



# GEFAD



**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

GAZİ UNIVERSITY JOURNAL OF GAZİ EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)

ISSN-1301-9058

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ (GEFAD)**  
**GAZI UNIVERSITY JOURNAL OF GAZI EDUCATIONAL FACULTY (GUJGEF)**

OCAK/ JANUARY 2022 • 1. ULUSLARARASI YABANCI DİL EĞİTİMİ SEMPOZYUMU  
(YABDİLSEM) ÖZEL SAYISI

**Gazi Eğitim Fakültesi Adına Sahibi**  
**Owner on Behalf of Gazi Faculty of Education**

Prof. Dr. Musa YILDIZ  
Rektör / Rector

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ  
Dekan/ Dean

**Yönetim Adresi / Address of Directors**

Gazi Üniversitesi  
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı  
06500, Teknikokullar, ANKARA  
Tel: 0(312) 202 18 31, Fax: 0(312) 223 86 93  
Web Adresi: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/>  
e-posta: [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Yerel Süreli Yayın / Local Periodical**

ISSN-1301-9058

**Basım Tarihi / Publication Date**

31.01.2022



## **Gazi Üniversitesi** **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**

### **Sahibi:**

Rektör

Prof. Dr. Musa YILDIZ

### **Baş Editör**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

### **Editörler**

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Doç. Dr. Serkan KOŞAR

Doç. Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GEFAD Alan Editörü**

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi Üniversitesi

### **GEFAD Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu Ü.

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi Üniversitesi

## **Gazi University** **Journal of Gazi Educational Faculty**

### **Owner:**

Rector

Prof. Dr. Musa YILDIZ

### **Editor in Chief:**

Prof. Dr. Mahmut SELVİ

### **Editors**

Prof. Dr. Yasin ÜNSAL

Assoc. Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖKMEN

### **GUJGEF Section Editor**

Prof. Dr. Paşa Tevfik CEPHE, Gazi University

### **GUJGEF Publication Board**

Prof. Dr. Salih AKKAŞ, Gazi University

Prof. Dr. Şeniz AKSOY, Gazi University

Prof. Dr. Hayati AKYOL, Gazi University

Prof. Dr. Aytekin ALBUZ, Gazi University

Prof. Dr. Ziya ARGÜN, Gazi University

Prof. Dr. Salih ATEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Tahir ATICI, Gazi University

Prof. Dr. Ayten KOÇ AYDIN, Gazi University

Prof. Dr. Eylem BAYIR, Trakya University

Prof. Dr. Hatice BEKİR, Gazi University

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, H. Kalyoncu University

Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN, Gazi University

Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Gazi University

Prof. Dr. Temel ÇALIK, Gazi University

Prof. Dr. Halil ÇELTİK, Gazi University

Prof. Dr. İsmet ÇETİN, Gazi University

Prof. Dr. Cengiz ÇINAR, Gazi University

Prof. Dr. Hamiye DURAN, Gazi University

Prof. Dr. Türker EROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ, Gazi University

Prof. Dr. Sönmez GİRGİN, Gazi University

Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Gazi University

Prof. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi University

Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ, Gazi University

Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Necdet HAYTA, Gazi University

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi University

Prof. Dr. Nusret KAVAK, Gazi University



Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Ülkü OZGÜR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi Üniversitesi  
Prof. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe Üniversitesi  
Doç. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi  
Doç. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara Üniversitesi  
Doç. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs Ü.  
Dr. Öğr. Üyesi Miraç YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi

#### **Editör Yardımcısı**

Arş. Gör. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi Üniversitesi

#### **Redaktörler**

Arş. Gör. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Üniv.  
Arş. Gör. Dr. Esra OYAR, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi Üniv.  
Arş. Gör. Dr. Murat ASLAN, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi Üniv.  
Arş. Gör. Hatice PASLI, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Mertcan ÜNAL, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

*Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*

Prof. Dr. İbrahim KISAÇ, Gazi University  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi University  
Prof. Dr. Selma MOĞOL, Gazi University  
Prof. Dr. Semra MİRİCİ, Gazi University  
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU, Gazi University  
Prof. Ülkü OZGÜR, Gazi University  
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN, Gazi University  
Prof. Dr. Musa SARI, Gazi University  
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ, Gazi University  
Prof. Yılmaz ŞENDURUR, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR, Gazi University  
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR, Gazi University  
Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL, Gazi University  
Prof. Dr. Yüksel TUFAN, Gazi University  
Prof. Dr. Refik TURAN, Gazi University  
Prof. Dr. Özgül YILMAZ TÜZÜN, ODTÜ  
Prof. Dr. Hasan Hüseyin UĞURLU, Gazi University  
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI, Gazi University  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, University  
Prof. Dr. Havva YAMAK, Gazi University  
Prof. Dr. Mustafa YEL, Gazi University  
Prof. Dr. Galip YÜKSEL, Gazi University  
Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi University  
Prof. Dr. Necdet KARASU, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. Burcu ATAR, Hacettepe University  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa DOĞRU, Akdeniz University  
Assoc. Prof. Dr. Burak Kağan TEMİZ, Gazi University  
Assoc. Prof. Dr. M. İkbal YETİŞİR, Ankara University  
Assoc. Prof. Dr. Mehmet YAKIŞAN, Ondokuz Mayıs U.  
Asst. Prof. Dr. Miraç YILMAZ, Hacettepe University

#### **Associate Editör**

Res.Asst. Dr. Zafer ERTÜRK, Gazi University

#### **Redactors**

Res. Asst. Dr. Eda Nur KARAKUŞ AKTAN, Gazi Univ.  
Res. Asst. Dr. Esra OYAR, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Figen DEMİREL UZUN, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Murat ASLAN, Gazi University  
Res. Asst. Dr. Duygu YILMAZ ERGÜL, Gazi University  
Res. Asst. Hatice PASLI, Gazi University  
Res. Asst. Işıl KOÇ, Gazi University  
Res. Asst. Ömer ÇELİK, Gazi University  
Res. Asst. Mertcan ÜNAL, Gazi University  
Res. Asst. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi University

*Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*

eğitim alanlarında özgün araştırma makaleleri yayımlayan hakemli bir dergidir. Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda üç kez yayınlanır. Tüm bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergimizde yayınlanan yazıların sorumlulukları yazarlarına aittir.

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi  
06500 Teknikokullar/ANKARA TÜRKİYE

**web:** [www.gefad.gazi.edu.tr](http://www.gefad.gazi.edu.tr) **e-posta:** [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

is a refereed academic journal publishing research papers in the fields of education. The journal is published three times a year, in April, August and December. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. All responsibilities about articles are belong to the authors.

Gazi University, Faculty of Gazi Education  
06500 Teknikokullar/Ankara TURKEY

**web:** [www.gefad.gazi.edu.tr](http://www.gefad.gazi.edu.tr) **e-mail:** [gefad@gazi.edu.tr](mailto:gefad@gazi.edu.tr)

**Bu Sayıda Katkı Sağlayan Hakemlerimiz**

Prof. Dr. Cem BALÇIKANLI, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Kadriye Dilek BACANAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mehmet Hakkı SUÇİN, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Muhammet KOÇAK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Mümtaz KAYA, Hacettepe Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Perihan YALÇIN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Ali SEYMEN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Aylin SEYMEN, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Erdiñ DOĞRU, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. İbrahim ÖZAY, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. M. Nazlı DEMİRBAŞ GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Osman ÇOŞKUN, Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Semra SARAÇOĞLU, Gazi Üniversitesi  
Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZCAN, Kırıkkale Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç EMİR ERGENEKON, Gazi Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç EMİR ERGENEKON, Gazi Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Aliye GENÇ, Gazi Üniversitesi  
Öğr. Gör. Dr. Serhan KÖSE, Gazi Üniversitesi  
Dr. Büşra ÇELEN, Gazi Üniversitesi  
Dr. İbrahim ÖZCAN, Ankara Üniversitesi  
Dr. Şafak MÜJDECİ, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Fatıma Nur FİŞNE, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Işıl KOÇ, Gazi Üniversitesi  
Arş. Gör. Merve ÖKSÜZ ZEREY, Gazi Üniversitesi

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)**  
**Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)**

**OCAK/ JANUARY 2022 • CİLT/VOLUME: 1. ULUSLARARASI**  
**YABANCI DİL EĞİTİMİ SEMPOZYUMU (YABDİLSEM) ÖZEL SAYISI**  
**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

**Araştırma Makaleleri/Research Articles**

- Yükseköğretimdeki Yabancı Diller Eğitimi Programlarına  
Yönelik Bir Çeviri Dersi Önerisi  
Proposition of a Translation Course for Foreign Language  
Education Programs in Higher Education  
Onur ÖZCAN.....1-32
- Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanılması: Zou Adlı Çizgi Film  
Örneği  
Using Cartoons in Teaching Foreign Languages to Children: The Example of a Cartoon  
Named Zou  
Ali YAĞLI.....33-53
- Hazırlık Programı Öğrencilerinin Çevrim İçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik  
Görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği  
Opinions of Prep Class Students Regarding Online Foreign Language Education: Case  
Study on Ondokuz Mayıs University  
Nurten ÖZÇELİK & Esra ATMACA.....55-77
- Arapça Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Akademisyen Görüşleri  
Views of Academicians on Distance Education Applications in Arabic Teaching  
Gül ŞEN YAMAN.....79-114
- Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Işığında Çeviri  
Stratejileri: J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" Adlı Eserinin İncelenmesi  
Strategies of Translation in the Light of the Interpretive Theory of Translation in  
Teaching French as a Foreign Language: An Analysis of J. J. Rousseau's "Émile ou De  
l'Éducation"  
Perihan YALÇIN & Şule ÇINAR YAĞCI.....115-147
- Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği Lisans  
Programlarında Çevirinin Yeri  
The Place of Translation in French Language and Literature and French Language  
Teaching Undergraduate Programs in Turkey  
Sabahattin Buğra AKDOĞAN & Ceylan YILDIRIM YAŞAR.....147-179

Fransa ve Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Foreign Language Policies of France and Turkey Rıfat GÜNDAY.....	181-216
Ortaöğretim "Schritt Für Schritt Deutsch" ve "Wie Bitte?" A1.1 Almanca Ders Kitaplarının Dinleme Kazanımları Açısından İncelenmesi Investigation of the Secondary Education German Course Books "Schritt Für Schritt Deutsch" and "Wie Bitte?" A1.1. In Terms of Listening Gains Şerife ÇELİKKAYA.....	217-239
Yorumlayıcı Modelle Kaynak Metin Çözümleme Çalışması: "La Parure" Örneği Source Text Analysis With The Interpretive Model: The Example of "La Parure" Gülhanım ÜNSAL.....	241-262
Masallar Hayal Ürünü (Mü)dür? (Charles Perrault Örneği) Are Fairytales Fields of Imagination? (Examples From Charles Perrault) Aliye GENÇ & Perihan YALÇIN.....	263-286
An Investigation into the Studies about the Use of Subtitles in Teaching English in EFL Contexts İngilizcenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Bağlamında Altyazı Kullanımına İlişkin Çalışmaların İncelenmesi Bilal ÜNAL & Emrah EKMEKÇİ.....	287-310
The Optimal Role for English Teachers: Reflective Practitioner İngilizce Öğretmenleri için En Uygun Rol: Düşünen Uygulayıcı Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER.....	311-338
The Relationship between Learner Autonomy Attitudes and Lifelong Learning Tendencies of Prospective English Language Teachers İngilizce Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki Ece Firuze BADAĞ & Müfit ŞENEL.....	339-362
The Perceptions of K12 Students and Their Parents Towards Online English Learning K12 Öğrencilerinin ve Velilerinin Çevrim İçi İngilizce Öğrenme Üzerine Algıları Zekiye Müge TAVİL & Hande KOŞANSU.....	363-397



Turkish EFL Learners' Attitudes towards ELF and Standard English at Tertiary Level Yükseköğretim Düzeyinde İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin ELF ve Standart İngilizce Kavramlarına Yönelik Tutumları Ulaş KOÇAK, Zeynep KOÇALI & Gonca YANGIN EKŞİ.....	399-430
Gamers' Foreign Language Learning Motivation Oyuncuların Dil Öğrenme Motivasyonu Seren ÖZGÜR & Mustafa CANER.....	431-462
Reflections on Varieties of English in an Audiovisual Media-Based Online Teacher Training Course Görsel-İşitsel Medya Tabanlı Çevrimiçi Öğretmen Eğitimi Dersinde İngilizce Çeşitleri Üzerine Düşünceler Zeynep Gülşah KANI.....	463-494
Concrete Poetry-A Contrastive Visual Perception and Design Somut Şiir - Karşılaştırmalı Görsel Algılama ve Tasarım Seval AYNE KARACABEY.....	495-515
Arapça Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Önemi ve Materyal Hazırlama Uygulamaları The Importance of Web 2.0 Tools in the Teaching of Arabic Vocabulary and the Applications for Course Material Preparation Sena YALÇIN.....	517-538

GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 1-32(2022)

## Yükseköğretimdeki Yabancı Diller Eğitimi Programlarına Yönelik Bir Çeviri Dersi Önerisi\* \*\*

### Proposition of a Translation Course for Foreign Language Education Programs in Higher Education

Onur ÖZCAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kırıkkale Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü,  
Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı. onurozcans@hotmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 01.08.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 16.11.2021*

#### ÖZ

Yükseköğretimdeki yabancı dil eğitimi programlarının dersleri genel olarak okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini ve bu becerilerin alt kazanımlarını içeren derslerden oluşturulmuştur. Çeviri dersi de, bu derslerden biri olup genel olarak lisans eğitiminde öğrencilere kimi zaman zorunlu kimi zaman seçmeli bir ders olarak sunulmaktadır. Türkiye'deki yükseköğretimde bulunan yabancı diller eğitimi programlarının Bologna Bilgi Paketi sistemindeki çeviri derslerinin içerikleri incelendiğinde ise çoğunlukla metin çevirisine dayalı bir yönetime başvurulduğu ve bu çerçevede öğrencilerin kaynak dil ve hedef dile ilişkin dil kullanımları ve çeviri becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı gözlemlenmektedir. Bu amaçlar hem geleneksel dil eğitimi açısından hem de kısmi olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tarafından yeterli gibi görülse de, çeviri eyleminin asıl işlevi tekrar tartışılarak çeviribilimin kuramsal ve uygulamalı bilgilerinin söz konusu çeviri derslerinin içeriklerine dahil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu çalışma ise, yukarıdaki düşünceler bağlamında bünyesinde birden çok yabancı dil eğitimi programı bulunduran Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Bologna Bilgi Paketi sistemindeki çeviri derslerine ilişkin bilgilerden yola çıkarak çeviribilime ait kuramsal ve uygulamalı içeriklere sahip bir çeviri dersini öneri olarak sunmayı amaçlamaktadır. Böylece öğrencilerin çeviri eylemlerinin çok yönlü ve kontrollü geliştirilmesinin yanı sıra

---

\* **Alıntılama:** Özcan, O. (2022). Yükseköğretimdeki yabancı diller eğitimi programlarına yönelik bir çeviri dersi önerisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 1-32.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

ilerideki mesleki kariyerlerinde çeviribilim bağlamında kendilerine bir hazırbulunuşluk sağlanması öngörülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı diller eğitimi, Çeviri dersi, Çeviri eğitimi, Çeviribilim, Mütercim-Tercümanlık.

### **ABSTRACT**

*The courses of foreign language education programs in higher education are generally composed of courses that include reading, writing, listening and speaking skills and the sub-acquisitions of these skills. Translation course is one of these courses and it is offered to students in undergraduate education, sometimes as a compulsory and sometimes as an elective course. When the content of the translation courses in the Bologna Information Package system of the foreign language education programs in higher education in Turkey is examined, it is observed that a method based on text translation is mostly used and that the development of language use and translation skills of the students regarding the source language and the target language is aimed. Although these aims are seen as sufficient in terms of traditional language education and partially by the Common European Framework of Reference for Languages, it is thought that the main function of the translation act should be discussed again and the theoretical and applied knowledge of translation studies should be included in the content of the translation courses in question. In the context of the above considerations, this study aims to propose a translation course with theoretical and applied content of translation studies, based on the information about the translation courses in Gazi University and Hacettepe University Bologna Information Package system, which includes more than one foreign language education program. Thus, in addition to the versatile and controlled development of the translation activities of the students, it is foreseen that they will be prepared in the context of translation studies in their future professional careers.*

**Keywords:** Foreign languages education, Translation course, Translation education, Translation studies, Translation and interpretation.

## GİRİŞ

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de yabancı dil eğitimi, eğitim disiplinine ait her alan gibi sürekli kendini güncelleyen ve çağa ayak uyduran bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu alanda çalışan araştırmacılar, yabancı dil öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre yabancı dil eğitimindeki önemli aşamaları ve yöntemleri belirlemektedirler. Aynı şekilde yükseköğretimde lisans düzeyindeki yabancı diller eğitimi programı müfredatları da öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Bu müfredatlardaki dersler genellikle okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ve bu becerilerin alt kazanımlarına göre oluşturulurlar. Daha sonra “dil”i ilgilendiren diğer disiplinlere ait dersler bu müfredatta yer alırlar. Bu derslerin müfredatlarda öğrencilerin kazanımları açısından bir veriliş amacı vardır. Ancak bu derslerden biri olan ve bu çalışmanın da asıl ele aldığı konu olan “çeviri dersi”nin yükseköğretimde yabancı diller eğitimi programlarında tam olarak neden yer aldığı, içeriğinin ne gibi bir standart olması gerektiği ve özellikle çeviribilimin en temel eylemi olan “çeviri”ye ait bir derste çeviri eyleminin asıl işlevinin ne olduğu gibi konuların tartışmaya açık olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çeviri dersinin bir yabancı diller eğitimi programında yer almasının nedeni sorgulanmak istenilirse aşağıda sıralan şu sorularla karşılaşmak mümkündür: Bir çeviri dersi,

- yabancı dil (ikinci dil/ /programdaki hedef dil) eğitiminin bir yöntemi olarak öğrenciye dili (daha çok dilbilgisi odaklı dil yapısını) çeviri yoluyla öğretmek,
- öğrencinin çeviri becerisini geliştirmek,
- öğrenciye çeviri eyleminin yabancı dil eğitiminde yerini vurgulamak,
- sadece yazılı metin türlerine göre çeviri çalışmaları yapmak,
- sadece sözlü materyallere göre çeviri çalışmaları yapmak,
- çeviribilim bağlamında çeviri kuramları ve çeviri stratejilerini yüzeysel öğretmek,
- bir öğretmen adayı olan öğrencinin olası bir mütercim-tercümanlık kariyerinde hazırbulunuşluğunu sağlamak üzere mi verilir?

Çeviri dersinin yabancı diller eğitimi programında verilme nedenine ilişkin yukarıdaki soruların her biri aslında çeviri dersinin genel olarak amacını ve öğrenim çıktılarına işaret etmektedir. Bu yüzden, bu nedene ilişkin bir cevap aranır ve yukarıdakilerin her biri bir şık olarak değerlendirilirse, yukarıda sıralanan nedenlerin hepsinin çeviri dersinin verilme nedenini temsil ettiği ileri sürülebilir. Yukarıda sıralanan bu maddelere çeviri dersinin bilgi paketlerinde aynı anda rastlamak henüz mümkün olmadığından, bu dersin yabancı diller eğitimi programlarında amacının, içeriğinin ve öğrenim çıktılarının tartışmalı olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu ders, dilbilgisi-çeviri yöntemi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve yüzeysel olarak çeviribilim çerçevesinde ele alınmaya çalışılacaktır.



### **Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve Çeviribilim Bağlamında Çeviri Dersine Kısa Bir Bakış**

Çeviri dersinin içeriği genel olarak değerlendirilirse, yabancı dil eğitiminin çatısını oluşturan dört temel beceriyi doğrudan temel almadığı ile karşılaşılmaktadır. Daha çok yapısal dil öğrenimi ve öğretimi açısından önem arz etmektedir. Bir yabancı dil öğretmen adayı olan yabancı diller eğitimi programı öğrencisi, genel olarak çeviri dersinde programın temel aldığı hedef dile ilişkin bilgilerini çeviri eylemi aracılığıyla pekiştirir. Bu pekiştirme kimi zaman hedef dilden kaynak dile ya da kaynak dilden hedef dile çeviri şeklinde gerçekleşmektedir. Çoğu zaman sadece hedef ya da kaynak dildeki yapısal bilgilere yönelik olan bu dersin temeli dilbilgisi-çeviri yöntemine, diğer bir deyişle geleneksel dil eğitimi yöntemine dayanmaktadır. Eski zamanlarda Latince öğretimi için kullanılan bu yöntemdeki temel amaç, yazılı çeviri yoluyla dilbilgisi, daha doğrusu dil yapısı öğretimidir. Söz konusu dilbilgisi ve çeviri ilişkisini Claude Germain ve Huber Séguin şu şekilde açıklar: “Dilbilgisi-çeviri yönteminin ağırlık merkezi dilbilgisidir; çeviri sadece alıştırma ve uygulama biçimidir” (1995:16). Christian Puren için de çeviri bu yöntemin öncelikli uygulamasıdır (1988:21). O halde bu yöntemde çeviri, hedef dilin yapısını yazılı olarak deneyimlemede ve öğrenmede bir araç olarak kullanılmaktadır.

Neredeyse 21. yüzyıla kadar aktif olarak yaşayan diller eğitiminde kullanılan bir dil eğitimi yöntemi olan dilbilgisi-çeviri yöntemi kısmi olarak alanda yerini korusa da, iletişimi temel alan dört temel beceri odaklı yöntemler günümüzde ön plandadır. Özellikle Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP), bu becerileri ön plana çıkararak dil öğreniminde, öğretiminde ve değerlendirmesinde yabancı dil eğitimi yöntemlerini, içeriklerini ve programlarını belirlemede bir referans görevi görmektedir. Dolayısıyla günümüzde yabancı dil eğitiminin hemen hemen her ayrıntısına yön veren Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda çevirinin nasıl yer aldığına da bakmak gerekmektedir.

İlk olarak ADOÇP’de de dilbilgisel yapının öğrenmesine ilişkin soruların cevaplarında dilbilgisi-çeviri yöntemine rastlanılmaktadır:

-Dilbilgisel bir yapı a) nasıl analiz edilir, nasıl sıralanır ve öğrenenlere nasıl sunulur? ve b) bu yapı öğrenciler tarafından nasıl edinilir?

-Hangi ilkeler doğrultusunda ve nasıl ikinci dildeki sözcüksel, dilbilgisel ve edimbilimsel anlam, öğrenenler tarafından edinilir ya da öğrenenin dağarcığında bulunan bu gibi donanım ortaya çıkarılır?

Örneğin, ana dilden veya ana dile çeviri ile, ... (DİAOBM, 2009:143).

Daha sonra bu programda çevirinin rolünü belirtmek istenirse; çeviri, iletişimsel dil faaliyetleri altında sözlü ve yazılı olmak üzere aracı/arabulucu bir faaliyet olarak ifade edilir (ADOÇP, 2001; 2018; 2020). Bu bağlamda 2001 yılında ilk olarak yayımlanan programın güncellenmiş ve eklemeler yapılmış 2018 ve 2020 metinlerinde çevirinin rolüne ilişkin, özellikle çeviri dersinin içeriği ile ilişkilendirilebilecek yerlere değinilmeye çalışılacaktır.

2001 yılındaki metinde, dil öğrenenin/kullanıcısının farklı diller konuşan ve birbirini anlamayan kişiler arasındaki iletişimi sağlayan arabulucular şeklinde tanımlanır ve özellikle sözlü ve yazılı çevirinin arabulucu faaliyetlere örnek olduğu belirtilir (ADOÇP, 2001:87).

**Tablo 1.** 2001 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programındaki Arabulucu Faaliyetlerdeki Çeviriye İlişkin Bilgiler

<b>Sözlü Arabuluculuk</b>	<b>Yazılı Arabuluculuk</b>
-Simultane çeviri (konferanslar, toplantılar, resmi konuşmalar, vs.); -Ardıl çeviri (karşılama konuşmaları, turlara rehberlik, vs.); -Resmi olmayan çeviri: Kendi ülkesine gelen yabancı ziyaretçiler; yurtdışında olan anadil konuşanları; arkadaşlar, aile, müvekkiller, misafirler, vs. için sosyal ve insanlar arası durumlar; işaretler, menüler, ilanlar, vs.	-Tam (sözcüğü sözcüğüne) çeviri (örn. sözleşme, hukuki ve bilimsel metinler, vs.); -Yazınsal çevirisi (romanlar, drama, şiir, opera vs.); -Dil 2 veya Dil 1 ve Dil 2 arasında ana fikri özetlemek (gazete ve dergi makaleleri); -Açıklama (yasayı bilmeyen kişiler için özelleştirilmiş metinler vs.).

(DİAOBM, 2009:83-84)

Tablo 1, 2001 yılındaki temel çerçeve olan programdaki çeviri durumunu işaret etmekte ve çeviriyi yazılı ve sözlü arabuluculuk olarak iki şekilde ele almaktadır. Buna ek olarak

arabulucu stratejiler başlığında da dil kullanıcısının/öğrenenin çeviri sürecine ilişkin yöntemler sunulmaktadır (ADOÇP, 2001:87-88).

2018 ve 2020 yıllarındaki ek açıklamalar içeren metinlere bakıldığında ise çevirinin yine arabulucu faaliyetler başlığı altında ele alındığıyla karşılaşılsa da, bu kez buna ek olarak bir metne arabuluculuk etme alt başlığı açılarak yazılı bir metni sözlü ve yazılı olarak çevirme şeklinde verilmiştir ve anahtar işlevleriyle aşağıdaki tabloda da belirtilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2.** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı 2018 ve 2020 Ek Metinlerindeki Arabulucu Faaliyetlerdeki Çeviriye İlişkin Bilgiler

<b>Bir Metne Arabuluculuk Etme</b>	
<b>Yazılı Bir Metni Çevirme</b>	
<b>Sözlü olarak yazılı bir metni çevirme</b>	<b>Yazılı olarak yazılı bir metni çevirme</b>
-Kaba taslak, yaklaşık bir çeviri sağlama, -Ana bilgiyi yakalama, -Farklılıkları yakalama (daha ileri seviyeler için).	-Çevirinin anlaşılabilirliği, -Hedef dildeki ilgili kuralları izleyen metnin aksine, kaynak biçimlerin ve yapının çeviriyi ne ölçüde (fazla) etkilediği, -Kaynak dilde farklılıkları yakalama.

(ADOÇP, 2018:113; 2020:102).

Tablo 2, arabulucu faaliyet olarak çeviri çalışmalarında dil kullanıcısının/öğrenenin sözlü ve yazılı olarak yazılı bir metni çevirmede uygulanan anahtar işlevleri temsil etmektedir. ADOÇP'nin 2001 metnine nazaran, 2018 ve 2020 metinlerinde dil seviyelerine göre yazılı ve sözlü çeviri kullanımı/öğrenimi aşamaları ön plana çıkmaktadır. Ayrıca arabulucu faaliyetlere ilişkin iletişim ve işbirliği gibi eylemlerde sosyal ve kültürel süreçler de önem arz etmekte olup, dili kullanan/öğrenen sosyal bir aktör olarak tanımlanır. Son olarak bu iki metinde bu çalışmanın çıkış noktasının bir kısmını oluşturan çeviribilime, özellikle mütercim ve tercümanlık konularına gönderme yapılmaktadır:

Bu bölümde sunulan açıklayıcı tanımlayıcıların profesyonel mütercimlerin ve tercümanların yetkinliklerini tanımlamaya yönelik olmadığına altını çizmek de önemlidir. Tanımlayıcılar, bir kullanıcının/öğrencinin bu alanda resmi olmayan günlük durumlarda neler

yapabileceğini düşünerek dil yeterliliklerine odaklanır. Mütercim-tercümanlık yetkinlikleri ve stratejileri tamamen farklı bir alandır (ADOÇP, 2018:107; 2020:92-93).

Yabancı dil kullanımında/öğreniminde çeviri eyleminin bu programında sınırı belirlemek amacıyla çeviribilim kuram ve stratejilerine dolaylı yoldan değinilmiş ve çeviri eyleminin mütercim-tercümanlık programında olduğu gibi algılanılmaması gerektiği belirtilmiştir. Bu durumun güncel metinlerde açıklanmasının nedeni çeviribilim alanının yapılan çalışmalar ve gelişmeler sayesinde özellikle 21. yüzyılda özerkliğini daha da kuvvetlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çeviribilim kuramları ve stratejileri açısından bu ders müfredatta değerlendirilecek olursa, aynı müfredatta yer alan edebiyat derslerinde kimi okuma, okuduğunu anlama ve konuşma gibi alıştırmalarda kullanılan metinlerin bağlı olduğu edebi akımlara nasıl değiniliyorsa, çeviri dersinde ilgili çeviri kuram ve stratejilerini değinilmesinin olağan olduğu ileri sürülebilir.

Yükseköğretimdeki yabancı diller eğitimi programında yer alan çeviri dersi, içeriğinin temeli olduğu ya da olması gerektiği düşünülen dilbilgisi-çeviri yöntemi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve çeviribilim bağlamında kısaca tartışılmaya çalışılmıştır. Ancak dersin halen bir ölçünü olmadığı gibi, tam olarak neden verildiği ya da günümüzde nasıl içeriklere sahip olması gerektiği gibi sorular güncelliğini korumaktadır.

### **Çalışmanın amacı**

Yükseköğretimde yabancı diller eğitimi programlarında verilen çeviribilimin en temel eylemi olan “çeviri”nin temel alındığı çeviri dersindeki çeviri eyleminin asıl işlevini tartışarak bünyesinde birden çok yabancı dil eğitimi programı bulunduran Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Programlarında yer alan çeviri derslerinin bilgi paketlerine ilişkin bulgulardan hareketle programda öğrenim gören öğretmen adaylarına dilbilgisi-çeviri yöntemi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve çeviribilim bağlamında kuramsal ve uygulamalı bilgiler içeren bir çeviri dersi sunmak amaçlanmaktadır. Bu çalışma aynı zamanda öğrencilerin çeviri

becerilerinin çok yönlü ve kontrollü geliştirilmesini ve ilerideki olası bir mütercim-tercümanlık kariyeri bağlamında kendilerine bir hazırbulunuşluk sağlama amacı da taşımaktadır. Bir taslak öneri ders amacı taşıyan bu çalışma, adı üzerinde bir taslak öneri niteliğinde olup çeviri dersinin yabancı diller eğitimi programındaki işlevini tartışmaya açmayı da hedeflemektedir.

## YÖNTEM

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yer alan Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği programlarında; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yer alan Alman, Fransız ve İngiliz Dili Öğretmenliği programlarında yer alan çeviri derslerinin bilgi paketlerindeki çeviri dersinin adı, verildiği dönem, türü, saati, biçimi, amacı, içeriği, öğrenim çıktıları, ders konuları gibi verilere ulaşılabilecektir. Tablolar halinde yer alacak verilere ilişkin bulgular; dilbilgisi-çeviri yöntemi, ADOÇP ve çeviribilim bağlamında yorumlanacaktır. Daha sonrasında bulgulardan hareketle, giriş bölümünde değinilen konuları kapsayıcı, özellikle çeviribilimin hem yazılı hem sözlü kuramsal ve uygulama bilgileriyle bir taslak çeviri dersi önerisi sunulacaktır.

### Verilerin Toplanması

Veriler, tarama yöntemiyle çevrim içi ulaşılabilen Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yer alan Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği programlarında; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde yer alan Alman, Fransız ve İngiliz Dili Öğretmenliği programlarında yer alan çeviri derslerinin bilgi paketlerindeki içeriklerden elde edilmiştir.

### Etik Kurullara Uygunluk

Bilimsel etik ilkelerine ve kurallarına uyulan bu çalışmada, özellikle seçilen üniversitelerin erişilebilir çevrim içi bilgi paketlerinde yer alan ders içeriklerinin tarama



ve inceleme yöntemleri kullanarak değerlendirilmesi söz konusu olduğundan, herhangi bir etik kurul iznine gerek duyulmamıştır.

## BULGULAR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca, Arapça, Fransızca ve İngilizce Öğretmenliği programlarının ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman, Fransız ve İngiliz Dili Öğretmenliği programlarının bilgi paketlerinde yer alan çeviri derslerinin adı, verildiği dönem, türü, saati, biçimi, amacı, içeriği, öğrenim çıktıları, ders konuları gibi veriler tablolar halinde gösterilerek bulgulara ulaşıp kısaca yorumlanacaktır. Özellikle ders konuları başlığı, bilgi paketinde olduğu gibi vermek yerine genel olarak özeti yapılarak belirtilecektir. Tablolar aynı programlara göre oluşturulacak olup, bilgi paketlerindeki bilgilere göre yorumlamalar ve değerlendirmeler yapılacaktır. Bilgi paketlerinde yer alan çeviri dersine ilişkin detayların hepsinin çok değerli olduğunun ve önerilecek dersin çerçevesini oluşturmada katkılarının olduğunun altı çizilmektedir.

### Almanca Öğretmenliği/Alman Dili Öğretmenliği Programı

Gazi Üniversitesi Bilgi Paketine göre Almaca Öğretmenliği müfredatında çeviri dersi bulunmamaktadır. Bu başlıkta sadece Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Öğretmenliği müfredatında yer alan çeviri dersinin detayları verilecektir.

**Tablo 3.** Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Öğretmenliği Programındaki Çeviri

Derslerine İlişkin Bilgiler

Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı	1.Yarıyıl	1.Yarıyıl
	Almanca Türkçe Çeviri <sup>†</sup>	Türkçe Almanca Çeviri <sup>‡</sup>
Dersin Türü / Saati / T+U	Seçmeli / 2 / T	Seçmeli / 2 / T
	Çeviri yöntemlerinin	Çeviri yöntemlerinin

<sup>†</sup><https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783#>

<sup>‡</sup><https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783#>

<b>Dersin Amacı</b>	ve tekniklerinin tanıtılması; çeviri sürecinde dil bilgisel yapı ve bağlam ilişkisinin incelenmesi; Güncel konularda yazılmış Almanca metinlerin Türkçeye çevirisinin yapılması; Türkçe ve Almanca dillerinin kendine özgü özelliklerinden hareketle çevirilerin uygunluğunun tartışılması; Çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünün değerlendirilmesi.	ve tekniklerinin tanıtılması; çeviri sürecinde dil bilgisel yapı ve bağlam ilişkisinin incelenmesi; Güncel konularda yazılmış Türkçe metinlerin Almancaya çevirisinin yapılması; Türkçe ve Almanca dillerinin kendine özgü özelliklerinden hareketle çevirilerin uygunluğunun tartışılması; Çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünün değerlendirilmesi.
<b>Dersin İçeriği</b>	Çeviri teknikleri; Çeviri yöntemleri; Çeviri ve dil yapıları; Güncel, teknik ve edebi metinler.	Çeviri teknikleri; Çeviri yöntemleri; Çeviri ve dil yapıları; Çeviri ve hedef grubu; Farklı metinler.
<b>Dersin Öğrenim Çıktıları</b>	Dil öğretiminde çevirinin yerini ve önemini kavrar, Çeviri sürecinde dil bilgisel yapı ve bağlam ilişkisini inceler, Almanca gazete ve bilimsel dergilerden seçilen güncel içerikli metinleri ve makaleleri yapı ve anlam eşdeğerliliğini dikkate alarak Türkçeye çevirir, Almanca teknik içerikli metinleri Türkçeye çevirir, Almanca edebi metinleri Türkçeye çevirir.	Dil öğretiminde çevirinin yerini ve önemini kavrar, Çeviri metinlerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterleri açıklar, Türkçe/Almanca gazete ve bilimsel dergilerden seçilen güncel içerikli metinleri ve makaleleri yapı ve anlam eşdeğerliliğini dikkate alarak Almancaya çevirir.
	Çeviri yöntem ve	Kuramsal çeviri bilgisi,

<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	tekniklerinin tanıtımı, yazılı çeviri metin türleri odaklı çeviri çalışmaları.	çevirmen özellikleri, kültürel faktörler, kaynak dil yapısı, yazılı çeviri metin türleri odaklı çeviri çalışmaları.
---------------------------------------	--	---

Hacettepe Üniversitesi Alman Dili Öğretmenliği programına ilişkin bilgi paketi incelendiğinde birinci yarıyıl verilen Almanca-Türkçe ve Türkçe-Almanca olmak üzere iki çeviri dersi ile karşılaşmaktadır. Her iki derste yazılı çeviri çalışmaları ağırlıkta olup dilbilgisi-çeviri yöntemine ilişkin dil yapısı bilgisinin öğretimi ön plandadır. Ayrıca ilgili metinlerin çeviri sürecinde metnin bağlamının ve çevirinin yabancı dil öğretimindeki rolünün önemine değinilmektedir. Her iki derste çeviriye ilişkin yöntem ve teknikler verilirken, Türkçe-Almanca çeviri dersinde kuramsal bilgiler, çevirmenin özellikleri ve çeviride kültürel faktörler gibi konular öğrenciye sunulmaktadır.

#### Arapça Öğretmenliği Programı

Hacettepe Üniversitesinde Arapçaya ilişkin bir dil eğitimi programı olmadığından bu başlıkta sadece Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği programı müfredatındaki çeviri derslerine ilişkin bilgiler iki tablo şeklinde verilecektir.

**Tablo 4.** Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Programındaki Çeviri Derslerine İlişkin Bilgiler 1

<b>Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı</b>	3.Yarıyıl Arapça-Türkçe Çeviri 1 <sup>§</sup>	4.Yarıyıl Arapça-Türkçe Çeviri 2 <sup>**</sup>
<b>Dersin Türü / Saati / T+U</b>	Zorunlu / 2 / T	Zorunlu / 2 / T
<b>Dersin Amacı</b>	Arapçadan Türkçeye haber niteliğindeki metinleri çevirir. Haber niteliğindeki metinleri çeviri amaçlı analiz eder.	Arapçadan Türkçeye farklı türdeki metinleri çevirir. Farklı türdeki metinleri çeviri amaçlı analiz eder. Çeviri stratejilerini kullanır. Çevrilebilirlik ve

<sup>§</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#>

<sup>\*\*</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#>

	Çeviri stratejilerinin farkında olur. Çevirinin önemini kavrar.	çevrilemezlik sorunlarını tartışır.
<b>Dersin İçeriği</b>	Başta haber çevirisi olmak üzere temel düzeyde kontrollü çeviri uygulamaları, bu uygulamalar üzerinden öğrencilere kuramsal çıkarımlar yaptırma, Öğrencilerin kendi çeviri ürünlerini değerlendirmelerini sağlama, Cümle düzeyinden metin düzeyine doğru öğrencilerin sözcük dağarcığını da artırarak çeşitli temalarda haber düzeyinde çeviriler yaptırma ve yapılan çevirileri birlikte değerlendirme, bu değerlendirmeler üzerinden temel düzeyde çeviribilim kavramlarını tartışma.	Arapça-Türkçe Çeviri-I dersinin devamı. Haber dışındaki farklı türlerden (belgeler, ticari metinler, hukuk metinleri, teknik metinler, edebî metinler vb.) kaynak metinlerinin çevirisi, çevirilerin değerlendirilmesi, bir kaynak metnin farklı çevirilerinin ne derece mümkün olduğunu tartışma, çeviri uygulamalarından yola çıkarak öğrencilerde çeviri farkındalığı oluşturma.
<b>Dersin Öğrenim Çıktıları</b>	Haber metinlerini Arapçadan Türkçeye çevirir. Yapılmış olan çevirileri karşılaştırır. Çeviri stratejilerinin farkında olur. Uygulamalar yoluyla çeviri ile ilgili kuramsal çıkarımlar yapar.	Farklı türdeki metinleri Türkçeden Arapçaya çevirir. Yapılmış olan çevirilerin kalitesini değerlendirir. Çevirmen seçimlerini değerlendirir. Çevirmenin görünürlüğünü hedef metinler üzerinden tartışır. Uygulamalar yoluyla çeviri ile ilgili kuramsal çıkarımlar yapar.
<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	Hedef-kaynak dil genel yapıları, haber metni çevirisi çalışmaları.	Yazılı metin türlerine göre çeviri çalışması, sözlü çeviri kavramları ve uygulamaları.

**Tablo 5.** Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği Programındaki Çeviri Derslerine İlişkin Bilgiler 2

<b>Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı</b>	5.Yarıyıl Türkçe-Arapça Çeviri 1 <sup>††</sup>	6.Yarıyıl Türkçe-Arapça Çeviri 2 <sup>‡‡</sup>
<b>Dersin Türü / Saati / T+U</b>	Zorunlu / 2 / T	Zorunlu / 2 / T
<b>Dersin Amacı</b>	Türkçeden Arapçaya haber niteliğindeki metinleri çevirir. Haber niteliğindeki metinleri çeviri amaçlı analiz eder. Çeviri stratejilerinin farkında olur. Çevirinin önemini kavrar.	Türkçeden Arapçaya farklı türdeki metinleri çevirir. Farklı türdeki metinleri çeviri amaçlı analiz eder. Çeviri stratejilerini kullanır. Çevrilebilirlik ve çevrilemezlik sorunlarını tartışır.
<b>Dersin İçeriği</b>	Başta haber çevirisi olmak üzere temel düzeyde kontrollü çeviri uygulamaları, bu uygulamalar üzerinden öğrencilere kuramsal çıkarımlar yaptırma, Öğrencilerin kendi çeviri ürünlerini değerlendirmelerini sağlama, Cümle düzeyinden metin düzeyine doğru öğrencilerin sözcük dağarcığını da artırarak çeşitli temalarda haber düzeyinde çeviriler yaptırma ve yapılan çevirileri birlikte değerlendirme, bu değerlendirmeler üzerinden temel düzeyde	Türkçe-Arapça Çeviri-I dersinin devamı. Haber dışındaki farklı türlerden (belgeler, ticari metinler, hukuk metinleri, teknik metinler, edebî metinler vb.) kaynak metinlerinin çevirisi, çevirilerin değerlendirilmesi, bir kaynak metnin farklı çevirilerinin ne derece mümkün olduğunu tartışma, çeviri uygulamalarından yola çıkarak öğrencilerde çeviri farkındalığı oluşturma.

<sup>††</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#>

<sup>‡‡</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#>



	çeviribilim kavramlarını tartışma.	
<b>Dersin Öğretim Çıktıları</b>	Haber metinlerini Türkçeden Arapçaya çevirir. Yapılmış olan çevirileri karşılaştırır Çeviri stratejilerinin farkında olur. Uygulamalar yoluyla çeviri ile ilgili kuramsal çıkarımlar yapar.	Farklı türdeki metinleri Türkçeden Arapçaya çevirir. Yapılmış olan çevirilerin kalitesini değerlendirir. Çevirmen seçimlerini değerlendirir. Çevirmenin görünürlüğüne hedef metinler üzerinden tartışır. Uygulamalar yoluyla çeviri ile ilgili kuramsal çıkarımlar yapar.
<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	Haber aktarma fiilleri, haber metni çevirisi çalışmaları.	İletişim ve kültür bağlamında çeviri, yazılı metin türlerine göre çeviri çalışması, sözlü çeviri kavramları ve uygulamaları.

Yukarıda tablo 4 ve 5, Gazi Üniversitesi Arapça Öğretmenliği programı bilgi paketinde yer alan çeviri derslerini temsil etmektedir. Bu programda, üçüncü ve dördüncü yarıyılıda Arapça-Türkçe çeviri dersleri; beşinci ve altıncı yarıyılıda Türkçe-Arapça çeviri dersleri olmak üzere çeviri derslerinin dört yarıyıla yayıldığı ile karşılaşmaktadır. Her dört dönemde haber metinlerinin ve diğer yazılı metin türlerinin kullanıldığı ve çeviri uygulamalarının bu metinler bağlamında verilmeye çalışıldığı gözlemlenmektedir. Çeviri kuramları ve stratejilerine çeviri uygulamalarında yer verilmektedir. Ayrıca çok yönlü çeviri incelemesine önem veren içeriklere sahip olan bu derslerde iletişim ve kültür kavramları dikkate alınmaktadır. Yazılı ve sözlü çeviri uygulamalarına rastlanılan bu derslerde, sözlü çeviriye ilişkin bilgiler daha çok derslerin ikincisinin sonlarına doğru yer almaktadır. Dört döneme yayılmış bu derslerde daha çok çeviribilimin izlerinin görüldüğü ileri sürülebilir.

**Fransızca Öğretmenliği/Fransız Dili Öğretmenliği Programı**

Gazi Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği ve Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Öğretmenliği programları müfredatlarında yer alan çeviri derslerine ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 6.** Gazi Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği Programındaki Çeviri Dersine İlişkin Bilgiler

<b>Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı</b>	5.Yarıyıl Fransızca-Türkçe Çeviri <sup>§§</sup>	6.Yarıyıl Türkçe-Fransızca Çeviri <sup>***</sup>
<b>Dersin Türü / Saati / T+U</b>	Zorunlu / 2 / T	Zorunlu / 2 / T
<b>Dersin Amacı</b>	Günlük konularda Fransızca metinlerin Türkçeye çevrilmesi alıştırmaları ve değerlendirme yöntemleri.	Değişik tür ve düzeylerde Türkçe özgün metinleri Fransızcaya çevirme.
<b>Dersin İçeriği</b>	Değişik tür ve düzeylerde Fransızca özgün metinleri Türkçeye çevirme, Dil-kültür ilişkisini irdeleme, Farklı çeviri yaklaşımlarını tartışma ve değerlendirme.	Değişik tür ve düzeylerde Türkçe özgün metinleri Fransızcaya çevirme, Dillerin yapısal ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan çeviri güçlüklerini tartışma ve değerlendirme.
<b>Dersin Öğrenim Çıktıları</b>	Dil öğretiminde çevirinin yeri, Günlük konularda Fransızca metinlerin Türkçeye çevrilmesi alıştırmaları ve değerlendirme yöntemleri, Çeviri yetisinin yanı sıra Fransızcanın cümle yapısının pekiştirilmesi, Çeviri yaklaşımları, Çeviri yetisi.	Dil öğretiminde çevirinin yeri, Çeviri yaklaşımları, Günlük konularda Türkçe metinlerin Fransızcaya çevrilmesi alıştırmaları ve değerlendirme yöntemleri, Çeviri yetisinin yanı sıra Türkçe ve Fransızcanın cümle yapısının pekiştirilmesi, Çeviri yetisi.

<sup>§§</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=567676#>

<sup>\*\*\*</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=567676#>

<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	Güncel metinler çerçevesinde yazılı çeviri çalışmaları.	Güncel metinler çerçevesinde yazılı çeviri çalışmaları.
---------------------------------------	---	---

Gazi Üniversitesi Fransızca Öğretmenliği programındaki çeviri dersleri, beşinci dönemde Fransızca-Türkçe çeviri ve altıncı dönemde Türkçe-Fransızca çeviri olarak müfredatta yer almaktadır. Bu derslerde gündeme ilişkin güncel metinler çerçevesinde yazılı çeviri odaklı uygulamalar, dil eğitiminde çevirinin rolü konusu ve dilbilgisi-çeviri yöntemine ilişkin dil yapısı öğretimi çalışmaları ile karşılaşılmaktadır. Dil ile kültür ilişkisine önem verilen bu derslerde, çevirinin kuramsal yönünü oluşturan yöntemler ve yaklaşımlarla çeviri çalışmaları da yapılmaktadır.

**Tablo 7.** Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Öğretmenliği Programındaki Çeviri

Dersine İlişkin Bilgiler

<b>Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı</b>	5.Yarıyıl Fransızca-Türkçe Çeviri <sup>†††</sup>	6.Yarıyıl Türkçe-Fransızca Çeviri <sup>†††</sup>
<b>Dersin Türü / Saati / T+U</b>	Zorunlu / 2 / T	Zorunlu / 2 / T
<b>Dersin Amacı</b>	Bu dersin amacı, özgün Fransızca metinleri Türkçeye çevirmeyi öğretmektir.	Bu dersin amacı, değişik tür ve düzeylerde Türkçe özgün metinleri Fransızcaya çevirmek, dillerin yapısal ve kültürel farklılıklarından kaynaklanan çeviri güçlüklerini tartışmak ve değerlendirmektir.
<b>Dersin İçeriği</b>	Değişik tür ve düzeylerde Fransızca özgün metinleri Türkçeye çevirme. Dil-kültür ilişkisini irdeleme. Farklı çeviri yaklaşımlarını tartışma ve değerlendirme.	Değişik tür ve düzeylerde Türkçe özgün metinleri Fransızcaya çevirme; dil-kültür ilişkisini irdeleme; farklı çeviri yaklaşımlarını tartışma ve değerlendirme.
	İki ayrı dilin işleyiş	Türkçe ve Fransızca

<sup>†††</sup><https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=784#>

<sup>†††</sup><https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=784#>

<b>Dersin Öğrenim Çıktıları</b>	<p>biçimlerini tanır. İki dildeki kültür öğelerini öğrenme-öğretme sürecinde etkili olarak kullanır. Ana dilini ve öğrendiği yabancı dili bilinçli bir bakış açısıyla değerlendirir. Değişik tür ve dil düzeyinde Fransızca özgün metinleri Türkçeye çevirebilecek uygun yöntem ve teknikleri geliştirir. Belli sözcük, terim ve dil yapılarını doğru biçimde kullanır. Fransızcadan Türkçeye çevrilen metinleri değerlendirir.</p>	<p>cümlelerin öğelerini ayırt eder. Türkçe metinlerdeki yapıları Fransızcayla karşılaştırır. Türkçeden Fransızcaya çeviri yapabilir. Türkçeden Fransızcaya çevrilen metinleri değerlendirir.</p>
<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	<p>Genel çeviriye giriş, kaynak-hedef dil olgusu, yazılı çeviri metin türleri odaklı çeviri çalışmaları.</p>	<p>Kaynak-hedef dil yapılarının karşılaştırılması ve birbirlerine aktarımı, yazılı çeviri metin türleri odaklı çeviri çalışmaları.</p>

Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Öğretmenliği programındaki çeviri dersleri, beşinci dönemde Fransızca-Türkçe çeviri ve altıncı dönemde Türkçe-Fransızca çeviri olarak müfredatta yer almaktadır. Kaynak ve hedef dile ilişkin yapısal bilgiler bağlamında yazılı çeviri çalışmaları yer almaktadır. Dilbilgisi-çeviri yöntemi ilişkin uygulamaların yanı sıra dil ve kültür ilişkisinin önemini vurgulayan çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu çerçevede yapılan çeviri uygulamalarıyla çeviri yöntemi ve tekniklerine değinilmektedir.

### İngilizce Öğretmenliği/İngiliz Dili Öğretmenliği Programı

Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği programları müfredatlarında yer alan çeviri derslerine ilişkin bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 8.** Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği Programlarındaki Çeviri Derslerine İlişkin Bilgiler

	Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği
<b>Dersin Verildiği Yarıyıl ve Adı</b>	7.Yarıyıl Çeviri <sup>§§§</sup>	7.Yarıyıl Çeviri <sup>****</sup>
<b>Dersin Türü / Saati / T+U</b>	Zorunlu / 3 / T	Zorunlu / 3 / T
<b>Dersin Amacı</b>	Çeviri hakkında genel bir bilgi sahibi olmak.	Dersin amacı çağdaş çeviri kuram ve kavramlarını tanıtmak ve bunlardan yola çıkarak değişik metin çevirileri aracılığıyla çeviri sorunları ve İngilizce-Türkçe arasındaki benzerlik ve ayrımlar konusunda öğrencilerin duyarlılığını arttırmaktır.
<b>Dersin İçeriği</b>	Bu dersi alan öğrenci çeviri konusunda genel bir misyon sahibi olur.	-

<sup>§§§</sup><https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56565756#>

<sup>\*\*\*\*</sup><https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=785#>

<b>Dersin Öğrenim Çıktıları</b>	Bu dersi tamamlayan öğrenciler çeşitli İngilizce metinleri Türkçeye çevirebilir, Yazılı metnin türüne göre ne tür bir çeviri yaklaşımı kullanması gerektiğini bilir, İngilizce ve Türkçe olarak yazılmış metinleri inceleyip, başkaları tarafından yapılmış çevirileri değerlendirebilir.	Öğrenci bu dersin sonunda, temel çeviri kuram ve kavramlarının öğrenecek, İngilizce-Türkçe arasındaki yapısal ayırım ve benzerlikler konusunda bilinç ve duyarlık kazanacak, Çeviride yapı düzlemi ötesindeki konuların (anlam, edim, biçem vb.) ayırt edecek, Çeviri kuramlarını ve hangi çeviri kuramının hangi metinlere uygulayabileceğini bilecek, İngilizce eğitimi alanındaki çevirilerde gerekli dilbilgisi kurallarını ve terimleri bilecek hale gelecektir.
<b>Dersin Genel Konularının Odağı</b>	Çeviri yaklaşımlarına yönelik bir giriş, yazılı metin odaklı çeviri.	Çeviriye kuramsal bir giriş ve çevirinin işlevi, kaynak-hedef dil yapıları odaklı iki yönlü yazılı çeviri çalışmaları.

Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği ve Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği bilgi paketlerinde bulunan çeviri dersi yedinci yarıyıldan itibaren müfredatta tek çeviri dersi olarak verilmektedir. Dersin başlığında hangi dilden hangi dile uygulama yapılacağı belirtilmese de, derslerin içeriğinin iki dile yönelik çalışmaları kapsadığı ileri sürülebilir. Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programındaki çeviri dersinde çeviri eylemine genel bir bakış sergilenmekte olup çeviri yaklaşımları çerçevesinde yazılı metin odaklı çeviri uygulamalarıyla karşılaşılmaktadır. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği programındaki çeviri dersinde ise, çeviri kuram ve kavramları bağlamında İngilizce-Türkçe dillerinin yapısal ve anlamsal özellikleri çalışmalarda ele alınmaktadır. Yazılı metin türlerine göre çeviri çalışmaları ile değerlendirilen metne

göre kullanılacak çeviri kuram ve yöntemleri vurgulanmaktadır. Ayrıca İngilizce öğretimi ile çeviri eylemini ele alan konulara rastlanılmaktadır.

Her iki üniversitede genel olarak incelenen çeviri dersi bilgilerinde dilbilgisi-çeviri yöntemine dair ders içerikleriyle karşılaşılmıştır. Dolayısıyla yazılı çeviri, yazılı metin türleri ve dil yapısı öğretiminin ön planda olduğu izlenmiştir. Çevirinin dil eğitiminde yeri ve çeviri-dil eğitimi konuları da kimi programlarda yer almaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında da temel alınan dil-kültür ilişkisi ve kısmi olarak iletişim odaklı yaklaşımlar yer almaktadır. Sözlü çeviriyi ilişkin kuramsal bilgilere ve uygulamalı çalışmalara bir program dışında çok fazla rastlanılmamıştır. Her bir programda çeviribilime ait bilgiler farklı isimlerle telaffuz edilse de, bu bilgiler daha çok çeviri kuram, yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejileri başlıklarıyla verilmeye çalışılmıştır. Fakat genel olarak çeviribilime detaylıca dayandırılan doğrudan bir ifade yer almamaktadır. Aynı programlar çeşitli benzerlik gösterebilir de, ortak bir ders içeriğinin olmadığı ile de karşılaşılmıştır. Bu durumdan hareketle daha çok dersi veren öğretim elemanının çeviriye yaklaşımına göre çeviri dersi içeriklerini belirlediği ileri sürülebilir. Ayrıca ülkemizdeki yabancı dile ilişkin istihdam şartları göz önünde bulundurulduğunda, örneğin yabancı dile ilişkin bir iş ilanında eğitim, edebiyat ya da çeviri bölümlerinin mezunlarının çoğu zaman başvurabileceği beyan edildiği göz önünde bulundurulduğunda, yabancı diller eğitimi programı öğrencisinin bir gün çevirmen olarak bir yerde çalışabileceği fikrinin bu derste arka planda kaldığı gözlemlenmiştir.

## **ÇEVİRİ DERSİ ÖNERİSİ**

Yabancı diller eğitimi programındaki çeviri derslerinin bilgilerine ilişkin bulgulardan sonra kısmen dilbilgisi-çeviri yöntemini, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programındaki çeviri eylemine ilişkin bilgileri ve çeviribilimine ilişkin kuramsal ve uygulamalı yüzeysel bilgileri dikkate alan iki döneme yayılmış “Yazılı Çeviri” ve “Sözlü Çeviri” olmak üzere iki çeviri dersi taslak halinde aşağıda önerilmiştir. Özellikle dil öğretimi konusunda bir referans olan ADOÇP’deki çevirinin yazılı ve sözlü rolü, derslerin bu şekilde planlamasının temelini oluşturmaktadır.

Programda öğrenim gören öğrencilerin beşinci ve altıncı yarıyıllarını oluşturan üçüncü akademik yıllarında (hazırlık hariç) hedef dile ilişkin yapısal ve kültürel bilgilerinin daha da pekiştiği düşünüldüğünden, çeviri derslerinin bu yarıyılarda verilmesi uygun görülmüştür. Önerilen dersler haftada iki saat olmak üzere zorunlu tutulmuştur. Zorunlu tutulmasındaki amaç, öğrencinin çeviri eylemini hem dil eğitimi, hem de çeviribilim bağlamında gerekli bilgileri yüzeysel olarak edinmesini sağlamaktır. Dersi verecek öğretim elemanın derste aktifliklere göre AKTS oranı ortaya çıkacağından burada bir hesaplama önerilmemiştir. Dersler hem kuramsal hem uygulamalı içeriklere sahip olduğundan, dersler için öngörülen iki ders saati, bir saati teorik bir saati uygulama olarak verilmiştir. Ders değerlendirme ölçütleri ise genel olarak belirlenmiş olup, ilgili üniversitenin sınav sayılarına göre değişiklik gösterebilir ve öğretim elemanları dersin genel bilgilerine göre yazılı çeviriye ilişkin kuramsal sorular sorabilirler ve uygulama içeren sınavlar hazırlayabilirler. Önerilen bu derslerde, öğrencilerin çevirmen olması beklenmemektedir. Her ne kadar ADOÇP’nin 2018 ve 2020 metinlerinde çeviri kuram ve stratejilerinin mütercim-tercümanlığı ilgilendiren konular olduğu vurgulansa da, burada çeviri eylemini kullanan bir dersin çeviribilimden yüzeysel de olsa izler taşıması gerektiği düşünülmektedir. Derslerin giriş niteliğindeki ve ortak özelliklerine değinildikten sonra genel olarak derslerin tüm bilgileri aşağıda tablolar halinde verilmiştir.



**Tablo 9.** Önerilen Yazılı Çeviri Dersi Bilgileri

<b>Dersin Adı</b>	Yazılı Çeviri
<b>Yarıyıl</b>	5
<b>Ders Türü</b>	Zorunlu
<b>Ders Saati / T+U/ Kredi /AKTS</b>	2 / 1+1 / 2 / X
<b>Program</b>	Yabancı Diller Eğitimi Programları Arapça/Almanca/Fransızca/İngilizce vb. Öğretmenliği
<b>Dersin Amacı</b>	Öğrenciye; çeviri eylemine ve yazılı çeviri türlerine yönelik kuramsal ve uygulamalı beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.
<b>Dersin İçeriği</b>	Yazılı çevirinin dil eğitiminde işlevini kavrama; çeviribilime ve yazılı çeviriye özgü kuramsal ve uygulamalı bilgileri başlangıç düzeyinde öğrenme; bu bilgileri yazılı çeviri çalışmalarında uygulama, tartışma ve değerlendirme.
<b>Ders Kaynakları</b>	Çeviribilim literatüründeki ve yabancı dil eğitiminde çevirinin rolüne ilişkin kitaplar, çalışmalar ve güncel basılı ya da çevrim içi metinler.
<b>Ders Değerlendirme Ölçütleri</b>	Bir ara sınav + bir yarıyıl sonu sınavı
<b>Dersin Öğrenme Çıktıları</b>	Çevirinin asıl işlevini kavrar, Çeviribilim, çeviri kuramları ve çeviri stratejileri hakkında yüzeysel bilgi sahibi olur, Yazılı çevirinin yabancı dil eğitiminde yerini öğrenir, Yazılı çeviri hakkında yüzeysel olarak kuramsal ve uygulamalı genel bilgileri edinir ve bunları metin türlerine göre çeviri sürecinde hem yapısal hem anlama dayalı bir biçimde kullanır, Hedef Dil-Türkçe; Türkçe-Hedef Dil yazılı çeviri becerisini geliştirir, Yazılı çeviri bağlamında hazırbulunuşluğa sahip olur.

**Tablo 10.** Önerilen Yazılı Çeviri Dersi Konuları

Hafta	Konu
1	Çeviri Nedir, Ne Değildir?
2	Çeviribilim ve Çeviri Kuramları
3	Çeviri Stratejileri
4	Yazılı Çeviri ve Yazılı Çevirinin Yabancı Dil Eğitiminde Yeri
5	Yazılı Çeviri Türleri (Yazın, Teknik, Hukuk, Tıp, vb.)
6	Yazılı Çeviri Türleri (Basılı/Dijital Medya vb.)
7	Yazılı Çeviri ve Çeviri Teknolojileri
8	Ara Sınav
9	Hedef Dil-Türkçe Yazılı Çeviri Çalışması
10	Hedef Dil-Türkçe Yazılı Çeviri Çalışması
11	Hedef Dil-Türkçe Yazılı Çeviri Çalışması
12	Türkçe-Hedef Dil Yazılı Çeviri Çalışması
13	Türkçe-Hedef Dil Yazılı Çeviri Çalışması
14	Türkçe-Hedef Dil Yazılı Çeviri Çalışması
15	Yarıyıl Sonu Sınavı

Yazılı Çeviri Dersi, bir yabancı diller eğitimi müfredatında giriş niteliğindeki bir çeviri dersi olacağından çeviri eylemine ilişkin temel bilgiler bu derste verilmektedir. Bunun yanı sıra her iki dönemi de kapsayabilen çeviribilime ait çeviri kuramlarına ve stratejilerine kısmi olarak değinilmektedir. Buradaki amacı Mine Yazıcı'nın şu düşüncesi desteklemektedir: “Çeviri eğitimi ise, hem çevirmen adayının karar verme aşamasındaki bilişsel süreçlerini hem de metin-dilbilimsel konularını içine alır” (2007:12). Bu düşünceden hareketle, yabancı diller eğitimi programı öğrencisinin bir çevirmen adayı gibi bir çeviri çalışmasını ya da araştırmasını çeviribilimsel bir yaklaşımla yaptığı takdirde daha bilinçli ve kontrollü bir çeviri süreci gerçekleştireceğine inanılmaktadır. Bu yüzden çeviribilimden izlere bu derste ihtiyaç vardır. Çünkü “çeviribilim, çevirinin hem kuramını hem de uygulamasını sözlü ve sözlü olmayan her biçimini inceleyen bilim dalıdır” (Guidère, 2008:12). Daha sonra dilbilgisi-çeviri yöntemi bağlamında yabancı dil eğitiminde çeviri eylemine değinilerek kuram, strateji ve anlam, kültür, iletişim gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir ve metinlere göre yeni bakış açıları sunulabilir. Kısıtlı bir sürede de olsa, çeviri teknolojileri ile yazılı çeviri çalışmaları içeren bir ders konusu da işlenebileceği önerilmektedir. Yazılı metin türleri ve özellikleri verildikten sonra dilbilgisi-çeviri yönteminin ana eylemi ve

ADOÇP'nin de arabulucu faaliyetlerinden olan yazılı çeviri çalışmalarına Türkçe-Hedef Dil ve Hedef Dil-Türkçe şeklinde geçilebilir. Böylece yazılı metin türlerine göre önerilen çeviri kuramı, stratejisi ve yaklaşımı gibi çeviribilimsel çerçevede yazılı çeviri çalışmaları yapılması planlanmaktadır. Öğretmen adayı olan öğrencilerin bu ders sonunda dil eğitiminde çevirinin rolüne ilişkin bir bilginin yanı sıra, özellikle çeviribilim ve yazılı çeviri açısından hem kuramsal hem uygulamalı hazırbulunuşluğa sahip olması beklenmektedir.

**Tablo 11.** Önerilen Sözlü Çeviri Dersi Bilgileri

<b>Dersin Adı</b>	Sözlü Çeviri
<b>Yarıyıl</b>	6
<b>Ders Türü</b>	Zorunlu
<b>Ders Saati / T+U/ Kredi /AKTS</b>	2 / 1+1 / 2 / X
<b>Program</b>	Yabancı Diller Eğitimi Programları Arapça/Almanca/Fransızca/İngilizce vb. Öğretmenliği
<b>Dersin Amacı</b>	Öğrenciye; sözlü çeviri türlerine yönelik kuramsal ve uygulamalı beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.
<b>Dersin İçeriği</b>	Sözlü çevirinin dil eğitiminde işlevini kavrama; sözlü çeviriye özgü kuramsal ve uygulamalı bilgileri başlangıç düzeyinde öğrenme ve bunları sözlü çeviri çalışmalarıyla uygulama, tartışma ve değerlendirme.
<b>Ders Kaynakları</b>	Çeviribilim literatüründeki ve yabancı dil eğitiminde çevirinin rolüne ilişkin kitaplar, çalışmalar ve güncel görsel-işitsel materyaller.
<b>Ders Değerlendirme Ölçütleri</b>	Bir ara sınav + bir yarıyıl sonu sınavı
<b>Dersin Öğrenme Çıktıları</b>	Sözlü çevirinin yabancı dil eğitiminde yerini öğrenir, Sözlü çeviri hakkında yüzeysel olarak kuramsal ve uygulamalı genel bilgileri edinir ve bunları sözlü çeviri türüne göre çeviri sürecinde hem yapısal hem anlama dayalı bir biçimde kullanır, Hedef Dil-Türkçe; Türkçe-Hedef Dil sözlü çeviri becerisini geliştirir, Sözlü çeviri bağlamında hazırbulunuşluğa sahip olur.

**Tablo 12.** Önerilen Sözlü Çeviri Dersi Konuları

Hafta	Konu
1	Sözlü Çeviri ve Sözlü Çevirinin Yabancı Dil Eğitiminde Yeri
2	Sözlü Çeviride Kullanılan Araç Gereçler
3	Ardıl Çeviri ve Andaş Çeviri
4	Yazılı Metinden Sözlü Çeviri
5	Toplum Çevirmenliği
6	Sözlü Çeviriye İlişkin Kuramsal Bilgiler, Stratejiler ve Öneriler
7	Sözlü Çeviri ve Çeviri Teknolojileri
8	Ara Sınav
9	Hedef Dil-Türkçe Sözlü Çeviri Çalışması
10	Hedef Dil-Türkçe Sözlü Çeviri Çalışması
11	Hedef Dil-Türkçe Sözlü Çeviri Çalışması
12	Türkçe-Hedef Dil Sözlü Çeviri Çalışması
13	Türkçe-Hedef Dil Sözlü Çeviri Çalışması
14	Türkçe-Hedef Dil Sözlü Çeviri Çalışması
15	Yarıyıl Sonu Sınavı

Sözlü çeviri, hem çeviribilimin iki temel çeviri türünden biri olması, hem dilbilgisi-çeviri yönteminde doğrudan ele alınmaması, hem ADOÇP’de arabulucu faaliyetlerden biri olması bakımından önem arz etmektedir. Bu sebeplerden dolayı yabancı diller eğitimi programına ikinci bir çeviri dersi olarak Sözlü Çeviri Dersi önerilmiştir. “Sözlü çeviri, dinlerin yayılmasından sömürgeci akımlara, savaşlardan barış görüşmelerine, mahkemelerden hastanelere pek çok dönem ve bağlamda belirleyici bir öneme sahiptir” (Diriker, 2018:13). Böylesine bir öneme sahip çeviri türünün, bir dil öğrenenin/öğretmen adayının kayıtlı olduğu programda bulunan çeviri dersinde yüzeysel de olsa, yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bugün sözlü çeviri, çeviribilim ya da müterim-tercümanlık alanlarında yapılan çalışmalar bakımından yazılı çeviri çalışmalarına göre ikinci planda kalsa da, çeviri eğitiminin ya da çevirinin bir araç olarak kullanıldığı dil eğitimi söz konusu olduğunda değinilmesi gereken bir çeviri türü olarak görülmektedir.

Geleneksel dil eğitimi yöntemindeki gibi sözcüklerin sıralanışına göre bir çeviri anlayışı, anlam ve iletişim odaklı yazılı çeviride mümkün olmadığı gibi sözlü çeviride de yer almamaktadır. Çünkü “tıpkı normal dinleyici gibi düşüncelerin kavranmasına yoğunlaşan tercüman, kelimelerin ne söylemek istediğiyle değil, konuşan kişinin ne

söylemek istediği ile ilgilendirir” (Seleskovitch, 2001:109). Dolayısıyla öğretmen adayı öğrencinin yazılı çeviri becerileri içeren bir dersin yanı sıra sözlü çeviri becerileri içeren bir ders alması gerekliliği ileri sürülmektedir. Dersin ilki olan Yazılı Çeviri Dersi’nde çeviriye ilişkin genel kuramsal bilgileri alan öğrenci, bu kez sözlü çeviriye yönelik bilgileri yüzeysel olarak edinerek öncelikle yabancı dil eğitimi açısından, özellikle kimi konuşma etkinlikleri bakımından Sözlü Çeviri Dersi’ne giriş yapmaktadır. Daha sonrasında bu alanda kullanılan araç gereçler ve sözlü çeviri türleri tanıtılmaktadır. Genel olarak ya konuşmacı konuşurken onunla aynı anda ya da konuşmacının sözü bittikten sonra hemen ardından yapılan çeviriler olarak iki sözlü çeviri türü vardır (Doğan, 2017:49). Ancak günümüzde daha fazla başlık altında sözlü türlerini ele almak mümkün olduğu için öğrenciye kısıtlı bir şekilde diğer türlerden bahsedilebilir. Sözlü çeviriye ilişkin kuramsal ve yöntemsel bilgiler, ilk dönem alınan kuramsal bilgiler ile ilişkilendirilerek pekiştirilmesi sağlanabilir. Sözlü çeviri çalışmaları ve çeviri teknolojilerini içeren bir ders konusu da kısıtlı bir süre dahilinde de olsa önerilmektedir. Sözlü çeviri türleri ve özellikleri verildikten sonra ADOÇP’nin de arabulucu faaliyetlerinden olan sözlü çeviri çalışmalarına Türkçe-Hedef Dil ve Hedef Dil-Türkçe şeklinde geçilebilir. Böylece sözlü çeviri türlerine göre önerilen çeviri kuramı, stratejisi ve yaklaşımı gibi çeviribilimsel çerçevede sözlü çeviri çalışmaları, mümkünse sözlü çeviri araç gereçleriyle yapılması planlanmaktadır. Örneğin andaş çevirinin ele alındığı bir derste, ilgili üniversite çeviri kabinine sahipse öğrencilere bu kabinlerde küçük deneyimler yaşatılabilir. Genel olarak bu derste değinilecek sözlü çeviri türleri, kuramları, yöntemleri ve uygulamaları öğretmen adayı öğrencinin sözlü çeviriye ilişkin yüzeysel hazırbulunuşluğa sahip olmasını sağlayacağı öngörülmektedir.

## SONUÇ

Bu çalışma ile yükseköğretimdeki yabancı diller eğitimi programları müfredatlarında yer alan çeviri derslerinin verilmiş nedeni ve ders içerikleri tartışılmıştır. Bu derslerde yer alan çeviri eyleminin asıl işlevi dilbilgisi-çeviri yöntemi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ve çeviribilim çerçevesinde sorgulanmıştır. Halihazırdaki çeviri derslerinin bir ölçünü olmadığına ve daha çok geleneksel dil eğitimi yöntemini içeren yazılı çeviri çalışmalara ve yazılı çeviri becerisini içeren uygulamalara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, kimi programlarda çeviri-dil eğitimi konusuna, ADOÇP’de temel alınan dil-kültür ilişkisine ve kısmi olarak iletişim odaklı yaklaşımlara yer verilmiştir. Ancak genel olarak sözlü çeviriye ilişkin hem kuramsal hem uygulamalı bilgilere bir program dışında rastlanılmamıştır. Ayrıca genel olarak incelenen programların birkaçında çeviribilime ilişkin kuramsal ve yöntemsel bilgilere farklı söylemler dahilinde ulaşılsa da, çeviribilimi işaret eden doğrudan ve detaylı bir ifade ile karşılaşılmamıştır.


Ulaşılan bu durumlardan hareketle, bir öğretmen adayı olan öğrenciye çeviri eylemini hem yazılı hem sözlü çeviri bağlamında kuramsal ve uygulamalı olarak sunan bir ders önerilmiştir. Bu öneri yapılırken yine dilbilgisi-çeviri yöntemi, ADOÇP metinlerindeki çeviri rolü ve çeviribilimin kuramsal ve uygulamalı bilgilerinden ilham alınmıştır. Öğretmen adayı olan öğrencinin bir gün ileride kendinin de öğreteceği çeviri becerisine ilişkin, yüzeysel de olsa kuramsal, uygulamalı ve çok yönlü bir çeviri dersi öneri olarak sunulmuştur. Ayrıca yabancı dile ilişkin istihdam durumları göz önünde bulundurularak olası bir çevirmenlik kariyeri söz konusu olduğunda, öğrencinin çeviri bağlamında kısmen bir hazırbulunuşluğa sahip olması da öngörülmüştür. Son olarak, tüm bu çalışmada tartışılan çeviri dersine ilişkin öneri ders taslak olarak ele alınmış olup, içeriğinde eksiklikler ve fazlalıklar olabileceği ve bu yüzden olası ek öneri ve eleştirilere açık olduğunu belirtmek gerekmektedir. Yapılacak yeni çalışmalarla çeviri dersinin içeriğinin bir ölçüne bağlanmasının muhtemel olduğu düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- ADOÇP. (2001). *Common european framework of reference for languages*. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>
- ADOÇP. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages*. Retrieved from <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- ADOÇP. (2020). *Common european framework of reference for languages*. Retrieved from <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- DİAOBM, (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*, MEB.
- Diriker, E. (2018). *Sözlü çeviri: tarih, eğitim ve araştırmalar*. Diriker, E.(Ed.), *Türkiye'de sözlü çeviri*(s.13-36) içinde. İstanbul: Scala.
- Doğan, A. (2017). *Sözlü çeviri*. Ankara: Siyasal.
- Gazi üniversitesi Arapça öğretmenliği programı Arapça-Türkçe çeviri 1 dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#> adresinden erişilmiştir.
- Gazi üniversitesi Arapça öğretmenliği programı Arapça-Türkçe çeviri 2 dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#> adresinden erişilmiştir.
- Gazi üniversitesi Arapça öğretmenliği programı Arapça-Türkçe 1 çeviri dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#> adresinden erişilmiştir.
- Gazi üniversitesi Arapça öğretmenliği programı Arapça-Türkçe 2 çeviri dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56868759#> adresinden erişilmiştir.
- Gazi üniversitesi Fransızca öğretmenliği programı Fransızca-Türkçe çeviri dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=567676#> adresinden erişilmiştir.
- Gazi üniversitesi Fransızca öğretmenliği programı Türkçe-Fransızca çeviri dersi, (2021, Mayıs 10), <https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=567676#> adresinden erişilmiştir.

- Gazi üniversitesi İngilizce öğretmenliği programı çeviri dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://obs.gazi.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=05&curSunit=56565756#> adresinden erişilmiştir.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*, CEC: Québec-Canada.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traductologie*. Paris-Bruxelles: De Boeck.
- Hacettepe üniversitesi Alman dili öğretmenliği programı Almanca-Türkçe çeviri dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783#> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe üniversitesi Alman dili öğretmenliği programı Türkçe-Almanca çeviri dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=783#> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe üniversitesi Fransız dili öğretmenliği programı Fransızca-Türkçe çeviri Dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=784#> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi Fransız Dili Öğretmenliği Programı Türkçe-Fransızca Çeviri dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=784#> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Öğretmenliği Programı Çeviri Dersi, (2021, Mayıs 10),  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=785#> adresinden erişilmiştir.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.
- Seleskovitch, D. (2001). *Interpréter un discours n'est pas traduire une langue*. In Seleskovitch, D. & Lederer, M. (Eds.), *Interpréter pour traduire*(104-115). Paris: Didier Érudition.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı çeviri edinci*. İstanbul: Multilingual.

## ORCID

Onur ÖZCAN  <https://orcid.org/0000-0002-4965-1627>



## SUMMARY

### **Introduction**

*We think that the function of the translation act in the translation courses in foreign language education programs in higher education is an open subject for discussion. The information about the translation act in the Common European Framework of Reference for Languages, which is now a reference in language education in these courses and, the theoretical and applied knowledge of translation studies remain in the background in translation courses which are thought to be especially grammar-translation method-oriented. Therefore, the necessity of shaping the translation courses in the curriculum of foreign languages education programs according to the information related to the main function of translation arises. In this study, it is aimed to propose a translation course as a draft proposal that relates translation and language education, takes the translation function in the Common European Framework of Reference for Languages as a reference, and includes theoretical and applied studies in translation studies.*

### **Aim**

*Based on the findings regarding the information packages of the translation courses in the Foreign Language Education Programs, it is aimed to propose a translation course that includes traditional language education, the Common European Framework of Reference for Languages, and theoretical and applied information in the context of translation studies. This study, which has the purpose of a draft proposal course, also aims to open the function of the translation course in the foreign languages education program to discussion.*

### **Method**

*The information of the translation course in information packages of translation courses in foreign language education programs in Gazi University Foreign Language Education Department and Hacettepe University Foreign Language Education Department will be accessed. Findings will be interpreted in the context of the grammar-translation method, the Common European Framework of Reference for Languages and translation studies, and a draft translation course proposal will be presented with theoretical and practical information of translation studies.*

### **Findings**

*In the translation course information analysed, the course contents of the grammar-translation method were reached. Therefore, it has been observed that the teaching of written translation and written text types and language structure is at the forefront. Theoretical information and applied studies on interpreting have not been encountered much outside of a program. Although it is pronounced with different names in each program, translation theory, method, technique, approach and strategies are tried to be included, there is no direct expression pointing to translation studies. Although the same programs show various similarities, it has also been encountered that there is no common course content. In addition, considering the employment conditions related to foreign languages in our country, it has been seen that a possible translation career of the students is not among the course outcomes.*

**Proposal**

*Based on the findings and discussions in introduction, a translation course is proposed by this study. This proposal course makes the function of translation more evident to the students of the foreign language education program; includes a structure that deals with the relationship between translation and language education; is based on the translation function in the Common European Framework of Reference for Languages and has theoretical and applied contents of translation studies. It represents both the purpose of the study and its main proposal.*

**Conclusion**

*The reason for teaching translation courses in foreign language education curricula in higher education and the function of translation action in these courses are discussed. Language structure teaching and written translation studies with the grammar-translation method have been encountered more frequently. Thereupon, a translation course has been proposed within the framework of grammar-translation method, the role of translation in CEFRs' texts, and theoretical and applied knowledge of translation studies. With this proposal course, the program student will have a readiness in the context of translation in his future professional career, both as a teacher candidate and as an individual who has the potential to use translation in many fields.*

## Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanılması: Zou Adlı Çizgi Film Örneği\* \*\*

### Using Cartoons in Teaching Foreign Languages to Children: The Example of a Cartoon Named Zou

Ali YAĞLI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Fransız Dili Eğitimi  
Anabilim Dalı, ayagli@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 03.08.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 27.12.2021*

#### ÖZ

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte çizgi filmler hayatın birçok alanına nüfuz etmiş, görselliğin etkili gücüyle, toplumun vazgeçilmez bir parçası olmuşlardır. Eğitici olmasının yanı sıra eğlendirici oluşuyla da eğitimcilerin dikkatini çeken çizgi filmler kısa sürede eğitim materyalleri arasındaki yerini almıştır. Materyal olarak hem ulaşılması kolay hem de otantik olmasından dolayı yabancı dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Çizgi filmlerdeki görselliğin sayesinde çocuklar, dildeki zor kavramları, bilinmeyen birçok sözcüğü daha kolay öğrenebilmektedir. Çizgi filmler çocuklara zengin bir dil kullanımı sağlamasının yanı sıra sosyal ve kültürel kazanımlar da aktarmaktadır. Zou adlı çizgi film hem yabancı dil öğretmenleri hem de yabancı dil öğrenen çocuklar için eğitsel bir materyal olarak kullanıma uygundur. Zou, insan biçiminde (Antropomorfizm) ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte yaşayan beş altı yaşlarında bir zebra dır. Bölümleri yaklaşık on dakika süren Türkçeye de çevrilmiş, dünyada birçok ülke televizyonunda halen sevilerek seyredilen bir çizgi film dır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan doküman analizi yönteminden faydalanılarak söz konusu çizgi film serileri değerlendirilmiş, elde edilen bilgiler sonucu ortaya çıkan verilerin çözümlenmesiyle bu çalışma oluşturulmuştur. Bütüncül bir bakış açısı esas alınarak seçilen çizgi filmlerde yorumlayıcı bir süreç izlenmiştir.

---

\***Alıntılama:** Yağlı, A. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: Zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 33-53.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

*Araştırmada söz konusu eserin eğitsel bir materyal olarak yabancı dil öğretiminde de kullanılması gerektiği üzerinde durulmuş, ilgili çalışmalar analiz edilerek bazı tespitlerde bulunulmuştur. Bununla birlikte yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dinleme, anlama ve konuşma becerilerine nasıl katkı sağladığı gösterilmiş ve sevilen çizgi film Zou ile bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği incelenmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil öğretimi, Çizgi film, Zou

### **ABSTRACT**

*With the development of technology, cartoons have begun to be used in many areas of life, and with their effective power of visuality, they have become an indispensable part of society. Cartoons, which attract the attention of educators with their entertaining as well as educational aspects, have taken their place among the educational materials in a short time. They are also used in foreign language teaching because they are cheap and effective materials among audio-visual materials. Thanks to the visual perception provided by cartoons, children can learn many words that they do not know in the target language more easily. Cartoons not only show children a rich language use, but also convey social and cultural gains. The cartoon named Zou is suitable as an educational material for both foreign language teachers and children who have been learning foreign languages. Zou is a five or six year old zebra living in human form (Anthropomorphism) with his family and friends. It is a cartoon that has been translated into Turkish and the episodes last about ten minutes. It has still been loved and watched on televisions in many countries around the world. In this study, the mentioned cartoon series were evaluated by using the document analysis method, which is included in the qualitative research method. This study was based on the data obtained as a result of data collection process. An interpretative process was followed in the cartoons selected with a holistic perspective. In the study, it was emphasized that cartoons should also be used as an educational material in foreign language teaching, and some remarks were provided by analyzing the related studies. In addition, it has been shown how cartoons contribute to listening, comprehension and speaking skills in foreign language teaching and how these skills can be developed through the popular cartoon Zou.*

**Keywords:** Foreign language teaching, Cartoon, Zou

## GİRİŞ

Çizgi filmler çocukların severek izledikleri yapımlar arasında yer almaktadır. Eğitim alanında kullanılmasıyla çizgi filmler eğitsel materyal olarak dikkatleri üzerine çekmektedir. Eğlendirici olmasının yanı sıra çizgi yapımlar çocuklara sosyal ve kültürel kazanımlar da sağlamaktadır. Ulaşılması hem kolay hem de etkili bir materyal olmasından dolayı yabancı dil öğretiminde de kullanımı git gide yaygınlaşmaktadır. “Teknoloji ile erken yaşta tanışan çocuklar bunu boş zamanı değerlendirme vasıtası olarak görmektedir. Fakat eğitim alanında gittikçe yaygınlaşan bilgisayar teknolojilerinin kullanılması özellikle de yabancı dil öğretiminde materyal çeşitliliğini arttırmıştır” (Soylu Baştuğ ve Kara,2016 :942). Çizgi filmlerin sağladığı görsel algılama sayesinde hedef dilde anlaşılması zor ifadeler daha kolay öğrenilmektedir. Bu yüzden çizgi filmleri yaşayan dili algılamada yardımcı otantik materyaller arasında saymak mümkündür. “Otantik olmayan (didaktik) materyaller dil becerisini öğretmek amacıyla hazırlanırken otantik materyaller dilin iletişimsel yönünü geliştirmek için kullanılır. Dolayısıyla didaktik türler basitleştirilmiş ve doğal olmayan cümleler içerirken otantik materyallerde günlük yaşamda kullanılan eksilteli ve devrik cümleler yer alabilir. Otantik materyaller, öğrencilerin formdan ziyade gerçek dil ve içerikle etkileşimde bulunmalarını sağlar. Öğrenciler, sınıf dışında kullanıldığı için hedef dili öğrendiklerini hissederler” (Çelik, 2018: 794). Ancak, “çizgi filmler her ne kadar otantik materyaller olarak düşünülse de bunların eğitsel açıdan uygunluğu ve kapasitesi dikkate alınarak eğitsel ortamlarda kullanılmalıdır. Çocukların ihtiyaçları, bilişsel gelişimleri, ilgi alanları yetişkinlerden farklı olduğu için seçilen konu, yöntem ve teknikler daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca çocukların ilgi alanlarının dışındaki konular onların dikkatini çekmeyeceği için öğrenmeyi bir hayli zorlaştırabilmektedir” (Yağlı, 2018:703).

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu projesinde TRT’yle iş birliği yaparak, çizgi film, animasyon gibi görsel işitsel materyalleri alt yazılı ve yabancı dilde özgün yapımlar olarak hazırlatmayı planlamaktadır. Bu bağlamda eğitim materyalleri arasında

çizgi filmler daha da önemli hale gelmektedir. Zira “çizgi filmler çocukların yabancı dil öğrenmeye başlamaları durumunda dil öğrenmeyi bir hayli eğlenceli ve kolay kılabilecektir. Çizgi filmi sevimli ve seyredilebilir kılan elbette ki kahramanıdır. Yabancı dil sınıflarında çocukların tanıdığı çizgi film kahramanları dikkat çekici olacağı için konuya odaklanmayı kolaylaştıracaktır. Bu da doğal olarak öğrenmeyi daha etkili hale getirecektir. Yabancı dilde izlenen çizgi filmler çocuğun sadece konuşma ve anlama becerisini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda onu aktif öğrenme ortamına da çeker. Çizgi filmler çocuklara özgün bir ortamda birbirinden farklı konuşma ve duyma biçimleri sunar. Ayrıca anlamlandırılmada güçlük çekilen kavramları, deyimleri görsel ve işitsel olarak vücut diliyle aktaracağı için bu öğelerin öğrenimi daha kolay olur” (Yağlı, 2018:703. Zira, görselle zenginleşmiş olgular çoğunlukla algılamayı kolay kılar ve zihinde anlamlandırmaya büyük katkı sağlar. “Çünkü görüntüyle sözler arasında bir yenileme yani tekrar vardır. Ekrandaki figür sayesinde çocuk hem diyalogu hem de öyküyü daha kolay anlar.” (Meysonnier, 2005: 11).

Kirch ve Speck-Hamdan’ın “Tekrar izlemelerle çizgi filmlerin çocukların İngilizce düzeylerine katkıları” hakkında yaptıkları çalışma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının yabancı dil (İngilizce) öğrenimine karşı tutumlarında çizgi filmlerin pozitif katkılarının olduğu görülmüştür” (Akt. Köprülü, 2016: 94).

Sajana (2008), “Dil Öğretim ve Öğreniminde Çizgi Filmler” adlı çalışmasında çizgi film aracılığıyla yapılan etkinliklerin çocuklarda konuşma ve yazma becerisinin gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Çizgi filmle öğrencilerin dersten keyif aldıklarını ve etkinliklere daha çok ilgi ve meraklarının olduğunu ifade etmektedir. Çalışmada öğrencilerin tüm etkinliklere çok aktif bir şekilde büyük bir coşkuyla katıldıkları görülmüş, öğrenciler arkadaşlarıyla İngilizce iletişime geçmede daha da cesaretlenmişlerdir. Bu yüzden eğitsel çizgi filmler zararsızdır ve herkesi doğal olarak dil öğrenmeye teşvik edebilecek özellikleri taşır.

Dil eğitiminde çizgi filmler, “dilsel gelişim sürecindeki çocuklar için önemli dilsel girdi kaynaklarından biridir. Özellikle dinleme ve konuşma yetkinliği kazandırma bakımından birçok üstünlüğe sahip olduğu düşünülen çizgi filmlere ikinci dil edinimi

sürecinde başvurulmasındaki gerekçelerden bazıları şunlardır: Çizgi filmler bütün öğrenci düzeylerine uygundur. Gelişmiş mizah unsurlarıyla, çok renkli karakterlerin kalıcı oldukları kurgularıyla, ilgi çekici görsel ve işitsel uyaranlarıyla, dilin etkileyici bir biçimde sunumunu yansıtan ifade biçimleridir. Çocukların dil ve hareketi birbirine koşut bir biçimde görmelerini sağlamalarıyla öğrenme verimliliğini arttırabilirler. Ön bilgi ve iş birlikteliği tartışmayı harekete geçirmek için uygun bir zemin hazırlarlar. Çocukların düş gücünün yansması gibidirler ve bu özellikleriyle yazma çalışmalarını besleyebilirler” (Akt. Bahadır ve Peçenek, 2019: 248).

Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin işlevsel olarak kullanımıyla ilgili yapılan bir araştırmada çizgi filmlerin yabancı dil öğretimine olumlu katkı sağladığı saptanmıştır. “Katılımcılar çizgi filmle ilgili bölümdeki sorulara 186 doğru cevap verirken sadece 9 yanlış cevap vermişlerdir. Aynı şekilde seyrettikleri çizgi filme göre doğru fiilleri seçerek tamamlamaları gereken sorularda da başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. İlgili sorulara toplam 142 doğru cevap verirken; sadece 8 yanlış cevap vermişlerdir. Katılımcılar görsel materyal ile yazılı metin arasında yüksek oranda doğru ve başarılı bir şekilde bağ kurabilmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film gibi doğru görsel materyallerin yaşa ve seviyeye uygun bir biçimde kullanıldığı zaman daha verimli ve işlevsel olabilecekleri kanısına varılmıştır” (Aytan ve Tuncel, 2015: 246).

Anlama ve öğrenme insanlarda farklı şekillerde gerçekleşir. “Texas Üniversitesi’nde yapılan bir araştırmaya göre insanlar okuduklarının %10’unu, işittiklerinin %20’sini, gördüklerinin %30’unu, görüp işittiklerinin %50’ sini, söylediklerinin %70’ ini, yapıp söylediklerinin %90’ını hatırlamaktadırlar. Araştırmanın sonucuna göre görsel ve işitsel uygulamaların akılda daha çok kaldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca dil öğretiminde görsel ve işitsel materyallerin renkli, basit ve anlaşılır olması anlamayı kolaylaştıracaktır. Bu materyaller öğrencilerin dil seviyelerine göre seçilmelidir. Görsel ve işitsel unsurlarla desteklenen dil öğretiminin aynı zamanda dil öğrenme motivasyonunu arttırabileceği unutulmamalıdır” (Akt. Arslan ve Âdem, 2010: 65).

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan doküman analizi yönteminden faydalanılarak yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiş, elde edilen bilgiler sonucu ortaya çıkan verilerin çözümlemesiyle söz konusu çalışma oluşturulmuştur. “Olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmada” (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bütüncül bir bakış açısı esas alınarak yorumlayıcı bir süreç izlenmiştir. Araştırmada Fransız yapımı *Zou* adlı çizgi film serileri izlenmiş seçilen örneğin yabancı dil öğretiminde materyal olarak nasıl kullanıldığı ele alınmıştır. Bununla birlikte söz konusu çizgi filmler ve ilgili çalışmalar incelenerek bazı tespitlerde bulunulmuştur. Araştırmada, çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili makale ve tez çalışmaları doküman olarak kabul edilmiştir. Daha sonra *Zou* çizgi film serisinden “Zou Kamp Yapıyor” adlı çizgi film seçilerek yabancı dil sınıfında nasıl uygulanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

### Amaç

Bu çalışmanın amacı yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin dört temel beceriye nasıl katkı sağladığını göstermektir. Ayrıca sevimli çizgi film *Zou* üzerinden bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği ele alınmıştır. Çalışmada söz konusu eserin eğitsel bir materyal olarak yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılması gerektiği üzerinde durularak ilgili çalışmalar analiz edilmiş ve bazı tespitlerde bulunulmuştur. Bu bağlamda *Zou*'nun diğer yapımları da aynı şekilde yabancı dil öğretiminde rahatlıkla kullanabilmesine uygun olduğu saptanmıştır. Zira, *Zou* serileri çocukları ilgilendiren güncel hayatın içerisinde bazı kesitleri içermesi, öğretici ve eğlendirici bir içeriğe sahip olması bakımından önemlidir.

### *Zou*'nun Tanıtımı

*Zou*, Fransız sanatçı ve çocuk kitapları yazarı Michel Gay'ın aynı adı taşıyan kitap serisinden esinlenilerek oluşturulan bir çizgi film dizisidir. 2012'den buyana 150 ülkede



seyredilmektedir (L'Express fr.actualité). Zou, insan biçiminde (Antropomorfizm) ailesi ve arkadaşlarıyla birlikte yaşayan beş altı yaşlarında küçük bir zebraıdır. *Zou*, serilerinde sevgi dolu ailesiyle birlikte yaşayan sevimli bir zebanın hikayeleri anlatılmaktadır. Genel olarak öykülerde Zou'nun ebeveynleri, büyükanne ve büyükbabası ona dünya hakkında bilmesi gereken şeyleri öğretir.



**Resim 1.** Zou anne ve babasıyla birlikte

Bölümleri yaklaşık on, on bir dakika süren Türkçeye de çevrilmiş, dünyada birçok ülke televizyonunda halen sevilerek seyredilen bir çizgi filmidir. Sezon 1 52 bölüm, Sezon 2 52 bölüm, Sezon 3 52 bölüm, toplamda 156 bölüm den oluşmaktadır. Diziden bazı başlıklar:

- Zou fait du camping / Zou kamp yapıyor
- Zou quitte la maison / Zou evi terk ediyor
- Le roi Zou / Kral Zou
- Zou facteur / Zou postacı
- Zou détective / Zou dedektif
- Zou alpiniste / Zou dağcı
- Zou photographe / Zou fotoğrafçı
- Zou l'artiste / Zou sanatçı

- Zou et le docteur / Zou ve doktor
- Zou pâtissier/ Zou pastacı

Zou'nun diğer çizgi yapımları da yabancı dil öğretiminde rahatlıkla kullanabilecek uygun materyallerdendir. Zira, *Zou* serileri çocukları ilgilendiren zevkli güncel konularıyla hem öğretici hem de eğlendirici bir içeriğe sahiptir. Ayrıca *Zou*'nun hedef dilde alt yazılı olarak da izlenmesi mümkündür. Her ne kadar bazı basit dilsel hatalar olmasına rağmen alt yazı ilk başlayanlarda algılamayı kolaylaştırmada büyük bir yardımcı konumundadır.

Alt yazı “kimi araştırmacılar için çizgi filmlerde ikinci dil üzerinden vermek; sözcük öğreniminin aşamalarından biri olan sözcük billurlaşması (yazım ve sesletim özelliklerinin tam olarak, net bir biçimde kavranması)’nı sağlama, dilsel yapıları kazanma açısından daha yararlıdır. Ancak diğerlerine göre çocuk, ikinci dil edinimi sürecinde yeterli donanımına sahip değilse, yönlendirici ve açıklayıcı bilgilere ulaşmada, farklı kültüre ait değişmeceli (figurative) yapıların karşılığını çözmede sorun yaşamaması için alt yazıya kendi ana dilinde erişmelidir. Diğer taraftan bir grup araştırmacı, dinleme becerisinin gelişimini durdurma kaygısıyla alt yazıların yalnızca öğretimi hedeflenen ve anlaşılması zor olan sözcüklerle sınırlanmasını önermektedir. Karşıt görüşte olan araştırmacılar ise, henüz ikinci dil gelişiminin başında olan çocukların gereksinim duydukları yardıma ulaşabilmelerini sağlamak amacıyla çizgi filmin tamamında alt yazının bulunması gerektiğini vurgulamaktadır” (Akt. Bahar ve Peçenek, 2019: 250).

### **Zou Kamp Yapıyor**

*Zou* çizgi filminin tüm bölümlerinde olduğu gibi bu bölüm de başlangıç müziği olarak bestelenmiş bir parçayla açılır. Zou evlerinin bahçesinde sevimli kuşuyla oynarken annesi onu mutfağa çağırır ve ona alışveriş için bir liste verir. Zou, annesinin verdiği alışveriş sepetiyle komşu bakkalın yolunu tutar. Zou sepeti başına şapka gibi geçirerek komik hareketler yapar. Bu kısa yürüyüş boyunca Zou, neşeli ve mutlu bir görüntüyle ekrana gelir.



**Resim 2.** Zou başında sepetle bakkala gidiyor

Bakkala vardığında sepet yine başındadır. Alınacaklar listesini başındaki sepetin içinden çıkararak hızlıca okur ve bakkalı şaşırtır. Acelesi vardır zira bugün evlerinin bahçesinde kamp yapacaklardır. Zou'nun ihtiyaç listesinde ekmeğ, peynir, bir kutu sardalya balığı, süt, tereyağ, muz gibi temel yiyecekler vardır. Alışverişı aceleyle yaptıktan sonra hızlı ve heyecanlı bir şekilde yiyecekleri annesine ulaştırır. Annesi kamp için yiyecek hazırlarken Zou babasının yanına gider. Babası oturma odasında yıkanan çamaşırları ütölmektedir. Babası ütü yaparken bir taraftan da Zou ile sohbet eder. Ütü işi bittikten sonra Zou ve babası evlerinin garajına giderler. Burada çoktan beri kullanmadıkları kamp çadırını aramaya koyulurlar. Heyecanlı bir şekilde devam eden arama işi çadırın bulunmasıyla mutluluğa dönüşür. Kamp çadırının bahçede kurulmasına karar verilir. Aynı zamanda Zou'nun arkadaşı Elzee'de kendi bahçelerinde oynamaktadır. Zou hemen arkadaşını da çağırarak birlikte kamp çadırını kurmaya koyulurlar. Babasıyla kamp çadırını kurarken babası onlara Afrika'daki ilk kamp macerasını anlatmaya başlar. Çadır, eğlenceli bir şekilde kurulurken Zou ve Elzee'nin mutluluklarına küçük kuşları da eşlik eder. Çadıra ilk giren Zou olur. Hemen arkadaşı Elzee'yi de içeri çağırır Zou, kamp çadırında bir şeylerin eksik olduğunu görür. Babasına yiyecekleri getirmeyi unuttuklarını söyler. Babası mutfaktan yiyecekleri almaya gittiğinde kapı zili çalar. Gelen komşu bakkalın oğlu Zac dır. O, Zou'nun alışveriş esnasında sepete koymayı

unuttuğu sardalya balığı konservesini getirmiştir. Zou'nun babası mükafat olarak onu bahçede kurdukları kamp çadırına davet eder. Zac bu davetten büyük mutluluk duyar. Zou, Elzee ve Zac kamp çadırında çok eğlenceli bir vakit geçirirler.

Öykü güncel hayattan bir kesiti içermekle birlikte bir taraftan da komşuluk, arkadaşlık ilişkilerini göstermektedir. Bir kompozisyon gibi giriş, gelişme ve sonuç ile örülen öykü görsel renklerin canlılığıyla seyirciyi ekrana bağlayabilmektedir. Ayrıca öykü içerisinde yer verilen mizah, heyecan, şaşkınlık, üzüntü gibi unsurlar olay örgüsünü monotonluktan kurtarmakta ve içeriği zenginleştirmektedir. Bununla birlikte çizgi film, 11 dakika 27 saniyelik bir süreyle de çocukların sıkılmadan seyredebileceği şekilde kısa tutulmuştur.



**Resim 3:** Zou babası ve arkadaşıyla kamp çadırının önünde

### **Zou Çizgi Filmi'nin Yabancı Dil Sınıfında Kullanılması**

#### **Çalışma Sayfası**

**Konu:** Zou Kamp Yapıyor

**Amaç:** Anlama, Konuşma ve Yazma becerilerinin geliştirilmesi

**Uygulama seviyesi:** A1

Biz bu çalışmayı A1 yabancı dil seviyesine göre yapmayı uygun gördük. A1 seviyesi, Avrupa Konseyi tarafından farklı dil seviyeleri için yazılmış bir tanımlama olan Avrupa

Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR) ilk seviyedir. Bu ilkelere göre, (Çelik ve Başutku, 2020) A1 seviyesindeki bir kiři günlük konuşma ifadelerini anlayabilir ve kullanabilir. Kendisini ve başka kişileri tanıtabilir. Yaşadığı yeri, tanıdığı kişileri ve sahip olduğu şeyler hakkında soru sorup cevap verebilir. Karşısındaki kişiyi aynı seviyede yavaş ve net konuştuğunda anlayabilir. Diđer kişilerle basit yollarla iletişim kurabilir. Bu bağlamda *Zou* adlı çizgi filmin bu seviyeye hitap edebileceğini dūřünüyoruz.

Çizgi filmler iyi bir dinlemeyi gerektirdiği için sınıf ortamının kalabalık olmaması ve sessiz olması gerekir. Genellikle çizgi filmlerdeki öykü konu olarak giriş, gelişme ve sonuç şeklinindedir. Süre ortalama olarak 10-15 dakikadır. Konular kısa olduğu için öğrenciler de sıkılmaz. *Zou Kamp Yapıyor* adlı çizgi film 11dakika 27 saniye sürmekte ve bu süre öğrenciye duyduğunu ve gördüğünü unutmadan ifade edebilmesine büyük kolaylık sağlamaktadır. Filmin sessiz bir ortamda seyredilebilmesi için uygun ortam sağlanmalıdır. Öğrencilerin filmi dikkatli seyredip seyretmediklerini ölçmek için duyduğunu anlama değerlendirmesi yapılmalıdır. İlk kez seyredilen bir filmde genel birkaç soru sorulmalı detay olabilecek sorudan kaçınılmalıdır. Film bir kez daha seyredildikten sonra öğrencilerden en çok duydukları kelimeleri ve cümleleri defterlerine yazmaları istenerek bir algılama çalışması yapılabilir. Öğrenciler yazdıkları kelimeleri ve cümleleri kendi aralarında değiştirerek öykünün genelini anlamaya yönelik hatırlamalar yapabilirler. Film son bir kez daha seyredildikten sonra öğretmen konuyla ilgili biraz daha detaylı sorular sorarak öğrencilerden konuyu anlayıp anlamadıkları kontrol edilir

Çizgi filmler kelimelerin ve söz kalıplarının öğretilmesinin yanında öğrenilen sözcüklerin farklı bağlamalarda farklı anlamlarda kullanılabileceğini çocuklara göstermeye yardımcı olmaktadır. Çizgi filmlerdeki işitsel girdiler aynı zamanda görsellikle de desteklendiği için çocuğun dinlediklerini anlamasını kolaylaştırmaktadır. Çizgi filmler bu yönüyle çocuğun gördüklerini yorumlamasına ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin bağlamdan çıkarmasına etki etmektedir. Bu durum çocukların bağlamlaştırma yeteneklerini geliştirmektedir. Çizgi filmlerdeki görsellik aynı zamanda

çocuk için karmaşık açıklamaları kolaylaştırmakta böylece anlaşılması zor konuların ve sözcüklerin öğretilmesinde etkili olmaktadır (Tanrıkulu ve Sömek, 2020: 194).

Dikkat ölçücü bir çalışma olarak yine Zou'nun evindeki eşyaların adları ve renkleri sorularak öğrencilerin görsel dikkatleri ölçülebilir. Zou'nun olumlu, olumsuz davranışlarının neler olduğuyla ilgili sözel olarak bir artı /eksi çalışması yapılabilir. Zou, Elzee ve Zak arasında öğrencilerden soru cevap şeklinde bir karşılaştırma yapmaları istenebilir. Öyküde Zou arkadaşlarına göre daha hareketli olduğu için onlarla ilgili uygun bir sıfat çalışması yapılabilir. Öğrenciler Zou ve arkadaşlarının sözlerini taklit ederek ve ezberleyerek cümle kurma yeteneklerini geliştirebilirler. Öykü farklı mekanlarda geçtiği için buralar hakkında kısa bilgiler istenebilir. Yine öğrencilerin dikkatlerini ölçmek için Zou'nun kamp için bakkaldan aldığı yiyeceklerin isimleri sorulabilir.

Çizgi filmde konu güncel hayatın bir parçasını ilgilendirdiği için anne, baba ve Zou'nun yaptığı işler ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere annenin, babanın ve Zou'nun evde hangi işleri yaptığı sorularak öykünün anlaşılması sağlanabilir. Öğrencilere en çok hoşunuza giden sahne hangisidir sorusuyla çizgi filme bakış açıları ölçülebilir. Veya şöyle bir soru cevap çalışması yapılabilir:

- 1- Zou alışveriş yapmak için nereye gidiyor? A) Markete B) Komşu bakkala C) Pazara
- 2- Zou niçin alışveriş yapıyor? A) Piknik yapmak için B) Kamp yapmak için C) Kahvaltı yapmak için
- 3- Zou bakkala nasıl gidiyor? A) Neşeli B) Üzgün C) Kızgın
- 4- Zou'nun bakkalda unuttuğu yiyeceğin adı nedir? A) Muz B) Ekmek C) Sardalya konservesi
- 5- Zou kamp çadırını nerede kuruyor? A) Kendi bahçesinde B) Komşusunun bahçesinde C) Ormanda
- 6- Zou'nun arkadaşının adı nedir? A) Paul B) Zac C) Eric
- 7- Zou çadırı kimle kuruyor? A) Babasıyla B) Arkadaşıyla C) Annesiyle

- 8- Mutfaktan yiyecekleri çadıra kim getiriyor? A) Zou B) Zou'nun babası C) Elzee
- 9- adır kurulduktan sonra oraya ilk kim giriyor? A) Zou B) Elzee C) Zac
- 10- izgi filmin sonu nasıl bitiyor? A) Mutlu bir şekilde B) Hüzünlü C) Dramatik

Doğru /Yanlış oyunu öğrencilerin en çok sevdiği uygulamalar arasında olduğu için önce sözel sonra da yazılı olarak tahtada eğlenceli bir çalışma yapılabilir:

- 1- Zou bakkala babasıyla gidiyor. D / Y
- 2- Zou'nun arkadaşının adı Elzee dir. D/ Y
- 3- adırı Zou arkadaşlarıyla kuruyor. D/ Y
- 4- Çadırdaki Zou babası ve annesiyle birlikte. D /Y
- 5- Zou arkadaşlarıyla birlikte çadırdaki çok eğleniyor. D/Y

Yazma becerisi için öykünün bir özeti veya öykü hakkında eleştirel görüşler ev ödevi olarak istenebilir. Öğrencilerden öyküyü son bir kez evde seyredip çizgi filmin metne dönüştürülmesi istenebilir. Metne dönüştürmede öğrenciler alt yazı seçeneğinden faydalanacağı için bu çalışma onlara pek zor gelmeyecektir.

Ayrıca metin içerisinde isim, fiil, sıfat, zarf taraması yapılarak öğrencinin kelime hazinesinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Daha kolay olması bakımından örnek olarak öyküdeki birinci grup fiillerin taramasını yaptık:

aller, camper, écouter, planter, dépêcher, planter, aider, commencer, chercher, trouver, installer, passer, attacher, se passer, penser, manger méfier, préparer, remercier, essayer, rappeler, effrayer, apporter,

Ayrıca eğlenceli “bir çalışma olarak görülen çizgi filmi çizgi romana dönüştürelim çalışması yapılabilir: Önce ekran üzerinden resim kopyalamaları yapılır. Bu çalışmayı öğrenci ister yazıcıdan çıktı olarak ister bilgisayar üzerindeki bir dosyaya yapıştırarak da yapabilir. ıktı alındıktan sonra resimler önceden seyredilmiş çizgi film öyküsüne göre kesilir. Bir deftere yapıştırıldıktan sonra konuşma baloncukları oluşturulur. Kişilerin konuşma baloncukları ve karelerdeki metin boşlukları öyküden seçilen

sözcüklerle öğrencinin kendi isteğine göre de doldurulabilir. Herkesin çizgi roman çalışması farklı olacağı için tek bir konudan farklı bakış açılarıyla geliştirilmiş birçok çalışma ortaya çıkmış olur” (Yağlı, 2018: 708).

Ayrıca öğrencilerin konusuna aşina oldukları tatil, yolculuk, piknik temalı benzer öyküler varsa bunlarla ilgili uygulama çalışması yapma imkânı sağlanabilir. Bu konularla ilgili yazma becerisini geliştirmek için ev ödevi verilebilir. Zou'nun diğer yapımlarıyla da yazma becerisini geliştirebilecek çalışmalar yapılabilir.

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı* adlı çalışmada, çizgi filmlerin işlevsel olarak yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. “Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların seyrettikleri çizgi filmdeki doğru kelimeleri seçerek cümleleri en doğru şekilde tamamlamaya yönelik sorularda başarılı oldukları görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların izledikleri çizgi filme göre doğru fiilleri bulabildikleri ve ilgili sorulara cevap vermede başarılı oldukları görülmüştür. Katılımcılar görsel materyal ile yazılı metin arasında yüksek oranda doğru ve başarılı bir şekilde bağ kurabilmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film gibi doğru görsel materyallerin yaşa ve seviyeye uygun bir biçimde kullanıldığı zaman işlevsel oldukları söylenebilir. Sonuç olarak çizgi filmler ve diğer görseller dersin zevkli geçmesine yardımcı olmakla kalmayacak aynı zamanda dersin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaklardır” (Aytan ve Tunçel, 2015, 243).

Her ne kadar görselliğiyle ön plana çıksa da “çizgi film ve animasyonlar fabl, masal ve hikâye türlerinin özelliklerini taşımaktadır. Hayvanların ve nesnelere konuşması bireye fabl türünü öğretirken, hayal gücü ile üretilmiş olağanüstülükler masal özelliklerini, olay akışı yönünden ise hikâye türünün özelliklerini verir. Eleştirel okuma ile izlenecek çizgi film ve animasyonlarda doğruyu ve yanlış, güzeli ve çirkini, hak ve haksızlığı vb. değerlendirmeleri uygun sorularla rahatlıkla kavrayabilir. Çizgi film ve animasyonlar adeta bu üç türün bir sentezidir” (Murat, 2019: 1571).

Çizgi film ve animasyonlar sadece görsel algılamaya ve anlamayı geliştirmekle kalmaz aynı zamanda sözcük dağarcığını da zenginleştirir. Sözcük dağarcığının “gelişmişlik



düzeyi öğrencinin, iletişim becerilerini etkiler. Dilin etkili ve doğru bir biçimde kullanılmasında, duygu, düşüncelerinin, istek ve ihtiyaçlarının ifade edilmesinde ve iletişimde öğrencinin ne kadar kelime hazinesine sahip olduğu önemlidir. Dolayısıyla çizgi filmler de öğrencinin kelime hazinesini geliştirici olmalıdır. Çizgi filmlerdeki kelime hazinesi ne kadar zengin olursa öğrencinin, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi o oranda zenginleşir” (Ayan ve Baş, 2015: 97).

Eğitsel çizgi filmler üzerinden yapılacak birçok farklı uygulama öğrencilerde iş birliği yapmaya ve paylaşımaya büyük katkı sağlar. “Dolayısıyla bu tür aktiviteler öğrencilerin telaffuzlarının gelişmesine de büyük katkı sağlar. Unutmamak gerekir ki “yabancı dil bir bilgi işinden ziyade bir beceri işidir. Beceri ise ancak yenileme ile edinilir; unutmamak için de sık sık kullanılması gerekir” (Başkan, 1988: 453).

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışma tüm yazım ve etik kuralları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Çalışmada kullanılan tüm kaynaklara hem metin içinde hem de metin sonundaki kaynakçada yer verilmiştir. Ayrıca bu çalışma etik kurul iznine tabi olan bir araştırma olmadığı için etik kurul izni gerektirmemektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

İyi derecede yabancı dil bilmek eğitim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler için materyal kullanımı ön plana çıkarmaktadır. “Yabancı dil öğretimi aşamasında materyal kullanımı hiç şüphesiz sadece öğrenmeyi kolaylaştırmayacak aynı zamanda büyük oranda zaman tasarrufu da sağlayacaktır. Uygun materyaller kullanmak öğrenciyi aktif hale getirerek, düşünmeye, araştırmaya, eleştirel yaklaşıma, iş birliğine yöneltecektir” (Yağlı, 2018: 708). Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasının zor bir süreç olduğu gerçektir. Ancak, çocukların bu beceriyi daha kolay edindiği bilinmektedir. Çocuklara basit ve amaca yönelik görsel ve iletişimsel materyaller kullanılarak bu sorun biraz daha kolay çözülebilmektedir. Bu bağlamda çizgi yapımlar dil öğrenmeye yeni başlayanların öğrenme süreçlerini hem eğlenceli hem

de kolay kılacaktır. Buna en çok izlenen çizgi filmlerden seçim yapılarak başlanabilir. “Çocukların bilişsel gelişimleri, ilgi alanları yetişkinlerden farklı olduğu için seçilen yöntem ve teknikler daha fazla dikkat gerektirmektedir. Yabancı dilde izlenen çizgi filmler çocuğun sadece konuşma ve anlama becerisini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda onu aktif öğrenme ortamına da çekecektir. Çizgi filmler sayesinde çocuklar özgün bir ortamda birbirinden farklı konuşma ve duyma ortamlarına katılacaktır. Ayrıca anlamlandırılmada güçlük çekilen kavramlar, deyimler çizgi filmlerle görsel ve işitsel olarak daha kolay hale gelebilir. İyi hazırlanmış çizgi filmler çocuklara sadece dil edinimi kazandırmakla kalmaz aynı zamanda sosyal ve kültürel kazanımları da elde etmelerini sağlar. Aslında çizgi filmler ders kitabı dışında öğrenciye bir rahatlama ve motivasyon unsuru olarak da düşünülmelidir” (Yağlı, 2018: 703). *Zou* çizgi filmleri çocuklara bu rahatlamayı ve motivasyonu sağlayacak yabancı dil materyali olarak tercih edilebilir. Yabancı dil öğretimi aşamasında hem ekonomik hem de pratik olması açısından çizgi filmler önemli bir yere sahiptir. Çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde bir materyal olarak kullanılmasının sağlayacağı avantajları şöyle sıralayabiliriz:

- Çizgi filmler ulaşılabilirliği hem kolay hem de ucuz materyallerdir.
- Öğrencilerin aşına olduğu yapımlar olduğu için dersi eğlenceli hale getirir.
- oyut kavramları somutlaştıracağı için anlamaya yardım eder. -İçerdiği mizah ile de öğrencilerin konuya ilgisini artırır.
- Eylemin ön plana çıkmasıyla kalıcı öğrenme sağlar.
- Öğrencilerin görme ve işitme duyularına hitap ettiği için daha kolay algılamayı sağlar.
- Görselliği sayesinde çabuk hatırlama pekiştirilmiş olur.
- Öğrencilerin dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Yukarıda saydığımız avantajlar bazı sorunları da beraberinde getirebilir. Bu yüzden negatif bir etkinin önüne geçebilmek yapılabilecekleri de şöyle sıralayabiliriz:

- Çizgi filmdeki dil, konu, anlatım öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı.

- izgi film izledikten sonra hep birlikte değerlendirmeler yapılarak öğrencilerin pasif kalmalarının önüne geçilmeli.
- Ders sürelerinin kısıtlılığı göz önüne alınarak uygulamanın devamı ödev şeklinde yapılmalıdır.
- izgi filmler ğretmen tarafından önceden izlenmeli ve dil öğrenimine nasıl katkı sağlayacağı planlanmalı.
- İyi bir planlamayla da zaman kaybı önlenebilir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse çizgi filmler yabancı dil ğretimi esnasında oluşan eksiklikleri gidermede ve ulaşılmada en kolay materyallerdendir. Zira, yabancı dil ğretiminde sınıftaki derslere ve uygulamalara “katkı olarak çizgi roman, resimli hikâye kitapları, reklam afişleri, karikatür gibi farklı kaynaklara da başvurmak gerekir. Farklı materyallerden beslenmek öğrencinin sadece okuma, öğrenme konuşma sürecini hızlandırmaz aynı zamanda ona farklı bakış açıları ve farklı kültürel kazanımlar da sağlar” (Yağlı, 2018: 708). Yabancı dil ğretiminde görsel işitsel materyallerin kullanımı sadece öğrenmeyi kolaylaştırmaz aynı zamanda süreçten de tasarruf sağlar.

**KAYNAKLAR**

- Arslan, M. ve Âdem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Ayan, S. ve Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 235-246.
- Bahar, M. Ali ve Peçenek, D. (2019). İkinci dil edinimi sürecinde çizgi filmlerin rolü: Eleştirel bir bakış. *Milli Eğitim*, 48(223), 245-265.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim, insan-dili ve ötesi*. İstanbul:Altın Kitaplar.
- Baştuğ, D.S. ve Kara, Ş. (2016). Tablet bilgisayarlardaki çocuk edebiyatı metnlerinin yabancı dil öğretiminde kullanımı. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü*, 171, 942-950.
- Çelik, M. Emre. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde otantiklik ve otantik materyallerden yararlanma. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(2), 791-806.
- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın Tömer*, 5(1), 91-118.
- <https://lexpansion.lexpress.fr/actualites/1/> Erişim: 22.07. 2021.
- <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim:26.07.2021.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 88-98.
- Meysonnier, S. (2005). Pourquoi et comment exploiter le support vidéo en classe de langue étrangère, *IUFM de Bourgogne*: Navers.
- Sajana, C. (2018). Cartoons in language teaching and learning. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 119(12), 2435-2450.
- Murat, M. (2019). Çizgi Film ve Animasyon Okur Yazarlığı Denemesi. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(24), 1568-1578.
- Tanrıkulu, L. ve Sömek, Z. (2020). Erken yaşta Türkçe öğretiminde çizgi filmlerin yeri. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 187-200.
- Yağlı, A. (2018). Çizgi filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması martine (Ayşegül) örneği. *Social, Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(12), 702-709.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 6. Baskı. Ankara: Seçkin.
- Zou fait du Camping: [youtube.com/watch?v=e3BfzbJRT5w](https://www.youtube.com/watch?v=e3BfzbJRT5w). Erişim: 12.06.2021.

**ORCID**

Ali YAĞLI  <https://orcid.org/0000-0002-0735-7331>

## SUMMARY

Cartoons are among the productions mostly watched by children. With their integration into education, cartoons are now considered as not only entertainment tools, but also as educational materials. It is stated that cartoons convey a rich language use and they offer social and cultural gains to children. They are also used in foreign language teaching because they are cheap and effective materials among audio-visual materials. Thanks to the visual perception provided by cartoons, children can learn many words that they do not know in the target language more easily. "The figure on the screen often facilitates perception and contributes to the formation of meaning in the child's mind. In other words, there is a harmony between the image and the words, namely repetition. Thanks to the figure on the screen, the child understands both the dialogue in the story and the general structure of the story more easily" (Meysonnier: 2005, 11).

However, although cartoons are considered as original materials, they should be used in educational environments by considering their educational suitability and capacity (Yağlı:2018). The cartoon named Zou is an educational material suitable for both foreign language teachers and children who have been learning foreign languages. Zou is a five or six-year-old zebra living in human form (Anthropomorphism) with his family and friends. It is a cartoon that has been translated into Turkish and the episodes last about ten minutes, it has still been loved and watched on television in many countries around the world.

### **Research Methodology**

In this study, the related cartoon series were evaluated by using the document analysis method, which is included in the qualitative research method. This study was based on the data obtained as a result of data collection process. An interpretative process was followed with a holistic point of view in the "research in which a qualitative process was followed to reveal the events in a realistic and holistic way in the natural environment" (Yıldırım & Şimşek, 2008). In the research, the French-made cartoon series Zou were watched and how the selected sample was used as a material in foreign language teaching was discussed.

### **Purpose of the Study**

The aim of this study is to show how cartoons contribute to listening, comprehension and speaking skills in foreign language teaching. In addition, it is discussed how these skills can be developed through the popular cartoon Zou. In the study, the relevant studies were analyzed and some remarks were provided by emphasizing how the related cartoon should be used as an educational material in foreign language teaching. In this context, it has been determined that Zou's other cartoons are also suitable for use by teachers and students in foreign language teaching since Zou series have instructive and entertaining content that includes some sections from current life that interest children.

### **Conclusions and Recommendations**

Having a good command of a foreign language brings the use of materials to the forefront in the education process for both students and teachers. The use of materials in foreign language

*teaching will undoubtedly not only facilitate learning but will also save a great deal of time. It is a fact that improving speaking skills in foreign language teaching is a difficult process. This problem can be solved to some extent by using simple and purposeful visual and communicative materials for children. As a supplement to other skills, the development of speaking skills can be achieved by watching and listening. In this context, cartoons are among the entertaining materials that will facilitate children's language learning. Cartoons watched in foreign languages not only improve children's speaking and comprehension skills, but also enable teachers to create an active learning environment. Well-prepared cartoons enable children to foster social and cultural competencies. As an extracurricular material, the cartoon is an element of relaxation and motivation for the student. Zou cartoons can be preferred as foreign language material that will provide this relaxation and motivation to children.*

*The advantages of using cartoons as material in foreign language teaching can be listed as follows:*

- Cartoons are both easy and cheap materials to access.*
- They can make the lesson fun as they are productions that students are familiar with.*
- They help comprehension because they embody abstract concepts.*
- They can also increase students' interest in the subject with its satire.*
- They provide permanent learning with action coming to the fore.*
- As they appeal to students' visual and auditory senses, they can lead to easier perception.*
- Thanks to their visual support, quick recall is reinforced.*

*The advantages mentioned above may also bring some problems. Therefore, we can list the things that can be done to prevent a negative effect as follows:*

- The language, subject and expressions in the cartoon should be suitable for the students' levels.*
- After watching cartoons, evaluations should be made all together to prevent students from remaining passive.*
- Follow-up activities should be integrated in the form of homework, taking the limitation of course times into account.*
- Cartoons should be watched by the teacher in advance and how they will contribute to language learning should be planned.*
- Time loss can be avoided with good planning.*





**Hazırlık Programı Öğrencilerinin Çevrim İçi Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği\*\*\***

**Opinions of Prep Class Students Regarding Online Foreign Language Education: Case Study on Ondokuz Mayıs University**

Nurten ÖZÇELİK<sup>1</sup>, Esra ATMACA<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi, nurtenk@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Fransızca Hazırlık  
esra.atmaca@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 02.08.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 12.12.2021*

**ÖZ**

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu virüs salgını nedeniyle, dünya genelinde yüz yüze eğitimden zorunlu uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Özellikle üniversiteler salgının olumsuz etkilerini en aza indirmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan en iyi şekilde yürütülmesi için farklı arayış içerisine girmişlerdir. Bu nedenle, çalışmamız kapsamında, böyle olağanüstü bir sürece alışmak zorunda olan öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri ortaya koyulmuştur. Bu çalışma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık programında uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce/Almanca/Fransızca dersine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Güz dönemi Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce/Fransızca/Almanca hazırlık programında öğrenim görmekte olan 114 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Doğan (2020)

---

\***Alıntılama:** Özçelik, N. ve Atmaca, E. (2022). Hazırlık programı öğrencilerinin çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 55-77.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

tarafından geliştirilen ve 12 maddeden oluşan beşli Likert türündeki Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik kararsız görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Uzaktan Eğitim, İngilizce, Fransızca, Almanca Hazırlık, Yabancı Dil Öğretimi.

## ABSTRACT

The Covid-19 epidemic, which affected the whole world, negatively affected the education process. Due to this virus epidemic, there has been a transition from face-to-face education to compulsory distance education worldwide. In particular, universities sought different ways to minimize the negative effects of the epidemic and to carry out the educational activities in the best way without interruption. Therefore, within the scope of our study, the views of students who had to get used to such an extraordinary process towards learning a foreign language online were revealed. This study was carried out in order to determine the opinions of students about the English / German / French course taught through distance education in Ondokuz Mayıs University School of Foreign Languages Preparatory Program. The study group, in which the descriptive survey model which is one of the quantitative research methods was used, consisted of 114 students studying in the English / French / German preparatory program at Ondokuz Mayıs University School of Foreign Languages in the fall semester of the 2020-2021 academic year. As a data collection tool, a five-point Likert-type Online Foreign Language Learning Evaluation Scale consisting of 12 items and developed by Doğan (2020) was used. According to the results of the scale applied, it is understood that the students generally expressed an undecided opinion towards online foreign language learning.

**Keywords:** Distance education, English, French, German preparation, Foreign language teaching.

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim çağındaki teknolojik gelişmeler eğitim alanında kendini hissettirmeye başladıktan sonra eğitim uygulamaları teknoloji destekli olmuştur ve bunun beraberinde uzaktan öğretim de yaygınlık kazanmıştır. Ülkemizde özellikle üniversitelerde bu gelişmelerden yararlanılmış ve farklı eğitim programlarına teknoloji destekli uygulamalar dâhil edilmiştir. Bu değişim ve gelişim sürecine uyum sağlayan üniversiteler, yüz yüze öğretimin yanı sıra uzaktan öğretim ile ilgili de faaliyetlerini gerçekleştirmiştir. Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve

Esasların 5. maddesine göre, Yükseköğretim kurumlarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi hâlinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersler uzaktan öğretim yoluyla verilebilir (YÖK, 2020). Bu kararlar kapsamında, Türkiye'deki yükseköğretim düzeyindeki programlarda yer alan ortak dersler (Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi ve Yabancı Dil dersleri) uzaktan öğretim yolu ile yürütülmektedir. 6 Kasım 1982'de Resmî Gazete'de yayımlanan Açık Yükseköğretim Yönetmeliğinin 2. maddesine göre, Türkiye'de Açık Yükseköğretim Anadolu Üniversitesinde merkezî açık yükseköğretim ve diğer üniversitelerde açık yükseköğretim, olmak üzere iki farklı ortamda sürdürülür (Anadolu Üniversitesi, 2020). Anadolu Üniversitesi eğitime yönelik sadece temel dersleri değil yabancı dil derslerini de uzaktan eğitim yöntemiyle hazırlanmış kitaplar ve televizyon programları aracılığıyla yürütmeyi başarmıştır. Bunun yanı sıra, 2001-2002 öğretim yılında Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı uygulanmaya başlanmıştır. Bu program, Millî Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi iş birliğinde hazırlanmıştır.

Uzaktan yabancı dil öğretimi, Türkiye'de çok daha öncesinde uygulanmaya başlanmış olmasına rağmen yine de geliştirilmesi gereken bir alandır. Çevrim içi yabancı dil öğrenim sürecinde yoğun bir biçimde etkileşimli iletişim sağlanması başarı için son derece önemlidir. Bu doğru etkileşimin sağlanabilmesi için öğrenen, öğrenen ve öğrenme ortamlarının hazır olması gerekmektedir. Ülkemizde teknoloji destekli yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerine çok daha özverili çalışma yapılması beklenmektedir.

Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalara örnek olarak Rusçanın uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak öğretimi (Aydın, 2015), Çukurova Üniversitesi Adana Meslek Yüksekokulu'nda verilen uzaktan yabancı dil eğitim programının bir değerlendirmesi (İlin, 2016), Uzaktan Eğitim ile Verilen İngilizce Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi Örneği (Pepeler, Özbek, Adanır, 2018) isimli çalışmalardan bahsetmek çalışmamız açısından verimli olacaktır. Çalışmamız kapsamında yaptığımız alanyazın araştırmalarında pandemi sürecinde uzaktan eğitimle yabancı dil

öğretimi/öğrenimi ve özellikle öğrencilerin bu konudaki görüşlerini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu durum, alanda bir ilk olma özelliğini taşıyan çalışmamızın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını, eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Bu virüs salgını nedeniyle, dünya genelinde yüz yüze eğitimden zorunlu uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Türkiye’de özellikle yükseköğretim kurumları salgının başından bu yana eğitimlerini uzaktan gerçekleştirmeye devam etmektedir. Ülkemizde tüm dünyayı etkisi altına alan virüs salgını eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Özellikle üniversiteler salgının olumsuz etkilerini en aza indirmek ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamadan en iyi şekilde yürütülmesi için farklı arayış içerisine girmişlerdir. Artık bu kurumlarda eğitim-öğretim uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, bu araştırma, böyle olağanüstü bir sürece alışmak zorunda olan öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymak ve bu sayede öğrencilerin görüşleri üzerinden uygulanan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

### **Çalışmanın Modeli**

Bu çalışma nicel araştırma yöntemlerine dayalı bir çalışmadır ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. “Tarama yöntemi eğitim araştırmalarında en yaygın betimsel yöntemdir.” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) ve “Genel olarak bir evrenin kendine özgü özelliklerini anlayabilmek için yürütülen bilimsel bir araştırma yöntemidir.” (Özdemir, 2014).

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu yabancı dil hazırlık programı öğrencilerinin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye

yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda bu çalışmada, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Uzaktan eğitimle Fransızca dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik görüşleri nelerdir?
- 2) Uzaktan eğitimle Almanca dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Uzaktan eğitimle İngilizce dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik görüşleri nelerdir?
- 4) Öğrencilerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Öğrencilerin görüşleri ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde Almanca/Fransızca/İngilizce Hazırlık Programında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Fransızca Hazırlıkta 32, Almanca Hazırlıkta 35 ve İngilizce Hazırlıkta 47 olmak üzere toplam 114 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada araştırma problemine uygun olarak geliştirilen ve yabancı dil öğrencilerinin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerini ortaya koymak için, Doğan (2020) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 12 maddelik 5’li Likert tipi ölçeğin maddelerine verilen yanıtlar ve puanlama “(1) kesinlikle katılmıyorum” ile “(5) kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik analizi de ölçeği geliştiren Doğan tarafından gerçekleştirilmiş ve Cronbach’s Alpha katsayısı .967 olarak hesaplanmıştır (Doğan, 2020:488). Cronbach’s Alpha katsayısı  $0.80 \leq \alpha < 1.00$

ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2009). Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri 1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum ve 5=Kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Cevap seçenekleri üzerinden araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan ortalama aralıkları:

1.00-1.80: Kesinlikle katılmıyorum

1.81-2.60: Katılmıyorum

2.61-3.40: Kararsızım

3.41-4.20: Katılıyorum

4.21-5.00: Kesinlikle katılıyorum, (Tekin, 2002) şeklindedir.

Ölçekteki puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5'e yaklaştıkça öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu, puanlar 1'e yaklaştıkça daha olumsuz görüş geliştirdikleri kabul edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmada örneklem grubuna uygulanan Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerine yönelik analiz sonuçları tablolarla ifade edilirken, öğrenci sayıları (N), aritmetik ortalamalar ( $\bar{X}$ ), standart sapmalar (SS) ve anlamlı farklılık düzeyi (P) ifadeleri ile gösterilmiştir.

Ölçekten elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra örneklem grubundaki öğrencilerin ölçekteki sorulara verdikleri cevapların normal dağılımda olup olmadığını ortaya koymak için normallik testine başvurulmuştur. Normallik testi verilerine göre ölçekteki sorulara verilen cevapların normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve bu sebeple öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşleri tespitinde cinsiyet ve okunan bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için parametrik test tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerini

değerlendirmek için ortalama ve standart sapma gibi betimsel teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi tekniğine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinde eğitim görülen bölüm değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için ise tek yönlü varyans analizi Anova istatistiksel tekniğinden faydalanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi için gruplar arası varyans dağılımı sonucu homojen olmadığı için post-hoc testlerinden Games-Howell testine başvurulmuştur.

### Normallik Analizi Sonuçları

Çalışmada ortaya konan alt problemlere cevap bulmak için uygulanacak test tekniklerine karar verebilmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. Ölçekteki verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini ifade edebilmek için iki tür normallik testine başvurulur. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk, 50’den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testine başvurulur. Test sonucunda p-değerinin  $\alpha=0.05$ ’ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şeklinde yorumlanır” (Büyüköztürk, 2013:42). Çalışmamıza katılan toplam öğrenci sayısı 114 olduğundan ölçek verisinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov testinde ortaya çıkan sonuç dikkate alınmıştır.

Normallik testi ile ilgili sonuç tablosu aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeğinden Toplanan Veriler İçin Normallik Testi Sonucu

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
toplam UE	,071	114	,200*	,987	114	,321

\* This is a lower bound of the true significance

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 1’e göre, toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Tabloda Kolmogorov-Smirnov test sonucuna bakıldığında, çıkan sonucun  $p= (.200)$  değerinden

( $p=.05$ ) büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç verilerin normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçek çalışmalarında ortaya konulan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini saptamak için uygulanan diğer bir istatistiksel yöntem ise, verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakmaktır. Tabashnick ve Fidell (2013)'e göre çarpıklık ile basıklık değerlerinin  $-1,5$  ile  $+1,5$  arasında yer alması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Çalışmada verilerin çarpıklık değeri  $.177$ , basıklık değeri ise  $.304$  olarak saptanmıştır. Dolayısıyla verilerin normal dağılım sergilediği varsayılmaktadır.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışmanın, hazırlık, araştırma konusunun belirlenmesi, veri toplama araçlarının hazırlanması, katılımcıların belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın bulgularının yorumlanması ve bilgilerin sunulması olmak üzere tüm aşamalarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara uyulmuştur. Ayrıca araştırmanın etik kurallara uygunluğunu belirten Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınan 25.12.2020 tarih ve 2020/913 sayılı Etik Kurul Karar belgesi EK-1’de sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Yabancı dil bölümü öğrencilerinin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik genel görüşleri çalışmanın temel problemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bu probleme ilişkin görüşlerini ortaya koyan istatistiksel analiz sonuçları bulgular bölümüne ait alt başlıklarda yer almaktadır. Söz konusu başlıklar çalışmanın problemlerine yönelik analiz ve yorumları içermektedir.

### **Araştırmanın Birinci, İkinci ve Üçüncü Problemine Yönelik Bulgu ve Analizler**



Çalışmanın birinci, ikinci ve üçüncü problemi "Uzaktan eğitimle Fransızca, İngilizce, Almanca dersini alan öğrencilerin bu derse yönelik görüşleri nelerdir?" şeklindeydi. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik ölçek maddelerine verdikleri toplam cevaplar ve bu cevapların yüzdeleri ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine uzaktan öğretimle devam edilmesinden memnun olmadıkları söylenebilir.

**Tablo 2.** Çevrimiçi Yabancı Dil Öğrenmeyi Değerlendirme Ölçeği ile İlgili Öğrenci Görüşlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Maddeler	( $\bar{X}$ )	(SS)
1-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlar.	2,65	1,047
2-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonumu artırır.	2,25	1,143
3-Uzaktan öğretim yabancı dil ders materyalleri öğrenmemi kolaylaştırır.	2,82	1,177
4-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumumu olumlu yönde etkiler.	2,63	1,099
5-Uzaktan öğretim, yabancı dil dersi için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar.	2,52	1,033
6-Uzaktan öğretim, yabancı dil okuma becerimi geliştirmek için uygundur.	2,84	1,126
7-Uzaktan öğretim, yabancı dil dinleme becerimi geliştirmek için uygundur.	3,26	1,190
8-Uzaktan öğretimin yabancı dil konuşma becerimi geliştireceğini düşünmüyorum.	3,04	1,272
9-Uzaktan öğretim, yabancı dil yazma becerime katkı sağlar.	2,98	1,167
10-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygımı azaltır.	2,54	1,154
11-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolümü artırır.	3,04	1,226
12-Uzaktan öğretimde, yabancı dil öğrenme stratejilerimi rahatlıkla uygulayabilirim.	3,01	1,273
12 maddenin genel ortalaması	2,79	0,75

Tablo 2'ye göre ölçek sorularına verilen puanların ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik kararsız görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 3.** Ölçek Maddelerinin Puanlama Cetveline Ait Toplam Puanlar ve Yüzdeleri

Ölçek Maddeleri	Puanlama	N	%
1-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlar.	1-Kesinlikle katılmıyorum	13	
	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>44</b>	<b>38,6</b>
	3-Kararsızım	33	28,9
	4-Katılıyorum	18	15,8
	5-Kesinlikle katılıyorum	6	5,3
2-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonumu artırır.	1-Kesinlikle katılmıyorum	32	28,1
	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>47</b>	<b>41,2</b>
	3-Kararsızım	14	12,3
	4-Katılıyorum	16	14,0
	5-Kesinlikle katılıyorum	5	4,4
3-Uzaktan öğretim yabancı dil ders materyalleri öğrenmemi kolaylaştırır.	1-Kesinlikle katılmıyorum	14	12,3
	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>37</b>	<b>32,5</b>
	3-Kararsızım	29	25,4
	4-Katılıyorum	23	20,2
	5-Kesinlikle katılıyorum	11	9,6
4-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumumu olumlu yönde etkiler.	1-Kesinlikle katılmıyorum	15	13,2
	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>46</b>	<b>40,4</b>
	3-Kararsızım	25	21,9
	4-Katılıyorum	22	19,3
	5-Kesinlikle katılıyorum	6	5,3
5-Uzaktan öğretim, yabancı dil dersi için etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar.	1-Kesinlikle katılmıyorum	19	16,7
	<b>2-Katılmıyorum</b>	<b>40</b>	<b>35,1</b>
	3-Kararsızım	36	31,6
	4-Katılıyorum	15	13,2
	5-Kesinlikle katılıyorum	4	3,5
6-Uzaktan öğretim, yabancı dil okuma becerimi geliştirmek için uygundur.	1-Kesinlikle katılmıyorum	15	13,2
	2-Katılmıyorum	33	28,9
	3-Kararsızım	25	21,9
	<b>4-Katılıyorum</b>	<b>37</b>	<b>32,5</b>
	5-Kesinlikle katılıyorum	4	3,5
7-Uzaktan öğretim, yabancı dil dinleme becerimi geliştirmek için uygundur.	1-Kesinlikle katılmıyorum	11	9,6
	2-Katılmıyorum	24	21,1
	3-Kararsızım	15	13,2
	<b>4-Katılıyorum</b>	<b>52</b>	<b>45,6</b>
	5-Kesinlikle katılıyorum	12	10,5
	1-Kesinlikle katılmıyorum	15	13,2

8-Uzaktan öğretimin yabancı dil konuşma becerimi geliştireceğini düşünmüyorum.	2-Katılmıyorum	28	24,6
	3-Kararsızım	24	21,1
	4-Katılıyorum	31	27,2
	5-Kesinlikle katılıyorum	16	14,0
	1-Kesinlikle katılmıyorum	12	10,5
9-Uzaktan öğretim, yabancı dil yazma becerime katkı sağlar.	2-Katılmıyorum	34	29,8
	3-Kararsızım	20	17,5
	4-Katılıyorum	40	35,1
	5-Kesinlikle katılıyorum	8	7,0
	1-Kesinlikle katılmıyorum	24	21,1
10-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik kaygımı azaltır.	2-Katılmıyorum	36	31,6
	3-Kararsızım	29	25,4
	4-Katılıyorum	19	16,7
	5-Kesinlikle katılıyorum	6	5,3
	1-Kesinlikle katılmıyorum	15	13,2
11-Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolümü artırır.	2-Katılmıyorum	24	21,1
	3-Kararsızım	31	27,2
	4-Katılıyorum	30	26,3
	5-Kesinlikle katılıyorum	14	12,3
	1-Kesinlikle katılmıyorum	16	14,0
12-Uzaktan öğretimde, yabancı dil öğrenme stratejilerimi rahatlıkla uygulayabilirim.	2-Katılmıyorum	29	25,4
	3-Kararsızım	21	18,4
	4-Katılıyorum	34	29,8
	5-Kesinlikle katılıyorum	14	12,3
	1-Kesinlikle katılmıyorum	16	14,0

Tablo 3'te öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik ölçek maddelerine verdikleri toplam cevaplar ve bu cevapların yüzdeleri ifade edilmiştir. Aşağıdaki sonuçlar incelendiğinde, öncelikle ölçekteki 6, 7, 8 ve 9. maddelerin dil becerilerinin öğrenimi ile ilgili olduğu anlaşılmakta ve öğrencilerin uzaktan çevrim içi yabancı dil becerilerinin öğrenime yönelik olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin “Uzaktan öğretim, yabancı dil okuma becerimi geliştirmek için uygundur.” maddesine %32,5 düzeyinde (n:37) katılım gösterdikleri; “Uzaktan öğretim, yabancı dil dinleme becerimi geliştirmek için uygundur.” maddesine öğrencilerin %45,6’sının (n:52) katıldığı; “Uzaktan öğretimin yabancı dil konuşma becerimi geliştireceğini düşünmüyorum.” maddesine öğrencilerin %27,2 (n:31) oranında katıldığı; ve “Uzaktan öğretim, yabancı dil yazma becerime katkı sağlar.”

maddesi için ise öğrencilerin %35,1 (n:40) düzeyinde katılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Yine öğrencilerin “*Uzaktan öğretimde, yabancı dil öğrenme stratejilerimi rahatlıkla uygulayabilirim.*” maddesine %29,8 (n:34) oranında katılım gösterdikleri ve bu bağlamda öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan öğretimde yabancı dil stratejilerini rahatlıkla uygulayabilirim görüşüne katıldıkları anlaşılmaktadır.

Üçüncü tabloda dikkat çeken diğer önemli bir sonuç ise, öğrencilerin “*Uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenmek için uygun bir öğrenme ortamı sağlar.*” maddesi için verdikleri cevaptır. Aşağıdaki tablodaki sonuçtan, öğrencilerin çoğunluğunun “*uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenmek için uygun öğrenme ortamı sağlar*” maddesi için olumsuz görüşe sahip oldukları görülmektedir. Zira öğrencilerin %38,6’ sının (n:44) bu görüşe katılmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine uzaktan öğretimle devam edilmesinden memnun olmadıkları söylenebilir.

Üçüncü tabloya göre öğrencilerin, uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenirken motivasyonu arttırdığı ve yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiği yönündeki görüşlere katılmadıkları görülmektedir. Zira öğrencilerin “*Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonumu artırır.*” maddesine %41,2 (n:47) düzeyinde katılım göstermedikleri; “*Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumumu olumlu yönde etkiler.*” maddesine ise öğrencilerin %40,4’ünün (n:46) katılmadığı anlaşılmaktadır. Tablodaki sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan öğretimin yabancı dil öğrenme kaygısını azalttığı ve yabancı dil dersi için etkileşimli öğrenme ortamı sağladığı görüşlerine katılmadıkları gözlemlenmektedir. Öğrencilerin ayrıca, uzaktan öğretimde kullanılan ders materyallerinin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne büyük ölçüde katılmadıkları anlaşılmaktadır. Son olarak öğrencilerin çoğunluğunun “*Uzaktan öğretim, yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki kişisel kontrolümü artırır.*” maddesine yönelik kararsız görüş bildirdikleri görülmektedir.

#### Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Analizler

Çalışmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindeydi. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Kız ve Erkek Öğrencilerin Uzaktan Çevrim İçi Yabancı Dil Öğrenimi ile İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılmasına Yönelik T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	df	p
Kadın	83	2,82	,754			
Erkek	31	2,72	,774	,651	112	,516

Tablo 4 incelendiğinde, uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri arasında, cinsiyet değişkeni açısından, anlamlı bir fark olmadığı ( $p=,516$  ve  $p>0,05$  olduğu için) anlaşılmaktadır. Zira tabloya bakıldığında kız öğrencilerin ortalama puanları (2,82) ile erkek öğrencilerin ortalama puanlarının (2,72) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, kız öğrencilerin ortalaması erkek öğrencilere nazaran çok az yüksek olsa da hem kız hem de erkek öğrencilerin uzaktan yabancı dil öğrenime yönelik benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

#### Çalışmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgu ve Analizler

Çalışmanın beşinci alt problemi, "Öğrencilerin görüşleri ile okudukları bölüm arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindeydi. Uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin okunulan bölümlere göre anlamlı fark oluşturup oluşturmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) test sonuçları aşağıdaki tablodaki gibidir.

**Tablo 5.** Bölüm Değişkenine Göre Öğrenci Görüşlerine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyut	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Uzaktan Çevrim İçi	Almanca Öğret.	35	2,60	0,907	2,598	,079
Yabancı Dil	Fransızca Öğret.	32	3,02	0,601		
Öğrenmeye Yönelik Öğrenci Görüşleri	İngilizce Öğret.	47	2,78	0,704		

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, üç farklı bölümde okuyan öğrencilerin görüşlerinin ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yukarıdaki sonuçlar, çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin bölümler arasında anlamlı fark oluşturmadığını ( $P>,050$  olduğu için) ortaya koymaktadır. Sonuç olarak gruplar arasında anlamlı bir fark olmasa da gruplar arası en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=3,02$ ) Fransızca öğretmenliği bölümünün sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan Fransızca Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışma, pandemi sürecinde Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık programında ilk kez uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce, Almanca, Fransızca derslerine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre öğrencilerin genel olarak uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik kararsız görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Çalışmamız da ulaştığımız bu sonuç bazı araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Güngör, Çangal, Demir, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020; Pepeler, Özbek, Adanır, 2018; Doğan, 2020; Hakkâri, 2018; İstifçi, 2017). Bununla birlikte, kız öğrencilerin görüşleri erkek öğrencilerin görüşleriyle karşılaştırıldığında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Kıralı ve Alci (2016), üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin öğrenci görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Çalışmamızın cinsiyet değişkeni bulgusuyla örtüşen diğer bir araştırma Yavuz (2016)

tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın diğer bir problemi olan bölüm değişkeni ile ilgili yapılan analiz sonuçları, uzaktan çevrim içi yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin okunulan bölümlere göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bölüm değişkeni ile ilgili sonuçlarına benzerlik gösteren Orhan'ın (2016) araştırmasına göre de bölümler arası farklılık gözlenmemiştir.

Bu çalışmanın bulgularını, uzaktan yabancı dil öğretiminin olumlu yönleri ve olumsuz yönleri olarak iki farklı biçimde değerlendirmek yerinde olacaktır. Uzaktan yabancı dil öğretiminin olumlu yönlerine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, yabancı dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) öğrenimine yönelik olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusuna benzer olarak, Tanyeli'nin (2009) çalışmasında, uzaktan eğitimin okuma becerileri konusunda yüz yüze eğitimden daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Janssem (2021) yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, ankete katılan öğrenci ve öğretmenlerin pandemi sürecinde gerçekleştirilen çevrim içi yabancı dil öğretimini daha pratik gördüklerini ifade etmektedir. Bu sonuçların tersine Ekmekçi'nin (2014) araştırmasında da öğrenenler uzaktan eğitimde verilen yabancı dil dersinin yazma ve konuşma becerisini geliştirmesi açısından olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte yabancı dil hazırlık sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun “Uzaktan öğretimde yabancı dil stratejilerini rahatlıkla uygulayabilirim.” görüşüne katıldıkları anlaşılmaktadır.

Uzaktan yabancı dil öğretiminin olumsuz yönlerine yönelik öğrenci görüşleri ele alındığında, öğrencilerin uzaktan eğitimin yabancı dil öğrenimi açısından uygun bir ortam olmadığı görüşünü savunmaları bu uygulamanın olumsuz yönleri arasında yer almaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitimde yabancı dil öğrenen hazırlık öğrencileri, bu yeni eğitim biçiminin motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediklerini düşünmektedir. Bu bulgulara paralel olarak, Dolmacı'nın (2020) çalışmasında, uzaktan eğitimde öğrencilerde motivasyonun sağlanması gibi problemlerin ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir çalışmada Huss ve Eastep (2013) çevrim içi yabancı dil öğretiminde öğrenci motivasyon ve memnuniyetini, öğretmenlerin ders için verdiği



doğru talimatlar, öğretmenin müsait olma durumu ve teknolojinin etkin kullanımı gibi değişkenlerle ilişkilendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin çevrim içi derslerde kullanılan ders materyallerinin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşüne büyük ölçüde katılmadıkları anlaşılmaktadır. Son olarak öğrencilerin çoğunluğu uzaktan öğretimin kişisel kontrolü artırıp artırmadığı konusuna kararsız görüş bildirdikleri görülmektedir.

Salgın sebebiyle zorunlu uzaktan eğitime geçmek zorunda olan üniversiteler salgın sonrasında da tamamıyla olmasa bile kısmi olarak bu eğitim türüne devam edeceklerdir. Bu sebeple, çok yeni ve çok hızlı bir şekilde uygulanmaya başlanan bu sistemin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların sürdürülmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucundan hareketle elde ettiğimiz eksikliklere yönelik önerilerde bulunmak doğru olacaktır. Uzaktan yabancı dil öğretimi, öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı nitelikte eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirilmelidir. Öğretim materyallerinin öğrencilerin seviyelerine uygun ve güncel konulardan seçilerek hazırlanması gerekmektedir. Üniversiteler uzaktan eğitim sistemlerini yeniden düzenlemeli ve bünyesinde çalıştırdığı öğretilere bu sistemi nasıl kullanacağı ile ilgili eğitimler organize etmelidir. Özellikle üniversitelerin yabancı diller yüksekokulu bünyesinde gerçekleştirilen çevrim içi eğitimin yabancı öğrenimi açısından uygun hâle getirilmesi gerekmektedir. Son olarak, yabancı dil öğretiminde yüz yüze eğitimde bile önemli olan konulardan olan özerk öğrenmeye yönelik öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere öncelikle öğrenmeyi öğretmek sonrasında yabancı dili öğretmek gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde bile buna ihtiyaç duyarken uzaktan eğitimde öğrencinin kişisel kontrolünü geliştirebilmesi oldukça gerekli bir süreçtir. Çağdaş yabancı dil öğretim yöntemlerinin de öne sürdüğü gibi öğretici yabancı dil öğretiminde rehber görevini üstlenmelidir. Öğrenci ise öğreticiden önce bir dili nasıl öğreneceğini sonra o dili öğrenmelidir. Başka bir deyişle, öğrencinin tam anlamıyla etkin olduğu çevrim içi yabancı dil öğretim ortamları geliştirilmelidir.




**KAYNAKLAR**

- Aydın, O. (2015). *Ruşanın uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil olarak öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18, 483-504. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/55173/655955> adresinden erişilmiştir.
- Dolmacı M. & Dolmacı A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: bir covid 19 örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 706-732. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/58778/783986> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, E. (2014). Distance education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, IECT*, 176,390 – 397. [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com) adresinden erişilmiştir.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research-SHSR Journal*,5,23,1140-1151. [http://www.jshsr.org/Makaleler/1424893739\\_09\\_2018\\_523.ID467.%20Hakkari\\_1140-1151.pdf](http://www.jshsr.org/Makaleler/1424893739_09_2018_523.ID467.%20Hakkari_1140-1151.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Huss, John A. & Eastep, Shannon. (2013). The perceptions of students toward online learning at a midwestern university: what are students telling us and what are we doing about it?. i.e.: *Inquiry in Education: 4(2)* Retrieved from: <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol4/iss2/5>
- İlin Çetin, Ş. (2016). *Çukurova üniversitesi Adana meslek yüksekokulu'nda verilen uzaktan yabancı dil eğitim programının bir değerlendirmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- İstifci, İ. (2017). Perceptions of Turkish EFL students on online language learning platforms and blended language learning. *Journal of Education and Learning*, 6(1),113-121. <https://pdfs.semanticscholar.org/910b/e550f8a972da29e7ebee5bf098732d93cd3a.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Janssem, A. (2021). The feasibility of foreign language online instruction during the covid-19 pandemic: a qualitative case study of instructors' and students' reflections, *International Edeucational Studies*, 14(4), 93-102.

- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (4. baskı). Ankara: Asil.
- Kıralı, F.N. & Alci, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri, *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8, 55– 83.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaud/issue/30078/324645> sitesinden erişilmiştir.
- Pepeler, E., Özbek, R. & Adanır, Y. (2018) Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: muş alparslan üniversitesi örneği, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3)421-429.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/36489/345152> sitesinden erişilmiştir.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40 – 53.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358> adresinden erişilmiştir.
- Tabashnick, F.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth edit.) Pearson.
- Tanyeli, N. (2009). The efficiency of online English language instruction on students' reading skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 564-567.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809001049> sitesinden erişilmiştir.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayıncılık.
- Yavuz, R. (2016). Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yükseköğretim Kurumu, (2020). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar bilgilendirme sayfası.[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Uzaktan\\_ogretim/yuksekogretim\\_kurumlarinda\\_uzaktan\\_ogretime\\_iliskin\\_usul\\_ve\\_esaslar.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf) adresine 15 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi, (2020). Açık Yükseköğretim Yönetmeliği bilgilendirme sayfası.<https://www.anadolu.edu.tr/acikogretim/yonetmelikler-ve-esaslar/yonergeler/yonetmelikler/acik-yuksekogretim-yonetmeliği> adresine 22 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.

## ORCID

Nurten ÖZÇELİK  <https://orcid.org/0000-0002-5743-7604>

Esra ATMACA  <https://orcid.org/0000-0002-0415-343X>

## SUMMARY

*The Covid-19 epidemic, which affected the whole world, negatively affected the education process. Due to this virus epidemic, there has been a transition from face-to-face education to compulsory distance education around the world. In Turkey, especially higher education institutions have been continuing to conduct their education remotely since the beginning of the epidemic. The virus epidemic, which affected the whole world in our country, adversely affected the education process. In particular, universities sought different ways to minimize the negative effects of the epidemic and to carry out the educational activities in the best way without interruption. Education in these institutions is now carried out through distance education. For this reason, this research aims to reveal the views of students who had to get used to such an extraordinary process towards learning a foreign language online, and thus to offer suggestions about the positive and negative aspects of the education applied through the students' opinions.*

*There are many studies on distance foreign language education in universities in Turkey. Mentioning some of those studies as an example, which are the teaching of Russian as a foreign language through distance education (Aydn, 2015), an evaluation of the distance foreign language education program given at Çukurova University Adana Vocational School (İlin, 2016), Student Opinions on the English Lesson Given with Distance Education: The case of Muş Alparslan University (Pepeler, Özbek, Adanır, 2018), will be efficient for our study. In the literature research we conducted within the scope of our study, there were no studies examining foreign language teaching/learning with distance education and especially students' views on this subject during the pandemic. Therefore, this situation reveals the originality of our study, which is a first in the field.*

*This study is based on quantitative research methods and descriptive survey method was used. "Survey method is the most common descriptive method in educational research" (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011) and "it is a scientific research method generally carried out to understand the unique features of a universe" (Özdemir, 2014).*

*The aim of this study is to reveal the views of Ondokuz Mayıs University School of Foreign Languages foreign language preparatory program students towards learning a foreign language online. The study group consists of students studying in German/French/English Preparatory Program at the School of Foreign Languages of Ondokuz Mayıs University in fall semester of the 2020-2021 Academic Year. A total of 114 students, 32 in French Preparatory, 35 in German Preparatory and 47 in English Preparatory, participated in the study.*

*The main problem of the study is the general views of the students of the foreign language department towards learning a foreign language online. When the findings for the first, second and third problems of the research are examined, it is understood that the students generally expressed an undecided opinion about online foreign language learning. According to the results of the analysis carried out to reveal whether students' views on online foreign language learning make a significant difference compared to the departments they study, it is understood that students' views on online foreign language learning do not make a significant difference between*

*departments. This study was carried out in order to determine the opinions of the students about English, German and French courses taught through distance education for the first time in Ondokuz Mayıs University School of Foreign Languages Preparatory Program during the pandemic. According to the results of the scale applied, it is understood that the students generally expressed an undecided opinion towards online foreign language learning. However, it was understood that there was no significant difference between the opinions of the students and their gender, and between the opinions of the students and the department they studied.*

*Based on the results of this study, it would be correct to make suggestions for the shortcomings we have obtained. Distance foreign language teaching should be made fun and interesting to increase students' motivation. Teaching materials should be prepared according to the level of the students and selected from current topics. Universities should reorganize their distance education systems and organize trainings for their instructors on how to use this system. In particular, the online education carried out within the universities' schools of foreign languages should be made suitable for foreign education. Finally, students should be informed about autonomous learning, which is one of the important issues in foreign language teaching, even in face-to-face education.*

**EK 1.** Etik Kurul Onay Formu

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.12.2020	11	2020/913

**KARAR NO:** 2020/913  
Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Esra ATMACA' nın "Yabancı Dil Hazırlık Programı Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimici Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği" isimli araştırma makalesine ilişkin anket çalışmasını içeren 41849 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulu Öğr. Gör. Esra ATMACA' nın "Yabancı Dil Hazırlık Programı Öğrencilerinin Uzaktan Çevrimici Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Görüşleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği" isimli araştırma makalesine ilişkin anket çalışmasının kabulüne oy birliği ile karar verildi.





## Arapça Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Akademisyen Görüşleri\* \*\*

### Views of Academicians on Distance Education Applications in Arabic Teaching

Gül ŞEN YAMAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Süleyman Demirel Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, gsenyaman@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 29.11.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 11.11.2021*

#### ÖZ

*Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de Arap dili eğitimi alanında uzaktan eğitim sürecinin bu bölümde görev yapmakta olan akademisyenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma, bünyesinde Arap Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı bulunan Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2 profesör, 4 doçent, 9 doktor öğretim üyesi, 3 doktor ve 4 öğretim görevlisi olmak üzere 22 akademisyen katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar araştırmaya katılan akademisyen görüşlerinin; Arapça öğretiminin uzaktan eğitim ile verimli olmadığı, Arapça öğretimine yönelik dijital içerikli uygulamaların eksikliğinin eğitime olumsuz yansıdığı, yabancı dil olarak Arapça öğretiminde genellikle geleneksel yönetime yatkınlığın uzaktan eğitim sürecinde aksaklıklara sebep olduğu, internet altyapısı-öğrenci katılımında yetersizlik ve Arapça klavye pratiğinde eksiklik yönünde olduğunu göstermiştir.*

---

\* **Alıntılama:** Şen-Yaman, G. (2022). Arapça öğretiminde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik akademisyen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 79-114.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu’nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Pandemi döneminde yabancı dil olarak Arapça öğretimi, Uzaktan öğretim, Arapça öğretimi, Arapçanın uzaktan öğretimi

### **ABSTRACT**

*The aim of this research is to evaluate the distance education process in the field of Arabic language education in Turkey according to the views of the academicians working in this department. The study, in which the qualitative research method was used, was carried out with faculty members working at Gazi University, Adıyaman University, Süleyman Demirel University, Necmettin Erbakan University and Istanbul Aydın University, which have Arabic language education departments. 22 academicians, including 2 professors, 4 associate professors, 9 doctoral faculty members, 3 doctors and 4 lecturers, participated in the study. Research data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researcher. Data were analyzed using content analysis. The results are the opinions of the academicians participating in the research; It has been shown that teaching Arabic is not efficient with distance education, the lack of applications with digital content for teaching Arabic reflects negatively on education, the traditional method in teaching Arabic as a foreign language generally causes disruptions in the distance education process, the internet infrastructure - inadequacy in student participation and the lack of Arabic keyboard practice.*

**Keywords:** Teaching Arabic as a foreign language during the pandemic period, Distance education, Arabic teaching, distance education of Arabic.

## **GİRİŞ**

2019 yılında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19) dünya çapında hızla yayılmış ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde "pandemi" olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Pandemi sürecinde oluşan zorunlu durumlar neticesinde dünya çapında uzaktan eğitime yönelik talebin hızlı bir artış gösterdiği görülmüştür (Can, 2020). Ülkemizde de Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, üniversitelerde 16 Mart 2020 tarihinden itibaren 3 hafta süreyle eğitime ara verilmesine daha sonrasında 23 Mart 2020 tarihinden itibaren uzaktan öğretim altyapısını sağlayan üniversitelerde eğitim faaliyetlerinin uzaktan yürütülmesine karar vermiştir (YÖK, 2020).

Teknolojinin hızla gelişmesi ile birlikte içinde bulunduğumuz küresel salgın döneminde uzaktan eğitim hayatımızda önemli bir unsur olmuştur. Öğrenen ile öğretmenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimi olan uzaktan eğitim (Adıyaman, 2002), özellikle kısıtlı zamanda düşük maliyetler ile daha fazla öğrenciye ulaşarak

bilginin hızlı yayılmasını ve bireyin eğitim hakkından yararlanmasını sağlamaktadır (Karaoğlu, Başaran, Doğan, Şahin, 2020).

Bozkurt (2017) uzaktan eğitimi; öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinlerarası bir alan olarak tanımlamaktadır. Gülnar (2008) ise; istenilen bilgi kaynaklarına ulaşmada ve ulaştırmada etkin bir yöntemin izlendiği, teknolojiden en iyi şekilde yararlanıldığı ve öğrenen ile öğretmenin yer ve zaman olarak bağımsız olduğu bir eğitim sistemi olarak tanımlamaktadır.

Dijital teknolojiler günümüz eğitim öğretim faaliyetlerinde daha etkin rol alarak; öğreneni merkeze alan, sunulan fırsatlara erişimlerin kolaylaştırıldığı, zengin öğrenme ortamlarının oluşumuna imkân sağlamaktadır (Abdüsselam, 2019). Özellikle bu teknolojilerinin eş zamanlı (senkron) ya da eş zamansız (asenkron) öğrenme ağları oluşturmaya olanak tanınması da teknolojinin uzaktan eğitime kattığı önemli bir üstünlük olarak görülebilir (Beldarrain, 2006).

Uzaktan eğitim sürecinde sosyal ağlar, içerik yönetim sistemleri, öğrenme yönetim sistemleri, kitlesel açık çevrim içi kurslar (MOOCs) ve daha birçok model ya da platform şeklinde kullanılabilen sistemler bulunmaktadır. Böylece giderek yaygınlaşan uzaktan eğitimi, farklı model ve platformlarda yürütmenin yollarını aramak önemli bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Bu durumda uzaktan eğitim sürecinde sadece gelişmiş teknolojik olanakların bulunması değil, bu teknolojilerin uygun ve planlı bir şekilde kullanılarak öğretimde kalitenin artırılması daha önemlidir (Sayan, 2020). Kalitesinin artırılması açısından ise uzaktan eğitimin tasarlama ve uygulama süreçleri iyi yönetilmelidir. Uzaktan eğitimin tasarlanmasında yoğunlaşılması gereken nokta; bu eğitimin hangi pedagojik şartlar altında, hangi öğrencilerle, hangi içerik ve teknoloji medyasının kullanılmasıyla sağlanan bileşke olduğuna bakılmasıdır. (Bernard ve diğerleri, 2003). Uygulama sürecinde ise iletişimin kaliteli olması için öğrenim materyallerinin kalitesi, materyallerin kullanılabilirliği, öğrencilerin eğiticiler tarafından desteklenmesi, sistemin yönetimi, erişim kolaylığı, görüntüleme ve geri besleme

mekanizmaları gibi önemli noktalarda dikkatli olmak gerekmektedir (Karaca, Topal, Aldir, 2011).

### **Türkiye’de Arapça Öğretimi ve Uzaktan Eğitim**

Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim yeni bir uygulama yöntemi değildir. Artan öğrenci sayısı, fırsat eşitliği gibi felsefe ve sorunlara çözüm amaçlı olarak, çeşitli uygulamalar zaten yürütülmekteydi. Ancak, her düzeyde ve her tür programlarda kullanılması zorunluluk hâline gelince sorunlar kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. (Sayan, 2020). Genel olarak ülkemizde yabancı dil öğretiminde yaşanan zorluklar ve özelde Arapça öğretimindeki aksaklıklar ele alındığında uzaktan eğitimin çok daha zorlu bir süreç olarak algılandığını söyleyebiliriz.

Alan ile ilgili literatür incelemesi neticesinde uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimine yönelik güncel çalışmaların yapıldığı görüşmüştür. Kıraç (2020) küresel salgın neticesinde yabancı dil öğretiminin gelecekte nasıl şekilleneceği hususunda ipuçları vermek amacıyla “Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020’den Sonra” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada 2020’den sonra yeni öğretim modellerinde teknolojinin daha çok etki edeceği, teknoloji öğretim sürecinde önemli bir yer edinse de öğretmenin sorumluluğunu azaltamayacağı hatta rehber rolünün artarak devam edeceği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sebeple de öğretmen yetiştirme politikalarında keskin değişiklikler olması gerektiğini, özellikle dil öğretiminin durağan bir süreç olmadığı bilincinde öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eroğlu ve Kalaycı (2020) ise “Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Yabancı Dil Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil derslerinin hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim uygulamalarına yönelik olumsuz görüşleri olduğu tespit etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak ders içeriklerinin yetersiz olduğunu ve öğretim elemanlarının etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanmadığını ve ölçme ve değerlendirme boyutunda sınavların basit olduğunu belirtmiştir. Dolmacı-Dolmacı (2020) “Eş Zamanlı Uzaktan Eğitimle

Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Elemanlarının Görüşleri: Bir Covid 19 Örneği” çalışmasında yabancı dil öğretiminde çok önemli olan aktif katılım, tartışma, soru-cevap, etkileşim, dönüt verme, grup çalışmaları gibi etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracak uygulamalar, farklı yöntemler veya platformlar üzerine çalışmalar yapılması önerisinde bulunmuşlardır.

Ülkemizde Arapça öğretiminin içinde bulunduğu sürece yönelik uygulanan programlar, kullanılan metot ve teknikler, araç ve gereçler ve öğrenen açısından geniş araştırmalar yapıldığı ancak Arapça öğretiminin istenilen seviyede olmadığı (Öztürk, 2020,) ifade edilebilir. Alanyazında yapılan çalışmalar, özellikle son yıllarda gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, uzaktan eğitim ile Arapça öğretiminde kullanılacak az da olsa bazı platformların olduğu (Marangozoğlu, 2019) ancak bu yapıların istenen seviyede bir akademik destek ortaya koyamadığı söylenebilir. Bu sebeple de var olan platformların evrensel eğitim yöntemine bağlı kalınması için düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmek gerekir (Akreş, 2019). Samancı (2020), pandemi sürecinde uzaktan eğitimin Arapça öğretimine yönelik önemine değindiği “Uzaktan Eğitimde Yabancı Dil Olarak Arapça Öğretimi ve Önemi” başlıklı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada neticesinde ayrıntılı çalışma sürecine ihtiyaç duyulan Arapça öğreniminde öğrencilerin uzaktan çevrim içi eğitiminden daha fazla verim aldıkları, bu süreçte öğrencinin hem görüntülü hem de sesli bağlantı sayesinde Arapça dilbilgisi kurallarını ve Arapça pratik konuşmayı iyi bir şekilde öğrenebildiği, öğretmenlerin öğrenciyle birebir iletişim kurabildiği ve Arapça dil becerilerini geliştirmesinde onu doğru bir şekilde yönlendirebildiği sonuçlarına varmıştır. “Uzaktan Eğitim Alanında Ana Dili Arapça Olmayanlara Arapça Öğretiminde, Sosyal Medya Faktörü” başlıklı çalışma ise Akreş (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de Arapça öğretiminde uygulanabilecek fırsatlara değinmiştir. Qaddom ve Mohammed ise “Türkiye’deki Üniversitelerde Arapça Konuşmayanlar için Arapça Öğretiminde Sosyal İletişim Araçlarının Rolü” başlıklı çalışmalarında Türk üniversitelerindeki Arapça eğitiminde sosyal iletişim araçlarının kullanım durumu, Türk üniversitelerinde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde sosyal medya kullanımının rolü, Türk

üniversitelerindeki Arapça öğretiminde sosyal paylaşım sitelerinin kullanımının öğrenciler ve öğretim üyeleri açısından avantaj ve dezavantajlarını araştırmışlardır. Mansur (2020), yabancı dil olarak Arapça öğrenenlerin sözlü etkileşim becerilerine ilişkin standartları ve yabancı dil eğitiminin yapıldığı internet sitelerini bu standartlara göre değerlendirmeyi hedefleyen, “Arapçanın Yabancı Dil Olarak Çevrimiçi Öğretimini Yapan İnternet Sitelerindeki Sözlü Etkileşim Becerilerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Arapçanın yabancı dil olarak çevrim içi öğretiminde kullanılan internet sitelerinde; eş zamanlı bağlantı seviyesinin düşüklüğü, öğrenci etkileşiminin sağlanamaması, öğrenciye dayalı iş birlikçi ödevlerin verilememesi ve sözlü iletişim çalışmalarına yönelik fırsat eksikliği gibi bazı sorunlar tespit edilmiştir.

Ülkemizde Yükseköğretim Arapça Öğretim Programı öğrencilerin dört temel beceriyi kazanmasını hedeflemektedir. Ancak programda, kazanımların ölçülebileceği, değerlendirmenin somut ve objektif bir şekilde gerçekleştirileceği bir ölçme sistemi bulunmamaktadır. Arapça öğretiminde programın hedef ve kazanımlarını ölçme ve değerlendirme konusundaki eksikliğin giderilmesi amacıyla Tasa ve Furat (2012) tarafından “Üniversite Düzeyinde Arapça Öğretiminde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Ölçme-Değerlendirme Sistemi Geliştirilmesi” isimli TÜBİTAK araştırma projesi tasarlanmıştır. Tasa ve Furat bu çalışmada, ölçme değerlendirmede objektiflik düzeyini artırarak öğrenci ve öğretmen başarı oranlarının istatistiksel olarak izlenmesini hedeflemişlerdir. Bu proje ile öğrencilerin dört dil becerisine yönelik yeterliliklerinin ölçülebileceği model oluşturulmaya çalışılmıştır (Öztürk, 2020).

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitim süreci ve Arapça öğrenimi ile ilgili platform önerilerinin yer aldığı çalışmaların az da olsa yapıldığı, ancak yabancı dil olarak Arapça öğretiminin uzaktan eğitim sürecini yöneten eğitimcilerin bu sürece yönelik görüşlerini araştıran çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu yüzden çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada üniversitelerin Arap Dili Eğitimi Bölümlerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin gözünden alanın uzaktan eğitime yönelik mevcut durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Araştırma Soruları**

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Türkiye’de Arapça öğretiminin uzaktan eğitim sürecindeki durumunun Arap Dili Eğitimi Anabilim Dallarında (hazırlık programları dâhil) görev yapan akademisyenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya kapsamlı cevaplar bulabilmek amacıyla ilgili alanyazın taraması neticesinde katılımcılara;

- Ülkemizde yabancı dil olarak Arapça öğretiminin uzaktan eğitim sürecindeki mevcut durumuna yönelik genel düşünceleri,
- Süreç kapsamında tecrübe ettikleri alana yönelik katkılar,
- Süreç kapsamında yaşadıkları problem ve aksaklıklar,
- Süreç kapsamında yaşadıkları problem ve aksaklıklara yönelik çözüm önerileri,
- Gelecek dönemlere yönelik önerileri hakkında sorular yöneltilmiştir.

Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde Arapça öğretimi özelinde yaşanan aksaklıkları ortaya çıkarmanın ve bu konuda eğitim veren akademisyenlerin görüşlerinin gelecekte planlanacak uzaktan eğitim faaliyetlerine yön vereceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, yukarıda belirtilen amaç ve araştırma soruları çerçevesinde, nitel araştırma yöntemlerinden olgubillim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Bu desende amaç günlük yaşamda karşılaşılan olgulara ilişkin algı ve deneyimlerin çevresel ortam ve koşullar göz önünde bulundurularak ortaya koymaktır. (Creswell, 2014).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın örnekleme “amaçlı örneklem” yöntemiyle belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu yöntem doğrultusunda 2020-2021 akademik yılı güz yarısında Eğitim Fakültesi Arap Dili Eğitimi Bölümlerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan akademisyenler örneklem grubuna dâhil edilmiştir. Buna göre çalışmaya 2 profesör, 4 doçent, 9 doktor öğretim üyesi, 3 doktor ve 4 öğretim görevlisi olmak üzere toplam 22 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elamanlarından 4 katılımcı uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi ve tecrübesinin olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 18 kişi ise daha önce tecrübesinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir. Katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan akademisyenler, amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerinden faydalanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme çalışmalarında araştırmacı çalışma grubuna kimlerin dâhil edeceğini belirlemede kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun grubu belirler (Balcı, 2013). Aynı şekilde araştırmaya farklı bakış açılarını yansıtmak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir (Ersoy, 2016). Maksimum çeşitlilik seçilmesinde bir diğer etken ise çalışmaya akademik unvan, yaş, hizmet yılı, üniversite farklılıkları bakımından araştırmaya katkı sağlanmasıdır. Görüşme öncesi araştırma konusunun aktarıldığında, katılımcılar konu ile ilgili alanyazında eksikliklerin olduğu belirtilmiş ve katılımı istekliliklerini belirtmişlerdir.



**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		N
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	19
Üniversite	Gazi Üniversitesi	9
	Süleyman Demirel Üniversitesi	4
	Adıyaman Üniversitesi	3
	Necmettin Erbakan Üniversitesi	2
	İstanbul Aydın Üniversitesi	4
Akademik Unvan	Prof. Dr.	2
	Doç. Dr.	4
	Dr. Öğretim Üyesi	9
	Dr.	3
	Öğretim Görevlisi	4
Hizmet Yılı	1-5 yıl	2
	6-10 yıl	8
	11-15 yıl	1
	16-20 yıl	4
	21- ve üzeri	7
Uzaktan Eğitim Deneyimi	Var	4
	Yok	18

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların çoğunluk olarak erkek (n=19), en fazla katılımın Gazi Üniversitesinden (n=9) ve Dr. Öğretim Üyesi (n=9) unvanına sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca hizmet yılı açısından 6 ila 10 yıl arasında çalışan (n= 8) ve uzaktan eğitim deneyimi olmayan (n=18) akademisyenlerin katılım sağladığı görülmektedir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda alanyazın taraması yapılmış ve ardından ilgili konuya yönelik açık uçlu soru özellikleri ile nitel araştırma yöntemlerinde sık kullanılan bir teknik olan (Silverman, 2006) yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlama sürecinde kapsam ve görünüş geçerliliğinin oluşması için alanında uzman iki öğretim üyesinin ve Türk Dili Eğitimi alanından bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alandan bir akademisyene ön uygulama yapılmış ve formun son şekli verilmiştir. Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için akademisyenlerin iletişim bilgilerine kurumların web sayfaları üzerinden ulaşılmıştır. Geliştirilen görüşme

formunun ön kısmında katılımcılara yönelik kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Katılımcı akademisyenlerin formda yer alan sorulara yönelik cevapları kayıt altına alınmış ve betimsel analiz kullanılarak kodlanmıştır. Kodlamalar neticesinde elde edilen temalar içerik analizi yapılarak belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde veriler bir araya getirilmiş ve bu veriler araştırmacı tarafından anlaşılır bir şekilde (Yıldırım ve Şimşek, 2013) yorumlanmaya çalışılmıştır.

### **Güvenirlilik**

Araştırmanın güvenirliliği Miles, Huberman ve Saldana'nın (2014) önerdiği "Güvenirlilik =Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" güvenirlilik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın verileri belirtilen forma göre kodlanmış ve bu kodlamalar alan uzmanı başka bir kişi tarafından da analiz edilmiştir. Yapılan karşılaştırma sonucunda araştırmanın güvenirlilik düzeyi %90 bulunmuştur.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışma Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından 25.03.2021 tarihli ve 105/1 sayılı karar ile onaylanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcıların gönüllü olmaları ve araştırma sonuçlarının sadece yürütülen araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Toplanan verilerde herhangi bir değişiklik yapılmamış aynı şekilde aktarılmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmanın bulgularında, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular tema, katılımcı akademisyenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ise kategori olarak sunulmuştur.

Katılımcıların verdiği yanıtlar içerisinden birebir alıntı yapılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve bu cümlelere analizin açıklayıcı kısımlarında alıntı olarak yer verilmiştir. Katılımcı akademisyenlerin gizliliğini sağlamak için her bir akademisyene

(K1-K7) şeklinde numaralandırma yapılmıştır. Katılımcılar, analizleri içeren tablolarda bu numaralandırmaya göre gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitim Ders İşleyiş Teknikleri

Tema	Kategori	N
Ders Anlatımı	Düz Anlatım	11
	Farklı bir programdan faydalanma	4
	Öğrencilere anlattırma	3
	Karışık yöntem	4

Katılımcılara yöneltilen uzaktan eğitim sürecinde ders anlatım teknikleri olarak neler kullandıkları sorusuna; yüz yüze eğitimde olduğu gibi düz anlatımı tercih edenler (n=11), akıllı tahta veya farklı interaktif web sitelerinin yer aldığı farklı programlardan faydalananlar (n=4), her yöntemden yararlanmayı tercih edenler (n=4) ve öğrencilere sunum yaptırılanlar (n=3) olduğu görülmüştür.

K6 öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine alışma döneminde oldukları için ilk derslerde düz anlatım tercih ettiğini ancak ilerleyen haftalarda öğrencilerin aktifliğini artırmak ve devam konusunda katılım sağlamak için öğrenci sunumlarına ağırlık vererek ve farklı programlardan yardım alarak ders anlatımı yaptığını ifade etmiştir.

K8 ise farklı program olarak ders kitabı yayın evinin sağladığı akıllı tahta uygulamalarını kullandığını, interaktif web sitelerinden yararlandığını ve ders esnasında öğrencilerle birlikte uygulama, video ve ses kaydı dinletisini yaygın olarak kullandığını belirtmiştir.

### **Uzaktan Eğitim ile Arapça Öğretiminin Mevcut Durumuna Yönelik Görüşler**

Ülkemizde Arapça öğretiminde uzaktan eğitim sürecinin mevcut durumuna yönelik genel değerlendirmeleri için sorulan soruya akademisyenler tarafından verilen yanıtlar kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerde yer alan yanıtlar içerik analizi yapılarak kodlanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Ülkemizde Arapça Öğretiminin Uzaktan Eğitim Sürecindeki Mevcut Durumuna Dair Görüşlerine İlişkin Veriler

Tema	Kategoriler	N
Mevcut Durum	Yeterli (Olumlu)	6
	Yetersiz (Olumsuz)	16

Ülkemizde Arapça öğretiminin uzaktan eğitim sürecine yönelik iyimser yaklaşım sergileyen katılımcılar uzaktan eğitimin mevcut durumunun geliştirilerek devam edebileceği yönünde (n=6) görüş belirtmişlerdir:

K20: “Geliştirilerek daha verimli olabilir, fakat ben bu durumu doğal karşılıyorum. Çünkü hızlı karar alınması ve yürütülmesi gereken bir süreçti. Zamanla bu problemlerle daha kolay baş edileceğini düşünüyorum.”

K21: “Lisans düzeyindeki öğrenciler için ani gelişen bu süreci eğitimin sekteye uğramaması adına yeterli görüyorum.”

Uzaktan eğitim ile Arapça öğretiminin mevcut durumuna ilişkin olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (n=16) karamsar bir tablo çizdikleri görülmektedir. Mevcut durumun yetersiz ve olumsuz yönde oluşunu düşünen akademisyenlerin yanıtları; uzaktan eğitimin yabancı dil öğretiminde başarılı olamayacağı (3), uzaktan eğitim programlarının farklılığı (1), Yöntem karmaşıklığı (geleneksel-modern) (2), interaktif Arapça öğretim programının olmaması (2), uzaktan eğitime hazırlıksız/plansız yakalanmamız (4), uygulama ve süre yetersizliği (2), Arapça öğretiminde eksikliklerimizin çok olması (1), öğrencilerin derslere isteksiz katılımı (1) temalarında yoğunlaşmıştır.

Uzaktan eğitimin Arapça öğretiminde başarılı yürütülemediğini düşünen K2:“Bu dönemde uyguladığımız uzaktan eğitimi; altyapısı oluşturulmamış plansız eğitim olarak görüyorum” şeklinde düşüncesini ifade ederken K5 ise “Uzaktan eğitime dair yöntemler konusunda alan uzmanlarından destek alınarak geliştirilmeli” önerisinde bulunmuştur. K1 Arapça öğrenmeye, kendini geliştirmeye istekli öğrencilerin derse katılım gösterirken bazı öğrencilerin isteksiz katılımı süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin olumsuz etkileri üzerine görüşlerini bildiren K8 ve K19 Arapça öğretiminde geleneksel yöntemlerin devamı niteliğindeki uygulamaların uzaktan eğitim sürecinde faydalı olmayacağını belirtmişlerdir. Örneğin K8: “Arapça dil öğretim metodolojisinde geleneksel yöneme devam mı? Modern yöntem kullanılmalı mı? gibi karmaşıklıklar hâlâ devam etmekteyken uzaktan eğitimin bu süreçte başarılı olacağını düşünmüyorum” ifadesinde bulunmuştur.

K10 yabancı dil olarak Arapça öğretiminde ülkemizde çok fazla eksikliklerin olduğunu vurgularken, K13 “Ülkemizde gelişmiş interaktif Arapça öğretim programlarının olmadığını” belirtmiştir. K7 ise “süreçte her kurumun kullanacağı ayrı bir yazılım seçmesinin kurumlar arası önemli farklılıklara yol açtığı düşünülebilir” ifadesiyle Arapça öğretimi yapan bölümlerin ortak bir program seçmesini önermiştir. K14 ve K15 uzaktan eğitimde uygulama ve süre yetersizliği sebebiyle mevcut durumun başarısız olduğunu belirtmişlerdir.

#### **Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademisyenlerin Ders Hedef ve Kazanımlarına Yönelik Görüşleri**

Uzaktan eğitim sürecinde verilen derslerde belirlenen hedeflere ve kazanımlara ulaşma yönünden kendilerini nasıl değerlendirdikleri yönündeki soruya yanıtları ve bu yanıtlara göre oluşturulmuş tema ve kategoriler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Ders Hedef ve Kazanımları

<b>Tema</b>	<b>Kategoriler</b>	<b>N</b>
Hedef ve Kazanımlar	Gerçekleşti	5
	Kısmen Gerçekleşti	9
	Gerçekleşmedi	8

Uzaktan eğitim sürecinde derslerin hedef ve kazanımlarına ulaşması ile ilgili katılımcı görüşleri; “gerçekleşti”, “kısmen gerçekleşti” ve “gerçekleşmedi” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Katılımcılardan 5’i dersin hedef ve kazanımlarına ulaşabildiğini ifade etmiştir. Hedef ve kazanımları kısmen gerçekleştirenler 9 iken hiç ulaşamadığını düşünen sayısı ise 8 kişi olarak belirlenmiştir.

Dersin hedef ve kazanımlarına kısmen ulaşabildiğini belirten K6 düşüncelerini “Hedeflerime tam olarak ulaşabildiğimi söyleyemem. Eğitim çok yönlü bir süreçtir ve zaman gerektirir. Müfredat öğrenciyi etkiliyor ama şahsım adına genel hedeflerime ulaşmaya çalıştım. Biz bu süreçte en önemlisi bir tecrübe kazandık, bundan sonra yine uzaktan eğitim devam ederse daha da iyi, daha da başarılı bir eğitim vereceğimizi düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecini en etkili şekilde değerlendirdiğini düşünen K7 “Uzaktan eğitim sürecinde sürecin başlamasından hemen önceki beklentilerimin üzerinde sonuçlar elde ettiğimi ve yazılımın neden olduğu bütün olumsuzluklara rağmen öğrencilerim ile etkileşimi sürdürdüğümü, yüz yüze derslerde kullandığım yöntemleri uzaktan eğitim ortamına da taşıyabildiğimi ve belli bir başarı düzeyi yakalayabildiğimi düşünüyorum. Derse daha fazla öğrenciyi daha etkili bir şekilde katmak isterdim. Ancak öğrenciler belli nedenlerle derse etkili bir şekilde katılamayabiliyor. Bununla birlikte hem salt katılım hem de etkili katılım konusunda her fırsatta öğrencilerimi teşvik etmeye çalışıyorum, yine de bu konuda kendilerini zorlamak istemiyorum” ifadeleriyle sürece yönelik çabalarını dile getirmiştir. Aynı şekilde dersin hedeflerine ulaşma noktasında yüz yüze eğitimden daha fazla uğraşı sergileyen K8 “Olabilecek en iyi performansı sergilediğimiz düşünüyorum. Sadece ders saatleri ile yetinmeyip öğrencilere bu sürecin olumsuzluklarını en aza indireyecek ekstra uygulamalar yaptık.” ifadelerinde bulunmuştur. Uzaktan eğitimin kendi içerisinde değerlendirilmesi gerektiğini düşünen K18 “Uzaktan eğitim ortamından beklenen hedeflere ulaştığımı düşünüyorum. Uzaktan eğitimin belirlenmiş hedeflerinin yüz yüze eğitimin hedeflerinin ortama göre azaltılmış şekli olduğu da vurgulanmalıdır. Yüz yüze eğitimin hedeflerinin tamamının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi de mümkün görünmemektedir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde Arapça öğretiminde hedef ve kazanımlarına ulaşamayan katılımcılar öğrenci veya öğretim elemanının dışındaki bazı sebeplerden ve yüz yüze eğitimdeki olanakların olmamasından dolayı belirledikleri hedef ve kazanımlara ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Hedef ve kazanımlar ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

K2: “Belirlenen hedeflere ulaşamadığımı düşünüyorum. Örneğin Okuma Becerisi ve İleri Okuma Becerileri derslerinde gerek ders saatinin yetersizliğinden gerek bağlantı sorunlarından dolayı öğrenciyle iletişim hâlinde olamadığımızdan ötürü öğrencinin metni okuma, anlama, telaffuz sorunları, akıcılık, vurgu ve tonlamada yaptığı hataları düzeltme gibi bir imkânımız olmamıştır. Diğer derslerde de benzer sorunlar yaşanmıştır.”

K5: “Uzaktan eğitim sürecinde her ne kadar dersleri aktif olarak işleme gayreti olsa da bazı aksaklıkların yaşanması süreci olumsuz etkilemektedir. Kazanımlara ulaşım ulaşılmadığının bir göstergesi olan ödev ve sınavlarda güvenilirliğin düşük olması sebebiyle bunu net değerlendiremiyorum. Çünkü her öğrencinin kazanıma ulaşmasının düşünüldüğü yazma becerileri dersinde bile öğrencilerin birbirleriyle üst düzeyde yardımlaşmaları düşüncesi, kazanımlara tam olarak ulaşamadığımı göstermektedir. Her öğrenciye ayrı soruların hazırlanması bir çözüm olsa da mevcut olarak fazla olan sınıflarda bu mümkün değildir.”

K9: “Program olarak yetiştirdim ama kazanım olarak öğrencilerin o aldıkları programları sınıf içi gibi hazmettiklerini düşünmüyorum.”

K14: “Hedef ve kazanımlara ulaşabildiğimi söyleyemem. Daha çok hazırlık yapıp daha az verim aldığımızı düşünüyorum.”

Katılımcılardan K12 “Hedeflerimize ulaşamadık. Süreci en iyi şekilde kurtarmaya çalıştık. Öğrencilerin derslere katılımı iyiydi. Öğrenci katılımının iyi olması bizim de motive olmamızı sağladı.” şeklinde ifade etmiştir. Buna göre belirlenen hedeflere ulaşamamış ancak ani gelişen bir süreç en verimli şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### Uzaktan Eğitimin Arapça Öğretimine Katkılarına Yönelik Görüşler

Katılımcıların uzaktan eğitimin Arapça öğretimine katkılarına yönelik görüşlerine dayanarak oluşturulmuş tema ve kategoriler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Uzaktan Eğitimin Arapça Öğretimine Katkılarına Yönelik Görüşler

Tema	Kategoriler	N
Uzaktan Eğitimin Katkıları	Dijital materyallerin kullanımına ağırlık vermesi	3
	Tekrar izlenebilir ders kayıtları imkânının olması	2
	Ders programlarında zaman ve mekân sorunun ortadan kalkması	3
	Öğrencilerin bireysel çalışma becerileri kazanması	2

Arapça öğretiminin uzaktan eğitim ile verilmesinde dijital materyallerin daha fazla kullanılması öğretim elemanlarının en çok ifade ettikleri olumlu yön olarak öne çıkmaktadır. Bu konuda K17 “uzaktan eğitimin yabancı dil öğretiminde teknoloji kullanımı ve materyal geliştirme açısından faydalı” olduğunu ifade ederken K3 ise “Dersler daha zengin görsel ve materyallerle işlendi.” demiştir. K14 öğretim elemanlarının bu süreçte kendilerini teknolojik anlamda geliştirmelerini uzaktan eğitimin bir katkısı olarak görmektedir: “en önemli katkısı teknolojik açıdan kendimizi geliştirmek zorunda kalmamız oldu”. Öğrencilerin uzaktan eğitimden kazançlarına yönelik K1 “uzaktan eğitimin öğrencilere yönelik katkısının bu süreçte bireysel çalışma becerilerini geliştirdikleri yönünde olduğunu düşünüyorum” ifadesinde bulunmuştur. Aynı şekilde K22 öğrencilerin kelime öğrenimi, metin okuma ve tercüme noktasında beceri kazandıklarını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sayesinde ders programlarında zaman ve mekân sorunun ortadan kalkması katkısına yönelik K11 “Hoca açısından mekândan bağımsız olması, kalabalık sınıflarda yaşanan iletişim sorununun yaşanmaması, birleştirilmiş gruplar sayesinde aynı konuları az tekrar etme” şeklinde görüş bildirmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan bilgisayar programlarının öğrencilere, daha önceden işlenen ders kayıtlarına tekrar erişebilme imkânı sunması kullanılan bilgisayar programları açısından önemli bir özellik olarak vurgulanmaktadır. Katılımcılardan K18'in görüşleri bu duruma örnek olarak verilebilir. “Uzaktan eğitimin sağladığı en önemli fırsat tekrar izlenebilir ders kayıtlarıdır. Yüz yüze derslerde hazırlanması ve



sürdürülmesi için zorluklar çekilen, akıllı tahta imkânları ek bir uğraşı istemeden kullanılabilir. Ayrıca akıllı tahta ve yoklama takip sistemi de uzaktan eğitim ortamının sağladığı ayrıcalıklardandır.”

K2 ve K5 uzaktan eğitim sürecinin Arapça öğretimine katkılarına ilgili olarak genel bir yorumda bulunmuştur: “İnternet de bir mekândır. Mekânın sanallaşması isteyen için katılımı kolaylaştırır. Tüm materyaller ve ders notları sistemde hazır olduğu için isteyen rahatlıkla hiçbir şey kaçırmadan ulaşabilir. Yüz yüze öğrenim için zamanı olmayanlara öğrenim olanağı sağlar. Ayrıca üniversite eğitimi içinde bazı derslerde kronikleşmiş içerik ve biçim sorunlarını çözebilme imkânı sağlamaktadır. Mesleğe başladığı günden beri belli bir kurulu düzen içinde aynı şeyleri tekrar eden öğretmenlere, kendini geliştirebilme olanağı sunmaktadır.”

K5: “Her şeyden önce üniversitelerin derslik sorununa çözüm getirmektedir. Dersi veren kişinin öğrencilerin dersin işleyişini olumsuz etkileyecek hâl, tavır ve hareketlerinden etkilenmemesini, konsantrasyon problemi yaşamamasını sağlamaktadır. Öğrenciler için ise istedikleri zaman istedikleri yerden dersi takip etme, tekrar izleyerek tekrar yapma imkânı gibi son derece olumlu yönleri vardır. Sınıfta not tutamayan öğrencilerin not tutma, sınav zamanı ders notu arama problemlerine son vermiştir. Çekingenlikleri nedeniyle soru soramayan, hoca ile iletişim kuramayan öğrencilerin rahat bir şekilde soru sormalarını ve iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Ayrıca Bazı derslerin uzaktan eğitim aracılığıyla da verilebileceği düşüncesi yerleşti. Bu süreç öğrencilerin daha aktif olmasını gerektirdi.”

### Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Uzaktan eğitim ile Arapça öğretimi sürecinde öğretim elemanlarının öğretim döneminde yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşlerine göre yaşanan sorunlar kategorilere ayrılmıştır. Tablo 6' da uzaktan eğitimde yaşanan sorunlar yansıtılmıştır.

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunlar

Tema	Kategori	N
Uzaktan Eğitim Sorunları	İnternet kesintisi kaynaklı aksaklıklar	9
	Kullanılan program kaynaklı sorunlar	3
	Öğreten ile öğrenen arasında iletişim ve etkileşim kopukluğu	11
	Öğrenci katılım azlığı ve devam zorunluluğunun olmaması	4
	Ders sürelerinin kısıtlılığı	4
	Arapça klavye sorunu	3
	Arapça öğretime yönelik materyal eksikliği	3
	Ölçme değerlendirilmede güvenilirlik sorunu	5

Görüşme yapılan öğretim elemanlarından dokuzu (n=9) teknolojik altyapı yetersizliği ve internet kesintisi kaynaklı problemlerden yakınmıştır. Çevrim içi olarak yürütülen derslerde kullanılan programlardan kaynaklanan sorunlardan dolayı derslerde aksaklıklar yaşadıklarını ifade eden (K2, K6, K22) öğretim elemanları bu aksaklıkların ders süresine de etki ettiğini belirtmişlerdir. Ülkemizde Arapça öğretim materyallerine ihtiyacın çok olduğunu vurgulayan akademisyenler bu süreçte dijital ortamda materyallerin eksikliğini daha çok yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K1 “Uzaktan eğitim verimli olmadı. Uzaktan eğitimin anlaşılabilmesi ve ihtiyacın belirlenememesi en önemli dezavantaj oldu. Biz daha materyal eksikliği yaşarken bir an uzaktan eğitimin içinde bulduk kendimizi. Materyal eksikliği en büyük problemimizdi” ifadelerinde bulunmuştur.

Öğrenciler ile ilgilenme noktasında K3 “tüm öğrencilerle birebir ilgilenebilme eksikliği yaşadım” yorumu yapmıştır. K5 ise “Öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığı için derslere zamanında katılmamaları ve motive olmakta sıkıntı yaşamaları” ifadesiyle derse katılım sorununu dile getirmiştir. Aynı şekilde öğrenci kaynaklı problemler yaşadığını düşünen K4 “Teknik anlamda bir sıkıntı yaşamadım ancak derste öğrenci ne kadar ilgili, gerçekten dinliyor mu (kamaraları kapalı olduğundan) bilemiyorum. Bu

sürecin verdiğim derse olumlu değil de olumsuz etkilediğini düşünüyorum” ifadesinde bulunmuştur.

Öğrenci mevcudunun fazlalığı ve ölçme değerlendirme güvenilirlik sorunları olduğunu belirten (K2, K8, K10, K15, K20) katılımcılardan K20, bu sorunu şu ifadeleriyle aktarmıştır:

“Ben derslerimin değerlendirmesinde ödev vermeyi tercih ettim. Bu ödevin konusunun da hazır bilgi değil öğrencilerin yorumlarını içermesini istedim. Bu şekilde onların derse olan ilgisini ve öğrendikleri bilgiyi sentezleme düzeylerini görmeyi hedefledim. Fakat öğrenci sayısının fazla olması ve adil bir değerlendirme yapma kaygısıyla değerlendirme süreci oldukça uzun oldu. Ben değerlendirirken her ne kadar dikkat etsem de bu süreçte öğrenciler arası yardımlaşma vb. bazı önlenmesi güç aksaklıklar yaşandığını düşünüyorum.” Ölçme değerlendirme noktasında yaşanan sorunlara dikkat çekmek isteyen K15 ise “Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin çok sağlıklı olmadığı müşahede edilmiştir. Zira Türkiye’nin A, B ve C noktalarında ikamet eden öğrenciler, sınav süresi içinde telefon gibi cihazlar sayesinde birbiriyle irtibat kurabiliyor; bu ise ölçme değerlendirmenin sağlıklı gerçekleşmesini engelliyor. Yüz yüze vize ve final sınavlarında 15-20 puan alan bir öğrencinin uzaktan eğitim sürecindeki sınavlarda 90-100 puan alması, kabul edilecek bir durum değildir. Karşılaştırmalı Arapça-Türkçe Dilbilgisi dersimle ilgili bir örnek vermek istiyorum: Cevap şıkları 5 şık olması şartıyla soru sayısı 25; öğrencilerin, fakülte tarafından belirlenen sınav programındaki bir saat içinde girmeleri kaydıyla sınav süresi 30 dakika olarak takdir edilmiştir. Bu yöntem bile, tabir caizse en zayıf ile en güçlü öğrencinin birbirine muadil puan almalarını engellemektedir.” şeklinde yaşanan problemi dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenler yabancı dil öğretiminin temelini oluşturan dört dil becerisinin öğretiminde yaşanan aksaklıklara da dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle yazma becerilerinde Arapça klavye kullanımının zor olması sebebiyle ders esnasında öğrencilerin yazılı yanıtlar verememesi, ödevlendirmelerin Word üzerinden yapılamaması gibi engelleyici durumlar yaşamışlardır. Bununla ilgili

olarak K19 “Yazma derslerinde öğrencilerin Arapça klavyeye alışık olmaması yaşadığımız en önemli sorundu.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin kısıtlı ders saati imkânları sunması sözlü iletişim becerileri derslerinin verimsiz geçmesine sebep olmuştur. Öğrenciler arası diyalog alıştırmaları istenilen düzeyde yapılamamıştır. Bu durumu K14 “Sözlü iletişim becerilerinde öğrenciler arası diyalog alıştırmalarına ders süresi yetmediği için yeterli olarak yer veremedim. Bu sebeple öğrencilerden haftalık ders konularına yönelik konuşma kaydı yapmalarını istedim. Yapılan kayıtları tek tek dinlemek benim açımdan yorucu oldu.” şeklinde dile getirmiştir.

### **Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanan Problemlere Çözüm Önerileri**

Katılımcı akademisyenlere yöneltilen uzaktan eğitim sürecinde yaşadığımız problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir? sorusuna yönelik cevaplar beş kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler; internet altyapısının güçlendirilmesi ve kullanılan platformların geliştirilmesi (n=8), Arapça öğretime yönelik web tabanlı program geliştirilmesi (n=6), uzaktan eğitime yönelik öğretim programının geliştirilmesi (içerik, süre düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme güvenilirlik için çalışmalar yapılması) (n=6), öğretim elemanı ve öğrenciye teknik destek verilmesi (n=2), materyal eksikliğinin giderilmesi (n=2) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Uzaktan Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

	Kategori	N
Çözüm Önerileri	Arapça öğretimine yönelik web tabanlı program geliştirilmesi	6
	İnternet altyapısının güçlendirilmesi ve kullanılan platformların geliştirilmesi	8
	Uzaktan eğitime yönelik öğretim programının geliştirilmesi (içerik düzenlemesi, ders saatlerinin artırılması, sınıf mevcudunun azaltılması, ölçme değerlendirme güvenilirlik artırılması)	7
	Öğretim elemanı ve öğrenciye teknik destek verilmesi	4
	Materyal eksikliğinin giderilmesi	2

Arapça öğretiminde uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda Uzaktan eğitime yönelik içerik düzenlemesi yapılmasının, ders saatlerinin artırılmasının, sınıf mevcudunun azaltılmasının, ölçme ve değerlendirmede güvenilirliğin artırılmasının gerekli olduğunu vurgulayan K1 düşüncelerini “Uzaktan eğitim devam edecekse uzaktan eğitime yönelik program yapılmalı. Öğrencilerin motivasyonları çok düşüktü. Lisans öğrencisine konuşma becerilerini hazırlık sınıfından sonra pek bir şey katılamamış olduğunu gördüm. Disiplinli bir şekilde program çalışması yapılmalı. Hazırlık sınıflarında ortak program oluşturmalı. Ayrıca kullandığımız materyaller uzaktan eğitime yönelik geliştirilmeli. Eğer ülkemizde bu alanda çalışma yapılır ve geliştirilirse uzaktan eğitimin de yabancı dil olarak Arapça öğretiminde etkili olacağı kanaatindeyim. En büyük önerim uzaktan öğretime yönelik öğretim programının yapılması ders materyali ve sisteminin geliştirilmesidir.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı şekilde ders programında süre ve kontenjan açısından düzenlenmesi gerektiğini belirten K5, “Yabancı dil eğitimi bölümlerinde genel olarak sınıf kontenjanları düşük tutulmalı. Uzaktan eğitim alanına yönelik içerikler artırılmalı. Ders süreleri gözden geçirilmeli Öğrencilerin daha aktif olabileceği etkinliklerle öğretim süreci çeşitlendirilmeli (2 saat süresi olan bir dersin 40 dk. olarak işlenmesi bunu imkânsız kılıyor.” ve K4 “Benzer sorunlar her okul seviyesinde ve her derste var. Öneri olarak da şube başına düşen öğrenci sayısı en fazla 20 ile sınırlanabilir -47 kişiye dilbilim anlatıyorum sınıfı kontrol etmek herkesi derse çekmek imkânsız- her öğrenciye kamera açma zorunluluğu ve derse katılıma dair puanlama getirilebilir.” açıklaması yapmışlardır.

Katılımcılar internet altyapısının güçlendirilmesi ve kullanılan platformların geliştirilmesi ile ilgili öneride bulunmuşlardır. Örneğin K8 “Çözüm önerisi olarak daha etkin bir platformun kullanılması, öğrencilerin katılımının sağlanması, akıllı tahta uygulamalarının öğrencilere de imkân verecek şekilde geliştirilmesi, Arapça klavye ile yazma konusunda daha iyi bir olanağın sağlanması” önerilerini sunmuştur. Platformların geliştirilmesi ile ilgili K3 “Tüm öğrencilerin görüntülü ve sesli katılabileceği bir sistem daha verimli olabilir.” ve K21 “Aksamaların olmaması için kullandığımız platform daha da geliştirilebilir.” önerisini getirmiştir.

Arapça öğretimine yönelik web tabanlı program geliştirilmesi önerisinde bulunan akademisyenlerden K6 “Çözüm olarak ülkemizde modern tekniklerin kullanıldığı teknolojik altyapılı, İngilizce eğitiminde olduğu gibi interaktif programlar geliştirilmeli”, K14 “Arapça öğretimine yönelik yazılımlar geliştirilip dersin hocasından teknik işlemler yükü ve sınav yükü alınmalı” ve K7 “Gelişmiş yazılım... Dersi öğretim görevlisinin anlatacağı, öğrencinin soru cevap ve tartışma gibi yöntemlerle derse katılabileceği yazılım geliştirilmeli” ve K22” Özellikle öğrencilerin ses ve görüntülerini yansıtacak programlar geliştirilmeli” şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Öğretim elemanı ve öğrenciye teknik destek verilmesi kategorisinde K2“ Ayrıca uzaktan eğitime başlamadan önce konuyla ilgili hem hocalara hem de öğrencilere doyurucu bir eğitim verilmelidir.” ve K18 “ Üniversitelerin uzaktan eğitim altyapılarının, yazılım ve donanım açısından güçlendirilmesi, öğrenci ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitimden yararlanabilmeleri için makine ve teçhizat edinimleri açısından takip edilip, eğitimler ile desteklenmeleri” önerilerinde bulunmuşlardır.

**Uzaktan Eğitim Sürecinde Gerçekleştirilen Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Görüşler**

Uzaktan eğitim sürecinde akademisyenler tarafından aktarılan bilgilerin öğrenci tarafından ne derecede alınabildiğini ortaya koymak için gerçekleştirilen ölçme değerlendirmelerde (Arat ve Bakan, 2011 ) akademisyenlerin üç kategoride uygulama yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar arası kategori dağılımı çevirim içi sınav (n=11), ödev/proje (n=10) ve karışık yöntem ise (n=1) şeklinde gerçekleşmiştir.

**Tablo 8.** Ölçme Değerlendirme

Tema	Kategori	N
Ölçme Değerlendirme	Çevirim içi sınav	11
	Ödev/proje	10
	Her iki yöntemin kullanılması	1

Birinci kategorideki çevirim içi sınavlar; öğrencilerin derse ilişkin bilgi ve becerilerinin ya da konuşma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amaçlı çevirim içi açık uçlu, çoktan seçmeli veya konuşma sınavlarıdır. Çevirim içi sınav tercihi yapan K8; “Test uygulamasının sınavlarda daha verimli ve ölçücü olduğunu müşahade ettik. Öğrencilerin sağlıklı bir sınav süreci yönetmesi için uzaktan olabilecek en iyi imkân ve uygulamaları sunduk” ifadesinde bulunmuştur. Daha önce web tabanlı ölçme değerlendirme sistemi üzerine çalışma yapmış olan K18 ise uygulamaya geçirdiği projesini kullandığını belirtmiştir; “2010 yılından beri geliştirdiğim, 110K260 no ile TÜBİTAK tarafından desteklenen ARDEP projemin bir çıktısı olarak fakültemizde ve Türkiye’de bazı ilahiyat vb. fakültelerde kullanılmakta olan WTSS Web Tabanlı Ölçme Değerlendirme Sistemini kullanmaktayız. Dolayısıyla uzaktan eğitim sürecine de tamamen uygun olan bu ölçme değerlendirme sistemini değiştirmeye gerek duyulmamıştır. Bu sistem, ölçme değerlendirmeye etki eden derse katılım takibi, danışmanlık gibi unsurları izlemenin yanı sıra, açık uçlu, çoktan seçmeli sınavları internet üzerinden, sanal salon gözetmenliğinde, kimlik takibi, kopya girişimlerin takibi ve önlenmesi gibi destekleri de sağlamaktadır. Ayrıca proje, ödev gibi fakülte dışı etkinliklerin de hazırlanması ve değerlendirilmesini etkin bir şekilde yürütmektedir.”

Araştırmaya katılan akademisyenlerden ödev/proje yöntemini seçenler (n=10) ise geçerlilik ve güvenilirlik açısından daha iyi olacağını düşünmüşlerdir. Örneğin K2

“Öğrencilere haftalık, dönemlik ve dönem sonu ödevleri verdim ve bu şekilde ölçme ve değerlendirme yaptım. Ayrıca bir sınav yapmadım. Bu şekildeki bir seçimin öğrenci için daha faydalı olacağını düşündüm.” ifadeleriyle ödev verilmesinin daha iyi olacağını belirtmiştir. Aynı şekilde ödev yöntemini seçen K4 ise uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin zorluğunu vurgulamıştır; “Araştırma, okuma anlatma, okuma özetleme ödevleri üzerinden ölçme-değerlendirme yapmaya çalıştım ancak uzaktan eğitimin en sıkıntılı taraflarından biri. Geçerli ve güvenilir bir ölçme değerlendirmeyi uzaktan eğitim sistemi içinde yapmak imkânsız gibi.” Arapça öğretiminde uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en önemli problemlerden biri olan öğrencilerin Arapça klavye pratiğinin olmaması sınav uygulamalarında da yaşanmıştır. Örneğin K12 “Gramer derslerinin sınavlarını genellikle çevirim dışı ödev şeklinde yapmak zorunda kaldım. Arapça klavye sıkıntısından dolayı çevirim içi sınav yapamadık. Ödev vermek ölçme değerlendirme açısından sağlıklı olmadı.” şeklinde klavye sorununu vurgulamıştır.

Her iki kategoride de değerlendirme yapan K6 süreci şu şekilde ifade etmiştir: “Derslerde değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanmaya çalıştım. Günümüzde eğitimde tek tip ölçmeler ile öğrencileri değerlendirmemiz kabul edilemez. O yüzdem değerlendirmelerde hem klasik, hem yeni uygulamalar kullanmamız gerekir ki biz daha gerçekçi ve daha adil bir değerlendirme yapabilelim. Yaklaşımlar dersinde klasik açık uçlu sınav yaptım. Proje ödevleri verdim. İlgili literatüre hâkim olmalarını sağlayacak proje ödevi verdim. Öğrencilere sunum yaptırдыm. Final sınavlarında ise çevirim içi test uyguladım.”

### **Uzaktan Eğitim ile Arapça Öğretiminin Geleceği ile İlgili Görüşleri**

Uzaktan eğitim ile Arapça öğretiminin geleceğine dair görüşleri sorulduğunda akademisyenler genel olarak olumlu yönde görüş bildirmiş ancak geliştirilmesi gereken yönlerin çok olduğunu belirtmiştir. Örneğin K1 ülkemizde Arapça öğretimine yönelik uzaktan eğitim programı geliştirmeye dair çalışmalar yapılır ve geliştirilirse uzaktan eğitimin de yabancı dil olarak Arapça öğretiminde etkili olacağı yönünde görüş bildirmiştir: “Uzaktan eğitim devam edecekse uzaktan eğitime yönelik program yapılmalı. Öğrencilerin motivasyonları çok düşüktü. Lisans öğrencisine konuşma



becerileri açısından hazırlık sınıfından sonra pek bir şey katılamamış olduğunu gördüm. Disiplinli çalışmalı. Hazırlıkta ortak program oluşturmalı. Kullandığımız materyaller uzaktan eğitime yönelik geliştirilmeli.” Aynı şekilde iyi bir program yapılması gerektiğini belirten K6 “Mevcut durumdaki ciddi eksikliklerin giderilmesi gerektiğini, müfredatın günümüz şartlarına göre düzenlenmesi ve materyal geliştirmeye ağırlık verilmesi gerektiğini” belirtmiştir. K22 ise “Öğrencilerle birlikte bir eğitim süreci planlanmalı. Ödev ve araştırmalara ağırlık verilen esnek bir müfredata çalışılmalı. Öğrenci ve öğretim üyelerine bu konuda imkân verilmelidir. Güncel konular ve metinler ön plana alınmalıdır” önerisini getirmiştir. “Uzaktan eğitimin, örgün eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici bir fonksiyon üstlenmesi” gerektiğini düşünen K2, “Gelecekte iyi bir planlama ve sistem geliştirme ile başarılı Arapça öğretimi gerçekleştirilebileceğini” belirtmiştir. K12 ise “Programda ders kredileri, özellikle de gramer derslerinin kredilerinde düzenleme yapılmalı. Temel alan dersleri müfredatta yeterli değil. Eğitim fakültelerinin ders müfredatı hazırlıklarında daha serbest olmaları sağlanmalı. Uzaktan eğitim tecrübelerimize göre eğer sistemsel gelişmeler olmaz ise mezun olan öğretmen adaylarımızda çok fazla bilgi eksikliği olacak.” şeklinde ders müfredatında değişiklik yapılması yönünde görüş bildirmiştir. Aynı şekilde K18 öğretmenlik programında formasyon dersleri müfredatının uzaktan eğitim açısından güncellenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dilin transfer sürecinde öğretim elemanının öğrenci girdi çıktılarını önemsemesi gerektiğini belirten K13, “Arapça öğreten hocaların bireysel dil hatalarını düzeltmeleri ve özellikle telaffuz konusunda hatalarından mümkün olduğunca arınmaları gerekmektedir. Doğru telaffuza yönelik dersler eklenmeli.” önerisinde bulunmuştur.

K15, K17, K18, K19 ve K21 uzaktan eğitim ile Arapça öğretimine devam edilmesi konusunda sınav sisteminin web tabanlı ortak bir sınav sisteminin oluşturulmasını gerekli görmektedir:

K17 “Arapça öğretiminin uzaktan eğitim ile devam ettirilmesi için web tabanlı sınav sistemi geliştirilmeli.”

K18 “Arapçanın ölçme değerlendirilmesine dair araştırma ve geliştirme faaliyetleri yok denecek düzeydedir. Kontrol edemediğiniz, eğitimden bahsetmek bilimsellikte bağdaşmaz. Bu nedenle bu alanda araştırma ve geliştirme çabalarına yoğunlaşılmalıdır.”

K21 “Kullanılan programlar ve sınav şekillerinin Arapçaya uygun hâle getirilmesini isterim çünkü çevrim içi test sınavlarında soruların yansıtılmasında bazı sorunlar yaşıyoruz.”

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Uzaktan eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış pek çok çalışmaya ulaşılabilmektedir (Can (2020); Başar, Aslan, Günsel ve Akpınar (2019); Karadağ, Yücel (2020); Kılıç, Seyis (2014) vd.). Ancak içinde bulunduğumuz son pandemi döneminde yabancı dil uzaktan eğitim sürecine yönelik güncel çalışmalar henüz çok yeni ve az sayıdadır. Özellikle de Arapça öğretiminin uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik çalışma yok denecek kadar azdır. İlerleyen süreçlerde eğitimin verimliliği ve sağlıklı ilerleyebilmesi için bu konuda yürütücü konumunda olacak akademisyenlerin görüşleri oldukça önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde Arapça öğretimine dair akademisyen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların genel olarak, Arapça öğretiminin uzaktan eğitim ile verimli olmadığı, kısa süreli bazı avantajlar sağlasa da yabancı dil olarak Arapça öğretimini olumsuz yönde etkilediği görüşünü paylaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen uzaktan eğitim ile yabancı dil öğretimine yönelik araştırmalarda da (Dolmacı ve Dolmacı, 2020; Tümen Akyıldız, 2020) uzaktan eğitimi genel olarak verimli bulmadıkları ve olumsuz yanlarının oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin çalışmanın bulgularında yer alan uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların yaşadığı internet kesintisi kaynaklı aksaklıklar, yapılan araştırmalarda da (Karaca, Topal, Aldır, 2011) ilk sırada belirtilen sorun olarak görülmektedir. Araştırmanın bulgularında olumsuz yön olarak öğreten ile öğrenen arasında iletişim ve etkileşim kopukluğu, öğrenci katılım azlığı, devam zorunluluğunun olmaması ve ders sürelerinin kısıtlılığı gibi sorunlar farklı çalışmalarda görüşü alınan eğitimciler tarafından da dile

getirilmiştir (Karakuş vd., 2020; Akkuş ve Acar, 2017; Bilgiç ve Tüzün,2015; Özer ve Çekici, 2020). Uzaktan eğitimin kapsamlı, kitlesel ses ve görsel materyallerin ve bireysel çalışma dokümanlarının sunulması, öğrencilerin önceden hazırlanmış olan ders materyallerine istedikleri zaman erişebilmesi ve dil öğretimine yönelik çeşitli materyallere ulaşım açısından olumlu yönlerinin belirtildiği çalışmaların (Güngör vd., 2020; Özdemir ve Yalın, 2007; Devran ve Elitaş, 2017) aksine araştırmamızın bulgularında akademisyenlerin Arapça öğretimine yönelik materyal eksikliğini vurguladıkları görülmüştür. Akademisyenler uzaktan eğitim sürecinde yararlanılacak Arapçaya yönelik materyallerin geliştirilmesini önermişlerdir. Ayrıca Arapçanın farklı alfabeyle sahip olması sebebiyle öğrencilerin yazma becerilerini geliştiremediklerini, klavye sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde yazma becerilerinin geliştirilemediği bulgularına ulaşan çalışmalara (Özer ve Çekici 2020) da literatürde rastlanılmıştır.

Araştırmada görüşleri alınan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim yoluyla Arapça öğretiminin verimsiz olmasında ölçme değerlendirme güvenilirlik eksikliği gibi sebeplerin etkili olduğu yönünde değerlendirmeleri olmuştur. Araştırmanın literatürü incelendiğinde öğretim elemanlarının ölçme değerlendirme yönündeki olumsuz görüşlerini destekleyen yönde çalışmalar (Dolmacı-Dolmacı (2020); Tümen Akyıldız (2020)) çoğunluktadır. Bozkurt (2020) acil uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan en büyük eksikliğin ölçme ve değerlendirme alanında olduğunu; buna gerekçe olarak da geleneksel sınavlar ve testler yerine yeterli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamış, aniden geçilen çevirim içi sınavları göstermiştir.

Öte yandan uzaktan eğitim sayesinde Arapça öğretiminde dijital materyallerin kullanımına ağırlık verilmesi, tekrar izlenebilir ders kayıtları imkânının olması, ders programlarında zaman ve mekân sorunun ortadan kalkması ve öğrencilerin bu süreçte bireysel çalışma becerilerini geliştirmeleri gibi kazanımlar elde ettiği yönündeki araştırma sonuçlarına benzer olarak ( Şenkal ve Dinçer, 2012; Yorgancı, 2014; Tümen Akyıldız 2020) çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanlarının çoğunluğu derslerini yüz yüze eğitimde olduğu gibi düz anlatımla işlemeyi tercih etmiştir. Farklı programlardan destek alan, öğrencilere sunum yaptıran ve belirtilen yöntemleri dersin içeriğine göre karışık olarak kullandığını belirten öğretim elemanları da olmuştur.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde akademisyenlerin ders hedef ve kazanımlarının kısmen gerçekleştiği yönünde görüşler çoğunluktadır. Akademisyenler Arapça öğretiminin uzaktan eğitimle devam etmesi için iyi bir program hazırlığının yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Arapça öğretiminde uzaktan eğitimin devamlılığı için görüşlerine başvurulmuş akademisyenler ortak bir sistemin kullanılmasını ve uzaktan eğitime yönelik program geliştirilmesini önermişlerdir. Araştırmanın bulgularına benzer şekilde Bozkurt 'un (2020) da çalışmasında belirttiği gibi; pandemi sonrası süreçte eğitim ortamlarında geleneksel öğretim uygulamaları yerini daha çok dijital uygulamalara bırakacağı ortaya çıkmıştır. Pandemi sonrası normalleşme sürecinde öğrenciler kendi öğrenme yöntemlerini yönetme ve eğitimcilerin de bu yönetime yeni programlamalar ile destek vermesi gerekmektedir. Ayrıca Sayan (2020), Şeren-Tut-Kesten (2020) ve Balliger- Wasilik (2009)'in çalışmalarında belirttiği gibi Akademisyenlerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirilmeye ve bu sistem yoluyla eğitim vermede desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür.

## ÖNERİLER

Uzaktan eğitimle Arapça öğretiminde başarılı sonuçlar elde etmek için çeşitli yöntemlerin yer aldığı bir Arapça öğretim programı geliştirilmelidir. Geleneksel-ezberci metotların yerini uygulama ağırlıklı yöntemler almalıdır. Bu alanda uygulamalı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Uzaktan eğitimle Arapça öğretiminde dört becerinin aktif kullanımının sağlanacağı web programları geliştirilmelidir. Özellikle yazma becerilerinde klavye kullanımını destekleyici, sözlü iletişim becerilerinde de öğrenci katılımını daha aktif kılacak tartışma, soru-cevap, etkileşim, dönüt verme, grup çalışmaları gibi etkinliklerin uygulanmasını sağlayacak platformlar geliştirilmelidir.

Arapça öğretimini uzaktan eğitim ile gerçekleştiren akademisyenlere Arapça öğretimi ile ilgili dijital materyallerin hazırlanmasına ve bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir. Eğitim fakültelerinden mezun olacak Arapça öğretmen adaylarının uzaktan eğitime hazırlıklı olması için lisans derslerinde teknolojik materyal konusunda eğitimler verilmelidir. Arapça öğretiminin uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşanan sorunların giderilmesi amacıyla özellikle sınavların güvenilirliğini artıracak, sınav süresinde öğrenci takibini sağlayacak çalışmaların yapılması gerekmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Abdüsselam, M. S. (2019). Arapça yazma becerisinin desteklenmesine yönelik artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı, *Proceedings Book 7th International Conference on Instructional Technology and Teacher Education*, 635-641.
- Açıklaması, B. (2020). Yükseköğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. MA Yekta Saraç. <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf>. Kasım 20, 2020.
- Adıyaman, Z. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET*, 1(11), 92-97.
- Akkuş, İ. & Acar, S. (2017). Eş zamanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan teknik sorunların öğretici ve öğrenen üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 363-376. doi: 10.17679/inuefd.340479
- Akreş, H. (2019). Uzaktan eğitim alanında ana dili Arapça olmayanlara Arapça öğretiminde, sosyal medya faktörü. *International Journal of Kurdish Studies*, 5(1). doi:10.21600/ijoks.506385
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Balci, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jmse/issue/45032/555407>
- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education*, 27(2), 139-153. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587910600789498>
- Bernard, R. M., Abrami, P.C., Yiping, A., E. Borokhovski, A. Wade, L. Wozney, P. ... Huangmesi, B. (2004). How does distance education compare with classroom instruction? a meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research* 74(3). doi: 10.3102/00346543074003379
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi(AUAD)*, 1(3), 26-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/3028/42071> adresinden erişilmiştir.


- Bolliger, D., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827> adresinden erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> adresinden erişilmiştir.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354> adresinden erişilmiştir.
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Devran, Y. & Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40. doi: 10.5824/1309-1581.2017.2.003.x
- Dolmacı, M., & Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: bir Covid 19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 202-228. doi: 10.37217/tebd.783986
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. doi: 10.37217/tebd.683250
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Şaban, & A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri (s. 81-137) içinde, Ankara: Anı.
- Gülнар, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları (Suzep Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19, 259-273. doi:10.1080/01587919.2015.1055056
- Karaca, O., Topal, M.& Aldir, Z. (2011). Uzaktan eğitim sorunları. Uluslararası Bilim ve Teknoloji Konferansında sunulan, bildiri, 7-9 Aralık, İstanbul. Erişim adresi:[https://www.researchgate.net/profile/Ozan\\_Karaca/publication/273057693\\_Uzaktan\\_Egitim\\_Sorunlari/links/54f5b0420cf2f28c1366a0dc/Uzaktan-Egitim-Sorunlari.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ozan_Karaca/publication/273057693_Uzaktan_Egitim_Sorunlari/links/54f5b0420cf2f28c1366a0dc/Uzaktan-Egitim-Sorunlari.pdf)

- Güngör, H., Çangal, Ö. & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191. doi: 10.17152/gefad.756612
- Karadağ, E. & Yucel, C., (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan öğretim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19,220-241. doi: 10.29000/rumelide.752297
- Karaoğlu, M., Başaran E., Doğan E., & Şahin, E. (2020). Korona virüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Ajer - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/753149> adresinden erişilmiştir.
- Kılıç, S., & Seyis, E. (2014). Uzaktan eğitim programlarından eğitim alan öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimi ve aldığı eğitimi benimseme durumları. *Journal of Global Engineering Studies*, 1(1), 19-35.
- Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020'den sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 700-711. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/59193/780879> adresinden erişilmiştir.
- Mansur, İ. (2020). Arapçanın yabancı dil olarak çevrimiçi öğretimini yapan internet sitelerindeki sözlü etkileşim becerilerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö7, 477-503. doi: 10.29000/rumelide.808747.
- Marangozoğlu, C. (2019). Arapça öğretiminde teknolojik imkânları kullanmanın önemi ve rolü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yalova.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Los Angeles: Sage
- Özer, Ö., Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö7, 92- 110. doi: 10.29000/rumelide.808251.
- Öztürk, M. (2020). Arapça eğitim kalitesinin artırılmasında yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bireysel ve ortaklaşa yapacakları çalışmaların önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 898-914. doi: 10.29000/rumelide.843351.
- Qaddom, M. M. Mohammed, A. A. A. (2019). اللغة تعليم في الاجتماعي التواصل وسائل دور الحكومية التركية الجامعات في بغيرها للناطقين العربية. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*



- Dergisi- Journal of Divinity Faculty of Hitit University 18/35* (Haziran-June 2019): 207-232. doi:10.14395/hititlahiyat.489929
- Samancı, H. (2020). Uzaktan eğitimde yabancı dil olarak Arapça öğretimi ve önemi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(33):1757-1766. [http://journalofsocial.com/Makaleler/592285546\\_3.%20ID430\\_6-33.Samanc% c4% b1\\_1757-1766.pdf](http://journalofsocial.com/Makaleler/592285546_3.%20ID430_6-33.Samanc%c4%b1_1757-1766.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed.). London: Sage.
- Şenkal, O. & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gazibtd/issue/6624/87968> adresinden erişilmiştir.
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4507-4524 doi:10.47423/TurkishStudies.46472
- Tasa, M., & Furat, Z. (2012). Arapça öğretiminde web tabanlı bir ölçme değerlendirme sistemi geliştirilmesi. *Marife*, 9-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marife/issue/37803/436498> adresinden erişilmiştir.
- Tümen Akyıldız, S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 679-696. doi: 10.29000/rumelide.835811.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yorgancı, S. (2014). Web tabanlı uzaktan eğitim yönteminin öğrencilerin matematik başarılarına etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1401-1420. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22598/241409> adresinden erişilmiştir.
- World Health Organisation (WHO), WHO Timeline - COVID-19, <https://www.who.int/news/item/27-04-2020-who-timeline---covid-19> , Kasım 24, 2020.

**ORCID**

Gül ŞEN YAMAN  <https://orcid.org/0000-0003-0495-7814>

## SUMMARY

### **Introduction**

*With the rapid development of technology, distance education has become an important element in our lives during the global epidemic period we are in. Distance education, which is a form of education in which the learner and the teacher are physically far from each other (Adiyaman, 2002), enables the rapid dissemination of information and the benefit of the individual's right to education by reaching more students with low costs, especially in limited time (Karaoğlu, Başaran, Doğan, Şahin, 2020). By taking a more active role in today's education and training activities, digital technologies enable the formation of rich learning environments that put the learner in the center and facilitate access to the opportunities offered (Abdüsselam, 2019). When the studies in the literature, especially the studies carried out in recent year are examined, it can be said that there are some platforms that can be used in distance education and Arabic teaching (Marangozoğlu, 2019), but these structures do not provide the desired level of academic support. For this reason, it should be noted that existing platforms should be organized and developed in order to adhere to the universal education method (Akreş, 2019). When the literature is examined, it is seen that there are few studies on the distance education process and platform recommendations on Arabic learning, but there is a gap in investigating the views of the educators who manage the distance education process of teaching Arabic as a foreign language. Therefore, it is thought that this study will contribute to the gap in this field.*

### **Method**

*In line with the purpose of the research, an answer was sought to the following question: How is the situation of Arabic teaching in the distance education process in Turkey evaluated by the academicians working in the Arabic Language Education Departments? It is thought that revealing the problems experienced in the teaching of Arabic in the distance education process in Turkey and the opinions of the academicians who provide education on this subject will guide and contribute to the distance education activities to be planned in the future. In this study, phenomenology, was used within the framework of the above-mentioned purpose and research questions. A total of 22 lecturers participated in the study. When the answers of the participants regarding the current situation of distance education and Arabic teaching are examined, it is seen that most of the participants draw a pessimistic picture. Participants' views on the contribution of distance education to Arabic teaching were categorized as focusing on the use of digital materials, the possibility of repayable course recordings, the elimination of time and space problems in the curriculum, and the students' gaining self-study skills. Problems experienced in distance education problems were internet disconnection, problems caused by the program used, lack of communication and interaction between the teacher and the learner, lack of student participation and absence of attendance, limited course times, Arabic keyboard problem, reliability problem in measurement and evaluation. Suggested solutions for problems in distance education are developing a web-based program for teaching Arabic, developing the teaching program for distance education, providing technical support to lecturers and students, and eliminating the lack of material.*

**Results**

*In order to achieve successful results in teaching Arabic through distance education, an Arabic teaching program including various methods should be developed. Traditional – rote-learning methods should be replaced by application-oriented methods. Applied research is needed in this area. Platforms that will enable the implementation of activities such as discussion, question-answer, interaction, feedback and group work should be developed, which will especially support the use of keyboards in writing skills and make student participation more active in verbal communication skills. In-service training should be provided for the preparation of digital materials related to Arabic teaching and the use of information technologies to the academicians who teach Arabic through distance education. For Arabic teacher candidates, faculty of education department of Arabic language teaching should provide distance education training on technological materials to prepare them as future teachers. In order to eliminate the problems experienced in the measurement and evaluation dimension of the distance education process of Arabic teaching, it is necessary to carry out studies that will increase the reliability of the exams and provide student follow-up during the exam.*

**Ek 1. Etik Kurul Onayı**



T.C.  
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ  
Üniversite Etik Kurulu

Sayı :E-87432956-050.99-39891  
Konu :Bilimsel Çalışma Onayı.

Tarih: 25.03.2021

Dr. Öğr. Üyesi Gül ŞEN YAMAN

Yürütücülüğünü yaptığımız "Arapça Öğretiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Akademisyen Görüşü" başlıklı bilimsel çalışmanız Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.03.2021 tarihli ve 105/1 sayılı kararı ile uygun bulunmuştur.

Kararın bir sureti gönderilmiş olup, ilgi başvurunuza cevaben bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet SALTAN  
Rektör a.  
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: DFCAB4AF  
SDÜ Basıncı Çıktısı: SPARTA  
Tel No:(246) 211-8052 Faks No:(246) 237-0431  
E-Posta: mhalbardak@sdu.edu.tr İnternet Adresi: www.sdu.edu.tr  
Kep Adresi: sdu@ksp1.ksp.tr

Belge Takip Adresi: <https://ebyz.sdu.edu.tr/EvrakDogrulama.html?DFCAB4AF>

Bügi İçin: Zehra Sema BARDAK

Tel No: 2118052



**Yabancı Dil Olarak Fransızca Öğretiminde Yorumlayıcı  
Çeviri Kuramı Işığında Çeviri Stratejileri: J. J.  
Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" Adlı  
Eserinin İncelenmesi\* \*\***

**Strategies of Translation in the Light of the Interpretive  
Theory of Translation in Teaching French as a Foreign  
Language: An Analysis of J. J. Rousseau's "Émile ou De  
l'Éducation"**

Perihan YALÇIN<sup>1</sup>, Şule ÇINAR YAĞCI<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı  
perihan@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu  
sule.yagci@beun.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

**Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021**

**Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2021**

**ÖZ**

İletişimde en önemli kavram "anlamaktır". Durieux'e göre (2005), çevirmenin iletişim zincirinde aktarıcı bir görevi vardır, bu yüzden insanların anlamasını sağlamak için çevirmenin kaynak metni önce kendisinin anlaması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, anlam odaklı yaklaşımı temel alan Yorumlayıcı Çeviri Kuramı (YÇK) ışığında J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" adlı eserinin Türkçe çevirilerini çeviri stratejileri açısından incelemektir. Böylece yabancı dil öğrenenlere hem YÇK hem de çeviri stratejileri hakkında farkındalık kazandırılması istenmekte ve bu farkındalığın da yabancı dil olarak Fransızca öğretimini olumlu

---

\***Alıntılama:** Yalçın, P. ve Çınar-Yağcı, Ş. (2022). Yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde yorumlayıcı çeviri kuramı ışığında çeviri stratejileri: J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" adlı eserinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 115-147.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

etkileyeceği düşünülmektedir. YÇK, "uygunluk" ve "eşdeğerlik" kavramların gerçekleşmesi için çevirmenlerin "anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression)" aşamalarından geçmeleri gerektiğini belirtmektedir. "Uygunluk" olarak kastedilen kaynak metne yakın bir çeviri, "eşdeğerlik" olarak kastedilen ise erek dil ve kültür özelliklerine göre yapılan çeviridir. Sonuç olarak, bu çalışmanın, Fransızca olarak yabancı dil öğretiminde/öğreniminde Yorumlayıcı Çeviri Kuramının bir öğrenme tekniği olarak kullanılmasında yol gösterici olması hedeflenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Yabancı dil öğretimi/öğreniminde çeviri, Yorumlayıcı çeviri kuramı, Çeviri stratejileri, Eşdeğerlik, Uygunluk, J. J. Rousseau, Émile.

### ABSTRACT

The most important concept in communication is "comprehension". According to Durieux (2005), the translator has a transmission role in the communication chain, so he states that the translator must first comprehend the source text himself in order to make people understand it. In this context, the aim of the study is to examine the Turkish translations of J. J. Rousseau's "Émile ou De l'Éducation" in terms of strategies of translation in the light of the interpretive theory of translation which is based on the understanding of sense translation. Thus, foreign language learners are asked to gain awareness about both the interpretive translation theory and the strategies of translation; it is thought that this awareness will positively affect teaching French as a foreign language. The interpretive theory of translation states that translators must go through the stages of "comprehension, déverbalisation and re-expression" for the concepts of "conformity" and "equivalence" to be realized. What is meant by "conformity" is a translation close to the source text, and what is meant by "equivalence" is a translation made according to the target language and culture characteristics. As a result, it is aimed that this study will guide the use of the interpretive theory of translation as a learning technique in foreign language teaching/learning in French.

**Keywords:** Translation in foreign language teaching/learning, Interpretive theory of translation, Strategies of translation, Equivalence, Conformity, J. J. Rousseau, Émile.

## GİRİŞ

Çeviri, Türk Dil Kurumunu internet tabanlı Genel Türkçe Sözlüğü' nde "Bir dilden başka bir dile aktarma, çevirme, tercüme" (<https://sozluk.gov.tr/?q=%C3%A7eviri&aranan=09.06.2020>) olarak açıklanmaktadır. Bir dilden başka bir dile aktarım olarak ifade edilen çeviri, sadece özgün metindeki dilsel aktarımı değil aynı zamanda kültürel öğelerinin aktarımını da içeren bir eylemdir. Bu amaçla, çevirinin kültürlerarası bir iletişim olduğu söylenebilir. Vardar (1982: 18), çeviriyi "bütün çağlarda karşımıza çıkan bir etkinlik, çeşitli uygarlıklar arasında bir

köprü kuran, değişik toplumlardan bireyleri birbirine yaklaştıran, her türden ekinsel değeri, içinde oluşturduğu tarihsel-toplumsal çevrenin dışına taşıyan, o çevreden olmayan kişilerin yararlanmasına sunan, uygarlıklar, ekinler arası bir iletişim, bildirişim aracı" olarak tanımlamaktadır (akt. Yalçın, 2003:48).

Çeviri, 1970'ten sonra Filoloji ve dilbilim alanlarından ayrıldıktan sonra bir bilim alanı olarak görülmeye başlamıştır. Bununla birlikte çeviri, ilk çağdan beri var olan bir olgudur. "Sümerlere ait resmi antlaşma metinlerinde, yazılı çevirinin ilk örneklerine rastlanmıştır. Mısır yazıtlarında da, yabancıların mahkemede vermiş oldukları ifadelerin Mısır diline çevrildiği görülmüştür" (Yalçın, 2015: 51).

Sosyal bilim olarak görülmeyen çeviri, Dilbilgisi-Çeviri yöntemi dışında, İletişimsel Yaklaşım'a kadar, yabancı dil öğretim yöntemleri açısından da kabul görmemiştir. Bu öğretim yöntemleri, öğrenenin hedef dile daha fazla maruz kalması amacıyla, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yabancı dil sınıfında anadili kullanmalarına karşı çıkmışlardır. Bu nedenle çeviri, bu süreçteki yabancı dil öğretiminde/öğreniminde bir öğretim tekniği olarak kullanılamamıştır. "70'li yıllarda ortaya çıkan iletişimsel yöntem sayesinde anadil ve öğrenilen yabancı dil arasında karşılaştırmalar yapmayı sağlayan çeviri yeniden yabancı dil sınıflarında yer almaya başlamıştır" (Aydoğu, 2019:904). Çevirinin yabancı dil sınıflarında tekrar yer almaya başlamasının en önemli nedeni çevirinin bir iletişim aracı olarak görülmesidir. "Çeviri, diller arası bir aktarım olarak değil, bir iletişim eylemi olarak görülmektedir" (Durieux, 2005: 42). Çeviri, dilsel öğelerin çevirisinin ötesinde öğrenenin hem hedef dil kültürü ile iletişim kurmasını hem de kendi dil ve kültürü ile kıyaslamalar yapmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle iletişimde en önemli kavram anlamaktır. Durieux'e göre (2005), çevirmenin iletişim zincirinde aktarıcı bir görevi vardır, bu yüzden insanların anlamasını sağlamak için çevirmenin kaynak metni önce kendisinin anlaması gerektiğini belirtir. Bu nedenle çevirinin ilk aşamasının *anlamak* olduğu önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde *anlam odaklı* yaklaşımı temel alan Yorumlayıcı Çeviri Kuramı (YÇK) ışığında J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" adlı eserinin çeviri stratejileri açısından incelemektir. Böylece yabancı dil

öğrenenlerin YÇK kapsamında çeviri stratejileri hakkında farkındalık kazandırılması istenmekte ve bu farkındalığın da yabancı dil olarak Fransızca öğretimine olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, Fransızca olarak yabancı dil öğretiminde/öğreniminde Yorumlayıcı Çeviri Kuramının bir öğrenme tekniği olarak kullanılmasında yol gösterici olacaktır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesini anlam odaklı çeviri anlayışını içeren YÇK oluşturmaktadır. Eser inceleme aşamasından önce içerisinde belirli kavramlar bulunan ve belirli aşamalardan oluşan YÇK hakkında detaylı bilgi vermek uygun olacaktır.

### **Yorumlayıcı Çeviri Kuramı**

1970'lere kadar sosyal bilim olarak görülmeyen çevirinin o dönemlerde kendi kurallarını ve teorilerini oluşturamadığı söylenebilir. Bu amaçla çevirinin bilim dalı olması için kendi içinde belli başlı kuramlara ihtiyaç duyduğu kaçınılmazdır. Bu ihtiyaç, çeviride kuramı oluşturacak ve bu kuramlar ışığında incelemeler yapılarak çeviri, bilimsel bir zemine oturturulacaktır. Eradam (1991:70), çevirideki kuramı şöyle açıklamaktadır: "Kuram, çeviri sürecini, çeviri metnin ortaya çıkışını dolaylı dolaysız etkileyen tüm konu ve noktaların işleyiş mekanizmasının, deviniminin de aynası olan bir sürecin, çeviri sürecinin bilgisi ve edinimin kendisidir". Bu alanda çalışma yapan araştırmacılar, çeviri kuramın ne olduğu ile ilgili görüşlerini farklı şekillerde dile getirmektedirler. Yazıcı (2005:27) "kuramsal bilginin çeviriye geniş açıdan bakmayı öğrettiğini, çevirmenin ufkunun genişlettiğini, çevirinin sadece kaynak dil ve kültürü bilmekle yapılamayacağını, bunun için hedef dil ve kültür bilgisi ile araştırma ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren bir eylem olduğunun bilincine varmasına vesile olduğunu" belirtmektedir. Bu durumda, çevirmenin sadece aktarım yapan kişi değil, aynı zamanda hem kaynak dili ve kültürünü hem de erek dili ve kültürünü çok iyi tanıyan biri olması gerektiği söylenebilir. Bu amaçla çevirinin nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgi veren ve çevirmenin rollerini içeren geçmişten günümüze pek çok çeviri kuramı geliştirilmiştir. YÇK, 1960'lı yıllarda, Paris 3 Sorbonne Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Okulu (l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs-ÉSIT) kurumu içinde, 1960'lı yıllarda, D. Seleskovitch ve M. Lederer tarafından geliştirilmiştir. YÇK



(La théorie interprétative de la traduction ou La théorie du sens), çevirmeni merkeze almakta ve onu çeviri öznesi olarak görmektedir. "Çevirmenin zihinsel süreci üzerine odaklanmışlardır. Bu kurama göre, çevirmen, bir metni anlayıp birtakım zihinsel işlemlerden geçirdikten sonra onu bir başka dilde yeniden oluşturan kişidir, bu da, çeviri öznesi (sujet traduisant) olarak adlandırılır" (Yalçın, 2015:70).

Lederer'e (1994:13) göre, hedef metnini yeniden ifade etmenin kalitesi "çevirmenin hedef dili bilgisi, ustalığı, yeteneği, bilgi düzeyi ve anlama yeteneği ile ilişkilidir. Kuramcılar, çeviri ediniminin aşamalarının, anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression) gibi süreçlerden geçerek gerçekleştiğini ve metnin doğru anlaşılması için çevirmenin sahip olması gereken donanımların (bagage cognitif), metnin ve bağlamın sağladığı bilgilerin (contexte cognitif) yorumlama (çevirme) aşamasında çevirmene yol gösterdiğini belirtmektedir" (alıntılayan Göktaş, 2014:59; akt. Yalçın, 2015:71). Bu bağlamda, çevirmeni merkeze alan bu kuramın temel taşları anlam (sens), anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression)'dir.

### **Anlam (Sens)**

Anlam (sens) kavramı YÇK' da önemlidir ve kuramın temel amacını oluşturmaktadır. "Lederer (1994:215) anlamın tanımını şu şekilde yapar:

Anlam, metin ya da konuşmanın bir parçasının uygun dilbilimsel ifadelerin ve bilişsel tamamlayıcıların oluşturduğu sentezin ürünüdür. Dilsel bilginin ve bilişsel tamamlayıcılarının birleştiği zamandaki ses ya da yazı zincirinin sözcüklerinden sıyrılma sonucu oluşur. Hem bilişsel hem de duygusal olan anlam, bilinç haline uygundur" (akt. Özcan, 2019: 4).

Anlam, çeviri sürecinde yazılı ya da sözlü metinlerin, çevirmen tarafından bilişsel süreçlerden geçirilerek yeniden yorumlanmasıdır. Diğer bir deyişle anlam, bağlam içinde var olan dilbilimsel yapılardan sıyrılarak, bu dilbilimsel yapıların ifade etmek/söylemek istediği (Fr. Vouloir dire), (Lederer, 1994), derin yapıyı anlamaktır. Bu amaçla çevirmen, kaynak metindeki sözcüklerin anlamalarını doğrudan anlamaya

çalışmak yerine metnin bağlam içinde neyi anlatmaya çalıştığını fark etmeli ve metni bir bütün olarak anlamlandırmaya çalışmalıdır.

### ***Anlama (Compréhension)***

Lederer (1994: 212, akt. Özcan, 2019:4), anlamayı şöyle tanımlar: “Bir dili anlamak, bir anlatımdaki kuralları ve sözcükleri tanımaktır... Bir metni ya da konuşmayı anlama, dilsel ifadenin ve bilişsel tamamlayıcıların bir araya gelmesiyle, bir ses ya da yazı zincirinin anlamını ortaya çıkaran bir süreçtir”. Bu amaçla Lederer, anlamının oluşmasında dilsel ifadelerle birlikte bilişsel süreçlerin üzerinde durmuş ve çevirmenin kaynak metni nasıl anlaması gerektiği ile ilgili fikirler sunmuştur. Anlam ve anlama kavramları birbirini tamamlamaktadır, yani anlam metinde var olan bilgi iken bu bilgiyi yorumlama ise anlama kavramını oluşturmaktadır. Çevirmen kaynak metindeki sözcükleri kendi dünya görüşünden geçirerek anlamlandırmaktadır. Bu anlamlandırma oluşması için çevirmenin metindeki sözcüklerden sıyrılması yani bağlam içinde, metnin genel anlamını kavraması gerekmektedir.

### ***Sözcüklerden Sıyrılma (Déverbalisation)***

Lederer (1994: 212) sözcüklerden sıyrılma aşamasını şu şekilde ifade etmektedir: “Bir metnin anlaşılmasının ve diğer bir dilde yeniden ifade edilmesinin arasındaki çeviri işleminin ulaştığı evredir. Bilişsel ve duygusal bir anlamın kavranıldığı esnada dilsel göstergelerden kurtulma söz konusudur” (akt. Özcan, 2019:5). Çevirmeni merkeze alan YÇK, çevirmenin metni anladıktan sonra metindeki dilsel göstergelerden kurtularak yorum yapmasını yani kaynak metindeki göstergeleri yorumlayarak erek dilde yeniden ifade etmesini istemektedir. Çeviri sürecindeki “sözcüklerden sıyrılma”, çevirmenin bu sözcükleri bilişsel işlevlerden geçirerek anlamı edindiği ve böylece dilsel göstergelerden sıyrıldığı aşamayı kapsamaktadır. Sözcüklerden sıyrılan çevirmen erek dilde bu anlamın nasıl ifade edileceği aşamasına geçmektedir.

### ***Yeniden ifade etme (Réexpression)***

Çeviri sürecinde “yeniden ifade etme aşaması” çevirmenin hedef dilde eşdeğerlik arama sürecini içermektedir. Lederer (1994), YÇK’nın özgün metindeki anlamın kavranması

ve hedef dilde eşdeğerliliklerinin bulunması olarak ifade etmektedir. Çevirmen, yorumlama sürecine başlamadan önce kaynak metnin dilsel göstergelerini, bilişsel işlemlerden geçirerek sahip olduğu dil bilgisi ve dil ötesi beceriler ile anlamlandırmış, kaynak metindeki dilsel göstergelerden sıyrılarak erek dilde bu dilsel göstergeleri yeniden ifade etme sürecine geçmiştir. Çevirmen, kaynak metindeki sözcüklerin ve sözdizimlerin erek kültürde dilsel, dizisel ve biçimsel eşdeğerliliklerinin arayışı içine girmiştir. Bu bağlamda çevirmene önemli rol düşmektedir; çünkü kaynak metnin kaynak kültürde oluşturduğu anlamı erek kültürde eşdeğerliliğini bularak oluşturması gerekmektedir. Yani çevirmen kaynak dildeki yazarın ne söylemek istediğini yorumlayarak erek kültür okuruna aktarmalıdır.

### ***Eşdeğerlik ve Uygunluk***

Eşdeğerlik, "kaynak metin ile çeviri metninin olabildiğince aynı değerde olmasıdır, yani kaynak dil metni ile hedef dil metni arasında sözcük, sözdizimsel, dilbilgisel, biçimsel ve anlamsal yönlerden yeterli ölçüde denklik kurma işidir" (Yalçın, 2015:73). Çevirmen, çeviri eylemi öncesi veya süresince kaynak metne mi yoksa hedef metne mi sadık kalacağını kararını verir ve kaynak metni bu açıdan yorumlar. Hedef kültür içinde, çeviri metnin hedef okur açısından anlaşılmasını dikkate alan çevirmen hedef metni oluştururken eşdeğerlik kavramına önem verir ve anlamsal eşdeğer bir çeviri oluşturmaya çalışır. Bu bağlamda eşdeğerliği şöyle açıklayabiliriz: "Özgün metnin, kendi dilinin okurunda uyandırdığı etkinin, çeviri metnin de çeviri dili okurunda uyandırılabilmesi" (Güttinger, 1963'ten akt. Göktürk, 2004: 55).

Uygunluk ise kaynak metne bağlılık anlamına gelmektedir. Çevirmen bu süreçte hedef dilin dilsel, sosyal ve kültürel özelliklerini görmezden gelerek kaynak metni birebir hedef kitleye aktarmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda, hedef kitlenin çeviri metnini anlayamama durumunu yaşaması kaçınılmazdır; çünkü okur, metni kendi kültüründeki kavramlarla bağdaştıramayacak ve bu nedenle "anlama eylemi" gerçekleşmeyecektir.

Lederer (1994: 50), eşdeğerlik kaygısı ile yapılan çeviriyi Yorumlayıcı Çeviri olarak görmekte, uygunluk kavramını ise çeviri sürecinde kaynak dilin özelliklerini dikkate

alan Dilbilimsel Çeviri olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda çeviri metni için eşdeğerlilik, YÇK' da çevirmenin dikkat etmesi gereken bir kavramdır ve bu noktada çevirmen çeviri süresinde özne durumundadır.

### ***Çevirmenin Yeri Ve Önemi***

YÇK'da çeviri eyleminin öznesi olan çevirmenin, çeviri sürecinde gerçekleştirmesi gereken önemli rolleri bulunmaktadır. Çünkü çeviri dilsel bir aktarım değil anlama, sözcüklerden sıyrılma ve yeniden üretme eylemlerini içeren bir aktarımdır. Bu noktada çevirmenin anlama ve yorumlama becerisi büyük önem taşımaktadır. Yalçın (2015:71), "çevirmen pek çok yeteneğinin yanı sıra anlama yeteneğine sahip olmalı; bu yeteneğini kendi dilbilgisi ve dil dışı kültürel bilgisi ile birleştirerek kaynak metin yazarının söylemek istediğini çıkarabilmeli başka bir ifade ile yorum yapabilmelidir". Kaynak dili bilen bir çevirmenin çeviri yapması uygunluk açısından yerinde olabilir ancak eşdeğerlilik açısından çeviri eylemini gerçekleştirme niyetinde olan çevirmenin kaynak dil özelliklerini edinmesi ile birlikte hem metin içi hem de metin dışı anlama ve yorum yapma becerisine sahip olması gerekmektedir.

Bu bağlamda, çalışmamızda J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eserinin Türkçe çevirileri YÇK ışığında çevirmenlerin kullandığı stratejiler irdelenecektir. Buna ek olarak, YÇK'nın üzerinde durduğu *uygunluk ve eşdeğerlik* kavramları açısından bu çevirilerin incelenmesi hedeflenmektedir.

Çeviri eserlerinin inceleme aşamasına geçmeden önce J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" adlı eseri ve çeviri eserleri hakkında kısa bilgi vermenin uygun olacağı düşünülmektedir.

### ***Kaynak Metin ve Erek Metinler***

J. J. Rousseau (1712-1778), "Aydınlanma çağında yetişmiş olmakla birlikte, uygarlık eleştirisi ve doğaya dönüş önerisiyle romantik akıma öncülük etmiş, monarşiye karşı halk iradesinin üstünlüğünü savunmasıyla da Fransız Devrimi'ni etkilemiştir." (<https://www.turkedebiyati.org/jean-jacques-rousseau.html>. 09.06.2020). Eşitlik, özgürlük, din, politika, eğitim, doğaya dönüş, milletin iradesi gibi kavramları irdeleyen

filozof, 18. yy toplumuna yön vermiş ve toplumun yeniden şekillenmesine neden olmuştur. "İnsan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur" (Rousseau, 1994), düşüncesine sahip olan yazar, "Émile ou De l'Éducation" adlı eserinde eğitim hakkındaki düşüncelerini hayali bir erkek çocuk kahramanı yaratarak ve bu çocuğun eğitiminin doğa içinde, çocuğun doğal gelişim sürecinde olması gerektiğini savunmaktadır. "Kitap çocuk eğitiminin doğaya uygun olması gereğini öne çıkarır. 'Emile' tam bu sebeple, 'Yaradan'ın elinden çıktığı sırada her şey iyidir: her şey insanın elinde bozulur' cümlesi ile başlar" (Köktürk, 2019:41). Çocukların ve gençlerin eğitimi açısından anne-babalar için başvuru kitabı niteliğindeki bu eser, beş bölümden oluşmaktadır:

- 1) Doğuştan ilk çocukluk çağının sonuna kadar
- 2) Çocukluğun ikinci devresi: konuşan çocuk çağı
- 3) İlk gençlik çağı
- 4) Buluş: insanın gerçek kişiliği bu çağda başlar
- 5) Genç adam: hayata giriş

"Bunlar ilk çocukluk yıllarından itibaren yetişkinliğe dek Emile 'in hayatının evrelerini, gelişme özelliklerini ve her evrede nasıl 'iyi' bir eğitim verilebileceğine dair önerilerin yer aldığı bölümlerdir"(Korkmaz ve Öktem, 2014: 3).

Çalışmamızda, J. J. Rousseau'nun 1762 yılında basılan "Émile ou De l'Éducation" eserinin Türkçemize kazandırılan üç çevirisi, Yorumlayıcı Çeviri Kuramı ışığında çevirmenlerin kullandığı çeviri stratejileri açısından değerlendirilecektir. Örneklem alma yöntemi ile rastgele çeviri metinlerinden alınan örnekler, kaynak metinle karşılaştırılarak incelenecektir. Çalışmamızda incelenecek kaynak metin ve çeviri eserleri şunlardır:

Kaynak Metin ( KM): İlk baskısı Jean Néaulme sahte adı ile Paris'teki Nicolas Bonaventure Duchesne'de basılan eser : "Émile ou De l'Éducation"

Çeviri 1 (Ç1) : 2009 yılında Türkiye İş Bankası Kültür Yaynevinden çıkan ve Yaşar Avunç tarafından çevrilen eser: "Emile"

Çeviri 2 (Ç2): 2011 yılında Kilit Yayınları tarafından basılan, Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılçim tarafından çevrilen eser: "Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine"

Çeviri 3 (Ç3): 2016 yılında Yason Yayınları tarafından basılan ve Göksu Birol tarafından dilimize kazandırılan eser : "Emile ya da Eğitim Üzerine"

## **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Ünlü Fransız düşünürü J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eserinin farklı dönemlerde ve farklı yazarlar tarafından çevrilmiş üç farklı çevirisinin, YÇK ışığında uygunluk ve eşdeğerlik kavramları açısından incelenmesi ve çevirmenlerin kullandığı stratejiler ile çeviri işlemleri irdelenmesi amaçlanan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır"(Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eser ve Türkçeye kazandırılan çeviri eserler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini için şu eserler seçilmiştir:

J. J. Rousseau'nun 1762 yılında basılan "Émile ou De l'Éducation" eseri (KM),

2009 yılında Türkiye İş Bankası Kültür Yaynevinden çıkan, Yaşar Avunç tarafından çevrilen eser: " Emile" (Ç1)

2011 yılında Kilit Yayınları tarafından basılan, Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılcım tarafından çevrilen eser: "Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine"(Ç2)

2016 yılında Yason Yayınları tarafından basılan, Göksu Birol tarafından dilimize kazandırılan eser : "Emile ya da Eğitim Üzerine" (Ç3)

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eserinden rastlantısal biçimde örnek cümleler alınarak bu cümlelerin çeviri eserlerindeki karşılıkları bulunmuştur. Özgün cümleler ve bu cümlelerin çeviri eserlerindeki karşılıkları, YÇK bağlamında çeviri stratejileri ve uygunluk/eşdeğerlik kavramları açısından incelenmiştir. Çevirmenlerin erek dilde bağlama göre oluşturdukları cümleler ile kaynak eserdeki cümleler karşılaştırarak çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında özgün eserin çeviri eserleri ile ilişkisi incelenmiştir.

### **Etik Kurullara Uygunluk**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanıldığı için etik kurul izni gerekli görülmemiştir. Verilerin analizinde, bulgularda ve kaynak gösteriminde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuştur.

## **BULGULAR**

Araştırmadaki çözümlenme aşaması, kaynak metinden ve erek metinden alınan cümlelerin çeviri stratejileri açısından irdelenmesi, bu cümlelerden yola çıkarak özgün metin ve hedef metnin karşılaştırılmasını içermektedir. Seçilen örnek cümleler aracılığıyla karşılaştırmalar ve çözümlenmeler yapılmıştır. Bu çözümlenmeler doğrultusunda yapılan yorumlar ve sonuçlar, erek ve kaynak metinden seçilen örnekler ile sınırlıdır.

### **Çözümlenme**

Bu çalışmada kaynak metinden rastgele seçilen cümlelerin çeviri eserlerindeki karşılıkları bulunmuş ve bu cümleler YÇK bağlamında çeviri stratejileri açısından incelenmiştir. Yalçın, (2015:95-96) çeviri stratejisini şöyle açıklamaktadır: "Çevirmenin çeviri sürecinde izleyeceği yol, seçenekler ve alacağı kararlar çeviri stratejisini oluşturmaktadır. Çeviri stratejileri, çeviri eylemi sırasında izlenen yollar, kullanılan yöntemler ve yapılan işlemlerdir". Bir bilim dalı olan Çeviribilimde çevirmen, izleyeceği yol ve kullanacağı yöntemler ile çeviri eylemini gerçekleştirmektedir. Bu amaçla, bu çalışmamızda çevirmenlerin çeviri sürecinde kullandıkları stratejiler belirlenmiştir ve YÇK açısından değerlendirilmiştir. YÇK'da anlam, anlama, sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme süreçlerinden oluşmaktadır. Çevirmenlerin çeviri sürecinde bu aşamalardan nasıl geçtiği açıklanmış ve uygunluk/eşdeğerlilik açısından kaynak ve erek metin incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında erek metin ile kaynak metinler arasında benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırma yapılmıştır.



