulunduğu ortama ya da çevreye sürekli olarak uyum sağlamak zorunda kalmaktadır (Engin, 1990, s. 169). Hedef dil öğretiminde yöntem, teknik, etkinlik ve materyaller kültürel öğelerle zenginleştirilmelidir. Çünkü öğrencilerde gelişen kültürel farkındalık, ikinci dil öğretiminin kültürel bağlamdan ayrı düşünülemeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır (Alyılmaz ve Er, 2016; Alyılmaz ve Er, 2018). Bu tutum da kültürel uyumu önceleyen dil öğretimi yaklaşımlarıyla örtüşmektedir.

Dilin etkili biçimde öğretilmesi, ancak bilimsel temellere dayanan ve uygulama sürecinde yüksek verimlilik gösteren yöntemlerle mümkündür. Memiş ve Erdem (2013), dil öğretimindeki “yöntem” kavramını, öğrenciyi eğitimin hedeflerine en hızlı ve güvenilir şekilde ulaştırmayı amaçlayan bir unsur olarak tanımlamaktadır. Ancak her yöntem bu hedefe ulaşma konusunda aynı düzeyde etkili değildir. Zira yöntemlerin uygulanabilirliği öğrenci profili, öğretim ortamı ve hedef dilin doğası gibi çeşitli değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu çerçevede, dil öğretimi için farklı yöntemler geliştirilmiş olmakla birlikte, bunlardan yalnızca birinin en uygun yöntem olduğunu iddia etmek doğru bir yaklaşım değildir. Farklı eğitim bağlamları ve öğrenci gruplarının algılama biçimlerine göre geliştirilen her yöntem kendisinden önceki yöntemlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak yeni perspektifler sunmaktadır. Değişimdeki bu süreklilik mutlak doğruluğa sahip tek bir yöntemin belirlenemeyeceği düşüncesiyle günümüzde de akademik tartışmalarda yer almaya devam etmektedir.

Bu doğrultuda dil öğretiminde zamanla ortaya çıkan yöntem ve yaklaşımlar kendi içinde bir gelişim süreci izlemiş ve “geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere dört ana başlıkta toplanmıştır. Dil öğretimi alanında geliştirilen yöntemlerin genel çerçevesini oluşturan bu sınıflandırmalar yabancı dil öğrenme sürecinin doğal işleyişine, öğretim ve tekniklere, pedagojik temellere ve öğrenme hedeflerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

Richards ve Rodgers (2014) bu sınıflandırmayı geleneksel, yapısal ve iletişimsel yöntemlerin yanında “alternatif ve yenilikçi yöntemler” şeklinde yapmaktadır. Demirel (2024) ise yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemleri dilbilgisi-çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak-dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel öğrenme yaklaşımı, doğal yöntem, iletişimci yaklaşım, seçmeli yöntem ve diğer yöntemler olarak sınıflandırmaktadır. Bu sınıflandırmalardan farklı olarak geleneksel ve davranışçı yaklaşımları ayrı başlıklar altında ele alan Güneş’in sınıflandırması ise şu şekildedir (2011, s. 125-146):

Tablo 1: Firdevs Güneş’in Dil Öğretiminde Yöntemler ve Yaklaşımlar Sınıflandırması

Geleneksel Yaklaşım ve Yöntemler	Dil Bilgisi Yaklaşımı
	Kelime Yaklaşımı
	Kültür Yaklaşımı
	Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi
	Doğal Yöntem
	Doğrudan Öğretim Yöntemi
	Aktif Yöntem
Davranışçı Yaklaşım ve Yöntemler	İşitsel-Sözel (Dinle-Konuş) Yöntem
	Görsel –İşitsel Yöntem
Bilişsel Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri	İletişimsel Yaklaşım
	Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar
Yapılandırıcı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri	Beceri Yaklaşımı
	Etkinlik Yaklaşımı

Güneş (2011) yaptığı sınıflandırmada, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini “geleneksel”, “davranışçı”, “bilişsel” ve “yapılandırıcı” olmak üzere dört ana başlık altında toplamaktadır. Devamında ise geleneksel ve davranışçı yaklaşım ve yöntemlerin çoğu zaman benzer temellere dayandığını belirtmekle birlikte pedagojik farklılıklarını daha net ortaya koyabilmek amacıyla ayrı kategorilerde ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu düşünce öğretim stratejilerinin tarihsel arka planı ile pedagojik temellerini karşılaştırmalı biçimde analiz etme imkânı sunduğundan kuramsal netliğin sağlanmasına ve yöntem tercihlerinin gerekçelendirilmesine katkı sunmaktadır.

Bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşımların zamanla öne çıkması dil öğretimine yönelik pedagojik bakış açısında değişime yol açmıştır. Bu da geleneksel yöntemlerin yeterliğini ve çağdaş öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verip veremediği tartışmasını beraberinde getirmiştir. Geleneksel dil öğretim yaklaşımlarının büyük ölçüde dil bilgisel yeterliğin kazandırılmasına odaklandığı görülmektedir (Richards, 2006). Oysa dil öğretiminin yalnızca yapısal unsurlar etrafında şekillendirilmesi hedef dile ilişkin anlam üretimi ve iletişim yeterliği gibi kritik boyutları ihmal etme riskini barındırmaktadır. Nation ve Newton (2009), dil bilgisine dayalı öğrenmenin dil ediniminde önemli bir rol üstlendiğini kabul etmekle birlikte anlam odaklı bir yaklaşım benimsenmedikçe bu sürecin yeterli olmayacağını vurgulamaktadır. Benzer şekilde Richards (2006) da dil bilgisi yeterliğinin dil öğreniminin temel unsurlarından biri olduğunu belirtmekle birlikte tek başına yeterli olmadığını ve iletişimsel yeterlik için daha kapsamlı bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Zira dil bilgisi kurallarına hâkim olmak düşüncelerin doğru ve etkili biçimde aktarılması için yeterli değildir. Bu yapıların bağlama uygun şekilde, nerede ve nasıl kullanılacağını bilmek, iletişimin başarıyla gerçekleştirilmesinde belirleyici rol oynamaktadır. Bu doğrultuda geleneksel anlayışın dilin yapısal yönlerine öncelik veren yaklaşımı, zamanla anlam merkezli, işlevsel ve kültürel boyutları da içeren yeni öğretim yöntemleriyle gelişim göstermiştir. Öğrenci ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda şekillenen dil öğretim yaklaşımları zamanla belirli bir kuramsal çerçeveye kavuşmuş olsa da bu

yaklaşımların toplumsal, teknolojik ve pedagojik değişimler karşısında güncelliğini koruyabilmesi için sürekli olarak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.

Dilin yapısal yönlerine odaklanarak dil öğretiminde uzun süre etkili olan geleneksel yaklaşımlar, günümüzde yerini anlamı ön planda tutan, işlevsel ve kültürel boyutları merkeze alan yaklaşımlara bırakmıştır. Bu bağlamda bireyin dili gerçek yaşam alanında kullanmasını esas alan İletişimsel Dil Öğretimi (İDÖ), anlam, etkileşim ve kültürel yeterliği temel alan yapısıyla diğer yöntemlerden ayrılmaktadır. Özellikle otantik metinlerin hem iletişimsel becerileri geliştirmesi hem de kültürel aktarımı mümkün kılması İDÖ'nün güçlü yönleri olarak öne çıkmaktadır.

