

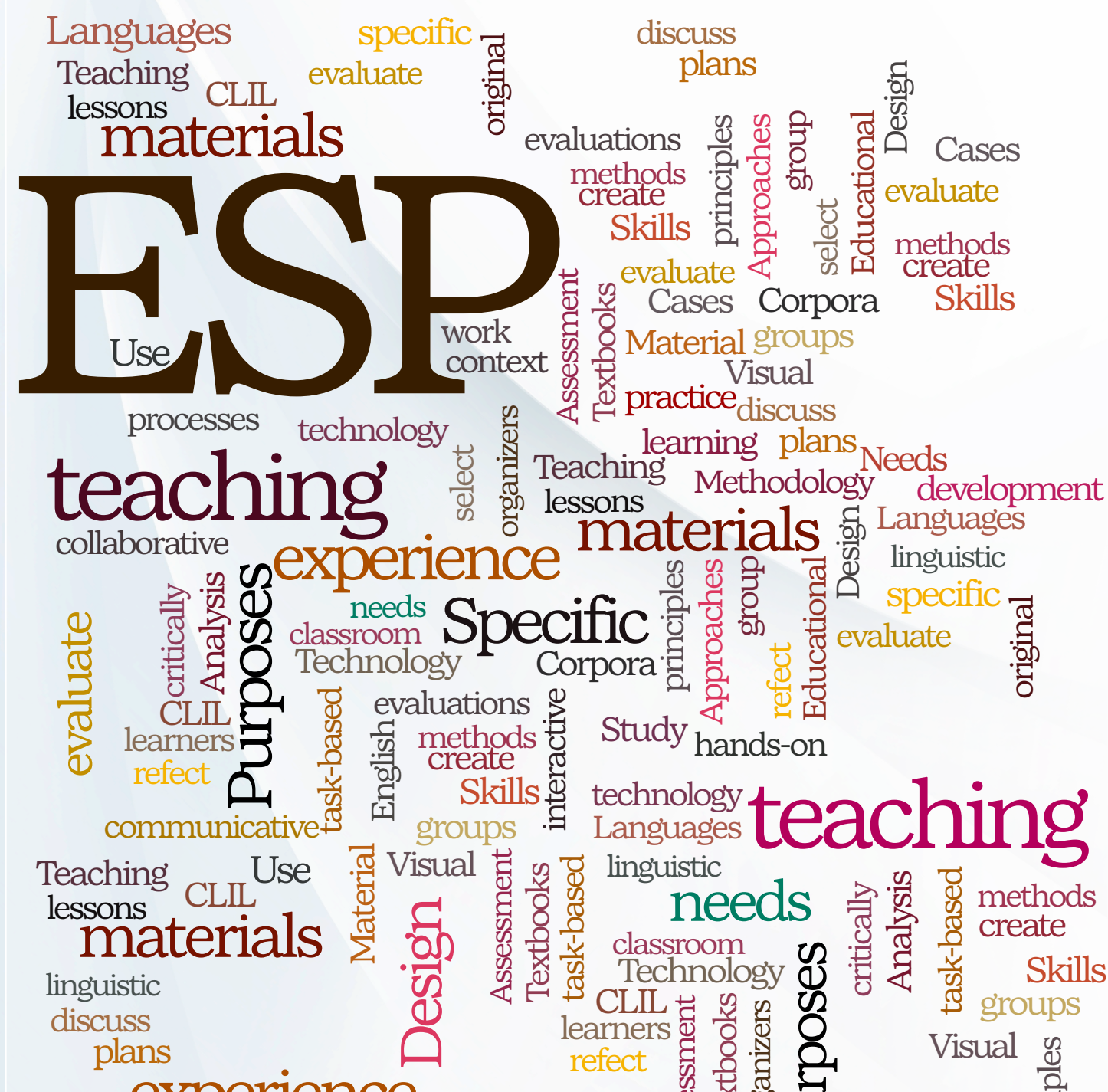


SAKARYA UNIVERSITY  
OF APPLIED SCIENCES

# JOIN ESP

## INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Volume: 2 | Issue: 2 | Year: 2024 | e-ISSN: 2980-2636



## **Editorial**

Dear Readers,

Welcome to the December 2024 issue of the International Journal of English for Specific Purposes (JoinESP). We are excited to present a diverse collection of articles from authors across various countries, including **Algeria, Türkiye, and Macedonia**. This issue explores significant themes in English language education, career planning, and the role of language in educational settings, contributing to the ongoing discussions in the field of English for Specific Purposes.

The first article, "**Quintessential Delineations of Learning Spaces in English Prose Fiction**" by Rahmouna Zidane from Algeria, investigates how literary texts map learning environments. Zidane articulates the importance of fictional classrooms in reflecting educational contexts and pedagogical concerns. By analyzing various literary works, the author illustrates how these fictional spaces can serve as aesthetic representations of real-life educational climates, enriching our understanding of narrative techniques in literature.

In the second article, "**The Contribution of the Career Planning Course to Students**" by Muhammed Enes Aydoğdu, Filiz Özdemir, and Suzan Deniz from Türkiye, the authors evaluate the effectiveness of a newly introduced Career Planning course. Their research highlights the differing career expectations between students who have taken the course and those who have not. The findings emphasize the necessity of enhancing course content to better prepare students for professional life, particularly regarding essential skills like writing a letter of intent and creating a CV.

The third article, "**Views of School Administrators on Language Teaching**" by Özgür Uyğur from Türkiye, provides insights into the perspectives of school administrators regarding language education. Through qualitative research involving semi-structured interviews, Uyğur reveals that while there is a generally positive attitude towards language teaching, concerns about resource allocation, timing, and student engagement persist. The study calls for reorganization and better support for language teaching initiatives to enhance their effectiveness in the educational landscape.

Lastly, "**Navigating the Development of English Language Skills in Higher Education**" by Elvedina Ismajli and Veronika Kareva from Macedonia addresses the challenges faced by non-native English speakers in higher education. This review synthesizes recent studies on the

importance of academic English proficiency for academic success and integration. The authors propose strategies for improving language skills through targeted support services and technology, while also identifying gaps in current research that warrant further exploration.

In conclusion, this issue of JoinESP showcases critical research that addresses the multifaceted aspects of English language education and its implications for students and educators. We express our gratitude to all authors and reviewers for their valuable contributions and to our readers for their continued support. We hope these articles inspire further dialogue and research in the field of English for Specific Purposes. Thank you for being part of our academic community.

Thank you for joining us on this scholarly voyage.

Warm regards,

Dr. İsmail GÜRLER

Editor-in-Chief

[International Journal of English for Specific Purposes - JoinESP]

# INTERNATIONAL JOURNAL OF ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (JOINESP)

Volume: **2/** Issue :**2/** Year: **2024**

Dear Reviewers of JoinESP,

On behalf of the editorial team of the International Journal of English for Specific Purposes (JoinESP), I would like to extend our heartfelt gratitude for your invaluable contributions to the successful completion of the 2nd volume, 1st issue, 2024.

Your expertise, dedication, and timely reviews have played a crucial role in maintaining the high standards of academic excellence that JoinESP aims to uphold. Your feedback and suggestions have undoubtedly enriched the quality of the articles published in this issue, thereby advancing scholarly discourse in the field of English for Specific Purposes.

We deeply appreciate the time and effort you have invested in carefully evaluating the submissions, providing constructive criticism, and guiding authors towards enhancing their work. Your commitment to ensuring the rigor and integrity of our journal is truly commendable.

Once again, thank you for your unwavering support and commitment to JoinESP. We look forward to continuing our collaboration with you in future issues.

Best regards,

Dr. Ismail GURLER

Editor-in-Chief

International Journal of English for Specific Purposes (JoinESP)

## Reviewers List

Gülin Zeybek, Isparta University of Applied Sciences, School of Foreign Languages, Dr. (Türkiye)

Veysel Karsli, Erzurum Atatürk University, Kazim Karabekir Education Faculty, Dr. (Türkiye)

Serdar Takva, Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Dr. (Türkiye)

Kadriye Bozkurt, Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Science and Letter, Dr. (Türkiye)

Semahat Aysu, Tekirdağ Namik Kemal University, School of Foreign Languages, Dr. (Türkiye)

Pınar Koçer, Tekirdağ Namik Kemal University, School of Foreign Languages, Dr. (Türkiye)

Orhan Ataman, Sakarya University of Applied Sciences, School of Foreign Languages, Dr.  
(Türkiye)

Fatima Gimatdinova, Sakarya University of Applied Sciences, School of Foreign Languages,  
Dr. (Türkiye)

Muhammet Esad Kuloglu, Abdullah Gul University, School of Foreign Languages, Dr.  
(Türkiye)

Mehmet Birgün, Aydın Adnan Menderes University, School of Foreign Languages, Dr.  
(Türkiye)

# International Journal of English for Specific Purposes (JoinESP)

---

## VOL. 2 NO. 2 (2024): DECEMBER 2024 TABLE OF CONTENTS

### Theoretical Article

Quintessential Delineations of Learning Spaces in English Prose Fiction  
İngilizce Kurmaca Eserlerde Öğrenme Mekanlarının Tipik Temsilleri

Rahmouna ZIDANE

74-87

### Research Article

- Dil Öğretimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri  
Views of School Administrators on Language Teaching

Özgür UYGUR

88-98

### Review Articles

- Kariyer Planlama Dersinin Öğrencilere Katkısı  
The Contribution of the Career Planning Course to Students

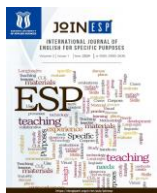
Muhammed Enes AYDOĞDU, Filiz ÖZDEMİR, Suzan DENİZ

99-110

- Navigating the Development of English Language Skills in Higher Education

Elvedina Ismajli, Veronika Kareva

111-115



## Theoretical Article

International Journal of English for Specific Purposes (JOINESP) 2(2), 74-87, 2024

Received: 28-Sep-2024 Accepted: 16-Dec -2024


homepage: <https://dergipark.org.tr/en/pub/joinesp>

<https://doi.org/10.70870/joinesp.1556955>



SAKARYA UNIVERSITY  
OF APPLIED SCIENCES

# Quintessential Delineations of Learning Spaces in English Prose Fiction

Rahmouna ZIDANE <sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Prof. Dr., Department of English, University of Tlemcen, Algeria

## ABSTRACT

The mapping of places in literary texts enables the writer to present the social contexts wherein the characters' actions and conversations take place; the delineated imaginary spaces may symbolise domestic spots, country-side landscapes, urban areas or workplaces depending on the writers' intentions and the nature of the narrated events. In various novels, the author's narrative description may depict educational scenes whenever the fictitious personalities are affiliated with educational spheres. Accordingly, literary spaces may take the form of fictional classrooms to reflect the pedagogical concerns of a particular community and enlighten the readers about the epistemic perspectives related to certain academic realms. Consequently, the present article attempts to explore the artistic visualisation of learning environments via the description of instructional sceneries within literary prose. In order to denote miscellaneous illustrations of fictitious classrooms involving different educational contexts, the quoted passages are extracted from a variety of literary works including adult fiction, children's novels and young adult fiction. The study of the furnished excerpts relies on the use of various techniques of analysis targeting aspects of style and discourse as well as the characters' speech styles. This manuscript initially presents the significance of the distinct dimensions of educational atmospheres as well as a succinct account of the emergence and development of classrooms throughout history. Subsequently, it furnishes a historical sketch of the reflections of educational settings in fictional works. Then, different facets of literary learning spaces are illustrated through the provision of various examples elicited from several novels to reveal how fictional classrooms can represent images of actual or prospective educational climates. Indeed, this research work attempts to convey the idea that the delineation of learning spaces in narratives constitutes a sort of an aesthetic mapmaking of a set of instances simulating real-life situations.

**Keywords:** Literary texts, Spaces, Characters, Learning environments, Novels.

<sup>1</sup>Corresponding author [mouna\\_zde@yahoo.com](mailto:mouna_zde@yahoo.com)

# İngilizce Kurmaca Eserlerde Öğrenme Mekanlarının Tipik Temsilleri

## ÖZ

Edebi metinlerde karakterlerinin eylemleri ve konuşmaları gerçekleştiği yerlerinin haritalanması yazarın sosyal bağlamları sunmasını sağlar. Belirlenmiş hayali mekanlar, yazarların niyetlerine ve anlatılan olayların niteliğine bağlı olarak yerel noktaları, kırsal manzaraları, kentsel alanları veya iş yerlerini gösterebilir. Çeşitli romanlarda, hayali kişilikler eğitim alanlarıyla bağlantılı olduğunda yazarın anlatı açıklaması eğitici sahneleri tasvir edebilir. Bu nedenle, belirli bir topluluğun pedagojik kaygılarını yansıtması ve okuyucuları belirli akademik alanlarla ilgili epistemik bakış açıları hakkında bilgilendirmesi için edebi alanlar kurgusal sınıflar şeklini alabilir. Bu yüzden, bu makalede edebi düzyazıdaki öğretici sahnelerin tanımlanması yoluyla öğrenme ortamların sanatsal görselleştirmesinin keşfetmesi amaçlanmaktadır. Farklı eğitim bağlamlarını içeren hayali sınıfların çeşitli imajlarını belirtmek için alıntılanan pasajlar yetişken edebiyatı, çocuk romanları ve genç yetişken edebiyatı da dahil olmak üzere türlü edebi eserlerden alınmıştır. Verilen alıntılarının incelenmesi için üslup ve söylem yönlerini ve karakterin konuşma tarzlarını hedef alan çeşitli analiz tekniklerinin kullanımına dayanmaktadır. İlk olarak, bu çalışmada eğitim ortamlarının farklı boyutlarının önemi ve tarih boyunca dersliklerin ortaya çıkışı ve gelişiminin kısa ve öz bir anlatımı sunulmaktadır. Daha sonra, kurgu eserlerinde eğitim ortamlarının yansımalarının tarihsel bir taslağı verilmektedir. Ayrıca, kurgusal sınıfların gerçek veya prospektif öğrenme alanlarının görüntülerini nasıl temsil edebileceğini ortaya çıkarmak amacıyla birkaç romandan çeşitli örneklerin sağlanması vasıtasıyla edebi öğrenme alanlarının farklı yüzü gösterilmektedir. Esasen bu araştırma çalışması romanlardaki öğrenme mekanlarının belirlenmesi, gerçek yaşam durumlarını simüle eden pedagojik ortamların farklı boyutlarını yansıtan birkaç örneğin bir tür estetik haritalaması işlev gördüğü düşüncesini aktarmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Edebi metinler, Alanlar, Karakterler, Öğrenme ortamları, Romanlar.

## 1 Introduction

Learning spaces represent academic settings that experienced various alterations materialising throughout history. In the eighteenth century, educational institutions took the form of one-room countryside schoolhouses (Troen & Boles, 2003). In the second half of the nineteenth century, the graded classroom superseded the conventional one-room school system (Medway, 1992). By the end of the nineteenth century, learning spaces in schools and colleges took the form of classrooms and lecture theatres. By the beginning of the twentieth century, the open air-school became prominent (Ryan et al., 2020). Instructors were initiated to classrooms without walls (Dockterman, 2002). The influence of thought concerning natural light, ventilation, utilitarian environments and educational standards was denoted in the novel building design for learning institutions (Willis, 2017). At the end of the 1990's, networked distance learning commenced to attain acclaim (Sales, 2005). The digital age has beheld the dissemination of online educational spaces; it has been also characterised by the existence of blended learning environments. The concept of learning environment implies a location and an ambience, namely an educational institution, a lecture room or a library; actually, ample twenty-first century instruction occurs in physical spaces such as the aforementioned settings (Kay & Greenhill, 2011).

The classroom seating arrangement changed in the course of time. The standard one-room provincial schoolhouse contained tables inherent in three walls; these desks were designed for the older students who were seated on backless benches which enabled them to have a view of their tables or bent and pay complete attention to the schoolmaster; the younger learners were seated on diminutive benches in the middle of the classroom, near the hearth or fireside (Reef, 2009). At the end of the nineteenth century, learners used to sit at tables which were fastened to the ground; the boys were placed at one extremity of the classroom; the girls were seated at the other one; the desks used to be organised in rows that were arranged successively; the learners looked towards the classroom forepart where the instructor stood; in 1930, the tables were feasibly movable (Hindman, 2012). In the middle of the twentieth century, youngsters were seated at tables aligned in rows; the educator normally remained in the classroom foreground (Lewis, 2015). The concrete positioning of tables in lecture rooms varied decidedly from the dawn to the culmination of the twentieth century; in current educational institutions, collaborative learning is boosted via the assemblage of the learners' desks (Goddard, 2010).



The classroom technology also witnessed various alterations throughout history. By the beginning of the nineteenth century, individual slates were employed in schoolrooms; in 1841, the blackboard was originally instituted in the classroom (Russel, 2006). By the late 1800's, ink and paper substituted the recitation board and the learner's slate (Bardige, 2007). In 1900, the pencil and paper started to be used; in 1940, the ballpoint pen began to be employed instead of the pencil (Wyeld, 2016). The overhead projector was introduced as a type of educational technology. By the end of the 1970's and the beginning of the 1980's, computers started to be used in classrooms (Sales, 2005). Currently, the blackboard is renewed as the chalkboard; lately, it is widely known as the whiteboard (Bruce & Miller, 2007). The different changes occurring at the level of classrooms were reflected in literary works according to their genre and historical era taking into consideration the miscellaneous aspects of learning atmospheres. As this article deals with the portrayal of the diverse aspects of imaginary learning spaces, an account of the literature review of the different facets of educational environments has to be provided. Before doing so, the research methodology applied for securing and scrutinising the literary excerpts relevant to the studied issue is elicited in the following title.

## 2 Methodology

This study adopts a qualitative research approach for the purpose of presenting a descriptive sketch of fictitious classrooms. In order to reveal how the learning spaces that are portrayed in narratives belonging to distinct genres and written for divergent categories of readers may reflect similar contexts denoting the social and emotional ambiances, the primary sources include Webster's *Daddy-Long-Legs*, Bronte's *The Professor: A Tale*, Twain's *The Adventures of Tom Sawyer*, Montgomery's *Emily of New Moon* and Burnett's *A Little Princess*. Webster's *Daddy-Long-Legs* represents an epistolary novel pertaining to young adult fiction that deals with several topics including the issue of education. Bronte's *The Professor: A Tale* is a literary work that belongs to the category of adult literature embodied within the genre of romantic narratives; it turns around a teacher's vocation and connections. Twain's *The Adventures of Tom Sawyer* is a form of children's fiction exemplifying the type of adventure stories that mingles childhood experiences with humour to symbolise the genre of coming-of-age novels; it tackles some aspects of pedagogy when recounting Tom's school attendance. Montgomery's *Emily of New Moon* is considered as an autobiographical novel constituting a kind of children's literature that narrates the life journey of a girl called Emily Starr; it addresses learning and teaching issues via the description of Emily's school experiences. Burnett's *A Little Princess* represents a children's novel denoting a sort of coming-of-age fiction that tells the story of Sara Crew focusing on her life episodes at a boarding school. The aforementioned fictional works are selected to provide illustrations of the dimensions of didactic environments within distinct genres of narratives. The technique of data collection takes the form of ancillary elicitation to facilitate the task of compiling examples referring to instances depicting literary learning spaces. The scrutiny of the elicited quotes relies on the use of several analytic approaches. First, the analysis of the writers' mode of expression is necessary to interpret the images of imaginary educational environments. These images are engendered via the author's style that involves the use of description. In fact, descriptive writing aims at producing a representation of a human being, setting, notion, thing or circumstance; it triggers visualisation through the exploitation of descriptive language; it relies on the use of adjectives, adverbs, active verbs, sensory language and figures of speech (Chapman & King, 2009). It is based on the generation of imagery. In the domain of literary analysis, imagery denotes every spoken or written expression that presents an expressive or authentic portrayal of an object (Roecklein, 2004). Verbal imagery refers to linguistic forms conveying a picture representation attracting the sensory faculties; it can be expressed through figurative or literal language; figurative imagery entails the metaphor, simile and other tropes like personification; it embodies the vehicle which refers to the implied idea (Yu, 1996). Literal imagery does not require an alteration or variation in the sense of terms; it displays a straightforward sensory delineation (Roecklein, 2004). In order to examine the verbal imagery expressed through figurative or literal language to describe the physical learning space, the current study employs stylistic analysis as a technique. Moreover, speech style analysis is exploited to explore the social climate; discourse analysis is utilised to survey the psychological and social perspectives of literary learning spaces. Since the present research work focuses on the analysis of the distinct dimensions of

fictitious classrooms which can be considered as a reflection of real learning environments whose facets have been categorised into different types by various scholars, it is necessary to supply a theoretical overview of the diverse perspectives of instructional settings. This theme is discussed in the next section.

