



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

**e-ISSN: 2149-5602**

**Periyot / Period: Yılda 3 sayı / Triannual**

**Başlangıç / Since: 2015**

<http://dergipark.gov.tr/jlere>

**Cilt / Vol. : 4 Sayı / Issue : 3 Aralık / December 2018**

**Bu sayıdaki makaleler / Articles in this issue**

**Editörden / From the Editor**

**sy. / pp.**

- 1 **Baş Editor Yazısı**  
*From the Editor-in-Chief*

vii

**Araştırma Makaleleri / Research Articles**

- 2 **Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi** 160 - 174  
*A Research of Loanwords in 5th and 6th Grade Turkish Textbooks*
- 3 **Bir İngilizce Ders Kitabının (English File) Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi** 175 - 200  
*An Analysis of an English Coursebook (English File) in Terms of Multiculturalism*
- 4 **Çeviri Eğitiminde Kalite** 201 - 215  
*Quality in Translator Education*
- 5 **Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı** 216 - 228  
*The Usage of Metadiscourse Markers in the Persuasive Texts Produced by the Students Learning Turkish as A Foreign Language*
- 6 **Exploring the Motivational Strategies in Second Language Teaching** 229 - 243  
*İkinci Dil Öğretiminde Motivasyon Stratejilerini Keşfetmek*

**Kitap İncelemeleri / Book Reviews**

- 7 **Second language testing for student evaluation and classroom research** 244 - 247



**DİL EĞİTİMİ VE  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**JOURNAL OF LANGUAGE  
EDUCATION AND RESEARCH**

### **DİL EĞİTİMİ VE ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, tüm düzeylerde anadili ve yabancı/ikinci dil eğitimi ve öğretimi; genel/uygulamalı dilbilim ve Türkoloji ile ilgili makaleler yayımlayarak akademik alanın gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda dergiye dil eğitimi ve dil araştırmalarıyla ilgili her konuda Türkçe ya da İngilizce olarak yazılmış kuramsal ve uygulamalı, özgün ve bilimsel çalışmalar gönderilebilir. Çalışmaların daha önce herhangi bir yerde yayımlanmamış olması gerekmektedir. Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi uluslararası hakemli bir dergidir.

Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, DOAJ, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, ve Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi ve PBN (Polska Bibliografia Naukowa) tarafından dizinlen/listelenmektedir.

### **JOURNAL OF LANGUAGE EDUCATION AND RESEARCH**

Journal of Language Education and Research (JLERE) aims to contribute to academic development of teachers as well as academics through publishing unique and scientific manuscripts related to all levels, from pre-school to tertiary education, in the fields of teaching and learning mother and foreign languages, general and applied linguistics as well as language research. In line with this aim, any unique, theoretical, conceptual, or methodological scientific manuscript written in English or Turkish on any issue related to language education and language research can be submitted to the journal for possible consideration for publication. The manuscripts to be submitted for the journal should not have been published before or submitted to any other publisher for consideration.

Journal of Language Education and Research is indexed/listed by DOAJ, MLA International Bibliography, Linguistics Abstracts Online, CEEOL (Central and Eastern European Online Library), SIS, SOBIAD, ResearchBib, The Linguist List, and Directory of Research Journal Indexing, Google Scholar, Index of Turkish Education, and PBN (Polska Bibliografia Naukowa).

## YAZAR REHBERİ

Dergiye gönderilecek makaleler, yazar hakkında bilgi içermemelidir. Yazarların, gönderecekleri makaleleri düzenlemek için JLERE için hazırlanmış olan [YAZAR REHBERİNİ](#) okumaları ve dergi için hazırlanan [MAKALE ŞABLONUNU](#) kullanması gerekmektedir. Kitap/Makale incelemeleri için hazırlanan [ŞABLONLARI](#) ([Kitap İncelemesi](#) ve [Makale İncelemesi](#)) kullanabilirsiniz. Yazarlar, makalelerini hakem değerlendirmesi için ilk gönderimlerinde yazar bilgilerini silmelidirler. Ayrıca, yazar ve özet bilgi formu da doldurmaları gerekmektedir. Dergiye gönderilen makaleler, 2 hafta içinde yayın politikasına, yazım kurallarına ve biçimsel özelliklere uygunluk açısından dergi editörleri tarafından değerlendirilir. Uygun görülmeyen çalışmalar gerekçeleri ile birlikte yazara iade edilir. Makaleler, çevrimiçi olarak gönderilmelidir. Ancak, herhangi bir sorunla karşılaşırsa, [iletişim](#) bölümünden ilgili bölüm editörü ile bağlantıya geçilmelidir.

## AUTHOR GUIDELINES

Authors are kindly asked to read the [AUTHOR GUIDELINES](#) and then use the suitable to format their manuscripts. For main articles, authors are kindly asked to use [ARTICLE TEMPLATE](#). For Book/Article Reviews, you may use the TEMPLATES ([Book Review Template](#) and [Article Review Template](#)). Authors should delete any kind of information that will reveal their identities when they first submit their manuscripts for peer review. Moreover, they should fill in the author and abstract information form on the journal website. The manuscripts submitted to the journal are first subject to initial screening. They are evaluated in terms of the journal publication policy, conformity to author guidelines and formatting issues within two weeks. The manuscripts that fail to follow the guidelines are immediately returned to the author(s). Manuscripts should be submitted online. However, should authors have any problems, they are kindly asked to get in touch with the Editor, whose contact details are provided on the [CONTACT](#) page.

**Editörler / Editors**

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Bölüm Editörleri / Section Editors**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Ömer Halisdemir Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

(Alfabetik sıra / Listed alphabetically)

Ferit KILIÇKAYA, >Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA, Pamukkale Üniversitesi

Hakan ÜLPER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Gölge SEFEROĞLU, Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen

İlknur KEÇİK, Anadolu Üniversitesi

Jaroslav KRAJKA, Maria Curie-Skłodowska University

Kutlay YAĞMUR, Tilburg University

Mehmet Ali AKINCI, Université de Rouen

Yeon KYOO-SEOK, Hankuk University

Yeşim AKSAN, Mersin Üniversitesi



## Baş Editör Yazısı

Değerli akademisyenler, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi olarak 2018 yılının son sayısı ile karşınızdayız. Bu sayımızla birlikte değerli hocamız ve dergimizin baş editörü Prof. Dr. Leyla Uzun yoğunluğu nedeniyle bu görevinden ayrılmıştır. Bugüne dek vermiş olduğu emekler ve sağlamış olduğu katkılar dolayısıyla dergimiz adına kendisine teşekkür ederiz. Bu sayımızda toplam altı çalışma yer almaktadır.

Yayın sırasına göre ilk makale Zehra Canan Karababa ve Kevser Yıldız tarafından hazırlanan “5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi” başlıklı makaledir. Bu makalede araştırmacılar ders kitaplarındaki sözcüklerin köken özelliklerine odaklanarak ödünçleme sözcükleri niceliksel açıdan saptamışlardır. İkinci makale Kadriye Dimici, Burçin Yıldız ve Alper Başbay tarafından hazırlanan “Bir İngilizce Ders Kitabının (English File) Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmadır. Bu çalışmanın odağı bir ders kitabı incelemesidir. Bu incelemede ders kitabındaki etkinliklere odaklanılmış ve bu etkinliklerin çokkültürlülük bakımından uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Üçüncü çalışma “Çeviri Eğitiminde Kalite” adlı çalışmadır. Bu çalışma Halil İbrahim Balkul ve Hüseyin Ersoy tarafından hazırlanmıştır. Çeviri eğitimi alanında eğitim verme süreciyle ilgili sorunlardan kaynaklanan bu çalışmada çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen etmenlere odaklanılmış, bunların yapıları ve nitelikleri ortaya konulmuş ve bir değerlendirme yapılmıştır. Dördüncü çalışma “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı” adlı çalışmadır. Bu çalışma Elçin Esmer tarafından hazırlanmıştır. Esmer’in bu çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin ürettikleri ikna metinleri Hyland’ın üstsöylem sınıflamasına göre incelenmiştir.

Beşinci çalışma Reynald Cacho tarafından üretilen “İkinci Dil Öğretiminde Motivasyon Stratejilerini Keşfetmek” adlı çalışmadır. Yazar bu çalışmasında dil öğreniminde son derece önemli bir yeri olan motivasyon olgusuna odaklanmıştır. Daha özelinde ise Filipinler’deki bazı okul bölümlerindeki sınıflarda ortak motivasyon stratejilerini araştırmış ve bulguları alanyazına göre tartışmıştır. Son çalışma ise bir kitap incelemesidir. Bu çalışmada “Second Language Testing for Student Evaluation and Classroom Research” adlı çalışma Ferit Kılıçkaya tarafından incelenerek dil öğretimi bağlamında değerlendirilmiştir.

Yukarıda anılan çalışmaların alanla ilgili bilim insanlarına katkılar sunmasını dileriz.

25 Aralık 2018

**Hakan Ülper**



## A Research of Loanwords in 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> Grade Turkish Textbooks

### 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi\*

Zehra Canan Karababa\*\*

Kevser Yıldız\*\*\*

Geliş / Received: 07.10.2018

Kabul / Accepted: 16.11.2018

**ABSTRACT:** The purpose of this study is to investigate the loanwords found in teaching textbooks used as a primary source in Turkish mother tongue teaching. In general this study, in its introduction, considers the type and structure of loanwords, and the importance of vocabulary teaching in language acquisition and its relation with mental development. This study, which is a descriptive research based on the scanning model, considers the quantum, quality and structure of loanwords found in 5th and 6th grade Turkish textbooks. The study is limited to examining loanwords which also have a Turkish equivalent. The study found that the ratio of loanwords having a Turkish equivalent to all loanwords scanned was 9.8% in 5th Grade and 5.3 % in 6th Grade textbooks. When vocabulary teaching techniques were considered, the ratios were found to be 17% at 5th Grade and 23% at 6th Grade. The loanwords studied were found to be mostly of Arabic and French origin. Further studies in this area should focus on the attention required when choosing vocabulary for Turkish language textbooks.

**Keywords:** Turkish textbooks, loanwords, vocabulary teaching

**ÖZ:** Bu çalışmanın amacı, anadili öğretiminde temel kaynak olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki yabancı kökenli sözcükleri incelemektir. Çalışmanın giriş bölümünde genel olarak Türkçede bulunan alıntı sözcüklerin çeşitlerine, yapısal özelliklerine ve sözcük öğretiminin dil edinimi ve zihinsel gelişim açısından önemine yer verilmiştir. Tarama modeline dayalı betimsel bir araştırma olan bu çalışmada, 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen yabancı kökenli sözcüklerin varlığı, yapısal özellikleri ve kullanım sıklığı belirlenmiştir. Çalışmada, kitaplarda yer alan yabancı kökenli sözcükler, Türkçe karşılığı olanlarla sınırlandırılmıştır. Belirlenen kitaplar incelenmiş ve sonuç olarak Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli sözcüklerin 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda %9,8; 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ise %5,3 oranında olduğu saptanmıştır. Ayrıca, incelenen kitaplarda yer alan sözcük öğretimi etkinlikleri ile çocukların sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin, 5. sınıf düzeyinde %17; 6. sınıf düzeyinde ise %23 oranında yabancı kökenli olduğu görülmüştür. İncelenen kitaplardaki yabancı kökenli sözcüklerin en çok Arapça ve Fransızca kökenli olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak, Türkçe ders kitapları hazırlanırken sözcük seçiminde daha duyarlı olunabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe ders kitapları, yabancı kökenli sözcükler, sözcük öğretimi

\* Bu makale 31 Ocak 2018 tarihinde kabul edilen "Ortaokul 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\*\* Doç. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe Eğitimi, zehra.canan@gmail.com

\*\*\* Öğretmen, MEB, kvsr.yldz@gmail.com

## Giriş

Çocukta dil gelişimi ve öğrenimi çeşitli becerilerin edinimini içerir. Temel dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Dinlediğini anlama, yorumlayabilme ve bunları yazılı ve sözlü olarak yansıtabilme düşünme ve ifade edebilme becerilerinin gelişimine bağlıdır. Doğru ve düzgün anlatım becerisi ise sözcük dağarcığıyla birlikte gelişir. Bireylerin anlatımı, bildiği sözcük sayısı sınırlıdır. Birey ne kadar çok sözcük biliyor ve bu sözcükleri etkin biçimde kullanıyorsa düşünme becerisi de o kadar gelişmiş demektir. Özellikle çocukların zihinsel gelişiminin belirlenmesinde, çocuğun sözcük dağarcığı ve dil becerileri dikkate alınmaktadır. Ayrıca okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri gelişmiş bir bireyin, bu alanlardaki başarısı tüm derslerine ve yaşamına da yansiyacaktır. Bu nedenle sözcük öğretimi çok önemlidir.

Dinleme anlama, konuşma ve yazma çalışmaları öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken öğrenilen her yeni sözcük, o sözcükle ilgili kavram alanlarının bellekte biçimlenmesini sağlar. Yeni kavramların kazanımı çocuğun belleğindeki anlam evrenini varsıllaştırır. Kısaca dil becerilerinin gelişmesi için yapılan her çalışma çocuğun anlam evrenini ve belleğini geliştirir. Anadili öğretimi sürecinde çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin çocuğun kavram alanını genişletmesiyle daha üretken, sorgulayan ve yaratıcı bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Yaratıcı bireylerde aranacak ilk özellik eleştirel düşünce ise bunu destekleyecek anadili öğretimi ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

“Dil, anlam taşıyıcı sese dayalı dil göstergelerinin (bir anlamda sözcüklerin) oluşturduğu bir dizgedir.” (Adalı, 2011). Sözcükler dili oluşturan bir dizge olarak dilin ve iletişimin temel yapılarından biridir. Birey anadilini öğrenmeye seslerden başlar, ardından sözcükler aracılığıyla duygu, düşünce ve gereksinimlerini aktarır, iletişim kurar.

“Dil yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Çünkü her düşünce özü gereği bir sözdür. Düşünme, kavramlar ve o kavramların yerini tutan sözcüklerle yapılır.” (Sever, 2011). Dolayısıyla sözcükler ve kavramlar düşüncelerimizi oluşturur ve öğrenilen her yeni sözcük ve kavram hayal dünyamızı genişletir ve düşünme becerimize güç verir. “Sahip olunan her kelime, işaret ettiği anlam ya da anlamlar aracılığıyla düşünme yeteneğinin de sınırlarını çizer.” (Karadağ, 2013). Bir anlamda ne kadar çok sözcük biliyorsak o kadar geniş düşünürüz. Bu nedenle düşünen, sorgulayan, duyarlı bireylerin yetişmesinde sözcük öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Anadili öğretiminin temel amaçlarından biri olan sözcük öğretiminin başarılı olabilmesi için planlı biçimde yürütülmesi gerekir. Bunun için de öncelikle hangi sözcüklerin öğretileceği belirlenmelidir. Öğretilecek sözcükler öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalı ve tekrar çalışmaları ile pekiştirilmelidir.

Sözcük öğretimi etkinlikleri ile öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bir konu da bu sözcüklerin Türkçenin anlatım gücünü ve olanaklarını yansıtan nitelikte olmasıdır. Özellikle, yabancı kökenli sözcükler yerine Türkçe karşılıklarının seçimine ve kullanımına önem verilmelidir. Çünkü dilimize yerleşmekte olan yabancı kökenli sözcüklere karşılık üretilen Türkçe sözcüklerin yaygınlaşması ve çocuğun belleğinde yer etmesi için bu sözcüklerin eğitim öğretim ortamlarında etkin olarak

kullanılması gerekmektedir. Böylelikle çocukta dil duyarlılığı oluşacak ve dilde gerçekleşecek yabancılaşmanın da önüne geçilecektir.

Kimi zaman günlük konuşma dili ile kamusal alanlarda kullanılan dil farklılıklar göstermektedir. Günlük dilde bireysel tercihler öne çıkmakta ve bireylerin sözcük seçimi değişiklik gösterebilmektedir ancak kamusal alanda ölçünlü dil kullanılmalıdır. Özellikle eğitim öğretim ortamlarında Türkçeyi en duru ve en düzgün biçimiyle kullanmakla yükümlüyüz. Böylelikle eğitim öğretim ortamlarında kullanılan ölçünlü dil günlük konuşma dilini de etkileyecektir.

Dilin düzgün kullanılması düşünce gelişimi açısından önemlidir. “Dil öğrenimi beyni, dolayısıyla düşünceyi, biçimlendirir. Sosyal yapının iç dokusunu anadili oluşturur.” (Kavcar, 2002). Anadili, toplumları bir arada tutan, ortak tarihin, kültürün ve değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan birleştirici bir araçtır. Birey anadiliyle düşünür ve anadili benliğinin bir parçasıdır. Anadilinde, yabancı kökenli sözcüklerin yoğunluğu nedeniyle gerçekleşecek yabancılaşma, bireyin önce kendisine sonra topluma yabancılaşmasına neden olacak ve sonuçta toplumun sosyal yapısını, düşünme biçimini de etkileyecektir. Toplumlar arası iletişimin ve etkileşimin hızına ulaşmakta güçlük çektiğimiz günümüzde, dil kirlenmesi önemli bir sorundur.