1. İletişimsel Dil Öğretimi ve Kültürel Yeterlilik

Günümüz pedagojik yaklaşımları, dil öğretiminde öğrenci merkezli anlayışı benimseyerek bireylerin dili etkin bir şekilde kullanmasını ve iletişim pratiğini geliştirmesini temel hedef olarak görmektedir. Geleneksel yöntemlerin mekanik ezber ve dil bilgisi odaklı yapısından uzaklaşan bu yaklaşımlar dil öğrenimini yalnızca kuralları ezberleme süreci olarak değil anlamlı ve bağlamsal bir edinim süreci olarak ele almaktadır. Bu tutum dilin bir iletişim aracı olmasının yanında toplumun kültürel kodlarını, değerleri ve yaşam pratiklerini içinde barındıran çok yönlü bir vasıta olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim, Aksan (1979) dili bir ulusun kültürel mirasını, toplumsal normlarını ve yaşam biçimini aktaran temel bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım dilin kültürel ve toplumsal bağlamıyla birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle etkili bir dil öğretimi dilin işlevsel kullanımını olduğu kadar kültürel ve toplumsal bağlamlarını da kapsayan, bütüncül bir yaklaşım gerektirmektedir. Dolayısıyla etkili bir dil öğretiminde gramer yapıları ve sözcük bilgisinin aktarılmasının yanında kültürel etkileşimi de önceleyen yöntemlerin benimsenmesi bir gerekliliktir. Kültürel etkileşimin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

- Kültürün insan davranışlarına etkisini kavramak,
- Demografik farklılıkların iletişim üzerindeki etkisini fark etmek,
- Hedef kültürdeki ortak davranış kalıplarını tanımak,
- Kültürel ifadelerdeki anlam zincirini algılamak,
- Kültürel genellemeleri nesnel bir şekilde değerlendirmek,
- Hedef kültüre ilişkin bilgi edinme becerilerini geliştirmek,
- Farklı kültürlere yönelik merak ve empati duygusunu artırmak. (Tomalin ve Stempleski, 1993, s. 7-8)

İDÖ, öğrenci özerkliğini ve motivasyonunu teşvik etmesi, kültürel yeterliği geliştirmesi ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerini desteklemesi gibi çok yönlü kazanımlar sunmasıyla öne çıkmaktadır (Qasserras, 2023, s. 18). Öğrencinin hedef kültüre ait mirası tanınması, toplumsal normları kavraması ve kültürel kodları doğru biçimde anlaması, dil öğretiminin temel amaçlarından biridir. Bu yaklaşımla örtüşen İDÖ, kültürel yeterliği geliştirmenin yanı sıra iletişimsel yeterliği de ön planda tutar. İletişimsel yeterlik, dili kullanma sürecinde aktif olması beklenen uygun bir sosyal davranışı öğrencinin yorumlama ve oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Hymes, 1971; Brandl, 2019). Sosyal bağlamın öğretim sürecine dâhil edilmesi de İDÖ'nün hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Littlewood (1981), dil öğretiminde işlevsel etkinliklerle birlikte sosyal ortamların da dikkate alınması gerektiğini belirtmekte, dili bir iletişim aracı

olmanın ötesinde sosyal bir davranış biçimi olarak da tanımlamaktadır. Ona göre dilin sınıf dışında karşılaşılan gerçek iletişim durumlarına benzer ortamlarda edinilmesi öğrenme sürecinin doğallığını artırmaktadır. Benzer biçimde Brodin (2014) de bireylerin tarihsel ve kültürel bir bağlam içerisinde dünyaya geldiklerini ve sosyalleşme süreçlerinin diğer bireylerle kurulan etkileşim aracılığıyla şekillendiğini vurgular. Bu düşünceler, kültürel etkileşimin dil öğrenimindeki belirleyici rolünü açık biçimde ortaya koymaktadır. Zira kültürel çeşitlilikle doğrudan temas eden birey farklı yaşam biçimlerini, düşünce sistemlerini ve değer yargılarını anlama yönünde daha derin bir farkındalık geliştirmektedir.

Dil öğretiminde olumlu çıktılar elde edebilmek, kullanılan yöntemlerin başarısının yanı sıra materyallerin içeriğine ve işlevselliğine bağlıdır. Kültürel, sosyal ve yapısal yönleri yansıtan materyaller, öğrencilerin dilsel yeterlik kazanmalarını sağlamanın ötesinde hedef dilin ait olduğu toplumun yaşam biçimini ve değerler sistemini tanımlarına imkân verir. İDÖ'nün kültürel yeterliği geliştirme hedefiyle uyumlu olarak halk bilimi unsurları, dil öğretiminde bu bütünlüğe katkı sağlayan, öğrencilere zengin bir kültürel bilinç kazandıran otantik kaynaklar arasında yer almaktadır. Konusu kültür olan halk biliminin ortaya koyduğu verilerden yararlanmak, dil öğretiminde hiç kuşku yok ki başarıyı artıracaktır (Alpar, 2013, s. 104). Dil öğretiminde başarı öğrencinin toplum hakkındaki bilgi birikimi ile de değerlendirilir. Bu yönüyle folklorik öğelerin otantik metinler olarak dil öğretiminde kullanılması öğrencilerin dilsel yeterliklerini geliştirmesinin yanında ulusal bilinç düzeylerini zenginleştirecektir (Doğan ve Başoğlu, 2024, s. 78). Otantik metinler dilin doğal kullanımını yansıtmaları, erişilebilir olmaları, dil, üslup ile biçim açısından sundukları çeşitlilik sayesinde yabancı dil öğretiminde temel kaynaklar arasında yer almaktadır (Karakaya ve Gün, 2019, s. 319).

Otantik metinler belirli bir öğretim amacıyla yapay olarak oluşturulmamış, hedef dilin gerçek yaşamda, doğal bağlamlar içerisinde kullanıldığı biçimiyle ortaya çıkan sözlü ya da yazılı ürünler olarak tanımlanmaktadır (Kırbaş ve Aydoğdu, 2024). Bu doğrultuda hikâye, masal, destan, efsane, mâni, atasözü, türkü ve bilmece gibi halk bilimi ürünlerinin öğrencilerin dili yapaylıktan uzak, özgün ve anlamlı bağlamlarda deneyimlemelerine imkân tanıyan doğal öğretim araçları olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu tür materyaller aracılığıyla Türk müziği, sineması, mimarisi, dinî ve millî bayramları, özel günleri, geleneksel yemek kültürü ile toplumsal gelenek ve göreneklere yönelik farkındalık düzeylerinin zamanla geliştirirler (Alyılmaz ve Er, 2018, s. 1279). Bu farkındalık dil öğrencisinin hedef toplumun değer sistemini, yaşam biçimini ve iletişim pratiklerini anlamlandırmasını kolaylaştırarak toplumsal uyuma da katkı sunmaktadır.

Halk biliminin otantik ürünleri arasında yer alan türküler, şiirsel anlatım gücünün yanında ritim, melodi, ahenk ve anlatsal yapısıyla diğer türlerden ayrılmaktadır. Sözlü şiirin kendine özgü semboller dünyasında şekillenen türkü metinleri, yapısında pek çok sembolik ifade, kültürel motif ve metafor barındırır (Mirzaoglu, 2019, s. 857). Bu bağlamda türküler ve onlara eşlik eden hikâyeleri, İDÖ'nün otantik metin kullanımı ve kültürel yeterlik kazandırmayı amaçlayan temel ilkesi ile de uyumludur. Türkü temelli materyallerle etkileşim kuran dil öğrencisi Türk toplumuna ait değer yargıları, sosyal ilişkiler, gündelik yaşam pratikleri ve tarihsel-kültürel temsiller hakkında çok yönlü bir öğrenme süreci deneyimleyebilir. Çünkü türküler, bir kültürde en yaygın şiirsel ve müzikal ifade biçimlerinden biri olarak geçmişin bir yansıması ve toplumun geniş kesimlerince paylaşılan ve çağlar boyu popülerliğini koruyan bir folklor türüdür (Mirzaoglu, 2005, s. 34). Türkülerin gerçek yaşamdan beslenen hikâyeleri özgündür ve dil öğrencilerine yapay metinlere kıyasla daha zengin ve anlamlı bir bağlam sunar. Özgün metinler, üretildiği toplumda

sosyal bir amaca hizmet etmek için yazılmış metinlerdir ve yabancı dili öğrenen kişiye gerçek dil kullanımlarını yansıtır (Seçkin-Polat ve Dilidüzgün, 2015, s. 819). Bu yönüyle hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması, öğrenmeyi sadece dilsel bilgi ediniminin ötesine taşıyarak anlama dayalı ve kültürel temelli bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