### **3 Dimensions of Educational Environments**

A learning space is a purposely organised cluster of educational assets and tasks linked to a particular educational exigency (Lombardozi, 2015). The typical educational environment captures distinct joint facets which include the physical, instructional, social and emotional aspects. The physical dimension of management concerns the way of designing the space and the entire stuff of the lecture room (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008). Furthermore, themes of material scope and devices represent the breadth and arrangement of the lecture room, seats, chalkboard, pens, homework tasks and examinations (Forest, 2013). The dynamic design of the physical space incorporates the arrangement of the furniture and the plan of entrances and walks; the instructional facet embodies the entire learning objectives (Everston & Poole, 2008). It is epitomised in the educational atmosphere. Intrinsically, the pedagogical space merits to be split; it incorporates the epistemological climate that refers to the environment wherein the implausible idea is cogitated as well as the ontological space where the learner is able to undertake a novel mode of actuality (Barnett, 2007). Every classroom possesses a distinctive epistemic atmosphere furthered by its principal pedagogical exercises and the kind of concepts that those activities provide to the learners concerning the formation of knowledge (Chatzikiyriakidou & McCartney, 2022).

The social dimension refers to the manner of organising tasks and interplays for the purpose of fostering academic work and success; it encompasses the methods of manipulating language, modelling duties and interrelations partly by clustering and behavioural anticipations, allotting time, prioritising assignments and requesting learners to impart the learnt information (Rothstein-Fisch & Trumbull, 2008). The classroom social setting covers the conversation between the instructor and the learners along with the exchanges between the students (Everston & Poole, 2008). The emotional environment implies the general affective value of the social context appertaining to the learning space, especially the existence of comfortable and amiable interactions which set up a constructive atmosphere and the inexistence of disciplinary, troubled or embarrassing interplays which stimulate an adverse setting (Hofkens & Pianta, 2022). The emotional climate inside the classroom can be viewed from the psychological perspective embodied in the individual dimension which considers discrete experiences within the study groups or from the social dimension which regards the classroom as an overall entity besides a concentration on social reciprocity, communication and standards (Pehkonen et al, 2016). Learning spaces signify social settings holding diverse ambiances. Consequently, they symbolise common scenes that are often described in literary narratives. The subsequent title provides an overview of the historical background of fictitious classrooms in literature.

### **4 A Succinct Account of Classrooms Sketches in Prose Fiction**

Ingenious authors realise a design of literary cartography whereby they metaphorically delineate the actual and fictitious spaces of their societies within the narrative and alongside the allusion to a place outward from the written work (Tally, 2017). This fictional mapping sporadically covers pedagogical landscapes. Accordingly, learning spaces represent salient features inherent in prose fiction that witnessed various developments occurring during the past centuries. In the eighteenth century, educational scenes were described in literary productions through the characterisation of governesses' practices and homeschooling. During the nineteenth century, instruction turned to be professionally systematised; accordingly, narratives dealing with Victorian educational institutions depicted strict and overly controlled schoolrooms; fictional classrooms conventionally portrayed an acknowledged discrepancy between the expeditious formalisation of pedagogy and the declining sphere of domiciliary teaching (Gargano, 2008). The label "Oxbridge" was initially employed in the literary works of the nineteenth century to designate a fictive college; however, by the beginning of the twentieth century, this term began to be utilised for denoting distinctive instruction provided by the universities of Oxford; authors frequently criticised Oxbridge educational institutions (Cordner, 2016).

In the twentieth century, writers described educational environments via the exploitation of the school story and the campus novel. The expression, school story, is conventionally employed to narrate a tale wherein the bulk of the acts revolves around a school (Ray, 2004). During the twentieth century, the development of the campus novel which was also referred to as university fiction or academic fiction represented a particular instance of the progress of British literature; this genre has enabled novelists to delineate the academic setting; it is related to the teaching courses that focus mainly on the instruction of English literature which became the most important means of conveying cultural prominence and expertise in the university modules (Connor, 1996). Some works of the twenty-first century fiction depict learning sceneries embodied either in boarding schools or university settings.

Various novels penned for youngsters hold settings presented in schools or sceneries representing academic institutions; at the dawn of the twenty-first century, an educational setting, regardless of its type continues to be an appealing scene for a narrative meant for youthful persons (Ray, 2004). Literary works involving pedagogical spaces remain a subordinate genre of juvenile literature; despite the fact that they scarcely concentrate on the syllabus or certain taught subjects, the educational environment and tacit didacticism of the structure render them in essence a school, a pedagogy referring to instruction directed to the young persons who peruse them (Gruner, 2011). Authors aiming at depicting contemporary minors' lives authentically have been almost compelled to settle on a course appertaining to three ways including the portrayal of their central characters at the educational institution, the presentation of these protagonists subsequent to scholastic activities or during school vacations alongside the exigency of schooling frightening them or the description of the academic dismissal of those characters synthetically in some manner (Grenby, 2008).

Fictitious pictures of classrooms portrayed in novels underpinned conceptual perspectives in the teaching discourse introducing educational spaces which were alternately idealistic or bullying, motivating or boring (Gargano, 2008). Numerous young characters turned to be significant because of the role they represent in narratives concerning instructional establishments; they reveal the relationship between the youthful individuals and the educational institution in novels starting from the eighteenth century to the present day (Mallan, 2019). Even if the tone is evocative, joyful or critical, innumerable tales taking place in educational institutions conventionally advocate a progressive teaching paradigm beside the prospective objective of engendering a proficient community (Gruner, 2011). The following section tackles a set of classroom episodes depicted in several novels.

## 5 Painterly Descriptions of Literary Learning Spaces

Literary works frequently incorporate educational sceneries taking the shape of imaginary classrooms. Accordingly, miscellaneous facets of the portrayed learning spaces are addressed in diverse forms of prose fiction including adult, young adult and children literature to duplicate the different aspects of authentic instructional settings. In order to elucidate this idea, illustrations of distinct perspectives of learning spaces embodied in literary texts are presented and analysed in the following subsections.

### 5.1 The Physical Dimension of Literary Learning Spaces

The physical dimension of educational environments is depicted in literary texts. For instance, the substantial setting of a college lecture room is represented in Webster's *Daddy-Long-Legs* as the narrator states that "Our study is better than ever this year—faces the South with two huge windows—and oh! So furnished... We have new wall paper and Oriental rugs and mahogany chairs...it's very gorgeous" (1912, p.196). In the aforementioned quote, the classroom is described through the exploitation of descriptive imagery embodied in the picture of a satisfactory and exquisite south-facing space having a pair of very large windows and fine furniture including wall paper, carpets and seats. The physical environment is described in Bronte's *The Professor: A Tale* when the raconteur says:

I walked straight up the lane between two sets of benches and desks, and took possession of the empty chair and isolated desk raised on an estrade of one step high, so as to command one division, the other division being under the surveillance of a maitresse similarly elevated. (1857, p. 102).

In the above passage, literal imagery is used to provide a description of the school-room seating arrangement including a pair of cluster of long seats and tables in addition to the teacher's seat and separate desk heightened on a raised platform of a single step. The stuff of a schoolhouse is depicted in Twain's *The Adventures of Tom Sawyer* since the writer affirms that "the master sat throned in his great chair upon a raised platform, with the blackboard behind him" (1881, p. 169). This statement denotes the illustration of the material background represented in a seat and a set of instructional tools consisting of an estrade and a chalkboard. Furthermore, the writer exploits figurative imagery taking the form of metonymy generated from the denominal verb to throne, to refer to the teacher's authority. The physical setting is also described in Bronte's *The Professor: A Tale* when the narrator says:

At the back of the estrade, and attached to a movable partition dividing this school-room from another beyond, was a large tableau of wood, painted black and varnished; a thick crayon of white chalk lay on my desk for convenience of elucidating any grammatical or verbal obscurity which may occur in my lessons by writing it upon the tableau; a wet sponge appeared beside the chalk to enable me to efface the marks when they had served the purpose intended (1857, p.102).

In the abovementioned passage, the raconteur lists a set of teaching devices including a raised platform, a blackboard, a white chalk stick and a damp sponge. The use of literal imagery creates symbolic pictures of the portrayed educational setting. In addition to the physical dimension, literary narratives depict some aspects of the educational climate that are elicited in the following subtitle.

## 5.2 The Instructional Aspect of Literary Learning Spaces

The didactic atmosphere represents a crucial facet of the learning setting that can be demonstrated in novels in various ways. For example, the teaching climate is described in Webster's *Daddy-Long-Legs* as the narrator says:

And now I suppose you've been waiting very impatiently to hear what I am learning?

I. *Latin*: Second Punic War. Hannibal and his forces pitched camp at Lake Trasimenus last night. They prepared an ambush for the Romans, and a battle took place at the fourth watch this morning. Romans in retreat.

II. *French*: 24 pages of the "Three Musketeers" and third conjugation, irregular verbs.

III. *Geometry*: Finished cylinders; now doing cones.

IV. *English*: studying exposition. My style improves daily in clearness and brevity.

V. *Physiology*: reached the digestive system. Bile and the pancreas next time. (1912, p.31-32).

The above passage highlights the college syllabus embodied in a set of courses including history, French, geometry, English and biology. The identification of the curriculum within the novel gives the reader a genuine outline of the epistemic dimension. The instructional space is mentioned in Bronte's *The Professor: A Tale* when the raconteur states:

"Monsieur will give a lesson in the first class today," said she. "Dictation or reading will perhaps be the best thing to begin with, for those are the easiest forms of communicating instruction in foreign language; and, at the first, a master naturally feels a little unsettled" (1857, p.101).

The aforementioned quote highlights the educational context suitable for foreign language instruction via the elicitation of the most common strategies applied in teaching communication skills exemplified in a set of lessons involving dictation and reading comprehension. The instructional space is depicted in Montgomery's *Emily of New Moon* as the narrator says: "The other day in history class Miss Brownell read that Sir Walter Raleigh had to lie in the Tower for fourteen years." (1923, p.220). In this statement, the writer mentions a non-fictional fact taught within the history lesson to report a specific event from Raleigh's life. In Bronte's *The Professor: A Tale*, there is hint at the pedagogical content when the narrator declares:

"Commencez!" ["Commence!"] cried I, when they had all produced their books. The moon-faced youth (by name Jules Vanderkelkov, as I afterwards learnt) took the first sentence. The "livre de lecture" ["reading book"] was the "Vicar of Wakefield," much used in foreign schools because it is supposed to contain prime samples of conversational English; it might, however, have been a Runic scroll for any resemblance the words, as enunciated by Jules, bore to the language in ordinary use amongst the natives

of Great Britain (1857, p.78).

In the above quotation, the storyteller cites the teaching material which is embodied in a reading book taking the form of an eighteenth-century novel written by Oliver Goldsmith in 1762 and published in 1766; the learning objective related to the reading resource is mentioned. The educational climate is described in Montgomery's *Emily of New Moon* since the author states:

Mr. Carpenter never tried to keep order apparently. But somehow, he kept the children so busy that they had no time to do mischief. He taught history tempestuously for a month, making his pupils play the different characters and enact the incidents. He never bothered any one to learn dates—but the dates stuck in the memory just the same. (1923, p.304)

In this passage, the writer refers to a positive psychological climate embodied in the pupils' good conduct resulting from constructive classroom management strategies used by the instructor to teach history including the technique of dramatisation and maintaining learner engagement to highlight the nature of the instructional space. In fact, the pedagogical climate of fictional classrooms cannot be detached from the social ambiance that is discussed in the next subtitle.

### 5.3 The Social Scope of Literary Learning Spaces

The social climate of the classroom constitutes a significant aspect that is illustrated by authors whenever educational settings are involved in their writings. The social atmosphere is depicted in Burnett's *A Little Princess* when mentioning that "After Sara had sat in her seat in the school-room for a few minutes, being looked at by the pupils, Miss Minchin rapped in a dignified manner upon her desk" (1905, p. 19). Then, the narrator carries on:

"Young ladies," she said, "I wish to introduce you to your new companion." All the little girls rose in their places, and Sara rose also. "I shall expect you all to be very agreeable to Miss Crewe; she has just come to us from a great distance — in fact, from India. As soon as lessons are over you must make each other's acquaintance."

The pupils bowed ceremoniously, and Sara made a little courtesy, and then they sat down and looked at each other again. (1905, p. 19)

In the above quotation, the social climate is embodied in the act of introducing and welcoming the new pupil, Sara. Miss Minchin, the owner of the boarding school presents the newly arrived learner to the other pupils using a consultative speech style denoted by the employment of the first-person pronoun to provide information, the second person pronoun to give recommendations and the honorific, Miss, to introduce Sara in a respectful manner. Non-verbal greeting is embodied in the learners' bowing and the new pupil's curtsy. The social atmosphere of the classroom is represented in Bronte's *The Professor: A Tale* as the raconteur says:

"Eulalie, je suis prête à pâmer de rire," observed one.

"comme il a rougi en parlant !"

"Oui, c'est un veritable blanc-bec."

"Tais-toi, Hortense---il nous écoute." (1857, p.104)

["Eulalie, I am going to faint from laughter," observed one.

"How he blushed when talking!"

"Yes, he is a real greenhorn."

"Keep silent, Hortense---He hears us.]" (1857, p.104)

The aforementioned passage denotes student-student interaction involving two learners. The interlocutors rely on the use of a casual speech style as each one of them addresses the other by her first name; one of the pupils uses the tutoiement which reflects the informal imperative. The social dimension is exemplified in Twain's *The Adventures of Tom Sawyer* within the following dialogue:

"Who tore this book?"

There was not a sound. One could have heard a pin drop. The stillness continued, the master searched face after face for signs of guilt.

"Benjamin Rogers, did you tear this book?"

A denial. Another pause.

“Joseph Harper, did you?”

Another denial. Tom’s uneasiness grew more and more intense under the slow torture of these proceedings. The master scanned the ranks of boys—considered a while, then turned to the girls:

“Amy Lawrence?”

A shake of the head

“Gracie Miller?”

The same sign.

“Susan Harper, did you do this ?” (1881, p.165)

The above dialogue illustrates the teacher talk characterised by a consultative speech style involving complete interrogative clauses and interrogative noun phrases; each one of these phrases is exclusively composed of the pupil’s full name. The given discourse introduces a one-sided conversation controlled by the teacher as two learners gainsaid while the remaining ones relied on the use of non-verbal communication achieved through kinesic cues embodied in head shaking which denotes the pupils’ perturbation due to the teacher’s inquiry about the learner who was accountable for tearing the book. The social environment is depicted in Bronte’s *The Professor: A Tale* when the narrator says:

Some of those behind laughed; a degree of confusion began to pervade the class; it was necessary to take prompt measures.

“Donnez-moi votre cahier,” said I to Eulalie, in an abrupt tone; and bending over, I took it before she had time to give it.

“Et vous Mademoiselle – donnez-moi le vôtre,” continued I, more mildly, addressing a little pale, plain looking girl who sat in the first row of the other division, and whom I had remarked as being at once the ugliest and most attentive in the room (1857, p.107).

[Some of those behind laughed; a degree of confusion began to pervade the class; it was necessary to take prompt measures.

“Give me your copybook,” said I to Eulalie, in an abrupt tone; and bending over, I took it before she had time to give it.

“And you Miss – give me yours,” continued I, more mildly, addressing a little pale, plain looking girl who sat in the first row of the other division, and whom I had remarked as being at once the ugliest and most attentive in the room] (1857, p.107).

The above passage denotes an instance of teacher talk involving a consultative speech style embodying the use of command utterances performed by the instructor to deliver a directive to the pupils to hand over their exercise books. The social atmosphere is highlighted in Burnett’s *A Little Princess* as the writer states that “when she saw that the pupils had been listening and that Lavinia and Jessie were giggling behind their French grammars, she felt infuriated. “Silence, young ladies!” she said severely, rapping upon the desk. “Silence at once!” 1905, p.23). This statement provides an instance of classroom management performed by the school proprietor who orders the pupils to keep quiet. The character, Miss Minchin, utilises a consultative speech style embodied in the employment of imperative mood and the term of address, young ladies. A vocal cue is represented in the character’s harsh voice tone to express the command; also, non-verbal behaviour is displayed in the form of accenting when she strikes the desk to draw the pupils’ attention to the instruction. The social dimension is exposed in Bronte’s *The Professor: A Tale* in the subsequent discourse:

“Comment-dit-on point et virgule en Anglais, Monsieur?”

“Semicolon, Mademoiselle.”

“Semi-colong ? Ah comme c’est drôle!” (Giggle.)

“J’ai une mauvaise plume – impossible d’écrire.”

“Mais, Monsieur – je ne sais pas suivre – vous allez vite.”

“Jen’ai rien compris, moi-”

Here a general murmur arose, and the teacher, opening her lips for the first time, ejaculated,

“Silence, Mesdemoiselles.” (1857, p.106).

[“How is a dot with a comma called in English, sir?”

“Semicolon, Miss.”

“Semi-colong? Oh, how funny it is!” (Giggle.)

“I have a bad fountain pen – it is impossible to write.”

“But sir –I cannot follow– You go fast.”

“I did not understand anything, me-”

Here a general murmur arose, and the teacher, opening her lips for the first time, ejaculated,

“Silence, ladies.”] (1857, p.106).

In the aforementioned excerpt, the presented discussion depicts the pupil’s questioning, the teacher’s reply, the learner’s uttering of a pronunciation error and titter as well as the pupils’ reproaches. The given dialogue represents a form of teacher-student interaction embodying a formal style deployed by the learners; there is also a consultative speech style used by the instructor. The social aspect is illustrated in Twain’s *The Adventures of Tom Sawyer* since the writer says:

Another negative. The next girl was Becky Thatcher. Tom was trembling from head to foot with the hopelessness of the situation.

“Rebecca Thatcher,” [Tom glanced at her face—it was white with terror,]— “did you tear – no, look me in the face” — [her hands rose in appeal] — did you tear this book?”

A thought shot like lightening through Tom’s brain. He sprang to his feet and shouted— “I done it!” (1881, p.165)

In the above passage, the student-teacher interaction involves the teacher’s questioning and the pupil’s acknowledgement of the fault to exculpate his classmate; the teacher’s discourse encompasses a consultative speech style involving the use of the pupil’s full name, the employment of a figure of speech taking the form of a hypophora to engender anticipation; moreover, the question mark is not used; it is replaced by the em dash to express derision in addition to the utilisation of an idiomatic expression to urge the pupil to display probity; the character, Tom, employs a casual speech style characterised by the use of done instead of did to express the irrefutability of the act. The social climate is highlighted in Bronte’s *The Professor: A Tale* as the narrator states: “No silence followed; on the contrary, the three ladies in front began to talk more loudly.

“ “C’est si difficile, l’Anglais!”

“Je déteste la dictée.”

“Quel ennui d’écrire quelque chose que l’on ne comprend pas!” ” (1857, p.107)

[ “ “How difficult it is, the English language!”

