ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1868458

Cultural Context and Interaction in Teaching Turkish: Task-Based Culinary Practices and Student Experiences

Murat Sami TÜRKER[1], Enes GÜLEÇ[2], Erhan YAVAŞLAR[3], Osman GÜLDEMİR[4], Gökhan ŞALLI[5], Dilek ÜNLÜ[6], Mutlu DOĞAN[7]

Date Submitted: *21.01.2026* ***Date Accepted:*** *27.04.2026* ***Type[8]:*** *Research Article*

Abstract

This study aims to examine the experiences of international students learning Turkish through culinary-based activities designed within the framework of task-based language teaching and to explore how these experiences are reflected in their language learning processes. The study was conducted using a qualitative research approach and a case study design. The participants consisted of 20 international students from different cultural backgrounds studying at the B1 level at Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center who voluntarily participated in the culinary activities. Data were collected through semi-structured individual interviews and analyzed using content analysis with the MAXQDA program. During the analysis process, codes, categories, and themes were generated to describe the students' experiences. The findings indicate that culinary-based tasks supported the development of speaking and listening skills in particular, enriched vocabulary, and enabled students to use the language more frequently in real-life contexts. In addition, while the activities initially caused negative emotions such as anxiety and shyness, these feelings were gradually replaced by relaxation, confidence, and a sense of belonging in later practices. International students also reported that the interaction they established with Turkish students and teaching staff during the culinary activities improved their social skills and increased their awareness of Turkish culture. In conclusion, culinary-based activities designed within the framework of task-based language teaching appear to provide an effective learning environment that holistically supports the teaching of Turkish as a foreign language from both linguistic and cultural perspectives.

Keywords: Task based language teaching, communicative approach, cultural transfer, culinary practices, Turkish as a foreign language

Cite: Türker, M. S., Güleç, E., Yavaşlar, E., Güldemir, O., Şallı, G., Ünlü, D., & Doğan, M. (2026). Cultural Context and Interaction in Teaching Turkish: Task-Based Culinary Practices and Student Experiences. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 712-739. https://doi.org/10.18039/ajesi.1868458

[1] (Corresponding author) Assist. Prof., Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center, (Faculty of Humanities, Department of Turkish Language and Literature) Türkiye, samit@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0002-2037-8508
[2] Inst., Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center, Türkiye, enesgulec@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-6288-3353
[3] Inst., Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center, Türkiye, erhanyavaslar@gmail.com, https://orcid.org/ 0000-0001-6290-5735
[4] Assoc. Prof., Anadolu University, Eskişehir Vocational School, Culinary Program, Türkiye, osmanguldemir@gmail.com, https://orcid.org/ 0000-0002-7476-5482
[5] Ins., Ph.D., Anadolu University, Eskişehir Vocational School, Culinary Program, Türkiye, gsalli@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0003-3728-1398
[6] Ins., Ph.D., Anadolu University, Eskişehir Vocational School, Culinary Program, Türkiye, dunlu@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-8850-8738
[7] Ins., Anadolu University, Eskişehir Vocational School, Culinary Program, Türkiye, mdonmez@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-7778-6433
[8] This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Anadolu University, dated 28.02.2025 and issue number 853425.

ANADOLU UNIVERSITY | GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
AJESI
ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

DOI: 10.18039/ajesi.1868458

Türkçe Öğretiminde Kültürel Bağlam ve Etkileşim: Görev Temelli Mutfak Uygulamaları ve Öğrenci Deneyimleri

Murat Sami TÜRKER[1], Enes GÜLEÇ[2], Erhan YAVAŞLAR[3], Osman GÜLDEMİR[4], Gökhan ŞALLI[5], Dilek ÜNLÜ[6], Mutlu DOĞAN[7]

Gönderim Tarihi: *21.01.2026* ***Kabul Tarihi:*** *27.04.2026* ***Türü[8]:*** *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu çalışmanın amacı, görev temelli dil öğretimi yaklaşımı kapsamında tasarlanan mutfak uygulamalarına katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 düzeyinde öğrenim gören ve mutfak uygulamalarına gönüllü olarak katılan farklı kültürel arka planlara sahip 20 uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmış ve MAXQDA programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sürecinde kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak öğrencilerin deneyimleri betimlenmiştir. Bulgular, mutfak temelli görevlerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini desteklediğini, kelime dağarcığını zenginleştirdiğini ve öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında daha fazla kullanmalarına olanak tanıdığını göstermektedir. Ayrıca uygulamaların başlangıçta kaygı ve çekingenlik gibi olumsuz duygulara neden olduğu; ancak süreç ilerledikçe bu duyguların yerini rahatlama, güven ve aidiyet hissine bıraktığı belirlenmiştir. Uluslararası öğrenciler, mutfak uygulamaları sırasında Türk öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla kurdukları etkileşimin sosyal becerilerini geliştirdiğini ve Türk kültürüne yönelik farkındalıklarını artırdığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak görev temelli dil öğretimi yaklaşımı temel alınarak tasarlanan mutfak uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilsel ve kültürel boyutları bütüncül biçimde destekleyen etkili bir öğrenme ortamı sunduğu görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Görev temelli dil öğretimi, iletişimsel yaklaşım, kültür aktarımı, mutfak uygulamaları, yabancı dil olarak Türkçe

Atıf: Türker, M. S., Güleç, E., Yavaşlar, E., Güldemir, O., Şallı, G., Ünlü, D. ve Doğan, M. (2026). Türkçe Öğretiminde Kültürel Bağlam ve Etkileşim: Görev Temelli Mutfak Uygulamaları ve Öğrenci Deneyimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 16*(2), 712-739. https://doi.org/10.18039/ajesi.1868458

[1] (Sorumlu Yazar) Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, (Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü) Türkiye, samit@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0002-2037-8508
[2] Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, enesgulec@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-6288-3353
[3] Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türkiye, erhanyavaslar@gmail.com, https://orcid.org/ 0000-0001-6290-5735
[4] Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Programı, Türkiye, osmanguldemir@gmail.com, https://orcid.org/ 0000-0002-7476-5482
[5] Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Programı, Türkiye, gsalli@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0003-3728-1398
[6] Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Programı, Türkiye, dunlu@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-8850-8738
[7] Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Aşçılık Programı, Türkiye, mdonmez@anadolu.edu.tr, https://orcid.org/ 0000-0001-7778-6433
[8] Bu çalışma Anadolu Üniversitesi'nin 28.02.2025 tarih ve 853425 saylı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Kültür, insanlığın başlangıcından itibaren toplumların yaşam biçimlerini, değerlerini ve sosyal etkileşimlerini şekillendiren temel bir unsur olarak varlığını sürdürmektedir. Türk Dil Kurumuna (2024) göre kültür, tarihi ve toplumsal gelişim süreci içinde yaratılan maddi ve manevi değerlerin bütünü olarak tanımlanmakta ve bu değerlerin nesiller arası aktarımını sağlayan bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Kültür, bir toplumun kimliğini yansıtan bir yapı olmakla birlikte, bireylerin sosyal yaşamlarını düzenleyen bir rehber işlevi de görmektedir. Bu bağlamda, dil ve kültür arasındaki karşılıklı ilişki, dil öğretiminin temel unsurlarından birini oluşturur. Dil, yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bir toplumun kültürel, tarihsel ve sosyal birikimlerini barındıran bir yapıdır (Humboldt, 1988; Aksan, 2003). Dolayısıyla, bir dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi, o dilin kültürel bağlamlarının da anlaşılmasını gerektirir.

Mutfak uygulamalarının kültür üzerindeki etkisi, sosyal kimlik, gelenek ve toplumsal uyum gibi insan yaşamının çeşitli boyutlarını kapsayan çok yönlü bir konudur. Bu uygulamalar yalnızca yeme-içme ve geçim kaynağı olarak değil aynı zamanda kültürel değerlerin, inançların ve kimliklerin ifade edildiği ve korunduğu bir alan olarak görülmektedir. Mutfak uygulamaları, bir toplumun tarihsel ve sosyal bağlamlarını yansıtmaları sebebiyle kültürel kimlikle bağlantılıdır. Geleneksel yiyecekler, bireylerin kökenleri ve topluluklarıyla bağ kurmalarını sağlayan önemli birer kimlik göstergesidir. Örneğin geleneksel yemeklerin hazırlanması ve tüketilmesi, aile bağlarını güçlendiren ve kültürel sürekliliği destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Sweeney vd., 2021). Mutfak uygulamaları yalnızca yiyeceğin kendisiyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda bir topluluğun kültürel kimliğini tanımlayan ritüelleri, uygulamaları ve sosyal etkileşimleri de içermektedir. Yemek hazırlama ve paylaşma eylemi, nesiller arasında kültürel bağları güçlendirerek aidiyet ve topluluk hissi yaratmaktadır.

Kültürel ögelerin dil öğretimindeki önemi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de sıkça vurgulanmaktadır. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Demir ve Açık (2011) ile Ökten ve Kavanoz (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel miras unsurlarının kullanılması gerektiğini ve bu unsurların öğrencilerin dil öğrenim sürecini daha anlamlı hale getirdiğini belirtmişlerdir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, dil bilgisi yapılarının yanı sıra Türk kültürüne ait değerleri, günlük yaşam pratiklerini, sosyal normları ve geleneksel ritüelleri öğrenmeleri etkili bir dil öğrenimi için temel bir gerekliliktir (Demircan, 1990; Akarsu, 1998). Kültürel aktarımın etkili bir şekilde sağlanması, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Er, 2006; Keskin, 2010).

> “Dilin özü gereği, dil ve kültürün birbirinden ayrılması olanaksızdır. Eğer dil bir göstergeler dizgesi ve göstergeler de biçim ve anlam birimleri olarak kabul edilirse; içeriği olmaksızın sadece biçimlerin edinilmesiyle bir dilin öğrenilmesi mümkün değildir. Dilin içeriği her zaman kültürle bağlantılıdır. Bu yüzden yabancı dil öğretimi, dilin doğduğu kültüre dair çalışmaları mutlaka içermelidir.” (Doyle, 1996, s.105).

Dil ve kültür arasındaki bu ayrılmaz ilişki, dil öğretiminin yöntem ve yaklaşımlarına da yansımaktadır. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2018), dilin gerçek yaşam bağlamlarında kullanımı ve kültürel bağlamların dil öğrenim sürecine entegre edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, İletişimsel Yaklaşım, Görev Temelli Öğrenme ve Eylem Odaklı Yaklaşım gibi çağdaş dil öğretim yöntemleri, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşamda anlamlı bir şekilde geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımlar, dilin sadece kurallarını öğretmekle sınırlı kalmayıp öğrencilerin dili toplumsal bağlamlarda etkin bir şekilde

kullanmasını teşvik etmektedir (Nunan, 1989; Skehan, 1998; Rozati, 2014). Örneğin, Görev Temelli Öğrenme; dil öğretiminde problem çözme, stratejik yeterlilik geliştirme ve sosyal etkileşimlerin önemini vurgular (Pica, 2005). Bu yöntemler, dil öğretimini öğrencilerin duygusal ve sosyal tutumlarını olumlu yönde etkileyen bütüncül bir süreç olarak ele almaktadır.

İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel Yaklaşım, dilin yalnızca kurallarını öğrenmek yerine gerçek iletişimde kullanılmasını vurgulamaktadır (Rozati, 2014; Celce-Murcia, Dornyei ve Terrell, 1995; Nunan, 1988). Bu yaklaşım dil öğrenimini, öğrencilerin etkili iletişim becerileri kazanmasını sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Öğretmenler, öğrencileri gerçek yaşamda karşılaşabilecekleri iletişim görevlerine dahil ederek dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sunmakta ve dilin doğal kullanımını yansıtan ortamlar oluşturmaktadır.