2. Müzik ve Dil Öğretimi

Müziğin temelinde barındırdığı estetik ve eğitsel nitelik düşünüldüğünde ana dil eğitiminden yabancı dil eğitimine, fen bilgisi, sosyal bilgiler, beden eğitimi vb. derslerinde eğitim yöntemi olarak kullanıldığını söylemek mümkündür (Çelikkol, 2007, s. 21). Müzik, şiirsel biçimlendirme sürecine benzer şekilde, ezgi, ritim ve bunların alt bileşenleri aracılığıyla yalnızca bilişsel ve işitsel alanları değil, aynı zamanda duyuşsal alanı da etkileyerek bilginin kodlanması, hatırlanması ve aktarılması süreçlerine önemli ölçüde katkı sunar (Akin, 2018, s. 105). Öğrenme sürecinin tamamlanması dil öğrenenler açısından bilginin doğru bir şekilde kodlanmasıyla yakından ilgilidir. Doğru kodlanan bilginin hafızada kalıcı hâle gelmesi ve gerektiğinde çağrılmasının kolaylaşması öğrenme sürecinin etki düzeyini artırmaktadır. Bu durum dil becerilerinin hızlı edinilmesine ve uzun vadede dilin akıcı kullanılmasına olanak tanımaktadır. Bu anlamda müziğin dil öğretiminde kullanılabilirliği bilginin bellekte kodlanma ve geri çağırılma süreçlerini desteklemesi bakımından önemli bir potansiyele sahiptir.

Dil öğretimi tek boyutlu bir bilgi aktarımının ötesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel etkileşim boyutlarının da dahil olduğu bir süreçtir. Bu çok yönlü yapının etkili biçimde yönetilmesi öğrencinin yalnızca dil bilgisel yapıları değil aynı zamanda hedef dile özgü ifade biçimlerine, sesletimlere ve kültürel kodlara da maruz bırakılmasıyla mümkündür. Arleo, müziğin dil becerilerini geliştirmeye yönelik katkılarını sıralarken dil bilgisi ve sözcük öğretiminin yanında sesletim ve dilin ritmik yapısının öğrenme süreçlerinde de etkili olduğunu belirtir (2000, s. 9). Benzer şekilde Lehmann ve Seufert müziğin dil öğrenme süreçlerinde kullanılmasının bellek, sesletim, sözcük bilgisi ve dil bilgisi gibi dilin temel yapı taşlarını öğrenmeye yönelik önemli katkılar sunacağını savunmaktadır (2017, s. 5). Bu doğrultuda müzik gibi çoklu duyuya hitap eden araçların dil öğretiminde nasıl bir rol üstlenebileceği önemli bir araştırma konusudur.

Müzik, dil öğretimine çok yönlü katkı sunmaktadır. Özellikle temel dil becerilerinin gelişimini desteklemesi, dinleme becerisini güçlendirmesi, dil yapılarını sezgisel biçimde öğretmesi, öz güveni artırması ve motivasyon sağlaması açısından müziğin etkili bir öğretim aracıdır (Vadivel vd. 2021, s. 502). Kara ve Aksel (2013), müziğin özellikle dil bilgisi temelli derslerde öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve öğretim sürecini daha eğlenceli ve katılımcı bir hâle getirdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Alan, Kılıç ve Duran (2023), Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin dil yeterliklerini geliştirmek amacıyla Türkçe müzik dinlediklerini ve bu yöntemi diğer öğrencilere de önerdiklerini saptamışlardır. Ergun ve Canbulat (2023) ise müziğin, yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde sağladığı faydaları şu şekilde sıralamaktadır: Müzik; öğrencilerin derse olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırmakta, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta, sesletimi ve telaffuzu geliştirmekte, kelime kazanımı sağlamakta ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Çangal (2012) da benzer şekilde müziğin bireyin ruh sağlığına ve bilişsel süreçlerine olumlu etkileri nedeniyle yabancılara Türkçe öğretiminde etkin bir yöntem olarak kullanılabileceğini vurgulamaktadır. Şarkıların dil bilgisi, telaffuz, kelime öğretimi ve fonetik becerilerin gelişimine etkilerini araştıran Batdı ve Semerci (2012) de şarkıların özellikle dil bilgisi kurallarını hatırlamayı kolaylaştırdığı, stressiz bir öğrenme ortamı sunduğu ve doğru telaffuz ile fonetik becerileri desteklediği yönünde öğrenci görüşleri olduğunu ifade etmektedir.

Yine Keskin (2011) de çalışmasında bilinçli seçilen şarkıların öğretim sürecini hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha keyifli ve etkili hâle getirdiğini, derslerin monotonluğunu azaltarak motivasyonu artırdığını belirtmektedir. İşcan ve Maden (2020) yaptıkları çalışmayla Türkçe öğretiminde şarkı kullanımının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırdığı sonucuna varmışlardır.

Diğer yandan son yıllarda tıp alanında müzikle ilgili yapılan araştırmalar, müziğin beynin çeşitli bölgelerini harekete geçirdiğini ve özellikle müzik ile dil işleme bölgeleri arasında önemli bir örtüşme olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, müzik ve dilin evrensel ve karmaşık yapılar taşıdığına dikkat çeken Patel'in (2007) görüşlerini desteklemektedir. Sinir bilimci Gottfried Schlaug, konuşma yetisini kaybeden inme hastalarının şarkı söyleyerek yeteneklerini geri kazanabileceğini ve eğitilebileceğini göstermiştir (Jaggard, 2010). Bu düşünce müziğin eğitimsel amaçlarla da etkin biçimde kullanılabileceğini düşüncesini desteklemektedir.

3. Hikâyeli Türkülerin Türkçe Öğretiminde Kullanılabilirliği

Hikâyeli türkülerin bilimsel olarak ilk kez İ. Kunos tarafından 1888 yılında Adakale Türkleri arasında derlendiği tespit edilmiştir (Güven, 2005, s. 6). Halk biliminin iki temel unsuru olan anlatı (hikâye) ve müzik (türkü) türlerinin birleşimiyle oluşan bu eserler hem dil öğretimi hem de kültürel aktarım açısından önemli bir kaynak niteliğindedir. Bu ürünlerin çok yönlü yapısı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel etkileşim aracı olma ve dil öğrenme süreçlerini kolaylaştırma potansiyelini ortaya koymaktadır. Doğru seçilmiş geleneksel halk şarkıları, melodileri ve ilgi çekici hikâyeleriyle öğrencilerin motivasyonunu artırarak dil öğretiminde otantik ve anlamlı içerik sunma konusunda etkili bir araç olarak kullanılmaktadır (Hill, 1999, s. 28-29).