**KM :** "Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre ; il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons ; il mutile son chien, son cheval, son esclave ; il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres ; il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme ; il le faut dresser pour lui, comme un cheval de manège ; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin." s.8

**Ç1:** "Her şey, Yaratıcının elinden çıktığında iyidir; insanoğlunun elinde bozulur. İnsanoğlu bir toprağı başka bir toplumun ürünlerini beslemeye, bir ağacı başka bir ağacın meyvelerini taşımaya zorlar; iklimleri elementleri, mevsimleri birbirine karıştırır, karmakarışık yapar; köpeğini, atını, tutsağını sakatlar; her şeyi altüst eder, her şeyin biçimini değiştirir, biçimsizliği, aykırı yaratıkları sever; hiçbir şeyi hatta insanı bile doğanın yaptığı şekliyle istemez. İnsanın eğitim yerinde eğitilen bir at gibi, kendisi için eğitilmesi gerekir; onu bahçesindeki bir ağaç gibi kendi tarzında yetiştirmelidir." s.17

**Ç2:** "Yaratıcının elinden çıkan her şey mükemmeldir, ancak insanın elinde bozulur. İnsan doğanın dengesini bozar. Bir fidandan, başka bir ağacın meyvelerini elde etmeye çalışır. İklimleri, olayları, mevsimleri birbirine karıştırır. Kendi atının, kendi itinın başını gözünü kırar. Her şeyi alt üst eder, şeklini bozar. Çünkü şekilsizliği, düzensizliği sever. Hiçbir şeyi hatta insanı bile doğanın yaptığı şekliyle istemez. Bu nedenle onu, bir binek atı gibi yetiştirmek, bahçesindeki bir ağaç gibi gözetmek gerekir." s. 20

**Ç3:** "Yaratıcı'nın elinden çıkarken her şey iyidir; ama insan ne canlıların ne de eşyanın ilk haliyle kalmasına izin verir; her şeyi değiştirmek ve dönüştürmek ister. Toprağa, ağaçlara, iklime ve mevsimlere müdahale etmekle kalmaz, kendi cinsini de şekillendirmek, ona bir biçim vermek ister." s.3

YÇK çerçevesinde paragraf şeklindeki bu metinleri çeviri stratejileri açısından incelediğimizde kaynak metinde yer alan "l'Auteur" kelimesi Ç1, Ç2 ve Ç3'de "yaratıcı" şeklinde çevrilerek yerleştirme strateji kullanılmaktadır. Yan cümledeki "l'homme" kelimesi Ç1'de "insanoğlu" diye çevrilerek özelleştirme yoluna gidilmiştir. Ç2'de ise "insan" olarak birebir çeviri görülse de iki cümle arasındaki anlamsal zıtlığı vermek için "ancak" kelimesi kullanarak ekleme yoluyla çeviri yapıldığı görülmektedir. Ç3' de anlamsal zıtlığı vermek ve yeniden üretme amacıyla olan çevirmen "ama" ve "ne... ne de" bağlaçlarını kullanarak ekleme yapmıştır, üstelik bu cümleyi bir sonraki cümleler ışığında yorumlamıştır.

Bununla birlikte Ç1'deki çevirmenin "mutille son chien", "köpeğini.. sakatlar" şeklinde çevirerek birebir çeviri stratejisine başvurduğu, Ç2'de ise çevirmenin aynı sözcük öbeklerini "kendi itinin başını gözünü kırar" şeklinde çevirdiği, yerleştirme çeviri stratejisini kullandığı ve bağlamı yorumladığı görülmektedir. Ç3'de ise birebir ve kaynağa uygun bir çeviriden bahsetmek olanaksızdır. Çevirinin merkezinde olan çevirmen paragrafı anlayarak, sözcüklerden sıyrılmış ve yeniden ifade etme eylemini gerçekleştirmiştir. Bu aşamaları yaparken çıkarma, çıkarım, ekleme stratejileri kullanmıştır. Böyle bir çeviri, hedef okurun anlayışı göz önünde bulundurulduğunda eşdeğer bir çeviri gerçekleşmiş diyebiliriz.

**KM: "Émile n'apprendra jamais rien par cœur, pas même des fables, pas même celles de La Fontaine, toutes naïves, toutes charmantes qu'elles sont; car les mots des fables ne sont pas plus les fables que les mots de l'histoire ne sont l'histoire."s.160**

**Ç1:** "Emile hiçbir şeyi hiçbir zaman ezberlemeyecektir; o ne kadar hoş, ne kadar doğal olan La Fontaine masallarını bile ezberlemeyecektir; çünkü tarihteki sözcükler nasıl tarih değilse masallardaki sözcükler de masal değildir."s.236

**Ç2:** "Emile hiçbir şey ezberlemeyecek. Ne kadar güzel ve sevimli olursa olsun, La Fontaine'in masalları bile olsa. Çünkü nasıl tarihin sözcükleri tarihle ilgili değilse, masalların sözcükleri de artık masallarla ilgili değildir." s. 76-77

**Ç3:** "Benim Emile'im, hiçbir şeyi ezberleyerek öğrenmeyecektir; hatta çok cazip, hoş ve sade olan La Fontaine'in hikâyelerini bile bellemeyecektir. Zira nasıl, tarihin kelimeleri, kendisi değilse, hikâyelerin kelimeleri de başlı başına hikâye değildir."s.80

Ç1'de "Emile" kelimesi ile ödünçleme eylemi görülmektedir. Ç1'de çevirmen " o ne kadar ..., ne kadar", " ezberlemeyecektir" kelimeleriyle ekleme çeviri işlemi kullanırken, "les mots des fables ne sont pas plus les fables que les mots de l'histoire ne sont l'histoire." cümlesini çevirisinde ise birebir çeviri işlemi görülmektedir.

Ç2'de ise çevirmenin "Emile" kelimesi ile ödünçleme yaptığı görülmektedir. "ne jamais" nin Türkçe' deki karşılığı olan "hiçbir zaman" kelimesini kullanmayarak çıkartma çevirisine başvurmuştur. Buna ek olarak çevirmenin, ikinci cümlede "ilgili değilse" sözcük öbeğini kullanarak bağlamı yorumladığı görülmektedir.

Çevirmen, Ç3'de "Benim Emile'im" sözcük grubundaki "Emile" ile ödünçleme ve "benim" sözcüğü ile de ekleme çeviri stratejisine başvurmuştur. Bununla birlikte "fable" yerine "hikâye" sözcüğü kullanılarak değiştirme; "hatta çok cazip" kelime grubu ile de ekleme; "bellemeyecektir" sözcüğü ile de hem yerlileştirme hem de ekleme stratejileri görülmektedir. Ç3'de kaynak metinde var olan "ne jamais" kelimesi kullanılmayarak çıkartma işlemine gidilmiştir. Ç3'de çevirmen "les mots des fables ne sont pas plus les fables que les mots de l'histoire ne sont l'histoire." cümlesini yorumlayarak ve "nasıl, kendisi, başlı başına" kelimelerini ekleyerek cümleyi hedef dilde yeniden ifade etmiştir.

Ç1’de ekleme ve Ç2’de yorumlama çeviri stratejileri kullanılmasına rağmen Ç1 ve Ç2, Ç3 ile karşılaştırıldığında genel itibari ile kaynak metne uygun çeviriler olduğu görülmektedir. Ç3 ise ekleme, değiştirme ve yorumlama işlemleri ışığında hedef dile daha eşdeğer bir çeviri olduğu görülmektedir.

**KM:** "On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire; on invente des bureaux, des cartes; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne. "s.169

**Ç1:** "Okuma öğretmenin en iyi yöntemlerini aramak için büyük çaba gösteriliyor. Yazı masaları, kartlar icat ediliyor, bir çocuğun odası basımevine dönüştürülüyor: Locke çocuğun okumayı zarlarla öğrenmesini istiyor. Güzel bir buluş değil mi? Yazık! Tüm bunlardan daha güvenilir olan, ama her zaman unutulmuş bir yol vardır ki bu öğrenme isteğidir. Çocukta bu isteği uyandırın, sona yazı masalarınızı, zarlarınızı bir yana bırakın; o zaman her yöntem ona uygun olacaktır. " s.250

**Ç2:** "Oyun zarlarını, tablolarla okumayı öğrenmek için onun çıkarı gözetilecektir." s.83

**Ç3:** "Çocuklara okumayı öğretecek en uygun yöntemi bulmak için yoğun çaba harcıyor. Üzerinde kelimelerin yazılı olduğu kartlar basılıyor, çocukların odaları bir matbaa haline getiriliyor. Oysa çocukların okumayı öğrenmeleri için yapılacak ilk şey, onlarda okumayı öğrenme arzusu uyandırmaktır. Çocuk okuma öğrenmeyi büyük bir şevkle öğrenmek istiyorsa herhangi bir yöntemle öğrenecektir zaten. Ben büyük kardeşinin sesli okuduğu kitapları gözleriyle takip ederek okumayı öğrenen bir çocuk gördüm; çünkü çok istekliydin."s.81

Ç1'de "une grande affaire" kelimesi "büyük çaba" çevrilerek birebir çeviri; "Donnez à l'enfant ce désir" emir kipindeki "vermek" anlamındaki fiil "uyandırın" şeklinde çevrilerek değiştirme; "o zaman" kelimesi eklenerek ekleme stratejileri kullanılmıştır.

Ç2'de çevirmenin kaynak metni yorumlayarak hedef dilde tek bir cümle ile bağlamı özetlediği yani kaynak metni yorumlayarak anlamı erek bağlamda tekrar oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte eksik bir çeviri olduğu söylenebilir, çünkü kaynak metindeki anlam yanlış yorumlanarak hedef metinde farklı ifade edildiği görülmektedir.

Ç3'de ise "yoğun çaba" kullanılarak yerleştirme işlemi uygulanmıştır. Çevirmen, Ç3'de "des cartes" sözcüğünü "üzerinde kelimelerin yazılı olduğu kartlar" diye çevirerek ekleme ve "des bureaux" kelimesini çevirmeyerek çıkarma stratejilerini kullanmaktadır. Aynı zamanda Ç3' de " Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! " çevrilmeyerek çıkarma stratejisine başvurulduğu görülmektedir. Çevirmen, "Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre." cümlesini anlama, sözcüklerden sıyrılma aşamalarından geçerek " Oysa çocukların okumayı öğrenmeleri için yapılacak ilk şey, onlarda okumayı öğrenme arzusu uyandırmaktır." şeklinde hedef dilde yeniden ifade etmiştir. Çevirmen kaynak bağlama göre yorum yapmış ve hedef bağlamına göre cümleyi yeniden oluşturmuştur. Aynı şekilde çevirmen, "Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne." cümlesini de yorumladıktan sonra erek dilde "Çocuk okuma öğrenmeyi büyük bir şevkle öğrenmek istiyorsa herhangi bir yöntemle öğrenecektir zaten" şeklinde çevirmiştir. Bununla birlikte, söylediklerini desteklemek amacıyla bağlama uygun fakat kaynak metinde olmayan "Ben büyük kardeşinin sesli okuduğu kitapları gözleriyle takip ederek okumayı öğrenen bir çocuk gördüm; çünkü çok istekliydi" cümlesini eklemiştir.

Ç3'yi YKÇ ışığında ele aldığımızda çevirmenin okuduklarını bilişsel süreçten geçirerek, sözcüklerden sıyrılarak ve hedef dildeki okurun anlaması için erek kültür dizgede yeniden ifade ederek çeviri işlemini gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Ç3 eşdeğer bir çeviri iken Ç1 kaynak metne daha uygun bir çeviridir. Ç2'nin

ise eşdeğer olması amaçlanmış olsa da yanlış yorumlandığı ve sonuç olarak kaynak metindeki anlamın erek metinde tam ifade edilmediği görülmektedir.

<b>KM:</b> "Madame, lui dis-je assez froidement, je ne sais point comment on élève un héritier, et, qui plus est, je ne veux pas l'apprendre; vous pouvez vous arranger là-dessus." s.180
<b>Ç1:</b> "Oldukça soğuk bir şekilde ona dedim ki: Madam, bir varisin nasıl yetiştirildiğini bilmiyorum, üstelik bunu öğrenmek de istemem. Bu konuda bildiğinizi yapabilirsiniz." s.268
<b>Ç2:</b> "Soğuk bir şekilde Sayın bayan, çocuğun elinden miras hakkını kim alabilir, dahası benim böyle bir niyetim de yok. Siz kendiniz bu konuda anlaşırsınız. Ben biraz daha burada kalıp gideceğim dedim." s.84
<b>Ç3:</b> " ...soğuk bir sesle şöyle dedim: Madam, bir mirasçının nasıl yetiştirilmesi gerektiğine benim aklım ermez. O halde çocuğunuzu kendiniz eğitin."s.87

Ç1'de "madam" kelimesinin kullanılarak ödünçleme işlemi uygulanmış ve geri kalan kelimeler birebir çevrilmiştir. Çevirmen, "vous pouvez vous arranger là-dessus." cümlesini "Bu konuda bildiğinizi yapabilirsiniz." şeklinde ifade ederek değiştirme stratejisini kullanmıştır.

Ç2'de ise "Sayın" kelimesini ekleyerek ekleme yoluyla çeviri ve "bayan" kelimesi ile yerileştirme yolu ile çeviri yapıldığı fark edilse de çevirmenin bağlamı yanlış yorumladığı bu bakımdan hedef metinde anlamsal eş değerliliği sağlayamadığı görülmektedir.

Ç3'de ise "assez froidement" zarf sözcük öbeği "soğuk bir sesle" şeklinde çevrilerek yer değiştirme işlemine başvurulmuştur, çünkü "soğuk" sözcüğü kaynak metinde fiili nitelerken hedef metinde ise ismi nitelemektedir. Ç2'de "madam" ile ödünçleme, "benim aklım ermez" ile yerileştirme ve "O halde çocuğunuzu kendiniz eğitin." cümlesini

yorumlayarak değiştirme işlemleri uygulanmıştır. Bu bağlamda, YÇK açısından, Ç1 kaynak metne uygun iken Ç3 ise hedef dil ve kültür özellikleri göz önünde bulundurularak çevrildiği için eşdeğerlilik özelliğini içermektedir. Çünkü evirmen okuduklarını yorumlayarak ve hedef kültür bağlamına dikkat ederek erek metni üretmiştir.

<b>KM:</b> "Sans m'ėmouvoir, je lui souhaite un bon voyage. Son embarras redouble." "s.182
<b>Ç1:</b> "Heyecanlanmadan ona iyi yolculuklar diledim. Kaygısı arttı." s.270
<b>Ç2:</b> "Hiç aldırmadan, kendine iyi yolculuklar diledim. Kızgınlığı daha da arttı." s.85
<b>Ç3:</b> "Ben gayet soğukkanlı bir ifadeyle; "Uğurlar olsun." Dedim." s.88

Ç1'de kaynak metne bağlı kalınarak birebir eviri uygulaması yapıldığı görülmektedir. Çevirmen, "iyi yolculuklar" kelime grubu ile iletişimsel eviri stratejisine başvurmuştur.

Ç2'de çevirmenin "hiç" kelimesini ekleyerek ekleme yoluyla eviri, "aldırmadan" kelimesini kullanarak yerleştirme yoluyla eviri yaptığı görülmektedir. Ç1'deki gibi çevirmen, "iyi yolculuklar" kelime grubu ile iletişimsel eviri stratejisine başvurmuştur. Buna ek olarak, evirmen "Son embarras redouble."cümlesindeki "kaygı" anlamındaki "embarras" kelimesini "kızgınlığı" şeklinde çevirerek farklı bir terim kullanmıştır.

Ç3'de ise "Ben gayet soğukkanlı bir ifadeyle" ile hem ekleme hem de yorumlama; "Uğurlar olsun." cümlesi ile yerleştirme ve "Son embarras redouble."cümlesinin çevrilmemesi ile çıkarma stratejilerinin kullanıldığı görülmektedir.

Bu durumda Ç1 ve Ç2 kaynak metin için uygunluk özelliği taşırken, Ç3 metni ise erek dizgede eşdeğerlik özelliği taşımaktadır. Çünkü Ç3'de çevirmen önce kaynak metindeki cümleyi anlamış, onu bilişsel süreçten geirmış ve dilsel göstergelerin söylemek

istediğini hedef metin bağlamında tekrar üretmiştir. Buna ek olarak, çevirmenin hedef metni üretirken son cümleyi "Son embarras redouble." çevirmediği gözlenmiştir.

<b>KM : "Si l'on pouvait apprendre à voler dans les airs, j'en ferais un aigle; j'en ferais une salamandre, si l'on pouvait s'endurcir au feu." s.199</b>
<b>Ç1 :</b> "İnsan havada uçmayı öğrenebilseydi, o zaman onu bir kartal yapardım; insan ateşe karşı dayanıklı olmayı öğrenseydi onu bir semender[44] yapardım."s.297
<b>Ç2: -</b>
<b>Ç3:</b> "Havada uçuşması, ateşte sertleşip sağlamlaştırılması mümkün olsa onu derhal kartal ve semender (ateşte yanmadığına hatta ateşi söndürdüğüne inanılan efsanevi hayvan) haline getirirdim!" s.97

Ç1'de birebir çeviri işleminin uygulandığı ve aynı zamanda "semender" kelimesine sayı verilerek kitabın arkasında açıklandığı için açıklama çeviri stratejileri kullanıldığı söylenebilir.

Ç2'de ise bu bölümün tamamen çevrilmediği yani atlandığı görülmektedir.

Ç3'de ise "semender" kelimesi için kaynak metinde olmayan bilgilerin aktarıldığı için açıklama stratejisine ve "derhal ve" kelimeleri kullanıldığı için ekleme stratejisine başvurulmuştur. Bununla birlikte Ç3'de "haline getirirdim" sözcük öbeği kullanılarak yerlileştirme işlemi uygulanmıştır. Çevirmenin kaynak metni yorumlayarak Ç3 metnini oluşturduğu görülmektedir: Şartlı cümle yerine tek bir cümlede sözcüklerden sıyrılarak cümleyi yeniden ifade etmiştir. Bu nedenle YÇK açısından Ç1 metni uygun, Ç3 ise eşdeğer çevirilerdir.



**KM :** "J'étais à la campagne en pension chez un ministre appelé M. Lambercier. J'avais pour camarade un cousin plus riche que moi, et qu'on traitait en héritier, tandis que, éloigné de mon père, je n'étais qu'un pauvre orphelin. Mon grand cousin Bernard était singulièrement poltron, surtout la nuit. " s.207

**Ç1:** "Köyde Lambercier adında bir Protestan papazının yanında pansiyoner olarak kalıyordum. Arkadaş olarak da yanımda benden daha zengin ve kendisine mirasçı gibi davranılan bir yeğenim vardı; oysa ben babamdan uzak olduğum için zavallı bir yetim parçasıydım. Bu büyük yeğenim Bernard çok korkaktı, özellikle de geceleyin çok korkardı." s.307

**Ç2:** "M. Lambaercier adında bir bakanın köydeki pansiyonunda bulunuyordum. Arkadaşım olarak benden daha zengin bir yeğenim vardı. Mirasın sahibiydi. Ben ise babamdan çok uzaktım ve yetimdim. Büyük yeğenim Bernard, özellikle geceleri çok korkardı." s.91

**Ç3:** Köyde Mösyö Lambercier adında bir müfettişin yanında pansiyoner olarak bulunuyordum. Yanımda da arkadaş olarak benden daha zengin olan yeğenim vardı ki, kendisine mirasçı itibarı gösteriliyordu. Ben ise ailemden ayrı olduğum için biçare bir öksüzden başka bir şey değildim. Yeğenim Bernard, benden daha büyük olduğu halde özellikle geceleri çok korkardı. s.102

Öncelikle her üç çeviri çalışmasında "un cousin" kelimesi "yeğen" şeklinde çevrilerek yanlış çeviri yapıldığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, Ç1'de "köy" kelimesi ile yerleştirme; "pansiyoner" kelimesi ile yabancılaştırma; "kalıyordum" sözcüğü ile değiştirme; "olduğum için" kelimesi ile ekleme; "parçasıydım" sözcüğünün kullanılması ile hem yerleştirme hem de ekleme çeviri strateji kullanımları görülmektedir. Çevirmen aynı zamanda son cümlede kullanılan "bu" ve "de geceleyin çok korkardı" sözcükleri ile de ekleme işlemine başvurmuştur. Bununla birlikte Ç1'de genel olarak birebir çeviri uygulaması daha hâkimdir ve uygun bir çeviri olduğu söylenebilir.

Ç2'de çevirmen, "köy" kelimesi ile yerlileştirme; "bakan" sözcüğü ile birebir çeviri stratejisine tercih ettiği, bununla birlikte "Mirasın sahibiydi." cümlesi ile de yanlış çeviri yaptığı gözlenmektedir.

Ç3'de ise "köy" kelimesi ile yerlileştirme; "müfettiş" kelimesi ile yanlış çeviri; "pansiyoner" kelimesi ile yabancılaştırma; "ki" kelimesi ile de ekleme; "mirasçı itibarı gösteriliyor" kelime grubu ile de hem yerlileştirme hem de ekleme çeviri uygulamaları görülmektedir. Çevirmen, "biçare bir öksüz" kelime grubu ile de yerlileştirme çeviri uygulamasına başvururken "başka bir şey değildim" sözcük öbekleri ile de ekleme uygulamasını kullanmaktadır. Bununla birlikte, çevirmen "grand cousin" kelimesini "büyük yeğen" olarak çevirmemiş, YÇK'daki anlama, sözcükten sıyrılma aşamasında bağlamı yorumlayarak hedef kültürde daha etkili anlaşılma durumu yaratan "benden daha büyük olduğu halde" sözcük öbeğini kullanarak ekleme ve çıkarım yolu ile çeviri metnini oluşturmuştur. Bu amaçla; Ç1 ve Ç2'de yerlileştirme, yabancılaştırma, değiştirme ekleme stratejileri kullanılmasına rağmen genel olarak birebir çeviri söz konusu olduğu için kaynak metne uygun çeviriler olduğu söylenebilir. Ç3'te ise çevirmenin hem metin içi hem de metin dışı yorum yapmasından dolayı bunun eşdeğer bir çeviri olduğu görülmektedir.

**KM :** "En ouvrant la porte, j'entendis à la voûte un certain retentissement que je crus ressembler à des voix, et qui commença d'ébranler ma fermeté romaine." s.208

**Ç1:** "Kapıyı açarken kubbede belirli bir çınlama duyup bunun birtakım insan seslerine benzediğini sandım; bu durum benim o Romalı soğukkanlılığımı sarsmaya başladı." s.308

**Ç2:** "Çatıda seslere benzettiğim bir yankı duydum, korkmaya başladım. " s.91

**Ç3:** "Fakat kilisenin kapısını açınca kubbede öyle gürültüler işittim ki, neye uğradığımı şaşırđım. Roman sayfalarından fırlamış bir kahraman olduğuma dair hissettiğim inanç sarsılmaya başlamıştı." s.103

Ç1'de "j'entendis à la voûte un certain retentissement que je crus ressembler à des voix" cümlesi "belirli bir çınlama duyup bunun birtakım insan seslerine benzediğini sandım" şeklinde çevrilmiştir. Çevirmen kaynak metindeki ana cümleyi yan cümle, yan cümleyi de ana cümle şeklinde çevirerek yer değiştirme stratejisini kullanmaktadır. Buna ek olarak "voix" kelimesinin çevirisi için ise "insan sesleri" olarak çevrilerek özelleştirme ve "retentissement" kelimesini "çınlama" şeklinde aktararak yerleştirme yolu ile çeviri uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Ç1'de "ma fermeté romaine" kelime grubunu "Romalı soğukkanlılığımı" şeklinde ifade eden çevirmen, "sağlam sıklık" anlamındaki "fermeté" kelimesini "soğukkanlı" sözcüğü ile değiştirme ve "Romalı" kelimesindeki "R" harfini büyük yazarak da standartlaştırma çeviri uygulamasına başvurmuştur. Aynı zamanda "bu durum" kelimesinin kullanılması ile ekleme stratejisine başvurulmuştur.

Ç2'de çevirmen kaynak metni sözcüklerden arındırarak yorumlayıcı bağlamda çevirmeye çalışmıştır. Bununla birlikte, çevirmenin "En ouvrant la porte" çevirmeyerek çıkarma yoluyla çeviri stratejisini kullandığı görülmektedir. Buna ek olarak kaynak

metne bakıldığında Ç2'nin tam olarak anlamsal eşdeğerliliği sağlamadığı görülmektedir.

Ç3'de ise çevirmen, kaynak dildeki cümleyi erek dilde iki farklı cümle şeklinde ifade etmektedir. Çevirmen aynı zamanda ilk cümlede bulunan "fakat", "kilisenin", "neye uğradığımı şaşırđım" kelime ve kelime grupları ile ekleme stratejisi kullanmakta ve Ç1'deki çevirmenin yaptığı gibi yan cümle ile ana cümleyi yer değiştirerek çevirmiş bulunmaktadır. Çevirmen, "ma fermeté romaine" ifadesinin sözcüklerden sıyrılma ve yeniden ifade etme aşamasında "Roman sayfalarından fırlamış bir kahraman olduğuma dair hissettiğim inanç" ifadesi ile çok uzun bir ekleme ve çıkarım yapma stratejisine başvurmuştur. Bu yüzden çevirmen Ç3'yi erek dizgedeki anlamsal boyutunu göz önünde bulundurduğu için sözcüklerden sıyrılarak yeniden ifade etme sürecinde eşdeğer bir çeviri; fakat Ç1'deki çevirmen ise daha ziyade kaynak metne uygun bir çeviri gerçekleştirmiştir. Ç2'de eksik çeviri söz konusu olduğu için eşdeğer bir çeviri olduğu söylenemez.

**KM :** "Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency ! ... "s. 298

Ç1: "İşin kötüsü, yemeğim beni bulmak için buraya gelmeyecek. Vakit öğle mi? Bu tam da dün Montmorency'den ormanın durumunu gözlemlediğimiz saat. Keşke aynı şekilde ormandan Montmorency'nin durumunu gözlemleyebilseydik, değil mi?"s.444

Ç2: " Asıl sıkıntı akşam yemeğimin burada beni aramaya gelmemesidir. Saat on iki: Bu tam dün Montmorency'den ormanın durumunu gözlemlediğimiz zamandır. Montmorency'den ormanın durumunu gözlemleyemez miyiz?..." s. 114

Ç3: "İşin kötüsü, yemeğim gelip beni burada bulamayacak. Şimdi öğle vaktidir ve dün, Montmorency' den bakıp ormanın vaziyetini incelediğimiz vakittir. Acaba buradan Montmorency' nin yerini tayin edemez miyiz?" s.138

Ç1'de "Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici" cümlesi ile birebir çeviri işlemi gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, "mon dîner" kelimesi "yemek" olarak çevrilerek genelleştirme; "Il est midi : " düz cümlenin ise " Vakit öğle mi?" şeklinde soru cümlesi biçiminde aktarılması ile değiştirme ve "Bu tam da dün Montmorency'den ormanın durumunu gözlemlediğimiz saat." cümlesi ile de birebir çeviri uygulamasına başvurulmuştur. Bununla birlikte "keşke" ve "değil mi?" sözcükleri ile de ekleme çeviri stratejileri uygulanmıştır.

Ç2'de "asıl sıkıntı" kelime öbeği ile yerleştirme, "Saat on iki" ile birebir çeviri stratejileri kullanılmıştır. " Montmorency'den ormanın durumunu gözlemleyemez miyiz?..." cümlesinin ise yanlış çevrildiği yanlış çevrildiği görülmektedir. Kaynak metinde tam tersi bir durumdan bahsetmekte yani ormandan Montmorency'nin yerinin incelenmesi ifade edilmektedir.

Ç3' de ise "İşin kötüsü, yemeğim gelip beni burada bulamayacak" ile birebir çeviri; "şimdi, acaba" kelimeleri ile ekleme stratejileri görülmektedir. Aynı zamanda, "vakittir", "vaziyetini", "tayin edemez" ile yerleştirme; "justement" çıkarma işlemleri görülmektedir. Çevirmen, "Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency !" ifadesinde dilek-şart kipi içeren cümleyi yorumlayarak "Acaba buradan Montmorency' nin yerini tayin edemez miyiz?" şeklinde çevirmiştir. Bu durumda Ç3'de çevirmenin, YÇK' ya uygun çeviri işlemi gerçekleştirdiği görülmektedir. Çünkü çevirmen, önce özgün metni anlamış sonra dilsel göstergelerden sıyrılmış ve kaynak metni yorumlayarak hedef metinde eşdeğerliliğini bularak çeviri yapmıştır. Hem Ç1 hem de Ç2 için ise hem kaynak metne uygun çeviri hem de hedef metin için eşdeğer bir çeviri söyleyebiliriz.

<b>KM : "Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire." s.300</b>
<b>Ç1:</b> "İnsan anlatılacak olanları elinden geldiğince eylemlerle anlatmalı ve yalnızca yapılamayacak şeyleri sözle dile getirmelidir." s.447
<b>Ç2:</b> "Olanaklar ölçüsünde çocuklara eylemle anlatılmalı, nasıl yapılacağı bilinmeyen hiçbir şey söylenmemelidir." s.114
<b>Ç3:</b> "Öğretmenler! Çocuklara her şeyi kuru bilgiler olarak vermektense uygulamalı dersler yapmayı tercih etmelisiniz." s.189

Ç1'de çevirmen "İnsan anlatılacak olanları" ve "sözle" ifadeleri kullanarak ekleme; "tant que" kelimesini "elinden geldiğince" ve "dire" kelimesini "dile getirmek" olarak çevirdiği için yerleştirme çeviri stratejilerine başvurmuştur. Bu durumda Ç1, birebir çeviri strateji yerine yerleştirme ve ekleme stratejileri kullanıldığı için erek dizgedeki anlaşılabilirliği göz önünde bulundurulduğu için eşdeğer bir çeviri diyebiliriz.

Ç2'de ise çevirmen, "olanaklar ölçüsünde" ve "çocuklara" kelimeleri ile ekleme stratejisine başvurmuştur. Buna ek olarak, "ne dire que ce qu'on ne saurait faire" cümlesi "nasıl yapılacağı bilinmeyen hiçbir şey söylenmemelidir." şeklinde çevrilerek yanlış çeviri yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Ç2'nin tam olarak eşdeğer bir çeviri olduğunu söylemek imkânsızdır.

Bununla birlikte Ç3'ye geldiğimizde ise çevirmenin özgün metni anlayarak, dilsel göstergelerden kurtularak ve cümlenin içindeki anlamı koruyarak erek dilde yeniden düzenlediği görülmektedir. Ç3'ye baktığımızda ekleme (Öğretmenler!, kuru bilgiler, uygulamalı dersler) ve yorumlama stratejileri kullanıldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda Ç3, YÇK açısından değerlendirildiğinde erek kültürde anlaşılma kaygısıyla çevrildiği için eşdeğer bir çeviri diyebiliriz.

### TARTIŞMA ve SONUÇ

Çeviri, kültürlerarası bir iletişimdir. Kültürlerarası bir iletişim olmasının nedeni sadece özgün metindeki dilsel aktarımı değil aynı zamanda kültürel öğelerinin aktarımını da içeren bir eylem olmasıdır. Bununla birlikte çeviri, ilk çağlardan beri var olan bir olgu olmasına rağmen, 1970 öncesi sosyal bilim alanı olarak görülmemektedir. Aynı zamanda Dilbilgisi-Çeviri yöntemi dışında İletişimsel Yaklaşım kadar çevirinin yabancı dil sınıf ortamlarında kullanılması reddedilmiştir. Amaç, yabancı dili öğrenen bireyin hedef dile daha fazla maruz kalmasını sağlamak ve daha kısa sürede, öğrenenin hedef dilde sözlü dil becerisini geliştirmektir. Lakin göz ardı edilen durum şudur: Sözlü dil becerisinin gelişimi aynı zamanda iletişim kurabilmek demek; iletişim kurmanın en önemli koşulu ise kaynak metni anlamak ve bu metni erek dilde yeniden ifade etmek demektir. Bu bağlamda iletişimde anlamak en önemli kavramdır. Durieux'e göre (2005), çevirmenin iletişim zincirinde aktarıcı bir görevi vardır, bu yüzden insanların anlamasını sağlamak için çevirmenin kaynak metni önce kendisinin anlaması gerektiğini belirtir.

Bu amaçla, J. J. Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eserinin farklı dönemlerde ve farklı yazarlar tarafından çevrilmiş üç farklı çevirisini, YÇK kapsamında uygunluk ve eşdeğerlik kavramları açısından incelenmiş ve çevirmenlerin kullandığı stratejiler ile çeviri işlemleri irdelenmiştir. YÇK, çevirmeni çeviri sürecinde merkeze almaktadır, bu yüzden çeviri eylemi açısından uygunluk ve eşdeğerlik kavramlarının oluşması için çevirmen bir dizi aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar anlama (compréhension), sözcüklerden sıyrılma (déverbalisation) ve yeniden ifade etme (réexpression)'dir. Çevirmen kaynak dildeki dilsel göstergelerin anlatmak istediğini bilişsel süreçten geçirerek yani özgün metni yorumlayarak erek dizgede yeniden oluşturmaktadır. Bu bağlamda çevirmen erek metne yakın bir çeviri gerçekleştirdiğinde eşdeğer, kaynak metne yakın bir çeviri eylemi gerçekleştiğinde ise uygun bir çeviri yapmaktadır. Bu yüzden, Rousseau'nun "Émile ou De l'Éducation" eserinin farklı dönemlerde ve farklı yazarlar tarafından çevrilmiş üç farklı çevirisinin uygun bir çeviri mi yoksa eşdeğer bir çeviri mi olduğu çalışmamızda incelenmiştir. Bulgular ışığında Ç1 ve Ç2 metinleri kendi bağlamlarında değerlendirdiğimizde bazen eşdeğer bazen de uygun bir çeviri olduğu söylenebilir; ancak Ç3 ile karşılaştırıldığında uygun bir çeviri oldukları, Ç3 metninin ise eşdeğer bir metin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Ç3 için tam eşdeğer bir çeviridir demek mümkün değildir. Çünkü çeviri sürecinde, çevirmenin amacı ve kullandığı stratejiler açısından erek çeviri metninde kayıplar olması kaçınılmazdır. Çevirmen kaynak metindeki yan yana gelmiş dilsel göstergeleri erek metin için anlamaya çalışmakta ve bu anlamı, erek kültür dizgenin sözcükbilimsel, sözdizimsel yapılarını kullanarak yeniden ifade etmeye çalışmaktadır. Bu yüzden çeviri eserleri için tam bir eşdeğerlikten söz etmek mümkün görünmemektedir.

Seçilen çeviri eserleri çözümlenmesinde, YÇK ışığında çevirmenlerin kullandığı çeviri stratejileri de incelenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, Ç1'de birebir çeviri, özelleştirme, değiştirme, ödünçleme, yabancılaştırma, ekleme stratejileri kullanıldığı görülmektedir. Ç2'de ise birebir çeviri, yerleştirme, çıkarma, ekleme çeviri stratejilerine başvurulsa da bazı bölümlerinin hiç çevrilmediği bazı bölümlerin ise yanlış çevrildiği fark edilmiştir.



Ç3'de ise ekleme, yerileştirme, çıkartma, yorumlama, ödünçleme stratejilere başvurulduğu belirlenmiştir. Çevirmenin, Ç3'de fazlaca çıkartmalar, yorumlamalar ve eklemeler yaptığı fark edilmiştir. Bunun nedeni, kaynak metin okurun ulaştığı anlama eşdeğer, hedef metin okurun da ulaşmasını istediği söylenebilir. Zira çevirmen uygunluk kaygısı ile çeviri eylemi gerçekleştirdiğinde bu çeviri metninde, erek okur açısından anlam kayıpları olacağını yani erek okurun erek metni ya yanlış anlayacağını ya da hiç anlamayacağını bilmektedir. Bu yüzden çevirmenler bu amaçla, çeviri eylemini gerçekleştirirken belirli bir kuram ışığında çeviri stratejilerine başvurmaktadır.


Bu çalışma aracılığıyla yabancı dil öğrenenlerin YÇK ışığında çeviri stratejileri hakkında farkındalık kazandırılması istenmiş ve bu farkındalığın da yabancı dil olarak Fransızca öğretimine/öğrenimine olumlu etkileyeceği düşünülmüştür. Sonuç olarak, bu çalışma, Fransızca olarak yabancı dil öğretiminde/öğreniminde Yorumlayıcı Çeviri Kuramının bir öğrenme tekniği olarak kullanılmasında yol gösterici olması amaçlanmıştır. Çünkü Yorumlayıcı Çeviri Kuramının kuramsal çerçevesinin farkında olan öğrenci, çeviri sürecinde birebir (mot à mot) çeviri yapmak yerine bağlamı yorumlayarak ve bu bağlama uygun çeviri stratejileri kullanarak kaynak metin yazarının söylemek istediğini en az kayıp ile erek metin üretme becerisini edinmiş olacaktır.


**KAYNAKLAR**

- Aydoğu, C. (2019). Yorumlayıcı çeviri kuramı ve yabancı dil sınıflarında çeviri öğretimi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 902-928. DOI: 10.18039/ajesi.582409
- Eradam, Y.(1991). *Nasıl Çevirsem de Kuramsızlığı Kurumlaştırsam? Çağdaş Çeviri Kuramları ve Uygulamaları* Seminerinde sunulmuştur, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Durieux, C. (2005). L'Enseignement de la traduction: Enjeux et démarches. *Méta*, 50 (1), 36-47.  
<https://www.turkedebiyati.org/jean-jacques-rousseau.html>. Erişim tarihi: 09.06.2020
- Göktürk, A. (2004). *Çeviri: Dillerin dili*. İstanbul: Yapı kredi.
- Korkmaz, M. ve Öktem ,G. (2014). Rousseau'nun eğitim anlayışı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 174-186.
- Köktürk, A. (2019). Üstünü Çizdiklerim (İsmail YERGUZ tarafından Fransızca'dan Türkçe' ye çevrilen *Emile ya da Eğitim Üzerine* başlıklı kitabın değerlendirmesi). <https://www.researchgate.net/publication/332319158>. Erişim tarihi: 07.06.202.
- Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui (Le modèle interprétatif)*. Paris: Hachette.
- Özcan, O. (2019). Yazın çevirisi incelemelerinde yorumlayıcı çeviri kuramı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 587-603. DOI: 10.29000/rumelide.619082
- Rousseau, J.J. (1994). Toplum sözleşmesi. (Çev. Günyol, V.). Adam Yayınları.(Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 1762).
- Rousseau, J.J. (1762). *Émile ou De l'éducation*. Paris. Nicolas Bonaventure Duchesne.
- Rousseau, J.J. (2009). *Émile ou De l'Éducation* (Yaşar Avunç çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınevi.
- Rousseau, J.J. (2011). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine* (Mehmet Baştürk ve Yavuz Kızılcım, çev.). Ankara: Kilit.
- Rousseau, J.J. (2016). *Émile ou De l'Éducation* (Göksu Birol, çev.). Ankara. Yason Yayınları.
- Yalçın, P. (2003). Jean-Louis Mattei'den örneklerle çeviride kültürel unsurlar sorunu. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(1), 47-58.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yalçın, P. (2019). Çeviri stratejileri ve işlemleri açısından Emile Zola'nın 'Thérèse Raquin' adlı romanının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*. 7(4) p. 55/62.

- Yazıcı, M. (2005). *Çeviri bilimin temel kavram ve kuramları*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

#### **ORCID**

Perihan YALÇIN  <https://orcid.org/0000-0003-3831-7508>

Şule ÇINAR YAĞCI  <https://orcid.org/0000-0003-4456-3174>

## SUMMARY

### **Introduction**

*The translation is an intercultural communication. The reason why it is an intercultural communication is that it is an action that includes not only the linguistic transfer in the original text, but also the transfer of cultural elements. However, although the translation is a phenomenon that has existed since ancient times, it was not seen as a social science field before 1970. Except for the Grammar-Translation method, it was not accepted in terms of foreign language teaching methods until the Communicative Approach. These teaching methods opposed the use of mother tongue in the foreign language classroom by both teachers and students in order to expose the learner to the target language more. Therefore, the translation could not be used as a teaching technique in foreign language teaching/learning in this process. "Thanks to the communicative method that emerged in the 70s, the translation, which enables comparisons between the mother tongue and the learned foreign language, has started to take place in foreign language classes again"(Aydoğu, 2019:904). The most important reason why the translation has started to take place in foreign language classes again is that it is seen as a communication tool. "The translation is not seen as an interlingual transfer, but as an act of communication" (Durieux, 2005: 42). Beyond the translation of linguistic elements, it allows the learner to both communicate with the target language culture and make comparisons with their own language and culture. Therefore, the most important concept in communication is understanding. According to Durieux (2005), the translator has a transmission role in the communication chain, so he states that the translator must first comprehend the source text himself in order to make people understand it.*

*In this context, the aim of the study is to examine the Turkish translations of J. J. Rousseau's "Émile ou De l'Éducation" in terms of strategies of translation in the light of the interpretive theory of translation which is based on the understanding of sense translation. Thus, foreign language learners are asked to gain awareness about both the interpretive translation theory and the strategies of translation; it is thought that this awareness will positively affect teaching French as a foreign language.*

*The theoretical framework of the study is the interpretative theory of translation. According to Lederer (1994:13), the quality of restating the target text is related to the translator's target language knowledge, mastery, ability, level of knowledge, and ability to understand. Theorists argue that the stages of translation acquisition occur through processes such as comprehension, déverbalisation and réexpression, and that the translator must have the equipment (bagage cognitive), the text and the information provided by the context (contexte cognitive) for the correct understanding of the text. ) states that it guides the translator in the interpretation (translation) phase" (cited by Gökteş, 2014:59; cited in Yalçın, 2015:71).*

### **Method**

*In this study, the document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used. "The document analysis includes the analysis of written materials containing information about*

*the case or cases that are aimed to be investigated”(Yıldırım and Şimşek, 2011: 187). Three different translations of the famous French Thinker J. J. Rousseau's "Émile ou De l'Éducation", translated in different periods and by different authors, were examined. By randomly taking sample sentences from the source work "Émile ou De l'Éducation", the equivalents of these sentences in the translation (target) works were found.*

*The interpretive theory of translation consists of the processes of sense, comprehension, déverbalisation and réexpression. It is explained how the translators go through these stages in the translation process, and the source and target text are examined in terms of conformity/equivalence.*

#### **Discussion and Conclusion**

*In the light of the findings, when we evaluate the T1 and T2 texts in their own context, it can be said that it is sometimes an equivalent and sometimes a suitable translation; however, when compared with T3, it is seen that they are a suitable translation, and the text of T3 is an equivalent text. However, it is not possible to say that it is an exact equivalent translation for T3. Because in the translation process, it is inevitable that there will be losses in the target translation text in terms of the translator's purpose and strategies. Therefore, it does not seem possible to talk about a complete equivalence for translation works.*



**Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği Lisans Programlarında Çevirinin Yeri\***  
\*\*

**The Place of Translation in French Language and Literature and French Language Teaching Undergraduate Programs in Turkey**

Sabahattin Buğra AKDOĞAN<sup>1</sup>, Ceylan YILDIRIM YAŞAR<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Hacettepe Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı. bugraakdogan@hacettepe.edu.tr

<sup>2</sup>Hacettepe Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı.ceylany@hacettepe.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 28.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2021*

**ÖZ**

*Bu çalışma, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çevirinin yerini açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, ilgili programların müfredatları betimleyici bir yaklaşımla incelenmekte ve elde edilen veriler ışığında bir değerlendirme yapılmaktadır. Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği bölümleri, çeviriye bir dil öğretim aracı olarak mı yoksa çevirinin kendisini öğretmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi olarak mı başvurmaktadır? Programların Bologna sayfalarından elde edilen bulgular, Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında çeviri derslerinin genel olarak sayıca fazla ve zorunlu statüde olduğunu ve dönem bazında istikrarlı bir biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir. Ayrıca, çeviriyle ilgili bazı ders planlarında, dil-kültür ilişkisine yer verildiği, çeviri bilgi-becerilerini edindirmeye özen gösterildiği gözlemlenmiştir.*

---

\***Alıntılama:** Akdoğan, S.B. ve Yıldırım-Yaşar, C. (2022). Türkiye’deki Fransız dili ve edebiyatı ile Fransızca öğretmenliği lisans programlarında çevirinin yeri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 149-179.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu’nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

Mezunlarının istihdam olanakları artırmak, bu programların çeviriye amaç olarak başvurma nedenleri arasında sayılabilir. Buna karşılık, Fransızca Öğretmenliği müfredatındaki çeviri derslerinin daha az sayıda olduğu ancak çeviri derslerinde çeviri edinci kazandırmaya yönelik içeriklere kısmen de olsa yer verildiği gözlemlenmiştir. Çeviri ders içeriklerinde, çevirinin daha çok yabancı dil öğretim aracı olarak kullanıldığı görülmüştür. Sonuç olarak, öğrenci beklentileri ve istihdam gibi etmenler ilgili programlarda bir öğretim amacı olarak çeviriye ayrılan yeri etkileyebilmektedir. Çeviri programı dışındaki yabancı dil programlarından mezun bireylerin tam bir çeviri yeterlik ve yetkinliğine sahip olup olmadıkları tartışılması ve çözüm aranması gereken sorunlardan biridir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye, Fransız dili ve edebiyatı, Fransızca öğretmenliği, Müfredat analizi, Çevirinin yeri

### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the place of translation in French Language and Literature and French Language Teaching undergraduate programs in Turkey. Within this framework, curricula of said programs are examined with a descriptive approach and an assessment is made in light of the data obtained. Do French Language and Literature and French Language Teaching departments in Turkey utilize translation as a language teaching tool, or as a teaching method aiming to teach about translation itself? Findings from the Bologna webpages of such programs show that in French Language and Literature undergraduate programs, translation courses are generally high in number and obligatory and maintained consistently on a semestral basis. Moreover, it was observed that in some instructional plans concerning translation, the relationship between language and culture is given a place and due care is given to the provision of translation knowledge and skills. Increasing employment opportunities for graduates can be counted among the reasons for such programs turning to translation as a goal. On the other hand, it was observed that translation courses are less in number in French Language Teaching curricula but such curricula partially include content aiming to provide translation competency. Looking at translation course content, it was seen that translation is mostly used as a foreign language teaching tool. Consequently, factors such as student expectations and employment can impact the importance placed on translation as a teaching goal in said programs. Whether individuals graduating from foreign language programs other than a translation program have a full command and competence over translation is another issue requiring discussion and solutions.

**Keywords:** Turkey, French language and literature, French language teaching, Curriculum analysis, Place of translation



## GİRİŞ

Her ne kadar “1980’den itibaren, Asya ve Avrupa’da jeopolitik değişimler yaşanmasıyla ve uluslararası alışverişin çoğalmasıyla, üniversitelerin çeviri eğitimi veren programlarında hızlı bir artışa tanık olun”sa da (Gile, 2005: 244) çeviri gereksinimi zaman içerisinde artmış ve çeviri programları sayı itibarıyla bu artışa her zaman yanıt verememiştir. Türkiye’deki ilk Mütercim-Tercümanlık bölümleri 1983 yılında açılmıştır: “Çeviri eğitiminin kurumlaşması ise 1983 yılında İstanbul Boğaziçi ve Ankara Hacettepe Üniversitelerinde Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin açılmasıyla batıdan 60-70 yıl bir gecikmeyle de olsa gerçekleşmiş bulunmaktadır” (Boztaş, 1996: 1). Ancak bugüne kadar çeviri derslerine Mütercim-Tercümanlık bölümlerinin dışında dil-yazın ve öğretmenlik bölümlerinde de belli miktarda yer verilmektedir. Geçmişten günümüze çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılması söz konusudur: “Çevirinin yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem olarak yaygın bir şekilde kullanılması 18. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. 19. yüzyıl ortalarında ise dil bilgisi-çeviri yöntemi dil öğretiminde temel bir yöntem olarak kullanılmaya devam eder ...” (Boztaş, 1996: 2). Mütercim-Tercümanlık lisans programlarında çeviri bir amaç olarak öğretilirken, Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çeviriye hangi amaçla başvurulabilir ve bu bölümlerde çevirinin nasıl bir yeri olabilir?. Çevirinin araç ve amaç olarak öğretimi arasındaki ayrımları gözetmek, ilgili bölümlerde çevirinin tuttuğu yeri değerlendirebilmek için önemli sayılabilir. Cemal (1978: 45), çevirinin öğretimdeki iki ayrı işlevini şöyle açıklar: “1) Doğrudan çevirinin kendisini öğretmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemi (amaç olarak çeviri), 2) Yabancı dil öğretiminde bir araç olarak çeviriden yararlanılması (araç olarak çeviri)”<sup>1</sup>.

Bu çalışmanın amacı, Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarının müfredatlarını Mütercim-Tercümanlık lisans programlarının müfredatlarıyla karşılaştırmak değildir. Zira çevirinin amaç olarak öğretildiği bir

---

<sup>1</sup> Gile (2005: 1), Cemal’inkine benzer iki farklı çeviri algısına vurgu yapmaktadır: “Yabancı dil öğrenimine hizmet eden çeviri” ve “iletilerin aktarılmasına hizmet eden mesleki anlamda çeviri”.

program ile çevirinin genel itibarıyla araç olarak kullanıldığı bir programın müfredatlarının birbirinden farklı olması beklenen bir durumdur. Bununla birlikte, Türkiye’de kimler çevirmen olabilir sorusu çok geniş bir çerçevede yanıt bulabilmektedir. Zira yabancı dil bildiğini belgeleyen ya da dil yetkinliği kazandırılan bölümlerin birinden diplomasını alan bir bireyin piyasada çevirmenlik yapabilme hakkı bulunmaktadır. Aslında bu hak, çeviri programlarının ve çeviribilimcilerinin yıllardır savaşımlar verdiği “her dil bilen çevirmen olabileceği” mantalitesinin somutlaşmış halidir. Öyle ki Türkiye’deki lisans programlarından mezun öğrenciler, dil bildiklerini (diploma ya da ilgili dil sınavı belgesi ile) kanıtladıkları durumda, noter huzurunda yemin ederek yeminli çevirmen olabilmektedirler<sup>1</sup>. İngiltere, Fransa ve Almanya’daki sistemden farklı olarak Türkiye’de çevirmenlik mesleğini icra edebilmek için çevirmenlik diploması zorunluluğu bulunmamaktadır (Başbakanlık İdareyi Geliştirme Bakanlığı, 2015). Ancak MYK’deki “Çevirmen (Seviye 6) meslek standardını esas alan ulusal yeterliliklere göre belgelendirme amacıyla yapılacak ölçme ve değerlendirme, gerekli çalışma şartlarının sağlandığı ölçme ve değerlendirme merkezlerinde yazılı ve/veya sözlü teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilecektir” (Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2013: 23). MYK bünyesinde, Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı’nın ve ardından, “Çevirmenlik Alanına Ait 6 Adet Taslak [Mesleki] Yeterlilik”in (MYK, t.y.) hazırlanması Türkiye’de çevirmenlik mesleği adına yaşanan çok önemli gelişmelerdir. Zira çevirmenin ilgili alanda çeviri yeterliliği belgelenebilecek ve daha da önemlisi dil bilmenin çevirmen olmak için yeterli olmadığı resmi bir dayanak bulabilecektir.

Türkiye’de Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarından mezun öğrencilerin çeviri piyasasına doğrudan atılabilmek için çeviri yapabilmeleri, gerekli çeviri bilgi, beceri ve yeterlilikleriyle mezun olup olmadıkları konusunu gündeme getirmektedir. Bu doğrultuda çalışmamızda, Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca

---

<sup>1</sup> Noterlik Kanunu Yönetmeliği (1976, Temmuz 13) Madde 96’ya göre: “Noterin, çevirmeyi yapanın o dili veya yazıyı doğru olarak bildiğine, diplomasını veya diğer belgelerini görebileceği veya diğer yollarla ve hiçbir tereddüde yer kalmayacak şekilde kanaat getirmesi gerekir.”

Öğretmenliği lisans programları müfredatlarında çevirinin amaç olarak mı yoksa araç olarak mı yoğunluklu olarak yer tuttuğunu incelenmekte ve elde edilen veriler ışığında bir değerlendirme yapmaktır. Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çeviriyle ilgili kaç ders yer almaktadır? Bu dersler çoğunlukla seçmeli statüde mi yoksa zorunlu statüde midir? Çeviri derslerinde çeviri bir araç olarak mı yoksa amaç olarak mı kullanılmaktadır? Çevirinin hem araç hem amaç olarak kullanıldığı programlarda hangi öğretim yöntemi (araç olarak mı amaç olarak mı) daha ağır basmaktadır? Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çevirinin kendisinin öğretilmesi amaçlanıyorsa bunun nedenleri neler olabilir? Bu programlarda yer alan çeviri derslerinde çevirinin kuramsal ve kültürel boyutuna yer verilmekte midir? Çeviriye araç olarak başvuru çeviri derslerinde temel olarak neler hedeflenmektedir?

Çevirinin yabancı dil öğretimindeki yerine ilişkin Türkiye'de daha önce bazı çalışmalar yapılmıştır (bkz. Boztaş, 1991, 1992, 1996; Cemal, 1978; Coşkun, 1996). Makalemizde ele aldığımız konunun daha önceki çalışmalardan ayrıldığı nokta, Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programları müfredatlarının incelenmesiyle, çevirinin bu programlardaki yerine ilişkin güncel bir değerlendirme yapılmasıdır.

Çalışmamızda, Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çevirinin yeri incelendiğinden, Cemal'in (1978) belirttiği, çevirinin yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılmasıyla ulaşılmak istenen hedefler çalışmamızın müfredat analizi kısmında yol gösterici olacaktır. Çevirinin ilgili programların müfredatlarında bir amaç olarak mı yoksa bir araç olarak mı yer aldığı sorgulanırken programların yapıları, kuruluş amaçları, çeviriyle ilişkileri, öğrenci talep ve beklentileri, YÖK'ün ilgili Kararları, istihdam meselesi ile piyasa talep ve beklentileri de göz önünde bulundurulacaktır.

## YÖNTEM

Çalışmamızda betimleyici bir yaklaşımla Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarının müfredatlarında yer alan çeviri dersleri amaç, içerik ve haftalık ders planı açısından incelenmektedir. Betimleyici yaklaşımın benimsenmesinin temel nedeni, Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında yer alan çeviri derslerinin izlencelerini incelemek ve bundan hareketle çevirinin ilgili programlardaki yerine ilişkin bazı çıkarımlarda bulunabilmektir. Çalışmamızda, ayrıca, müfredat analizi yapılırken çevirinin derslerde bir araç olarak kullanılıp kullanılmadığını görebilmek için Cemal’in belirttiği çevirinin yabancı dil öğretiminde araç olarak kullanılmasıyla varılmak istenen üç temel hedef göz önünde bulundurulacaktır. Cemal’e göre, çevirinin derslerde yabancı dil öğretim aracı olarak kullanılmasıyla aşağıdaki şu hedeflere ulaşılmak istenilebilir:

- a) Öğrencinin her iki dil arasında ‘gidiş-geliş’ yoluyla, her iki dilin kullanımı ve bu kullanımlar arasındaki ayrımlar konusunda somut tasarımlar edinmesi;
- b) Yabancı dilin dilbilgisi kurallarına ilişkin olarak verilmiş bilgilerin -özellikle ana dilden yabancı dile yapılacak çevirilerin yardımıyla- somut örneklerden yansımaları;
- c) Yabancı dildeki bildirim anlam yükünden bir şey yitirmeksizin -ya da ‘elden geldiğince yitirmeksizin’- ana dile getirilebilmesi amacıyla öğrencinin ana dilinin tüm olanaklarını, bu dilin anlatımını koruyarak zorlamaya alışması. Bu işlev, çok yönlü bir yapı taşımasından ötürü, araç olarak çevirinin belki de en temel işlevidir. Çünkü örneğin yabancı dilden Türkçeye çeviri yapacak olan bir öğrenci, bu yolla bir anlamda kendi anadilindeki zenginlikleri bulmaya yönelik bir yöne de girmiş olacaktır, başka bir deyişle her iki dil arasında eşdeğerliliği sağlama çabası, yabancı dil öğrenimine bulunacak katkının yanı sıra, öğrenciyi kendi diline götüren bir yol olma niteliği de kazanır. (Cemal, 1978: 47-48)

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarının müfredatlarına üniversitelerin Bologna sayfaları aracılığıyla erişim sağlanmakta ve Bologna sayfalarında yer alan ders izlencelerinden hareketle, çeviri derslerinin sayılarına ve de seçmeli ve zorunlu statüdeki çeviri derslerinin AKTS miktarlarına ilişkin bazı sayısal veriler sunulmaktadır. Ayrıca, çevirinin temel kavramlarını, çeviri kuram ya da yöntemlerinin öğretilmesini hedefleyen, dilsel farklılıkları ya da dilbilgisel kuralları göstermeye odaklanan, içerik

olarak yazın çevirisi ve özel alan çevirisine yer veren ders sayılarına ilişkin de bazı sayısal verilere yer verilmektedir. Uluslararası ölçüde uyumun sürdürülebilirliği için alana özgü yeterlilikler ile program yeterliliklerinin düzenli olarak güncellenmesi Bologna süreci için bir gerekliliktir. Bu doğrultuda “program yeterliliklerinin güncellenmesi için, programların sürekli bir değerlendirme sürecine tabi tutulması gerek[liliği]” (Yüksek Öğretim Kurulu, 2010), Bologna sayfasındaki verilerin güncel ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Öyle ki Bologna sürecinin iç ve dış değerlendirmelerle takip edildiğini ve öğrenci değerlendirmelerinin de göz önünde bulundurulmasıyla programlarda sürekli bir güncelleme ve iyileştirme çabası güdüldüğünü söylemek olasıdır (Yükseköğretim Kurulu, 2010). Ayrıca, konumuzla bağdaşan kaynaklara ulaşmak amacıyla bir literatür taraması da yapılacaktır. Bu çerçevede, Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programları müfredatlarında çevirinin yerini sorgularken çevirinin yazınla ilişkisi ve ayrıca çevirinin Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programları müfredatlarındaki işlevselliğiyle ilgili literatürdeki bazı söylemler de göz önünde bulundurulabilecektir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışmada veri toplamak üzere, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarının Bologna sayfalarına ve ayrıca konuyla ilgili literatürdeki kaynaklara başvurulmuştur. Çevirinin ilgili lisans programlarında ne amaçla kullanıldığına ilişkin bir inceleme ve değerlendirme yapabilmek içinse Cemal (1978)’in çevirinin derslerde yabancı dil öğretim aracı olarak kullanılmasıyla ilgili belirttiği üç temel hedefe başvurulmuştur. Mevcut literatür kaynakları ve ilgili bölümlerin müfredat bilgileri üzerinden betimleyici bir yaklaşıma dayanan bu çalışmada, bu nedenle, “etik kurul izin belgesi” gerekmemiştir. Bu çalışma etik kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Çalışmanın konusu ve amacı doğrultusunda Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı ile Fransızca Öğretmenliği lisans programları müfredatlarında yer alan çeviri derslerinin izlenceleri incelenerek aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

İlk aşamada, önce, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı program müfredatlarında çeviri derslerinin yeri sayısal olarak (müfredatlarda kaç çeviri dersi olduğu) sorgulanmış ve kuram, dil öğretimi, yazın çevirisi, özel alan çevirisi ile ilgili derslerin sayıları ortaya konmuştur (Tablo 1). Sonrasında ise, ilgili programlardaki seçmeli ya da zorunlu statüdeki çeviri derslerinin AKTS miktarları incelenerek bu derslerin müfredatlardaki yeri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Tablo 2).

İkinci aşamada, önce, Türkiye’deki Fransızca Öğretmenliği program müfredatlarında çeviri derslerinin yeri sayısal verilerden yararlanılarak ortaya konmuş ve kuram, dil öğretimi, yazın çevirisi, özel alan çevirisi ile ilgili derslerin sayıları sunulmuştur (Tablo 3). Daha sonra ilgili programlardaki seçmeli ya da zorunlu statüdeki çeviri derslerinin AKTS miktarları incelenerek bu derslerin müfredatlarda tuttuğu yer gösterilmeye çalışılmıştır (Tablo 4).

**Tablo 1.** Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı Lisans Programları Müfredatlarında Yer Alan Çeviri Dersleri (YÖK, t.y.a)

Üni. Adı	Çeviri D. S.	Kuramsal	Dilsel	Yazın	Özel Alan
Ankara Hacı Bayram Veli Üni./FDE <sup>1</sup>	8	1	2	2	4
Ankara Üni./FDE <sup>2</sup>	9	4	0	2	0
Aydın Adnan Menderes Üni./FDE <sup>3</sup>	24	5	8	12	8
Galatasaray Üni./FDE <sup>4</sup>	7	6	?	?	?
Hacettepe Üni./FDE <sup>5</sup>	16	5	6	3	0
İstanbul Üni./FDE <sup>6</sup>	2	0	2	1	1
Pamukkale Üni./FDE <sup>7</sup>	6	2	0	2	2
Selçuk Üni./FDE <sup>8</sup>	16	2	8	9	0
Sivas Cumhuriyet Üni./FDE <sup>9</sup>	11	1	6	3	2
Tekirdağ Namık Kemal Üni./FDE <sup>10</sup>	6	1	2	2	2
<b>TOPLAM</b>	<b>105</b>	<b>27</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	<b>19</b>

Yukarıdaki tabloda (Tablo 1) görüldüğü gibi Türkiye’deki tüm Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programları müfredatlarında çeviri dersleri yer almaktadır. 24 çeviri dersiyle,

<sup>1</sup> (Ankara Hacı Bayram Veli, 2018a)

<sup>2</sup> (Ankara, t.y.a)

<sup>3</sup> (Aydın Adnan Menderes, t.y.a)

<sup>4</sup> (Galatasaray, 2020)

<sup>5</sup> (Hacettepe, t.y.a)

<sup>6</sup> (İstanbul, 2020)

<sup>7</sup> (Pamukkale, 2020)

<sup>8</sup> (Selçuk, t.y.a)

<sup>9</sup> (Sivas Cumhuriyet, 2020)

<sup>10</sup> (Tekirdağ Namık Kemal, 2020)

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi’nin, müfredatında en fazla sayıda çeviri dersine yer verdiği görülürken, 2 çeviri dersiyle İstanbul Üniversitesi’nin, müfredatında en az sayıda çeviri dersine yer verdiği görülmektedir. 10 program arasında, 9 tanesinin 5’ten fazla sayıda çeviri dersinin, 4 tanesininse 10’dan fazla sayıda çeviri dersinin olması bu programlarda çeviriye önemli bir yer ayrıldığını göstermektedir.

İlgili üniversitelerin Bologna sayfaları aracılığıyla oluşturulan Tablo 1’den hareketle, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının 10’unun 9’unda temel düzeyde çevirinin kuramsal boyutuna yer verildiği söylenebilir. Sadece bir programın müfredatında çeviri kuram ya da yöntemlerine yer verilmediği gözlemlenmektedir. Tabloda belirtilen “kuramsal” kategorisi, sadece ders başlığında kuram sözcüğü geçen çeviri derslerine değil, içeriğinde temel düzeyde çeviribilim kavram, kuram ya da yöntemlerine yer veren çeviri derslerine de gönderme yapmaktadır. Tablo 1’de kuram dersi sayısının yüksekliği açısından göze çarpan programlardan biri de Galatasaray Üniversitesi Karşılaştırmalı Dilbilim ve Uygulamalı Yabancı Diller Bölümü’dür. Hacettepe Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi’nde de diğer üniversitelere göre çevirinin kuramsal yönüne yer veren çeviri dersi sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Galatasaray Üniversitesi (2020) öğretim programında “Çeviri Teknikleri”, “Çeviri Kuramları”, “Çeviride Yöntem”, “Çeviri Türleri” ve Çeviride Eleştiri” başlıklı derslerin yer alması oldukça dikkat çekicidir. Zira Türkiye’deki diğer ilgili programlarda çeviri kuramlarına ilişkin herhangi bir ders başlığıyla karşılaşılmamıştır. Kısaca, Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının müfredatlarında yer alan çeviri ders içeriklerinde genel olarak çevirinin kavramsal ya da kuramsal yönüne temel düzeyde yer verildiği, bununla birlikte tek bir programın (Galatasaray Üniversitesi) çeviri kuramlarına ilişkin ders başlıklarına müfredatında yer verdiği görülmüştür. Her ne kadar tüm programlardaki çeviri dersleri başlıklarında doğrudan kuram sözcüğü geçmese de çeviribilimin temel kavramlarına, çeviri yöntemlerine ya da kısmen de olsa kuramlarına ders izlencelerinde genel olarak yer verilmesi, bu programlarda çevirinin kuramsal boyutunun kısmen de olsa göz önünde bulundurulduğuna işaret etmektedir.



Tablo 1'in, çevirinin dil öğretiminde bir araç olarak kullanıldığı derslere gönderme yapan "dilsel" kategorisindeki sayısal verilerden hareketle, bazı Fransız Dili ve Edebiyatı programları müfredatlarında yer alan bazı çeviri derslerinde, çeviriye daha ziyade bir dil öğretim aracı olarak başvurulduğu gözlemlenmiştir. 10 Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programından 5 tanesinde çeviriye dil öğretim aracı olarak başvuru olan ders sayısının 3'ten az olduğu görülmektedir. Ankara Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nin programlarının çeviriyle ilgili ders izlenceleri incelendiğinde, çeviri derslerinde çeviri bilgi ve becerilerinin kazandırılmasına önem verildiği görülmektedir.

Tablo 1'de belirtilen "yazın" kategorisi, Fransız Dili ve Edebiyatı program müfredatlarında yer alan yazın çevirisiyle ilgili derslere gönderme yapmaktadır. Bu kategorideki sayısal veriler, ders izlencelerinde yazın çevirisine yer veren ders sayılarını vermektedir. İlgili programların Bologna sayfaları incelendiğinde, 10 programın yalnızca 4'ünde doğrudan yazın çevirisi ders başlığıyla karşılaşılmıştır. Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının büyük bir çoğunluğunda yazın çevirisi başlıklı bir ders yer almadığı görülmektedir. Buna karşılık, genellikle, her ne kadar yazın çevirisi başlıklı bir ders doğrudan yer almasa da ders izlencelerinde yazınsal metinlerin çevrilmesine yer verildiği görülmektedir (Tablo 1). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi program müfredatlarında yazın çevirisi derslerinin diğer programlara göre sayıca yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Tablo 1). Dolayısıyla, Tablo 1'de görüldüğü gibi, ilgili programların müfredatlarındaki çeviri derslerinde yazınsal metinlerin çevirisine yer verildiğini söylemek olasıdır.

Tablo 1'deki "özel alan" kategorisi, Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı programlarında yer alan özel alan ya da mesleki çeviri dersleriyle ilgili sayısal verileri sunmaktadır. Sayısal verilere bakıldığında, programların büyük bir çoğunluğunda bu doğrultuda derslerin yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 2.** Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı Lisans Programları Müfredatlarında Yer Alan Zorunlu ve Seçmeli Çeviri Derslerinin AKTS Miktarları (YÖK, t.y.a)

Üni. Adı	Zorunlu Çeviri Derslerinin AKTS Miktarı	Seçmeli Çeviri Derslerinin AKTS Miktarı
Ankara Hacı Bayram Veli Üni./FDE <sup>1</sup>	14	12
Ankara Üniversitesi/FDE <sup>2</sup>	21	19
Aydın Adnan Menderes Üni./FDE <sup>3</sup>	46	30
Galatasaray Üni./FDE <sup>4</sup>	29	0
Hacettepe Üni./FDE <sup>5</sup>	0	46
İstanbul Üni./FDE <sup>6</sup>	0	12
Pamukkale Üni./FDE <sup>7</sup>	39.50	0
Selçuk Üni./FDE <sup>8</sup>	76	0
Sivas Cumhuriyet Üni./FDE <sup>9</sup>	37	0
Tekirdağ Namık Kemal Üni./FDE <sup>10</sup>	24	0
TOPLAM	286.50	119

Tablo 2’de görüldüğü üzere, Türkiye’deki 10 Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının 8’inde zorunlu statüdeki çeviri derslerine ağırlık verildiği gözlemlenmiştir. Buna karşılık, 2’sinde (Hacettepe ve İstanbul üni.) çeviri dersleri yalnızca seçmeli statüdedir. Zorunlu derslerin AKTS miktarlarına bakıldığında, genel olarak 20 AKTS’den fazla miktarda zorunlu çeviri dersinin ilgili programların müfredatlarında yer aldığını görmekteyiz. Selçuk Üniversitesi’nin ilgili programında

<sup>1</sup> (Ankara Hacı Bayram Veli, 2018a)

<sup>2</sup> (Ankara, t.y.a)

<sup>3</sup> (Aydın Adnan Menderes, t.y.a)

<sup>4</sup> (Galatasaray, 2020)

<sup>5</sup> (Hacettepe, t.y.a)

<sup>6</sup> (İstanbul, 2020)

<sup>7</sup> (Pamukkale, 2020)

<sup>8</sup> (Selçuk, t.y.a)

<sup>9</sup> (Sivas Cumhuriyet, 2020)

<sup>10</sup> (Tekirdağ Namık Kemal, 2020)

zorunlu çeviri dersi AKTS miktarının 76 olması bu programda çeviriye büyük bir yer ayrıldığına işaret etmektedir. Öyle ki mezuniyet için gerekli AKTS miktarı 240'tır. Çeviri derslerine müfredatlarında zorunlu olarak yer vermeyen iki programın (Hacettepe Üni. ve İstanbul Üni.) müfredatlarında çeviri derslerine seçmeli statüde yer verdiği görülmektedir. Hacettepe Üniversitesi'ndeki seçmeli çeviri derslerinin AKTS miktarı 46'dır. Türkiye'deki 10 Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programının 5'inde seçmeli statüde çeviri dersiyle karşılaşılmamıştır. Ancak bu 5 program, çeviri derslerine müfredatlarında zorunlu statüde yer vermektedir. Fransız Dili ve Edebiyatı programlarının müfredatlarında çeviri derslerinin, seçmeli statüden ziyade yüksek AKTS miktarlarıyla zorunlu statüde yer alması, bu programlarda çevirinin önemli bir yer tuttuğunun göstergesi olarak belirtilebilir.

**Tablo 3.** Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği Lisans Programları Müfredatlarında Yer Alan Çeviriyle İlgili Dersler (YÖK, t.y.b)

Üni. Adı	Çeviri D. S.	Kuramsal	Dilsel	Yazın	Özel Alan
Anadolu Üni./FRÖ <sup>1</sup>	4	1	2	0	0
Atatürk Üni./FRÖ <sup>2</sup>	2	?	?	?	?
Bursa Uludağ Üni./FRÖ <sup>3</sup>	2	1	1	1	0
Çukurova Üni./FRÖ <sup>4</sup>	2	0	2	1	0
Dokuz Eylül Üni./FRÖ <sup>5</sup>	4	3	1	3	0
Gazi Üni./FRÖ <sup>6</sup>	2	2	2	0	0
Hacettepe Üni./FRÖ <sup>7</sup>	2	1	2	1	0
İstanbul Üni- Cerrahpaşa/ FRÖ <sup>8</sup>	2	2	0	0	2
Marmara Üni./FRÖ <sup>9</sup>	2	?	?	?	?
Ondokuz Mayıs Üni./FRÖ <sup>10</sup>	5	2	2	1	1
<b>TOPLAM</b>	<b>27</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>3</b>

<sup>1</sup> (Anadolu, t.y.)<sup>2</sup> (Atatürk, 2020)<sup>3</sup> (Bursa Uludağ, 2020)<sup>4</sup> (Çukurova, t.y.)<sup>5</sup> (Dokuz Eylül, t.y.)<sup>6</sup> (Gazi, 2019)<sup>7</sup> (Hacettepe, t.y.b)<sup>8</sup> (İstanbul Cerrahpaşa, t.y.)<sup>9</sup> (Marmara, 2018)<sup>10</sup> (Ondokuz Mayıs, t.y.)

Tablo 3'te görüldüğü gibi, Türkiye'deki 10 Fransızca Öğretmenliği lisans programının hepsinde çeviri derslerine yer verilmektedir. Her bir programın en az 2 çeviri dersine müfredatında yer verdiği görülmektedir (Tablo 3). Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında yer alan çeviri dersleri sayısı (Tablo 1.), Fransızca Öğretmenliği lisans programlarındaki çeviri dersleri sayısı (Tablo 3.) karşılaştırıldığında, Fransızca Öğretmenliği müfredatlarında ders sayısının genel olarak iki ile sınırlandırıldığını görmekteyiz (Tablo 3). Oysa bu oranın Fransız Dili ve Edebiyatı programlarında çok daha yüksek olduğunu görmekteyiz (Tablo 1).

Tablo 3'ten hareketle, her ne kadar Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çeviri dersleri sayısı genel olarak 2 ile sınırlı tutulsa da 10 programdan 7'sinde çevirinin kuramsal yönüne kısmen de olsa yer verildiği görülmektedir: Bursa Uludağ Üniversitesi'nin program müfredatında yer alan "Fransızca-Türkçe Çeviri" (Bursa Uludağ, 2020) dersinde "çevirinin temel kavramları"; Anadolu (t.y.), Gazi (2019), Hacettepe (t.y.b) ve Ondokuz Mayıs (t.y.) üniversitelerinin ilgili programlarındaki çeviri derslerinde "çeviri yaklaşımları"; Dokuz Eylül (t.y.) Üniversitesi'nin ilgili programındaki bir çeviri dersinde "çeviri ediminin iletişimdeki yeri ve önemi"; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'nın (t.y.) ilgili programındaki çeviri dersinde ise "çeviri kuramlarına bakış" (İstanbul Cerrahpaşa, t.y.) konuları ele alınmaktadır. İlgili programlar temel olarak çeviriyi bir öğretim aracı olarak kullandıkları halde kısmen de olsa öğretim amacı olarak da kullanmışlardır. Zira ilgili derslerde çeviri bilgi ve beceri kazandırılmasına yönelik içeriklere yer verilmesi buna işaret etmektedir.

Tablo 3'ün "dilsel" kategorisi altındaki sayısal verilerden anlaşıldığı üzere, ilgili programlarda okutulan çeviri derslerinde çevirinin genel olarak bir dil öğretim aracı olarak kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 3'ün "yazın" kategorisi altında yer alan sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda, 10 programdan 5'inin çeviri derslerinde yazın çevirisine kısmen yer verdiğini söylemek olasıdır. Bir dil eğitimi programındaki çeviri derslerinde yazın çevirisine yer verilmesi çevirinin öğretim aracı dışında yazın çevirisi becerilerini

kazandırmaya yönelik bir tutuma, dolayısıyla çeviriye öğretim amacıyla başvurulduğuna işaret edebilir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, Türkiye’deki 10 Fransızca Öğretmenliği lisans programı içinde sadece 2’sinde özel alan çevirisiyle ilgili dersle (Ders adı: “Özel Alan Fransızcası”) karşılaşmıştır.

**Tablo 4.** Türkiye’deki Fransızca Öğretmenliği Lisans Programları Müfredatlarında Yer Alan Zorunlu ve Seçmeli Çeviri Derslerinin AKTS Miktarları (YÖK, t.y.b)

Üni. Adı	Zorunlu Çeviri Derslerinin AKTS Miktarı	Seçmeli Çeviri Derslerinin AKTS Miktarı
Anadolu Üni./FRÖ <sup>1</sup>	16	0
Atatürk Üni./FRÖ <sup>2</sup>	7	0
Bursa Uludağ Üni./FRÖ <sup>3</sup>	7	0
Çukurova Üni./FRÖ <sup>4</sup>	7	0
Dokuz Eylül Üni./FRÖ <sup>5</sup>	10	6
Gazi Üni./FRÖ <sup>6</sup>	7	0
Hacettepe Üni./FRÖ <sup>7</sup>	12	0
İstanbul Üni.- Cerrahpaşa/FRÖ <sup>8</sup>	7	0
Marmara Üni./FRÖ <sup>9</sup>	7	0
Ondokuz Mayıs Üni./FRÖ <sup>10</sup>	21	0
TOPLAM	101	6

Tablo 4’e göre, Türkiye’deki Fransızca Öğretmenliği lisans programlarının hepsinde zorunlu statüde çeviri dersi yer almakta ve zorunlu çeviri dersleri AKTS miktarlarının en az 7, en fazlaysa 21 olduğu görülmektedir. 10 programdan 6’sında çeviri dersi AKTS

<sup>1</sup> (Anadolu, t.y.)

<sup>2</sup> (Atatürk, 2020)

<sup>3</sup> (Bursa Uludağ, 2020)

<sup>4</sup> (Çukurova, t.y.)

<sup>5</sup> (Dokuz Eylül, t.y.)

<sup>6</sup> (Gazi, 2019)

<sup>7</sup> (Hacettepe, t.y.b)

<sup>8</sup> (İstanbul Cerrahpaşa, t.y.)

<sup>9</sup> (Marmara, 2018)

<sup>10</sup> (Ondokuz Mayıs, t.y.)

dersi miktarı 7, diğer 4 programda 10 ve üzeridir. Bu oranlar programın adı ve amacı göz önünde bulundurulduğunda olağan görülmektedir. Öyle ki bir önceki tablodan (Tablo 3.) hareketle, Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çeviri derslerine - birtakım kuramsal içerik dahil etmekle birlikte- daha ziyade dilsel farklılıkları ve dil bilgisi kurallarını öğretmek için başvurulduğu söylenebilir.

Türkiye'deki 10 Fransızca Öğretmenliği lisans programının sadece 1'inde seçmeli statüde çeviri derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu derslerden birinde çeviri edimini kazandırmaya ve kültürel farklılıkları vurgulamaya, diğerinde ise farklı yazınsal türlerde (tiyatro, kısa öykü, şiir, vb.) çeviri uygulaması yaptırmaya yönelik bir tutum içerisinde olduğu görülmektedir (Dokuz Eylül, t.y.).

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Temel olarak dil ve yazın eğitimi vermeye odaklanan Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında çeviri derslerinin sayıca fazla olması ve çeşitlilik göstermesi (yazın çevirisi, özel alan çevirisi/mesleki çeviri, vb.) (Tablo 1.), bu programlarda çevirinin önemli bir yere sahip olduğuna işaret etmektedir. Bu lisans programlarındaki çeviri derslerinin sayıca fazla olmasının nedenleri arasında, buralardan mezun olacak öğrencilerin çeviri alanında istihdam edilebilmeleri, artan çeviri gereksinimine koşut olarak istihdam gereksiniminin artması, öğrenci beklentileri ve çevirinin kültürlerarası iletişim ve etkileşimdeki önemli rolü sayılabilir. Yazıcı (2008: 65), "1980'li yıllara kadar filoloji bölümlerinde sadece filologların değil aynı zamanda çevirmenlerin de yetiştirilmesi[nin] beklen[diğini]" ifade etmiştir. Öyle ki bazı programların, program amaçları, program yeterlilikleri veya mezunlarının istihdam olanakları arasında çeviriyi belirtmeleri, bu programların günümüzde kısmen de olsa çevirmen yetiştirme amacı güttüklerine işaret etmektedir: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (2018b) ve Ankara Üniversitesi'nin (t.y.b) istihdam olanak ya da alanları arasında "çeviri büroları"nın sayması, Galatasaray Üniversitesi'nin (t.y.) meslek profili arasında "sözlü/yazılı çevirmenli[ğe]" yer vermesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin (t.y.b) program çıktılarında "çeviriye ihtiyaç duyulan hukuk alanlarında

... hizmet verebilecek eleman yetiştirmek” ifadesinin geçmesi ve Selçuk Üniversitesi’nin (t.y.b) istihdam olanaklarında “[m]ezunlar, çeviri becerilerini geliştirerek tıp, mimarlık ... gibi kendine has terminoloji olan alanlarda yazılı-sözlü çevirmen olarak çalışabilir” ifadesine yer verilmesi... Ayrıca, çevirinin yazınla sıkı ilişkisi Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde çeviri derslerinin sayıca fazla olmasının nedenleri arasında sayılabilir.

Bugün gelinen noktada, Tablo 1’den hareketle, çevirinin Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında bir dil öğretim aracı olarak görülmesinden ziyade, müfredatlarda kültürlenme ve iletişim aracı olarak daha fazla yer edindiğini söylemek olasıdır. Köylü Baydemir (2017: 181), “çevirinin bir iletişim aracı olduğu bilinci”nin aşılması gerekliliğine vurgu yaptıktan sonra, bu bilincin yerleşmemesi durumunda öğrencinin “... verilen metni, metin üzerinde hiçbir düşünce geliştirmeden diğer dile aktar[acağına]” (Köylü Baydemir, 2017: 181-182) dikkat çekmektedir. Raková’nın (2016), çeviribilimin disiplinlerarası yönüne dikkat çekerek, ilişkili olduğu alanlar arasında karşılaştırmalı yazın ile kültür araştırmalarını sayması, Fransız Dili ve Edebiyatı bölümlerinde neden çeviri derslerinin sayıca fazla olduğu sorusuna verilebilecek yanıtlardan biri olabilir. Ayrıca, “1972’de dünyada yayımlanan çevirilerin (40 000’i aşkın başlık) çoğunluğunu yazın çevirileri[nin] oluşturma[sı]” ve “2000 yılında, dünya genelinde yapılan çevirilerin miktarı 73 840 iken, bunun 34 540’ı, yani %47’si yazın çevirisi” (Raková, 2016: 15) olması, çevirinin özellikle de yazın çevirisinin kültürlerarası iletişim ve etkileşimdeki, dolayısıyla da yazındaki rolüyle ilgili fikir vermektedir.

Günümüzde, Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının istihdam olanaklarında çevirmenlik mesleğine yer verildiği ve bu programların müfredatlarında çeviri derslerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Türkiye’de çeviri bölümleri kurulmadan önce çeviri gereksiniminin yabancı dil programları aracılığıyla giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak günümüzde (1983’ten beri) çeviri eğitimi veren programların varlığı, kimler çevirmenlik yapabilir sorusunu bu noktada yeniden gündeme getirmektedir. Her ne kadar kısmen de olsa çeviri yöntem ya da



yaklaşımlarına müfredatlarda yer verilse de dil ve edebiyat programından mezun bireyler tam bir çeviri bilgi, beceri ve yeterliliğiyle mezun olabilmekte midir? İlgili tüm programlar gerekli bilgi, beceri, yeterlilik ve yetkinliği öğrenciye kazandırmakta mıdır? Sorunların çözümü için yasal düzenlemelerin yapılması bir gereklilik arz etmektedir. Türkiye’deki piyasa gerçekleri özel alan çevirmenliğini ön plana çıkarsa da yazın çevirmenliği ülkemizde azımsanmayacak bir yer tutmaktadır. Yabancı ülkelerin yazınıyla beslenmek ve kültürlenmek, ayrıca, öteki toplumların gerçeklerini ve düşün dünyalarını anlamaya çalışmak için, hızla küreselleşmeyi sürdüren bir dünyada, her nasıl çeviri bir gereklilikse, bizce, yazın çevirmenliğinde uzmanlaşmak, bu sanatsal alanı -popüler tüketim nesnesi haline dönüştürmeden- ciddiye almak ve erek ürünleri iyileştirmeye çabalamak da bir gerekliliktir.

Türkiye’deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarının 10’undan 9’unun çeviri ders izlencelerinde çevirinin kavramsal veya kuramsal boyutuna yer verildiği görülmüştür (Tablo 1). Galatasaray Üniversitesi’nin ise müfredatında doğrudan çeviri kuramlarıyla ilgili ders başlıklarına yer verdiği gözlemlenmiştir (Tablo 1). Galatasaray Üniversitesi’nin program tanıtımında “çeviribilim (...) alan[ı]nda (...) uzmanlar yetiştiren”, program yeterliliklerinde “her düzeyde çeviri yapabilmek”, ve mezunlarının meslek profili arasında “sözlü/yazılı çevirmenlik” ifadelerine yer vermesi, bu programın çeviriye özel bir yer ayırdığına işaret etmektedir (Galatasaray, t.y.). Ankara Hacı Bayram Veli, Ankara ve Aydın Adnan Menderes üniversitelerinin program istihdam alanı, mezun profili ve program çıktılarında mezun öğrencilerinin çevirmen olarak istihdam edilebileceklerini belirtmesi, çeviri bilgi, beceri ve yetkinliklerinin öğrencilere kuramsal bir bakış açısıyla kazandırılma gerekliliğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu programlardaki öğretim üyeleri gerekli kuramsal alt yapıya sahip midir? Bu programların çevirmen yetiştirmeyi bu denli odak noktasına alması, bir sorgulamaya neden olmaktadır. Çeviri programları çevirmen yetiştirmek için varsa neden diğer yabancı dil programları çevirmen yetiştirmeye bu denli odaklanmaktadır? Bunun ardındaki nedenler saptanmalı ve sorunlar çözüme kavuşturulmalıdır. Aksi takdirde, kuramsal alt yapı tam olarak oturtulmadığı sürece, sorunlar var olmaya devam

edecektir. Yazıcı’nın (2001: 96) şu sözleri kuramın çeviri uygulamasındaki elzem önemine vurgu yapmaktadır: “Kuşkusuz çeviri edincinin yerleşmesi kuram ve uygulama arasında köprü kurulmasına ve kuramsal alanda edinilen bilginin refleks şeklinde uygulama alanına geçirilmesiyle birlikte kazanılan uzun bir süreçtir”.

Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programları ile Fransızca Öğretmenliği lisans programlarındaki çeviri derslerinde çevirinin bir öğretim aracı olarak kullanımını değerlendirebilmek için, çalışmanın yöntem kısmında belirtilen Cemal’in dile getirdiği üç temel hedefe başvurulmuştur. Bu doğrultuda, Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında, yazın çevirisi derslerinin yanı sıra çevirinin bir öğretim aracı olarak kullanıldığı derslerin de olduğu görülmüştür (Tablo 1.). Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında çeviriyi öğretim aracı olarak kullanan çeviri derslerinde Cemal’in belirttiği (1978:47-48) ilgili hedeflerden iki tanesinin (a-b) -“öğrencinin ... her iki dilin kullanımı ve bu kullanımlar arasındaki ayrımlar konusunda somut tasarımlar edinmesi”, “yabancı dilin dilbilgisi kurallarına ilişkin olarak verilmiş bilgilerin somut örneklerden yansımaları”nın- ders izlencelerinde açık bir şekilde yer aldığını söylemek mümkündür. Zira çeviriye öğretim aracı olarak başvuran çeviri derslerinin haftalık ders planları Bologna sayfaları üzerinden incelendiğinde, öğrencilere Türkçeden Fransızcaya çeviri yaptırılarak ve “dilbilgisi çeviri yöntemi”<sup>1</sup> aracılığıyla, ilgi zamirlerinin, edatların, etken ve edilgen yapının, şart cümlelerinin, vb. öğretildiği görülmüştür. Çakır’ın (1998: 44) dil-edebiyat bölümlerinin “öğretim programlarında yer alan çeviri dersleri[nin] ... daha çok araç niteliğini taşı[dığını], başka deyişle belli bir dilin daha iyi öğrenilmesi için kullanıl[dığını]” dile getirmesi, bu programlarda çevirinin neden bir araç olarak kullanıldığına verilecek yanıtlardan biri olabilir. Cemal de (1948: 47) “Yabancı dil öğretiminde çevirinin en etkin *dil kullandırma araçlarından* olduğu[na]...” vurgu yapmıştır. Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında ise, genel olarak, çeviri derslerinde çeviriye daha ziyade bir öğretim aracı olarak başvurulduğu söylenebilir (Tablo 3.). Bu programlarda mevcut çeviri derslerinin büyük bir çoğunluğunda

<sup>1</sup> Bkz. (Boztaş, 1991: 240; Ekmekçi, 1983: 106)

Cemal'in (1978: 47-48) belirttiği ilk iki hedefin (a-b) ön planda tutulduğunu söylemek mümkündür.

Fransız Dili ve Edebiyatı program müfredatlarında özel alan ya da mesleki çeviri derslerinin olması hatta bazı programlarda bu derslere fazla sayıda yer verilmesi (Tablo 1.) yine istihdam sorunlarıyla ilişkilendirilebilir. Fransız Dili ve Edebiyatı programından mezun olan bir öğrenci dil uzmanı [filolog] olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte, özel alan ya da mesleki çeviri derslerinin bu programların müfredatlarında yer alması, mezunların iş alanını genişletmeye yönelik bir tutum olarak değerlendirilebilir. Daha önce aktardığımız gibi, bazı programlar mezun profili, program çıktıları, istihdam alanları arasında buradan mezun öğrencilerin çeviri yapabileceği hususuna yer vermişlerdir.

Bir Fransız Dili Edebiyatı programında toplamda 76 AKTS miktarında zorunlu çeviri dersine yer verilmesi (Tablo 2.), neden çeviriye bu kadar büyük bir oranda yer ayrıldığı sorusunu beraberinde getirmektedir. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte, mezunların istihdam olanaklarını arttırmak için böyle bir yola gidildiği söylenebilir. Zira YÖK istihdam sorununa da bağlı olarak bazı filoloji bölümlerini kapatma kararı almıştır (Çepni, 2018).

Türkiye'deki Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarında, genel olarak 20 AKTS'den fazla miktarda zorunlu statüde çeviri dersine yer ayrıldığı görülmektedir. Burada dikkat çekici nokta, 20 AKTS'den fazla çeviri dersinin zorunlu olarak öğrencilere okutulmasıdır (Tablo 2.). Zorunlu çeviri derslerinin ilgili program müfredatlarında bu denli yer kaplaması, istihdam sorununun, öğrenci talep ve beklentilerinin, piyasa gerekleri ile gereksinimlerinin de müfredatların şekillenmesindeki yerini göstermektedir.

Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programları müfredatlarında çeviri derslerinin fazla sayıda olması, çevirinin yazın ve kültürle olan sıkı ilişkisiyle açıklanabilir. Fransızca Öğretmenliği'ndeki çeviri dersleri sayısının Fransız Dili ve Edebiyatı'na nazaran çok az sayıda olması (Tablo 3.), bu programlarda çevirinin yazındaki gibi kültürlerarası

iletişim ve etkileşim işlevine değil de daha ziyade öğretim aracı olarak, dilsel farklılıkların gösterilmesi işlevine sahip olması ile açıklanabilir.

Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında göze çarpan nokta, çeviri ders sayısının çok az sayıda olmasıdır (Tablo 3.). Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çevirinin kuramsal boyutuna yer veren derslerin az olması, bu programlarda genel olarak çeviri ders sayısının az olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bu programlardaki çeviri derslerinde çeviriye çoğunlukla bir araç olarak başvurulması (Tablo 3, dilsel kategori), öğretmenlik mesleğini icra etmek üzere iyi yabancı dil bilgisi olan öğretmenler yetiştirmeye öncelik verildiğini düşündürülebilir.

Fransızca Öğretmenliği'nde özel alan çevirisiyle ilgili derslerin az olması (Tablo 3.), hem programın temel amacının dil eğitimi olması ile hem de özel alan çevirisi derslerinin ilgili alanda bilgisi olan ve gerekli (terminolojik, alansal, teknolojik, vb.) becerileri gelişmiş uzmanlarca verilmesi gerekliliğiyle ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, özel alan dersini alanında uzman bir ders sorumlusu vermeyecekse, bu dersin hiç açılmaması daha yerinde olacaktır. Ayrıca, özel alan çevirisi dersleri çeviri eğitimi veren Mütercim-Tercümanlık bölüm müfredatlarında yer almakta ve bu uzmanlık öğrencilere kazandırılmaktadır.

Bununla birlikte, Fransızca Öğretmenliği lisans programlarındaki zorunlu çeviri derslerinin toplam AKTS miktarının Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programlarındaki miktara (Tablo 2.) göre daha az olduğu görülmektedir (Tablo 4.). Bu durum, çevirinin yazınla sıkı ilişkisi ve kültürlerarası iletişim ve etkileşimdeki önemli rolüyle ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında, edebiyat bölümlerindekinden farklı olarak, çeviriye dilsel farklılıkları öğretme amacıyla daha fazla başvurulduğu söylenebilir. Her ne kadar bu tutum programdan programa değişiklik gösterse de çalışmamızın bulgular kısmında belirtilen Tablo 3 ve 4'ten hareketle, çevirinin günümüzde yabancı dil öğretme aracı olarak Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği program müfredatlarında yer almayı sürdürdüğü söylenebilir.

Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında zorunlu ve seçmeli çeviri ders AKTS miktarlarının Fransız Dili ve Edebiyatı programlarındakine oranla çok daha az olması, çevirinin Fransızca Öğretmenliği program müfredatlarında daha az yer kapladığına işaret etmektedir. Ayrıca, Fransız Dili Edebiyatı programlarındaki zorunlu çeviri dersi miktarı Fransızca Öğretmenliği'nin iki katından fazladır. Fransız Dili ve Edebiyatı programlarında çok sayıda seçmeli çeviri dersleri de yer almaktadır. Fransız Dili ve Edebiyatı programlarında çevirinin çok daha büyük oranda yere sahip olmasında, istihdam sorunu ile öğrenci beklentilerinin etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak, yaptığımız inceleme neticesinde, Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği lisans programlarında çeviriye daha ziyade bir dil öğretim aracı olarak başvurulduğu ve çeviri derslerinde Cemal'in sıraladığı yabancı dil öğretiminde araç olarak çeviriyle varılmak istenen hedeflerden ilk ikisinin (a ve b maddelerinin) yüksek oranda sağlandığı görülmüştür. Çevirinin geçmişte olduğu gibi günümüzde de Türkiye'deki Fransızca Öğretmenliği programlarında bir dil öğretim aracı olarak yer almaya devam ettiği, elde ettiğimiz şu bulgularla açıklanabilir: Çeviri ders sayısının bu programlarda Fransız Dili ve Edebiyatı'na göre çok az sayıda olması, yazın çevirisi ve özel alan çevirisine çeviri derslerinde pek yer verilmemesi ve daha çok dilbilgisi kuralları ile dilsel farklılıkların gösterilmesi amacıyla çeviriye başvurulması... Bununla birlikte, elde ettiğimiz şu bulgular, Fransız Dili ve Edebiyatı lisans programında verilen eğitimin temel olarak neyi hedeflediğiyle ilgili bir sorgulamaya neden olmaktadır: Çeviri derslerinin çok fazla sayıda olması ve daha çok zorunlu statüde okutulması (Tablo 2.), kısmen de olsa çevirinin kuramsal boyutuna yer veren çeviri derslerinin müfredatlarda yer alması (Tablo 1), yazın çevirisi yanı sıra özel alan çevirisini kapsayan derslerin müfredatlarda yer alması (Tablo 1) ve bazı program profil veya çıktılarında çeviri ya da çevirmenlik yapabilmenin vurgulanması...

Kuramsal alt yapı olmaksızın, salt yabancı dil bilgisiyle çeviri sektörüne atılmak, bazı sakıncaları beraberinde getirebilmektedir. Bazen hiçbir art niyet olmaksızın, bilgisizce ve bilinçsizce verilen yanlış kararlar, çok daha büyük sorunları doğurabilmektedir. Öyle ki yazın çevirisinde bu durum kendini daha fazla gösterebilmektedir. Bu nedenle,

gerekli çeviri yeterliliğine sahip olmaksızın çeviri yapılmasının önüne geçmek bir gereklilik arz etmektedir. Bu doğrultuda, MYK bünyesinde yapılacak çeviri yeterliliğini ölçme-değerlendirme sınavları zorunlu tutulursa, herhangi bir mağduriyete sebep vermeksizin sınav neticesinde sadece yeterli olan bireylerin çeviri yapması sağlanabilir. Öyle ki MYK bünyesinde “Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı”nın (MYK, 2013) hazırlanması, “Çevirmenlik Alanına Ait 6 Adet Taslak [Mesleki] Yeterlilik”in (MYK, t.y.) hazırlanarak kurum ve kuruluşların görüşüne sunulması ve onay aşamasından sonra yetkilendirilmiş ilgili kurumca ölçme-değerlendirme aşamasına geçilecek olması, çevirmenlik yeterliliğinin resmi bir kurumca belgelenebileceğini göstermektedir. Esas olan, çeviri bilgi, beceri ve kuramları eksikliğine bağlı çeviri sorunlarının ortadan kaldırılması ve çevirinin gerekli yeterlilik ve yetkinliğe ulaşmış bireylerce yapılmasının sağlanmasıdır.

## KAYNAKLAR

- Anadolu Üniversitesi. (t.y.) Fransızca öğretmenliği dersler-AKTS kredileri.  
<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/164/fransizca-ogretmenligi-programi/dersler> adresinden erişilmiştir.
- Ankara Üniversitesi. (t.y.a). Fransız dili ve edebiyatı ders listesi ve kredilendirme.  
[http://bbs.ankara.edu.tr/Ders\\_Plani.aspx?bno=1599&bot=196](http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1599&bot=196) adresinden erişilmiştir.
- Ankara Üniversitesi. (t.y.b). Fransız dili ve edebiyatı mezunların istihdam alanı.  
[http://bbs.ankara.edu.tr/Istihdam\\_Olanaklari.aspx?bno=1599&bot=196](http://bbs.ankara.edu.tr/Istihdam_Olanaklari.aspx?bno=1599&bot=196) adresinden erişilmiştir.
- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. (2018a). Fransız dili ve edebiyatındaki dersler ile program öğrenme çıktıları ilişkileri.  
[http://bp.hacibayram.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=33&BK=30&ders\\_kodu=&sirali=0&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%DD&fakulte\\_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=FRANSIZ+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum\\_en=FRENCH+LANGUAGE+AND+LITERATURE&ac=17](http://bp.hacibayram.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=33&BK=30&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=FRANSIZ+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum_en=FRENCH+LANGUAGE+AND+LITERATURE&ac=17) adresinden erişilmiştir.
- Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi. (2018b). Fransız dili ve edebiyatı program hakkında.  
[http://bp.hacibayram.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&xbaslik=1&FK=33&BK=30&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%D&fakulte\\_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=FRANSIZ+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum\\_en=FRENCH+LANGUAGE+AND+LITERATURE](http://bp.hacibayram.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&xbaslik=1&FK=33&BK=30&fakulte=EDEB%DDYAT+FAK%DCLTES%D&fakulte_en=FACULTY+OF+ARTS&bolum=FRANSIZ+D%DDL%DD+VE+EDEB%DDYATI&bolum_en=FRENCH+LANGUAGE+AND+LITERATURE) adresinden erişilmiştir.
- Atatürk Üniversitesi. (2020). Fransızca öğretmenliği müfredat dersleri ve AKTS kredileri.  
[https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/3712/Fransizca%20Öğretmenligi%20Programi%20\(3712\)](https://obs.atauni.edu.tr/moduller/dbp/eobs/birimDetay/3712/Fransizca%20Öğretmenligi%20Programi%20(3712)) adresinden erişilmiştir.
- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. (t.y.a). Fransız dili ve edebiyatı öğretim planı.  
<https://akts.adu.edu.tr/programme-detail/3/3914/course-structure/> adresinden erişilmiştir.
- Aydın Adnan Menderes Üniversitesi. (t.y.b). Fransız dili ve edebiyatı program çıktıları.  
<https://akts.adu.edu.tr/programme-detail/3/3914/programme-outcomes/> adresinden erişilmiştir.
- Başbakanlık İdareyi Geliştirme Bakanlığı. (2015). Türkiye’de çevirmenlik mesleği araştırma raporu -Güncellenmiş 2. Versiyon-.


- <https://www.slideshare.net/portakaltercume/aratma-raporu-trkiyede-evirmenlik-meslei-87238946> adresinden erişilmiştir.
- Boztaş, İ. (1991). Çevirinin yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi programlarındaki yeri. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (1), 237-249. <http://fs.hacettepe.edu.tr/ceviribilim/dosyalar/sayilar/i01-18.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Boztaş, İ. (1992). Yabancı dil eğitimi ve çeviri. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (2), 35-40. <http://fs.hacettepe.edu.tr/ceviribilim/dosyalar/sayilar/1992.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Boztaş, İ. (1996). Çevirinin yabancı dil öğretimine katkıları. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (6), 1-7.
- Bursa Uludağ Üniversitesi. (2020). Fransızca öğretmenliği ders planı. <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/45?AyID=28> adresinden erişilmiştir.
- Bursa Uludağ Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği genel tanıtım. <http://bilgipaketi.uludag.edu.tr/Programlar/Detay/45?AyID=26> adresinden erişilmiştir.
- Cemal, A. (1978). Öğretimde amaç ve araç olarak çeviri. *Türk Dili Çeviri Sorunları Özel Sayısı*, (322), 45-49.
- Coşkun, H. (1996). Çeviri öğretim bilgisi. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (6), 7-19.
- Çakır, M. (1998). Yazın çevirisi eğitimi üzerine öneriler. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (8), 43-47.
- Çepni, O. (2018, Mayıs 11). Fransızca artık YÖK hükmünde. Cumhuriyet gazetesi. <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/fransizca-artik-yok-hukmunde-972415> adresinden erişilmiştir.
- Çukurova Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği ders planı-AKTS kredileri. [https://eobs.cu.edu.tr/ProgAmac\\_tr.aspx?ProgID=137](https://eobs.cu.edu.tr/ProgAmac_tr.aspx?ProgID=137) adresinden erişilmiştir.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği ders yapısı ve kredileri. [https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/bolum\\_1101\\_tr.html](https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2014-2015/tr/bolum_1101_tr.html) adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*. (379-380), 106-115.
- Galatasaray Üniversitesi. (2020). Fransız dili ve edebiyatı öğretim programı. <https://ects.gsu.edu.tr/tr/program/programmedetails/22> adresinden erişilmiştir.
- Galatasaray Üniversitesi. (t.y.). Fransız dili ve edebiyatı tanıtım. <https://ects.gsu.edu.tr/tr/program/index/22> adresinden erişilmiştir.




- Gazi Üniversitesi. (2019). Fransızca öğretmenliği dersler-AKTS kredileri.  
<http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesi-bilgi-paketi-104697>  
adresinden erişilmiştir.
- Gazi Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği istihdam olanakları.  
[http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=05&BK=67&ders\\_kodu=&sirali=0&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM+FAK%DCLTES%DD&fakulte\\_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=FRANSIZCA+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum\\_en=TEACHER+TRAINING+IN+FRENCH&ac=9](http://gbp.gazi.edu.tr/htmlProgramHakkinda.php?dr=0&lang=0&baslik=1&FK=05&BK=67&ders_kodu=&sirali=0&fakulte=GAZ%DD+E%D0%DDT%DDM+FAK%DCLTES%DD&fakulte_en=GAZI+FACULTY+OF+EDUCATION&bolum=FRANSIZCA+%D6%D0RETMENL%DD%D0%DD&bolum_en=TEACHER+TRAINING+IN+FRENCH&ac=9) adresinden erişilmiştir.
- Gile, D. (2005). *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hacettepe Üniversitesi. (t.y.a). Fransız dili ve edebiyatı ders programı.  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=520&curSunit=342#> adresinden erişilmiştir.
- Hacettepe Üniversitesi. (t.y.b). Fransızca öğretmenliği dersler.  
<https://bilsis.hacettepe.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=440&curSunit=450#> adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Üniversitesi. (2020). Fransız dili ve edebiyatı lisans müfredatı.  
[https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1112&birim=fransiz\\_dili\\_ve\\_edebiyati\\_\\_lisans\\_programi\\_\\_\(orgun\\_ogretim\)&yil=2020](https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1112&birim=fransiz_dili_ve_edebiyati__lisans_programi__(orgun_ogretim)&yil=2020) adresinden erişilmiştir.
- İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa. (t.y.). Fransızca öğretmenliği müfredatı.  
<https://ebs.istanbul.edu.tr/home/dersprogram/?id=1113&yil=2016> adresinden erişilmiştir.
- Köylü Baydemir, S. E. (2017). L'importance et la place des théories dans l'enseignement de la traduction/çeviri eğitiminde kuramların yeri ve önemi. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (23), 181-196.
- Marmara Üniversitesi. (2018). Fransızca öğretmenliği müfredatı.  
[http://dosya.marmara.edu.tr/aef/ydfo/Mufredatlar/Frans\\_z\\_Dili\\_E\\_itimi\\_2018\\_M\\_fredat\\_.pdf](http://dosya.marmara.edu.tr/aef/ydfo/Mufredatlar/Frans_z_Dili_E_itimi_2018_M_fredat_.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Marmara Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği iş alanları.  
<http://ydfo.aef.marmara.edu.tr/genel-bilgiler> adresinden erişilmiştir.
- Mesleki Yeterlilik Kurulu. (2013, Ocak 29). Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı. *Resmî Gazete* (Sayı: 28543).  
[https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN\\_Seviy\\_e\\_6\\_UMS.pdf](https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/2013/300113/CEVIRMEN_Seviy_e_6_UMS.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Mesleki Yeterlilik Kurulu. (t.y.). Çevirmenlik alanına ait 6 adet taslak yeterlilik görüşe çıktı. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/34-meslek-standartlar-dairesi-bakanl/3466-cevirmenlik-alanna-ait-6-adet-taslak-yeterlilik-goeruee-ckt> adresinden erişilmiştir.

- Noterlik Kanunu Yönetmeliği. (1976, Temmuz 13). *Resmî Gazete* (Sayı: 15645).  
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5040&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Ondokuz Mayıs Üniversitesi. (t.y.). Fransızca öğretmenliği müfredat.  
<https://ebs.omu.edu.tr/2668/932001> adresinden erişilmiştir.
- Pamukkale Üniversitesi. (2020). Fransız dili ve edebiyatı ders planı – AKTS kredileri.  
<https://ebs.pusula.pau.edu.tr/BilgiGoster/Program.aspx?lng=1&dzy=3&br=18&bl=34&pr=384&dm=3#dersPlanAKTS> adresinden erişilmiştir.
- Raková, Z. (2016). Çeviri Kuramları. (Çev. Polat, Y.). Çevirmenin Yayını. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2014)
- Selçuk Üniversitesi. (t.y.a). Fransız dili ve edebiyatı dersler.  
[https://bologna.selcuk.edu.tr/tr/Dersler/edebiyat-fransiz\\_dili\\_ve\\_edebiyati-fransiz\\_dili\\_ve\\_edebiyati-lisans](https://bologna.selcuk.edu.tr/tr/Dersler/edebiyat-fransiz_dili_ve_edebiyati-fransiz_dili_ve_edebiyati-lisans) adresinden erişilmiştir.
- Selçuk Üniversitesi. (t.y.b). Fransız dili ve edebiyatı hakkında.  
[https://www.selcuk.edu.tr/Hakkinda/edebiyat-fransiz\\_dili\\_ve\\_edebiyati](https://www.selcuk.edu.tr/Hakkinda/edebiyat-fransiz_dili_ve_edebiyati) adresinden erişilmiştir.
- Sivas Cumhuriyet Üniversitesi. (2020). Fransız dili ve edebiyatı dersleri.  
<https://obs.cumhuriyet.edu.tr/oibs/bologna/index.aspx?lang=tr&curOp=showPac&curUnit=31&curSunit=171#> adresinden erişilmiştir.
- Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi. (2020). Fransız dili ve edebiyatı ders kataloğu.  
<http://fened-fde.web.nku.edu.tr/gecmiskataloglar.php?bid=4&aid=87> adresinden erişilmiştir.
- Yazıcı, M. (2001). Geçmişten günümüze yüksek öğretimde çeviri eğitimi. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (11), 91-101.
- Yazıcı, M. (2008). Türkiye'de çeviri eğitimine tarihsel bir bakış. *Çeviri Bilim ve Uygulamaları Dergisi*. (18), 63-76.
- Yükseköğretim Kurulu. (2010). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları.  
[https://uluslararası.yok.gov.tr/Documents/yayınlar/yuksekogretimde\\_yeniden\\_yapilanma\\_66\\_soruda\\_bologna\\_2010.pdf](https://uluslararası.yok.gov.tr/Documents/yayınlar/yuksekogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.a). Fransız dili ve edebiyatı programı bulunan tüm üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10075> adresinden erişilmiştir.
- Yükseköğretim Kurulu. (t.y.b). Fransızca öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10076> adresinden erişilmiştir.

**ORCID**

Sabahattin Buğra AKDOĞAN  <https://orcid.org/0000-0001-7683-7091>

Ceylan YILDIRIM YAŞAR  <https://orcid.org/0000-0001-8456-0299>

## **SUMMARY**

### **Aim**

*The aim of this study is to reveal the place of translation in French Language and Literature and French Language Teaching undergraduate programs in Turkey. Within this framework, curricula of said programs are examined with a descriptive approach and an assessment is made in light of the data obtained.*

### **Method**

*The relevant Bologna webpages of universities are referred to in order to examine the curricula of French Language and Literature and French Language Teaching undergraduate programs in Turkey and some numeric data are provided. Moreover, in our study, three main goals which are sought to be achieved through the use of translation as a tool in foreign language teaching as specified by Cemal (1978) are taken into account in the curriculum analysis to see whether translation is utilized in classes as a tool.*

### **Findings**

*Findings from our assessment shows that translation courses are offered in all 10 French Language and Literature undergraduate programs actively providing education in Turkey. It was observed that aside 1 program, all of the others partially include the theoretical aspect of translation as well. The fact that in said programs an emphasis is placed on literary translation as well as field-specific translation being partially included and that curricula involve obligatory translation courses with high ECTS amounts demonstrate the importance given to translation in such programs. Translation lessons are utilized frequently in the curricula as a tool to reinforce foreign language skills. Therefore, it can be said that in such programs translation is used both as a means and an end. There were 10 French Language Teaching undergraduate programs identified which actively provide education in Turkey, and it was seen that all of these programs include translation courses and that in most translation courses translation is utilized as a language teaching tool. Translation courses in these programs are much less in number than in French Language and Literature programs. Whereas literary translation is partially included, there is a scarce number of courses on field-specific translation. It can also be said that employment issues, demands and expectations of students and the relation of such programs with translation impact the place of translation within the programs as a tool or a goal.*

### **Discussion and Conclusion**

*Ultimately, as a result of the assessment made, it was seen that in French Language Teaching undergraduate programs in Turkey translation is utilized more as a language teaching tool and that the first two goals sought to be attained through the use of translation as a tool in foreign language teaching as listed by Cemal are mostly achieved in translation courses. The facts that the number of translation courses in said programs being less in number than in French Language and Literature, that literary translation and field-specific translation not being emphasized much in translation courses and translation being utilized mostly to demonstrate*

*grammatical rules and linguistic differences show that translation continues to be included in such programs as a language teaching tool as it was in the past. That being said, a high number translation courses being taught obligatorily in the French Language and Literature undergraduate program, translation courses touching upon the theoretical aspect of translation and courses involving field-specific translation alongside literary translation being included in curricula and some program profiles or outcomes stating the achievement of translation skills necessitates an inquiry into what the basic goal of the education provided is. That "Translator (Level 6) National Vocational Standard" is prepared by the Vocational Qualifications Authority (MYK), "6 Draft [Vocational] Qualifications Belonging to Translation" is prepared and submitted for the consideration of relevant institutions and organizations and following this approval process the assesment and evaluation is performed by the authorized institution demonstrate that translation qualifications can be certified by an official body. It is possible to say that upon the finalization of this process, the impacts of such developments on the profession will become clearer. However, entering into the translation sector with only foreign language knowledge without a theoretical foundation may bring with it some inconveniences. Therefore, provision of translation services without the necessary translation qualifications should be prevented. If obligatory assessment and evaluation examinations are administered under MYK by an organization authorized by MYK, persons found competent as a result of such examination can provide translation services without causing any aggrievement. What is important is to eliminate issues in translation which stem from the lack of knowledge, skills and theoretical foundation and to have persons who have the necessary competence and qualification providing translation services.*



## Fransa ve Türkiye'nin Yabancı Dil Eğitimi Politikaları\* \*\*

### Foreign Language Policies of France and Turkey

Rıfat GÜNDAY<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi  
Anabilim Dalı, rgunday@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 01.11.2021*

#### ÖZ

Çalışmanın amacı, Fransızca ve Türkçenin diğer ülkelerin eğitim programlarında yabancı dil olarak okutulması ile Fransa ve Türkiye'nin eğitim programlarında yer verdikleri yabancı diller açısından Fransa ve Türkiye'nin dil politikalarını iki ana başlık altında karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeline uygun yürütülmüştür. Birçok ülke, Fransızcaya eğitim dili veya yabancı dil olarak eğitim programlarında yer vermektedir. Fransa, Fransızcanın dünyanın birçok yerinde okutulmasına yönelik politikalar izlemektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun Türkçenin yurt dışında yayılmasına yönelik bir politikası bulunmamaktaydı. Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise Türkçenin başka ülkelerde okutulmasına yönelik faaliyetler son çeyrek yüzyılda gelişme gösterir. Fransız eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ortaokul ve liselerde 1883, ilkokul programlarında 1954 yılında yer almaya başlar. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancı dil eğitiminden önce yabancı dille eğitime yer verildiği görülmektedir ve 1868 yılında Galatasaray Sultanisi'nin açılması ile orta dereceli okullarda yabancı dille eğitim başlar. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra ortaokul ve liselerde, 1997 yılından itibaren ilkokulda yabancı dil eğitimine başlanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Dil politikaları, Yabancı dil eğitimi, Programlar, Dil çeşitliliği.

#### ABSTRACT

The aim of the study is to examine the language policies of France and Turkey comparatively under two main headings: the teaching of French and Turkish as a foreign language in the education programs of other countries, and the foreign languages that France and Turkey include

---

\***Alıntılama:** Günday, R. (2022). Fransa ve Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 181-216.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

*in their education programs. The study was carried out in accordance with the document analysis model, based on the qualitative research methods. Many countries include French as a language of instruction or as a foreign language in their education programs. France follows policies for the teaching of French in many parts of the world. The Ottoman Empire did not have a policy regarding the spread of Turkish abroad. In the course of the Republic of Turkey, the activities aiming the teaching of Turkish in other countries have developed in the last quarter of the century. In the French education system, foreign language education began to take place in secondary and high schools in 1883, and in primary school programs in 1954. It is seen that education with foreign language was given place before foreign language education during the Ottoman Empire period, and with the opening of Galatasaray Sultani in 1868, foreign language education begins in secondary schools. After the establishment of the Republic of Turkey, foreign language education began in secondary schools and high schools, and since 1997, it has also started in primary schools.*

**Key Words:** *Language policies, Foreign language education, Curriculum, Language varieties.*

## GİRİŞ

Dünyada bir güç olma hedefi olan devletler izledikleri politikalar doğrultusunda, bir yandan kendi resmi dilini başka ülkelerde yaygınlaştırmaya çalışırken, diğer yandan da kendi ülkesinde eğitimini vereceği yabancı dillerin planlamasını yapmaktadır. Devletlerin dil politikaları, devletin ideolojisi ve izlediği siyasal politikalarla yakından ilintilidir. Bu doğrultuda hükümetler, uluslararası ilişkiler bağlamında kendi ülkesinin resmi dilini yayma konusunda ne tür çaba göstereceğini ve yine bu doğrultuda hangi dillerin ülkelerinde yabancı dil eğitimi kapsamında okutulacağını planlamalarını yapmak durumundadırlar. Bu durum, dil planlaması doğrultusunda sürdürülen dil eğitimi olarak da değerlendirilebilir.

Dil politikasının tarihçesine bakıldığında ilk olarak 1959'larda "dil planlaması" kavramıyla ortaya çıktığı görülmektedir (Szulmanjster-Celnikier, 1996). Bunda özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası göçlerin önemli bir etken olduğu söylenebilir. Yoğun göçler, yabancı dil sorununun özellikle gelişmiş ülkelerde acilen ele alınmasına neden olmuştur.

McCarty dil politikasını "karmaşık bir sosyokültürel süreç, iktidar ilişkilerinin aracılık ettiği insan etkileşimi, müzakere ve üretim biçimleri, bu süreçlerdeki 'politika' dil



düzenleme güçlerinin meşru ve gayri meşru dil biçimleri ve kullanımları hakkında örnek oluşturan kararlarını ifade etme ve böylece dil durumlarını ve kullanımlarını yönetme yolları" (2011, s. 8) şeklinde tanımlamaktadır. Dil politikalarının belirlenmesinde, ülkelerin uluslararası arenadaki gücü, kültür ve medeniyet tarihindeki yeri, ikili ilişkiler ve komşuluk ilişkileri gibi etmenler rol oynamaktadır.

Küresel, bölgesel veya ülkeler arası ikili ilişkilerdeki gelişmeler doğrultusunda çok sık ve kısa sürede olmasa da ülkelerin dil politikalarında değişikliğe gittiği görülmektedir. Örneğin; Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllarda Fransızca yabancı dil olarak yaygın bir şekilde okutulurken, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İngilizce çok hızlı bir şekilde okul programlarında yaygınlaşmaya başlamıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Fransa ve Türkiye'nin dil politikalarını iki ana başlık altında karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu ana amaç doğrultusunda çalışmada ilk olarak Fransızca ve Türkçenin diğer ülkelerin eğitim programlarında yabancı dil olarak okutulması, ardından da Fransa ve Türkiye'nin eğitim programlarında yer verdikleri yabancı dillerin durumu irdelenmektedir. Bu bağlamda Fransa ve Türkiye'de modern dillerin eğitimi devlet politikaları bağlamında incelenmiş, ilkokul, ortaokul ve lise programları karşılaştırılmıştır.

#### **Problem Cümlesi**

Fransa ve Türkiye'nin yabancı dil eğitiminde izlediği politikalar nelerdir? Söz konusu ülkelerin devlet başkanlarından millî eğitim bakanlarına, devlet adamları kendi ulusal dillerini diğer ülkelerde yayma konusunda ne tür çaba ve çalışmalar içerisindeyler? Ülke içerisinde eğitimine yer verilen yabancı diller belirlenirken hangi ölçütler dikkate alınmaktadır? Yabancı dillerin okullara konulması bir planlama dâhilinde mi gerçekleştirilmektedir? İki ülkenin yabancı dillerin eğitimi bağlamında çok dilliliğe yaklaşımları nasıldır?

**Alt Problemler**

Fransızcanın yabancı dil olarak diğer ülkelerin eğitim programlarındaki yeri nedir?

Türkçenin yabancı dil olarak diğer ülkelerin eğitim programlarındaki yeri nedir?

Fransa'da okullarda kaç yabancı dil eğitimi yer almaktadır ve yabancı dil olarak eğitimi verilen dil çeşitliliği durumu nasıldır?

Türkiye'de okullarda kaç yabancı dil eğitimi yer almaktadır ve yabancı dil olarak eğitimi verilen dil çeşitliliği durumu nasıldır?

**YÖNTEM****Araştırmanın Modeli**

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeline dayalı bir araştırmadır. Doküman analizi Yıldırım & Şimşek tarafından "Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (2005, s. 187) şeklinde tanımlanmaktadır.

**Araştırmanın Evreni**

Çalışma, Fransızca ve Türkçenin dünyada yabancı dil olarak okutulması ile Fransa ve Türkiye'deki ilkokuldan lise sona kadar devlet okullarında verilen yabancı dil eğitimleri üzerine yürütülen politikaları kapsamaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Çalışma, yazılı materyallerin analizi olduğu için, araştırmada kullanılan veriler, doküman taraması yoluyla elde edilmiştir. Bu kapsamda iki ülkenin müfredat programları ile yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir.

**Verilerin Analizi**

Toplanan veriler, araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde yorumlanıp karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirilmektedir.

**Sınırlılıkları**

Çalışma, Fransa'nın Fransızca'yı ve Türkiye'nin de Türkçeyi özellikle yabancı dil olarak yayma faaliyetleri ile ülke içerisinde ilköğretimden lise sona kadar resmi okul programlarındaki yabancı dil eğitimi ile sınırlıdır. Üniversitelerde verilen eğitim çalışmanın kapsamı içerisinde yer almamaktadır. Bölgesel diller, azınlık okulları da çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

**Etik Kurul İzin Bilgileri**

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

**BULGULAR****Fransızca ve Türkçeyi Başka Ülkelerde Yaygınlaştırma Politikaları***Dünyada Konuşulan Diller Arasında Fransızca ve Türkçenin Yeri*

Dillerin konuşan sayısına göre sıralanmalarında bir kaynaktan diğerine değişiklikler gözükülebilmektedir. Verilen rakamların yıldan yıla da değişiklik gösterdiği bir gerçektir. Dünyada dillerin kullanımına ve özellikle de ikinci/yabancı dil olarak öğrenimine ilişkin veriler arasında farklılıklar olması nedeniyle güvenilirlikleri üzerine soru işareti olmakla birlikte Fransızcanın dünya dilleri arasındaki yerine bakılacak olursa, en çok konuşulan diller sıralamasında genellikle 5 ile 10. sıra aralığında gösterilmektedir. Fransızca konuşan kişi sayısı 267-300 milyon arasında verilmektedir. Türkçe ise en çok konuşulan diller sıralamasında 15 ile 20. sıra aralığında gösterilmekte, konuşan sayısı da 85-90 milyon olarak verilmektedir. Oysa bugün Türkiye içerisinde Türkçe konuşanların sayısının 83 milyona ulaştığı bilinmektedir. Öte yandan Türkiye dışında kalan Türk Cumhuriyetlerinin kullandıkları Türk lehçelerinin bu kaynaklar tarafından Türkçe konuşan sayısına katılmadığı anlaşılmaktadır. Bu ülkeler de ilave edildiğinde Türkçenin

daha üst sıralarda yer aldığı bir gerçektir. Wikipedia'nın dünyadaki diller sıralaması aşağıdaki tabloda yer almaktadır (<https://fr.wikipedia.org>):

**Tablo 1.** Dünyada Konuşan Sayısına Göre Dillerin Sıralanışı

Sıra	Dil	Anadili	Sıra	Yabancı/İkinci Dil	Sıra	Toplam
1	İngilizce	369,7 milyon	3	898,4 milyon	1	1,268 milyar
2	Çince	921,5 milyon	1	198,7 milyon	4	1,120 milyar
3	Hintçe	342,0 milyon	4	295,3 milyon	2	637,3 milyon
4	İspanyolca	463,0 milyon	2	74,2 milyon	9	537,9 milyon
5	Fransızca	77,3 milyon	15	199,3 milyon	3	276,6 milyon
6	Arapça	274,0 milyon	-	-	-	274,0 milyon
7	Bengalce	228,5 milyon	5	36,8 milyon	13	265,2 milyon
8	Rusça	153,6 milyon	7	104,3 milyon	6	258,0 milyon
9	Portekizce	227,9 milyon	6	24,2 milyon	15	252,2 milyon
10	Endazence	43,6 milyon	24	155,4 milyon	5	199,0 milyon
17	Türkçe	79,4 milyon	13	5,7 milyon	20	85,2 milyon

Tablodaki veriler, dünyada yabancı dil ya da ikinci dil olarak en çok İngilizce öğrenildiğini, İngilizceyi anadili olarak öğrenenlerin sayısı 369,7 milyon iken, yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısının 898,4 milyona ulaştığını ortaya koymaktadır. İngilizceyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısı yaklaşık iki buçuk kat (%243) daha fazladır. Fransızca da anadili kullanıcısı sayısına oranla yabancı/ikinci dil olarak öğrenen sayısının çok yüksek olduğu bir dil olarak tabloda yer almaktadır. 77,3 milyon anadili öğrenenine karşın, 199,3 milyon kişi Fransızca'yı yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenmektedir. Fransızca'yı yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısı iki buçuk kattan (%257) daha fazladır. Yabancı veya ikinci dil olarak en çok öğrenilen diller arasında İngilizce ve Hintçeden sonra Fransızca 3.sırada yer almasına karşın, anadili kullanıcısı sayısına göre yabancı/ikinci dil olarak kullanım oranına bakıldığında Fransızca ilk sıradadır. Türkçeyi 79,4 (Türkiye'de 84) milyon kişi anadili olarak kullanırken, 5,7 milyon kişi yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğreniyor konumundadır. Türkçeyi anadili olarak kullananlara oranla yabancı dil olarak öğrenenlerin sayısının oldukça az olduğu (%13,9) görülmektedir. Türkçe yabancı dil olarak öğrenilen diller sıralamasında 20. sıradadır. Tabloda bir başka dikkat çeken rakam ise Türkçe anadili konuşan sayısının Fransızca anadili konuşan sayısından fazla olmasıdır. Türkçe konuşanlar açısından güncel rakamlar daha yüksektir.

Dünyadaki diller üzerine faaliyet gösteren “ethnologue” sitesi 2021 yılı rakamlarına göre ilk 10 sıradaki diller ile Türkçenin sıralamasına bakıldığında bazı değişiklikler görülmektedir.

**Tablo 2.** Ethnologue Sitesi 2021 Yılı Rakamlarına Göre Dillerin Durumu  
(<https://www.ethnologue.com>)

Sıra	Dil	Konuşan Sayısı
1	İngilizce	1,348 milyar
2	Çince	1,120 milyar
3	Hintçe	600 milyon
4	İspanyolca	543 milyon
5	Arapça	274 milyon
6	Bengalce	268 milyon
7	Fransızca	267 milyon
8	Rusça	258 milyon
9	Portekizce	258 milyon
10	Urduca	230 milyon
16	Türkçe	88 milyon

Fransızca 267 milyon konuşan sayısı ile 7. sırada yer almakta, Türkçe ise 88 milyon konuşan ile 16. sırada bulunmaktadır. Güncel rakamlara göre Fransızca konuşan sayısında 9,6 milyonluk bir düşüş, Türkçe konuşan sayısında ise 2,8 milyonluk bir artış dikkat çekmektedir.

Dillerin konuşuldukları ülke sayısına göre bir değerlendirme yapıldığında Fransızcanın 3. sırada, Türkçenin de 12. sırada yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 3.** Dillerin Konuşulduğu Ülke Sayısına Göre Sıralamaları (Uzun, 2012, s. 119)

Sıra	Dil	Ana ülke	Toplam ülke
1	İngilizce	İngiltere	101
2	Arapça	Suudi Arabistan	59
3	Fransızca	Fransa	51
4	Çince	Çin	33
5	İspanyolca	İspanya	31
6	Farsça	İran	29
7	Almanca	Almanya	18
8	Rusça	Rusya Federasyonu	16
9	Malayca	Malezya	13
10	Portekizce	Portekiz	11
11	İtalyanca	İtalya	10
12	Türkçe	Türkiye	8

Fransızca, 51 ülkede konuşulan bir dil olarak İngilizce ve Arapçadan sonra 3. sırada, bir başka deyişle ilk üçte yer almaktadır. Türkçe ise 8 ülkeyle sınırlıdır. Bu sayı ancak başka ülkelerde Türkçeyi yabancı dil veya eğitim dili olarak yaygınlaştırmakla artabilir. Bugün İngilizce tüm dünyada yaygın olarak konuşulan bir dil olmakla birlikte Fransızca da hâlâ dünyanın birçok coğrafyasında konuşulmaktadır.

#### *Fransa'nın Politikaları*

Fransızcanın önemli bir dil olarak varlık göstermesi 13. yüzyıla dayanır. Kilisenin gücünü azaltıp devletin gücünü artırma hedefi doğrultusunda Latince'den uzaklaşıp Fransızca üzerine odaklanılır. 13. yüzyıldan itibaren krallık noterleri Fransızca yazmaya başlarlar. 14 ve 16. yüzyıllar arasında yavaş yavaş Latince'den uzaklaşıp krallık işlerinde yönetim dili olarak Fransızca empoze edilir. 1539 yılında Kral 1. François tarafından Villers-Cotterêts Kararnamesinin ilan edilmesiyle Fransızca resmi dil statüsü kazanır. Fransa'da Fransızcanın yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmaların temeline bakıldığında sadece devletin değil aynı zamanda sanatçı ve edebiyatçılar başta olmak üzere bütün entelektüel grupların bu amaca yönelik çaba sarf ettiği görülmektedir. Bu hedef doğrultusunda 1634 yılında Fransız Akademisi kurulur ve 1635'te Kardinal Richelieu tarafından resmi bir hüviyet kazandırılır. 29 Ocak 1635 yılında dönemin Fransa Kralı

XIII. Louis tarafından Fransız Akademisinin misyonu Fransız dilini standartlaştırarak sanat ve bilim dili hâline getirmek olarak belirtilmektedir.