Dil kirlenmesi ile toplumun kendi benliğini yitirmesi ve bir anlamda etkilendiği kültürlerin boyunduruğu altına girmesi söz konusudur. Kavcar (2002)'in Türkçenin güncel sorunlarını belirlerken değindiği, yabancı sözcük tutkusu ve yabancı dil düşkünlüğü de bu etkilenmenin bir göstergesidir. Hepçilingirler (2007) yabancı dillerin etkisini: “Daha anaokulundayken teslim alarak kimliğinden, geçmişinden, kültüründen kopardığı insanı kendisiyle birlikte getirdiklerine bağlıyor ve körü körüne bir yabancı hayranlığı yaratıyor.” biçiminde dile getirmiştir.

“Bir toplumun, bir ulusun öteki toplumlarla hiçbir ilişki kurmadan yaşamasına olanak yokken uluslararası ticaret, siyaset, kültür ve sanat ilişkileri hemen dile yansımakta ve yeryüzündeki bütün dillerde, başka dillerden alınma öğeler bulunmakta, kimi zaman bunlar bir dili bütünüyle yabancılaştıracak kadar artabilmektedir” (Aksan, 2015, s. 37).

Türkçede yabancı kökenli sözcüklerin yaygınlaşmasının neden olacağı bu tür bir yabancılaşmaya karşı Türk Dil Kurumu (TDK) önemli çalışmalar yapmaktadır. Her ne kadar yabancı kökenli sözcüklere karşılık bulmada çeşitli sorunlarla karşılaşılrsa da 1993 yılında Yabancı Kelimelere Karşılık Bulma Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon yabancı kökenli sözcüklere Türkçe karşılıklar bularak basın yayın organları aracılığıyla bu sözcükleri yaygınlaştırmaya çalışmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2015 yılında yayımlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2015); 6., 7. ve 8. sınıfların sözlü iletişim kazanımlarının sırasıyla 13., 12. ve 11. maddelerinde “Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” cümleleri ile sözcük seçiminde gösterilmesi gereken özen açık biçimde vurgulanmıştır.

Çocukların, özellikle gelişim sürecinde öğrendiği ve sıklıkla kullandığı yabancı kökenli sözcükler çocuğun anlam evrenine girerek yerleşecektir. Aksan (2015)'a göre yabancı dillerin etkisinin artmasıyla birlikte “...dil kendi benliğini yavaş yavaş yitirmekte, yabancılaşma temel söz varlığına kadar inerek dilin pek çok kavramının kendi öğeleriyle



anlatılmasına, yeni kavramların anlatım bulmasına, eğitim ve öğretimin anadiliyle gerçekleştirilmesine engel olmaktadır". Benzer biçimde Karababa (1993) İngilizceden Türkçeye sözcük, deyim, terim, kalıplaşmış söz gibi pek çok anlatım biçiminin girdiğini belirlemiştir. Karababa (1993) bu anlatım biçimlerini yapısal açıdan İngilizceden Türkçeye okunmuş ve yazım biçimiyle olduğu gibi aktarılan sözcükler (show, hamburger, fast food) ve İngilizce okunmuş biçimiyle aktarılan sözcükler (hobi, aktif, konsept, stüdyo); anlam açısından Türkçe karşılıkları olan İngilizce sözcükler (show: gösteri, star: yıldız, agresif: saldırgan) ve Türkçe karşılıkları olmayan İngilizce sözcükler (market, tişört) olarak sınıflandırmıştır. Ayrıca İngilizceden Türkçeye giren alıntı sözcüklerin tam çeviri (natural observation: doğal gözlem, dependent variable: bağımlı değişken), yarı çeviri (father figure: baba figürü, individual test: bireysel test) ve çeviri yapılmadan -olduğu gibi- (factor analysis: faktör analizi, group test: grup testi) olmak üzere üç yolla aktarıldığını belirlemiştir. Bu sınıflandırmalardan da anlaşılacağı gibi söz varlığındaki yabancılaşma dili hem kavramsal hem de yapısal açıdan etkilemektedir.

Türkçe, uzun süre Arapça ve Farsçanın etkisi altında kalmıştır. Tanzimat Dönemi'nde ise batı ülkeleriyle kurulan yakın ilişki sonucu, özellikle Fransızca sözcüklerin dilimize girişinde artış olmuştur. Türkçe, Dil Devrimi ile yabancı kökenli sözcüklerden arındırılmak istenmiş ve dilde sadeleşme çalışmaları başlatılmıştır. Günümüzde ise Türkçe, İngilizcenin etkisi altına girme tehlikesi ile karşı karşıyadır. "Bir zamanlar Arapça ve Farsçanın ağırlığı altında ezilen dilimiz, şimdi de batı dillerinin boyunduruğu altına girmektedir. İşin asıl ürkütücü yanı ise bu durum karşısında yeterli duyarlılığın gösterilmemesidir." (Sezgin, 2004).

Yirminci yüzyılda, teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişimin sınırları ortadan kalkmıştır. Toplumlar arası etkileşimin izleri, hayatımızın her alanında kendini göstermektedir. Yemek kültürü, dinlenen müzikler, giyinme biçimleri, özel gün kutlamaları gibi sosyal yaşamdaki pek çok alanda görülen değişim dilde de etkisini göstermektedir. "Günlük hayatımızda ihtiyaçlarımızı gidermek için Batının gelişmiş teknolojisini alırken dilini de beraberinde alıp kullanıyoruz" (Karababa, 1993).

Karababa (1993, s. 146) çalışmasında, İngilizceye paralel anlatım biçimlerinin (talk-show, check up, hobî, çifte standart vb.) Türkçeye aktarılmasının:

1. "Türkçenin anlatım gücünü kısırlaştırdığı,
2. Türkçenin yapısına ve anlatım biçimine uymayan dil öğeleri oluşturduğu,
3. Türkçenin işlerliğini ve üreticiliğini bozduğu" sonucuna varmıştır ve sözcükler yoluyla yabancı bir kültürün bizlere dayatılmakta olduğuna değinmiştir.

İlkokul ve ortaokul yılları anadili öğretiminde çok önemlidir çünkü bu süreçte çocuğun sözcük dağarcığı hızla gelişmeye devam eder ve çocuğun öğrendiği her yeni sözcük dil evreninde, kullanım sıklığına da bağlı olarak, kalıcı hale gelir. Türkçesi olmasına rağmen sıklıkla tekrar edilen yabancı kökenli sözcükler, çocuk tarafından benimsenecek ve çocuğun etkin sözcük dağarcığı (aktif sözcükler) içinde yer alacaktır. Çocukların eğitim öğretim sürecinde, derslerinde sürekli duyduğu ve günlük yaşamda kullandığı yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılıklarını kullanması olası görülmemektedir.

Eğitim sistemimizde, ortaokul düzeyindeki öğrencilere, en çok Türkçe dersi verilmektedir. Ortaokul düzeyindeki bir öğrenci, haftada 35 saat ders görmektedir. Bu 35 ders saatinin; 5. ve 6. sınıf düzeylerinde altı saati, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde ise beş saati Türkçe dersine ayrılmaktadır. Türkçe dersine ayrılan zaman ile verilen önem görülmektedir. Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları da eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. “Ders kitapları eğitimin kitlesel boyutu düşünüldüğünde bireysel ve toplumsal yaşamı çevreleyen tüm bilgi, beceri ve değerlerin tek tek bireylere taşınabilmesinin en kolay ve en ekonomik yolunu oluşturmaktadır” (Ülper, 2010). Dolayısıyla nitelikli ders kitapları anadili öğretimi sürecinin daha verimli olmasında etkilidir.

Çocukların anadilini doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri, özellikle ilkokul ve ortaokul çağlarında aldıkları eğitime ve dil duyarlılığını ne kadar edindiklerine bağlıdır. Dil duyarlılığının ve sevgisinin çocuklara kazandırılmasında, anadili öğretimi sürecinin bir parçası olan ders kitaplarına da sorumluluk düşmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda Türkçe ders kitaplarında yabancı kökenli sözcüklerin varlığı belirlenmiştir. Türkçe ders kitapları anadili öğretiminde en sık kullanılan temel kaynaklardır. Anadili öğretiminde en sık başvurulan bu kaynakların dil duyarlılığı açısından incelenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcüklerin varlığı, kullanım sıklığı ve niteliği belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçesi olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin sayısı ve kullanım sıklığı nedir?
2. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçesi olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin yapısal özellikleri nelerdir?
3. Sözcük öğretimi etkinlikleriyle, çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin ne kadar yabancı kökenlidir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden, tarama modeline dayalı “içerik çözümlemesi” kullanılmıştır. “İçerik çözümlemesi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli sözcüklerin ve kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır.” (Büyüköztürk, 2010). İçerik çözümlemesinin önemli özelliklerinden biri kodlama sürecinin sonunda sayısal verilere ulaşılmasıdır.

Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde, Türkçesi olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin varlığı, tarama modeline dayalı “içerik çözümlemesi” ile belirlenmiştir. Metinlerde geçen yabancı kökenli sözcüklerin sayısı ve kullanım sıklığı belirlenerek sayısal verilere ulaşılmıştır.

### Veriler ve Toplanması

Çalışma kaynakları, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkçe derslerinde kullanılmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanarak okullara gönderilen Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti. tarafından basılan 6. Sınıf

Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı ile MEB Yayınları tarafından basılan 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı olarak belirlenmiştir. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı tek kitap olarak basılmıştır. 6. sınıf Türkçe ders kitabı ise ders ve öğrenci çalışma kitabı olarak ikiye ayrılmıştır. Birinci kitapta yalnızca özgün metinler, ikinci kitapta ise Türkçe dersinde yapılacak etkinlikler yer almaktadır. İncelenen 5. ve 6. sınıf ders kitaplarının adlandırılmalarında farklılık olsa da her iki düzeyde de ders içi etkinlikler incelenmiştir.

Bu çalışmada, çözümlene birimi olarak “sözcük” seçilmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında, Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki metinlerde yer alan tüm yabancı kökenli sözcükler taranmıştır. Ardından Türkçe karşılığı olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcükler belirlenmiştir. Daha sonra, Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinlikleriyle çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan tüm sözcükler incelenmiş ve bu sözcüklerden yabancı kökenli olanlar belirlenmiştir.

Veriler toplanırken özgün metinlerin başlıkları ve yazarı belirtilen özgün metinler; özel adlar (Tamburi Cemil Bey, Hezarfen Ahmet Çelebi vb.); yabancı kökenli olup Türkçe karşılığı olmayan yiyecek adları (karamela, cips, hamburger vb.); kurum ve kuruluş adları (Uluslararası Uzay İstasyonu vb.); dönem ve savaş adları (Milli Mücadele, İstiklal Savaşı vb.); deyimler ve atasözleri (ses sedanın kesilmesi, akıl öğretmek); dini, milli bayramlar ve özel gün adları (23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı); öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde geçen, özgün metinlerden alınmış cümleler değerlendirmeye alınmamıştır.

Belirlenen sözcükler abeceye göre sıralanmış ve kitapta kaç kez tekrarlandığı (frekans) belirlenmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Tavşancıl ve Aslan (2001)'a göre içerik analizinin güvenilirliği kodlama işlemine bağlıdır. Kodlama verilerinin iyi tanımlanması ve açık olması gerekir. Kodlama işleminin güvenilirliğini ortaya koymak için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma sayısı} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

İncelenen kitaplar 8 izlekten oluşmaktadır. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için her kitaptan rastlantısal olarak bir izlek seçilmiş ve iki araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar arasındaki tutarlılık %96 olarak bulunmuş ve kodlama sürecinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplanan veriler abeceye göre sıralanmış ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Ardından her iki kitapta geçen tüm sözcükler sayılmıştır. Böylece 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen yabancı kökenli sözcüklerin oranı belirlenmiştir. Belirlenen yabancı kökenli sözcüklerin Türkçeleri, Öz Türkçe Sözlük (Püsküllüoğlu, 2012) ve Öz Türkçe Kılavuzu (Püsküllüoğlu, 2009) temel alınarak ayrı bir çizelgede sıralanmıştır. Ardından belirlenen yabancı kökenli sözcükler yapısal özelliklerine göre değerlendirilmiştir.

5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimine yönelik etkinliklerle, çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılmak istenen tüm sözcükler incelenmiştir. Bu

sözcüklerden ne kadarının Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli sözcük olduğu oran olarak belirlenmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

#### 1. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçesi olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin sayısı ve kullanım sıklığı nedir?

1. Çizelge’de, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en çok geçen 10 yabancı kökenli sözcük abeceye göre sıralanmış ve bu sözcüklerin kullanım sıklığı verilmiştir.

##### 1. Çizelge: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcükler

Yabancı Kökenli Sözcük	f	%
1. Cümle	126	9,17
2. Tema	121	8,81
3. Kelime	113	8,22
4. Cevap	48	3,49
5. Hikâye	41	2,98
6. İşaretlemek	41	2,98
7. Hayal	27	1,97
8. İfade	26	1,89
9. Tahmin etmek	26	1,89
10. Grup	25	1,82
...	...	...
<b>Toplam=259</b>	<b>1377</b>	<b>100</b>

1. Çizelge’ye ilişkin veriler toplanırken öncelikle incelenen kitaptaki tüm yabancı kökenli sözcükler belirlenmiştir. Ardından, çalışma Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli sözcüklerle sınırlandırılmıştır.

1. Çizelge’de, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda, Türkçe karşılığı olmasına rağmen kullanılan 259 yabancı kökenli sözcük sıralanmıştır. Bu sözcükler toplamda 1377 kez tekrarlanmıştır.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda, tekrar edilen sözcüklerle birlikte toplam 14023 sözcük sayılmıştır. 1. Çizelge’de kullanım sıklığı verilen yabancı kökenli sözcüklerin, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’ndaki toplam sözcüklere oranı %9,8 olarak belirlenmiştir. Bu verilere göre yaklaşık olarak kitaptaki her on sözcükten biri yabancı kökenlidir. Üstelik Türkçe karşılığı olmadığı için çizelgede yer almayan yabancı kökenli sözcüklerin olduğu da göz önünde bulundurulursa, kitaptaki yabancı kökenli sözcük oranının daha da yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda en sık tekrarlanan yabancı kökenli sözcüklerin dile yerleşmiş olan yabancı kökenli sözcükler olduğu görülmüştür. Bunun yanında “akort, direkt, entelektüel, banknot, proje, egzersiz, enstrüman” gibi çeviri yapılmadan aktarılan alıntı sözcüklerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yabancı kökenli bir sözcük ve Türkçe yardımcı eylemlerle (finale çıkmak, şoke etmek, restore etmek, karikatürize etmek, cenk etmek, maruz kalmak vb.) oluşturulan birleşik sözcüklerin sıkça kullanıldığı görülmüştür.

2. Çizelge’de, 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı’nda en çok geçen 10 yabancı kökenli sözcük abeceye göre sıralanmış ve bu sözcüklerin kullanım sıklığı verilmiştir.

## 2. Çizelge: 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcükler

Yabancı Kökenli Sözcük	f	%
1. Cümle	314	21,94
2. İfade	51	3,56
3. İşaret	49	3,42
4. Grup	44	3,07
5. Hal	37	2,59
6. Fikir	35	2,45
7. İfade etmek	32	2,24
8. Edat	26	1,82
9. Tema	22	1,54
10. Hakkında	21	1,47
...	...	...
<b>Toplam=268</b>	<b>1431</b>	<b>100</b>

1. Çizelge'de olduğu gibi 2. Çizelge'ye ilişkin veriler toplanırken de incelenen kitaptaki tüm yabancı kökenli sözcükler belirlenmiştir. Ardından, çalışma Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli sözcüklerle sınırlandırılmıştır.

2. Çizelge'de, 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda Türkçe karşılığı olmasına rağmen kullanılan 268 yabancı kökenli sözcük belirlenmiştir. Bu sözcükler toplamda 1431 kez tekrarlanmıştır.

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda, tekrar edilen sözcüklerle birlikte toplam 26872 sözcük sayılmıştır. 2. Çizelge'de kullanım sıklığı verilen yabancı kökenli sözcüklerin, 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki toplam sözcüklere oranı %5,3 olarak belirlenmiştir.

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda da en sık tekrarlanan yabancı kökenli sözcüklerin, dile yerleşmiş olan yabancı kökenli sözcükler olduğu görülmüştür. Bunun yanında “diyalog, empati, perspektif, seans, vizite” gibi İngilizce okunuş biçimleriyle aktarılan sözcüklerin varlığı belirlenmiştir. Az sayıda da olsa “fast-food” gibi İngilizce okunuş ve yazılış biçimleriyle aktarılan sözcüklerin de olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yabancı kökenli bir sözcük ve Türkçe yardımcı eylemlerle (peyda olmak, tesir etmek vb.) oluşturulan birleşik sözcüklerin sıkça kullanıldığı görülmüştür.

## 3. Çizelge: 5. ve 6. sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin Türkçe Karşılıkları

Cümle	: (Ar.) 1 Tümce 2 Bütün, hep
İfade	: (Ar.) 1 Anlatım, olayanlatım 2 Söz, söyleyiş, deyiş
İfade etmek	: (Ar. + T.) 1 Söylemek, belirtmek 2 Anlatmak, anlatımlamak, göstermek
İşaret	: (Ar.) 1 İm 2 Belirti
Grup	: (Fr.) Küme, öbek, takım, topluluk, yığın
Fikir	: (Ar.) 1 Düşünce 2 Düşün
Hâl	: (Ar.) Durum
Edat	: (Ar.) İlgeç
Hakkında	: (Ar.) 1 Üzerine 2 İçin
Tema	: (İt.) İzdem, anaconu, izlek
Cevap	: (Ar.) Yanıt, karşılık
Hikâye	: (Ar.) Öykü
Kelime	: (Ar.) Sözcük

Hayal	: (Ar.) 1 Düş 2 İmge
İşaretlemek	: (Ar.) İmlemek
Tahmin etmek	: (Ar. + T.) 1 Oranlamak 2 Kestirmek 3 Sanmak
...	...