Görev Temelli Öğrenme

Görev Temelli Öğrenme, iletişimsel Yaklaşım ile benzer şekilde bireylerin yalnızca etkili iletişimciler değil aynı zamanda yetkin sosyal aktörler olarak yetiştirilmesini hedeflemektedir (Yılmaz ve Kocaoğlu 2017). Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında rahatça hareket edebilmesini ve çeşitli görevleri yerine getirebilmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin iletişim becerilerinin yanı sıra sosyal rollerini de geliştirmeye odaklanmaktadır (CEFR, 2023, s. 30).

Gerçek yaşam bağlamlarını temel alan bu yöntemde olay örgüsü, rol yapma, proje tabanlı öğretim gibi etkinliklerle öğrencilerin hedef dili anlamlı şekilde kullanmasını desteklemektedir. Öğrencilerin dilsel hedeflere ulaşmak için anlamlı etkinlikler yapmasını ve görevler üstlenmesini merkeze almaktadır (Pica, 2005). Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde görevlerin öncelikle anlama odaklanmasını sağlamaktadır (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Skehan, 1998). Öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarında hedef dili aktif şekilde kullanmasını teşvik etmektedir.

Görev temelli öğrenme; problem çözme, stratejik yeterlilik geliştirme ve dil bilgisi kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin duyuşsal tutumlarının olumlu yönde etkilenmesini desteklemektedir (Sato vd., 2015). Bu yöntem, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlarla uyum içinde çalışarak öğrencilere kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Mutfak uygulamaları, kültürel aktarımın en etkili yollarından biri olarak değerlendirilmektedir. Yemek yapma, hazırlama ve paylaşma süreçleri, bir toplumun tarihsel ve sosyal bağlamlarını yansıtan kültürel ritüelleri içerir. Sweeney vd. (2021), geleneksel yemeklerin hazırlanmasının ve tüketilmesinin, bireylerin kültürel kimliklerini güçlendiren bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda yemek yapma ve paylaşma süreçlerinin, nesiller arasında kültürel bağların kurulmasını ve toplumsal aidiyet hissinin artırılmasını sağladığını ifade etmektedir. Mutfak uygulamaları, dil öğretiminde görev temelli bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmektedir.

Gastronomi, yemek kültürü ve dil öğretimi arasındaki ilişkiyi anlamada önemli bir disiplindir. Gastronomi, bir toplumun yemek kültürünü, ritüellerini ve sosyal bağlarını inceleyen multidisipliner bir alan olarak dil öğretiminde yaratıcı ve etkili yöntemler sunmaktadır (Cömert

ve Özkaya, 2014). Gastronomik etkinlikler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlarken aynı zamanda kültürlerarası iletişim ve empati becerilerini pekiştiren bir süreç sunmaktadır. Yemek tarifleri okuma, hazırlama ve paylaşma gibi görev temelli aktiviteler, öğrencilerin Türkçeyi anlamlı bir bağlamda öğrenmelerine olanak tanımaktadır.

Günümüzde etkili iletişim becerileri ve kültürlerarası farkındalık; kişisel, akademik ve mesleki başarı için temel gereklilikler hâline gelmiştir. Yabancı dil öğretiminde kültürel ögelerin vurgulanması, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi öğrenimini değil, aynı zamanda kültürel birikimlerini de artırmaktadır. Türkçe öğretiminde mutfak uygulamalarının kullanılması, dilin sosyal ve kültürel boyutlarını öğretirken öğrencilerin günlük yaşamda dili daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda, Türk mutfağına ait yemeklerin hazırlanması, öğrencilerin Türk kültürüne dair daha bütüncül bir anlayış geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır.

Sonuç olarak literatürdeki çalışmalar, dil öğretiminin kültürel ögelerle zenginleştirilmesi gerektiğini ve mutfak uygulamalarının bu süreçte etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mutfak kültürünün entegrasyonu, öğrencilerin dil ve kültür becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır. Bu yöntem, dil öğretimini yalnızca bir akademik süreç olmaktan çıkararak öğrencilerin sosyal ve kültürel bağlamlarda Türkçeyi etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan anlamlı bir deneyime dönüştürmektedir.

İlgili Araştırmalar

Görev temelli dil öğretimi alanında gerçekleştirilen araştırmalar, bu yaklaşımın hem kuramsal çerçevesini hem de farklı dil becerilerinin gelişimine etkilerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda East (2017), görev temelli öğretim uygulamalarının ikinci dil ediniminde sınıf içi pratiğe nasıl aktarılabileceğini kapsamlı bir şekilde ortaya koyarken Lazović (2017), görev temelli öğretimin gerçek yaşam görevleri aracılığıyla süreci öğrenci merkezli ve iletişimsel hâle getirdiğini belirtmektedir. Konuşma becerisi üzerine odaklanan çalışmalarda ise görev temelli etkinliklerin konuşma akıcılığı, fonolojik farkındalık ve telaffuz üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır (Alshahrani ve Saud, 2024; Khosiyono, 2021; Mora ve Mora-Plaza, 2023).

Görev temelli dil öğretiminin temelinde yer alan etkileşim, öğrenenlerin hedef dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarını sağlayan temel unsurlardan biridir. Behney ve Gass (2021), etkileşimin anlam yapılandırma yoluyla dil edinimini desteklediğini ve görevlerin öğrenme süreci için anlamlı bir etkileşim ortamı sunduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Loewen ve Sato (2018), etkileşimi ikinci dil ediniminin vazgeçilmez bir bileşeni olarak değerlendirmekte; etkileşimin girdi, anlam müzakeresi ve çıktı süreçleri aracılığıyla ikinci dil gelişimini desteklediğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda görevler, öğrencilerin dili yalnızca sınıf içi alıştırmalar yoluyla değil, gerçek yaşamla ilişkili etkileşim alanlarında kullanmalarına olanak tanıyan öğrenme ortamları olarak değerlendirilebilir.

Görev temelli öğretimde özgün materyal ve gerçek yaşam bağlamlarının kullanımı da öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirmektedir. Almajali (2022), özgün materyal kullanımının teşvik edildiği görev temelli etkinliklerin öğrencilerin kültürel farkındalığını artırdığını ve özellikle sözlü iletişim becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Park (2024), öğretmen tarafından hazırlanan özgün materyallerle tasarlanan görevlerin öğrencilerin mesleki kelime öğrenimini ve iletişim becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Bu açıdan yemek

tarifleri, mutfak araç gereçleri ve yemek hazırlama süreçleri gibi gerçek yaşamla ilişkili içerikler dil öğretiminde hem özgün materyal hem de anlamlı görev bağlamı olarak değerlendirilebilir.

Görev temelli öğretim, öğrenenlerin hedef dili kullanmaya yönelik duyuşsal süreçlerini destekleyen deneyimsel bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Cutrone ve Beh (2018), görev temelli öğretimin öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma isteğini artırdığını ifade etmektedir. Gastronomi içeriklerinin dil öğretimine entegrasyonunu inceleyen Akay, Yılmaz ve Yüncü (2025) ise bu tür uygulamaların öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını kolaylaştırdığını, zamanla kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve özgüven gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, mutfak temelli görevlerin öğrencilerin kaygı, çekingenlik, özgüven ve iletişime katılım isteği üzerindeki yansımalarını incelemenin önemini göstermektedir.

Mutfak uygulamalarının dil öğretimine entegrasyonu, son yıllarda araştırmacıların ilgisini çeken özgün bir alan olarak öne çıkmaktadır. Seedhouse, Heslop ve Kharrufa (2020), mutfak temelli görevlerin dil gelişimini desteklediğini, kültürel farkındalığı artırdığını ve öğrencilerin özgüvenini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Kurhila ve Kotilainen (2020), özgün mutfak ortamının doğal dil öğrenme fırsatları sunduğunu ve akran etkileşiminin bilgi inşasına önemli katkı sağladığını göstermiştir. Ren ve Seedhouse (2024), teknoloji destekli mutfak uygulamalarında öğrencilerin hedef dil kullanımıyla ilgili birbirlerini desteklediklerini, bu süreçte kelime kazanımının olumlu yönde etkilendiğini ve akran etkileşimi yoluyla anlamlı öğrenmenin gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Ren ve Seedhouse (2026) ise mutfak temelli görevlerin akran iş birliğini ve dil kullanımını desteklediğini doğrulamıştır. Yemek tarifleri ve pişirme etkinliklerini dil öğretimine dâhil eden araştırmalarda da benzer biçimde, bu tür uygulamaların öğrencilerin dili anlamlı ve amaçlı biçimde kullanmalarını desteklediği, kültürel farkındalığı artırdığı ve öğrenme sürecine katılımı güçlendirdiği belirtilmektedir (Reynolds vd., 2022; Romazanova, 2024; Saddhono vd., 2024). Ancak mevcut çalışmaların önemli bir bölümü, mutfak temelli görevlerde etkileşimin nasıl gerçekleştiğine, materyal kullanımına ya da dilsel kazanımlara odaklanmakta; öğrencilerin öznel deneyimlerini, duyuşsal süreçlerini, sosyal etkileşimlerini ve kültürel farkındalıklarını bütüncül biçimde ele alma bakımından sınırlı kalmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, görev temelli öğrenme yaklaşımı kapsamında gerçekleştirilen mutfak uygulamalarına katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemektir. Bu doğrultuda mutfak uygulamaları sırasında öğrencilerin kurdukları sosyal etkileşimler, karşılaştıkları zorluklar, geliştirdiklerini düşündükleri dil becerileri ve Türk kültürüne ilişkin farkındalıklarına yönelik görüşleri ele alınmıştır.

Araştırma Problemi

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını sağlayan öğrenme ortamlarının önemi giderek artmaktadır. Görev temelli öğrenme yaklaşımı ve kültürel içerikli uygulamalar, öğrencilerin dili doğal iletişim ortamlarında kullanmalarına ve öğrenme süreçlerini daha anlamlı hâle getirmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda araştırma şu temel soruya yanıt aramaktadır:

Görev temelli mutfak uygulamalarına katılan uluslararası öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin görüşleri ve bu uygulamaların Türkçe öğrenme süreçlerine yansımaları nelerdir?

Bu temel problem doğrultusunda araştırma aşağıdaki sorulara yanıt aramaktadır:

1. Uluslararası öğrencilerin mutfak uygulamalarına katılmadan önceki sınıf dışı Türkçe öğrenme deneyimleri nelerdir?
2. Mutfak uygulamaları sırasında öğrencilerin yaşadıkları duyuşsal deneyimler nelerdir?
3. Mutfak uygulamaları öğrencilerin sosyal etkileşim becerilerine nasıl yansımaktadır?
4. Öğrenciler mutfak uygulamaları sırasında hangi zorluklarla karşılaşmaktadır?
5. Öğrencilerin mutfak uygulamaları kapsamında geliştirdiklerini düşündükleri dil becerileri nelerdir?
6. Mutfak uygulamaları öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin farkındalıklarını nasıl şekillendirmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları doğal bağlamları içerisinde derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Creswell, 2013; Merriam & Tisdell, 2016). Bu yaklaşım bireylerin yaşadıkları deneyimleri ayrıntılı biçimde anlamaya ve yorumlamaya olanak tanımaktadır.

Bu doğrultuda araştırma, durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal bağlamı içerisinde ayrıntılı ve bütüncül bir biçimde incelenmesine olanak tanıyan bir araştırma desenidir (Yin, 2014). Bu desen, belirli bir eğitim uygulamasının katılımcıların öğrenme deneyimlerine nasıl yansıdığını anlamak açısından uygun bir araştırma yaklaşımı sunmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016).