“I hate dictation.”

“How boring it is to write something that we do not comprehend!” ”] (1857, p.107)

The above passage displays student-student interaction entailing a casual speech style employed by the first pupil and a formal speech style employed by her interlocutors; the formulated discourse hints at student voice manifested in their attitudes towards the learnt subject. Furthermore, the social dimension is underlined in Montgomery’s *Emily of New Moon* when the teacher, Miss Brownell, converses with the learner, Emily, in the following passage: “Suppose you do those sums now. They are not —*poetry*, but I am in this school to teach arithmetic and I am not here to teach the art of writing—*poetry*. Go to your own seat (1923, p.169). In this assertion, the instructor addresses the pupil using a consultative speech style embodied in the employment of the imperative recommendations; moreover, the instructional context is elicited when mentioning addition as part of the arithmetic course. Consequently, the pedagogical aspect is related to the social atmosphere which is closely associated with the emotional climate which is examined in the following subtitle.

#### 5.4 The Psychological Dimension of Literary Learning Spaces

The psychological learning environment is frequently depicted in literary narratives to draw the readers’ attention to the affective side of the classroom. For instance, this aspect is denoted in Mark Twain’s *The Adventures of Tom Sawyer* when the writer affirms that:

A whole hour drifted by, the master sat nodding in his throne, the air was drowsy with the hum of study. By and by, Mr. Dobbins straightened himself up, yawned, then unlocked his desk, and reached for his book, but seemed undecided whether to take it out or leave it. Most of the pupils glanced up languidly, but there were two among them that watched his movements with intent eyes. Mr. Dobbins fingered his book absently for a while, then took it out and settled himself in his chair to read! (1881, p.164)

In the above passage, descriptive language is used to portray a classroom atmosphere characterised by weariness embodied in the teacher's oscillation and the pupils' drowsiness. The psychological ambiance is described in Bronte's *The Professor: A Tale* since the narrator says:

Perceiving that some of the faces before me were beginning to look sullen, and others ashamed, I slowly joined my hands, and ejaculated in a deep "voix de poitrine," ["chest voice,"]  
"Comme c'est affreux!" ["How repulsive it is!"]

They looked at each other, pouted, coloured, swung their heels; they were not pleased, I saw, but they were impressed, and in the way I wished them to be. Having thus taken them down a peg in their self-conceit, the next step was to raise myself in their estimation. (1857, p.79)

In the above passage, the psychological atmosphere is illustrated by denoting the emotional state of the learners and the teacher's management style embodied in the use of the chest voice which is a vocal register characterised by a natural tone that helps to establish a comfortable and appropriate learning climate. The psychological environment is also described in Twain's *The Adventures of Tom Sawyer* as the writer claims that:

The next moment the master faced the school. Every eye sunk under his gaze. There was that in it which smote even the innocent with fear. There was silence while one might count ten, the master was gathering his wrath. Then he spoke. (1881, p.164)

In the aforementioned statement, the description of the scene involves figurative imagery embodied in the use of a metaphor represented in the learners' eyes subsiding under the teacher's stare to denote the pupils' disquietude; another metaphor is exemplified in the smiting gaze to symbolise the pupils' apprehension. The classroom is shaped by stillness resulting from the uneasy state of the learners whose self-control is recuperated after a while. The schoolroom hush is suspended by the speech of the instructor who seems to adopt a severe attitude due to his intense anger. Additionally, the emotional climate is described in Burnett's *A Little Princess* when the author states:

When Monsieur Dufarge began to speak to Sara, she looked a little frightened; and when Sara ... answered him without any warning, in French, the fat little girl gave a startled jump, and grew quite red in her awed amazement.

Having wept hopeless tears for weeks in her efforts to remember that "*la mère*" meant "the mother," and "*le père*" meant "the father," —when one spoke sensible English,— it was almost too much for her to suddenly find herself listening to a child her own age who seemed not only quite familiar with these words, but apparently knew numbers of others, and could mix them up with verbs as if they were mere trifles (1905, p. 24-25).

In the above passage, the psychological state of the pupil, Sara, is revealed through the description of non-verbal behaviour depicted in the learner's anxiety outlined in her apprehensive demeanour. The emotional state of the pupil, Ermengarde, is also revealed in the description of her astonishment, her incompetence in learning French and her low expectation of success in the mastery of this language revealed in her upward comparison with her classmate, Sara. In fact, the portrayal of the emotional ambiance gives the readers an idea about the dynamics of the learning process that takes place in a setting characterised by multifaceted sides.

## 6 Discussion

Issues of settings and spatiality are relatively common to literary texts; space represents a focal point of plurality of narratives since episodes occur in a certain scene (Tally, 2017). The visualisation of learning spaces in novels represents an aesthetic cartography presented to the readers for the purpose of portraying images of educational settings whose physical aspects may vary in their shape, painting, furniture, arrangement and devices related to the historical era involved in the story. When writers framed educational institutions from linguistic forms in



lieu of stone and mortar, their expressions still displayed blunt outcomes on genuine concrete edifices (Gargano, 2008).

Literary prose covers themes related to didactic backgrounds encompassing different perspectives; it commonly entails educational sceneries that are described to highlight the teachers' and learners' experiences whenever certain characters are related to the field of education. In adult literature, learning spaces are often portrayed through the narrator's account of previous learning experiences or personal teaching practices for the purpose of reflecting specific learning and teaching etiquettes or criticising particular methods of teaching. Within the historical convention of prose literature and mainstream culture, youngsters and educational institutions are inevitably associated (Mallan, 2019). In young adult literature, educational settings often constitute a background for new learning experiences taking place at college or boarding schools. In children literature, fictitious classrooms usually portray pupils' behaviours and the teacher's struggle to cope with the learners' idleness, mischief or shyness.

Although the concept a literary learning space may often be associated with children's literature especially when dealing with school stories, it can be stated that fictitious classrooms can exist in any type of prose fiction regardless of its genre. This inference can be drawn from the analysis of the quotes cited in the previous section. In fact, one of the main criteria that urges the novelist to describe the literary space is the character's commitment to a teaching profession. For instance, in Bronte's *The Professor: A Tale*, the raconteur, William Crimsworth, represents an instructor recounting his personal observations and descriptions of the educational scene. The setting of the narrative can be another factor leading the author to portray pedagogical contexts whenever the narrated events occur in a learning environment. For example, the story of Burnett's *A Little Princess* takes place in a boarding school. Fictional classrooms can exist in novels when the writer tackles the theme of childhood which is closely linked to the idea of schooling. This case can be discerned in Twain's *The Adventures of Tom Sawyer*. The author's intention may motivate the delineation of a learning space in a narrative. For instance, in Montgomery's *Emily of New Moon*, the author attempts to provide information about Emily Starr's life events including the schooldays which represent an episode of the character's life. The protagonist's educational path may also impel the writer to portray the learning atmosphere. For example, in Webster's *Daddy-Long-Legs*, the character, Judy Abbott, provides descriptions of the pedagogical institution and college while narrating instances of her learning journey.

Imaginary learning spaces represent images of the substantial landscape including the teaching devices and the seating arrangements. They also demonstrate the instructional methods and strategies to provide insights about the teaching content which changed throughout time depending on the educational perspectives to be adjusted to the learners' levels and needs. Moreover, they reflect the social and emotional frames of mind replicated in the characters' interactions and attitudes that allude to the implications of classroom management, teacher-learner interdependence and student engagement.

## 7 Conclusion

The physical structure of learning spaces shifted from a single schoolroom to the multiple classrooms for distinct levels. The furniture changed from immovable joint tables and benches to individual movable desks and seats; the classroom technology shifted from the blackboard, slates and chalk to the whiteboard along with paper and pens moving to the computer and audio-visual aids. These aspects are often portrayed in prose fiction to provide a real picture of learning spaces. The present article has attempted to supply instances of fictitious classrooms to illustrate the different dimensions of learning environments that constitute important aspects of actual classrooms that appear to be reinvented in prose fiction which either uses imagination or mingles fiction with reality to set up sceneries that enlighten the readers about instructional activities and practices.

Learning spaces can be depicted in a literary work in distinct ways depending on the author's imagination and orientation. This idea can be inferred from the passages extracted from the aforementioned novels. For instance, in Bronte's *The Professor: A Tale*, the author portrays various facets of learning environments shaped by the vision and the perspectives of a teacher. In Webster's *Daddy-Long-Legs*, the physical and epistemic aspects of the pedagogical space. In Twain's *The Adventures of Tom Sawyer*, the novelist focuses on the social and

psychological dimension of the classroom through the description of the interplay of the teacher and the pupils, the instructor's demeanour and the learners' behaviour. In Burnett's *A Little Princess*, the social climate of the educational scene is highlighted via the interaction of the school owner, the teacher and the pupils. In Montgomery's *Emily of New Moon*, the writer gives importance to the social and instructional atmosphere. Indeed, when reading novels involving imaginary learning spaces, teachers can be aware of their learners' behaviour as the human nature remains the same throughout the ages. They can also get informed about pedagogical methods and strategies.

The fictional classrooms depicted in literary works produced in the previous centuries differ from the present educational environments in their physical and instructional facets. However, the social and emotional dimensions of the pedagogical settings seem to keep the same traits throughout time whether in fiction or in real contexts. Indeed, their dynamic nature stems from the discourse and disposition of the characters whose personalities and interplays may resemble the interactions and attitudes of genuine learners collaborating with their teacher in a classroom.

## 8 Statements

### 8.1 Conflict of Interest

There is no conflict of interest in this study.

### 8.2 Contributions

There is only one author who contributed all the study.

### 8.3 Ethical Considerations

There is no need for ethical approval.

## References

- Bardige, A. (2007). *New Physical Ideas are Here Needed: Revolutionizing Education*. USA: Lulu.com
- Barnett, R. (2007). *A will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty*. England: McGraw Hill Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bronte, C. (1857). *The professor: A Tale*. New York: Harper & Brothers.
- Bruce, M., & Miller, H. B. (2007). *Straight Talk to Beginning Teachers*. USA: Journey Publications LLC.
- Burnett, F. H. (1905). *A Little Princess*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Chapman, C., & King, R. (2009). *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas*. USA: Corwin.
- Chatzikiyiakidou, K., & McCartney, M. (2022). Integrating the Five Core Concepts of Biology into Course Syllabi to Advance Student Science Epistemology and Experimentation Skills. In N. J. Pelaez, S. M. Gardner & T. R. Anderson (Eds.) *Trends in Teaching Experimentation in the Life Sciences: Putting Research into Practice to Drive Instructional Change*. (pp. 69-87). Switzerland: Springer.
- Connor, S. (1996). *The English Novel in History, 1950-1995*. UK: Routledge.
- Cordner, S. (2016). *Education in Nineteenth Century British Literature: Exclusion as Innovation*. UK: Routledge.
- Dockterman, D. (2002). *Easy Ways to Make Technology Work for You: From Grade Books to Graphic Organizers*. USA: scholastic Inc.
- Everston, C. M. & Poole, I. R. (2008). Proactive Classroom Management. In T. L. Good (Ed.) *21<sup>st</sup> Century Education: A Reference Handbook*. (pp. 131-139). USA: Sage Publication Inc.
- Forest, J. J. F. (2013). University Teachers and Instruction: Important Themes for a Global Discussion. In J.J.F. Forest (Ed.) *University Teaching: International Perspectives*. (pp. 35-72). New York: Routledge.

- Gargano, E. (2008). *Reading Victorian Schoolrooms: Childhood and Education in Nineteenth Century Fiction*. New York: Routledge.
- Goddard, C. (2010). Grammar of Schooling. In G. Kridel (Ed.) *Encyclopaedia of Curriculum Studies*. (pp. 415-416). USA: Sage publications, Inc.
- Grenby, M. D. (2008). *Children's Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Gruner, E. R. (2011). Education. In P. Nel & L. Paul (Eds.) *Keywords for Children's Literature*. (pp. 70-74). USA: New York University Press.
- Hindman, S. (2012). *Think Like a Scientist in the Classroom*. USA: Cherry Lake Publishing.
- Hofkens, T. L. & Pianta R. C. (2022). Teacher-Student Relationships, Engagement in School and Student Outcomes. In A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. (pp. 431-449). Switzerland: Springer Nature.
- Kay, K. & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21<sup>st</sup> Century Skills. In G. Wan & D. M. Gut (Eds.) *Bringing Schools into the 21<sup>st</sup> Century*. (pp. 41-65). Dordrecht Heidelberg London. New York: Springer.
- Lewis, C. (2015). *Education through the Years: How Going to School has Changed in Living Memory*. London: Raintree.
- Lombardozi, C. (2015). *Learning Environments by Design*. USA. ATS Press.
- Mallan, K. (2019). School Design and Wellbeing: Spatial and Literary Meeting Points. In H. Hughes, J. Franz & J. Willis (Eds.) *School Spaces for Student Wellbeing and Learning*. (pp.55-73). Singapore: Springer.
- Medway, F. J. (1992). Rapprochement of Social Psychology and School Psychology: A Historical Analysis. In F. J. Medway & T. P. Cafferty (Eds.). *School Psychology: A Social Psychological Perspective*. (pp. 5-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Inc.
- Montgomery, L. M. (1923). *Emily of New Moon*. New York: A.L.Burt Company.
- Pehkonen, E., Ahtee, M. & L., Ann. (2016). Pupils' Drawings as a Research Tool in Mathematical Problem-Solving Lessons. In P. Felmer, E. Pehkonen & Jeremy Kilpatrick (Eds.) *Posing and Solving Mathematical Problems: Advances and New Perspectives*. (pp. 167-188). Switzerland: Springer International Publishing.
- Ray, S. (2004). School Stories In P. Hunt (Ed.) *International Companion Encyclopaedia of Children's Literature*. (pp. 467-480). UK: Routledge.
- Reef, C. (2009). *Education and Learning in America*. USA: Infobase Publishing.
- Rothstein-Fisch, C. & Trumbull, E. (2008). *Managing Diverse Classrooms: How to Build on Students' Cultural Strengths*. USA: ASCD.
- Russel, M. (2006). *Technology and Assessment: The Tale of Two Interpretations*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Ryan, A. M., Tocci, C. & Moon, S. (2020). *The Curriculum Foundations Reader*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Sales, G. C. (2005). Developing Online Faculty Competencies. In C. Howard, J. V. Boettcher, L. Justice, K. Shenk, P. L. Rogers and G. A. Berg (Eds.) *Encyclopaedia of Distance Learning*. (pp. 547-553). USA: Idea Group Reference.
- Tally, R. T. (2017). Introduction. The Reassertion of Space in Literary Studies. In R. T. Tally (Ed.) *Routledge Handbook of Literature and Space*. (pp. 1-6). UK: Routledge.
- Troen, V. & Boles, K C. (2003). *Who's Teaching Your Children?: Why the Teacher Crisis is Worse Than You Think and What Can Be Done About It*. USA: Yale University Press.
- Twain, M. (1881). *The Adventures of Tom Sawyer*. USA: The American Publishing Company.
- Webster, J. (1912). *Daddy-Long-Legs*. New York: The Century Co.
- Willis, J. (2017). Architecture and the School in the Twentieth-Century. In K. Darian-Smith & Julie Willis (Eds.) *Designing Schools: Space, Place and Pedagogy*. UK: Routledge.
- Wyeld, T. (2016). Using Video Tutorials to Learn Maya 3D for Creative Outcomes: A Case Study in Increasing Student Satisfaction by Reducing Cognitive Load. In A. Ursyn (Ed.) *Knowledge Visualization and*

*Visual Literacy in Science Education*. (pp. 219-254). USA: IGI Global.

Yu, N. (1996). Imagery. In T. Enos (Ed.) *Encyclopedia of Rhetoric and Composition: Communication from Ancient Times to the Information Age*. (p. 343). USA: Routledge.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Dil Öğretimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Özgür UYGUR<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

### ÖZ

Dünya üzerindeki sınırlar 21. Yüzyıl ile birlikte öğrenme ekosistemine dâhil olan unsurların etkisiyle kaldırılmıştır. Tüm dünya dinamik bir etkileşim içinde yoğun bir küreselleşme rutini kültür, sanat, bilim ve diğer alanlarda derinlemesine ve çeşitlenmesine yaşamaktadır. Dil öğretimi bu alanlarda etkisi olan ve öne çıkan sistemsel öğelerden biri olarak kabul edilir. Ülkemizde de eğitim sisteminde yabancı dilin önemi son yıllarda önemli bir yerdedir. Özellikle ilkökul seviyesinde 2. Sınıf itibarıyla yabancı dil öğretimi başlaması buna örnek olarak verilebilecek uygulamalardandır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin dil öğretimine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen 149 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonucunda genel anlamda okul yöneticilerinin dil öğretimini olumlu gördükleri tespit edilmiştir. Çalışmada dil öğretiminin gerekli olduğu, dil öğretimine ayrılan sürenin yeterli olmadığı, dil öğretimine yönelik kaynakların yeterli olmadığı, dil öğretimine başlama yaşının 4-6 yaş aralığında olması gerektiği, dil öğretiminde öğrencilerin öğrenilen dile yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, dil öğretiminde okul yöneticilerinin öğrenilen dile yönelik tutumlarının olumlu olduğu, dil öğretimine yeniden düzenlemelerin yapılması gerektiği ve dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olmasının gerekli olduğu ve küreselleşme unsurlarını içermesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticileri, Dil Öğretimi, İngilizce Öğretimi.

## Views of School Administrators on Language Teaching

### ABSTRACT

With the 21st century, the protection of the elements included in the learning ecosystem in the world has been removed. The whole world is experiencing an intense routine of globalization in dynamic communication, with the expansion and diversification of culture, art, science and other fields. Language teaching is considered one of the prominent systemic features that have an impact on these fields. The importance of foreign languages in operational and training activities has become important in recent years. Especially, foreign language teaching actually starts in the 2nd grade of primary school level, and this is one of the practices that can be presented as an example of this. With this research, the consequences of school money for language teaching continue to be determined. Semi-structured interview method, one of the qualitative research methods, was used to collect data. The opinions of 149 school administrators selected in accordance with the criterion sampling method were taken. As a result of the research, it was determined that school administrators generally viewed language teaching positively. In the study, it is stated that language teaching is necessary, the time allocated to language teaching is not sufficient, the resources for language teaching are not sufficient, the age to start language teaching should be between 4-6 years old, students' attitudes towards the learned language are negative in language teaching, and school administrators' attitudes towards the learned language in language teaching are negative. It has been

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: [uygurozg@gmail.com](mailto:uygurozg@gmail.com)

concluded that the results are positive, that reorganizations should be made for language teaching, that all elements in the process of language teaching should be better equipped and that it should include elements of globalization.

**Keywords:** School Administrators, Language Teaching, English Language Teaching.

## 1 Giriş

Geçmişten günümüze insanlık etkileşim içerisinde olmuştur. Şartlar değişse de insanlık birbirlerine her anlamda ihtiyaç duymuştur. Özellikle verilen mesajlar ve alınan mesajlar insanlığın yaşamını sürdürmesinde önemli bir yer tutmuştur. Toplumsal yaşamda mesajların anlamlı bir duruma geçmesinde toplumda yer edinmek ve değer görmek için bireyler kendilerini ifade etme ihtiyacında bulunurlar. Bireylerin kendilerini ifade etmesi ve iletişim sağlamaları için toplum yapılarında dil sistemleri oluşmuştur. Toplum bilimciler ve dilbilimciler son yıllarda özellikle dil konusu üzerine yoğunlaşmışlardır (Demirel, 2021). İletişim aracı olan dil en etkin iletişim araçlarından kabul edilmektedir. Dilin önemli bir unsur olmasına mimikler, beden dili hareketleri ve diğer sesler de katkı sağlamaktadır. Bütün unsurların birleştiği kültür yapısı dile en fazla anlamı kazandıran yapılarıdır. Bu nedenle dil, kültürün aynasıdır (Aksan, 1977). Toplumsal bir yansıma göstergesi olarak kabul edilen dil toplumsal seviyeyi, toplumdaki standartları ve ilerlemeyi gösterir. Dil bir milletin kültür düzeyini yansıtan en iyi unsurdur (Humboldt, 1988). Dilin oluşma aşamasından günümüze kadar geçirdiği süreç sonsuz bir derinliktedir. Dil geçmişten içinde bulunduğu vakte kadar her türlü bileşeni hisseden ve hissettiren yapıda oluşan bir sistemdir (Akarsu, 1984).