Fransa'nın dilini ve kültürünü ülke dışında yayma politikasının geçmişine bakıldığında, çalışmalarına 19. yüzyılda başladığı görülmektedir. Özellikle sanayi devrimi ve sömürge döneminde Fransız devleti gittiği her yere devlet dili Fransızca'yı da götürmüştür. Dünyanın farklı bölgelerindeki birçok ülkede okullar açarak oralarda Fransızca eğitimi verilmesini sağlamıştır. Dil kültür ilişkisi bağlamında diliyle birlikte kültürünü de söz konusu coğrafyalara taşımış ve benimsetmiştir. Bugün dünyanın birçok bölgesinde anadili Fransızca olan millet ya da topluluklar dışında, çeşitli ülke ya da toplumlar Fransızca'yı ya resmî dil ya da yabancı dil olarak kullanmaktadırlar. Buna en çarpıcı örnekler özellikle Afrika kıtasında gösterilebilir. Tunus, Cezayir ve Fas gibi Arap ülkeleri Fransızca'yı eğitimden sanata, devlet işlerinden toplumsal yaşama çok yaygın olarak kullanmaktadırlar. Söz konusu ülkelerde Fransızca eğitim dili veya yabancı dil olarak okutulmaktadır. Eğitim dili olarak sürdürülmesinde Fransa'nın söz konusu ülkelerde açtığı okullar da önemli bir etken olmuştur. Bu bağlamda Türkiye'de yabancı dil olarak Fransızca'yı okutan okulların yanında Fransızca eğitim veren liselerinde geçmişten günümüze varlıklarını sürdürdükleri bir gerçektir.

Günümüzde de Fransa, Fransızcanın dünyanın birçok yerinde yaygın olarak okutulmasına yönelik çalışmalar yapmaktadır. Fransız dilinin yayılması hedefi doğrultusunda Fransa'nın Avrupa ve Dışişleri Bakanlığı öncelikli Fransız diplomasisi yürütmektedir. Ülkenin resmi kaynaklarına (<https://www.diplomatie.gouv.fr>) göre, 1988 yılından itibaren 20 Mart tarihi Uluslararası Frankofoni Günü ilan edilmiştir. Devlet ve hükümet nezdinde 88 ülke üye ya da gözlemci statüsünde Uluslararası Frankofoni Organizasyonunda yer almaktadır. 2020 verilerine göre bütün kıtalardan 33 ülkede toplam 300 milyon kullanıcısı olduğu belirtilen Fransızca konuşucularının dayanışma, değerleri paylaşma, farklılıklara rağmen birlikte yaşama, kültürel iş birliği ve kültürlerarası iletişim becerilerini geliştirme hedefleri doğrultusunda bir güç oluşturmaları planlanmıştır. Organizasyona dâhil olan ülke ve Fransızca konuşan sayısında yıldan yıla artış olduğu vurgulanmaktadır. Bu kapsamda Uluslararası

Frankofoni Organizasyonu ve birçok ülke, Fransız dili ve Frankofoni Haftası düzenlemektedir. Fransız hükûmeti ve çeşitli ülkelerdeki elçilik, konsolosluk ve kültür merkezleri bu etkinlikleri desteklemektedirler.

Fransa Millî Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı Fransızcanın yayılması ve yabancılara öğretilmesi konusunda çaba göstermektedir. Fransız kamu kurumları da Avrupa Birliği vatandaşı dışında kalan ve göçmen statüsü de dâhil olmak üzere çeşitli nedenlerle Fransa'da ikamet etmek durumunda olan insanların Fransızca'yı yabancı dil olarak öğrenmelerini öncelikli bir görev olarak değerlendirmektedirler. Fransa'ya her yıl yüz binden fazla yabancı gelmektedir ve bunun önemli kısmını üniversite eğitimi için gelen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Bunlar da çeşitli kurslara katılarak Fransızca öğrenmek durumundadırlar.

Fransızcanın dünyada en çok kullanılan beşinci dil olduğu belirtilmektedir. Fransızcanın yaygın olarak kullanıldığı ülkeler ise sırayla Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Fransa, Cezayir, Fas ve Fildişi Sahili'dir. Hintçenin ikinci dil olarak kullanılması dikkate alınmayıp, dünyada yabancı dil olarak İngilizcenin ardından ikinci sırada en çok kullanılan dilin Fransızca olduğu vurgulanmaktadır (<https://www.diplomatie.gouv.fr>). Birleşmiş Milletler, Nato, Unesco, Dünya Ticaret Örgütü, Avrupa Birliği, Afrika Birliği, Avrupa Komisyonu, Avrupa Uzay Ajansı, Uluslararası Adalet Divanı, Uluslararası Ceza Mahkemesi, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi, İnterpol, Uluslararası Olimpiyat Komitesi gibi küresel örgütlerde Fransızcanın önemli yeri olan bir dil olduğu görülmektedir (Angelo, 2019). Birçok uluslararası belge İngilizce ve Fransızca oluşturulmaktadır. Fransa devleti çeşitli uluslararası kurumlarda Fransızcanın yer alması konusunda sürekli çaba harcamaktadır. Fransa diğer ülkelerle ikili veya çoklu ilişkilerde özellikle devlet erkânı eliyle Fransızcanın kullanımına özen göstermektedir. Fransızcanın tüm dünyada yaygınlaşması Fransa'nın uluslararası stratejisi olarak ön planda tutulmaktadır. Böylece Fransa, Fransızca kullanan ya da konuşan ülkeler olarak dünyada politik bir güç olma çabası içerisinde. Cumhurbaşkanı Emmanuel Macron, 20 Mart 2018 tarihinde Uluslararası Frankofoni Günü dolayısıyla Paris'te yaptığı



açıklamada Fransız devletinin nihai hedefinin Fransızca'yı dünya dili yapmak olduğunu vurgulamıştır.

Fransa Fransızca'yı yayma çalışmalarını özellikle aşağıdaki kurum ve kuruluşlar aracılığı ile sürdürmeyi planlamaktadır (<https://www.diplomatie.gouv.fr>):

88 devlet veya hükûmet nezdinde üye veya gözlemci statüsüyle yer aldığı Uluslararası Frankofoni Organizasyonu,

Frankofoni Üniversite Ajansı (AUF), TV5 Monde, Uluslararası Frankofon Belediyeler Birliği (AIMF), Senghor Üniversitesi.

Frankofoni Parlamenter Asamblesi (APF)

16 Kurumsal Frankofoni Ağı

Sürekli bakanlar konferansları (CONFES, CONFEMEN)

Hükûmetler dışı organizasyonlar kapsamında Frankofoni konferansı (OING)

Hükûmetler dışı organizasyonlar kapsamında 2020 yılında dünyada 127 organizasyon gerçekleştirildiği belirtilmektedir.

#### *Türkiye'nin Politikaları*

Türkçeye verilen önem konusuna bir göz attığımızda Beylikler döneminde özellikle Karamanoğlu Mehmet Bey ve Yunus Emre gibi devlet adamı ve aydınların Türkçenin kullanımı ve yaygınlaştırılması yönünde çaba harcadıkları görülmektedir. Bu konuda 13 Mayıs 1277 tarihinde Karamanoğlu Mehmet Bey "Bugünden sonra divanda, dergâhta, çargâhta, mecliste ve meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır." şeklinde ferman yayınladı. Tarihe bakıldığında aslında Türkçenin devlet dili oluşu ile ilgili politika geliştirmenin Fransızca'ya göre çok daha eskiye dayandığı bir gerçektir. Zira Fransızca ancak 1539 yılında Kral I.François tarafından ilan edilen Villers-Cotterêts Kararnamesi ile resmî dil statüsü kazanır. 13. yüzyılda yaşadığı bilinen ve Tasavvuf Edebiyatının önemli şahsiyetleri arasında kabul edilen Yunus Emre de Türkçenin gelişimi ve yaygınlaştırılması konusunda önemli rol oynamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde imparatorluğun son yıllarına kadar Türkçenin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik ne devlet adamları ve ne de entelektüel çevrelerce önemli bir çaba harcanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda devlet işlerinde ve sarayda Osmanlıca kullanılmakla birlikte, imparatorluğun sınırları içerisinde farklı diller de kullanılmaktaydı. Sarayda kullanılan Osmanlıca ile Anadolu'da halkın kullandığı Türkçe arasında fark bulunmaktaydı. Entelektüel çevrelerde ise Arapça ve Farsçanın daha öncelikli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Fransa, Tunus, Cezayir ve Fas gibi ülkelerde 100 yıla yakın bir hâkimiyet göstermesine karşın Fransızca'yı buralarda ikinci bir dil olarak yaygınlaştırırken, 500 yıla yakın süre buralarda hâkimiyet kurmasına ve aynı dini inanca sahip olmalarına karşın Osmanlı İmparatorluğu Türkçeyi götürmemiştir. Bu durum sadece buralarla da sınırlı değildir, Osmanlı İmparatorluğu'nun Ortadoğu'daki Arap coğrafyası veya Balkanlardaki topluluklara da Türkçeyi benimsetme konusunda bir politika geliştirmedeği görülmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda, üniter devlet politikası doğrultusunda dil politikasına da önem verildiği görülmektedir. Bu kapsamda temelde okur-yazarlığın ve dolaylı olarak da Türkçenin hızlı bir şekilde yaygınlaştırılması hedefi doğrultusunda önce 1 Kasım 1928'de Latin esasından alınan harfler, Türk dilinin özelliklerini belirten işaretlere de yer verilmek suretiyle "Türk Harfleri" adıyla 1353 Sayılı Kanunla kabul edilmiştir. Daha sonra Türk dilini geliştirme ve yaygınlaştırma amacı doğrultusunda Mustafa Kemal Atatürk'ün talimatıyla 12 Temmuz 1932 tarihinde Türk Dil Kurumu kurulmuştur. Fransa'daki Fransız Akademisine benzer bir kurum olan Türk Dil Kurumunun yaklaşık üç asır (297 yıl) sonra kurulması Türkçeye verilen önem konusunda oldukça manidar gözükmektedir.

Türkçenin başka ülkelerde yaygınlaştırılması konusuna gelince, bu konuda özellikle son çeyrek yüzyılda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik ilk girişim Ankara Üniversitesinin 1984 yılında kurduğu TÖMER ile başlamıştır. Yabancılarla Türkçe öğretmek amacıyla kurulan ilk kurum "Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)"dir. 1989 yılından itibaren Türkçe dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlayan TÖMER, günümüzde bunlara İspanyolca, Portekizce,

İtalyanca, Rusça, Bulgarca, Çince, Arapça, Korece, Farsça ve Osmanlı Türkçesi gibi dilleri de eklemiştir. Misyonundaki değişikliğe paralel olarak 2011 yılında adı da “Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi” olarak değiştirilmiştir. Yurt dışından Türkiye’ye gelen yabancılar Ankara Üniversitesi tarafından ilk olarak Ankara’da, daha sonra bazı diğer illerde kurulan bu kurum aracılığı ile yabancı dil olarak Türkçeyi öğreniyorlardı. Günümüzde birçok üniversite, farklı adlar altında benzer merkezleri kurarak özellikle YÖS sınavı aracılığı ile Türkiye’de üniversite eğitimi görmek isteyen öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi olanağı sunmaktadırlar.

Bu kapsamda yürütülen çalışmalardan bir diğeri de Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasıdır. 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfı olan Yunus Emre Vakfına bağlı kurulan Yunus Emre Enstitüsü; yurt dışında Türk dilini ve kültürünü tanıtmak amacıyla 2009 yılında kurulmuştur. Güncel duruma bakıldığında Yunus Emre Enstitüsü 40 üzerinde ülkede 50’den fazla merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde her düzey ve yaşta isteyen herkese Türkçe öğretimi sunulmaktadır. Bu ülke ve merkezlerden bazıları şunlardır: Türkiye-Ankara, ABD- Washington DC, Almanya-Berlin, Köln, Belçika-Brüksel, Fransa-Paris, Arnavutluk-İşkodra, Tiran, Fas-Rabat, Güney Afrika-Johannesburg, Japonya-Tokyo, Kazakistan-Nur Sultan. Enstitü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik düzenlediği dil kurs programları sonucunda kursiyerlerin başarı durumuna göre dil sertifikası vermektedir. Türkçe öğretimi kursları, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri ve dil seviyeleri dikkate alınarak sürdürülmektedir. Kurslar çocuk-genç ve yetişkinler olmak üzere iki kategori temeline dayandırılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında kurduğu merkezlerde eğitim ve öğretim çalışmalarının yanı sıra kültürel ve sanatsal faaliyetler de yürütmektedir. Her ne kadar bu merkezler birer okul kurumu olmayıp dil kursları niteliğinde olsalar da Yunus Emre Enstitüsü yurt dışında hem Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesine yönelik talep artışında önemli rol oynamakta, hem de Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak farklı ülkelerin resmî okul müfredatlarında yer alması yönünde çaba sarf etmektedir. Buna örnek vermek gerekirse Bosna Hersek’te Eğitim Bakanlıkları ile yapılan iş birliği

sonucunda Türkçe seçmeli yabancı dil olarak resmî müfredat olarak konulmuştur. Bir diğer örnek de Gürcistan'dır. Bu ülkede de seçmeli ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yer verilmektedir (<https://www.turkceogretimi.com>). Yunus Emre Enstitüsü YÖS ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeleri konusunda TÖMER dil merkezleri ile iş birliği içinde yürütmektedir. Yunus Emre Merkezlerinde düzenlenen yabancı dil olarak Türkçe dil kurs programları ve sertifikaları, Fransa'nın elçilik ve konsoloslğunun bulunduğu tüm ülkelerde Fransız Kültür Merkezi aracılığı ile sürdürdüğü Fransızca yabancı dil programlarıyla benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Yurt dışında Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmak temel amaçları arasında yer alan kurumlardan bir diğeri de Türkiye Maarif Vakfı okullarıdır. Türkiye Maarif Vakfı, 17.06.2016 tarih ve 6721 sayılı kanun ile kurulmuştur. Yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Türkiye Maarif Vakfı, birçok ülkede okul öncesinden liseye her düzeyde eğitim faaliyeti yürütmek amacıyla kurulmuştur. 2020 yılı verilerine göre, Türkiye Maarif Vakfı'nın 43 ülkede toplam 332 okulu bulunmaktadır. 2023 hedefleri Birleşmiş Milletlere üye 193 ülkenin yarısında okul açmak olarak belirtilmektedir. 'Türkçeye değer' sloganıyla yola çıkan vakıf, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı hazırladıktan sonra, okul öncesinden liseye kadar, dört kademedeki Türkçenin yabancı dil olarak okutulması amacıyla Türkçe ders kitabı hazırlama projesi başlatmıştır (<https://turkiyemaarif.org>).

Türkiye Maarif Okulları, Fransa'nın 19. yüzyıldan itibaren devlet eliyle Osmanlı İmparatorluğu da dâhil dünyanın birçok yerinde açtığı okullarla benzer şekilde yapılanmaktadır denilebilir. Sonuç olarak çok geç de olsa Türkiye Cumhuriyeti'nin de farklı kurum ve kuruluşlar aracılığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak yaygınlaştırma hedefine yönelik çabalarını her geçen gün artırarak sürdürdüğü görülmektedir. Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtılmasına yönelik bu çalışmalar, sadece Türkiye'nin diğer ülkelerle iletişim ve iş birliğinin artmasında rol oynamakla kalmayıp, geleceğin güçlü ülkesi olma hedefine ulaşmasında da etkin rol oynayacaktır.

## Farklı Ülke Dillerini Fransa ve Türkiye’de Öğretme Politikaları

### *Avrupa Birliği’nin/Konseynin Çok Dillilik Politikaları ve Dil Kriterleri*

Fransa Avrupa Birliği’ne üye bir ülkedir, Türkiye de Avrupa Birliği ile müzakere süreci yürüten ülke konumundadır. Bu nedenle Avrupa Birliği’nin Avrupa Konseyi ile paralel yürüttüğü yabancı dil eğitimi politikalarını kısaca incelemek uygun olacaktır. Avrupa Birliği’nin eğitim politikalarına yönelik en dikkat çeken konuların başında çok dillilik ve çok kültürlülük politikası gelmektedir. Zira bu politika Avrupa Birliği’nin temel felsefesini oluşturan farklılıkta birlik hedefine hizmet etmektedir. Böylece iş birliği olanaklarının ve ortak yaşam anlayışının daha güçlü bir şekilde gelişeceği öngörülmektedir. Bu amaca yönelik olarak AB, zorunlu eğitim sürecinde erken yaşta itibaren en az iki yabancı dilin öğretilmesi politikasını benimsemektedir. 2001 yılının Avrupa Diller Yılı ilan edilmesi, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği’nin dil çeşitliliğine ve yabancı dil eğitimine verdiği önemi gösteren bir politikanın sonucudur.

Ortak Başvuru Metninde çok dillik hem birey hem de toplum açısından değerlendirilmektedir. “Birey bağlamında’ çok dillilik, bir dizi dilin bilinmesi ya da bir toplumda aynı anda farklı dillerin kullanılması anlamına gelen ‘sosyal bağlamda’ çok dillilikten farklıdır. Sosyal bağlamda çok dillilik okul ya da eğitim kurumlarında öğrenciye sunulacak yabancı dil bilgisinin çeşitlendirilmesi, öğrencinin birden fazla yabancı dil bilmeye yönlendirilmesi ya da uluslararası iletişimde İngilizcenin baskın rolünün sınırlandırılması yoluyla kazanılabilir. Buna karşın birey bağlamında çok dillilik, yerel dil dışındaki toplumların dillerine kadar okulda veya doğrudan deneyimle de kazanılabilir.” (OBM, 2007, s. 3).

Avrupa Birliği’nin yabancı dil politikalarının amaç ve hedeflerini birkaç maddede özetlemek gerekirse (OBM, 2007, s. 2-3):

- 1) Avrupa’daki dil ve kültür çeşitliliğinin, zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi,
- 2) Avrupalıların birbirleriyle dilsel ve kültürel sınırlar arasında iletişim kurabilmeleri amacıyla gerçekleştirerek, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa ihtiyacını karşılama,

- 3) Yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin ve yakın iş birliğinin doğurabileceği sorunlara karşı tüm Avrupa'yı sadece eğitim, kültür ve bilim bağlamında değil, ticaret ve sanayi bağlamında da hazırlama,
- 4) Daha etkili uluslararası iletişim ve iş birliğini arttırma,
- 5) Çok dilliliğin benimsenmesi,
- 6) Programlarda dil çeşitliliğinin artırılması,
- 7) Erken yaştan başlayarak lise sona kadar en az iki yabancı dilin öğrenilmesi,
- 8) Yabancı dil eğitiminin özendirilmesi,
- 9) Ortak Başvuru Metni'nde belirlenen ölçütlere göre yabancı dil eğitiminin yürütülmesi,
- 10) Yabancı dilin sosyal ortamlarda kullanılmasına dayalı ve kültürlerarası iletişim becerisinin geliştirilmesi hedefine uygun öğretilmesi/öğrenilmesi.

Avrupa Birliği, Avrupa kurumlarında İngilizcenin yaygınlığının aşırı artmasının ülkelerin demografik, politik ve ekonomik gerçeğine uygun olmadığına dikkat çekmektedir. "Avrupa Birliği son yıllarda İngilizcenin birçok alanda tek dil olarak egemenliğine karşı çok dilli ve çok kültürlü Avrupa Yurttaşlığı kavramını savunmaktadır. Bu düşünce Maastricht ve Amsterdam Antlaşmaları ile de güçlendirilmiştir." (Ceylan & Yorulmaz, 2010, s. 119). Ayrıca, uluslararası ekonomik rekabet kapsamında bazı meslek ve alanlar için birçok dili bilmenin bir zorunluluk olduğu, dünya dili olarak adlandırılrsa da bazen İngilizce bilmenin yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Bailly,2010, s. 1).

AB'nin politikaları üye ülkelere tavsiye niteliğinde olup ülkelerin hukuken bunlara uyma zorunluluğu bulunmamaktadır (Kılıç, 2009, s. 528). Beacco ve Messin (2010, s. 96)'e göre yurttaşlarına eğitimde dil çeşitliliğini sunmak devletin görevleri arasında bulunmaktadır. Fransa ve Almanya farklı dillere okul programlarında yer verilmesi konusunda öncü rol oynamaktadırlar. Özellikle de İngilizce dışında diğer Avrupa ve dünya dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi teşvik edilmektedir. Okul programlarında

Fransızca, Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Arapça, Rusça, Çince gibi dillere yer verilmesi önerilmektedir.

#### *Fransa'nın Çok Dillilik Politikaları*

Fransa'da sadece hükümet değil, aynı zamanda senato da yabancı dil eğitimi ile ilgili politikalar geliştirmektedir. Bu politikalar kapsamında yabancı dil eğitimi farklılaştırmak için öneriler sunmaktadır (<https://www.senat.fr>). Ülke gençlerine çeşitli dil seçenekleri sunarak özellikle uzun vadede onların farklı dillerde dil becerilerinin geliştirilmesi istenmektedir. Birçok dili öğrenerek başka kültürlerle açık olmaları ve ülke sınırlarının dışında başkaları ile iletişim kurma kapasitelerini geliştirmeleri arzulanmaktadır. Bu çerçevede bilgi ve iletişim teknolojilerinin de yabancı dil eğitiminde kullanılması önerilmektedir.

İlkokuldan liseye, öğrencilere sunulan yabancı dil sayısı ve çeşitliliğinin artırılması istenmektedir. Yabancı dil eğitiminde dillerin tercihinin mutlaka velilere ve öğrencilere bırakılması öngörülmektedir. Bunun içinde ilkokul dâhil her okulda en az iki yabancı dil seçeneğinin öğrencilere sunulması önerilmektedir. Ortaokulda (kolejde) zorunlu ikinci yabancı dil eğitiminin programlarda yer alması, lise programlarında ise buna üçüncü yabancı dil seçeneğinin eklenmesi söz konusudur. Yabancı dil bilmenin önemi ve Fransa eğitim programlarında farklı dillere yer verilmesi konusunda hem eğitim kurumlarının hem de medyanın destek vermesi beklenmektedir. Çok dilliliğin sağlayacağı faydalar konusunda milli eğitim müdürleri, milli eğitim müfettişleri, kurum müdürleri, eğitim sendikaları, veliler ve diğer eğitim aktörlerinin bilgilendirilmeleri istenmektedir. Farklı dilleri bilmenin avantajları konusunda özellikle okul idarecilerin öğrencileri bilinçlendirilmeleri önerilmektedir.

Senato, önceliğin dünyada yaygın olarak kullanılan dil olan İngilizcenin aksine Almanca, İspanyolca, Rusça, Arapça ve Portekizce gibi dillere verilmesini tavsiye etmektedir. Yabancı dil eğitiminde okutulacak dil seçeneklerini bölgesel bağlamda planlamanın bölgenin kalkınması açısından daha yararlı olacağı düşünülmektedir. Bunun için de yabancı dil eğitiminde bölgesel dil politikası izlemek gerektiği

vurgulanmaktadır. Bölgesel dil politikaları bağlamında özellikle komşu ülkelerin diline yabancı dil olarak yer verilmesi önemli bulunmaktadır. Bu politikaları belirlerken devlet kurumları yanında ticaret odalarından turizmde faaliyet gösteren şirketlere, birçok sivil kuruluşun da görüşlerinin alınmasının önemine dikkat çekilmektedir. Gereksinimler doğrultusunda planlamaların yapılması önerilmektedir.

Fransa farklı amaçlar için yabancı dil eğitiminde çok dillilik ve çok kültürlülük politikasını desteklemektedir:

- 1) İngilizce dışındaki dillerin de tanınmasını teşvik etmek; Fransızca, İspanyolca, Almanca gibi dilleri rakip olarak öne çıkarmak,
- 2) Diğer dilleri konuşan insanlarla İngilizceye gereksinim duymaksızın doğrudan ülkelerinin dilinde iletişim kurabilmek.

Fransa, uluslararası ve ikili ilişkiler ile çok dillilik ve çok kültürlülük hedefleri doğrultusunda birçok farklı dili ülke eğitim programlarında yabancı dil olarak seçme olanağı sunmaktadır. Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin çok dillilik yaklaşımını benimsediği görülmektedir. Fransa'nın yabancı dil eğitimi politikalarındaki temel hedef, sadece bugünün gereksinimlerini düşünmeyip geleceğe yönelik planlamalar ve değerlendirmeler ışığında sunulan dil çeşitliliğini artırmaktır. Böylece başta Avrupa olmak üzere, uluslararası düzeyde iş birliğinin artırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Fransa uluslararası ilişkilerini geliştirmenin ve güçlü devlet olma yolunda ilerlemesinin bir yandan kendi dilini başka ülkelerde yaygınlaştırmak, diğer yandan da farklı ülkelerin dillerini yurttaşlarına sunmakla ve onların birden fazla dilleri bilerek yetişmeleri ile bağıntılı olduğuna inanmaktadır.

Fransa başta ticaret olmak üzere ilişkilerde dillerin önemli rol oynadığını öne sürerek, yabancı dil eğitimde sadece İngilizceye ağırlık verilmesinin sağlıklı bir yaklaşım olmadığını belirtmektedir (Beacco&Messin, 2010, s. 100). Tek yönlü ve anglofon merkezli bir küreselleşmeye karşıdır ve bunun için çok dillilik politikalarını desteklemektedir. Dili öğrenilen ülkelerin kültürlerini de öğrenerek, çok kültürlülüğün artmasına ve kültürler arası iletişim becerisinin gelişmesine katkıda bulunulacağı



düşünülmektedir. Mümkün olduğu ölçüde Fransız öğrencilerin küçük yaştan itibaren farklı ülke yurttaşları ile doğrudan iletişim kurmaları istenmektedir. Fransa'nın yabancı dil eğitimi politikalarının nihai hedefleri, ülkenin ulaşmayı hedeflediği kültürel, ekonomik ve siyasi vizyonla bağıntılıdır.

#### *Türkiye'nin Çok Dillilik Politikaları*

Cumhuriyet Döneminde hükümetler yabancı dil eğitiminin Millî Eğitim Müfredatındaki yeriyle ilgili pek bir değişikliğe gitmemişlerdir. Bununla birlikte 1940'ların sonlarından itibaren başlayan ve takip eden dönemde daha belirleyici olan Türkiye-Amerika ilişkileri siyasi, ekonomik ve toplumsal alandaki etkileriyle şekillendiği gibi yabancı dil eğitimi alanında Türkiye'de tamamen İngilizcenin ve Amerikan kültürünün etkisi görülmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra uluslararası ilişkilerde, özellikle ekonomik ve askeri alanda güçlenen ABD, buna paralel olarak İngilizcenin de dünyada yabancı dil olarak ön plana çıkmasında etken rol oynamıştır. 1960'lı yıllara doğru Türkiye'de de İngilizce, eğitimi yapılan yabancı diller sıralamasında birinci sıraya çıkmıştır (Demircan, 1988, s.116). ABD'nin her alandaki küresel hâkimiyeti, dünyadaki dilleri arasında İngilizcenin hâkimiyetine yol açmıştır. 1970 yılından itibaren Amerika'dan Türkiye'nin birçok bölgesine gelip faaliyet yürüten çok sayıdaki Barış Gönüllüleri, İngilizce öğretmenliği de yaparak İngilizceyi yaygınlaştırmaya çalışmışlardır (Latham, 2000; Elizabeth, R. & Alistair, 1998, s.107).

1980 Askeri Darbesi sonrası 14.10.1983 tarihinde 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretim Kanunu kabul edilmiş ve bu kanunla sosyal alan derslerinin yabancı dille verilmesi yasaklanmıştır. Bununla birlikte Turgut Özal tarafından kurulan 45'inci Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti programında yabancı dil eğitimine yer verilerek yabancı dilin kişilerin mesleki gelişimleri açısından olduğu kadar, uluslararası ilişkiler, bilim, sanat ve kültür alışverişi açısından da önemli olduğuna dikkat çekilerek ortaöğretim ve yükseköğretimde en az bir yabancı dilin iyi derecede öğrenilmesi için bütün tedbirlerin alınacağı vurgulanmıştır (Kılıç, 2009, s. 298, 311). 1999'da Avrupa Birliği ile müzakerelerin başlamasından sonraki hükümetler yabancı dil eğitiminde Avrupa Birliği'nin politikalarını benimsemiş gözükmektedirler.

Türkiye'nin yabancı dil eğitimi bağlamında uzun vadede planlanmış çok dillilik politikası bulunmamaktadır. Bununla birlikte Avrupa Birliği'ne üyelik müzakereleri çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı Müfredatında kâğıt üzerinde de olsa çok dilliliğe yer verildiği görülmektedir. Ancak uygulamada pek de çok dillilik politikasının benimsenmediği bir gerçektir. Devlet okullarında dil çeşitliliğine yer verilmemektedir. Birinci zorunlu yabancı dil olarak İngilizce, liselerde ikinci zorunlu yabancı dil olarak da Almanca seçeneği sunulmaktadır. Bunların dışındaki dillere çok az okul programında, bir başka deyişle yok denecek kadar az oranda yer verilmektedir.

Küreselleşmenin tüm hızıyla etkisini gösterdiği 2000'li yıllarda Türkiye'nin izlediği bir yabancı dil eğitimi politikasının bulunmamasının sonucu öğrencilerin neredeyse %99'u yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almaktadırlar (Genç, 1999, s. 307). Uygulanan yabancı dil eğitim politikaları çerçevesinde bugün Türkiye'de yabancı dil öğretimiyle İngilizce öğretimi eş anlamlı hâle gelmiştir (Ceylan & Yorulmaz, 2010, s. 124). Türkiye'nin çok dillilik politikasını uygulamada başarısız olduğu, yabancı dil eğitiminin uygulamada daha çok tek dilli bir eğitim hâline geldiği söylenebilir (Kılıç, 2009, s. 2).

Türkiye'nin coğrafi konumu, ticaretten turizme ilişkileri, kültürel bağları çerçevesinde ve geleceğe yönelik güçlü ülke olma hedefleri doğrultusunda çok dillilik bağlamında başta Rusça, Arapça, Fransızca, İspanyolca ve Çince olmak üzere İngilizce ve Almanca dışında başka dillere okul programlarında yer vermesi daha ülke yararına olacaktır. Örneğin "Arapçanın Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen dillerden biri olması, bu dili milyonlarca insanın konuşması, coğrafi olarak Türkiye'nin komşularından iki ülkenin resmî dilinin Arapça olması, bu iki ülke ve diğer Arap ülkelerinin bundan yüz sene önce Osmanlı Devleti'nin yönetimi altında bulunması Arap dilini Türkiye için vazgeçilmez kılan öğelerden yalnızca birkaçıdır" (Güney, 2014, s. 37). Karşılıklı olarak bu ülkelerde de Türkçenin öğretilmesi yönünde girişimlerde bulunulabilir. Kılıç'a göre ise "AB ülkeleri yabancı dil eğitiminde açık ara öndeyken, yabancı dil eğitiminin Türkiye'de hâlâ ciddi bir sorun teşkil etmesi, üstelik de AB dilleri aleyhine bir görüntü çiziyor olması, Ankara Antlaşmasıyla yapılan "kader birliği"nin (TBMM, "Hükûmet Programları," <http://www.tbmm.gov.tr/>), neden benzer ve İngilizce dışındaki AB dilleri

lehine beklenen etkiler doğurmadığının araştırılmasını gerektirmektedir.” (Kılıç, 2009, s. 3). Ceylan ve Yorulmaz da, diğer yabancı dil alanlarında yetişmiş öğretmen potansiyelinin değerlendirilmesi yoluna gidilerek hem tek dilin egemenliğinin kırılacağına, hem de dil çeşitliğinin destekleneceğine dikkat çekmektedirler (2010, s. 126-127). Türkiye'nin geçmişteki bağları ve bugünkü ilişkilerini de göz ardı etmeden ülkenin ulaşmayı hedeflediği kültürel, ekonomik ve siyasi vizyonla bağıntılı geleceğe yönelik yabancı dil eğitimi politikaları geliştirip planlamalar yapması önemli görülmektedir.

### **Fransa ve Türkiye Okul Programlarında Yabancı Dil Eğitiminin Yeri**

#### *Fransa*

Fransa'da yabancı dil eğitiminin tarihçesi 17.yüzyıla kadar dayanmaktadır. Aristokrasi sınıfı ülkede görev yapan yabancı diplomatlar aracılığı ile çocuklarına yabancı dil öğretimi olanağı sunmaktaydı. Bununla birlikte Fransız eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ortaokul ve liselerde 1883 yılında yer almaya başlar. Eğitim sisteminde ilkokul programlarında yabancı dil derslerine ise 1954 yılından itibaren yer verilir. İlk yabancı dil olarak İngilizce ile eğitime başlanır ardından 1960 yılında Almanca da ilkokul programında yabancı dil dersi olarak yer alır (Hannachi, 2018, s. 97-98). O yıllarda ilkokulda yabancı dil eğitimi bugünkü gibi sözlü dil ya da sözlü beceriler üzerine değil de daha çok dil ile ilgili bilgi aktarımı, okuma ve yazma çalışmaları üzerine dayanmaktaydı (O'NEIL,1993, s. 29). Fonetik, sözcük ve dilbilgisi çalışmalarına yer verilmektedir.

Günümüzde modern dillerin öğretiminin Fransız eğitim sisteminde daha çok çeşitlendirildiği görülmektedir. Fransa, yabancı dil eğitiminde Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin benimsediği çok dillilik politikası doğrultusunda, okul programlarında en az iki yabancı dilin yer alması politikasını uygulamaktadır. Anaokulundan itibaren bir yabancı dilin öğrenilmesi önerilmektedir. İlkokul 2.sınıftan itibaren bir, kolejde iki yabancı dil zorunlu, lisede ise iki yabancı dil zorunlu üçüncü yabancı dil ise seçmeli olarak programlarda yer almaktadır. İlkokulda 8, kolej ve lisede

ise 13 dil seçeneği sunulmaktadır. Özellikle İngilizce dışında diğer Avrupa ve dünya dillerinin öğretilmesi ve öğrenilmesi teşvik edilmektedir. Okul programlarında başta Almanca, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Arapça, Rusça, Çince olmak üzere başka dillere yer verilmektedir.

Sunulan seçenekler şunlardır: İngilizce (%54,83), Almanca (%22,45), İspanyolca (%14), İtalyanca (%5,83), Portekizce (%0,56), Çince (%0,38), Rusça (%0,31), Çekçe (%0,23), Hollandaca (%0,23), Japonca (%0,21), Polonyaca (%0,1), Arapça (0,1), İsveççe (%00,8), Danca (%00,3), Vietnamca (%00,3), Norveççe (%00,2) vd. Fransa'da her bölge ya da okulda aynı dillerin seçenek olarak sunulmayıp farklı kriterler doğrultusunda çeşitli dillerin sunulması söz konusudur (MEN, 2001).

Birçok dili yabancı dil olarak eğitim programına alan Fransa Millî Eğitim Bakanlığının, öğrencilerin dil seçiminde bir yönlendirmesi bulunmamaktadır, velilerin seçimi daha belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, çok dillilik politikasının uygulanmasına önem verilmektedir.

Fransız Millî Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığının 24.11.2015 tarih ve MENE1526553A sayılı kararıyla ilkokul programında okutulacak yabancı dil ders sayı ve saati belirlenmiştir. Bakanlığın 19 Temmuz 2018 tarih ve 29 sayılı kararıyla ortaokul ve liselerde 2019-2020 yılından itibaren uygulanacak programdaki ders sayı ve saatleri yukarıdaki şekildedir (<https://www.education.gouv.fr>):

**Tablo 4.** Fransa'nın Eğitim Müfredatında Haftalık Yabancı Dil Eğitimi Çizelgesi

Sınıflar	İlkokul					Kolej			Lise			T
	1	2	3	4	5	6	5	4	3	2	1	
Zorunlu 1.yaban cı dil	-	130 d	130 d	130 d	130 d	4 s	3s	3s	3s	3 s	3 s	3 s
Zorunlu 2.yaban cı dil						-	230 d	230 d	230 d	3 s	3 s	3 s
Seçmeli yabancı dil										1 s	1 s	1 s
Seçmeli yabancı dil, edebiyat ve kültür											4 s	6 s

*Okul Öncesi:*

3 yaşından itibaren okul öncesi dönemde çocukların ana dili dışında bir yabancı dilin ses ve kelimelerinin ayırıcına varması ve söz konusu dili edinmeye başlaması önerilmektedir. Böylece çocukların birden fazla dilin farkına varmaları istenmektedir. Çocuklara söz konusu yabancı dilin oyun ve şarkı etkinlikleriyle verilmesi beklenmektedir.

*İlkokul:*

Fransa'da ilkokul programlarına yönelik 30 Ağustos 2007 Tarih ve 8 Numaralı Resmî Gazetede yayımlanan yabancı dil eğitimi ile ilgili düzenlemede ilkokul 2. sınıfta yabancı dil eğitimine başlanmaktadır. Öğrencilere yabancı dil olarak 8 adet dil seçeneği sunulmaktadır. Bunlar; Almanca, İngilizce, Arapça, Çince, İspanyolca, İtalyanca, Portekizce ve Rusçadır. Bu durum okuldan okula değişmekle birlikte her okul en az 2 yabancı dil çeşitliliğine yer vermek zorundadır. Öğrenciler haftada 130 dakika yabancı dil dersi görmekteyizler. İlkokulu bitirdiklerinde öğrencilerin Avrupa Diller İçin Ortak Başvuru Ölçütlerine göre A1 düzeyine erişmeleri öngörülmektedir. Dil üzerine bilgi edinme, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirme ve öğrenilen dilin konuşulduğu

ülkenin kültürünü tanımak hedef olarak belirlenmiştir. (<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>).

*Ortaokul (Kolej):*

Kolejde öğrenciler ilkokulda seçtikleri yabancı dilin eğitimine devam etmek zorunda değildir. Kolej 6. sınıfta 4; 5, 4 ve 3. sınıflarda haftada 3 saat/180 dakika birinci yabancı dil dersi programda yer almaktadır. İkinci zorunlu yabancı dil eğitimi kolej 5. sınıftan itibaren haftada 150 dakika şeklindedir. Fransa ve Almaya arasındaki ilişki ve iş birliğini göz önünde bulundurarak mümkün olduğunca küçük yaştan itibaren yabancı dil olarak Almancaya yer verilmesi ve özellikle kolej 5. sınıftan itibaren Almanca'nın yabancı dil olarak okutulması öngörülmektedir. Koleji bitiren öğrencilerin en az iki yabancı dilde iletişim kuracak şekilde dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.

*Lise:*

Lise döneminde üç modern dili öğrenme olanağı sunulmaktadır. 1 ve 2. zorunlu yabancı diller haftada 3 saat/180 dakika, 3. seçmeli yabancı dil haftada 1 saat olarak programda mevcuttur. Bunların dışında lise 2. sınıfta 4 saat, lise son sınıfta 6 saat seçmeli yabancı dil, edebiyat ve kültür dersi alma olanağı sunulmaktadır. Öğrencilerin çeşitli yabancı dillerde ve bunlardan en az ikisinde iletişim becerilerini edinmeleri öngörülmektedir (<https://www.education.gouv.fr>). Lise bitirme sınavında yabancı dillere de yer verilmekte; bu çerçevede öğrencilerin hem sözlü hem de yazılı dil becerilerinin değerlendirilmesi öngörülmektedir.

1980'li yıllardan sonra yabancı dil eğitimi, hedef dilde iletişim kurma ve kendini ifade etme becerisine yönelik verilmeye başlanır. Öğrenciler, bilginin yanında etkinlikler ve görevler yoluyla yaparak öğrenmeye yönlendirilmektedirler. 1995 yılından sonra ise öğrencileri yabancı dil ve kültürlerle karşı duyarlı kılmak hedefler arasında bulunmaktadır. 2000'li yıllardan sonra öğrencilerin tüm iletişim durumlarında hedef dili etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (MEN, 2001). Yabancı dil eğitiminin bilgi aktarımına dayalı değil beceri kazandırmaya yönelik bir alan olarak düşünülmesi

ve planlanması istenmektedir. Öğrencilerin dil becerilerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre geliştirilmesi planlanmaktadır.

Öğrencilere asıl hedef olarak “yabancı dili öğrenmeyi öğrenmenin” yollarını öğretmenin eğitim içeriğinde yer alması beklenmektedir. Bir yabancı dilin sadece okulla sınırlı kalarak öğrenilemeyeceği, öğrencilerin bunu tüm yaşantılarında bir hedef olarak gerçekleştirmeye çalışmaları arzulanmaktadır. Yabancı dil derslerinin mümkün olduğu ölçüde sosyo-kültürel bağlama dayalı sürdürülmesi beklenmektedir. Bu çerçevede öğrencilere gerçek iletişim durumları yaratılması istenmektedir.

Kolej ve lise döneminde alınan eğitim kapsamında öğrencilerin dil becerilerinin Avrupa Ortak Başvuru Metni kriterlerine göre sertifikalaştırılması istenmektedir. Fransa ve bütün Avrupa’da dil portfolyosu, dil sertifikası ve dil diploması uygulamalarının gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Eğitimde kaliteyi artırma adına yabancı dil eğitimcilerine güncel gelişmeler doğrultusunda hizmet içi eğitim verilmesi istenmektedir. Yine dil eğitimcilerinin değişik programlar aracılığı ile hedef dilin konuşulduğu toplumla iletişimde bulunması teşvik edilmektedir. Bu çerçevede öğretilecek hedef dille ilgili sertifikası bulunan yabancı uyruklu öğretmenlerin Fransa’da görev yapmaları da başarıda etken rol oynayacağı düşünülerek uygulamanın teşvik edilmesi istenmektedir.

Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkelere gitmelerini teşvik ederek ülkeler arası hareketliliği ve iletişimi artırmak, nihai hedef ise gelecekte bu ülkelerle iş birliğini artırmak olarak planlanmaktadır.

### *Türkiye*

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancı dil eğitiminden önce yabancı dille eğitime yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda dini ağırlıklı eğitim veren medreselerde anadil Türkçe okutulmayıp Arapça eğitim dili olarak kabul görmekteydi. Osmanlı döneminin ikinci seçkin okulları olan ve saray hizmetlerine yönelik insan yetiştirme amacı güden Enderun okullarında Türkçe eğitim verilmekte, bunun yanında Fransızca ve Arapça yabancı dil olarak okutulmaktaydı. 1773 yılında Mühendishane-i Bahrii

Hümayun ile 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun ordu okulları açılmış ve bu okullara kabul edilen 13-16 yaş grubu çocuklara ilk iki senede okuma-yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri verilmiştir. Modern okul programlarına yabancı dil eğitimi ilk kez bu okullar aracılığı ile girmiştir denilebilir. Fransızca, Türkiye'de ilk Batı dili olarak yabancı dil eğitimi kapsamında öğretilmeye başlanmıştır. Ordudan sonra ikinci olarak tıp alanında yabancı dile yer verildiği görülmektedir. 1827 yılında İstanbul'da açılan Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Ma'müre'de Tıphane'nin öğretim dili Fransızca olarak sürdürülmüştür (Ergun, 1973, s. 9). Üçüncü olarak da Mekteb-i Mülkiye'de 1863 yılında Fransızca ders programlarına girmiştir (Bilgisu, 2017).

Yabancı dil eğitiminin bugünkü manada orta dereceli okul programlarında yer alması 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisi'nin (Lisesinin) açılması ile başlar. Galatasaray Lisesi hem imparatorluğun ilk ortaöğretim kurumu hem de orta öğretim düzeyinde yabancı dille öğretim yapan ilk devlet okuludur. Bu okul, Tanzimat Dönemi'nde Fransız dili ve kültürünün Türk toplumunda etkisini gösteren somut bir örnektir. 1908'de İkinci Meşrutiyet'in ilanından sonra okullarda yabancı dil eğitimine daha özel bir önem verilmeye başlanmıştır. Bu kapsamda Fransızcanın bütün okullarda zorunlu, İngilizce ve Almancanın da isteğe bağlı olarak öğretilmesi öngörülmüştür. Fransa, dönemin dünyada en güçlü devletlerinden birisidir. O dönem yabancı dille eğitim veren özel okullara bakılacak olur ise ilk özel yabancı okul Amerikalı misyonerler tarafından 1863 yılında eğitime başlayan Robert Koleji olmuştur. Robert Koleji'nin eğitim dili İngilizcedir. Tanzimat'ın ilanından sonra Osmanlı İmparatorluğu içerisinde başta Fransız, İngiliz ve Amerikalılar olmak üzere Alman ve İtalyanlar da kendi dillerinde öğretim yapan okullar açmışlardır (Bilgisu, 2017).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla, Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim kurumlarında yabancı dil olarak ağırlığı hissedilen Arapça ve Farsça yerini, batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizceye bırakmıştır (Demirel, 2014, s. 92). 1956 yılından itibaren Galatasaray Lisesi dışında yabancı dille öğretim yapan başka resmi Anadolu liseleri açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet Dönemi'nde özel Türk okulları açma çabalarını ve yabancı dile verilen önemi göstermesi açısından örnek okul olarak



TED Koleji dikkat çekmektedir. Atatürk'ün önerisi doğrultusunda 31 Ocak 1928 tarihinde kurulan Türk Eğitim Derneği tarafından 1931-1932 öğretim yılında ilk, 1933-1934 yılında orta ve 1936-1937 yılında da lise kısımları eğitime başlayan TED Koleji açılmıştır (Bilgisu, 2017). Türkiye'de ilkokul programlarının 4 ve 5. sınıflarında yabancı dil eğitimine 1997 yılında başlanılmıştır. 2013 yılında da 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan sonraki dönemde Türk eğitim sisteminde okutulan yabancı dillere ve ağırlıklarına bakılacak olursa (Demircan, 1988):

1923-1950: Fransızca, İngilizce, Almanca, Arapça

1950-1980: İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça, Farsça

1980- sonrası: İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Farsça

Dünyadaki politik değişimler ve ülkenin öncelikleri yabancı dil eğitimi politikalarının belirlenmesinde ve değişmesinde rol oynamak durumundadır. Bununla birlikte yabancı dil eğitiminde dil çeşitliği vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Yükseköğretimde modern dillerin öğretimi ve uluslararasılaşma üzerine yaptığı çalışmasında Tiryakiol (2021, s. 3) uluslararasılaşma hedefine ulaşmada başarmak için güncel ve daha kompleks politika ve planlamalar gerektiğine, bu kapsamda dil çeşitliliğinin artırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Aslında dil çeşitliliğinin öneminin YÖK stratejik planında da yer aldığı belirtilmektedir (YÖK Stratejik Planı, 2007).

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (10.09.2018) ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (22.02.2018) tarihinde güncelledikleri programa göre Türkiye'deki okul programlarında yabancı dil eğitiminde zorunlu ve seçmeli ders sayıları ile okutulacak saatler belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Türkiye'nin Eğitim Müfredatında Haftalık Yabancı Dil Eğitimi Çizelgesi

Sınıflar	İlkokul				Ortaokul				Lise			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Zorunlu 1.yabancı dil	-	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4
Zorunlu 2.yabancı dil									2	2	2	2
Seçmeli yabancı dil					2	2	2	2				
Seçmeli 1.yabancı dil									2/4	2/4	2/10	2/10
Seçmeli 2.yabancı dil									2/4	2/4	2/4	2/4
Yabancı diller edebiyatı									1/2	1/2	1/2	1/2

*Okul Öncesi:*

Türkiye'deki devlet okullarında yürütülecek okul öncesi programlarda yabancı dil eğitimine yönelik herhangi bir öneri bulunmamaktadır.

*İlkokul:*

2. sınıftan 4. sınıfa kadar ilkokulda 2 ders saati birinci yabancı dil eğitimi zorunludur. "Okullarda etkili bir yabancı dil öğreniminin gerçekleşmesi için yabancı dil derslerinin daha küçük sınıflardan başlatılması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir." (Sağlam, Özdoğru & Çıray, 2011, s. 94). Birkaç okul dışında Türkiye'deki bütün devlet ilkokullarında sadece İngilizce eğitimi sunulmaktadır. Öğrencilere sözcük, fonetik ve dilbilgisi üzerine bilgi kazandırmanın yanında sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir.

*Ortaokul:*

Ortaokullarda 1. yabancı dil zorunludur. Ortaokul 5 ve 6.sınıflarda haftada 3 ders saati, 7 ve 8.sınıflarda ise haftada 4 ders saati yabancı dil eğitimi mevcuttur. İlkokulda olduğu gibi ortaokulda da yabancı dil olarak İngilizce sunulmakta ve dil çeşitliliğine yer verilmemektedir. Türkiye'de MEB ortaokul müfredatında seçmeli dersler kategorisinde yabancı dillere yer verilse de uygulamada devlet okullarında seçmeli dersler arasında ikinci yabancı dil okutulmamaktadır.

*Lise:*

Lisede 2. yabancı dil eğitimi zorunludur. 1. zorunlu yabancı dil haftada 4 saat, 2. zorunlu yabancı dil ise haftada 2 saat olarak programda yer almaktadır. %99 oranında 1. yabancı dil olarak sadece İngilizce seçeneği uygulamaya konulduğu gibi liselerde 2. zorunlu yabancı dil seçeneğinde de %95 Almancaya yer verildiği görülmektedir. Almanya ve Türkiye arasındaki ilişkilerin gelişmesine paralel olarak 1980'li yıllardan sonra Almanca, Türkiye'de okutulan ikinci yabancı dil konumuna gelmiştir. Böylece Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemine kadar uzun süre yabancı dil eğitiminde birinci sırada olan Fransızca 1950'de birinci sırayı İngilizceye kaptırdığı gibi 1980'de de ikinci sırayı Almancaya kaptırır. Sosyal bilimler lisesinde hazırlıktan itibaren 2. yabancı dil dersi mevcuttur ve bu okullarda da Almanca'nın yaygın ikinci dil olarak programlara konduğu görülmektedir. Almanya Türkiye ikili ilişkilerinin yanı sıra Fransa'nın Ermeni Asala Örgütü'ne verdiği destek Fransızca'nın Türkiye'de geri plana atılmasına neden olduğu gibi Fransa'nın günümüzde Türkiye karşıtı izlediği politikalar da bu durumun sürmesinde etken rol oynadığı düşünülmektedir.

Türkiye'de ilkokul 2. sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizce yabancı dil eğitiminde temel becerilerin ve bazı dilbilgisi yapılarının verilmesi hedef olarak müfredatta yer alsa da uygulama büyük ölçüde dilbilgisi öğretimine dayalı sürdürülmekte ve sınırlı ölçüde de okuduğunu anlama becerisine yer verilmektedir. Öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi ve başka kültürlerin farkına varması sadece hedef olarak kalıp uygulamaya geçmemektedir.

Fransa ve Türkiye'deki yabancı dil müfredatları karşılaştırıldığında her iki ülkede de zorunlu 1. yabancı dil eğitiminin ilkokul 2. sınıfta başladığı görülmektedir. Bununla birlikte Fransa'da haftalık 130 dakika yabancı dil dersine karşın Türkiye'de 80 dakika yabancı dil dersi bulunmaktadır. Fransa'da ilkokul 5 yıl olduğu için, 5. sınıf Türk eğitim sisteminde ortaokul 1. sınıfa denk gelmektedir ve yabancı dil dersi haftada 120 dakikadır. Fransız eğitim sisteminde ilkokulda 8 çeşit yabancı dil programda yer alırken her okulun öğrencilere en az iki yabancı dil seçeneği sunması zorunludur. Türkiye'de

birkaç okul istisna olabilir, fakat tüm okullarda sadece İngilizce yabancı dil olarak okutulmaktadır.

Fransa'da ortaokulda 2 yabancı dil zorunludur. 1. zorunlu yabancı dil 6. sınıfta 4 saat/240 dakika (Türkiye'de 6 ders saatine denk düşmekte), 5, 4 ve 3. sınıflarda 3 saat/180 dakika (Türkiye'de 4,5 ders saatine denk düşmekte). 2. zorunlu yabancı dil 5, 4 ve 3. sınıflarda 150 dakikadır (Türkiye'de yaklaşık 4 ders saatine denk düşmekte). Programda 13 çeşit yabancı dil yer almaktadır. Okullarda tek yabancı dil olarak İngilizcenin hâkimiyeti söz konusu olmayıp dil çeşitliliği uygulamaya geçirilmektedir. Türkiye'de ortaokulda bir zorunlu yabancı dil eğitimi mevcuttur, kâğıt üzerinde programda seçmeli yabancı dil de bulunmakta ancak buna uygulamada yer verilmemektedir. Zorunlu yabancı dil 5 ve 6. sınıflarda haftada 3 ders saati/120 dakika, 7 ve 8. sınıflarda ise haftada 4 ders saati/160 dakikadır. Fransa'da hem zorunlu yabancı dil sayısı hem dil çeşitliliği hem de yabancı dile programda ayrılan saat Türkiye'ye oranla oldukça yüksektir.

Fransız eğitim sisteminde liselerde iki zorunlu, bir de seçmeli yabancı dil öğretimine yer verilmektedir. Ayrıca lise 2. sınıf ve son sınıfta da seçmeli yabancı dil, edebiyat ve kültür dersi bulunmaktadır. Üç yıllık lise eğitimi boyunca 1. zorunlu ve 2. zorunlu yabancı dil eğitimi 3 saat/180 dakikadır (Türkiye'de 4,5 ders saatine denk düşmekte). Seçmeli 3. yabancı dil eğitimi ise haftada 1 saattir. Seçmeli yabancı dil, edebiyat ve kültür dersi ise 2. sınıfta haftada 4 saat, son sınıfta da 6 saattir. Ortaokulda olduğu gibi lisede de 13 çeşit dil seçeneği sunulmaktadır. Türkiye'de de lise programında iki zorunlu yabancı dil dersi bulunmaktadır. 1. zorunlu yabancı dil eğitimi haftada 4 ders saati iken, 2. zorunlu yabancı dil haftada 2 ders saatidir. Seçmeli 3. yabancı dil dersi yer almamakta, seçmeli 1 ve seçmeli 2. yabancı dil adı altında özellikle yabancı dil bölümlerinde takviye dil derslerine yer verilebilmektedir. Fransa örneğine benzer bir uygulama da bir veya iki ders saati yabancı diller edebiyatının seçmeli ders olarak programda yer bulmasıdır. Lise döneminde de Fransa'da yabancı dil eğitimi seçenek, dil çeşitliliği ve ayrılan ders saati açısından Türkiye'ye oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

Türkiye’de de yabancı dil eğitimi ilkokul 2. sınıftan itibaren başlamakta, ortaokulda bir yabancı dil zorunlu, seçmeli dersler kategorisinde de yabancı dil seçeneği bulunmakta ancak programında uygulamaya koyan okul bulunmamaktadır. Türkiye’de lisede dil çeşitliliğinde birinci zorunlu yabancı dil olarak İngilizce, ikinci zorunlu yabancı dil olarak da Almanca dışında seçeneklere hemen hemen hiç yer verilmediği gibi, yabancı dil bölümünü seçecek sınıflar dışında seçmeli birinci veya seçmeli ikinci yabancı dil eğitimi ile yabancı diller edebiyatlarına da yer verilmediği görülmektedir.

## SONUÇ

Fransa ve Türkiye, yabancı dil eğitimi politikalarında Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği’nin çok dillilik politikasını teoride benimsemiş gözükseler de uygulamada Türkiye’nin okul müfredatlarında yabancı dil çeşitliliğine pek yer verilmediği görülmektedir. Birinci zorunlu yabancı dil olarak %99’un üzerinde bir oranda sadece İngilizce, ikinci yabancı dil olarak da %95’in üzerinde Almancaya yer verilmektedir; Fransa ise gerek ilkokul ve gerekse ortaokul ve lise programlarında daha fazla dil çeşitliliği sunmaktadır. İlkokulda 8, ortaokul ve lisede 13 çeşit dil yabancı dil olarak müfredat programlarında bulunmaktadır. Fransa eğitim sisteminde ilkokulda bir, ortaokul ve lisede iki yabancı dil zorunlu, lisede üçüncü yabancı dil seçmeli olarak sunulurken, Türkiye eğitim sisteminde ilkokul ve ortaokulda bir, lisede iki yabancı dil zorunlu, ortaokulda uygulamada yer verilmese de müfredatta ikinci yabancı dil seçmeli olarak yer almaktadır. Türkiye’de Fransa’ya oranla hem seçenek, hem sayı hem de ders saati açısından yabancı dil eğitimine daha az yer verildiği görülmektedir. Türkiye’de ülkenin gereksinimleri ve geleceğe yönelik hedefleri doğrultusunda okul programlarında öğrencilere sunulan yabancı dillerin çeşitlendirilmesi, erken yaştan itibaren daha çok sayıda yabancı dil eğitimine yer verilmesi ve daha fazla saat ayrılması önemlidir. Eğitimde dil planlamalarının tek dille iletişime dayalı değil, çok dilliliğe ve çok kültürlülüğe imkân sağlayacak şekilde yapılmasının toplumun daha yararına olacağı bir gerçektir.

Fransa, İngilizcenin hegemonyasına karşı mücadele politikasını sadece ülkenin eğitim programlarında çeşitli yabancı dillerin eğitime yer vererek ve ortaokuldan itibaren ikinci yabancı dili zorunlu kılarak değil, aynı zamanda Fransızca'yı dünyanın birçok yerinde yabancı dil veya ikinci dil olarak yayma çabalarıyla da sürdürmektedir. Bugün İngilizce tüm dünyada yaygın olarak konuşulan bir dil olmakla birlikte hâlâ Fransızcanın da dünyanın birçok coğrafyasında konuşulan bir dil olduğu gerçeği söz konusudur. Türkiye'nin ülkede okutulacak yabancı diller bağlamında İngilizcenin hegemonyasına karşı herhangi bir planlamasının bulunmadığı görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak okutulmasına yönelik ise son çeyrek yüzyılda çalışmalar bulunmaktadır, ancak bu İngilizceye karşı bir hedef olarak değil, güçlü Türkiye yolunda bir hedef olarak belirlenmemiştir denilebilir.

Sonuç olarak, dünyada bir güç olma ve uluslararasılaşma hedefi olan ülkeler, bir yandan kendi devlet dilinin diğer ülkelerde yaygın bir şekilde yabancı dil olarak okutulmasını sağlamak, diğer yandan da kendi ülkesinde okutulacak yabancı dilleri farklı parametreleri dikkate alarak çok dillilik hedefleri doğrultusunda politikalar geliştirmek ve planlamalar yapmak durumundadır. Çok dilliliği, kişiler, şirketler ve ülkeler arasında iletişim ve iş birliğinin artmasındaki en önemli etmenlerden birisi olarak değerlendirmek gerekmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Angelo, M. (2019). Les langues dans la glocalisation. le cas du français. *Cahiers du CEREN*. 52, 69-76.
- Bailly, S. (2010). *Enseigner/Apprendre plusieurs langues:enjeux et défis sociodidactiques*. Journées scientifiques du Réseau régional de recherche. Organisation Internationale de la francophonie. Hué, Vietnam.
- Beacco, J.C. et Messin, K.C. (2010), Les politiques linguistiques européennes et la gestion de la diversité des langues en France, *Cairn.info*, 167, 95-111.
- Ceylan, H., Yorulmaz, M. (2010). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 116-127.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Elizabeth, R. & Alistair, B. (1998). What the peace corps can do for you, kiplingers. *Personal Finance Magazine*. 52(6), 10-22.
- Ergun, R. (1973). *Türk dili Atatürk ve biz*. İstanbul: Fatih Yayınevi.
- Genç, A. (1999). İlköğretimde yabancı dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel Sayı*, 11, 299-308.
- Güney, M.A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve dünden bugüne Türkiye'de Arapça öğretim. *KTÜİFD*, 1(1), 193-211.
- Hannachi, R. (2018). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France:formation et représentations des enseignants du premier degré*. Paris: HAL.
- <https://www.diplomatie.gouv.fr>. 10.05.2021 tarihinde.
- <https://www.education.gouv.fr>. 17.05.2021 tarihinde.
- <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>. 17.05.2021 tarihinde.
- <https://www.ethnologue.com>. 22.05.2021 tarihinde.
- <https://fr.wikipedia.org> 22.05.2021 tarihinde.
- [www.gurkanbilgisi.com](http://www.gurkanbilgisi.com). 29.05.2021 tarihinde.
- <https://www.turkceogretimi.com> 29.05.2021 tarihinde.
- <http://www.education.gouv.fr> 22.05.2021 tarihinde.
- <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turkiyenin-yuksekogretim-stratejisi.pdf> 20.05.2021 tarihinde.
- <https://tegm.meb.gov.tr/>. 17.05.2021 tarihinde.
- Kılıç, C. (2009). *Avrupa Birliği üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dil eğitimi politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil*

- eğitimi politikaları üzerine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınlanmamış Enstitüsü Doktora Tezi, İzmir.
- Latham, M. (2000). *Modernization as ideology: American social science and "nation bulding in the kennedy era*. London: The University of North Carolina Pres.
- McCarty, T.L. (2011). *Ethnography and langage policy*. New York: Routledge.
- MEB (2007). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. Ankara: Meteksan.
- O'neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris: Hatier-Didier.
- Sağlam, M., Özdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 87-109.
- Szulmanjster-Celnikier, A. (1996). La politique de la langue en France. *La linguistique*, 32, 32-40.
- Tiryakiol, S. (2021). *Yükseköğretimde modern dillerin eğitimi uluslararasılaşma yahut küreselleşme*, İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Uzun, N.E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19(2), 115-134.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## ORCID

Rıfat GÜNDAY  <https://orcid.org/0000-0001-8356-5098>



## SUMMARY

### ***Aim of the Study***

*The aim of the study is to examine the language policies of France and Turkey comparatively under the two main headings. Firstly, the teaching of French and Turkish as a foreign language in the education programs of other countries, and secondly, it is to examine the situation of foreign languages in the education programs of France and Turkey.*

### ***Method of Research***

*The study is a research study based on the document analysis model, one of the qualitative research methods. Since the study is the analysis of written materials, the data were obtained through document survey.*

### ***Results***

*Looking at the history of France's policy of spreading its language abroad, it is seen that it started in the 19th century. Particularly during the industrial revolution and the colonial period, the French spread their language wherever they went. French state opened schools in many countries in different parts of the world and provided French education there. Today, France carries out French diplomacy to make French widely taught in many parts of the world.*

*The Ottoman Empire did not have a policy regarding the teaching of Turkish as a foreign language. As for the dissemination of Turkish as a foreign language in the other countries during the Republic of Turkey, there have been developments only in the last quarter century. Founded in 2009, Yunus Emre Institute aims to promote Turkish language and culture abroad. Another institution that has the main objectives of promoting Turkish language and culture abroad is the Turkish Maarif Foundation schools established in 2016.*

*Opposed to English, France recommends that the priority be given to languages such as German, Spanish, Russian, Arabic and Portuguese. It offers the opportunity to choose many different languages as a foreign language in its education programs in line with international and bilateral relations.*

*Since the establishment of the republic in Turkey, French, German and English have been taught as foreign languages. From the end of the 1940s, the political, economic and social effects of Turkey-US relations have brought the dominance of English in foreign language education to the fore. Language diversity is not allowed in public schools.*

*When the foreign language curricula in France and Turkey are compared, it is seen that compulsory 1st foreign language education starts in the 2nd grade in primary school in both countries. However, while there are 130 minutes of foreign language lessons per week in France, there are 80 minutes of foreign language lessons in Turkey. In the French education system, while there are 8 foreign language choices in primary school, it is obligatory for each school to offer at least two foreign language options to students. With the exception of a few schools in Turkey, only English is taught as a foreign language in all schools.*

**Conclusion and Discussion**

*Two foreign languages are compulsory in secondary school in France. 1st compulsory foreign language lasts 240 minutes in 6th grade, 180 minutes in 5th, 4th and 3rd grades. 2nd compulsory foreign language lasts 150 minutes in 5th, 4th and 3rd grades. There is one compulsory foreign language education in secondary school in Turkey and there is an optional foreign language in the program, but it is not put into action in the practice. Foreign language in the 5th and 6th grades lasts 120 minutes per week, and in the 7th and 8th grades, it lasts 160 minutes.*

*In the French education system, 2 compulsory and 1 optional foreign language instruction are included in high schools. During the three-year high school education, 1st and 2nd compulsory foreign language education last 3 180 minutes. Elective 3rd foreign language education lasts 1 hour per week. In the middle school and in the high school 13 different language options are offered. In Turkey, there are 2 compulsory foreign language courses in the high school program. While the first compulsory foreign language education lasts 4 course hours, the second compulsory foreign language education lasts 2 course hours per week. It is seen that foreign language education in France is more than Turkey in terms of options, language diversity and allocated course hours in high school as in secondary school.*

*As a result, countries adopting the goal of becoming a power in the world and internationalization, need to ensure that their state language is widely taught as a foreign language in other countries on the one hand, and on the other hand, develop policies and make plans in line with the objectives of multilingualism, taking into account different parameters of the foreign languages to be taught in their own country.*

GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 217-239(2022)

**Ortaöğretim “Schritt Für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?”  
A1.1 Almanca Ders Kitaplarının Dinleme Kazanımları  
Açısından İncelenmesi\* \*\***

**Investigation of the Secondary Education German Course  
Books “Schritt Für Schritt Deutsch” and “Wie Bitte?”  
A1.1. In Terms of Listening Gains**

Şerife ÇELİKKAYA<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili  
Eğitimi Anabilim Dalı. scelikka@anadolu.edu.tr.

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

**Makalenin Geliş Tarihi: 30.07.2021**

**Yayına Kabul Tarihi: 07.11.2021**

**ÖZ**

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerinin öğretilmesi esastır. Beceri alanlarından olan dinleme yabancı dil öğreniminde iletişim kurabilmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle de yabancı dilde bu becerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu çalışma 2011 ve 2017 yılları 9. ve 10. sınıf Almanca Öğretim Programlarında belirtilen dinleme kazanımlarının ortaöğretim Almanca ders kitaplarında dinleme etkinliklerinde yer alma durumu açısından incelenmiştir. Çalışmada temel dil becerisi olarak dinleme üzerinde durulmuş olup, 2016 yılında yayımlanan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kullanılması öngörülen “Schritt für Schritt Deutsch” A1.1 ders kitabı ile 2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ve hala kullanımda olan “Wie Bitte?” A1.1 adlı ders kitaplarının dinleme kazanımı açısından karşılaştırmalı olarak durumları araştırılmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma olup, doküman analizi olan nitel bilgi toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Yapılan incelemede her bir kitabın hem kendi içindeki hem de iki ders kitabı arasındaki ünite/modüllerinde dinleme

\***Alıntılama:** Çelikkaya, Ş. (2022). Ortaöğretim “Schritt Für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” a1.1 Almanca ders kitaplarının dinleme kazanımları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 217-239.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu’nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

becerisine ait etkinlik ve kazanımlara eşit oranda yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında “Açık ifade edilen sunu ve yönergeleri anlar.” ve “Kısa soru ve açıklamaları anlar.” kazanımlarına fazla; „Yol tariflerini anlar ve düzeyine uygun şarkı, şiir vb. eserleri dinlemekten zevk alır.“ kazanımına ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. “Wie Bitte?” ders kitabında “Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.” kazanımı ile “Yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulması koşuluyla çevresindeki belirli şeylerle ilgili tanıdık kelimeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir.” kazanımına fazla yer verilmiş; “Zamanları anlayabilir.” kazanımının ise en az işlenen kazanım olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından hareketle yeni oluşturulacak olan Almanca ders kitaplarına katkı sağlayacak öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dinleme, Kazanım, Almanca dersi öğretim programı, Almanca ders kitabı.

### ABSTRACT

It is essential to teach four basic language skills in foreign language teaching. Listening, which is one of the skill areas, forms the basis of communicating in foreign language learning. Therefore, it is of great importance to develop this skill in a foreign language. This study was examined in terms of the inclusion of the listening outcomes stated in the 9th and 10th grade German curricula in 2011 and 2017 in the secondary school German course books. The study focused on listening as a basic language skill, and the “Schritt für Schritt Deutsch” A1.1 textbook, published in 2016 and intended to be used in state schools affiliated to the Ministry of National Education, and the “Wie Bitte?” which was prepared by the Ministry of National Education in 2018 and is still in use. The status of the textbooks named A1.1 in terms of listening outcome was investigated comparatively. The research is a qualitative research and qualitative information gathering methods, in which are document analysis were used. The content analysis technique was used to collect the data. In the examination, it was concluded that the activities and acquisitions of listening skill were not equally included in the units / modules in each book. In the textbook “Schritt für Schritt Deutsch” “Understands clearly expressed presentation and directions.” and “Understands short questions and explanations.” outcomes have been used but it was determined that the gain “Understands directions and writes songs, poems, etc. appropriate to his level. enjoys listening to his works.” was not included at all.

In the textbook “Wie Bitte?”, is given to the acquisition of “Can understand concepts when said very slowly, carefully and with pauses” and “Can understand familiar words and very simple sentences about certain things around him, provided that they are spoken slowly and clearly.” more attention but it has been determined that the acquisition of “Can understand the times” is the least processed acquisition. Based on the findings and results of the research, suggestions that will contribute to the new German textbooks are presented.

**Keywords:** Listening, Achievement, German course book, German course teaching program.

## GİRİŞ

Dünya ülkelerine açılan kapıların anahtarını yabancı dil bilmek olarak açıklayabiliriz. Artık bir kişinin üniversite bitirmiş, çok iyi bilgisayar kullanıyor olması yetmemekte, insan nitelikleri arasında farklılık yaratacak unsurlara sahip olması beklenmektedir. Bunun da birden fazla yabancı dil bilmek olduğu söylenebilir. Tüm dünya ülkelerinde bir öğrencinin bulunduğu farklı şartlar sebebi ile bir yabancı dili öğrenme yaşı farklı olabilmektedir. Türkiye’de 2012 yılında yürürlüğe girmiş olan 12 yıllık zorunlu eğitim kanununa göre devlet okullarında öğrencinin ilk kez yabancı dil ile karşılaşması 2. sınıfta 7-8 yaşlarında, ikinci yabancı dil ile ise 9. sınıfta 14-15 yaşlarında gerçekleşmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Türkiye’de ilk ve ortaöğretimde öğretilen birinci yabancı dil İngilizce iken, Almanca, İngilizceden sonra en çok öğretilen ikinci yabancı dil olarak kendini göstermektedir.

Yabancı dilin temel olarak dört dil becerisinden oluştuğu ve temelinde bu becerilerin üzerinde durulması gerektiği bilinmektedir. Anlamaya yönelik olan becerilerin dinleme ve okuma olduğu, konuşma ve yazmanın da anlatmaya yönelik beceriler olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle de yabancı dil derslerinde bu becerilerin kazanılması için öğretim programlarının planlanması ve bu programlara uygun olarak hazırlanan ders ve yardımcı ders kitaplarında bu kriterlere dikkat edilmesi gerekmektedir. Türkiye’de ders kitaplarının hazırlanması Talim ve Terbiye Kurulu sorumluluğundadır ve başlangıç (A1) düzeyden ileri (C2) düzeye kadar hazırlanan tüm Almanca ders kitaplarının da 2001 yılı Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki dil yeterlilik düzeylerini baz alarak hazırlandığı belirtilmiş ve başlangıçtan ileri düzeye kadar dört temel beceriye yönelik nelerin yapılması gerektiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Almanca Dersi Öğretim Programı da Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni doğrultusunda hazırlanmış ve hedeflenen kazanımlar, yeterlilik düzeylerine göre sınıf bazında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre sınıflandırılmıştır. Burada amaç, dili öğrenenlere yeni bilgiler, beceriler, davranışlar, değerler ve birtakım yetkinlikler kazandırmaktır. Kazandırma esnasında da sadece bir öğretme yaklaşımı değil birbirini dengeleyen farklı

öğretme yaklaşımlarının sınıf ortamına getirilmesi önerilmektedir (MEB, 2018). Yabancı dil derslerinde hedef başarıya ulaşmak ise, her bir beceriye aynı ölçüde yer vermek için özen gösterilmelidir. Ancak ülkemizde yabancı dil öğreniminin istenilen düzeyde olmaması belirtilen amaçların gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Bunun nedeni de yabancı dil eğitiminde becerilerin aynı ölçüde geliştirilememesi olarak açıklanabilir. Özellikle de becerilerden dinleme becerisi üzerinde en az durulduğu görülmekte ve dinlemenin “ihmal edilmiş” bir alan olduğu ifade edilmektedir (Çiftçi, 2001:166). Oysa ki dinleme, yabancı dil öğrenenler için üzerinde durulması ve önem verilmesi gereken bir beceridir (Vandergrift ve Goh, 2012).

Dinleme denilince aklımıza söylenenleri anlamak, kendimize göre yorumlamak, değerlendirmek ve önemli olduklarını düşündüklerimizi hafızamızda saklamak gelir (Taşer, 2012: 206). Dinleme becerileri kullanılarak hem öğrenme hem de zihinsel yapıların geliştiği ve dinleme ile iletişim kurmanın ve zihinsel yapıyı geliştirmenin kolay olduğu ifade edilmektedir (Özbay, 2009: 81; Neumann 2012: 65). Dinlemenin işitilen seslere anlam verilmesine dayandığı, dil becerilerinden ilk önce edinildiği (Melanlıoğlu, 2011) ve diğer becerilerin ediniminde de önemli bir yere sahip olduğu belirtilmektedir (Göçer, 2007; Emiroğlu ve Pınar, 2013; Maden ve Durukan, 2016). Özellikle de yabancı dil öğreniminde iletişim sürecini kolaylaştırması bakımından mühim bir görev üstlendiği ifade edilmektedir (Feyten, 1991; Dunkel, 1991; Rost, 2011). Aslında iletişim sürecinin sonunda, dinleyici ya da bir başka ifade ile alıcı konumunda olan kişinin, konuşmacı ile etkileşimde bulunurken bilgiyi nasıl kavradığı, bilginin oluşturduğu bireysel görüntü (Rossa 2012: 24) ve bilgiye göre nasıl davrandığı önem arz etmektedir. Bu nedenle de bir dili öğrenirken sesli alıştırma hiç şüphesiz en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Ortaöğretim Almanca Ders Programlarında öğrenme alanlarından dinleme becerisinin “günlük yaşamda iletişimin gerçekleşebilmesi ve aynı zamanda eğitim ortamında öğrenmenin sağlanabilmesi için ihtiyaç duyulan bir dil becerisi olduğunu, edilgen bir işlem değil de tam tersine bireyin etkin katılımı ile gerçekleştiği belirtilmiştir (MEB 2016)”. Dinleme becerisi ve diğer becerilerin, programdaki kazanımların

rehberliğinde hazırlanmış olan etkinlikler aracılığı ile öğrencide kalıcı hâle getirilebileceği de bu programda vurgulanmıştır.

Dil becerilerini kazandırma adına en çok kullanılan materyal ders kitaplarıdır. Bir ders kitabı genel ve özel hedefleri içerik ile somutlaştırarak sunduğu ve sınıf içindeki öğretim sürecini yönlendirmede en etkili araçlardan birisi olduğu için derslerin vazgeçilmez öğelerinden birisidir. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil Almanca öğretim kitaplarının genel olarak kültürel öğeleri işleyiş biçimi yönünden ele alındığını (Tapan, 1995; Cangil Erişkon, 1996; Genç, 2004; Dellal, 2005; Maden, 2005; Bayrak, 2006; Gür, 2007; Öz, 2010; Kalkan, 2011; Başaran, 2013; Kuzu, 2013; Koçak, 2014; Maden ve Kula, 2017; Maden, Balkan ve Çalışkan, 2017); ancak ortaöğretimde ikinci yabancı dil Almanca dersi için kullanılan ders kitaplarının temel dört dil becerisi açısından incelenmesinin sınırlı sayıda olduğunu görmek mümkündür (Çeltik, 2016; Telemeci, 2017; Kılıç, 2019; Kaya, 2020).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi ile kazanım kavramı öğretim programlarında yerini almış ve bunun da öğrencilerin bir ders içerisinde konuya ilişkin gerçekleştirmeleri istenilen bir özellik olduğu belirtilmiştir (Sönmez 2003:21). Bu da bizlere öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamalarının bu kazanımları edinmeleri ile mümkün olabileceğini göstermektedir. Bunun için de yabancı dil Almanca ders kitaplarındaki kazanımların ve aksayan yönlerinin durumunu tespit etmek önemlidir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada amaç 2011 ve 2017 yılları 9. ve 10. sınıf Almanca Öğretim Programlarında belirtilen dinleme kazanımlarının ortaöğretim Almanca ders kitaplarında dinleme etkinliklerinde yer alma durumu açısından kitapları incelemektir. Çalışmada temel dil becerisi olarak dinleme üzerinde durulmuş olup, 2016 yılında yayımlanan ve MEB'e bağlı devlet okullarında kullanılması kararlaştırılan "Schritt für Schritt Deutsch" A1.1 ders kitabı ile 2018 yılında MEB tarafından hazırlanan ve hala kullanımda olan "Wie Bitte?" A1.1 adlı ders kitaplarının dinleme kazanımı açısından

karşılaştırmalı olarak durumları araştırılmıştır. Bu sayede yenilenmiş olan ders kitabında dinleme kazanımına ne derece ağırlık verildiği, dinleme kazanımında artış veya azalma olduğu belirlenmiş olacaktır. Bu doğrultuda araştırmada aşağıda belirtilen soruya cevap aranmıştır:

2011 ve 2017 yıllarında 9. ve 10. sınıf Almanca Öğretim Programlarındaki dinleme kazanımlarının A1.1. düzeyi için hazırlanmış olan “Schritt für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” adlı ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinde yer alma durumları nedir?

### **Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma, MEB ortaöğretim ikinci yabancı dil Almanca dersi için hazırlanmış olan kitaplarla sınırlı olup, dinleme kazanımlarının durumuna yönelik bir çıkarım oluşturacağı düşünülmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma, nitel bir araştırma olup, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği bir araştırmadır (Yıldırım, 1999)”.

### **Araştırmanın Evreni ve Örneklemi**

Bu çalışmada da MEB’e bağlı ortaöğretim 9. ve 10. sınıflarda kullanılmış olan ve hala kullanılan iki Almanca ders kitabında dinleme kazanımlarına ne ölçüde yer verildiği araştırılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Bu araştırma, 2016 yılında basılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı kapsamındaki devlet okullarının ortaöğretim kısmında ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılması amacıyla hazırlanmış A1.1 düzeyi “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabı ile 2018



yılında Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ortaöğretim “Wie Bitte?” A1.1 düzeyi Almanca ders materyallerini dinleme kazanımlarına imkân tanıma bakımından ele almayı hedeflediğinden, araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Karasar 2005; Yıldırım ve Şimşek 2008)”.

Verilere 2011 yılı ve 2017 yılı Almanca Dersi Öğretim Programında belirtilmiş olan dinleme kazanımları vasıtasıyla ulaşıldığından, tümdengelimsel içerik analizi kullanılmıştır. Bu içerik analizi araştırmayı yapan kişinin veri seti içinde görmek istediği kavramları keşfetmesine fırsat sunmaktadır (Catanzaro, 1988 akt: Elo ve Kyngäs, 2008).

Çalışmada öncelikle ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin sayısı belirlenerek liste haline getirilip karşılıklı olarak gösterilmiştir.

Daha sonra 2011 tarih ve 119 Sayılı Ortaöğretim ikinci yabancı dil Almanca Dersi Öğretim Programı ile 2017 tarih ve 81 sayılı Karar Sayısı ile yayınlanıp yürürlüğe giren iki Almanca Dersi Öğretim Programları A1.1. düzeyi dinleme kazanımları tespit edilip listelenmiştir. İncelemeye alınan iki ders kitabının ünite/modüllerinde işlenen dinleme kazanımlarına ait frekans sayıları belirlenmiş ve kitaplarda kaç kez işlendiği saptanarak tablo hâlinde sunulmuştur.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Bu çalışmada veri toplamak üzere, MEB Talim Terbiye Kurulu tarafından 2016 (Fatma Balkan vd.) ve 2018 (Nuran Öztürk Çelen) yıllarında 9. ve 10. sınıflarda okutulma kararı alınan Almanca ders kitapları kullanılmıştır. Bu nedenle de çalışmayı yürütmek üzere “Etik Kurul İzin Belgesi” alınmamıştır.

## BULGULAR

Çalışmada aşağıda belirtilen bulgular elde edilmiştir:

A1.1 seviyesine ulaşılabilecek şekilde yapılandırılmış olan “Schritt für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” adlı ders kitaplarının bir ders kitabı, bir çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve ders kitabı CD’leri bulunmaktadır. İncelemeye alınan “Schritt für Schritt Deutsch” adlı Almanca ders kitabı Nuran Öztürk Çelen tarafından yazılıp Ata yayıncılık tarafından basılmıştır. “Wie Bitte?” adlı Almanca ders kitabı da beş kişilik bir komisyon tarafından yazılmış olup MEB Talim Terbiye Kurulunun kararı ile ders kitabı olarak kabul edilerek 2018 yılında eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. 8 ünite/ modülden oluşan her iki ders kitabının her ünite/modülünde sayısı farklılaşmakla beraber dinleme etkinlikleri görmek mümkündür. ”Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında dinleme etkinliği bir CD resmi ile içine numarası yazılarak belirtilirken, “Wie Bitte?” adlı ders kitabında dinleme etkinliği bir kulaklık resmi ile belirtilmiştir. Her iki ders kitabının ünite/modülleri ve kitaplarda bulunan dinleme etkinlikleri sayısı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ortaöğretim Almanca “Schritt für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” Ders Kitaplarının Ünite/Modülleri ve Dinleme Etkinlikleri Sayısı

Ünite	“Schritt für Schritt Deutsch” Dinleme Etkinlik sayısı	Modül	“Wie Bitte?” Dinleme Etkinlik Sayısı
1-Ich und meine Kontakte	17	1- Hallo!	11
2-Schule und Unterricht	13	2- Mein Gymnasium	9
3-Persönlichkeiten und Eigenschaften	11	3- Meine Familie	6
4-Ernährung und Gesundheit	9	4- Der Alltag	5
5-Die Jugendlichen	7	5- Essen und Trinken	6
6-Gesund und munter mit Sport	5	6- Besondere Tage	5
7-Natur und Mensch	8	7- Freizeitaktivitäten	6
8-Reisen	9	8 -Einkaufen	7
<b>TOPLAM</b>	<b>79</b>		<b>55</b>

Yukarıdaki tabloya bakıldığında “Schritt für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” adlı Almanca ders kitaplarının 8 üniteden/ modülden oluştuğu görülmektedir. Almanca

dersinin haftalık olarak 2 saat işlendiği okullarda, birinci 4 ünite/ modülün 9. sınıflar, ikinci 4 ünite/ modülün de 10. sınıflarda Almanca derslerinde işlenmek üzere yapılandırıldığı ifade edilmiştir. Her iki kitabın da 8 ünite/modül ve günlük yaşama yönelik benzer konular içermesine rağmen dinleme etkinlikleri sayılarında fark olduğu tespit edilmiştir. “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında toplam 79 dinleme etkinliği bulunurken, “Wie Bitte?” adlı ders kitabında toplam 55 dinleme etkinliği yer almaktadır. Her iki ders kitabının birinci ünite /modülünde dinleme etkinlik sayıları fazla iken diğer ünite/ modüllerde bu sayı azalmaktadır. Ayrıca “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında üniteler arasındaki dinleme etkinlik sayıları arasında büyük sayı farklılıkları göze çarpmaktadır. Birinci üniteye 17 olan dinleme etkinliği sayısının diğer ünitelerde giderek daha da azaldığını görmek mümkündür. Üniteler arasında bulunan dinleme etkinlik sayılarında böyle farklılıkların olması, dinleme becerisinde denkleğin kurulamadığını göstermektedir. “Wie Bitte?” adlı ders kitabında da birinci modülde 11 olan dinleme etkinliği sayısı diğer ünitelerde azalmakta ve bazı ünitelerde 5’e kadar düşmektedir. Bu da öğrencilerin ilk başlarda kendileri için belirledikleri öğrenme stratejilerinde değişiklik yapmalarını gerektirmekte ve gittikçe azalan dinleme etkinlikleri sayesinde de dinleme becerileri de azalmaktadır. Oysaki dinleme etkinlikleri sayesinde dinleme becerisinin olumlu yönde geliştiği deneysel çalışmalarla gösterilmiştir (Epçaçan, 2013). Aslında yabancı dilde dinleme süreçlerinde çeşitli dinleme konularının işlenmesi öğrencilerin hem kelime hazinesinin çoğalmasına hem de çeşitli alanlarda dinleme becerisiyle birlikte diğer dil becerilerini de aktif hale geçirebilmeleri için uygun ortam oluşturmaktadır (MEB 2009). Kitaplarda bulunan dinleme etkinlikleri sayesinde öğrenciler hem konu hakkında bilgiye sahip olmakta, hem de farklı konuşma türlerini de dinleme imkânı bulmuş olmaktadır. Bu sayede de öğrenciler “işitsel alışkanlık” kazanmış olup, dinlediğini anlama ve anlamlandırma imkânı bulmaktadır (Storch, 2008).

MEB Talim ve Terbiye Kurulu 24.08.2011 Tarih ve 119 Sayılı Ortaöğretim ikinci yabancı dil Almanca dersi 9. ve 10 Sınıf Öğretim Programında belirtilen ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 19.01.2017 tarih ve 41 sayılı Karar Sayısı ile

yayınlanıp yürürlüğe giren Almanca Dersi 9. ve 10. Sınıf Öğretim Programı dinleme kazanımları belirlenmiş Tablo 2’de sunulmuştur. Kazanım kavramlarının hangi kitapta yer aldığıın anlaşılması açısından kazanımların her birine kitapların baş harflerini gösteren bir harf kodu verilmiştir. ”S” “Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabını “1” kazanım numarasını, “W” “Wie Bitte? ders kitabını “1” kazanım numarasını ifade etmektedir.

**Tablo 2.** İkinci Yabancı Dil Almanca Dersi 9. ve 10. Sınıf Öğretim Programları Dinleme Kazanımları

<b>2011 Öğretim Programı</b>	<b>2017 Öğretim Programı</b>
S1 - Yavaş ve basit dil yapılarıyla konuşmacıyı anlar.	W1- Tanıdık günlük ifadeleri ve çok basit konuşulduğunda cümleleri anlayabilir
S2- Açık ifade edilen sunu ve yönergeleri anlar.	W2- Kişi hakkındaki bilgi ve soruları anlar.
S3- Rakamlarla ilgili ifadeleri anlar.	W3- 20'ye kadar sayıları fiyatları ve saatleri anlayabilir.
S4- Kısa soru ve açıklamaları anlar.	W4- Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.
S5- Yol tariflerini anlar ve düzeyine uygun şarkı, şiir vb. eserleri dinlemekten zevk alır.	W5-. Yavaş ve net bir şekilde kendisine yöneltilen talimatları anlayabilir.
	W6- 20'den itibaren sayıları işleyebilir.
	W7-Yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulması koşuluyla etrafındaki belirli şeylerle ilgili tanıdık kelimeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir
	W8- Zamanları anlayabilir.
	W9- Miktarlar, fiyatlar ile baş edebilir.
<i>(MEB, 2011)</i>	<i>(MEB, 2017)</i>

Tablo 2’deki sol sütunda MEB Talim ve Terbiye Kurulu 24.08.2011 Tarih ve 119 Sayılı Ortaöğretim ikinci yabancı dil Almanca dersi 9. ve 10 Sınıf Öğretim Programında belirtilen dinleme kazanımları; sağ sütunda ise MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 19.01.2017 tarih ve 41 sayılı Karar Sayısı ile yayınlanıp yürürlüğe giren Almanca Dersi 9. ve 10. Sınıf Öğretim Programı İkinci yabancı dil Almanca dersi 9. ve 10. Sınıf Öğretim Programındaki dinleme kazanımları yer almaktadır. Her iki

programın dinleme kazanım ifadelerinin ve sayılarının farklı olduğu görülmektedir. 2011 programında beş çeşit dinleme kazanımına yer verilirken 2017 programında dokuz çeşit dinleme kazanımına yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri dinleme kazanımlarını karşılama açısından incelenmiştir. Ders kitaplarında bulunan ünite/modüllerde işlenen dinleme kazanımları tespit edilmiş, frekansları çıkarılmış ve her kazanımın kaç kez işlendiği belirlenerek Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Ders Kitaplarında Bulunan Ünite/Modüllerde İşlenen Dinleme Kazanımların Frekansları

Kazanım	f	Kazanım	f
S1	21	W1	3
S2	29	W2	5
S3	7	W3	5
S4	22	W4	22
S5	-	W5	2
		W6	3
		W7	11
		W8	1
		W9	3
<b>TOPLAM</b>	<b>79</b>		<b>55</b>

“Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında “S1 Yavaş ve basit dil yapılarıyla konuşmacıyı anlar.” kazanımı 21, “S2 Açık ifade edilen sunu ve yönergeleri anlar.” kazanımı 29, “S3 Rakamlarla ilgili ifadeleri fiyatları ve saatleri anlar.” kazanımı 7, „S4 Kısa soru ve açıklamaları anlar.“ kazanımı 22 kez kullanılmış, „S5 Yol tariflerini anlar ve düzeyine uygun şarkı, şiir vb. eserleri dinlemekten zevk alır.” kazanımı hiç kullanılmamıştır.

„Wie Bitte?“ ders kitabında “W1 Tanıdık günlük ifadeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir.“ kazanımı 3, “W2 Kişi hakkındaki bilgi ve soruları anlayabilir.“ kazanımı 5, “W3 20'ye kadar sayıları anlayabilir.“ kazanımı 5, “W4 Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.“ kazanımı 22, “W5 Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.“ kazanımı 2, “W6 20'den itibaren sayıları işleyebilir.“ kazanımı 3, “W7 Yavaş ve anlaşılır bir şekilde

konusulması koşuluyla çevresindeki belirli şeylerle ilgili tanıdık kelimeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir.“ kazanımı 11, “W8 Zamanları anlayabilir.“ kazanımı 1, “W9 Miktarlar, fiyatlar ile baş edebilir.“ kazanımı 3 kez kullanılmıştır.

“Schritt für Schritt Deutsch” A1.1 Almanca ders kitabında toplam 79 dinleme kazanımının yer aldığı; “Wie Bitte? “A1.1 ders kitabında da her etkinlikte bir kazanıma yer verildiğinden toplam 55 dinleme kazanımının olduğu görülmüştür. Tabloya bakıldığında “Schritt für Schritt Deutsch” A1.1 Almanca ders kitabında kazanım frekansları arasında eşitsizliklerin olduğu görülmektedir. Bir kazanıma oldukça fazla yer verilirken, başka bir kazanıma daha az hatta hiç yer verilmediği görülmektedir. Kazanım sayısı 2017 programında artırılmış olmasına rağmen “Wie Bitte?” ders kitabındaki dinleme kazanım frekansları arasında da bir dengesizliğin olduğu görülmüştür. Aşağıda ders kitaplarında en fazla ve en az bulunan dinleme kazanımlarına yönelik birer etkinlik örneği yer almaktadır. Şekil 1’de örnek gösterilmektedir.

“Schritt für Schritt Deutsch”A1.1 Almanca ders kitabı:

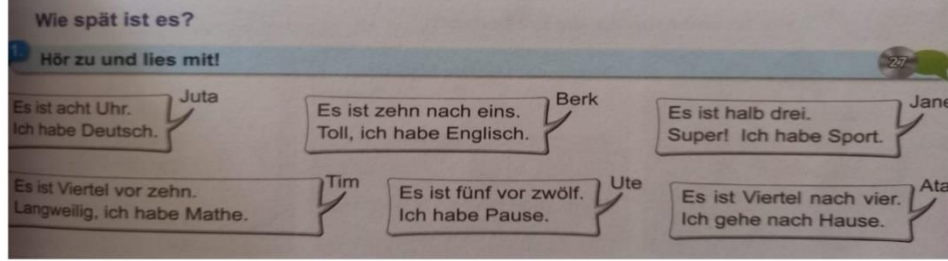
**“S2 Açık ifade edilen sunu ve yönergeleri anlar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği**



Şekil 1. Schritt für Schritt Deutsch ders kitabı, s. 27

Bu etkinlikte öğrencinin dinlemesi ve dinleme ile birlikte işaretleme yapması da istenmektedir. Burada öğrencinin ifade edilen yönergeleri anlayıp bilgilerin doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirmesine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Şekil 2’de bu etkinliğe ilişkin örnek gösterilmektedir.

“S3 Rakamlarla ilgili ifadeleri fiyatları ve saatleri anlar.” kazanımına yönelik etkinlik örneği



Şekil 2. Schritt für Schritt Deutsch ders kitabı, s. 33

“Schritt für Schritt Deutsch” ders kitabında az sayıda bulunan dinleme etkinliğine bir örnektir. Burada öğrencinin dinleme esnasında okuması ve belirtilen saatleri anlaması istenmektedir. Şekil 3’de bu etkinliğe ilişkin örnek gösterilmektedir.

“Wie Bitte?” A1.1 Almanca ders kitabı:

“W4- Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.” kazanımına yönelik etkinlik örneği.



a Hör zu und kreuze an!

	Döner mit Salat, Limonade	Spaghetti mit Soße, Wasser	Sushi mit Reis, Mineralwasser	Käsebröt, Orangensaft
Ali				
Sonja				
Franco				
Takumi				

Şekil 3. Wie bitte? ders kitabı s. 56

Kitabın içinde en fazla yer alan bu etkinlik türünde de öğrencinin bilgileri dinleyip, hangi ifadelerin kiminle eşleştiğini işaretlemeleri istenmektedir. Kitabın içerisinde bu kazanıma yönelik etkinliklerin genellikle bu şekilde yer aldığını görmek mümkündür.

Bu sayede öğrencinin doğru telaffuzu duyup, etkinliği doğru şekilde tamamlaması beklenmektedir.

**“W8 Zamanları anlayabilir.” kazanımına yönelik etkinlik örneği**



**b Was macht Karin heute? Hör zu und ordne die Uhrzeiten den Bildern zu!**

1. dreizehn Uhr dreißig – 2. drei Uhr – 3. halb fünf – 4. Viertel vor acht



Şekil 4. “Wie Bitte? ders kitabı s.44

Zamanları anlama kazanımına yönelik kitapta etkinlik sayısı oldukça sınırlı sayıda yer almaktadır. Burada öğrencinin zaman ifadelerini dinlemesi ve resimlerle eşleştirilmesi istenmektedir.

Her iki kitaptaki ünite/modüller ilerledikçe dinleme kazanımına yönelik etkinliklerin dinleme yapıldıktan sonra okumaya, konuşup tekrarlamaya, işaretlemeye ve tamamlamaya yönelik olduğunu görmek mümkündür. Ders kitaplarında yer alan dinleme etkinliklerinin genelde ünite/modüllerde öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve diğer becerilerin de birlikte kullanılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

2011 ve 2017 MEB Almanca dersi Öğretim Programlarında yer alan 9. ve 10. sınıflar dinleme kazanımlarının A1.1. düzeyi için hazırlanmış olan “Schritt für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” adlı ders kitaplarında yer alma durumlarının incelendiği bu çalışmada her iki kitabın da 8 ünite/modülden oluştuğu, her iki kitabın içinde yer alan konuların birebir örtüşmese de güncel konulardan olduğu, Schritt für Schritt Deutsch” adlı kitabın toplamda 79 dinleme etkinliğinden ve birinci ünitesinde 17 olan dinleme etkinliği



sayısının ikinci üniteye 13'e ve daha sonraki ünitelerde daha az sayıya; "Wie Bitte?" ders kitabında ise toplamda 55 dinleme etkinliğine, ilk modülde 11 olan dinleme etkinlik sayısının ikinci modülde 9'a ve ilerleyen modüllerde daha da az sayıya indiği saptanmıştır. Bu da dinleme becerisine ait etkinliklerin ünite/modüllerde eşit bir dağılıma sahip olmadığını göstermiştir.

"Schritt für Schritt Deutsch" A1.1. adlı ders kitabında 8 ünite ve bu üniteler içerisinde 2011 yılı Almanca Öğretim Programında belirtilen dinleme kazanımlarından toplam 79 kez yer verildiği ve bu kazanımlar için Almanca dersine haftalık 2 ders saati zaman ayrıldığı görülmüştür. "Wie Bitte?" A1.1. ders kitabında da modül sayısının 8, ders saatinin de 2 olduğu ve 2017 Yılı Almanca Öğretim Programında yer alan dinleme becerisi kazanımların 55 kez yer aldığı belirlenmiştir. İki ders kitabında ünite/modül sayıları aynı olmasına rağmen 2017 yılı Öğretim Programına göre hazırlanmış "Wie Bitte?" A1.1 ders kitabındaki dinleme kazanım sayısında bir artış olmasına rağmen, 2011 Programına göre hazırlanmış olan "Schritt für Schritt Deutsch" A1.1 kitabına göre etkinlik sayısında azalma olduğu görülmüştür. Bu da dinleme becerisinin ihmal edildiğini bir kez daha kanıtlamış olmaktadır.

"Schritt für Schritt Deutsch" ders kitabında "S1 Yavaş ve basit dil yapılarıyla konuşmacıyı anlar." kazanımı 21, "S2 Açık ifade edilen sunu ve yönergeleri anlar." kazanımı 29, "S3 Rakamlarla ilgili ifadeleri fiyatları ve saatleri anlar." kazanımı 7, "S4 Kısa soru ve açıklamaları anlar." kazanımı 22 kez kullanılmış, "S5 Yol tariflerini anlar ve düzeyine uygun şarkı, şiir vb. eserleri dinlemekten zevk alır." kazanımı hiç kullanılmamıştır. "Schritt für Schritt Deutsch" ders kitabının sunu, yönergeleri, kısa soru ve açıklamaları anlama kazanımını açısından yeterli olduğu söylenebilir. Ancak yol tariflerini anlama ve düzeyine uygun şarkı, şiir vb. eserleri dinleme kazanımını açısından yetersiz bulunmuştur. Kazanım sayıları arasında büyük farkların olması dinleme kazanımlarının ders kitabında eşit sayıda ve belirli bir düzende bir dağılıma sahip olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Oysaki programda belirtilen kazanımın yabancı dil kitabında mutlaka yer alması beklenir ve belirtilmiş olan bu dinleme anlama becerilerinin geliştirilmesi göz ardı edilmemeli, aksine dinleme anlama kazanımına

önemli ölçüde yer verilmelidir. Çünkü kişi bir dili öğreniyorsa ve bu dildeki anlama ve anlatmaya yönelik başlıca gerekli olan dil becerilerini aktif bir biçimde kullanabiliyorsa o dilde yeterli olarak değerlendirilmektedir (Karatay, 2011, s. 21).

“Wie Bitte?“ ders kitabında “W4- Çok yavaş, dikkatlice ve duraklamalarla söylendiğinde kavramları anlayabilir.“ kazanımının en çok “W7-Yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulması koşuluyla etrafındaki belirli şeylerle ilgili tanıdık kelimeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir.” kazanımının W4’e göre biraz daha az kullanıldığı ve kavramları, kelimeleri ve cümleleri anlama kazanımı bakımından oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Ancak “W1- Tanıdık günlük ifadeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir.“, “W2- Kişi hakkındaki bilgi ve soruları anlayabilir.“, “W3- 20’ye kadar sayıları anlayabilir.“, “W5-. Yavaş ve net bir şekilde kendisine yöneltilen talimatları anlayabilir“, “W6- 20’den itibaren sayıları işleyebilir.“, “W8 Zamanları anlayabilir.“, “W9- Miktarlar, fiyatlar ile baş edebilir.“ kazanım sayıları arasında çok fazla fark olmadığı ancak W4’e ve W7’ye göre çok fazla farkla az sayıda işlenmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda da bir yabancı dil kitabının dinleme becerisi kazanımında basit cümleleri, bilgi ve soruları, yöneltilen talimatları, sayıları işleyebilme, zamanları ve sayıları anlayabilme bakımından yetersiz bulunmuştur. Oysaki günlük yaşamda en çok kullanılan ve sürekli karşılaşılan bu kazanımların az işlenmiş olması da bu kazanımların bu kitapla edinilemeyeceğini ve bu kazanımlarla ilgili bir durumla karşılaşıldığında öğrencilerin buralarda yetersiz olması onların yabancı dil motivasyonlarını düşürebileceği ihtimalini akıllara getirmektedir. Ana dilindeki dinleme ile yabancı dildeki dinleme arasında farklılık olması sebebi ile (Leubolt, 2006: 25) bir yabancı dil kitabından beklenen öğrencilere onların dinleyip anlamaya yönelik motivasyonlarını artırıcı çalışmalara daha fazla yer vermesidir.

Dinleme anlama becerisine yönelik kazanımlar iletişimsel odaklı yabancı dil öğretiminin hedeflerinden olmalı ve bu kazanımlar öğrencilere yabancı dilde hedeflenen konuşma imkânını sağlamalıdır, çünkü dinleme, öğrenilen dile yakınlık duygusunu geliştirmektedir (Hanbay, 2013: 25). Dinleme sayesinde kelimelerin doğru telaffuzu duyulmakta ve duyulduğu şekilde de kodlanmaktadır, konuşma sırasında da kodlandığı

gibi ifade edilmektedir. Böylece öğrenci ne kadar çok dinleme yaparsa kendi dinleme stratejisini geliştirecek, tekrar tekrar duyma sayesinde kodlaması da o kadar doğru şekilde olacak ve konuşma cesareti de o derece artacaktır. Bu nedenle de yabancı dilde iletişim sürecinin vazgeçilmez bir bölümünü oluşturan dinleme, iletişimin sorunsuz ve yüksek motivasyonla gerçekleşmesi adına önem verilmesi gereken bir dil becerisidir. Sonuç olarak elde edilen verilerden 2017 Almanca Dersi Öğretim Programında kazanım sayısının arttığı, yeni oluşturulan “Wie Bitte? adlı ders kitabındaki modül sayılarında herhangi bir değişimin olmadığı, önceki kitaba göre etkinlik ve etkinlikler bazındaki kazanım sayılarının azaldığı, verilen dinleme etkinliklerinde kazanımların eşit oranda dağılmadığı görülmüştür. Yıllardan beri ihmal edilmiş olan dinleme becerisinin yine etkinliklerde dinleme kazanımlarının dengeli bir biçimde dağıtılmamış olmasıyla bu kaderi devam ettirdiğini göstermiştir. Oysa ki yeni oluşturulan kitaplarda dinleme etkinlikleri ve kazanımların ünite/modül içinde dengeli bir dağılıma sahip olması, kullanım sıklıklarında büyük farklılıklar olmaması, kullanım sıklığı açısından belirli bir alt sınırın belirlenerek hazırlanması ve eksikliklerin giderilmiş olması beklenmektedir.


**KAYNAKLAR**

- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Frankfurt: telc, Milli Eğitim Bakanlığı.
- Başaran, B. (2013). “*Ders Kitaplarında “Öteki”*”. Kültür Evreni. Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi. Erişim tarihi: 23.10.2020. <http://www.kulturevreni.com/15-116.pdf> adresinden alındı.
- Bayrak, A. (2006). Landeskundliche Elemente im Lehrwerk “Hier sind wir”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 107-112.
- Cangil, E. B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Edebiyatı Bilim Dalı, İstanbul.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 165.
- Dellal, A, N. (2005). “*Interkulturelles Lernen*” in der Unterrichtspraxis: *Ergebnisse einer empirischen Forschung an zwei Anadolu-Gymnasien*”, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 10 (2), Erişim tarihi: 24.10.2020. <https://tjournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/429/405> adresinden alındı.
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice, *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process, *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. DOI: 10.7827/Turkish Studies.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11). 331-352.
- Feyten, C. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition, *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180.
- Genç, A. (2004). Lern Mit Uns Adlı Almanca Öğretmen Kitaplarında Ülkebilgisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 91-102.
- Göçer, A. (2007). Bir öğrenme alanı olarak anlama eğitimi ve Türkçe öğretimindeki yeri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 17-39.
- Gür, S. (2007). *Alltagswissen und Landeskunde in den Lehrwerken “Hier sind wir” & Hallo Freunde 8. Eine Bildanalyse im Bereich Deutsch als Fremdsprache*.

- (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalkan, C. K. (2011). *Deutsch ist Spitze adlı ortaöğretim ders kitabında ülkebilgisi öğelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kaya, L. (2020). *Ortaöğretim Kurumları Almanca derslerinde okutulmakta olan "Wie bitte?" adlı ders kitabının dinleme becerisi yönünden incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M. (2019). *Avrupa Ortak Yabancı Dil Öğretim Programı Çerçevesinde "Wie Bitte?" adlı Almanca A 1 seviyesi ders kitaplarının dört temel dil becerisi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, M. (2014). "Toko- Demo" adlı Almanca Ders Kitabında Ülke Bilgisi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 29-41.
- Kuzu, H. (2013). *Ortaöğretimde yabancı dil (Almanca) öğretiminin öğrenci memnuniyeti açısından değerlendirilmesi: Anadolu Lisesi örneği*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Leubolt, M. (2006): *Schon gehört? Ziele und Möglichkeiten von Hörerziehung im Deutschunterricht*. (Diplomarbeit). Universität Wien, Wien.
- Maden, S. S. (2005). Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2), 13pp.
- Maden, S. S. & Kula, T. (2017, Mayıs). *Schritt für Schritt Deutsch Ortaöğretim A1.1 Düzeyi Almanca Ders Kitabının Kültürlerarasılık Bağlamında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Uluslararası Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları (YEAUK) Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul.
- Maden, S.S.; Balkan, H.& Çalışkan, C. (2017, Eylül). *Deutschkasten Ortaöğretim A1.2 Düzeyi Almanca Ders Kitabında Ülkebilgisini Yansıtan Öğelerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. V. Uluslararası Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Kongreler Serisinde sunulan bildiri, Kırklareli Üniversitesi, Kırklareli.
- Maden, A. ve Durukan, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1945-1957. [https://doi: 10.7884/teke.733](https://doi.org/10.7884/teke.733).

- MEB (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2011). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıf) Öğretim Programları*. Ankara. MEB.
- MEB (2012). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*. Ankara. MEB
- MEB (2016). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi*. Ankara.
- MEB (2018). *Talim ve Terbiye Kurulu Ortaöğretim Almanca Ders Programları, Komisyon*. Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neumann, D. (2012). *Schwierigkeitsbeeinflussende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverstehen im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Öz, J. (2010). *Türkiye 'de Yabancı Dil Olarak Almanca Ders Kitaplarında Kültürlerarası Öğrenme*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbay, M. (2009). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Harlow: Pearson.
- Sönmez, V. (2003). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Storch, G. (2008). *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*. Paderborn: Fink.
- Tapan, N. (1995). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yeni bir yöneliş: Kültürlerarası Bildirişim-Odaklı Yaklaşım. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, 9, 149-168.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınevi.
- Telemeci, B. (2017). *A1.1 Düzeyi “Schritt für Schritt Deutsch” İsimli Ortaöğretim Almanca Ders Kitabının Dört Dil Becerisi ve İçerik Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Vandergrift, L. and Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action [İkinci dilde dinlemenin öğretimi ve öğrenimi: Eylemde üstbiliş]*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

**ORCID**

Şerife ÇELİKKAYA  <https://orcid.org/0000-0002-3346-4050>

## SUMMARY

### **Introduction and Aim**

The aim of this study is to examine the textbooks in terms of whether the listening acquisition specified in the 9th and 10th grade German Teaching Programs of 2011 and 2017 are included in the listening activities. The study focused on listening as a basic language skill, and the "Schritt für Schritt Deutsch" A1.1 textbook, which was published in 2016 and was decided to be used in public schools affiliated to the Ministry of National Education, and "Wie Bitte?" the comparative situations of the textbooks named A1.1 in terms of listening achievement were investigated. In this way, it will be determined how much weight is given to the listening acquisition and whether there is an increase or decrease in the listening acquisition in the renewed textbook. In this direction, the answer to the following question was sought in the study:

What is the status of the listening outcomes in the 9th and 10th grade German Teaching Programs which was prepared in 2011 and 2017 in the textbooks?

### **Method**

The research is a qualitative research, in which qualitative information collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment (Yıldırım, 1999).

### **Findings and Results**

It is seen that the German textbooks named "Schritt für Schritt Deutsch" and "Wie Bitte" consist of 8 units/modules. Although both books contain 8 units/modules and similar topics for daily life, it has been determined that there is a difference in the number of listening activities. While there are 79 listening activities in the "Schritt für Schritt Deutsch" textbook, "Wie Bitte?" there are 55 listening activities in total in the textbook. While the number of listening activities is high in the first unit/module of both textbooks, this number decreases in the other units/modules. The fact that there are such differences in the number of listening activities between the units shows that the equivalence cannot be established in listening skills.

Listening acquisitions in the 9th and 10th Grade Curriculums of the German Lesson, which was published and entered into force with the 2011 and 2017 date and decision of the MONE Education and Discipline Board, were determined, and it was determined that the listening acquisition expressions and numbers of both programs were different.

Then, the listening activities in the textbooks were examined in terms of meeting the listening achievements and the listening gains covered in the units/modules in the textbooks were determined, their frequencies were extracted, and the number of times each acquisition was processed was presented.

As a result, it is seen that there are inequalities between the acquisition frequencies in the "Schritt für Schritt Deutsch" A1.1 German textbook. It is seen that while a lot of space is given to



*one acquisition, less or even no space is given to another acquisition. Although the number of gains was increased in the 2017 program, it has also been observed that in the textbook “Wie Bitte?” is an imbalance between the listening acquisition frequencies.*

#### **Discussion and Conclusion**

*In this study, the inclusion of listening acquisitions in listening activities was investigated in two secondary school textbooks prepared for A1.1. Although the number of units/modules in the two textbooks the same is, there is an increase in the number of listening acquisition.*

*There has been an increase in the number of listening acquisition in the “Wie Bitte?”A1.1 textbook prepared according to the 2017 curriculum. However, according to the "Schritt für Schritt Deutsch"A1.1 book, which was prepared according to the 2011 Program, it was observed that there was a decrease in the number of activities. This proves once again that listening skill is neglected. The fact that there were great differences between the number of listening acquisition in both books revealed that the listening acquisition did not have an equal number and a certain distribution in the textbook. By examining the acquisitions, it was found that the “Wie Bitte” textbook was insufficient in terms of being able to process simple sentences, information and questions, instructions, numbers, and understanding times and numbers in the acquisition of listening skills.*

*As a result of the data obtained, it was seen that the number of gains in the 2017 German Curriculum increased, and in the newly created “Wie Bitte? textbook is no change in the number of modules, the number of acquisition on the basis of activities and activities decreased, and the acquisition were not distributed equally in the given listening activities. It has been shown that the listening skill, which has been neglected for years, continues this fate with the fact that the listening acquisition are not evenly distributed in the activities. However, in the newly created books, it is expected that the listening activities and learning acquisition will have a balanced distribution within the unit/module and a certain lower limit will be determined in terms of frequency of use and the deficiencies will be eliminated.*



GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 241-262(2022)

**Yorumlayıcı Modelle Kaynak Metin Çözümleme  
Çalışması: “La Parure” Örneği\*\*  
Source Text Analysis With The Interpretive Model: The  
Example of “La Parure”**

Gülhanım ÜNSAL<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Marmara Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü,  
Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı. gulhanim.unsal@marmara.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 16.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 23.09.2021*

**ÖZ**

*Kaynak metin çözümleme yöntemlerinden biri de yorumlayıcı modeldir. Bu modelin temeli yorumlayıcı çeviri kuramına, diğer adıyla “anlam” kuramına dayanır. Bu çalışmanın amacını çeviri eğitiminde uygulanan yorumlayıcı modelle çeviri amaçlı kaynak metin çözümleme çabası oluşturmaktadır. Çalışmada, Marianne Lederer’in La Traduction aujourd’hui (1994) adlı eserinde betimlediği yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme yöntemi benimsenmiştir. Yorumlayıcı modelin çözümleme düzeyleri kuramsal temel, amaç, uygulama alan(lar)ı, kitle, eğitsel kullanım, uygulama biçimleri ile makrometinsel parametrelerin çözümünün yer aldığı içerik düzeyleri olarak belirtilmiştir. Bu çözümleme düzeyleri Maupassant’ın La Parure adlı öyküsüne uygulanmıştır. Çalışmanın yöntemi analitik bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada, yorumlayıcı model çeviri süreci ve çeviri eğitimine uygulanışı açısından ele alınmıştır. Sonuç olarak, yorumlayıcı modelin akademik ve meslekî çevrelerde olduğu kadar çeviri eğitiminin başlangıç düzeyinde de kolayca uygulanabileceği ifade edilebilir. Bir yandan öğrencilerin karar alma yeteneğini destekleyeceği, çeviri edinci ve farkındalığını geliştireceği; diğer yandan öğreticilerin metin seçim ölçütlerini geliştireceği, çeviri sorunlarını düzenleyip değerlendirme ölçütleri geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.*

**Anahtar Sözcükler:** Çeviri eğitimi, Yorumlayıcı model, Kaynak metin çözümleme, La Parure

---

\***Alıntılama:** Ünsal, G. (2022). Yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme çalışması: “La Parure” örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 241-262.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu’nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

**ABSTRACT**

*One of the source text analysis methods is the interpretive model. The basis of this model is based on the interpretive theory of translation, in other words the theory of meaning. The aim of this study is to analyze the source text for translation with the interpretative model applied in translation education. In the study, the source text analysis method was adopted with the interpretive model described by Marianne Lederer in her work *La Traduction aujourd'hui* (1994). The analysis levels of the interpretive model are specified as the theoretical basis, purpose, application area(s), public, didactic exploitation, practical modalities, and content levels that include the solution of macrotextual parameters. These levels of analysis were applied to Maupassant's story *La Parure*. The method of the study is analytical. In the study, the interpretive model is discussed in terms of the translation process and its application to translation education. As a result, it can be stated that the interpretive model can be easily applied to the initial level of translation education as well as to academic and professional environments. On the one hand, it will support students' decision-making skills and improve their translation competence and awareness; on the other hand, it can be said that the instructors will improve the text selection criteria, edit the translation problems and contribute to the development of evaluation criteria.*

**Keywords:** Translation education, Interpretive model, Source text analysis, *La Parure*.

**GİRİŞ**

Adını Danica Seleskovitch (1921-2001) ve Marianne Lederer'e borçlu olan Yorumlayıcı Çeviri Kuramı (théorie interprétative), diğer adıyla Anlam Kuramı (théorie du sens), Paris Okulu olarak bilinen Yeni Sorbonne Üniversitesi Paris 3'te Mütercim Tercümanlık Okulu (ESIT-1957)'nda geliştirilmiştir (Guidère, 2008, s. 69; Özcan, 2019 s. 589). Seleskovitch ve Lederer'i daha sonra Jean Delisle ve Amparo Hurtado takip edecektir (Moya, 2010, s. 69). Yorumlayıcı Çeviri Kuramının temeli Seleskovitch'in konferans tercümanlığı deneyimine dayanır ve kendisinin mesleki uygulamasında şekillenir (Pop, 2011, s. 118). Dönemin bilişsel bilimleri kadar psikolojiden de yararlanan kuram zihinsel çeviri sürecine özel bir ilgi gösterir.

Bilindiği gibi, yorumlayıcı çeviri kuramın temel ilgi alanı anlam sorunudur. Anlam doğası gereği sözsüzdür, çünkü muhatabın söylediği *-açık-* şey kadar sustuğu, söylemediği *-kapalı-* şeyi de içerir. Seleskovitch'e göre, her şeyden önce bir taraftan algı sorunu, (iç) dilsel araç algısı, diğer taraftan (dış) gerçeklik algısı söz konusudur. Bu çeviri sürecinin doğrudan olmadığı, zorunlu olarak ara bir aşamadan geçmesi gerektiği

ve böylece anlam sürecini sözcükten sıyırmak gerektiği anlamına gelir. Bu önce anlamı sonra fikirleri yeniden ifade etmenin devingen bir sürecidir (Guidère, 2008, s. 70).

Seleskovitch'ten sonra, Delisle (1980) söylem çözümlemesi ve metindilbilime başvurarak yorumlayıcı çeviri kuramının daha ayrıntılı ve daha eğitsel bir modelini geliştirir. Dillerarası aktarım sürecinde özellikle kavramsallaştırma aşamasını inceler. Delisle (1980, s. 85)'ye göre, çeviri süreci üç aşamada gerçekleşir:

- 1- Sözcüklerarası anlambilimsel ilişkileri çözümleyerek ve bağlam aracılığıyla kavramsal içeriği belirleyerek kaynak metni çözümlemeye dayanan *anlama aşaması*;
- 2- Akıl yürütme ve fikir çağrışımlarına başvurarak kaynak metnin kavramlarını başka bir dilde yeniden söze dökmeyi içeren *yeniden oluşturma aşaması*;
- 3- Çevirmen tarafından yapılan tercihleri, eşdeğerlerin nitel bir çözümlemesini ters çeviri şeklinde gerçekleştirerek doğrulamayı amaçlayan *doğrulama aşamasıdır*.

Delisle, *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) adlı eserinde söylem çözümlemesine dayalı bir yöntem önerir; ama sadece edebi-olmayan metinler olarak tanımlanan "kullanımlık metinlerle" ilgilenir. Moya (2010, s. 75)'nin ifadesiyle, kullanımlık metinler "yananlamdan çok düzenlamalı metinler olup genellikle nesnel bir gerçeğe gönderme yapan; anlamın olası tek bir çevirisi yapılan; kodlanmış bir dilde yazılan; acil pratik kullanıma sahip ve eğitici" metinlerdir. Delisle (1980, s. 13)'e göre, "kullanımlık metinlerin çevirisi, yazılı anlatım tekniklerine ve iki dilde belli bilgi birikimine dayanan bir yeniden yaratma sanatıdır. Söylem çözümlemesinde, çevirinin özerkliğine ve devingenliğine dayanan "metinbilimsel" bir kuram geliştirmeyi, dolayısıyla "çeviri işleminin bilişsel sürecini" çözümlemeyi amaçlayan Delisle (1980, s. 13), çeviride dilin "yazım kurallarına uyum", "sözcük yorumlaması", "biçimsel görünümün yorumu" ve "metinsel öğrencilik" olmak üzere dört şekilde kullanıldığını ifade eder.

Çeviribilim açısından, söylem çözümlemesi aslında iki temel düzeyde "anlama" yoğunlaşmayı sağlar: 1- Tür düzeyi; 2- Metin düzeyi. 1-Tür düzeyinde bir dile özgü dilsel ve yazınsal ifade çerçevesi yer alır: tavsiye mektubu, polisiye roman vb.; 2- Metin

düzeyinde ise bağlantılı ve tamamlayıcı bölümlerden oluşan tümce, paragraf vb. sözbilimsel birimler yer alır. Burada parodi (yansılama), pastiş (öykünme), alıntı vb. açık ya da örtük bağları içeren metinlerarasılık gibi metinsel olguların varlığı çok önemlidir.

*La Traduction aujourd'hui* (1994) adlı eserinde Lederer, bütün bu fikirleri birleştirir ve yorumlayıcı modelin temelini üç ana varsayıma dayandırır (Lederer, 1994, s. 9-15):

- 1- Her şey yorumdur;
- 2- Yorum yapılmadan çeviri yapılamaz;
- 3- Anlam arayışı ve yeniden ifade etme bütün çevirilerde ortak paydadır.

Yorumlayıcı çeviri süreci, “özgün metni anlamak, özgün metnin dilsel biçimini bozmak ve anlaşılabilir fikirler ve hissedilen duyguları erek dilde yeniden ifade etmekten” oluşur. Bir başka deyişle, yorumlayıcı çeviri süreci, anlama (*compréhension*); sözcüklerden sıyırma (*déverbalisation*) ve yeniden ifade etme (*réexpression*) olmak üzere üç aşamadan oluşur (Lederer, 1994, s. 11).

#### 1-Anlama (*compréhension*)

Bir metni anlamak demek, hem dilsel hem de dil-dışı bileşenini anlamak anlamına gelir. Metnin anlamı her özel okuyucunun bilişsel tamamlayıcılarına dayanır. Anlam büyük ölçüde okuyucunun deneyimine, ansiklopedik bilgisine, kültürel birikimine, kısaca yorumlama yetisine bağlıdır. Sadece kullanımlık metinlerin değil, yazınsal metinlerin de anlamsal çeviride öznelliğinin sınırları vardır (Moya, 2010, s. 76-78)

#### 2) Sözcüklerden sıyırma (*déverbalisation*)

Sözcüklerden sıyırma, bir sözcüde bulunan fikir ya da kavramların zihinsel soyutlanmasına dayanır. Çevirmen kaynak metnin sözlerini sözcüklerden sıyırmasa, birebir çeviriye –transcodage- düşer ve –özellikle aktarım tehlikesinin çok büyük olduğu birbirine çok yakın iki dil arasında çeviri söz konusuysa- yeni alıcısına neredeyse hiçbir şey demeyen bir çeviri metin yazar. Sözcüklerden sıyırma aşaması, çeviri esnasında göreceli olarak basittir; çünkü ister ardıl, ister eşzamanlı olsun, sözlü söylemin sesleri

görünür ve kaybolur, kaynak dilin göstergeleri (sözcükler, tümceler) unutulurken, anlam çevirmenin bilincinde kalır; ama bunun metnin her zaman var olduğu yazılı çeviriye uygulaması daha zor olur (Moya, 2010, s. 78-79).

### 3) Yeniden ifade etme (*réexpression*)

Bir başka dilde anlamı yeniden ifade etme, çevirmen tarafından erek dilin sunduğu çeşitli ifade araçlarının seçimine dayanır. Çevirmen, fikirler dizisi doğrusal olmasa dahi, birbirini izleyen fikir birliktelikleriyle ilerler ve benzetmeye başvurma gereği duyar. Özellikle çeviri sürecinin bu aşamasında çevirmenin çağrışımlı ve tümdengelimli yeteneği, yaratıcılığı, sezgisi ve hayal gücü çok önemlidir (Delisle, 1980; Moya, 2010, s. 79-80).

Lederer (1994, s. 13)'e göre, bu üç aşamadan oluşan yorumlayıcı çeviri kuramının özgünlüğü aslında ikinci aşamada -sözcükten sıyrma- yatar. Çeviri eylemi « metni anlamaya » ve erek dilde « bu metni tekrar ifade etmeye » dayanır. Metni anlamak, dilbilimsel edinim ve ansiklopedik bilgiyle beraber, metnin dilbilimsel ifadesini anlamak demektir. Çevirmenin dilbilgisel bilgileri, bilgi dağarcığının bir bölümünü oluşturur ve metnin anlaşılıp yeniden ifade edilmesi için vazgeçilmezdir. Bu öğeler yanında varsayım ve sezdirimler gibi, çeviri eyleminin dışında kalmakla birlikte, metinlerin anlaşılması için dile eklenmesi gereken başka öğeler de vardır: Bu öğeler, bilişsel ve duyuşsal tamamlayıcılar, bilgi dağarcığı, dildışı bilgiler, bilişsel bağlam olarak adlandırılabilir (Göktaş, 2005, s. 58).

Bir metnin anlamını yorumlamak bulunduğumuz seviyeyi belirlemeyi gerektirir. Başlangıçtan itibaren dil, tümce yapısı ve metin arasında ayırım yapmak gerekir, çünkü bu seviyelerin her birinde çeviri yapılabiliyorsa, sözcüklerin, tümcelerin ve metinlerin çevrilip çevrilmediğine bağlı olarak çeviri işlemi aynı olmayacaktır (Lederer, 1994, s. 13). Bu sözcükler, tümceler, metinler arasındaki ayırım Paris Okulu'nun iki çeviri türünü, “dilsel çeviri (sözcüklerin ve bağlam dışı tümcelerin çevirisi) ve metin çevirisi” ya da yorumlayıcı çeviri olarak ayırt etmesine yol açar (Lederer, 1994, s. 15). Lederer'e göre, gerçek çeviri yalnızca metinlerle ilişkili olarak, yani bir söylem çerçevesinde ve

bir bağlama göre düşünülebilir. Yorumlayıcı çeviri eşdeğerliklerle, dilsel çeviri ise denkliklerle yapılan bir çeviridir. Eşdeğerlik ve denklikler arasındaki temel fark, birincisinin metinler arasında, ikincisinin dilsel öğeler arasında kurulan bir çeviri olmasıdır (Lederer, 1994, s. 51). Bu terimsel ayrıntılar yorumlayıcı çeviri kuramının önemli bir yönünü oluşturur. Lederer, çeviri süreci hakkında düşünmeye izin veren kavramsal araçları titizlikle betimler; anlam ve söylemek istenen (kasıt, niyet) modelin merkezinde önemli bir yer tutar. Bir tümcenin anlamı, yazarın kasıtlı olarak ifade etmek istediği şeydir; bu onun konuşmasının nedeni değil, söylediklerinin sebep ya da sonuçlarıdır. Sonuç olarak, deneyimle desteklenen yorumlayıcı çeviri kuramı, yeniden ifade edilmesi gereken “şeylerin” tanımları olduğunu varsayar (Lederer, 1994, s. 90).

Özetle, yorumlayıcı çeviri kuramı, erek okura, üretilen çevirinin anlaşılabilirliğine ve erek kültürde kabul edilebilirliğine özel bir önem vermesi açısından erek odaklıdır.

#### **Çalışmanın amacı**

Bu çalışmanın amacını çeviri eğitimi açısından yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme çabası oluşturmaktadır.

### **YÖNTEM**

Çalışma, çeviri eğitimi açısından yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme çabasını amaçladığından çalışmanın yöntemi analitik bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada, Marianne Lederer’in *La Traduction aujourd’hui* (1994) adlı eserinde betimlediği yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme düzeylerine yer verilmiştir. Yorumlayıcı modelin çözümleme düzeyleri kuramsal temel, amaç, uygulama alan(lar)ı, kitle, eğitsel kullanım, uygulama biçimleri ve makrometinsel parametrelerin yer aldığı içerik düzeyleri olarak belirtilmiştir. Bu çözümleme düzeyleri Maupassant’ın *La Parure* adlı öyküsüne -yazınsal bir metin türüne- uygulanmıştır. Çalışmada, yorumlayıcı model çeviri süreci ve çeviri eğitimine uygulanışı açısından ele alınmıştır.



### **Yorumlayıcı Modelle Kaynak Metin Çözümleme Düzeyleri**

«Yorumlayıcı model» Marianne Lederer (1994, s. 142-145)'in *La traduction aujourd'hui* adlı eserinde çeviri eğitimi bölümündeki bilgilere dayanır. Yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme düzeylerini kuramsal temel, amaç, uygulama alan(lar)ı, kitle, eğitsel kullanım ve içerik oluşturur (Pop, 2011, s. 121-122):

- 1.Kuramsal yapı** (*fondements théoriques*): çeviriye yorumsal yaklaşım.
- 2.Amaçlar** (*objectifs*): kaynak metni anlama amacıyla çözümleme yapma.
- 3.Uygulama alan(lar)ı** (*domaine(s) d'application*): başlangıç düzeyinde çeviri eğitimi.
- 4.Kitle** (*public*): Başlangıç düzeyi (birinci sınıf) çevirmen aday öğrenciler.
- 5.Eğitsel kullanımı** (*exploitation didactique*): öğrenme etkinlikleri (çeviriye hazırlık sınıfı), değerlendirme etkinlikleri (anlamayı doğrulama).
- 6.Uygulama biçimleri** (*modalités pratiques*):kaynak metni etkin okuma; erek metnin fikirlerini yeniden düzenleme; anlamayı doğrulamak için anlamı yeniden ifade etme; yanlışların sebebini çözümleme.
- 7.İçerik** (*contenu*): makrometinsel parametrelerin çözümü: yazar, okur, makro bağlam, üretim durumu, metnin amacı. İzlenen yöntem: her parametrenin detaylı çözümü ve bütünün biresimini içerir. Etkin okuma: «biresimsel (*synthétique*)» (ana fikir, yan fikir, nedensellik ilişkileri vb.) ve «çözümlemeli (*analytique*)» (biçimsel etkilerin ya da uygunsuzlukların belirlenmesi, imaların, kısaltmaların, metnin söylemediklerinin açıklanması).