Bu çalışmada incelenen durum, Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde gerçekleştirilen görev temelli mutfak uygulamalarıdır. Bu kapsamda söz konusu uygulamalara katılan uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimleri ve görüşleri incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenimi gören ve mutfak uygulamalarına gönüllü olarak katılan uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda en uygun bilgiye sahip bireylerin seçilmesine olanak tanıyan bir örnekleme yaklaşımıdır (Patton, 2002).

Araştırmaya farklı kültürel arka planlara sahip toplam 20 uluslararası öğrenci katılmıştır. Katılımcıların B1 seviyesinde olması özellikle tercih edilmiştir. Çünkü bu seviyedeki öğrenciler temel dil becerilerini kazanmış olup hedef dili günlük yaşam bağlamlarında kullanabilme

yeterliğine sahiptir. Bu durum, öğrencilerin mutfak uygulamaları sırasında dil becerilerini kullanmalarına ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

Katılımcıların mutfak uygulamalarına ilgi duyması, araştırmanın yürütüldüğü bağlam açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmiştir. İlgi duyulan etkinliklere katılım bireylerin motivasyonunu artırmakta ve dil kullanımının daha doğal bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Katılımcıların farklı kültürel geçmişlere sahip olması ise araştırma verilerinin çeşitliliğini artırarak deneyimlerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada temel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, bireylerin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ayrıntılı biçimde ortaya koymak amacıyla sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemlerinden biridir (Patton, 2002). Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup her bir görüşme ortalama 20-25 dakika sürmüştür.

Görüşme soruları araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış ve ilgili alan yazını incelenerek oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılarak son hâline getirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara mutfak uygulamaları sırasında yaşadıkları deneyimleri, karşılaştıkları zorluklar, geliştirdiklerini düşündükleri dil becerileri ve Türk kültürüne ilişkin gözlemleri hakkında sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izinleri doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Bunun yanı sıra uygulama sürecinde çekilen fotoğraf ve video kayıtları, araştırma bağlamını belgelemek ve sürecin bütüncül bir şekilde anlaşılmasını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması, etkileşimsel bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler ile ana dili Türkçe olan aşçılık programı öğrencileri eşleştirilerek heterojen çalışma grupları oluşturulmuştur. Uygulama süreci; etkinlik öncesi hazırlık, mutfakta uygulama aşaması ve uygulama sonrası değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir.

Mutfak uygulamaları öncesinde öğrencilere, temaya ilişkin ön hazırlık görevleri verilmiştir. Uygulama aşaması ise farklı kültürel ve dilsel temalar odağında şekillenen ve farklı zamanlarda uygulanan toplam altı mutfak etkinliğinden oluşmaktadır. Bu etkinlikler; Osmanlı saray mutfağı, dünya mutfakları, geleneksel tatlılar ve yöresel köfte çeşitleri gibi çeşitli gastronomi temaları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Uluslararası öğrencilerin bu etkinlikler süresince gerçekleşen dil etkileşimlerine ve kültürel aktarım süreçlerine ilişkin görüşlerini derinlemesine analiz edebilmek amacıyla, uygulama sonunda yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin dilsel gelişimleri, kültürel farkındalık düzeyleri ve mutfak uygulamalarına yönelik görüşleri nitel veri seti olarak kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir biçimde incelenerek anlamlı kategoriler ve temalar altında toplanmasını sağlayan bir analiz yöntemidir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2021). Analiz sürecinde öncelikle görüşme kayıtları yazıya aktarılmış ve metinler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Daha sonra veriler kodlanmış ve benzer özelliklere sahip kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler doğrultusunda araştırma bulgularını açıklayan temalar belirlenmiştir. Verilerin analizi sürecinde MAXQDA 22.0 programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla analiz sürecinde oluşturulan kod ve temalar uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların, temalarda yer alması gereken verilere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları tespit edilmiş ve Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülü *(Güvenirlik = [Görüş birliği sayısı/ (Toplam görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı] X 100)* kullanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen değerlendirmelerde %95 oranında bir uzlaşma sağlanmıştır.

Etik Konular

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 28.02.2025 tarih ve 853425 sayılı kararı ile alınan izin doğrultusunda yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde tüm katılımcılara çalışmanın amacı, kapsamı, veri toplama araçları ve verilerin kullanım biçimi hakkında bilgilendirme yapılmış ve araştırmacılardan Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu alınmıştır. Görüşmeler öncesinde ses kaydı alınacağı açıkça belirtilmiş ve kayıt için ayrıca izin talep edilmiştir. Katılımcılara istedikleri anda çalışmadan çekilebilecekleri ve herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmayacakları bildirilmiştir.

Toplanan veriler gizlilik ilkesi çerçevesinde değerlendirilmiş, kişisel bilgiler anonimleştirilmiş ve raporlamada katılımcı kimliklerini ortaya çıkarabilecek herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Elde edilen tüm veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1

Sınıf Dışı Dil Öğrenme Deneyimleri

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
Deneyim Durumu	Deneyim yok	Mutfak etkinliği ilk sınıf dışı deneyim	K4, K5, K8, K11, K12, K15, K18
	Deneyim var	Önceden farklı bağlamlarda dil kullanımı	K1, K2, K3, K6, K10, K13, K14, K16, K19, K20

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların bir kısmı, mutfak etkinliği öncesinde sınıf dışında gerçek yaşam bağlamlarında Türkçe pratik yapma deneyimine sahip olduğunu

belirtmiştir. 20 katılımcıdan 13'ü daha önce çeşitli ortamlarda dil pratiği yaptığını ifade ederken 7 katılımcı, mutfak etkinliğinin kendileri için ilk sınıf dışı deneyim olduğunu belirtmiştir.

Sınıf dışı Türkçe öğrenimi ile ilgili deneyimi olanların verdikleri cevaplar üç ana kategoride tanımlanmıştır. Bunlar:

- Sosyal çevre,
- Çeşitli etkinlikler
- Bireysel çalışmalar

Örneğin bazı katılımcılar Türk arkadaşları veya yurt oda arkadaşları ile günlük konuşmalar yaparak sokak diline aşina olduklarını belirtmiştir (K1, K6, K13). K1 kodlu katılımcı, bir konuşma kulübü etkinliğinde edindiği Türk arkadaşlarına kendisiyle Türkçe konuşmaları için ricada bulunduğunu ve bu sayede "Eskişehir'de en çok kullanılan kelimeleri" öğrenerek dilini geliştirdiğini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar daha önce dil kursu, festival/kutlama gibi etkinliklere veya kurslara katıldıklarını belirtmiştir. Örneğin K10, Türkiye'de bir gastronomi kursuna katıldığını belirterek "çok Türk'le tanıştım… o yüzden çok Türkçe öğrendim, konuşmam daha iyi oldu." sözleriyle konuşma becerisine katkısını vurgulamıştır. Bir grup öğrenci ise bireysel olarak dizi/film izleme, kitap okuma, podcast dinleme gibi yöntemlerle sınıf dışında Türkçelerini ilerletmeye çalıştıklarını ifade etmiştir (K3, K20).

Katılımcılar önceki deneyimlerinin dil becerilerine -özellikle- konuşma becerisi kapsamında olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Birçok katılımcı, gerçek yaşam bağlamlarında pratik yapmanın konuşma becerisini geliştirdiğini vurgulamıştır. Ayrıca birkaç katılımcı dinleme becerisinin de geliştiğini, sınıf içi temel dil bilgisi konularının kendilerine artık daha kolay geldiğini ve gerçek ortamlarda pratik yapmanın özgüvenlerini artırdığını dile getirmiştir. Örneğin K14, daha önceki deneyimlerinin hata yapma korkusunu azalttığını ve kendine güveninin arttığını belirtirken; K3 ve K20, sosyal çevre deneyimleri sayesinde TÖMER'deki A1/A2 seviyesindeki derslerin kendileri için daha rahat hale geldiğini ifade etmiştir. K6 kodlu katılımcı, üç ay boyunca Türk öğrencilerle aynı odada yaşadığı yurt deneyiminin Türkçesini çok geliştirdiğini hatta zaman zaman yaşanan ufak anlaşmazlıkların bile sonunda etkileşimli dil öğrenimine dönüştüğünü söyleyerek bu deneyimin önemine değinmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf dışı gerçek yaşam deneyimine daha önce sahip olan öğrenciler bunun dil gelişimlerine olumlu yansıdığını belirtmiş, hiç deneyimi olmayanlar ise mutfak projesini kritik bir ilk adım olarak görmüştür.

Tablo 2

Mutfak Etkinlikleri Sırasında Öğrencilerin Duyuşsal Davranışları

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
Duygu Durumları	Olumsuz	Etkinlikler sırasında kaygı, panik, korku hissetme	K2, K6, K10, K11, K14, K18, K19,
	Olumlu	Etkinlikler sırasında cesur, rahat, öz güvenli hissetme	K1, K3, K4, K5, K7, K12, K13, K15, K16, K19

Tablo 2'ye bakıldığında, mutfak uygulamaları sırasında Türkçe iletişim kurarken yaşanan duygular genellikle olumlu olmuştur. Katılımcıların çoğunluğu bu etkinliği son derece pozitif bir duygusal deneyim olarak tanımlamıştır; görüşmelerde "çok iyi", "mutlu", "rahat" ve "sıcak" gibi

ifadelere sıkça rastlanmıştır. Örneğin K16, Türklerle iletişim kurarken “Çok iyi hissettim, hiç zorluk yaşamadım.” diyerek genel memnuniyetini dile getirmiş; K8 ise mutfakta aşçılarla “arkadaş gibi” ve samimi bir şekilde sohbet ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde K8 ve diğer bazı katılımcılar, etkinlik boyunca kendilerini rahat ve güvende hissettiklerini, iletişimden keyif aldıklarını ifade etmişlerdir (K1, K3, K8, K12, K13, K15).

Bununla birlikte, birçok katılımcı etkinliğin ilk anlarında heyecan, gerginlik veya çekingenlik gibi olumsuz duygular yaşadığını da aktarmıştır. Özellikle ilk buluşma anında bazı öğrenciler “…çok heyecanlı oldum.” (K19, K2) veya “…ilk gittiğim zaman heyecanlandım.” (K18) diyerek endişe hissettiklerini belirtmiştir. Kimi katılımcılar da başlangıçta korku ve utangaçlık yaşadıklarını ifade etmiştir (K10, K11, K14). Örneğin K10, etkinliğin başında ne söyleyeceğini bilemediğini ve ilk buluşmada “Merhaba demekten başka bir şey diyemedim.” diyerek korku ve çekingenlik yaşadığını dile getirmiştir. Bazı öğrenciler kendi kendine “Ya hata yaparsam, beni anlayacaklar mı?” kaygısı taşıdıklarını itiraf etmişlerdir.

Görüşmelerden hareketle, katılımcılar başlangıçtaki olumsuz duyguları zamanla yenmeyi başarmıştır. Etkinlik ilerledikçe katılımcıların heyecan ve kaygısı azalmış, yerini rahatlama ve olumlu duygular almıştır. Bu duygusal dönüşümün en büyük kaynağı ise Türk öğrencilerin ve öğretim elemanlarının tutumu olmuştur. Katılımcılar, Türk partnerlerini “sıcakkanlı”, “kibar”, “yardımsever” ve “arkadaş canlısı” olarak tanımlamış; onların yeni dil öğrenenlere karşı sabırlı ve destekleyici yaklaşımlarının kendilerini rahatlattığını belirtmişlerdir. Örneğin K19, Türk öğrencilerin bilerek yavaş ve tane tane konuştuğunu, hatta gerektiğinde jest ve mimiklerle destek olduğunu vurgulayarak “Türk insanlar çok yavaş konuşuyor, çok empati yapıyorlar.” sözleriyle bu desteği takdir etmiştir. Bu sayede ilk başta “çok heyecanlandım” diyen katılımcılar bile kısa süre içinde ortama uyum sağlayıp akıcı iletişim kurmaya başlamıştır. K10 kodlu katılımcı, ilk etkinlikteki endişesinin ikinci etkinlikte tamamen kaybolduğunu şu sözlerle anlatmıştır: “İlk katıldığımda korktum... Ama ikinci seferde herkesle konuştum, hepsinin Instagram’ını aldım.”. Benzer şekilde diğer öğrenciler de etkinlik sonunda mutlu ve kendinden emin olduklarını dile getirmiştir.