İlk aşamada içine bulunan toplumun dili öğrenilir. Bu süreç anadil kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Anadil öğretimi amaç, içerik, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme bileşenlerini içermektedir. Bir ülkede belli standartlar belirlenerek tüm vatandaşların anadillerini öğrenmeleri için eğitim politikaları geliştirilmektedir. Kelime bilgisi, dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğretim sürecinde anadil öğretilmesinde yer alan öğelerdendir. Anadilden sonra farklı ihtiyaç durumlarına göre bir veya birden fazla dil öğrenilmesi gerebilir. Bu nedenle yabancı dil kavramı ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenim ihtiyacı kültürel, mesleki, sosyal, sanatsal, akademik ve diğer nedenlerden kaynaklanabilir. Yabancı bir dil öğrenmek farklı toplumları tanımayı sağlamanın yanı sıra teknolojik, sosyolojik, sanatsal, akademik, mesleki ve birçok yararı beraberinde getirmektedir (Ellis, 2004). Farklı toplumları tanımak ve kendi toplumunu tanıtmak bir etkileşimin var olmasına, farkındalıkların artmasına, kabul görülen bireylerin birbirlerini anlamasını sağlamaktadır (Genç, 2004). Küreselleşme ile birlikte üst düzey iletişim becerisine sahip, donanımlı ve kendinin farkında olan bireyler yabancı dil öğrenerek hem kendilerine katkı sağlarlar hem de toplumsal anlamda genel bir katkıya da ortak olurlar. Bu nedenle günümüzde dil öğreniminin ve öğretiminin toplumsal hayatta önemi büyüktür. Burada dil öğretiminden kastedilen anadil öğretiminden çok yabancı dil öğretimidir. Tüm devletler eğitim politikalarını oluştururken hem anadil hem de yabancı dil öğretiminde birbirlerini destekler politikalar üreterek eğitim ekosistemini kurmaya çalışmaktadırlar. Yabancı dil öğretim sürecinin anadil eğitim sürecinden sonra gelmesi ve birbirlerini desteklemesi sebebiyle yabancı dil öğretiminin çok erken yaşlarda başlaması yönünde çalışmalar yapılmaktadır (Edelenbos, Johnstone, & Kubanek, 2006). Yabancı dil öğretiminde özellikle dünya dili olarak kabul gören İngilizce erken yaşlardan itibaren zorunlu öğrenilmesi gereken dillerden biri halini almıştır (Shin, 2006; Şevik, 2008). Türkiye’de erken yaşlardan zorunlu olarak özellikle özel sektörde 1998’e kadar yabancı dil öğretimi yapılmıştır (Kosavlı, 2015). Bu durum daha sonra 2. sınıftan başlayarak devlet okullarında da yabancı dil öğretimi verilmeye başlanmıştır (Genç İler & Er 2007; Zehir-Topkaya & Küçük, 2010). Bu durumla ilgili özellikle dil öğretimi üzerine verilen kararlarda sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve siyasal ihtiyaçlar söz sahibi olmaktadır (Haznedar, 2015). Günümüzde özellikle ihtiyaçlar sonucu İngilizce öğretimi üzerine farklı yöntem ve teknikler farklı süreçlerde yaygınlaşarak yabancı dil öğretimi üzerine çalışmalar yürütülmektedir. Özellikle bu farklılığın yaşandığı 21. yüzyıldaki ilerlemeler, bilgi ve iletişim

teknolojilerinin yaygınlaşması ve bilgi toplumunun yaşandığı süreçte yabancı dil öğretiminin önemi sürekli artmaktadır.

Günümüz öğrencilerinin yaşamında yabancı dil öğretimi çok önemlidir. Z kuşağı olarak adlandırılan bu kuşağın anadilinden hariç farklı en az bir dil öğrenmesi bunun da İngilizce olması gerektiği ifade edilmektedir (Gökcan & Köksal, 2024). Toplum 5.0 döneminin yaşandığı günümüzde İngilizce öğretiminin verimli ve etkili bir şekilde kurgulanması ve kayda değer program ve süreçlerin İngilizce öğretiminde işlenmesi esastır. Bu araştırma ile okul yöneticilerinin dil öğretimine yönelik görüşleri tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Buna yönelik aşağıdaki araştırma soruları ile araştırmanın bütünlüğünde yanıt aranmıştır.

1. İngilizce öğretimi gerekli midir?
2. İngilizce dersine ayrılan süre yeterli midir?
3. İngilizce dersine yönelik kaynaklar yeterli midir?
4. İngilizce öğretimine başlama yaşı kaç olmalıdır?
5. İngilizce öğretiminde, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları nasıldır?
6. İngilizce öğretiminde, okul yöneticilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları nasıldır?
7. Yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılması gerekli midir?
8. Yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğeler daha donanımlı olması gerekli midir?

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin dil öğretimine yönelik görüşleri tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Eğitim ortamlarının koordinasyonundan sorumlu okul yöneticilerinin okullarda bu süreci yürütmesi açısından okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. İngilizce öğretmenlerinin ve eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli şekilde geçmesi için okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemesi, motive etmesi ve geridönüt sağlaması sistemin işlenmesi için dayanak oluşturmaktadır. Bu anlamda okul yöneticilerinden alınacak her türlü veri ve dönüt ile durum tespitinin yapılması, İngilizce öğretiminin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile okul yöneticilerinden alınacak veriler doğrultusunda yeni dil öğretim politikaları geliştirilmesine yönelik kararlar alınabilir ve dil öğretiminin önemi üzerine çalışmalar yapılabilir.

## 2 Yöntem

### 2.1 Desen

Araştırmada çevrimiçi bir form ile okul yöneticilerine dil öğretimine yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmada; yabancı dil öğretiminde kullanılan materyal ve kaynaklar, İngilizce öğretim sürecinde ayrılan süre ve ders saatlerinin yeterli ve/ya yetersiz olduğu, İngilizce öğretiminin gerekliliği konusunda diğer paydaşlara yönelik görüşler, yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılması gerekliliği, yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olması gerekliliği, daha etkili ve kalıcı bir öğrenme için uygun yöntem teknikler, İngilizce öğretimine karşı olumlu ve/ya olumsuz tutum oluşması nedenleri üzerinde okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

### 2.2 Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Isparta ilinde birbirinden farklı kademelerdeki okullarda görevli toplamda 149 okul yöneticisi araştırmanın katılımcılarını içermektedir. Katılımcıların araştırmaya katılımları gönüllülük esası dikkate alınarak yapılmıştır. Azami düzeyde farklılık oluşması amacıyla örneklemelerin katılımı sağlanmış cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum türü, unvan, brans, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul türü değişkenleri ile çeşitlilik konusunda (Creswell & Clark, 2015) ölçüt örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılanlara yönelik kıstas veya kıstaslar hesaba katılarak (Baltacı, 2019; Lincoln & Guba, 1985) uygun örneklem grubunun araştırmaya katılması sağlanmıştır. Farklı branşlardan okul yöneticileri araştırmaya katılımcı olarak alınırken maksimum çeşitlilik

örnekleme yöntemine uygun olarak hareket edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri ile ilgili demografik özellikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Demografik Özellik	Kategori	N	Geçerli Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	108	72.5 %
	Kadın	41	27.5 %
Medeni Durum	Bekâr	17	11.4 %
	Evli	132	88.6 %
Çalışılan Kurum Türü	Devlet	143	96.0 %
	Özel	6	4.0 %
Unvan	Müdür	75	50.4 %
	Müdür Yardımcısı	74	49.6 %
Branş	Beden Eğitimi	10	6.7 %
	Bilişim Teknolojileri	3	2.0 %
	Biyoloji	2	1.3 %
	Coğrafya	1	0.7 %
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5	3.4 %
	Diğer	8	5.4 %
	Fen Bilimleri	3	2.0 %
	Görsel Sanatlar	2	1.3 %
	Matematik	4	2.7 %
	Meslek Dersleri	10	6.7 %
	Müzik	2	1.3 %
	Okul Öncesi	13	8.7 %
	Rehberlik	1	0.7 %
	Sosyal Bilgiler	7	4.7 %
	Sınıf Öğretmenliği	43	28.9 %
	Tarih	6	4.0 %
	Türk Dili ve Edebiyatı	5	3.4 %
Türkçe	9	6.0 %	
İngilizce	15	10.1 %	
Yaş	20-32	21	14.1 %
	33-45	68	45.6 %
	46 ve üstü	60	40.3 %
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	34	22.8 %
	11-21 Yıl	51	34.2 %
	22 Yıl ve üzeri	64	43.0 %
Eğitim Durumu	Doktora	1	0.7 %
	Yüksek Lisans	33	22.1 %
	Lisans	133	75.8 %
	Ön Lisans	2	1.3 %
Okul Türü	Anadolu Lisesi	13	8.7 %
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	5	3.4 %
	Anaokulu	8	5.4 %
	Bilim ve Sanat Merkezi	2	1.3 %
	Fen Lisesi	5	3.4 %
	Halk Eğitim Merkezi	2	1.3 %
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	20	13.4 %
	Ortaokul	45	30.2 %
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	0.7 %
	Özel Eğitim Uygulama Okulu	2	1.3 %
İlkokul	43	28.9 %	
Branş	İmam Hatip Ortaokulu	3	2.0 %

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılanların %72,5’i erkek, %88,6’sı evli, %75,8’i lisans mezunu, %28,9’ sınıf öğretmenliği branşına sahip, %45,6’sı 33-45 yaş aralığında, %43’ü 22 yıl ve üzeri mesleki kıdem yılına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların kurum türleri incelendiğinde %96’sı devlet kurumlarında, unvanları incelendiğinde %50,4’ü okul müdürü olarak ve %30,2’sinin ise ortaokulda görev yaptığı tespit edilmiştir.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Katılımcı okul yöneticilerinin dil öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla demografik sorulardan ve kapalı uçlu sorulardan oluşan çevrimiçi bir form oluşturulmuştur. Form oluşturulurken



sade, anlaşılır ve net soru ifadelerinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracının uygunluğu, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğine yönelik uzman görüşü alınmıştır. Bunun için 2 Türkçe, 2 İngilizce ve 2 rehber öğretmenden destek alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde düzeltmeler yapılmış ve form son halini almıştır. Formun içeriğinde bulunan sorularda İngilizce öğretiminin gerekli olup olmadığına, İngilizce dersine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına, İngilizce dersine yönelik kaynakların yeterli olup olmadığına, İngilizce öğretimine başlama yaşının kaç olması gerektiğine, İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna, İngilizce öğretiminde okul yöneticilerinin İngilizce'ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna, yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılmasının gerekli olup olmadığına ve yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğeler daha donanımlı olmasının gerekli olup olmadığına yanıt aranmıştır.

## 2.4 Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda matris yapıda pek çok unsur ve yol farklı değerlendirmelere ulaşmada kabul görmektedir. Bu tür araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik çerçevesi inandırıcılık ve aktarılabilirlik bakımından verilmeye çalışılır (Başkale, 2016). Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, unvan, çalışılan kurum türü, branş, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerinden verilerin analizinde yararlanılmıştır.

## 2.5 Verilerin Çözümlemesi

Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analizde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemlediği kişilerin düşüncelerini etkili bir şekilde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara yer verebilmektedir. Betimsel analizde asıl amaç elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır. Betimsel analiz dört evreden oluşmaktadır: İlk evrede araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Bu şekilde hareket ederek verilerin oluşturulan hangi temalar başlığı altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirlenmiş olur. Daha sonraki evrede, araştırmacı önceden oluşturulmuş taslağa dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde birleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu evreden sonra araştırmacı düzenlediği verileri tanımlar. Bunu yapması için gerek duyulduğunda doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Tüm bu sürecin sonunda araştırmacı elde ettiği bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır.

## 3 Bulgular

Araştırmada İngilizce öğretiminin gerekli olup olmadığına, İngilizce dersine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına, İngilizce dersine yönelik kaynakların yeterli olup olmadığına, İngilizce öğretimine başlama yaşının kaç olması gerektiğine, İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna, İngilizce öğretiminde okul yöneticilerinin İngilizce'ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna, yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılmasının gerekli olup olmadığına ve yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olmasının gerekli olup olmadığına yanıt aranmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticilerin verdiği yanıtlar Tablo 2'de yüzdeleri ile birlikte gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Dil Öğretimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

1. İngilizce öğretimi gerekli midir?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Evet	141	94.6 %
Hayır	8	5.4 %

2. İngilizce dersine ayrılan süre yeterli midir?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Evet	62	41.6 %
Hayır	87	58.4 %

3. İngilizce dersine yönelik kaynaklar yeterli midir?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Evet	50	33.6 %
Hayır	99	66.4 %

4. İngilizce öğretimine başlama yaşı kaç olmalıdır?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
0-3 Yaş	39	26.2 %
4-6 Yaş	70	47.0 %
7-9 Yaş	22	14.8 %
10-13 Yaş	13	8.7 %
14-üzeri Yaş	5	3.4 %

5. İngilizce öğretiminde, öğrencilerin İngilizce'ye yönelik tutumları nasıldır?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Olumlu	69	46.3 %
Olumsuz	80	53.7 %

6. İngilizce öğretiminde, okul yöneticilerinin İngilizce'ye yönelik tutumları nasıldır?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Olumlu	122	81.9 %
Olumsuz	27	18.1 %

7. Yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılması gerekli midir?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Evet	140	94.0 %
Hayır	9	6.0 %

8. Yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olması gerekli midir?		
Yanıtlar	Frekans (F)	Yüzde Oranı
Evet	145	97.3 %
Hayır	4	2.7 %

Tablo 2’de katılımcı okul yöneticileri İngilizce öğretiminin gerekli olup olmadığına ilişkin 141 katılımcının (%94,6) “Evet”, 8 katılımcının (%5,4) ise “Hayır” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların İngilizce dersine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin 62 katılımcının (%41,6) “Evet”, 87 katılımcının (%58,4) ise “Hayır” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların İngilizce dersine yönelik kaynakların yeterli olup olmadığına ilişkin 50 katılımcının (%33,6) “Evet”, 99 katılımcının (%66,4) ise “Hayır” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların İngilizce öğretimine başlama yaşının kaç olması gerektiğine ilişkin 39 katılımcının (%26,2) “0-3 Yaş”, 70 katılımcının (%47,0) “4-6 Yaş”, 22 katılımcının (%14,8) “7-9 Yaş”, 13 katılımcının (%8,7) “10-13 Yaş”, 5 katılımcının (%3,4) ise “14-üzeri Yaş” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların İngilizce öğretiminde öğrencilerin İngilizce’ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna ilişkin 69 katılımcının (%46,3) “Olumlu”, 80 katılımcının (%53,7) ise “Olumsuz” şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

Katılımcıların İngilizce öğretiminde okul yöneticilerinin İngilizce'ye yönelik tutumlarının nasıl olduğuna ilişkin 122 katılımcının (%81,9) "Olumlu", 27 katılımcının (%18,1) ise "Olumsuz" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılmasının gerekli olup olmadığına ilişkin 140 katılımcının (%94,0) "Evet", 9 katılımcının (%6,0) ise "Hayır" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir. Katılımcıların yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olmasının gerekli olup olmadığına ilişkin 145 katılımcının (%97,3) "Evet", 4 katılımcının (%2,7) ise "Hayır" şeklinde yanıt verdiği görülmektedir.

#### 4 Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanlık tarih boyunca etkileşim içerisinde olmayı sürdürmüş duygu, düşünce ve yaşantılarını farklı şekillerde paylaşarak bir yapı oluşturmaya çalışmışlardır. İnsanlar arasında bu sürecin anlam kazanmasını sağlayan unsur iletişim olarak kabul edilmektedir. Sözlü ve yazılı iletişim araçları insanların etkileşim içinde olmasını sağlamaktadır. İletişim aracılığıyla insanlar bağlar kurarak toplumsal bir yaşamın içerisinde yer alır. Bu sayede insan sosyal bir varlık olduğunun farkında varmaktadır. Ayrıca insan iletişim sayesinde bireysel anlamda da kendisinin becerilerini fark eder ve hayatını buna göre sürdürür.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin üst düzey ilerlemeler kaydettiği son yıllarda özellikle iletişim temelli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Eby, 2013). Dil iletişimin vazgeçilmez bir araçtır. Dil öğrenmek ve öğretmek iletişim için gereklidir. Uluslararası sınırların yok sayıldığı günümüzde farklı bir dili öğrenmek insana fırsatlar sunmaktadır. Burada amaç belirlenen standartlara uygun dil öğretiminin ve öğreniminin gerçekleşmesini ulusal ve uluslararası düzeyde yapmaktır. Avrupa'da bulunan dil programlarının düzenlenmesi, içerik, yöntem ve kaynakların hazırlanmasının planlamasında ortak bir çerçeve programı bulunmaktadır (Arslan & Coşkun, 2012). 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesiyle Türkiye'de 2. sınıf düzeyine kadar inen İngilizce öğretiminde ulaşılacak hedefler belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar İngilizce öğretiminin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Endüstri 5.0 döneminin tartışıldığı günümüzde rekabetin hızlanması, ülkeler arasında sınırların göz ardı edildiği ve iletişim araçları sayesinde zaman kısıtlaması olmadan dünyanın her yerine ulaşılan bir nedenden dolayı dil öğreniminin gerekliliğini göstermektedir (Demirkan, 2008). Özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve yapay zekâ uygulamalarının gündelik ve iş hayatının içinde yer almaya başlaması bu durumu daha da önemli hale getirmektedir. Profesyonel iş yaşamında alınan kararlar uluslararası boyutta tüm sektörleri etkilemekte ve bu etkileşimin de sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitim temeline dayanan nedenlerle de gündemin ve güncel bilginin takip edilmesi ve anlaşılması; ulusal ve uluslararası bilimsel bir yapıda çalışmalar yapılması dilin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Tüm dünyada ortak kabul edilen dil olan İngilizce'nin öğretiminin gerekli olduğu ayrıca sosyal ve toplumsal anlamda da ifade etmek gerekir. Uluslararası seyahatler yapmak, özgüvenini güçlendirmek, farklı kültürlerden kişilerle anlaşmak, yeni bakış açıları kazanmak ve bireysel gelişim sağlamak da İngilizce dil öğretiminin gerekliliği konusunda sayılabilecek diğer nedenlerdendir.

Temel eğitimden ortaöğretim farklı kademelerde farklı haftalık ders saatleri ile ilgili İngilizce öğretimine ayrılan sürenin yeterli olup olmadığına ilişkin araştırmaya katılanların yarısından fazlası İngilizce öğretimine ait haftalık ders saatlerinin daha verimli olması açısından yeniden düzenlenmesi gerektiği bu araştırmada elde edilen sonuçlardandır. Haftalık ders saatlerinin yeniden düzenlenerek farklı kademelere göre uygun bir şekilde belirlenmesi genel anlamda programın verimli yürütülmesi açısından önemlidir. İngilizce öğretimine yönelik 2000'li yılların başından başlayan program çalışmalarına bakıldığında 2014 ve 2016 yıllarında haftalık ders saatlerinin programda yer almadığı, fakat 2002 ve 2018 yıllarında haftalık ders saatlerinin programda yer almıştır. Programda yapılacak proje ödevleri ve sınıf etkinliklerinin fazla miktarda yer alması haftalık ders saatlerinin yeterli olmayacağını göstermektedir (Yücel ve ark., 2017). Haftalık ders saatlerinin artırılması içerik anlamda konunun öğrenilmesi açısından

daha yararlı olacağı ifade edilmiştir (Solak & Semerci, 2015).