**Toplam= 427**

5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçe karşılığı olmasına rağmen kullanılan 427 yabancı kökenli sözcüğün olduğu belirlenmiştir ve 3. Çizelge’de, 1. Çizelge ve 2. Çizelge’de yer alan en sık kullanılan yabancı kökenli Türkçe karşılıkları verilmiştir. Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında 259, 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı’nda ise 268 yabancı kökenli sözcük belirlenmiştir. Her iki kitapta da yer alan 100 sözcük saptanmıştır. 5. ve 6. sınıf düzeylerinde tekrar edilen ve Türkçesi bulunan bu 100 sözcüğün öğrencilerin etkin sözcük dağarcığında yer edeceği varsayılabilir.

3. Çizelge’de Türkçe karşılıkları verilen 427 sözcüğün; 242’sinin Arapça, 81’inin Fransızca, 18’inin Farsça, 8’inin İtalyanca, 3’ünün İngilizce ve 1’inin Latince olduğu görülmüştür. Geri kalan 73 sözcük, bir yabancı kökenli sözcük ve bir Türkçe sözcüğün (temin etmek, hissetmek, teşkil etmek, tasvir etmek, karikatürize etmek vb.) ya da iki yabancı kökenli sözcüğün (kalemıraş, fast-food) birleşiminden oluşan birleşik yapıli sözcüklerdir.

3. Çizelge’de verilen bilgilere göre, ders kitaplarında kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin çoğunluğunun Arapça ve Fransızca olduğu görülmektedir.

## **2. Ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında Türkçesi olmasına rağmen kullanılan yabancı kökenli sözcüklerin yapısal özellikleri nelerdir?**

### **4. Çizelge: 5. ve 6. Sınıf Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarında Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcüklerin Yapısal Özellikleri**

	Basit Yapılı Sözcükler	Türemiş Yapılı Sözcükler	Birleşik Yapılı Sözcükler
Sözcük Sayısı	341	13	73

4. Çizelge’ye göre 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli sözcüklerden 13’ü türemiş yapıli, 73’ü birleşik yapıli ve 341’i basit yapıli sözcüklerdir. Yabancı kökenli bir sözcüğe yapım eki getirilerek türetilen sözcükler Türkçeleşmiş kabul edilmektedir.

Dilimize aktarılan alıntı öğelerin sadece sözcük düzeyinde olmadığı yabancı dillerden eklerin de aktarıldığı görülmektedir. Örneğin “fedakâr” sözcüğü incelendiğinde, “Arapça “fidâ” ve Farsça “-kâr” ekinin birleşimi ile oluşan türemiş yapıli bir sözcük olduğu görülmektedir. Eklendiği sözcüğe “eden” anlamı katan Farsça “-kâr” ekinin “sanatkâr”, “isyankâr”, “cefakâr” gibi sözcüklerde de kullanıldığını görmekteyiz (Zülfikar, 2002).

Türkçe olmayan eklerle türetilen sözcüklere bir örnek de “maneviyat” sözcüğüdür. Arapça “manevi” sözcüğüne yine Arapçada çoğul anlamı veren “-at” eki getirilerek türemiş yapıli bir sözcük oluşturulmuştur (Özkan, 2011).

Arapçada çoğul anlamı katan “-at” ekinin Türkçede kullanımının yaygın olduğu söylenebilir: teslimat, hayvanat, talimat vb.

Birleşik yapılı sözcüklerin 62'si, bir yabancı kökenli sözcük ile "etmek" yardımcı eylemiyle kurulmuştur. TDK Genel Türkçe Sözlük'te Türkçe yardımcı eylemlerle kurulan birleşik eylemler de Türkçe kabul edilmektedir. Bir yabancı sözcük ile Türkçe yardımcı eylemlerle kurulan birleşik eylemlerin dilde yaygınlaşması ve dilin gelişimine engel olması ile ilgili Zülfikar (2011, s. 50-51) şunları söylemektedir:

"Yüzyıllarca Türkçeye bilimsel ölçüler içinde bakılmamış, ses yapı ve anlam özellikleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmamış. Öncekiler Arapçadan, Farsçadan bir isim almış onu muaheze etmek (kınamak), mukayyet olmak (korumak, gözetmek), tertip ve tanzim eylemek (düzenlemek) örneklerinde olduğu gibi kavramların bir tek Türkçe fiille karşılanabileceğini düşünmemiş ve bunları kullanıma sokmuşlardır. Yabancı kökenli kelimelere bunca yönelişin, Türkçenin gelişmesini engelleyeceğini, üretme yollarını tıkayacağını kimse aklına getirmemiş, uyarıcı, tepki gösteren de olmamıştır. Türkçe bu yolla alabildiğine yabancılaşmıştır. Tanzimat Döneminden sonra bu kez aynı yolla telefon etmek, telgraf çekmek, deşifre etmek örneklerinde olduğu gibi Fransızca isimler Türkçe bir fiille işletilmiştir. Bunlara daha sonra milyoner etmek, milyarder olmak gibi yenileri eklenmiş. Bu tutumla içinde Batı kökenli kelime bulunan yüzlerce birleşik fiil ve deyim dile girmiş" (Zülfikar, 2011, s. 50-51).

Sonuç olarak dildeki yabancılaşma, dilin yapısal özelliklerine dek inmektedir. Bu durum ders kitaplarında da görülmektedir.

### **3. Sözcük öğretimi etkinlikleriyle, çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin ne kadarı yabancı kökenlidir?**

#### ***5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki Sözcük Öğretimi Etkinliklerinde Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcükler***

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan sözcük öğretimi etkinlikleri ile 202 sözcük ve sözcük grubunu, öğrencilerin sözcük dağarcığına kazandırmak amaçlanmıştır.

Sözcük öğretimi etkinlikleriyle çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılmak istenen ve Türkçesi bulunan 36 yabancı kökenli sözcük bulunmaktadır: zalim, mağrur, şahadet, şahit, aziz, istiklal, istikbal, ziyafet, şüphelenmek, nasihat, imal, evvel, nazar, vaat, entelektüel, teori, dahi, muazzam, şöhret, tevazu, hayal, cevap, imtihan, süvari, ilim, diyar, tabiat, mektep, rüzgâr, biyoloji, menü, ekip, nimet, malzeme, talih, egzersiz.

Sonuç olarak, sözcük öğretimi etkinlikleriyle öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin %17'sinin Türkçe karşılığı olan yabancı kökenli sözcükler olduğu belirlenmiştir.

#### ***6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki Sözcük Öğretimi Etkinliklerinde Yer Alan Yabancı Kökenli Sözcükler***

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan sözcük öğretimi etkinlikleri ile 265 sözcük ve sözcük grubunu, öğrencinin sözcük dağarcığına kazandırmak amaçlanmıştır.

Sözcük öğretimi etkinlikleriyle çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılmak istenen ve Türkçesi bulunan 62 yabancı kökenli sözcük bulunmaktadır: haşin, mücadele, parola, hükümet, huzur, vefa, aziz, meşhur, metodik, cereyan, mana, gaye, rayiha, zeki, zahmet, alaturka, zarafet, tasvir, perspektif, azap, mahkûm, plan, nakavt, müşteri, diyar, hasret, şikâyet, nihayet, anormal, dahi, güya, ukala, tekstil, mahrum, azim, ziyafet, vizite, endüstri, patent, taklit, vakur, bombardıman, tuhaf, ikna etmek, folklor, mesut, kem, nazar, mübarek,

figür, erkân, tesir etmek, maarif, müsabaka, icap etmek, iştirak etmek, telkin, teminat, yeis, keder, ufuk, sade. Bu sözcüklerden yalnız “ufuk” ve “vefa” ikişer kez tekrarlanmıştır.

Sonuç olarak, sözcük öğretimi etkinlikleriyle öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin %23’ünün Türkçesi olan yabancı kökenli sözcükler olduğu belirlenmiştir

#### 4. İncelenen Kitaplarda Aynı Anlama Gelen Sözcüklerin Kullanımından Kaynaklanan Anlatım Bozuklukları

Bu çalışmanın temel amaçlarından biri olmamakla birlikte, incelenen kitaplarda aynı anlama gelen biri yabancı kökenli diğeri ise Türkçe olan sözcüklerin aynı cümlede, aynı bağlamda kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluklarına rastlanmıştır. “Duru bir cümlede her sözcüğün bir görevi ve anlamı vardır. Cümlede, bir anlamı ya da dilbilgisi açısından görevi olmayan sözcüğün kullanılması duruluğu engeller” (Kavcar, 2012). Yabancı kökenli sözcük kullanımının neden olduğu dil sorunlarına somut bir örnek olması bakımından 5. ve 6. sınıf ders kitaplarında yer alan bu tür anlatım bozukluklarına aşağıda örnek verilmiştir:

“Yazara göre metinde, doğada vakit geçirildiği takdirde insanın içindeki tüm **dertlerden** ve **sıkıntılardan** kurtulacağı anlatılmaktadır.” (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 231. s.).

“Bedenimiz **güçlü** ve **kuvvetli** olur.” (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 203. s.).

“Kartal: **Güç** ve **kudreti** temsil eder.” (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 217. s.).

“Telefonu kapatmadan önce iyi **dilek** ve **temennilerimizi** belirtmeliyiz.” (6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı: 165. s.).

Aynı anlama gelen biri yabancı kökenli diğeri Türkçe olan sözcüklerin cümle içerisinde beraber kullanımının dışında bu sözcüklerin kitaplarda yer yer birbirlerinin yerine kullanıldığı da belirlenmiştir. Hangi sözcüklerin yeğleneceği konusunda belli bir tutumun belirlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

“Bunlara **öykü**, **masal**, **efsane**, **fabl**, **roman** örnek verilebilir.” (6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı: 273. s.).

“**Hikâyenizi** tamamladıktan sonra arkadaşlarınıza okuyunuz.” (5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı: 241. s.).

6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı’nda “ihtiyaç”, “fikir”, “kelime”, “cevap”, “hikâye”, “sebebe”, “şart”, “İnternet”, “grup” gibi yabancı kökenli sözcüklerin yerine; “gereksinim”, “düşünce”, “sözcük”, “yanıt”, “öykü”, “neden”, “koşul”, “Genel Ağ”, “küme” gibi Türkçe karşılıklarının, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’na göre daha sıklıkla kullanıldığı dikkati çekmiştir.

“Bu metinde dizeler nasıl **kümelenmiştir**.” (18. s.).

“Okuduğumuz metinden yararlanarak aşağıdaki soruları **yanıtlayalım**.” (14. s.).

“Huzurlu ve sakin bir yerde yaşamak istiyormuş öyleyse ruhsal **gereksinimlerine** önem veriyor.” (306. s.).

“**Genel Ağ** ortamında herhangi bir konuyla ilgili sayfaya erişmek için **Genel Ağ** adreslerinden yararlanırız.” (186. s.).

#### 5. Eş Anlamlı Sözcüklerin Öğretimi



İncelenen kitaplarda, belirlenen yabancı kökenli sözcüklerin bir kısmının eş anlamlı sözcüklere ilişkin etkinliklerde olduğu görülmüştür. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "düşünce, kara, yel, ün, yaşlı" gibi Türkçe sözcüklerin, "fikir, siyah, rüzgâr, şöhret, ihtiyar" gibi yabancı kökenli olan ve eş anlamlısı kabul edilen karşılıklarının öğretilmesinin amaçlandığı gibi tam tersi yabancı kökenli olan "evvel, cevap, imtihan, talih, şehir" gibi sözcüklerin Türkçe karşılıklarının da öğretilmesine yer verildiği görülmüştür.

Eş anlamlı kabul edilen sözcüklerin anlamlarının tam olarak örtüşüp örtüşmediği konusunda farklı görüşler vardır. Vardar (2007)'a göre eşanlamlılık:

"İki ya da daha çok sayıda göstergenin aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterilene belirtme özelliği. Örneğin siyah ve kam birçok bağlamda eşanlamlılık gösteren öğelerdir. Eşanlamlılık çoğu kez salt nitelikli olmaktan uzaktır, bu nedenle özdeşlikten çok, anlamca yakınlık belirtir. Çünkü aynı bağlamda hiçbir anlam ayırtısı getirmeden birbirinin yerini alabilecek göstergeler az sayıdadır" (Vardar, 2007, s. 94).

Vardar (2007), eş anlamlı kabul edilen sözcüklerin çoğunlukla farklı bağlamlarda kullanıldığına ve eş anlamlılıktan çok yakın anlamlı olduklarına dikkat çekmiştir. Bu durumda eş anlamlı kabul edilen sözcüklerin öğretimi ile ilgili sorunlar ortaya çıkmaktadır. Cümle içerisinde farklı anlamlar kazanıyorsa bu sözcüklere eş anlamlı denilemez. Aksan (2010)'a göre hiçbir dilde aynı anlama gelen birden fazla yerli sözcük yoktur. Tam olarak birbirinin yerine kullanılabilen sözcüklerin biri genellikle yabancı kökenlidir. "Genellikle yabancı kökenlilerle yerlilerin dilde kullanılışları sırasında – bunlar anlamca birbirine çok yaklaşmış bile olsa – kurdukları bağlantılar, bağdaştırdıkları öğeler açısından çoğunlukla ayırım vardır" (Aksan, 2010). Yine Aksan (2010)'a göre bu durum zamanla sözcük ölümüne neden olmaktadır. Aynı anlama gelen iki sözcükten biri toplum tarafından benimsenerek dile yerleşmekte diğeri ise unutulmaktadır. Tıpkı "sü" sözcüğünün unutulup yerini "asker" sözcüğüne bırakması gibi.

### Sonuç ve Tartışma

1. Bu araştırmada incelenen kitaplarda yabancı kökenli sözcük kullanımının; 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda %9,8 ve 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda %5,3 oranında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Aslan (2006), 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin başı ve metin sonu sorularında Türkçe olmayan sözcüklerin kullanımını belirlediği çalışmasında, yabancı kökenli sözcüklerin %4,5 oranında kullanıldığını belirlemiştir. Lüle Mert (2013), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 19 metinden yola çıkarak metinlerde kullanılan yabancı sözcük oranını %13 olarak belirlemiştir.

2. İncelenen kitaplarda yer alan yabancı kökenli sözcüklerin en çok Arapça ve Fransızca kökenli olduğu belirlenmiştir. Kitaplarda, İngilizce kökenli sadece 4 sözcük belirlenmiştir. Dilimizde kullanılan batı kökenli sözcüklerin çoğunlukla İngilizce kökenli olduğu düşünülmektedir. Ancak bu çalışmada incelenen batı kökenli sözcüklerin çoğunlukla Fransızca kökenli olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni Fransızca kökenli sözcüklerin dilimize İngilizce aracılığıyla girmesi olabilir. Yine de, İngilizcenin günlük konuşma dilimizdeki etkisinin, incelenen kitaplara yansımaması konusunda duyarlılık gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitaplarda, sözcük kökenine ilişkin bilgilere yer verilmediği

görülmüştür. Öğrencilere yabancı kökenli sözcüklerin köken bilgisi verilerek anadili duyarlılığı oluşturulabilir.

**3.** Bu çalışmanın temel amaçlarından biri olmamasına rağmen, 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında, aynı anlama gelen biri yabancı kökenli diğeri ise Türkçe olan iki sözcüğün bir cümlede aynı bağlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozuklukları belirlenmiştir. Öğrencilerin de bu tür anlatım kusurlarına sıkça düştükleri gözlemlenmektedir. Anlatımda duruluk ilkesine aykırı olan bu durumun ortaya çıkması, yabancı kökenli sözcüklerin Türkçe sözcüklere göre çocukların belleğinde biçimlenmesinin ve kullanımının güçlüğüne bağlanabilir. Bu çalışmanın bulgularından hareketle, ders kitaplarında yer alan anlatım bozukluklarının incelendiği başka bir çalışmanın yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca aynı anlama gelen biri Türkçe diğeri yabancı kökenli olan sözcüklerin farklı cümlelerde aynı bağlamda kullanıldığı da belirlenmiştir. Bu sözcüklerden hangilerinin yeğleneceği konusunda belli bir tutumun belirlenmediği Aslan (2006)'ın çalışmasında da görülmektedir. Bu açıdan Aslan (2006) ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

**4.** Ders kitaplarındaki etkinliklerle çocukların sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda %17'si; 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda ise %23'ü Türkçesi bulunan yabancı kökenli sözcüklerdir. Ders kitaplarındaki metinlerde geçen bu sözcüklerin çocuk tarafından anlaşılabilmesi, metnin işlenmesinde elbette gereklidir. Ancak bu sözcüklerin Türkçelerinin de bilinip kullanılması dil duyarlılığı açısından zorunludur.