### **Yorumlayıcı Modelle Kaynak Metin Çözümleme Uygulaması**

Yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme uygulaması Maupassant'ın *La Parure* (*Gerdanlık*) adlı öyküsüne şu şekilde uygulanabilir:

- 1.Kuramsal yapı** (*fondements théoriques*): Yorumlayıcı çeviri kuramının açıklanmasını içerir.
- 2.Amaçlar** (*objectifs*): Kaynak metni anlama amacıyla çözümleme yapmayı içerir.

**3.Uygulama alan(lar)ı** (*domaine(s) d'application*): Başlangıç düzeyinde çeviri eğitimini içerir.

**4.Kitle** (*public*): Çevirmen adayı öğrencileri içerir.

**5.Eğitsel kullanımı** (*exploitation didactique*): Öğrenme etkinliklerini içerir.

**6.Uygulama biçimleri** (*modalités pratiques*): Kaynak metni etkin okumayı; erek metnin fikirlerini yeniden düzenlemeyi; anlamayı doğrulamak için anlamı yeniden ifade etmeyi; yanlışların sebebini çözümlemeyi içerir.

**7.İçerik** (*contenu*): Yazar, okur, makro bağlam, üretim durumu, metnin amacı vb. makrometinsel parametrelerin çözümünü içerir.

**7.1.Yazar** (*émetteur*): Guy de Maupassant (1850-1893), Fransa'da Prusya Savaşının ve Alman işgalinin olduğu dönemde yaşamıştır. Naturalist akıma bağlıdır. Kısa olay öykü türünün en önemli temsilcilerindendir. Eserlerinde Realizm ve Natüralizmin etkileri görülür. Maupassant'ın öykülerinde en göze çarpan özelliğin sadelik, netlik ve kısalık olduğu söylenebilir.

**7.2.Yazarın niyeti** (*intention de l'émetteur*): Bu kısa öyküde Maupassant'ın, Mathilde Loisel'in maruz kaldığı toplumsal etkiyle ortaya çıkan davranışlarını resmettiği toplumsal determinizm (*belirlenimcilik: olay ve olguları neden-sonuç ilişkisi içinde açıklama*) savını işlediği söylenebilir.

**7.3. Alıcı** (*récepteur*): Çeviri amaçlı kaynak metin çözümleme Fr-Tr Çeviri dersi alan çevirmen adayı öğrencileri içerir.

**7.4. İletişim aracı** (*médium» «canal*): Yazılı metin olarak üretilmiştir.

**7.5. Uzamsal boyut** (*dimension spatiale*): Gaulois Gazetesinde Paris'te yayınlanmıştır.

**7.6. Zamansal boyut** (*dimension temporelle*): 17 Şubat 1884 yılında yayınlanmıştır.

**7.7. Amaçsal boyut** (*dimension de la raison*): Yazar açısından edebî bir eser yaratmak; çevirmen adayı öğrenciler açısından çeviri amaçlı edebî bir eser çözümlemesini içerir.

**7.8. Metnin işlevi (fonction du texte):** Çevirmenin erek metnin işleviyle uyumlu olduğunu düşündüğü yönelim (*anlatımcı metin*), çeviri talimatlarından kaynaklanan yönelim (*anlam çevirisi*) ya da gönderenin niyeti (*dilin gönderge, anlatım, çağrı, ilişki, sanat ve üstdil işleviyle edebî eser yaratma*) ve alıcının beklentileriyle (*kaynak kültürü tanıma isteği, edebî bir metni okuma, anlama ve içselleştirme becerilerini geliştirmenin yanı sıra çeviri edinci geliştirerek çeviri amaçlı kaynak metin çözümlene becerisi edinme, karar alma yeteneğini geliştirme vb.*) ilgili diğer etkenlerden doğan yönelim ilişkisi içinde çözümlene yapmayı içerir.

**7.9.Konu (sujet):** Öykü Fransa'da sosyal sınıflar arasında aralığın açıldığı 19.yy Paris'inde geçer. Bulunduğu mütevazı ortamdan mutsuz ve tatminsiz olan Mathilde Loisel'in hayatını içerir; toplumsal konumunu yükseltmek umuduyla yapacağı seçimlerin kişisel, ekonomik ve toplumsal düşüşüne neden olacağını anlatır. (L'histoire se passe dans le Paris du XIXe siècle, à une époque où se creuse l'écart entre les classes sociales en France. La nouvelle raconte la vie de Mathilde Loisel, malheureuse et insatisfaite du milieu modeste dans lequel elle évolue, et dont les choix qu'elle va faire dans l'espoir de s'élever au-dessus de son rang vont l'entraîner dans sa propre chute, personnelle, financière et sociale).

Kaynak metnin özeti ve izlekleri şu şekilde verilebilir:

Mathilde Loisel est une Parisienne au foyer qui rêve d'une vie d'ostentation, de richesses et d'élégance. Elle est l'épouse d'un petit employé du ministère de l'Instruction publique, qu'elle a épousé faute de mieux, mais qui en fait beaucoup pour elle. Un jour, celui-ci arrive avec une invitation pour une fête au Ministère, et pour ne pas laisser se montrer au travers de son rang, elle emprunte un collier à son amie, Jeanne Forestier, qui fait partie du beau monde qu'elle rêve de fréquenter. Rentrée chez elle, elle s'aperçoit qu'elle a perdu le collier. Toutes les recherches n'y changent rien, et le précieux bijou demeure introuvable. Elle n'ose rien dire à son amie, préférant donner le change en lui en achetant une, identique, mais valant 40 000 francs, endettant alors lourdement son ménage pour rembourser les crédits engagés: ils déménagent, renvoient la domestique, et elle « connut la vie horrible des nécessiteux » le mari fait de pénibles petits travaux

d'écriture après son travail, et elle est obligée de faire toutes les tâches ingrates réservées avant cela aux domestiques, et cela pendant dix ans. Au bout de ces dix années de galère, Madame Loisel croise un jour par hasard M<sup>me</sup> Forestier, «toujours jeune, toujours belle», et juge qu'il est temps de lui avouer la vérité. D'abord, Madame Forestier ne reconnaît Madame Loisel. Celle-ci lui répond alors, désolée:«Oh! ma pauvre Mathilde! Mais la mienne était fausse. Elle valait au plus cinq cents francs!»

Thèmes:/l'ambition/la passion/ la beauté/ l'argent/ les dettes/ la misère/ etc.

İzlekler: /hırs/ tutku /güzellik/ para /borç/ sefalet/ vb.

**7.10.İçerik (contenu):** Metin dilbilimde birbirinden bağımsız olmayan “iki temel kavramdan söz edilir:“tutarlılık” (*cohérence*; dil-dışı düzey) ve bağdaşıklık” (*cohésion*; dilsel, metinsel düzey) (Korkut, 2013, s. 860). Genel kuralların dışında, her metin türünün kendine özgü iç düzenleniş biçimi olduğu için, tutarlılık metin tür ve cinslerine sıkı sıkıya bağlıdır. Tutarlılık yargıları dünya ve durum bilgisine bağlıdır. Metnin bağdaşıklığı ise içsel anlam düzenlenişine göre gelişir. Tekrar, ilerleme, ilişki ve çelişkisizlik kuralları metnin bağdaşıklığını belirleyen kurallardır. Tümce içi ve tümceler arası bağlantı bağlayıcılar (*connecteur*) yardımıyla gerçekleşir ve bağdaşıklık belirleyicilerinin bir bölümünü oluşturur (Korkut & Onursal, 2009, s. 58). Bağlayıcılar zaman, uzam, kanıtlayıcı, açıklayıcı, sıralayıcı, yeniden oluşturma olarak genel; ekleme-dereceleme, seçme, yaklaşık, amaç, sebep, karşılaştırma-örnekleme, sonuç, varsayım, düzeltme, sınıflandırma, örneklendirme, doğrulama, karşıtlık, koşutluk, gönderme, daraltma, özetleme vb. bağlayıcıları olarak ayrıntılı bir biçimde sınıflandırılabilir (Kıran & Korkut, 2011, s. 297-376).

-Bağlayıcı öğeler: Kaynak metinde geçen başlıca bağlayıcı örnekleri Tablo 1'de gösterilebilir:

**Tablo 1.** Bağlayıcı Örnekleri

Connecteurs d'/de	Exemples
Approximation	environ, etc.
But	pour, etc.
Comparaison	mieux que, comme, plus, etc.
Conjonction	et, lorsque, depuis que, puisque, maintenant que, etc.
Conséquence	alors, donc, ainsi, etc.
Enumération	d'abord, enfin, etc.
Justification	oui, non, certes, etc.
Opposition	mais, or, etc.
Concession	malgré, etc.
Spatiaux	dedans, dehors, sur, vers, dans, en face, jusqu'à, chez, devant, etc.
Temps	dimanche, soudain, à dix heures, avant trois jours, avant la fin de février, le soir, à cette soirée, au bout de dix ans, le lendemain, vers quatre heures du matin, l'été suivant, le jour de la fête, etc.

-Artgönderim/öngönderim: Kaynak metinde geçen bazı bağdaşıklık belirleyicileri arasında yer alan artgönderim ya da arytineleme (*anaphore*) ve öngönderim ya da önyineleme (*cataphore*) öğelerine (Korkut, 2013, s. 860) örnek olarak şu tümceler verilebilir:

C'était ,... Elle.../ Son mari...Il reprit... Elle le regardait d'un oeil irrité/  
Mathilde....Elle.../ même s'il pourrait y faire honneur/ etc.

-Sözcüklerarası aşama: Kaynak metinde geçen sözcüklerarası aşama (*hiérarchie entre les mots*) (Kıran & Korkut, 2011, s. 36) şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 2.** Sözcüklerarası Aşama Örnekleri

Hiérarchie entre les mots	
Hyperonymie (üst aşama)	Hyponymie (alt aşama)
Métier	l'employé, le ministre, le fruitier, l'épicier, le boucher, le marchand, etc.
Bijou	des bracelets, un collier de perles, une croix vénitienne, or et pierreries, la rivière de diamants, etc.
Administration	Le ministre de l'Instruction publique, etc.
Lieu	Paris, la Seine, rue des Martyrs, les Champs-Élysées, Nanterre, une boutique du Palais Royal, etc.
Activité	le bal, le diner, la danse, etc.
Sentiment	la joie, la souffrance, le bonheur, la tristesse, l'amitié, le plaisir, l'admiration, le chagrin, l'angoisse, le regret, etc.

**7.11. Metnin yapısı (structure textuelle):** Metnin anlatımsal ve kanıtlayıcı kuruluşu, metnin işlev ve türleri ile izleksel düzenlenişini içeren üst/macro yapısı; bir taraftan yapıbilimsel, sözcükbilimsel, sözdizimsel çözümleme düzeyleriyle *ifade biçimi*; diğer taraftan yazıbilimsel, yapıbilimsel, sözcükbilimsel, sözdizimsel düzeyleriyle *içerik biçimine* gönderme yapan alt/micro yapısı göz önünde bulundurulur. Reiss'in metin türlerinden anlatımcı tür içinde yer alan kaynak metnin edebî bir eser olma özelliği taşınması, « yazarın dünya görüşü; etkileme gücü; edebî eserin şekli; durağan olmayışı; zamanı olmayışı; evrensel değerlere sahip oluşu » (Delisle, 2001, s. 27-28) nedeniyle dilin anlatım işlevine sahip olması, anlamsal açıdan tutarlı, biçimsel ve işlevsel açıdan bağdaşık, bilgi birimleri akıcı, konunun işleniş bakımından bütüncül, sade, açık, kısa ve sınırlı olduğu ifade edilebilir.

**7.12. Sözsüz/dil-dışı öğeler (éléments non-verbaux):** Yayınlandığı yer ve döneme göre kaynak metnin farklı kapak resimleri bulunmaktadır. Elektronik sesli okuma ortamında karikatürlü şekline de rastlanmıştır. PDF olarak yayınlanmış şekillerinde herhangi bir resim, fotoğraf ve karikatüre rastlanmamıştır.

**7.13. Sözcük (lexique):** Anlambilimsel, biçimbilimsel ve biçembilimsel açıdan sözcük çözümlemesi şu şekilde yapılabilir:

### 7.13.1. Anlambilimsel çözümleme

Anlambilimsel çözümleme kaynak metnin dil düzeyi, sözcükbirimcik öğeleri, kaynak metinde geçen bazı sözcüklerin sözcük alanı, anlam alanı, esenlikli ve esenliksiz çağrışımları, düzenlam/yananlamları, fillerin görünüşünü ve anlambirim öğeleri içermektedir.

-Dil düzeyi: Kaynak metinde günlük dil (*registre courant*) kullanılmıştır.

-Sözcükbirim öğeleri: Anlambilimsel açıdan kaynak metinde geçen bazı sözcüklerin anlambirimcik (*sémème*) öğeleri (özel/cins (*propre/commun*); somut/soyut (*concret/abstrait*); sayılabilir/sayılamaz (*comptable/non-comptable*); canlı/cansız (*animé/non-animé*); insanî/insanî olmayan (*humain/non-humain*); bireysel/topluluk (*individuel/collectif*) (Kıran & Korkut, 2011, s. 41-51) şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 3.** Sözcükbirim Öğe Örnekleri

Noms	Les traits lexicaux (semèmes)					
Destin	commun	abstrait	non-comptable	non-animé	humain	individuel
Beauté	commun	abstrait	non-comptable	non-animé	humain	individuel
Collier	commun	concret	Comptable	non-animé	non-humain	individuel
Paris	Propre	concret	non-comptable	non-animé	non-humain	individuel
Fiacre	commun	concret	Comptable	non-animé	non-humain	individuel
Misère	commun	abstrait	non-comptable	non-animé	humain	individuel

-Sözcük alanı: Kaynak metinde geçen iki temel sözcüğün-“*la pauvreté*” (yoksulluk) ve “*la richesse*” (zenginlik)- sözcük alanı (*champs lexicaux*) şu şekilde gösterilebilir:

-*la pauvreté* (yoksulluk) sözcüğünün sözcük alanı (Francaislycee, 2021):

**Tablo 4.** “La Pauvreté” Sözcüğünün Sözcük Alanı Örnekleri

Le champ lexical de la pauvreté
Dénouement, nécessité, indigence, misère, manque, besoin, carence, insuffisance, absence, privation, rareté, pénurie, disette, impécuniosité, médiocrité, paupérisation, appauvrissement, faim, pauvre, indigent, nécessiteux, miséreux, misérable, démuné, dépourvu, dénué, humble, défavorisé, appauvrir.

-*la richesse* (varsılık) sözcüğünün sözcük alanı (Francaislycee, 2021):

**Tablo 5.** “La Richesse” Sözcüğünün Sözcük Alanı Örnekleri

Le champ lexical de la richesse
Fortune, abondance, prospérité, profusion, foisonnement, pléthore, opulence, aisance, argent, or, faste, ressources, fond, finances, possessions, avoirs, actifs, biens, propriétés, patrimoine, luxe, prospère, florissant, fastueux, fortuné, nanti, opulent, aisé, luxueux, avantage, comblé, nabab, crésus, riche, milliardaire, millionnaire, bourgeois, enrichir, amasser.

-Esenlikli/esenliksiz çağrışım: Kaynak metinde geçen bazı esenlikli (*euphorique*) ve esenliksiz (*dysphorique*) çağrışımı olan sözcükler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 6.** Esenlikli /Esenliksiz Çağrışım Örnekleri

Mots euphoriques	Mots dysphoriques
une amie riche, leur beauté, leur grâce et leur charme leur finesse native, leur instinct d'élégance, leur souplesse d'esprit, un succès, élégante, gracieuse, souriante et folle de joie, sourire d'une joie orgueilleuse et naïve, dans le triomphe de sa beauté, dans la gloire de son succès, dans une sorte de nuage de bonheur, etc.	pas de dot, pas d'espérances, pas de toilettes, pas de bijoux, rien, la misère des murs, l'usure des sièges, la laideur des étoffes, la vie horrible des nécessiteux, torturer, indigner, souffrir de la pauvreté, pleurer de chagrin, de regret, de désespoir et de détresse, regarder d'un oeil irrité, sembler triste, inquiète, anxieuse, malheureuse, désolé, deux grosses larmes, ses joues humides, cet affreux désastre, vieilli de cinq ans, fausse, etc.

-Düzanlam/yananlam: Kaynak metinde geçen *la parure* ve *la fête* sözcüklerinin düzanlam (*dénotation*) ve yananamları (*connotation*) şu şekilde gösterilebilir:



**Tablo7.** “La Parure” ve “La Fête” Sözcüklerinin Düzanlam/Yananlam Örnekleri

Mots	Sens	Sens dénotatif (düzanlam)	Sens connotatif (yananlam) Valeur thymique (duygu değeri)		
			Aphorique	Euphorique	Dysphorique
la parure		Ensemble des vêtements, des ornements, des bijoux d'une personne en grande toilette (Le Petit Robert, 1986).	Bijoux (boucles, collier, broche...)	la richesse, l'invitation, le bal, la mode féminine, etc.	l'étalage, la vanité, etc.
la fête		Solennité religieuse célébrée certains jours de l'année (Le Petit Robert, 1986).	Parti.	la célébration, l'amusement, la joie, le plaisir, la danse, le jour férié, la permission, etc.	la fatigue, la stresse, /la perte du collier/, etc.

-Fiillerin görünüşü: Fiilin görünüşü (*aspect des verbes*) -sürerlik/bir anda oluş; bitmişlik/bitmemişlik; başlama/son bulma; yinelemeli/bir kez oluş-, kipi, zamanı, zaman bildiren zarflar ve bağlam anlamı belirler (Kıran & Korkut, 2011, s. 272-273). Kaynak metinde geçen fiillerin görünüşü şu şekilde gösterilebilir:

Sürerlik /Bir anda oluş (*Durativité / Ponctualité*):

Sürerlik (*durativité*): boire, danser, valser, aimer, se sentir, souffrir, pleurer, vieillir, Elle souffrait sans cesse, etc.

Bir anda oluş (*ponctualité*): se décider, découvrir, jeter, s'arrêter, attraper, etc.

Bitmişlik / Bitmemişlik (*Perpectivité / Imperpectivité*):

Bitmişlik (*perpectivité*): changer, connaître, trouver, retrouver, se rendre, aller, répondre, apercevoir, pousser un cri, etc.

Bitmemişlik (*imperpectivité*): hésiter, penser, songer, attendre, parler haut, chercher, etc.

Başlama / Son bulma (Incohativité / Terminativité):

Başlama (*incohativité*): se mettre à, *devenir* la femme forte, et dure, et rude, etc.

Son bulma (*terminativité*): se taire, acheter, comprendre, finir, etc.

Yinelemeli / Bir kez oluş (Itératif / Semelfactif):

Yinelemeli (*itératif*): refaire, rhabiller, reprendre, reporter, remonter, retenir, retourner, rapporter, "...avec quelques amis qui *allaient* tirer des alouettes, par là, *le dimanche*", etc.

Bir kez oluş (*semelfactif*):-

-Anlambirim öğeleri: Anlambirim öğeleri sırasıyla çokanlamlı adlar, benzer adlar, eşanlamlı sıfatlar, zıt anlamli sıfatlar, zıt anlamli zarfları içermektedir.

les noms polysémiques: le billet/ la carte/ le compte/ la condition/ l'enveloppe/ la glace/ le point/ la rivière/ la rose/ etc.

les noms synonymes: *détresse*: chagrin ~ désespoir~ angoisse ~ pauvreté ~ misère ~ peine ~ etc.

les adjectifs synonymes: jolies~charmantes/merveilleuse~séduisante/glorieux~ connu/drôle~étrange/magnifique~superbe/ etc.

les adjectifs antonymes: content x triste/ riche x pauvre/ impatient x calme/ grand x petit/ etc.

les adverbes contraires: bien x mal/ dehors x dedans/ etc.

### 7.13.2. Biçimbilimsel çözümleme

Biçimbilimsel çözümleme kaynak metinde geçen eril ve dişil hali aynı olan adlar (épiciens), sesteş adlar, sıfat kökenli adlar, ön ekli sıfatlar, son ekli sıfatlar, adın önüne gelen sıfatlar, adın arkasına gelen sıfatlar içermektedir.

les noms qui effacent le genre: le-la camarade / le-la ministre/ le-la commis/etc.

les noms homonymes: la peine (la pain)/ le dot/ (le dos) la voix (la voie)/ etc.

les nominalisations à base adjective: impatience/laideur/désespoir/espérance/etc.

les préfixes adjectivaux: **inestimable/immédiat/immodéré/infini/superposés**/etc.

les suffixes adjectivaux: **admirable/convenable/probable/misérable/effroyable/éperdu/gracieuse/grisée/complète/vieilli/** etc.

les adjectifs postposés: riche/distingué/éperdu/inestimables/connu/naturelle/etc.

les adjectifs antéposés: jolie/charmante/petit/grand/belle/large/etc.

### 7.13.3. Biçembilimsel çözümleme

Biçembilimsel çözümleme kaynak metinde geçen benzetme, eğretileme vb. söz sanatları, eksiltili anlatımları ve kısaltmaları içermektedir.

-Söz Sanatları (*figures de styles*)

Benzetmeler (*comparaisons*)

(...) née comme par une erreur du destin.

(...) malheureuse comme une déclassé.

Et, vêtue comme une femme du peuple.

Eğretilemeler (*métaphores*)

Elle dansait dans une sorte de *nuage de bonheur* fait de tous ces hommages.

Elle songeait aux galanteries chuchotées et écoutées avec *un sourire de sphinx*.

Elle était plus jolie que toutes, élégante, gracieuse, souriante et *folle de joie*.

... par *la noire misère* qui allait s'abattre sur lui,...

... de toutes *les tortures morales*,...

-Eksiltiler (*ellipses*)

Tu comprends que ça n'était pas aisé pour nous, qui n'avions rien.../ Oh!... ma pauvre Mathilde, comme tu es changée!... / Oui, j'ai eu des jours bien durs, depuis que je ne t'ai

vue; et bien des misères... et cela à cause de toi!... / Elle me semble très bien, à moi.../etc.

-Kısaltmalar (*mots tronqués*)

M. (Monsieur) / Mme (Madame).

**7.14. Tümce yapısı** (*structure des phrases*): Kaynak metnin sözdizimsel yapısı basit, yan tümce bağlaçları az ve tümceler kısadır. Kaynak metinde geçen sözcükler genellikle ilk anlamlarıyla kullanılmış, sade, somut, akıcı sözcükler seçilmiş, tümceler zaman zaman devrik kullanılmış, akıcılık korunmuş ve haber kipinin hikâye zamanına sıklıkla yer verilmiştir.

**7.15. Parçalarüstü öğeler** (*éléments suprasegmentaux*): Parçalarüstü öğeler bakımından, kaynak metinde noktalama işaretleri yerinde kullanılmıştır. Herhangi bir yansıma ses, yazım sapması ya da özel bir harf kullanımına rastlanmamıştır.

## SONUÇ

Çeviri eğitiminde yorumlayıcı modelle kaynak metin çözümleme çalışması yapılmaya gayret edilmiş ve bu bağlamda yorumlayıcı modelin kuramsal temel, amaç, uygulama alan(lar)ı, kitle, eğitsel kullanım, uygulama biçimleri ve içerik düzeyleri açıklanmış ve Maupassant'ın *La Parure* adlı öyküsü çözümlenmiştir. Buna göre;

-yorumlayıcı modelin yandaşlarının değeri, başarısı, anlama ve muhakeme gibi zihinsel ve sezgisel sürece dayanan “bir zekâ eylemi”, “bilişsel bir süreç” (Delisle, 1980), “zihinsel bir işlem” (Ballard, 1993, s. 247) olarak görülen çeviri etkinliğinin öneminin altını çizmiş olmasıdır (Pop, 2011, s. 118).

-yorumlayıcı modelin edebî ve teknik metinlere uygulanabilir olması, akademik ve mesleki çevrelerde kullanılabilir olması, başlangıç düzeyinde çeviri sınıflarında öğrenme ve değerlendirme etkinliklerine uygulanabilir olması bakımından çok yararlı olduğu söylenebilir. Çevirmen adaylarına hitap eden bu model öğreticiler tarafından bilgilerin kontrolü ve değerlendirilmesinde öğrencilere kolayca uygulanabilir.

-sonuç olarak, yorumlayıcı model, bir yandan çevirmen aday öğrencilerin karar alma yeteneğini, çeviri edincini destekleyerek farkındalığını geliştireceği; diğer yandan öğreticilerin metin seçim ölçütlerini geliştirerek çeviri sorunlarını düzenleyip değerlendirme ölçütleri geliştirmelerine çok büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.


-çevirmenin -çevirmen aday öğrencilerin- metinlerarası bağları nasıl tanıyacağını bilmesi ve özellikle kültürlere ve bağlamlara göre nezaket ifadelerini içeren toplum-dilbilimsel duyarlılığa sahip olması; anlamı yakalamak için, çevirmenin genel kültür, bağlam ve yazarın ne söylemek istediğini anlayacak dünya bilgisine sahip olması gerektiği söylenebilir. Aksi halde, Guidère (2008, s. 69)'in dediği gibi, çevirmen çetrefilli belirsizlik sorunu ve yorum çokluğuyla karşı karşıya kalacaktır ve bu sorun çevirmenin çeviri hevesini kıracaktır.

-çevirinin pratik öğretimi, işlevsel iletişim öğretimi vb. nedenlerden ötürü, çevirmen aday öğrencilerin derslerde en az karşılaştıkları metin türünün edebî metin türü olduğu söylenebilir. Çünkü yazınsal dil, uzman bir çevirmen için dahi, kesinlikle en düzgün ve kullanımı en zor dildir. Sözlüksel ve biçimsel özelliklerinden ötürü, günlük konuşma dilinden ve bilinen yazışma dilinden ayrılır. Çevirmenin yeteneğini en fazla zorlayacak dildeki metinler bu dilde yazılmış metinlerdir. Çeviri derslerinde edebî metinlerin çevirisine yer verip bu alana ilgi duyan, eğilimi olan çevirmen aday öğrencilerin ilgisi, eğilimi pekiştirilebilir.

**KAYNAKLAR**

- Ballard, M. (1993). *La traduction à l'université*, Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Delisle, J. (1980). *L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: théorie et pratique*. Canada-Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa.
- Delisle, J. (2001). *Çeviri yöntemleri için söylem çözümlemesi*. (Çev. Derkunt, J.Ü. ). Marmara Üniversitesi Yayınları, Atatürk Eğitim Fakültesi (57). ISBN:975-400-226-6.
- Françaislycee. (2021, 26 Mayıs). Erişim adresi <https://sites.google.com/site/francaislycee/langue/champslexicaux/pauvret/>
- Göktaş, N. (2005). Fransa'da yazınsal çeviri yaklaşımları (bir tarihçeleştirme denemesi), *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(30), 51-62.
- Guidère, M. (2008). *Introduction à la traduction*, Bruxelles: De Boeck.
- Kıran, A. & Korkut, E. (2011). *Fransızca sözcük bilgisi*. Ankara: Seçkin.
- Korkut, E. (2013). Çeviride izlek ve yeni bilgilerin düzenlenişi. *Turkish Studies-International Periodical For The Language and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 859-871.
- Korkut, E. & Onursal, İ. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*, Paris: L'Harmattan.
- Lederer, M. (1994) : *La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, «collection F» 224 p. Erişim Adresi: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1995-v40-n4-meta181/003121ar>
- Le Petit Robert (1986). *Dictionnaire de la langue Française, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris: Le Robert.
- Maupassant, G. de (1884). *La Parure*. Paris. Erişim Adresi: <http://clicnet.swarthmore.edu/litterature/classique/maupassant/parure.html>.
- Özcan, O. (2019). Yazın çevirisi incelemelerinde yorumlayıcı çeviri kuramı. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 587-603.
- Pop, M. (2011). Modèles d'analyse des textes à traduire (tat), appliqués dans l'enseignement de la traduction. *Professional Communication and Translation Studies*, 4 (1-2), 117-126.

**ORCID**

Gülhanım ÜNSAL  <https://orcid.org/0000-0001-7374-3575>

## SUMMARY

*In translation education, analysis of source text for translation purposes is done with very different methods. This difference lies in the distinctive conceptual subtleties of analysis methods. All these analysis methods make great contributions to translation candidate students in gaining translation competence. One of the source text analysis methods is the interpretive model. The basis of this model is based on the interpretive theory of translation, in other words the theory of meaning. According to this theory; 1-everything is interpretation; 2- no translation can be made without comment; 3-searching for meaning and reexpression is the common denominator in all translations. Based on these assumptions, interpretive translation theory is based on the search for and assumption of equivalence in translation with the understanding and reconstitution of meaning in the description of the translation process. According to the interpretive translation theory, the translation process is divided into three stages: 1-compréhension; 2-deverbalization; 3-reexpression. The interpretative translation process consists of “understanding the original text, deconstructing its linguistic form, and restating the understood ideas and felt emotions in the target language”. Starting from this point, the aim of this study is to analyze the source text for translation with the interpretative model applied in translation education. In the study, the source text analysis method was adopted with the interpretive model described by Marianne Lederer in her work *La Traduction aujourd'hui* (1994). The analysis levels of the interpretive model are specified as the theoretical basis, purpose, application area(s), public, didactic exploitation, practical modalities, and content levels that include the analysis of macrotextual parameters. These levels of analysis were applied to Maupassant's story *La Parure*. At the content level, the author, the reader, the macro context, the production situation, the purpose of the text, etc. effective reading is done for detailed analysis of macrotextual parameters. For this purpose, word analysis was carried out in terms of semantics, morphology and stylistics. Semantic analysis includes the language register of the source text, lexical items, lexical area of some words in the source text, semantic area, euphoric and dysphoric connotations, denotation/connotations, appearance of verbs and semantic items. Morphological analysis includes nouns with the same masculine and feminine form (epicenes), homophone nouns, nouns with adjective origin, adjectives with prefixes, adjectives with suffixes, adjectives that come before the noun, adjectives that come after the noun. Stylistic analysis includes comparison, metaphors, figures of speech, ellipses and abbreviations in the source text. The method of the study is analytical. In the study, the interpretive model is discussed in terms of the translation process and its application to translation education. As a result, it can be stated that the interpretive model can be easily applied to the initial level of translation education as well as to academic and professional environments. On the one hand, it will support students' decision-making skills and improve their translation competence and awareness; on the other hand, it can be said that the instructors will improve the text selection criteria, edit the translation problems and contribute to the development of evaluation criteria. The translator must know how to recognize intertextual ties and have sociolinguistic sensitivity, especially including expressions of politeness according to cultures and contexts. To capture the meaning, the translator must have knowledge of the general culture, context and the world to understand what the author is trying to say. Without this information, the translator will be faced with the intricate problem of ambiguity and a multitude*

*of interpretations, which risks discouraging the translator's translation enthusiasm. It can be said that the type of text that translation students encounter the least is literary text, for reasons such as practical teaching of translation and functional communication teaching. Because literary language is definitely the most neat and difficult language to use, even for an expert translator. Due to its lexical and stylistic features, it differs from colloquial speech and known correspondence language. The texts that will challenge the translator's ability the most are those written in this language. The translator must have a special tendency in this field. This tendency can be reinforced by including the translation of literary texts in translation courses.*



## Masallar Hayal Ürünü (Mü)dür? (Charles Perrault Örneği)\* \*\*

### Are Fairytales Fields of Imagination? (Examples From Charles Perrault)

Aliye GENÇ<sup>1</sup>, Perihan YALÇIN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, aliyeocal@gazi.edu.tr

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, perihan@gazi.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 27.10.2021*

#### ÖZ

Çocuk edebiyatının en güzel örnekleri arasında yer alan masallar özlerinde, doğdukları topraklardan, anlatıldıkları kültürlerden önemli kodlar taşımaktadır. Hakkında yapılan sade tanımlamaların aksine, bir neslin yetişmesinde, milli ve manevi değerlerin aktarılmasında önemli bir araç niteliğindedir. Kişiliğin, kimliğin, tarih, dil, din, kültür bilincinin oluştuğu bir dönemde çocukların karşılaştıkları ilk eserlerdir. Eğitici, bilgilendirici özelliğinin yanı sıra, eğlendirici özelliği ile de büyüklerin vazgeçilmez olma özelliğini korumaktadır. Ülkemizde batı kaynaklı çeviri eserlerin yeri ve Türk çocuk yazınındaki konumu birtakım çalışmaları gerekli kılmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de masal denilince akla ilk gelen eserlerin Fransızca asılları ile Türkçe çevirileri arasında kültürel unsurlar noktasında karşılaştırmalı bir çözümleme üzerine kurulmuştur. Charles Perrault tarafından kaleme alınan Peri Masalları serisi içerisinde yer alan dört masal (Uyuyan Güzel, Çizmeli Kedi, Parmak Çocuk, Eşek Postu) içerdiği kültürel unsurlar noktasında incelenmiş, dilimize aktarımlarında, başvurulan stratejiler ışığında analiz edilmiştir. Bu noktada benimsenen çeviri yaklaşımı, çeviribilimin betimleyici kuramlarından Erek Odaklı Çeviri Kuramı olmuştur. Dört farklı çeviri eser incelemesinin ardından yediden yetmişe herkesin

---

\***Alıntılama:** Genç, A. ve Yalçın, P. (2022). Masallar hayal ürünü (mü)dür? (Charles Perrault örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 263-286.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu’nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

sevdiği bu masallar dilimize aktarılırken hangi çeviri stratejileri ile çalışılmış, maddi ve manevi değerler noktasında nasıl bir değişime uğramış gibi sorulara yanıt aranmıştır. Seçilen örneklem ifadelerinde de görüldüğü gibi Perrault masallarının 17. yy. Fransa'sını gözler önüne serdiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Masal geleneği, Fransa, çeviri, Kültürel unsurlar, Çeviri eleştirisi

### **ABSTRACT**

*Folk tales have important codes in their essence from the lands they are born in and the cultures they are told in. They are the first literary works that children face in a period when their personality and identity are shaped, and history, language, religion and cultural characteristics are taught to them. This study is based on a comparative analysis of popular folk tales in Turkey and their original versions in French. Four tales (Sleeping Beauty, Puss in Boots, Tom Thumb, Donkeyskin) in the fairy tales series written by Charles Perrault, were examined in terms of cultural elements they include and analyzed in the light of the strategies used in their translation to our language. At this point, the translation approach adopted in this study is the target-oriented approach. After the examination of four different translated works, the answers to some questions were sought, such as which translation strategies were employed while these tales were translated into our language and how these tales changed in terms of material and moral values they included. As seen in the sample expressions chosen, it was concluded that the tales written by Perrault reflect France in the 17<sup>th</sup> century.*

**Keywords:** Folk tale tradition, France, Translation, Cultural elements, Translation criticism

## **GİRİŞ**

Masal türü ile ilgili yapılan tanımlamalarda ortak ifadelerin başında hayal ürünü olma özelliği ilk sırada yer almaktadır. Bu özelliğinin yanı sıra Boratav'a göre çocuğa ana dilinin, bir işçi elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kişiye kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yakınlaştırıcı duyguyu ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında, ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşıl原因an masaldır (1992:15).

Ana dil edinimi işlevine ek olarak masalların toplumsal gücü ve kültür ile olan ilişkisi de önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Masallar, sözkonusu toplumun ortak isteklerinden doğmuş, yine aynı toplumun hayal gücü ile harmanlanmış kimlik niteliğinde eserlerdir. Sözel bir anlatım türü olması, dilden dile, nesilden nesile aktarılması ile tüm topraklardan beslenmiştir. Masalların tam olarak kaynakları belli

olmasa da “Her ülke, her taşra kendi masallarını renklendirir ... Ortak bir bilinçaltından doğarlar. Ama bununla birlikte duyguları, istekleri, özlemleri, bir kişiye veya bir gruba özgü hayalleri de ifade ederler ve masallar bir halkın mizacının belirtileridir” (Lequeux, 1974:197). Aynı zamanda « içerisinde milletlerin tarihlerini, dillerini, yaşam biçimlerini, gelenek ve göreneklerini barındıran masallar geçmişten günümüze uzanan en önemli bilgi kaynaklarıdır » (Aytekin, 2011:123). Masalların yüzyılları aşması gerçeği bize geçmiş dönemlerden birçok bilgiyi günümüze taşıdığını göstermektedir. Masallardaki mesajı önemseyen Muhsine Helimoğlu Yavuz(2002) da; “Masallarda ait oldukları toplumların gelenek, görenek ve inançlarını, sosyal, kültürel, ekonomik yapılarını yansıtan pek çok ileti vardır.” demektedir. Yediden-yetmişe halk arasında uzun yıllar hoşça vakit geçirmek için anlatıla gelen masallar tüm bu kültürel unsurlarla iç içedir. Bu kültürel unsurlar sayesinde sadece çocukların değil yetişkinlerin de yoğun ilgi duyduğu masallar, çocukları eğlendirirken eğitmiş, yetişkinleri ise her fırsatta düşündürmeyi başarmıştır.

Masal konusunu inceleyen William Bascom (1963) ve Başgöz (1996), “Folklorun Dört İşlevi” adlı makalelerinde halk bilgisi ürünlerinin işlevlerini ele almış ve masalın kültür aktarımındaki öneminden bahsetmişlerdir. Masallar çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, çocuğu geleceğe hazırlayan bir tür (Şirin, 1994: 113) olmasının yanında anlatıldıkları toplumun değerlerini barındıran kültür miraslarıdır. Bu özelliği ile de yabancı dil eğitiminde de başvurulan kaynaklar arasında yer almaktadır. Çünkü “Masallar yazıldıkları toprakları, o yurdu, o yurdun insanlarını anlatır. O ülkenin tarihinden, geleneğinden, dil ve duygu derinliğinden damıtılırlar. O nedenle ulusal bir özü vardır. Kültürel kimlik oluştururlar” (Feyzioğlu, 2006:832). Öğrenilen yabancı dili en iyi tanıma yollarından biri olan masalların hangi kültürel kodlara da sahip olduğu önemlidir. Bu noktada hangi verilerin kültürel kimlik kapsamında değerlendirilmesi gerektiği sorusu ortaya çıkmaktadır.

Kültürel unsurlar kavramının içeriği şu şekilde oluşturulmuştur:

- Dil ile ilgili kültürel unsurlar (kişi isimleri, ünvan/ meslek isimleri, deyimler, atasözleri, karşılıklı konuşmalarda kullanılan kalıp sözler, masal unsurları)

- Günlük yaşam ile ilgili kültürel unsurlar (Kullanılan Eşyalar, Mimari, Yerleşim şekilleri, Giyim-kuşam-süslenme, Yeme-içme kültürü, Saray kültürü, Ekonomi, Avcılık)
- Sanat ve müzik kültürü ile ilgili unsurlar
- Din ile ilgili kültürel unsurlar (Mitolojik unsurlar)
- Örf ve adetlerle ilgili kültürel unsurlar

Çalışmamız masalların kendi içlerinde hangi değer yargılarına ağırlık verdiği, yapılan çeviri eleştirisi ile hangi duygu ve izlenimlerin aktarılmak istendiği problem durumundan yola çıkarak oluşturulmuştur. Aynı zamanda içinde barındırdıkları kültürel unsurlardan yola çıkarak 17. Yy. Dönem özelliklerini, Fransa'sını yansıtan durumlar ile yazarın kendi hayatına göndermede bulunan yapılar incelenmiştir. Söz konusu masallardaki gerçek imgeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Perrault'a ait dört Fransızca masal ve dört farklı Türkçe çevirisi kültürel unsurlar açısından incelenmiştir. Çeviribilimin Erek Odaklı Çeviri Yaklaşımı doğrultusunda gerçekleşen bu incelemede Gideon Toury'in öne sürmüş olduğu Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik kavramları çalışılmıştır. Kaynak dil ve kültürüne yakın çeviriler Yeterlilik ekseninde, hedef dil ve kültürüne yakın çeviriler Kabul edilebilirlik ekseninde değerlendirilmiştir. Ayrıca çevirmen faktörü de incelenen konular arasında yer almaktadır. Yapılan incelemeler sonrasında yazar Charles Perrault'nun 17. Yy. Fransa'sını sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda, tüm gerçekleriyle eserlerinde yansıttığı bilgisine ulaşılmıştır. Çeviri stratejileri yardımı ile incelenen çevirmen yaklaşımları, erek dil ve kültürüne yakın çeviriler olarak nitelendirilebilir.

#### **Masal ve Yabancı Dil Eğitimi**

Bilindiği üzere, masalların temelini sözlü gelenek oluşturur. Sözlü gelenekte bir milletin dili ve kültürüne dair kodlar bulunur. Masallar bu özellikleri ile yeni dil öğretme yaklaşımlarının özellikle savunduğu kültür aktarımını en iyi gerçekleştirecek eserler arasında yer almaktadır.

Masalı, yabancı dil sınıfında kullanma gerekçelerinin başında hayal yönünün ağır basması gelmektedir. İnsan zihni hayal ürünlerine bağlıdır. Hikâye, masal, fabl ve fıkralar bu anlamda zengindir. Masallar kendilerine has kurgusallığı ile yabancı dil ortamında amaçlanan doğal iletişim ortamını destekler niteliktedir. Sınıf ortamında drama tekniği gibi farklı yöntemlerle işlenebileceği gibi, özerk öğrenme, kendi kendine çalışma alanı yaratabilme açısından da önemli araç-gereçlerdendir. Kullanılan akıcı dil, kolay anlaşılabilir cümle yapıları, içerdiği zengin sözcük hazinesi ile yabancı dil eğitiminde başvurulabilecek kaynaklar arasında yerini alır. Özellikle başlangıç düzeyinde kolay anlaşılır ve yalın dili sayesinde öğrenciyi motive edebilecek; yabancı dilde eser okuyabilmenin ilk sevincini tattıracaktır. Çocukların hayal dünyalarını geliştirebilir ve farklı fikirler üretmelerine katkı sağlayabilirler.

Bununla birlikte, yer ve zaman ifadelerinin net olmaması, kurgu ve hayale dayalı yönü çocuklardaki heyecanı ve özgür düşünme becerilerini destekler niteliktedir. İnandırıcılık gibi bir misyonun da olmaması göz önünde bulundurulduğunda, tüm hayal ürünleri doğru yaş aralığında verilmesi durumunda amacına hizmet eder hale gelecektir.

Masallar tıpkı ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yüksek etki gücüne sahiptir. Çocuklar bu edebî eserlerden sadece bilgi edinmezler, aynı zamanda eğlenerek öğrenme becerisi kazanırlar ve ayrıca düşünce dünyalarını geliştirirler (Civaroğlu 2000, s.78). Bu da öğrencilerden beklenen yazma ve konuşma becerileri yetilerinin gelişimi açısından önemlidir. Hayal kurma ve bağımsız düşünme becerisine sahip öğrenciler daha iyi konuşup, daha iyi yazabileceklerdir.

### **Fransız Masal Geleneği**

Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimine bakıldığında, bugünkü anlamıyla modern çocuk edebiyatının 18. yüzyılın ikinci yarısında Batı'da başladığı görülür. Bu durum; modernleşme, kentleşme, sanayileşme ve ulus devletinin ortaya çıkış süreciyle bağlantılıdır (Neydim, 1988). II. Dünya savaşı sonrası özellikle 50'li yıllarda başlayan ve 60'lı yıllarda devam eden bu süreçte çocuk ve gençlik edebiyatı yoğun olarak

tartışılmış; bu dönemde çocuk ve gençlik edebiyatında yer alan ideolojik ve dinsel didaktik kitaplar sorgulanmıştır (Neydim, 2000).

Edebiyatı ile ilgili gelişmelere geçmeden önce dönemin (17. yy) Fransa'sı, siyasi duruşu Ekinci tarafından şöyle dile getirilmiştir: "Fransa'da eski rejim, birçok denemeden sonra ancak 1789 Fransız Devrim'i ile yıkılabildi. XIV. Louis'in meşhur "devlet benim" ve XV. Louis'in "Tahtımız ve kudretimiz Tanrıya dayanmaktadır" ifadeleri, Fransa'daki eski rejimin düşünce yapısını ortaya koymaktadır. Fransa'da uzun yıllar hüküm süren bu mutlak otoriter rejimlerin belli başlı özelliklerini; parlamenter kurumların bulunmaması, ayrıcalıkların, baskı ve adaletsizliklerin yaygın olması, bütün güçleri elinde toplayan kralın, Tanrının yeryüzündeki temsilcisi olması biçiminde özetlemek mümkündür (2016: 151). Vardar'ın "Fransız Edebiyatı" adlı eserinde de dile getirdiği gibi Klasik Fransız edebiyatının doğduğu yüzyıldır, 17. yüzyıl. Yoğun bir hazırlık dönemi (1600-1660) yaşanacaktır; özel bir denge sağlanması beklenen klasik edebiyatın (klasik dönem, 1660-1685) ardından yeni akımların, yeni arayışların yaşanacağı Geçiş dönemine (1685-1715) ulaşılabilecektir (2005:87). Dönemin bu çalkantılı hali şüphesiz edebiyatına da yansımaları olacaktır.

Bu dönem XIV. Louis'in en parlak yıllarına karşılık gelmektedir. İlk haftalık mecmua (feuille) Théophraste Renaudot tarafından çıkarılır. Zipes'e göre, Fransa'nın yazılı masal geleneğinde güçlenmesinde pek çok neden bulunmaktadır. Her şeyden önce, Fransa o dönem Avrupa'sında güçlü bir ülkedir ve Fransızca, soylular arasında en çok tercih edilen dil konumundadır. Ayrıca matbaanın basılı eserlerin dolaşımına olan katkısı ya da o dönem Fransa'sında kültürel faaliyetlerin yoğunluğu anlamına gelmektedir. Tüm bunlar birleştiğinde Fransa, yazılı masal geleneğinin gelişebilmesi için uygun konuma yerleşmiştir (Zipes'ten alıntılan Özünel 2011). Ne var ki Fransa'nın yazılı masal geleneğinde öncü rol üstlenmesinde Paris'te 1600'lü yılların başında açılan ve 18. yy.'a dek baskın varlığını sürdüren masal salonlarının önemi büyüktür. O dönem Fransa'da en verimli ve bilinen yazarları arasında Mme Marie Catherine D'Aulnoy, Mme de Murat ve Mill L'Hertier gibi kendi masal salonları olan masal yazarları bulunmaktadır. Zipes bu yazarların Fransa'nın o günkü şartlarına uygun

olarak bu masalları modernize ettiklerini belirtmektedir (1999: 34). Fransız aristokrat kadınları önceleri kendi evlerinin salonlarını ilk olarak kadınlara, ardından erkeklerle açmışlardır. Bu salonlarda sanat, edebiyat, aşk, evlilik, politika ya da özgürlük gibi kendileri için önemli olan konuları tartışılmıştır. Zipes bunun altında yatan nedenin kadınların birey olarak kendilerini ortaya koyma ve toplumun diğer kesimlerinden farklı olduklarını gösterme istekleriyle ilişkilendirilebileceğini söylemektedir (Zipes, 1999:32). Bu isimler arasında « Magasin des Enfants » (1757) adlı salonu açan Mme Leprince de Beaumont ve « Théâtre à l'usage des jeunes personnes » (Gençler için piyes metinleri) adlı eserin yazarı Mme de Genlis de bulunmaktadır<sup>†</sup>.

Salonlarda toplanan kibar hanımlara ithafen üretilen, genel anlamıyla davranış, dil ve duyguda yapmacıklı ve aşırı bir incelik ve özen merakını ifade eden (Vardar, 2005:101) presyozite (Préciosité) akımının doğuşu bu şekildedir. Asıl olan, bu toplantılara katılanların basit ve kaba olanı zekâ ve yaratıcılıkla birleştirerek bu sohbetlerin içine katabilmeleridir. Dili yalınlaştırma, dilbilgisi kuralları oluşturma eğilimleri vardır. Ama bu türün popülerleşen ismi Charles Perrault olmuştur. 1696 yılında bu salonlardan dinleyerek yeniden yazdığı masalları Histoire ou contes du temps passé (Geçmiş Zaman Masalları veya Hikâyeleri) adıyla yayımlamıştır. Zipes, Perrault'un pek çok masaldaki olağanüstü ögeyi, büyülerle ilgili bölümleri ve hurafeleri edebiyatın modern yüzü olabilmek amacıyla kendi ahlaki değerleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını belirtir. Zipes'a göre bugün klasikler arasında yer alan Perrault'nun tüm masalları Fransa'da o dönemde popülerleşen sözlü ve yazılı masallardan türemiştir ama Perrault bunları seçkin bir kesime hitap edecek biçimde yeniden dönüştürmüştür (Zipes 1999: 36). Richelieu'nün kırk üyesiyle Fransız Edebiyatı'nı düzenlemek için Fransız Akademisi'ni kurması da bu yıllara tekabül etmektedir.

Bu yüzyılın son edebiyat evresi olarak adlandırılan Geçiş dönemi, sarsılan saray ve kilise otoritesinin sorgulanmaya başlandığı, 18. Yüzyıl aydınlanma çağının

---

<sup>†</sup> Colin, Mariella. La littérature d'Enfance et de Jeunesse en France et en Italie au XIXe siècle traductions et influences. <http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/30/Colin.pdf> (11 Kasım 2020 tarihinde başvurulmuştur).

tohumlarının atıldığı bir zamana şahitlik eder. Vardar'ın da belirttiği gibi "Sürekli savaşlar özellikle İspanya Veraset Savaşları (1701-1713) Fransa'yı iyice zayıflatacak, ağır vergiler altında, yokluk ve kıtlık altında kıvrınacaktır halk. Güneş-Kral'ın görkemli dış görüşünü iç çöküntüyü ancak bir süre örtebilecek ve mutlak otoriteye karşı güçlü bir muhalefetin doğmasını önleyemeyecektir" (2005: 178). Eski ve yeni tartışmasını başlatan isim olması nedeniyle araştırma yazarımız Charles Perrault bu dönemin önemli yazarları arasında yer almaktadır. İncelenecek örneklem metinlerinde tüm bu siyasi hayranlık ve dönem özellikleri gözler önüne serilecektir.

Fransa'daki çocuk yazını çalışmalarına baktığımızda ilk olarak 17. yüzyılda yazılan Fenelon'un Telemak adlı eseriyle karşılaşılır. Bizde Tanzimat döneminde çevirisi yapılan ve soylu çocukların eğitimi için ele alınan bu eserin ardından La Fontaine'in fablları ve Perrault'un masalları ilk yapıtlardandır. 18. yüzyılda Jean-Jacques Rousseau'nun 'Emile' (1762) isimli eseri, çocuk eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunda bilgi verir.19. yüzyılda Comtesse de Ségur'un torunları için yazdığı 'Bir Eşeğin Hatıraları/Anıları' gibi romanlar çocuk edebiyatına hareketlilik kazandırmıştır. Yine bu dönemin en önemli yazarları Jules Verne, George Sand, Alphonse Daudet, Alexandre Dumas'dır. Eserleriyle çocuk edebiyatına katkı sağlamışlardır. André Maurois 'Şişkolar ve Sıksıklar'ı ile Antoine de Saint-Exupery 'Küçük Prens'i bu dönemin sevilen çocuk kitapları arasındadır.

## YÖNTEM

Peri masalları serisinin Türkçe çevirilerindeki kültürel unsurlar aracılığıyla 17. Yy. Fransa'sına ve yazarının hayatına dair izlerin araştırıldığı çalışmamızda Karasar (2002) tarafından tanımlanan tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmamızın evrenini Fransız dilinde yazılmış tüm masal türleri, örneklem olarak ise Charles Perrault'a ait dört masal ve onların mevcut dört çevirisi oluşturmaktadır. Peri masalları serisi içerisinde yer alan diğer beş masal çalışmaya dahil edilmemiştir. (Mavi Sakal, Kırmızı Başlıklı Kız, Külkedisi, Periler, Püsküllü Prens). Çeviri konusunda dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. « Çeviri işlemi sözkonusu olduğunda sadece iki dil değil, aynı zamanda



iki kültür de karşı karşıya gelmekte ve kültürel unsurlara bağlı olarak sorunlar da ortaya çıkmaktadır ; çünkü çeviri sadece gösterenlerin yerleştirilmesi değildir; yeni bir anlambilimsel ve göstergebilimsel dizgenin tanınmasını ve uygun gösternlerin seçilmesini gerektirmektedir» (Yalçın, 2015:38). Bu doğrultuda incelenen masalarda Mona Baker (1992) ve diğer çeviri stratejileri ışığında incelemelerde bulunulmuş, yapılan çeviri Erek Odaklı Çeviri Kuramı kurucusu Gideon Toury'in belirlenmiş olduğu Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik eksenleri doğrultusunda incelenmeye alınmıştır. Çeviri kararları neticesinde kaynak metne yakın kalmayı tercih eden çeviriler yeterli çeviri ; erek dil ve kültürü için yapılan çeviriler ise kabul edilebilir çeviri olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada adı geçen masallar ve çeviri eserler aşağıdaki gibidir:

1. Masal Uyuyan Güzel:

Ç1: Perrault Masalları, Çeviren: Tahsin Yücel, İmge Kitapevi, 2005, Ankara

Ç2: Peri Masalları, Çeviren: Volkan Yalçıntoklu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006, İstanbul

Ç3: Perrault Masalları, Çeviren: Derman Bayladı, Say Yayınları, 2004, İstanbul

Ç4: Uyuyan Prenses, Hazırlayan: Şebnem Güvençer, Seçil Ofset, 2011, İstanbul

2. Masal: Çizmeli Kedi:

Ç1: Perrault Masalları, Çeviren: Tahsin Yücel, İmge Kitapevi, 2005, Ankara

Ç2: Peri Masalları, Çeviren: Volkan Yalçıntoklu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006, İstanbul

Ç3: Perrault Masalları, Çeviren: Derman Bayladı, Say Yayınları, 2004, İstanbul

Ç4: Çizmeli Kedi, Kurtuluş Yayınları, 1983, Ankara

3. Masal Parmak Çocuk :

Ç1: Perrault Masalları, Çeviren: Tahsin Yücel, İmge Kitapevi, 2005, Ankara

Ç2: Peri Masalları, Çeviren: Volkan Yalçıntoklu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006, İstanbul

Ç3: Perrault Masalları, Çeviren: Derman Bayladı, Say Yayınları, 2004, İstanbul

Ç4: Parmak Çocuk, Çeviren: Ercan Portakal, Bilge Kirpi Yayıncılık, 2013, İstanbul

#### 4. Eşek Postu:

Ç1: Perrault Masalları, Çeviren: Tahsin Yücel, İmge Kitapevi, 2005, Ankara

Ç2: Peri Masalları, Çeviren: Volkan Yalçıntoklu, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 2006, İstanbul

Ç3: Perrault Masalları, Çeviren: Derman Bayladı, Say Yayınları, 2004, İstanbul

Ç4: Jak'ın Fasulye Ağacı, Maxi Çocuk Kitapları, 1998, İstanbul

Tüm bu masal çevirileri araştırmacı tarafından yapılacak olan tablolarda karşılaştırılacak, çözümleme aşamasında ise kültürel unsurların ele alınışında aşağıdaki sıra gözetilecektir.

Dil ile ilgili Kültürel Unsurlar (kişi isimleri, ünvan/ meslek isimleri, deyimler, atasözleri, karşılıklı konuşmalarda kullanılan kalıp sözler, masal unsurları)

Günlük yaşam ile ilgili Kültürel Unsurlar (Kullanılan Eşyalar, Mimari, Yerleşim şekilleri, Yeme-içme Kültürü, Giyim-kuşam-süslenme, Saray kültürü, Ekonomi, Avcılık)

Sanat ve Müzik Kültürü ile ilgili Unsurlar

Din ile ilgili Kültürel Unsurlar (Mitolojik Unsurlar)

Örf ve Adetlerle ilgili Kültürel Unsurlar

Bu başlıklar ile kategorize edilen kültürel unsurlar parantez içlerindeki sıra gözetilerek tablolar halinde incelenecektir.

### Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmamızda 1697 yılında Charles Perrault tarafından kaleme alınan dilimize Peri Masalları şeklinde çevrilen eser ve dört farklı Türkçe çevirisi üzerine incelemelerde bulunulmuştur. Kaynak eserin türü masaldır, masallar hayal ürünüdür. Ancak yapılan incelemeler neticesinde kaynak eserin yazıldığı ülke ve dönem özelliklerini birçok açıdan yansıttığı tespit edilmiştir. Bu tespitler çeviri çözümleme tekniği ile elde edilmiştir. Bu nedenle ilgili çalışma, etik kurul izni ve / veya yasal/ özel izin alma durumunu gerekli kılmamıştır.

## ANALİZ ve BULGULAR

**Tablo 1.** Mimari (Uyuyan Güzel)

Kaynak Metin	...; il entre dans une chambre toute dorée, et il vit sur un lit, dont les rideaux étaient ouverts de tous côtés, le plus beau spectacle qu'il eût jamais vu : ... (Perrault, 2011:37)
Ç1	Derken her yanı altın renginde; bir odaya girmiş bizim prens, burada yatağın, perdelerin her yandan açık yatağın üzerinde, hiçbir zaman görmediği eşsiz bir görünüm çıkmış karşısına, ... (Çev.Yücel, 2005:44)
Ç2	... döşemesinden duvarlarına kadar altınla kaplı bir odaya girmiş, yatağın üzerinde şimdiye dek görmediği kadar güzel bir kız yatıyormuş, ... (Çev.Yalçıntoklu, 2006:41)
Ç3	Derken baştanbaşa altın yaldızlı bir odaya girmiş. Orada, tülleri açık bir yatağın üzerinde uyuyan ve o güne kadar görmediği güzellikte bir genç kız görmüş. (Çev.Bayladı, 2004:15)
Ç4	Yüzyıllardır açılmayan kapı, prens dokunurince kolayca açılmış... kocaman bir karyolada, yüzü bir inci tanesi gibi parlayan, bütün değerli taşların ışığını gölgede bırakan, bir güzel kız uyumaktaymış. (Haz.Güvençer, 2011:28)

Dönemin saray kültürünü ve ihtişamını yansıtmaya nedeniyle seçilen, Prensesin uyuduğu odanın tasvir edildiği bu örnek metinde, prensin prensesi ilk görme anı dile getirilmektedir. *une chambre toute dorée* ifadesi Ç1 de her yanı altın renginde ile karşılık bulmuştur. *bizim prens* ifadesi ile yerleştirme; *çıkmış karşısına*, ifadesi ile de ekleme yapılmıştır. Hedef dil ve kültürüne daha yakın bir çeviri olduğu için kabul edilebilirlik özelliği taşımaktadır. Ç2 de *döşemesinden duvarlarına kadar* ifadesi ile ekleme; *altınla kaplı* ifadesi ile de anlam kayması gerçekleşmiştir. *yatıyormuş* ifadesi ile

de ekleme işlemi yapılmıştır. Kabul edilebilirlik özelliği taşımaktadır. Ç3 te *baştanbaşa altın yaldızlı bir odaya* ifadesi ile birebir çeviri yapılmıştır. Kaynak metne sadık kalması nedeniyle yeterli çeviri özelliği taşımaktadır. Ç4 kaynak metne sadık kalmayıp; özgür çeviri tekniği ile farklı bir çeviri yapmıştır. Hedef dil ve kültürü ön plandadır. Bu özelliğinden dolayı kabul edilebilir çeviridir.

**Tablo 2.** Yiyecek-İçecek Kültürü (Uyuyan Güzel)

Kaynak Metin	On mit devant chacune d'elles un couvert magnifique, avec un étui d'or massif, où il y avait une cuiller, une fourchette, et un couteau de fin or, garni de diamants et de rubis. (Perrault, 2011:31)
Ç1	Her perinin önüne çok güzel bir sofrta takımı konulmuş, sofrta takımının içinde kocaman, hem de altından bir mahfaza, altın mahfazanın içinde de elmaslarla, yakutlarla süslü bir kaşık, bir çatal, bir de bıçak varmış, çatal da bıçak da, kaşık da altınların en iyisindenmiş. (Çev.Yücel, 2005:37)
Ç2	Perilerin önüne çok zarif bir sofrta takımı konulmuş, som altından yapılmış bu takımın içinde elmas ve yakutlarla süslenmiş kaşıklar, çatal, bıçaklar varmış. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:31)
Ç3	Davetliler masaya oturduğunda, her peri için özel olarak hazırlanan, som altından kutuyla şahane yemek takımı konmuş önlerine. Kutunun içinde de, altın kaplama, elmas ve yakut kakmalı kaşık, çatal, bıçak takımı varmış. (Çev.Bayladı, 2004:7)
Ç4	Ancak şeref misafirleri için hazırlanan altından tabak, çatal, kaşık, bıçak ve elmas işlemeli bardak yedi tane olduğu için yeni gelen sekizinci periye çaresiz gümüş tabakta gümüş çatal, kaşık, bıçakla ve sade cam bardakla ikram yapılmış. (Haz.Güvençer, 2011:9)

Dönemin yemek kültürünü, sofrta düzenini gösteren bu örnek araştırma metnimizde, kraliyetin, zenginliğin ve zerafetin izlerini kolayca farkedilmektedir. Masa düzeninin anlatıldığı bu örnek için Ç1 kocaman, hem de, çatal da bıçak da, kaşık da altınların en iyisindenmiş ifadeleri ile ekleme; *mahfaza* ifadesi ile masalın çeviri tarihi dikkate alındığında dönemin tarihsel ve kültürel özelliğinin yansıtıldığı gözlenmektedir. Hedef dilde bu şekilde karşılık bulmuştur. Tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda kabul edilebilirlik özelliği taşımaktadır. Ç2 de *çok zarif bir sofrta takımı ve som altından* ifadeleri ile birebir çeviri yapılmıştır. Kaynak metnin dil ve yapı özelliğine sadık kalınması nedeniyle yeterlilik yönü ağır basmaktadır. Ç3'te özel olarak hazırlanan ifadesi ile ekleme; konmuş önlerine şeklindeki ifade ile kaynak dildeki yapı hedef dile

devrik cümle yapısı ile taşınmıştır. *elmas ve yakut kakmalı* ifadesi ile yerli bir söylem tercih edilmiştir. Hedef dil ve kültür özelliklerinin ön planda olduğu bu çeviri kabul edilebilir çeviridir. Ç4 özgür çeviri anlayışıyla durumu kendi ifadeleriyle yorumlamıştır. *Ancak şeref misafirleri için hazırlatılan* ifadesi ile ekleme; tabak, bardak ile de eklemelerde bulunulmuştur. Kabul edilebilir çeviri konumundadır.

**Tablo 3.** Yiyecek-İçecek Kültürü (Uyuyan Güzel)

Kaynak Metin	Le prince lui dit qu'en chassant il s'était perdu dans la forêt, et qu'il avait couché dans la hutte d'un charbonnier, qui lui avait fait <i>manger du pain noir et du fromage</i> . (Perrault, 2011:38)
Ç1	Kral babasının yanına varınca, avlanırken ormanda yolunu şaşırıldığını, bir kömürcü kulübesinde yattığını, burada ekmekle peynir yediğini anlatmış. (Çev.Yücel, 2005:48)
Ç2	Prens ormanda avlanırken yolunu kaybettiğini, geceyi bir kömürcü kulübesinde geçirip karnını peynir ekmekle doyurduğunu söylemiş. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:43)
Ç3	Geceyi bir oduncunun kulübesinde geçirdiğini, oduncunun da kendisini siyah ekmek ve peynirle ağırladığını söylemiş. (Çev.Bayladı, 2004:17)
Ç4	Bu ifadeye yer verilmemiştir.

Eserin yazıldığı dönemin ekonomik şartlarına ışık tutan bu örnek cümlede prens, Kral babasına ormanda kaybolduğunu ve bir kömürcünün evinde siyah ekmek-peynir yediğini söylemektedir. Yaşanılan kıtlık yıllarına göndermede bulunan yazar, bu detay ile saray ve halk arasındaki yemek kültürü tezatını gözler önüne sermektedir. Ç1'de *Kral babasının yanına varınca* ifadesi ile ekleme; *du pain noir* ifadesini ekmekle karşılamıştır. Genelleştirme stratejisinden faydalanılmıştır. *Qui lui avait fait manger du pain noir et du fromage (ona arpa ekmeği-peynir yedirildiğini)* ifadesindeki ettirgenlik yapısı terkedilmiştir. Dil ve yapı özelliklerine bağlı olarak hedef dil ön plandadır. Kabul edilebilir çeviridir. Ç2'de *karnını peynir ekmekle doyurduğunu* ifadesi ile hedef dil ve kültürüne yakınlığı, ekmek ifadesinin yine üst anlamlı çeviri ile verildiği görülmektedir. Kaynak metinden uzaklığı nedeniyle kabul edilebilir çeviridir. Ç3'te oduncunun kulübesinde ifadesi ile yanlış çeviri yapıldığı, ağırladığı ifadesi ile de yerleştirme yapıldığı saptanmıştır. Kabul edilebilir çeviridir. Ç4 te bu ifadeye yer verilmemiştir.

**Tablo 4.** Ekonomi (Parmak Çocuk)

Kaynak Metin	Il vint une année très fâcheuse, et la famine fut si grande, que ces pauvres gens résolurent de se défaire de leurs enfants. (Perrault, 2011:17)
Ç1	Her neyse, kötü bir yıl gelip çatmış, öyle büyük bir kıtlık olmuş, öyle büyük bir kıtlık olmuş ki, bu yoksul insancıklar, çocuklarını başlarından atmaya karar vermişler. (Çev.Yücel, 2005:75)
Ç2	Kıtlığın yaşandığı o yıl, oduncu ve karısı çocuklardan kurtulmaya karar vermişler. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:1-2)
Ç3	Yıllardan bir yıl çok sıkıntılı geçmiş. O kadar büyük bir kıtlık olmuş ki, bu zavallı insanlar çocuklarını başlarından atmaya karar vermişler. (Çev.Bayladı, 2004:72)
Ç4	Parmak Çocuk' un ailesi çok fakir olduğu için hiçbir şeyi yokmuş. (Çev.Portakal, 2013:5)

Ekonomi başlığı altında birçok verinin yer aldığı bu masalda ailenin fakirliğine ve dönemin sıkıntılı bir dönem olduğuna işaret edilmektedir. Parmak Çocuk masalı, 17. yy.'ın ideolojik, sosyal ve ekonomik boyutunu gözler önüne serer. Daha ilk cümlesinde ailenin fakirliği dile getirilir. Eser 17.yy. Fransa'sındaki feodal yapı hakkında da bilgi verir. Fakir köylünün yüksek vergilere maruz kaldığı, tarım işleriyle uğraştığı gözlenir. 1694'te bu eserin yayınlanmasından üç yıl önce 14. Louis krallığı zamanında çok büyük bir kıtlığın yaşandığı ve sonrasında Fronde isyanlarının çıktığı bilinmektedir. Parmak Çocuk masalı, o yılları anlatan örnek bir eser niteliğindedir. Kıtlığın, salgın hastalıkların hüküm sürdüğü bu yıllarda çocuklarına bakamayacak kadar fakir olan bir aile ve onların küçük boylu kahraman (un héros de stature petite) oğulları masalın kahramanlarını oluşturmaktadır.

Yoksulluğun verdiği acı ile çocuklarının gözleri önünde ölmesine dayanamayan anne-baba çareyi onları ormana bırakmakta bulur. Ç1 kaynak metinden olabildiğince uzaklaşıp, tamamen hedef dil ve özellikleri hatta hedef dil masal unsurlarını de kullanarak çeviri yapmıştır. *Öyle büyük bir kıtlık olmuş, öyle büyük bir kıtlık olmuş ki, bu yoksul insancıklar* tercihleriyle yerileştirme yapılmıştır. Kabul edilebilirlik eksenine çok yakın bir çeviridir. Ç2 de kıtlığın şiddetine dair bir ifade yer almamaktadır çıkarma işlemi uygulanmıştır. Hedef dile daha yakın bir çeviri anlayışı nedeniyle kabul edilebilir bir çeviridir. Ç3 *çocuklarını başlarından atmaya* ifadesi ile yerileştirme; Yıllardan bir yıl

ifadesi ile ekleme yapılmıştır. Hedef dil ve özellikleri ağır bastığı için kabul edilebilir çeviridir. Ç4 kaynak metinden tamamen uzaklaşmış, özgür (serbest) çeviri anlayışını benimsemiştir. Bu özelliği nedeniyle kabul edilebilir çeviridir.

**Tablo 5.** Ekonomi (Eşek Postu)

Kaynak Metin	Tel et si net le forma la Nature Qu'il ne faisait jamais d'ordure, Mais bien beaux écus au soleil Et louis de toute manière, Qu'on allait recueillir sur la blonde litière Tous les matins à son réveil. (Perrault, 2011:82)
Ç1	Yattığı yer, pisleneceği yerde, her sabah sarı sarı, çil çil altınlarla kaplı olurmuş hep, bizim eşek uyandıktan sonra gidip toplarlarmış. (Çev.Yücel, 2005:119)
Ç2	..., zira doğa onu öylesine olağanüstü yaratmış ki, yattığı yer pislenmek şöyle dursun, her sabah, güneşte pırıl pırıl parlayan güzel eküler* ve her çeşit altın luiler** örtülürmüş de, o uyandığı zaman bunları toplarlarmış. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:124-125)
Ç3	Doğa onu o kadar temiz yaratmıştı ki, Pislik yerine, Güzel Altın Paralar bırakıyordu arkasında, Ve çeşit çeşit Louis altını, Onları sarı samanların üstünden toplamaya gidiyorlardı. Her sabah eşek uyanınca. (çev.Or, 2016:161)
Ç4	Bu ifadeye yer verilmemiştir.

Eserlerinde Perrault'nun dönem özelliklerini, krala (Fransızlar tarafından Louis Le Grand (Yüce Louis) veya le Roi-Soleil (Güneş-Kral) olarak da anılır) olan sadakatini sıklıkla görmek mümkündür. Bu masalda da altın renginin çok işlenmesi ve tüm altın ifadelerinin 14. Louis'ye, yani güneş krala ithafen yazılması krala olan bağlılığını kanıtlar niteliktedir.

Ç1 de *Bildiğimiz eşeklerden değilmiş bu eşek, bu ender bulunur hayvanın büyük erdemleri, böyle üstün bir yeri fazlasıyla hak ediyormuş* ifadesi ile ekleme; *sarı sarı, çil çil altınlarla* ikilemeleri ile yerleştirme stratejisi gerçekleştirilmiştir. Bu çeviride erek dil ve kültür özellikleri ağır basmaktadır dolayısıyla kabul edilebilir çeviridir.

Ç2 güneşte pırl pırl parlayan güzel ekülerle\* ve her çeşit altın huilerle\*\* örtülürmüş ifadesi ile birebir çeviri, ödünçleme ve çevirmen notu ile açıklama stratejilerine başvurulmuştur. Çevirmen Fransa'da krallık döneminde altın para birimleri eklemesini çevirmen notu olarak vermiştir. Kaynak metne birebir yakınlığı ve kaynak dil unsurlarını işlemesi nedeniyle yeterlilik eksenine daha yakın bir çeviridir.

Ç3 *Güzel Altın Paralar bırakıyordu arkasında, Ve çeşit çeşit Louis altını*, ifadesiyle hedef dilin ilke ve kurallarına uygun olarak çevrildiğinden dolayı kabul edilebilir bir çeviridir. Ç4 ifadeye yer vermediği için değerlendirilememiştir.

**Tablo 6.** Din ve İnançlarla İlgili Kültürel Unsurlar (Uyuyan Güzel)

Kaynak Metin	Il était une fois un roi et une reine qui étaient si fâchés de n'avoir point d'enfants, si fâchés qu'on ne saurait dire. Ils allèrent à toutes les eaux du monde; vœux, pèlerinages, menues dévotions, tout fut mis en œuvre, et rien n'y faisait. (Perrault, 2011:31)
Ç1	Bir varmış, bir yokmuş, bir kralla bir kraliçe varmış bir zamanlar, hiç çocukları yokmuş, olmuyormuş, çocukları olmadığı için de, öylesine üzgünmüşler, öylesine üzgünmüşler ki anlatılacak gibi değilmiş üzüntüleri. Başvurmadık yol bırakmamışlar, adaklar adanmışlar, kutsal yerlere gitmişler, yalvarmışlar, her şeyi her şeyi denemişler, gene de bir çocuk getirememişler dünyaya. (Çev.Yücel, 2005:36)
Ç2	Bir zamanlar ülkenin birinde, çocukları olmadığı için tarifsiz hüznüyle yaşayan bir kral ile kraliçe varmış. Dünyanın bütün kutsal topraklarını ziyaret etmiş, adaklar adanmış, ellerinden gelen her şeyi yapmış olsalar da, dilekleri yerine gelmemiş. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:31)
Ç3	Vaktiyle bir kralla bir kraliçe varmış, çocukları olmadığı için öylesine üzgünlermiş ki kelimelerle anlatılamaz. Gitmedikleri kaplıca kalmamış. Adaklar adanmış, ermişleri dolaşmış, dualar etmiş, ellerinden gelen her şeyi yapmışlar. (Çev.Bayladı, 2004:7)
Ç4	... Sağlıkları ve mutlulukları için hep dua ederlermiş. (s.2) Kralla kraliçe ellerini Yüce Yaraticıya açıp kendilerine bir çocuk vermesi için yalvarmışlar. Allah bu güzel insanların dualarını kabul etmiş. (Haz.Güvençer, 2011:4)

Magnien (2006)'e göre o dönemde kraliyet ailesine mehsup soyluların çocuk sahibi olabilmek adına çeşitli kaplıcalara, ilaçlara, kaşık ilaçlarına, astroloğlara, simyacılar, büyücülere, nazara, hristiyanlıkta dokuz gün süren ibâdetlere başvurdukları ve hac ziyaretlerinde buldukları ifade edilmektedir. 14. Louis'nin annesi Anne d'Autriche de



Rouen yakınlarındaki Forges kaplıcalarına gitmiştir. Masalımızda da bu durum açıkça ifade edilmektedir.

Ç1 de çocukları olmadığı için de, öylesine üzgünmüşler, öylesine üzgünmüşler ki anlatılacak gibi değilmiş üzüntüleri ve her şeyi her şeyi denemişler, ifadeleriyle hedef dilde kullanılan ikilemelerden, masal unsurlarından faydalanılmıştır. *Olmuyormuş*, ifadesi ile ekleme yapılmıştır. Hedef dil ve özellikleri ağır bastığı için kabul edilebilir bir çeviridir. Ç2 de *ülkenin birinde*, ifadesi ile ekleme, *à toutes les eaux du monde* (*kaphca ziyareti*) *bütün kutsal topraklarını ziyaret etmiş* şeklinde çevrilmiş olup genelleştirme yapılmıştır. Hedef dile yakınlığı nedeniyle kabul edilebilir çeviridir. Ç3 te *et rien n'y faisait* (*yine de çocukları olmamış*) kısmı çevrilmeyip atlanmıştır. Çocukların dikkatini bu ifadeden uzak tutma görüşü benimsenmiş olabilir. Çıkarma stratejisi uygulanmıştır. Buna rağmen kaynak metin odaklı bir yaklaşım sergilenmiş; kaynak metnin dil ve sözdizimsel yapıları korunmuştur. Bu özelliğinden dolayı yeterli çeviri özelliği taşımaktadır. Ç4 masal girişini oldukça uzun tutmuş, kral ve kraliçenin karşılıklı konuşmalarını eklemiş, çocuk isteklerini dile getirmiş ve sonrasında bu ifadelere yer vermiştir. *Ellerini Yüce Yaratıcıya açıp* ifadesindeki Yüce yaratıcı hedef dilin dini özellikleri arasında yer almaktadır; el açmak deyimiyle de yerlileştirme stratejisi uygulanmıştır. *Allah bu güzel insanların dualarını kabul etmiş* cümlesi de yine hedef dil ve din özelliklerini gözler önüne serdiği için kabul edilir çeviri özelliği taşımaktadır.

**Tablo 7.** Miras Kültürü (Çizmeli Kedi)

Kaynak Metin	Il était une fois un meunier ne laissa pour tous biens à trois enfants qu'il avait, que son moulin, son âne et son chat. Les partages furent bientôt faits, ni le notaire, ni le procureur n'y furent point appelés. Ils auraient eu bientôt mangé tout le pauvre patrimoine. (Perrault, 2011:57)
Ç1	Ölüm herkesin başında, yaşlı değirmenci de kuralın dışında kalacak değil ya, o anda ölüp gitmiş günün birinde. Yoksul bir değirmenciymiş, üç oğluna değirmenini, eşeğini, kedisini bırakmış yalnız. Çocukları da hemen paylaşmışlar miraslarını, ne noter çağırmışlar, ne savcı, hemen yiyip bitireceklermiş zavallı baba malını. (Çev.Yücel, 2005:53)
Ç2	Bir marangoz üç oğluna miras olarak bir değirmen, bir eşek, bir de kedi bırakmış. Üç oğlan mirası noter ya da savcı çağırmadan aralarında paylaşmış. (Çev.Yalçıntoklu, 2006:67)
Ç3	Değirmencinin biri üç oğluna miras olarak bıraka bıraka değirmenini, eşeğini ve kedisini bırakmış. Miras hemen bölüşülmüş, bunun için ne noter çağırılmış ne de savcı. Yoksul sermayelerini yakında yiyip bitirirlermiş nasıl olsa. (Çev.Bayladı, 2004 :35)
Ç4	Çok eski zamanlarda ihtiyar bir değirmenci ile üç oğlu varmış. Günün birinde ihtiyar değirmenci ölmüş. Miras olarak üç oğluna kedisini, eşeğini ve yeldeğirmenini bırakmış. (1983:3)

Ç1 *Ölüm herkesin başında, yaşlı değirmenci de kuralın dışında kalacak değil ya, o anda ölüp gitmiş günün birinde* ifadesiyle ekleme; kaynak metinde isim konumunda olan *partage (paylaşım)* kelimesi erek metinde fiil konumunda (partager) kullanılmıştır burada da yer değiştirme stratejisinden bahsedilebilir. Erek metin ve kültürü esas alınarak gerçekleştirilen bu çeviri kabul edilebilir bir çeviridir. Ç2 de üçüncü cümle çevrilmemiş çıkarma stratejisi uygulanmıştır. *Bientôt* ifadesine de yer verilmemiştir. *Meunier (değirmenci)* ifadesi *marangoz* şeklinde verilmiş; değiştirme işlemi yapılmıştır. Kaynak metin eksenine daha yakın bir çeviri olması nedeniyle yeterli çeviridir. Ç3'te *ıraka ıraka* ikilemesi ile ekleme; yiyip bitirmek deyiimiyle yerleştirme yapılmıştır. Hedef kültür özelliklerinin ağır basması nedeniyle kabul edilebilir bir çeviridir. Ç4'te son cümlelere çeviride yer verilmemiştir; çıkarma stratejisi uygulanmıştır. Yeldeğirmeni tercihiyle özelleştirme stratejisi kullanılmıştır. Hedef metin ve kültürü özellikleri nedeniyle kabul edilebilir çeviridir.

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Fransız masal geleneğine örnek teşkil eden Peri Masalları serisi üzerine yapmış olduğumuz incelemede, türün hayali unsurlara yer vermesinin yanı sıra dönemin tarihsel ve kültürel bağlamına dair ipuçları sunduğu gerçeği ile karşılaşmıştır. Hayali unsurların başında periler, devler, sihirli birçok nesne örnek olarak verilebilir. Yedi bin metrelik çizmeler, prensesi her gittiği yerde takip eden giysi sandığı, perilerin sihirli değnekleri, kötü sözler söyleyen kızın ağzından düşen yılanlar, iyilik konuşanların ağzından dökülen güller, çocuk yiyen dev ırkıdan gelen büyükanne peri masallarının fantastik tarafını oluşturur. Masalların hayale dayalı eserler olduğu gerçeğinden hareketle sözkonusu çalışmamızda 17. Yy Fransa'sına ve yazarın kendi hayat hikayesine örnek teşkil eden metinlerin çokluğu dikkatleri çeker niteliktedir. Perrault masallarında saray ve aristokratik yaşam birer motif gibi işlenmiştir. Güneş Krala 14. Louis'ye övgüler yapılmıştır. Masalarda geçen altın ifadeleri krala olan hayranlığın, sadakatin göstergesidir. Bu türün sadece eğlendirme amacı gütmeyeceği, doğduğu topraklardan izler taşıdığı gerçeği kanıtlanır niteliktedir. Örneğin, Çizmeli Kedi masalı, üç kardeşe üç mal varlığının bırakılması ile başlar. Bu ayrıca üç insan tipini simgeler. Büyük olan mevcut malın yönetimi ve daimi kalmasını, ortanca kilise adamlığını, en küçük ise savaşı olma özelliğini simgelemektedir. 17. Yy. Fransa'sındaki feodal yapı gözler önüne serilir. Fakir köylüden yüksek vergiler alındığı, köylünün tarım işleriyle uğraştığı bilgisine ulaşılır. Saygınlık kazanmak için ünvan ve güzel kıyafetlere ihtiyaç duyulduğu görülür. Ekonomi ve tarım ile ilgili bilgilendirme geniş yer kaplar. Aynı zamanda masallar Perrault'nun kendi özel hayatından da izler taşımaktadır. İkiz kardeşinin bulunması, Parmak Çocuk'ta annenin sürekli ikiz doğurması ile benzerlik göstermektedir. Perrault'nun abisi tarafından sarayda saygın bir göreve getirilme durumu da Mavi Sakal masal sonunda, Mavi Sakal'ın eşinin kardeşlerini iyi yerlere getirme isteği şeklinde karşılık bulmuştur.

Tüm masallarda olduğu gibi incelenen masallarda da iyiler ödüllendirilmiş, kötüler ise farklı şekillerde cezalandırılmıştır. Erdemli ve bilgili olmanın önemi vurgulanmış, sadakat ve doğruluk öğütlenmiştir.


Çevirmen kararları erek dil ve kültür özelliklerine dayalı bir yaklaşıma dayalıdır. Dilimize Fransız dilinden çevrilen bu eserlerde başvurulan çeviri stratejileri üzerine yapılan incelemelerde kaynak metnin yarattığı etkiyi erek dil okurunda da yaratma isteği gözlenmiştir.


**KAYNAKLAR**

- Aytekin, Halil. (2011). *Yabancı Dil Öğretiminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*. Samsun: Güven Ofset
- Ballard, Michel. (2005). *Les Stratégies de Traduction des Désignateurs de Référents Culturels. La Traduction, Contact de Langues et de Cultures (I)*, Arras : Artois Presses Université, p. 125-152.
- Bascom, William. (1963). Four functions of folklore. *The Journal of American Folklore*, 67, 333-349.
- Başgöz, İlhan. (1996). *Protesto: folklorun beşinci işlevi (fonksiyonu)*. Ankara: DV.
- Boratav, Pertev Naili. (1992). *Zaman zaman içinde*. İstanbul: Adam.
- Colin, Mariella. La littérature d'Enfance et de Jeunesse en France et en Italie au XIXe siècle Traductions et Influences. <http://chroniquesitaliennes.univ-paris3.fr/PDF/30/Colin.pdf>
- Ekinci, Emre. (2016). Devrimden günümüze Fransız siyasal sisteminin evrimi. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 149-171.
- Feyzioğlu, Yücel. (2006). *Masallar çocuklar için neden gereklidir?* II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Helimoğlu Yavuz, Muhsine. (2002). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Lequeux, Paulette. (1974). *L'enfant et le conte*, Paris: l'Ecole.
- Karasar Niyazi. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 11. Baskı. Ankara: 3A.
- Kuş Gülsüm, Uslu Zeki. (2013). Masal çevirisinde esdeğerlik sorunu: grimm kardeşler'in altı kugu masalı örneğinde bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies* 6-5, s.433-453.
- Langerart, Thea, *L'image de la Cour dans les Contes de Charles Perrault* [https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/659/RUG01001786659\\_2012\\_0001\\_AC.pdf](https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/786/659/RUG01001786659_2012_0001_AC.pdf).
- Magnien, Catherine. (2006). Introduction, Notices et notes, in Charles Perrault, *Contes (1691-1697)*, Paris, Librairie Générale Française, coll. Le Livre de Poche, 9-313.
- Neydim, Necdet. (1998). *Çocuk ve edebiyat, çocukluğun kısa tarihi, edebiyatta çocuk figürleri*. İstanbul : Bu.
- Neydim, Necdet. (2003). *80 sonrası paradigma değişimi açısından çeviri çocuk edebiyatı*. İstanbul: Bu.

- Perrault, Charles. (2011). *Neuf contes* Centre national de documentation pédagogique, Paris.
- Perrault, C. (1983). Çizmeli kedi. Ankara: Kurtuluş.
- Perrault, C. (1697). Perrault masalları (Çev. Bayladı, D.). İstanbul: Say
- Perrault, C. (1697). Perrault masalları (Çev. Yücel, T.). Ankara: İmge.
- Perrault, C. (1697). Peri masalları (Çev. Yalçintoklu, V.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Perrault, C. (1697). Uyuyan prenses (Haz. Güvençer, Ş.). İstanbul: Seçil.
- Perrault, C. (1697). Parmak çocuk (Çev. Portakal, E.). İstanbul: Bilge Kirpi.
- Özünel, Evrim. (2011). Yazının İzinde Masal Haritalarını Okuma Denemesi: Masal Tarihine Yeniden Bakmak. *Millî Folklor*, (91), s. 60-71.
- Soriano, Marc. (1968). *Les Contes de Perrault, Culture Savante et Traditions Populaires*, Paris, Éditions Gallimard, coll. TEL, 13-491
- Şirin, Mustafa Ruhi. (1994). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Vardar, Berke. (2005). *Fransız Edebiyatı*. İstanbul: Multilingual
- Yalçın, Perihan. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*, Ankara : Grafiker.
- Zipes, Jack. (1999). *When Derams Come True: Classical Fairy Tales and Their Tradition*. London: Routledge

## ORCID

Aliye GENÇ  <https://orcid.org/0000-0001-5410-6247>

Perihan YALÇIN  <https://orcid.org/0000-0003-3831-7508>

## SUMMARY

*It is undoubtedly an undeniable fact that translation is a multidimensional and complex process that has been going on for centuries. The phenomenon of translation, which takes place on language and culture, is important in terms of transferring the culture, which we can call the lifestyle of society, to new generations. Life forms of societies, manners, customs and traditions, their own unique rules, these societies are considered as elements that make up their own culture. For our work on cultural elements, fairy tales are the literary genres that best serve this area in their role as a cultural transferee. Fairy tales, which are among the most beautiful examples of children's literature, carry important codes in their essence from the land where they were born.*

### **Objectives**

*The place of translated works of western origin in our country and their position in Turkish Children's Literature necessitate some studies. This study is based on a comparative analysis between the French originals and Turkish translations of the first works that come to mind when talking about fairy tales in Turkey, in terms of cultural elements and the characteristics of the 17th century. The traces of the author's own life were tried to be determined in the related works and the real images in the tales in question were scrutinised.*

### **Research Methods**

*In our study on cultural elements in the Turkish translations of the fairy tales series, the scanning model defined by Karasar (2002) was used. The universe of our study consists of all types of fairy tales written in French, and the 17th century as an example Four tales (Sleeping Beauty, Puss in Boots, Finger Boy, Donkey Hide) in the Fairy Tales series written by Charles Perrault, one of the important names in the history of French literature, have been analyzed in terms of the cultural elements. At this point, the translation approach adopted has been Target Oriented Translation Theory, one of the descriptive theories of translation studies. After analyzing four different translated works, expressions reflecting 17th century France, the characteristics of the period and the author's own life were tried to be determined.*

### **Results and Conclusion**

*Sample expressions selected from the tales and data analysis and findings are given under the tables. When the selected sample expressions are examined, it is seen that Perrault's tales of the 17th century. A lot of data has been obtained about the life of the author. It has been observed that translator approaches are focused on target language and culture. The palace and aristocratic life are treated as motifs in the tales, which also offer sections from Perrault's own life. For example, praises were made to the Sun King, Louis XIV and the expressions of gold in the fairy tales are a sign of admiration and loyalty to the king. The fact that this species does not only aim to entertain, but also carries traces from the land where it was born is proving. E.g; the tale of Puss in Boots begins with the betrayal of three estates to three brothers. It also symbolizes the three types of people. The large one symbolizes the management and permanence of the existing property, the middle one symbolizes the churchman, and the smallest one symbolizes being a warrior. 17th century the feudal structure in France is revealed; it is learned that high*

*taxes were collected from the poor peasants and that the peasants were engaged in agricultural works. It is seen that titles and beautiful clothes are needed to gain respect. In those days there are a lot of information on the economy and agriculture. At the same time, the tales bear traces of Perrault's own private life.*



GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 287-310(2022)

## An Investigation into the Studies about the Use of Subtitles in Teaching English in EFL Contexts\* \*\*

### İngilizcenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Bağlamında Altyazı Kullanımına İlişkin Çalışmaların İncelenmesi

Bilal ÜNAL<sup>1</sup>, Emrah EKMEKÇİ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.  
deadeye55fb@gmail.com

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.  
emrah.ekmekci@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 25.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 07.11.2021*

#### **ABSTRACT**

*Research shows that movies can be used as effective materials in foreign language learning and teaching process since they provide valuable input for students to be exposed to the target language produced in an authentic setting and cultural context. Moreover, the movies with subtitles/captions are reported to be a beneficial means for learning new vocabulary, phrases, idioms, practising pronunciation, and raising cultural awareness in the target language. Numerous research has investigated the effects of subtitled movies and TV shows on different skills and components of the target language. The current study employs the document analysis method to determine the particular research area of certain studies about the effects of English subtitles/captions on EFL learning. To this end, the electronic databases, including ERIC, Google Scholar, EBSCO HOST, and Web of Science (WOS) were searched using certain keywords. Subsequent to applying the exclusion criteria, 35 studies were determined to analyse the effects of using subtitles/captions with regard to the targeted skills, participants, context of the study and*

---

\***Alıntılama:** Ünal, B. & Ekmekçi, E. (2022). An investigation into the studies about the use of subtitles in teaching English in EFL contexts. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 287-310.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

main findings. Detailed content analysis of the selected studies indicated that most of the studies focused on the effects of English subtitles/captions on the vocabulary and listening skills of EFL learners. The results also revealed that most of the studies were conducted in the higher education context. The study also found that the findings of most of the studies were related to the superiority of the group with English subtitles/captions over the group without subtitles/captions.

**Keywords:** Language skills, Movies, English subtitles, Captions, Document analysis.

## ÖZ

Araştırmalar, otantik bir ortamda ve kültürel bağlamda üretilen hedef dile maruz kalma açısından öğrencilere değerli girdiler sağladığı için filmlerin, yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde etkili materyaller olarak kullanılabilceğini göstermektedir. Ayrıca alt yazılı filmlerin yeni kelimeler, ifadeler, deyimler öğrenmek, telaffuz pratiği yapmak ve hedef dilde kültürel farkındalık yaratmak için faydalı bir araç olduğu söylenmektedir. Birçok çalışmada, alt yazılı filmlerin ve TV dizilerinin hedef dilin farklı becerileri ve bileşenleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Mevcut çalışma, İngilizce alt yazıların İngilizce öğrenimi üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmaların tespiti için doküman analizi yöntemini kullanmaktadır. Bu amaçla ERIC, Google Scholar, EBSCO HOST ve Web of Science (WOS) gibi elektronik veri tabanları belirli anahtar kelimeler kullanılarak taranmıştır. Dışlama kriterlerinin uygulanmasının ardından, hedeflenen beceriler, katılımcılar, çalışmanın bağlamı ve ana bulgular açısından alt yazı kullanımının etkilerini analiz etmek için 35 çalışma belirlenmiştir. Seçilen çalışmaların detaylı içerik analizi, çalışmaların çoğunun İngilizce alt yazıların İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığı ve dinleme becerileri üzerindeki etkilerine odaklandığını göstermiştir. Sonuçlar, çalışmaların çoğunun yükseköğretim bağlamında yapıldığını da ortaya koymuştur. Çalışma ayrıca, araştırmaların çoğunun bulgularının, İngilizce alt yazılı grubun alt yazısız gruba üstünlüğü ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Dil becerileri, Filmler, İngilizce alt yazılar, Döküman analizi.

## INTRODUCTION

English language teaching has become significant in today's world due to globalization, technological and scientific developments. Hence, one of the key necessary competencies required in today's globalizing world is the ability to communicate effectively in one's mother tongue and at least one foreign language, especially in English. It is a well-known fact that English takes the lead in most spoken languages in the world. English also gives us access to multiple cultures. We can not use our mother tongue when we are in another country. Therefore, instead of learning hundreds of languages, it will be easier for us to learn English. The English language is also

essential for the academic lives of students from different disciplines. We could regard English as a passport to better education and job opportunities around the world. Therefore, the worldwide popularity of English has made the necessity to learn it more inevitable.

It is essential for language learners to be aware of how to use words and phrases in various situations and “how to pronounce them properly. Since language learners in Turkey” learn English as a foreign language, there are not many opportunities for them to hear English outside their classroom. Also, existing learning instruments may not be enough to expose learners to spoken language in authentic contexts. Schmitt (2000) noted that English language teachers need to come up with effective methods to get their learners “to be exposed to” the use of English language without travelling to a country where L2 is spoken. A good way to combat the problem of lack of exposure could be providing authentic materials, such as movies to the students. English movies can be used as an effective media for providing EFL learners with some entertaining and useful listening practice. They provide visual aids assisting spoken content and are associated with pleasurable recreation in the students' minds (Ur, 1984). Through movies, our students can learn stress and intonation, formal and informal expressions, mimics, gestures, and how to begin conversations in various contexts. Besides, movies can help EFL learners learn English through context which is similar to “real-life situations” and be exposed to real spoken language (Aksu-Ataç & Köprülü-Günay, 2018). In addition, it is easier to see the unspoken rules of behaviour in social and business situations in movies rather than to describe in a book or hear on an audio track (Harmer, 2015). When the students watch a movie in English, they can notice grammatical aspects, including intonation. However, sometimes, it could be exhausting to watch a movie in a foreign language since trying to comprehend what is heard can be difficult. This situation may discourage language learners. Nevertheless, in order to avoid such problems, we can use subtitles.

As Ogasawara (1994) states, “watching subtitled movies in English might be one of the richest ways of presenting authentic input since it is the combination of three mediums:

visual, aural, and textual” (p.104). Also, by watching the movies with English subtitles, our students can learn new vocabulary, idioms and the pronunciation of many words (King, 2002). The reasons for using subtitled movies in foreign language teaching are given by McLoughlin, Biscio, and Áine (2011) as follows: 1) It facilitates mnemonic retention and language awareness (including pragmatic awareness); 2) It lends itself to collaborative projects; 3) It generates emotionally charged activities which keep learners motivated; 4) It is innovative and fun; 5) It helps learners develop their vocabulary knowledge, speak more fluently, and create more meaningful texts; 6) Subtitled movies also promote learner’s autonomy as learners observe communication acts and advance hypotheses on how to interpret them.

Although the number of studies investigating the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students has been increasing since 2003, there is a lack of research on the document analysis of dissertations, theses, and articles on the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students. Therefore, this study aims to analyse 35 studies that were conducted between 2003 and 2019 on the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students. For this aim, the following research questions are addressed;

1. What are the trends in theses, dissertations, and articles related to the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students?
2. What are the main findings in theses, dissertations, and articles related to the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students?

### **Authentic Materials**

The importance of the use of authentic materials in teaching English language has been emphasized by many researchers. Thus, different researchers attempted to come up with an accurate definition of authentic material. According to Nunan (1988), authentic materials are those materials that have not been designed for teaching purposes of teaching the language. In addition, Harmer (2015) defines authentic material as “normal, natural language used by competent or native speakers of a language. Another

researcher, Gebhard (2006) defines authentic material as any material we can employ to communicate in the target language. Also, according to Rogers and Medley (1988), authentic materials are language materials which “reflect a naturalness of form, and an appropriateness of cultural and situational context that would be found in the language as used by native speakers” (p. 468). Moreover, Fedicheva (2011) defines authentic material as “real” materials that are designed for native speakers. Furthermore, according to Tamo (2009), authentic materials are those that include the native speakers’ natural use of the language for communication.

### **Use of Subtitles**

Tsai (2010) defines subtitles as texts which represent the dialogue in the movie word for word. Also, Rokni and Ataee (2014) define subtitles as “the printed translation or textual versions of dialogue in films and television programs that you can read at the bottom of the screen when you are watching a foreign film” (p.2). In addition, Karimah (2019) defines subtitles as a process of translation which involves presenting a written text of the dialogue in the movie, generally on the lower part of the screen. According to Zanon (2006), there are three kinds of subtitling: (I) Standard subtitling: from English dialogues to subtitles in the learners’ mother tongue; (II) Bimodal subtitling: from English dialogues to subtitles, and (III) Reversed subtitling: from dialogues in the learners' mother tongue to English subtitles.

Sometimes, subtitles are confused with captioning. It is important to know the differences between these two terms. Özgen (2008) explains the differences between subtitles and captions as follows:

- Captions are intended for deaf and hard-of-hearing audiences. Whereas, the assumed audience for subtitling is hearing people who do not understand the language of dialogue.
- Captions notate sound effects and other dramatically significant audio. On the other hand, subtitles assume that you can hear the phone ringing, the footsteps outside the door, or a thunderclap.

- Captions are usually in the same language as the audio while subtitles are usually a translation.
- Captions ideally render all utterances but subtitles do not bother to duplicate some verbal forms (p.49).

### **The Use of Subtitles and Captions in Teaching English Language Skills**

EFL teachers can utilize movies to expose their students to the use of spoken language and cultural context. Also, movies can take our students from one country to another and from one period to another. Moreover, by watching the movies with subtitles, our students can learn new vocabulary, idioms and the pronunciation of many words (King,2002). Finally, subtitled movies can promote learners' autonomy as they observe communication acts and advance hypotheses on how to interpret them (McLoughlin, Biscio, Áine, 2011).

Numerous research has investigated the effect of subtitled movies on language skills of EFL students. Most of the studies regarding the use of subtitling have emphasized the effect of subtitling on particular characteristics of foreign language skills, such as listening and vocabulary.

A study by Mahdi (2017) aimed to investigate the effect of the implementation of keyword-video captioning on L2 pronunciation skills of 34 EFL university students using mobile devices. The findings of the research showed that the participants at the keyword video captioning group outperformed the participants at the full-video captioning group. The study concluded that teachers could benefit from keyword captioning in order to develop pronunciation skills of EFL learners. Another study by Sirmandi and Sardareh (2018) examined the impact of movies with "bimodal" subtitles on vocabulary development of 60 Iranian intermediate EFL students. The results of the study revealed that the bimodal subtitling group outperformed the no-subtitle group in the post-test and learned considerably more new words.

Furthermore, Yang and Chang (2014) conducted a study to examine the effect of three different types of captions, annotated keyword, full, and keyword captions on

listening skills of 42 EFL university students. The results revealed that the annotated keyword caption group showed the greatest increase in the mean score of pre and post tests. In addition, the findings of this study showed the superiority of the annotated keyword caption group over the full-caption group and keyword-only caption group in reduced-form recognition. This study concluded that the annotated keyword captions could help EFL learners develop their general listening skills as well as learn reduced forms. Finally, Kim (2020) conducted a quantitative research to investigate the use of captions on 67 high- and low-level EFL university students' speaking skills. The results of this study showed that the use of captions could help both high- and low-level EFL learners improve their speaking skills. Also, the results revealed that captioning could help high-level EFL students enhance their speaking accuracy and fluency, as seen by considerable mean differences between non-captioned and captioned groups. This study concluded that language teachers could use captions as a foreign language teaching instrument.

## **METHODOLOGY**

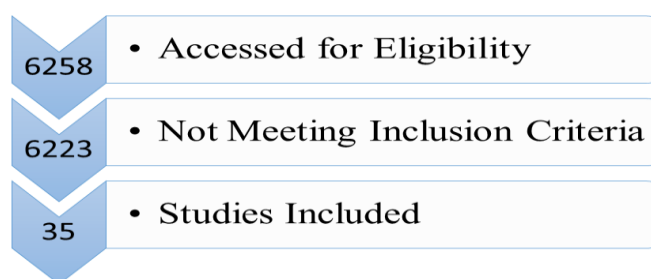
### **Research Design**

Document analysis was adopted as a qualitative research method in this study. Document analysis design was used as the main method of data collection. Bowen (2009) defines document analysis as “a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) material” (p.27).

### **Data Collection Process**

In order to determine the studies, the electronic databases, including ERIC, Google Scholar, EBSCOHOST, and Web of Science were searched. The focus of the search was on the research relevant to EFL, language skills, subtitles and captions. The search terms used were “subtitles”, “captions” together with “EFL”, “vocabulary learning”, “listening skill”, “speaking skill”, “reading skill”, “writing skill” and “foreign language

learning”. The initial search located 6258 studies. Studies were considered relevant if they (1) included language skills as an outcome (target or secondary), (2) included TV shows or movies as materials, (3) were in English, (4) mentioned either subtitles or captions in the title, (5) were related to EFL, (6) provided enough information about the context and method, (7) were published from 2003 to 2019. The focus was on empirical research—whether qualitative, quantitative, or mixed. Studies were excluded from the analysis if they (1) were related to disabilities, (2) focused on only affective variables, such as motivation, and enjoyment, (3) compared the effects of different types of subtitles and captions, (4) were related to news and documentary. Graph 1 shows the process of elimination.



**Graph 1.** The process of elimination

Articles constitute 27 of 35 studies included. In addition, doctoral dissertations constitute 5 of the selected studies. Finally, master's theses constitute 3 out of 35 studies included. All of these 35 studies were conducted in ELT context. Most of the studies included focused on the use of captions and subtitles in teaching language skills such as vocabulary and listening skills. Detailed information regarding the context of the studies has been given in the findings section.

**Compliance with Ethical Rules**

Since this article is a literature review, ethics committee approval was not required. All studies included in the literature review within the scope of the study have been cited and indicated in the ‘ Studies Analysed’ section at the end of the article.



**Data Analysis**

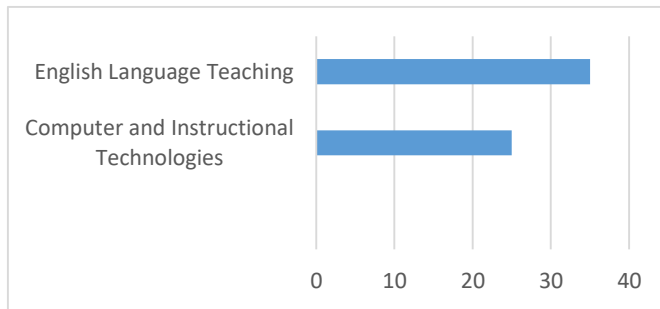
In the data analysis process, content analysis was conducted on the determined studies. In the content analysis process, some sub-categories related to the research questions were taken into consideration. These sub-categories include the context of the studies, participants, distribution of the studies by year and skill, research methods of the studies, and main findings of the studies.

**FINDINGS****Trends in Articles, Theses, and Dissertations about the effect of Movies and TV Shows on EFL learners' Vocabulary Learning**

The context of the studies, participants, distribution of the studies by year and skill, and research methods of the studies were analyzed to respond to the first research question.

**Context of the Studies**

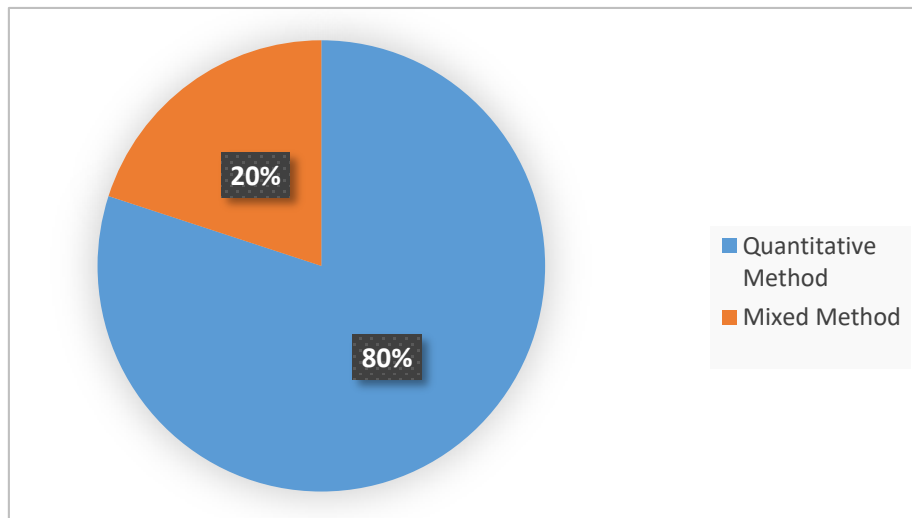
Each study was analysed in terms of the main field they belonged to. The content analysis of the studies revealed that all of the studies were conducted in ELT context. Most of the studies focused on the effects of subtitles and captions on students' language skills such as vocabulary and listening skills. Some studies also reported positive aspects of subtitles and captions regarding students' perceptions. In addition, the other context on which the studies focused was found to be Computer and Instructional Technologies in which 25 studies were conducted. The related graph is presented below;



**Graph 2.** Context of the Studies

**Research Methods**

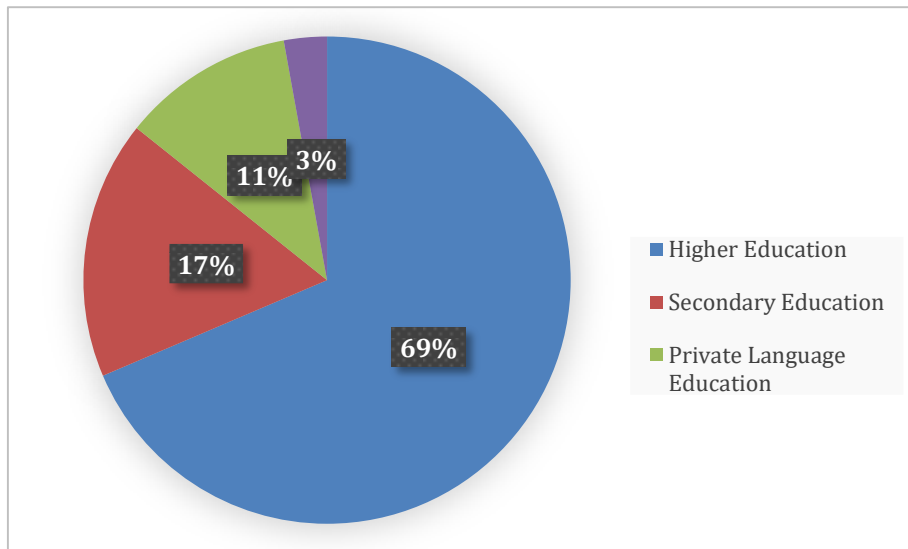
The research methods of the selected studies revealed that 28 (80%) out of 35 studies used a quantitative method. As quantitative data collection tools, most of the quantitative studies conducted pre-and post-test design or comprehension tests. 7 (20%) of the studies used a mixed-method approach in which quantitative and qualitative data collection tools were used. However, none of the studies analyzed utilized the qualitative method. Graph 3 below illustrates the distribution;



**Graph 3.** Research Methods

### Participants

According to the findings regarding the participants of the selected studies, it was found that 24 (%69) out of 35 studies were conducted in higher education context. The participants in these studies were either preparatory class students or freshmen undergraduate students. In 1 (%3) of the selected studies, the participants were in primary education. 6 (%17) out of 35 studies focused on students in secondary education. Also, 4 (%11) of the studies were conducted in a private language course where different learners from different age groups participated in the study. Graph 4 below summarizes the distribution of participants from different educational contexts.

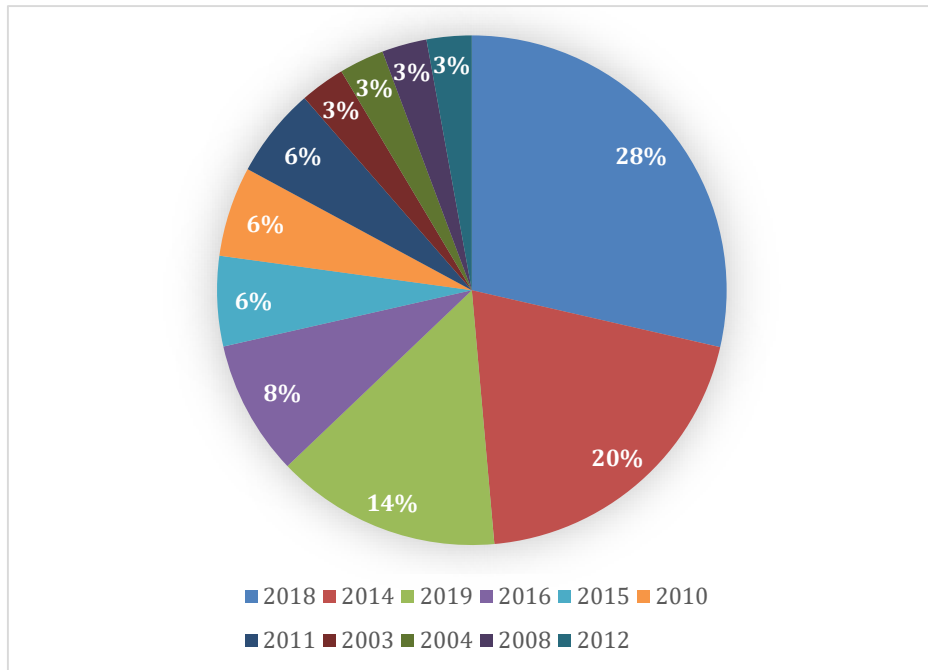


Graph 4. Participants

### Distribution of the Studies by Year

The findings with regard to publication year of the selected studies indicated that 10 (28%) studies were conducted in 2018 as the highest in number. In addition, seven (20%) studies were completed in 2014. Also, five (14%) studies were completed in 2019. Furthermore, three (8%) studies were completed in 2016. Moreover, 2 (6%)

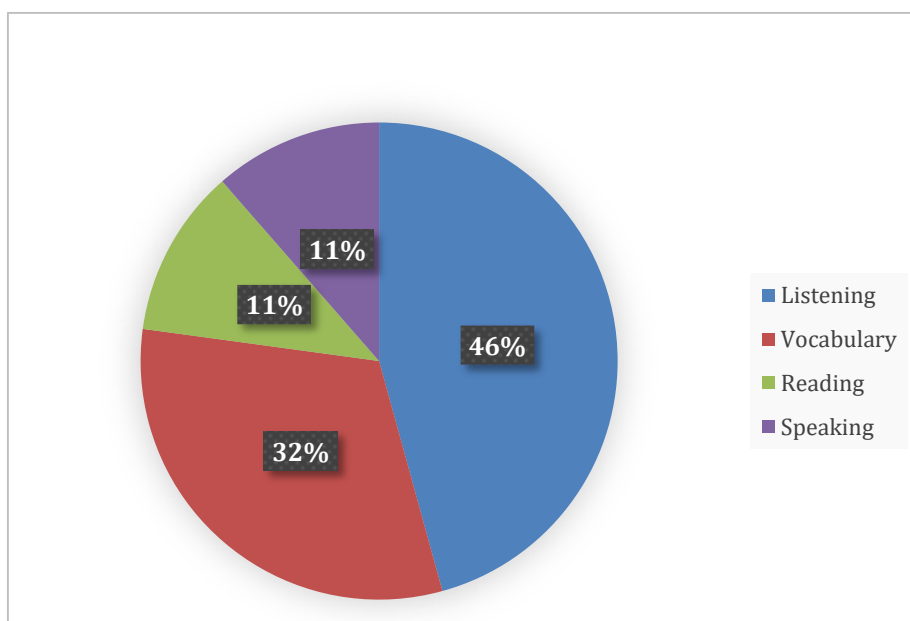
studies were conducted in 2010, 2011, and 2015 respectively. Graph 5 shows the distribution of studies by year;



**Graph 5.** Distribution of the Studies by Year

**Distribution of the Studies by Skills**

Main skills of the selected studies indicated that 16 (46%) out of 35 studies focused on listening as the main skill. Also, 11 studies (32%) focused on vocabulary as the main skill. Moreover, four studies (11%) focused on reading as the main skill. In addition, four studies (11%) focused on speaking as the main skill. Graph 6 shows the distribution of studies by skills;



**Graph 6.** Distribution of the Studies by Skills

#### **Main Findings in Theses, Dissertations and Articles about the Effect of Subtitles/Captions on English Language Skills of EFL Learners**

The context of the studies, participants, distribution of the studies by year, research methods of the studies were analyzed to respond to the first research question. With regard to the RQ2, ‘What are the main findings in theses, dissertations, and articles related to the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students?’, the findings from the discussion and conclusion sections of the studies revealed that the effectiveness of subtitles and captions on the English language skills of the students was related to the main findings of 30 studies. This means that almost all of the studies found the subtitles and captions more effective compared to traditional instructional techniques. Most of these studies focused on the achievement dimension of this effect.

Another finding from the analyzed studies was the positive perceptions of the participating students. Five out of 35 studies reported that the participating students had positive attitudes towards subtitles and captions as an instructional technique. These studies particularly focused on the positive atmosphere in classrooms where movies and tv shows were used as a new instructional technique.

**Table 1.** Main Findings of The Studies Included in The Analysis

<b>Main Findings</b>	<b>f</b>
Subtitles/Captions are more effective	30
Students have positive attitudes towards subtitles and captions as an instructional technique	5

## **DISCUSSION**

Based on the reviewed research, it can be deduced that the studies related to the effect of subtitles and captions on English language teaching were mostly conducted with students at higher education institutions using quantitative methods. In addition, most of the studies were conducted for examining the effect of subtitles and captions on English language skills and finding out perceptions and attitudes of EFL learners towards the use of subtitles and captions on English language teaching. The results of the studies reviewed generally indicate that subtitles in the target language can facilitate English language learning and expose the learners to both aural and visual input. The results of most of the analyzed studies showed that movies with subtitles and captions in the target language had a significantly positive effect on the language skills of the EFL students and teachers could benefit from subtitles and captions as authentic materials in teaching English. Furthermore, the results of most of the analyzed studies found that watching subtitled movies and TV series was more effective than conventional teaching methods. For example, a study by Ramli (2019) revealed that there was a remarkable development in the experimental class students who were taught reading using the “Inside Out” movie with subtitles as media. However, the students in the control group were taught using

narrative text. The study found a difference between students' scores before and after being taught by using subtitled "Inside Out" movie as media. Also, another study by Kim (2020) revealed a notable difference between the total speaking performance mean scores of subtitled group (experimental group) and non-subtitled group (control group). The results of the independent t-tests showed that the use of subtitles had a superior effect on overall speaking performances of the students in the subtitled group. The researcher concluded that the subtitled group (experimental group) benefited from the TV series "Friends" in developing their speaking skills more than non-subtitled group (control group).

Furthermore, subtitled movies revealed to have an effect on the motivation of the learners. Aksu-Ataç and Köprülü-Günay (2018) indicated that using subtitled movies motivated the students and had positive effects on English language learning. In addition to the positive effect on motivation, subtitles were revealed to help students understand the dialogue and accents in the movie. A study by Ayand and Shafiee (2016) showed that subtitles assisted learners in understanding the language spoken in different accents as the learners could follow the conversations in the movie as written forms. Also, Liando, Sahetapy and Maru (2018) emphasized the effect of subtitles on the comprehension of the dialogue in the movie. Liando, Sahetapy and Maru (2018) found that subtitles made it easier for students to comprehend difficult accents of native English speakers.

Moreover, findings of the analyzed studies found that students agreed that movies could help them learn idioms, and proverbs in the target language. In addition, studies generally demonstrated that by watching movies, the language learners could learn correct pronunciation. Generally, the participants considered English movies to be beneficial in everyday English use. For example, Aksu-Ataç and Köprülü-Günay (2018) showed that subtitles are better for understanding dialogues in movies and students could learn slang words, proverbs, and idioms through watching movies.

Also, methods section of the reviewed studies revealed that most of the reviewed studies adopted quantitative methods to collect and analyze the data. None of the studies has used qualitative methods. Finally, none of the studies reviewed focused on the writing as the main skill. Most of the studies focused on the listening and vocabulary as the main skills.

## **CONCLUSION and SUGGESTIONS**

The EFL learners have a little chance of hearing and practising the target language outside the classroom. Watching English movies and tv series could be a good way to combat the problem of lack of exposure to target language. Research indicates that EFL learners can benefit from English movies or TV series as effective materials in foreign language learning since they include authentic language and help EFL learners be exposed to real spoken language. In addition, through subtitles, language learners can hear the pronunciation of many words and comprehend what is heard in the English movies or tv series. Although the number of the studies investigating the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students has been increasing since 2003, there is a lack of research on the document analysis of dissertations, theses, and articles on the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students. Thus, the aim of this study was to to analyse 35 studies that were conducted between 2003 and 2019 on the effect of subtitles and captions on the English language skills of the students. The studies reviewed generally showed that English subtitles could facilitate English language learning and help participants understand conversation in the movies. Moreover, Further research should employ qualitative methods to collect and analyze the data. Furthermore, to get deeper understanding of the perceptions of the EFL learners on the use of subtitles and captions to learn English language skills, further studies should use interviews to obtain EFL learners' perceptions and attitudes towards the use of subtitles and captions to learn English language skills. In addition, further studies should be conducted to investigate the effect of subtitles and captions on the writing skill of EFL learners. Finally, it can be concluded that much more research



---


on the effect of English subtitles and captions on English language skills of EFL learners is needed. This research can provide new information on the researchers who aim to conduct research on the use of subtitles and captions in English language skills of EFL learners and the teachers who would like to make use of English subtitles on teaching language skills. The findings of this research are expected to encourage language learners to devote more time to watch subtitled movies, and tv shows to develop their English language skills.

**REFERENCES**

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Fedicheva, N. V. (2011). *Teaching English as a foreign language: Educational guidance. Lugansk:—Lugansk Taras Shevchenko LNU.*
- Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language: A teacher self-development and methodology guide.* University of Michigan Press.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education ESL.
- Kim, N. Y. (2020). The effects of the use of captions on low-and high-level EFL learners' speaking performance. *Linguistic Research*, 37, 135-161. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?sereArticleSearchBean.artiId=ART002627436>
- Mahdi, H. S. (2017). The use of keyword video captioning on vocabulary learning through Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of English Linguistics*, 7(4), 1. <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n4p1>
- McLoughlin, L. I., Biscio, M., & Áine, N. M. (2011). *Audiovisual translation: Subtitles and subtitling: Theory and practice.* Oxford: Peter Lang.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. V., & Medley Jr, F. W. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 21(5), 467-478. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1988.tb01098.x>
- Syam, A. F., & Rahman, A. Q. (2014). Subtitled films and learning listening comprehension: A study in Bulukumba, Indonesia. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 1(1), 59-70. <https://doi.org/10.26858/eltww.v1i1.842>
- Tamo, D. (2009). The use of authentic materials in classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 74-78. [https://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74\\_pdfsam\\_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf](https://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf)

**ORCID**

Bilal ÜNAL  <https://orcid.org/0000-0001-8759-6051>

Emrah EKMEKÇİ  <https://orcid.org/0000-0001-5585-8512>

**STUDIES ANALYZED**


- Aksu-Ataç, A., & Köprülü-Günay, S. (2018). The role of subtitles in foreign language teaching. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 525-533. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/350/251>
- Ayand, F. K., & Shafiee, S. (2016). Effects of English and Persian subtitles on oral fluency and accuracy of intermediate Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 133-144. <https://pdfs.semanticscholar.org/aba1/632ed502966c6b539a1205b1c18170a8a425.pdf>
- Ebrahimi, Y., & Bazaee, P. (2016). The effect of watching English movies with standard subtitles on EFL learners' content and vocabulary comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(5), 284-295. <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/394>
- Fiaz, I. (2019). Impact of subtitles on the listening skills of English language learners. [Unpublished doctoral dissertation]. The Islamia University of Bahawalpur. <http://121.52.159.154:8080/jspui/bitstream/123456789/2434/1/4626-MP.pdf>
- Furaidah, A., Ngadiso, N., & Asrori, M. (2018). Watching video with English subtitle as an alternative to improve reading skill. *English Education*, 7(2), 257-263. <https://jurnal.uns.ac.id/englishedu/article/view/35814/27461>
- Gorjian, B. (2014). The effect of movie subtitling on incidental vocabulary learning among EFL learners. *International Journal of Asian Social Science*, 4(9), 1013-1026. [http://www.conscientiabeam.com/pdf-files/soc/1/ijass-2014-4\(9\)-1013-1026.pdf](http://www.conscientiabeam.com/pdf-files/soc/1/ijass-2014-4(9)-1013-1026.pdf)
- Güvendi, E., Genc, E., & Özcan, B. (2018). Using movies with and without subtitles in EFL classrooms. *The Journal of Academic Social Science*, 6(72), 577-584. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13814>
- Hayati, A., & Mohmedi, F. (2011). The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 181-192. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01004.x>
- Hosogoshi, K. (2016). Effects of captions and subtitles on the listening process: Insights from EFL learners' listening strategies. *JALT CALL Journal*, 12(3), 153-178. <https://journal.jaltcall.org/articles/206>
- Syam, A. F., & Rahman, A. Q. (2014). Subtitled films and learning listening comprehension: A study in Bulukumba, Indonesia. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 1(1), 59-70. <https://doi.org/10.26858/eltww.v1i1.842>


- Karimah, H. (2019). The use of standard and bimodal subtitles to facilitate students' vocabulary development. [Unpublished doctoral dissertation]. UIN Sunan Ampel Surabaya.  
[http://digilib.uinsby.ac.id/32798/3/Habibatul%20Karimah\\_D75214035.pdf](http://digilib.uinsby.ac.id/32798/3/Habibatul%20Karimah_D75214035.pdf)
- Katamba, C. V., & Ning, W. (2018). Students' responses in enhancing new vocabulary through subtitled English movies. *Online Submission*, 3(1), 45-74.  
<https://doi.org/10.35974/acuity.v3i1.623>
- Latifi, M., Mobalegh, A., & Mohammadi, E. (2011). Movie subtitles and the improvement of listening comprehension ability: Does it help? *The Journal of Language Learning and Teaching*, 1(2), 18-29.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/jltl/issue/22510/240625>
- Leveridge, A. N., & Yang, J. C. (2014). Learner perceptions of reliance on captions in EFL multimedia listening comprehension. *Computer Assisted Language Learning*, 27(6), 545-559. <https://doi.org/10.1080/09588221.2013.776968>
- Liando, N. V. F., Sahetapy, R. J. V., & Maru, M. G. (2018). English major students' perceptions towards watching English movies in listening and speaking skills development. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(6) 1-16.  
<https://journals.scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/4627>
- Lwo, L., & Lin, M. C. T. (2012). The effects of captions in teenagers' multimedia L2 learning. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, 24(2), 188.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0958344012000067>
- Markham, P., & Peter, L. (2003). The influence of English language and Spanish language captions on foreign language listening/reading comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(3), 331-341.  
<https://doi.org/10.2190%2FBHUH-420B-FE23-ALAO>
- Megawati, F., & Nuroh, E. Z. (2018). The effect of English subtitle in "Zootopia" movie in speaking skill. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching)*, 5(2), 94-100. DOI: 10.33394/jo-elt.v5i2.2307
- Metruk, R. (2018). The effects of watching authentic English videos with and without subtitles on listening and reading skills of EFL learners. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2545-2553.  
<https://doi.org/10.29333/ejmste/90088>
- Özgen, M. (2008). The use of authentic captioned video as listening comprehension material in English language teaching. [Unpublished master's thesis]. Selçuk University.  
<http://acikerisimsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9911/218777.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Putra, P. (2014) Learning vocabulary using English movie with subtitles in SMK Santo Yoseph Non-Regular English Program Faculty of Letters and Culture Udayana

- University. *Humanis*.  
<https://ojs.unud.ac.id/index.php/sastra/article/view/8816/6600>
- Ramli, H. A. (2019). The use of “Inside Out” movie’s subtitles to improve reading (A case study at Smk-Pp Saree). [Unpublished doctoral dissertation]. UIN Ar-Raniry. <https://core.ac.uk/download/pdf/293477462.pdf>
- Rawanita, F. R. (2018). Using animation movies to enhance student’s listening skill: A comparative study between using and not using English subtitles. [Unpublished doctoral dissertation]. UIN Ar-Raniry Banda Aceh. <https://repository.ar-raniry.ac.id/id/eprint/3269/1/FITRI%20RIZKI%20RAWANITA.pdf>
- Rokni, S. J. A., & Ataee, A. J. (2014). Movies in EFL classrooms: With or without subtitles. *The Dawn Journal*, 3(1), 715-726. <https://thedawnjournal.in/wp-content/uploads/2013/12/4-Dr.-Seyed.pdf>
- Sabouri, H., Zohrabi, M., & Osbouei, Z. K. (2015). The impact of watching English subtitled movies in vocabulary learning in different genders of Iranian EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 3(2), 110-125. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i2/11.pdf>
- Sadiku, A. (2018). The role of subtitled movies on students’ vocabulary development. *Int. J. Sci. Basic Appl. Res*, 42, 212-221.  
<https://gssrr.org/index.php/JournalOfBasicAndApplied/article/view/9407/4164>
- Sirmandi, E. H., & Sardareh, S. A. (2018). The effect of BBC World clips with and without subtitles on intermediate EFL learners' vocabulary development. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(4), 61-69.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116325.pdf>
- Stewart, M. A., & Pertusa, I. (2004). Gains to language learners from viewing target language closed-captioned films. *Foreign Language Annals*, 37(3), 438-442.  
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02701.x>
- Suetrong, M. P. (2015). The learners’ attitudes toward the use of English language movies with Thai subtitles and English subtitles to improve listening comprehension skills. [Unpublished master’s thesis]. Thammasat University, Bangkok, Thailand.  
[http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2015/TU\\_2015\\_5721040367\\_4557\\_2708.pdf](http://ethesisarchive.library.tu.ac.th/thesis/2015/TU_2015_5721040367_4557_2708.pdf)
- Teng, F. (2019). Incidental vocabulary learning for primary school students: The effects of L2 caption type and word exposure frequency. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 113-136. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-018-0279-6>
- Tsai, F. H. (2010). Integrating feature films with subtitles to enhance the listening comprehension of students attending college in Taiwan. [Unpublished doctoral dissertation]. Alliant International University.  
<https://www.proquest.com/docview/305246692>

- Wang, Y.T. (2014). The effects of L1/L2 subtitled American TV series on Chinese EFL students' listening comprehension. [Unpublished master's thesis]. Michigan State University. <https://doi.org/doi:10.25335/M5RN0F>
- Wang, Y. T. (2019). Effects of L1/L2 captioned TV programs on students' vocabulary learning and comprehension. *Calico Journal*, 36(3), 204-224. <http://dx.doi.org/10.1558/cj.36268>
- Winke, P., Gass, S., & Syodorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/26000873.pdf>
- Yang, J. C., & Chang, P. (2014). Captions and reduced forms instruction: The impact on EFL students' listening comprehension. *ReCALL*, 26(1), 44-61. doi:10.1017/S0958344013000219

#### **ORCID**

Bilal ÜNAL  <https://orcid.org/0000-0001-8759-6051>

Emrah EKMEKÇİ  <https://orcid.org/0000-0001-5585-8512>

## GENİŞ ÖZET

### Amaç

*Bu çalışmanın amacı, altyazıların öğrencilerin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkisine ilişkin 2003-2019 yılları arasında yapılmış 35 çalışmayı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:*

- 1. Altyazıların öğrencilerin İngilizce becerilerine etkisine ilişkin makaleler ve lisansüstü ve doktora tezlerindeki eğilimler nelerdir?*
- 2. Altyazıların öğrencilerin İngilizce becerilerine etkisine ilişkin makaleler ve lisansüstü ve doktora tezlerindeki temel bulgular nelerdir?*

### Yöntem

*Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Ana veri toplama yöntemi olarak doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaları belirlemek için ERIC, Google Scholar, EBSCOHOST, Web of Science gibi elektronik veri tabanları tarandı. "Altyazılar" arama terimi ile birlikte "EFL", "kelime öğrenimi", "dinleme becerisi", "konuşma becerisi", "okuma becerisi", "yazma becerisi" ve "yabancı dil öğrenme" arama terimleri kullanılmıştır. İlk aramada 6258 çalışma bulundu. Araştırmamızın odağı, deneysel çalışmaları - nitel, nicel veya karma. Eleme sürecinden sonra 35 çalışma dahil edilmiştir. Bu 35 çalışmanın tümü İngiliz dili öğretimi bağlamında gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde belirlenen çalışmalar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sürecinde araştırma sorularına ilişkin bazı alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu alt kategoriler, çalışmaların bağlamını, katılımcıları, çalışmaların yıllara ve becerilere göre dağılımını, çalışmaların araştırma yöntemlerini ve çalışmaların ana bulgularını içerir.*

### Bulgular

*Çalışmaların içerik analizi, tüm çalışmaların İngiliz dili öğretimi bağlamında yürütüldüğünü ortaya koydu. Çalışmaların odaklandığı diğer bağlam ise 25 çalışmanın gerçekleştirildiği Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri olmuştur. Seçilen 35 çalışmadan 28'inin (%80) nicel bir yöntem kullandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmaların 7'sinde (%20) nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Ancak, incelenen çalışmaların hiçbiri nitel yöntem kullanmamıştır. Seçilen çalışmaların katılımcılarına ilişkin bulgulara göre, 35 çalışmanın 24'ünün (%69) yükseköğretim bağlamında yürütüldüğü tespit edilmiştir. Seçilen çalışmaların sadece 1'inde (%3) katılımcılar ilköğretim düzeyindedir. 35 araştırmadan 6'sı (%17) ortaöğretimdeki öğrencilere odaklanmıştır. Ayrıca çalışmaların 4'ü (%11) özel bir dil kursunda gerçekleştirilmiştir. Seçilen çalışmaların yayın yılına ilişkin bulgular, 10 (%28) çalışma ile en fazla çalışmanın 2018 yılında yapıldığını göstermiştir. Buna ek olarak, 2014 yılında yedi (%20) çalışma tamamlanmıştır. Ayrıca 2019 yılında beş (%14) çalışma gerçekleştirildi. 2016 yılında üç (%8) çalışma tamamlandı. Ayrıca sırasıyla 2010, 2011 ve 2015 yıllarında 2 (%6) çalışma yapılmıştır. Seçilen çalışmaların ana becerilerine ilişkin analiz, 35 çalışmadan 16'sının (%46) ana beceri olarak dinleme becerisine odaklandığını göstermiştir. Ayrıca, 11 çalışma (%32) ana beceri olarak kelime bilgisi becerisine odaklanmıştır. Buna ek olarak, dört çalışma (%11) ana*

beceri olarak okuma becerisine odaklanmıştır. Son olarak, dört çalışma (%11) ise ana beceri olarak konuşma becerisine odaklanmıştır. Çalışmaların tartışma ve sonuç bölümlerinden elde edilen bulgular, altyazıların öğrencilerin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkililiğinin 30 çalışmanın ana bulgularıyla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, 35 araştırmadan 5'i, katılımcı öğrencilerin bir öğretim tekniği olarak altyazılara yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu bildirmiştir.