İngilizce öğretiminde kullanılan kaynakların yeterli olup olmadığına yönelik araştırmaya katılan okul yöneticilerinin üçte ikisi kaynakların yetersiz olduğu şeklinde yanıtlamışlardır. Kullanılan kaynaklar hem içerik hem de şekil anlamında öğrenciyi öğrenmeye teşvik edici şekilde tasarlanması gerekmektedir. Aksi durumda bu süreç öğrencilerin öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olacaktır. İngilizce öğretiminde yararlanılan kaynakların ilgi çekici, uyarıcı ve beklentileri karşılar nitelikte olması esastır (Kazazoğlu, 2010). İngilizce öğretiminde uygulanan program kullanılan kaynağın niteliklerine göre uyumsuzluk gösterdiği ifade edilmiştir (Yücel ve ark., 2017).

Araştırmacılar dil öğretiminin hangi yaş aralığında olması gerektiğiyle ilgili farklı düşüncelere sahiptirler. Erken yaşta başlaması gerektiğini düşünen araştırmacıların yanında ana dilin öğrenilmesinde olumsuz etki yaratacağı düşüncesiyle ileriki yaşlarda yabancı dil öğretiminin yapılması gerektiğini düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır. Dil öğretiminde yaş gruplarına göre ders tasarımları ve kaynaklar hazırlanmaktadır (İnal, 2023). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin genel görüşü 4-6 yaş grubundan dil öğretiminin başlaması gerektiğidir. Erken yaşta dil öğretiminin başlamasının yerinde olduğu ileriki yaşlarda hem farklı sorumlulukların hem de öğrenme sürecinin zorlaştığı ifade edilmiştir. Genel olarak yapılan uygulamalarda da 3-6 yaş aralığının en uygun yaş aralığı olduğu ispat edilmiştir (Akdoğan, 2004). Yabancı dilin geç yaşlarda daha zor öğrenildiği (Krashen & Terrell, 2000), erken yaşlarda ise çok daha kolay olduğu savunulmaktadır (Katsuyama, Nishigaki, & Wang, 2008). Yabancı dilin mümkün olduğu kadar erken yaşlardan itibaren öğrenilmesinin daha kolaylaştırıcı bir faktör olduğu düşünülmektedir (Gordon, 2007). Özellikle yabancı dili telaffuz konusunda karşılaştırıldıklarında çocukların yetişkinlerden daha iyi bir düzeyde edindikleri ve içselleştirdikleri belirtilmektedir (Brewster, Ellis, & Girard, 2004).

İngilizce öğretiminde öğrencilerin tutumlarının araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre yarım fazlasının olumsuz tutumda olduklarını ifade etmişlerdir. Toplumsal bir önyargı olan yabancı dil algısı basmakalıp bir yargıya dönüştüğünden öğrencilerin İngilizce öğretimine soğuk yaklaştıkları ve başarılı olamadıkları görülmektedir. Memduhoğlu ve Kozikoğlu (2015) olumsuz tutuma sahip olmanın dil öğretiminde başarısız olmaya neden olduğunu ifade etmişlerdir. İngilizce dil öğretiminde tutum ve başarı arasında bir ilişkinin olması, olumlu tutumun başarı ile sonuçlandığı görülmüştür (Kırkız, 2010).

Araştırmaya katılan katılımcılara göre İngilizce öğretimine yönelik okul yöneticilerinin tutumlarının öğrencilerin tutumlarına karşı üst düzeyde olumlu olduğu ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin öğrencilere göre daha bilinçli olması ve süreci koordine etmesi sorumluluğunda olmalarının bunda etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticiliği eğitim politikalarının somut olarak eğitim programına dönüşmesiyle programın en verimli ve etkili bir şekilde planlanıp yürütülmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu neden okul yöneticilerinin İngilizce öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlamış olduğunu gösterebilir.

Yabancı dil öğretimine yönelik yeniden düzenlemelerin yapılması gerekli olup olmadığına yönelik araştırmaya katılan okul yöneticileri yeni düzenlemelerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle Toplum 5.0 döneminin yaşandığı günümüzde toplumsal yapıdaki ilerlemelere uyum sağlamada yabancı dil öğretiminin önemi daha da artmıştır. Bu durum özellikle kültürel anlamda oluşan iletişim dillerinin yanında dijital ve mekanik dillerin de öğretilmesinde önemli kararların alınması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bilgelik toplumunun gerektirdiği alfa kuşağının yoğunlaştığı günümüzde ihtiyaçlara yönelik olarak veriler toplanarak planlamalar yapılabilir ve uygulamalar hayata geçirebilir. Bu da öğrenme ve öğretimin dil öğretimi de dâhil ihtiyaca göre kurgulanmasını ve yeniden programlanmasını sağlamaktadır. Toplumsal yaşamda planlanan eğitim politikaların hayata geçmesini sağlayan okul yöneticilerinin yabancı dil öğretimine yönelik düzenlemelerin tekrardan düzenlemesinin gerekliliği konusunda okul yöneticilerinin deneyimlerinden yararlanılmalıdır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olması gerekliliğine yönelik tamamına yakınının yabancı dil öğretiminde süreç içerisindeki tüm öğelerin daha donanımlı olmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğretmenlerinin istekli ve nitelikli, yabancı dil öğretim programının güncel, işlevsel ve kullanışlı, haftalık ders saatlerinin ihtiyaca yönelik, kullanılan kaynakların ilgi çekici ve eğlenceli, yöntem ve tekniklerin her anlamda güncel, etkili ve verimli, öğrenme ortamlarının dinamik ve anlamlı olması gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminde özellikle öğrenen olmanın önemi ön plana getirilmeli ve öğrencilerin isteklilik durumlarına yönelik çalışmalar üretilmelidir.

Yabancı dil öğretimine yönelik etkili ve verimli bir süreç planlanmak isteniyorsa yabancı dil öğretimine yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Toplumsal yaşamda çok dilliliği teşvik edici politikalar oluşturulmalıdır.
- 4-6 yaş grubundan başlayarak İngilizce öğretimine yönelik çalışmalar başlatılmalıdır.
- Yabancı dil öğretimine yönelik haftalık ders saatleri genel ders saatlerinin %15'i şeklinde kademe ve türlere göre planlanmalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde daha fazla dil öğrenme fırsatı seçmeli de olsa öğrencilere temel eğitim kademesinden itibaren verilmelidir.
- Avrupa Dil Portfolyosu takip edilerek buna yönelik çalışmaların takip edilmesi gerekmektedir.
- Yabancı dil öğretmenlerinin güncel ve kullanışlı öğrenme yöntem ve teknikleri içselleştirmesi yönünde adımlar atılması gerekmektedir.
- Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli bir yapıda etkinlik temelli bir süreç planlanarak uygulamaya geçilmelidir.
- Öğrencilerin yararlandıkları kaynakların otantik ve kullanışlı kaynaklardan oluşması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.
- Sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirmenin yanında süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme sürecinin tüm kademelerde yaygınlaşmasına yönelik çalışmalar planlanmalıdır.

## 5 Beyanname

### 5.1 Rakip Çıkarlar

Bu çalışmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

### 5.2 Yazarların Katkıları

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

### 5.3 Etik Onay

Bu araştırma, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığının 14.11.2024 tarih ve 156/4 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Kaynaklar


- Akarsu, B. (1984) Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1., 97-109
- Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim I*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Arslan, A. & Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve Dünya'da neler oluyor. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12[Özel Sayı], 1- 19.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul 2. Sınıfta Yabancı Dil Öğretiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 2, Mart 2015, s. 74-83
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2004). *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Penguin Books.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları, Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çeviri Ed.: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirkan, C. (2008). Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Eby (2013). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Tasarımı: Yazılım Mühendisliği Yaşam Döngüsü Yaklaşımı. Kültür Ajans.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). Les grands principes pédagogiques sur lesquels se fonde l'enseignement des langues aux très jeunes apprenants,
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars Of Curriculum Theory*. New York: Eye on Education, Inc.
- Genç, N. (2004). Yönetim ve Organizasyon – Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Genç İlter, B., & Er, S. (2007). Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Veli ve Öğretmen Görüşler. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 21-30.
- Gordon, T. (2007). *Teaching Young Children A Second Language*. London: Praeger.
- Gökcan, B. & Köksal, N. (2024). Yabancı Dil Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Deneyimlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 30-44.
- Haznedar, B. (2012). Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 21(2), 15-29.
- Humboldt, W. (1988). *On Language*. Peter Heath (Çev). Cambridge: Cambridge University Press.
- İnal, E (2023). Yabancı/İkinci Dil Öğretiminde Farklı Yaş Grubu Pedagojisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (Ö12). 114-123.
- Kazazoğlu, S. (2010). İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kullanımına İlişkin Tercihleri. *Dil Dergisi*, 148
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., & Wang, J. (2008). The Effectiveness of English Teaching in Japanese Elementary Schools: Measured by Proficiency Tests Administered to Seventh-Year Students. *RELC Journal*, 39(3), 359-80. <https://doi.org/10.1177/0033688208096846>
- Kırkız, Y.A. (2010). Öğrencilerin İngilizce Dersine Ait Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.
- Krashen, S. & Terrell, T. D. (2000), *The Natural Approach*, Longman.

- Lincoln, S. Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage, InElo,
- Memduhoğlu, H.B. & Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerine İlişkin Tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Şevik, M. (2008). Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1):133-160
- Shin, N. (2006). Online Learner's "Flow" Experience: An Empirical Study. *British Journal of Educational Technology*, 37, 705-720.
- Solak, E. & Semerci, H. (2015). İkinci Sınıfta İngilizce Öğretimine Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, ss, 1-23
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B. & Bümen, N.T. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(18). Ss. 702-737
- Zehir Topkaya, E., & Küçük, Ö. (2010). An Evaluation of 4th and 5th Grade English Language Teaching Program. *İlköğretim Online*, 9(1), 52-65.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Kariyer Planlama Dersinin Öğrencilere Katkısı

Muhammed Enes AYDOĞDU<sup>1</sup>  Filiz ÖZDEMİR<sup>1</sup>  Suzan DENİZ<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> İngiliz Dili ve Edebiyatı, Fen Edebiyat Fakültesi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Fen Edebiyat Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye

### ÖZ

Bu çalışmada, 2021-2022 akademik yılından itibaren YÖK tarafından getirilen ve üniversitelerde birinci sınıfta öğrencilere verilen Kariyer Planlama dersinin üniversite öğrencilerine katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Dersin içeriğinin genel olarak her bölümden öğrencilere hitap etmesi dersi, öğrenciler için mezuniyetleri sonrası iş hayatına hazırlayan bir yöndür. Fakat, 2023-2024 akademik yılında üçüncü ve dördüncü sınıfta olan üniversite öğrencileri bu dersi müfredatlarının bir parçası olarak almamışlardır. Üniversitelerde halihazırda bu dersi almış olan ve almamış olan öğrencilerin bulunması, Kariyer Planlaması dersinin değerlendirilmesinin yapılabilmesinin önünü açan ve bu da çalışmanın özgün değerine katkıda bulunan yönlerden biridir. Bu çalışma kariyer planlaması dersini alan ve almayan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri arasındaki kariyer öngörülerindeki farkları “Kariyer hedefleriniz nelerdir?”, “Niyet mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?”, “Kariyerinizi planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?”, “Kariyer planlama dersi ne kadar faydalı oldu?”, “Değişim programları hakkında bilgilerin kariyerinize faydalı olacağına inanıyor musunuz?” gibi çeşitli soruların yorumlanması üzerinden incelemeyi amaçlamıştır. YÖK’ün Kariyer Planlama dersini müfredatlara almadan önce üniversiteler bünyelerinde Kariyer Merkezi adı altında birimler bulundurmıştır. Dersin açılmasından sonra da söz konusu merkezler yıllık veya dönemlik olarak kariyer fuarı gibi etkinlikler yaparak öğrencileri mezuniyet öncesinde gelecekteki olanaklarını değerlendirmeye teşvik etmektedirler. Bu çerçevede literatür incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin kariyerleriyle ilgili karar vermesinde tehdit oluşturan bir faktörün olması, öz farkındalık seviyelerinin düşük olması ya da belirsizliklerle karşılaşmaları sonucu karşılaştıkları kariyer endişelerini giderebilmeleri için kariyer planlama dersi, öğrencilere kariyer kararı verme yetkinliklerini geliştirme şansı sunmaktadır. Kariyer Planlama dersleri öğrencilerin sadece mezuniyet öncesi değil, eğitimlerinin başından itibaren kariyerlerini planlamalarına teşvik etmek gayesiyle vardır. Araştırmada, Kariyer Planlama dersi almayan öğrencilerin, özellikle 3. ve 4. sınıf seviyesindeki bireyler olarak, bu dersi alamadıkları, çünkü dersin YÖK tarafından öğrenime 2023-2024 akademik yılında sunulduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, CV hazırlama konusunda katılımcıların çoğunluğunun kendi çabalarıyla bilgi edindikleri ancak bu konunun ders içeriğinde daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Niyet mektubu hazırlamanın hem yurtiçi hem yurtdışı kariyer fırsatları için büyük önem taşıdığı ve bu konunun ders içeriğine eklenmesinin faydalı olacağı belirtilmiştir. Kariyer Planlama dersinde LinkedIn kullanımı sayesinde öğrencilerin farklı sektörlerden insanlarla tanışma imkânı buldukları ifade edilse de bazı katılımcılar ders içeriğinin beklentilerini karşılamadığını dile getirmişlerdir. Son olarak, dersin daha fazla rehberlik sunarak öğrencilere meslek seçimi ve kişisel gelişim fırsatlarında daha etkin bir rol üstlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer Planlama, İngiliz dili ve edebiyatı, YÖK dersi, kariyer hedefleri

<sup>1</sup>Corresponding author: [enesaydogdu01@gmail.com](mailto:enesaydogdu01@gmail.com)



# The Contribution of the Career Planning Course to Students

## ABSTRACT

This study aims to examine the contribution of the Career Planning course, introduced by YÖK (Council of Higher Education) from the 2021-2022 academic year onwards and offered to first-year students at universities. The course content is generally designed to appeal to students from all departments, serving as a guide to prepare them for professional life after graduation. However, third- and fourth-year university students in the 2023-2024 academic year did not take this course as a part of their curriculum. The presence of students at universities who have taken this course and those who have not allows an evaluation of the Career Planning course, which adds to the unique value of this study. This research aims to analyze the differences in career expectations between English Language and Literature students who have taken the Career Planning course and those who have not, through the interpretation of various questions such as "What are your career goals?", "Do you know how to write a letter of intent?", "What steps are you taking to plan your career?", "How useful was the Career Planning course?", "Do you believe that information about exchange programs will benefit your career?" Before YÖK incorporated the Career Planning course into the curricula, universities had units under the name of Career Centers. Even after the introduction of the course, these centers continue to hold annual or semester-based events like career fairs to encourage students to evaluate their future opportunities before graduation. The literature was reviewed within this framework. As a result of the study, it was found that the Career Planning course provides students with the opportunity to develop their career decision-making competencies, particularly in addressing career concerns arising from the presence of factors threatening their ability to make career decisions, low levels of self-awareness, or the uncertainty they encounter. Career Planning courses aim to encourage students to plan their careers from the beginning of their education, not just before graduation. The research observed that students who had not taken the Career Planning course, particularly those at the third and fourth-year levels, did not take the course because it was introduced by YÖK in the 2023-2024 academic year. Additionally, it was concluded that while the majority of participants had acquired knowledge about preparing a CV on their own, this topic needs to be addressed in more detail within the course content. It was emphasized that writing a letter of intent is of great importance for both domestic and international career opportunities, and adding this topic to the course content would be beneficial. Although it was mentioned that students had the opportunity to meet professionals from different sectors through LinkedIn usage in the Career Planning course, some participants expressed that the course content did not meet their expectations. Finally, it was concluded that the course should provide more guidance, taking a more active role in guiding students in career choices and personal development opportunities.

**Keywords:** Career Planning, English Language and Literature, CHE course

## 1 Giriş

Yükseköğretim kavramı zaman içinde değişim göstermiştir. Antik kökenlerinden modern üniversite yapılarına gelindiğinde üniversitelerin işlevinin ana olarak bilgi üretimi kapsamında kaldığı söylenebilir. Fakat özellikle de üniversitelerin mezun sayılarının artmaya başladığı modern dönemde, mezunların kariyerlerine başlamalarının ön koşulu olarak üniversite mezunu olmak gerektiği düşüncesi üniversite ve kamu/özel sektörü birbirine yakınlaştırmıştır. 20. yüzyıl başlarında “üniversitenin işi, özellikle tarımsal üretim bilimi ve teknolojisi olmak üzere özel sektör için bilgi ve eğitilmiş bir kadro sağlamaktır” (Aronowitz, 2005, 105). Fakat sanayi gibi teknoloji temelli alanlar zirai alanlarında önüne geçmiş ve genel anlamda üretim yapılan sektörler üniversite mezunlarının kariyerlerini temellendirdikleri alanlar olmuştur, çünkü üniversite devlet gücü, ekonomik güçler, medya güçleri, ideolojik, dini ve kültürel güçler gibi pek çok gücün etkisi altındadır (Derrida, 2002, 26). Derrida'nın değerlendirmesi, üniversitelerin *Aydınlanma* yeri olma işlevlerini yitirmeleri üzerine bir eleştiridir. Derrida, üniversitede eleştiri ve fikir geliştirme mekanlarında olan aktiviteyi Fransızca “çalışmak” anlamına gelen “travail” ile açıklar: *travail*, bilginin üretilmesi için performe edilen eylemdir. Fakat bugün, üniversite-çalışma eksenli tartışma konusu kelimenin birinci anlamından yola çıkar ve mezun öğrencilerin bir sektörde çalışmaları kapsamında ele alınır.

Beşeri bilimler alanlarında mezun öğrenciler kariyerlerini kamu ve özel sektörde çeşitli iş kollarında değerlendirirken sanayinin iş kollarında kısıtlı olarak yer alabilmektedirler. Bu durum da özellikle beşeri bilimlerde piyasa içerisinde yer alma ve öğrencilerin kariyerlerini şekillendirebilmeleri açısından görece dar bir alana sığdırmaları anlamına gelir. Beşeri bilimlerde özellikle de dil ve edebiyat (filoloji) disiplinleri hem edebi hem de sosyal eleştiri üzerine kurulu bir akademik müfredata sahip olduklarından bu bölümlerden mezun olan öğrencilerin teknoloji ve sanayi kollarında çalışma fırsatları oldukça kısıtlıdır. Filoloji bölümlerine yerleşen öğrencilerin üniversite sınavı sonrasında tercih sürecinde rehber öğretmen, aile, çevre, arkadaş çevresi gibi gruplar tarafından yönlendirilerek dil öğretmenlikleri ile benzer bölümler olarak filoloji bölümlerini tercih listelerine ekledikleri sık görülür. Filoloji ve dil öğretmenliği bölümlerinin müfredatlarının yakın sayılması ve iş alanlarının örtüşmesi bu yönlendirmenin temelini oluşturur fakat bunlar ayrı disiplinlerdir. Filoloji öğrencilerinin bölümlerine gelme sebeplerinin başında mezun olunca öğretmenlik yapma fikrinin ilk sırada gelmesi bu yüzdendir. İngiliz Dili ve Edebiyatı (İngiliz Filolojisi) bölümünün de İngilizce Öğretmenliği bölümü ile benzer addedilmesi filoloji mezunlarının eğitim sektöründe özellikle de kamuda çalışma düşüncesini benimsemelerine yol açar. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama yönergeleri ve atama sayıları, mezunların doğal olarak farkı sektörlerle eğilmelerini de beraberinde getirir. Bu noktada Kariyer Planlama dersinin, eğitim sürecinin başından başlayarak alternatif iş sahaları hakkında bilgilendirme yapması öğrencinin yararlıdır. Çalışmanın özellikle de İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerine uygulanmasının sebebi, dersi alan ve almamış olan gruplar arasındaki kariyer planlama farklılıklarına ışık tutarak dersin lisansüstü eğitimde ne derece etkili olduğu ve bölüm özelinde şekillenmesi olasılığını tartışmaktır.