**5.** İncelenen kitaplarda yer alan yabancı kökenli bazı sözcüklerin okunuş ve yazılış biçimleriyle üretildikleri dilden olduğu gibi (fast-food, hamburger); bazılarının da Türkçe okunuş biçimleriyle (empati, seans vb.) aktararak kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca sözcük öğretimi etkinlikleri ile çocuğun sözcük dağarcığına kazandırılması amaçlanan sözcüklerin, metinlerden hareketle rastlantısal olarak belirlendiği düşünülmektedir çünkü seviyelere göre bilinmesi gereken sözcük varlığına yönelik yapılan herhangi bir çalışma yoktur. Rastlantısal olarak seçildiği düşünülen bu sözcüklerin içerisinde yüksek oranda yabancı kökenli sözcüklerin olduğu saptanmıştır. Sözcük öğretiminin planlı biçimde yürütülebilmesi ve ders kitaplarının dil duyarlılığı ile hazırlanabilmesi için çocuğa kazandırılması amaçlanan sözcük ve kavramlara ilişkin sözcük çözümlenmelerini de içeren sözcük çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

**6.** 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda, “öykü, neden, tümce, düş, olanak, yanıt, yarar, düşünce, buluş, durum” gibi Türkçe sözcüklerin yerine “hikâye, sebep, cümle, hayal, imkân, cevap, fayda, fikir, icat, hâl” gibi yabancı kökenli sözcüklerinin yeğlendiği görülmüştür. Bazı Türkçe sözcüklerin ise incelenen her iki kitapta da hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçen bazı yabancı kökenli sözcüklerin Türkçelerinin, verilmek istenen anlamı tam olarak karşılamadığı ya da bu sözcüklerin herkes tarafından anlaşılamayacağı düşünülebilir. Örneğin; “işaret” yerine “im”, “ton” yerine “titrem”, “zekâ” yerine “anlak”, “otizm” yerine “içekapanış” kullanılması yadırganabilir ancak “yabancı sözcüğü karşılamadığı sanılanları kullanmak bile, yabancı sözcüğü kullanmaya yeğlenmelidir. Böylece, gün gelir, o sözcük o kavramı ya iyice içerir ya da o süre içinde

yeni bir karşılık bulunur. Önemli olan anadilimizi sevmektir” (Püsküllüoğlu, 2009:8). Dolayısıyla, yabancı sözcüklere karşılık üretilen Türkçe sözcüklerin kullanım sıklığının artarak dile yerleşmesi için bu sözcüklerin ders kitaplarında kullanılması gerekmektedir.

### Kaynakça

#### a) İncelenen Kaynaklar

Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. & Üstün, E. (2017). *Ortaokul Türkçe 5. Sınıf ders kitabı*. E. Aktaş ve B. Bayram (Ed.). Ders Kitapları, 1. Baskı, İstanbul: Binet Matbaacılık.

Bozkurt, B. Ü. & Canlı, S. (2017). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti..

#### b) Yararlanılan Kaynaklar

Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Aksan, D. (2010). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aslan, C. (2006). Türkçe ders kitaplarında ‘Türkçe olmayan sözcükler’in kullanımı üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 133, 7-19.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Hepçilingirler, F. (2007). *Dilim dilim anadilim*. İstanbul: Everest Yayınları.

Karababa, Z. C. (1993). *Türkçeyile İngilizce arasında birbirine paralel anlatım biçimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.

Kavcar, C. (2002). Türkçenin güncel sorunları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 27, 13-17.

Kavcar, C., Oğuzkan, A. F. & Aksoy, Ö. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lüle Mert, E. (2013). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümüne ilişkin örnek bir uygulama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 17, 152-168.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012) *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*.

Özkan, N. (2011). Türkçedeki yabancı unsurları tasnif denemesi. 38. *ICANAS Bildiriler Dil Bilimi, Dil Bilgisi ve Dil Eğitimi III. Cilt (S. 1343-1349)*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

Püsküllüoğlu, A. (2009). *Öz Türkçe kılavuzu*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

Püsküllüoğlu, A. (2012). *Öz Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, F. (2004). *Türkçede batı kökenli kelimelerin yoğunluğu*. Ankara: TDK Yayınları.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Ülper, H. (2010). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Zülfikar, H. (2011). Dünden bugüne Türkçe/ Yabancı kelimelerin dilde yayılışı. *Türk Dili*, 49-56.
- Zülfikar, H. (2002). Türkçenin söz varlığında yabancılaşma. *Türkler (Cilt 18)*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, 74-79.



## An Analysis of an English Coursebook (English File) in Terms of Multiculturalism

### Bir İngilizce Ders Kitabının (English File) Çokkültürlülük Açısından İncelenmesi

Kadriye Dimici\*

Burçin Yıldız\*\*

Alper Başbay\*\*\*

Geliş / Received: 24.05.2018

Kabul / Accepted: 12.07.2018

**ABSTRACT:** In this study, with the expectation of positive effect that can result from the classroom environment designed considering the characteristics of the students, it is thought to be significant to find out whether different cultural specifications are represented in the coursebooks and to identify what perspectives are used if they are represented. In this regard, the aim of this study is to investigate the coursebooks used in English Preparatory Schools and the opinions of the instructors about the coursebooks in terms of multiculturalism. Case study design, through which it is aimed to enlighten the current case, is implemented to investigate the case related to the concept of multiculturalism. The unit of analysis of the study is the dimensions of multicultural education and the case is English File coursebooks used in the preparatory classes and the opinions of the instructors using these coursebooks. In this study, document analysis and interview which are the techniques of qualitative data collection are utilized. As a result of document analysis, it is deduced that gender and ethnicity/race dimensions are often represented in the visual, auidal and written materials of the coursebooks. However, the dimensions such as disability, political orientation and social class are rarely observed and the dimension of sexual orientation is never represented in the coursebooks. The interviews with the instructors mostly confirm the findings of the document analysis.

**Keywords:** multicultural education, foreign language education, coursebook

**ÖZ:** Öğrenme ortamının öğrenen özelliklerini dikkate alarak tasarlanmasının yaratacağı pozitif etki beklentisiyle bu çalışmada farklı kültürel özelliklerin ders kitaplarında yansıtılıp yansıtılmadığı, yansıtılıyor ise hangi bakış açılarından ele alındığının belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan ders kitabının ve bu kitabı kullanan öğretmenlerin ders kitabı hakkındaki görüşlerinin çokkültürlülük açısından incelenmesidir. Amacı var olan belirli bir durumu aydınlatmak olan durum çalışması (case study) deseninin kullanıldığı bu çalışmada çokkültürlülük kavramıyla ilgili var olan durum incelenmiştir. Bu çalışmanın analiz birimini çokkültürlü eğitimin boyutları, durumu ise İngilizce hazırlık sınıfında okutulmakta olan English File ders kitabı ve kitabı okutmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama teknikleri olan doküman inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Doküman analizi sonucunda toplumsal cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi boyutların gerek görsel ve işitsel materyallerde gerekse yazılı metinlerde sıklıkla yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, engellilik, siyasal yönelimler, sosyal sınıf gibi alt boyutlara kitaplarda oldukça sınırlı bir şekilde rastlanmış ya da cinsel yönelim gibi bazı boyutlara hiç rastlanmamıştır. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler doküman analizinden elde edilen bulguları doğrular niteliktedir.

**Anahtar sözcükler:** çokkültürlü eğitim, yabancı dil öğretimi, ders kitabı.

\* Okutman, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, kadriyedimici@gmail.com

\*\* Okutman, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, burcin.yildiz@ikc.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, alper.basbay@ege.edu.tr

## Giriş

20. yüzyılın ortalarında ortaya çıkmaya başlayan çokkültürlülük kavramı kültürel farklılıkların ve kimliksel vurguların toplumsal ve siyasal düzlemde tanınması ve eşitlik söylemi çerçevesinde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Yanık, 2012). Bu kavram ile asıl ifade edilmek istenen şey; kültürleri tek bir çatı altında toplamak yerine, çeşitliliği kabul ederek her bir kültürün eşit bir şekilde yaşamasını sağlamaktır. Bu yolla ırkçılıkla ve önyargılarla yüzleşme ve çeşitli bakış açılarından gerçekleri görme durumunun mümkün olacağına inanılmaktadır (Nieto & Bode, 2008). Çokkültürlülük kavramsal çerçevede kültürel farklılıkların yanı sıra, ırk, etnik yapı, dil, cinsel yönelim, cinsiyet, yaş, engelli olma, sosyal sınıf, dinsel yönelim ve diğer kültürel boyutların farkına varılmasıdır (APA, 2002). Bu kadar geniş bir yelpazede ele alınabilen çokkültürlülük kavramının doğal olarak eğitim alanında da yansımaları kaçınılmazdır. Bu doğrultuda, çokkültürlü eğitimin amacı bütün öğrenciler için kapsamlı, sürdürülebilir, eğitimcilerin anlayabileceği ve yerine getirebileceği büyük ölçekte daha dönüştürücü bir tutum aracılığıyla eşitlik ve adaleti sağlamaktır (Gorski, 2006). Bu dönüşüm sürecinin sağlanabilmesi için hedeflerden içeriğe, öğrenme öğretme sürecinden değerlendirmeye kadar tüm yapının farklı kültürel unsurları dikkate alacak şekilde yeniden organize edilmesi gerekmektedir. Cırık (2008) kuramcılarının çokkültürlü eğitim tanımlarını inceleyerek analiz etmiş ve tanımlarda odaklanılan noktaları; insan haklarına saygı duyma, kültürel farklılıkları hoş karşılama, eğitimde fırsat eşitliği, kültürel çeşitliliği yansıtıcı eğitim ortamları düzenleme, farklı bakış açılarını ve fikirleri analiz etme olarak belirtmiştir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim sürecine dahil olan katılımcıların kültürel, etnik, dilsel, sosyal ve birçok açıdan özelliklerini tanımaya ihtiyaç duyması kaçınılmaz bir durumdur.

Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitimle ilgili çalışmalar yurtdışı kaynaklı olarak başlasa da ülkemizde de son dönemde kayda değer bir ilgi görmüş ve üzerinde akademik çalışmalar yürütülür bir hal almıştır. Anadolu toprakları birçok medeniyete ev sahipliği yaptığından Türkiye’de birçok farklı kültürel miras yer almaktadır. Geçmişten gelen bu çokkültürlü yapı ülkemizde ancak son zamanlarda özellikle de mülteci sorununun yarattığı sorunlarla birlikte konuşulmaya başlanabilmiştir (Aslan & Alkış, 2015; Damgacı & Aydın, 2013). Bu durumun nedenleri arasında günümüzde yaşanan göç olaylarının yanı sıra; kültür, eşitlik, birlikte yaşam, farkındalık, asimilasyon, aidiyet, entegrasyon ve hoşgörü gibi kavramların da etkisi vardır (Kaya, 2009). Aynı coğrafyada birlikte yaşamak zorunda olan farklı kültürden insanların, uyumlu birlikteliğinin yaratılacağı öncelikli alanlardan biri olan eğitim ortamlarının tasarlanmasında kültürel çeşitliliğe odaklanılması, sosyal sistemin harcı olma niteliğini taşıyacaktır. Bu noktada bu harç görevini üstlenebilecek yardımcı elemanlardan biri olarak çokkültürlü eğitim Banks (1998) tarafından, farklı cinsiyete sahip, farklı etnik ve kültürel gruplardan gelen öğrenciler ve engelli öğrenciler için eğitim eşitliği şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüz toplumlarının çeşitli problemlerine çözüm üretebilecek bir sistem olarak görülmeyle birlikte ırk, etnisite ve sosyal sınıf gibi farklı değişkenlerden kaynaklanan birçok eşitsizliği de gidererek eğitsel hakkaniyeti yaratma çabası olarak değerlendirilmektedir (Banks, 2006, akt. Kaya & Aydın, 2014). Öğretmenlerin, sınıf ortamında bulunan birbirinden farklı nitelikteki öğrencilere ulaşabilmek için uygun ortamı yaratması ve bireysel farklılıkları eğitimde sorun değil,

öğrenme ortamını zenginleştiren bir kaynak olarak görmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kültürün eğitim üzerindeki etkilerini, çokkültürlülüğü ve öğrenme-öğretme sürecindeki eşitlik kavramını anlayabilmeleri önemli görülmektedir (Başbay, 2014). Öğretim sürecinin kültürel öğelerle bezeli olduğu düşünüldüğünde bu öğelerin sunulmuş biçimi ve öğretim sürecinde nasıl konuşlandırıldığı büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın odağını oluşturan dil öğretimi ve kültür arasındaki ilişkilerin ele alınması gerekliliği düşünülerek kültür dil ilişkisi irdelenmeye çalışılmıştır.

Sosyal/kültürel sistemin var olması için, yerleşim, ekonomi, teknoloji, sağlık ve beslenme, aile ve akrabalık vb. gibi iki önemli değişkene daha ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar biyo-kültürel birer ürün olan kişilik ve kişilerin birbirleriyle anlaşmak için kullandıkları sembol sistemi yani dildir. İnsanlar arası ilişkiler gibi toplumlararası ilişkiler de kişilerle kurular, dille sürdürülür. Kültürel ve tarihi miras dil aracılığıyla yeni kuşaklara aktarılabilir (Güvenç, 1994). Bu noktada dil öğretimi aynı zamanda kültürün öğretimi de içermektedir. Bu çalışma kapsamında ele alınan yabancı dil öğretiminde ise bireyin içinde bulunduğu kültürü değil farklı bir kültürü ve bağlı olan dili öğrenmesi söz konusudur. Ancak bu noktada karşımıza çıkan ve yıllardır süregelen tartışma konularından biri olan hedef dil kültürünün ve/veya yerel dil kültürünün yabancı dil öğretiminde yer alması gerektiği durumu son yıllarda gündemde olan çokkültürlülük kavramı ile daha da karmaşık bir boyuta ulaşmıştır. Bu doğrultuda, yabancı dil eğitim ortamlarında çokkültürlülük kavramının incelenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Logie (2004)'e göre yabancı dil öğretiminde, öğretimi iyileştirmek amacıyla, dilin kullanıldığı toplumsal ve kültürel bağlamları göz önünde bulundurmak, iki boyutlu bir hedefi içermektedir: Dilsel beceriyi bütünlemek ve kültürler arası iletişimi sağlamak. Yine buradaki dayanak noktası dil ve kültür arasındaki yakın ilişkidir. Dolayısıyla dil ve kültür eğitimi birlikte yapılmalıdır. Kültürü tanımaksızın dilsel becerinin edinimi bütünüyle sağlanamaz. Öte yandan, amaç yabancı bir kültüre erişmek onu anlayıp öğrenmek ise, yine bu bağlamda dili öğrenmek bütünleyici bir etkinliktir.

Yabancı dil derslerinde kültüre nasıl yer verilmesi gerektiği tartışılarsun, kültürün yaşaması ve sonraki kuşaklara aktarılmasını sağlayan dil konuşulduğu topluma aittir ve o toplumdan etkilenir. Bu nedenle de dil ve kültür birbirlerinden ayrılamaz bir yapıya sahiptir. Bruner (1996)'e göre de anlamlar zihinde yer almalarına rağmen, köklerini ve önemlerini yaratıldıkları kültürden alırlar. Yabancı dil öğrenirken de öğrencilerin bilgiyi anlamlandırabilmeleri ve yeniden inşa edebilmeleri için o dildeki öğelerin kendi kültüründe ne anlama geldiğinden haberdar olmaları gerekir. Bu doğrultuda da kültürel farkındalığın önemi ortaya çıkmaktadır. Kültürel farklılıkların eğitsel süreçteki önemi kaçınılmazdır. Bu sürecin yabancı bir dili öğretirken dikkate alınması ise daha zorlu bir yola girilmesine neden olmaktadır. Yabancı dil öğretimindeki önemli adımlardan biri olan hazırlık sınıfları da ortaöğretimden mezun olup üniversitede fakültelerden eğitim alacak öğrencilerin en az bir akademik yıl boyunca yoğun bir İngilizce öğretim programına tabi tutuldukları geçiş aşamasıdır. Farklı şehirlerden kendine özgü kültürleriyle gelen öğrenciler farklı fakültelerden öğrencilerle bir arada eğitim alma imkânına sahip olurlar. Bu durum hazırlık sınıfı öğrencilerinin üniversite ortamına ve değişik kültürlere maruz kalmaları açısından önemli bir role sahiptir. Hazırlık sınıflarında eğitim programının yürütülmesinde

en önemli öğelerden biri olan ders kitaplarında farklı kültürlerin temsili öğrencilerin kendilerini tanıyabilmeleri, ifade edebilmeleri ve değişik kültürel geçmişe sahip bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından oldukça önemlidir.