Sonuç olarak, mutfak etkinlikleri sırasında yaşanan duygu durumları başlangıçtaki olumsuz duygu durumlarından sıcak ve keyifli bir etkileşime dönüşmüştür. Katılımcılar bu süreci genel olarak “kendilerini geliştiren, cesaretlendiren bir deneyim” olarak tanımlamıştır.

Tablo 3

Sosyal Etkileşim Becerilerinin Gelişimi

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
Yeni Arkadaşlıklar	Arkadaş edinme	Çalışmaya katılan öğrencilerin yeni arkadaş edinmesi	K8, K18, K19
	Mevcut İlişkilerin güçlenmesi	Var olan arkadaşlıkların güçlenmesi	K12, K13, K14
Sosyal Beceri	Çekingenlikten kurtulma	İletişim kurmakta çekinen öğrencilerin inisiyatif alması	K7, K10, K17,
	Aktif rol alma	İletişim kurarken pasif rolden aktif role geçilmesi	K3, K7, K12, K15, K16, K17, K4, K8

Tablo 3’e göre mutfak uygulamaları, katılımcıların sosyal etkileşim becerilerinde belirgin gelişmeler sağlayan bir ortam sunmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgular, etkinliklerin “pratik yapmanın” ötesine geçerek bir “topluluk oluşturma” işlevi gördüğünü göstermektedir.

Birçok katılımcı, mutfak etkinlikleri sayesinde yeni arkadaşlıklar kurduğunu veya mevcut tanışıklıklarını ilerlettiğini ifade etmiştir. Örneğin K18, birkaç etkinlik sonunda Türk öğrencilerle sosyal medyadan birbirlerini eklediklerini belirterek "Instagramlarımızı paylaştık." demiştir. K19 kodlu katılımcı da etkinlik sonrasında Türk arkadaşlarıyla iletişim kurmaya devam ettiğini "…şimdi mesajlaşıyoruz." diyerek dile getirmiştir. Ek olarak K8, mutfak projesi öncesinde sadece selamlaştığı bir sınıf arkadaşıyla bu etkinlik sayesinde yakın arkadaş haline geldiğini ve "yeni bir ilişki kurduklarını" vurgulamıştır. Bu örnekler, etkinliklerin katılımcılar arası kalıcı sosyal bağlar kurmaya aracılık ettiğini göstermektedir.

Sosyal etkileşim becerilerindeki gelişim sadece yeni arkadaşlıklarla sınırlı kalmamıştır; katılımcılar aynı zamanda "çekingenliklerini üzerlerinden atma ve iletişimde aktif rol alma" konularında ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Başlangıçta Türklerle konuşmaktan çekinen veya utangaç olduğunu söyleyen katılımcılar, zamanla bu ortamda rahatça sohbet edebildiklerini fark etmiştir. Örneğin ilk buluşmada korku yaşayan K10, "İlk başta çok korktum ama sonra ikincide onlarla çok konuştum." diyerek ikinci etkinlikte özgüveninin arttığını aktarmıştır. Benzer şekilde K17, mutfak uygulamaları sayesinde utangaçlığını yendiğini ve sık sık sohbet edebildiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı K7 ise Türk öğrencilerin kendisine sık sık "Nerelisin? Burayı seviyor musun?" gibi sorular sorduğunu, bu sayede konuşma girişimi yapma fırsatı bulduğunu söyleyerek etkinliğin iletişim cesaretini artırdığını dile getirmiştir.

Elde edilen bulgular, mutfak etkinliklerinin sağladığı sosyal ortamın "sürdürülebilir ilişkilere" dönüştüğünü de ortaya koymaktadır. Katılımcılar yalnızca etkinlik sırasında değil, sonrasında da iletişim kurmaya devam etmiş; telefon numaralarını veya sosyal medya hesaplarını paylaşarak arkadaşlıklarını sürdürmüşlerdir. Örneğin K13, etkinliklerde tanıştığı Türk arkadaşlarıyla "Instagram'da birbirlerini takip etmeye başladıklarını" ve hatta birini sokakta gördüğünde sarılarak selamlaştıklarını belirtmiştir. Bu düzeyde samimi ilişkiler kurulmuş olması, çalışmanın sosyal etkisinin gücünü göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında, mutfak uygulamaları katılımcıların sosyal becerilerini güçlendirmiş, iletişim ağlarını genişletmiş ve birçoğu için okul dışı sosyal çevrelerine Türk arkadaşlar edinmelerini sağlamıştır.

Tablo 4

Mutfak Uygulamaları Sırasında Yaşanan Zorluklar

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
Zorluk Yaşamayan	-	Etkinliği kolay bulma	K3, K8, K15, K18, K19
Dil Bariyeri	Kelime eksikliği	Mutfak terminolojisi bilinmemesi	K1, K2, K7, K11, K14
Fiziksel/Psikolojik Zorluk	Fiziksel efor	Karıştırma, yorulma	K13
	Teknik güçlük	Yağ sıçraması, pişirme	K12, K20
	Kaygı	Korku, tedirginlik	K10
	Hassasiyet	Kıyma vb. dokunamama	K4

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların büyük bölümü mutfak etkinliklerinde ciddi bir iletişim engeliyle karşılaşmadığını belirtmekle birlikte, deneyim sırasında bazı özel zorluklar dile getirilmiştir. Öncelikle 20 katılımcıdan altısı etkinlikte "hiçbir zorlanma" yaşamadığını söylemiştir (K3, K8, K15, K16, K18, K19). Bu öğrenciler iletişimi ve görevi "hiç zorluk olmadı" veya "çok zorlanmadım" şeklinde tanımlamışlardır. Hiç zorlanmadığını belirten katılımcılardan

bazıları, daha önce benzer ortamlarda deneyim sahibi olmalarının bu rahatlığın nedeni olabileceğini belirtmiştir.

Zorluk yaşayan katılımcıların aktardığı güçlükler ise iki ana tema altında toplanmaktadır: dil bariyeri, fiziksel ve psikolojik zorluklar. Dil bariyeri içerisinde en yaygın olanı, mutfakla ilgili terminoloji eksikliğidir. Birçok öğrenci, yemek tarifi sırasında karşılaştıkları bazı özel terimleri Türkçe bilmedikleri için anlatmakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir. Örneğin birkaç katılımcı "bıçak, tava, sünger" gibi mutfak eşyalarının adlarını bilmediğini belirtmiştir. K7 kodlu katılımcı bu durumu "'Sünger' kelimesini bilmiyordum" diyerek somutlaştırmıştır. Dil bariyerinin diğer bir boyutu ise dinleme/anlama güçlüğü olmuştur. Bazı öğrenciler Türk öğretim elemanlarının veya Türk partnerlerin zaman zaman "çok hızlı konuşması" nedeniyle söylediklerini anlamakta zorlandıklarını dile getirmiştir (K9, K14). Bunun yanında mutfak ortamının gürültülü olması da bir engel olarak rapor edilmiştir. K6, kalabalık mutfakta bazen talimatları duyamadığını şu sözlerle ifade etmiştir: "Mutfakta çok ses vardı, hocaları duyamadım." Bu örnek, gerçek yaşam ortamlarındaki arka plan seslerinin iletişimi sınıf ortamına kıyasla zorlaştırabileceğini göstermektedir.

Genel olarak, mutfak uygulamaları sırasında "genel iletişim sorunsuz" olmakla birlikte, bazı katılımcılar özel alanlarda zorluklar yaşamıştır. En yaygın problemler, bilinmeyen kelimeler ve hızlı konuşma veya gürültü nedeniyle anlamada yaşanan güçlükler olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yemek yapma görevine ilişkin fiziksel zorluklar ve ilk etkileşimdeki duygusal çekinceler de dile getirilmiştir. Bu kapsamda önemli olan, neredeyse tüm katılımcıların bu engelleri aşmak için stratejiler bulduğunu veya zamanla duruma alıştığını belirtmesidir. Nitekim bazı öğrenciler, bilmedikleri kelimeleri el hareketleriyle anlatarak iletişimi sürdürdüklerini (K19), veya zorlandıkları noktalarda Türk partnerlerden yardım alarak görevi tamamladıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, mutfak etkinliklerinde karşılaşılan zorluklar, gerçek yaşam bağlamının doğal bir parçası olarak görülmüş ve öğrenciler bu zorlukları dil öğrenme sürecinin bir deneyimi olarak yaşamışlardır.

Tablo 5

Gelişen Dil Becerileri

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
Anlama Becerileri	Dinleme	Mutfak uygulamalarında "dinleme" becerisinin gelişmesi	K5, K13, K1, K6, K10
	Okuma	Mutfak uygulamalarında "okuma" becerisinin gelişmesi	K4, K7, K11
Anlatma Becerileri	Konuşma	Mutfak uygulamalarında "konuşma" becerisinin gelişmesi	K3, K7, K12, K15, K16, K17, K4, K8

Tablo 5 incelendiğinde, mutfak uygulamalarının öğrencilerin dil becerilerine çok yönlü katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu süreçte "en çok gelişme gösteren becerilerinin konuşma ve dinleme" olduğunu belirtmiştir. Birçok öğrenci, mutfak etkinliklerinin kendilerine gerçek yaşam bağlamında pratik yapma imkânı verdiğini ve özellikle konuşma becerilerinde ciddi ilerleme kaydettiklerini ifade etmiştir. Örneğin K15, bu soruya "kesinlikle konuşma" diyerek mutfak etkinliklerinin en çok konuşma yeteneğini geliştirdiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K10, "…en çok konuşma ve dinleme gelişti." sözleriyle mutfakta sürekli Türkçe iletişim kurmanın bu iki beceri üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir. Katılımcıların

neredeyse tamamı, mutfakta Türk öğrencilerle ve eğitmenlerle sürekli etkileşim halinde olmanın akıcı konuşma becerisine katkı sağladığını, günlük dil kullanımında kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini dile getirmiştir (K2, K13, K14, K19). Bu yoğun etkileşim, sınıf ortamında bulunmayan gerçek zamanlı konuşma etkinlikleri sunarak öğrencilerin özgüvenle konuşmasına olanak tanımıştır.

Etkinlikler kapsamında geliştiği belirtilen bir diğer beceri "dinleme" becerisidir. Birçok katılımcı, mutfak ortamında Türkçe talimatları, tarifleri ve sohbetleri sürekli dinlemenin, dinleme-anlamayı artırdığını söylemiştir. Örneğin K19 hem dinleme hem konuşma becerisinin "çok geliştiğini" vurgulayarak mutfakta Türk konuşmacıları dinlemenin kulak aşinalığını güçlendirdiğini belirtmiştir. K1 de benzer şekilde "dinlemem ilerledi" diyerek özellikle Türk eğitmenlerin yönergelerini takip edebilme konusunda kendini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bazı öğrenciler, mutfaktaki aşçıların ve partnerlerin farklı aksan ve hızlarda konuşmasına alışarak "gerçek hayat dinleme" becerisi kazandıklarını aktarmıştır. Örneğin K6, başlangıçta hızlı konuşmaları anlamakta zorlandığını ancak "…bu hızlı konuşmayı da anlamayı öğrendim." diyerek otantik konuşma hızına uyum sağladığını belirtmiştir.