2020-21 Akademik Yılından itibaren yine YÖK tarafından üniversitelere programların birinci senesinde öğrencilere sunulan Kariyer Planlama dersi getirilmiş ve takip eden yılda üniversiteler söz konusu dersi müfredatlarına eklemişlerdir. Fakat dersin bu yıldan itibaren öğrenciler tarafından alınması 2021 öncesinde üniversitelere kayıt yaptıran öğrencilerin dersi almadan mezun olmalarına sebep olmuştur. Halihazırda üniversitelerde Kariyer Planlama dersini almış ve almamış olan öğrenciler vardır. Bu iki grup öğrenci arasında kariyer planlama ve geleceğini yönlendirme açısından fark olması çalışmanın da çıkış noktasını oluşturur.

## 2. Literatür Taraması

YÖK'ün Kariyer Planlama dersini müfredatlara almasından öncesinde üniversiteler bünyelerinde Kariyer Merkezi adı altında birimler bulundurmıştır. Dersin açılmasından sonra da söz konusu merkezler yıllık veya dönemlik olarak kariyer fuarı gibi etkinlikler yaparak öğrencileri mezuniyet öncesinde gelecekteki olanaklarını değerlendirmeye teşvik etmektedirler. Kariyer merkezlerinin ve kariyer planlama olgusunun işlendiği pek çok araştırma literatürde yer almaktadır. Özden, kariyer merkezlerinin “1990lı yıllarda üniversitelerde çeşitli birimlere bağlı olarak kariyer ofislerinin kurulmuş, 2000'li yıllardan itibaren de özellikle devlet üniversitelerinde uygulama ve araştırma merkezi statüsünde kurulan kariyer merkezlerinin sayısı, üniversite mezun sayılarındaki artışlara paralel olarak hızla artmaya başladığını” belirtmiştir (2015, 145). Kariyer merkezlerinin dünyada ve Türkiye’de kökenlerini ve gelişimini çalışan Gülmez ve Okur bunların “2018 yılı itibarı ile Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi tarafından yönlendirilmekte, koordine edilmekte ve gerekli araçlar temin edilerek etki alanları geliştirilmeye çalışıldıklarını” ifade eder (2021). Kariyer merkezlerinin lisansüstü eğitimdeki yerini sorgulayan çalışmalar, genel olarak bu merkezlerin eğitim olgusundan ayrıştığını ve öğrencilere olan etkisinin daha çok olması gerektiği beklentisi olan birimlere dönüştüklerine ışık tutmuştur (Özkanan, Acar & Çıragöz, 2021; Nazlı, 2023; Cevher, 2015).

Yapılan bu çalışmalara rağmen “bireyin kariyeriyle ilgili karar vermesinde tehdit oluşturan bir faktörün olması ya da belirsizlikle karşılaşması sonucu karşılaşılan durum olan kariyer endişesini” (Dalkılıç, Ata, Dalkılıç, & Ataç, 2022, 938) giderebilmek için kariyer seçimi hususunda daha ileri adımlar atılmıştır. Öğrenciler için geliştirilen ve onları çalışma hayatına hazırlama amacı güden “üniversite öğrencilerinin, lisans eğitiminin ilk yılında alacakları Kariyer Planlama dersi, kariyer kararı verme yetkinliğini geliştirerek, öğrencilikte ve devam eden yıllarda yaşanacak kariyer endişesini hafifletebilecektir” (Dalkılıç, Ata, Dalkılıç, & Ataç, 2022, 938).

Kariyer merkezlerinin üniversite öğrencilerine uzak kalan konumu sonrasında lisansüstü eğitim mezuniyetini takip eden kariyer yönlendirme, iş hayatına atılma süreçlerinin öğrenci tarafından daha

bilinçli şekilde yönlendirilmesine yardımcı olabilmek için müfredatlara Kariyer Planlaması dersi konulmuş ve üniversite öğrencilerinin kariyerlerine daha yakından bakmaları fırsatı yaratılmıştır. Kariyer merkezlerinden daha başarılı şekilde uygulanan Kariyer Planlama dersleri öğrencilerin sadece mezuniyet öncesi değil, eğitimlerinin başından itibaren kariyerlerini planlamalarına teşvik etmek gayesiyle vardır.

Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi dersi şu şekilde tanımlamaktadır: “Üniversite öğrencilerinde kariyer farkındalığı yaratmak, onlara kariyer yolculuklarında destek sunmak amacıyla geliştirilen ve 14 haftalık içerikten oluşan bir derstir.” Dersin amacını ise “üniversite öğrencilerinin iş hayatının beklentileri konusunda kariyer farkındalığı oluşturmaları, öğrenim süreçlerini en iyi şekilde değerlendirerek mezuniyet sonrası çalışma hayatlarını planlamaları, niteliklerine uygun alanlarda iş ve meslek seçimi yapmaları ve kendi beceri, yetenek ve yetkinliklerine uygun alanlarda kariyerlerini şekillendirmeleri hedeflemek” olarak açıklamaktadır. Öğrenme çıktıları olarak da “Kariyer Planlama Dersi ile öğrenciler kariyerle ilgili kavramları içselleştirerek, kariyer merkezlerinden nasıl yararlanacaklarını öğrenerek, kişisel özelliklerinin farkına vararak, Yetenek Kapısı’ni kullanarak, stajyer, profesyonel ya da gönüllü olarak çalışabilecekleri farklı sektörleri tanıyarak kendilerini geliştirebilirler” şeklinde ifade etmektedir” (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi, 2024).

Kariyer Planlama dersinin çıktıları arasında yalnızca mezuniyet sonrası kariyer olanakları değil ayrıca eğitim alınan süre boyunca öğrencilerin potansiyel kariyer alanlarını içeren şirket, sektör veya sivil toplum kuruluşlarında staj veya gönüllü çalışma yapmalarının da önü açılmıştır. Bu sayede ders, yalnızca öğrencinin hayata atılıp para kazanmaya başlayacağı sürece indirgenmemiş, eğitim süresini de verimli biçimde değerlendirmesi hedeflenmiştir.

### 3 Metodoloji

Araştırmamız kariyer planlaması dersini alan ve almayan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri arasındaki kariyer öngörülerindeki farkları incelemeyi amaçladığından dolayı, bu araştırmadaki hedefe ulaşmak için kullanılacak yöntem ve araştırma teknikleri, projenin genel amacına uygun olarak tasarlanmıştır. İlgili literatüre dayanarak seçilen yöntemler ve tekniklerin kriterleri şu şekildedir:

Veri toplama araçları olarak Google Documents (Forms) üzerinden oluşturulacak anketler, öğrencilerin kariyer planlaması dersinin etkilerini değerlendirmeleri için uygun bir araç olarak seçilmiştir. Anketlerde yer alan sorular, kariyer planlaması dersini alan öğrencilere yönelik özel ve dersi almayan öğrencilere yönelik genel sorular içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Anket yoluyla toplanan veriler, istatistiksel analizler ile değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar literatürle karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu analizler, kariyer planlaması dersini alan ve almayan öğrenciler arasındaki kariyer öngörülerindeki farkları belirlemek adına anlamlı bir şekilde yapılandırılmıştır.

Bunun yanı sıra araştırma, kariyer planlaması dersini alan ve almayan öğrenciler arasında karşılaştırmalı bir tasarımı benimsemektedir. Bu tasarım, kariyer planlaması dersinin öğrencilerin kariyer öngörülerine olan etkisini belirlemede etkili bir yöntem sunmaktadır. Bağımsız değişken, kariyer planlaması dersini alma durumu (alan/almayan) iken bağımlı değişken, öğrencilerin kariyer öngörüleridir. Bu değişkenler arasındaki ilişki, araştırma sürecinde detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yöntem bölümünde sunulan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri proje içinde belirlenen iş paketleri ile ilişkilendirilmiştir. Bu, her aşamada projenin hedeflerine uygun bir şekilde ilerlemenin sağlanmasını amaçlamıştır.

Bu yöntemlerin seçilme nedenleri, projenin temel amacına ulaşmak ve belirlenen sorulara bilimsel bir yaklaşım getirmek için en uygun olmalarıdır. Bu bağlamda, Google Documents (Forms) üzerinden oluşturulan anketler aracılığıyla elde edilmiş verilerin, literatürde benzeri olmayan yeni bilgilerle dolu bir katkı sağlaması beklenmiştir.

Bu projede Google Documents (Anket) yoluyla birbiriyle bağlantılı bir anket kullanılmıştır. Bu anketler aracılığıyla elde edilen veriler, istatistiksel analizler ve yorumlamayla değerlendirilerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu proje, öğrenciler için Kariyer Planlaması dersinin önemini ve etkilerinin

anlaşılmasına yönelik bir adım sunmayı amaçlamıştır.

Çalışmanın örneklemini olarak Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrenciler olmuştur. Bölüm öğrencileri çalışmanın anketine gönüllülük esasına göre katılım sağlamıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak açısından anket öncelikle Alman Dili ve Edebiyatı bölümünden iki öğrenci ve Fransız Dili ve Edebiyatı bölümünden de iki öğrenciye gönderilerek ankete dönüt vermeleri istenmiştir. Dönüt doğrultusunda açık uçlu sorulardan biri gözden geçirilmiştir.

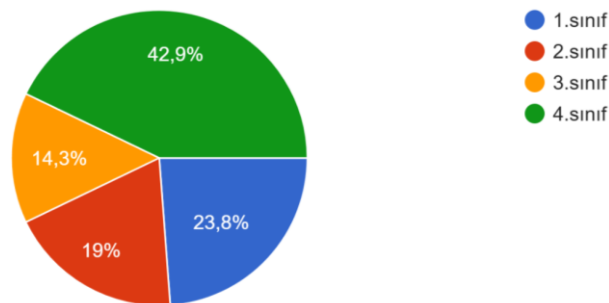
#### 4 Bulgular

Kariyer planlama dersinin bulgularının sergilenmesi açısından Google Documents (Forms) kullanılmıştır ve bu bulgular kısmında çalışmadan çıkarılan sonuçlar diyagram şeklinde listelenmiştir. Bu bulgular da Kariyer Planlaması dersini alan ve almayan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin verdiği cevaplar doğrultusunda; “Cinsiyetiniz nedir?”, “Yaşınız kaç?”, “Kaçınıcı sınıfsınız?”, “Genel Not Ortalamanız kaçtır?”, “Kariyer hedefleri nelerdir?”, “Kariyer Planlaması dersini aldınız mı?”, “Özgeçmiş mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?”, “Niyet mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?”, “Kariyerinizi planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?”, “Kariyer planlama dersi ne kadar faydalı oldu?”, “Değişim programları hakkında bilgilerin kariyerinize faydalı olacağına inanıyor musunuz?”, “Akademik sektör günleri ne kadar etkiliydi?”, “Kamu sektör günleri ne kadar faydalıydı?”, “Özel sektör günleri etkinliği ne kadar faydalıydı?” gibi çeşitli soruların yorumlanması diyagramların sunduğu sonuçlar üzerinden verilmiştir. İlgili bulgular incelendiğinde genel olarak ankete katılan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin kariyer tercihleri ve Kariyer Planlama dersine karşı olan tutumları, bu dersin ne derecede etkili olduğu veya olmadığı ile ilgili sonuçlara rastlamak mümkündür.

“Cinsiyetiniz nedir?” demografik sorusunun cevaplarına bakıldığında Kariyer Planlama Dersini alan ve almayan öğrenciler olarak her iki gruptan katılımcılar olduğu ve kadın katılımcıların %66,7’lik bir orana sahip olduğu ve erkek katılımcıların ise %33,3’lük bir orana sahip olduğu görülmektedir.

“Yaşınız kaç?” sorusunun cevabında katılımcıların yaş aralığının en düşük 19 ve en yüksek 34 yaşları aralığında olduğunu göstermektedir. Yaş aralıklarına bakıldığında kariyer hedeflerinin değişiklik gösterdiği saptanabilir. Cevaplara bakıldığında 19 yaşında Kariyer Planlaması dersini alan bir erkek katılımcının “Kariyer hedefleriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevap sadece “Akademisyenlik” olurken, yaş ilerledikçe özellikle Kariyer Planlaması dersini almayan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin daha çok “Öğretmenlik (Kamu)” ve “Öğretmenlik (Özel sektör)” alanlarına yöneldikleri gözlemlenmiştir. Bu sonucun sebepleri başlıca Filoloji ve İngilizce Öğretmenliği bölümlerinin müfredatının birbirine yakınlığı ve Filolog olan birinin İngilizce Öğretmenliği yapabilmesidir.

Kaçınıcı sınıfsınız?  
42 yanıt



Şekil 1: “Kaçınıcı Sınıftasınız?” sorusunun yanıtlarının dağılımı.

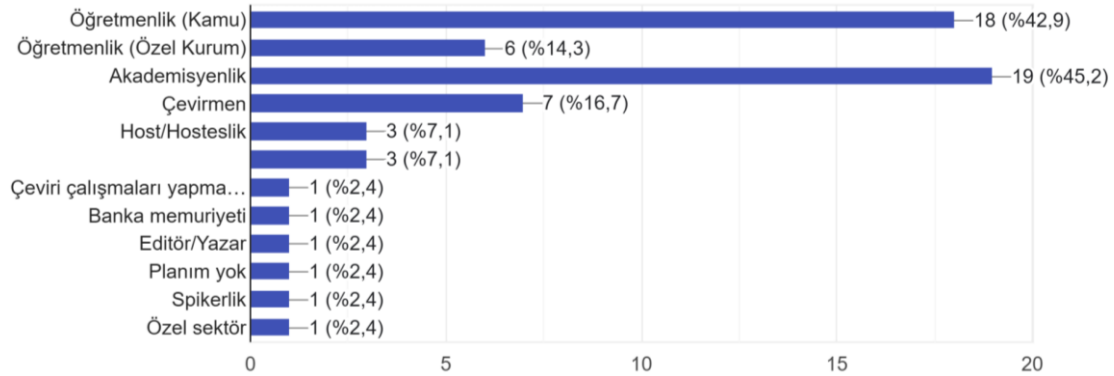
Şekil 1’e bakıldığında Kariyer Planlama dersini almayan öğrencilerin katılımının daha fazla olduğunu gözlemlenebilir. Kariyer Planlama dersini almayan 4.sınıf öğrencilerinin %42,9 ve 3.sınıf öğrencilerinin de %14,3 yüzdeliğine sahip olduğunu görebiliriz. Kariyer Planlama dersini alan 2.sınıf öğrencilerinin %19 ve 1.sınıf öğrencilerinin de %23,8 olduğunu gözlemleyebiliriz.

“Genel Not Ortalamanız kaçtır?” sorusunun cevabında 3.50 ve üstü ortalamaya sahip olan %21,4'lük bir kesim, 3 ve 3.50 arası %45,2'lik bir kesim, 2.61-3 arası ortalamaya sahip olan %14,3'lük bir kesim, 2-2.60 arası %19'luk bir kesim, 1.51-2 arası ve 1-1.5 arası ortalamaya sahip olan katılımcıların da olmadığı gözlemlenmiştir.

“Kariyer Planlaması dersini aldınız mı?” sorusunun cevaplarına bakıldığında Kariyer Planlaması dersini almayan 3. ve 4. sınıf İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin %52,4'lük bir sonuçla fazla olduğu, Kariyer Planlama dersini alan 1. ve 2.sınıf İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin %47,6'lık bir oranla daha az olduğu gözlemlenmiştir.

#### Kariyer hedefleriniz nelerdir? (Akd. Öğr. Çevir. vb.)

42 yanıt

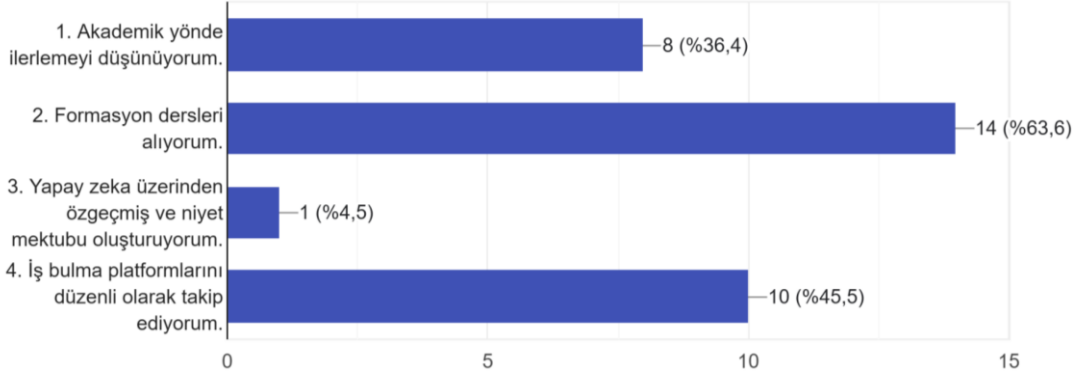


Şekil 2: “Kariyer hedefleriniz nelerdir?” sorusunun yanıtları.

Şekil 2'ye bakıldığında “Kariyer hedefleriniz nelerdir?” sorusunun cevaplarında bulunan iş alanları İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu öğrencilerinin yetkin olduğu ve genellikle istihdam olarak yönlendikleri sektörleri barındırmaktadır. Bir İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencisi, bölümü bitirdiğinde İngilizce ve yanında ikinci yabancı dil olarak Fransızca, Almanca ve Japonca gibi dilleri de öğrenme olanaklarına sahip olduğundan dolayı yabancı dil gerektiren alanlara yönelip kariyer hedeflerini ona göre belirleyebilirler. Bunlardan en önemlisi ve en çok tercih edileni de diyagram 6 bazında %45,2 ile en yüksek yüzdeye sahip olarak 19 katılımcının seçenekleri arasında olan Akademisyenlik mesleğidir. Bir diğeri de %42,9 ile en yüksek ikinci yüzdeye sahip olarak 18 katılımcının seçenekleri arasında olan Öğretmenlik (Kamu) mesleğidir. Diğer yandan, %14,3'lük oranla 6 katılımcının seçenekleri arasında olan Öğretmenlik (Özel Kurum) mesleği olduğu görülmektedir. Öğretmenlik (Kamu) ve Öğretmenlik (Özel Kurum) seçenekleri arasındaki yönelim farkını yorumlamak için açık uçlu sorular arasından “Kamu ve Özel sektör arasındaki tercihiniz nedir, nedenleri ile açıklayınız.” sorusuna verilen yanıtlardan yola çıkılmıştır. İki katılımcının farklı yorumları sırasıyla; “Kamu, çünkü meslekte konumunuz ve geliriniz sabit oluyor. Daha garanti olduğumu düşünüyorum.”, “Kamuda çalışana verilen imkanların daha fazla ve güvenilir olduğunu düşünüyorum.” şeklindedir. Bu cevaplardan yola çıkılarak, Kamuda Öğretmenlik mesleğinin daha çok tercih edilmesinin sebepleri arasında; devlette çalışmanın kişiye özel sektöre göre daha güvenli gelmesi düşüncesi ve kişilere daha fazla olanak sağlaması görülmüştür.