Hikâyeli türküler genellikle gerçek hayatta yaşanmış olaylardan beslenerek toplumsal bellekte kalıcı hâle gelir. Müziğin ritmik yapısıyla birleşen bu anlatılar, bireysel ve toplumsal hafızayı besleyici bir işlev üstlenmektedir. Bazı türkülerin ise var olan ezgisel yapıya sonradan eklenen anlatılar aracılığıyla kültürel ve duygusal bir derinlik kazandığı görülmektedir. Her iki durumda da hikâyeli türküler hem anlatısal hem de müzikal özellikleriyle öğrenciler için etkili bir dil öğretim materyali olma potansiyeline sahiptir. Nitekim bu durumu destekleyen çeşitli araştırmalar, söz konusu materyallerin dil öğreniminde olumlu etkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Çangal, 2012; Polat ve Dilidüzgün, 2015; Tüm, 2017; Doğru ve Kaplan, 2017; Süğümlü ve Tekşan, 2018; Çakır, 2020; Yavuzel, 2020; Baştürk ve Konu, 2021; Kaptan, 2022; Çoban, 2022; Delen ve Toyran, 2023; Çetin ve Çevik, 2023; İbsar, 2024, Ulusal, 2024). Diğer yandan türkü hikâyelerinin uyarlanabilir olması da materyal geliştiricilere esnek ve işlevsel bir alan sunarak yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinde eğitim materyali olarak kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Güven, çalışmasında Türkiye genelinde 1.830 hikâyeli türkü tespit etmiş, bunlardan 425'inin ayrıntılı bir hikâyeye sahip olduğunu belirtmiştir (2005, s. 173). Aşk, sevdâ, savaş, evlilik ve gurbet gibi evrensel temaları içeren bu eserler; dil öğretiminde kültürel bağlamı anlamaya, yorumlamaya ve tartışmaya olanak tanımaktadır. Bu yönüyle hikâyeli türküler özellikle C1 düzeyindeki dil öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmede hem içerik hem de biçim açısından müziğin hikâye ile bütünleştiği yapısıyla zengin bir materyal kaynağı sunmaktadır. Bu materyaller aynı zamanda öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına ve anlatı yapıları üzerinden hikâye analiz etme becerilerini geliştirmelerine de olanak tanımaktadır. Bu kapsamda hikâyeli türküler, öğrencilerin Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-AOBM) belirtilen C1 düzeyi kazanımlarına ulaşmalarına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

D-AOBM C1 düzeyinde okuma becerisi, bireyin çeşitli metin türlerini anlama ve yorumlama yetkinliği üzerinden değerlendirilmektedir. D-AOBM’de C1 düzeyinde okuma türleri: Genel okuduğunu kavrama, yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve sav için okuma, yönergeleri okuma, serbest zaman etkinliği olarak okuma şeklindedir (Council of Europe, 2020). Bu okuma türleri, okuma ve okuduğunu anlama sürecini geniş bir çerçevede ele alarak dil öğrenen bireylerin dil ve anlam bilgisi düzeylerini ileri seviyeye taşımalarına katkı sağlamayı amaçlar. Toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik özelliklerine bağlı olarak değişebilen okuma amaçları, bireyler tarafından benimsendiğinde ve kişisel bir hedef hâline getirildiğinde okuma alışkanlığının kazanılmasında ve sürdürülmesinde çok daha olasıdır (Alan, 2020, s. 280). Hikâyeli türküler, D-AOBM’de tanımlanan okuma türlerinden özellikle “genel okuduğunu kavrama” ve “serbest zaman etkinliği olarak okuma” kapsamında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem otantik hem de pedagojik amaçlara uygun metinler olarak ders materyali şeklinde kullanılmaya elverişlidir. Diğer yandan bu tür metinlerin okuma alışkanlığı kazandırma potansiyelinin yanı sıra öğretim süreçleriyle nasıl bütünleştirileceği de ayrı bir önem taşımaktadır.

Okuma eğitiminde öğretim süreçleri, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, öğrencinin metinle etkileşimini şekillendiren önemli basamakları temsil eder. Güneş’in (2013) aşamalı okuma süreci modeli, bu bağlamda hikâyeli türkülerin, dil öğretimi süreçlerine uygun hâle getirilerek etkinlik temelli öğretim materyaline dönüştürülmesine kuramsal zemin sunmaktadır:

- Okuma öncesi:** Öğrenci okuma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirir. Metnin türü, yapısı ve konusunu tahminle belirlemeye çalışır. Hatta metnin konusu, yapısı, metnin içeriğinde verilen bilgiler hakkında hipotezler oluşturmaya başlar. Bu aşamada ön bilgilerini harekete geçirir, kişisel deneyimleri ile yaşadıkları arasında bağ kurar.
- Okuma sırası:** Öğrenci, metni okur ve okuma amacına göre anlamasını yönetir ve çeşitli teknikler uygular. Böylece okuma öncesi belirlediği hipotezlerini doğrular, sunulan bilgileri alır, işler ve düzenler. Bu bilgilerden hareket ederek başka hipotezlere götürecek yeni sorular sorar. Öğrenci metnin anlamını yeniden oluşturmak için okuma aşamalarını gözden geçirir.
- Okuma sonrası:** Öğrenci ne anladığını kontrol eder; yaptığı tüyoları, nasıl yaptığını, karşılaştığı güçlükleri, dil ve genel içerik düzeyinde öğrendiklerini gözden geçirir. Aldığı yeni bilgileri inceler, değerlendirir ve bunları yeniden düzenler. Bu bilgileri okuma süreciyle uyumlu hâle getirir, diğer öğrenmelerinde kullanmak üzere zihnine yerleştirir. (Güneş, 2013)

Bu model, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde türkü hikâyelerini ve metinlerini ders materyali olarak kullanmaya olanak tanımaktadır. Çalışmamızda söz konusu modele dayalı olarak geliştirilen materyal örneği öğrencilerin metinle kurduğu etkileşimi derinleştirmeyi, dil yeterliklerini geliştirmeyi ve eleştirel okuma becerilerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada bu modele dayalı örnek uygulamanın her bir aşamada nasıl yapılandırıldığı ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

4. Yöntem

Nitel araştırma desenine dayalı olarak yapılandırılan bu çalışmada ilk olarak halk bilimi, müzik eğitimi, iletişimsel dil öğretimi, otantik materyal kullanımı, kültürlerarası etkileşim, müzikle öğrenme, hikâye temelli öğretim ve okuma stratejileri gibi disiplinler arası alanlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda literatür taraması gerçekleştirilmiş, bu çerçevede hikâyeli türkülerin eğitsel potansiyelini destekleyen teorik bir zemin oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (D-OABM) tanımlanan C1 düzeyi okuma kazanımları doküman incelemesi tekniğiyle incelenmiştir. Metinde yer alan kazanımlar doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir öğretim materyali geliştirilmiştir. Güven (2005) tarafından tespit edilen hikâyeli türküler arasından hem dilsel zenginlik hem de kültürel içerik bakımından uygun bulunan bir türkünün seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda “Yabancılar Türkçe öğretimi” ve “Halk bilimi” alanında uzmanlaşmış 4 araştırmacıdan alınan görüşler neticesinde “Kiraz Aldım Dikmenden” adlı türkünün kullanılmasına karar verilmiştir. Seçilen türküyü ait anlatı metni esas alınarak D-OABM’de tanımlanan C1 düzeyi okuma kazanımları ve Güneş’in (2013) aşamalı okuma modeli temelinde yapılandırılmış bir öğretim materyali tasarlanmıştır. Materyalde yer alan etkinlikler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarına uygun olarak planlanmıştır. Planlanan etkinlikler için de yabancılar Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşmış 5 araştırmacıdan görüş alınmıştır. Elde edilen dönütler neticesinde etkinliklere son hâli verilmiştir. Ortaya çıkarılan etkinliklerle öğrencilerin kelime bilgisi, metni anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma ve kültürel bağ kurma gibi üst düzey okuma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Örnek Materyal