Okuma becerisi bu süreçte nispeten daha az dile getirilmiş olsa da birkaç katılımcı tarafından değinilmiştir. Etkinliklerde kullanılan yemek tarifleri, öğrenciler için ek bir okuma pratiği sağlamıştır. K15, "…yemek tariflerini okuyup anladım." diyerek okuduğunu anlama becerisini de kullandığını ifade etmiştir. Ancak genel olarak, tariflere çok bakmadan Türk partnerlerin yönlendirmesiyle ilerledikleri için okuma/yazma pratiği sınırlı düzeyde kalmıştır.

Son olarak, katılımcılar mutfak etkinlikleri sayesinde "yeni kelimeler ve ifade kalıpları öğrendiklerini" de sıkça dile getirmiştir. Özellikle mutfak ile ilgili terimlere ve günlük konuşma dilindeki ifadelere dair kelime hazinelerini genişletmişlerdir. Örneğin K16, tarifleri okumaktansa Türk aşçı öğrencilerle birebir konuşarak öğrendiğini, bu sayede tariflerde geçen malzeme ve işlemlere ait birçok yeni kelimeyi doğal yoldan edindiğini belirtmiştir. Genel olarak tüm katılımcılar, mutfak uygulamalarının "konuşma yapmaya zorlayan" doğası sayesinde dil becerilerinin geliştiğini dile getirmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Türk Öğrenciler ve Öğretim Elemanlarıyla İletişim Deneyimleri

Tema	Alt Tema	Açıklama	Katılımcılar
İletişim Kalitesi	Olumlu	Çok iyi, eğlenceli	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K19
Kolaylaştırıcı Etmenler	Destek	Partnerin yardımsever tutumu	K4, K8, K11, K14
	Sosyal sohbet	Kültür, şehirler, kişisel konular	K7, K8, K15

Tablo 6'ya göre katılımcılar, mutfak uygulamaları sırasında Türk öğrencilerle ve öğretim elemanlarıyla kurdukları iletişimi genel olarak çok olumlu, samimi ve eğlenceli olarak tanımlamıştır. Neredeyse tüm katılımcılar iletişim deneyimlerini "çok iyi", "çok güzel", "çok eğlenceli" şeklinde değerlendirmiştir (K1, K3, K4, K8, K11, K16, K19, K20). Olumlu bir iletişim ortamının oluşmasında en büyük etken, Türk partnerlerin ve öğretim elemanlarının yaklaşımları olmuştur. Türk ekip, yabancı öğrencilere karşı son derece sıcakkanlı, sabırlı ve destekleyici davranmıştır. Katılımcılar, mutfaktaki iletişimin resmi bir öğrenci-hoca ilişkisinden çok arkadaşça bir ortama dönüştüğünü vurgulamıştır. Örneğin K11, mutfaktaki öğretim elemanının tavrını överek "hoca 'hoca' gibi çok sert değildi... gelip şaka yaparak anlattı"

sözleriyle eğitmenin destekleyici tutumunu aktarmıştır. Bir diğer katılımcı K3 ise Türk partnerlerin ve öğretim elemanlarının kendisine aileden biriymiş gibi yakın hissettiğini söyleyerek “Onlar benim ablam, amcam gibi oldular.” ifadesini kullanmıştır. Benzer biçimde K16, “Şaka yaptık, video çektik, TikTok çektik.” diyerek etkinlik sırasındaki iletişimin samimi ve neşeli bir atmosfere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu örnekler, mutfak uygulamalarında hiyerarşik ve resmi bir iletişim yerine arkadaşça ve interaktif bir etkileşim ortamı oluştuğunu göstermektedir.

Türk partnerler, iletişim sırasında yabancı öğrencilere bilinçli olarak destek olmuştur. Katılımcılar, Türk arkadaşlarının kendileriyle “konuşurken anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterdiğini” özellikle vurgulamıştır. K4, Türk partnerlerin sohbet sırasında zorluk yaşamamaları için “çok kolay kelimeler kullandıklarını” ve her yeni ifade sonrası “Anladın mı? Bu kelimeyi biliyor musun?” diye sorarak anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini belirtmiştir. Bu tür bir destek, öğrencilerin sözlü iletişime aktif katılımını kolaylaştırmış ve yanlış anlama korkusunu azaltmıştır. Ayrıca karşılıklı şakalaşma, gülme ve hatta birlikte video çekme gibi sosyal aktiviteler, iletişimi daha da güçlendirerek katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak, mutfak uygulamalarında diğer öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla kurulan iletişim olumlu, destekleyici ve zengin bulunmuştur. İletişimin arkadaşça ve rahat atmosferi, katılımcıların pratik yaparken aynı zamanda özgüven kazanmalarını sağlamıştır. Bu etkileşimler sayesinde öğrenciler yalnız dil bilgisi kitaplarında karşılaşabilecekleri dil kullanımının ötesine geçip gerçek hayatta dilin nasıl kullanıldığını deneyimlemiştir. Bir katılımcının ifadesiyle, “Akademik dil öğreniyoruz ama sokak dilini de öğrenmemiz lazım.” mutfak uygulamaları bu ihtiyacı karşılayan, sınıf içi eğitimle sınıf dışı deneyimi buluşturan bir köprü işlevi görmüştür.

Mutfak Uygulamalarının Türkçe Öğrenme Sürecine Etkisi

Katılımcılar, mutfak uygulamalarının Türkçe öğrenme süreçlerine genel olarak olumlu bir katkı sağladığı görüşündedir. Görüşmelerde öğrenciler bu tür uygulamalı etkinliklerin dil gelişimlerine birçok açıdan destek olduğunu belirtmiştir. Birçok katılımcı, mutfak etkinlikleri sayesinde yeni Türkçe kelimeler öğrendiklerini ve sözcük dağarcıklarının arttığını ifade etmiştir. Yemek tarifleri, mutfak malzemeleri ve pişirme eylemleriyle ilgili daha önce bilmedikleri terimleri bu etkinliklerde duyup kullanma fırsatı bulmuşlardır. Örneğin K19, mutfak etkinlikleri sonrasında “Türkçe yeni kelimeler öğrendim” diyerek söz varlığını artırdığını belirtirken K10 ise edindiği yeni kelimeleri doğru bağlamda kullanmayı öğrendiğini vurgulamıştır.

Birçok katılımcı bu etkinliklerin motivasyonlarını artırdığını ve Türkçeye olan ilgilerini pekiştirdiğini dile getirmiştir. Türk kültürünü mutfak aracılığıyla deneyimlemek, onlarda dile karşı yeni bir ilgi uyandırmıştır. Örneğin K1, Türklerin tarihini ve kültürel arka planını öğrendikçe “Türkçe öğrenmeye daha istekli” hale geldiğini söylemiştir. K7 ise, “Kültürü anlayınca dili daha hızlı öğreniyorum” diyerek kültürel bilgilenmenin dil öğrenimine yaptığı pozitif etkiyi özetlemiştir. Bu ifadeler, Türkçeyi sınıf içi öğrenme ortamından çıkarmış ve yaşanan, paylaşılan bir deneyim haline getirerek öğrencilerin öğrenme şevkini yükselttiğini göstermektedir. Ayrıca uygulamalar sırasında Türkçe kullanmak durumunda kalan katılımcılara, sınıf ortamında elde edemeyecekleri kadar pratik yapma fırsatı sunmuştur. K17,

mutfak uygulamalarında sürekli Türkçe duyup konuşmasının konuşma akıcılığını belirgin şekilde geliştirdiğini ifade ederek bu etkinliğin önemini vurgulamıştır.

Bu iletişim ortamının, öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine de somut katkıları olmuştur. İlk olarak, psikolojik etki çok belirgindir: Katılımcılar, Türk partner ve öğretim elemanlarıyla kurdukları bu iletişim sayesinde hata yapmanın doğal olduğunu görmüş ve özgüven kazanmıştır. Örneğin K14, etkinlikler sonrasında "şimdi kendimi daha güvende hissediyorum. Artık korkmuyorum" diyerek konuşma konusundaki korkularını yendiğini ifade etmiştir. K4 de normalde sokakta Türk insanlarla konuşurken çekingen hissettiğini ancak mutfak uygulamalarından sonra "insanlarla konuşurken kendimi daha rahat hissediyorum" diyerek genel iletişim kaygısının azaldığını belirtmiştir.

İkinci olarak, iletişim sürecinin beceri temelli etkileri görülmüştür. Katılımcılar bu etkileşimler sayesinde yeni kelimeler öğrenmiş, bildikleri kelimelerin gerçek kullanımlarını görmüş ve akıcı konuşma pratiği yapmıştır. Örneğin K10, uygulama öncesinde bazı kelimeleri bildiğini fakat günlük hayatta nerede kullanacağını bilmediğini, mutfak ortamında "Kelimeleri biliyordum ama nerede kullanacağımı bilmiyordum... Mutfakta hepsini orada öğrendim, pratik yaptım" diyerek görev temelli öğrenmenin bu açıdan faydasını dile getirmiştir. K6 da, ana dili konuşurlarının hızlı konuşmasına maruz kalarak gerçek hayattaki konuşma hızını anlama alıştırması yaptığını, bu sayede hızlı diyalogları yakalama becerisi kazandığını belirtmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, Türk öğrencilerin kullandığı deyimleri, argo ifadeleri veya jest-mimikleri gözlemleyip öğrendiklerini söyleyerek iletişimin kültürel boyutuna da dikkat çekmiştir. Örneğin K1, Türklerin sık kullandığı "Öyle mi ya?" gibi ifadeleri ve buna eşlik eden jestleri öğrendiğini ve artık kendisinin de benzer şekilde tepki verdiğini aktarmıştır.

Genel olarak tüm katılımcılar, mutfak uygulamalarının Türkçe öğrenme süreçlerine pozitif katkı sunduğunu düşünmektedir. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler hem dil becerilerini pratikte denemiş hem de dil öğrenimini keyifli bir deneyimle ilişkilendirmiştir. Dil öğrenimi üzerindeki etkiler somut beceri kazanımlarından (yeni kelimeler, akıcı konuşma, hızlı anlama vb.) motivasyonel ve duygusal kazanımlara kadar geniş bir yelpazede görülmüştür.

Bir katılımcının ifadesi, bu etkinliklerin genel etkisini çarpıcı biçimde özetlemektedir: K16, mutfak uygulamaları sayesinde "onlarla konuşmak benim kalbimi Türkiye'ye açtı" diyerek dil öğrenmenin ötesinde Türkiye'ye ve Türkçeye karşı güçlü bir duygusal bağ geliştirdiğini dile getirmiştir. Bu da göstermektedir ki, mutfak uygulamaları öğrencilerin yalnız dil becerilerine değil aynı zamanda dil öğrenme motivasyonlarına ve kültürel uyumlarına da anlamlı katkılarda bulunmuştur.

Tablo 7

Türk Kültürü Hakkında Edinilen Yeni Bilgiler

Tema	Açıklama	Katılımcılar
Mutfak Kültürü	Yemek keşfi, tarifler, baharatlar, sütlaç farkı, tatlı kültürü	K1, K2, K4, K6, K9, K10, K11, K12, K17, K20
Kültürel Farkındalık	Aksanlar, gelenekler, iki yönlü kültür paylaşımı, şehir farkları	K1, K12, K14, K16, K18, K19, K13
Kültürün Dile Etkisi	Motivasyon, hızlanma, özgüven, dil-kültür bağlantısı	K1, K7, K16, K18, K19

Tablo 7'ye göre mutfak etkinlikleri, dil pratiğinin yanı sıra katılımcılara Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı da sunmuştur. Katılımcıların büyük bölümü, bu uygulamalar sırasında Türk kültürü hakkında daha önce bilmedikleri pek çok yeni şey öğrendiklerini belirtmiştir. Öğrenilen kültürel unsurlar ağırlıklı olarak Türk mutfak kültürü etrafında yoğunlaşmakla birlikte, sohbetler sayesinde mutfak dışı kültürel bilgiler de edinilmiştir.