### **Sonuç**

İncelenen çalışmalar genel olarak İngilizce altyazıların İngilizce öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini ve katılımcıların filmlerdeki konuşmaları anlamalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Ayrıca, incelenen çalışmalar İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, günlük dili içerdiklerinden ve gerçek konuşma diline maruz kalmalarına yardımcı olduklarından, yabancı dil öğreniminde etkili materyaller olarak İngilizce filmlerinden veya TV dizilerinden yararlanabileceğini belirtmiştir.

### **Tartışma**

İleride yapılacak olan çalışmalar, verileri toplamak ve analiz etmek için nitel yöntemler kullanılmalıdır. Buna ek olarak, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin İngilizce dil becerilerini öğrenmek için alt yazı kullanımına ilişkin algılarını daha derinden anlamak amacıyla, daha sonraki çalışmalarda İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce öğrenmek için alt yazı kullanımına yönelik algılarını ve tutumlarını elde etmek için mülakat tekniği kullanılmalıdır. Dahası, altyazıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisi üzerindeki etkisini araştırmak için daha fazla çalışma yapılmalıdır. Son olarak, İngilizce altyazıların İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce dil becerileri üzerindeki etkisine ilişkin daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılabilir. Bu araştırma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin İngilizce dil becerilerinde altyazı kullanımını konusunda araştırma yapmayı amaçlayan araştırmacılara ve dil becerilerinin öğretiminde İngilizce altyazılardan yararlanmak isteyen öğretmenlere yardımcı olabilir. Bu çalışmanın bulgularının, yabancı dil öğrencilerini İngilizce dil becerilerini geliştirmek amacıyla altyazılı filmler ve dizileri izlemeye daha fazla zaman ayırmaya teşvik etmesi bekleniyor.



## The Optimal Role for English Teachers: Reflective Practitioner\* \*\*

### İngilizce Öğretmenleri için En Uygun Rol: Düşünen Uygulayıcı

Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Hakkari University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching.  
zeynepdincer@hakkari.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 30.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 01.12.2021*

#### **ABSTRACT**

*This study aims to investigate how English teachers define their current teacher roles. In-service English teachers enrolled in an MA TESOL program and knowledgeable about teacher roles partook in the study. The data in this qualitative study were collected through questionnaires and semi-structured interviews conducted with all of the participants (N=13). Two themes are reached after the thematic analysis. They are identified as 1) the definition of the current role of English teachers, and 2) the ideal role for English Teachers. The findings reveal that the majority of the English language teachers in this study define themselves as reflective practitioners. Although teachers as transformative intellectuals is a reputable role among the participants, it is considered to be unachievable. In addition, some teachers are cautious about this role because it advocates some ideologies. Being a passive technician is not preferable among the teachers and they adopt this role only when the circumstances compel them to do so. Therefore, it is concluded that the optimal role for English teachers is the reflective practitioner. It is understood that teacher roles are dynamic and situated. Based upon these findings, suggestions are presented.*

**Keywords:** *English teachers, Teacher roles, Passive technician, Reflective practitioner, Transformative intellectual*

---

\* **Alıntılama:** Ölçü-Dinçer, Z. (2022). The optimal role for English teachers: Reflective practitioner. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 311-338.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

**ÖZ**

*Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin mevcut öğretmen kimliğini nasıl tanımladığını incelemektir. Çalışmaya İngiliz Dili Öğretimi Yüksek Lisans programına kayıtlı olan ve öğretmen rolleri hakkında bilgi sahibi olan hizmet içi İngilizce öğretmenleri katılmıştır. Bu nitel çalışmada veriler anket ve tüm katılımcılar ile yapılan (N=13) yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Yapılan tematik analiz sonucu iki temel tema belirlenmiştir. Bu temalar 1) İngilizce öğretmenlerinin mevcut rollerinin tanımlanması ve 2) İngilizce öğretmenleri için ideal rol olarak adlandırılmıştır. Bulgular bu çalışmadaki İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kendini düşünen uygulayıcı olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Entelektüel dönüştürücü, katılımcılar arasında saygın bir yere sahip olsa da erişilemez olarak görülmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler bir kısım ideolojileri savunduğu için bu role karşı temkinlidirler. Pasif teknisyen öğretmenler arasında tercih edilebilir bir rol değildir ve sadece koşullar onları zorladığında bu rolü benimsemektedirler. Bu nedenle İngilizce öğretmenleri için en uygun (optimal) rolün düşünen uygulayıcı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmen rollerinin dinamik ve durumsal olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak önerilerde bulunulmuştur.*

**Anahtar Sözcükler:** *İngilizce öğretmenleri, Öğretmen rolleri, Pasif teknisyen, Düşünen uygulayıcı, Entelektüel dönüştürücü*

**INTRODUCTION**

Defining teacher roles is a complex task controlled by contextual factors as well as teachers' personalities. Affected by these internal and external factors, different roles could be tailored for teachers by scholars, policymakers and teacher educators. Particularly in the last two decades, equity in and through English language teaching has gained significant importance in the field. In the same vein, the number of research about equity and power struggles concerning learning and teaching English increased tremendously such that even journals with a wider readership, e.g. TESOL Quarterly (Dorner & Cervantes-Soon, 2020), published special issues on such topics. These changes refueled the discussions about English teachers' roles both in and out of the classroom.

Teacher role is a phenomenon that is closely associated with teacher identity, teacher agency, and the teaching context. Miller (2009) claims that perceptions regarding teacher identity have changed in time from teachers as technicians who are supposed to have certain knowledge and put this knowledge into practice in a proposed way to a

socially enacted domain which is also related to agency, power, and critical perspectives. It is observed that definitions for English teacher identity suggested by Miller (2009) overlap with the teacher roles investigated in the present study, which are passive technician, reflective practitioner, and transformative intellectual (Kumaravadivelu, 2003). Miller (2009) defines the characteristics of language teacher identity “*as relational, negotiated, constructed, enacted, transforming, and transitional*” (p. 174; emphases original) and states that it is strongly affected by the contextual factors some of which are curriculum policy, social demographics at school, the workplace conditions as well as many others (Miller, 2009; p. 175). Like teachers’ identities, their roles are open for a change and teachers can move “toward one or the other at different moments” (Kumaravadivelu, 2003; p.17). In addition, like identity, teacher roles are prone to the effects of contextual factors (Kanpol, 1989).

Regarding the interplay between teachers’ roles and the context, research studies evidence that the freedom of adopting different roles is primarily dependent on teachers’ agency in the context. In the same vein, Pantić (2015) claims that supporting teachers’ agency makes them consider social inequalities. In other words, in the contexts where teachers are responsible agents, they are motivated to hold transformative roles both at school and in society. Within the boundaries of the present discussion, context may refer to the classroom, the school, and with a broader vantage point to the whole country. For example, Buchanan (2015) conducted a qualitative study with nine teachers and found out that the increasing importance of accountability and standardized exams in US schools affected teachers’ practices and attitudes. Although all the teachers who took part in the research were critical about teaching for standardized exams in their schools, over time they complied with the practices required by the school and even they evaluated their professional success with their students’ achievements in these exams. In other words, no matter how reflective or transformative they used to be in their identities, the context affected their practices and even turned their early negative reactions to the technician roles, which they once criticized, into positive. Tezgiden-Cakcak (2015) investigated a pre-service English teacher education

program in Turkey in terms of its curriculum and the teacher roles that the program offers to English teacher candidates. It was observed that the stated program outcomes aimed to support the development of a reflective identity for pre-service teachers. Nevertheless, the findings revealed that affected by the neoliberal economic policies in the country, the program seemed to discourage prospective English teachers to take active roles at school and in the society and urge them to become passive technicians (Tezgiden-Cakcak, 2015). Different from aforementioned contexts above, which are USA and Turkey where educational standards and norms limit teachers' roles, the educational policy in Finland supports teacher autonomy more than any other countries (Sahlberg, 2011). Moreover, the current discussions in Finland is to train teachers so that they can go beyond being an effective teacher at school and become active agents of the social change (Lanas & Kiilakoski, 2013; Matikainen et al., 2018). For example, Matikainen, Männistö, and Fornaciari (2018) evaluated the principles and the practices of a Finnish teacher education programme for primary school teachers named Critical Integrative Teacher Education. The programme aimed to boost transformational teacher agency of teacher candidates and motivate them to actively take part in the social change. Their findings revealed that the program could achieve its goals from an intellectual perspective but more practice opportunities needed be offered to teacher candidates. Lanas and Kiilakoski (2013) conducted a qualitative study to unearth a Finnish teachers' journey into becoming a transformative agent. The factors that affected the teacher's experiences were listed as personal support, space, professional support and personal emotional resources; however, the researchers, unlike Tezgiden-Cakcak (2019) and Buchanan (2015), did not mention any sociopolitical factors that prevented the teacher from becoming a transformative agent. These differences evidence the impact of context on teachers' roles in that teachers and teacher education programs in agency-promoting settings are more likely to develop a reflective and even transformative perspective; on the other hand, they are mostly under the custody of technicist perspectives in centralized and standards-oriented educational policies.

**Teacher Roles**

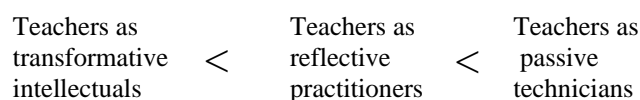
There are three roles that teachers could embrace in an educational context which are identified as passive technician, reflective practitioner and transformative intellectual. Teachers as passive technicians are just “a conduit, channeling the flow of information from one end of the educational spectrum (i.e., the expert) to the other (i.e., the learner)” (Kumaravadivelu, 2003, p. 8). Accordingly, professional leaders like teacher trainers and scholars have a prominent role in education and they are the only decision makers on curriculum and pedagogy. Teachers are passive knowledge transmitters in the sense that they question neither the content nor the pedagogical practices. Kumaravadivelu (2003) claims that this approach is “a safe and secure” context for the teachers who are not motivated for taking innovative actions (p.9).

The second approach which defines teachers as reflective practitioners prioritizes teachers as decision makers because reflective teaching “emphasizes creativity, artistry, and context sensitivity” (Kumaravadivelu, 2003, p. 10). John Dewey (1933), the pioneer of the discussions on reflection in education, defines the attitudes for reflective action as open mindedness, responsibility, and wholeheartedness. A reflective practitioner is aptly defined as someone who “1) examines, frames, and attempts to solve the dilemmas of classroom practice; 2) is aware of and questions the assumptions and values he or she brings to teaching; 3) is attentive to the institutional and cultural contexts in which he or she teaches; 4) takes part in curriculum development and is involved in school change efforts; 5) and take responsibility for his or her own professional development” (Zeichner & Liston, 2014, p.8). Schön (1982) distinguishes reflection-in-action, which refers to reflecting during the action, from reflection-on-action which is done before or after the action is completed. According to this, teachers as reflective practitioners, reflecting in and on the teaching process, are involved in an ongoing complex decision making activity. That reflective teaching and teacher education paved the way for fostering English teachers’ autonomy in the classroom and providing them with vast professional development opportunities gave momentum to the spread of this approach among distinguished researchers and scholars such as Richards and Farrel (2005) and Richards and Locharts (1997). On the other hand, there

are some criticisms to this approach as well. In particular, the reflective practitioner approach 1) has an introspective perspective and disregards the role of interactions with other stakeholders such as learners, planners, administrators and other colleagues; 2) focuses on classroom practices and ignores the effects of socio-political factors on the reflective actions and has little attempt to limit the control of professionals on practitioners (Kumaravadivelu, 2003).

The last approach, teachers as transformative intellectuals, is based upon the claims of critical pedagogists such as Freire (1970) and Giroux (1988). Therefore, it is not surprising that compared to the first two approaches, this one has a political stance. Accordingly, schools are considered to be “economic, cultural and social sites which are inextricably tied to the issues of politics, power and control.” (Giroux, 1988, p. 3). In this regard, teachers are intellectuals who can seriously question the things they are teaching, the way they are teaching it and the larger goals they are serving for (Giroux, 1988). Moreover, they can raise arguments against different forms of injustice both at school and in society. In addition, they aim to equip learners with the characteristics of critical citizens.

Although the above-mentioned roles define different teacher characteristics, they are not mutually exclusive. Kumaravadivelu (2003) underscores that these roles have some overlaps and they have a hierarchical nature in which one role comprises of the characteristics of the other. He states that transformative intellectuals have some characteristics of the reflective practitioners and hence the passive technicians as presented in Figure 1. Tezgiden-Cakcak (2016) uses the metaphor of *matryoshka dolls* to explain the relationship between the three roles. She claims that the roles are complementary in the sense that transformative intellectual covers reflective practitioner which encompasses the passive technician (Tezgiden-Cakcak, 2016). Accordingly, a passive technician who wants to be a transformative intellectual should first become a reflective practitioner and only then s/he can move into a transformative role (Kumaravadivelu, 2003).



**Figure 1.** A Hierarchy of Teacher Roles (adopted from Kumaravadivelu, 2003; p. 17)

Doğançay-Aktuna (2006), pinpointing the gradual change in TESOL teachers' roles towards transformative intellectual, suggests an expansion in English teacher education curriculum to increase teachers' sociocultural and political awareness. According to this, current pre-service and in-service teacher education theories and practices should be reconsidered in order to trigger a paradigm shift and encourage teachers to take on more active roles in the system such as reflective practitioner or transformative intellectual. However, the present teacher education policies are far behind a transformative move (Morgan, 2009; Tezgiden-Cakcak, 2016). Morgan (2009), for example, states that in critical EAP classrooms the teacher is supposed to take a transformative intellectual role; however, the present pre-service teacher education syllabus is not suitable to prepare transformative teachers for such language classrooms. Therefore, the researcher suggests that the current syllabus should be enriched with critical theory and practice opportunities by which teachers could learn how to amalgamate theory with practice.

In some cases, teacher training curriculum and policy documents may support a reflective or transformative perspective; however, when the written guidelines are not put into practice during the training process, the outcomes can be incompatible with the aims. Tezgiden-Cakcak (2015), as an example for such a case, examines the documents and the practices in an English teacher education program at a reputable university in Turkey and she figures out that although the program aims to prepare English teachers as reflective practitioners, it actually prepares passive technicians in practice.

It has been substantiated that teachers can be motivated to adopt new roles when their awareness is raised by means of guided practice (Clancy, 2019; Lester, 1993; Liu, 2020; Ural & Öztürk, 2020). Clancy's (2019) study shows that teachers learn from interaction with activists by utilizing online communities of practice and this affects their

transformative identity. In the same vein, Ural and Öztürk (2020) report that in-service teachers enrolled in an MA course on critical pedagogy recognize their roles and the influential factors through reflective practices. According to the results, the participating teachers even start to develop a transformative stance. Similarly Liu (2020) purports that critical reflection through e-portfolios helps transformative learning of prospective teachers.

### **Practicality of Teacher Roles**

Practicality of teacher roles is an important issue to consider. Specifically, reflective practitioner and transformative intellectual roles, which prerequisite teacher agency and motivation for self-development, may not be practical in every context. For example, Afshar and Farahani (2018) investigated the inhibitors of reflective teaching for Iranian English teachers and found out that lack of knowledge about reflection, affective-emotional inhibitors such as low motivation and burn-out, and context (i.e., inflexible and ineffective managers in language institutes) are the factors that constrain teachers' reflective practices. In a study conducted by Tok and Doğan-Dolapçioğlu (2013), loaded curriculum and crowded classrooms are interpreted as factors that prevent Turkish primary schools teachers from spending time for reflective practice.

Hawkins and Norton (2009) highlight that in some contexts being critical towards the power relations may put teachers into a difficult position as they may face political sanctions or potential resistance of learners who are imbued within the dominant culture. In addition, standards-based education and testing systems may prevent teachers to be transformative as teachers do not have opportunities to make changes in the curriculum or the testing policies (Hawkins & Norton, 2009). Likewise, Kanpol (1989) also states that in order to be a transformative teacher, it is necessary to adopt a resistant stance at institutional politics and cultural politics. This stance could be incompatible with the cultural identity of teachers. This fact may restrain teachers' motivations to be transformative intellectuals in some contexts. Hung (2018) provides research-based evidence for these concerns and reveals that teachers in Taiwan are highly affected by Confucian teachings and this affects their involvement in activist



campaigns against the imposed curriculum. In addition, these teachers separate their professional role as a teacher in front of their students from their social movement activities, which is again quite culture bounded.

The above-mentioned discussions on teacher roles can be summarized in a nutshell as; 1) teachers as passive technicians has long been an undesirable role among scholars and teachers, 2) though reflective teaching in teacher education is a reputable practice, it is criticized at the same time, 3) educational moves, such as critical pedagogy, promote the idea of training English teachers as transformative intellectuals, 5) scholars suggest a paradigm shift in teacher education to train transformative intellectuals and they share practical applications, 6) context and culture are significant factors that affect the practicality of teacher roles.

Although previous research investigated teacher roles from different perspectives they are limited in number and to the researchers' knowledge English teachers' perceptions about their roles have not been scrutinized yet. Therefore, this qualitative study aims to understand in-service English teachers' teacher roles by answering the following overarching question:

“How do English teachers enrolled in an MA TESOL program define their teacher roles (i.e., passive technician, reflective practitioner and transformative intellectual)?”

## **METHOD**

A qualitative study was conducted to get a deeper understanding about the optimal teacher roles for English teachers. Having this aim in mind, a group of in-service teachers enrolled in an MA TESOL program was identified as a case for the present research. These teachers completed a Teacher Development course, read assigned articles about teacher roles and involved in classroom discussions on English teachers' roles in their institutions. In addition, they had sufficient teaching experience at schools, ranging from 3 to 16 years, and became conscious about the potential teacher roles in

the school context. Therefore, they form a representative case (Yin, 2003) for this single-case research and can provide a deeper understanding of the issue.

### **Participants**

A cohort of 13 (4 male, 9 female) in-service English teachers who are enrolled in an MA TESOL program took part in the research. They completed the course “Teacher Development” which primarily covers teacher development practices such as keeping diaries, participating in workshops, doing action research or designing lesson study for professional development. In addition, theoretical issues such as teacher knowledge, teacher identity, teacher cognition and teacher roles are also included in the syllabus. The participants read seminal books, chapters and articles on these topics and participated in classroom discussions. They also found out research articles regarding such issues and presented them to their classmates. A cohort of 15 teachers completed the course and 14 of them volunteered to be a part of this study. One of these volunteers was excluded in the study as he didn’t have any teaching experience. Two of the participating teachers are teaching at the university level and 11 of them are teaching at K-12 schools. Their years of experience vary between 3 to 16 years with a mean of 9 years.

### **Instruments**

The data were collected through a questionnaire and online semi-structured interviews conducted with each participant. The instruments were prepared considering the research question and the relevant literature. They were controlled by another researcher holding a Ph.D. on teacher education and finalized after a discussion session.

Originally the present study is part of larger research investigating the relationship between teacher autonomy and teacher roles and the questionnaire comprises of four parts; A) Current Teacher Roles, B) Intended Teacher Roles, C) Teacher Identity and D) Teacher Autonomy. Within the frame of the present paper, the first two of them are taken into consideration. There are two items in part A. First, answering a multiple-choice item the participant selects the teacher role that defines his/her current role the

best. S/he explains this choice in the second question. Part B has only one open-ended item which requires the participants to explain whether they would like to change their current role or not. The participants received the questionnaire and sent their responses back by e-mail.

The semi-structured interview questions were parallel with the questionnaire and aimed to get further information about participants' ideas. In this present study, only the questions aiming to investigate their perceived roles and intended roles are taken into consideration. Interviews were conducted with all 13 participants through an online platform and video recorded with participants' permission. Each session lasted for 25-40 minutes.

The instruments are originally in English. In qualitative research, to obtain insightful data it is necessary to increase participants' expressiveness. Therefore, the participants were free to choose the language, English or Turkish, to answer the questions.

#### **Compliance with Ethical Rules**

Ethical principles and rules were considered in every step of this study. After getting the required ethical permissions (see Appendix 1), voluntary participants were informed about the aims and procedures that would be followed in the study. In addition, it was also ensured that the data would be used only for scholarly purposes and selected quotations would be shared anonymously. Moreover, works cited in this paper were presented in accordance with suggested academic citation rules.

#### **Data Analysis**

The role of the researcher should be explained first to clarify the data analysis procedure held in this study. Offering the teacher education course in the MA program, the researcher had a chance to learn about participants and their ideas about teacher roles by observing their classroom discussions for 14 weeks and reading their assignments. Therefore, she was already familiar with the issues raised by the participants and this helped her to interpret the data.

The data were thematically analyzed in two steps. In the first step, the whole data set was revised iteratively and potential codes were elicited to unearth participants' ideas about their teacher roles. Coding was repeated by the researcher at a one-month interval. In the second step, the elicited codes were synthesized into larger themes. In the theming step, the researcher was able "to draw out a code's truncated essence by elaborating on its meanings" (Saldaña, 2009, p. 188) and the findings are presented in the following part.

## **FINDINGS**

This section is constructed upon the two themes which emerged from the analysis: 1) the definition of the current role of English teachers, 2) the ideal role for English Teachers. In each subsection, the most representative excerpts are presented to provide a more apt explanation. The frequency of thematic occurrences are shared when necessary; however, they are simply given to support the explanations and not foregrounded in this qualitative study.

### **The definition of the current role of English teachers**

In the interviews and the questionnaires, the participants were asked to define the teacher role that they have been adopting. As illustrated in Table 1, the results reveal that the majority of the participants claim to have a reflective practitioner role in the classrooms (N=8). Two major factors, which are teachers' beliefs about the good English teacher (f=5) and their classroom practices (f=8), make them define themselves as reflective practitioners. Only a few of them claimed to have the role of the passive technician (N=3) or the transformative intellectual (N=2). The suggested reasons for being a passive technician are the central exams (f=1) and curriculum (f=3). Besides, teachers define the nature of their roles as dynamic (f=5) and situated (f=3), as presented in Table 1 below.

**Table 1.** The current role of English teachers

	f
Teachers define their current roles as	
Passive technician	3
Central exams	1
Curriculum	3
Reflective practitioner	8
teacher	
Beliefs about the good English	5
Classroom practices	8
Transformative intellectual	2
Practices at school for supporting equality and critical thinking	2
Teachers define the nature of their roles as	
Dynamic	5
Situated	3

In-depth analysis of participants' responses provided information about how teachers define their current roles and the nature of these roles. As understood from Ayşe's and Ahmet's explanations, these teachers are affected by their beliefs about the good teacher who prepares a productive learning environment for his/her students. Therefore, based upon their classroom practices, they define themselves as reflective practitioners.

"I try to identify problems and find a solution for them. I also think about the parts that worked well and which did not work after my classes. I pay attention to be not that dominant during my classroom practice. I need to involve students in the learning process actively, and I mainly focus on being a facilitator during the activities and my teaching experiences." (Ayşe/ Female)

"I believe that a teacher should question himself and consistently criticize his techniques, methods, approaches, strategies, and procedures in language teaching and learning to reflect himself in the best way and become lifelong learners. That's why I can describe myself as a reflective practitioner." (Ahmet/ Male)

Although reflective practitioner is the most commonly mentioned role among the participants, they claim that the exam system in Turkey and the dominance of a central

curriculum prevent them from acting more reflectively. For example, Fidan is a hard-working teacher. She has prepared many ERASMUS projects and tried to provide intercultural experience opportunities for her students. By doing so, she tries to motivate her students to learn English. She is an experienced teacher who has taught both in rural and urban state schools and overcome many challenges in years. Still, she currently defines herself as a passive technician as she is teaching 8<sup>th</sup> graders and preparing them for a national exam.

“Since I work at MoNE (*state*) schools, I have to catch up with the given curriculum. I cannot make any changes. Yes, I try to use different techniques however the students are totally exam-oriented and consider English only as a school subject. (Fidan/ Female)

In the same vein, Hale’s personality and pre-service education originally make her a reflective practitioner. However, currently, she defines herself as a passive technician. She states that the central curriculum and the assessment system tailor this role to her.

“I seek to employ problem-solving, critical thinking and cause-effect thinking both at the school environment and in the class while teaching. I believe that I attempt to solve any problems related to my classroom practice and I have always endeavored to develop myself as a teacher since the day I graduated from university. These, together with being attentive to the institutional and cultural contexts in which I teach lead me to the practitioner role. ...I think and feel that the curriculum I have to be following and the assessment system of the education program force us, teachers, to do that, and that makes teachers like me a technician, I guess.” (Hale/ Female)

Interestingly, when the participants are explaining their current roles, they also define the nature of these roles as dynamic and situated. For example, the participants who claim to be passive technicians narrated how they have evolved from a reflective practitioner to a passive technician which is caused by the educational policies. This change can be the other way round. A motivating experience, for example, starting the

MA program in our participants' case may lead to a move from passive technician to reflective practitioner. These ongoing flows, either positive or negative, substantiate that the participating teachers define their roles as dynamic.

Yasin, an experienced teacher with 16 years of teaching, states that national education policies that limit the hours of English courses in the curriculum and the ease of reaching knowledge with technological developments have made them passive technicians. Later on, starting the MA TESOL program motivates him to be a reflective practitioner.

Teacher roles have changed in time because of heavy curriculum and limited course times...Another reason is that the students' perception has changed...Now the students can reach information by means of different sources and learn the things in private courses or by the internet. Therefore, the teachers and what he is teaching has lost their value...Indeed I don't think that I was a passive technician when I first started the profession...I knew that each student has a unique learning style and I should use appropriate materials and resources...Now after starting my MA studies, I started to become a reflective teacher again."

(Yasin/ Male)

Büşra shares similar experiences with Yasin. She starts her career as a reflective practitioner, turns into a passive technician with the effects of disappointing experiences, and then she gets motivated to take on her first role back with the effects of the MA TESOL program.

"When I first started to the profession (*teaching English*), I was more motivated and try new ways, ask questions to myself and try to solve the problems. But after a while, because of the environment, failure or many reasons like that decrease my enthusiasm. I was like a passive technician who transfers the information. However, with this M.A. program, I start to ask questions again, I try to observe my teaching and solve the problems. So, nowadays, I begin to reflective practitioner." (Büşra/ Female)

As mentioned above, these roles are not only prone to change in time but they are also claimed to be situated. Teachers may consciously adopt different roles considering his/her learners' needs and characteristics. To put in other words, an English teacher is many at a time. In the excerpts given below, Funda and Sırma explain this situation briefly.

“As a teacher, I do not think that there is a specific teacher role. I should be many and time to time, I change my role to address the needs of learners.”  
(Funda/ Female)

“... sometimes, our role can change according to our students' cultures, backgrounds, interests, needs, and skills. So, we can be a passive technician, reflective technician or transformative intellectual.” (Sırma/ Female)

### **The Ideal Role for English Teachers**

The ideal role is the dream one which represents the role English teachers appreciate and want to become. However, because of certain reasons, they may find this role unachievable. Participants' stated dream roles and factors that affect their decisions are presented in Table 2. None of the participants chose passive technician as a dream role for themselves because all of them have negative attitudes towards this role. Some of them chose to be reflective teachers as their dream (f=4) because they associate reflective teaching with having an effective teacher profile. The majority of the participants (N=9) stated that they appreciate and would like to act like transformative intellectuals in the classroom, school and society. Nevertheless, some challenges turn this option into a dream. One of these obstacles is the potential problems that the political and critical nature of this role may cause (f=4). The other one is personal in that the participants claim to have an insufficient intellectual background which hinders them from holding a transformative intellectual perspective (f=2). In addition, some teachers appreciate the role in general however they are prudent at the same time (f=3).



**Table 2.** The ideal role for English teachers

The ideal teacher role is...	f
Passive technician, <i>because they hold negative attitudes towards the role (f=13).</i>	0
Reflective practitioner, <i>because they perceive it as an effective teacher profile (f=4).</i>	4
Transformative intellectual, <i>but they do not hold a transformative role for the following reasons potential problems associated with this role (f=4); insufficient intellectual capacity (f=2); prudent attitudes toward the role (f=3).</i>	9

Interestingly, although most of the participants stated that transformative intellectual is the ideal role, they do not plan to have this role. Different reasons prevent them to put this appreciated role into practice. The following excerpts are presented to shed light on this intriguing issue.

Ayşe and Önder, for example, define holding transformative intellectual role as an unreachable dream because they don't feel this much liberated in the system. They believe that having a transformative intellectual role would politicize them which would potentially threaten their teaching career in the future. Therefore, they cannot dare to adopt this role.

"I would be happy to be a transformative intellectual, but it is not easy to be that kind of a teacher in these circumstances. It would be nice to construct a curriculum and syllabus according to my students' needs, wants, and situations. Furthermore, being able to maximize sociopolitical awareness by employing activities would be really nice." (Ayşe/ Female)

"I want to be more transformative intellectual. Actually, I want to change my teacher role to form the community however I am not allowed to do so by the system." (Önder/ Male)

Beyhan also thinks that the transformative intellectual is the dream role for her. However, she believes that developing an intellectual identity is an essential

prerequisite for reaching this dream. Therefore, she should put effort to reach up the required intellectual level first, and only then she can adopt the role in a real sense.

“First we should become a knowledgeable person so that we can upgrade to the other level (*being transformative*), I mean we should reach that point first.”  
(Beyhan/ Female)

It is found out that some teachers (N= 3), though they appreciate the benefits of the transformative intellectual role in society, are cautious about its relatively radical political features as well. They explain that being a transformative intellectual is desirable in the sense that you hold a humanistic and democratic perspective towards the students; however, they do not want to have a politicized position or make students feel forced to think in a politicized frame. For example, Hale, remembering her experiences as a student in a theatre club, does not want to make her students experience a similar thing.

“This role reminds me of the theater group once I used to belong back at university. Upon months and months of studying the play and rehearsing it, I could not participate in the staging as I wanted to leave the group. The reason I decided to impart was that they were trying to impose their political view upon any member and I just did not want to be a bla bla-ist that time as I do not want it now, as well. That experience makes me think that I should show the ways possible to walk to my students and they should be free to choose among them, which will bring richness to the society as well, and in time, if they also develop critical thinking and choose between the good and bad, I will call myself a happy teacher.” (Hale/ Female)

## DISCUSSION and CONCLUSION

This research aimed to explore how English teachers define their roles with regard to three major teacher roles given in the literature which are passive technician, reflective practitioner and transformative intellectual (Kumaravadivelu, 2003). In order to do so, a qualitative study was designed with in-service English teachers who are knowledgeable about the suggested teacher roles. The participants' responses were thematically analyzed and the findings are organized around the two emerging themes; 1) the definition of the current role of English teachers and 2) the ideal role for English teachers.

Majority of the participants in this study claim to have a reflective practitioner role because they associate it with effective teaching and therefore try to act reflectively in their practices. Three of the participants stated that they unwillingly have a passive technician role because of the pressure of central exams and the standardized curriculum. Only two teachers state that they are transformative in the sense that they can maintain equality in the classroom and support learners' critical thinking skills. When teachers' current roles are compared to their ideal roles, it is found out that there is a huge void in between. Nine of the thirteen teachers dream to become transformative intellectuals; however, they cannot reach this aim for some reasons. First of all, there are *potential problems associated with this role*. As Ayşe and Önder stated in their responses, they are not allowed by the "system" and the "circumstances" to be a transformative agent. Teachers in Turkey are discouraged to have a transformative role even when they are at pre-service education (Tezgiden-Cakcak, 2015). This is, unfortunately, a common case observed in different countries with different socio-economical and cultural backgrounds like Taiwan (Hung, 2018), Turkey (Tezgiden-Cakcak, 2019) and the USA (Buchanan, 2015), except for very limited contexts where teacher agency is ensured by educational policies such as Norway (Matikainen et al., 2018). Our findings support the existing literature in that central exams, fixed

curriculum and the political system are the main problems preventing transformative action in these settings.

Second, the teachers claim to have *the insufficient intellectual capacity* to take a transformative role. This can be explained by the current teacher education system in Turkey which is primarily concerned about equipping teacher candidates with professional knowledge and skills but not preparing them to be transformative agents in society. Beyhan, for instance, states that her intellectual capacity is not sufficient to hold and sustain such a role, and thereby first she should “become a knowledgeable person” and then she can be a transformative intellectual. Although the Higher Education Council in Turkey has attempted to give teacher education faculties freedom of preparing their curriculum (HEC, 2020), the frame suggested by the Council requires the teacher education departments to have courses about content knowledge (45% to 50 %), pedagogical knowledge (30% to 35 %) and general culture (15% to 20%). Within the limits of this knowledge-based approach, teacher candidates cannot find opportunities to develop a profound intellectual background as in the way it is achieved in other teacher education programs (e.g., Matikainen et al., 2018).

Finally, some teachers have *prudent attitudes toward the role*. The transformative intellectual role for teachers may not be practical in some contexts (Hawkins & Norton, 2009) because this role collides with political activism, which can be irritating for teachers’ cultural identities. As in the case of Taiwanese teachers (Hung, 2018), the two teachers in our study are critical about having a politicized role and find it incompatible with teachers’ identities and responsibilities defined within their cultural frame.

Based upon the discussions above, it is understood that passive technician is certainly an undesirable role among the participants. It is mostly adopted when the educational policies and contextual factors force the participating English teachers to do so. They like the reflective teacher role because they are content with their current reflective practices and also associate such practices with effective teacher identity. In addition, majority of teachers in our study define their present role as a reflective practitioner. Participating teachers, in general, have positive attitudes towards transformative

intellectual; nevertheless, they cannot dare to take on this role because of the limited agency in the system, lack of intellectual background and their prudent attitudes. In the light of these findings, it can be suggested that the optimal teacher role for English teachers is reflective practitioner which is applicable in the context, practical in the classroom and satisfying for the teachers.

Another intriguing finding of the present study is English teachers' stated beliefs about the nature of teacher roles. Accordingly, it is figured out that teachers' roles are dynamic and situated. In particular, the roles are prone to change with surrounding influential factors. For example, Fidan in the present study used to be a reflective practitioner in essence; however, she started to take the role of the passive technician when she was to prepare a group of students for a central exam. Some participants, like Büşra and Yasin, claim that they started the profession as reflective practitioners and turned into passive technicians in the system. Now, having been enrolled in the MA TESOL program, they are becoming a reflective practitioner again. These findings are parallel with the theory suggesting that teacher identity (Miller, 2009) and teacher roles (Kumaravadivelu, 2003) are changeable. They also substantiate the previous research claiming that activities such as being involved in communities of practice and taking courses that increase their professional awareness can motivate teachers to adopt new roles (Clancy, 2019; Lester, 1993; Liu, 2020; Ural & Öztürk, 2020).

In addition, it is concluded that teacher roles are situated. Participants in this study claimed that a teacher may reserve all the roles and, dependent on the situation, they can switch these roles. Our findings overlap with the matryoshka dolls, the metaphorical image suggested by Tezgiden-Cakcak (2016), in the sense that roles are not mutually exclusive and one role can encompass the other. In other words, teachers may smoothly move from one role to another (Kumaravadivelu, 2003) considering their students' needs. It is necessary to do further research to understand how and why teachers navigate among the different terrains of teacher roles.

Some suggestions can be presented here. First of all, it is better to redefine the teacher roles as dynamic and situated phenomena that are nested by one another and to

investigate teachers' roles through these lenses. If a teacher can have different roles at a time, it is better to equip them with the characteristic of all the roles so that they can choose the proper one when required. Therefore, current teacher training programs should go beyond the qualities of the reflective practitioner and address the knowledge and skills of transformative intellectuals as it has been done in Finland. In addition, the transformative intellectual is a term that should be defined as a continuum, like from radical to milder. This would allow teachers from different cultural backgrounds to describe their activities on this continuum. Moreover, teacher agency should be promoted in policies and practices so that teachers can feel free to choose the roles that they want to be in. Finally, English language teaching and teacher roles are recent topics of interest in the literature; however, research is scarce on English teachers' roles in Turkey. Therefore, more research studies are needed to unfold the details about this topic in our context.

## REFERENCES

- Afshar, H. S., & Farahani, M. (2018). Inhibitors to EFL teachers' reflective teaching and EFL learners' reflective thinking and the role of teaching experience and academic degree in reflection perception, *Reflective Practice*, 19:1, 46-67, DOI: 10.1080/14623943.2017.1351353
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability, *Teachers and Teaching*, 21:6, 700-719, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044329
- Clancy, Z. M. (2019). *Using Online Communities to Prepare Teachers to Operate as Transformative Intellectuals*. (Unpublished Doctor of Education Dissertation). University of Northern Colorado, USA.
- Continuum.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relationship of reflective thinking to the educative process*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Doğancay-Aktuna, S. (2006). Expanding the socio-cultural knowledge base of TESOL teacher education. *Language, Culture and Curriculum*, 19 (3), 278-295, doi: 10.1080/07908310608668768
- Dorner, L. M., & Cervantes-Soon, C. G (Eds.). (2020). Equity for English learners in dual language bilingual education [Special issue]. *TESOL Quarterly*. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/toc/15457249/2020/54/3>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed 30<sup>th</sup> anniversary edition*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- HEC .(2020). YÖK' ten Eğitim Fakültelerine Önemli Yetki Devri Kararı. Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx>
- Hawkins, M., & Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Hung, C. H. (2018). Educators as transformative intellectuals: Taiwanese teacher activism during the national curriculum controversy. *Curriculum Inquiry*, 48 (2), 167-183, doi: 10.1080/03626784.2018.1435973
- Kanpol, B. (1989). Institutional and cultural political resistance: necessary conditions for the transformative intellectual. *The Urban Review*, 21 (3), 163-179. Retrieved from [https://link.springer.com/article/10.1007%2F978-1-4020-1108-4\\_3](https://link.springer.com/article/10.1007%2F978-1-4020-1108-4_3)
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

- Lanas, M., & Kiilakoski, T. (2013). Growing pains: teacher becoming a transformative agent, *Pedagogy, Culture & Society*, 21:3, 343-360, DOI: 10.1080/14681366.2012.759134
- Lester, N. (1993). Teachers becoming "transformative intellectuals". *English Education*, 25 (4), 231-250 Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40172816>
- Liu, K. (2020). *Critical Reflection for Transformative Learning*. Switzerland: Springer.
- Matikainen, M., Männistö, P., & Fornaciari, A. (2018). Fostering transformational teacher agency in Finnish teacher education. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1): 4. DOI: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.004>.
- Miller, J. M. (2009). Teacher identity. In A. Burns, & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172 - 181). Cambridge University Press.
- Morgan, B. (2009). Fostering transformative practitioners for critical EAP: Possibilities and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 8, 86-99. doi: 10.1016/j.jeap.2008.09.001
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice, *Teachers and Teaching*, 21:6, 759-778, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044332
- Richards, J. C., & Farrel T.S.C. (2005). *Professional development for Language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1997). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? The series on school reform. New York: Teachers College Press.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative research*. Los Angeles: SAGE.
- Schön, D. (1982). *The reflective practitioners: How professionals think in action*. Oxford: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Tezgiden-Cakcak, S. Y. (2019). *Moving beyond technicism in English-Language teacher education*. Maryland: Lexington Books.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2015). Preparing teacher candidates as passive technicians, reflective practitioners or transformative intellectuals. (Unpublished Doctor of Education Dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Tezgiden-Cakcak, Y. (2016). A critical review of teacher education models, *International Journal of Educational Policies*. 10 (2),.121- 140. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/335105727\\_A\\_Critical\\_Review\\_of\\_Teacher\\_Education\\_Models#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/335105727_A_Critical_Review_of_Teacher_Education_Models#fullTextFileContent)
- Tok, Ş., & Doğan-Dolapçioğlu, S. (2013) Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers, *Teacher Development*, 17:2, 265-287, DOI: 10.1080/13664530.2012.753940



- Ural, A., & Öztürk, A. (2020). A transformative experience: The influence of critical pedagogy studies on teachers. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18 (2), 159-195. Retrieved from <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2020/09/18-2-5.pdf>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. California: SAGE Publications.
- Zeichner, L. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.

**ORCID**

Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER  <https://orcid.org/0000-0002-3680-3986>

## GENİŞ ÖZET

### Amaç

Öğretmenlerin gerek okulda gerekse toplum içinde edindikleri rolleri anlamak ve bu roller ışığında öğretmen eğitimi politikaları geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Kumaravadivelu (2003) tarafından tanımlanan üç temel rol dikkate alınmıştır. Bunlar pasif teknisyen olarak öğretmen, düşünen (yansıtıcı) uygulayıcı olarak öğretmen ve dönüştürücü entelektüel öğretmen olarak betimlenmektedir.

Güç ilişkileri ve eşitlik konularının İngilizce öğretiminde yaygın bir biçimde çalışılan araştırma konularından biri hâline gelmesi ile (örn., Dorner ve Cervantes-Soon, 2020) dönüştürücü entelektüel öğretmen rolü ön plana çıkmaya başlamıştır. Ancak mevcut öğretmen eğitimi uygulamaları bu amaca ulaşmak için uygun değildir ve bazı değişiklikler yapılmalıdır (Doğançay- Aktuna, 2006; Morgan, 2009). Bu değişimi gerçekleştirebilecek uygulamalar araştırmacılar tarafından ortaya konmaktadır (Clancy, 2019; Lester, 1993; Liu, 2020; Ural ve Öztürk, 2020). Öte yandan doğası gereği öğretmenlerin direnç göstermesini içinde barındıran bu rol (Kanpol, 1989) bazı kültürler ile tam anlamı ile uyumlu olmadığından öğretmenler tarafından farklı biçimlerde uygulanabilmektedir (Hung, 2018). Bu araştırma İngilizce öğretmenlerinin mevcut öğretmen rollerini nasıl tanımladıklarını anlamayı hedeflemektedir.

### Yöntem

Anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ışığında temel soruya cevap bulmayı hedefleyen bu çalışma bir nitel durum araştırmasıdır. Çalışmaya İngiliz Dili Eğitimi Yüksek Lisans programına kayıtlı 14 İngilizce öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Bu öğretmenler "Öğretmen Gelişimi" dersini alarak öğretmen rolleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları ve mesleki deneyim sahibi olmaları sayesinde çalışma için uygun bir çalışma grubu teşkil etmektedirler. Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Büyük bir araştırmanın bir bölümünün paylaşıldığı bu çalışmada yalnızca çalışma çerçevesindeki sorulara verilen cevaplar incelenmiştir. Yapılan tematik analizlerden elde edilen bulgular bir sonraki bölümde paylaşılmıştır.

### Bulgular

Bu çalışmadan elde edilen bulgular iki temel tema etrafında şekillenmektedir. Bunlar 1) İngilizce öğretmenlerinin mevcut rollerinin tanımlanması ve 2) İngilizce öğretmenleri için belirtilen ideal rol olarak adlandırılmıştır.

Katılımcıların büyük çoğunluğu mevcut rolünün düşünen uygulayıcı (N=8), bir kısmı pasif teknisyen (N= 3), bir kısmı da entelektüel dönüştürücü olarak tanımlamıştır. Düşünen uygulayıcı rolün en çok bahsedilen rol olmasının sebebinin bu yaklaşımın öğretmenlerin iyi öğretmen inançları ile desteklenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında mevcut öğretim programları ve merkezi sınavlar öğretmenleri pasif teknisyen olmak durumunda da

birakabilmektedir. Katılımcıların mevcut rollerini tanımlama biçimlerine bakıldığında onların bu rollerin doğası hakkında ne gibi inançlar taşıdıkları da anlaşılmaktadır. Buna göre çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri öğretmen rollerini dinamik ve durumsal olarak görmektedirler. Bir başka deyişle, bu roller zaman içinde farklı etkenlere dayalı olarak değişebildiği gibi bir öğretmen öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için aynı anda birkaç rolü üstlenebilmektedir.

İngilizce öğretmenleri için ideal rol, hayal edilen ancak farklı nedenlerden ötürü ulaşılamayan entelektüel dönüştürücü rolüdür. Bu rolün erişilemez olmasının temel nedenlerini mevcut sistemin buna uygun olmayışı ve rolün gerekliliklerinden olduğu düşünülen yeterli entelektüel alt yapıya sahip olunmadığı yönündeki yeterlik inançlarıdır. Öte yandan bazı öğretmenler (N=3) her ne kadar entelektüel dönüştürücü rolünü beğenseler de bu görüşün politik duruşu nedeni ile tam anlamı ile uygulanması konusunda temkinlidirler.

### **Sonuçlar ve Tartışma**

Elde edilen bulgular öğretmen rollerinin bazı etkenlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Mesleğe düşünen uygulayıcı olarak başlayan, daha sonra sistem içinde pasif teknisyene evrilen öğretmenlerin yüksek lisansa başladıktan sonra yeniden düşünen uygulayıcı rolünü benimsemeye başladıkları görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin farkındalığını artıracak etkinliklerin onların kimliklerini olumlu yönde etkilediklerine dair yapılan çalışmaları (Clancy, 2019; Lester, 1993; Liu, 2020; Ural ve Öztürk, 2020) destekler niteliktedir. Her ne kadar entelektüel dönüştürücü öğretmen rolü oldukça beğenilen bir rol olsa da bu rol için yeterli özgür ortamın olmayışı ve öğretmenlerin entelektüel becerilerinin yeterli olmadığı yönündeki yeterlik inançları bu rolün benimsenmesini engellemektedir. Ayrıca sistem içinde direnç göstermeyi gerektiren (Kanpol, 2018) bu rol araştırmaya katılan bazı İngilizce öğretmenleri tarafından kültürel olarak uygun bulunmamıştır. Bu bulgu Hung (2018) tarafından elde edilen sonuçları desteklemekte, dönüştürücü öğretmen rolünün kültürel olarak uygun bulunmayabileceğini göstermektedir. Pasif teknisyen rolünün rağbet görmediğini ve dönüştürücü öğretmen rolünün erişilemez veya kültürün dışında olduğunu ortaya koyan bulgulardan yola çıkarak İngilizce öğretmenleri için en uygun (optimal) rolün düşünen uygulayıcı olduğu kanısına varılmıştır.

## Appendix 1. Ethics Committee Approval

Evrak Tarihi ve Sayısı: 18.02.2021-2336		T.C. HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KURUL KARARI													
Oturum Tarihi 15.02.2021	Oturum Saati 13:00	Oturum Sayısı 2021/13													
Kurul Karar No 1															
<p>15.02.2021 tarihinde saat 13:00'da Prof.Dr. Erdoğan BADA başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımlarıyla toplanarak gündemdeki konu/konuları görüşmüş ve aşağıdaki karar/kararları almıştır.</p> <p>Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER'in " İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmen Roller, Öğretmen Kimliği, Öğretmen Etkenliği ve Öğretmen Özerkliğinin İncelenmesi" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun bulunmasına ve konunun Rektörlük Makamına arzına; Oy birliği ile karar verilmiştir.</p> <p>Kurul Üyeleri:</p> <table border="0"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan</td> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Şengül BAĞCI TAYLAN Üye</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Erdal BİNGÖL Üye</td> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BULUT Üye</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Ayhan GÜLER Üye</td> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Fatih YEŞİLYURT Üye</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Habip DEMİRHAN Üye</td> <td style="text-align: center;">Av. Mehmet TANLAK Üye</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Cemal TORAMAN Üye</td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Raporör: Nurcan ÖNEN Sekreter</p>				Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan		Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Şengül BAĞCI TAYLAN Üye	Dr. Öğr. Üyesi Erdal BİNGÖL Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BULUT Üye	Dr. Öğr. Üyesi Ayhan GÜLER Üye	Dr. Öğr. Üyesi Fatih YEŞİLYURT Üye	Dr. Öğr. Üyesi Habip DEMİRHAN Üye	Av. Mehmet TANLAK Üye	Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Cemal TORAMAN Üye	
Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan															
Prof.Dr. Erdoğan BADA Başkan	Dr. Öğr. Üyesi Şengül BAĞCI TAYLAN Üye														
Dr. Öğr. Üyesi Erdal BİNGÖL Üye	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet BULUT Üye														
Dr. Öğr. Üyesi Ayhan GÜLER Üye	Dr. Öğr. Üyesi Fatih YEŞİLYURT Üye														
Dr. Öğr. Üyesi Habip DEMİRHAN Üye	Av. Mehmet TANLAK Üye														
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Cemal TORAMAN Üye															
<p>Bilim Dalı/Dağıtım Kodu: "BİLENTİGÖR" Fizik Kodu: 7121 Adres: Muzan Mah. Kışık Sanayi Sitesi Arkası 431. Sok. No:51 Mehmet SAĞKAR ARI Telefon:(0438)2121212 Faks:(0438)2121211 Elektronik Ağ www.hu.edu.tr Kap Adresi: bag@bilim.kap.tr</p>		<p>Bilim Tabiri Adresi: http://bilim.ku.hakkarievi.edu.tr/yonerme/yonerme_006.aspx Bilgi için: Nurcan ÖNEN Ünvanı: Sekreter Tel No: 1191</p>													
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 8. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.															

GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 339-362(2022)

## The Relationship between Learner Autonomy Attitudes and Lifelong Learning Tendencies of Prospective English Language Teachers\* \*\*

### İngilizce Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Ece Firuze BADAĞ<sup>1</sup>, Müfit ŞENEL<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.  
gamzefiruze@gmail.com

<sup>2</sup>Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.  
msenel@omu.edu.tr

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 12.12.2021*

#### **ABSTRACT**

*With the development of learner-centred approaches, the role of learners has gained importance in education. Furthermore, the responsibility for learning has shifted from teachers to learners. This transition led to the rise of the “learner autonomy” concept. Autonomous learners are able to take responsibility for their own learning and set learning goals regardless of time and place. Today, it is required for teachers to raise individuals who are able to plan and monitor their own learning process and who are lifelong learners to adapt to fluxional conditions in education. Accordingly, teacher training received by teachers contributes to equipping them with autonomous learning and lifelong learning skills and tendencies. Thus, the current study aims to explore the relationship between prospective English language teachers' learner autonomy*

---

\***Ahntılama:** Badak, E.F. & Şenel, M. (2022). The relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of prospective English language teachers. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 339-362.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

attitudes and their lifelong learning tendencies in terms of gender and grade factors. 107 prospective teachers (63 girls and 44 boys) from the English Language Teaching Department participated in the study. Autonomy Learning Scale and Lifelong Learning Scale were employed for data collection. The findings of the research represented that there is a meaningful relationship between the prospective English language teachers' learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies. In addition, female participants have higher scores on learner autonomy attitudes than males.

**Keywords:** *Prospective English language teachers, Learner autonomy, Lifelong learning.*

### **ÖZ**

Öğrenen merkezli yaklaşımların gelişmesiyle birlikte, eğitimde öğrenenlerin rolü önem kazanmıştır. Ayrıca, öğrenme sorumluluğu öğretmenlerden öğrencilere geçmiştir. Bu geçiş, özerk öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özerk öğrenenler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir ve zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenme hedeflerini belirleyebilirler. Günümüzde öğretmenler, eğitimde değişen ve gelişen koşullara uyum sağlayabilecek, yaşam boyu öğrenebilen ve kendi öğrenme sürecini planlayan ve yönetebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidirler. Buna bağlı olarak, öğretmenler tarafından alınan öğretmen yetiştirme eğitimi, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğilimleri ile donatılmalarına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, mevcut çalışma İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve sınıf faktörleri açısından araştırmayı amaçlamaktadır. Çalışmaya, İngiliz Dili Eğitimi bölümünden 107 öğretmen adayı (63 kız ve 44 erkek) katılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Özerk Öğrenme Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları İngilizce öğretmeni adaylarının özerk öğrenmeye yönelik tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla özerk öğrenme tutumlarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. .

**Anahtar Sözcükler:** *İngilizce öğretmen adayları, Özerk öğrenme, Yaşam boyu öğrenme.*

## INTRODUCTION

It is possible to define two main differences in language teaching practice: the first one is the traditional approach, and the other one is the modern approach. According to the traditional approach, students are passive listeners in the classrooms, while teachers give instructions (Tudor, 1993). Unlike traditional methods, communicative language teaching promotes the idea that language learners actively discover knowledge, control their own learning, learn by doing and experiencing and become lifelong learners.

Thanks to these advancements, the notions of learner autonomy and lifelong learning have taken centre stage in language teaching. Learner autonomy was first emerged by Yves Chalon. In addition, learner autonomy gained momentum within language teaching and learning through learner-centred, technology-based, resource-based, curriculum-based approaches. Learner autonomy refers to planning, monitoring, organizing and evaluating the learning outcomes (Holec, 1981; Benson, 2001; Chan, 2003). From this perspective, it is inconvenient to state that being an autonomous learner disfavours and disregards the role of teachers totally; on the contrary, the concept touches on the need for a pedagogical dialogue between teachers and learners (Little, 1991). To put it more clearly, autonomous learners are active, eager to learn and select appropriate strategies and techniques for their own learning. In this dialogue, teachers do not fully control the learning process since they act as facilitators and advisors who encourage students to become active in the learning process and make decisions.

As a result of individualized education, being an autonomous learner has become one of the important goals in English Language Teaching. The development of learner autonomy brings lifelong learning with it. The concept of lifelong learning was first used by Dewey, Lindeman, and Yeaxle in the 1920s. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2009) emphasized the advantages of lifelong learning at the individual, social and global levels. In Turkey, between 2014-2018, lifelong learning strategy documents and courses of action were published to achieve lifelong learning goals in

language teaching. This document aimed to increase the individual differences in lifelong learning and benefit from learning opportunities (Kaplan, 2016). Delors (1996) asserted that lifelong learning refers to learning that is followed throughout life: learning that is flexible, diverse, and available at different times and places.

In this sense, lifelong learning is a process that includes all kinds of learning and experiences for individuals during the life cycle. Duarte (2014) described lifelong learning as the ability to assess one's own learning needs and styles for continuous learning. Lifelong learning allows learners to have problem-solving skills, critical thinking skills, interpersonal skills, self-directed learning skills, communication skills, the ability to work collaboratively, the ability of planning and evaluating their own learning process. Additionally, Candy (1991) stated that one of the objectives of lifelong learning is to equip people with some competencies such as communication in the first and second languages, technological and digital competence, mathematical competence, learning to learn, entrepreneurship competence to maintain autonomous learning after achieved formal education. Individuals with both autonomous learning and lifelong learning skills are like a manager who can control their own learning processes. In this process, learners are able to determine their learning outcomes, freely decide what to learn and how to learn. Autonomous learning is not only a process in which individuals are prepared for a profession or career but also a lifelong learning process in their lives. In this context, teachers play a crucial role in using and adopting the aforementioned basic skills and competencies in language learning and teaching. Teacher training education received by teacher candidates is effective in training students as autonomous and lifelong learners. Therefore, exploring pre-service teachers' learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies has become an important issue.

In this regard, learner autonomy and lifelong learning notions have become more common in many studies on teacher candidates in EFL context. For instance, in Balçıkanlı's (2010) study, data were collected from 112 prospective English language teachers. The results argued that teacher candidates had positive attitudes towards



adopting learner autonomy principles to develop learner autonomy in language classes. Likewise, Çakıcı (2017) investigated the opinions of 88 senior ELT students at Ondokuz Mayıs University in Turkey. The results showed that even though prospective teachers are willing to take more responsibility for specific phases of language learning, they are still dependent on a teacher who will guide them. Similarly, Öztürk (2019) examined the impact of training on learners' autonomy levels. According to the findings, learners' autonomy levels significantly changed by means of training. As for the studies on lifelong learning, Savuran (2014) conducted a study on determining the lifelong learning competencies of prospective English teachers. It was found out that gender and length of service did not make a difference. However, the age and the department of graduation created statistical differences. Çetin and Çetin (2017) examined 350 prospective Turkish, Science, Classroom and English language teachers of lifelong learning tendencies at Gazi University. They found that pre-service teachers' lifelong learning tendencies changed by some variables such as gender, academic achievement, grade and the state of participating in a personal development course.

Having examined the related literature, despite the growth in the number of research studies dealing with learner autonomy and lifelong learning in Turkish EFL context (Dağgöl, 2018; Güngör, 2007; Özcan, 2011), there is a limited number of studies on the relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of teacher candidates in a foreign language context. In this sense, the current study hypothesizes that both learner autonomy and lifelong learning have a significant relationship since an autonomous learner with developed autonomous learning skills begins the lifelong learning process when they take control of teaching, organizing and planning. Therefore, as Greven and Spencer (2015) stated, autonomous learning is a prerequisite for lifelong learning. Likewise, Yılmaz and Yılmaz, 2019; Yurdakul, 2016 asserted that the developments in the innovative education age require the individuals to be aware of his own learning responsibility in language teaching and to continue the language learning process with inside and outside the classroom activities, regardless of time and place, and to be able to realize the language learning process throughout his

life. Fostering the development of lifelong learning and autonomous learning habits is critical to meet the necessities of the 21<sup>st</sup> century context. In this context, the teacher is a key element in helping learners be encouraged independent and life-beyond learners. Correspondingly, the present study mainly sought to probe whether a significant relationship exists between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of pre-service EFL teachers. The main research problem has been determined as “Is there a relationship between autonomous learning and lifelong learning of pre-service English teachers?” In addition, this study attempted to explore the effect of gender and years of pre-service English language teachers on the relationship between learner autonomy and lifelong learning.

To this end, the following sub-research questions which are considered as a starting point for the study, are as follows:

1. Is there a significant relationship between learner autonomy attitudes and gender?
2. Is there a significant relationship between lifelong learning tendencies and gender?
3. Is there a significant relationship between learner autonomy attitudes and the years of education?
4. Is there a significant relationship between lifelong learning tendencies and the years of education?
5. Is there a significant relationship between pre-service teachers’ learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies in terms of gender and the grades of participants?

## METHOD

### Research Design

This study adopts a quantitative design involving correlational and descriptive statistics. Frequency analysis was conducted for the examination of demographic distribution.

### Participants

Thanks to the teacher training program, ELT students have the chance to put theory into practice and acquire new skills and competencies knowledge into practice. Therefore, the study group consisted of 107 first, second, third, and fourth grade ELT students enrolled in Ondokuz Mayıs University in Turkey. The respondents of the study were chosen randomly and voluntarily. The demographic distribution of the participants is demonstrated in Table 1.

**Table 1.** Demographic Distribution of the Participants

		N	%
Grades	1 <sup>st</sup> grade	17	15.90
	2 <sup>nd</sup> grade	22	20.60
	3 <sup>rd</sup> grade	28	26.10
	4 <sup>th</sup> grade	40	37.40
Gender	Female	63	58.90
	Male	44	41.10
TOTAL		107	100,0

In Table 1, the number of pre-service teachers participating in the research from different grade levels is given. According to this, of the 107 ELT students, 17 were the first-year, 22 were the second-year students, 28 were the third-year students, and 40 were the fourth-year students.

### Data Collection

The data collection tool of the study includes three parts. Firstly, the participants' demographic information such as gender and class level were collected. In the second part, the "Learner Autonomy Scale" was employed to determine pre-service English

language teachers' attitudes towards learner autonomy. In the last part, the "Lifelong Learning Scale" was carried out to identify their lifelong learning tendencies.

"Autonomous Learning Scale" developed by Macaskill and Taylor (2010) have a satisfactory inner consistency of .81. The scale was used in the study is a 12-item measure. For each item, a score is given ranging from 5 (strongly agree) to 1 (strongly disagree). The lifelong Learning Scale developed by Kirby et al. (2010) was used as another data collection tool to determine student teachers' lifelong learning tendencies. It is a five-point Likert type scale with 14 items from "strongly agree" to "strongly disagree". Standard deviations ranged from 0.69 to 1.12, demonstrating an overall moderate tendency toward lifelong learning and reasonable variability. Internal consistency (Cronbach Alpha) was found as 0.71. (Knapper & Cropley, 2000).

### Data Analysis

In this research, the quantitative data was collected through Google Documents. The questionnaires were administered in the academic spring term of 2021-2022 by the researcher. The analysis of the collected data was interrupted through SPSS version 24.0. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk Normality Tests were conducted to test the normality.

**Table 2.** Tests of Normality

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	Shapiro-Wilk
Gender	Statistic	.386	.625
	Df	107	107
	Sig.	.000	.000
Grades	Statistic	.226	.833
	Df	107	107
	Sig.	.000	.000

a. Lilliefors Significance Correction

The results of these tests are showed a non-normal distribution of the data ( $p < .05$ ). Therefore, analyses were carried out by Kruskal-Wallis Test, Mann Whitney U, and Spearman Correlations.

### Ethics Committee

Ethical principles and rules were followed at every stage of this research. During the data collection stage, the necessary information was given to the participants. Sources and references used in the cited are compatible with scientific rules. During the reporting of the research, the findings were given as they were. The study was performed in accordance with the permission of Ondokuz Mayıs University Clinical Research Ethics Committee, dated 25.06.2021 and numbered 2021/534. Ethics Committee Approval has also been added to Appendix 1.

## RESULTS and FINDINGS

The primary aim of the current study was to investigate the relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of prospective English teachers. In addition, this study endeavoured to examine the relationship between learner autonomy and lifelong learning in terms of gender and the years of pre-service teachers.

The first research question attempted to investigate whether there exists a significant difference between learner autonomy attitudes and the gender of the participants. To this end, the Mann Whitney U test was employed to examine whether there is a meaningful relationship between learner autonomy and gender of the participants. The related findings are presented in Table 3.

**Table 3.** Mann Whitney U Test for Learner Autonomy Attitudes and Gender

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	P
Gender	Female	63	61.65	3.884	904	.002
	Male	44	43.05	1.894		
Total		107				

The results in Table 3 revealed that female participants are significantly different from male participants in terms of learner autonomy attitudes ( $U=904$ ,  $p=.002$   $p<.05$ ). It was found that females got significantly higher scores on learner autonomy attitudes than males.

The second research question investigates the relationship between lifelong tendencies and gender. In table 4, Mann Whitney U test results are presented.

**Table 4.** Mann Whitney U Test for Lifelong Learning Tendencies and Gender

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	P
Gender	Female	63	53.30	3.358	1.342	.780
	Male	44	55.00	2.420		
Total		107				

Based on the research findings in Table 4, there is no meaningful relationship between lifelong learning tendencies and gender ( $U=1.342$   $p=.780$   $p>.05$ ).

The third research question examines whether there exists a significant difference between the years of prospective teachers and their learner autonomy attitudes. Thus, Kruskal Wallis Test was utilized to identify the role of years of prospective teachers on learner autonomy.

**Table 5.** Kruskal Wallis Test for Learner Autonomy Attitudes and Grades

		N	Mean Rank	SD	$\chi^2$	P
Grades	1 <sup>st</sup>	17	43.12	3	2.964	.397
	2 <sup>nd</sup>	22	59.23			
	3 <sup>rd</sup>	28	56.86			
	4 <sup>th</sup>	40	53.75			
Total		107				

According to the mean scores of the participants, as seen in Table 5, no significant differences ( $\chi^2(3) = 2.964$ ;  $p=.397$ ,  $p>.05$ ) were found among the grades.

The fourth research question explores whether there is a meaningful relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and the grades of participants. Thus, Kruskal Wallis Test was used to determine the relationship between lifelong learning and grades. In table 6, Kruskal Wallis Test results are delineated.

**Table 6.** Kruskal Wallis Test for Lifelong Learning Tendencies and Grades

		N	Mean Rank	SD	$\chi^2$	P
Grades	1 <sup>st</sup>	17	51.74	3	1.176	.759
	2 <sup>nd</sup>	22	55.64			
	3 <sup>rd</sup>	28	58.57			
	4 <sup>th</sup>	40	50.86			
Total		107				

Table 6 presents that there is no difference between the years of prospective teachers and their lifelong learning tendencies ( $\chi^2(3) = 1.176$ ;  $p = .759$ ,  $p > .05$ ). Finally, the present study intends to probe if there is any significant relationship between prospective teachers' learner autonomy attitudes and their lifelong tendencies in terms of gender and the years of prospective teachers. Thus, Spearman correlation analysis was conducted. Table 7 shows related findings to that research question.

**Table 7.** Spearman Correlation

		Gender	Grade	Q	QL
Spearman's Rho	Correlation Coefficient	1.000	-.082	-.297**	.027
	Sig(2-tailed)	.	.404	.002	.781
	N	107	107	107	107
Grade	Correlation Coefficient	-.082	1.000	.051	-.035
	Sig(2-tailed)	.404	.	.599	.717
	N	107	107	107	107
Q	Correlation Coefficient	-.297**	.051	1.000	.305*
	Sig(2-tailed)	.002	.599	.	.001
	N	107	107	107	107
QL	Correlation Coefficient	.027	-.035	.305**	1.000
	Sig(2-tailed)	.781	.717	.001	.
	N	107	107	107	107

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In reference to the mean scores of the respondents, there is a correlation between learner autonomy attitudes and lifelong learning ( $r=.305$ ,  $p=.001<05$ ). As for the relationship between learner autonomy and gender, the correlation analysis revealed a meaningful relationship between these variables ( $r=.297$ ,  $p=.002<05$ ).

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

This study was carried out to find out the relationship between prospective English teachers' learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies. The obtained results represented that there is a significant difference between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of EFL prospective teachers. Considering the results obtained, it might be reported that the more learner autonomy attitudes develop in teacher candidates, the more lifelong learning tendencies improve. Spencer and Jordan (1999) asserted that autonomous learning prepares individuals for lifelong learning. In this sense, learner autonomy and lifelong learning are two concepts that have mutual relationships. Although previous studies highlighted that learner autonomy is considered as a vital competence for lifelong learning (Sert, Adamson & Büyüköztürk, 2012), there is a dearth of study on the relationship between learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies of pre-service teachers in a foreign language context. As for the studies conducted in other disciplines, the results of these prior studies are similar to the findings of the current study (Aşkın, 2015; Deveci & Ayish, 2017; Endedijk, Vermunt, Meijer & Brekelmans, 2016; Lüftenegger, Schober, Van de Schoot, Wagner, Finsterwald & Spiel, 2012; Gavriyuk, 2015; Receptoğlu, 2021). For instance, the research conducted by Öz and Şen (2021) showed that autonomous learning skills make some contributions, such as academic achievement and promoting lifelong learning skills and critical thinking skills. Similarly, Ng, Confessore, Yusoff, Aziz, and Lajis (2011) investigated students' autonomous learning levels to describe the characteristics of lifelong learners. The results indicated that learner autonomy might support lifelong learning. Taranto and Buchanan (2020) also asserted that lifelong learning competencies include autonomous learning skills. In this regard, learner



autonomy is crucial for the development of learners' lifelong learning skills to enhance sustainable education. Likewise, the current study results implied a significant relationship between prospective English language teachers' learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies. Thus, the results obtained from teacher candidates who have an effective role in bringing individuals into life are quite promising. It is required for teachers to have the knowledge, skills and competencies that will guide the society, to encourage individuals to discover their own learning and learn by doing, to do research and questioning a duty, update themselves regularly through current trends and to find solutions to problems in the learning process (Çelik & Arıkan, 2012). Furthermore, this finding provides some important implications for how to help students to raise their awareness in developing learner autonomy and foster their lifelong learning tendencies. First of all, EFL pre-service and in-service teachers are able to be aware of the importance of learner autonomy and lifelong learning so that they can encourage learners to become independent lifelong learners. They also get a better understanding of some skills and competencies to be improved to keep up with fluxional changes and conditions in the 21<sup>st</sup> century since teachers play a key role in instilling some abilities and skills by modelling. Moreover, teachers could give much more importance to how to design a lesson that develops learner autonomy and lifelong learning in the real classroom. Hence, it is fundamental to promote the concept of lifelong learning as a lifestyle, to increase its applicability, and to provide equal opportunities for every student.

The second research question regarding whether there is a significant difference between gender and learner autonomy showed that female participants have higher scores on learner autonomy attitudes than male participants. This finding of current research is compatible with other studies conducted by Alkan and Arslan, 2019; Çakıcı, 2017; Deregözü and Hatipoğlu, 2018; Hanbay, 2013; Kırmızı and Kırarç, 2018; Oğuz, 2014). For example, according to Ekin and Balçıkanlı's (2019) study on the relationship between learner autonomy and gender, females have more positive attitudes towards learner autonomy and tend to be more responsible for their own learning. This

difference might be due to the early maturation of females. Likewise, in relation to Turkish cultural beliefs and traditions, females tend to be more responsible in society. Since taking responsibility is a key term for autonomy, it is possible to see that female participants show more autonomous behaviours. On the other hand, this study is not in line with similar studies investigating the effects of gender on learner autonomy (Fauzi, 2020; Mardjuki, 2018; Pan & Gauvain 2012, Üstünoğlu, 2009; Varol & Yilmaz 2010; Yiğit, 2017) since there is no any difference between females and males in terms of autonomous learning scores.

Correspondingly, in this study, the years of the participants were examined as a sub-dimension of learner autonomy attitudes. The results argued that there was no meaningful relation between their learner autonomy attitudes and the years of students. In this regard, the findings of the study are in harmony with similar studies that examine the relationship between years of the study and learner autonomy (Yiğit & Yıldırım 2018; Deregözü, & Hatipoğlu 2018; O'Reilly, 2014). This meant that participants' autonomous learning levels do not differ according to the years of education. One possible reason for this result could be participants' ages are very close. Namely, it might be difficult to reach a detailed conclusion with a limited age group of participants. Ng and Confessore (2015) stated that age do not influence the development of autonomy. In contrast, the results are not compatible with other studies conducted by Göçmez (2014), Yıldırım, 2005, Yurdakul (2016). A searched pre-service teachers' learner autonomy levels through age variable. The results suggested that there is no meaningful relationship between the years of education and autonomy level scores of the participants. In Yıldırım's study (2005) fourth-year students have more potential to evaluate the course and choose appropriate learning strategies and methods than first grades.

Another examination of the research is to determine whether there is a meaningful relation between the lifelong learning tendencies and the sub-dimensions of gender and the years of the study. According to the study results, there is no significant difference between lifelong learning and gender variable. This study is parallel with previous

studies reporting that learners' lifelong learning levels do not differ by gender (Nacaroğlu & Kızılkapan, 2020; Demirtaş, 2018; Şahin, Akbaşlı & Yelken, 2010; Yılmaz, 2016; Yurdakul, 2017). This finding implies that it might be difficult to generalise the effect of gender on lifelong learning tendencies since there are some factors influencing lifelong learning levels such as literacy competence, multilingual competence, mathematical competence, digital competence, learning to learn competence and civic competence (Bozdağ, 2020). In addition, both female and male prospective teachers use the teacher education programme at similar rates. However, some studies reported meaningful differences. Gencil (2013), Sarıtepeci and Orak (2019) asserted in their studies that there is a significant difference between males and females in terms of lifelong learning competencies. In other words, female prospective teachers' lifelong learning levels are higher than males. In contrast, according to Çetin (2017), males have higher scores on lifelong learning tendencies than females.

Regarding the relationship between the participants' lifelong learning tendencies and the years of education, it was found that there is no meaningful relationship between prospective teachers' lifelong learning tendencies and the years of study. The findings of the study are consistent with Akcaalan (2016), Aykac, Aslandağ and Köğçe (2020), Dindar and Bayrakçı (2015). Based on the findings, it can be concluded that lifelong learning tendencies might be more influenced by individuals' socio-economic situation, education and cultural background, and personal features than the years of education since developing lifelong learning skills could be related to the adequacy of education facilities, motivation, curiosity and socio-cultural environment (Aslım & Kocabatmaz, 2019). Nevertheless, there are some studies that revealed that lifelong learning tendencies of the participants differ significantly in terms of the years of the students (Coşkun & Diker 2012, Demirel & Akkoyunlu 2017, Oral & Yazar, 2015, Eksioğlu, Tarhan & Gündüz, 2017). As a result, it is impossible to agree on one consistent result from different studies, it can be explained by the diversity, experiences and educational background of the participants.

As for the limitations of the study, the present study was carried out in a state university; thus, it is difficult to encompass all the universities and the students in Turkey. In the future, it can be replicated to see whether the results would be the same with larger sample studies. For further studies, it may be more meaningful to include more students from different grades, different departments and different state and private universities to reach a more comprehensible conclusion. In conclusion, with the development of “student-centred learning” and “continuousness education”, it is crucial to be educated as autonomous learners and lifelong learners who determine their own learning goals and act according to their plans, learn how to learn, make use of self-learning opportunities and are willing to learn through their lives. Teachers are effective in supporting and facilitating learning. Since teachers and students are considered as a whole in the language learning process, it is inevitable that the more teachers have high learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies, the easier it may enable students to raise autonomous and lifelong learners. Although the studies in the literature do not investigate the relationship between learner autonomy and lifelong learning as a whole, this study sheds light on the future studies to be conducted to examine the relationship between prospective teachers’ learner autonomy attitudes and lifelong learning tendencies.

## REFERENCES

- Akcaalan, M. (2016). Investigation of the relationships between lifelong learning and social-emotional learning. *International Journal of Educational Research Review, 1*(1), 14-20. DOI: 10.24331/ijere.309957.
- Alkan M. F., & Arslan M. (2019). Learner autonomy of pre-service teachers and its associations with academic motivation and self-efficacy. *Malaysian Journal of Learning and Instruction, 16*(2), 75-96.
- Aslım, S., & Kocabatmaz, H. (2019). The relationship between teacher candidates' self-efficacy levels and lifelong learning tendencies. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9*(1), 179-202.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykac, M. Aslandağ, B., & Köğçe, D. (2020). The examination of prospective Mathematics teachers' perceptions of lifelong learning competencies. *Journal of Computer and Education Research, 8*(16), 705-719.
- Balçıkanlı, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs. *Australian Journal of Teacher Education, 35*(1), 90-103.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Bozdag, F. (2020). Relationship between teachers' attitudes towards technology use in education and autonomy behaviors. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 19*(3), 60-69.
- Candy, P. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teacher's perspectives. *Teaching in Higher Education, 8*(1), 33-54.
- Çakıcı, D. (2017). An investigation of learner autonomy in Turkish EFL context. *International Journal of Higher Education, 6*(2), 89-99.
- Çelik, S., & Arikan, A. (2012). A qualitative study of the effectiveness of teacher education programs in preparing primary school English language teachers. *Pamukkale University Faculty of Education Journal, 32*(2), 77-87.
- Çetin, S., & Çetin, F. (2017). Lifelong learning tendencies of prospective teachers. *Journal of Education and Practice, 8*(12), 1-8.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Lifelong learning tendencies of university students. *HU Journal of Education, 42*, 108-120.
- Dağgöl, G. (2018). Lifelong learning: Not a 21st century, but an omnitemporal skills.

- International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 4(12), 1254-1267.
- Delors, J. (1996). Learning: The treasure within report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century. UNESCO.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2017). Prospective teachers' lifelong learning tendencies and information literacy self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(6), 329-337.
- Demirtaş, Z. (2018). Investigation of pre-Service teachers' lifelong learning and communication satisfaction levels. *Journal of Higher Education and Science* 8(2), 327-335.
- Deregözü, A., & Hatipoğlu, S. (2018). An investigation on prospective German language teachers' autonomous learning level. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(1), 1-10.
- Deveci, T., & Ayış, N. (2017). Personal responsibility and interpersonal communication skills of freshman students in a project-based course. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 14(1), 2-14.
- Dindar, H., & Bayrakci, M. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. international. *Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20.
- Duarte, M. (2015). *Learner Autonomy in Mechanical Engineering Students: Taking it further*. REES2015- 6th Research in Engineering Education Symposium: Translating Research into practice, Dublin.
- Eksioğlu, F., Tarhan, S., & Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlilik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1925-1940.
- Endedijk, M. D., Brekelmans, M., Slegers, P., & Vermunt, J. D. (2016). Measuring students' self-regulated learning in professional education: Bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology*, 50(5), 2141-2164.
- Ekin, Ş., & Balcikanlı, C. (2019). Does autonomy really matter in language learning? *Journal of Language and Education*, 5(4), 98-111.
- Fauzi, P.(2020). Exploring EFL student teachers readiness and gender differences of learner autonomy. *Bulletin the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan*, 1(383), 288 – 299.
- Gavrilyuk, O. (2015). Autonomy as a core value of lifelong learning. *Humanities & Social Sciences*, 11(8) 2283-2290.
- Gencel, İ. (2013). Prospective teachers' perceptions towards lifelong learning competencies. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 239-254.


- Greveson, G.C., & Spencer J. A. (2005). Self-directed learning- the importance of concepts and contexts. *Medical Education*, 39, 348-349.
- Göçmez, L. (2014). *Distance foreign language learners' learning beliefs and readiness for autonomous learning*. Unpublished Postgraduate Thesis. Gazi University, Educational Science Institution, Ankara.
- Güngör, H. F. (2007). *Avrupa birliği için yaşam boyu öğrenim temel yeterlikleri ve bu yeterliklerden "yabancı dillerde iletişim bağlamında Türkiye'nin durumu*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hanbay, O. (2013). The autonomous learning level of the Anatolian high school students in German as a second foreign language. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 271-280.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kaplan, A. (2016). Lifelong Learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education* 5(1), 43-50.
- Kırmızı, Ö., & Kırış, K. (2018). A comparative study of autonomy in terms of gender and learning contexts. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(3), 2955-2967.
- Kirby, J., Knapper, C., Lamon, P., & Egnatoff, W. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong*, 3(29), 291-302.
- Knapper, C., Cropley, A. J., & Knapper, C. (2000). *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Lüftenegger, M., Schober, B., Van de Schoot, R., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2012). Lifelong learning as a goal - do autonomy and self-regulation in school result in well-prepared pupils? *Learning and Instruction*, 22, 27- 36.
- Macaskill, A., & Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(3), 351-359.
- Mardjuki, M. (2018). Learner Autonomy: Gender-based perception among EFL Indonesian students. *Indonesian Journal of EFL and Linguistics*, 3(1), 1-17.
- Nacaroğlu, O., & Kızıkan, Ö. (2020). Investigation of gifted students' science laboratory academic risk-taking tendencies and science learning orientations in terms of some variables. *Open Journal for Educational Research*, 2020, 4(1), 15-30.
- Ng, S. F., Confessore, G. J., Yusoff, Z., Aziz, N. A. A., & Lajis, N. M. (2011). Learner autonomy and academic performance among undergraduate students. *International Journal of Social Sciences and Education*, 1(4), 669-679.


- Oğuz, A. (2014). The relationship between educational beliefs and learner autonomy support behaviors of teachers. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (1), 22 - 50.
- Oral, B., Yazar, T., (2015), Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 1-11.
- O'Reilly, E. N. (2014). Correlations among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and learning outcomes in an intensive foreign language program. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1313-1318.
- Özcan, D. (2011). Evaluation of 4th and 5th Classes Teachers' Competence Perceptions towards Lifelong Learning. *International Journal of Learning and Teaching*, 3(1), 1-9.
- Öz, E., & Şen, H. Ş. (2021). The effect of self-regulated learning on students' lifelong learning and critical thinking tendencies. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (78), 934-960.
- Öztürk, G. (2019). Fostering learner autonomy Among pre-service EFL teachers: A mixed-method study. *International Journal of Educational Psychology*, 8(3), 298-316.
- Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *GEFAD*, 41(1), 551-569.
- Pan, Y., & Gauvain, M. (2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 92-99
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review* 5(10), 545-556.
- Sartepeci, M. & Orak, C. (2019). Lifelong learning tendencies of prospective teachers: Investigation of self-directed learning, thinking styles, ICT usage status and demographic variables as predictors. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(3), 904-927.
- Savuran, Y. (2014). *Lifelong learning competencies of prospective English language teachers in comparison with their mentors*. Unpublished Master's Thesis. Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Sert, N., Adamson, J., & Büyüköztürk, Ş. (2012). Türk ergenlerde özerklik ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası kullanımı, *Eğitim ve Bilim*. 37(166), 129-140.
- Spencer, J. A., & Jordan, R. K. (1999). Learner centered approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318 (7193), 1280-1283.



- Taranto, D., & Buchanan, M. (2020). Sustaining lifelong learning: A self-regulated learning (SRL) approach. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 5-15.
- Tudor, I. (1993). *Teacher roles in the learner-centered classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Üstünoğlu, E. (2009). Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 148–169.
- Varol, B., & Yılmaz, S. (2010). Similarities and differences between female and male learners: Inside and outside class autonomous language learning activities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 3(1), 273–274.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal University Journal of Institution of Social Sciences*, 13(35), 253-262.
- Yılmaz, R., & Yılmaz, G. (2019). Öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimleri ile kendi kendine öğrenme hazır bulunuşluklarının incelenmesi. 11th International Euroasian Educational Research Congress, Ankara.
- Yiğit, G., & Yıldırım, O. (2018). Perceptions of ELT students related to learner autonomy in language learning. *International Journal of Higher Education* 7(4), 76-89.
- Yurdakul, C. (2016). An investigation of the relationship between autonomous learning and lifelong learning. *International Journal of Educational Research Review* 2(1), 15-20.

## ORCID

Ece Firuze BADAĞ  <https://orcid.org/0000-0002-0089-6922>

Müfit ŞENEL  <https://orcid.org/0000-0002-6982-0870>

## GENİŞ ÖZET

### Amaç

Hızla gelişen ve değişen günümüz bilgi çağında bireyselleştirilmiş öğrenme ve sürekli öğrenme kavramları eğitimde ve öğretimde önem kazanmıştır. Öğrenmenin öğrenci temelli bir süreç olduğunu vurgulayan Yapılandırmacı Yaklaşımına göre bireylerin kendi öğrenme etkinliklerini düzenleyen ve yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları amaçlanmaktadır. Diğer bir deyişle, klasik okul ortamının aksine eğitim her yerde uygulanabilir hale gelmiştir. Çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılım sağlayarak kendi kendine öğrenmelerini gerçekleştirmeleri özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımların kabul edilmesinde ve dil eğitiminde uygulanabilmesinde öğretmenlerin rolü göz ardı edilemez. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları öğretmen yetiştirme eğitimi bu konudaki yaklaşımlarını, tutumlarını ve eğilimlerini belirlemede ve geliştirmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet ve sınıftan dolayı incelemektir.

### Yöntem

Bu çalışma betimsel ve ilişkisel tarama modelini içeren nicel bir çalışmadır. Çalışmanın nicel verileri Macaskill ve Taylor(2010) tarafından geliştirilen Özerk Öğrenme Ölçeği ve Kirby, Knapper, Lamon ve Egnatoff (2010) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının özerk öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan Özerk Öğrenme ölçeği 5'li likert tipindedir (Macaskill & Taylor, 2010). Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" dir. Bu ölçek 14 maddeden oluşan 5'li likert tipindedir (Kirby, Knapper, Lamon & Egnatoff, 2010). Çalışmaya birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflardan 107 İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Google Dokümanlar aracılığıyla 2021-2022 akademik güz yarıyılında toplanmış ve SPSS 24.0 programıyla değerlendirilmiştir. Demografik dağılımın incelenmesi için frekans analizi yapılmıştır. Ayrıca, verilerin dağılımını test etmek için Komogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Normality Testleri yapılmıştır. Testlerden elde edilen sonuçlara göre Kruskal-Wallis, Mann Whitney U ve Spearman Korelasyon analizleri yapılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine göre yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular sırasıyla verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi olan İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile cinsiyet arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin bulgular Mann Whitney U Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Testin sonuçları, öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $U=904$ ,  $p=.002$ ;  $p<.05$ ). Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla özerk öğrenme tutumlarına sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yapılan Mann Whitney U testine göre öğretmen adaylarının yaşam boyu eğilimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ( $U=1.342$   $p=.780$   $p>.05$ ). Çalışmanın üçüncü alt problemine göre yapılan Kruskal

Wallis Testi öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark sergilemediğini ortaya koymuştur ( $\chi^2(3) = 2.964; p=.397, p>.05$ ). Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin uygulanan Kruskal Wallis Testi öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $\chi^2(3) = 1.176; p=.759, p>.05$ ). Araştırmanın son alt problemine ilişkin uygulanan Spearman Korelasyon Analizine göre öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya konulmuştur ( $r=.305, p=.001<.05$ ). Analize göre özerk öğrenme ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir ( $r=.297, p=.002 <.05$ ).

### **Tartışma ve Sonuç**

Mevcut çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde İngilizce öğretmen adaylarının özerk öğrenme tutumları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının özerk öğrenme düzeyleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artış gösterdiği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramlarının birbirleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, çalışmanın sonuçları daha önce yapılan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Literatürdeki bu benzerlikler birlikte değerlendirildiğinde, özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar toplumun gelişmesine yön veren geleceğin öğretmenleri için özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirme ve bu kavramlara yönelik farkındalıklarını artırma konusunda önemli çıkarımlar sağlamaktadır. Bu bağlamda bireylerin bilgi ve teknoloji çağındaki gereksinimlere cevap verebilmesi için özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenmenin bir yaşam tarzı olarak benimsenmesi ve uygulanabilmesi için öğretmen adayları önemli bir rol oynamaktadır. Sonuç olarak, öğrenen özerkliği ve yaşam boyu öğrenmeyi bir bütün olarak inceleyen bu çalışma yabancı dil öğretimi bağlamında gelecekte yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmaktadır.

**APPENDIX 1: Ethics Committee Approval**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
25.06.2021	06	2021/534

**KARAR NO:** 2021-534

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ece Firuze BADAĞ' ın Dr. Öğr. Üyesi Müfit ŞENEL danışmanlığında " İngilizce Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat, bilgisayar ortamında anket/test, veri kaynak taraması ve ses kaydı analizi çalışmalarını içeren 16691 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Ece Firuze BADAĞ' ın Dr. Öğr. Üyesi Müfit ŞENEL danışmanlığında " İngilizce Öğretmen Adaylarının Özerk Öğrenme Tutumları ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek, mülakat, bilgisayar ortamında anket/test, veri kaynak taraması ve ses kaydı analizi çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 363-397(2022)

## The Perceptions of K12 Students and Their Parents Towards Online English Learning \* \*\*

### K12 Öğrencilerinin ve Velilerinin Çevrim İçi İngilizce Öğrenme Üzerine Algıları

Zekiye Müge TAVİL<sup>1</sup>, Hande KOŞANSU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Gazi University, English Language Teaching Program, Foreign Languages Teaching  
Department. mtavil@gazi.edu.tr.

<sup>2</sup>Gazi University, School of Foreign Languages. handekosansu@hotmail.com.

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 30.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 03.11.2021*

#### **ABSTRACT**

Online education has been widely provided as an alternative to face-to-face education for most of the K12 students owing to COVID 19 pandemic in the world. The aim of this study was to determine the perceptions of K12 students and their parents towards online English learning. In consideration of the purposes in this mixed-methods design study, the questionnaires and the focus group interviews were administered. The descriptive statistics and content analysis reflect the opportunity to improve the components of the language, whereas highlighted the children's distraction, lack of interaction with peers and their English teachers. This current research also revealed the significance of the parents' getting involved in their children's online learning procedures. Additionally, the parents stated their preferences about the hybrid system.

**Keywords:** Online education, Young learners, Teaching English

---

\***Ahntılama:** Tavil, Z.M. & Koşansu, H. (2022). The perceptions of K12 students and their parents towards online English learning. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 363-397.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

**ÖZ**

*Tüm ülkelerde COVID 19 pandemisi nedeniyle K12 öğrencilerinin eğitimi, yüz yüze eğitime alternatif olan çevrim içi eğitimle yaygın bir şekilde sağlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, K12 öğrencilerinin ve velilerinin çevrim içi İngilizce öğrenmeye yönelik algularını belirlemektir. Bu karma yöntem çalışmasındaki amaçlar dikkate alınarak anketler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Betimleyici istatistikler ve içerik analizi, dilin unsurlarını geliştirme fırsatını yansıtırken, çocukların dikkatlerinin kolayca dağıldığını, akranları ve İngilizce öğretmenleriyle etkileşimlerinde eksiklikleri vurgulamaktadır. Bu güncel araştırma, ebeveynlerin çocuklarının çevrim içi öğrenme süreçlerine dâhil olmasının önemini de ortaya koymaktadır. Ayrıca veliler çevrim içi eğitimden hibrit sistemi tercih ettiklerini belirtmektedirler.*

**Anahtar Sözcükler:** Çevrim içi eğitim, K12 öğrencileri, İngilizce öğretimi

**INTRODUCTION**

Online education (OE) has been an indispensable part of the education system for many years (Harasim, 2000). During the pandemic (Covid-19), most of the societies in the world have been experiencing a quick and sudden shift from face-to-face education to online instructional processes (Basilaia & Kvavadze, 2020). OE has traditionally been viewed as an alternative of adult learners for higher education; however, COVID 19 pandemic has obliged the students and the educators to get involved in virtual classes at all levels. Due to the situation, online learning (OL) has gained a new meaning for most of the K12 students as they have been accustomed to learning through face-to-face education in conventional classrooms.

In consequence, most of the studies underlined the significance of parents' involvement and their cooperation by monitoring, motivating, and supporting their children during virtual atmosphere (İnci Kuzu, 2020). Accordingly, OE with young learners once again revealed the need for studies with K12 students and their parents to better the instructional online process and to fulfil the gap because of the lack of presence of the educators and the students' peers.

Therefore, the focus of the current study was to determine the perceptions of primary and secondary school students and their parents towards online English learning (OEL) experiences. In this research, the shortcomings in the process were identified by

implementing a questionnaire developed by the researchers and conducting focus-group interviews with the participants to triangulate the data from different perspectives. It is also believed that this study is one of the pioneering studies that will shed light on future studies in the literature.

## **REVIEW OF LITERATURE**

With the immediate transition from face-to-face education into OE during the pandemic, various studies about OE have been conducted in most countries (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Much of the current literature on OE pays particular attention to adult learners' general perceptions (Lee, Fanguy, Lu & Bligh, 2021). In these studies, most of the higher education students have favourable opinions about OE as it improves their technological skills, and creates opportunities for individualized learning with the help of flexible schedules and time in spite of the deficiencies in effectiveness and peer interaction among the participants.

In addition to the studies related to adult learners' opinions about OE, a considerable amount of literature has been published specifically on adult learners' perceptions towards OEL (Altunay, 2019; Ekmekçi, 2015; Evisen, Akyilmaz & Torun, 2020). The findings of Altunay's (2019) study mainly demonstrate the views of the students as being uncertain about suitability, effectiveness, and teachability of online processes but having positive attitudes towards face-to-face education. Similarly, in Ekmekçi's (2015) study, the results revealed that OE was found to be less effective and productive not only to practice writing, listening, and speaking skills but also to understand the instructions of the given assignments.

In contrast to unfavourable perceptions, many of the adult learners in most of the studies have reflected their forthright views about OEL. According to the results of the studies by Assalahi (2020) and Evisen et al. (2020), the online setting has supported the students to develop communicative language skills and helped them accomplish meaningful collaborative and communicative activities as they could utilize the

synchronous chatbox, revise the recorded lessons, and get differentiated instructions due to the flexibility and efficiency of time management.

As mentioned above, numerous studies have attempted to explain the perceptions of adult learners towards OE and learning English in this process. Nevertheless, few studies have investigated young learners' perceptions towards OL and hardly ever focusing on the perspectives of both K12 students and their parents about their virtual experiences at home (Fiş Erümit, 2021; Zuo, Ma, Hu & Luo, 2021). In these limited studies, most of the young learners have stated their feelings of isolation because of the slender opportunities of participating in various activities like physical exercises or online exams and interacting with their teachers and friends, but on the other hand, they have emphasized the chance of revising the recorded lessons which help them to understand better what has been focused with the help of this flexible procedure.

Thus, the teaching and learning process needs to accommodate teachers and students being physically separated and getting virtually involved in the process from their own homes highlighted the importance of both the availability of technology and the collaboration between teachers and parents as control agents. Teachers lead the learning and teaching situations, whereas parents play a crucial role in supporting learners as they learn from home individually. Past studies revealed that parents' involvement has a positive effect on students' learning behavior when they are isolated from conventional classroom settings. In online classes, they need their parents or older family members to provide devices, organize learning circumstances, schedule time, and arrange learning sessions through cooperation with teachers. Additionally, the alteration in the educational process has made the researchers examine the K12 students' parents' perceptions towards OE since their supports are influential during this learning procedure (Fiş Erümit, 2021; İnci Kuzu, 2020; Yılmaz et al., 2020).

According to the results of the research, most parents have believed that OE is inefficient to produce the learning outcomes and communication skills of their children. To illustrate, their academic success, cognitive abilities, and motivation also decreased



during the online process, and could not get the opportunity to socialize and to get involved in physical activities (Lee, Ward, Chang & Downing, 2021).

Most importantly, many of the parents mentioned the difficulty they have been experiencing in managing the students' OL process at home owing to the lack of students' interaction with their peers and teachers, and concentration on learning during online instruction (Lubis & Lubis, 2020). For this reason, in other studies, it has been suggested that the teachers should explain the tasks directly instead of sending the instructions via electronic devices and should give feedback more frequently (Brom et al., 2020).

So far, in the literature, there has been an abundance of research on the content of adult learners' perceptions towards OE. Although few studies have focused on the general perceptions of K12 students and their parents towards OE, little is known about their perceptions towards OEL and the importance of parents' involvement in this process. Amidst the current concern with attaining higher standards and greater excellence in OL, there has been an increasing necessity to bridge the gap in research focusing on both students and parents that are predictive of academic performance. Thus, the present research draws together and extends previous work from these two lines of research. To address this aim, the current study aims to determine the perceptions of primary and secondary school students and their parents towards OEL. In the light of the purposes of the study, it is attempted to answer two main research questions given below:

1. What are the perceptions of the K12 students towards online English learning?
2. What are the perceptions of K12 students' parents towards online English learning?

## **METHODOLOGY**

### **Participants**

In the current study, for the collection of quantitative data, convenience and criterion sampling methods were preferred to select participants. Convenience sampling, which helps the researchers choose the sample more easily in terms of time and accessibility (Dornyei, 2007; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012), was found appropriate since reaching a large number of participants was difficult because of the closure of schools during Covid-19 pandemic. Apart from convenience sampling, criterion sampling was also used since the sample represents the population (Patton, 2002) and it was specified by the researchers beforehand as primary and secondary school students at the educational K-12 levels in Turkey and their parents. The participants were 168 primary and secondary school students and 130 parents from different regions of the country.

Additionally, to support the quantitative data results with the qualitative data results, the participants were determined via purposive sampling (Dornyei, 2007; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) as according to Patton (1990, p.169), the participants chosen are “information-rich” (as cited in Creswell, 2012, p.206). To be able to gather the qualitative data and to enrich the quantitative data, the researchers interviewed two groups of students and two groups of parents, in total, four focus group interviews were carried out separately in Zoom at a convenient time and date for the participants.

### **The research context**

In 2012, the Education Information Network (EBA) was generated within the scope of the Project for Increasing Opportunities and Improving Technology (FATİH) so that the K-12 students and their teacher could utilize various materials both at home and school (MEB, 2021a). With the pandemic, three new TV channels named as EBA primary school, EBA secondary school, and EBA high school were established. During the OE, 2358 course videos and 221 learning activities were prepared asynchronously by 674 teachers for 2516 hours of broadcast on these TV channels (Fiş Erümit, 2021).

With approximately 3.1 billion clicks during distance education, EBA has become the 10th most visited website in Turkey and the 3rd most visited education site in the world. The EBA Mobile application has reached 16.7 million downloads for Android devices and 1.8 million downloads for iOs devices. In addition, 7.383.213 students, 1.030.516 teachers, 1.170.168 students and 189.477 teachers actively used EBA Academic Support and a total of 5.954.174 EBA Live Lessons were conducted (MEB, 2021b).

All students from the second to the twelfth grade have had synchronous lessons on weekdays since 27th April 2020. The students and their teachers can log in to the EBA user accounts by creating their usernames and their accounts. In synchronous lessons, the teachers can use the whiteboard application, switch on/off students' voices, share their screens, manage students' sharing and camera use. Thanks to the EBA, they can even give assignments to the students (Fiş Erümit, 2021).

In OE, besides other lessons such as science, Turkish, and maths, the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, and 4<sup>th</sup> graders, who have been at public schools, have attended two class hours of synchronous English lessons. Three hours of English lessons have been given to the 5th and 6th graders while four hours of English lessons in a week have been provided to the 7th and 8th graders. The duration of each lesson is 30 minutes. The students at public schools have followed their English courses by watching TRT EBA channels and by attending online EBA lessons via Zoom. Most of them (95%) have used their smartphones although the others have joined through their computers, laptops, and tablets.

### **Data collection**

Data for this study were collected during the spring semesters of the 2020–2021 academic year for the duration of OE. A mixed-methods design was used to gain a better understanding of the research problems and the responses to the research questions with the help of more detailed and specific information gathered via questionnaires developed by the researchers and focus group interviews with both students and their parents. Thus, the quantitative data collected from the questionnaires

and the qualitative data obtained from semi-structured interviews were interwoven (Creswell, 2012; Dornyei, 2007).

#### *Quantitative data instruments*

Descriptive design was utilized to find out the information about variables that do not change the environment and manipulate the other variables. To collect the quantitative data, for students and parents, the researchers developed the questionnaires that ascertained the extent of participants in terms of agreement or disagreement (Dornyei, 2007). A three-point Likert scale was chosen since young learners' attentional and social cognitive abilities were not developed enough to distinguish the differences among sophisticated options in a five-point Likert scale (Cautela & Brion-Meisels, 1979).

The questionnaires consist of 32 items in total. The first section covers 24 items related to the components of the language (CL) as receptive skills, productive skills, grammar, and vocabulary to gain insights into the improvement of listening, reading, writing, speaking skills, vocabulary, and grammar knowledge. The questions also focus on some detailed information like the students' motivation while learning these skills, their potential to complete each activity, their comprehension level of listening and reading and their production opportunities. The second section contained 8 items based on classroom management strategies to identify the students' participation in the activities, their interaction with the peers and English teachers and whether the students are getting distracted easily or not when they are online. Apart from the questions related to students, there are also some questions about English teachers' use of technology and whiteboard and their material selections.

Henceforth, to ensure the content validity expert opinions were taken and the final versions of the questionnaires were shared in WhatsApp groups to construct the pilot study meantime the clarity of the items and suggestions were also asked. The reliability was measured by using IBM SPSS Statistics 26. The Cronbach's alpha in the students' questionnaire was 0.958 while the reliability of the parents' questionnaire was 0.96. It

can be understood that these questionnaires are “highly reliable” since Cronbach's alpha expression is between 0.80 and 1.00 (Uzunsakal & Yıldız, 2018: 19). As all the items were reliable and valid according to the results, none of the items were omitted. So, the piloted questionnaires which included 32 items were sent with Google Forms and administrated to 168 students and 130 parents. The items were prepared in Turkish so that the participants could comprehend the meanings more easily. This also contributes to the validity rise.

#### *Qualitative data instruments*

The qualitative data were interpreted to understand the phenomenon better with the help of in-depth exploration (Creswell, 2012). To get detailed information, focus group interviews were held since they provided useful responses and saved time (Creswell, 2012). The researchers prepared 8 semi-structured questions related to the acquisition of grammar, vocabulary, reading, listening, speaking, and writing skills, and classroom management during OE as well as the suggestions to increase the effectiveness of learning English online. Four Zoom meetings were held online with 10 students and 10 parents who were chosen based on purposive sampling. In the first meeting, 5 parents responded to the semi-structured questions about their children's learning English online. In the second meeting, these parents' children were interviewed within the same day. One week later, the third meeting was arranged with 5 parents to obtain their perceptions towards their children's learning English via OE. Finally, on the same day, the fourth meeting took place with the children. All the meetings, which were recorded after the interviewees' permissions were received, lasted approximately 40 minutes.

To be able to ensure trustworthiness, in the interviews, simple and clear questions were asked to the participants by using their native language without leading them since they could express their opinions freely and unhesitatingly. In addition, the participants were assured that their identities and answers would remain confidential, so they did not hesitate while they were expressing their opinions freely. For content validity, three field experts' opinions were taken into consideration. The interview questions were prepared regarding literature and the transcriptions of the data were kept without

interpretation to maintain and increase the internal validity. Correspondingly, to enhance the external validity, design, participants, data collection instruments, and data analysis of the research process were explained in detail. (Creswell, 2012; Dornyei, 2007).

### **Compliance with Ethical Rules**

The required ethical rules were followed in each stage of this study. Firstly, the research proposal was discussed by the Gazi University Ethics Commission at the meeting that was numbered 05 and was arranged on 23.03.2021. It was unanimously decided that there was no objection to conduct this research. Accordingly, the participants were informed about the ethics committee approval numbered as E-77082166-604.01.02-75565. It was also added into the appendix in this study. Secondly, the details on the research such as the purpose, research questions and data collection procedure were explained so that the participants could share their opinions without hesitation. Finally, the data obtained from the volunteers were presented without any changes.

### **Data analysis**

#### *Quantitative data analysis*

The questionnaire items were analyzed through descriptive statistics that show frequencies, percentages, general tendencies such as mean, mode, median, and the spread of scores in terms of variance, standard deviation, and range (Creswell, 2012). For descriptive statistics, IBM SPSS Statistics 26 was used to calculate the frequencies and percentages.

#### *Qualitative data analysis*

The collection of qualitative data provided a deeper understanding of the questionnaire responses. The qualitative data were analyzed using content analysis. Firstly, the video recordings were transcribed. Secondly, the transcriptions were read repeatedly to find out the most common themes and codes in the data (Creswell, 2012; Dornyei, 2007). Finally, the themes and the codes were listed and classified under the main categories in

the light of three experts' opinions for coding and categorizing to enhance the common themes.

## RESULTS

In this section, the findings of the study are presented in line with the research questions. Both K-12 students and their parents responded to the questionnaires and participated in the focus group interviews in the process.

### First research question

In the first research question, the perceptions of the K12 students towards OEL are determined. Therefore, their opinions on CL such as listening, reading, writing, speaking, vocabulary and grammar besides their perceptions towards classroom management in OE were clarified by calculating the frequency and percentage of their responses in IBM SPSS Statistic 26. Additionally, focus group interviews were implemented.

**Table 1.** Students' Perceptions on CL in OE

CL	In OE,	1	2	3	M	SD	
Receptive Skills	Listening	1. Improvement in listening	28 (16.7%)	33 (19.6%)	107 (63.7%)	2.47	0.76
		2. Enjoyable listening activities	28 (16.7%)	36 (21.4%)	104 (61.9%)	2.45	0.76
		3. Completion of listening activities	34 (20.2%)	35 (20.8%)	99 (58.9%)	2.39	0.8
		4. Comprehension of listening activities	32 (19%)	43 (25.6%)	93 (55.4%)	2.36	0.78
	Reading	5. Improvement in reading	24 (14.3%)	36 (21.4%)	108 (64.3%)	2.5	0.73
		6. Enjoyable reading activities	22 (13.1%)	43 (25.6%)	103 (61.3%)	2.48	0.71
		7. Completion of reading	22 (13.1%)	41 (24.4%)	105 (62.5%)	2.49	0.71

Productive Skills	Writing	8. Comprehension of reading activities	22 (13.1%)	43 (25.6%)	103 (61.3%)	2.48	0.71
		9. Improvement in writing	41 (24.4%)	34 (20.2%)	93 (55.4%)	2.31	0.84
		10. Enjoyable writing activities	41 (24.4%)	31 (18.5%)	96 (57.1%)	2.33	0.84
		11. Completion of writing activities	30 (17.9%)	41 (24.4%)	97 (57.7%)	2.4	0.77
		12. Use of writing skill	30 (17.9%)	39 (23.2%)	99 (58.9%)	2.41	0.77
		13. Improvement in speaking	35 (20.8%)	35 (20.8%)	98 (58.3%)	2.38	0.8
		14. Enjoyable speaking activities	33 (19.6%)	29 (17.3%)	106 (63.1%)	2.43	0.8
	Speaking	15. Completion of speaking activities	25 (14.9%)	44 (26.2%)	99 (58.9%)	2.44	0.74
		16. Use of speaking skill	27 (16.1%)	33 (19.6%)	108 (64.3%)	2.48	0.75
		17. Improvement in vocabulary	27 (16.1%)	56 (33.3%)	85 (50.6%)	2.35	0.74
		18. Enjoyable vocabulary activities	31 (18.5%)	24 (14.3%)	113 (67.3%)	2.49	0.78
	Vocabulary	19. Completion of vocabulary activities	31 (18.5%)	41 (24.4%)	96 (57.1%)	2.39	0.78
		20. Use of the new words	26 (15.5%)	37 (22%)	105 (62.5%)	2.47	0.75
		21. Improvement in grammar	31 (18.5%)	42 (25%)	95 (56.5%)	2.38	0.78
	Grammar	22. Enjoyable grammar activities	32 (19%)	33 (19.6%)	103 (61.3%)	2.42	0.79
		23. Completion of grammar activities	31 (18.5%)	50 (29.8%)	87 (51.8%)	2.33	0.77
		24. Use of the	29	41	98	2.41	0.76



grammar (17.3%) (24.4%) (58.3%)  
structure

\*1=Disagree. 2=Undecided. 3=Agree.

As shown in Table 1, the majority of the students generally agreed that each skill was developing via OE besides, they underlined the joy and the fun environment during the process. Most of the students also thought that they completed the activities related to each skill and can easily comprehend listening and reading activities while getting integrated into the exercises based on writing, speaking, grammar, and vocabulary. Specifically, most of the students (62.5%) pinpointed that they applied more reading activities which were more comprehensible rather than the other CL. Correspondingly, over three-fifths of the students (64.3%) underlined the improvement in their reading skills during OE. Therewithal, over thirteen-twentieths of the students (67.3%) mentioned that the activities which were implemented to learn vocabulary were highly entertaining and they (64.3%) also considered the probability to practice their speaking skill during OE.

**Table 2.** The Findings from the Qualitative Data for Students' Perceptions on CL in OE

Categories	Themes and Codes	Students' Statements
Productive skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completion of speaking activities</li> <li>• Limited speaking activities</li> <li>• Completion of writing activities</li> <li>• Limited writing activities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We could not complete speaking activities because you know our voices were turned off anyway. (S1)</li> <li>• In conversation we read dialogues with a few people as speaking activities. (S4, S7, S9)</li> <li>• Unfortunately, we could not have an opportunity to carry out any writing and speaking activities. (S6)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Completion of listening activities</li> <li>• Improvement in listening skill</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I do not know the reason but sometimes, we skipped the listening activities but rarely we</li> </ul>

Teaching technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited listening activities</li> <li>• Completion of reading activities</li> <li>• Limited reading activities</li> <li>• Improvement in reading skill</li>   <li>• Completion of grammar activities</li> <li>• Limited grammar activities</li> <li>• Improvement in grammar</li> <li>• Completion of vocabulary activities</li> <li>• Limited vocabulary activities</li> <li>• Improvement in vocabulary</li>   <li>• Translation</li> </ul>	<p>had the chance to carry out them. (S2, S5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• We practiced listening quite a lot and for that reason, my listening skill improved as well. (S7, S9)</li>   <li>• I think my vocabulary and grammar improved because my teacher explained the meanings and rules on the Whiteboard. (S8, S10)</li> <li>• Even though our teacher sometimes explained unfamiliar words, unfortunately my vocabulary didn't improve much. (S9)</li>   <li>• She generally sent the words and grammar items with their Turkish meanings and wanted us to write them in our notebooks. (S1)</li> </ul>
--------------------	--	--

As indicated in Table 2, in the interviews, although some of the students expressed that they had some productive activities such as speaking and writing, S6 mentioned not having the opportunity to participate in writing and speaking activities during OE. However, the minority of them stated that they were acting out the written dialogues in the coursebooks as speaking activities and S4, S7, and S9 added reading loud was the only chance for them to speak. When the receptive skills are taken into consideration, a few students highlighted the shortage of listening activities. To illustrate, S2 and S5 mentioned that they did not complete or even omitted most of the listening exercises. Surprisingly, some of the students also alluded to the inadequacy of their vocabulary and grammar knowledge despite the implementation of some activities, and their teachers' explanation for the meanings of the words and the grammar rules. For

example, S9 stated that his vocabulary did not improve much although his teacher focused on the unfamiliar words. Accordingly, as S1 expressed in the interview, it can emerge that the translation technique, which the Turkish meanings of words and structure rules were given, was preferred in these instructional processes.

**Table 3.** Students' Perceptions on Classroom Management (CM) in OE

In OE,	1	2	3	M	SD
25. Participation in the activities	21 (12.5%)	23 (13.7%)	124 (73.8%)	2.61	0.7
26. Interaction with peers	35 (20.8%)	28 (16.7%)	105 (62.5%)	2.42	0.81
27. Interaction with English teachers	15 (8.9%)	23 (13.7%)	130 (77.4%)	2.68	0.63
28. Getting distracted easily	49 (29.2%)	40 (23.8%)	79 (47%)	2.18	0.85
29. English teachers' use of the technology	15 (8.9%)	23 (13.7%)	130 (77.4%)	2.68	0.63
30. English teachers' use of whiteboard	19 (11.3%)	25 (14.9%)	124 (73.8%)	2.63	0.68
31. English teachers' material selections	35 (20.8%)	49 (29.2%)	84 (50%)	2.29	0.79
32. Students' use of technology	14 (8.3%)	30 (17.9%)	124 (73.8%)	2.65	0.62

\*1=Disagree. 2=Undecided. 3=Agree.

Table 3 illustrates that more than seven-twentieths of the students (73.8%) could take part in the activities during OE as over three fifths of the students (62.5%) interacted with their friends. In addition to this, more than seven twentieths of the students' (77.4%) believed that they could interact with their English teachers, and more than fifteen-twentieths of the students (77.4%) stated the effective utilization of the technology by English teachers as well. Likewise, more than seven-twentieths of the students (73.8%) underlined their active and efficient usage of the technology besides their English teachers' correct and effectual use of whiteboard. Nevertheless, the majority of the students (47%) mentioned their getting distracted easily during OE duration and exactly half of them (50%) underlined their English teachers' various material selections for the lesson.

**Table 4.** The Findings from the Qualitative Data for Students’ Perceptions on CM in OE

Categories	Themes and Codes	Students’ Statements
Participation	• Participation in the lessons	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I could take part in the activities. (S6, S9)</li> </ul>
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaction with peers</li> <li>• Interaction with teacher</li> <li>• No interaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unfortunately, I didn’t have the possibility to interact with my teacher because you know, my teacher didn’t turn on her camera and always turned off our microphone. (S1)</li> <li>• Sadly, I couldn’t communicate much with my friends and my teacher. (S6, S8)</li> <li>• Unhappily, I couldn’t have an opportunity to interact with my friends and my teacher since we are not allowed to use the chatbox. (S9)</li> </ul>
Getting distracted easily	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Focus on the lessons</li> <li>• Lose their attention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• English lessons were boring but not difficult, so, I could focus on the lessons. (S6)</li> <li>• Generally, I could focus on the lessons. (S7, S9, S10)</li> <li>• I could focus; nonetheless, sometimes I lost my attention because of the internet problems. (S8)</li> </ul>
Use of technology	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers’ use of technology</li> <li>• Students’ use of technology</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I think she used the technology well. (S7, S8, S9)</li> <li>• I think I was good at using the technology. (S6, S9, S10)</li> </ul>
Use of whiteboard	• Teachers’ use of whiteboard	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unfortunately, my teacher was not capable of using the whiteboard. (S6)</li> <li>• I was lucky as my teacher was competent in using the whiteboard effectively. (S8, S9,</li> </ul>

---

		S10)
Materials	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teachers' material selections</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We usually played only Turkish games as she didn't use different sources. (S6, S8)</li> </ul>

---

Table 4 shows that in line with the quantitative data, during the focus group interviews, most of the students emphasized the participation in online English lessons. S6 and S9 also stated that they could take part in the participatory activities. Unlike the responses given to the questionnaire, the majority of the students were complaining about the lack of interaction due to the technological problems during the process. For instance, S1 mentioned not having the chance to interact with his teacher since his teacher didn't turn on her camera and always kept the students' microphones off. In addition, S9 emphasized a problem about the permissions of the online tools by stating that "Unhappily, I couldn't have an opportunity to interact with my friends and my teacher since we could not get the allowance to use the chatbox." In opposition to the results obtained from the questionnaire, the students generally pointed out their concentration on online lessons. For the sake of example, S7, S9, and S10 stated "Generally, I could focus on the lessons." Along the lines of the findings in the quantitative data, most of the students expressed their English teachers' effective use of technology. Furthermore, the majority of them also put emphasis on the correct use of the whiteboard. S8, S9, and S10 added that they feel lucky since their teachers were skillful at using the whiteboard effectively. Finally, it is notable that some of the students denoted the insufficiency of various materials in OE by stating that they always played the same Turkish games (S6 and S8).

**Second research question**

The second research question sets out to determine the perceptions of the K12 students' parents towards OEL. Therefore, their opinions on acquiring each component of language such as listening, reading, writing, speaking, vocabulary and grammar besides their perceptions towards classroom management were identified by calculating the frequency and percentage of their responses in IBM SPSS Statistic 26. Furthermore, focus group interviews were administered.

**Table 5.** Parents' Perceptions on CL in OE

CL	In OE,	1	2	3	M	SD		
Productive Skills	Listening	1. Improvement in listening	17 (13.1%)	32 (24.6%)	81 (62.3%)	2.4 9	0.71	
		2. Enjoyable listening activities	36 (27.7%)	24 (18.5%)	70 (53.8%)	2.2 6	0.86	
		3. Completion of listening activities	28 (21.5%)	23 (17.7%)	79 (60.8%)	2.3 9	0.82	
		4. Comprehension of listening activities	21 (16.2%)	40 (30.8%)	69 (53.1%)	2.3 6	0.74	
		5. Improvement in reading	32 (24.6%)	36 (27.7%)	62 (47.7%)	2.2 3	0.82	
	Receptive Skills	Reading	6. Enjoyable reading activities	31 (23.8%)	41 (31.5%)	58 (44.6%)	2.2	0.8
			7. Completion of reading activities	27 (20.8%)	36 (27.7%)	67 (51.5%)	2.3	0.79
			8. Comprehension of reading activities	22 (16.9%)	45 (34.6%)	63 (48.5%)	2.3 1	0.74
		Writing	9. Improvement in writing	35 (26.9%)	36 (27.7%)	59 (45.4%)	2.1 8	0.83
			10. Enjoyable writing activities	42 (32.3%)	35 (26.9%)	53 (40.8%)	2.0 8	0.85
			11. Completion of writing	32 (24.6%)	29 (22.3%)	69 (53.1%)	2.2 8	0.83

		activities				
Speaking	12. Use of writing skill	33 (25.4%)	34 (26.2%)	63 (48.5%)	2.2 3	0.83
	13. Improvement in speaking	29 (22.3%)	34 (26.2%)	67 (51.5%)	2.2 9	0.81
	14. Enjoyable speaking activities	26 (20%)	31 (23.8%)	73 (56.2%)	2.3 6	0.79
	15. Completion of speaking activities	26 (20%)	38 (29.2%)	66 (50.8%)	2.3	0.78
	16. Use of speaking skill	23 (17.7%)	36 (27.7%)	71 (54.6%)	2.3 6	0.76
	17. Improvement in vocabulary	29 (22.3%)	37 (28.5%)	64 (49.2%)	2.2 6	0.8
	18. Enjoyable vocabulary activities	27 (20.8%)	30 (23.1%)	73 (56.2%)	2.3 5	0.8
Vocabulary	19. Completion of vocabulary activities	35 (26.9%)	26 (20%)	69 (53.1%)	2.2 6	0.85
	20. Use of the new words	32 (24.6%)	37 (28.5%)	61 (46.9%)	2.2 2	0.81
	21. Improvement in grammar	33 (25.4%)	33 (25.4%)	64 (49.2%)	2.2 3	0.83
	22. Enjoyable grammar activities	33 (25.4%)	30 (23.1%)	67 (51.5%)	2.2 6	0.84
Grammar	23. Completion of grammar activities	25 (19.2%)	31 (23.8%)	74 (56.9%)	2.3 7	0.79
	24. Use of the grammar structure	36 (27.7%)	29 (22.3%)	65 (50%)	2.2 2	0.85

\*1=Disagree. 2=Undecided. 3=Agree.

As presented in Table 5, the majority of the parents generally agreed on the development of each component on account of the amusing online activities in OE. Also, most of the parents thought that the students completed the comprehensible

listening and reading activities along with the writing, speaking, vocabulary, and grammar exercises. Slightly less than half of the parents (48.5%) mentioned the integration of more apprehensible listening activities into the learning procedure, and most of the parents (60.8%) also stated the completion of more listening activities in comparison to the others; therefore, nearly three-fifths of the parents (62.3%) believed that the students mostly improved listening skill in OE. Indeed, less than eleven-twentieths of the parents (54.6%) considered that in OE, their children were applied a wide range of speaking activities which were more enjoyable than the others.

**Table 6.** Parents’ Perceptions on CM in OE

In OE,	1	2	3	M	SD
25. Participation in the activities	8 (6.2%)	22 (16.9%)	100 (76.9%)	2.7	0.57
26. Interaction with peers	27 (20.8%)	29 (22.35%)	74 (56.9%)	2.36	0.8
27. Interaction with English teachers	9 (6.9%)	27 (20.8%)	94 (72.3%)	2.65	0.6
28. Getting distracted easily	33 (25.4%)	25 (19.2%)	72 (55.4%)	2.3	0.85
29. English teachers’ use of the technology	5 (3.8%)	18 (13.8%)	107 (82.3%)	2.78	0.49
30. English teachers’ use of whiteboard	7 (5.4%)	23 (17.7%)	100 (76.9%)	2.71	0.56
31. English teachers’ material selections	27 (20.8%)	32 (24.6%)	71 (54.6%)	2.33	0.8
32. Students’ use of technology	14 (10.8%)	19 (14.6%)	97 (74.6%)	2.63	0.67

\*1=Disagree. 2=Undecided. 3=Agree.



Table 6 demonstrates that over eleven-twentieths of the parents (56.9%) agreed on children's interaction with their peers. In a similar vein, more than seven-twentieths of them (72.3%) considered that the students were able to interact with their English teachers. For this reason, more than seven-twentieths of them (76.9%) believed the students could participate in the activities during OE. However, the majority of the parents (55.4%) explained that the students lost their attentions quickly during online English lessons even if the English teachers used the technology effectively. Besides, the majority of them (76.9%) emphasized the English teachers' correct and effectual use of whiteboard and more than half of them (54.6%) expressed the teachers' different material selections as well.

**Table 7.** The Findings from the Qualitative Data for Parents' Perceptions towards OE

Categories	Themes and Codes	Students' Statements
Teaching technique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Translation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besides EBA live lessons, there was also a problem with the technique used by the teacher since only Turkish equivalents of English words are written. So, English was very boring and difficult. (P1)</li> </ul>
Interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limited interaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• During the live classes, the teacher did not turn on his camera and did not give him the right to speak. That's why the passive students didn't like English very much. (P2)</li> <li>• Unlike online education, face-to-face education is better in terms of socializing. (P7)</li> <li>• Sometimes, many classes' attending the lessons together caused the live lessons to be very crowded and inefficient. Hence, even if the teacher wanted to do interactive lessons with 50 students,</li> </ul>
Ineffectiveness	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crowded lessons</li> </ul>	

		each student couldn't have a chance to speak in the lessons. (P6)
Productive skills	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Speaking activities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alongside the online reading book activities, they prepared materials such as preparing an animal farm and its presentation. (P4)</li> </ul>
Cooperation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parents' support</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• We tried to maintain to wake up at the same time as the children are going to go to school in order not to break the routine. I also monitored if he had done his homework. What's more, when he was in his study room, we didn't make noise. (P1)</li> <li>• I didn't do housework when she was in class. (P3)</li> <li>• Nothing would happen if I, as a parent, didn't support my child. Thus, I always tried to encourage her by saying "come on, you can do this, do that. I trust you!" (P6)</li> </ul>
Hybrid system	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hybrid teaching</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personally, I prefer both online and face-to-face lessons. For example, the students may have four days of online education besides one day of face-to-face education every week. (P3, P4, P6)</li> </ul>

Table 7 shows the parents' perceptions towards learning English in OE. First, one of the parents mentioned the teacher's teaching method which included translation. P1 explained that "Besides EBA live lessons, there was also a problem with the technique

used by the teacher since only Turkish equivalents of English words are written. So, English was very boring and difficult.”

Second, as in the students’ answers, most of the parents also emphasized the limited interaction by reason of the teacher’s attitude during OE. For instance, P2 and P7 expressed that in online lessons, the teacher did not switch on his camera and did not give the chance to speak. Thus, the English lesson was disfavored by the students, and the children’s socialization process did not take place in OE as much as in face-to-face education.

Third, one of the parents pointed out that the number of students who attended the lessons was more than adequate. Hence, this situation caused inefficient lessons as each student could not get equal opportunities to take part in the activities due to the population of the classroom. For example, P6 explained that “Sometimes, many classes’ attending the lessons together caused the live lessons to be very inefficient.” and continued by saying that most of the students did not have the probability to be active learners owing to the crowded virtual classes.

Additionally, only one of them noted that her child could get the possibility to carry out some speaking activities. To exemplify, P4 underlined the projects such as making an animal farm which were set up and presented.

Most importantly, the majority of the parents emphasized the significance of cooperation with the students and explained their experiences. For example, P6 stated “Nothing would happen if I, as a parent, didn’t support my child. Thus, I always tried to encourage her by saying “come on, you can do this, do that. I trust you!” Moreover, P1 highlighted that they continued their regular practice which they followed during face-to-face education such as getting up at the same time and monitoring the completion of the assignments. What is more, P3 mentioned not doing housework when her child was in the lesson to maintain the silence.

Finally, most of the parents shared their opinions on the hybrid system. So, they generally preferred the combination of online and face-to-face education in the future.

P3, P4, and P6 suggested that “Personally, I prefer both online and face-to-face lessons. For example, the students may have four days of online education besides one day of face-to-face education every week.”

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

The present study was designed to determine the perceptions of K12 students and their parents towards OEL as well as classroom management during OE via the questionnaires and semi-structured interviews. So, the current study found that the majority of the participants held positive perceptions in general according to the quantitative results while most of them explained some negative attitudes in the focused group interviews.

Based on the quantitative findings of this study, it is evident that most of the students had an opportunity to improve each component of language through comprehensible reading and listening activities, fruitful speaking and writing tasks as well as amusing grammar and vocabulary exercises. This result is in line with the result of the study (Kızıltan & Atlı, 2013) which focus on young learners’ perceptions on learning macro and micro-skills in English lessons. In contrast to the quantitative results, many students’ opinions are common about the deficiency in listening, speaking, and writing activities during OE.

The other important quantitative finding indicates the students’ interactions with both their peers and their teachers equipped them to actively participate in the online English lessons. However, in the semi-structured interviews, they underlined the lack of interaction with their friends and teachers during this process. Zuo, Ma, Hu, and Luo (2021) also pointed out that the students had difficulty in interacting with each other. To increase the interaction, Kim (2020) has underlined the importance of communication with the students and the teachers’ support for the shy ones’ involvement in the learning procedure with the help of a relaxing and friendly atmosphere.

Contrary to the qualitative findings, the great majority of the students who were competent in using technology could not concentrate mainly on the lessons owing to distraction despite their English teachers' efficient use of the technology and whiteboard. Considering this, to keep them from getting distracted easily, Halliwell (1992) suggested the diversity in activities since children cannot focus on the same task for a long period. Hence, according to her, each activity should not last more than 10 minutes. Moreover, Kim (2020) has suggested some activities which are appropriate to the children's developmental stages. To illustrate, they can sing songs, dance, draw pictures related to a topic, or do some arts and crafts by using recycling materials.

One interesting finding is that in the interviews, most of the parents complained about the lack of interaction and socialization among their children and the teachers due to their attitudes about the use of camera and microphone in contrast to the quantitative findings. One unanticipated finding related to the reason for the scarcity of interaction is also the overcrowded virtual lessons which were ineffectual since a lot of students were involved in the same class. This result is in congruence with Lubis and Lubis' (2020) study, which also found that the parents highlighted the shortage of social interactions with peers and the difficulty in concentrating on the online lessons. Furthermore, they expressed that their children got distracted easily though the English teachers were able to use the technology and whiteboard effectively.

Most especially, another dimension of the findings shows the importance of collaboration between the parents and their children. For instance, during this process, they tried to encourage the kids, go through the same routines such as waking up at the same time as if the students had had face-to-face education, or keep the silence by not doing housework when the kids were in the lessons. In accordance with the present results, the parents' involvement in the children's learning process by monitoring and motivating them has a supporting role in success. This situation has increased their awareness of the necessity to cooperate with their kids. The participating parents also expressed their preference for the hybrid system, which includes the integration of OE into face-to-face education for future educational periods.

Last but not least, this study revealed K-12 students' and their parents' positive and negative perceptions towards acquiring each component of language and their attitudes on classroom management in OE. The quantitative and qualitative findings pointed out that although most of the participants believed that the students had a chance to improve their English during this process, they generally keynoted the insufficiency in interaction with their peers and their teachers.