Tablo 2: Aşamalı Okuma Modeline Dayalı Ders İçi Materyal Örneği

Dil Düzeyi	C1
Kullanılan Araçlar	“Kiraz Aldım Dikmenden” türküsünün hikâye metni
Yeterlik İfadeleri	Serbest zaman etkinliği olarak okuma
Ders Süresi	40+40+40
Amaç	Kelime öğretimi- kültürel ifadeleri anlama, problem çözme, tartışma
Yaklaşım	İletişimsel dil öğretimi
Kazanımlar	Hikâyeli türkülerin dil yapısını analiz ederek, metin üzerinden duygu ve düşünceleri kültürel bağlamda ifade etme; Türk kültürü ve değerlerine dair bilgi edinme, metinde geçen deyim, atasözü ve kelimeleri anlamlandırma becerisi kazanma
Kullanılacak Okuma Stratejileri	Okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası öğrenme stratejisi
Türkü’nün Hikâyesi	Bu türküyü konu olan olay, Bolu’nun küçük bir köyünde geçer. Olayın geçmişi çok eski yıllara gitmez. 1900’lü yıllarda yaşanmış ibret verici bu öykü, Köroğlu’nun diyarı diye bildiğimiz o yemyeşil dağların, derin vadilerin sinesinde geçer. Kışı tipili, boranlı geçen bu diyarların baharına yazına doyum olmaz dense azdır. Dağlardan büyük bir gürültüyle aşağılara doğru kayaları döve döve inen o berrak, köpük saçan kar suları; bir çimenli tepeden diğer tepeye meleşen koyunlar, kınalı kuzular; yeşile nakış nakış işlenmiş çiğdemler, papatyalar, laleler, güller adeta bir cennet köşesini andırır. İşte bu yörenin o küçük köyünde, yaylaların o muhteşem güzelliğine taş çıkartan şirin mi şirin bir kız yaşarmış. Bu, güzelliği dört bir yanda söylenen kızın adı Halimeymiş. Üstelik de köyün beyinin kızıymış. Halime köyün bahçelerinde, bağlarında bir ceylan misali gezer dolaşmış. Şalları, cepkenleri, tabiatın güzelliğine inat edercesine öyle güzel giyinir, giyindikleri de kendisine öyle yakışmış ki; ayın on dördü bile Halime’yi kıskanırmış. Böylesine güzel genç bir kız olur da gençlerin yüreğine kor düşmez mi? Düşer düşmeye de Halime dönüp de bir kimsenin yüzüne, umut verici gözle bakmamış. Halime’nin yüreğine sevda tohumu düşmemiş. Köy halkı öyle sanırmış. Yörenin yakışıklı, varlıklı tüm gençleri Halime’ye aracı yollar, dönürcü gönderir, gül verir, çiçek verir ama bir türlü Halime’yi kendilerine bağlayamazmış. Halime’nin bu kadar gençten birine bir türlü gönül düşmemiş. Fakat Halime ara sıra akşamüstleri ortadan aniden kaybolup, yine aniden ortaya çıkarmış. Kimseler bu kayboluşların farkına varmazmış. Halime bir gençle buluşmuş. Bu şanslı yiğit, Mehmet adında, kendi halinde efendi, halim selim garip bir gençmiş. Halime’nin gözü, onca ağayı, beyi, aslanı, civanı görmemiş fakat bu yiğide gönlünü kaptırmış. Köyün hemen yanı başında, üç yanı uçurum olan “Taşbaşı” denilen yerde Halime’yle Mehmet gizlice buluşur, söyleşirmiş. Gelecek için hayaller kurarlarmış. Mutluluklarına diyecek yokmuş. Tüm bu güzelliklere “Taşbaşı” şahitlik etmiş. Günlerden bir gün, babasının kendisini

çağırıp, “seni şehirdeki zengin bir beye nişanladım. Budan sonra hareketlerine dikkat edesin. Nişanlı bir kız gibi davranasın. Düğün de en kısa zamanda, ona göre hazırlıklarını yapasın” sözleriyle Halime’nin dünyası kararışmış. İki gözü iki çeşme Taşbaşı’na gidip Mehmet’e olanları anlatmış. Her iki gencin de tüm umutları yıkılmış. Ne yaparız ne ederiz, diye çareler düşünmeye başlamışlar. Kızın babası, beydir. Onun kızı da ancak beylere yakışır. Bir yoksul köy delikanlısına niye versin güzel kızını... Bey, karısının ve kızının itirazlarına aldırmış etmemiş. Nuh demiş de peygamber dememiş. Köyde düğün hazırlıkları başlamış. Halime ile Mehmet, perişan, derbeder halde. Ama bunların hiçbirisi babayı ilgilendirmez. Düğün-dernek kurulmuş, eğlenceler yapılmış, kınalar yakılmış. Sabah erkenden şehirden düğün alayı gelip, Halime’yi beyaz gelinlikleri içinde alıp götürcek. Akşam eğlence bittikten sonra, Halime son kez Taşbaşı’na gitmiş ve Mehmet’le buluşmuş. Oturup dertleşmiş ve bir karar vermişler: bizim düğünüz de ahrete kalsın. Biz bu dünyadan birlikte göçelim ve düğünümüzü öbür dünyada güzel insanlar yapsın, deyip el ele tutuşup uçurumdan atlamışlar. Sabahleyin düğüncüler şehirden gelmiş. Köylü erkenden kalkıp düğün çalmaya başlamış. Fakat gelin ortada yok. Hemen etrafa dağılıp aramaya başlamışlar. Bir süre sonra uçurumun dibinde Halime ile Mehmet’in cesetlerini bulmuşlar. Bu elim olaya içlenen köylüler Halime’yle Mehmet’in ardından bu ağrı yakmışlar (Güven, 2005, s. 444).

Okuma öncesi

Derse Atasözü ile Giriş: Hikâyenin temasına uygun olarak “Zorla güzellik olmaz” atasözü sınıfa verilir ve öğrencilerden bu atasözü hakkında düşüncelerini paylaşmaları istenir. Özellikle bireyin iradesi dışında alınan kararların sonuçları üzerine düşünmeleri sağlanır.

Kişisel Deneyim Paylaşımı: Öğrencilere “Hayatta istemediğiniz bir şeyi yapmak zorunda kaldığınız oldu mu?” gibi sorular sorulur ve bu konuda beyin fırtınası yapılır. Ek olarak, “Toplumun aşk ve evlilik üzerindeki baskısı hakkında ne düşünüyorsunuz?” veya “Bir aile büyüğü sizin adınıza karar verse nasıl hissederdiniz?” gibi sorular yöneltilir.

Melodi Üzerinden Tahmin: Türkünün melodisi dinletilir ve öğrencilerden melodiden hareketle hikâyenin içeriği hakkında tahminleri alınır. Hikâyenin konusu “Aşk mı?”, “Ayrılık mı?”, “Ölüm mü?” gibi sorular sorularak tema hakkında beyin fırtınası yapılır.

Türkünün Dinletilmesi: “Kiraz Aldım Dikmeden” türküsü dinletilir. Dinleme esnasında öğrencilerden türkünün sözlerinde geçen duygulara odaklanmaları istenir.

Bilinmeyen Kelimelerin Not Edilmesi: Öğrencilerden dinleme esnasında anlamını tam olarak bilmedikleri kelimeleri not almaları istenir.

Olay Örgüsünün Tahmini: Öğrencilerden türkünün sözleri üzerinden olay örgüsünü tahmin etmeleri istenir.

Okuma esnasında

Türkü Hikâyesinin Okunması: Türküye konu olan hikâyenin dikkatlice okuması istenir. İlk okuma sırasında hikâyenin genel akışını anlamaları ve olayları takip etmeleri beklenir.

Anlamaya Yönelik Sorularla Rehberlik: Öğrencilere metinle ilgili anlamayı kolaylaştırıcı sorular sorulur. Örneğin: “Halime’nin babasının davranışlarının nedeni ne olabilir?” veya “Mehmet ve Halime’nin gizli buluşmalarının anlamı nedir?” Bu sorular öğrencilerin hikâyeyi analiz etmelerine ve olayları daha derinlemesine düşünmelerine yardımcı olur.

Bilinmeyen Kelimelerin Anlamlandırılması: Okuma sırasında öğrencilerden metindeki bilmedikleri kelimeleri belirleyip altlarını çizmeleri ve bu kelimeleri metin bağlamında anlamaya çalışmalarını istenir. Bu kelimeleri anlamlandırmak için ipuçlarından veya sözlükten yararlanmaları teşvik edilir.