Dil öğretiminde öğretmenlere rehberlik eden ders kitaplarının aynı zamanda öğrencilere ve öğretmenlere sistematik ve kapsamlı bir kültürel bakış açısı sağlamaya çalışması çok önemli görülmektedir (Korkmaz, 2009). Eğitimin önemli bir aracı olan ders kitapları öğretmen ve öğrencilere yol gösterici temel kaynak niteliği taşımaktadır (Oğuzkan, 1993). Öğretim sırasında, öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri, nasıl ele alacağını önemli ölçüde etkileyen ders kitapları sınanmış, doğruluğu kanıtlanmış bilgileri kapsamaktadır (Kula, 1988). Bilimsel ilkeler doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının kültürden tamamen bağımsız organize edilmesi oldukça zor görülmektedir. İlkokul kitaplarından üniversitelerde okutulan kitaplara kadar geniş bir yelpazedeki bu kitaplar doğal olarak içinde bulunduğu kültürün izlerini taşımaktadır. Ancak en önemli soru ya da sorunlardan birisi de bu kitaplarda ele alınan kültürel formun kapsamıdır. Çokkültürlülük çerçevesinde ele alınan engellilik, cinsiyet, cinsel yönelim, ırk, etnik köken, siyasi yönelim gibi kavramların bu kitaplarda nasıl ele alınacağı önemli bir sorundur. Ülkemizde son dönemde ders kitaplarının kültürel çeşitliliğini yansıtan akademik çalışmalar yürütülmektedir (Arsal & Önal, 2012; Avinç, 2012; Barışkan, 2010; Bulut & Arıkan, 2015; Çakır, 2010; Çelik & Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Demirel & Tarakçıoğlu, 2016; Erdoğan, 2015; Göktaş, 2013; Gözgenç, 2016; Hamiloğlu & Mendi, 2010; Kayapınar, 2009; Korkmaz, 2009; Köroğlu, 2013; Taş, 2010). Bu çalışmalarda dikkat çeken önemli unsurlardan biri, İngilizce ders kitaplarında hedef dile ait kültürün baskın olması ve çokkültürlülüğün kapsamına giren konulara çok az ders kitabında yer verilmesidir. Gay (2010, akt. Kitsantas, 2012), farklı etnik ve kültürel yapılarda yetişen öğrencilerin ders kitaplarında kendi kültürüyle ilgili önyargılardan, kültürel kökenlerinden kötü bahsedilmesinden veya hiç bahsedilmemesinden dolayı kızgınlık ve utanma hissettiklerini dile getirmektedir. Bunun yanında çokkültürlü eğitim çalışmalarında katılımcıların kültürel özelliklerinin dikkate alındığı ve kültürlerarası anlayışın desteklendiği ortamlarda daha az duygusal ve davranış problemleri ile karşılaştığı ve katılımcıların akademik başarı düzeylerini arttırdığı görülmüştür. Öğrenme ortamının öğrenen özelliklerini dikkate alarak tasarlanmasının yaratacağı pozitif etki beklentisiyle bu çalışmada farklı kültürel özelliklerin ders kitaplarında yansıtılıp yansıtılmadığı, yansıtılıyor ise hangi bakış açılarından ele alındığının belirlenmesinin önemli olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede, bu araştırmanın amacı İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan ders kitabının ve bu kitabı kullanan öğretmenlerin ders kitabı hakkındaki görüşlerinin çokkültürlülük açısından incelenmesidir. Çokkültürlülüğü oluşturan alt boyutların (din, toplumsal adet, ırk/etnik kimlik, engellilik, sosyal sınıf, toplumsal cinsiyet, politika ve cinsel yönelim) ders kitaplarında nasıl ele alındığının ve bunları kullanan öğretim elemanlarının deneyimlerinin ve bakış açılarının incelendiği bu çalışmanın sonuçlarına göre çokkültürlülük ile ilgili Hazırlık sınıfı eğitim programında içerik bakımından öneriler sunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına bu çalışma kapsamında cevap aranacaktır:



1. İngilizce hazırlık ders kitaplarında çokkültürlülük unsurları nasıl temsil edilmektedir?
2. Öğretim elemanlarının çokkültürlülük açısından hazırlık kitaplarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın sadece bir ders kitabı incelemenin ötesinde öğreticilere ve öğrencilere kültürel çeşitlilik yönünde farkındalık kazandırabilecek bir yapıya sahip olduğuna inanılmaktadır. İngilizce hazırlık sınıfı eğitimi programında kullanılan ders kitaplarında çokkültürlülüğün önemini ve nasıl temsil edildiğinin anlaşılmasını sağlayacak olan bu çalışma, ders kitabını kullanan öğretim elemanlarında da kültürel kavramların aktarımı ile ilgili bir farkındalık oluşturabilir ve yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan kültür kavramı ders kitapları aracılığıyla öğrencilere farklı bakış açıları ile yansıtılabilir. Bu noktada çalışmanın alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir. Bu düşünce çerçevesinde üzerinde araştırma yapılması düşünülen English File kitaplarının dağıtımını gerçekleştiren yayınevi ile görüşülmüş ve Türkiye’de yaklaşık 25 üniversitenin hazırlık sınıfında bu kitabın kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum da araştırmanın sonuçlarının daha çok kitleye ulaşabilmesi ve diğer kurumların da sonuçlardan yararlanabilmesi açısından önemli görülmüştür.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Amacı var olan belirli bir durumu aydınlatmak olan durum çalışması (case study) deseninin kullanıldığı bu çalışmada bütüncül tek duru deseninden yararlanılarak çokkültürlülük kavramıyla ilgili var olan durum incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı, seçilen kitaplar ve kitapları kullanan öğretim elemanlarının görüşlerinin çokkültürlülük açısından incelenmesi olduğundan bu desenin kullanılması uygun görülmüştür.

### Analiz Birimi ve Durum

Bu çalışmanın analiz birimini çokkültürlü eğitimin boyutları, durumu ise İngilizce hazırlık sınıfında, Elementary (Başlangıç), Pre-Intermediate (Orta Öncesi) ve Intermediate (Orta) düzeylerinde okutulmakta olan English File ders kitapları ve kitapları okutmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri oluşturmaktadır.

English File ders kitapları Oxford Üniversitesi Yayınevi tarafından çeşitli ülkelerde İngilizce öğretimi için kullanılmak üzere hazırlanan ve Beginner düzeyinden Advanced (İleri) düzeyine kadar çeşitli dil seviyelerine yönelik yedi kitabı bulunan bir kitap serisidir. Bu çalışmada çalışma sadece Elementary (Başlangıç), Pre-Intermediate (Orta Öncesi), ve Intermediate (Orta) olmak üzere üç ders kitabı çokkültürlülük açısından incelenmektedir. Hazırlık sınıflarında sadece bazı sınıflarda uygulanan Intermediate Plus (Orta Artı) kitabı ise tüm sınıflarda uygulanmamış olmasından dolayı araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. İngilizcenin tüm dünyada yaygın bir şekilde kullanılan bir dil haline gelmesiyle farklı kültürlerden gelen birçok birey İngilizce aracılığıyla birbirleriyle iletişim kurmaya çalışmaktadır ve İngilizce eğitiminin gerçekleştirildiği eğitim ortamları da gittikçe daha çok farklı kültür unsurunu barındırmaya başlamıştır. Eğitim ortamlarında

öğretmenlerin faaliyetlerini sürdürebilmeleri için en önemli kaynak olan ders kitabının çokkültürlülük açısından incelenmesi bu yüzden önem taşımaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitede hazırlık eğitimi yaklaşık 5 yıldır verilmekte olup, seçilen kitap son 4 yıldır kullanılmaktadır. Bu eğitimden yararlanan öğrenci sayısı 2016-2017 akademik yılında yaklaşık 1000'dir ve yaklaşık 150 öğrenci A2 dil düzeyinde hazırlık sınıfı eğitimine başlarken geri kalan 850 civarı öğrenci A1 dil düzeyinden başlayarak eğitim faaliyetlerini 1 yıl boyunca sürdürmüşlerdir. Hazırlık okulunda yaklaşık olarak 25 tam zamanlı öğretim elemanı ve buna ek olarak ders saat ücretli çalışan yaklaşık 15 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bu öğretim elemanlarının hepsi araştırma kapsamında ele alınan English File ders kitabını kullanmışlardır.

### **Veri Toplama Araçları**

Daha dar bir örneklem hakkında geniş çaplı ve derinlemesine betimleme yapma amacını benimseyen araştırmacılar nitel veri toplama teknikleri olan doküman inceleme ve görüşme tekniklerini kullanmışlardır. Neredeyse her araştırma için kaçınılmaz bir veri toplama tekniği olan doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığından bu araştırmada da ilk aşamayı oluşturmaktadır. Bu amaçla, araştırma soruları ile yakından ilgili olan veri kaynağı olarak English File ders kitaplarının Elementary (Başlangıç), Pre-Intermediate (Orta Öncesi), ve Intermediate (Orta) düzeyleri belirlenmiştir. Şimdiye kadar hazırlık sınıfında yapılan çalışmalarda bu kitapların öğrenci başarısına etkisi ile öğrenci ve öğretim elemanı tutumlarına etkisi değerlendirilmiştir. Ancak öğrenci çeşitliliğinin artması ile birlikte farklı kültürlerden gelen öğrencilerin bir arada eğitim alma sürecinde bu kitapların çokkültürlülük açısından değerlendirilmesinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmacıya, zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunan doküman incelemesine ek olarak verinin çeşitlendirilmesi amacına hizmet eden ve araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde arttıran görüşme yöntemi de bu çalışmada kullanılmıştır. Görüşmeye katılacak öğretim elemanları belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak görüşülecek öğretim elemanlarında son bir akademik yıl içinde bu ders kitaplarını kullanma koşulu aranmıştır.

Görüşme soruları hazırlanırken araştırmacıların deneyimleri ile bu alanda gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanılmıştır. Sorular yarı-yapılandırılmış açık uçlu formda hazırlanmış ardından çokkültürlülük alanında uzun süredir çalışan ve yayınları olan eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi ve nitel araştırma alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınarak düzenlenmiştir. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve etkililiğini tespit etmek amacıyla başka bir devlet üniversitesinde hazırlık okullarında görev yapan iki öğretim elemanı ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonucunda görüşme sorularında bazı değişikliklere gidilmiştir.

### **Katılımcılar**

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının meslekteki deneyimleri ve kitabı kullanma deneyimleri farklılık göstermektedir. Tamamı kadın olan katılımcılar 28 ile 37 yaş aralığında olup en az öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanı beş yıl, en

fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretim elemanı ise 15 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Katılımcıların tamamının dört yıl ve daha fazla olmak üzere kitabı kullanma deneyimleri bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Süreci**

İki aşamadan oluşan veri toplama sürecinde birinci adımda İngilizce hazırlık kitapları araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Kitapların araştırmacılar tarafından incelenebilmesi amacıyla ele alınacak çokkültürlülük unsurları ilgili alanyazın incelenerek belirlenmiş ve seçilen her bir unsur için kitaplarda nelere bakılacağına dair bir ölçüt listesi oluşturulmuştur. Ölçüt listesi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve birlikte incelenmiş ve gerekli uzlaşa sağlandıktan sonra kullanılmıştır. Seçilen çokkültürlülük unsurları toplumsal cinsiyet, din, toplumsal adet, cinsel yönelim, politika, sosyal sınıf, engellilik ve ırk/etnik kimliktir. Bu kapsamda araştırmacılar, kitapları belirlenen ölçütlere göre inceleyip elde edilen verileri karşılaştırarak anlam bütünlüğünü yakalamaya çalışmışlardır.

Veri toplamanın ikinci aşamasında ise ders kitaplarını okutmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacının gerçekleştirildiği üniversitenin Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan 24 öğretim elemanına “Eğitimde Çokkültürlülük” adlı 90 dakikalık bir seminer alanın uzmanı bir öğretim üyesi tarafından yüksekokulun bir dersliğinde verilmiştir. Bu seminerin verilmesinin amaçlarından biri görüşmeler gerçekleştirilmeden önce öğretim elemanlarının çokkültürlülüğün ne anlama geldiği, nasıl ortaya çıktığı ve çeşitli boyutlarıyla ilgili farkındalık kazanmasıdır. Söz konusu seminerin ardından öğretim elemanlarına yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve kendilerinin sürece nasıl dâhil olacakları aktarılmıştır. Gönüllülük esasına göre 8 öğretim elemanı yüz yüze görüşme yapılmasını kabul etmiştir ve görüşmeler 2017 yılının haziran ayında gerçekleşmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların izinleri alındıktan sonra ses kaydına alınmış ve toplam 135 dakika sürmüştür. Görüşmelerin hepsi hazırlık sınıflarının bulunduğu binada uygun koşullar sağlanarak yüz yüze ve başkalarının rahatsız etmeyeceği bir ortamda yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılarak tümdengelimci ve tümevarımcı yaklaşımlar benimsenmiştir. Kitaplar araştırmacılar tarafından bireysel olarak hem önceden belirlenmiş hem de süreç esnasında ortaya çıkan temalar doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen veriler bir araya gelinerek karşılaştırılmıştır. Ardından doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu da önceden belirlenen çokkültürlülük unsurlarıyla ilgili kitaplardan elde edilen verilere ilişkin bilgilerin sunulması ve gerekli örneklerin sağlanması şeklinde olmuştur. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarının deşifreleri ardından kodlamalar araştırmacılar tarafından önce tek tek daha sonra ise birlikte yapılmıştır. Kodlamalar sonunda veriler örgütlenerek önce alt temalara, sonra da ana temalara ulaşılmıştır.

Hem kitapların hem de öğretim elemanlarının görüşlerinin analizinde çokkültürlü eğitimin temelini oluşturan boyutlar dikkate alınarak tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede kültür-dil ilişkisi, kültürel çeşitlilik, öğretimi destekleme, öğrenen tutumları ve öğretici-içerik etkileşimi temaları belirlenmiş ve bu temalar altında alt temalarla

ilerlenmiştir. Özellikle kültürel çeşitlilik teması altında çokkültürlülüğün iskeletini oluşturan boyutlar incelenmeye çalışılmıştır. Bunlar; tektipleştirme, toplumsal cinsiyet, diz/mezhep, engellilik, ırk/etnik köken, sosyo-ekonomik durum, siyasi yönelimler ve cinsel yönelimlerdir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri**

Nitel araştırmalarda verilerin geçerliğini sağlamak için, birden çok veri kaynağından aynı yönü içeren bilgi toplama yolu olarak bilinen çeşitleme (triangulation) stratejisi bu araştırmada kullanılarak geçerlik önlemleri alınmıştır. Bu stratejiyi kullanarak araştırmacılar veri üzerinde uzlaşma sağlamayı ya da karşıtlık olan durumlarda sebepleri açıklamayı amaçlamışlardır (Gall, Gall & Borg, 2010). Bu kapsamda araştırmacılar çokkültürlülük açısından incelenen kitabı kendi geliştirdikleri ölçüt listesi ile analiz etmeye ek olarak ders kitabını kullanan öğretim elemanlarının da görüşlerini almışlardır. Böylece Yin (1984, akt. Yıldırım & Şimşek, 2016)'in de savunduğu gibi durum çalışmasında veri toplarken, mümkün olduğu ölçüde birden fazla veri kaynağını ya da türünü kullanması amaçlanmıştır. Ders kitaplarını inceleyen araştırmacılar analizlerini tamamladıktan sonra elde ettikleri sonuçları karşılaştırmışlar ve sonuçların uyumlu olup olmadığını incelemiştirler. Kodlama denetimi (coding check) olarak bilinen bu yöntem değişik araştırmacıların nitel veriyi aynı kategorilere göre sınıflandırma güvenirliliğini belirlemektir (Gall, Gall & Borg, 2010).

Öğretim elemanlarının görüşlerinin alınabilmesi için görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Düzenlemelerden sonra başka bir üniversitede çalışan öğretim elemanları ile pilot çalışma olarak denenmiş ve gerekli görülen durumlarda sorularda küçük değişikliklere gidilmiştir. Pilot çalışma yapılmış olması da araştırmacının güvenirliliğine olumlu katkıda bulunmuştur.

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarıyla kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve ses kayıtlarının sadece araştırmacılar tarafından bu çalışma sonuçları için kullanılacağı bilgisi paylaşılmıştır. Katılımcıların gerçek isimleri yerine K1, K2, K3 gibi kodlamalar yapılmış ve katılımcıların gizli tutulmasına yardımcı olarak araştırma etik ilkelerine uyulmuştur.

### **Araştırmacıların Rolü**

Bu çalışmada yer alan araştırmacılarından ikisi English File ders kitabının uygulandığı hazırlık okulunda öğretim elemanı olarak çalışmaktadır. Araştırmacılarından biri ilgili kitabı son 1.5 yıldır, diğeri ise 4 yıldır derslerinde kullanmaktadır, bu yüzden kitabın içeriği konusunda deneyime sahiptirler. Üçüncü araştırmacı ise çokkültürlülük alanında uzun yıllardır çalışmalar gerçekleştirmiş ve çokkültürlülüğü öğretmen yeterlilikleri ve eğitim programları açısından incelemiştir. Araştırmacıların uyguladıkları ders kitabını incelemeleri ve çokkültürlülük unsurları hakkında teorik olarak bilgi sahibi olmaları verilerin analizine katkıda bulunacaktır. Ayrıca üç araştırmacı da çokkültürlülüğün çeşitli boyutlarının eğitim ortamlarında tanınmasını ve gerekli düzenlemelerin yapılmasını öngören bir görüşe sahip oldukları için çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkında pozitif bir anlayışa sahiptirler.

## Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular bütünleştirilerek sunulmuştur. Hem ders kitabı hem de öğretim elemanı görüşleri birbirlerini destekler nitelikte belirlenen temalar altında sunulmuştur. Araştırma bulguları sonucu oluşturan tematik çerçeve aşağıda sunulmuştur.

1. Kültür-dil ilişkisi
2. Kültürel çeşitlilik
  - 2.1. Tektipleştirme
  - 2.2. Toplumsal cinsiyet
  - 2.3. Din/Mezhep
  - 2.4. Engellilik
  - 2.5. Irk/Etnik köken
  - 2.6. Sosyal sınıf
  - 2.7. Siyasal yönelimler
  - 2.8. Cinsel yönelim
3. Öğretimi destekleme
4. Öğrenen tutumu
  - 4.1. Olumlu
  - 4.2. Olumsuz
  - 4.3. Öğrencilerin geçmiş deneyimleri
5. Öğretici-içerik etkileşimi
  - 5.1. Hazırlık
  - 5.2. Sınıf yönetimi

Her bir tema hem araştırmacıların ders kitabı incelemesi hem de ders kitabını okutmakta olan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda sunulmuştur.