The obvious finding of the current study indicates that the students could not be engaged in interacting with their friends and English teachers. Therefore, this finding has important implications for enhancing the interaction. For instance, as Wang (2021) underlines, the teachers ought to use a variety of web-conference platforms such as Zoom, Microsoft Teams, or Google Meets as well as e-mails, social media, video messages, and phone calls to increase learner-teacher interaction. Additionally, it may probably be useful when they arrange meetings during virtual office hours to give feedback to the students by supporting and guiding them (Teruya, 2021). The learners' interaction with their peers is also valuable for effective OL. Hence, a cooperative learning environment with group and pair work tasks is required in online classes since the students can learn from each other as well. What is more, some helpful tips on learning English online and how to provide support to their children during the process might be given to the parents as their involvement in this process is particularly vital for K12 students' achievement.

This study also shows that the majority of the young learners got distracted during OE despite the teachers' effective use of technology and whiteboard. So, an implication of this is the requirement to adapt and redesign the online instructional materials considering the features and the developmental stages of young learners. To illustrate, Wang (2021) recommends that the teachers should organize the tasks in four categories named as reflective, productive, synchronous, and asynchronous activities. According to him, the students can have discussions and summarize a text along with writing a paragraph or shoot a video about a topic collaboratively. Moreover, they might take part in synchronous online discussion platforms which include a live class polling apart from

asynchronous discussion forums. Besides the types of activities, the students' motivation also affects their concentration on the online lessons. Therefore, their making comments and sharing opinions about the controversial topics in discussion groups can help them be more motivated (Lee & Martin, 2017).

Taken together, these findings suggest a leading role for establishing strong relationships with young learners in promoting “interactivity” and “online presence” (Saffold, 2021: 5-6). Saffold (2021) highlights the fun and motivating ways that the teachers can use in OE. For the sake of example, to be more interactive, the students may write some personal information about themselves by adding their photographs in addition to expressing their emotions with the face icons. The teachers should also facilitate personal communications by calling each student's names and starting the online lessons with icebreakers and warm-up activities. Considering this, the students' engagement might be carried out when they feel their teachers' presence. So, to arise this feeling, the teachers ought to get dressed as if they had face-to-face education and create an enjoyable classroom atmosphere by celebrating the birthdays and using colourful materials besides following a quality syllabus.

When the children's developmental phases are taken into account, it is conspicuous that young learners rejoice in talking, imagining, finding, and creating while learning indirectly in a fun learning environment (Halliwell, 1992). In other words, games that make great contributions to their learning process are the sources of great enjoyment to them. In these circumstances, teachers should adapt the amusing activities that they use during face-to-face education. To set an example, the students in the virtual classroom may try to guess some actions that are acted out with drama. “Simon says” can be played to practise imperative sentences. The young learners may show the clothes by finding in their wardrobes when they hear their names, and therewithal when the teachers say a colour, they might bring objects according as the colour. They can also say several words that start with the same letter their teachers tell. Moreover, they may draw some pictures in parallel with their friends or their teacher descriptions by using the whiteboard. Even simple and safe experiments may be carried out during OE. For

example, under the guidance of their teachers, the students might plant beans by supplying the necessary equipment such as some water, some cotton, and a pot. Apart from these adaptable activities, numerous online games on the websites are also good choices to engage the K12 students. In these interactive games, the students can have the quiz shows, match the pictures with the words, order the sentences, and guess the objects, animals, fruits, or vegetables from the zoomed pictures. They may also talk about the topics, or answer the questions by spinning the online wheel.

Most importantly, with breaking out the Covid-19 pandemic, it can be inferred that OE will presumably maintain its importance through the integration of the hybrid system into the instructional process even if this fatal viral disease has been started to be eradicated from the world with the help of vaccination. Accordingly, this situation has caused the necessity of teaching English online to young children to arise. Thus, the new appropriate approaches, skills, techniques, and knowledge to teach online need to be introduced into the curriculum in English language teaching departments at the faculties in the future (Kim, 2020). To exemplify, pre-service teachers can try to discover the online communication tools and their different functions such as sharing screens, drawing or writing on the whiteboard, using breakout rooms for pair or group work activities, and typing on the chatbox. Furthermore, in both practicum and micro teachings, they should apply their lesson plans and activities that they adapt in consideration of the requirements for OE. Alongside the student teachers' reflections on their experience in online teaching practice, their supervisors' feedback may also be constructive and improving in terms of teaching English to K12 students during OE.




## REFERENCES


- Altunay, D. (2019). EFL Students' Views on Distance English Language Learning in a Public University in Turkey. *Studies in English Language Teaching*.  
<https://doi.org/10.22158/selt.v7n1p121>.
- Assalahi, H. (2020). Learning EFL online during a pandemic: Insights into the quality of emergency online education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 203-222.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), em0060. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Brom, C., Lukavsky, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory Home Education during the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st-9th Graders' Parents.  
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>
- Cautela, J. R., & Brion-Meisels, L. (1979). A Children's Reinforcement Survey Schedule. *Psychological Reports*, 44(1), 327-338.  
<https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.1.327>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th ed. Boston, MA: Pearson.
- Dornyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 390-397.
- Evisen, N., Akyilmaz, O., & Torun, Y. (2020). A Case Study of University EFL Preparatory Class Students' Attitudes towards Online Learning during Covid-19 in Turkey. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 4(1), 73-93.
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Fiş Erümit, S. (2021). The distance education process in K-12 schools during the pandemic period: evaluation of implementations in Turkey from the student perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-20.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman

- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1-2), 41-61.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Uygulanan İlkokul Uzaktan Eğitim Programı (Eba Tv) İle İlgili Veli Görüşleri. *MİLLÎ EĞİTİM*, 49(1), 505-527, DOI: 10.37669/milliegitim.720556
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
- Kızıltan, N., & Atli, I. (2013). Turkish young language learners' attitudes towards English. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 266-278.
- Lee, J., & Martin, L. (2017). Investigating students' perceptions of motivating factors of online class discussions. *International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 18(5), 148-172.
- Lee, K., Fanguy, M., Lu, X. S., & Bligh, B. (2021). Student learning during COVID-19: It was not as bad as we feared. *Distance Education*, 42(1), 164-172.
- Lee, S. J., Ward, K. P., Chang, O. D., & Downing, K. M. (2021). Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 122, 105585. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105585>
- Lubis, A. H., & Lubis, Z. (2020). Parent's Perceptions on E-Learning During Covid-19 Pandemic in Indonesia. *Journal of Critical Reviews*, 7(18), 3599-3607.
- MEB. (2021a, May, 15). FATİH Projesi. Republic of Turkey Ministry of National Education, Innovation and Educational Technologies General Directorate. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>
- MEB. (2021b, May, 15). Sayılarla Uzaktan Eğitim. Republic of Turkey Ministry of National Education, Innovation and Educational Technologies General Directorate. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3064>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283.
- Saffold, F. (2021). Engaging Young Learners through Online Teaching. *eLearn*, 2021(1).
- Teruya, J. (2021). Pedagogy in a pandemic: Responsibilisation and agency in the (re) making of teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-17.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan Araştırmalarında Güvenilirlik Testlerinin Karşılaştırılması Ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.

- Wang, C. X. (2021). CAFE: An Instructional Design Model to Assist K-12 Teachers to Teach Remotely during and beyond the Covid-19 Pandemic. *TechTrends*, 65(1), 8-16.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı Öğrenim Kademelerindeki Öğrencilere Verilen Uzaktan Eğitim Hizmetinin Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *MİLLÎ EĞİTİM*, 49(1), 477-503. DOI: 10.37669/milliegitim.777353
- Zuo, M., Ma, Y., Hu, Y., & Luo, H. (2021). K-12 Students' Online Learning Experiences during COVID-19: Lessons from China. *Frontiers of Education in China*, 16(1), 1–30. <https://doi.org/10.1007/s11516-021-0001-8>

### ORCID

Zekiye Müge TAVİL  <https://orcid.org/0000-0003-0268-5595>

Hande KOŞANSU  <https://orcid.org/0000-0001-7700-8068>

## GENİŞ ÖZET

*Pandemi sürecinde alınan önlemler kapsamında okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmesiyle tüm kıtalarda yüz yüze eğitimden çevrim içi eğitime ani bir geçiş olmuş ve lise ve üniversite öğrencilerinin yanı sıra K-12 öğrencileri de eğitimlerine evde devam etmek zorunda kalmışlardır (Saffold, 2021). Böylelikle Covid-19, çevrim içi uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçası haline getirmiştir. Yıllardır çevrim içi öğrenme konusunda yapılan araştırmalar sanal öğrenme ortamlarının yetişkin eğitime etkilerini ve üniversite öğrencilerinin çevrim içi eğitim üzerine görüşlerini ele almaktadırlar. Fakat alanyazında çocuklara çevrim içi İngilizce öğretimi konusunda çok az çalışma olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı çocukların ve ebeveynlerinin sınıf yönetimine ve okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi ve kelime gibi dil unsurlarının çevrim içi eğitimde edinimine yönelik algılarını araştırmaktır.*

*Karma yöntem deseninin kullanıldığı bu çalışmada, nicel verileri toplamak amacıyla, araştırmacılar katılımcıların çevrim içi eğitimde dil unsurlarının öğrenimine ve sınıf yönetimine yönelik görüşlerini kapsayan 32 maddelik anket hazırlamışlardır. Pilot çalışması yapıldıktan ve alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alındıktan sonra 168 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ve 130 veli Google Formlar ile gönderilen anketleri cevaplamışlardır. Anketlerden elde edilen nicel verileri desteklemek ve derinlemesine incelemek amacıyla odak grup görüşmeleri de gerçekleştirilmiştir. Bu nitel veriler 10 K12 öğrencisi ve 10 veli ile Zoom üzerinden yapılan görüşmelerde sorulan yarı yapılandırılmış ve anket maddelerine paralel hazırlanmış 8 adet soruyla toplanmıştır. Her grupta 5 katılımcı olmak üzere toplam 4 görüşme yapılmıştır ve katılımcıların izniyle bütün görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Nicel verilerin analizinde IBM SPSS İstatistik 26 programından yararlanılırken, nitel veriler içerik analizi yoluyla kodlar ve temalar bulunarak analiz edilmiştir.*

*Bu çalışmada, öğrencilerin ve velilerin birçoğu anketlerde bütün dil becerilerinin geliştiğini ve eğlenceli aktiviteler yapabildiklerini belirtmişlerdir. Oysaki görüşmelerde, katılımcılar çevrim içi eğitimde konuşma, yazma ve dinleme etkinliklerinin yeterliliğine ilişkin olumsuz algılarını ifade etmişlerdir. Bu durumun nedeni, İngilizce öğretmenlerinin konuşma ve yazma etkinliklerini nasıl yapacakları ve bilgisayarlarında dinleme alıştırmaları için ses kayıtlarını paylaşabilecekleri teknolojiyi nasıl kullanacakları konusundaki bilgi eksiklikleri olabilir. Bu sebeple, onlara rehberlik edebilecek öğretmen eğitimleri ve seminerleri düzenlenebilir.*

*İkinci olarak, nicel veriler K12 öğrencilerinin arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişim kurabildiklerini, derslere aktif katılım sağlayabildiklerini, öğretmenlerinin ve kendilerinin teknolojiyi verimli bir şekilde kullanabildiklerini göstermesine rağmen, nitel veriler çevrim içi öğrenme sırasında öğrencilerin mikrofonlarının açılmamasından ve öğretmenlerin kameralarını kapatmalarından kaynaklanan ekranları ve İngilizce öğretmenleri arasındaki etkileşim eksikliğini vurgulamaktadır. Bu sorunla bağlantılı olarak, bu çalışmada ortaya çıkan en çarpıcı noktalardan biri, çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağılmasıdır. Bu durumda öğretmenler, grup çalışmasıyla yapılabilecek etkinlikleri hazırlamanın yanı sıra etkileşimli ve samimi bir ortam yaratarak öğrencilerin ilgisini daha çok çekmeye çalışmalıdır. Ayrıca, etkileşimi ve çocukların dikkat sürelerini artırmak için öğretmenler, öğrenciler ve velileri arasındaki işbirliği de teşvik edilmelidir.*

*Bir diğerk kıymetli bulgu ise velilerin pandemi süresince çocuklarına verdiği desteklerin önemidir. Bu araştırma, eğitimlerine evde devam etmek zorunda olan ilkokul ve ortaokul öğrencileri için anne-babaları tarafından oluşturulan elverişli öğrenme ortamının değerini ortaya koymaktadır. Bunu sağlayabilmek için ebeveynler odak grup görüşmelerinde çocukların yüz yüze eğitimdeki rutinlerini bu süreçte de aynı şekilde devam ettirdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, öğrenciler okula gidiyormuş gibi aynı saatte kalkıp, kahvaltılarını yapıp bilgisayarları üzerinden derslere katılmışlardır. Verilen ödevlerin takibi veliler tarafından yapılmıştır. Ve dahası, çocuklar çevrim içi derslerdeyken gürültüden dikkatlerinin dağılması için ev temizliğine ara verilmiştir.*

*Bu çalışmadan elde edilen bulgular mevcut literatüre çeşitli katkılar sağlamaktadır. Örneğin, nispeten sınırlı örneklem ve pandemi nedeniyle gözlem eksikliğine rağmen, bu araştırmanın K12 öğrencilerinin ve ebeveynlerinin çevrim içi İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları hakkında değerli bilgiler sunduğu düşünülmektedir. Ayrıca güvenilir anketler uygulanan ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçların, ebeveynlerin çevrim içi dil öğrenme sürecine katılımının önemini anlaşılmasına yardımcı olacağına inanılmaktadır. Sonuç olarak, üniversitelerin eğitim fakültelerinin İngiliz dili eğitimi bölümünde okuyan İngilizce öğretmeni adaylarının daha donanımlı bir hale gelebilmeleri için dil öğretimi ile ilgili öğrenme programlarının içeriklerinin çevrim içi eğitimde son ve yeni yaklaşımları dâhil ederek güncellenmesi gerektiği öngörülmektedir.*

APPENDIX 1. Ethics Committee Approval

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2021-E.75565



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-75565  
Konu : Değerlendirme ve Onay

15.04.2021

Sayın Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL  
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Araştırmacı grubu Zekiye Müge TAVİL ve Hande KOŞANSU'dan oluşan "*İlköğretim Öğrencilerinin ve Velilerinin Uzaktan Eğitimde İngilizce Öğrenmeye Yönelik Görüşleri*" başlıklı araştırma öneriniz Komisyonumuzun 23.03.2021 tarih ve 05 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

Çalışmanızın, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 421

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA  
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

Belge Doğrulama Kodu :BSCZBVVYMY

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/belgedogrulama.aspx>

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA  
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76  
İnternet Adresi :<http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/>  
Kep Adresi: [gaziuniversitesi@to01.kep.tr](mailto:gaziuniversitesi@to01.kep.tr)



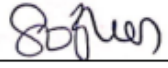
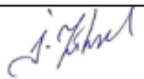






Bölge şçin :Esençül BOŞNAK  
Genel Evrak Sorumlusu  
Telefon No:03122022666



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.04.2021-E.75563

GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 23.03.2021		TOPLANTI SAYISI : 05
ADI – SOYADI	İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA BAŞKAN		
Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL BAŞKAN YRD.	KATILAMADI	
Prof.Dr.C.Haluk BODUR		
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN		
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER	KATILAMADI	
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL		
Prof.Dr.Aymelek GÖNENÇ		
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU	KATILAMADI	
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ		
Prof.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA		
Prof.Dr.İlyas OKUR		
Doç.Dr.Nihan KAFA		
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN		





GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 399-430(2022)

## Turkish EFL Learners' Attitudes towards ELF and Standard English at Tertiary Level\* \*\*

### Yükseköğretim Düzeyinde İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin ELF ve Standart İngilizce Kavramlarına Yönelik Tutumları

Ulaş KOÇAK<sup>1</sup>, Zeynep KOÇALI<sup>2</sup>, Gonca YANGIN EKŞİ<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Bülent Ecevit University, School of Foreign Languages, ulkocak@gmail.com

<sup>2</sup>Kırşehir Ahi Evran University, School of Foreign Languages, zeynepkocali14@gmail.com

<sup>3</sup>Gazi University, Department of Foreign Language Education, English Language Teaching, goncayangin@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 12.12.2021*

#### **ABSTRACT**

*In recent years, the term "English as a Lingua Franca" has been employed to indicate a way of communication in English between speakers with different native languages. When English became so widespread, different Englishes emerged in different parts of the world, and this brought up the question of whether there should be a Standard English or not. The purpose of this descriptive research study is to explore both Turkish EFL students' perceptions on English as a Lingua Franca and how their attitudes are shaped in terms of Standard English. The study was conducted with 173 English tertiary level students taking one-year intensive language course in school of foreign languages at two state universities. An online questionnaire was used in the study, which made it possible to collect both quantitative and qualitative data. In the analysis procedure, descriptive statistics were used for the first research question and for the second*

---

\***Alıntılama:** Koçak, U., Koçali, Z. & Yangın-Ekşi, G. (2022). Turkish EFL learners' attitudes towards ELF and standard English at tertiary level. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 399-430.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

research question; responses to the open-ended questions were analyzed through content analysis to obtain in depth the understanding of the views of participants. The results show that students are aware of the position and the value of English as a common language and that students have positive attitudes towards English.

**Keywords:** ELF, Standard English, Learner attitudes

## ÖZ

Son yıllarda, "Lingua Franca olarak İngilizce" terimi, farklı ana dilleri olan konuşmacılar arasında İngilizce'yi kullanarak iletişim kurmanın bir yolu olarak kullanılmaya başlanmıştır. İngilizce bu kadar yaygınlaşınca dünyanın farklı yerlerinde farklı İngilizceler ortaya çıkmıştır ve bu da Standart İngilizce olmalı mı olmamalı mı sorusunu gündeme getirmiştir. Bu betimsel çalışmanın amacı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce'nin bir Lingua Franca olarak kullanımına dair algılarını ve bu tutumlarının Standart İngilizce açısından nasıl şekillendiğini keşfetmektir. Araştırma, iki devlet üniversitesinde Yabancı Diller Yüksekokulunda bir yıllık yoğun dil eğitimi alan 173 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanmasına olanak sağlayan çevrimiçi bir anket kullanılmıştır. Analiz aşamasında, birinci ve ikinci araştırma sorusu için betimsel istatistikler kullanılırken açık uçlu sorulara verilen cevaplar, katılımcıların görüşlerini derinlemesine anlamak için içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce'nin ortak bir dil olarak konumunun ve değerinin farkında olduklarını ve öğrencilerin İngilizce'ye karşı olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir.

**Anahtar Sözcükler:** ELF, Standart İngilizce, Öğrenci tutumları

## INTRODUCTION

In recent years, the term "English as a Lingua Franca" (henceforth ELF) has been employed to indicate a way of communication in English between speakers with different native languages (Seidlhofer, 2005). In fact, ELF has emerged from the globalization of the world and increased mobility which directly influenced language contact (Mauranen, 2018). Today, English is the leading language in various areas such as technology, economy and scientific developments (Graddol, 2000). Millions of people speak English when they encounter someone with a different L1 and to keep up with latest developments through English.

Due to the current situation of ELF, many studies have been conducted to anticipate the future of English. Since no language has ever been so common in history (Graddol, 2000; Mauranen, 2018), it is not certain what changes English will experience. Graddol

(2000) presents an overview about the future of English by discussing key factors which are influential in the process of ELF. In the review dated the year of 2000, Graddol states that the number of non-native English speakers will outnumber native speakers in ten years or so. It seems that his anticipation was correct because today English holds more speakers as second or foreign language rather than as first language (Mauranen, 2018). One of the potential outcomes of this direction might be that the authority of inner circle countries as native speakers will change as they become minority stakeholders in terms of English (Graddol, 2000; Yano, 2009).

Languages change across time and space to meet and adjust the needs of expressions and identities (Yano, 2009). The use of English as lingua franca has brought new items of vocabulary, linguistic forms and ways of speaking and writing (Graddol, 2000). Therefore, new words are added to English as it has started to be used in various countries with different traditions, beliefs and identities. As English has been used as lingua franca all around the world, different varieties of English have inevitably emerged which are referred to as “World Englishes”. The term *World Englishes* includes all varieties of English spoken around the world and highlights the plurality of English rather than focusing on one English as implied in other terms such as ELF and English as International Language (Kachru & Nelson, 2006). In other words, as Kachru (2009) asserts “we have *one* language and *many* voices”.

The emergence of World Englishes has undoubtedly brought some controversy with it. If there are varieties of English spoken by millions of people, then which one is the standard one? More interestingly, there are different varieties even in inner circle countries such as British English and American English (Yano, 2009). Hence, it is getting more challenging both for teachers and learners to decide which variety or form to adhere to as the representative of an ideal or standard one. There are different views toward using native speaker norms versus non-native speaker norms. For example Quirk (1990) claims that there are just two valid English varieties (British and American) which are referred to as standard. Additionally, Quirk (1990) argues that learners prefer native speaker norms rather than alternative models and he refers to

alternative Englishes as “half-baked quackery”. Likewise, non-native English alternatives have been called in different ways such as broken English, learners’ interlanguage (Grazzi, 2016) and reduced or simplified form of English (Jenkins, 2012). On the other hand, Kachru and Nelson (2006) argues that most global users of English do not desire to speak or write like Americans, British or Canadians. One reason for the tendency of non-native norms as well as native ones might be attributed to the focus on effective communication and being intelligible. In Lopriore (2015)’s study, the importance of meaningful communication is highlighted for learners’ success and self-confidence rather than correcting commonly regarded mistakes in L2 oral production.

As another key term in ELF literature, intelligibility plays a crucial role in effective communication. Jenkins (2000) presents a list of pronunciation priorities in an ELF context based on the data she collected from her students. She calls this list *Lingua Franca Core (LFC)* and aims to demonstrate which pronunciation features are crucial and which of them can be neglected for effective communication.

All in all, it is certain that English is a common language used globally and such a wide use has resulted in new discussions about the language. Related to different varieties of English used around the world, the issue of Standard English and ELF has become even more challenging. Nevertheless, it is necessary to consider learners’ attitudes toward ELF and Standard English. Learners’ attitudes are crucial since Mercer and Dörnyei (2020) highlights five crucial areas in language learning: learner needs, preferences, wants, current abilities and contextual factors. With this regard, the current study aims to explore attitudes of EFL learners toward ELF and Standard English. For this purpose, two research questions were formulated as follows:

1. At tertiary level, what are Turkish EFL learners' attitudes toward ELF?
2. What are Turkish EFL learners’ perceptions toward Standard English and native speakerism?

## METHODOLOGY

### Research Design

This descriptive, non-experimental research study adopts both a quantitative and a qualitative approach for two separate research questions. An online questionnaire was implemented to collect the data from the students of two different schools of foreign languages via Google Forms. The participants of this study were 173 English prep school students at two different state universities in Turkey who receive education at different proficiency levels (A2, A2+, English Language and Literature students). The questionnaire consisted of 3 different sections with a total of 45 questions; in the first part, participants' demographic data was collected through 5 questions; in the second part, there were 34 questions written on a 5-point Likert scale; and in the last part, there were 6 open-ended questions which let participants express their opinions on the issue being asked. The items in the second part of the tool were taken from an existing and reliable questionnaire (the scale of students' attitudes and beliefs about ELF, ELF communication and identity) which was used by Akçay (2020). Moreover, opinions and suggestions were requested from the experts to determine whether the open-ended questions are appropriate and comprehensive enough for the content of the study and the items were formed by taking the feedback given into account. The data of the first research question were collected from the second part of the questionnaire, and for the second research question, the data were obtained from the second part of it- through 6 open-ended questions.

In the analysis procedure, descriptive statistics were used for the first research question; Statistical package for the social sciences (SPSS) was used for the quantitative analysis as it is user friendly and various tests can be conducted using this software; and, for the second research question, a content analysis was carried out by making use of quotations taken from the data. To Corden Sainsbury (2006), including verbatim quotations from research participants has become effectively standard practice in much qualitative applied social research reporting. In our study, we used one of the three

quotation types defined by Creswell (2012; cited in Eldh, Årestedt and Berterö, 2020): discrete quotations. According to him, such quotations are easy to read and do not take up much space. They also allow many different views to be represented. Quotations also allow researchers to directly reflect the opinions of participants, thus reducing the possibility of data being open to interpretation and manipulation of the data. In order to collect qualitative data, 6 open-ended questions were added to the questionnaire, which was the data collection tool of the study, and the answers of the participants to these questions were transferred to a Microsoft word file in order to be able to evaluate them. Since the data were collected in Turkish, they were translated into English and the accuracy of these translations was presented to the opinion of two independent experts. The information in the Microsoft word file was both thematized and grouped using the MAXQDA qualitative data analysis program, and was also read, reread and detailed by the researchers in order to better process the data. By combining and expanding the findings obtained by both methods, the data were made suitable for content analysis. The 'bottom-up coding or inductive approach' technique was adopted in this study, as the researchers found it appropriate to obtain the themes arising from the collected data. The themes obtained by the two methods mentioned were combined, regrouped and rearranged to ensure consistency; researchers think that the maximum efficiency for analysis is obtained from the data by this method. Each open-ended question was analyzed by using the quotations of the participants under the determined themes.

### **Ethical considerations**

Within the scope of research questions, both quantitative and qualitative data were required from the participants of the study. Hence, an ethical consideration application was requested from Bülent Ecevit University before collecting the data. After the data collection tools were examined by the committee, ethical approval form, dated 29.07.2021 and numbered 62448, was received and the relevant document is attached.

## FINDINGS

### Quantitative Findings

The quantitative data collected for this study were analyzed under the subcategories of the questionnaire. As one of the sub-factors of the ELF questionnaire, learners' confessed emotional beliefs about English were sought through item 11 and 31. The findings are presented in Table 1.

**Table 1.** Emotional Beliefs about English

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 11. English is a beautiful language.	.6	2.9	5.8	45.1	45.7	4.32	.76
Item 31. English is one of the most important languages in today's world.	.6	1.2	4.6	38.7	54.9	4.46	.69

*1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree*

As can be seen in Table 1, learners were found to have positive feelings toward English with high mean scores (M=4.32; M=4.46). In other words, a great majority of students agreed on the idea that English is a beautiful language, and it is one of the most important languages in today's world.

**Table 2.** Functional beliefs about English

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 1. In today's world, one cannot get by without knowing English.	5.2	7.5	5.8	34.7	46.8	4.10	1.13
Item 4. English should be an obligatory subject at university.	4.0	11.6	14.5	28.9	41.0	3.91	1.17
Item 23. Studying English is important because I will need it for my career.	0	1.7	2.3	20.8	75.1	4.69	.6
Item 30. Correct grammar is important for me to communicate with foreigners in English.	6.4	17.3	13.9	39.3	23.1	3.55	1.2
Item 34. Learning English is a waste of time.	78.6	16.8	1.2	2.3	1.2	1.31	.71

*1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree*

Table 2 illustrates participants' functional beliefs about English. As can be concluded from the score of item 1 and item 4, participants are aware of the fact that English is a necessity ( $M=4.10$ ) and for this reason it must be compulsory at university ( $M=3.91$ ). What stands out in this table is that the item highlighting the importance of English in terms of future career (item 23) is given an incredible score ( $M=4.69$ ). In other words, 95.9% of the participants stated that English is important since they will need it for their career. In addition to why and with what purpose English is important, participants were asked about the role of correct grammar. As the findings of item 30 demonstrate, more than half of the participants (62.4%) asserted that correct grammar is important to communicate with foreigners in English. Eventually, the results of item 34 regarding the importance of English, show consistency with previous findings. Significant number of participants (78.6%) expressed that they disagree with the idea that learning English is a waste of time.



**Table 3.** Attitudes towards English Pronunciation

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 8. It is important to speak English with excellent pronunciation.	6.4	29.5	18.5	27.7	17.9	3.21	1.22
Item 12. I am happy with my English pronunciation as long as people can understand me.	2.9	13.3	25.4	38.7	19.7	3.59	1.04
Item 22. I do not think it is important to speak like a native speaker of English.	11.6	15.6	22.0	34.7	16.2	3.28	1.24
Item 27. You should not say anything in English until you can speak English correctly.	63.6	26.0	5.2	3.5	1.7	1.54	.87

*1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree*

As shown in Table 3, the participants have a moderately positive tendency of favouring excellent pronunciation ( $M=3.21$ ). Nearly half of the participants (45.6%) agreed that speaking English with an excellent pronunciation is important. On the other hand, more than half of the participants (58.4%) stated that they are content with their pronunciation as long as it is comprehensible. A similar conclusion can be achieved from item 22; half of the participants (50.9%) expressed that speaking like a native speaker is not necessary while only 27.2% of the participants disagreed with the statement. Finally, a great majority of the participants (63.6%) were found to completely disagree with the idea that English should not be used until one can speak it correctly.

**Table 4.** Beliefs about the speaker's own competence

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 6. I am happy with my present English pronunciation.	12.7	30.6	27.2	24.9	4.6	2.78	1.09
Item 21. I find it easier to read English than to speak English.	1.7	9.2	15.0	32.9	41.0	4.02	1.04
Item 33. I will never be able to speak English with a correct pronunciation.	27.2	35.8	22.5	11.6	2.9	2.27	1.07

1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree

From the data in Table 4, it is apparent that participants are not quite confident about their pronunciation and speaking competence while they are not completely desperate about their English competence. In item 6, participants are observed to be mainly concentrated on the scores of 2 (30.6%) and 3 (27.2%) which means that more than half of the participants are either unhappy with their pronunciation or indecisive about their competence. Moreover, findings of item 21 demonstrate that participants find speaking challenging when compared to reading skill (M=4.02). Nevertheless, a positive attitude toward future competence can be extracted from item 33, since participants disagree that they will never be able to speak English with a correct pronunciation (M=2.27).

**Table 5.** Attitudes towards ELF

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 3. Schools should teach English not as the native speakers speak it, but for efficient international communication.	4.6	4.0	8.1	39.3	43.9	4.14	1.04
Item 7. English does not belong to the native speakers anymore, but to anybody who uses it.	0	5.8	10.4	48.0	35.8	4.14	.82
Item 15. I would prefer it if the international language of communication were not English but my native language	4.0	18.5	22.0	26.6	28.9	3.58	1.20
Item 16. It is valuable for me if someone has the pronunciation of an English native speaker.	9.2	27.7	22.0	27.2	13.9	3.09	1.21
Item 19. Everybody in Turkey should speak English since this would facilitate worldwide communication.	7.5	17.9	21.4	33.5	19.7	3.40	1.20
Item 24. It is useful so many people speak English because this allows for easier communication among people.	.6	.6	4.6	39.3	54.9	4.47	.67
Item 28. We need to develop a global variety of English that is not linked to a particular English speaking country and that can be used everywhere.	6.4	7.5	20.2	39.9	26.0	3.72	1.12

1 = *Strongly Disagree*; 5 = *Strongly Agree*

Table 5 presents an overview of several issues related to ELF such as ownership of English, communicative competence versus linguistic competence and varieties of English. From the findings above, it is possible to assert that participants prioritize efficient international communication over speaking English like a native speaker (M=4.14). Likewise, a great majority (94.2%) stated that English is useful due to facilitating communication among people (item 24). In item 19, an average, slightly higher than moderate level (M=3.40) was found. Participants also highlight the usefulness of speaking English in Turkey for the sake of worldwide communication. As for the ownership of English, the findings of item 7 demonstrate that participants think that English now belongs to everyone who speaks it (M=4.14). In addition, a medium score was detected in item 16 which signifies that having pronunciation of an English native speaker has a moderate effect. Regarding the native speakerism issue, it was

found that more than half of the participants (65.9%) expressed the necessity of creating a new variety of English which is not linked to any particular country. So that English would be universal. Finally, participants tended to want their mother tongue to be the lingua franca rather than English (M=3.58).

**Table 6.** Attitudes towards ELF communication

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 14. I am not bothered about mistakes that other learners of English make as long as I understand what they want to say.	2.9	8.1	16.2	45.1	27.7	3.87	1.00
Item 20. Sometimes, I find it funny when people speak English with a strong non-English accent.	22.0	43.9	13.9	12.1	8.1	2.40	1.19
Item 26. A strong non-English accent complicates communication among people.	6.4	30.1	23.7	27.2	12.7	3.10	1.15

*1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree*

Table 6 illustrates attitudes towards ELF communication. As can be concluded from the findings of item 14, learners are not disturbed by other people's mistakes as long as communication is managed (M=3.87). In terms of non-English accent, it is obvious from the findings that learners find non-English accent normal (M=2.40). However, a neutral position with a medium-close score was observed in item 26 (3.10) which is related to the effect of a strong non-English pronunciation on communication.

**Table 7.** The speaker's identity

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 5. To me, English is more important than my mother tongue. (first language)	19.1	35.8	16.8	19.1	9.2	2.64	1.24
Item 9. If one speaks English, one also has to try to behave like the natives.	39.9	38.7	8.7	8.7	4.0	1.98	1.09
Item 13. English forms a threat to my mother tongue.	42.2	37.6	11.0	5.2	4.0	1.91	1.05
Item 17. Being able to speak English is mainly important because I want to be able to interact more easily with native speakers of English.	3.5	14.5	12.7	46.2	23.1	3.71	1.08
Item 18. Being able to speak English is mainly important because I want to be able to interact more easily with speakers who do not speak my language.	1.2	6.9	6.4	45.7	39.9	4.16	.90
Item 25. I do not like it when people recognize in my accent that I am not a native English speaker.	24.9	33.5	17.9	17.3	6.4	2.47	1.21
Item 29. When I speak English, I feel that I am a world citizen.	4.0	12.1	16.8	44.5	22.5	3.69	1.07
Item 32. I want to have a native-like accent.	1.7	9.2	7.5	34.7	46.8	4.16	1.02

1 = *Strongly Disagree*; 5 = *Strongly Agree*

As can be seen from the findings of item 5, learners do not ignore their L1 identity; more than half of the participants (54.9%) disagreed that English is more important than their mother tongue (M=2.64). In item 9, 78.6% of the participants disagreed behaving like natives when learning English. Furthermore, a quite low score was found for item 13 (M=1.91) which is about English's being a threat to learners L1. Learners expressed that learning English is important to interact with other people who do not speak their L1 (M=4.16) while a lower score was found for interacting with native speakers (M=3.71). Moreover, it can be seen from item 25 that learners do not bother when their accent is recognized (M=2.47). Accordingly, a positive high score was found for item 29 (M=3.69) which is about being a world citizen while speaking English. Although it was observed that learners are happy with their L1 identity and non-English pronunciation, they still expressed a desire to speak like a native speaker (M=4.16).

**Table 8.** Language Anxiety

	Percentages					M	SD
	1	2	3	4	5		
Item 2. I feel very much at ease when I have to speak English.	11.6	19.7	46.2	16.2	6.4	2.86	1.03
Item 10. Sometimes, I feel insecure about my English pronunciation when I have to speak in a group.	5.8	13.9	18.5	38.2	23.7	3.6	1.16

1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree

Table 8 illustrates learners' foreign language anxiety when speaking English. As can be understood from item 2, learners are not very much confident about their English pronunciation (M=2.86). Similarly, 61.7% of the participants expressed that they feel insecure about their English pronunciation when they need to speak in a group (M=3.60).

### Qualitative Findings

In order to obtain qualitative data in the data collection tool, 6 open-ended questions were asked to the participants. The first of these questions is "Is there Standard English in your opinion?" If yes, which country's language is Standard English?" While 69.79% of the participants state that there is Standard English, in the details of which language is standard English, about 38% see the language used in the USA, and about 31% see the language used in England as Standard English. The rate of those who say that there is no Standard English is 28.63%.

Those who state that Standard English is the English used in the United States generally give the following reasons: -it is more understandable, -easier to pronounce, and -those who learn English as a foreign language mostly prefer American English. Some of the quotations from the participants' reflections are given as follows:

*'The English spoken in the United States is Standard English. Because, English that is spoken in England is unique to them. People from other countries often try to learn American English.'* (p164)

*'American English is the standard for everyone, as it is more understandable, and words are pronounced better.'* (p10)

31.32% of the participants stated that the language spoken in England is Standard English. According to them, England is a very deep-rooted country in history and the language they use is an upper class language with certain rules and preferred in official institutions, and therefore it is the standard language. One of the participants emphasized that languages belong to nationalities and therefore UK English should be accepted as the standard language: 'Languages belong to nationalities, in which case English must also belong to the British ...' (p83). In order to illustrate the issue more clearly, answers of the participants are quoted below:

*'England is a very old and deep-rooted country. And it has certain rules about English, I think England.'* (p57)

*'I think an international language should be used in a standard way and that standard language should be the current English used by the UK.'*

More than a quarter of the participants (f= 28.63%) do not accept the existence of a standard English language. In this group, there are those who state that everyone has their own English, and those who state that every language used can be considered as a standard language if it is intelligible. Common opinions of the participants can be elucidated as in the following quotations:

*'..., but I do not think there is a standard for a language, language is a changing phenomenon like people.'* (p15)

*'...what they all have in common is that standard English... facilitates communication, minimizing confusion and ambiguity.'* (p48)

*'I do not think there is a standard English, if we can understand each other in a dialogue, this is the standard English...'* (p144)

The second of the open-ended questions allows the participants to express how they feel while speaking English with the people in front of them in 3 different situations. The

aim here is to understand the level of stress the participants experience when speaking English with a native or with someone they speak the same language or with people they share different mother tongues with. About 24% of the participants stated that they feel comfortable communicating in English with people they speak the same language, and about 7% of them stated that they feel uncomfortable or a little nervous. While about 17% of the participants stated that they feel uneasy when speaking with people whose mother tongue is different from theirs, 16% of them declared that they feel comfortable in communicating with them. In cases where they communicate with native English speakers, 25% of the participants stated that they do not feel very comfortable, and 11% stated that they are not anxious in this situation. When the answers given in 3 different situations are examined, we can say that the participants are less nervous when communicating with people who speak their own language (24% positive), that communicating with natives stresses them the most (25%), and the proportions of those who express positive or negative feelings when communicating with non-natives are very close to each other (16% and 17% respectively). The ratio of those who say they feel comfortable (2.11%) in all three situations and those who say the opposite (1.58%) is lower.

The following quotations can summarize the views of those who feel at peace when they communicate with people who speak the same language (same L1):

*'Speaking English with someone who speaks the same language as me makes me feel better. Because we have almost the same pronunciation. We do not have an accent. And that makes it more understandable.'* (p86)

*'...but I am more comfortable if the person I am talking to also speaks the same language as me. Because I think we will understand each other despite our mistakes.'* (p16)

The participants gave the reasons for feeling comfortable when communicating with non-natives: they usually go through the same language learning process, they do not



know each other, and they communicate with the same purpose -learning a foreign language. The following quotations reflect the general opinions of these participants:

*'Since they do not know me, I feel comfortable even if I make mistakes while talking.'* (p55)

*... because we are both trying to develop a language we do not know, so having the same goal gives a feeling of comfort.'* (p60)

When the answers given were examined, it was revealed that the most uneasy situation of the participants was talking to the natives. It can be said that the most common reasons are the fear of mispronouncing words and being judged, the fear of not understanding and not being understood, and feeling insecure. The following selected excerpts reflect the participants' common perceptions:

*'...I may get nervous because I think I will be judged, but unlike us, they care about expressing themselves.'* (p53)

*'...I think I feel bad because if I say something wrong I might get ridiculed.'* (p166)

Participants were also asked whether they prefer a native or a non-native teacher. Although the participants expressed the natives as the group they hesitate to communicate the most, when asked about their teacher preferences, more than half of them (pct. = 51.2%) stated that they would like to have a native teacher, surprisingly different from their answers to the previous question. When the participants were asked the reason for this, they suggested many reasons such as the natives have better pronunciation and accent, they teach the language better and they can also provide cultural information to students. The following quotations reflect the opinions of the participants:

*'I think it will be more effective in speaking English.'* (p56)

*'I like communicating with people from different countries or interacting with native English speakers.'* (p25)

*'...because language is not just words but also culture.'* (p7)

*'...teachers mostly convey the daily spoken language in a natural way. They focus more on speaking without giving much importance to structure and grammar. Nowadays, it is much more important that we can speak with foreigners, not grammar.'* (p48)

While approximately one third of the participants say that they prefer non-native teachers, the rate of those who do not express a definite preference on this issue and express their opinions from different perspectives is approximately 18%. Participants think that a teacher whose mother tongue is not English will be more aware of the stages passed while learning that language and it will be easier to communicate with them. They also state that if there is anything they cannot understand, this can be overcome by speaking their own language. The following statements might help us to see the reasons being expressed by the participants:

*'If I had a teacher whose native language was English, he might have had difficulty communicating with us. That's why I would choose a non-native English teacher.'* (p1)

*'I prefer a teacher whose native language is not English because I think they will understand me better. ... an explanation of both the meanings of the words and the rules.'* (p2)

*'... I think she will be more tolerant while we are learning English.'* (p137)

Those who do not clearly express their teacher preference (pct. = 18%) think that the important thing is not what the mother tongue is, but how the language is taught.

*'Actually, it does not matter which teacher, for me, how he teaches is more important.'* (p19)

*'...I think the way of teaching is important, not the mother tongue.'* (p60)

*'Since I care about the proficiency in the language, not the mother tongue, if the teacher's language level is good, the mother tongue does not have to be English.'* (p46)

Another open-ended question in the survey asks the participants to give their opinions on the following question: Do you prefer to speak English like a native or is it enough to be understandable? With the answers they gave to this question, the participants

revealed that speaking like a native is still important in the eyes of language learners (pct. = 35%). More than one out of every 3 participants emphasized the importance of native-like speaking. The following frequencies are that it is sufficient to be able to speak with small pronunciation mistakes with approximately 31% and communication is more important with approximately 26%.

The rate of those who say it is important to speak like a native is in line with the answer given to the first question: the participants believe in the existence of Standard English. The following expressions could be given as examples of participants' thoughts in this group:

*'It is important to speak like a native for business and career life, as being able to speak English like a native will put you one step ahead.'* (p126)

*'It is normal to have pronunciation mistakes at the beginning, but it is more important to speak with a perfect accent later on.'* (p100)

*'... If I speak a language, I want it to be perfect and error-free, I'm afraid of making mistakes and not being understood.'* (p21)

When the answers given by the other two groups are examined, the existence of common reasons draws attention. The participants stated that it would not be possible to speak native-like in a country where that language is not spoken, and that the important thing is to communicate with other people using English. If minor pronunciation mistakes do not affect understanding, we can say that they are not taken into account by the participants, based on the data:

*'...instead of wasting time on a perfect accent...If we can understand the other person within the communication rules or if he/she does not have trouble understanding us, I would say this is the perfect communication...'* (p43)

*'We can treat language as a tool for exchanging messages and ignore pronunciation mistakes.'*

The next question is whether learners of English need to be aware of the language as well as the cultures of the countries which speak that language. Most of the participants (pct. =71%) answered yes to this question, giving different reasons. The rate of those who said that this was not necessary remained around 17%. The remaining participants stated that this should be a reason for preference; or they were undecided. 3 participants, on the other hand, questioned which country's culture was mentioned, stating that English is no longer an international language, so it does not belong to a single culture:

*'...language and culture are inseparable from each other....I think English should be taught in a multicultural context as we cannot limit it to a single culture.'* (p38)

The participants, who think that while learning English, it is necessary to be aware of the cultures of native English speakers, attributed this to many reasons. The most expressed views are that language is an integral part of culture, and having knowledge about culture will facilitate learning and communication. The following quotes reflect the thoughts of participants:

*'...because language is not just learning words, the structures of the sentence and the way they speak show the culture of those people, their way of thinking and their way of life, that is, language is a reflection of a culture in itself.'* (p7)

*'...in terms of knowing what the language they use is influenced by.'* (p46)

*'I don't think it is possible to learn a language completely without learning the culture of that country.'* (p82)

*'Not to resemble them, but to acquire that language, its culture, history, etc. I think it is necessary ...'* (p109)

*'... because if you are learning a language, it is necessary to be aware of its culture and traditions.'* (p142)

*'... some sentences and phrases may not mean anything when they are translated directly. But the way of life can give meaning to them.'* (p50)

Those who do not believe that culture should be learned along with language stated that they do not think that there is a relationship between language and culture, that it is not beneficial to learn the language and that this knowledge can be obtained later if desired. They stated their opinions as in the following quotations:

*'I don't think it provides any extra convenience while learning the language.'* (p17)

*'Most people learn English for work, travel or something like that. Except for those who are not curious, I do not think it is very important to learn culture / tradition along with the language.'* (p150)

*'I think there is no need, it is enough to see language as a tool for communication.'* (p11)

In the sixth open-ended question, it is aimed to learn how the participants feel when English is used with different accents. A few examples are given to make it clear what is meant by the question. When the answers given to this question are examined, it is understood that the ratios of those who are satisfied with hearing different accents and those who are not are close to each other. While approximately 39% of the participants stated that they are happy to hear different accents, citing reasons such as being more understandable and making communication easier, the rate of those who stated that they are not satisfied, thinking that this might cause confusion, is around 32%. While 13% of the participants expressed that the language used should be understandable rather than accent, the rate of those who stated that they had no idea about this issue remained around 7%. The following quotations represent the common views of those who say they are happy with different accents:

*'Considering that English no longer belongs to a single culture or community and we need to talk about Englishes rather than just one English, I think the more different accents English students are exposed to, the better it will be for them. In this way, I think that they will feel more confident while learning and using this internationalized language, and their awareness of how important learning this language is in communicating with people from other countries will increase.'* (p38)

*'It can be beneficial for us to hear and learn how other people speak English with an accent.'* (p11)

*'The point I care about the most in the language is to be able to speak fluently and if someone has achieved that fluency before me... it also makes me realize the fact that I have a long way to go, which also triggers my development.'* (p43)

*'The more I hear, the better I will be.'* (p59)

*'...because differences are always beautiful.'* (p82)

*'...because different people from all over the world speak English with different accents compared to their own language, and it makes me very happy that they still understand each other.'* (p100)

The reasons put forward by those who stated that they would not be happy about this situation (pct.=32%) are that different accents make it difficult to understand English and they feel unhappy when they do not understand what is spoken:

*'American and British accents sound better.'* (p52)

*'It makes me feel insecure in understanding and speaking that language. Not being able to understand the accent makes me feel bad.'* (p107)

*'I am not satisfied. Because I cannot understand. Since it is an international language, I want it to be pronounced as it should.'* (p131)

*'I once tried to talk to a Russian speaking English before, although it did not bother me much at first, when we talked I couldn't understand it and I was uncomfortable. He was speaking with a completely Russian accent and his pronunciation was seriously bad so I would not be very pleased.'* (p48)

*'I am not very pleased because as a new language learner, when I come across different pronunciations, sometimes I do not understand them. And it makes me feel bad. It feels like I will never learn English and understand what is spoken.'* (p16)

It has emerged from the answers given that the important thing for 13% of the participants is not different accents, but the intelligibility of the spoken language. The following expression might illustrate how participants generally responded to this question:

*'I would feel neutral...Even Turkish has a lot of dialects. I would not bother as long as I can understand people in different countries speaking with different accents.'* (p54)

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

The current study aimed to explore Turkish EFL learners' perception of ELF at tertiary level. From the questionnaire items, it was found that learners' emotional beliefs and functional beliefs are highly positive, and a great majority disagreed that learning English is a waste of time (95.4%). This finding is significant since positive feelings are important in shaping attitudes toward a language (Arnold, 2009). Positive attitudes toward English have been detected in several other studies (Akçay, 2020; Gömleksiz, 2010; Matsuda, 2000; Sağlık-Okur, 2016). In Gömleksiz (2010)'s study, positive attitudes toward English were observed with some meaningful differences in terms of gender, grade level and major. On the other hand, learners were explored to have negative attitudes toward learning English in Abidin et al. (2012)'s study. The reason why learners' attitudes toward English differ could be related to traditional teaching strategies (Al-Zahrani, 2008), identity issues, contextual factors, and ability beliefs (Busse, 2017). Moreover, the findings regarding functional beliefs about English revealed that learners attach importance to English mostly due to their future career plans (M=4.69). English has become a must in professional life since job applicants, interviews, and business contracts are mostly in English (Pandey & Pandey, 2014).

Regarding attitudes toward English pronunciation, it was found out that as long as communication is managed, learners are happy with their pronunciation (M=3.59), and they are not irritated by mistakes of other people (M=3.87). Similarly, most of the participants expressed that they would like to learn English for effective international

communication (M=4.14). These findings confirm what Jenkins (2006, 2007) and Breiteneder (2009) claimed which defines the ultimate purpose of language learners as conveying messages and negotiating meanings. However, most of the participants stated that they wanted to have a native-like accent (M=4.16). Participants expressed opinions supporting these findings in their answers to open-ended questions. According to those who say that speaking like a native is not a very important criterion; language is a means of exchanging messages and can be tolerated as long as pronunciation differences or mistakes do not hinder communication. Those who emphasized the importance of native-like speaking stated that this could be decisive for their career development and would help anyone to take a step ahead of other people in business life. As can be understood from these findings, although learners are aware of ELF and the importance of effective communication, they still desire a native-like pronunciation. This can be explained by the reality of native speaker model; native speaker norms have been accepted as the ultimate goal of language learning for non-native speakers (Jenkins, 2007). For this reason, EFL learners probably still assess their competences in accordance with native speaker norms.

The ideas that English is a threat to learners' own mother tongue (M=1.91) and the need to act like the natives (M=1.98) were disagreed by the participants. These could be supported by the following findings: speaking English to interact with non-natives (M=4.16) and feeling like a world citizen when speaking English (M=3.69). This complies with the findings of Akçay (2020) and Baker and Fang (2021) in which the learners were found to feel like a global citizen due to speaking English. In other words, EFL learners perceive English as a tool to interact with people around the world and they are not afraid of losing their own L1 identity because of English. As can be concluded from the results of item 9 (M=1.98) which is about behaving like the natives, learners are aware that they can protect their identities and cultures while learning English. In this vein, displeasure of recognition of learners' non-English accent (M=2.47) was found unimportant. This might be because learners believe that their distinct accent is a reflection of their own culture, and thus a reflection of who they are



(Booij, 2001). Therefore, more than half of the students (58.4%) indicated that they are not bothered when their non-English accent is recognized.

It has been accepted by a large majority, 71% of the participants, that it is not possible to separate culture and language from each other and that a person who wants to learn a language should be aware of the culture in which that language is spoken. To them, this will contribute positively to their language learning process. The shortest statement that can summarize the comments made about the need to learn culture as well might be the following: 'language is a reflection of a culture.' This finding is in line with various studies conducted in different countries and contexts showing that language learners have positive attitudes towards culture and culture teaching (Kahraman 2016; Rostami, 2016; Tran & Pham, 2018).

All in all, the results of this study showed that Turkish EFL learners generally have positive attitudes toward English and ELF communication. Although they desire a native-like accent, they still highlighted the importance of effective international communication. In addition, it was found that English is not seen as a threat to learners' mother tongue; rather they perceive English as a tool to reach people speaking different languages. Eventually, Turkish EFL learners were found to feel that they are world citizens through English.

### **PEDAGOGICAL IMPLICATIONS and LIMITATIONS**

Based on the findings, the study has important pedagogical implications. Although learners were found to have awareness of ELF and international communication, it is only at a theoretical level. ELF awareness should be reinforced in practice as well by informing learners about ELF concepts and non-native English standards. Obviously, this will require some adaptations in English language teaching in Turkey which has been mainly accuracy based. Besides learners, English teachers should also be supported to increase ELF-awareness and apply it in the classroom. It can be managed through integration of ELF in teacher training curriculums and effective teacher training

programs. As Graddol (2006) asserted that the changing status of English with an increasing number of non-native speakers obviously has an influence on both teachers' and learners' perceptions toward English. Hence, English language learning and teaching should be planned based on the contemporary situation and function of the language. In this vein, necessary revisions should be done not only at tertiary level but also at secondary and primary level education.

Inevitably, the study has some limitations in terms of sample size and data collection tools. Data for the current study were gathered from two state universities. For this reason, it is not possible to generalize the results to other contexts. Further studies could be conducted with more participants from both state and private universities. Moreover, the qualitative data were collected through an online survey and participants wrote their responses to the open-ended questions. In order to get deeper insights and more detailed answers, semi-structured interviews could be done with the participants.

## REFERENCES

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitudes towards learning English language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119.
- Akçay, A. (2020). *Perceptions of Turkish EFL instructors and their students on native and non-native accents of English and English as a lingua franca (ELF)* (Unpublished master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Al-Zahrani, M. (2008). Saudi secondary school male students' attitudes towards English: An exploratory study. *J. King Saudi University, Language and Translation*, 20, 25-39.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Elia*, 9, 145-151.
- Baker, W., & Fang, F. (2021). 'So maybe I'm a global citizen': Developing intercultural citizenship in English medium education. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 1-17.
- Booij, G. (2001). English as the lingua franca of Europe: A Dutch perspective. *Lingua e Stile*, 36(2), 347-358.
- Breiteneder, A. (2009). English as a lingua franca in Europe: An empirical perspective. *World Englishes*, 28(2), 256-269.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes toward English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582.
- Eldh, A. C., Årestedt, L., & Berterö, C. (2020). Quotations in qualitative studies: reflections on constituents, custom, and purpose. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-6. <https://doi.org/10.1177/1609406920969268>
- Gömleksiz, M. N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Graddol, D. (2000). *The future of English* (2 ed.). UK: British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of English as Foreign Language*. London: British Council.
- Grazzi, E. (2016). Network-based language teaching and ELF. In N. Tsantila, J. Mandalios, & M. Ilkos (Eds.), *ELF: Pedagogical and interdisciplinary perspectives* (pp. 16-24). Athens: Deree – The American College of Greece.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486-494.
- Kachru, B. B. (2009). Asian Englishes in the Asian age: Contexts and challenges. In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian Contexts* (pp. 175-193). London: Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230239531\\_11](https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230239531_11)
- Kachru, Y., & Nelson, C. L. (2006). *World Englishes in Asian contexts*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kahraman, A. (2016). Teachers' and Learners' Attitudes towards culture and culture learning in a Turkish context. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(2), 1-12.
- Lopriore, L. (2015). ELF and early language learning: Multiliteracies, language policies and teacher education. In Y. Bayyurt & S. Akcan (Eds.), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, (pp. 69-86). Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110335965.69>
- Matsuda, A. (2000). *Japanese attitudes toward English: A case study of high school students* (Unpublished doctoral dissertation). Purdue University. Indiana, USA.
- Mauranen, A. (2018). Conceptualising ELF. In J. Jenkins, W. Baker & M. Dewey (Eds.) *The Routledge handbook of English as a lingua franca*, (pp. 7-24). London: Routledge.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pandey, M., & Pandey, P. (2014). Better English for better employment opportunities. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, 1(4), 93-100.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 6(1), 3-10.
- Rostami, F. (2016). A comparative study of teachers' and learners' perceptions towards the role of culture in English language teaching. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 1061-1076.
- Sağlık-Okur, Y. (2016). *English learners' and teachers' perceptions of English as a lingua franca*. (Unpublished master's thesis) Erciyes University, Kayseri.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339-341.  
<https://doi.org/10.1093/elt/cci064>
- Thao, T. Q., & Tai, P. T. (2018). English-major students' perceptions of the role of culture in English language learning. In D. T. Tin (Ed.) *Language Teaching*


*and Learning Today: Diversity and unity of language education in the globalized landscape* (pp. 253-270). Vietnam: Ho Chi Minh City Press.


Yano, Y. (2009). The future of English: beyond the Kachruvian three circle model? In K. Murata & J. Jenkins (Eds.), *Global Englishes in Asian Contexts* (pp. 208-225). London: Palgrave Macmillan.

[https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230239531\\_13](https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230239531_13)

#### ORCID

Ulaş KOÇAK  <https://orcid.org/0000-0002-3982-5195>

Zeynep KOÇALI  <https://orcid.org/0000-0001-5625-9933>

Gonca YANGIN EKŞİ  <https://orcid.org/0000-0001-5625-9933>

## GENİŞ ÖZET

### Giriş

Dünya çapında mesafelerin kısaldığı, uluslararası temasların hızla arttığı çağımızda ortak dil arayışı bir cevap bulmuş gibi görünüyor. Teknoloji, turizm ve ticaret vb. alanlarda öncü rol oynamaya başlayan İngilizce, iletişimi mümkün kılan en yaygın dil olarak öne çıkıyor. Son yıllarda, "ortak / geçer dil olarak İngilizce" (English as a lingua franca -EFL) terimi, farklı ana dilleri olan konuşmacılar arasında ortak bir iletişim dili olarak kullanılan İngilizce'yi tanımlamak için kullanılmıştır (Seidlhofer, 2005). Bu durumun ortaya çıkma sebepleri arasında dünyanın küreselleşmesi ve dil temasını doğrudan etkileyen artan hareketliliklerin ortaya çıkması gösterilmektedir (Mauranen, 2018). İngilizce'nin gelecekte bu konumunu koruyup koruyamayacağına dair çeşitli öngörüler yapılıyor olsa da kesin yargılara varılamamaktadır ancak güncel ve kesin olan şey İngilizce'yi ikinci veya yabancı dil olarak kullanan kişi sayısının onu anadili olarak kullanan kişi sayısını geçtiğidir (Mauranen, 2018). İngilizce diğer tüm yaşayan diller gibi değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir. Farklı gelenek, inanç ve kimliklere sahip çeşitli ülkelerde ve topluluklarda kullanılmaya başlandığı için yöreye veya bölgeye özgü farklı İngilizceler de ortaya çıkmaya başlamış ve bu, standart bir İngilizce var mı yoksa olmalı mı sorusunu gündeme getirmiştir. Quirk (1990), standart olarak adlandırılan sadece iki geçerli İngilizce türünün (İngiliz ve Amerikan) olduğunu iddia ederken, kimi araştırmacılar küresel İngilizce kullanıcıların çoğunun Amerikalı, İngiliz veya Kanadalı gibi konuşmak istemediklerini savunmaktadır. Bu durum İngilizce'yi ikinci / yabancı dil olarak öğrenenler için olduğu kadar onu öğretmeye çalışan öğretmenler için de gittikçe karmaşıklaşan bir hal almaktadır: hangisi standart veya 'doğru' dildir? Küresel çapta benimsenen İngilizce için ortaya çıkan bir diğer tartışma konusu da İngilizce'nin sahibinin kim olduğudur. Bu konuda da farklı fikirler mevcuttur. Kimilerine göre İngilizce anadili İngilizce olanların, kimilerine göreyse o dili kullanan herkesindir. Tüm bu tartışmalar İngilizce'nin tüm dünyada ortak/geçer dil olarak kullanıldığı gerçeğini değiştirmemektedir. Bu çalışma da tüm bu tartışmaları odak noktasına alarak İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üniversite hazırlık öğrencilerinin 'standart İngilizce' ve 'ortak/geçer dil olarak İngilizce'ye' bakış açılarını öğrenmeyi amaçlamaktadır.

### Yöntem

Bu tanımlayıcı, deneysel olmayan araştırma çalışması, iki ayrı araştırma sorusu için hem nicel hem de nitel bir yaklaşımı benimsemektedir. Çalışmanın verileri iki farklı devlet üniversitesinin yabancı diller hazırlık okullarında öğrenim gören 173 öğrenciden çevrimiçi anket uygulanarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak 3 farklı bölüm ve toplam 45 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde 5 soru ile katılımcıların demografik verileri toplanmıştır; ikinci bölümde ise 5'li Likert ölçeğinde yazılmış 34 soru yer almaktadır; son bölümde ise katılımcıların sorulan konuyla ilgili görüşlerini ifade etmelerini sağlayan 6 açık uçlu soru yer almıştır. Birinci araştırma sorusunun verileri anketin ikinci kısmında yer alan 34 maddelik bölümden; ikinci araştırma sorusunun verileri ise son bölümdeki açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Veri analizinde ilk araştırma sorusu için tanımlayıcı (örneğin, ortalamalar, yüzdeler ve frekanslar)

istatistikler kullanılmış; ikinci araştırma sorusu için ise açık uçlu sorulara verilen cevaplardaki alıntılardan yararlanılarak içerik analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Çalışmanın amaçlarından biri İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ortak / geçer dil olarak İngilizce'ye karşı olan tutumlarını öğrenebilmektir. Anket maddeleri analiz edildiğinde öğrencilerin oldukça olumlu olduğu ve büyük bir çoğunluğun İngilizce öğrenmenin zaman kaybı olduğuna katılmadığı (%95,4) sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce telaffuza yönelik tutumları incelendiğinde, iletişim kurabildikleri sürece öğrenenlerin telaffuzlarından memnun oldukları anlaşılmıştır. Katılımcılar İngilizce'yi ana dilleri için bir tehdit olarak algılamamakta ve İngilizce'yi kullanırken başkalarının yapmış oldukları hatalardan rahatsız olmamaktadırlar. Katılımcıların standart İngilizce'nin varlığına dair ne düşündükleri de araştırmanın amaçlarından biridir ve verilen cevaplar analiz edildiğinde her 10 katılımcıdan 7'sinin standart İngilizce'nin varlığını kabul ettiği anlaşılmıştır.

### **Sonuçlar ve tartışma**

Katılımcıların İngilizce'ye karşı olumlu düşünceler beslemeleri bu dile karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri açısından önemli ve değerlidir. Benzer sonuçlar başka çalışmalarda da elde edilmiştir (Akçay, 2020; Gömleksiz, 2010; Matsuda, 2000; Sağlık-Okur, 2016). Çalışmada elde edilen İngilizce öğrenme sebebinin etkili bireysel iletişim kurabilmek amacıyla olduğu sonucu da benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Jenkins, 2006; Breiteneder, 2009). İngilizce'nin ana dil için bir tehdit olarak algılanmaması da Akçay (2020) ve Baker ve Fang (2021)'in çalışmalarındaki sonuçlarla örtüşmektedir. Aynı zamanda, katılımcılar dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz öğeler olduklarını ve bir dil öğrenilirken o dilin konuşulduğu coğrafyalardaki kültürlerden de haberdar olmak gerektiğini dile getirmişlerdir.

**APPENDIX 1. Ethics Board Approval**

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.07.2021-62448

Kurum Kayıt Tarihi ve Sayısı:05.07.2021 / 56388	Protokol No: 259
--	------------------

27.07.2021



T.C  
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ  
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Üniversite Hazırlık Programı Öğrencilerinin Ortak Dil Olarak İngilizce'ye Bakış Açılan
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Ulaş KOÇAK
KARAR:	UYGUN

**ETİK KURUL ÜYELERİ**

Prof. Dr. Ali ARSLAN  
Başkan V.

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK  
Üye

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU  
Üye

Prof. Dr. Ahmet Erkan KOCA  
Üye

29.05.2014 tarih ve 2014/08-13 sayılı Senato Kararı ile kabul edilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.  
Evrak sorgulaması <https://www.turkiye.gov.tr/bulent-ecevit-universitesi-ebys?eD=BSP5EMN7KB&eS=62448> adresinden yap



# Gamers' Foreign Language Learning Motivation\* \*\*

## Oyuncuların Dil Öğrenme Motivasyonu

Seren ÖZGÜR<sup>1</sup>, Mustafa CANER<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Istanbul Aydın University, English Language Teacher Education Department.  
serenozgur@aydin.edu.tr.

<sup>2</sup>Akdeniz University, English Language Teacher Education Department. mcaner@akdeniz.edu.tr.

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 11.11.2021*

### ABSTRACT

Beyond their enjoyment aspect, digital gaming has gained the attention of language educators since gamers all around the world often exposed to English while gaming in informal settings. Although the exploration of such informal opportunities for language learning through digital gaming has received some interest, the role of learner-directed informal digital gaming on learners' foreign language learning motivation is under-investigated. Therefore, the present study tries to examine the foreign language learners' digital gaming habits and reveal possible motivational impacts of learner-directed informal digital gaming. The design of the present study is quantitative in nature which is a cross-sectional survey study. The data collected through a self-completion survey developed by the researchers. The participants' gaming habits were examined descriptively through demographic questions regarding variables including time spent on games, game mode, and game language. Additionally, participants' perceptions concerning their Ideal L2 self, and Ought-to L2 self were examined. Based on the analysis, the patterns regarding L2 selves and gaming emerged from the study, especially in terms of gaming language, gender, and game modes. It is suggested that informal gaming may positively shape learners' L2 selves, which in turn affects their motivation.

**Keywords:** Gaming, Motivation, Extramural English, L2 motivational self system

---

\* **Ahntılama:** Özgür, S. & Caner, M. (2022). Gamers' Foreign Language Learning Motivation. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 431-462.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

## ÖZ

*Eğlence yönünün ötesinde, dijital oyunlar, oynayanların informal ortamlarda oyun oynarken genellikle İngilizceye maruz kalmalarından dolayı, dil eğitimcilerinin dikkatini çekmiştir. Dijital oyun yoluyla dil öğrenimi için bu tür informal fırsatların araştırılması biraz ilgi görmüş olsa da, öğrenen tarafından yönlendirilen informal dijital oyunun öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerindeki rolü yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma, yabancı dil öğrenenlerin dijital oyun alışkanlıklarını incelemeye ve öğrenci odaklı informal dijital oyunların olası motivasyonel etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu çalışmanın tasarımı, kesitsel bir tarama çalışması olan nicel niteliktedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların oyun alışkanlıkları, oyunlarda geçirilen süre, oyun modu ve oyun dili gibi değişkenlere ilişkin demografik sorular aracılığıyla betimsel olarak incelenmiştir. Ek olarak, katılımcıların Ideal L2 benliği ve Ought-to L2 benliğine ilişkin algıları incelenmiştir. Analize dayalı olarak, özellikle oyun dili, cinsiyet ve oyun modları açısından L2 benlikleri ve oyun oynama ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Dil öğrenenlerin informal ortamlarda dijital oyun oynamasının, onların L2 benliklerini olumlu yönde şekillendirebileceği ve bunun da onların dil öğrenme motivasyonlarını etkilediği ileri sürülmektedir.*

**Anahtar Sözcükler:** *Oyun oynama, Motivasyon, İnfomal öğrenme, İkinci dil öğreniminde motivasyon benlik sistemi*

## INTRODUCTION

Digital games, which cover both games played on game platforms and those played on computers (Gee, 2003), have begun to be considered a daily activity for many people as they gained popularity. Nowadays, digital games are closely related to the everyday life of people all around the world, providing enjoyment and engagement for players (Ural, 2009). Nearly 2,6 billion people worldwide played games actively in 2020 (BThaber, 2021), meaning that one of three people is a “gamer” who engages with digital games as leisure time activities. With a broad definition, the term “gamer” can refer to a person who plays digital games on a regular basis and finds playing games fun and engaging. As digital games have begun to gain popularity among all age groups, the persona of the gamer has changed as well. Once, the persona of gamers was limited to a stereotype of people playing digital games excessively, isolating themselves from the social world and being typically introverted and asocial in their lives (Mäyrä, 2008). It was argued that games attracted only subsets of learners who were not part of mainstream culture (Reinhardt, 2019). Today, however, gamers come from a wide range of social

backgrounds worldwide, including both female and male players in various age groups and, indeed, language learners in a sense. As English is the default language used in interaction in many gaming environments, it would be almost impossible for individuals who identify themselves as gamers not to be exposed to English while gaming and engaging in game-related activities in online informal settings (Ağaoğlu & Şad, 2020). According to Waters (2007), the necessity for understanding and interacting in English is highly motivating for gamers since gamers need English to proceed in the game further. Turgut and İrgin (2009), also, highlighted the crucial role of understanding the information throughout the gameplay since the players are motivated to learn unknown words and focus on the meaning of in-game speech and objectives so that they could advance in the game.

As gaming practices have gained popularity among various age groups, researchers and scholars in education have been drawn into exploring the potential of digital gaming, especially its role in learner motivation. Since most digital games involve rules, objectives, outcome, challenge, interaction, a story to tell (Prensky, 2001), they are considered motivating and engaging for many people. Employing digital games for enhancing learning outcomes, and explicitly motivating learners, has become increasingly prevalent in language learning, as the features of digital games are generally applicable to the language learning context (Reinders, 2017; Reinhardt, 2019). Thus, studies give credence to digital games since they motivate learners to learn the target language and stay engaged. Consequently, numerous studies suggested that using digital games in or out of class supports learning in various areas (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey & Boyle, 2012), especially in language learning (Young et al., 2012). Thus, a growing body of research highlights the potential of using digital games to improve learner motivation, participation, and enjoyment (Peterson, 2010). Offered benefits of digital games are primarily in line with the successful language teaching environments (Reinders, 2017), as in various foreign language learning theories, including the abundant opportunities for comprehensible input and scaffolding through

interaction, and lowering affective factors such as anxiety and increasing motivation (Gee, 2012; Sylvén & Sundqvist, 2012).

Although the increased number of studies regarding digital gaming and language learning are existent in the literature, the studies focusing on the learner-directed digital gaming practices in language learners' own natural settings are scarce. The existent studies in the available literature are generally drawn on language learning outcomes; that is, vocabulary (DeHaan, Reed & Kuwada, 2010; Jensen, 2017; Ranalli, 2008; Rankin, Gold & Gooch, 2006; Sundqvist, 2019; Turgut & İrgin, 2009), language proficiency (Sylvén & Sundqvist, 2012; Wilde & Eyckmans, 2017), grammar (Zheng, Young, Wagner & Brewer, 2009). Moreover, various studies (Black, 2006; Jensen, 2017; Peterson, 2010; Thorne, 2008b; Thorne, Black & Sykes, 2009) demonstrated that gaming practices carried out in English may create motivation and reason to learn the language and affect learners' attitude and motivation towards foreign language learning.

As for the role of online games in foreign language teaching and learning settings, several studies revealed that commercial off-the-shelf (COTS) games, such as MMORPGs (massively multiplayer online role-playing games), has gained a lot of interest in the applied linguistics literature (Peterson, 2010, 2013; Reinders, 2012; Sykes, Reinhardt & Thorne, 2010; Thorne & Fischer, 2012). For instance, Rankin et al. (2006) observed and interviewed the learners who played an MMORPG game minimum of four hours a week and found that interaction with non-player characters (NPC) increased vocabulary performance and linguistic output in addition to learners' positive views on the use of the game. Furthermore, in a descriptive study, Thorne (2008b) examined the in-game interaction of two gamers, from the United States and Ukraine, in the MMORPG *World of Warcraft*, through chat transcripts and observation, and observed that playing the game led to a high degree of motivation, and utilization of English to interact in-game. In a similar study exploring learner interaction in an MMORPG game, Peterson (2012) found that politeness practices appeared in-game chat among EFL learners empowered a desire to participate in the group in the game.

Besides the perceived reading and typing benefits, some learners expressed their interaction as motivating and enjoyable throughout the game and emerging interest in playing in the future. Moreover, they mentioned that it was interesting to interact and collaborate with native speakers in the game. Peterson (2012) further claimed that the learners were motivated by the learner-centred nature of interaction in the game.

Another affordance of digital games related to language learning motivation is lowered anxiety and increased risk-taking through the gameplay. Positive effects of gameplay on motivation, willingness to communicate, and many other affective factors regarding language learning have been recorded in various studies in the available literature (Lee & Chen Hsieh, 2019; Rankin et al., 2006; Reinders & Wattana, 2015a, 2015b; Sundqvist, 2015; Sundqvist & Sylvén, 2014; Thorne, 2008a; Thorne & Reinhardt, 2008). For instance, in a study exploring the affective factors in a virtual world, Zheng, Young, Brewer, and Wagner (2009) found that players developed a positive attitude and expressed high confidence compared to non-players. Similarly, in another study, Rama, Black, Van Es, and Warschauer (2012) found that digital games -World of Warcraft context-, provided players with an engaging and lowered anxiety setting, allowing risk-taking while interacting through and about the game. In Sundqvist's (2009) study exploring oral proficiency and out-of-class activities, it was revealed that gamer learners reported lower anxiety while speaking in English when compared to the non-gamers.

The review of available literature revealed that one of the main arguments that support using digital games in education is that they motivate people through their intrinsically engaging properties; thus, they could be used in education to improve learning outcomes further. Based on the review of the related literature, it can be claimed that the motivating aspect of digital games is evident while different game modes and genres offer varying benefits on the motivation, especially employing digital games to enhance foreign language learning.

Motivation is a fundamental element for any learning to take place, specifically for language learning (Dörnyei, 2009; Dörnyei & Ushioda, 2009). Dörnyei (2009) suggests that the level of motivation for a task is determined by the ideal L2 self. As for the

gaming context, the ideal L2 self may appear as players' wish and readiness to take on the role of a character, avatar, or a persona; and imagine themselves ideally performing it. Additionally, it is believed that benefits provided by digital games also include lowered affective filters that encourage risk-taking with different identities created by players within the game (Gee, 2007; Reinders, 2012), and meaningful context, and engaging objectives that motivate players to continue playing. Beyond players' idealization of themselves through in-game characters, their wish to be a part of the community that emerges around, through and about the game may also contribute to their ideal L2-self-development (Knight, Marean & Sykes, 2019; Sykes, 2018). One example is Nanako, who constructed an identity as a successful English learner by writing anime fan fiction in English (Black, 2006).

Similarly, taking part in an in-game narrative where the role-play is carried out may shape learners' L2 identity by creating a connection between the player and the in-game environment, characters and immersing them in a virtual world. Online virtual environments provided by digital games are considered as a part of the real-life environments and individuals may create a new identity through the virtual experiences (Yağbasan & Şener, 2019). As Gee (2007) underlines, players have the opportunity to experiment through a variety of identities, including "projective identity", which he defines as long-term and mostly consistent identity performances that players project onto their in-game characters. Similarly, as Thorne (2008a) suggested, players' desire to build social relationships around the game may help build multilingual identity and motivate language learning (Sykes et al., 2010). For instance, an American gamer mentioned in Thorne's (2008b) study showed a strong interest in learning Russian after establishing a social bond with his Russian gamer friend through the World of Warcraft game. Similarly, the findings of the experimental study of Lee and Hoadley (2007) revealed that players are motivated and engaged through the role and identity play within the game. Such examples acknowledged in the studies signpost that the social bonds established among gamers around and through digital games might potentially create interest towards other cultures and might be the indicator of integrative

motivation. Considering the affordances of digital games, it can be asserted that taking a role and immersion into the virtual world in a fully English narrated story might have the potential for developing and visioning of ideal L2 self of gamers.

The review of available literature revealed that plenty of studies examined the role of gaming in language learning and teaching settings. Moreover, the studies in the literature highlighted that digital games contribute to the language learning motivation of gamers. However, it is observed that most of the studies in the available literature were conducted in a formal setting in which language learners were asked to play digital games. Thus, exploring gamers' language learning motivation in an informal gaming setting might contribute to the growing interest in the field. Considering this gap in the literature, the present study intended to explore the learner-initiated informal digital gaming practices in accordance with the foreign language learning motivation. That is, the gamers and non-gamers' informal digital gaming practices and possible effects of digital gaming on their foreign language learning motivation were investigated.

In order to shed light on gaming practices and gamers foreign language learning motivation levels especially considering the participants' L2 selves (Ideal L2 and Ought-to L2), the following research questions were posed.

- *What is the general profile of the participants?*
- *Is there any relationship between participants' L2 selves (ideal L2 and ought-to L2) and their gender, their gameplay habits, the game mode, and the game language?*

## **METHOD**

The design of the present study is quantitative in nature which is a cross-sectional survey study. In the cross-sectional survey design, the data collection process is carried out in one shot, and the data collection aims to reflect the profile of the population at any given moment Dörnyei (2007). By employing a cross-sectional design, the present study intended to investigate multiple variables concerning digital gaming and collect

data on a range of attributes in one instance to make inferences about possible relationships between digital gaming and the language learning motivation of the participants.

The present study adopted both descriptive and analytic research methods while answering its research questions. It is descriptive because the first research question inquired how frequently or widely the variable of interest occurs throughout a specific demographic. On the other hand, it is analytical since the second research question is intended to investigate the association between related or unrelated parameters. That is, instead of focusing on the individual differences, the present study examined the relationship between digital gameplay practices of the participants and their motivation to learn English in terms of different variables, namely, gameplay habits, game mode, gender, and game language.

### **Participants**

Participants of the study were selected among individuals of an online social media platform based on volunteer participation. The participants in a cross-sectional study are just selected based on the inclusion and exclusion criteria set for the study; thus, the selection of the participants was based on the criteria -who play and do not play digital games- by using purposeful sampling technique and convenience sampling techniques together.

The sample of the present study consisted of 94 participants aged between 14 and 33. The sample included 42 men and 49 women, and 3 who did not identify their gender. Additionally, the gamer participants of the present study were also identified under two groups regarding their gaming frequencies. That is, the single and multi-player gaming frequency of the participants were gathered up into two groups for each; those who spend 1 hour or less per week ( $n=46$ ) were defined as infrequent gamers, and those who spend more than 1 hour per week ( $n=47$ ) were defined as frequent gamers.



**Data Collection Instruments**

The data of the study is collected online using Microsoft Forms through a self-completion survey developed by the researchers. The first part of the survey gathers demographic data about the gaming frequency, gaming mode (single or multi-player), gaming device, 'gamer' identity, gaming language, and gaming genre. The second part of the survey consisted of 10 five-point Likert type items inquiring language learning motivation of the participants. The researchers developed the items in the second part of the survey from crucial themes emerging from previously published studies, especially drawing on the Taguchi, Magid and Papi's (2009) questionnaire regarding the L2 motivational self-system framework suggested by Dörnyei (2001).

**Data Analysis**

The analysis of the data was run by the researchers through statistical analysis software for social sciences. First, Barlett's Test of Sphericity and KMO Test was run to measure the suitability of data for factor analysis, and the sampling adequacy was found moderate. The obtained KMO was .741, and Barlett's test of sphericity was significant ( $p=.000$ ). Thus, the data are appropriate for factor analysis.

After measuring the adequacy for factor analysis, exploratory factor analysis (EFA) was run for the emergent factors within the items that inquire language learning motivation. Thus, EFA determined two distinct factors that scored by calculating the factor loadings through principal component analysis that were shown in Table 1.

**Table 1.** Principal Component Analysis of The Items

Items	Component Matrix	
	Component	
	Ideal L2 Self	Ought-to L2 self
Item #8	.839	
Item #10	.822	
Item #3	.804	
Item #2	.705	
Item #9	.683	
Item #1	.435	
Item #5		.819
Item #4		.674
Item #6		.593
Item #7		.545

As seen in Table 1, the EFA revealed that the developed survey consisted of two distinct factors of which the factor loadings were found over 0.43 (Tabachnick & Fidell, 2013). The first factor, which was labelled as ideal L2-self, consisted of 6 items such as “*I can imagine a situation where I speak English to foreigners*” (Item 3), or “*I find learning English really interesting*” (Item 9); and the second factor which was labelled as ought-to L2 self, consisted of 4 items such as “*Learning English is important to me because if I speak English, other people will respect me more*” (Item 5).

According to Hinton, McMurray, and Brownlow (2014), Cronbach alpha value scores between 0.5 and 0.7 show moderate reliability, whereas 0.7 and higher values indicate high reliability. Thus, the final form of the survey’s reliability analysis was found satisfactory for the Ideal L2 self ( $\alpha=.81$ ) and acceptable and moderate for the Ought-to self ( $\alpha=.60$ ).

After scoring each participant’s ideal L2 self and ought-to L2 self, the obtained data were examined in relation to the variables in detail by performing independent samples tests. That is, the difference between sets of scores is analysed using independent sample tests in order to see if it is large enough to reach statistical significance. Thus,

since the data is not normally distributed, nonparametric Mann-Whitney U tests were employed for comparing the L2 self scores among groups.

### **Ethical Considerations**

The present study participants voluntarily took part in the data gathering process, and their consent was obtained. The present study has been prepared by considering the rules of research and publication ethics, and prior to conducting the study, the Ethics Committee Permission (06.07.2021-121919) was obtained from Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee.

## **FINDINGS**

The findings of the present study were presented in line with the research question and illustrated in tables with frequencies and percentages. The first research question inquired about the participants' general profile, which is used to interpret the rest of the findings in detail. The data concerning the general profile of the participants were gathered through the demographic questions in the data gathering instrument. The participants' general profile data is investigated under subcategories as, participants' gaming habits, gaming devices, gaming, gamer identity, and game language.

The gaming habits were collected to reveal participants' gaming practices in their daily lives, including the preferred game modes, single-player games and multi-player games, the preferred device used for gaming, gamer identity and game language. The data concerning the gaming habits of the participants were grouped under two game modes like single and multi-player games, and the gaming frequencies of the participants were presented in intervals with hours spent per week. The findings concerning the single-player gaming frequency of the participants were presented in Table 2 in line with their genders.

**Table 2.** Gender Distribution on the Preference of the Single-Player

Time Spent on Single-player Games	Gender				Total	
	Male		Female		f	%
	f	%	f	%		
Never	5	11.9	26	<b>53.1</b>	32	<b>34</b>
4 Hours Per Month or Less	3	7.1	6	12.2	10	10.6
1 Hour Per Week	3	7.1	1	2.0	4	4.3
1-3 Hours Per Week	4	9.5	3	6.1	7	7.4
3-5 Hours Per Week	3	7.1	6	12.2	9	9.6
More Than 5 Hours Per Week	24	<b>57.1</b>	7	14.3	32	<b>34</b>
TOTAL	42	100.0	49	100.0	94 <sup>a</sup>	100.0

<sup>a</sup> Total number of participants with the non-specified genders included.

As seen in Table 2, the data analysis revealed that the participants who never played (34%) and played single-player games more than five hours per week (34%) were in the same number. As for the genders, it is found that while more than half of the male participants (57.1%) spend more than 5 hours per week in single-player gaming, more than half of the female participants (53.1%) never play single-player games.

**Table 3.** Gender Distribution on the Preference of the Multi-Player Game Mode

Time Spent on Multi-player Games	Gender				Total	
	Male		Female		f	%
	f	%	f	%		
Never	7	17.1	27	<b>55.1</b>	35	<b>37.2</b>
4 Hours Per Month or Less	5	9.8	2	4.1	8	8.5
1 Hour Per Week	2	4.9	2	4.1	5	5.3
1-3 Hours Per Week	7	17.1	5	10.2	12	12.8
3-5 Hours Per Week	3	7.3	5	10.2	8	8.5
More Than 5 Hours Per Week	18	<b>43.9</b>	8	16.3	26	27.7
TOTAL	42	100.0	49	100.0	94 <sup>a</sup>	100.0

<sup>a</sup> Total number of participants with the non-specified genders included.

The findings concerning multi-player gaming preferences were illustrated in Table 3 in line with the genders of the participants.

When it comes to gamers' multi-player game mode preferences, it is found that the number of participants who play more than five hours was lower both between males and females, as shown in Table 3. It was found that most of the male gamers (56.1 %) spent less than 5 hours per week for multi-player gaming. On the other hand, it is found that more than half of the female gamers (55.1%) preferred not to play multi-player games.

Gamers' preferences of gaming devices were obtained through a demographic question with multiple options in order to reveal their gaming habits in detail. The findings concerning the gaming device preferences of the participants were presented in Table 4 in line with the participants' genders.

**Table 4.** Gender Distribution on the Preference of the Devices Used for Gaming

Device Used for Gaming	Gender				Total	
	Male		Female			
	f	%	f	%	f	%
Desktop	15	39.5	1	3.8	16	25.0
Laptop	17	<b>44.7</b>	12	<b>46.2</b>	29	<b>45.3</b>
Smartphone	3	7.9	9	34.6	12	18.8
Game Console	3	7.9	4	15.4	7	10.9
TOTAL	38	100	26	100	64	100

As seen in Table 4, the data analysis revealed that the most popular gaming device was laptop computers for both genders (45.3%). It is also found that while desktop computers were in the second rank for male gamers (39.5%), the second most popular gaming device among female gamers was smartphones (34.6%). The findings also revealed that both genders' least preferred gaming device was the game console, such as PlayStation, Xbox, etc.

The following demographic question asked the participants whether they identified themselves as "gamers" or not. The question was only presented to those who play games, and non-gaming participants did not answer this question. The analysis of the findings concerning identifying themselves as a gamer is presented in Table 5.

**Table 5.** Gender Distribution on the Participants' Identification Themselves As "Gamer"

Participants' "Gamer" Identifications of Themselves	Gender				Total	
	Male		Female			
	f	%	f	%	f	%
No	6	15.4	7	26.9	13	19.4
Moderately	14	35.9	12	<b>46.2</b>	28 <sup>a</sup>	<b>41.8</b>
Yes	19	<b>48.7</b>	7	26.9	26	38.8

<sup>a</sup> Total number of participants with the non-specified genders included.

As seen in Table 5, the participants who play games identify themselves primarily (80.6%) as a gamer. While most male gamers (84.6%) identify themselves as a gamer, this proportion is slightly lower among the female gamers (73.1%). It is also found that almost half of the male gamers (48.7%) fully identify themselves as a gamer, while the gamer identification among female gamers is mostly (46.2%) answered as "moderate".

Gaming Language, which refers to the default language throughout the gameplay, was obtained through three categories of game language; English gameplay, in which the game audio and text are in full English; English gameplay with Turkish subtitles; and Turkish gameplay. The findings concerning the gaming language preferences of the participants are presented in Table 6.

**Table 6.** Preferred Gaming Language Among Gamers

Gaming Language Preferences	English Content		English Content, Turkish Subtitles		Turkish Content	
	f	%	f	%	f	%
Never	2	3.0	20	<b>30.3</b>	28	<b>42.4</b>
Rarely	5	7.6	15	22.7	22	33.3
Sometimes	9	13.6	18	27.3	6	9.1
Often	24	36.4	13	19.7	8	12.1
Always	26	<b>39.4</b>	0	.0	2	3.0

As seen in Table 6, the analysis of the gathered data revealed that Turkish content was the least favoured (42.4%) among the gamers, while English content was the most

favourable one (39.4%). Additionally, it is found that very low preference (3%) was recorded for playing entirely Turkish and Turkish-subtitled games regularly.

The second research question of the present study inquired the general preference and gameplay habits of the participants, overall L2 motivation, and the relationship between motivation and gameplay habits. The findings concerning the overall L2 motivation of the participants are presented in Table 8.

**Table 7.** Overall Ideal L2 Self and Ought-To L2 Self Levels of the Participants

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ideal L2 self	94	1.50	5.00	<b>4.31</b>	.785
Ought-to L2 self	94	1.00	5.00	<b>3.83</b>	.918

As illustrated in Table 7, the analysis of the data concerning the overall L2 motivation of the participants revealed that the ideal L2 self of the participants ( $M=4.31$ ) was comparatively higher than ought-to L2 self-levels ( $M=3.83$ ), which were recorded slightly higher than average.

When the L2 Self-levels of the participants are examined in line with the gender variable, it is found that the ideal and ought-to L2 self-levels of the participants have a general overview regarding motivational differences. The findings concerning the gender and L2 self-levels of the participants are presented in Table 8 in detail.

**Table 8.** Ideal and Ought-to L2 Self Levels in regard to Gender

<b>Gender and L2 Motivation</b>		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Ideal L2 Self	Male	42	39.88	1675	772	-2.075	<b>.038*</b>
	Female	49	51.24	2511			
Ought-to L2 Self	Male	42	38.14	1602	699	-2.645	<b>.008**</b>
	Female	49	52.73	2584			

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

As presented in Table 8, the findings revealed that L2 levels significantly differed among the participants with regard to their genders. Especially, ought-to L2 self levels

between genders were varied; that is, male participants' levels ( $Mdn=3.75$ ) were recorded lower, indicating that they have lower obligatory pressure regarding their motivation when compared to female participants ( $Mdn=4.00$ ,  $U=699$ ,  $z=-2.645$   $p<.01$ ,  $r=0,277$ ). On the contrary, even though less significant ( $U=772$ ,  $z=-2.075$   $p<.05$ ,  $r=0,217$ ), female participants had higher levels of ideal L2 self ( $Mdn=4.66$ ) when compared to males ( $Mdn=4.33$ ), indicating that females have a clearer vision of their ideal self (see Table 8). Gender has found to have a small effect on both L2 motivation ( $r=0,277$ ,  $r=0,217$ ).

To explore whether playing games have any relationship with L2 motivation, ideal and ought-to L2 self levels of gamer and non-gamer participants were compared. The findings concerning gameplay habits and L2 self levels were presented in Table 9.

**Table 9.** Ideal And Ought-To L2 Self Levels in regard to Gameplay

Gameplay Habits and L2 Motivation		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Ideal L2 Self	Non-gamer	27	45.54	1229.50	851.5	-.450	<b>.653</b>
	Gamer	67	48.29	3235.50			
Ought-to L2 Self	Non-gamer	27	59.28	1600.50	586.5	-2.676	<b>.007**</b>
	Gamer	67	42.75	2864.50			

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As shown in Table 9, the findings concerning gameplay habits and L2 self levels revealed that there was no significant difference between non-gamers ( $Mdn=4.50$ ) and gamers ( $Mdn=4.50$ ,  $p>0.05$ ). On the contrary, ought-to self levels of gamers and non-gamers were differed significantly ( $p<.01$ ); that is, gamers' levels of ought-to self ( $Mdn=3.75$ ) were lower than the non-players significantly ( $Mdn=4.25$ ,  $U=586.5$ ,  $z=-2.676$   $p<.01$ ,  $r=0,276$ ). Though the significance between the two groups is evident statistically, the comparison of L2 self levels regarding gaming could not alone be sufficient to suggest that gaming leads lowered ought-to L2 self levels or vice versa. Gameplay habits resulted in a small effect size concerning ought-to self levels ( $r=0,276$ ).



After analyzing the relationship between gameplay and L2 motivation, the game mode preference of participants was also investigated whether playing the game as a single-player or multi-player mode differed with L2 motivation. Participants' answers were gathered into two groups to compare game modes: infrequent gamers and frequent gamers. Infrequent and frequent gamers groups were formed according to the time spent on gaming for each game mode. Those who spent more than 5 hours per week in gaming were named *frequent gamers*, whereas those who spent less were named *infrequent gamers*. The comparison of infrequent and frequent single-player gamers' L2 motivation levels were shown in Table 10.

**Table 10.** Ideal and Ought-To L2 Self Levels in regard to Single-Player Game Frequency

Single-player Gaming Frequency and L2 Motivation		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Ideal L2 Self	Infrequent gamers	46	49.41	2273.00	1016	-.676	<b>.499</b>
	Frequent gamers	48	45.67	2192.00			
Ought-to L2 Self	Infrequent gamers	46	55.07	2533.00	756	-2.650	<b>.008**</b>
	Frequent gamers	48	40.25	1932.00			

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As illustrated in Table 10, the findings revealed that infrequent gamers of single-player games had higher ideal self levels ( $Mdn=4.58$ ) than the frequent gamers ( $Mdn=4.50$ ); however, no significant difference between the two groups was evident ( $p>.05$ ) in terms of ideal L2 self levels. On the other hand, ought-to L2 self levels of the infrequent gamers were recorded higher with a strong significance ( $U=756$ ,  $z=-2.650$   $p<.01$ ,  $r=0,273$ ). Indicating that frequent gamers had lower perceived external pressure concerning L2 motivation. Single-player gaming had a small effect size on ought-to self levels ( $r=0,273$ ).

After analyzing the participants' single-player game mode habits with their L2 motivation, the multi-player game mode was also examined. Prior to further analysis, infrequent and frequent gamers were labelled by their frequency of multi-player

gaming. Thus, *infrequent gamers* are defined as players who spent less than 5 hours per week for multi-player gaming, whereas *frequent gamers* are defined as gamers who spent more than 5 hours per week. The comparison of infrequent and frequent multi-player gamers' L2 motivation levels was shown in Table 11.

As shown in Table 11, the analysis of the data concerning the comparison of infrequent and frequent multi-player gamers' L2 motivation levels revealed that both of the ideal and ought-to self levels of the infrequent gamers were recorded higher; nonetheless, none of these differences was statistically significant ( $p > .05$ ).

**Table 11.** Ideal and Ought-To L2 Self Levels in regard to Multi-Player Game Frequency

Multi-player Gaming Frequency and L2 Motivation		N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Ideal L2 Self	Infrequent gamers	48	48.79	2342.00	1042.0	-.476	<b>.634</b>
	Frequent gamers	46	46.15	2123.00			
Ought-to L2 Self	Infrequent gamers	48	52.11	2501.50	882.5	-1.687	<b>.092</b>
	Frequent gamers	46	42.68	1963.50			

As for the further analysis of the finding related to game language preferences and L2 Self of gamers, the Likert items were gathered into two groups, namely infrequent players and frequent players. The group was formed through reported frequencies, which are *Never*, *Rarely*, *Sometimes*, *Often*, and *Always*. Those who answered *Never*, *Rarely*, and *Sometimes* were gathered up into the group named as *infrequent players*. The other options, including *Often* and *Always*, were clustered to a group named as *frequent players*. After clustering the five groups into two, the analyses were employed to unveil the possible relationship between gaming language and L2 selves. The findings concerning gamer participants' reported game language preferences were presented in Table 12.

The analysis of the data revealed that gamers who play games with full English content had significantly higher ideal L2 self ( $Mdn=4.67$ ) when compared to infrequent gamers of fully English games ( $Mdn=3.92$ ,  $U=209$ ,  $z=-2.979$   $p < .01$ ) as shown in Table 12, and

the effect size was found to be medium ( $r=0,364$ ). Ought-to L2 self levels of players, however, did not differ significantly, even though the frequent players of fully English games ( $Mdn=3.50$ ) had a lower level of ought-to self when compared to infrequent players of fully English video games ( $Mdn=4.00, p>.05$ ). In line with the results from fully English gameplay, it is also found that players of video games that are entirely in Turkish had significantly lower ideal L2 self ( $Mdn=3.92$ ), compared with the infrequent players in Turkish ( $Mdn=4.67, U=151, z=-2.400 p<.05, r=0,293$ ).

**Table 12.** Ideal and Ought-To L2 Self Levels in regard to Gaming Language

Gaming Language and L2 Motivation			N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Playing in English	Ideal L2 Self	Infrequent gamers	16	21.56	345.0	209.0	-2.979	<b>.003**</b>
		Frequent gamers	51	37.90	1933.0			
	Ought-to L2 Self	Infrequent gamers	16	41.97	671.5	280.5	-1.885	<b>.059</b>
		Frequent gamers	51	31.50	1606.5			
Playing in English with Turkish Subtitles	Ideal L2 Self	Infrequent gamers	54	34.94	1887.0	300.0	-.823	<b>.410</b>
		Frequent gamers	13	30.08	391.0			
	Ought-to L2 Self	Infrequent gamers	54	34.04	1838.0	349.0	-.032	<b>.975</b>
		Frequent gamers	13	33.85	440.0			
Playing in Turkish	Ideal L2 Self	Infrequent gamers	57	36.35	2072.0	151.0	-2.400	<b>.016*</b>
		Frequent gamers	10	20.60	206.0			
	Ought-to L2 Self	Infrequent gamers	57	32.25	1838.0	185.0	-1.769	<b>.077</b>
		Frequent gamers	10	44.00	440.0			

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Thus, playing games in Turkish had a small effect on players' ideal L2 self levels ( $r=0,293$ ). In terms of ought-to self, the findings revealed differed medians between frequent and infrequent players; however, this finding does not indicate any statistical significance, as observed with the results of fully English gameplay and ought-to self levels. As for the data analysis concerning gaming in English with Turkish subtitles, it

is found that although the median differed, no significant correlation was found between infrequent gamers' L2 self level scores and the frequent gamers' L2 self level scores ( $p > .05$ ).

## **DISCUSSION**

Based on the data analysis, like other studies in the literature, the present study also revealed that most participants are playing games in their leisure time. However, contrary to the findings of similar studies (Sundqvist, 2019; Sylvén & Sundqvist, 2012; Ural, 2009; Yağbasan & Şener, 2019) on COTS and language learning, the present study concluded that the single-player game mode was favoured more among the gamers. As for the gameplay habits, it is found that genders varied in line with the literature, in which male participants spent more time compared to female participants in both game modes. This finding of the present study shows similarities with several other studies conducted in different contexts such as Ağaoğlu and Şad (2020), Jensen (2019), Sundqvist (2009), Sylvén and Sundqvist. In terms of gaming device preferences, it is found that the majority of participants preferred laptops for gaming regardless of their gender; though, the second most preferred gaming device differed between male and female gamers. While males chose the desktop after the laptop, female gamers preferred smartphones for gaming. This difference might be interpreted as the male gamers needing more powerful gaming devices to play high-end digital games and different game genres such as Role Play, Action, and Adventure games, whereas smartphones were sufficient to carry on casual gaming for the female gamers. Similar results were also obtained regarding gamer identity and gender relationships. It is recognised that most males define themselves as a gamer while females identify themselves as a gamer less frequently. Nevertheless, regardless of gender, gaming participants essentially identify themselves as a gamer. When it comes to the gaming language, yet Ural (2009) suggested that Turkish gamers favour the digital games in Turkish, the findings of the present study revealed that gamers primarily preferred

English gaming, in line with the Aġaoġlu and Şad's (2020) study, followed by English gaming with Turkish subtitles.

As for the second research question, the present study's findings revealed that the L2 self levels of the participants differed in terms of gender; that is, the ideal L2 self of the females was significantly higher than males. However, concerning the gender variable in terms of ought-to L2 self, it is found that males have lower ought-to L2 self when compared to females. Similar results were also found in the relationship between gameplay habits and ought-to L2 self levels. It can be claimed that the grounds for this difference could be stem from males' engagement with digital games more. Nevertheless, it should be noted that the gaming habit itself would not be sufficient to explain the differences between genders regarding L2 self levels definitely.

On the other hand, the findings of the present study evidenced a significant difference in terms of ought-to L2 self levels of gamers and non-gamers, and it is found that the gamers' ought-to L2 self levels were significantly lower than the non-gamers. This could be explained by the engaging nature of the games, where gamers must comprehend and interact in English to further progress in the game, as stated in the reports of Turkish gamers in the study of Turgut and İrgin (2009). Because they play games, their external motivation may be lowered and change into an internal one through in-game interaction or role-play. This finding of the present study shows similarities with Sundqvist and Sylvén (2014), who reported that non-gamers inclined a lower interest in English. The findings of the present study also show similarities with Thorne (2008b) and Peterson (2012). In Thorne's (2008b) study, the participants indicated increased motivation and enjoyment, and in Peterson (2012) study, it was found that participants demonstrated a desire to be a part of the group in the game; furthermore, they mentioned that their interaction to be motivating and enjoyable throughout the game, and emerging interest in playing the in the future. The present study also revealed that the players who play single-player mode more had lower ought-to L2 self levels. This finding might indicate that playing single-player games, in particular, may lower the external pressures to learn the target language and internalise

the reason to learn it. Thus, it can be claimed that a player whose mother tongue is not English is highly motivated to carry out tasks in English since it helps to advance them in gaming, as suggested by Gee (2003, 2012), Knight et al. (2019), Reinders (2012), and Sykes (2018).

Furthermore, the findings revealed that playing games in fully English were revealed to have a strong relationship with a considerably higher ideal L2 self of gamer participants. As evidenced in previous studies, a player's ideal L2 self may appear as a desire and willingness to assume the part of a gaming character, imagining himself or herself fulfilling it ideally Harteveld and Bekebrede (2011). Thus, the higher ideal L2 self of gamers playing in English in the present study could stem from the fact that interactions with in-game characters and the contextual nature of the digital games are similar to the experience of the total immersion in a foreign culture, especially in multi-player games (Waters, 2007).

As for the single-player games, it is found in the present study that taking part in a story where the role-play is carried out may shape learner L2 identity positively, bonding the players to the game characters and immersing them in an engaging virtual environment. Furthermore, as English is the default language of most games (Waters, 2007), it can be claimed that taking on a role and immersing gamers into a virtual world in a fully English narrated story may be beneficial for developing an ideal L2 self.

On the contrary, the present study's findings uncovered that the multi-player game mode and L2 selves did not differ significantly. While previous studies (Peterson, 2012; Reinders & Wattana, 2015a, 2015b; Thorne, 2008b; Ural, 2009; Vosburg, 2017; Zheng, Young, Wagner, et al., 2009) underlined the fact that multi-player game interactions and socialisation might lead to the higher motivation to continue playing and learning L2, the present study could not suggest any advantage of multi-player games when compared to the single-player games. Nevertheless, the multi-player gaming and L2 selves are in need of further investigation to reveal the factors underlying the motivation aspect previous studies focused on and multi-player game elements.

Another significant pattern also emerged concerning gaming language and L2 selves: gamers who play mostly in English had significantly higher ideal L2 self levels when compared to the gamers who rarely play in English. Therefore, it can be argued that the relationship between developing an ideal L2 self and gaming in English in an informal context strengthens the language learning motivation of the learners.

A further significant difference in terms of the ideal and ought-to L2 self levels appeared among the players of the games fully in Turkish. The ideal L2 self of those players who play in Turkish was significantly lower, and their ought-to self levels were higher when compared to players who prefer gaming in English. Concerning this finding, it can be claimed that the relationship between developing an ideal L2 self and gaming in English in an informal context strengthens the language learning motivation of the learners. In line with this finding, it is observed that gamers who preferred playing in Turkish had much lower ideal L2 self levels, while gamers who do not or rarely play in Turkish had a clearer vision of themselves as English-speaking individuals. As Waters (2007) suggested, playing games in a fully English world is similar to the immersion experience in a foreign culture. Gaming in English may provide benefits for creating or strengthening players' ideal L2 self through practising with different identities by interacting with other players or non-player characters or taking a role in a virtual world and risk-free environment (Gee, 2007; Hartevelde & Bekebrede, 2011; Reinders, 2012; Thorne et al., 2009). Although her study is focused on literary practices, Black (2006) suggested that the participant's fanfiction writing habit allowed her to express various facets of her identity in various ways over time. The findings of the present study also show similarities with Lee and Hoadley (2007), who found that digital games encourage learning by directly using identity enactment and role-play to motivate and engage students; that is, they thoroughly recruit an individual's identity while taking on the identity of a gaming character. Though their study did not focus on L2 selves or language learning, the affordances that appeared in the study are in line with the present study.

## CONCLUSION

Given the empirically observed prevalence of digital gaming as a leisure activity among language learners and the assumed potential for L2 motivation, this study may have implications. There are several potentials for developing foreign language learning motivation on language learners through games in the emerging context where English appears to be used outside the EFL classroom. Thus, such informal gaming practices, in which gamers engage in their natural environments, homes, should be encouraged among foreign language learners. The findings of the present study suggested that game language also has a significant role, as learners must understand and interact using English to progress in the game. Further, providing opportunities to practice with different identities through taking a role and interacting with other players. These findings indicated that informal gaming practices might shape learners' L2 identity positively, which in turn affects their foreign language learning motivation.

Future research in the field could investigate game habits in detail, including game genres, game-player interactions in regard to the foreign language learning motivation, and L2 motivational selves. Nevertheless, the present study comes with some limitations, as the number of participants was not large enough to generalize to the population. Moreover, the study gathered its data only through a survey; questioning the variables in detail through qualitative methods is another limitation. Hence, further studies should be conducted with large-scale participants, and qualitative aspects might be included to gain deeper insight.



**REFERENCES**


- Ağaoğlu, A., & Şad, S.N. (2020). Investigation of the relationship between digital game addiction and English listening skills among university students. *International Journal of Academic Research in Education*, 6(1), 1-15. doi: 10.17985/ijare.795676
- Black, R. W. (2006). Language, culture, and identity in online fanfiction. *E-Learning and Digital Media*, 3(2), 170–184. doi: 10.2304/elea.2006.3.2.170
- BThaber (2021). Total revenue of players reached 880 million USD in Turkey. Retrieved from <https://www.bthaber.com/total-revenue-of-players-reached-880-million-usd-in-turkey/>
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & Education*, 59(2), 661–686. doi: 10.1016/j.compedu.2012.03.004
- DeHaan, J., Reed, W. M., & Kuwada, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning & Technology*, 14(2), 79–94.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford applied linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Second language acquisition. Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol UK, Buffalo NY: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.) (2009). *Second language acquisition. Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol UK, Buffalo NY: Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games + good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy. New literacies and digital epistemologies: Vol. 27*. New York: Peter Lang.
- Gee, J. P. (2012). Foreword. In H. Reinders (Ed.), *Digital games in language learning and teaching* (pp. xii–xiv). London: Palgrave Macmillan UK.
- Harteveld, C., & Bekebrede, G. (2011). Learning in single-versus multiplayer games: The more the merrier? *Simulation & Gaming*, 42(1), 43–63. doi: 10.1177/1046878110378706
- Hinton, P. R., McMurray, I., & Brownlow, C. (2014). *SPSS explained (Second edition)*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.


- Jensen, S. H. (2017). Gaming as an English language learning resource among young children in Denmark. *CALICO Journal*, 34(1), 1–19. doi: 10.1558/cj.29519
- Jensen, S. H. (2019). Language learning in the wild: A young user perspective. *Language Learning & Technology*, 23(1), 72–86.
- Knight, S. W. P., Marean, L., & Sykes, J. M. (2019). Gaming and informal language learning. In M. Dressman & R. Sadler (Eds.), *Blackwell handbooks in linguistics. The handbook of informal language learning* (pp. 101–115). Hoboken NJ, ©2020: Wiley-Blackwell.
- Lee, J. J., & Hoadley, C. M. (2007). Leveraging identity to make learning fun: Possible selves and experiential learning in Massively Multiplayer Online Games (MMOGs). *Innovate: Journal of Online Education*, 3(6). Retrieved from *Innovate: Journal of Online Education*
- Lee, J. S., & Chen Hsieh, J. (2019). Affective variables and willingness to communicate of EFL learners in in-class, out-of-class, and digital contexts. *System*, 82, 63–73. doi: 10.1016/j.system.2019.03.002
- Mäyrä, F. (2008). *An introduction to game studies: Games in culture*. London: SAGE.
- Peterson, M. (2010). Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, 41(1), 72–93. doi: 10.1177/1046878109355684
- Peterson, M. (2012). Language learner interaction in a massively multiplayer online role-playing game. In H. Reinders (Ed.), *Digital Games in Language Learning and Teaching* (pp. 70–92). London: Palgrave Macmillan UK.
- Peterson, M. (2013). *Computer games and language learning*. New York: Palgrave Macmillan US. doi: 10.1057/9781137005175
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rama, P. S., Black, R. W., Van Es, E., & Warschauer, M. (2012). Affordances for second language learning in World of Warcraft. *ReCALL*, 24(3), 322–338. doi: 10.1017/S0958344012000171
- Ranalli, J. (2008). Learning English with the Sims: Exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21(5), 441–455. doi: 10.1080/09588220802447859
- Rankin, Y., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *Eurographics*, 25(3). doi: 10.2312/eged.20061005
- Reinders, H. (Ed.) (2012). *Digital games in language learning and teaching*. London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9781137005267
- Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. In S. L. Thorne & S. May (Eds.), *Language, education and technology* (pp. 329–343). Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-02237-6\_26

- Reinders, H., & Wattana, S. (2015a). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38–57. doi: 10.1017/S0958344014000226
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015b). The effects of digital game play on second language interaction. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 5(1), 1–21. doi: 10.4018/IJCALLT.2015010101
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning*. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-030-04729-0
- Sundqvist, P. (2009). *Extramural English matters: Out-of-school English and its impact on Swedish ninth graders' oral proficiency and vocabulary* (Doctoral Dissertation). Karlstad University, Karlstad.
- Sundqvist, P. (2015). About a Boy: A Gamer and L2 English speaker coming into being by use of self-access. *SiSAL Journal*, 6(4), 352–364.
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10125/44674>
- Sundqvist, P., & Sylvén, L. K. (2014). Language-related computer use: Focus on young L2 English learners in Sweden. *ReCALL*, 26(1), 3–20. doi: 10.1017/S0958344013000232
- Sykes, J. M. (2018). Digital games and language teaching and learning. *Foreign Language Annals*, 51(1), 219–224. doi: 10.1111/flan.12325
- Sykes, J. M., Reinhardt, J., & Thorne, S. L. (2010). Multiuser digital games as sites for research and practice. In F. M. Hult (Ed.), *Educational linguistics. Directions and prospects for educational linguistics* (Vol. 11, pp. 117–135). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-90-481-9136-9\_8
- Sylvén, L. K., & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. doi: 10.1017/S095834401200016X
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson Education.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Second language acquisition. Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Bristol UK, Buffalo NY: Multilingual Matters.
- Thorne, S. L. (2008a). Computer-mediated communication. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 1415–1426). Boston, MA: Springer US. doi: 10.1007/978-0-387-30424-3\_108
- Thorne, S. L. (2008b). Transcultural communication in open internet environments and massively multiplayer online games. In S. S. Magnan (Ed.), *AILA applied*

- linguistics series: Vol. 3. Mediating discourse online (pp. 305–327). Amsterdam: J. Benjamins Pub. Co.
- Thorne, S. L., Black, R. W., & Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in internet interest communities and online gaming. *The Modern Language Journal*, 93, 802–821. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x
- Thorne, S. L., & Fischer, I. (2012). Online gaming as sociable media. *Alsic*, 15(1). doi: 10.4000/alsic.2450
- Thorne, S. L., & Reinhardt, J. (2008). "Bridging activities," New media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572. doi: 10.1558/cj.v25i3.558-572
- Turgut, Y., & İrgin, P. (2009). Young learners' language learning via computer games. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 760-764. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.135
- Ural, M. N. (2009). Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi / [The effect of entertaining and motivational properties of educational games to academic achievement and motivation] (Doctoral dissertation, Anadolu University, Eskisehir, Turkey). Retrieved from T.C. Council of Higher Education Thesis Center (262352).
- Vosburg, D. (2017). The effects of group dynamics on language learning and use in an MMOG. *CALICO Journal*, 34(1), 58–74.
- Waters, J. K. (2007). On a quest for English. *T. H. E. Journal*, 34(10), 26–32.
- Wilde, V. de, & Eyckmans, J. (2017). Game on! Young learners' incidental language learning of English prior to instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(4), 673–694. doi: 10.14746/ssl.2017.7.4.6
- Yağbasan, M., & Şener, Y. (2019). Comparative analysis of online virtual games in demographic variables on the hierarchy of needs (A field study in Elazığ province). *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 136-161. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/e-kiad/issue/51167/656612>
- Young, M. F., Slota, S., Cutter, A. B., Jalette, G., Mullin, G., Lai, B., . . . Yukhymenko, M. (2012). Our princess is in another castle. *Review of Educational Research*, 82(1), 61–89. doi: 10.3102/0034654312436980
- Zheng, D., Young, M. F., Brewer, R. A., & Wagner, M. (2009). Attitude and self-efficacy change: English language learning in virtual worlds. *CALICO Journal*, 27(1), 205–231. doi: 10.11139/cj.27.1.205-231
- Zheng, D., Young, M. F., Wagner, M. M., & Brewer, R. A. (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based Virtual Worlds. *The Modern Language Journal*, 93(4), 489–511. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00927.x

**ORCID**

Seren ÖZGÜR  <https://orcid.org/0000-0002-4834-2689>

Mustafa CANER  <https://orcid.org/0000-0001-5741-5037>

## GENİŞ ÖZET

### **Araştırmanın Amacı**

Eğlence yönünün ötesinde, dijital oyunlar çeşitli yaş grupları arasında popülerlik kazandıkça, dil eğitimcilerinin dikkatini çekmiştir. Çoğu dijital oyunun İngilizce olması, oyuncuların oyun oynarken genellikle İngilizceye maruz kalmaları gibi durumlar, informal ortamlarda yürütülen dijital oyun pratiklerinin dil öğrenimine katkısının araştırılmasına olan ilgiyi artırmıştır. Ancak mevcut literatürdeki çalışmaların çoğunun dil öğrenenlerden dijital oyunlar oynamalarının istendiği formal bir ortamda yürütüldüğü görülmektedir. Bu nedenle, informal bir oyun ortamında oyuncuların dil öğrenme motivasyonunu keşfetmek, bu alana artan ilgiye katkıda bulunabilir. Dijital oyun yoluyla dil öğrenimi için bu tür informal fırsatların araştırılması biraz ilgi görmüş olsa da, öğrenen tarafından yönlendirilen informal dijital oyunun öğrencilerin yabancı dil öğrenme motivasyonu üzerindeki rolü yeterince araştırılmamıştır. Bu nedenle, bu çalışma, yabancı dil öğrenenlerin dijital oyun alışkanlıklarını incelemeye ve öğrenci odaklı informal dijital oyunların olası motivasyonel etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Bu çalışmanın tasarımı, kesitsel bir tarama çalışması olan nicel niteliktedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların oyun alışkanlıkları, oyunlarda geçirilen süre, oyun modu ve oyun dili gibi değişkenlere ilişkin demografik sorular aracılığıyla betimsel olarak incelenmiştir. Bu çalışma kesitsel bir tasarım kullanarak, dijital oyunla ilgili birden fazla değişkeni araştırmayı ve dijital oyun ile katılımcıların dil öğrenme motivasyonu arasındaki olası ilişkiler hakkında çıkarımlarda bulunmak için örneklemden çeşitli nitelikler hakkında veri toplamayı amaçlamıştır. Ek olarak, katılımcıların Ideal L2 ve Ought-to L2 benliklerine ilişkin alguları incelenmiştir.

### **Araştırmanın Bulguları**

Sonuçlar, literatürün aksine, tek oyunculu oyun modunun oyuncular arasında daha fazla tercih edildiği sonucuna varmıştır. Oynanış alışkanlıklarına gelince, her iki oyun modunda da erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre anlamlı olarak daha fazla zaman geçirdiği; literatüre paralel olarak, cinsiyetlerin farklılaştığı tespit edilmiştir. Oyun cihazı tercihlerine göre katılımcıların büyük çoğunluğunun cinsiyet ayrımı gözetmeksizin oyun oynamak için dizüstü bilgisayarı tercih etmiş, fakat en çok tercih edilen ikinci oyun cihazı, erkek ve kadın oyuncular arasında farklılık göstermiştir. Erkekler laptoptan sonra masaüstünü tercih ederken, kadın oyuncular oyun oynamak için akıllı telefonları tercih etmiştir. Oyuncu kimliği ve cinsiyet ilişkileri konusunda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çoğu erkek katılımcı kendilerini bir oyuncu olarak tanımlarken, bu oran kadın katılımcılar arasında daha az bulunmuştur. Bununla birlikte, cinsiyetten bağımsız olarak, oyuncuların kendilerini genellikle oyuncu kimliği ile tanımladıkları bulunmuştur.

İkinci araştırma sorusunun sonuçları, katılımcıların L2 benlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini; yani kadınların Ideal L2 benliğinin erkeklerden önemli ölçüde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkeni ile Ought-to L2 benlik açısından bakıldığında,

erkeklerin kadınlara göre Ought-to L2 benliklerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Oynanış alışkanlıkları ile Ought-to L2 benlik seviyeleri arasındaki ilişkide de benzer sonuçlar bulunmuştur. Oyun oynayan ve oynamayanların Ideal L2 benlik seviyeleri açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve oyuncuların Ought-to L2 benlik seviyelerinin, oyun oynamayanlara göre önemli ölçüde daha düşük olduğu bulunmuştur. Oyun dili ile ilgili olarak, oyunları tamamen İngilizce olarak oynayan oyuncuların oldukça yüksek Ideal L2 benlikleri olduğu; oyunları tamamen Türkçe oynayan oyuncuların ise İngilizce oyun oynamayı tercih edenlere oranla Ideal L2 benliklerinin daha düşük, Ought-to L2 benlik seviyelerinin ise anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya koyulmuştur.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin oyunda ilerlemek için İngilizceyi anlamaları ve İngilizce kullanarak etkileşim kurmaları gerektiğinden, oyun dilinin de önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Ayrıca, dijital oyunların dil öğrenenlere, rol yaparak ve diğer oyuncularla etkileşim kurarak farklı kimliklerle pratik yapma fırsatları sağladığı düşünülmektedir. Bu bulgular, informal dijital oyun uygulamalarının öğrencilerin ikinci dil kimliğini olumlu yönde şekillendirebileceğini göstermiş ve bunun da yabancı dil öğrenme motivasyonlarını etkileyebileceğini öne sürülmüştür.

**Appendix 1. Ethics Committee Approval**

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.07.2021-121919



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.07.2021  
TOPLANTI SAYISI : 07  
KARAR SAYISI : 262

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Mustafa CANER ile Arş Gör. Seren ÖZGÜR'ün yürütücülüğünü üstlendiği, "GAMERS' FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION (Bilgisayar oyunu oynayanların yabancı dil öğrenme motivasyonları)" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeceğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

Başkan  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.  
Prof. Dr.  
Sibel MEHTER AYKIN

Üye  
Prof. Dr.  
Ebru İÇİGEN

Üye  
Prof. Dr.  
Nurşen ADAK

Üye  
Prof. Dr.  
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM  
(katılmadı)

Üye  
Prof. Dr.  
Taner KORKUT  
(görevli-izimli)

Üye  
Prof. Dr.  
Gökhan AKYÜZ



GEFAD / GUJGEF YABDİLSEM: 463-494(2022)

## Reflections on Varieties of English in an Audiovisual Media-Based Online Teacher Training Course \* \*\*

### Görsel-İşitsel Medya Tabanlı Çevrimiçi Öğretmen Eğitimi Dersinde İngilizce Çeşitleri Üzerine Düşünceler

Zeynep Gülşah KANI<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Foreign Languages Teaching,  
English Language Teaching Programme. zgulsahkani@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 31.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 28.12.2021*

#### **ABSTRACT**

*This paper reports on a classroom-based research study aiming at raising EFL pre-service teachers' awareness of varieties of English by means of listening journals in an online teacher training course. 143 journals which were written (bi-)weekly by the trainees throughout the course term served both as a pedagogical tool and a research instrument. Their reflections on the web-based audiovisual materials of their choice revealed that the journals have been influential in realising the research aim in that the trainees were exposed to various English uses through these materials. As the course which comprised reading articles on native speakerism, standard English versus World Englishes, reflection tasks, presentations and classroom discussions progressed, they expanded the range of English uses in their web-based audiovisual materials. They started with more Centre-based uses of English specific to Inner-Circle-called countries such as the UK, the USA, Canada and developed a growing interest in the emerging uses of English in the Expanding and Outer Circle-called countries in the upcoming weeks. Drawing on the conclusions from their reflections in the listening journals, I will discuss the points which they have become mindful of and touch on practical implications and suggestions for future research.*

---

\***Ahntılama:** Kani, Z.G. (2022). Reflections on Varieties of English in an Audiovisual Media-Based Online Teacher Training Course. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 463-494.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

**Keywords:** Varieties of English, Audiovisual media, Web-based instruction, Journals, EFL pre-service teachers.

## ÖZ

*Bu makale, çevrimiçi bir öğretmen eğitimi kursunda dinleme günlükleri aracılığıyla İngilizcenin çeşitlerine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının farkındalığını artırmayı amaçlayan sınıf temelli bir araştırma çalışmasına ilişkindir. Ders dönemi boyunca öğretmen adayları tarafından (iki) haftada bir yazılan 143 günlük hem pedagojik bir araç hem de bir araştırma aracı olarak hizmet vermiştir. Seçtikleri internet tabanlı görsel-işitsel materyaller üzerine düşünceleri, adayların bu materyaller aracılığıyla çeşitli İngilizce kullanımlarına maruz kalmaları nedeniyle günlüklerin araştırma amacını gerçekleştirmede etkili olduğunu ortaya koydu. Kökten-anadilcilik<sup>†</sup>, standart İngilizce ve Dünya İngilizceleri üzerine makaleler okuma, yansıtıcı düşünme ödevleri, sunumlar ve sınıf tartışmalarından oluşan ders ilerledikçe, internet tabanlı görsel-işitsel materyallerin de İngilizce kullanım yelpazesini genişlettiler. İngiltere, ABD, Kanada gibi İç Çember olarak adlandırılan ülkelere özgü, İngilizcenin daha Merkez tabanlı kullanımlarıyla başladılar ve ilerleyen haftalarda Genişleyen ve Dış Çember olarak adlandırılan ülkelerde İngilizcenin ortaya çıkan kullanımlarına artan bir ilgi geliştirdiler. Dinleme günlüklerindeki düşüncelerinden çıkardıkları sonuçlara dayanarak, dikkat ettikleri noktaları tartışacağım ve gelecekteki araştırmalar için pratik çıkarımlara ve önerilere değineceğim.*

**Anahtar Sözcükler:** İngilizce çeşitleri, Görsel-işitsel medya, İnternet tabanlı öğretim, Günlükler, İngilizce öğretmeni adayları.

## INTRODUCTION

In the days of emergency remote teaching (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020) due to the precautions against the coronavirus disease 2019, we have relied on web-based resources more than ever in an unexpected and unprecedented way. While traditional well-designed distance education provides a flexible and alternative learning environment, emergency remote education is meant to be quickly and reliably available because of the obligatory circumstances (Bozkurt & Sharma, 2020), which is why developing an effective learning environment in an emergency requires extra effort and careful planning. As a teacher educator, to have an efficient online teacher training course about intercultural communication, I have suggested the trainees to make use of

---

<sup>†</sup> Kökten-anadilcilik (native speakerism), sözde ‘anadil konuşur(u)/doğal konuşucu’ların, hem İngilizcenin hem de onu öğretme yöntembiliminin amaçlarının kendisinden çıktığı bir ‘Batı kültürü’nü temsil ettiklerinden, en iyi İngilizce öğretmenleri ve örnekleri olduğu sanımı/inancını savunan yeni/neo-ırkçı bir ideoloji/düşüncü/düşünceler bütünüdür (Holliday, 2005:6; 2018).

videos or podcasts for gaining an understanding of varieties of English, with this issue being integrated into the English Language Teaching (ELT) programmes of the Higher Education Institutes in Turkey since 2018 (Yükseköğretim Kurulu- Council of Higher Education, 2018). To get an idea of whereof this issue has come out, we need to go into the burgeoning debates on rethinking the ELT world in line with the blurred boundaries across geographies and societies.

With the internationalisation of the English language, we have witnessed its association with a great number of socio-linguistically diverse users rather than purely with English as a first language community of users (Dewaele, 2018; Hu 2012). At the same time, some of the fundamental assumptions that underpin the ELT have been problematised (Phillipson, 1992; 1997; 2017; Kubota, 2002; 2016). These assumptions could be regarded as predominant views and one-size-fits-all approaches to the spread of English and ELT, along with rationales that ELT is putting forward to establish legitimacy (Phillipson, 1992: 185; Kani, 2021: 97-98). Therefore, there has been a shift of emphasis from a monolingually centralised mainstream language pedagogy to a more equity-oriented interculturally sensitive one over the last decades (Davies, 2003; 2006; Kumaravadivelu, 2006; Kubota, 2002; 2016).

While the native speakerist agendas promoting standard varieties of English have been challenged in the 21<sup>st</sup> century, there has been a call for incorporating varieties of English into both language education and language teacher education with a focus on intercultural communication (Baker, 2012; Holliday, 2005; Jenkins, 2012; Kumaravadivelu, 2012; Matsuda, 2012; Suzuki, 2011). Taking this emerging need into account, I aimed to raise the language teacher trainees' awareness of such varieties of English and explore their preferred types of English, reasons for their choices, and reactions to the speakers through journals. Moreover, I introduced the trainees to the diversity of English and help address the theory/practice divide in the field of language teaching & teacher education.

When the studies about accent, intelligibility and 'nativeness' are scrutinised, it could be traced in the literature review including both theoretical and practical studies that

there is a discrepancy between research suggestions in favour of the integration of the varieties of English language and real classroom practices in line with the monolingually-oriented mainstream language education.

### **The Literature Review**

It is generally emphasised in the literature that the assumption of the general desirability of 'native-like' pronunciation for L2 learners is unsustainable from a socio-psychological point of view (e.g. Jenkins, 2000, 2006, 2007; Kirkpatrick, 2006, 2007; McKay, 2002; Seidlhofer, 2001, 2004, 2006; Rubdy & Saraceni, 2006). The place of 'nativeness' in the goal of L2 pronunciation teaching has been questioned, and its problematic nature has been emphasised in that it could cause identity conflicts and insecurity while language learning (Thir, 2016). However, the theory/practice divide could be observed if we turn our eyes from the high hard ground to the swampy fields of language learning/teaching. The following studies reveal whether sustainable approaches to language learning and teaching in line with the real contexts of English uses are considered or not at the practical level.

Hu (2004: 31) conducted a survey study with 1251 students at a Chinese university and found out that 100 % of them regarded British and American English to be the only 2 standards. Similarly, Timmins (2002: 42) applied a questionnaire to 580 English-as-an-additional language (EAL) students from 14 countries and to 180 teachers from 45 countries, as a result of which he showed that over two-thirds (67 %) of all students preferred 'NS' pronunciation to accented 'NNS' pronunciation. In another study in which a questionnaire and tape-recorded story extracts were used as research instruments to elicit 66 Hong Kong secondary students' reaction to different accents and 'nativeness', a much greater preference for the Received Pronunciation (RP) speaker (Luk, 1998). A similar survey study conducted with 171 mainland Chinese college students resulted in the report that Standard English is considered as an attainable goal by most of them (Kirkpatrick & Xu, 2002).

The results of more recent studies about EAL users' own perceptions (Li, 2009; Tsou and Chen, 2014; Sung, 2016a; Wang & Jenkins, 2016) are also concurrent with the results of the studies described above. Participants from different contexts like China, Hong Kong, Taiwan have felt attached to the ideology of native speakerism as this discourse is very strong in the societies. Lately, Ferri and Magne (2020) conducted a qualitative study regarding the language ideology of nativeness through interviews with 23 ESL users in the intercultural context of Montreal, and they explored that the participants had an image of an idealised group of L1 speakers and ambivalent attitudes toward linguistic diversity, encountering with L1 varieties not conforming to the idealised L1 speaker. Intersecting with the existing theoretical studies, the results led the researchers to adopt the term of Lx speaker in search of a more realistic positioning regarding the self-image and the linguistic performance of users of English.

In terms of instructional research designs that engage EAL learners or pre-service teacher with the diversity of English, there are only a few studies. In the Japanese context, Galloway and Rose (2014) asked college students to use listening journals to make comments on the resources they chose to listen to, and revealed that they preferred English varieties, especially Asian, compared to 'native' English. In another classroom-based study aiming at disrupting the harmful effects of native speakerism (Schreiber, 2019), MA TESL students in Sri Lanka took part in an online intercultural exchange activity, communicating with undergraduates in New York City through digital platforms. Interviews and students' online writing showed that they became aware of the linguistic and racial diversity in the US, confronting dialects like African American Vernacular English. Reflecting on shared ESL status, they gained confidence in international dialogues and began to challenge their beliefs about the privileged status of the IC speakers. In the Indonesian context, another practical study was recently conducted by Kusumaningputri (2020), who instructed college ESL learners, exposing them to varieties of English through TED talks using portfolios. She found out that this practice has resulted in the learners' "acknowledgement of many models of English,

Englishes can be the ‘right’ English, and Englishes as a marker of identity” and “the complexities of wholehearted adoption of Indonesian accent” (ibid.: 49).

After a general review, it could be seen that not enough has been done to research EAL users’ views toward the most desirable pedagogic model of English or to raise awareness about the diversity of English users in practice. In the Turkish EFL or teacher training contexts, little is known about the views of Turkish users and pre-service teachers of English regarding exposures to varieties of English.

### **Research Questions**

Due to the scarcity of instructional research studies as detailed above, this research study aimed at contributing to the ELT literature regarding to what extent the researchers’ assumptions about English use(s) and pedagogical models are matched by EAL users’ own perceptions while introducing such varieties to them, i.e., pre-service teachers (PSTs) in this study. With this aim, the following research questions were investigated in this paper:

1. What types of English were there in the audiovisual media-based materials that the PSTs chose to listen to, and why?
2. What features did the PSTs attribute to the speakers’ English use during their observation?
3. What were the PSTs’ overall reflections on the use of listening journals as a learning tool during the course?