Olayların ve Karakterlerin İncelenmesi: Öğrencilerden metindeki olayların gelişimini ve karakterlerin tutumlarını analiz etmeleri istenir. Örneğin, Halime ve Mehmet’in karakteristik özellikleri motivasyonları ve hikâyedeki rollerine dair tartışmalar yapılır.

“Halime’nin babası niçin kızını zorla evlendirmeye çalışıyor?” veya “Mehmet’in Halime’yle olan ilişkisi hangi zorluklarla karşı karşıya?” gibi karakter analizi soruları yöneltilir.

Okuma sonrasında

Metinle İlgili Eleştirel Sorular: Öğrencilerden metni eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve belirli konular üzerinde görüş bildirmeleri istenir. Örneğin, “Babanın Halime üzerindeki baskısının sonuçları hakkında ne düşünüyorsunuz?” ya da “Halime ve Mehmet’in aldıkları karar sizce doğru muydu?” gibi sorularla öğrencilerin metni eleştirel düşünme açısından değerlendirmeleri sağlanır.

Alternatif Son Tasarlama: Öğrencilere hikâyenin sonunda ne olabileceğine dair alternatif bir senaryo oluşturma görevi verilir. “Halime ve Mehmet uçurumdan atlamak yerine başka ne yapabilirdi?” gibi sorularla öğrenciler farklı sonlar üretmeye teşvik edilir.

Metinden Çıkarılacak Dersler Üzerine Tartışma: Öğrencilerden hikâyeden çıkarılacak dersler üzerine tartışmaları istenir. “Bu hikâyede en önemli ders nedir?” veya “Halime’nin babasının tutumu nasıl bir mesaj veriyor?” gibi sorularla öğrencilerin metindeki mesajları analiz etmeleri sağlanır.

Metnin Dil ve Üslup Analizi Öğrencilerden metnin dili ve anlatım tarzı üzerine düşünceleri ve yorum yapmaları istenir. Hikâyede kullanılan dilin hikâyenin duygusal yapısını nasıl etkilediği üzerinde durulur. “Yazarın dili hikâyenin hangi duygusal öğelerini güçlendiriyor?” gibi sorularla, dilin kullanımı ve hikâyeye katkısı analiz edilir.

**Kelimeler,
Kültürel Öğeler,
Atasözü-Deyimler**

Aşağıdaki ifadeler uygun cümlelerle öğrencilere açıklanır ve gerekirse kültürel öğelerin açıklanmasında videolardan yararlanılabilir.

Kelimeler	Kültürel Öğeler	Atasözü- Deyimler
-ibret	-aracı yollamak	-Nuh deyip peygamber dememek
-diyar	-dünürücü göndermek	-nakış nakış işlenmek
-sine	-söyleşmek	-cennet gibi
-tipi-boran	-düğün-dernek kurmak	-taş çıkartmak
-elim	-kınalar yakmak	-yüreğine kor düşmek
-andırmak	-ahrete kalmak	-gönlü düşmek- gönlünü kaptırmak
-yiğit	-düğün çalmak	-dünyası kararmak
-civan	-öbür dünya	-İki gözü iki çeşme
-derbeder	-ağıt yakmak	-aldırış etmemek

**Okuma-Anlama
Soruları**

Bu bölümde aşağıdaki soruları öğrencilerin çözmesi beklenir ve daha sonra öğretici rehberliğinde sorular cevaplandırılır.

1. Aşağıdaki olayların sebeplerini kısaca yazınız.

a) Halime’nin köydeki gençlerin tekliflerini reddetmesinin nedeni

b) Halime, şehirdeki zengin bey ile evlenmeyi kabul etmiyor çünkü

c) Halime ve Mehmet’in Taşbaşı’nda gizlice buluşmalarının sebebi

d) Mehmet ve Halime’nin uçurumdan atlamayı seçmelerinin gerekçesi

e) Köy halkı Halime ve Mehmet’in ardından ağıt yakıyor çünkü

2. Aşağıdaki cümleleri metne göre eşleştirelim

1. Aşklarını kimse bilmediği için	a) Halime ve Mehmet uçurumdan atlar.
2. Zengin biriyle nişanlandığını öğrenince	b) Halime ve Mehmet öldükten sonra yakar.
3. Kavuşamamalarının sonucu	c) Halime ve Mehmet Taşbaşı’nda gizlice buluşur.
4. Halime kimseye yüz vermez çünkü	d) Mehmet adında efendi birini sever.
5. Köylüler ağıtı	e) Halime’nin dünyası kararır.

3. Halime’nin sürekli gençlerin tekliflerini reddetmesi hangi özelliğini gösterir?

- a) Gururlu ve sadık olduğunu
- b) Kararsız ve ürkek olduğunu
- c) Maddiyata önem verdiğini
- d) Ailesinin baskısıyla hareket ettiğini

4. Hikâyede hangi duygu ağır basmaktadır?

- a) Umut
- b) Özlem
- c) Çaresizlik
- d) Gurur

5. Köyde evlenmek isteyenler nasıl bir yol izler?

- a) Aile büyükleri aracılığıyla kız istemeye giderler.
- b) Aile izin vermeyince gizlice kaçarak evlenirler.
- c) Sevdiklerine hediyeler ve çiçekler gönderirler.
- d) Evlilik isteğini mektup yoluyla sevdiklerine bildirirler.

6. Okuduğunuz hikâyede aşağıdaki sorulardan hangilerinin cevabı vardır? İşaretleyelim.

- Babasının köydeki statüsü nedir? ()
- Olay hangi mevsimde yaşanmıştır? ()
- Halime'nin Annesi de babası gibi mi düşünüyor? ()
- Babasının zorla nişanladığı bey nasıl biridir? ()
- Mehmet ve Halime'nin sonu ne oldu? ()

7. Aşağıdaki deyimlerden hangisi olumlu hangisi olumsuz anlamdadır? İşaretleyelim.

	Olumlu	Olumsuz
• Cennet köşesi	()	()
• Yüreğine kor düşmek	()	()
• Gönlünü kaptırmak	()	()
• Dünyası kararmak	()	()
• İki gözü iki çeşme	()	()
• Aldırış etmemek	()	()
• Nuh demiş de peygamber dememiş	()	()

Önerilen etkinlik modeli hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğini somutlaştırmak amacıyla geliştirilmiştir. Farklı metinlere uyarlanabilir yapısıyla gelecekteki uygulamalara da yön verebilecek bir çerçeve sunmaktadır. Bu esneklik dil öğreticilerine çeşitli yeterlik düzeylerine uygun içerikleri etkinlik temelli bir yaklaşımla işleme ve kültürel öğeleri öğretim süreçleriyle bütüncül biçimde birleştirme imkânı sağlayacaktır.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma hikâyeli türkülerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde okuma becerisini geliştirme ve kültürel etkileşime katkı sağlama potansiyelini örnek bir materyal ile ortaya koymayı amaçlamıştır. Hikâyeli türküler anlatı boyutunun sunduğu içerik bakımından zenginlik ile müzikal yapı, ritim ve melodinin desteği sayesinde öğrencilerin üst düzey okuma stratejileri geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Böylece Türk kültürüne ait değer, norm ve söylem tarzını anlamlandırmalarına olanak tanımaktadır.