### 1. Kültür-Dil İlişkisi

İncelenen ders kitabının kültürel öğelerle bezeli olduğu görülmektedir. Bu duruma örnek olarak çeşitli kültürler için sembollerin, özelliklerin ve yaşam tarzlarının gösterilmesi (Elementary, s.14, 20, 33, 51, 84; Pre-Intermediate, s.12, 52; Intermediate, s. 66, 69, 96, 97) verilebilir. Ancak akademik alanda yapılan tartışmalara paralel olarak öğretilen dilin kültürel çerçevesinden mi yoksa öğrenenin kültürel özellikleriyle mi sunulacağı tartışması bu kitapta da görülmektedir. Kitabın dil kültür ilişkisine önem vererek dil eğitimi için kültürden ayrı tutmayan bir yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Bununla beraber, aşağıda *tektipleştirme* başlığı altında daha ayrıntılı olarak inceleneceği üzere kitapta genel olarak hedef dilin bir ağırlık taşıdığı görülmektedir. Dil ile kültürün birbirinden ayrılamayacağını, kültürün dil eğitiminden soyutlanamayacağını düşünen araştırmacılarla aynı yönde düşünen öğretim elemanları bu görüşlerini dil öğretiminde hem öğretilen dilin kültürünün hem de farklı kültürlerin öğretiminde yararlı olduğunu belirterek göstermişlerdir. Dil-kültür ilişkisini ayrılamaz bir bütün olarak gören ve öğretilen dilin kültürünün öğretimde yer alması gerektiğini düşünen öğretim elemanları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

Bir dilin zaten en önemli unsurlarından biri kültürdür. Dil ile kültürü birbirinden ayıramayacağımız için dil öğretirken mutlaka o dilin kültürünü de aktarmak gerekli. (K8)

...bir dil öğretirken kültürünü de onun içine katmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum. (K1)

Ben de birçok hoca gibi dil öğretiminde kültürün ayrı olmaması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü dili öğretirken kültürün parçalarını da öğretiyorsun. (K5)

Dil öğretiminde dil-kültür ilişkisinin bütünlüğüne değinen öğretim elemanları ayrıca farklı kültürlerin de işe koşulmasının önemli olduğunu sık sık ele almışlardır:

İngilizce sadece İngilizlere ait bir dil olmadığı için ya da Amerikalılara ait bir dil olmadığı için lingua franca [anlaşma dili] olarak geçtiği için birçok kültürü de arasında barındırıyor. Yani onun için mesela Hint İngilizcesi oluşuyor. Onların kültürünü anlatan İngilizce...Yani kültür olmadan dil olmuyor bence dil olmadan da kültürü veremiyoruz (K5)

Yabancı dil öğreniminde başka bir kültürü tanımak dilin en önemli parçası olduğunu düşünüyorum. Sadece öğrendiğimiz dilin kültürü değil de aslında bütün dünyadaki diğer insanlarla iletişim kurmak becerilerimizi arttıracığını düşünürsek farklı kültürleri tanımak onlarla iç içe yaşantılar oluşturmak bu anlamda önemli bence dil öğreniminde. (K6)

Kültür-dil ilişkisi teması altında açıklanabilecek bu durum öğrenilecek dilin kültürüyle ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmesinden kaynaklanarak o dilin konuşulduğu ülkelerdeki kültür unsurlarının da yabancı dil öğrenen öğrencilere aktarılacak istenmesi sebebi olarak düşünülebilir.

## 2. Kültürel çeşitlilik

Bu tema kendi içinde alt temalarla ele alınmıştır. Bunlar; tektipleştirme, toplumsal cinsiyet, din/mezhep, engellilik, ırk/etnik köken, sosyal sınıf, siyasal yönelimler ve cinsel yönelimlerdir.

### 2.1. Tektipleştirme

English File ders kitapları incelendiğinde öğretilen dilin kültürü (hedef kültür) ile ilgili örneklere kitapların tümünde çok sıklıkla rastlandığı görülmekte, bu durum öğretim elemanlarının çoğunun görüşlerinde de kitapların dili kullanan farklı kültürleri değil, hedef kültür odaklı olduğu yönünde yer almaktadır.

İngilizce dünya üzerinde toplam 53 ülkede resmi dil olarak konuşulmakta olmasına karşın kitaptaki kültürel öğelere bakıldığında farklı ülkelere çok az yer verilmekte ve hedef kültür olarak İngiliz-Amerikan ağırlıklı bir yaklaşım sergilendiği görülmektedir. Araştırmacılar tektipleştirme ile ilgili örnekleri incelediklerinde kitapta hedef kültürle ilgili 48 örneğe rastlamışlardır. Kitapta hedef kültüre ait tektipleştirme örneklerine birçok yerde rastlanmakla beraber bu örneklerden en çarpıcılarının her üniteye yer alan şarkıların hedef kültürlerden seçilmeleri, kitapta sık sık ele alınan ve onların aracılığıyla kültür karşılaştırmaları yapılan Rob ve Jenny karakterlerinin İngiliz ve Amerikan olmaları söylenebilir. Hedef kültürle ilgili örnekler o kültürdeki tanınmış kişileri ve yerleri tanıtmaya, yaşam tarzlarını anlatmaya, dil farklılıklarını gösterme, kültürel sembollerin tanıtılması ve o kültürlerde kabul edilen davranış biçimlerini yansıtmaya şeklindedir, bu nedenle kitabın belli bir kültürü yansıttığı ve tanıtmaya çalıştığı fazlasıyla açıktır. Bu durumu değerlendiren öğretim elemanlarından bir tanesi hariç diğerleri hedef kültür ağırlıklı bir tektipleştirme olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Kitabın tektipleştirme yapmadığını ve farklı

kültürleri içerme konusunda düzeltmelerin yapıldığını belirten bir öğretim elemanı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

...sanırım bu çok kültürlülük yönünde çalışmaların artmasıyla da yıllar içinde hani kitabın farklı versiyonları da çıktı çünkü. Düzeltme yönüne gidildi. Yıllar içinde git gide daha da güzelleşti farklı kültürlere yer verme açısından çokkültürlülük açısından ve gerçekten farkındalık yarattığını düşünüyorum. Derste 1 yıl boyunca bu kitabı okuyan öğrenci fikir edinebiliyor farklı kültürler hakkında farklı etnik kökenler hakkında yine kadın erkek eşitliği hakkında fikir edinebiliyor (K6)

Ancak diğer öğretim elemanları kitabın hedef kültür odaklı olma yönünde görüş bildirmişlerdir:

Başka ülkelerin kültürleri kitap içerisinde yer almıyor. O kitabın en büyük eksikliği diye düşünüyorum. Çünkü dediğim gibi çok fazla ülkede okutulduğu için ona göre bir düzenleme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenciyi daha motive eder diye düşünüyorum. (K7)

Hedef kültürle ilgili kültürel öğeler incelendiğinde araştırmacılar bunların 11 tanesinin Amerikan kültürüne, 40 tanesinin de İngiliz kültürüne ait olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Oxford Üniversitesi yayını olan kitapta İngiliz kültürünün zleri ağır basaktadır. Hedef kültür içinde de İngiliz kültürünün ağırlıklı olması durumu sık sık öğretim elemanları tarafından da dile getirilmiştir:

Evet, farklı kültürler var farklı ülkelerin kültürlerinden bahsediliyor ama sonuçta öne çıkarılan bir kültür var hedef kültür bence British [İngiliz] burada Amerikan da değil o öne çıkarılıyor. (K1)

Çok fazla kültürle alakalı şey hani İngiltere ile ilgili şey var daha çok onların ne diyeyim tarihi gezilecek görülecek yerler falan hani onları çok fazla sunuyorlar. Sanki reklamını yapıyor gibi geliyor bana, bak İngiltere'ye gel, bunları da gör, bunu yemeden gitme gibi. Ama tabi ki öğrenmesi de gerekiyor onları. (K3)

Ayrıca hedef kültürde yer alan alt kültürlerin de kitaplarda pek temsil edilmediği görülmektedir. İskoçya ile ilgili bilgilerin yer aldığı birkaç örnek haricinde (Elementary, s.7, 67; Pre-Intermediate s.45) hem Birleşik Krallık hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan alt kültürler çok fazla yer almamış ve çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olan bu ülkeler homojen bir yapıymış gibi gösterilmiştir. Öğretim elemanlarından bazıları da bu durumu eleştirmekte ve bu konuda kitaplarda düzeltmelerin yapılması önerisini sunmaktadır:

Sadece biz etnik köken deyince Afrikan, Amerikan, beyazlar geliyor ama başka kökenden bence bu değil. Meksikalılar olabilir, Meksikalı Amerikan olabilir atıyorum Chinese [Çinli] Amerikan olabilir Chinese English [Çinli İngiliz] olabilir bunlar da var mesela. İngiltere'de yaşayan bir Japon olabilir. Yani bunlar eğer kültürel bir öğeden bahsedeceksek bunlar da bir kültürel öğe göz önünde bulundurulmalı. (K5)

Tektipleştirme ile ilgili araştırmacılarının incelemeleri ve öğretim elemanlarının görüşleri ele alındığında, hedef kültüre ait öğelerin kitaplara hâkim olduğu ancak hedef kültürlerin de eşit oranlarda temsil edilmediği ve hedef kültürlerdeki alt kültürlerin yeterince yer almadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

## 2.2. Toplumsal Cinsiyet

English File ders kitapları, toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında araştırmacılar ve öğretim elemanları tarafından değerlendirildiğinde, kitabın hem toplumda hakim olan cinsiyet rollerine uyumlu örneklere, hem de cinsiyet rolleriyle ilgili kalıplaşmış fikirleri değiştirmeye yönelik örneklere sahip olduğunu söylemek mümkündür, bu yüzden

toplumsal cinsiyet açısından kitabın dengeli bir tutumda olduğu ve iki türlü ele alındığı söylenebilir.

Cinsiyet rollerini toplumda var olduğu şekliyle ele alan örneklere kitapta sık sık rastlanmaktadır. Resimlerde bebekle ilgilenen kişinin kadın olması (Elementary, s.38); film izleme sonrası ağlayan bir kadın ile futbol oynayan bir erkeğin resimlerine yer verilmesi (Elementary, s.55); kadının evi süpürürken ve yemek yaparken tasvir edilmesi (Elementary, s.102; Intermediate, s.68); kadının ev temizliği yaparken, erkeğin kanepede uzanıp TV izlerken gösterilmesi (Pre-intermediate, s.33); kadının alışveriş yapması nedeniyle eşiyile problemler yaşamasının ele alınması (Intermediate, s.16); evlenme teklifinin erkek tarafından dizlerinin üstünde tasvir edilmesi (Intermediate, s.93) gibi birçok örnek kadın ve erkek rollerinin toplumun genel algısını yansıttığını göstermektedir. Kitaptaki bu tutuma benzer görüş belirten bazı öğretim elemanları da görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

... Bazen gelenekselliğe de çok yaklaşıyor. İşte bazı örneklerde, kız bir erkek arkadaş arıyor kendine ya da işte evlenme eğilimi... British [İngiliz] erkekleri için, erkek kadın konusu gündeme gelmişken, öyle bir okuma parçası var işte... Oturuyormuş TV karşısına, eline kumandayı veriyormuşsun. (K2)

Bununla beraber, kitaplarda cinsel rollerle ilgili olarak farklı rol modellerin de sunulduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna örnek olarak, resimlerde erkeğin yemek yaparken, evi süpürürken ya da ev temizliği yaparken tasvir edilmesiyle beraber kadının jimnastik yaparken ve kitap okurken tasvir edilmesi (Elementary, s.47; Intermediate, s.7; Intermediate, s.68); birçok erkeğin bebekleriyle ilgilendiğiyle ilgili paylaşımlar ve bir babanın çocuk bakımıyla ilgili yazdığı kitap hakkında bilgi verilmesi (Elementary, s.84; Intermediate, s.30; Intermediate, s.30-31); kitapta sıkça yer alan videolardaki karakterlerden kadının erkekten iş yerinde daha üst bir konumda çalışmasının gösterilmesi ve erkeğe göre daha disiplinli olarak tasvir edilmesi; toplumdaki algının aksine sadece kadınların değil, erkeklerin de dedikodu yaptığına dair fotoğraf ve metinlerin yer alması (Pre-Intermediate, s.94; Intermediate, s.28-29) gibi çarpıcı örnekler toplumda kadın ve erkek rolleriyle ilgili genel inanın aksine bireylerin farklı rollerde de bulunabileceği algısı yaratmaktadır. Öğretim elemanlarının da çoğunluğu (f=6) kitabın bu yönüne dikkat çekerek önyargıları kırma açısından farklı örnekler sunduğuna dair görüşler belirtmişlerdir:

Kadın erkek rolleri, yani çok şey değil böyle, kadınlar sadece ev hanımıdır, dışarıda çalışmaz gibi bir şey yok. Practical English bölümünde mesela bir yönetici kadındı, ondan sonra o daha alt düzeyde bir şey yapar gibi bir şey gösterilmemiş. Mesela bazı parçalar var, kadınlar dedikodu yapar erkekler yapmaz, kadınlar çok konuşur. O konularda da şey var aslında, öyle değil erkekler de konuşur. O kalıplaşmış fikirleri yıkmaya çalışan okuma parçaları var. Kalıplaştırmaya çalışan değil de onları yıkmaya ya da tekrardan düşünmeye zorlayan çocukları, güzel bence. (K3)

... kitapta kadın hakları mesela şurada 7A'da, Intermediate, bir annenin çocuk yetiştirmedeki rolünden bahsediliyor. Bu da kadınların da erkeklerle eşit derecede role sahip olabileceğini göstermesi açısından bence güzel bir örnek. Bunun dışında çalışan kadınlar var. Sosyal hayatta öne çıkan gösterilere katılan, bunun için dedesinin mirasından faydalanamayan bir kız vardı mesela Fransa'da onu hatırlıyorum. Bu da güzel bir örnek. Yani erkeklerin zaten toplumda ön planda olduğu bir gerçek çalışma hayatında sosyal hayatta olsun. Ama kadınların da eşit derecede önemi olduğunu vurgulaması English File'da çok güzel bir özellik bence. (K6)

Yukarıda örneklerle ele alınan kitap analizi ve öğretim elemanı görüşleri değerlendirildiğinde, kitapta kadın ve erkeğin geleneksel rollerde tasvir edildiği bazı örnekler mevcut olsa da kullanılan görseller ve metinlerde genel olarak bu rollerden



bağımsız, kadın ve erkek eşit olarak gösterilmekte, hatta kadın ve erkekler hakkındaki kalıplaşmış düşünceleri yıkmaya yönelik örnekler sık sık ele alınmaktadır. Bu durumun kitap analizi ve öğretim elemanı görüşlerinde paralellik gösterdiği görülmekte ve kitaplarda toplumsal cinsiyet açısından dengeli bir dağılım olmasından dolayı kitapların bu konuda özenli hazırlandığı düşünülmektedir.

### 2.3. Din/Mezhep

Din ve mezhep açısından English File ders kitapları incelendiğinde sayıca az olmakla beraber genel olarak Hristiyanlık dini ile ilgili bazı unsurlara yer verildiği görülmektedir. Bu durum üç öğretim elemanı hariç diğerleri tarafından da desteklenmiştir. Paskalya, Noel gibi dini festivallerden bahsedilmesi (Elementary s.47), kilise isimleri ve Hristiyanlık mezheplerine dair (Katolik, Protestan) isimlerin yer alması (Elementary, s.53, 64; Intermediate, s.55) kitaptaki din ve mezheple ilgili ulaşılan verilere örnek verilebilir. Bu temayla ilgili görüş bildiren öğretim elemanları da (f=5) kitaplarda dini öğelerin çok sınırlı olduğundan ve sadece festival gibi durumların örneklendirildiğinden bahsetmiştir:

...Din konusunda çok fazla öge yok ama ara sıra yılbaşı, Noel onlarla ilgili küçük küçük örneklerin olduğu olmuştur. Ama çok da fazla öne çıkmıyor. Hristiyanlık, Müslümanlık gibi ayrı ayrı şekilde. (K6)

Bir öğretim elemanı da kitaplarda dini unsurların sadece Hristiyanlık diniyle sınırlı kalmaması gerektiğiyle ilgili şöyle bir öneride bulunmuştur:

...Farklı dinlerin de işlendiği bir bölüm olabilir, burada hiçbiri yoktu gerçi Hristiyanlık İslamiyet ben hatırlamıyorum ama karşılaştırmalı bir şey olamaz mı olabilir. (K1)

Din/mezhep alt teması altında kitaplar değerlendirildiğinde araştırmacıların bulguları ile öğretim elemanlarının görüşleri paralellik göstermektedir. Her ne kadar din/mezhep ögesiyle ilgili sınırlı sayıda veriye ulaşılsa da bunun daha çok Hristiyanlık diniyle ilgili olduğu ya da kültürel unsurlarla iç içe sunulduğu görülmektedir.