## **METHODOLOGY**

### **The Research Design**

This study is part of a larger classroom-based research project (Nunan & Bailey, 2009) that has been implemented to build on the previous research studies and calls for a more inclusive language classroom and expose the PSTs to varieties of English and different views on the spread of English and intercultural communication. It will delineate the

use of listening journals as an extensive and intensive learning tool as one of the reflection tasks about varieties of English to bridge the gap between theory and practice in the field of English as a contact language within the arenas of intercultural communication.

### **The Context & Participants**

The study was conducted in an online teacher training course on intercultural communication and the spread of English at the ELT department of a western state university in Turkey. 36 PSTs participated in the listening journal activity which was suggested to be written (bi-)weekly throughout the course.

A pre-course survey showed that majority of the trainees felt the necessity of providing students with the instances of non-English cultural practices and of varieties of English (64,7 %) and found it necessary for them to get exposed to varieties of English as an ELT trainee (81,9 %). Based on the needs analysis of the PSTs, an online teacher training course which was taught for a 14-week university semester by the researcher was designed in that it included activities like reading articles on native speakerism, standard English versus World Englishes, reflection tasks, presentations and classroom discussions.

Within the scope of this paper, listening journals as part of the reflection tasks will be unfolded as a pedagogical tool for the PSTs to get exposed to varieties of English and gain an insight into English uses around the world.

### **Data Collection Instruments & Procedures**

Listening journals were used as the main research instrument as in Galloway and Rose's (2014) study. These tools are demanding cognitive tasks that teach the participants "how to listen with a breadth and depth of exposure", which has never been taught in the history of ELT (Schmidt, 2016). They provide the participants with an opportunity to "record their extensive and intensive listening practices, as well as reflections on their listening experiences" (ibid.: 3).

With the emergency remote teaching that has led us, both educators and trainees, to make use of web-based resources heavily, these tools seem to be just tailor-made for the current situation, in addition to its effectiveness during usual circumstances. Its effectiveness not only stems from its being a useful learning tool in terms of purposeful listening but also concerns its being an eminent research instrument which provides the perspectives and experiences of participants as ‘co-researchers’ at the same time (Dörnyei, 2007: 157; Galloway & Rose, 2014: 388).

The PSTs completed 143 listening journals in total, listening to speakers from a range of English-speaking backgrounds for an average of ten minutes throughout the term. The listening journal guidelines in Galloway & Rose’s study (2014: 395) were recommended so that they could reflect on such details as the speaker’s nationality, the reasons for their choice, the speaker’s use of language components and pragmatic or intercultural strategies, their views on their (un)intelligibility and the reasons for their reactions and attitudes. In addition to the suggested web-based audiovisual sources such as videos on social media, TEDx talks, and podcasts, they found their own sources according to their interests.

The PSTs also filled in a questionnaire with open-ended questions as the second data collection instrument, to evaluate the course and the listening journals at the end of the course. Open-ended questions yield important insights into the participants’ personal experiences, feelings, attitudes and their views on the affordances and challenges of the specific practice under investigation while increasing respondent engagement in the questions.

### **Data Analysis**

The data from the listening journals were analysed according to the pre-determined categories within the journal guidelines at start; moreover, I paid attention to the emerging data from the reflections during the second stage of the analysis. In this sense, both concept-driven and data-driven coding played an important role in the content analysis which was descriptive and exploratory at the same time (Creswell, 2013). The



emerging codes were subjected to the constant comparison method to place them under new or existing categories.

The first category concerned the country of origin of the speaker that the PST chose to listen to. Acknowledging its limitations in relation to the representation of the current sociolinguistic profile of English users, I preferred to group these countries according to Kachru's (1992) three concentric circles of World Englishes; i.e., the inner circle (IC), the outer circle (OC), and the expanding circle (EC), for ease of preliminary analysis and due to its widespread recognition and remarkable contribution to fruitful discussions about the diversity of arenas where English is used as a contact language. The other categories comprised the PSTs' reasons for choice, reported reactions and attributes of speakers.

The content analysis of open-ended questions as a secondary data set also provided rich relevant emerging data regarding their reflections on the listening journals as a pedagogical tool.

#### **Ethical Considerations**

Prior to the research, the ethics board approval was obtained from the Ethics Board of the School of Graduate Studies at Çanakkale Onsekiz Mart University (Appendix A: The approval document with the number 09/14 on 20/05/2021).

All the PSTs were informed about the purpose of the listening journal activity, and the volunteers wrote the journals and answered the open-ended questions, giving their consents. The extracts from the accounts of the pre-service teachers were indicated as PST1, PST2, PST3... in the findings for their anonymity and confidentiality.

The paper was written in accordance with the ethical principles of the community of educational academic research and publication, with the call for the full papers presented at the 1<sup>st</sup> International Symposium of Foreign Languages Teaching Gazi University, Ankara-TURKEY on 28-30 June 2021.

## **FINDINGS**

This section presents the answers to three research questions under the following headings: the PSTs' choice of the speaker, their reported reactions and attributes of speakers, and lastly their reflections on the listening journals as a pedagogical tool.

### **The Pre-service Teachers' Choice of the Speaker**

The types of the speaker playing a role in the audiovisual media-based material chosen by the PSTs have been classified according to the three concentric circles in Table 1 below.

The type of Englishes which prevailed in the participants' listening journals consisted of that of the IC-called countries (62 %), respectively, the US, Canada, the UK, New Zealand, Australia, Ireland and Scotland. As the coding frequencies for their preferred type of Englishes indicate in the table, there is a tendency to listen to the speakers from the US, with the highest number in the rank order. Some of the speakers from the IC also had attachments to another country prior to their secondary citizenship as could be seen in the notes of Table 1.

**Table 1.** The PSTs' Choices by Country Grouped into the IC, the OC, and the EC.

IC	N	OC	N	EC	N
US*	51	India	14	Slovakia	4
Canada**	17	Nigeria	2	Czech Republic	3
UK***	12	Kenya	1	Korea	3
		Pakistan			
New Zealand	3	Philippines	1	Belarus	2
Australia	3	India	1	Colombia	2
Ireland	2			Denmark	2
Scotland	1			Austria	1
				Bosnia H. (B. Swedish)	1
				China	1
				Dominican Republic	1
				Egypt	1
				France	1
				Germany	1
				Holland	1
				Hungary	1
				Indonesia	1
				Japan	1
				Poland	1
				Puerto Rico	1
				Russia	1
				Singapore	1
				Switzerland	1
				Sweden	1
				Turkey	1
				Venezuela	1
<b>TOTAL IC</b>	89	<b>TOTAL OC</b>	19	<b>TOTAL EC</b>	35

Note. Continental colour codes in the OC and the EC: green- (South) Asian; purple- African; red- (Far) Eastern; orange- Latin American; blue: Slavic; black- European.

\*Including Canadian American, German American, African American, Scottish American, English American, Belarusian American, Palestinian American. \*\*Including An Australian-born Canadian, Italian Canadian.

\*\*\*Including Iranian British.

While the preference of the speakers from the US featured heavily throughout the term, the PSTs increasingly showed an interest in Englishes outside of the IC after the weeks

of group presentations related to the historical, sociolinguistic, cultural, and educational profiles and the practices of English language learning, teaching and use in the specific country they chose to research.

The EC-called countries had the second highest total number (24 %) according to their preference, followed by the OC-called countries (13 %). Another important point about their choices were related to the unavailability of videos including non-American speakers as PST22 and PST35 asserted among several others:

The funny thing is, I was actually going to listen to Nigerian English but I came across this video (which is about procrastination) on YouTube, while I was procrastinating. So, I was like, why not? I tried to postpone listening to American dialect as it is so common, but here we are, the day has come. I find American dialects very unflavoured and... basic? American English is more widespread, so there's no escape from it. People are simply used to it. That is one of the most important reasons why they think it is the 'standard English' (PST22).

Another reason for me to choose this speech is that I couldn't find a good World English speech that was different from what I did before. I started to have a hard time finding different dialects, so finally I decided to listen to this one (PST35).

There were a wide range of reasons given for their choices as in Table 2 below. The table provides us with an insight into reasons for their tendencies to choose a specific type of speaker.

Integrative motivation, with the highest number in the list of reasons, included personal interests in the topics like "improving the focusing skill, the profession of bodybuilding, getting info about the Covid; supernovas; the benefits of reading fiction; social media; gender equity; immigration; cosmic energy; archaeology; a sci-fi universe; oceans; the butterfly effect; innovations; human psychology and body language; self-love, human rights, self-motivation".

**Table 2.** The PSTs' Reasons for Choice by Frequency

Tree Code	Code	Frequency
Integrative Motivation	Interested in the Topic, the Concepts, or Ideas	41
	Interested in the Person	37
	Disciplinary Interest	28
	Cultural/Historical Interest	10
Familiarity	Familiarising Myself with a Different Accent (Canadian, Scottish, New Zealander, Indian, Danish, Irish, Polish, British, Thai, Filipino, Bosnian Swedish, Indonesian, Korean)	17
	Empathising with Another EFL Speaker (Switzerland, Singapore, Nigeria, Hungary, Turkish)	12
	Basic English/More Understandable/Common (US)	6
	Hard to Understand (UK)	1
	Comforting and Understandable Compared to US/ UK (Aussie)	1
	Unfamiliar/ Amusing/ Calming (Indian)	1
Usefulness	Inspirational, Impressive, Motivational, Supportive	24
	Personal Development	13
Love for a Specific Accent	Indian	6
“Native Speakerness”	British (3), American (2)	5

The second most cited resource of integrative motivation, after the aim of increasing knowledge about these topics, was interest in a celebrity or the voice or accent of a famous person such as “an actor-actress, a great politician, a composer, a comedian, a basketballer, a journalist, a cook, the youngest person to travel to every country, a physicist, a global leadership catalyst-advisor, a cognitive scientist, a well-known writer, a business magnate, and a seafarer”. These were succeeded by the third most cited reference to disciplinary interest in ELT, education, languages, polyglots, the relationship between language and thought, early childhood pedagogy, the relation between language loss and the globalization of English, and lastly by cultural or historical interest (e.g., Aboriginal way of living, intercultural exchanges).

The second most highlighted main theme about reasons for choice was unfamiliarity with the varieties of English, which led several of them to look for “a different accent” or “another EFL speaker” as they considered themselves as an EFL speaker and wanted to empathise with someone like themselves. They were so much used to American English that they labelled it as “basic English” that is “more understandable” and “less complex type of English”. Hence, American English meant “familiarity” to them in contrast to other types of English. There was a few of them who pursued to listen to speakers of British English or Indian as they are “hard to understand” or “unfamiliar”, while a few of them found Aussie type of English “comforting and understandable compared to the US or the UK” and Indian type of English “amusing and calming”. Accent-wise, a few of them emphasised “nativeness” over other reasons with a reference to British and American.

With almost the same coding frequency as familiarity, “usefulness” was the third most important factor for the PSTs to choose an audiovisual media-based material. What caught their attention was whether the material was inspirational, impressive, motivational and supportive. Likewise, the other sub-theme under usefulness was related to “personal development”.

### **The Pre-service Teachers’ Reported Attributes of Speakers**

Interestingly, journal entries were mostly related to their attitudes towards the diversity of English rather than interactions among English-as-a-first-language (FirstL) speakers, English-as-an-additional-language (EAL) speakers or both. Their attitudes towards “native and non-native English speakers” (NES and NNES) and comparisons between them featured heavily as a reaction to the speeches. In most of the entries, subsequent to this dichotomous identification of the speakers came their analyses of the speech components, such as grammar, vocabulary, pronunciation, and (un)intelligibility. As seen in Table 1, 89 journal entries (62 %) included speakers from the IC, which showed that the PSTs were obviously inclined to think about English proficiency according to the criterion of “nativeness” in line with their educational background that prioritised American English over other types of English. This is also evident in 51 entries of while

American English, which took the first place in the hierarchy. Also PST31 clarified as follows: “Although this speech is a sample for British accent, I had no hard time to catch the words. (I studied English language in American accent for my whole life.)”. However, 22 (22 %) out of 89 entries included both positive and open-to-development aspects related to the speech of the FirstL speaker, which shows that they critically analysed the speeches by taking criteria about both language components and communication skills into account. PST12 makes it clear by stating that: “Her pronunciation was clear and understandable. Being a native speaker of English is an effect, but some of the native speakers’ pronunciation may not be clear always. I liked the talk as a whole- the topic was really interesting.” PST11 supported this in his comments: “Their aim is to try to be clear and understandable like we do while speaking our mother tongue, Turkish. Another fact I have realised is native speakers can also make mistakes and it quite natural.” Another outstanding point about the entries of the IC speakers is that among 38 entries including other IC English speakers (Canada, the UK, New Zealand, Australia, Ireland and Scotland in the hierarchical order), there were 18 entries (20 %) with overt explanation that they were looking for a different IC speaker like British, New Zealender, Irish etc. as PST19 said: “I chose this record because I wanted to see if there was a big difference between Australian and New Zealand English”. This also reveals that several PSTs do not see American English as the only standard, and they are aware that there are variations within one type of IC English too.

53 journal entries (37 %), including speakers from the EC and the OC, reflected a mixture of their shifting views in line with the diversity of English users and existing views in favour of the “native speakerness” which was closely aligned with proficiency, normativity and intelligibility. Out of 53 entries of EAL speaker, except for one entry, all entries had positive comments about the EAL speakers, while 7 of entries appreciated them to the fullest as an EAL speaker, neither with a comparison with a FirstL speaker (by saying “as if they were a native speaker of English” or “fluent and clear with no accent”) nor with an indication of any mistakes or negativity.

Nevertheless, 22 of them could not help comparing the EAL speakers with the FirstL speakers when their speeches were found to have no mistakes or negative aspects as one comment by PST1 stated: “She seems to speak perfect English, except for her accent”. 23 entries left included both positive and open-to-development aspects in the speeches. There were a few PSTs who investigated the issue of “nativeness”, the globalisation of English etc. by choosing videos on this and concluded that the way of speaking is related to one’s identity too. A comment by PST7 caught my attention in this sense: “He sounds as if he tries to make it obvious that it is not his native language.” Another comment by PST11 was striking: “Our accent is a part of our personality. Thus, do whatever you want to do with your English, but please do not change your accent.”

When the PSTs’ reactions to the FirstL speakers were examined, it was revealed that they associated them with positive attributes such as ‘impeccable’, ‘excellent’, ‘perfect’, ‘brilliant’, ‘correct’, ‘fluent’, ‘comprehensible’, ‘easy to follow’, ‘pretty revealing and clear’, and with descriptions such as English by its actual origin, and NS-based accent. While the attributes of EAL speakers were mostly positive, there was a constant comparison between their English use and FirstL speakers’, which is obvious in the following extracts:

She used grammar correctly almost all the time. Also, her word choices were excellent. When it comes to the pronunciation, she spoke purely and every single thing she said was so clear and understandable. I could not hear any mistake in her language *because she was speaking as if she was native speaker of English* (PST27).

*Her pronunciation sounds like she is a native English speaker.* Her pronunciation is very spot on. Her use of grammar is very precise and she sounds like she did not put much effort perfecting her grammar throughout her speech. She sounds very natural in terms of her pronunciation and use of grammar (PST18).



As she said, she is a polyglot and knew 8 languages at the time of this talk. She is a language mentor, and she has other friends who are also polyglots. Her grammar was really good, and she was speaking fluently (*I think she talks better than native English speakers*). Her vocabulary was extensive, and I was able to understand everything except the term “polyglot” (I searched it up after listening, but I understood the meaning during her talk). *Her pronunciation was okay for a non-native speaker*, it was clear and smooth. I liked everything about the talk (PST5).

Some PSTs were more realistic in their observations, which gave them an opportunity to reflect on their own positions, considering their language learning context, empathising with the speakers in the materials, and acknowledging that English was a foreign language or an additional language.

*English is my foreign language just like him*, so it enables me to see my level a little bit. Apart from that, I like hearing different accents apart from common ones like British, American, etc. For me, they sound very cute (PST12).

First of all, it is clear that Raphael is able to speak a language apart from English because he has an accent (you might say German, Swiss, Austrian) but it does not change the fact that he is really good at English. What I mean is, *English might be his L2* (PST9).

The comments above display that these PSTs judge the EAL speakers not according to the criterion of “nativeness” but according to language proficiency. Also, while some of the PSTs had negative attitudes towards EAL speakers’ intelligibility albeit ‘sufficient’ grammar in use, several PSTs found them intelligible, noting the difference of the speaker’s pronunciation from the ‘common’ or ‘usual’ pronunciation they used to hearing:

His speech was comprehensible for most of the time, but *his pronunciation was different from what I am used to hearing*. Most of Asians have this problem, but I do not think that it is a bad thing as one can understand her (PST32).

I listened to many speakers from different countries. It really raised my awareness about accents; for example, I listened to a famous football player's video -half Serbian half Swedish-, and it is so normal to have an accent. The only thing is conveying your ideas to the people. Apart from that, I do not care about having "British" or "American" accent etc.- it is just the fun part of it. It is not specifically necessary for me. To be honest, I find accents cute :) (PST17).

Considering the results in the previous section and English language education system in Turkey, we can easily say that this 'common', 'usual', 'standard' or 'basic' type of English is American English. PST11 put it clearly: "It is hard to recognize that she is not American." While American English was cited the most, several PSTs were also critical of why this was the case. In this sense, another striking comment was about cultural globalisation and the US domination in the media as implied by PST15: "I learned that there were more Englishes than I expected, and it is quite hard to find a good example for other Englishes. The west English dominates the others."

Some PSTs showed their appreciation of and respect for EAL speakers openly, while questioning the given in terms of the superiority of American English or another English FirstL use:

I became familiar with different dialects. I used to think the less popular dialects of English were non-understandable, but that was because of the way the media represented them. They made us think the dialects other than English and American were "not understandable", "funny", "weird". But they are really unique and beautiful (PST25).

Everyone has their own journey of learning English, and we should not focus on a standard English anymore. As I understand from my journals, people DO have accents. It is so normal. We should not judge people on their accents, but we should appreciate them as they are learning English and do something useful for themselves (PST3).

PST35 also supported these views by stating that: “Everybody has a different accent even though they are native speakers.” Their views of NES vs NNES as two opposite sides of a continuum at the beginning of the course was replaced by a more inclusive view of diverse English language users, with the expectancy of a linguistic feature peculiar to the speakers’ background and identity, whether they are FirstL or EAL users.

### **The Pre-service Teachers’ Reflections on Listening Journals**

In the PSTs’ reflections on the use of listening journals, 29 of them acknowledged the diversity of English use and pointed out they gained an awareness of different features of English in different contexts. They examined such features of speakers as pronunciation and intelligibility in addition to their speaking style and the way the subject is discussed.

While they mostly used to regard accents specific to ‘NNES’ before the course, they started to look at the issue from a broader and more critical point of view after getting the course, as PST12 said: “Everybody has a different accent even though they are native speakers.” They also pondered on the dichotomy of NS-NNS speakers as PST13 mentioned:

I learned that even if someone is not considered a native speaker of English, he or she may have better pronunciation, vocabulary use or grammar than someone who is considered as "a native speaker".

In addition to developing an awareness about varieties of English, they found an opportunity to practise their listening, pronunciation, and writing as they said:

I mostly prefer British accent because it sounds much more attractive to me, however, I have listened to different kinds of accents in the journals, and I have realised the rich variety of English language. Those journals helped me improve my listening, and pronunciation skills and moreover, I could find the opportunity to improve expressing my feelings in the written form (PST21).

I am always curious about the other accents of English. We are familiar with the British and American accent, but the others are not taught to us. Because of that, I chose this course. I learned what WE and WEs are and the differences between them (PST9).

I have learned how to be more tolerant towards other speakers of English, and there is a lot more to English than we know (PST33).

I learned that if one person speaks another variety of English, it doesn't mean that we cannot understand him/her (PST11).

I learned that there is never one, true English. I learned that there are Englishes, not a single English (PST18).

Usefulness and personal interest were two of the reasons stated by the PSTs, and this was delineated by PST27 and PST10, who emphasised the impact of the use of journals on their personal development in this process, as follows:

I learned that there are different accents in English but it is not an important issue in general. I have realised that I have to improve myself about listening, because I am not confident watching them without subtitles. Also, I have got lots of good advice for my personal life. I have learnt Tourette's syndrome for example (PST27).

Actually, I enjoyed writing listening journals. I chose topics in which I'm interested, and this let me observe the speech even more effectively (PST10).

Besides learning a lot of different things about different concepts, they reflected on the rights and wrongs of 'proper English' and the purpose of using English:

I learned that there are variable dialects of English, that the function of the language is changeable depending on the purpose, and no matter how advanced your vocabulary is, there is always a new word to look up (PST 31).

I inferred what features are necessary for intelligibility. I realized that simple mistakes are not so important. I understood the importance of factors such as intonation (PST2).

Another rewarding impact of the journals was on critical thinking skills as PST 24 added: "I learnt seeing the things I see every day in a different and more open point of view." They also gained some remarkable skills like self-discipline, self-confidence and intercultural awareness, as they indicated:

By watching some videos every week, I learned to evaluate them critically. I learned how to analyse listening parts and do listening journals. Being every week, listening journals provided continuity to me. Also, they enabled me to criticise the videos instead of just listening (PST9).

I learned that accents, for most of the part don't matter. I always felt that I had a bad accent that should not be heard but the main goal should be to have proficiency in expressing yourself (PST18).

I always thought there was a standard English, and we were supposed to reach to that standard to be proficient teacher. But I learnt that I don't have to have a "native-like" accent in order to be a good teacher. I became more confident in myself as a speaker. I also learnt that there aren't strict boundaries about "native speakerness" (PST 23).

Last but not least, they felt the responsibility and the need to have a critical eye on the spread of English and the field of ELT as future English teachers, as PST34 considered:

I got the chance to see how my future colleagues are doing now, in terms of speaking, presenting and how much they care about their work. This gave me the opportunity to realise that there is too much to improve and improving oneself never ends. Also, the questions about the spread of language and racism in language teaching made me seriously consider the future of language teaching in Turkey.

## **DISCUSSION and CONCLUSIONS**

The findings of the study reveal that the PSTs were exposed to a wide range of types of speakers from linguistically and culturally diverse backgrounds through listening journals. The audiovisual materials they chose included speakers from Kachru's three concentric countries with different frequencies. The IC-called countries, among which American English took the lead, were the most preferred ones, which were followed by the EC and the OC countries. They started with more Centre-based uses of English specific to IC-called countries such as the UK, the USA, Canada and developed a growing interest in the emerging uses of English in the EC- and the OC-called countries in the upcoming weeks. This resonated with the results of the recent instructional studies by Schreiber (2019) and Kusumaningputri (2020), who exposed their students to intercultural users of English through different platforms. As the course which comprised reading articles on native speakerism, standard English versus World Englishes, reflection tasks, presentations and classroom discussions progressed, the PSTs in the present study too expanded the range of English uses in their web-based audiovisual materials.

The prevalence of the speakers from the US could be attributed to fact that American English is the prominent model in the Turkish education system as the PSTs stated in their reasons for choice. However, interestingly, it did not lead them to explore other English varieties at the beginning of the term. This may indicate that they were under the influence of "native speakerism", and after reading some articles and discussing issues related to NS-NNES dichotomy, they became inclined to investigate the alternative uses. In Galloway and Rose's (2014: 390) study, Japanese students, similarly having an overexposure to American English, showed a clear interest in varieties of English right from the beginning of writing listening journals, and this was associated with their interest due to "previous contact with the variety of English or nationality of the speaker, for example through classroom models, teachers, friends, previous holiday experiences, music, and movies". In contrast to the results of the present study, they

preferred the speakers from the EC, including Japan, China, France, Taiwan, Italy and Korea at the top of the list, more than the speakers from the IC, including the UK, Australia, Canada, Ireland at the first lines and then the US, New Zealand and South Africa. This points to the impact of the historical, geographical, (inter-)cultural backgrounds of the study context on the participant choices.

In relation to the contextual differences were also the reasons for choice. While familiarity was the main reason in the previous study (*ibid.*) and an important influence on the formation of attitudes in Jenkins's study (2007: 182), integrative motivation took the highest place in the list of reasons for choice in the present study, which is due to the status of English as a foreign language in Turkey and on account of the range of opportunities to familiarise with the language within this context. This brings the importance of personal interests affected by the global flow dominant in the cultural arena into the fore in the list of reasons for choice of a specific audiovisual media-based material. In this vein, the reason why there were mostly American speakers in the materials could be explained by the fact that the topics or the celebrities that the PSTs were interested in were closely related to the US-dominated productions as in film industry or media (Martin & Nakayama, 2010: 367). In the previous studies the preferred yardstick to measure English proficiency was American English too (Galloway & Rose, 2014) or 'NESs' as the so-called owners of the language (Luk, 1998; Timmins, 2002; Hu, 2004; Li, 2009; Tsou and Chen, 2014; Sung, 2016b). In the present study, despite the same emphasis in Turkey, the PSTs started to become aware that it was not the only standard anymore and see beyond the monolithic norms positioning FirstL speakers over EAL speakers thanks to the course. The listening journals helped them develop an awareness of other criteria such as intelligibility and effective (intercultural) communication, which also concurred with Galloway and Rose's (2014: 392) study, in which students showed a more positive attitude towards "NNESs" at the end of the course. Time for reflection on the task was thought to be influential on their change in the opinion, and in this study, other complementary tasks and materials throughout the course were also seen to play an important role in the

week-by-week increase in their tendencies to choose speakers from the EC- or the OC-called countries. In Ferri and Magne (2020), the ESL users also changed their images of idealised L1 speaker, confronting L1 varieties different from their images.

Integrative motivation was followed by familiarity, usefulness, love for a specific accent and “native speakerness” in the present study. However, in the study by Galloway and Rose’s (2014), Japanese students’ reasons for choice was, from the highest to the lowest frequency, familiarity, stereotype, usefulness, integrative motivation and other. As in Jenkins’s (2007) study and Galloway and Rose’s (ibid.), American English meant “familiarity” to the PSTs in the present study. The third most cited reason, usefulness, had a similar share of emphasis in the list order, the way the PSTs benefited from the material was different from the way the students in the previous study did (ibid.) in that the PSTs sought for guidance for their personal development, while Japanese students focused on their perceived future needs in their future communities of practice like getting familiar with a different variety of English, e.g., Indian accents, which they will need to understand and reply accordingly in their future careers.

As for the overall evaluation of the listening journals, numerous benefits of listening journals became evident in their reflection-on-action. The PSTs’ thoughts about the use of listening journals as a pedagogical tool can be examined under the following headings:

- ✓ Developing an awareness of different uses of accent, grammar and vocabulary among different nations.
- ✓ Practising listening and writing skills.
- ✓ Learning about different topics such as education, technological improvements, issues related to nature, policy and so on.
- ✓ Respecting diversity, challenging the ideology of native speakerism, listening critically.
- ✓ Learning how to evaluate a speech and how to communicate effectively.



- ✓ Increasing self-discipline, self-confidence, and improving critical thinking skills.

This study has contributed to the theory/practice divide in terms of the research on attitudes towards diversity of English and its reflection on the pedagogical implementations by displaying Turkish pre-service EFL teachers' views on the issue and changes in their views in line with their experiences of keeping listening journals throughout a course. Further classroom-based research studies in different ELT departments and language learning contexts in Turkey and around the world would yield more insights into the growing literature of the diversity of English and pave the way for a more inclusive ELT at the practical level.

## REFERENCES


- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62–70.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research dDesign: Choosing among five approaches* (3<sup>rd</sup> Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: Myth and reality*. London: Cromwell Press.
- Davies, A. (2006). The native speaker in applied linguistics. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 431-450). Oxford: Blackwell.
- Dewaele, J. M. (2018). Why the dichotomy ‘L1 versus Lx user’ is better than ‘native versus non-native speaker’. *Applied Linguistics*, 39(2), 236–240.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferri, G., & Magne, V. (2020). Exploring the language ideology of nativeness in narrative accounts of English second language users in Montreal. *Critical Inquiry in Language Studies*, 1-18.
- Galloway, N., & Rose, H. (2014). Using listening journals to raise awareness of Global Englishes in ELT. *ELT Journal*, 68(4), 386-396.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-12.
- Holliday, A. R. (2005). *The struggle to teach English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Holliday, A. (2018). Native-speakerism. In J. I. Liantas (Editor-in-Chief), DelliCarpini, M., & TESOL International Association (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1<sup>st</sup> Ed.) (pp. 1-7). John Wiley & Sons, Inc.
- Hu, G. (2012). Assessing English as an international language. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 123–143). New York: Routledge.
- Hu, X. H. (2004). Why China English should stand alongside British, American, and the other ‘world Englishes’. *English Today*, 20(2), 26–33.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.

- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2012). English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66(4), 486–94.
- Kachru, Y. (1992). Culture, style, and discourse: expanding phonetics of English. In B. B. Kachru (Ed.), *The Other Tongue*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Kani, Z. G. (2021). How (un)critically oriented is English language teaching?: Perspectives from the Turkish EFL context. In Ş. Koca, G. Salı, Ç. Kan (Eds.), *Research and reviews in educational sciences* (pp. 87-116). Ankara: Gece Publishing.
- Kirkpatrick, A. (2006). Which model of English: Native-speaker, Nativised or lingua franca? In M. Saraceni and R. Rubdy (Eds.) *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 71–83). London and New York: Continuum.
- Kirkpatrick, A. (2007). *World Englishes: Implications for international communication and English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, A., & Xu, Z. (2002). Chinese pragmatic norms and “China English”. *World Englishes*, 21(2), 269-279.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalisation and language teaching* (pp.13-28). London: Routledge.
- Kubota, R. (2016). A critical examination of common beliefs about language teaching: From research insights to professional engagement. *Epoch making in English language teaching and learning* (pp. 348-365). Taipei: English Teachers’ Association-Republic of China (ETA-ROC).
- Kumaravadivelu, B. (2006). Dangerous liaison: Globalization, empire, and TESOL. In J. Edge (Ed.), *Relocating TESOL in the age of empire* (pp. 1–26). New York: Macmillan Palgrave.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In L. Alsagoff, S. L. McKay, G. Hu, & W. Renandya (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York, NY: Routledge.
- Kusumaningputri, R. (2020). Exposure to Englishes in listening classrooms: The perspectives of Indonesian ESL Learners. *Journal of English Education and Linguistics Studies (JEELS)*, 7(1), 49-68.
- Li, D. C. S. (2009). Researching non-native speakers' views toward intelligibility and identity: Bridging the gap between moral high grounds and down-to-earth concerns. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp.81-118). Bristol: Multilingual Matters.

- Luk, J. (1998). Hong Kong students' awareness of and reactions to accent differences. *Multilingua*, 17(1), 93-106.
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts* (5th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Bristol: Multilingual Matters.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D., & Bailey, K. M. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (1997). Realities and myths of linguistic imperialism. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 238-248.
- Phillipson, R. (2017). Myths and realities of 'global' English. *Language Policy*, 16, 313-331.
- Rubdy, R. and Saraceni, M. (Eds.). (2006). *English in the world: Global rules, global roles*. London and New York: Continuum.
- Schmidt, A. (2016). Listening journals for extensive and intensive listening practice. *English Teaching Forum*, 54(2), 2-11.
- Schreiber, B. R. (2019). "More like you": Disrupting native speakerism through a multimodal online intercultural exchange. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1115-1138.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Seidlhofer, B. (2006). English as a lingua franca in the expanding circle: What it isn't. In M. Saraceni and R. Rubdy (Eds.) *English in the world: Global rules, global roles* (pp. 40-50). London and New York: Continuum.
- Sung, C. C. M. (2016a). Exposure to multiple accents of English in the English Language Teaching classroom: From second language learners' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(3), 190-205.
- Sung, C. C. M. (2016b). Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System*, 60, 55-65.
- Suzuki, A. (2011). Introducing diversity of English into ELT: Student teachers' responses. *ELT Journal*, 65(2), 145-53.
- Thir, V. (2016). Rethinking pronunciation teaching in teacher education from an ELF perspective. *Vienna English Working Papers (VIEWS)*, 25, 1-29.

- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(2), 240-249.
- Tsou, W., & Chen, F. (2014). EFL and ELF college students' perceptions toward Englishes. *Journal of English as a lingua franca*, 3(2), 363-386.
- Wang, Y. & Jenkins, J. (2016). "Nativity" and intelligibility: Impacts of intercultural experience through English as a lingua franca on Chinese speakers' language attitudes. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39(1), 38-58.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK- The Council of Higher Education in Turkey) (2018). *İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı*. Retrieved from [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ingilizce_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)

#### ORCID

Zeynep Gülşah KANI  <https://orcid.org/0000-0002-1316-0658>

## GENİŞ ÖZET

Dünya çapında İngilizcenin yayılması ile, İngilizceyi konuşan nüfusun büyük çoğunluğunu, onu sadece birinci dil olarak konuşanlardan ziyade, sosyo-dilbilimsel olarak farklılıkları olan ve onu ek bir dil olarak konuşanların oluşturması dolayısıyla (Dewaele, 2018; Hu 2012), belirli bir bölge veya topluluğa has konuşma biçimleri olarak adlandırılan İngilizce çeşitleri ortaya çıkmıştır. İngilizceyi konuşanlar topluluğundaki değişimlerle birlikte, “İngilizcenin yayılması ve öğretimi ile ilgili temel alınan baskın ve ‘herkese uyan’ görüşlerle, İngilizce öğretiminin meşruiyeti için ortaya atılan gerekçeler” olarak göz önüne alınan varsayımlar sorunsallaştırılmaktadır (Phillipson, 1992; 1997; 2017; Kubota, 2002; 2016). Bu bağlamda, 21. yüzyıl itibariyle, tekdil merkezli dayanan ana akım dil eğitiminden ziyade daha eşitlik odaklı kültürlerarası duyarlı bir dil eğitimine geçiş vurgusu göze çarpmaktadır (Davies, 2003; 2006; Kumaravadivelu, 2006; Kubota, 2002; 2016). Buna göre, ‘standart/ tek tip ölçünlü’ İngilizceyi yücelten ‘kökten-anadilci’ gündemler yerine, İngilizce çeşitlerinin hem dil eğitiminin hem de dil öğretimi eğitiminin kapsamına dahil edilmesi için bir çağrı vardır (Baker, 2012; Holliday, 2005; Jenkins, 2012; Kumaravadivelu, 2012; Matsuda, 2012; Suzuki, 2011).

YÖK (2018) İngilizce Eğitimi Programı’na da dahil edilen Dünya İngilizceleri kavramı ile birlikte, bir öğretmen eğitimcisi olarak yapılan bu çağrıyı ve kuramsal ihtiyaç tespitlerine rağmen bu konudaki eğitici uygulamaların neredeyse hiç bulunmayışını gözetenek, kültürlerarası iletişim ve dil öğretimi ile ilgili çevrimiçi bir öğretmen yetiştirme dersinde, hizmet öncesi öğretmenlerin İngilizcenin çeşitleriyle ilgili farkındalıklarını arttırmayı amaçladım. Daha geniş çaplı sınıf-temelli bir araştırma projesinin parçası olan bu çalışmada, bu amaçla öğretmen adaylarının internet yoluyla seçtikleri işitsel-görsel kayıtlarla ilgili tuttuğu dinleme günlüklerini inceleyerek, tercih ettikleri İngilizce çeşidi, tercih sebepleri ve kayıttaki konuşmacılarla ilgili tutum ve tespitlerini ve etkinlikle ilgili değerlendirmelerini ortaya çıkardım.

Dinleme günlükleri hem veri toplama aracı hem de eğitsel bir öğrenme aracı olarak kullanıldı. Diğer bir veri aracı olan açık uçlu sorular ise etkinlikle ilgili değerlendirmelerini tespit etmek için ders sonrasında kullanıldı. Türkiye’nin batısında yer alan bir devlet üniversitesinin İngilizce Eğitimi ABD’deki 36 öğretmen adayı (iki haftada bir dinleme günlüğü etkinliğini tamamladı. 14 haftalık ders boyunca adaylar ‘kökten-anadilcilik’, Dünya İngilizcelerine karşı ‘standart’ İngilizce gibi konularda makale okuma, farklı yansıtıcı düşünme etkinlikleri, sunumlar ve sınıf tartışmaları gibi etkinliklere katıldılar. Bu çalışmanın kapsamı dahilinde, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin bir parçası olarak, dinleme günlükleri, adayları İngilizce çeşitleriyle tanıştıran eğitici bir araç olarak ele alınmıştır.

Toplam 143 dinleme günlüğü önceden belirlenmiş kavramlardan ve çalışma verilerinden ortaya çıkan kodların bir arada ele alındığı bir içerik tahliline tabii tutulmuştur, ayrı bir veri seti olan ders sonrası değerlendirmeleri üzerinde de yeni bir içerik tahlili yapılmıştır. Var olan ve yeni ortaya çıkan kodlamalar sürekli karşılaştırma yöntemiyle gözden geçirilmiş ve ana kodlar belirlenmiştir. Gerekli etik kurul onayı alınarak, araştırmanın her aşamasında eğitim araştırması ilkelerine uygun çalışılmıştır.

Sonuçlara göre, adaylar İngiltere, ABD, Kanada gibi İç Çember (İÇ) olarak adlandırılan ülkelere özgü, İngilizcenin daha Merkez tabanlı kullanımlarıyla dinleme günlükleri tutmaya başladılar ve ilerleyen haftalarda Genişleyen Çember (GÇ) ve Dış Çember (DÇ) olarak adlandırılan ülkelerde İngilizcenin ortaya çıkan kullanımlarına artan bir ilgi geliştirdiler. Tercih ettikleri konuşmacıların ülkesel dağılımına bakıldığında, İÇ mensuplarının % 62, GÇ mensuplarının % 24 ve DÇ mensuplarının % 13 olduğu görülmektedir. İÇ konuşmacıları arasında da dil eğitimleri sırasında öncelik verilen Amerikan İngilizcesinin ağırlıklı olarak tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Tercih sebepleri, bahsedilme sıklığına göre, kişisel ilgi alanlarından kaynaklanan bütünleşme amaçlı güdülenme, farklı İngilizce ağızlarını tanıma, başka yabancı dil konuşmacılarıyla empati kurma gibi alt başlıklardan oluşan aşinalık ya da bilinirlik, kişisel gelişim açısından yararlılık, belli bir ağıza duyulan ilgi ve 'ana dil konuşmacısı olma' olarak ifade edilmiştir. Kayıttaki konuşmacılarla ilgili tutum ve tespitlerine bakıldığında, 'yerlilik/ana dili olarak konuşma' temasının konuşmaların değerlendirilmesinde ağırlıklı geçtiği, GÇ ve DÇ konuşmacılarının neredeyse tamamen olumlu görülmesine rağmen bu olumlu görüşlerin de 'sanki ana diliymiş gibi' tanımlamalarını ve İÇ mensuplarıyla kıyaslamaları içerdiği görülmüştür.

Dinleme günlükleri yoluyla, adaylar farklı ağız, dilbilgisi ve kelime bilgisi kullanımları konusunda farkındalıklarını ve güncel konulara dair bilgilerini arttırmış, dinleme yanında, yazma ve konuşma becerilerini de geliştirirken eleştirel düşünme, öz-disiplin, özgüven konularında kendilerini geliştirmişlerdir. Çalışmanın bulguları alan yazınındaki vurgulanan noktalarla yakınlık göstermektedir. Konuyla ilgili daha fazla sınıf-temelli araştırmaların yapılması kuram-uygulama arasındaki köprüyü kurmaya katkı sağlayacaktır.

## APPENDIX 1. Ethics Board Approval



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.02-2100073621  
Konu : Başvuru İncelenmesi

24.05.2021

Sayın Zeynep Gülşah KANI

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0411 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 20.05.2021 tarih ve 09/14 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR:14-** Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Gülşah KANI'nin sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "EFL Teacher Trainees' development of critical cultural and language awareness through a task-based intercultural communication course (İngilizce öğretmeni adaylarının görev temelli bir kültürlerarası iletişim dersinde eleştirel kültürel ve dilsel farkındalıklarının gelişimi)" başlıklı araştırmanın, ilgili kurumun izninin alınması ve Bilimsel Araştırmalar Etik Kuruluna sunulması koşulu ile Etik Kurul ilkelerine uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ  
Kurul Başkanı

Belge Doğrulama Kodu: D4P-AT9U

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: dogrulama.cemr.edu.tr

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

Telefon No: (0 286) 2100018

e-Posta:  
Kep Adresi: cemr@chul1.kan.tr

Faks No:

İnternet Adresi: [www.cemr.edu.tr](http://www.cemr.edu.tr)

Bilgi için:

Vildan Kapucu

Fen Bilimleri Enstitüsü Etik

Kurulu Memar

Telefon No: (0 286) 2100018 - 14071





**Concrete Poetry-A Contrastive Visual Perception and  
Design\* \*\***  
**Somut Şiir - Karşılaştırmalı Görsel Algılama ve Tasarım**

Seval AYNE KARACABEY<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi, Alman Dili Eğitimi.  
sevala@mu.edu.tr*

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 30.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 07.11.2021*

**ABSTRACT**

*In this study, the question of how German teacher candidates can contribute to the development of German reading and writing skills is discussed. For this purpose, poetic and creative experiences in German reading, writing and literature-focused foreign language courses are discussed by making a case study by way of example. The role and function of comparative concrete poetry perception in German and Turkish literature was revealed. Based on the observation that the graphic design of the texts arouses interest and pleasure in mother tongue as well as in foreign language in terms of developing literary text reading and writing in German in the context of dealing with concrete poetry, it is thought that it would be more beneficial and appropriate for teacher candidates of German to be directed to literary text types such as concrete poetry in which visual design is important.*

**Keywords:** *Concrete poetry, Literary and cultural education, Language education, Text reception and production, Poetic-creative experiences*

**ÖZ**

*Bu çalışmada, Almanca öğretmen adaylarının Almanca okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine daha nasıl katkı sağlanabilir sorusu tartışılmaktadır. Bu amaçla, Almanca okuma, yazma ve edebiyat odaklı yabancı dil derslerindeki şiirsel ve yaratıcı deneyimler örneklem*

---

\* **Alıntılama:** Ayne-Karacabey, S. (2022). Concrete poetry-A contrastive visual perception and design. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 495-515.

\*\*This study was presented orally at the First International Symposium on Foreign Language Teaching which was held in Gazi University, Ankara on June 28-30, 2021.

yoluyla durum çalışması yapılarak ele alınmaktadır. Alman ve Türk edebiyatında karşılaştırmalı somut şiir algısının rolü ve işlevi ortaya konulmuştur. Somut şiirin ele alınması bağlamında Almanca edebî metin okuma ve yazmanın geliştirilmesi açısından metinlerin grafik tasarımının yabancı dilde olduğu kadar ana dilde de ilgi ve zevk uyandırdığı gözleminden hareketle, Almanca öğretmen adaylarının somut şiir gibi görsel tasarımın önemli olduğu edebî metin türlerine yönlendirilmelerinin daha faydalı ve uygun olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Somut şiir, Edebî ve kültürel eğitim, Dil eğitimi, Metin alımlama ve üretimi, Şiirsel-yaratıcı deneyimler

## INTRODUCTION

Concrete poetry or visual poetry is a sub-genre of poetry. It also stands as a generic term for the figure-picture poem as a modern form of poetry, the basic structure of which is very different from other lyrical texts and is considered to be extraordinary and completely different. Concrete poetry comes from the visual arts as a method and uses phonetic, visual and acoustic characteristics to describe language. In this sense, “in traditional poetry, imagery is understood as the purely linguistic implementation of objects, while concrete poetry goes a step further in the direction of art by emphasizing the optical shape” (Klarer, 2011: 61)<sup>†</sup>. Letters and words take the place of metrics, verses and rhyme. The text takes on a graphic form. Much importance is attached to the poetic description of thoughts and feelings due to their imagery and special form. Words, syllables, letters or punctuation marks confront the reader and viewer “concretely”. Concrete poetry therefore starts out from the linguistic elements (words, syllables, letters) as concrete material and seeks to free them “from their functionality as carriers of meaning and the fetters of syntax [...] and according to their sound character according to purely tonal to combine laws in a new way, renouncing every statement or communication, so that an alogical, meaningless, optical-acoustic ornamental-looking

---

<sup>†</sup> [Citation original in German]: “wird in der traditionellen Lyrik Bildlichkeit als rein sprachliche Umsetzung von Objekten verstanden, geht die Konkrete Poesie durch die Betonung der optischen Gestalt einen Schritt weiter in Richtung Kunst.” (Klarer, 2011: 61)

arrangement is created" (Wilpert, 1989: 474)<sup>‡</sup>. Based on this definition, when looking at concrete poetry, the focus is primarily on the formal design, the visuality and the artistic elements. In this sense, concrete poetry uses phonetic, visual and acoustic dimensions of language as a literary medium. Different techniques such as montage, variation, isolation, sequence, repetition, permutation of words or sounds, the graphic arrangement of the text and reading the poem aloud are used artistically. In this sense one can conclude: "Modern poetry is primarily optical". (Albertsen, 1971: 103)<sup>§</sup> It is a visual, literary communication and perception. It is a linguistic and work of art in which "the text content and the visual text image work together, the effect of which is not based on the meaning and sound, but on the optical, graphical, typographical effect" (Wilpert, 1989: 1006)<sup>\*\*</sup>.

In the case of concrete poetry, visuality and design (graphic, typographical, phonetic signs) are of particular importance and require a great deal of attention from the viewer or reader. Words and letters convey the aesthetic value of this form of poetry. When looking at such a poetic concrete text, the reader / viewer should find meaning. The sense of words is achieved through their arrangement. Michail M. Bachtin emphasizes the special importance of the perception process as follows: "[...] Perception of the work of art: I have to experience myself to a certain extent as a creator of form in order to perceive the artistically significant form as such." (1979:140)<sup>††</sup> Based on these

---

<sup>‡</sup> "von ihrer Funktionalität als Sinnträger und den Fesseln der Syntax zu erlösen [...] und sie gemäß ihrem Klangcharakter nach rein klangl[ichen] Gesetzen unter Verzicht auf jede Aussage oder Mitteilung neu zu kombinieren, so daß eine alogische, sinnfreie, optisch-akustisch ornamental wirkende Anordnung entsteht." (Wilpert, 1989: 474)

<sup>§</sup> "Moderne Poesie ist primär optisch". (Albertsen, 1971: 103).

<sup>\*\*</sup> "Textinhalt und visuelles Textbild zusammenwirken, dessen Effekt nicht auf dem Sinn und Klang, sondern auf der opt[ischen], graph[ischen],-typo-graph[ischen] Wirkung beruht." Wilpert, 1989: 1006)

<sup>††</sup> "[...] Wahrnehmung des Kunstwerks: ich muß mich in bestimmtem Maße als Schöpfer von Form erleben, um die künstlerisch bedeutsame Form als solche überhaupt wahrzunehmen." (1979: 140)

considerations, Concrete Poetry is characterized as follows: "Ideograms, constellations or combinations emerge in which the content of meaning and structure are identical. The reality is based on the structural function." (Ünal, 2010: 191)<sup>‡‡</sup> In this way, the concrete poetry according to Nünning wants to "free language from the constriction caused by typographical rules and linguistic habits and thereby stimulate an expanded reception horizon and a more critical linguistic awareness" (1998: 278)<sup>§§</sup>. In this sense, concrete poetry can also be seen as the "visualization of texts" (cf. Nünning, 1998: 278).<sup>\*\*\*</sup> Texts and images in this form of poetry are closely interrelated. The content determines the form and vice versa. They are inextricably linked and should trigger something in the viewer and reader, or make them think.

### **Concrete Poetry In German-speaking Countries And In Turkey**

Concrete poetry is a lyric text with a long tradition. Religious figurative poems, typograms, text images and visual texts were already created in antiquity (cf. Waldmann, 2003: 19). At the end of the 19th and beginning of the 20th century, these lead to the experimental genres of visual and concrete poetry. "Dadaists, Surrealists and Cubists assembled materials from texts and visual media to create avant-garde total works of art that emphasize the structural analogies of scripts and symbols or question them in a playful and critical way" (Drügh et al., 2012: 211)<sup>†††</sup>.

After the Second World War, concrete poetry appeared as an image with texts under the heading "visual poetry". It is to be understood as a counter-movement to the Second

---

<sup>‡‡</sup> "Es entstehen Ideogramme, Konstellationen oder Kombinationen, in denen Bedeutungsinhalt und Struktur identisch sind. Die Realität beruht dabei auf der strukturellen Funktion" (vgl. Ünal, 2010: 191).

<sup>§§</sup> "Sprache aus der Einengung durch typographische Regeln und sprachliche Gewohnheiten befreien und dadurch einen erweiterten Rezeptionshorizont sowie ein kritischeres Sprachbewußsein anregen" (1998: 278).

<sup>\*\*\*</sup> "Verbildlichung von Texten" (vgl. Nünning, 1998: 278).

<sup>†††</sup> "Dadaisten, Surrealisten und Kubisten montierten Materialien aus Text- und Bildmedien zu avantgardistischen Gesamtkunstwerken, die die strukturellen Analogien von Schrift- und Bildzeichen hervorheben oder spielerisch-kritisch in Frage stellen." (Drügh et al., 2012: 211)

World War and gained recognition as a literary movement across Europe around 1950 (cf. Balçı, 2009: 143). Groups and individual representatives of Concrete Poetry emerged. Today there are numerous individual representatives of concrete poetry in German-speaking countries. With Eugen Gomringer, concrete poetry reached its peak in the 50s and 60s. Eugen Gomringer is considered one of the most important theorists / founders of concrete poetry. Gomringer calls his poems “constellations”. He describes concrete poetry as “manageable, comprehensible, provocative, and perhaps its greatest asset, simple, that means enigmatic and poetic”<sup>†††</sup> and continues: “That it [concrete poetry] criticises language and society can only be overlooked by those who on the one hand want to change everything and on the other hand want to leave language untouched.”<sup>§§§</sup> It is a “practical, useful thought discipline”<sup>\*\*\*\*</sup> due to its “critical attitude towards all linguistic processes”,<sup>††††</sup> and also due to its “willingness to play, to question the values’ ”. (Gomringer, 1992: 6-7.)<sup>††††</sup> Furthermore, after the Second World War, the writers looked for new language possibilities and new forms in poetry. “The new poem is therefore simple and manageable as a whole and in parts. It becomes an object to be seen and used: an object of thought - a game of thought. It is preoccupied by its brevity and scarcity. It can be memorized and is memorable as an image”(Gomringer, 1992: 158). <sup>§§§§</sup> Based on Gomringer, Schreiter explains: “The concrete text does not describe, but shows. It is a certain kind of literary texts, intermedial text phenomena, which moves in the border area between literature and music (as sound poems), between literature and fine arts (as visual poetry / typefaces) and between literature and grammar (poems to grammatical phenomena). Meaning is

---

<sup>†††</sup> “überschaubar, nachvollziehbar, provozierend, und vielleicht ihr größter vorzug, einfach, d.h. rätselhaft und poetisch”

<sup>§§§</sup> “daß sie dabei sprach- und gesellschaftskritisch ist, kann nur demjenigen entgehen, der zwar alles verändern möchte, im übrigen aber sprache sprache sein läßt”.

<sup>\*\*\*\*</sup> “praktische nützliche Denkdisziplin”

<sup>††††</sup> “kritische Einstellung zu allen sprachlichen Vorgängen”,

<sup>††††</sup> “bereitschaft zum spiel, zur infragestellung der ‘werte’”. (Gomringer, 1992: 6-7.)

<sup>§§§§</sup> “das neue Gedicht ist deshalb als ganzes und in den teilen einfach und überschaubar. es wird zum seh- und gebrauchsgegenstand: denkgegenstand – denkspiel. es beschäftigt durch seine kürze und knappheit. es ist memorierbar und als bild einprägsam” (Gomringer, 1992: 158).

not created by the usual linearly ordered sequence of words and grammatically ordered contexts, but by a coexistence in perception. " (2002: 100) \*\*\*\*\* The graphic arrangement of the text is intended to emphasize its level of meaning in terms of content in order to arouse curiosity in the reader. In this sense, it is a poetic-creative activity that should arouse interest in the reader. For Gomringer, words are used as visual that is to say vision-related and phonetic design elements. As already indicated at the beginning, there are types of concrete poetry: For example, picture poems or figure poems and concrete poetry address the organ of vision, the eye, and try to represent the content of the text graphically. The imagery is strongly emphasized in this form of poetry. For example, the individual parts are arranged in such a way that an image that relates to the image is created. Visual elements can be varied and "artificial"; a simple pictorial poem is that of Christian Morgenstern: Die Trichter

Text 1:

**Christian Morgenstern  
Die Trichter**

**Zwei Trichter wandeln durch die Nacht  
Durch ihres Rumpfs verengten Schacht  
fließt weißes Mondlicht  
still und heiter  
auf ihren  
Waldweg  
u. s.  
w.**

This pictorial poem by Morgenstern "Die Trichter" has a funnel shape itself. The arrangement of the text is a graphic, meaningful addition to the content. Paul Maar's tree poem is another example of a pictorial poem published in 1977. The writer arranged it

---

\*\*\*\*\* "Der konkrete Text beschreibt nicht, sondern *zeigt*. Es ist eine bestimmte Art literarischer Texte, intermedialer Textphänomene, die sich im Grenzbereich zwischen Literatur und Musik (als Lautgedichte), zwischen Literatur und bildender Kunst (als visuelle Poesie/Schriftbilder) und zwischen Literatur und Grammatik (Gedichte zu grammatischen Erscheinungen) bewegt. Dabei wird Sinn nicht durch das übliche linear geordnete Nacheinander der Wörter und grammatisch geordnete Kontexte erzeugt, sondern durch ein Miteinander in der Wahrnehmung." (2002: 100)

like a tree. The main characteristic of concrete poetry is the use of a graphic form and visual meaning. So it deals with the visual-optical level. Another well-known poem, a classic of modern poetry from the middle of the first half of the 20th century, is Eugen Gomringer's text "Schweigen".

Text 2:

**schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen                   schweigen  
 schweigen schweigen schweigen  
 schweigen schweigen schweigen**

The word content is represented by a graphic composition, comparable to the picture poem. In reality, this text cannot be recorded aloud, but only visually and is understood as a visual constellation'. The gap in the center stands for the meaning of the word body "schweigen" ["silence"] Another important representative of concrete poetry is Ernst Jandl. Two works are worth mentioning: "Lichtung" from 1957 from his most famous volume, "Laut und Luise" (1966), and "ottos mops" from 1963.

Text 3:

ottos mops trotzt  
 otto: fort mops fort  
 ottos mops hopst fort  
 otto: soso

otto holt koks  
 otto holt obst  
 otto horcht  
 otto: mops mops  
 otto hofft

ottos mops klopft  
 otto: komm mops komm  
 ottos mops kommt  
 ottos mops kotzt  
 otto: ogottogott

Text 4:

markierung  
einer wende  
1944 1945  
krieg krieg  
krieg krieg  
krieg krieg  
krieg krieg  
krieg mai  
krieg  
krieg  
krieg  
krieg  
krieg  
krieg

Ernst Jandl

In: Ernst Jandl, Jechts und links. Gedichte statements peppermint. Luchterhand, München  
1964, S. 40

The texts already listed are from the post-war generation. The poets of the post-war generation, including the well-known poet and essayist H.M. Enzensberger, made the internationality of modern poetry known. Modern German poetry was thus internationally oriented after the Second World War (cf. Lamping, 1996: 69). The reference made by Vanessa Hanneschläger in the essay entitled “Konkrete Poesie als ein europäisches Projekt” [“Concrete poetry as a European project”], published in 2017, makes the meaning, the function and the history of this form of poetry clear. The essay deals with concrete poetry in connection with Europe and emphasizes that it is a European art form that tries to build new bridges. In this context, she mentions Ernst Jandl's poem “Chanson” as a programmatic European poem “that can overcome language and national borders”<sup>†††††</sup> and should be read as such (cf. Hanneschläger, 2017: 1-2).

---

<sup>†††††</sup> “das Sprach- und Landesgrenzen zu überwinden vermag”



Concrete poetry can be found in many European and non-European cultures. There are also writers and poets in contemporary Turkish literature in the field of poetry who produced concrete and visual poems. In Turkey, however, not whole groups of writers of concrete poetry emerged as in the German-speaking countries. There are only individual representatives of concrete poetry. Osman Türkay was the first to report in the magazine “Cep Dergisi”, published in 1968 (June / July), on the innovations in the field of poetry, that means on concrete poetry. There are other representatives like Nazım Hikmet, (835 Satır’da, Salkımöğüt), Ercümen Behzad, (Korkuluk), İlhan Berk (Mısırkalyoniğne) (1962). As a representative of Concrete Poetry, Yüksel Pazarkaya belonged to the Stuttgart group / school and was a student of Max Bense. As the first and only Turk and representative of this form of poetry, he has supplied and enriched Turkish literature since 1965. Pazarkaya writes the following about the poems of this form: “Almost all of my texts that can be seen in this movement are structured using one letter, one syllable, one word. Those who transcend this only form a bridge between concrete poetry and what I would call traditional poetry of understanding”. (Pazarkaya, 1996: 87)\*\*\*\* Besides Yüksel Pazarkaya with his poem “Yarım yârim” (1996: 9) there are other important Turkish representatives such as Behcet Necatigil, (Kareler 1975), Can Yücel “Bildim” (Yücel 2000: 101). Metin Altıok addresses and discusses interpersonal relationships in the poems “Bir Uyumsuz Rastlaşma” and “Neden” (Hesap İşİ Şiirler (1993). Other authors such as Akgün Akova, Ahmet Telli, (Küçük Yıldızın Son Baladı ”), Hüseyin Yurttaş (“ Hiroşima'ya Ellinci Yılda Ağıt (ağustos 1995) ”, Tarık Günersel (“ Sis ”), Serkan Işın (“ Gökdelen ”) Concrete poetry (cf. Gökalp-Alpaslan, 2005: 7-9). It can be said that this flow of poetry is much more widespread in German-speaking countries than in Turkey. But human relationships and the alienation of people in the city are generally topics for a critical discussion in Turkey in the form

---

\*\*\*\* “Bu akım içinde görülebilecek hemen hemen bütün metinlerim, tek harf, tek hece, tek sözcük kullanılarak yapılanmıştır. Bunu aşanlar, ancak somut şiir ile geleneksel anlayış şiirleri diyebileceğim metinler arasında bir köprü oluşturur. (Pazarkaya, 1996: 87)

of concrete poetry. Today there are individual representatives of concrete poetry both in German-speaking countries and in Turkey.

### **Concrete Poetry And Literary Inter-Cultural Learning**

There are already some scientific studies on the importance of concrete poetry in the field of literary didactics. In view of these studies, it was found that concrete poetry develops language skills, strengthens communication skills and increases creativity, stimulates creative thinking and helps to reduce prejudices (cf. Özmut, 2005: 181-183). Due to their light, short structure, the concrete texts are particularly suitable for conveying historical, social and cultural topics, because their graphic representation also attracts attention and leaves a playful impression on the viewer and reader. Writing and reading are understood as follows: "Writing and reading are two aspects of written communication. The focus is on productive language processing when writing and on receptive language processing when reading" (Ferling, 2007: 111-112)§§§§§. Furthermore, the use of visual techniques and the assessment of visualizations has enormous advantages. Meerholz-Härle explains, for example: "Visualizations are also very important as an additional means of communication in the classroom" (Meerholz-Härle, 2008: 110-111)\*\*\*\*\*. In addition, concrete poetry is particularly important with regard to an action, production and literature-oriented design of the current teaching and learning culture, because creativity, production and design play an eminent role here. Concrete poetry is particularly relevant in the context of literary learning for the areas of 'literary culture', 'literary reception skills' and 'genre-oriented writing'. It can help students become "readers of literature as art" (cf. Paefgen, 1999: 89 quoted by Eggert and Garbe, 1995: 9-10).††††† In addition, literary texts such as concrete poetry are important for genre-oriented literary / poetic writing. After all, the text-producing

---

§§§§§ "Schreiben und Lesen sind zwei Aspekte der schriftlichen Kommunikation. Beim Schreiben steht die produktive, beim Lesen die rezeptive Sprachverarbeitung im Zentrum." (Ferling, 2007: 111-112)

\*\*\*\*\* "So sind Visualisierungen auch als weiteres zusätzliches Kommunikationsmittel von großer Bedeutung im Unterricht" (Meerholz-Härle, 2008: 110-111).

††††† "Leser von Literatur als Kunst" (vgl. Paefgen, 1999: 89 zit. n. Eggert und Garbe, 1995: 9-10).

activity requires an active, productive, creative use of literature. The term ‘literary writing’ should be understood to mean ‘production’ or the ‘productive process’ for the design of written texts. In this sense, the "literary attempts at writing by students are seen as an integral part of literary instruction and the literary learning process" (Paefgen, 1999: 95)#####. After all, literary writing supports literary learning (cf. Paefgen, 1999: 96). There are numerous studies on the action and production-oriented handling of lyrical texts. Based on this approach, there is “the active participation of the reader in the creation of meaning, [...]. The pupils' own ideas” in the center (cf. Gien, 2010: 284)#####. In this context, some essential target perspectives are formulated in the context of dealing with lyric texts, which are: "Aesthetic experience and sensitization for the lyrical language, Introduction to elements of lyric poetry, promotion of reading, articulation and presentation skills and intensive listening, deepening literary processes of understanding and promoting imaginative processes, initiation and enhancement of literary productivity and creativity and the awakening of community awareness and initiation of socialization and self-discovery processes" (Gien, 2010: 284)#####. Schreiter emphasizes that working with concrete poetry gives the foreign language learner an art perceiver’, that is, an impetus to “become productive themselves and make them into players”. Therefore, in her opinion, concrete poetry is suitable for a creative introduction to the foreign language. The poets of concrete poetry do not want to communicate anything, they should only present it. Concrete poetry is based on action and reaction. Learners create themselves, shape their experiences, become active

---

##### “literarischen Schreibversuche der Schüler als integraler Bestandteil des Literaturunterrichts und des literarischen Lernprozesses angesehen.” (Paefgen, 1999: 95)

##### “die aktive Beteiligung des Lesers an der Sinnbildung, [...]. Die eigenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler”

##### “Ästhetisches Erleben und Sensibilisierung für die lyrische Sprache, Hinführung zu Elementen der Lyrik, Förderung der Lese-, Artikulations- und Vortragsfähigkeit und des intensiven Zuhörens, Vertiefung literarischer Verstehensprozesse und Förderung imaginativer Prozesse, Anbahnung und Steigerung literarischer Produktivität und Kreativität und das Wecken des Gemeinschaftsbewusstseins und Initiierung von Sozialisations- und Selbstfindungsprozessen.” (Gien, 2010: S. 284)]

and productive (cf. Schreiter, 2002: 99-100). Texts of concrete poetry and word images are also particularly suitable for dealing with literary texts, as they are usually not challenging. They encourage you to create your own concrete poetry. In addition, individual and culture-specific differences or similarities are made aware of. They offer the opportunity to deal with texts actively and to acquire intercultural knowledge in a variety of ways (cf. Bischof et al., 2003: 37). Concrete poetry is realized in the form of a modern, short poem. Formally and aesthetically it is an unusual and not widespread art movement in Turkey. Leading to creative and productive work is an indispensable prerequisite for teaching.

In the following, the poetic and creative-design experiences with students, text encounters and visual design are reported.

## **METHOD**

### **Data Collection and Analysis**

In this study, by evaluating the developments in the field of concrete (visual) poetry in German and Turkish literature, a case study was conducted through sampling in the German reading and writing skills course of German teacher candidates at Muğla Sıtkı Koçman University. Case studies are defined as “[...] the method in which one or more events, environments, programs, social groups or other interconnected systems are examined in depth [...]” (Büyüköztürk et al. 2018: 23)<sup>††††††††</sup>. At the same time, case study is also known as precedent (case study). For this purpose, the poetic and creative experiences of the students in German reading, writing and literature-focused foreign language courses were discussed, and the assignments and studies of concrete poetry reading, interpretation and creative writing in German and Turkish were evaluated. The data obtained from the students in the course environment are shown in the study as an appendix 1, the products of the students on this subject. The role and function of a

---

<sup>††††††††</sup> “[...]bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem [...]” (Büyüköztürk et al. 2018: 23)

comparative perspective and the perception of concrete poetry in German and Turkish literature has been revealed. In this direction, the importance of concrete poetry and language images in order to support literary and cultural education in training German teachers has been examined.

#### **Compliance with Ethical Rules**

In this study, concrete poems and their authors from many well-known German (Eugen Gomringer, Ernst Jandl, Christian Morgenstern...) and Turkish (Yüksel Pazarkaya, Can Yücel...) literature were selected and used to be taught. At the same time, within the scope of this activity, a few examples of the students' own work on writing and designing concrete poems were presented. For this reason, an ethics committee approval is not required for this article.

### **FINDINGS**

In order to get the students excited about concrete poetry, theoretical and empirical intercultural explorations were initiated. Concrete poetry was also used to train perception and thinking. The authors of specific texts and their works were dealt with. Here it is helpful if the theoretical background of concrete poetry is conveyed. In addition, the references to the foreign-language and native-language concrete, visual texts also support, since the double view in the context of literary and cultural education is sensitized. It is essential to note that the personal selection of concrete poetry texts led to the finding of very different artistic models. The research on authors of concrete poetry and their works, the aesthetic assessment of concrete poetry in comparison of one's own and German culture as well as the production of one's own texts of concrete poetry led to an indescribable enthusiasm for the form of expression of concrete poetry. Reading and perception took place in the mother tongue, but the interpretation / verbalization took place in the foreign language German. The implementation of thoughts and feelings in the form of concrete, visual poetry promotes literary and (inter) cultural learning. Many texts of concrete poetry require a high degree of regional

knowledge in order to be able to develop them. The students should be able to become aware of their own images in their own culture and to reflect which works of concrete poetry were created in their own country within the framework of an international literary flow and which role they play within it. A contrastive approach promotes an intercultural attitude and facilitates the interdisciplinary approach. The students can interpret and produce ideas. With the use of concrete poetry, they can deal with art. The students were ready to deal with a modern branch of poetry, to read, understand and think about poems of this art form and to create their own works of concrete poetry. The focus of the lessons was the technical, practical and digital work on the graphic design of one's own works of concrete poetry in the context of a poetic, art-oriented literature mediation based on models. Concrete poetry served as a motivation to write. The students designed their own concrete poetry in their own pictures or drawings on freely chosen topics. Their own products served as an opportunity to speak and gave rise to discussions. The texts or the poetic drafts of the students in the form of concrete poetry show their attitude towards this art form, their own situation and their world of experience. Word images and other graphic representations are used and human existence is depicted. This can be illustrated with the help of numerous examples. (see Appendix 1)

## **CONCLUSION**

Concrete poetry is an experimental, acoustic and visual poetry that found dissemination after the Second World War, especially in the German-speaking cultural area. The main focus is on the optical and acoustic forms of expression of language. The visual potential facilitates the reception of poetry and at the same time promotes one's own text production. With creativity, there is also a playful moment, which increases motivation and thus also the learning effect and promotes access to a foreign language and thus simplifies the understanding of poetic texts. The learners deal with a text cognitively and productively and creatively on the basis of the pictorial facts. The orientation towards the literary and culturally conditioned text design and a contrastive approach

when considering the form of poetic texts supports the training of the double (the foreign and one's own) perspective. Dealing with poetic texts sharpens the perception, promotes the acquisition of "symbolic competence". So that creativity is not restricted by too strong specifications, it is advisable to choose the texts yourself in the native and foreign language. The students should also be able to process their own world, their wishes and thoughts and express them with the help of poetic patterns from concrete poetry.

Based on the observation that the graphic design of texts in the context of the treatment of concrete poetry arouses interest and joy in language in the mother tongue as well as in the foreign language, it can be concluded that writing concrete poetry and thus the visual design of thoughts and feelings are extremely suitable for learning foreign languages. Seeing, playing with letters and words, organizing, combining, and arranging words and images in a specially designed form as an expression of concrete poetry gives cause for reflection on form and content. In this way, students can develop concrete and visual poetry based on their own life experiences and culture and deal with it productively, analytically and interpretively. The evaluation of the teaching activity and the inspection of the related writing results shows that concrete poetry by and large increases the motivation to write and positive writing results.

## REFERENCES

- Albertsen, L. L. (1971). *Die freien Rhythmen. Rationale Bemerkungen im allgemeinen und zu Klopsstock*. Aarhus: Akademisk Boghandel
- Bachtin, M. M. (1979). *Die Ästhetik des Wortes*. Hrsg. Rainer Grübel, übers. v. R. G. u. Sabine Reese. Frankfurt/Main: Suhrkamp (edition suhrkamp 968) Verlag
- Balcı, U. (2009). "Konkrete Poesie, Experimentelle Poesie, Figurengedichte: Ein Vergleich". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12. 143-157.
- Bischof, M., Kessling, V., & Krechel, R. (2003). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin: Langenscheidt Verlag
- Büyüköztürk, Ş./ Kılıç Çakmak, E./ Akgün, Ö.E./ Karadeniz, Ş./ Demirel F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 24. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, A., Meier, C., Rohowski, G., Seidel, R., & Weiß, H. (2012). (Hrsg.) *Germanistik. Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft Schlüsselkompetenzen*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag
- Ferling, N. (2007). "Schreiben im DaZ-Unterricht". In: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich/ Vanderheiden, Elisabeth/ Frank, Winfried. Band 2. 4. Auflage 2013. Ismaning – Deutschland: Hueber Verlag. 110-141.
- Gien, G. (2010). "Lyrische Texte und ihre Didaktik". In: *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik - Literaturdidaktik*. Hrsg. Günter Lange/Swantje Weinhold. 4. korrigierte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag. 273-296.
- Gomringer, E. (1973). *Konkrete Poesie*. Stuttgart: Reclam Verlag
- Gökalp-Alpaslan, G. (2005). "Türk Edebiyatında Somut (Görsel) Şiir". *Türkbilig*, 10. 3-16.
- Hanneschlägar, V. (2017). "»l'amour / die tür / the chair / der bauch«: Konkrete Poesie als Europäisches Projekt". *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*, 13(1). 1-17.
- Klarer, M. (2011). *Einführung in die Grundlagen der Literaturwissenschaft: Theorien, Gattungen, Arbeitstechniken*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Lamping, D. (1996). *Literatur und Theorie. Über poetologische Probleme der Moderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag
- Meerholz-Härle, B. (2008). "Visualisierung im DaZ-Unterricht". In: *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg: Kaufmann, Susan/ Zehnder, Erich/ Vanderheiden, Elisabeth/ Frank, Winfried. Band 3. 4. Auflage 2014. Ismaning – Deutschland: Hueber Verlag. 101-122.



- Nünning, A. (1998). *Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart: J. B Metzler Verlag
- Özmut, O. (2005). “Konkrete Poesie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache”. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(1). 181-206.
- Paefgen, E. K. (1999). *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart: Metzler Verlag
- Pazarkaya, Y. (1996). “Yarım Yarım”. *Somut Şiir*. İstanbul: Açı Yayınları
- Schreier, I. (2002). *Schreibversuche. Kreatives Schreiben bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag
- Ünal, Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe University Verlag
- Waldmann, G. (2003). *Neue Einführung in die Literaturwissenschaft. Aktive analytische und produktive Einübung in Literatur und den Umgang mit ihr – Ein systematischer Kurs*. Hohengehren: Schneider Verlag
- Wilpert, G. (1989). *Sachwörterbuch der Literatur*. 7., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner Verlag

#### ORCID

Seval AYNE KARACABEY  <https://orcid.org/0000-0002-8804-3325>

## GENİŞ ÖZET

### Amaç ve Yöntem

*Bu çalışmada, Almanca öğretmen adaylarının Almanca okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine daha nasıl katkı sağlanabilir sorusu tartışılmaktadır. Bu bağlamda, Almanca okuma, yazma ve edebiyat odaklı yabancı dil derslerindeki şiirsel ve yaratıcı deneyimler örnekleme yoluyla durum çalışması yapılarak ele alınmaktadır. Alman ve Türk edebiyatında karşılaştırmalı bir bakış açısının ve somut şiir algısının rolü ve işlevi ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, Almanca öğretmeni yetiştirmede edebî ve kültürel eğitimin desteklenmesi için somut şiir ve dil imgesinin önemi incelenmiştir.*

### Bulgular

*Somut şiir, bir yöntem olarak görsel sanatlardan gelir ve dili tanımlamak için fonetik, görsel ve akustik özellikleri kullanır. Yabancı dil öğretiminde düşünce ve duyguların şiirsel anlatımına, imgelemleri ve özel biçimleri nedeniyle büyük önem verilmektedir. Kelimeler, harfler veya noktalama işaretleri, yabancı dil okuyucusu ve izleyicisi için somut olarak görünür. Görsel, somut şiir yazmak yaratıcılık gerektirir. Edebî didaktik alanında somut şiirin önemine ilişkin bazı bilimsel çalışmaların olduğu bilinmektedir. Bu çalışmalar ışığında somut şiirin dil becerilerini geliştirdiği, iletişim becerilerini güçlendirdiği, yaratıcılığı arttırdığı ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ettiği tespit edilmiştir. Hafif, kısa yapıları nedeniyle somut şiir metinler özellikle tarihi, sosyal ve kültürel konuları aktarmaya uygundur; çünkü grafik özellikler, şekiller dikkat çeker ve izleyici ve okuyucu üzerinde eğlenceli bir izlenim bırakmaktadır. Yaratıcı ve üretken çalışmaya öncülük etmek, öğretim için vazgeçilmez bir ön koşuldur. Şiirsel metinlerle örneğin somut/görsel şiir ile uğraşmak, algıyı keskinleştirir, “sembolik yetkinlik” kazanımını teşvik eder. Yaratıcılığın sınırlandırılmaması için, somut/görsel metinleri ana dilde ve yabancı dilde seçilmesi gerekmektedir. Öğrenciler aynı zamanda kendi dünyalarını, istek/arzu ve düşüncelerini ifade edebildikleri uygulamada görülmektedir. Bu arada, somut şiirin teorik arka planının da aktarılmasında fayda vardır. Bununla birlikte, Almanca öğretmen adayları, şiirsel metinlerin yazılı üretiminde yaratıcı, grafik yapılar kullandıklarından, dilin şiirsel kullanımı konusunda özellikle heveslidirler.*

### Tartışma ve Sonuç

*Somut şiir birçok Avrupa ve Avrupa dışı ülkelerin edebiyat kültüründe bulunmaktadır. Almanca konuşulan ülkelerin Edebiyatında olduğu gibi Çağdaş Türk Edebiyatında şiir alanında da somut ve görsel şiirler ortaya koyan yazarlar ve şairler olmaktadır. Ancak Türkiye’de Almanca konuşulan ülkelerdeki gibi bütün bir somut şiir yazar grupları ortaya çıkmamıştır. Bu şiir akımının Almanca konuşulan ülkelerde Türkiye’den çok daha yaygın olduğu söylenebilir. Bugün hem Almanca konuşulan ülkelerde hem de Türkiye’de somut şiirin bireysel temsilcileri var. Fakat biçimsel ve estetik olarak Türkiye’de alışılmadık ve yaygın olmayan bir sanat akımıdır. Görsellik; şiir alımlamasını kolaylaştırır ve aynı zamanda kişinin kendi metin üretimini teşvik eder. Yaratıcılıkla birlikte, motivasyonu ve dolayısıyla öğrenme etkisini artırmaktadır. Öğrencilerin metin ile görsel, bilişsel ve üretken bir şekilde ilgilenmesini sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi*

kültürlerindeki imajlarının farkına varmaları ve uluslararası bir edebî akım çerçevesinde kendi ülkelerinde somut şiir kültürü hakkında bilgi edinmeleri sağlanmalıdır. Karşılaştırmalı bir yaklaşım, kültürlerarası bir tutumu teşvik eder ve disiplinler arası yaklaşımı kolaylaştırır. Öğrenciler, görsel gerçekler temelinde bir metinle bilişsel, üretken ve yaratıcı bir şekilde ilgilenebilirler. Edebî ve kültürel olarak koşullandırılmış metin tasarımına yönelme ve şiirsel metinlerin biçimi göz önüne alındığında karşılaştırmalı bir yaklaşım, ikili (yabancı ve kendi) bakış açısının eğitimini destekler. Somut şiirin bir ifadesi olarak görmek, harfler ve kelimelerle oynamak, kelimeleri ve görüntüleri özel olarak tasarlanmış bir biçim oluşturmak için organize etmek, birleştirmek ve düzenlemek, biçim ve içerik üzerinde düşünmeye neden olur. Bu sayede öğrenciler kendi yaşam deneyimlerine ve kültürlerine dayalı somut ve görsel şiir geliştirebilir ve şiirle üretken, analitik ve yorumlayıcı bir şekilde ilgilenebilirler. Bu doğrultuda, somut şiirin alınması ve tasarımı dilsel, edebî ve kültürel eğitime entegre edilebilir. Somut şiirin ele alınması bağlamında Almanca edebî metin okuma ve yazmanın geliştirilmesi açısından metinlerin grafik tasarımının yabancı dilde olduğu kadar ana dilde de ilgi ve zevk uyandırdığı gözleminden hareketle, Almanca öğretmen adaylarının somut şiir gibi görsel tasarımın önemli olduğu edebî metin türlerine yönlendirilmelerinin daha faydalı ve uygun olacağı düşünülmektedir.

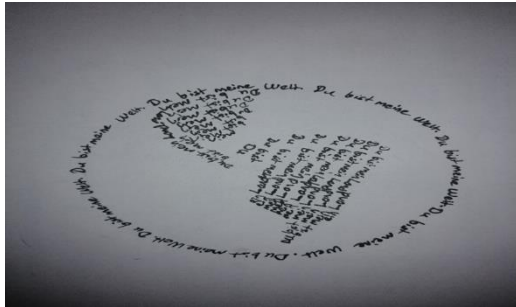
**Appendix 1.** Ethics Committee Approval

Linguistic design and drafts of concrete poetry by students

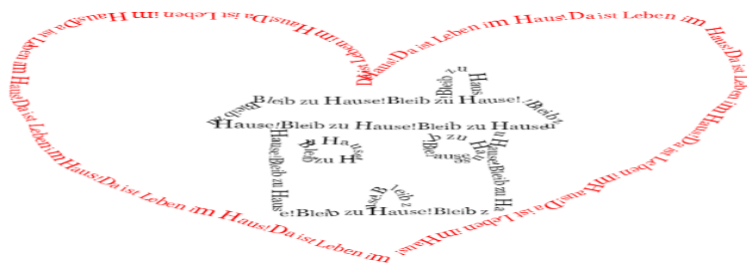
Text 1:

Gnade  
keine Gnade  
keine Gnade  
keine Gnade  
keine Gnade  
Gnade

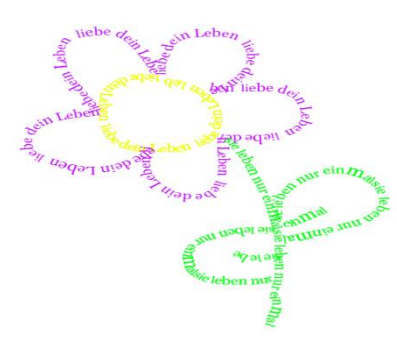
Text 2:



Text 3:



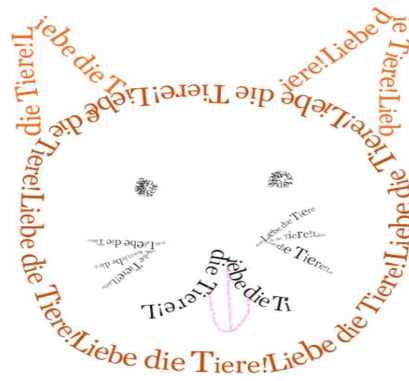
Text 4:



Text5:



Text 6:





## Arapça Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Önemi ve Materyal Hazırlama Uygulamaları \* \*\*

### The Importance of Web 2.0 Tools in the Teaching of Arabic Vocabulary and the Applications for Course Material Preparation

Sena YALÇIN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve  
Edebiyatı. senaalicyalcin@gmail.com

*Makale Türü/Article Types: Araştırma Makalesi/ Research Article*

*Makalenin Geliş Tarihi: 30.07.2021*

*Yayına Kabul Tarihi: 03.11.2021*

#### ÖZ

Yabancı dilde etkili bir biçimde iletişim kurmak, o dile ait temel söz varlığına ve o dilin inceliklerine sahip olmayı gerektirir. Bu açıdan bakıldığında öğrencide yeterli kelime hazinesinin oluşturulması gerektiği, oluşturulmadığı takdirde üzerine dilin fonetik ve dilbilgisi özelliklerinin inşa edilemeyeceği ortadadır. Burada yabancı dil olarak Arapça kelime öğretimi sürecinin nasıl organize edileceği, uzaktan eğitim sürecinde Arapça kelime öğretimi için hangi etkinliklerinin yapılabileceği, eşleştirme kartları, test, etkileşimli görsel ve videolar, kelime oyunu gibi pek çok eğitim materyali oluşturmak için Web 2.0 araçlarının nasıl kullanılacağı üzerinde durulmuş, bu araçların hangi becerileri geliştirmeye yönelik kullanılabileceği ortaya konmuştur. Arapça kelime öğretiminde kullanılabilecek Web 2.0 araçları hakkında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılarak Nearpod, Miro, Thinglink, LearningApps ve Quizizz uygulamaları incelenmiştir. Web 2.0 araçlarının Arapça kelime öğretimine sağladığı katkının ortaya konması, yenilikçi uygulamaların alanda daha etkin kullanılması konusunda farkındalık oluşmasına katkı sunacaktır.

---

\***Alıntılama:** Yalçın, S. (2022). Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, GEFAD-YABDİLSEM*, 517-538.

\*\*Bu çalışma, 28-30 Haziran 2021 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen 1.Uluslararası Yabancı Dil Eğitimi Sempozyumu'nda (YABDİLSEM) bildiri olarak sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Arapça kelime öğretimi, Web 2.0 eğitim araçları, Arapça öğretmenleri, Yenilikçi uygulamalar

### **ABSTRACT**

*An effective communication in a foreign language requires having of the basic vocabulary and delicacy of that language. From this point of view, if there is not adequate formation of vocabulary in the student, it is obvious that the phonetic and grammatical features of a language cannot be given to the student. Here, it is emphasized that how to organize the process of teaching Arabic vocabulary as a foreign language, what kind of vocabulary teaching activities can be used during distance education, how to use web 2.0 tools to create many educational materials such as matching cards, quizzes, word games, interactive images and videos and it is stated which skills of the student can be developed by using these tools. By making document analysis as a qualitative research method about the web 2.0 tools that can be used in teaching Arabic vocabulary, Nearpod, Miro, Thinglink, LearningApps and Quizizz applications are examined. By demonstrating the contribution of web 2.0 tools on teaching Arabic vocabulary, this study will contribute to raising awareness of the more effective use of innovative applications in this field.*

**Keywords:** Arabic vocabulary teaching, Web 2.0 educational tools, Arabic language teachers, Innovative applications.

## **GİRİŞ**

Öğretim teknolojilerini kullanmak, öğretimde başarıyı garanti etmemekle birlikte başarı ihtimalini artırmaktadır. Çünkü her öğrenci farklı bir öğrenme stiline sahiptir (Butler, 1987) ve aynı anda görsel, işitsel, kinestetik ve sözel öğrenme stillerine hitap etmek, dersi kitaba bağlı kalarak işleyen bir öğretmenin yapabileceği bir şey değildir. Zaman içerisinde geliştirilen web tabanlı eğitim materyalleri, öğrencilerin sıklıkla şikayet ettikleri kelime öğrenme ve kelime öğrenimini kalıcı hale getirme konularında büyük kolaylıklar sağlamıştır. Sınırsız tekrar imkanı sunan, yer ve süre kısıtlaması olmayan, çoklu öğrenme modelini destekleyen teknolojik araçlar, kelime öğrenme deneyimini sadece kelimenin anlamını ezberlemekten çıkarıp, öğrencinin kelimenin bağlam içinde kullanımını farklı etkinliklerle görebileceği, interaktif olarak kendini test edebileceği, ilerleme raporlarını görebileceği, hangi kelimelerde öğrenme eksikliğinin olduğunu saptayabileceği, kelime öğretimi sürecini oyunlaştıran ve kalıcılığını arttıran bir deneyim haline getirmiştir. Baturay (2007), web-tabanlı çoklu ortam ile sunulan bağlam modelinde kelime öğretiminin orta düzeyde dil öğrenenlerin yabancı dil kelime



hatırlama düzeylerine etkisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin web tabanlı sözcük öğrenme aracı kullanmalarının İngilizce sözcükleri hafızalarında tutmalarına etkisini ölçmüş ve bu yolla öğrenen öğrencilerin İngilizce sözcük öğrenmeye yönelik pozitif yönde bir tutum değişikliği geliştirdiklerini, aynı zamanda aralıklı tekrarlar ile hedef sözcüklerin hatırdaki kalıcılığı açısından ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Kocaman ve İskender (2016), bilgisayar destekli kelime öğretiminin kelime öğrenme ve kelime öğrenme stratejileri geliştirmeye etkileri ile ilgili yaptıkları çalışmada ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin bilgisayar destekli kelime öğrenme uygulamalarının İngilizce kelime öğrenme stratejilerine ve kelime öğrenimlerine etkisini araştırmış ve eğitsel oyun uygulamasının öğrencilerin kelime öğrenme başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Abdüsselam (2020), Arapça yazma becerisinin desteklenmesine yönelik artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımı konusunda yaptığı araştırmada, Arapça bir kelimenin doğru ve güzel yazılışı için alıştırma ve tekrar yapma imkânını sağlayan bir yazılım geliştirmiştir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının üst düzey düşünme becerisini geliştirmeye yardımcı olduğu saptanmıştır (Karaman, Yıldırım, & Kaban, 2008). Kaynar (2019), Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili yaptığı çalışmada Fransızca, Almanca ve İspanyolca öğretmenleri ile görüşmeler yapmış, çalışma sonucunda ikinci yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının zengin içerik sunması, öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmak açısından önemli faydalar sunduğu görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenlerin en çok teknik problemler ve donanım eksikliği gibi konularda sorunlar yaşadığını saptamıştır. Web 2.0 günümüzde yaygın olarak kullandığımız bilgiye hızlı ve kolay ulaşım imkanı sağlayan, kullanıcıyı da bilgi üretimi içine katan ve dinamik bir yapıya sahip olan web teknolojilerini oluşturmaktadır (Çekinmez, 2009). Ancak yabancı dil olarak Arapça öğretiminde klasik usulün çok da dışına çıkılamamış, bir dili bilmenin evrensel standartlarından sayılan dört temel becerinin dinleme ve konuşma kısımları yeterince geliştirilememiş ve bu becerileri geliştirmeye yönelik metot ve teknik arayışına da son zamanlara kadar yeterince önem verilmemiştir (Baytar, 2016). Literatür incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının yabancı dil kelime öğretiminde geleneksel yöntemlere kıyasla olumlu sonuçlar verdiği, öğretmenlerin Web 2.0

araçlarını kullanmaya karşı pozitif yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Fakat bu çalışmalar genellikle İngilizce, Türkçe, Almanca gibi dillere odaklanmış Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik çalışmalarda eksiklik görülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Arapçanın kelime öğretimi açısından uzaktan öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşimi artırabilecek web 2.0 araçları hakkında bilgi vermek ve bu araçların hangi seviyede kullanılabileceğine ilişkin uygulama örnekleri sunmaktır. Bu hedef doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Arapça kelime öğretiminde kullanılacak Web 2.0 araçları nelerdir?
2. Kelime öğretimi sürecinde bu araçlardan hangi alanlarda yararlanılabilir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırmanın hedeflerine yönelik verilere ulaşmada dokümanların incelenmesi ile gerçekleşir (Çepni, 2010). Doküman analizi yöntemi iki farklı amaç için kullanılabilir bunlar; genel tarama ve içerik çözümlemesidir (Karasar, 2005). Alan yazının taranması ve önceden yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi, ardından kullanılacak verilerin düzenlenerek analitik olarak sunulması sürecidir.

### **Etik Kurallara Uygunluk**

Araştırma ve çalışmanın oluşturulması sürecinde yayın etiği kuralları gözetilmiş, verilerin elde edilmesi, incelenmesi, seçilmesi ve yorumlanması etik ilkeler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen kurallar dikkate alınarak literatürden elde edilen veriler kaynak gösterilerek sunulmuş, herhangi bir etik ihlalde bulunulmamıştır. Atıflar ve kaynakçadaki eserler, kaynakça gösterim kurallarına uygun bir biçimde değişiklik yapılmadan eksiksiz ve doğru bir şekilde gösterilmiştir. Etik ihlal sorumluluğunun yazara ait olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



## BULGULAR

### Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Web 2.0 araçları her geçen gün gelişmekte ve çeşitlenmektedir. Bu sebeple kullanılabilir uygulamaların hepsini listelemek mümkün değildir. Aşağıda Arapça kelime öğretiminde kullanılabilir bazı web uygulamaları Tablo 1 başlığı altında listelenmiştir. Uygulamaların seçiminde ders içinde gerçekleştirilmesi muhtemel aktivitelerin bütününe uzaktan eğitim sürecinde de kapsayabilmek amaçlanmıştır. Uygulamaların planlı kullanılmasıyla kelime öğretiminde kalıcılığın sağlanması mümkün olabilecektir.

**Tablo 1.** Web 2.0 Araçları ve Becerilere Göre Kullanılabilirliği

		Kullanım Alanı
WEB 2.0 ARAÇLARI	1. Nearpod	Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma
	2. Miro	Dinleme, Okuma, Yazma
	3. Thinglink	Dinleme, Okuma
	4. LearningApps	Dinleme, Okuma, Yazma
	5. Quizizz	Dinleme, Okuma, Yazma

Tablo 1 de verilen beş uygulama sırasıyla; videoları etkileşimli hale getirme, online beyaz tahta ile etkileşimli dersler işleyebilme, görselleri etkileşimli hale getirme, online oyunlar tasarlayabilme ve sınavlar oluşturabilmek için kullanılabilir araçlardır. Araçların uzaktan derslerde ya da sınıf içinde uygulanması ile derse katılımın artması, öğrencilerin derse daha istekli ve motive olarak devamlılığı ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığının artması beklenen yararlıdır.

## İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Tablo 1’de yer alan Arapça kelime öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi artırabilecek web 2.0 araçlarının hangi alanlarda kullanılabileceğine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

### Nearpod Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Nearpod öğrencilerin eş zamanlı olarak birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşim kurmasını sağlayan çok fonksiyonlu bir e-öğrenme aracıdır. Nearpod’u diğer uygulamalardan farklı kılan özellik çok yönlü oluşudur. Nearpod, sınıf mevcudunun fazla olduğu durumlarda bile dersi verimli işlemeyi sağlayan zengin özelliklere sahip yeni bir sanal sınıf sistemini temsil eder (McClean & Crowe, 2017). Uygulama bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı neredeyse tüm araçları bir arada sunmakta, ders anlatımı için ayrı, oyun için ayrı, sınav için ayrı araçlara gerek kalmadan tüm etkinliklerin uygulanmasına imkan sağlamaktadır. Nearpod'a internet bağlantısı ile istenilen cihazdan ücretsiz olarak erişilebilir. Öğretmenler bir kod oluşturarak hazırladıkları içeriği öğrencileriyle dersin başında paylaşabilirler. Öğretmen içeriğin zamanlaması üzerinde düzenleme yapabilir. Öğrenciler, slaydı öğretmen görüntülemeyi istediğinde ve öğrencilerin slaytlara erişimini kısıtlamadığında görüntüleyebilir. Öğretmen, ders esnasında aktif olan öğrencileri görebilir. Nearpod sunumlarına kısa sınavlar, anketler, açık uçlu sorular gibi isteğe göre uyarlanabilen değerlendirme etkinlikleri ekleyebilir. Nearpod’un sunduğu farklı araçlar, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin her birini geliştirmeye yönelik olarak kullanılabilir. Öğretmen, paylaştığı her bir etkinlik için öğrencilerin verdikleri yanıtları görebilir. İsteddiği yanıtı tüm öğrencilerin ekranına getirebilir, ya da öğrencilerin isimlerini gizleyerek fikirlerini diğer öğrencilerden çekinmeden söylemesini sağlayabilir.



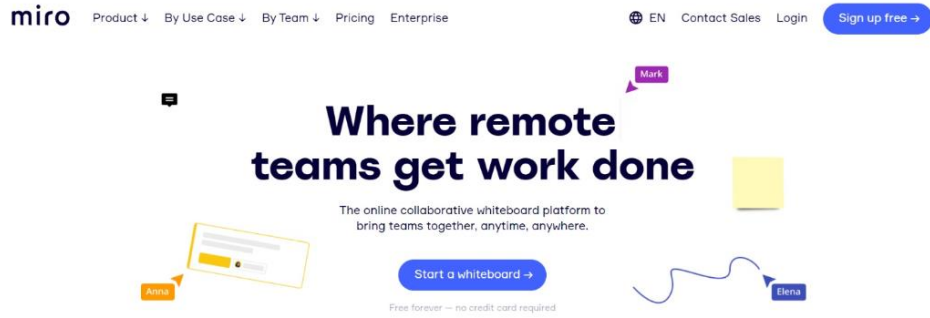
Şekil 1. Nearpod Web Sayfası

Öğretmen isterse daha önce başka eğitimciler tarafından hazırlanan içeriklere erişebilir ve bunlar üzerinde değişiklik yapabilir. Nearpod'da oluşturulan slaytlara görsel, ses, video, web içeriği, pdf vb. dosyalar eklenebilir. Kullanıcı herhangi bir video paylaşım sitesinden video kullanabilir, bu videoların istediği dakikalarına açık uçlu ya da test türünde sorular ekleyerek videoları etkileşimli hale getirebilir. Hazırlanmış PowerPoint sunumları da Nearpod'a aktarılabilir. Yazılım haricen eklenen slaytları resim olarak yayımlar, bu nedenle metinde değişiklik yapılamaz. Sekiz farklı etkinlik sunan uygulama öğretmene boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin yazılı dönüt verebileceği bir düşünce panosu, anket, eşleştirme oyunu gibi seçenekler sunmaktadır. Öğretmen ders sonrasında öğrencilerin verdiği cevapları rapor halinde görebilir. Öğrencilerin uygulama içerisinde hangi etkinliklere katıldıklarını hangilerine cevap vermediklerini ya da yanlış cevap verdiğini görme imkanına sahiptir. Sınıf içi gerçek zamanlı öğrenci performansının değerlendirilmesi, öğrencilerin ders öncesi çalışmalarını tamamlamaları için bir motivasyon sağlar ve böylece Nearpod ders saati boyunca aktif öğrenme öğelerinin etkin kullanımını garanti eder (Mattei & Ennis, 2014). Öğretmen Nearpod'u ister canlı dersinde eş zamanlı olarak, ister ödevlendirme için kullanabilir. Yapılan araştırmalar Nearpod kullanımının ders için sağladığı olanakların sınıfta aktif öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir (Hakami, 2020). Sunduğu

pek çok araç ile Arapça kelime öğretiminde kullanılabilir olan Nearpod uygulaması, öğretmenin öğrencide eksik gördüğü yönleri tamamlayıcı olarak kullanabileceği iyi bir yardımcı olarak öne çıkmaktadır.

### Miro Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Miro çevrimiçi iş birliğine dayalı bir beyaz tahtadır. Pek çok kişiyle aynı anda kullanım imkanı sunar. Takım çalışmaları ve proje planlamaları için oldukça uygun ücretsiz bir Web 2.0 aracıdır. Her geçen gün yeni bir teknolojik değişiklikle karşı karşıya kaldığımız günümüzde, okullarımızda interaktif tahta kullanımını derslere entegre etmek teknolojik yönden eğitime kazandırabileceğimiz bir hizmettir (Tezer & Deniz, 2009). Ders içinde verimliliği artıran interaktif tahtaların yokluğu uzaktan eğitim sürecinde nasıl bir metot izleneceği sorusunu akla getirmektedir. Uzaktan eğitimde, eğitimciler zorluklarla karşılaşmaya devam edecek olsa da Miro Web 2.0 aracı, öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına izin vererek onları motive etmeye ve katılımlarını sağlamaya yardımcı olabilecek bir araçtır (Rector, 2020).



Şekil 2. Miro Web Sayfası

Miro'nun sunduğu beyaz tahtanın bir çerçevesi ve sınırı yoktur. Kullanıcıya kullanmak istediği materyalleri dilediği kadar ekleme imkanı sunmaktadır. Miro, hem öğrenciler hem de öğretmenler için etkileşimli bir öğretme ve öğrenme süreci sunar (As' ad, 2021).

Öğrencilere okuma, yazma ve dinleme etkinlikleri yaptırılabilen uygulama, Arapça kelime öğretimi için de oldukça kullanışlıdır. Web aracına giriş yapıldığında, zihin haritaları oluşturma, araştırma ve tasarım yapma, aktif iş akışı yönetme, strateji ve planlama yapma, harita ve diyagram oluşturma gibi beş farklı ana kullanım kategorisi ile karşılaşmaktadır. Uygun kategori seçildikten sonra işleme başlanabilir. Aynı tahta üzerinde tüm kategorilerde çalışmak da mümkündür. Uygulama menüsü tamamen İngilizce olmakla birlikte Arapça klavye ile yazmaya imkan vermektedir. Web sayfasının sol kısmında bulunan araçlardan istenilen seçilerek amaca uygun tasarımlar gerçekleştirilebilir. Kişi isterse yapışkanlı not kağıdı görünümündeki araçla dikkat çekmek istediği konu ya da notu görünür hale getirebilir, isterse bu notları gruplandırabilir, farklı farklı renklendirebilir ve anlam ilişkilerine göre birbirine bağlayabilir. Kalem aracı ile yazı yazabilir, şablon kütüphanesindeki birçok seçenekten istediğini seçebilir ve üzerinde dilediği gibi oynama yapabilir. Uygulama aynı zamanda PDF dosyalarını sürükleyip tahta üzerine bıraktığımızda belgenizi tahta üzerine yerleştirmenize, aynı zamanda bağlantı linki gönderdiğiniz tüm kullanıcıların bu belgeleri indirebilmesine olanak sağlar. Aynı şekilde URL adresi eklenerek istenen videonun tahta üzerinde paylaşılması da mümkündür.

Miro çevrimiçi ortak çalışma platformu olduğu için tahtanın paylaşıldığı kullanıcı çalışma alanını görüntüleyebilir. Giriş yapan kullanıcıları ve bu kullanıcıların imleçlerini eş zamanlı olarak takip edilebilir. Bu da tahtaya kimin hangi katkıyı yaptığının görülebilmesini sağlar. Bağlantı adresi gönderilirken verilen izinler çerçevesinde kişi katkı sunabilecektir. Etkileşimli olarak tahtayı kullanacağınız kişilere dair bir sayı kısıtlaması yoktur. Katılımcılar isterse tahta üzerinde yorum yapmak istedikleri yerlere not düşebilir, yazılanlara dönüt verebilirler. İstenirse zaman sayacı eklenebilir ve oturum için yöneticinin belirlediği süreyi tüm katılımcılar görebilirler. Uygulama, üzerinde işlem yapılan, yorumlar yazılan, zihin haritaları oluşturulan tahtanın PDF olarak dökümünün alınmasına da izin verirken vektör temelli olduğu için bir bozulma olmamaktadır.





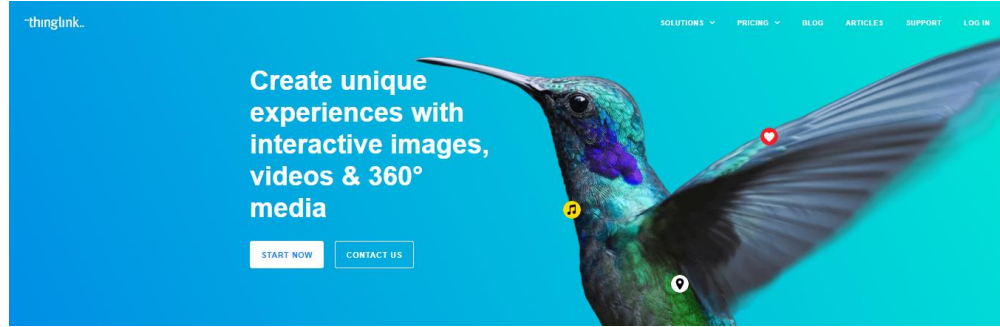
Şekil 3. Miro ile Hazırlanmış Etkinlik Örneği

Daha önceden hazırlanmış bir etkileşimli beyaz tahtanın bağlantı linki öğrencilere gönderilerek ödevlendirme ya da ders tekrarı yapılabileceği gibi tüm sınıfın katılım sağlayacağı eş zamanlı bir beyin fırtınası uygulaması da yapılabilir. Tahtanın kullanım alanı açısından bir sınırı olmadığı ve herhangi bir süre kısıtlaması bulunmadığı için öğretmen her dersini tahtadan işlediğinde eskiye yönelik anlatılanlar ve yapılan uygulamalar kaybolmadan saklanabilir, öğrenciler tahtanın öğretmenin izin verdiği kadarına erişebilir ve hazırlanmış tahtalar farklı öğrencilerle farklı zamanlarda tekrar tekrar kullanılabilir.

Miro Web aracının derslerde kullanılmasından sonra, öğrencilerin yeterlilik ve memnuniyet düzeylerinde artış görülmüş, öğrenciler Miro Web 2.0 aracının eğitimleri üzerindeki etkisinin çok olumlu olduğunu söylemişlerdir (Domínguez-Lloria, Fernández-Aguayo, Marín-Marín, & Alvariñas-Villaverde, 2021).

### Thinglink Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Thinglink bir etkileşimli görsel oluşturma aracıdır. Uygulama öğrencileri derse motive etmek amacıyla görseller üzerine etkileşimli etiketler aracılığıyla haritalar, sınavlar, tablolar, videolar, takvimler ve veriler eklemeyi sağlar.



Şekil 4. Thinglink Web Sayfası

Uygulama aynı zamanda interaktif 360° turlar yapmaya olanak tanır. Bu 360° turlar uygulamanın sunduğu görsellerden yapılabileceği gibi kendi bilgisayarınızdan da eklenebilir. 360° turlar içerisine de yine etiketler eklemek ve buralarda ekstra açıklamalar yapmak mümkündür. Eğitim amaçlı görseller yine aynı şekilde uygulamaya yüklendikten sonra etiketler istenen yerlere yerleştirilerek öğrencilerin bu etiketlere tıkladığında ek bilgilere ulaşması sağlanabilir. Thinglink uzaktan öğretim sürecinde kullanıma çok uygundur. Kelime öğretimi için görselin istediğiniz yerlerine etiketler ekledikten sonra bu kelimeleri seslendirmeniz mümkündür ya da tıklanan kelime ile ilgili bir videoya öğrencilerinizi yönlendirebilirsiniz. Thinglink uygulamasının Arapça kelime öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin kelime başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir artış görülmüş, öğrenciler kullanım kolaylığı açısından uygulamayı olumlu olarak değerlendirmiştir. Yapılan araştırma, Thinglink'in dil öğretmenleri ve öğrencileri için etkili bir araç olduğunu göstermiştir (Roslan, 2020) Etkileşimli görseller oluşturarak öğrencilere keyifli okuma ve dinleme çalışmalarını yaptırılabilir de Türkçe öğretmeni adaylarının Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili

görüşlerini inceleyen bir çalışmada katılımcılar tarafından Thinglink uygulamasının hiç bilinmediği ve kullanılmadığı ortaya konmuştur (Karakuş & Züleyha, 2021).

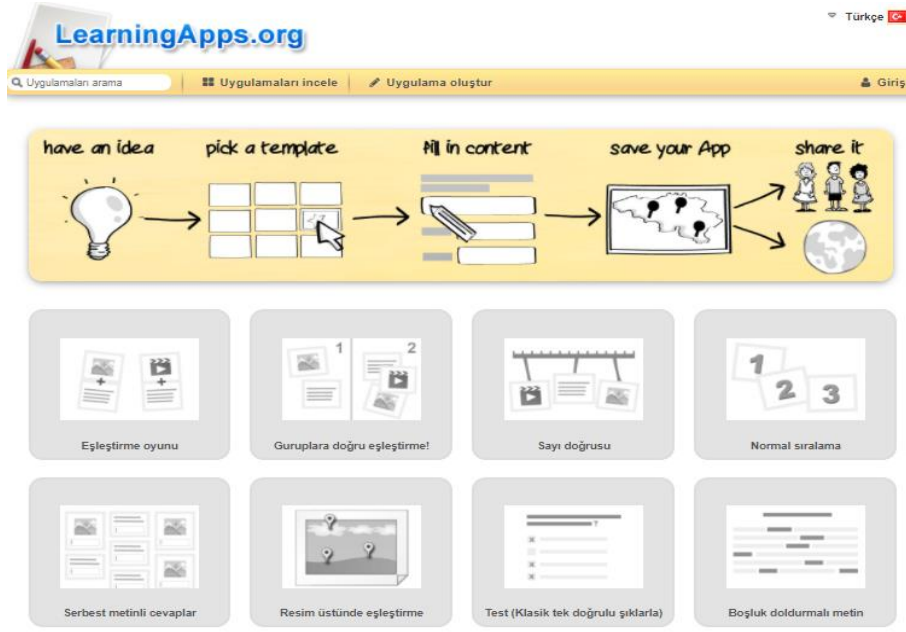
### LearningApps Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

LearningApps.org, eğitim ve öğretim sürecini desteklemek için tasarlanmış etkileşimli öğeler içeren bir Web 2.0 uygulamasıdır. Mevcut öğeler, içerik oluşturacak kişi tarafından kullanılarak yeni bilgi girişleriyle online ve etkileşimli eğitim materyalleri hazırlanmasına imkan vermektedir. Ayrıca kişi isterse kullandığı içerik sabit kalacak şekilde hazır öğeler arasında değişiklik yapabilir.



Şekil 5. LearningApps Web Sayfası

Uygulamanın amacı, tekrar kullanılabilen, başka formlara dönüştürülebilen etkileşimli dijital ortam içeriği oluşturmaktır. Hazır şablonlar, farklı dersler ve yabancı dil kelime öğretimi için uygun ortamlar sunmaktadır. Kullanıcı adı ve oluşturulan şifre ile giriş yapılan uygulama, hazır içerikleri kullanmaya izin verdiği gibi yeni içerikler üretmeye de imkan sağlamaktadır.



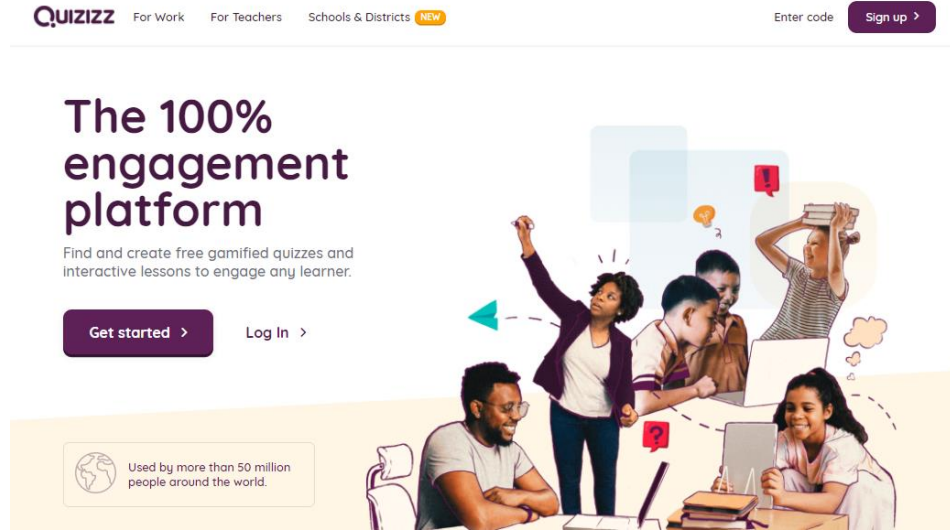
Şekil 6. LearningApps Uygulama Oluşturma Ekranı

Etkinlik oluşturulmaya başlanmadan önce istenen şablon seçilir. Öğretilmek istenen kelimeler ister görsel ile desteklenerek ister yalın halde verilebilir. Şablona istenilen içerik girildikten sonra uygulama kaydedilir. Öğretmen isterse öğrencilerine bağlantı linki gönderebileceği gibi isterse uygulama içinde de sınıf oluşturabilir. Oluşturulan sınıf, öğretmenin hazırladığı ve erişimine izin verdiği uygulamalardan öğrencilerin anında haberdar olarak faydalanmalarını sağlamaktadır. Uygulama tamamen ücretsiz olarak hizmet sunmaktadır. Arapça kelime öğretimi için hazırlanmış pek çok içerik uygulama içerisinde mevcuttur. Öğretmen isterse mevcut içeriklerden koleksiyonlar oluşturup istediği zaman öğrencileriyle paylaşabilir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin LearningApps'ı çok beğendikleri, eğlenceli, iç açıcı buldukları ve bireysel değerlendirmeye fırsat tanıdığını belirttikleri ve gelecek derslerde de pekiştirme çalışmalarında bu uygulamanın kullanılabileceğini ifade ettikleri belirlenmiştir (Karadağ & Garip, 2021). Yine LearningApps uygulaması ile hazırlanmış ders

materyallerinin sunulduğu öğrenciler, eğlenerek öğrendiklerini ve bu tip etkinlikleri diğer derslerde de görmek istediklerini ifade etmişlerdir (Karamete & Yaşar, 2018).

### Quizizz Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Günümüzde hemen hemen her alana yönelik geliştirilen Web 2.0 araçları mevcuttur (Eşgi & Kocadağ Ünver, 2018). Quizizz çevrimiçi ve etkileşimli ölçme değerlendirme aracıdır. Uygulama ile sınavlar oyunlaştırılarak eğlenceli hale getirilebilir, anketler hazırlanabilir. Pek çok soru tipinden yararlanılarak sınavlar açık uçlu, boşluk doldurma ya da doğru-yanlış şeklinde oluşturulabilir. Aynı zamanda eğitimciler tarafından daha önce hazırlanmış olan sınavlar kullanılabilir, bu sınavlar üzerinde değişiklik yapılarak öğrenci seviyesine uygun hale getirilebilir.



Şekil 7. Quizizz Web Sayfası

Sınavların hem eş zamanlı hem de ayrı zamanlı olarak oluşturulmasına imkan sunan uygulama, anında geri bildirim vererek öğrencilerin sınav sonuçlarına göre bir puan sıralaması da oluşturmaktadır. Bu sıralamayı rapor olarak görmek ve yapılan yanıtları ve verilen cevapları incelemek de mümkündür. Uygulama öğrencilere geri bildirim için

sesli, görsel ya da yazılı mesajlar hazırlama imkanı sunmaktadır. Uygulama içerisinde sınıf oluşturmak mümkün olduğu gibi hazırlanan sınav URL'si öğrencilere gönderilerek de sınav uygulaması gerçekleştirilebilir. Sınav hazırlanırken sorular için süre belirlenebilir, doğru cevaplar için eğlenceli geri bildirimler oluşturabilir. Uygulama Arapça dil desteği sunmaktadır. Web 2.0 araçlarından olan Quizizz ile ilgili pek çok akademik çalışma yapılmış öğrenciler üzerinde olumlu etkileri gözlenmiştir. Yine bir Arapça dil sınıfında yapılan çalışmada dersin son dakikalarında sıkılmış ve yorulmuş öğrenciler üzerinde Quizizz uygulaması ile sınavlar yapılmış, öğrencilerin sınavlara aktif olarak katıldıkları, konuya daha iyi odaklandıkları ve uygulamaya karşı pozitif tepki verdikleri gözlenmiştir (Ju & Adam, 2018).

### **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Özellikle Covid-19 salgını sonrası dönem, eğitimin uzaktan yapılmaya başladığı bir döneme hızlıca geçiş sağlamayı gerektirmiştir. Çevrimiçi platformlar üzerinden yürütülen eğitim faaliyetleri, öğrenciyi derse motive etmeyi zorlaştırmış, eğitim kanallarını çeşitlendirmeyi gerektirmiştir. Etkileşimli öğretim materyali ile başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığını (Yaşlıca, 2020), derslerde teknoloji destekli materyal kullanımının etkili olduğunu, işitsel ve görsel algının bir arada kullanımının başarıyı arttırmaya olumlu etkilerinin olduğunu (Erhan & Şen, 2019) ortaya koyan araştırmalar göstermektedir ki Web 2.0 araçları planlı bir şekilde ders içerisinde kullanılmalı ve hangi aracın hangi becerinin geliştirilmesi için kullanılabileceği bilinmelidir.

Arapça kelime öğretiminde etkileşimi arttırmaya yönelik öğretmenlerin kullanabilecekleri Web 2.0 araçlarından bazılarını tanıtan bu çalışma dört temel dil becerisini öğrencide yerleştirmek için ne gibi etkinlikler yapılabileceği ile ilgili öğretmenlere fikir vermeyi amaçlamaktadır. Yapılan doküman analizi sonucunda tanıtılması kararlaştırılmış beş uygulama, bir derste öğretmenin ihtiyacı olabilecek tüm araçları kapsamaya yönelik olarak seçilmiştir. Verilen ilk uygulama olan Nearpod ile Arapça kelime öğretimi için yapılabilecek etkinlikler sıralanmış, Nearpod kullanımının

ders için sağladığı olanakların sınıfta aktif öğrenmeyi desteklediğini gösteren çalışmadan (Hakami, 2020) bahsedilmiştir. Öğretmenlerin ders esnasında belki de en çok kullandığı araç olan beyaz tahtanın uzaktan eğitim sürecinde eksikliğini hissettirmeyecek bir Web 2.0 aracı olan Miro ile yapılabilecekler hakkında fikir sahibi olunabilmesi için açıklamalar yapılmıştır. Etkileşimli görseller hazırlayarak ödevlendirme ve bilgilendirme yapılabilecek Thinglink uygulamasından ve bu uygulamanın ne kadar az bilindiği (Karakuş & Züleyha, 2021) ortaya konmuştur. LearningApps uygulamasının derslerde kullanımı sonucu alınan geri bildirimler incelenmiş, ders ve öğrenci motivasyonu açısından kullanımının önemi belirtilmiştir. Son olarak sınavları eğlenceli hale getirmenin yolu Quizizz uygulaması tanıtılmış, hakkında yapılan araştırmalar sonucu alınan pozitif dönütlerden bahsedilmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Web 2.0 araçlarının kullanımının derse sağladığı pozitif yönlü katkılardan, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına yönelik olumlu görüşlerinden (Caliskan, Guney, Sakhieva, Vasbieva, & Zaitseva, 2019) çokça bahsedilmiş ve yabancı dil öğretimi açısından sunduğu kolaylıklar pek çok araştırmada ortaya konmuş olsa da yabancı dil olarak Arapça öğretiminde yapılan araştırmaların azlığı da dikkate alındığında bilgisayar destekli eğitimin Arapça öğretiminde henüz yaygın olarak benimsenmediği (Abdullahi & Rouyan, 2018) görülmektedir. Web 2.0 araçlarının sadece çevrimiçi değil yüz yüze de kullanıma oldukça müsait olması, öğrencileri derse motive etmesi, çoklu zeka türlerine yönelik tasarımı, ders verimliliğini artırıcı yanları da dikkate alındığında bu uygulamalara derslerde daha çok yer verilmesi ve öğretmenlerin bu uygulamalardan daha çok haberdar olmalarının sağlanması gereği ortaya çıkmaktadır.


**KAYNAKLAR**

- Abdullahi, A., & Rouyan, N. B. (2018). The use of web 2.0 technologies to determine receptive skills among malay learners of arabic language. *International Journal of Asian Social Science*, 8(9), 651-659.
- Abdüsselam, M. S. (2020). تقييم استخدام تقنية الواقع المعزز لمهارات الكتابة باللغة العربية. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 58(58), 91-108.
- As' ad, I. (2021). Miro sebagai alternatif efektifitas pembelajaran online. *Insta Advertisi Journal*, 1(1), 54-59.
- Baturay, M. H. (2007). Effects of web-based multimedia annotated vocabulary learning in context model on foreign language vocabulary retention of intermediate level english langauge learners.
- Baytar, Y. S. (2016). Belli başlı dil öğretim metotları ve bunların arap dili öğretimi açısından eleştirel değerlendirmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 317.
- Butler, K. A. (1987). *Learning and teaching style in theory and practice*. Columbia: The Learner's.
- Caliskan, S., Guney, Z., Sakhieva, R., Vasbieva, D., & Zaitseva, N. (2019). Teachers' views on the availability of web 2.0 tools in education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(22), 70-81.
- Çekinmez, M. (2009). *Web 2.0 teknolojileri ve açık kaynak kodlu öğretim yönetim kulları olarak uzaktan eğitim sistemi uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Pegem.
- Domínguez-Lloria, S., Fernández-Aguayo, S., Marín-Marín, J. A., & Alvariñas-Villaverde, M. (2021). Effectiveness of a collaborative platform for the mastery of competencies in the distance learning modality during covid-19. *Sustainability*, 13(11), 5854.
- Erhan, M., & Şen, Ü. S. (2019). İlköğretim 7. sınıf müzik öğretiminde teknoloji destekli materyal kullanımının akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 2113-2139.
- Eşgi, N., & Kocadağ Ünver, T. (2018). *Bilişim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri, Materyal Geliştirme İçin Web 2.0 Araçları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hakami, M. (2020). Using nearpod as a tool to promote active learning in higher education in a byod learning environment. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 119-126.



- Ju, S. Y., & Adam, Z. (2018). Implementing quizizz as game based learning in the arabic classroom. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(1), 194-198.
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak learningapps' ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40.
- Karakuş, N., & Züleyha, E. R. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının WEB 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 177-197.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, (s. 35-40.). Ankara.
- Karamete, A., & Yaşar, Ç. (2018). Bilgisayar donanım birimleri ünitesinin öğretimi için materyal tasarımı. *International Journal of Computers in Education*, 1(1), 1-13.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. (Doktora Tezi). Turkey: Marmara Üniversitesi .
- Kocaman, O., & İskender, M. (2016). The effect of computer-assisted foreign language teaching on the student's attitude and success. *Online Submission*, 13(3), 6124-6138.
- Mattei, M. D., & Ennis, E. (2014). Continuous, real-time assessment of every student's progress in the flipped higher education classroom using nearpod. *Journal of Learning in Higher education*, 10(1), 1-7.
- McClellan, S., & Crowe, W. (2017). Making room for interactivity: using the cloud-based audience response system Nearpod to enhance engagement in lectures. *FEMS microbiology letters*(6), 364.
- Rector, L. (2020). Collaborative learning in a remote world. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, (s. 85-88).
- Roslan, N., & Sahrir, M. S. (2020). the effectiveness of thinglink in teaching new vocabulary to non-native beginners of the arabic language. *IJUM Journal of Educational Studies*, 8(1), 32-52.
- Tezer, M., & Deniz, A. K. (2009). Matematik dersinde interaktif tahta kullanarak yapılan denklem çözümünün öğrenme üzerindeki etkisi. *9 th International Educational Technology Conference*, (s. 533-539). Ankara.
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39-56.

**ORCID**

Sena YALÇIN  <https://orcid.org/0000-0003-0383-3377>

## SUMMARY

### **Introduction**

The correctly used words are the most important means of communication in a language. From this point of view, it is obvious that sufficient vocabulary should be formed in the student. The goal of each foreign language teacher is to improve their student in reading, writing, speaking and listening. These skills cannot be considered separately from the vocabulary. Today, vocabulary teaching activities are also diversified with the developing technology. Especially with the web 2.0 tools, teachers have become able to prepare their own course materials on online platforms. The main topics of this research are which web 2.0 tools can be used in Arabic vocabulary teaching and the features of these tools.

### **Method**

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods is used. Document analysis is done with the examination of the documents in obtaining data for the objectives of the research (Çepni, 2010). The document analysis method can be used for two different purposes: general searching and content analysis (Karasar, 2005). Reviewing the literature and examining the previous studies is the process of organizing and presenting analytically the data to be used later.

### **Findings**

Web 2.0 tools are developing and diversifying every day. For this reason, it is not possible to list all the available applications. When the literature is reviewed, there is no study in our country related to the web 2.0 tools that can be used in Arabic vocabulary teaching. By the way, the number of studies investigating the contribution of web 2.0 tools to the education is quite high. This study compiled some applications that can be used in Arabic vocabulary teaching as a result of the document analysis. In the selection of these applications, it is aimed to cover all the activities that are likely to be carried out in the lesson during online learning.

Nearpod is used to make videos interactive. Miro is an interactive, motivating whiteboard application. Thinglink is an interactive, 360° visual creation tool that is more suitable for use in reading and listening activities. LearningApps makes courses fun by turning subjects into games. Quizizz is used to make exams fun. Increase in participation in lessons, more willing and motivated attendance, and increased persistence of learned words are some of the expected benefits of these tools.

### **Discussion and Conclusion**

In particular, the period after covid-19 epidemic required a rapid transition to a period when education began to be carried out remotely. The studies showing the existence of a positive relationship between student's success with interactive teaching material, effectiveness of usage of the technology supported materials in lessons, the fact of the combined use of auditory and visual perception has positive effects on increasing success, also show that Web 2.0 tools should

*be used in a planned way in the lessons and it should be known which tool can be used to develop which skill.*

*Introducing Web 2.0 tools that teachers can use to increase interaction in Arabic vocabulary teaching, this study aims to give teachers an idea of what applications can be used to place four basic language skills in the student. As a result of the document analysis, the five applications, which are decided to introduce, has been chosen to cover all the instruments that may be in need of teacher in a lesson. The given five applications are the tools that can be used to make videos interactive, have interactive lessons with an online whiteboard, make images interactive, online design vocabulary games, and create quizzes, respectively. Considering web 2.0 tools are quite available for use in face-to-face education as well as online education, motivate students to the lesson, being designed for multiple types of intelligence, and increase the efficiency of the lesson, it is necessary to include these applications more in lessons and to ensure that teachers are more aware of these tools.*

## **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri**

### **Genel İlkeler**

Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi(GEFAD), Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 3(üç) kez yayınlanmaktadır. GEFAD, eğitim bilimleri ve alan eğitimi alanında nitelikli çalışmaların yayınlandığı, evrensel bilim ölçütlerine uygun, hakemli, uluslararası bir yayın ortamı sunmaktır. Makaleler Türkçe veya İngilizce yazılabilir.

Dergimiz yayın kurallarına göre hazırlanan Makale Şablonu indirilip üzerinde düzeltmeler yapılarak kullanılması, makalenin kabul ve basım sürecinde kolaylık sağlayacaktır. Makalelerin 25 sayfayı geçmemesi tercih edilmektedir.

GEFAD'a gönderilen, dergi kapsamı ve yazım ilkelerine uygun olan ve yayın kurulunun onayından geçen her yazı ilgili alanda uzman iki hakeme gönderilir. Bir yazının dergide yayımlanabilmesi için, iki hakem tarafından olumlu görüş bildirilmiş olması gerekir. Hakemlerden birinin olumlu diğerinin olumsuz görüş bildirmesi durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Üçüncü hakemin görüşü de dikkate alınarak, yayın kurulu ve/veya editör tarafından yazının dergide yayımlanması konusunda karar verilir.

Makalenin kabul işlemlerinden sonra, her yazar tarafından imzalanması gereken telif hakkı devir formunun doldurulması zorunludur.

Yayımlanmak için dergiye gönderilen makaleler; tablolar, şekiller, atıflar ve kaynaklar American Psychological Association 6. baskıya (APA 6th Edition) uygun olarak hazırlanmalıdır.

Dergiye sunulan yazılar daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayın için değerlendirmeye sunulmamış olmalıdır.

### **Anlatım**

Makale yazımında, okuyucunun, çalışmanın her aşamasını anlama ve değerlendirmesine imkân tanıyacak bir anlatım ve plâna uyulmalıdır.

Anlatım olabildiğince sade, anlaşılabilir, öz ve kısa olmalıdır. Gereksiz tekrarlardan, desteklenmemiş ifadelerden ve konu ile doğrudan ilişkisi olmayan açıklamalardan kaçınılmalıdır. Yazımda çok genel ifadeler kullanılmamalıdır.

Yargı veya kesinlik içeren ifadeler mutlaka verilere/ referanslara dayandırılmalıdır. Ele alınan konu veya problemin mevcut literatürdeki yeri, neticede amaçları açıklama ve destekleme bağlamında sunulmalıdır.

Problem ile seçilen araştırma yöntemi arasında bağ kurulmalıdır. Probleme, araştırmacı/araştırmacıların hangi kuramsal/kavramsal açıdan yaklaştıkları gerekçeleri ile birlikte belirtilmelidir.

Kullanılan araştırma yönteminin seçilme gerekçesi açıklanmalıdır. Bütün veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Bunlar (anket formları, mülakat protokolleri, testler vb.) gerekli olduğu durumlarda aynen, örneklenmesi durumunda okuyucunun anlamasını kolaylaştırıcı ve değerlendirmesine imkân tanıyıcı biçimde sunulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bir bütünlük içinde sunulmalıdır. Sadece elde edilen verilere dayanan sonuçlar sunulmalıdır. Sonuçların yorumları, varsa literatürdeki diğer kaynaklarla tartışılmalıdır.

### **Yazım**

Aday makalenin ana başlığı hem Türkçe hem de İngilizce olarak ilk sayfada yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce başlıkların bütün harfleri büyük, kalın, 12 punto büyüklüğünde olmalıdır. Çalışmanın amacını, araştırmada yer alan değişkenlerini ve evrenini özetleyen kısa ve anlamlı bir başlık olmalıdır. Başlıklar sayfayı ortalayacak biçimde yerleştirilmelidir. Başlığın 12 sözcükten fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Türkçe başlık içinde yer alan ve, ile gibi kelimeler küçük harfle yazılmalıdır. İngilizce başlık içinde geçen a, an, and, of, for, , with, vb. sözcükler küçük harfle yazılmalıdır. 150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe Öz ve İngilizce Abstract yazılmalıdır.

Çalışmanın kolaylıkla sınıflandırılması ve indekslerde daha kolay bulunması için 4-6 adet anahtar kelime tanımlanmalıdır.

Ayrıca amaç, yöntem, bulgular, sonuçlar ve tartışma bölümlerini içeren en az 500, en fazla 750 kelimedenden oluşan (yazım kuralları çerçevesinde en fazla 2 sayfa olacak şekilde) geniş özet (summary) hazırlanmalıdır. Türkçe makalelerde geniş özet İngilizce, İngilizce makalelerde ise geniş özet Türkçe olarak hazırlanmalıdır. Geniş özet makalede “Kaynaklar” bölümünden sonra yer almalıdır.

Tabloların başlıkları tablonun üstte, şekil ve grafiklerin başlıkları altında verilmelidir. Metin içinde tüm tablo ve şekillere atıfta bulunulmalıdır.

Yapılan araştırmanın daha kolay anlaşılmasını sağladığı düşünölen ekler varsa, kaynaklardan sonra konulmalıdır.

### **Kaynaklar**

Bir aday makale içerisinde yazara ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi, görüşü aktarırken sahibinin ve kaynağının belirtilmesi zorunludur.

Metin içinde verilen atıflar ve metin sonunda verilen kaynaklar listesi APA 6.0 stiline göre hazırlanmalıdır. Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

Metin içerisinde verilen her kaynak, kaynakça listesinde de bulunmalıdır.

İki kategorili puanlama çok kategorili puanlamaya genelleştirilirse, yetenek düzeyi  $\theta$  olan bireyin  $x$  kategorili puanlanan bir maddeden  $x$  puan alma olasılığı aşağıdaki gibi hesaplanır.