Araştırmada temel alınan aşamalı okuma süreci modeli hikâyeli türkülerin yapılandırılmış öğretim süreçlerine uyarlanabilirliğine ilişkin kuramsal bir öneri sunmaktadır. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarda pedagojik yapıyla uyumlu olarak önerilen etkinlikler topluma ait farkındalığın gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte hikâyeli türküler, İDÖ'nün otantik metin kullanımını merkeze alan yaklaşımıyla da uyum göstermektedir. Hikâyelerin dil öğretiminde kullanılabilirliğini yabancı dil eğitiminde otantik materyallerin önemine dair yapılan çalışmalarla da desteklemektedir. Alan yazınında yer alan çalışmalar (Richards & Rodgers, 2014; Littlewood, 1981; Jaggard, 2010), anlamlı öğrenmenin bağlamsal içerikle mümkün olduğunu ve otantik materyallerin öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme sürecini kalıcı hâle getirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde müzik kullanımı da dil öğrenim sürecine çok boyutlu katkılar sağlayan etkili bir

yöntem olarak öne çıkmaktadır. Şarkılar veya türküler, yalnızca kelime dağarcığını geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin dil bilgisi yapıları, telaffuz ve dinleme becerilerini doğal ve akıcı bir şekilde pekiştirmelerine olanak tanımaktadır (Babaievska, 2021; Keskin, 2011; Koç, 2018). Hikâyeli türküler de bu bağlamda hem hikâyeleri hem de müziği ile yapay kurgulanmış metinlerin sunamayacağı özgünlükte, doğal ve kültürel dil girdisi sağlayarak öğrencilere zengin bir okuma deneyimi sunmaktadır. Ancak, bu öğretimsel potansiyele karşın, hikâyeli türkülerin etkin bir dil öğretim aracı olarak kullanılabilmesi metinlerin dil seviyesi, öğrenci profili, kültürel uyum ve pedagojik hedeflerle tutarlılığı açısından dikkatli bir değerlendirmeyi zorunlu kılmaktadır. Dil öğretiminde materyal seçimi, öğrenme sürecinin başarısında belirleyici bir unsurdur ve bu tür materyallerin dikkatle yapılandırılması gerekmektedir. Bununla birlikte çalışmanın temel odağı okuma becerisi üzerine kurulmuş olsa da kullanılan metinlerin doğası gereği dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimine de zemin hazırladığı gözlemlenmiştir. Bu durum hikâyeli türkülerin çoklu beceri temelli öğretim yaklaşımlarıyla da birleştirilebileceğini göstermektedir. Türkülerin dinlenerek duygu analizi yapılması, hikâyelerin alternatif sonlarla yeniden yazılması veya dramatize edilmesi gibi uygulamalar öğrencilerin aktif dil üretiminde bulunmasını teşvik etmektedir. Kaneva (2022) da müziğin yabancı dil öğrenim sürecini geliştirebileceğini ve öğrenciyi aktifleştirdiğini belirtmektedir.

Öte yandan çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda önerilen etkinlik modeli uygulamaya dönük olarak test edilmemiş, kuramsal temellere ve örnek tasarıma dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle, önerilen yaklaşımın etkili olup olmadığını ortaya koymak adına sınıf içi uygulamaları içeren deneysel araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca hikâyeli türkülerin dil öğretiminde kullanılabilirliğinde öğrenci yaş grubu, dil seviyesi, kültürel geçmiş ve öğrenme tarzı gibi değişkenler doğrultusunda farklılık gösterebileceği unutulmamalıdır. Gelecekte yapılacak deneysel ve karşılaştırmalı çalışmalarla bu materyallerin farklı dil düzeylerinde ve beceriler üzerindeki etkisi daha ayrıntılı biçimde ortaya konulabilir.

Kaynaklar

- Akın, B. (2018). Kültürel bellek ve müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*, (13), 101-117. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/610265>
- Aksan, D. (1979). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alan, Y. (2020). Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin kitap okuma profilleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 278-303. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1164989>
- Alan, Y., Kılıç, B. S. ve Duran, S. (2023). Mülteci öğrencilerin üniversite eğitim süreçlerinde Türkçeyi kullanma durumları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 250-264. Doi: [10.29000/rumelide.1346204](https://doi.org/10.29000/rumelide.1346204)
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. <http://www.jlls.org/vol9no1/95-106.pdf>
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2016). Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin kültürel farkındalık oluşturmadaki etkisinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1392-1413. Doi: [10.7884/teke.721](https://doi.org/10.7884/teke.721)
- Alyılmaz, C. ve Er, O. (2018). İkinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk kültürüne yönelik farkındalıklarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1269-1285. Doi: [10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471115](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471115)

- Arleo, A. (2000). Music, song and foreign language teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19(4), 5-19. https://www.persee.fr/doc/apliu_0248-9430_2000_num_19_4_3005
- Babaievska, L. (2021). Music and songs in foreign language teaching. *Eist European Science Journal*, 6(4), 21-25. Doi: [10.31618/ESSA.2782-1994.2021.6.68.36](https://doi.org/10.31618/ESSA.2782-1994.2021.6.68.36).
- Baştürk, Ş. ve Konu, M. M. (2021). Görsel göstergelerin kültür aktarımındaki işlevi: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti örneği. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 79-108. [Doi: 10.30900/kafkasegt.971463](https://doi.org/10.30900/kafkasegt.971463)
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 1(4), 126-136. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/116393/makaleler/1/4/arastirmx_116393_1_pp_126-133.pdf
- Brandl, K. (2019). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Pearson Education, Inc.
- Brodin, M. (2014). *A case study of Turkish teachers' perceptions and practices regarding communicative language teaching in English*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Stockholm: Stockholm University.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr
- Çakır, R. (2020). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında hazırlanan yedi iklim kitap setinin anonim Türk halk edebiyatı unsurları açısından incelemesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 206-230. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1354101>
- Çangal, Ö. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür taşıyıcısı olarak türküler. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 2(2), 9-20.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime kazanımında müziğin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, N. ve Çevik, Ö. (2023). *Metinlerle Türkçe öğreniyorum*. Çanakkale: Paradigma Akademi.
- Çoban, İ. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde müziğin yeri: Bir horon örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe öğretimi Dergisi*, 1(1), 20-37. <https://doi.org/10.56987/bezgek.5>
- Delen, M. ve Toyran, M. (2023). Tokat türkülerindeki deyimlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullanımı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 8(2), 171-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2948481>
- Demirel, Ö. (2024). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi* (14. baskı). Sakarya: Pegem Akademi.
- Doğan, F. ve Başoğlu, A. S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk halk edebiyatı ürünlerinin kullanımı: Yedi İklim seti örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (24), 123-145. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.74055>
- Doğru, M. ve Kaplan, H. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde Türk halkbilimi ve Türk halk edebiyatı unsurlarının kullanımı: İstanbul Türkçe öğretim seti örneği. *Tarihin Peşinde Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(17), 227-240.
- Engin, İ. (1990). Süpürge zanaatçısı örneğinde iki kültürel süreç: Kültürleme ve kültürlenme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 165-169. <https://dergipark.org.tr/tr/download/issue-file/54318>