En yaygın kültürel öğrenme, beklendiği üzere yemekler ve mutfak gelenekleri konusunda gerçekleşmiştir. Birçok öğrenci, etkinlikler sayesinde geleneksel Türk yemeklerini ilk defa tatma ve hazırlama imkânı bulmuştur. Özellikle daha önce adını dahi duymadıkları Hünkâr Beğendi gibi Osmanlı mutfağından bir yemeği keşfetmeleri, katılımcılar arasında ortak bir heyecan konusu olmuştur. K17, "Hünkâr Beğendi öğrendim" diyerek bu yemeği ilk kez deneyip çok beğendiğini ifade etmiş, K18'de aynı şekilde "Hünkâr Beğendi çok güzel" sözleriyle memnuniyetini dile getirmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar yemeklerin tarihçesi ve hikâyeleri hakkında da bilgi edinmiştir. Türk partnerler, yapılan yemeklere ait kültürel hikâyeleri paylaşarak her yemeğin ardındaki "ruhu" aktarmıştır. Örneğin bir aşçı öğrenci, grubuna Hasan Paşa Köftesi yemeğinin ortaya çıkış öyküsünü anlatmış; K10 kodlu katılımcı bu deneyimi "Hasan Paşa Köftesi'nin hikâyesini anlattılar" diyerek aktarmıştır. Benzer şekilde Hünkâr Beğendinin Osmanlı saray mutfağındaki geçmişine dair bilgiler öğrenciler tarafından ilgiyle dinlenmiştir. Yabancı öğrenciler, Türk mutfağının yalnızca lezzetlerinden değil bu lezzetlerin taşıdığı kültürel ve tarihî değerlerden de haberdar olmuşlardır.

Bazı katılımcılar, yemek kültürü üzerinden kültürel farklılıkları ve benzerlikleri keşfetme fırsatı bulmuştur. Örneğin tatlı olarak sunulan sütlacın kendi ülkelerinde kahvaltıda tüketildiğini öğrenen bir öğrenci, bu fark üzerinden Türk yemek alışkanlıklarını kendi kültürüyle karşılaştırma yapabildiğini belirtmiştir. Yine Türk mutfağının genel özellikleri ve bölgesel mutfak zenginlikleri hakkında sohbetler gerçekleşmiştir. Bazı öğrenciler, her yörenin kendine özgü bir yemeğinin olduğunu (örneğin Adana kebabı, İskender kebabı vb.) Türk partnerlerinden öğrenerek Türkiye'nin bölgesel çeşitliliğe sahip bir mutfak kültürü olduğunu fark etmiştir.

Etkinlikler sırasındaki sohbetler, mutfak dışı kültürel bilgi alışverişine de zemin hazırlamıştır. Birçok katılımcı, Türk partnerleriyle sadece yemek değil; genel kültür, günlük yaşam ve şehirler hakkında da konuşmuştur. Örneğin K16, Türk arkadaşlarının kendisine Eskişehir ve civarındaki gezilecek güzel yerlerden bahsettiğini; hatta Eskişehir dışında Bursa ve İzmir gibi şehirleri görmesini tavsiye ettiklerini aktarmıştır. K1'de benzer şekilde Türk arkadaşlarından Türkiye'nin farklı bölgelerinin tarihî ve turistik özellikleri hakkında yeni bilgiler edinmiştir. Bu sayede öğrenciler sadece dil öğrenmekle kalmamış, yaşadıkları ülkenin kültürel ve coğrafi çeşitliliğini de tanımaya başlamışlardır. Ayrıca etkinliklerin iki yönlü kültür paylaşımına dönüştüğü durumlar da olmuştur. Bazı yabancı öğrenciler, mutfakta Türk arkadaşlarıyla kendi ülkelerinin yemeklerinden ve kültürel pratiklerinden bahsettiklerini, karşılıklı merak duygusuyla kültür alışverişi yaptıklarını ifade etmiştir. Örneğin K7, Türk arkadaşlarının Kazakistan'daki yemek kültürünü öğrenmeye ilgi gösterdiğini, kendisinin de Türkçe olarak kendi kültürünü tanıttığını dile getirmiştir. Bu yönüyle mutfak uygulamaları, katılımcılar için sadece Türk kültürünü öğrenme değil kendi kültürlerini de anlatma fırsatı sunan bir diyalog platformu haline gelmiştir.

Türk kültürüne dair edinilen bu yeni bilgilerin, öğrencilerin dil öğrenimine dolaylı fakat güçlü etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Birçok katılımcı, kültürel açıdan zengin bir deneyim yaşamanın Türkçeye karşı bakışlarını değiştirdiğini, dili öğrenmeyi daha anlamlı hale getirdiğini belirtmiştir. Örneğin K1 "Türklerin tarihini bilince Türkçe öğrenmek daha kolay" diyerek kültürel bilgilenmenin motivasyonunu artırdığını vurgulamıştır. K16 ise Türklerle kurduğu kültürel bağ

sayesinde “kalbimin Türkiye’ye açıldığını” ifade ederek duygusal düzeyde bir yakınlık hissettiğini söylemiştir. Bu ifadeler, Krashen’in (1985) “duyuşsal filtre” kuramını akla getirmektedir. Olumlu kültürel etkileşimler öğrencinin dil öğrenirken hissettiği duygusal engelleri azaltarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Nitekim birkaç öğrenci, etkinlik sonrasında Türkçe çalışmaya ve araştırma yapmaya daha hevesli olduklarını, öğrendikleri kültürel konuların merakıyla kendi kendilerine ek okuma yaptıklarını belirtmiştir (K13, K18). Örneğin K13, birlikte çalıştığı Türk partnerinin farklı bir yöreden geldiğini (farklı bir aksanı olduğunu) fark edip bu konuda etkinlik sonrasında araştırma yapma ihtiyacı hissettiğini söylemiştir. Bu da mutfak etkinliklerinin, sınıf ortamının dışına taşan bir öğrenme isteği uyandırdığının göstergesidir.

Tablo 8

Sınıf İçi Derslerle Karşılaştırma

Tema	Açıklama	Katılımcılar
Mutfak Daha Etkili	Daha eğlenceli, doğal, zorunlu konuşma, akran etkisi	K5, K6, K7, K11, K19, K13, K14, K17
Sınıf Daha Etkili	Gramer, yapı, kontrollü ortam	K1, K4, K18, K20, K12
Sınıf İçi ve Sınıf Dışı	Sınıf içi eğitim ve sınıf dışı eğitim bir arada	K15, K16, K10, K8, K3, K9

Tablo 8’e bakıldığında katılımcılar, mutfak uygulamalarını sınıf içi Türkçe dersleriyle karşılaştırırken her iki ortamın da farklı fakat tamamlayıcı faydalar sunduğunu belirtmiştir. Genel olarak, dil öğreniminde hem sınıf içi teorik eğitimin hem de sınıf dışı yaşam deneyimlerin birlikte değerlendirilmesinin en etkili yol olduğu yönündedir. Birçok öğrenci, sınıf içi derslerin kendilerine dil bilgisi altyapısı ve akademik dil becerisi kazandırdığını ancak mutfak gibi gerçek yaşam uygulamalarının günlük dil pratiği ve sosyalleşme imkânı sağladığını vurgulamıştır. Örneğin bazı katılımcılar, sınıf ortamında daha resmî ve kuralcı bir dil öğrenirken mutfak etkinliklerinde “sokak Türkçesi” diye tabir edilen günlük konuşma dilini deneyimlediklerini aktarmıştır. K1, sınıfta kitap diliyle Türkçe öğrendiklerini ancak uygulamalarda günlük hayatta kullanılan ifadelere maruz kaldığını belirtmiştir. Benzer şekilde K15, “sınıf daha formal, mutfak daha pratik” diyerek sınıf içi öğrenme ile mutfak uygulamalarının farkını kısa ve öz bir biçimde dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları, mutfak uygulamalarının dil öğrenimine katkısını özellikle güçlü bulduğunu ifade etmiştir. K14, “Mutfakta gerçek hayat gibi pratik yapıyoruz, bu çok faydalı” diyerek mutfak etkinliklerinin gerçek yaşam simülasyonu sunduğunu ve öğrendiklerini uygulama şansı verdiğini vurgulamıştır. Ona göre, mutfak ortamında dil kullanmak teorik bilgiyi pratiğe dönüştürmek için eşsiz bir fırsattır. Diğer yandan, bazı katılımcılar da sınıf içi derslerin vazgeçilmez olduğunu, temel dil bilgisini ve doğru dil kullanımını sınıfta öğrendiklerini hatırlatmıştır. Örneğin K18, “Sınıfta dil bilgisini konuşuyoruz” diyerek dil bilgisi ve yapı öğreniminin sınıf ortamında gerçekleştiğine dikkat çekmiştir. Bu bakış açısı, sağlam bir dil altyapısı olmadan pratik yapmanın yeterince verimli olmayacağına işaret etmektedir.

Çoğu katılımcı, bu iki öğrenme biçiminin birlikte yürütülmesinin ideal olduğu konusunda birleşmiştir. K16’nin ifadesi bu ortak görüşü özetlemektedir: “İkisi beraber olunca daha iyi olur.” Öğrenciler, sınıfta öğrendikleri dil bilgisini mutfak gibi ortamlarda pekiştirdiklerinde hem doğru hem akıcı konuşabildiklerini belirtmişlerdir. K11, bu konuda “Akademik dil öğreniyoruz ama sokak dilini de öğrenmemiz lazım” diyerek resmi eğitim ile gerçek yaşam Türkçesinin birbirini tamamladığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak, görüşmelerden elde edilen veriler, mutfak uygulamaları ve benzeri gerçek yaşam uygulamalarının, sınıf içi Türkçe eğitiminin önemli bir tamamlayıcısıdır. Öğrenciler, dil eğitiminde teori ile pratiğin beraber olması hâlinde en verimli öğrenmeyi gerçekleştirebildiklerini düşünmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, görev temelli mutfak uygulamalarının uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimlerine çok yönlü katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, mutfakta gerçekleştirilen bağlamsal görevlerin öğrencilerin özellikle konuşma ve dinleme becerilerini desteklediğini, kelime dağarcıklarını zenginleştirdiğini ve hedef dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarına olanak sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, Türk öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla kurulan sosyal etkileşim, katılımcıların başlangıçta yaşadıkları kaygı ve çekingenliği azaltmış; süreç ilerledikçe özgüven, rahatlama ve iletişime katılım isteğini artırmıştır. Ayrıca mutfak uygulamaları, öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin farkındalıklarını geliştirmiş ve dili kültürel bağlamı içinde deneyimlemelerine imkân tanımıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri, mutfak uygulamalarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine sunduğu katkıdır. Katılımcılar, uygulamalar sırasında tarif okuma, yönerge dinleme, malzemeler hakkında konuşma, görev paylaşımı yapma ve Türk öğrencilerle sürekli iletişim kurma gibi eylemleri eş zamanlı olarak gerçekleştirmiştir. Bu durum, öğrencilerin Türkçeyi sınıf içi alıştırmaların ötesinde, gerçek bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamıştır. Katılımcıların konuşma ve dinleme becerilerinin geliştiği yönündeki ifadeleri, mutfak ortamında gerçekleşen yoğun etkileşimin özellikle sözlü iletişim becerilerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, görev temelli dil öğretiminin konuşma akıcılığını geliştirdiğini ortaya koyan Alshahrani ve Saud'un (2024) çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Seedhouse, Heslop ve Kharrufa (2020), yemek yapmanın dil ve kültürle yakından ilişkili olduğunu ve mutfak görevlerinin görev temelli dil öğretimi için uygun bir zemin sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın bulguları, mutfak uygulamalarının dil öğreniminde anlamlı, amaçlı ve etkileşimli görevler sunduğunu göstermektedir.