### 2.4. Engellilik

Kitaplar engellilik alt teması bağlamında incelendiğinde bu konuya hemen hemen hiç değinilmediği, sadece birkaç örnekte engelli insanlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır, bu durum da toplumda büyük oranlarda yer alsalar dahi engelli bireylerin kitaplarda yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Örneğin, kitapta yer alan fotoğrafların birinde engelli bir kadının sandalyesini süren bir kız çocuğu gösterilmekte ve dinleme metninde de bazı ergenlerin sorumlu bireyler oldukları ve hasta/engelli aile bireyleri için çalıştıkları anlatılmaktadır (Elementary, s.29). Ancak bu durum engelli kişilerin yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler de bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu (f=5) kitaplarda engellilik durumu ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlamadığını belirtmişlerdir:

O hiç yok, engelli olmakla ilgili yani bir tane bile rastlamadım. Sadece bir dinleme parçası vardı. Orada bazı çocuklar şeye bakıyordu engelli anneleri ya da hastalığı olan ebeveynleri var, onlara bakarken yaşadıkları zorlukları paylaştıkları bir parça vardı. Bir tek orada aklımda kalmış ama resimlerde ben hiç engelli kimseyi görmüyorum herkes gayet sağlıklı yakışıklı güzel kişiler. Şey de yok mesela, çok rastlamadım resimlerde kilolu birilerine. (K3)

Kitapların engellilik alt temasında birkaç örnek sunduğu ancak bu durumun çokkültürlülük açısından farkındalık yaratma konusunda yetersiz olduğunun hem araştırmacılar hem de öğretim elemanları tarafından altı çizilmiştir.

## 2.5. Irk/Etnik Köken

Irk/etnik köken alt teması açısından kitaplar incelendiğinde çok fazla oranda olmamakla beraber kitapta farklı ırk ve etnik gruplara yer verildiği görülmekte ve bu durum bazı öğretim elemanları tarafından da yeterli görülmeyle beraber kitabın ırk/etnik grup temsili açısından yetersiz olduğunu düşünen öğretim elemanı görüşlerine de rastlanmıştır.

Araştırmacılar kitabı incelediklerinde çok sayıda olmamakla beraber siyahi ırka ait görsellerin, okuma ya da dinleme metinlerinin yer aldığı (Elementary, s.14, 37, 68, 100, 106; Pre-Intermediate, s.72, 74; Intermediate, 18, 32, 33, 68) ancak beyaz ırkın baskın olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Öğretim elemanları tarafından da desteklenen bu veri şu şekilde ifade edilmiştir:

...ama baskın olarak bence beyazlar. Yani bir İspanyol olabilir, İspanyol kökenli Meksikan olabilir bunlar çok fazla yok açıkçası... (K5)

...Bir ırk ayrımı yapılmıyor tabi ki ama bunlar çok farklı ülkelerde okutulan kitaplar. Daha farklı ülkelerden belki orda roller olmalı modeller olmalı diye düşünüyorum. (K7)

Diğer kültürlere ve etnik kökenlere ait bilgilerin de sıklıkla paylaşılması (Elementary, s.4, 5, 6, 28, 29, 30, 33, 39, 48, 49, 51, 56, 68, 74, 76, 78, 84, 112, 118; Pre-Intermediate, s.72; Intermediate, s. 70, 85, 118) kitabın görseller ve metinler açısından zenginleşmesini sağlamıştır; bu durumun da öğrencilerin ve öğretim elemanlarının ilgi ve isteklerini artırdığı düşünülmektedir. Bu paylaşımlara örnek olarak Çinli bir annenin çocuk yetiştirme yaklaşımı, değişik ülkelerden sanatçıların tanıtıldığı bölümler, çeşitli ülkelere ait yemeklerin gösterilmesi verilebilir. Ancak kitaplarda farklı etnik kökenlerle ilgili pek bir bulguya rastlanmadığını belirten öğretim elemanları kitapların bu açıdan yetersiz olduğunu öne sürmektedir.

...ama kitapta yok diye bunları göz ardı etmenin doğru olduğunu düşünmüyorum çünkü göz ardı edilecek şeyler değil. Bazen ... kitap dışında farklı metinler verdiğim olmuştur sınıfa orda da mesela farklı kültürel yapılar yaşam tarzıyla ilgiliydi sanırım ... (K1)

...Yok direk İngiliz. Ben öyle algıladım bilmiyorum kaçırılmış olabilirim bir şeyler ama direk İngiliz görüyorum ben bu kitapta ... Irkçı bir şey görmüyorum ama kitabın içinde çok siyah insan da görmüyorum ... (K2)

Araştırmacılar tarafından yapılan incelemelerde kitaplarda farklı ırk/etnik kökenlere ait birçok veriye rastlanmasına rağmen üç öğretim elemanı kitaplarda çok sınırlı sayıda birkaç ırka/etnik kökene ait öğelere değinildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, diğer üç öğretim elemanı da baskın bir ırkın kitaplarda her alanda hâkim olduğunu diğerlerinin ise hiçbir şekilde temsil edilmediğini dile getirmişlerdir. Bu bulgular kitabın farklı ırk ve etnik gruplardan örnekler içermeye çalışan bir çaba gösterdiğini ancak bunda yetersiz kaldığını göstermektedir.

## 2.6. Sosyal Sınıf

Kitaplar sosyal sınıf açısından incelendiğinde kitaplarda üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bireylerin çoğunlukla yer almasına karşın bazı kısımlarda alt sosyo-

ekonomik düzeyde insanların da hayatlarına dair paylaşımlarda bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarından iki tanesi bu konuyla ilgili görüş belirtmezken, dört tanesi kitabın bu konuda dengeli olduğunu ve herhangi bir ayrıma rastlamadıklarını, iki tanesi de üst sosyal sınıfa ağırlık vermesi dolayısıyla ayrımcılığın olduğuna dair görüş belirtmişlerdir.

Araştırmacılar kitabı incelediklerinde toplumda tanınmış ya da zengin kişilerin ve orta sınıf kişilerin hikâyelerinin ve yaşam tarzlarının daha çok tanıtıldığına rastlamışlardır. Bu duruma en çarpıcı örnekler üst sosyal statüye sahip kişilere tasarımlar yapan modacı tanıtımı (Pre-Intermediate, s.30) ve villa tarzı evlerde yaşayan kişilerle ilgili paylaşımlardır (Elementary, s.54, 60, 62). Öğretim elemanları da kitabın üst sosyal statüyü öne çıkarması ile ilgili yorumlarda bulunmuşlardır:

Sosyal sınıf olarak öyle herkes orta direk yani nasıl diyeyim çok alt tabakadan insanlar ya da onların yaşadıkları zorluklar tarzında bir şeye değinilmemiş, işte işsizliktir, okula gidememe problemidir, maddi nedenlerden dolayı, çocukların yaşadığı falan bu tip şeyler yok. Herkes güzel işte okuluna gidiyor istediğini yiyor, giyiyor, içiyor. Hatta özel okullara gidiyor, ...piyano kursları alıyor falan bunlar normal gibi geliyor ama bunlara çok rahat sahip olamayan insanlar için bunlar biraz üst sınıf gibi görülebilir. Bazı şeylere erişemeyen kişilerin olabileceğini göz önünde bulundurmuyor gibi. (K3)

Araştırmacılar kitabı alt sosyo-ekonomik statüye sahip ve farklı yaşam tarzlarına sahip bireyler açısından incelediklerinde ise sayıca çok olmamakla beraber bazı bulgulara ulaşmışlardır. Bunlara örnek olarak Venezuela'da fakir müzisyenlerin tanıtılması (Elementary, s.49); aristokrat aileden bir genç kızın siyasi olaylara karışması (Pre-Intermediate s. 15); okuma yazma bilmeyen bir kişinin milyoner olma hikâyesi (Intermediate, s.17) ve ikramiyeden para kazanan bir ailenin hayatında meydana gelen değişiklikler verilebilir (Intermediate, s.23):

...daha alt sınıfa ait ekonomik durum olarak alt sınıfa ait şeyler vardı hatırladığım kadarıyla. Afrikalı çocuklar vardı diyelim mesela. (K8)

...Her türlü günlük insanlardan da hikâyeler anlatıyor, ünlülerden de anlatıyor. Yani her türlü hikâye var. Bunu öğrencilerimiz de hiç rahatsız olup da aa böyle bir şey varmış. Mesela sayfa 61'de Susan Boyle'ın bizim günlük hayatta karşılaştığımız insanın meşhur olması gibi bence o bakımdan çocuklara da gerçekçi olması açısından güzel. O konuda ben bir sorun olduğunu düşünmüyorum açıkçası. (K5)

Sosyal sınıf açısından kitap genel olarak üst sınıf (Kraliyet ailesi, soylu aileler, zengin ünlüler) ya da orta sınıfa (öğretmen, beyaz yakalılar, mühendis gibi) dair örnekler sunsa da alt sosyo-ekonomik seviyelerde insan gruplarının yaşamları ile ilgili de örneğe az sayıda rastlanmaktadır. Bu durum kitapta sosyal sınıf ele alınırken bazı sınıfların (üst-orta) daha çok temsil edilmesi yönünde olmuştur.

## 2.7. Siyasal Yönelimler

Araştırmacılar tarafından incelenen kitaplarda siyasal yönelimler alt teması altında pek bir veriye rastlanmamıştır. Ele alınan bazı okuma ya da dinleme metinlerinde Kraliyet ailesine (Elementary, s.52, Pre-Intermediate, s.30) ya da Obama gibi bilinen politik figürlere (Pre-Intermediate, s.14) ait bilgilere ulaşılmıştır. Pre-Intermediate kitabındaki (s.15) Fransa'da aristokrat bir ailede doğmuş bir kadının asi ve isyankâr olmasıyla ilgili okuma metni ve aristokrat dedenin kızı komünist olduğu düşüncesiyle mirasından mahrum etmesi de siyasal yönelimlerin dikkat çektiği bir bölümdür denilebilir. Araştırmacılarla

benzer görüşleri savunan öğretim elemanları (f=3) da kitaplarda siyasal ya da politik öğelere pek değinilmediğini belirtmişlerdir:

Kaçınılan durumlar olduğu için ben öyle politika gibi bir şey göremiyorum. (K2)

Siyasetle ilgili çok aşırı bir şey göremedim, sadece Obama ile ilgili bir parça vardı. O da siyasi boyuttan değil de daha çok insanların duyguları üzerinden anlatmıştı, hissettikleri duygular üzerine yoğunlaşıyor sevdikleri bir kişinin. Çok siyasi bir şey olduğunu sanmıyorum... (K3)

Politikaya girmiyor diye düşünüyorum. Şeyden bahsetmişti mesela en son hatırladığım kraliyet ailesinden bahsediyordu bir üitede. Oradaki kraliyetin işleyişiyle ilgili bilgi verme ama daha çok politik olaylara girmek değil de işte prensin yapması gerekenler sorumlulukları kaç yıldır başta olduğu ve İngiltere tarihindeki yeri gibi şeyler. Daha çok yoruma dayalı şeyler sunmuyor sadece bilgilendirme bazlı ... (K4)

Bununla birlikte, diğer beş öğretim elemanı bu konuda hiç görüş bildirmemişlerdir.

## 2.8. Cinsel Yönelim

Kitaplar cinsel yönelim bağlamında incelendiğinde bu alt temayla ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Benzer şekilde, öğretim elemanları da kitaplarda bu alt tema ile ilgili örneklere rastlamadıklarını ifade etmektedir. Bunun gerekçesi olarak da cinsel yönelime ait öğelerin sınıf ortamında ele alınmasının riskli ve öğretim elemanları tarafından derslerde kaçınılması gereken bir konu olması yönünde görüşler paylaşılmıştır:

...hiç öyle bir şey görmedim. Bence de yaynevleri bunun şeyini almak istemezler. Yani tehlikeli bir konu olarak görüldüğünü düşünüyorum. Özellikle sınıflarda, bunun tartışmaya açıldıktan sonra öğretmenin ne yapacağını, nasıl bir yönlendirme yapacağını, çocuklardan nasıl bir tepki geleceğini düşünerekten ben yaynevlerinin onu göze alabileceğini çok düşünüyorum açıkçası. (K5)

Bir öğretim elemanı da cinsel yönelimi kültürel farklılıklar açısından ele alarak farklı tercihlerle ilgili şu görüşü belirtmiştir:

...Homoseksüellikle ilgili bir şey yok, onu koymazlar zaten belki bu kitabı Fransa için yapmış olsalardı öyle bir şey olabilirdi belki ama bu kitapları hazırlarken de belli bölgeler için hazırlıyorlar. Bu bildiğim kadarıyla Orta Doğu için hazırlanan bir kitap. Çünkü buna özen gösteriyor kitap şirketleri English File'ı Avusturya için hazırlarsa farklı şeyler koyabilir bence belki homoseksüelliği dâhil edebilir. Ama bu kitaba onu dâhil etmeyi düşünseler bile etmemişlerdir diye düşünüyorum. Çünkü sonuçta Müslüman bir ülke burası ve öyle şeyleri kaldıramıyoruz. Bilerek, dikkat ederek öyle bir şeyi koymamışlardır o yüzden homoseksüellikle ilgili bir şey yoktur bence. (K3)

Kitapların analizinde elde edilen veriler ile öğretim elemanlarının görüşleri cinsel yönelim alt temasına yönelik kitaplarda hiçbir veriye rastlanılmaması yönünde benzerdir. Öğretim elemanları tarafından bu konunun toplumsal yapıya ters olmasının yanı sıra sınıf ortamında ele alınmasının sakıncalı olduğu yönünde görüş bildirilmiştir.

## 3. Öğretimi Destekleme

Kitaplar çokkültürlülük açısından genel olarak değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet ve ırk/etnik köken gibi boyutların yukarıdaki başlıklarda belirtilen verileri göz önüne alındığında derslerde öğretimi destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Engellilik, siyasal yönelimler, gibi kitaplarda oldukça sınırlı bir şekilde ele alınan ya da cinsel yönelim gibi hiç yer almayan boyutlar da öğretimi destekleme teması altında incelendiğinde yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, araştırmada yer alan tüm öğretim elemanları kitaplarda çokkültürlülük öğelerinin yer almasının öğretimi destekleme

açısından önemli ve gerekli olduğunu dile getirmektedir; ancak, English File kitaplarının çokkültürlülük açısından yeterli olma durumuyla ilgili farklı görüşler belirtilmektedir.

Bazı öğretim elemanları, öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere kültürel ipuçları, bilgiler ya da ekstra materyaller sunulması açısından kitaplardan faydalandıklarını belirtmektedir. Kitapların öğretimi destekleme konusunda yetersiz olduğunu düşünen öğretim elemanları da bu eksikliği gidermek amacıyla bazı önerilerde bulunmuşlardır:

...kitaplardaki kültür aktarım ve kültürü nasıl işlediği çok çok önemli ve yetersiz olduğunu düşünüyorum ve yetersiz olduğu için öğrencilerin sürekli film izlemelerini ya da onların kültürlerine daha yakın olacak aktiviteler içinde bulunmalarını ders dışında öneriyorum. (K7)

Kitap analizinden elde edilen veriler kitabın toplumsal cinsiyet, ırk/etnik köken gibi bazı boyutlarda çokkültürlülük açısından öğretimi desteklediğini göstermekle beraber, öğretim elemanı görüşleri kitabın yerel kültürle köprü kurmada aldığı rol açısından öğretimi destekleme konusunda bazı eksikliklerinin olduğu yönündedir.

#### 4. Öğrenen Tutumu

Kitapta yer alan kültürel öğelerin öğrenenler üzerindeki etkileri üzerine görüş bildiren öğretim elemanları bunları olumlu ve olumsuz yönler olarak dile getirmişler ve öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin de kültürel öğelerin içeriğe katılmasında önemli role sahip olduğundan bahsetmişlerdir. Kitapların analizi sonucunda ortaya çıkan dil eğitimi kitaplarında hedef kültürün mü yoksa yerel kültürün mü ağırlıklı olması gerektiği sorunu öğretim elemanları öğrenci tutumlarını ele alırken de ortaya çıkmıştır.