- Ergun, N. ve Canbulat, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde müzik kullanımına ilişkin akademisyen görüşleri. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 1-15. <https://doi.org/10.52974/jena.1200209>
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. (2005). *Türkiye sahasındaki hikâyeli türküler üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, , Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hill, D. A. (1999). Traditional folk songs in class. *MET*, 8(2), s. 28-33.
- Hymes, D. (1971). *Pidginization and creolization of languages*. London, UK: Cambridge University.
- İbsar, F. (2024). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İşcan, A. ve Maden, M. N. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe söz varlığının geliştirilmesinde şarkıların kullanımı. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 2(2), 630-650. Doi: [10.35452/caless.2020.33](https://doi.org/10.35452/caless.2020.33)
- Jaggard, V. (2010). Making music boosts brain's language skills. *National Geographic*. <https://www.nationalgeographic.com/culture/article/100220-music-brains-language-stroke-dyslexia>
- Kaneva, P. (2022). Is there a place for music in foreign language teaching?. *Chuzhdoezikovo Obuchenie-Foreign Language Teaching*, 49(4), 377-384. Doi: [10.53656/for22.421imal](https://doi.org/10.53656/for22.421imal)
- Kaptan, Z. (2022). Yabancı dil öğretiminde Türk halk ezgilerinin kullanımı: Âşık Veysel örneği. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 8(1), 193-207. Doi: [10.22252/ijca.1122016](https://doi.org/10.22252/ijca.1122016)
- Kara, Z. E. ve Aksel, S. A. (2013). The effectiveness of music in grammar teaching on the motivation and success at preparatory school at Uludağ University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 2739-2745. Doi: [10.1016/J.SBSPRO.2013.12.314](https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2013.12.314)
- Karakaya, N. ve Gün, M. (2019). Dil kullanıcıını destekleyen yöntem, yaklaşım ve teknikler. A. A. Akay Ahmed & A. Fişekçioğlu (ed.), *Dil kullanıcısı bağlamında kuramdan uygulamaya Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s. 309-343). Nobel.
- Keskin, F. (2011). Using songs as audio materials in teaching Turkish as a foreign language. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 378-383.
- Kırbaş, G. ve Aydoğdu, İ. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında metin kullanımı. S. Küçük ve F. Zahmacıoğlu (ed.), *Türkçenin yabancı dil öğretimi el kitabı içinde* (s. 55-75). Gaziantep: Özgür.
- Koç, C. T. (2018). Arapça öğretiminde müziğin rolü ve ders materyali olarak şarkı kullanımı. *Turkish Studies*, 13(20), 561-573. Doi: [10.7827/turkishstudies.14182](https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14182)
- Lehmann, J. & Seufert, T. (2017). The influence of background music on learning in the light of different theoretical perspectives and the role of working memory capacity. *Frontiers in Psychology*, Article 1902, 8, 1-11. Doi: [10.3389/fpsyg.2017.01902](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01902)
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University.

- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318. Doi: [10.7827/TurkishStudies.5089](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089)
- Mirzaoglu, F. G. (2005). Türkülerde mitolojik unsurlar. *Türkbilig / Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 34-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/143053>
- Mirzaoglu, F. G. (2019). Gurbet türkülerinde İstanbul imgesi: “Yârim İstanbul’u mesken mi tuttu” *Folklor / Edebiyat*, 25(100), 319-332. Doi: [10.22559/folklor.1099](https://doi.org/10.22559/folklor.1099)
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL / EFL listening and speaking*. Routledge.
- Patel, A. D. (2007). *Music, language, and the brain*. Oxford University.
- Qasserras, L. (2023). Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective. *European Journal of Education and Pedagogy*, 4(6). Doi: [10.24018/ejedu.2023.4.6.763](https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763)
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (3rd ed.)*. Cambridge University.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University.
- Seçkin-Polat, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiir etkinliklerinin kültürel işlevi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 815-834. Doi: [10.7827/TurkishStudies.8042](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8042)
- Süğümlü, Ü. ve Tekşan, K. (2018). Türkülerin Türkçe eğitiminde kullanılabilirliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(4), 286-299. Doi: [10.19126/suje.480111](https://doi.org/10.19126/suje.480111)
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford University.
- Tüm, G. (2017). Methods and techniques used by Turkish prospective teachers while teaching Turkish wedding-themed folk songs in TFL. *Proceedings of the International Teacher Education Conference (ITEC 2017)*, Boston, 1068-1074.
- Ulusal, B. M. (2024). *Hikâyeli türkülerin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vadivel, B., Khalil, N. R., Roy, D., & Mathuranjali, M. (2021). Using music for developing language skills in the English language classroom. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(12), 501-507. Doi: [10.17762/turcomat.v12i12.7394](https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i12.7394)
- Yavuzel, S. T. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürel aktarım açısından türkülerin önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Extended Abstract

Languages serve as a reflection of a society’s identity, values, and lifestyle. Therefore, language teaching is a comprehensive process that extends beyond grammar instruction and integrates cultural elements of the target language. Incorporating cultural components into language teaching enhances learners’ engagement and retention while providing a more meaningful and lasting language acquisition experience. Folklore elements, with their deep cultural roots, hold significant potential as tools for language instruction. Among these, folk songs with narratives (narrative folk songs) stand out as a rich source of authentic material that supports language learning. The combination of music and storytelling is supported by pedagogical methodologies, reinforcing both cognitive and emotional engagement in the learning process. This approach allows learners to develop language skills in an immersive and culturally contextualized environment.

Narrative folk songs provide authentic and meaningful texts for advanced-level Turkish learners, enhancing their reading comprehension skills by integrating cultural themes and linguistic structures. The use of authentic texts, such as folk songs, presents a variety of pedagogical opportunities for language instructors. These texts expose learners to natural linguistic structures and contextual vocabulary usage, facilitating the internalization of grammatical forms in real-life settings. Additionally, folk songs often encapsulate cultural values and social narratives, enabling learners to connect with the target language's sociocultural aspects.

This study aims to examine the potential of narrative folk songs as both a learning tool and a means of cultural transmission in improving reading skills at the C1 level in Turkish as a foreign language instruction. The research explores how these folk narratives contribute to the development of reading comprehension by offering authentic linguistic input, fostering cultural awareness, and reinforcing grammatical structures in a meaningful context.

The study draws upon various methodological frameworks in language teaching, including communicative language teaching (CLT) and task-based approaches, emphasizing the importance of interactive and contextualized learning experiences. The historical evolution of language teaching methodologies is also discussed, highlighting the transition from traditional grammar-focused methods to more interactive and meaning-oriented approaches. Scholars such as Richards and Rodgers (2001) and Demirel (2024) categorize language teaching methodologies into structural, communicative, and alternative approaches, each offering unique strategies for language instruction.

The integration of folk songs into language instruction aligns with the principles of CLT by prioritizing meaningful communication and cultural immersion. Folk songs, particularly those with narratives, serve as a bridge between linguistic competence and cultural understanding. They not only provide exposure to authentic language use but also engage learners in critical thinking, interpretation, and discussion of cultural themes. The communicative aspect of folk songs enhances interaction among learners, encouraging active participation and collaborative learning.

Music plays a fundamental role in language acquisition by enhancing memory retention, pronunciation accuracy, and vocabulary acquisition. Research indicates that music stimulates various cognitive functions, facilitating language processing and comprehension. The rhythmic and melodic structure of folk songs aids learners in internalizing phonetic patterns and stress patterns of the target language. Furthermore, the emotional engagement elicited by music enhances motivation and reduces anxiety in language learning settings, creating a conducive environment for language acquisition.

From a reading comprehension perspective, narrative folk songs offer a structured and engaging text format that supports learners' ability to analyze and interpret complex linguistic structures.

The instructional framework outlined in this study highlights the pedagogical benefits of using narrative folk songs in Teaching Turkish as a Foreign Language instruction. The findings suggest that folk songs contribute to language acquisition by:

Reinforcing vocabulary retention and grammatical structures through contextualized exposure.

Enhancing pronunciation and phonetic awareness through rhythmic repetition.

Encouraging critical thinking and cultural awareness by analyzing folk narratives.

Supporting learner motivation and engagement through musical and emotional connection.

Beyond reading comprehension, narrative folk songs also offer valuable learning opportunities for listening, speaking, and writing skills. Their rhythmic and melodic patterns support phonological awareness and pronunciation practice, while their narratives provide material for oral storytelling, dramatization, and creative writing exercises. However, this study focuses primarily on their role in reading comprehension, leaving the exploration of their impact on other language skills for future research.

In conclusion, this study demonstrates that narrative folk songs serve as effective instructional tools for enhancing reading comprehension and cultural transmission in Teaching Turkish as a Foreign Language education at the C1 level. Their integration into language instruction aligns with contemporary pedagogical approaches that emphasize authentic, meaningful, and culturally rich learning experiences.