Mutfak uygulamaları, öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerine de katkı sağlamıştır. Katılımcılar, özellikle yemek tarifleri, mutfak araç gereçleri, malzemeler ve pişirme eylemleriyle ilgili yeni kelimeler öğrendiklerini ve bu kelimeleri doğrudan bağlam içinde kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, kelime öğreniminin yalnızca ezbere dayalı bir süreç olmaktan çıkarak nesnelerle, eylemlerle ve sosyal etkileşimle desteklenen deneyimsel bir öğrenme biçimine dönüştüğünü göstermektedir. Park (2022); "Digital Kitchen" projesi kapsamında yemek yapma görevlerinin yabancı dilde kelime edinimini desteklediğini, fiziksel nesnelerle etkileşim ve çoklu duyusal deneyimlerin öğrenilen kelimelerin kalıcılığına katkı sağladığını belirtmektedir. Kurhila ve Kotilainen (2020) de özgün mutfak ortamlarının doğal dil öğrenme fırsatları sunduğunu ve akran etkileşiminin öğrenme sürecine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu açıdan mevcut araştırmada öğrencilerin kelimeleri yalnızca duymakla kalmayıp görerek, kullanarak ve ihtiyaç duydukları anda anlamlandırarak öğrenmeleri, mutfak uygulamalarının bağlamsal öğrenme açısından güçlü bir ortam sunduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, mutfak uygulamalarının sosyal etkileşim ve duyuşsal deneyimler üzerindeki olumlu etkisidir. Bulgular, bazı öğrencilerin ilk etkinliklerde heyecan, kaygı ve çekingenlik yaşadığını; ancak süreç ilerledikçe bu duyguların yerini rahatlama, güven ve aktif katılıma bıraktığını göstermektedir. Türk öğrenciler ve öğretim elemanlarının sıcakkanlı, sabırlı ve destekleyici tutumları, bu dönüşümde belirleyici olmuştur.

Başlangıçta Türkçe konuşmaktan çekinen bazı katılımcıların sonraki etkinliklerde daha rahat iletişim kurduklarını belirtmeleri, mutfak uygulamalarının öğrencilerin iletişim kaygısını azaltarak özgüvenlerini desteklediğini göstermektedir. Cutrone ve Beh'in (2018) görev temelli öğretimin öğrencilerin yabancı dilde iletişim kurma isteğini artırdığına ilişkin bulguları bu sonuçla örtüşmektedir. Akay ve arkadaşları (2025) da gastronomi içeriklerinin dil öğretimine entegrasyonunun öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında kullanmalarını kolaylaştırdığını, kaygı düzeylerini düşürdüğünü ve özgüven gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu yönüyle mevcut araştırma, mutfak temelli görevlerin yalnızca dilsel gelişimi değil, öğrencilerin hedef dili kullanmaya yönelik duyuşsal hazırbulunuşluklarını da desteklediğini göstermektedir.

Bu bulgular, Krashen'in (1988) duyuşsal filtre kuramı açısından da değerlendirilebilir. Krashen'e göre yüksek kaygı ve olumsuz duygular dil öğrenimini sınırlandırırken, rahat ve destekleyici öğrenme ortamları öğrencilerin dili daha etkin kullanmalarına olanak tanır. Mevcut araştırmada mutfak uygulamaları, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltan, iletişimi doğal hâle getiren ve öğrencileri hedef dili kullanmaya teşvik eden bir ortam sunmuştur. Bu nedenle mutfak uygulamalarının, öğrencilerin duyuşsal filtrelerini düşürerek Türkçeyi daha rahat kullanmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Özellikle Türk öğrencilerin gerektiğinde yavaş konuşması, açıklama yapması, kelimeleri örneklendirmesi ve öğrencileri iletişime dâhil etmesi, öğrenme sürecini destekleyici bir sosyal etkileşim alanına dönüştürmüştür.

Mutfak uygulamalarının bir diğer önemli işlevi, dil becerilerinin yanı sıra kültürel etkileşimi ve kültür aktarımını desteklemesidir. Katılımcılar, uygulamalar sırasında Türk yemekleri, yemeklerin hikâyeleri, geleneksel mutfak pratikleri ve günlük yaşam kültürü hakkında yeni bilgiler edindiklerini belirtmiştir. Bu süreçte mutfak, yalnızca yemek hazırlanan bir mekân olmaktan çıkmış; öğrencilerin Türk kültürünü deneyimledikleri, kendi kültürlerini Türkçe aracılığıyla ifade ettikleri ve karşılıklı kültürel paylaşımda bulundukları bir öğrenme ortamına dönüşmüştür. Almajali (2022), hedef kültüre ait özgün materyallerin kültürel farkındalığı artırdığını belirtmektedir. Reynolds vd. (2022), yemek tarifleri ve pişirme etkinliklerini temel alan dil öğretimi uygulamalarının öğrencilerin dili anlamlı ve amaçlı biçimde kullanmalarını desteklediğini ve kültürel farkındalıklarını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Saddhono ve arkadaşları (2024) ise yerel yemek kültürünün öğretim sürecine dâhil edilmesinin hem dilsel hem de kültürel öğrenmeyi desteklediğini belirlemiştir. Mevcut araştırmada öğrencilerin Türk mutfağına ilişkin edindikleri bilgiler ve bu bilgileri sosyal etkileşim içinde deneyimlemeleri, bu çalışmaların bulgularıyla uyumludur.

Kültürel etkileşim, öğrencilerin Türkçeye yönelik ilgilerini ve öğrenme sürecine katılımlarını artırmıştır. Bulgularda, öğrencilerin Türk kültürüne ilişkin yeni bilgiler edinmelerinin Türkçe öğrenme sürecini daha anlamlı hâle getirdiği; bazı katılımcıların ise kültürel bilgilenmenin Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durum, dil ve kültürün yabancı dil öğretiminde birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini ortaya koymaktadır. Mutfak uygulamalarıyla öğrenciler, Türkçeyi yalnızca dil bilgisel yapılar üzerinden değil; yemekler, hikâyeler, sosyal ilişkiler, jestler, günlük ifadeler ve kültürel pratikler aracılığıyla deneyimlemiştir. Böylece Türkçe, öğrenciler için soyut bir öğrenme nesnesi olmaktan çıkarak sosyal ve kültürel bir iletişim aracına dönüşmüştür.

Sonuç olarak bu araştırma, görev temelli mutfak uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilsel, sosyal, duyuşsal ve kültürel boyutları bir arada destekleyen etkili bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Bulgular, mutfak uygulamalarının öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiğini, kelime öğrenimini bağlamsal hâle getirdiğini, sosyal etkileşim fırsatlarını artırdığını, kaygı ve çekingenliği azaltarak özgüven gelişimine katkı sağladığını ve Türk kültürüne yönelik farkındalığı güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu yönüyle görev temelli mutfak uygulamaları, sınıf içi öğretimi tamamlayan, gerçek yaşam

bağlamlarına dayalı ve kültürel açıdan zengin bir öğrenme deneyimi olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda bu tür uygulamaların farklı dil düzeylerinde, farklı kültürel içeriklerle ve daha uzun süreli uygulama süreçleriyle incelenmesi, görev temelli ve kültürel içerikli dil öğretimi uygulamalarının etkisini daha kapsamlı biçimde ortaya koyabilir.

Öneriler

Araştırma bulguları; görev temelli mutfak uygulamalarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dilsel, duyuşsal, sosyal ve kültürel gelişimlerini destekleyebilecek bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Katılımcıların mutfak uygulamalarındaki etkileşimi sınıf ortamından daha "gerçekçi" bulması ve bu etkileşimin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını beyan etmeleri üzerine; Türkçe öğretim merkezlerinde mutfak uygulamaları, fiziksel imkânlar dahilinde sınıf dışı kültürel etkileşim etkinlikleri olarak öğretim sürecine dâhil edilebilir.
- Katılımcıların, uygulamalar sırasında Türk kültürü ve kendi kültürleri arasında bağ kurduklarında kaygı düzeylerinin azaldığı ve iletişim kurma isteklerinin arttığı saptanmıştır. Bu bağlamda; mutfak etkinlikleri öğrencilerin dil düzeyleri, gereksinimleri ve kültürel arka planları dikkate alınarak farklı içerik ve materyallerle çeşitlendirilebilir.
- Uygulamalar sırasında Türk partnerlerle kurulan iletişimin "duyuşsal filtreyi" düşürdüğü ve özgüveni artırdığı saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle; doğal iletişim ortamları oluşturmak amacıyla dil öğretim süreçlerinde Türk öğrenciler, öğretim elemanları ve alan uzmanlarıyla yapılacak iş birlikleri kurumsal düzeyde yaygınlaştırılabilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırmada, katılımcıların dil becerilerindeki gelişim nitel verilerle analiz edilmiştir. Mutfak uygulamalarının dil becerileri üzerindeki etkisini daha somut biçimde ortaya koymak amacıyla deneysel veya yarı deneysel desenlerde nicel araştırmalar yürütülebilir.
- Araştırmanın bulguları, mutfağın doğal bir kültür aktarımı ve etkileşim ortamı sunduğunu; bu ortamda kurulan doğal iletişimin öğrenme motivasyonunu artırdığını ortaya koymuştur. Buna dayanarak; mutfak dışındaki el sanatları, geleneksel oyunlar, müzik veya şehir gezileri gibi farklı kültürel içeriklerin dil öğrenme sürecine katkıları araştırılabilir.
- Bu tür uygulamaların öğrencilerin kaygı, özgüven, iletişim isteği ve hedef dile yönelik tutumları üzerindeki uzun vadeli etkileri inceleyebilmek adına boylamsal çalışmalar yürütülebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmaya olan katkıları aşağıda belirtilen görev dağılımı çerçevesinde gerçekleşmiştir:

Yazar	Kurum ve E-posta	Katkı Türü	Katkı Oranı (%)
Murat Sami Türker	Anadolu Üniversitesi muratsturker@gmail.com	Yöntem, etkinlikler ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi	19
Enes Güleç	Anadolu Üniversitesi enesgulec@anadolu.edu.tr	Yöntem, veri Analizi	15
Erhan Yavaşlar	Anadolu Üniversitesi eyavaslar@anadolu.edu.tr	Yöntem, veri toplama araçlarının hazırlanması	15
Osman Güldemir	Anadolu Üniversitesi osmanguldemir@gmail.com	Etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması	15
Gökhan Şallı	Anadolu Üniversitesi gsalli@anadolu.edu.tr	Etkinliklerin uygulanması, alan yazın taraması	12
Dilek Ünlü	Anadolu Üniversitesi dunlu@anadolu.edu.tr	Etkinliklerin uygulanması, alan yazın taraması	12
Mutlu Doğan	Anadolu Üniversitesi mdonmez@anadolu.edu.tr	Etkinliklerin uygulanması, alan yazın taraması	12

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma; Anadolu Üniversitesi Eskişehir Meslek Yüksekokulu Aşçılık Programı uygulama mutfağında, ilgili programın teknik altyapısı ve imkânları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın uygulama aşamasında yabancı uyruklu öğrencilere "akran rehberliği" yapan, mutfaktaki doğal etkileşim sürecinde Türkçenin sosyal ve kültürel bağlamda kullanımına zemin hazırlayan Aşçılık Programı öğrencilerine değerli katkıları için içtenlikle teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İnkılap Kitabevi.