### Kariyerinizi planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?

22 yanıt

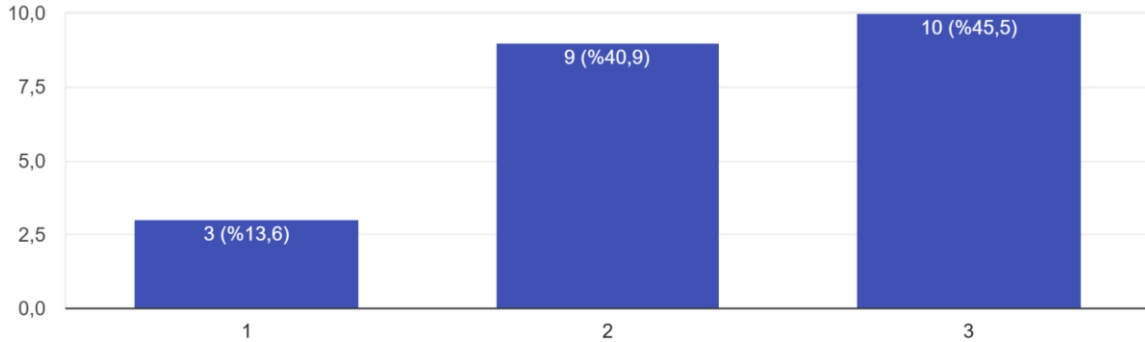


Şekil 3: “Kariyeriniz planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?” sorusunun yanıtları.

Şekil 3’te bulunan soru kariyer planlaması dersini almayanlara yöneliktir. Kariyer Planlama dersini alan ve almayan öğrenciler arasında Kariyer Planı olarak gözle görülür pek bir farklılık görünmemektedir. Bunu destekleyici bir biçimde “Her şey dikkate alındığında, Kariyer Planlama dersi ne kadar faydalı oldu?” diyagramına dayanarak bu dersin %45’lik bir oran ve %20 ile memnun değilim ifadelerinden hiç faydalı olmadığı ve dersin mevcut haliyle öğrencilerin kariyer planlaması üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı gözlemlenebilir. Şekil 7’ye verilen yanıtlarda toplam 8 kişi 4.sınıf öğrencisi, 1 kişi 1.sınıf öğrencisidir ve hepsi “İş bulma platformlarını” düzenli olarak takip etmektedir. +1 katılımcı da aynı şekilde iş bulma platformlarını takip etmektedir. İş bulma platformlarını düzenli bir şekilde takip eden 8 kişi İngilizce Öğretmenliği Özel Sektör isterken diğer 1 katılımcı ise Kamuda Öğretmenlik istemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı iş bulma platformlarını düzenli olarak takip etse bile, bu alışkanlıklarının dersin bir sonucu olmadığı ve dersin içeriğinin öğrencilere farklı veyahut ek katkılar da sağlamadığı söylenebilir.

### Özgeçmiş mektubu (CV) hazırlamayı biliyor musunuz?

22 yanıt

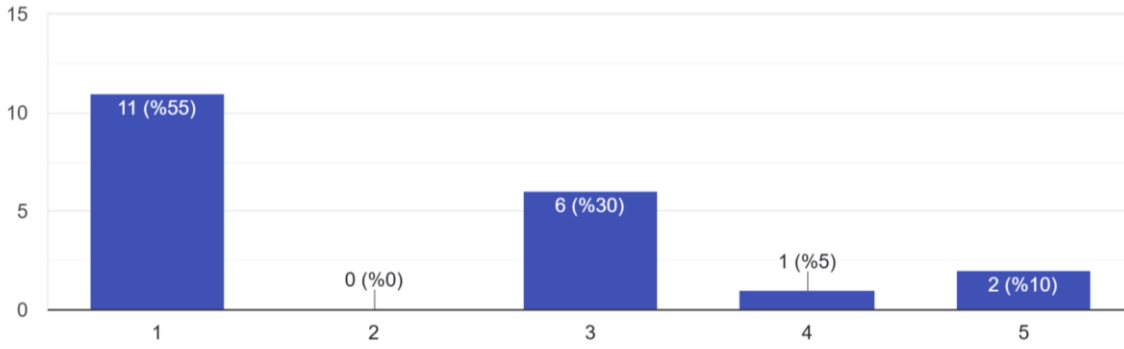


Şekil 4: “Özgeçmiş mektubu (CV) hazırlamayı biliyor musunuz?”

Şekil 4, Kariyer Planlama dersini almayanlara yöneltilmiştir. Bir öğrencinin kariyerini planlaması için ve sürdürebilmesi için yapıtaşı olan CV hazırlamak öğrenciler için kariyerlerine adım atmak adına hayati bir önem taşır. Özgeçmiş Mektubu hazırlamak ayrıca Kariyer Planlama dersinde önemli bir yer edinir. Diyagramdaki seçenekler sırasıyla; 1 Bilmiyorum, 2 Ne biliyorum Ne bilmiyorum, 3 Biliyorumdur. Kariyer Planlaması dersini almayan öğrencilerden %45,5’lik bir oranla öğrencilerin çoğunun CV hazırlamayı bildiği ve buna yakın bir değer olan %40,9’luk kesimin de CV hazırlamayı ortalama olarak bildiği gözlemlenmiştir.

### Özgeçmiş (CV) hazırlamak ne derece etkili oldu?

20 yanıt

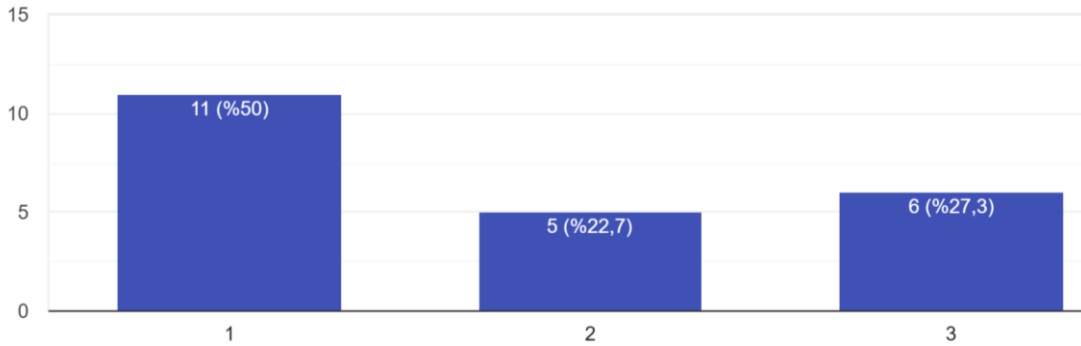


Şekil 5: “Özgeçmiş (CV) hazırlamak ne derece etkili oldu?” sorusunun yanıtı.

Şekil 5, Kariyer Planlama dersini alanlara yöneltilmiştir. Kariyer planlaması dersini alanların almayanlardan farklı olarak CV hazırlama eğitimini Kariyer Planlaması dersinde aldıkları varsayılmıştır. Bu sebeple, özgeçmiş mektubu hazırlamanın ne derecede etkili olup olmadığı sorulmuştur. Kariyer Planlaması dersini alanlardan bu soruya yanıt veren 20 kişinin cevabı baz alındığında 11 kişinin, CV hazırlamanın son derece etkisiz olduğunu söyledikleri gözlemlenmiştir. Küçük bir azınlıkla 2 kişi de oldukça etkili olduğunu söylemiştir. Şekil 8 ile Şekil 9’un sonuçları sentezlendiğinde, Kariyer Planlama dersi özgeçmiş mektubu hazırlama üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı gözlemlenmiştir. Dersin adı ve içeriğine uygun olarak CV hazırlama etkinliği dersin içeriğine dahil edilip, öğrencilere profesyonel ve amaçlarına uygun bir şekilde farklı CV hazırlama çeşitleri gösterilerek onlara kariyerlerini planlamada uygun bir rehber oluşturulabilirdi.

### Niyet mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?

22 yanıt

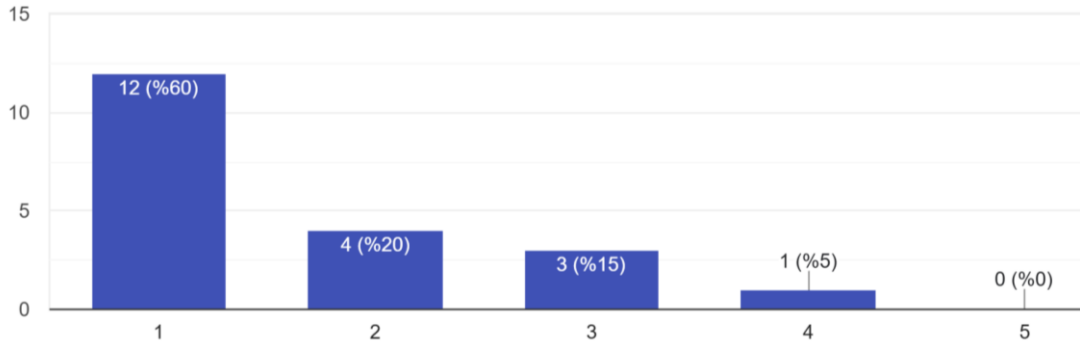


Şekil 6: “Niyet mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?” sorusunun yanıtı.

Şekil 6, Kariyer Planlama dersini almayanlara yöneltilmiştir. Niyet Mektubu; bir öğrencinin kariyerini planlaması açısından, kariyerlerine adım atmak için, staj programları, üniversitelerdeki Erasmus, Farabi ve Mevlâna gibi uluslararası değişim programlarına katılmak için ne kadar istekli olduklarını göstermeleri için, kendilerinden ve yaptıkları işlerden bahsetmeleri açısından önemli bir rol oynar. Niyet Mektubu hazırlamak, Kariyer Planlama dersinde önemli bir yer edinir çünkü bir öğrencinin kariyer hedefi belirlediğinde o hedefi veya seçtiği bir değişim programını neden istediğini belirtebilecek bir düzeyde olmasını sağlar. Diyagramdaki seçenekler sırasıyla; 1 – bilmiyorum, 2 Ne biliyorum ne bilmiyorum, 3 – Biliyorumdur. Bu dersi almayan öğrencilerden %50’lik bir oranla öğrencilerin yarısı Niyet mektubu hazırlamayı bilmiyor, diğer yandan da %27,3’lük bir oranla 6 öğrencinin niyet mektubu hazırlamayı bildiği görülmüştür.

### Niyet mektubu hazırlamak ne derece etkili oldu?

20 yanıt

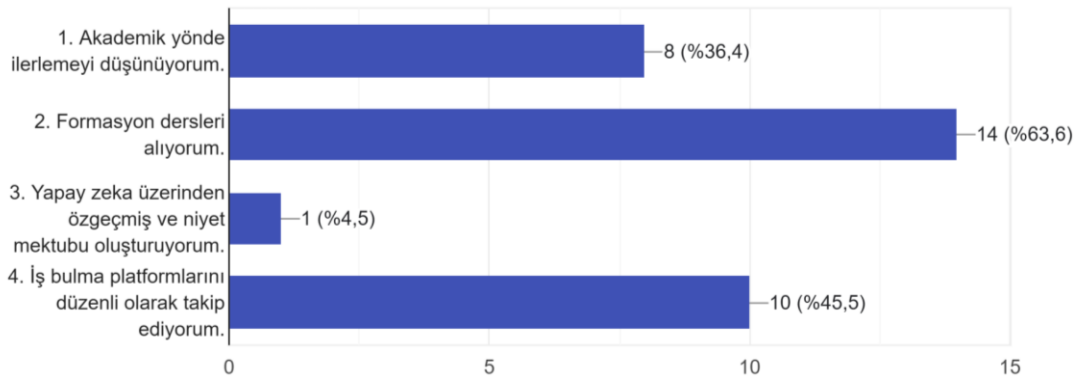


Şekil 7: “Niyet mektubu hazırlamak ne derece etkili oldu?” sorusunun yanıtı.

Şekil 7, Kariyer Planlama dersini alanlara yöneltilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu %60’lık bir oranla niyet mektubunun kendileri için hiç etkili olmadığını düşünmektedir. Bu sonuca dayanarak, Kariyer Planlama dersinin kariyer hedeflerine ve planlarına ulaşmalarında etkili olmadığına ulaşılabilir. Öte yandan, %5’lik bir oran ile öğrenciler, niyet mektubu hazırlamanın etkili olduğunu düşünmektedir. Niyet mektubu hazırlamanın öğrencilerin kariyer hedefleri açısından ve uluslararası değişim programlarına katılmalarına yardımcı olması açısından önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, Kariyer Planlama dersi, öğrencilerin Niyet Mektubu hazırlamayı öğrenemediklerini ve son derece etkisiz olduğunu göstermektedir.

### Kariyerinizi planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?

22 yanıt



Şekil 8: “Kariyeriniz planlamak adına ne gibi adımlar atıyorsunuz?” sorusunun yanıtı.

Şekil 8’de bulunan soru kariyer planlaması dersini almayanlara yöneliktir. Kariyer Planlama dersini alan ve almayan öğrenciler arasında Kariyer Planı olarak gözle görülür bir farklılık görünmemektedir. Bunu destekleyici bir biçimde “Her şey dikkate alındığında, Kariyer Planlama dersi ne kadar faydalı oldu?” diyagramına dayanarak bu dersin %45’lik bir oran ve %20 ile memnun değilim ifadelerinden hiç faydalı olmadığı ve dersin mevcut haliyle öğrencilerin kariyer planlaması üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı gözlemlenebilir. Şekil 7’ye verilen yanıtlarda toplam 8 kişi 4.sınıf öğrencisi, 1 kişi 1.sınıf öğrencisidir ve hepsi “İş bulma platformlarını” düzenli olarak takip etmektedir. İş bulma platformlarını düzenli bir şekilde takip eden 8 kişi İngilizce Öğretmenliği Özel Sektör isterken diğer 1 katılımcı ise Kamuda Öğretmenlik istemektedir. Öğrencilerin büyük bir kısmı iş bulma platformlarını düzenli olarak takip etse bile bu alışkanlıklarının dersin bir sonucu olmadığı ve dersin içeriğinin öğrencilere farklı veyahut ek katkılar da sağlamadığı söylenebilir.

## 5 Tartışma ve Sonuç

Sonuçlara bakıldığında Kariyer Planlama dersini almayan öğrencilerin ankete katılımının daha fazla olduğu gözlemlenebilir. Bunun sebepleri birkaç farklı nedene dayandırılabilir. Kariyer Planlama dersini



almayan öğrenciler 3. ve 4.sınıf, yani lisans eğitiminin sonlarına gelmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin öz farkındalıklarının az olması sebeplerden biridir ve öz farkındalığın az olmasına sebep olan faktörler şu şekilde sıralanabilir; özellikle başka bir şehirde öğrenim gören bir bireyin kendi ayakları üzeri durmaya çalışması; farklı çevreye, sosyal ortam ve kültüre uyum sağlamaya çalışması ve okulu sosyal çevreden geri plana atması olabilir. Öğrenim sürecinin başında akademik başarı farkındalığının bu nedenlerden kaynaklı az olması ve lisans öğretiminin sonuna doğru artması, bireylerin ailelerinin beklentileri ve meslek kaygısının artması ile doğru orantılı ve korelasyon içindedir. Kariyer Planlama dersini almayan 4.sınıf öğrencilerinin %42,9 ve 3.sınıf öğrencilerinin de %14,3 yüzdeliğine sahip olduğunu görebiliriz. Kariyer Planlama dersini alan 2. sınıf öğrencilerinin %19 ve 1.sınıf öğrencilerinin de %23,8 olduğunu gözlemleyebiliriz.

Bu sonuçları literatürde yer alan diğer çalışma bulgularıyla karşılaştırdığımızda özellikle, Akçay ve Göktaş'ın (2018) belirttiği üzere, öğrenci öz farkındalığının gelişiminin erken yıllarda desteklenmemesi durumunda kariyer karar verme sürecinin daha karmaşık hale geldiğini ve öğrencilerin mezuniyete yaklaştıkça endişe seviyelerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, kariyer planlama dersini alan öğrencilerdeki öz farkındalık gelişiminin diğer öğrencilere oranla daha yüksek olduğu göz önüne alındığında, dersin öğrenci psikolojisi ve bilinçli meslek seçiminde ne kadar önemli olduğu literatürde de tartışıldığı üzere görünür hale gelmiştir.

Özgeçmiş (CV) hazırlama üzerine olan soru Kariyer Planlama dersini almayanlara yöneltilmiştir. Bir öğrencinin kariyerini planlaması için ve sürdürebilmesi için yapıtaşı olan CV hazırlamak öğrenciler için kariyerlerine adım atmak adına hayati bir önem taşır. Bunu hazırlamak ayrıca Kariyer Planlama dersinde önemli bir yer edinir. Kariyer Planlaması dersini almayan öğrencilerden %45,5'lik bir oranla öğrencilerin çoğunun CV hazırlamayı bildiği ve buna yakın bir değer olan %40,9'luk kesimin de CV hazırlamayı ortalama olarak bildiği gözlemlenmiştir.

Benzer şekilde, Ülker (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin iş arama sürecinde CV hazırlama becerilerinin yetersiz olduğu ve bunun kariyer hedeflerine ulaşmada bir engel teşkil ettiği belirtilmektedir. Özellikle kariyer planlama dersine katılmayan öğrencilerin, CV hazırlama sürecinde bilgi eksikliklerinin olduğu ve bunun fark yarattığına dair bulgular elde edilmiştir. CV hazırlama konusundaki eksiklikler yaşayan öğrenciler, mezuniyet sonrasında iş bulma sürecinde zorluklar yaşamakta ve bu durum, mezuniyet sonrası işsizlik kaygısını arttırmaktadır (Tuna ve Demir, 2020). Kariyer Planlama dersine katılım ve bu dersin öneminin CV hazırlama becerilerini geliştirici etkisi bu anlamda da önem kazanmaktadır.

Katılımcılardan birinin "Dersin içeriğinde görmek istediğiniz nedir?" sorusuna verdiği yanıt "1.sınıfta aldığımız dersin içeriğini asla kariyer ile ilgili değildi bu yüzden ne meslekler ne kendi potansiyelim ne de cv hazırlama gibi konulara bilgi almadım. Bu yüzden hangi bölüm olursa olsun önce seçebileceğimiz meslekler, onlara yatkınlık durumlarımız, nasıl o işe ulaşabileceğimiz konusunda bilgilendirilmeliyiz." bu şekilde olmuştur. CV hazırlamaya dair dersin içeriğinde bir bilgi alınmadığı ve bu yüzden katılımcıların CV hazırlamayı kendi çabalarıyla ve yöntemleriyle öğrendiği kabul edilebilir. Fakat sonuçlar her ne kadar öğrencilerin bildiğine veya orta düzeyde bildiğine işaret ediyor olsa da Kariyer Planlaması gibi bir derste öğrenciler, seçecekleri kariyer alanlarına yönelik CV hazırlama tekniklerini detaylı bir şekilde öğrenmelidir.

Katılımcılara "Özgeçmiş (CV) hazırlamak ne derece etkili oldu?" sorusu yöneltilmiştir. Şekil 8 ile şekil 9'un sonuçları sentezlendiğinde, Kariyer Planlama dersi özgeçmiş mektubu hazırlama üzerinde beklenen etkiyi yaratmadığı gözlemlenmiştir. Dersin adı ve içeriğine uygun olarak CV hazırlama etkinliği dersin içeriğine dahil edilip, öğrencilere profesyonel ve amaçlarına uygun bir şekilde farklı CV hazırlama çeşitleri gösterilerek onlara kariyerlerini planlamada uygun bir rehber oluşturulabilirdi. Bu bulgu, Özen ve Kılıç'ın (2019) kariyer hazırlık programlarına yönelik çalışmasında da doğrulanmaktadır. Araştırmada, kariyer gelişiminde rehberlik eden derslerin içerik yetersizliğinin, öğrenci başarısına olumsuz etki ettiği ve öğrencilerin mezuniyet sonrası belirsizlik yaşadığı belirtilmiştir. Literatürde de görüldüğü üzere, kariyer planlama dersleri, CV ve niyet mektubu hazırlama gibi temel becerilerin derinlemesine işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

'Niyet mektubu hazırlamayı biliyor musunuz?' sorusu, kariyer planlama dersini almayanlara yöneltilmiştir. Fakat dersi hem alan hem de almayan öğrenciler için önemli bir yer tutmaktadır. Niyet

mektubu üniversite öğrenimi görürken öğrencilerin; yurtiçi-yurtdışı staj programlarına, Erasmus, Farabi ve Mevlâna gibi uluslararası değişim programlarına katılmalarındaki motivasyonlarını açık bir şekilde ifade edebilmeleri için önemlidir. Ayrıca niyet mektubu hazırlamak, üniversite öğrenimi sonrasında bireyler için de önem taşımaktadır. Örneğin; uluslararası bir deneyim kazanma, kültürel çeşitliliği ve adaptasyonu geliştirme, dil ve sosyal becerileri geliştirme doğrultusunda ‘European Solidarity Corps’ (Gönüllülük) programı ve AIESEC; Global Volunteer (Sosyal Sorumluluk), Global Talent (Uluslararası Şirket Stajı) ve Global Teacher projelerinde yer almalarını ve başvuru yaparken öne çıkmalarına yarayan bir katkı sağlamaktadır.

Niyet mektubu yazmak sorusunun cevapları sentezlendiğinde %5’lik bir oran ile öğrenciler, niyet mektubu hazırlamanın etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayanarak, öğrencilerin ders içeriğinde niyet mektubu hazırlamaya gerek yurtiçi gerekse yurtdışı programlara katılmaları, yurtdışında bir kariyer planlarına ilk adımları için ihtiyaç duyacakları ve ders içeriğine eklenmesinin ders içeriğini zenginleştireceği gözlemlenmiştir.

“Farklı sektörden insanlarla tanıştınız mı? Eğer tanıştıysanız bu kişi size ne gibi faydalar sağladı?” sorusuna katılımcılar birçok açık uçlu cevap vermişler ve bu cevapların çoğunluğu da olumsuz olsa da bir katılımcı, “*Farklı sektörlerden insanlarla kariyer planlama dersinde açmış olduğum linkedin sayesinde tanıştım. Perspektifimi genişletmeme yardımcı oldu.*” gibi olumlu yorumda bulunmuştur. Ders içeriğine uygun olarak dersi veren öğretim üyesi, öğrencilere iş ağı (network) kazandırmak, çalışmak istedikleri sektördeki insanları takip etmek ve onları tanımak açısından LinkedIn platformu üzerinden öğrencilerden hesap açmalarını talep etmiştir. Dersi alan diğer bir katılımcı da “*farklı sektörlerden insanlarla tanışma fırsatım olsun gerçekten isterdim kendime bir network katmak adına fakat derste yaptığımız tek şey google’ın nasıl kullanıldığını öğrenmek.*” yorumunu yaparak Kariyer Planlama dersinin içeriğine uygun bir şekilde hareket etmediğini ve dersi alan bireylere mesleklerinde yol gösterici ve rol model olarak herhangi bir kişiyle tanıştırılmadığı, buna uygun fırsatlar sunmadığını belirtmiştir.

Dersi almayan katılımcılara “Kariyerinizi şekillendirmek için bir rehber niteliğinde bu derse ihtiyaç duyar mıydınız? sorusu yöneltilmiş, pozitif ve negatif yorumlar alınmıştır. Örneğin,

“*Beni bir çok alanda birden farklı açılardan desteklice rehberlere ihtiyaç duyuyorum ve bence bu dersin herkese küçük gruplar halinde verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilik hayatının başında ve sonunda cv hazırlamaktan tut da, kendimi geliştirmemde yardımcı olacak imkanlara beni yönlendirecek biri olması eminim bir çok şeyi değiştirebilirdi.*”

Katılımcının bu yorumu ve şimdiye kadar olan bütün gözlemler değerlendirildiğinde, özet olarak, Kariyer Planlama dersinin öğrencilere bir rehber niteliğinde olması ve daha kaliteli bir kariyer eğitimi sunulması için; detaylı bir şekilde amaca yönelik cv hazırlama, niyet mektubu hazırlama, farklı sektörlerden insanlarla tanışma ve bu sektörlerden tanışılan insanların deneyimlerini dinleme fırsatı sunulmalıdır.

## 6 Beyanname

### 6.1 Teşekkür

Proje süresince gerekli etik kurul izinlerinin alınmasını sağlayan ve çalışmanın gidişatında desteklerini esirgemeyen Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne teşekkür ederiz.

### 6.2 Rakip Çıkarlar

Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

### 6.3 Etik İzinler

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, “2024-05-09” gün ve “T2024-2010” sayılı etik kurul kararı.

### 6.4 Katkıları

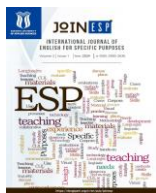
Her yazar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

### Kaynaklar

- Aronowitz, S. (2005). Higher Education and Everyday Life. M. Peters, & P. Trifonas içinde, *Deconstructing Derrida : Tasks for the new humanities* (s. 104-117). Londra: Palgrave Macmillan.
- Cevher, E. (2015). Üniversitelerde Kariyer Planlama Faaliyetleri Ekseninde Kariyer Merkezlerine Yönelik Bir Araştırma. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 164-177.
- Dalkılıç, S., Ata, A. Ç., Dalkılıç, E., & Ataç, A. İ. (2022). Kariyer Planlama Dersinin Kariyer Kararı Verme Yetkinliğine Etkisi: Lisans Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(24), 935-960.
- Derrida, J. (2002). The future of the profession or the university without condition. T. Cohen (Dü.) içinde, *Jacques Derrida and the Humanities: A Critical Reader* (s. 24-57). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülmez, N., & Okur, M. E. (2021). Üniversite Kariyer Merkezlerinin Dünyadaki Gelişimi ve Türkiye Örneği. *Troyacademy*, 6(1), 137-157. doi:<https://doi.org/10.31454/troyacademy.894132>
- Nazlı, E. (2023). Üniversite Kariyer Merkezi Algı Ve Memnuniyet Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Uygulanması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 821–840.
- Özden, M. C. (2015). Üniversite Yönetmelikleri Çerçevesinde Kariyer Merkezlerinin Amaç ve Faaliyetleri. *KSBĐ*, 12(7), 145-169.
- Özkanan, A., Acar, O. K., & Çıragöz, M. B. (2021). Kariyer Yönetimine Biçilen Değer: Üniversitelerin Kariyer Merkezleri Üzerine Bir İnceleme. *BŞEÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 1-18. doi:10.33905/bseusbed.987983
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi*. (2024, 7 30). <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/kariyer-planlama-dersi> adresinden alındı



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).



## Review Article

International Journal of English for Specific Purposes (JOINESP) 2(2), 111-115, 2024

Received: 30-Nov-2024 Accepted: 17-Dec -2024

homepage: <https://dergipark.org.tr/en/pub/joinesp>

<https://doi.org/10.70870/joinesp.1594239>



SAKARYA UNIVERSITY  
OF APPLIED SCIENCES

# Navigating the Development of English Language Skills in Higher Education

Elvedina Ismajli<sup>1</sup> , Veronika Kareva<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>University "Isa Boletini" in Mitrovica, Ukshin Kovaçica, Mitrovica, Republic of Kosovo

<sup>2</sup>South East European University, Ilindenska n.35 1200, Tetovo, North Macedonia

## ABSTRACT

Academic English proficiency is essential for success in higher education, especially for non-native speakers of English. This review paper aims to discuss how academic English proficiency contributes to successful academic performance and integration within the academic community. Challenges experienced by non-native speakers—such as language barriers, cultural differences and strategies to improve proficiency in the English language, for instance, through academic language courses, support services, and technology hand-in-hand, were also discussed. Overall findings from recent studies were synthesized in the paper to reveal the critical importance of English proficiency to academic performance and recommend practicable measures by higher education institutions for supporting their students. Finally, the review points to existing gaps in research, suggesting directions for future investigation that are likely to contribute to improving academic English proficiency and hence its impact on success in higher education.

**Keywords:** Academic, English, university, students, proficiency

## 1 Introduction

The rigors of academic English are conducive to one's success in higher education, as regards both academic performance and social integration within the academic community. Beyond comprehension of lectures, reading from academic texts, and writing in assignments, mastering academic English for many students, especially those whose first language is not English, often serves to enable them to participate fully in class discussions and collaborative working. The diversity created in higher learning institutions as they become increasingly populated with international students could make obvious the need to address their language needs as part of realization for academic success and enculturation.

In higher education, academic English means understanding through many instruments; these would include reading, writing, listening, and speaking. It allows students to read very complex academic content, articulate ideas, and interact in scholarly discourse. In addition, proficiency in academic English is necessary for students to meet the high demands on writing in academia, since they need to be very good at grammar, vocabulary, and style.

Nonetheless, many non-native English speakers suffer from the major handicap of dealing with academic English. Language hinders them from understanding lectures, participating in discussions, and even completing assignments efficiently. Cultural differences can make barriers even thicker and more persistent in performance. This could lead to frustration and a corresponding decrease in confidence

---

<sup>2</sup>Corresponding author: Veronika Kareva, [v.kareva@seeu.edu.mk](mailto:v.kareva@seeu.edu.mk)

coupled with low academic achievements.

Higher education institutions are introducing various strategies to help students improve their academic English capabilities. Academic language courses, writing centers, and tutoring courses are among such strategies, together with educational technology and tools that supplement the process of learning languages. Such resources enable students to build the language competencies they need to prepare for success and integrate them into their academic surroundings. This review is written to stress the importance of academic English proficiency in higher education with an analysis of the challenges posed to non-native speakers, in addition to the coping strategies intended to support them in improving their language proficiency. This review is meant to provide a synthesis of findings across the recent studies toward a comprehensive understanding of how academic English proficiency contributes to academic achievement with useful suggestions for higher education institutions.

## **2 The importance of Academic English in Higher Education**

Academic English proficiency is a considerable need in higher education for those who are non-native individuals speaking in English. Such proficiency avails the students for communicating complex ideas to lectures, participating in discussions, and engaging in the use of academic texts. As per Martirosyan, Hwang, and Wanjohi (2015), it has been found that higher levels of English proficiency are directly correlated to better academic performance among international students. The inference that can therefore be drawn is that the importance of language skills is enormous in determining the success of students in their academics. Academic English also allows students to exercise their critical thinking by evaluating the argument, synthesizing, and writing well-structured, coherent essays and research papers. This linguistic competence is an essential component of all academic work as well as navigating the wider academic culture, which, more often than not, uses language with subtlety and sophistication (Swales, 1990; Swales & Feak, 2004).

Academic performance is not the only benefactor of academic English proficiency. In addition, it enhances social integration and cultural adaptation. Inevitably, non-native English speakers also become acquainted with cultural differences and social isolation, which sting the overall academic experience (Ramsay, Barker, & Jones, 1999). Effective communication helps the students to connect with other peers and teachers and avail several activities on and off-campus to integrate life on campus more fully. This type of social integration is extremely important for mental well-being and academic success. Academic writing, Hyland (2018) prescribes, is not merely writing informative writing but also fosters an engaging relationship with the academic community. Therefore, development in academic English would be important for building a feeling of belonging and for achieving success in higher education.

## **3 Challenges Faced by Non-Native English Speakers in Higher Education**

### **3.1 Language barriers**

Language proficiency directly influences academic performance, as noted by Martirosyan, Hwang, and Wanjohi (2015). Their study found that the more proficient the students are in English, the better they perform academically. It was found that non-native speakers of English find it difficult to listen to lectures, take part in discussions, or understand and interpret reading texts, which hinders them from achieving their academic goals.

The cumulative effect of these barriers can lead to reduced academic performance, added stress, and feelings of isolation. It necessitates institutions to provide targeted language support and resources to help overcome these challenges experienced by students.

### **3.2 Cultural differences**

Another problem comes from cultural differences. According to Ramsay, Barker, and Jones (1999), international students typically experience the successful transition to such new cultural norms with problems affecting their social integration and academic performance. The culture in question creates isolation and stress, complicating the whole experience of non-native English speakers academically.

A lack of knowledge regarding citation styles and definitions of academic integrity as part of the academic conventions can also lend serious challenges. Such cultural differences justify extensive and continuous orientation programs to enable international students to fit into and excel in all their new academic settings. The institutions must recognize and help these cultural barriers in order to institute an environment of inclusive and supportive learning for all students.

### **3.3 Academic writing**

Mastering academic writing is particularly challenging for non-native English speakers. Swales (1990) and Swales and Feak (2004) emphasized the importance of understanding the conventions and rhetorical structures of academic texts. Weissberg and Buker (1990) pointed out that non-native speakers often struggle with advanced vocabulary, grammatical structures, and citation practices, which are critical for producing high-quality academic writing.

The process of learning to write academically would entail knowing the community's expectations and developing the writing skills to meet the concerns therein. Besides, such people will usually need to unlearn many of the habits acquired back in school because whatever they learnt might not have applied much in English, considering that they come from non-native backgrounds. The result is that without competent writing, academic students are going to end up failing because they isolate their ideas, break them down with regard to subject material, and tend to disseminate them into the larger scholarly discussions. Which means that they would otherwise need to have particularized support, resources, and services to grow their academic writing skills, indispensable in both academic success and community integration.

### **3.4 Time management and social isolation**

Selvadurai (1998) noted that immigrant students require more time to reach academic norms in a second language than to acquire interpersonal communication skills. Time spent learning another language has a tendency toward added stress and increased difficulty managing academic burden. Social isolation is a widespread phenomenon for non-native English speakers. Restricted language abilities may restrict socializing with their peers and participating fully in any extracurricular activities, negatively affecting their mental health and overall enjoyment of academic life (Hyland, 2018).

### **3.5 Strategies to improve academic English proficiency**

The development of academic proficiency in English involves approaching the developing proficiency in a number of different approaches. Academic English courses are an important component of this progression. Academic English courses provide a structured learning environment in which students can learn the important skills such as how to write a thesis statement, develop their paragraphs, and coherence. According to Oshima and Hogue (1999), such courses are particularly valuable in helping students systematically improve their writing efforts and meet the standards of academia.

Writing centers and tutoring services give individualized feedback and support for academic writing. Glasman-Deal (2009) elaborates on the beneficial individualistic assistance, which majorly contributes to enhancing the students' writing proficiency and confidence. Such settings give students chances to seek targeted help on specific writing but insist that they produce excellent academic work.

Technological tools and resources enhance academic English proficiency. It personalizes feedback on grammar, syntax, and stylistic conventions through imaginative artificial intelligence (AI) tools and allows students to real-time refine the writing pieces. The aid from such tools is necessary for almost all students, particularly non-native English speakers, and for needing immediate help and practice.

Cultural integration programs promote international students' adjustment to their changes in academic surroundings. Ramsay, Barker, and Jones (1999) have recommended that such events keep all very understanding towards culture awareness and integration. Hence, these would associate students more as part of the academic community, leading to less isolation and better academic experience.

Peer support groups serve as the forum through which students may share experiences, involve practice in a language, and offer each other mutual support. Hyland (2018) asserts how social and interactive

contexts play important roles in academic writing and how peer support can develop both language skills and social integration. Such communities promote a learning environment where students learn from peers to develop their academic English proficiency collaboratively.

By combining these strategies—academic English courses, writing centers and tutoring services, technological tools, cultural integration programs, and peer support groups—higher education institutions can have a holistic approach to improvement in academic English proficiency. This comprehensive strategy is developed to ensure that non-native speakers learn all needed to be successful in their academic pursuit, as well as for integration into the academic community.

## **4 Results**

Research findings universally show that academic English proficiency relates positively to academic performance. Such terms as Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) and Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) were popularized by Cummins, who argued that higher-level language skills for academic purposes are necessary. BICS refers to the basic conversational skills people need in their day-to-day interactions; CALP, on the other hand, refers to the advanced language skills required for academic tasks such as understanding complex texts, critically analyzing, and producing scholarly writing. This distinction underscores that academic achievement requires much more than fluency; it usually involves a substantive understanding of and proficiency in academic English.

As has been proven in various studies, students who score higher in English also get better credits. It is because, at the end of the day, a language library, the cases, study, repeat, and class study definitions, lecture or university transcript access, and the like all tend to benefit a more proficient individual. Therefore, such individuals have proved a capacity beyond such a student's participation in discussion or clarifications of assignments provided in written form. A higher level of skills in language study helps students process information considerably better and allows them to contribute meaningfully to academic debate activities, which would directly lead their overall performance in academics to higher levels. It is necessary to state that a student should be an articulate presenter of ideas boldly in both written and oral English—an important requirement for success in higher education, hence making language proficiency a key factor in academic achievement.

Case studies illustrate some particular and specific cases in which there are positive instances of academic English development strategies. The most outstanding instance is that of EAP Programs. They are used predominantly by graduate students in acquiring the various requisite writing skills. Their emphasis is more on what is specific to the needs of students who are not native English speakers, and these services include high-quality teaching in writing, reading, and oral communication for students. Such programs train students for the use of such skills in a variety of tasks required in the academic environment while addressing some of the following challenges: advanced vocabulary and grammar, writing conventions, and even spoken conventions.

The EAP programs have focused on creating a more organized and broad approach to language support for non-native speakers of English. The programs provide fantastic, but not gentler, journeys through which students trained in academic writing exert themselves in bettering their whole confidence and participation in academic endeavors. Students can, of course, breach language barriers and attain better academic heights with strategies like these that provide support and collaborative learning through which students overcome language barriers and attain better academic heights. They prove that there are positive outcomes from these programs because with appropriate support and resources, non-native English-speaking students can excel in higher education and through it become part of the academic community.

## **5 Conclusion**

The studies repeat the need for academic mastery in English in higher education. Academic challenges such as language barriers and cultural differences, together with difficulties in writing, are faced by many non-native speakers of English. Strategies such as specialized courses, writing centers, technology, cultural integration programs, and peer support groups can go a long way in enhancing the language skills and academic performance of these target groups.

Future research should focus on data collection regarding the long-term impacts of these factors and how best to address non-native English speakers in higher education. Taking into consideration such measures, higher education would appropriate language support in transcending difficulties imposed on non-native English-speaking learners to achieving academic fruition and full participation into the academic community. Such an inclusive strategy would ensure that respondents benefit from being offered the resources and support to develop their academic English proficiency, through which better academic performance is enhanced and creates an academic culture that is more welcoming.

## 6 Statements

### 6.1 Conflict of Interest

It is stated that there is no conflict of interest in this study.

### 6.2. Contributions

It is stated that each author contributed equally.

### 6.3. Ethical Considerations

There is no need for ethical approval.

## References

- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. *Encyclopedia of Language and Education* (pp.487-499)
- Martirosyan, N. M., Hwang, E., & Wanjohi, R. (2015). Impact of English Proficiency on Academic Performance of International Students. *Journal of International Students*, 5(1), 60-71.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J., & Feak, C. (2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2018). *The Essential Hyland*. Routledge.
- Oshima, A., & Hogue, A. (1999). *Writing Academic English*. Longman.
- Weissberg, R., & Buker, S. (1990). *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English*. Prentice Hall. Check it again
- Ramsay, S., Barker, M., & Jones, P. (1999). Academic adjustment of international students in Australian universities. *Journal of Higher Education*, 30(2), 89-97.
- Selvadurai, R. (1998). Problems faced by international students in American colleges and universities. *Community Review*, 16, 1-10.
- Glasman-Deal, H. (2009). *Science Research Writing for Non-Native Speakers of English*. Imperial College Press.



© 2020 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).