Akay, E., Yılmaz, B., ve Yüncü, H. R. (2025). A CLIL-based model proposal for a solution to English-speaking anxiety of gastronomy and culinary arts students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, 36*. https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2025.100559

Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

Alshahrani, A., & Saud, W. (2024). The effectiveness of implementing task-based language teaching in Saudi secondary schools to improve students' oral fluency. *Journal of World Englishes and Educational Practices, 6*(3), 76-91. https://doi.org/10.32996/jweep.2024.6.3.8

Almajali, C. (2022). The effect of authentic material on the cultural awareness and motivation of Jordanian EFL learners. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series IV: Philology and Cultural Studies*, 9-30. https://doi.org/10.31926/but.pcs.2022.64.15.1.1

Behney, J., & Gass, S. (2021). *Interaction*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108870627

Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. ve Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*, (5–35). https://doi.org/10.5070/L462005216 adresinden erişilmiştir.

CEFR. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors. Council of Europe. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 adresinden erişilmiştir.

Council of Europe. (2023). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages adresinden erişilmiştir.

Cömert, M. ve Özkaya, F. (2014). Gastronomi turizminde Türk mutfağının önemi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies, 2*(2), 62–66. https://jotags.net/index.php/jotags/article/download/89/113 adresinden erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.

Cutrone, P., & Beh, S. (2018). Investigating the effects of task-based language teaching on Japanese EFL learners' willingness to communicate. *The Journal of Asia TEFL, 15*(3), 566-589. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.566

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7 adresinden erişilmiştir.

Demir, A. ve Açık, F. A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (30), 51–72. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/article/177327 adresinden erişilmiştir.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınevi.

Doyle, P. (1996). *Understanding fossils: An introduction to invertebrate paleontology*. John Wiley & Sons.

East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language Teaching, 50*(3), 412-424. https://doi.org/10.1017/s026144481700009x

Ellis, R. (2003). Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(1), 1–14. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509115 adresinden erişilmiştir.

Humboldt, W. (1988). *On language: The diversity of human language structure and its influence on the mental development of mankind* (P. Heath, Trans.). Cambridge University Press.

Keskin, F. (2010). *Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=NwcUDbNtisLxG3u0VSRcSA&no=rkQ0rCwlzwoTCDcAiqBYdg adresinden erişilmiştir.

Ökten, C. E. ve Kavanoz, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimini hedefleyen ders kitaplarında kültür aktarımı. *Journal of Turkish Studies*. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6173 adresinden erişilmiştir.

Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International.

Khosiyono, B. (2021). The effect of task repetition on complexity, accuracy, and fluency of Indonesian maritime vocational school students' speaking performance. *Edulangue, 4*(1), 1-21. https://doi.org/10.20414/edulangue.v4i1.3105

Kurhila, S., & Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education, 58,* https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100807

Lazović, V. (2017). Advertisements as authentic materials in business English class. *Collection of Papers of the Faculty of Philosophy in Priština*, 71-86. https://doi.org/10.23963/cnp.2017.2.1.6

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching, 51*(3), 285-329. https://doi.org/10.1017/s0261444818000125

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Mora, J., & Mora-Plaza, I. (2023). From research in the lab to pedagogical practices in the EFL classroom: The case of task-based pronunciation teaching. *Education Sciences, 13*(10), 1042. https://doi.org/10.3390/educsci13101042

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30–45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/article/166023 adresinden erişilmiştir.

Park, J. (2022). Vocabulary learning through a daily task of cooking in the Digital Kitchen. *Language Learning & Technology, 26*(1), 1–22. https://doi.org/10.64152/10125/73494

Park, E. (2024). Using teacher-made authentic materials for EFL vocational high school students' career-related vocabulary learning. *Issues in Language Studies, 13*(1), 432-448. https://doi.org/10.33736/ils.5799.2024

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *The Modern Language Journal, 89*(3), 339–352.

Romazanova, U. V. (2024). The text of a culinary recipe as didactic material in classes in Russian as a foreign language. *Tomsk State University Journal, 506,* 178–186. https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-kulinarnogo-retsepta-kak-didakticheskiy-material-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer

Ren, S., & Seedhouse, P. (2024). Doing language testing: Learner-initiated side sequences in a technology-mediated language learning environment. *Classroom Discourse, 15(*2), 178–202. https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2305446

Ren, S., & Seedhouse, P. (2026). Learner-initiated self-selection as a next speaker in a technology-mediated L2 learning environment: A multimodal conversation analytic perspective. *System, 137*, https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103914

Reynolds, B. L., Shieh, J.-J., Ding, C., & Ha, X. V. (2022). Sustained content language teaching: Insights from an ESL and an EFL course. *International Journal of English Studies, 22*(1), 1–24. https://doi.org/10.6018/ijes.507161

Rozati, S. M. (2014). Language teaching and task-based approach. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(6), 1273–1278.

Saddhono, K., Istanti, W., Kusmiatun, A., Kusumaningsih, D., Sukmono, I. K., & Saputra, A. D. (2024). Internationalization of Indonesian culinary in learning Indonesian as a foreign language (BIPA): A case of American students. *Research Journal in Advanced Humanities, 4*(4), 1–15. https://doi.org/10.58256/rjah.v4i4.1315

Sato, M., Oyanedel, J. C. ve Ballinger, S. (2015). Student perceptions of collaborative learning in TBLT. *System, (51),* 1–12. https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001 adresinden erişilmiştir.

Seedhouse, P., Heslop, P., & Kharrufa, A. (2020). Cooking as a language learning task: On the internet. *TESL-EJ, 24*(2), 1–16.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language teaching*. Oxford University Press.

Sweeney, L., Carman, K., Varela, E., House, L. ve Shelnutt, K. P. (2021). Cooking, shopping, and eating behaviors of African American and Hispanic families: Implications for a culturally appropriate meal kit intervention. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(18), 9827. https://doi.org/10.3390/ijerph18189827 adresinden erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu. (2025). Güncel Türkçe Sözlük. http://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., ve Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görev Temelli Yaklaşımı Kullanmaya Yönelik Etkinlikler. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(3), 234-248. https://izlik.org/JA87LZ94LE

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to examine the experiences of international students learning Turkish through culinary-based activities designed within the framework of task-based language teaching and how these experiences are reflected in their language learning processes. The inseparable relationship between language and culture necessitates the integration of not only linguistic structures but also cultural and social contexts into the foreign language learning process. In particular, action-oriented and task-based approaches emphasize the use of language through meaningful tasks situated in real-life contexts, transforming learners from passive recipients into social actors.

The use of cultural elements in teaching Turkish as a foreign language enables learners to experience the language in real-life contexts and contributes to more lasting learning outcomes. In this regard, culinary-based activities allow learners to use the language naturally through tasks such as food preparation, following recipes, and receiving instructions. Moreover, cuisine, as an important carrier of cultural identity, enables students to learn about Turkish culture through experience.

Method

This study was conducted using a case study design within a qualitative research approach. Within the scope of the study, how learners' experiences during culinary-based activities were reflected in their language learning processes was examined. Culinary practices provide an authentic learning environment that enables learners to communicate through both linguistic and social interactions. Throughout this process, learners not only participate in activities aimed at developing their language skills but also enrich their learning experiences through interactions that encompass affective and social dimensions.

The participants of the study consisted of 20 international students learning Turkish at the B1 level at Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center, all of whom voluntarily participated in the culinary-based activities. The participants were selected using purposive sampling, with criteria including language proficiency level, voluntariness, and cultural diversity. B1-level learners were preferred as they had already acquired basic language structures and were competent enough to communicate in real-life contexts.

Data were collected through semi-structured individual interviews. The interviews focused on learners' experiences during the culinary-based activities, including their emotional responses, challenges encountered, perceived development in language skills, and cultural gains. The collected data were subjected to content analysis, and the coding process was conducted using MAXQDA software. Codes were grouped under themes, and the findings were analyzed using both descriptive and interpretive approaches.

Findings

The findings of the study indicate that culinary-based activities supported learners' language skills, affective development, and socio-cultural learning. The majority of participants

reported that the skills that developed the most during this process were speaking and listening. The requirement to engage in continuous communication in Turkish within a real-life context contributed to increased fluency, enabled learners to acquire new vocabulary in context, and enhanced their familiarity with everyday language use. Tasks such as reading recipes and following instructions also supported the development of reading and comprehension skills.

In terms of the affective dimension, some learners reported experiencing anxiety and fear of making mistakes at the beginning of the activities; however, these negative emotions were replaced by feelings of comfort and confidence in later practices. As a result, learners became more willing to participate actively in the learning process. The supportive and friendly attitudes of Turkish students and instructors played a significant role in reducing communication anxiety and fostering learners' self-confidence.

From the perspective of social interaction, the culinary-based activities enabled learners to establish new friendships and take a more active role in communication. Learners completed tasks through collaboration and developed their social skills through mutual assistance and informal conversations.

Regarding the cultural dimension, participants stated that they developed awareness of Turkish culture by learning about traditional dishes, the stories behind these dishes, and table manners. Additionally, having opportunities to introduce their own cultures to Turkish students supported bidirectional cultural exchange and enhanced intercultural sensitivity. Many learners stated that cultural learning increased their interest in Turkish and their motivation to use the language.

Conclusion and Discussion

The results of the study indicate that task-based culinary activities provide an effective and meaningful learning environment for teaching Turkish as a foreign language. These activities enabled learners to use the language not only within the classroom but also in real-life contexts through meaningful tasks, contributing particularly to the development of listening and speaking skills. The findings support the assumptions of task-based and communicative language teaching approaches, suggesting that language learning occurs through meaningful interaction and collaboration.

From an affective perspective, the transformation of learners' initial anxiety and reticence into feelings of confidence and comfort over time demonstrates that positive learning environments lower the affective filter and facilitate language learning. The culinary setting, characterized by intensive social and cultural interaction, contributed to the development of positive attitudes toward the target language and helped learners perceive themselves as part of a learning community.

This study is limited to 20 international students learning Turkish at the B1 level at Anadolu University, Turkish Language Teaching Application and Research Center who voluntarily participated in the culinary-based activities. Although the reliance on participants' subjective experiences limits the generalizability of the findings, it allowed for a contextualized and in-depth examination of the language learning process. Future research involving learners

at different proficiency levels and employing mixed-methods designs may provide a more comprehensive understanding of the role of culinary-based activities in language learning.

In conclusion, this study demonstrates that supporting classroom instruction with culturally embedded and task-based extracurricular activities in the teaching of Turkish as a foreign language contributes to the development of language skills—particularly speaking and listening—while also supporting the affective and cultural dimensions of language learning. Accordingly, it is recommended that real-life, culturally embedded tasks such as culinary-based activities be systematically integrated into programs for teaching Turkish as a foreign language.

Contribution Rate of the Researchers

The authors confirm their contribution to the study as follows:

Yazar	Kurum ve E-posta	Katkı Türü	Katkı Oranı (%)
Murat Sami Türker	Anadolu University muratsturker@gmail.com	Methodology, development of activities and pedagogical materials	19
Enes Güleç	Anadolu University enesgulec@anadolu.edu.tr	Methodology, data analysis	15
Erhan Yavaşlar	Anadolu University eyavaslar@anadolu.edu.tr	Methodology, preparation of data collection tools	15
Osman Güldemir	Anadolu University osmanguldemir@gmail.com	Development and implementation of activities	15
Gökhan Şallı	Anadolu University gsalli@anadolu.edu.tr	Implementation of activities, literature review	12
Dilek Ünlü	Anadolu University dunlu@anadolu.edu.tr	Implementation of activities, literature review	12
Mutlu Doğan	Anadolu University mdonmez@anadolu.edu.tr	Implementation of activities, literature review	12

Support and Acknowledgment

This research was conducted in the kitchen of the Culinary Arts Program at the Eskişehir Vocational School of Anadolu University, utilizing the program's technical infrastructure and resources. We sincerely thank the students of the Culinary Arts Program for their valuable contributions during the practical phase of the study; they served as "peer mentors" to international students and helped create an environment conducive to the use of Turkish within a social and cultural context through natural interactions in the kitchen.

Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.