##### 4.1. Olumlu

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin farklı kültürlerin yanı sıra kendi kültürleri ile ilgili öğelerle karşılaşmasının onların ilgilerini canlı tuttuğu ve öğrenme güdülerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır:

...Mesela kitabın birinde şey var arkada yazı bölümünde Kayseri anlatılmış bildiğiniz Kayseri şehri anlatılmış orda öğrencilerin bir şehri tanıtmaları isteniyor o da örnekte bu öğrencilerin o kadar hoşlarına gitti ki Kayseri resmini gördüler aşırı sevindiler böyle. (K2)

Kitaplarda hedef kültür ile ilgili öğelerin sunulmasının öğrencilerin ilgili ve istekli olma düzeylerinin yanı sıra öğretim elemanlarının motivasyonu da ilgili olduğunu belirten öğretim elemanları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

...8 yıldır kullanmama rağmen hani sıkılmaya başlasam da bu yönünü çok seviyorum ve çok keyifle derslerde yer veriyorum. Öğrenciler de aynı görüşte oluyor genelde. (K6)

Çocuklar o kültürel öğelerle alakalı özellikle üniteler geldiğinde a böyle bir şey varmış deyip de mesela bu kitabın ekstra materyallerini de götürdüm derse onlar da baya etkili oluyor. Bence güzel. O konuda bir sıkıntı olduğunu düşünmüyorum. ... Gelen öğrenciler de bence çok açık görüşlü o konuda ... (K5)

##### 4.2. Olumsuz

Bazı durumlarda kültürel öğelerin tek taraflı ele alınması o kültürün dayatılmaya çalışılması gibi bir anlam yaratabileceğinden öğrenciler üzerinde negatif etkiye neden olmaktadır. Bu görüşü savunan öğretim elemanları şunu belirtmişlerdir:

Öğrenciler bu kitaba baktıklarında bazen ben öğrencilerden şöyle bir tepki alıyorum, hocam hep British [İngiliz] kültürü bize hep bir kültür dayatılıyor diyorlar. (K1)

Bu şekilde düşünen öğretim elemanlarına ek olarak bazı kelimelerin, yapıların ya da olguların kültüre özgü olduğunu savunan ve bunun anlaşılmasının öğrenciler açısından çok zor olduğundan bahseden öğretim elemanları da vardır. Bu nedenle de öğrencilerde negatif bir algının oluştuğunu öne sürmüşlerdir:

...sözlükten sonra bile anlayamadılar o kadar kültür farkı var ki çünkü bize çok çok uzak bir anlayış olduğu için mesela çok zor oldu kavramaları... Türkiye ile ilgili çok az var böyle göndermeler konuşanlar falan ama yani öğrenmeyi biraz daha kolaylaştırabilirdi çünkü insan kendisine yakın olan şeylerden daha kolay bir şeyler alıyor gibi. Yaşayarak öğrenme diyoruz ya hani. Olurdu iyi olurdu açıkçası. (K2)

Öğrencinin kendi kültürüne ait öğelerin kitaplarda yeterince yer almadığını ifade eden öğretim elemanları bu durumu öğrencilerin düşük motivasyonu ile ilişkilendirmiştir:

...Şöyle, biraz daha fazla olabilir bence, öğrencinin belki kendinden bir şey bulması o kitapta onun için daha motive edici olabilir, belki konuşacak daha çok şeyi olur.... Biraz oranı artırılsa belki öğrencinin motivasyonunu artırır. (K3)

...Farklı bir şey açıyor bazı öğrencilerin ilgi alanlarına daha hitap ediyor farklı kültürlerle ilgilenen öğrenci oluyor gerçekten motivasyonu sağlıyor kitap tabi ki önemli bir etken temelde kitapla gidiyoruz ama kitap böyle bir şeyi öne sürmüyor diye bırakmanın da hiç katmamanın doğru olduğunu düşünmüyorum. (K1)

Kitabın çokkültürlülük yönünden öğrenenler üzerindeki etkilerine bakıldığında öğretim elemanlarının hem olumlu hem olumsuz olarak iki şekilde etkili olduğundan bahsettikleri görülmektedir. Öğrenciler üzerinde görülen olumlu etkiler kitabın farklılıkları ve yerel kültürü içerdiğinde daha çok olmasıyla ilgili ilişkilendirilirken, olumsuz etkiler ise hedef kültürün dayatılmasıyla ve kültürel öğelerle ilgili bilgi eksikliğinden ve kültür farklılıklarından kaynaklanmasıyla ilgili olarak açıklanmıştır.

### 4.3. Öğrencilerin Geçmiş Deneyimleri

Öğrencilerin geçmiş deneyimleri tutumlarını doğrudan etkilemektedir. Bu durumda öğretim elemanlarının öğrencilerin deneyimlerine ait çok farklı gözlemleri olduğu söylenebilir. Öğrencileri kültürel anlamda olumlu deneyimlere sahip öğretim elemanları, sınıflarında daha güdülenmiş daha istekli bir öğrenci grubu olduğunu ifade etmiştir:

...sınıflarımızda başka ülkeleri çok araştırıp onların sistemlerini çok bilen ilgilenen öğrenciler oluyor ve bazen çok ilgilerini çekebiliyor farklı bir ülkeden bir şey. (K1)

Bu durumun aksine kültürel farkındalığı olmayan ve bu konuda olumsuz tutum besleyen öğrencilerle çalışan öğretim elemanları ise bu durumun sınıf ortamını da olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir:

Sınıflar çok farklı kültürlerden gelen öğrenciler var. Bazıları çok çabuk adapte olabilsen de bazıları o kadar çabuk adapte olamıyor. Onunla ilgili sorunları da kendi çabalarımızla aşmaya çalışıyoruz. (K7)

### 5. Öğretici-İçerik Etkileşimi

English File ders kitaplarının yukarıda kitaptan verilerle desteklendiği üzere bazı boyutlar haricinde (toplumsal cinsiyet ve ırk/etnik köken) çokkültürlülük boyutlarını pek taşımadığı ve bu yüzden çokkültürlülüğü kısmen desteklediği söylenebilir. Bu durumun bir sonucu olarak kitapları kullanan öğretim elemanları kitabın içeriğiyle çokkültürlülük boyutları açısından etkileşimleriyle ilgili durumu derslere hazırlık ve sınıf yönetimi

konusunda yaptıklarıyla ilişkilendirerek belirtmişlerdir. Bu durumu daha çok yaşadıkları sorunlar ve öneriler üzerinden dile getirmişlerdir.

### 5.1. Hazırlık

Beş öğretim elemanının kullanılan kitap çokkültürlülük boyutları konusunda yetersiz kaldığında sınıflarında ekstra etkinlikler gerçekleştirmeleriyle ilgili farklı düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Bir öğretim elemanı herhangi bir ek çalışma yapmaya gerek görmezken, diğer öğretim elemanları böyle bir çalışmanın gerekliliğini savunmakta, ancak derse hazırlık sürecinin zorluğundan ve bu konuda yeterince bilgili olmamaktan bahsetmektedir. Bir dilin öğretilirken kültürel öğelerin de içeriğe katılmasının çok önemli olduğundan ancak kitaplar bu konuda destek olmadığında, kültürel öğeleri derslerinde kullanmanın ciddi hazırlık gerektirdiğinden bahseden bir öğretim elemanı düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

Şimdi bir kere bir dil açısından bakarsak, bir dil öğretirken kültürünü de onun içine katmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum ve kitapların da. Tabi ki biz her ders için bunu yapamıyoruz yani etkili bir şekilde çünkü bu gerçekten özel bir hazırlık ve çaba gerektiren bir şey bence. (K1)

Bazı öğretim elemanları da kitabın kültürel öğeler açısından yetersiz kaldığı durumlarda sınıflarında bazı çalışmalar yapmaya gayret ettiklerinden bahsetmişlerdir:

...ama açıkçası kitap böyle değil diye ben bunu tamamen bırakıyorum diye bir şey yok. Mümkün olduğu kadar sınıfımda elimden geldiği kadar farklı noktalara işte cinsiyet ayrımına ya da ırk etnik kökenlere tabi çok şey yapmadan tabi bu hassas bir konu değinmeye çalışıyorum bunu derse eğitim öğretime katmaya çalışıyorum... (K1)

Ayrıca öğretim elemanları sık sık kültürel öğeleri ve çokkültürlülük boyutlarını derse katmaya çalıştıklarında kendilerinin yetersiz olduklarıyla ilgili duygularını ifade etmişlerdir:

...ama tabi yapabildiğim kadar çok da etkili yapabildiğimi düşünmüyorum açıkçası. Çünkü deneyimim çok yok bunda ne kadar iyi yapabiliyorum o da tartışılır ama kitapta yok diye bunları göz ardı etmenin doğru olduğunu düşünmüyorum çünkü göz ardı edilecek şeyler değil. (K1)

Bunların hepsinin bu öğrenme ve öğretme sürecine katmak bence bu çok güzel bir şey tabi ama yani işte elimizde bunu sağlayabileceğimiz bir kaynak ve yönlendirme yok. Bu açıdan bence hepimiz çok zorlanıyoruzdur ben zorlanıyorum ve her öğretmen zorlanıyordur diye düşünüyorum...Bence bizim eğitim sistemimizde özellikle hazırlık eğitiminde farklı kültürel yapıları kullanabileceğimiz bizim buna yönlendirebilecek çok fazla önem verilmiyor mesela hep bizim baktığımız zaman İngilizce nasıl öğretilir İngilizce nasıl derste kullanılır... (K1)

### 5.2. Sınıf Yönetimi

Dört öğretim elemanı çokkültürlülük boyutları ile ilgili durumlar söz konusu olduğunda sınıftaki tartışmaları yönetmekte ve kültürel karşılaştırmalar yapmakta bazen zorlandıklarından bahsetmişlerdir. Bu durumların genelde Batı-Doğu kültür çatışmalarından kaynaklanabilecek konu alanları ile ilgili olduğuna dair görüşler paylaşılmıştır.

...kime nasıl hitap etmem gerekiyor o öğrenciye nasıl hitap etmem gerekiyor o Doğu kültüründen geliyor o çok daha kapalı bir kültürden geliyor ama buradaki atıyorum Bodrumdan turistik bir yerden geliyor zaten bunlara çok açık bir çocuk ikisinin arasındaki dengeyi nasıl kurmalıyım bunların çok değerli olduğunu ve ayrı ayrı yönetmenin çok değerli olduğunu biliyorum ama bu noktada zorlanıyorum tabi. (K1)

... sıkıntı yaşıyorum açıkçası. Çünkü dediğim gibi bir şeyler bazen bazı şeyleri öğretirken eğer oraya yönelik çok şey varsa British [İngiliz] kökenli işte dediğim gibi kültürel ve sosyal şeylerde öğretirken sıkıntı yaşayabiliyorum diyorum keşke biraz daha bizden örnekler olsa. (K2)

Bu kitapta yer alan her şeyi onaylamak zorunda değiliz. Aktarıyoruz bazı şeyleri. Böyle böyle durum var ama tabii bu sınıfta bile bazen tartışma ortamı yaratabilir. En basitinden dediğim gibi kadın ve erkeğin cinsiyet rollerinde şu bile rahatsız verici olabiliyor. Biz sanki bu kültürleri yaşıyormuşuz gibi onda bir sıkıntı oluyor bazen. Direnç gösterebiliyor bazen öğrenciler. (K5)

Bahsedilen sorunların ve öğretim elemanlarının yaşadığı ikilemlerin hazırlanan kitabın yukarıda da sık sık belirtildiği üzere hedef kültürlere ağırlık vermesinden dolayı Batı kültürünü daha çok yansıtmaya ve kitabın ise Doğuya özgü kültürel özelliklerin baskın olduğu bir ülkede okutulmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretici-içerik etkileşimi ile ilgili öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde, çokkültürlülük boyutlarının eğer kitaplar tarafından desteklediği durumlarda öğretmenler tarafından derslere entegre edilmesinin hazırlık ve çok gayret gerektiren bir durum olduğu ve öğretmenlerin de bu boyutları gerek derse hazırlık gerek sınıf yönetimi aşamalarında kullanırken yetersiz oldukları görülmektedir. Bu bulgular da çokkültürlülükle ilgili ders kitaplarında ciddi düzenlemeler yapılmasının ve öğretim elemanları için de konuyla ilgili seminerler düzenlenmesinin gerekliliğini göstermektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Yabancı dil eğitiminin ayrılmaz bir parçası olan kültürün ve kültürel farklılıkların eğitsel süreçteki önemi yadsınamaz. Üniversite hazırlık sınıflarında da eğitim programının vazgeçilmez öğelerinden olan ders materyallerinde bu durumun temsili öğrencilerin kendilerini tanıyabilmeleri, ifade edebilmeleri ve değişik kültürel geçmişe sahip bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından oldukça değerlidir. Bu çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarında farklı kültürel özelliklerin yansıtılıp yansıtılmadığının, yansıtılıyor ise hangi bakış açılarından ele alındığının belirlenmesinin kayda değer olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla da İngilizce hazırlık sınıflarında okutulmakta olan English File ders kitapları ve bunları kullanan öğretim elemanlarının ders kitapları hakkındaki görüşleri çokkültürlülük açısından incelenmiştir.

Kitaplar araştırmacılar tarafından çokkültürlülük açısından genel olarak değerlendirildiğinde, toplumsal cinsiyet ve etnik köken/ırk gibi boyutların gerek görsel ve işitsel materyallerde gerekse yazılı metinlerde sıklıkla yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak, engellilik, siyasal yönelimler, sosyal sınıf, din gibi alt boyutlara kitaplarda oldukça sınırlı bir şekilde rastlanmış ya da cinsel yönelim gibi bazı boyutlara hiç rastlanmamıştır. Öğretim elemanı görüşleri de araştırmacıların bu bulgularını destekler niteliktedir.

Dilin kültürden ayrılıp yalın bir şekilde sunulamayacağı fikrini savunan araştırmacılar, inceledikleri kitaplarda da öğretilen dilin kültürel öğelerinin baskın olduğunu gözlemlemişlerdir. Bu sonuç English File kitaplarını kültür açısından inceleyen başka bir çalışmanın (Taş, 2010) sonuçlarıyla öğretim elemanlarının kültür-dil ilişkisinden dolayı kitabın kültürle donanmış olmasını ve öğrencilerin kitaplarda hedef kültüre uluslararası kültürden daha fazla odaklanıldığını belirtmeleri yönleriyle örtüşmektedir. Farklı ülkelere ait kültürel unsurların da kitaplarda yer almasına karşın hedef kültür olarak



İngiliz-Amerikan kültürlerinin ağırlıklı olarak ele alındığı fakat bu ülkelerdeki alt kültürlerin de yansıtılmadığı görülmektedir. Bu durum öğrenilecek dilin kültürüyle ayrılmaz bir bütün olarak düşünülmesinden kaynaklanarak o dilin konuşulduğu ülkelerdeki kültür unsurlarının da dil öğrencilerine aktarılmak istenmesi sebebiyle olabilir. Ancak çokkültürlülük açısından incelendiğinde bu durumun öğrenenlere hitap etme konusunda sorunlara ve hedef kültürün de tektipleşmiş, homojen bir yapıymış gibi sunulmasından dolayı çeşitlilik içermediği şeklinde algılanmasına yol açabilir. Benzer yönde düşünen öğretim elemanları da bu görüşlerini günümüzde dil öğretiminde hem öğretilen dilin kültürünün hem de farklı kültürlerin öğretiminin gerekli olduğunu belirterek göstermişlerdir. Günümüzde İngilizcenin statüsü nedeniyle farklı kültürlerin İngilizce ders kitaplarında yer alma gerekliliği başka çalışmalarda da karşımıza çıkmaktadır (Avinç, 2012; Bulut & Arıkan, 2015; Chinh, 2003; Çelik & Erbay, 2013; Demirel & Tarakçioğlu, 2016; Erdoğan, 2015; Gözgenç, 2016; Korkmaz, 2009; Köroğlu, 2013; Özışık, 2004). Tek bir kültürün baskın bir şekilde sunulmasının öğrenciler tarafından o kültürün dayatılması şeklinde algılanabileceğinden öğrenciler üzerinde negatif etki yaratabileceği de bu çalışmanın bulguları arasındadır. Bu çalışmada öğretim elemanları tarafından öne sürülen yerel kültüre ders kitaplarında yer verilmesi durumunun öğrencilerin motivasyonunu artırma gibi açılardan olumlu yönleri bulunsa da çalışmalar genel olarak bunun olumsuz sonuçlara yol açacağını göstermektedir (Avinç, 2012; Çetin, 2012; Göktaş, 2013; Ozil, 1999, akt. Er, 2006). Bu çalışmada yer alan English File kitaplarının başka bir kurumda öğrenciler tarafından değerlendirildiği bir çalışmada (Taş, 2010) ise bazı öğrencilerin kitabı hedef kültüre ve çokkültürlü bakış açısına odaklanması nedeniyle yerel kültüre yer verilmediğine dair görüş belirtmeleri de bu çalışmanın sonuçlarıyla uyum göstermektedir. Aynı şekilde bu kitapların İngilizce öğretmenleri tarafından değerlendirildiği başka bir çalışma da (Kayapınar, 2009) kitapta yer alan örneklerin hedef kültüre çok yoğunlaştığı ve öğrencilerin kendi kültürlerini içermediği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen çalışmadaki öğrenciler de kendi kültürlerinden örnekleri kitapta görmeyi arzu ettiklerini belirtmişlerdir ve bu durum da çalışmamızın öğretim elemanlarının yerel kültürün içerilmesinin öğrenci motivasyonunu artıracığı düşüncesi ile uyumludur.

Alanyazındaki çokkültürlülük ve kültürlerarası beceri açısından ders kitabı incelemelerine bakıldığında ise, genel olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından basılan ders kitaplarında yerel kültüre daha çok odaklanıldığı (Avinç, 2012; Barışkan, 2010; Çakır, 2010; Ozil, 1999 akt. Er, 2006); yabancı yayınevleri tarafından basılan kitaplarda da sıklıkla hedef kültüre odaklanıldığı ve farklı kültürler ele alınsa bile bunun daha çok Avrupa ile sınırlı kaldığı ve hedef kültürün oran olarak baskın olduğunu gösteren çalışmalar göze çarpmaktadır (Bulut & Arıkan, 2015; Çelik & Erbay, 2013; Erdoğan, 2015; Gözgenç, 2016; Kayapınar, 2009; Korkmaz, 2009; Köroğlu, 2013; Özışık, 2004). İncelenen English File kitapları da yabancı bir yayınevi tarafından hazırlanmakta ve diğer çalışmalardaki sonuçlar gibi hedef kültürün baskın olduğu ve çokkültürlü yaklaşıma kısmen yer veren bir duruşa sahiptir. Bu çalışmaların çoğunda ders kitaplarının çokkültürlü bir yaklaşımla hazırlanmadığı ya da bu çalışma kapsamında ele alınan English File kitapları gibi çokkültürlülüğü kısmen desteklediği görülmektedir (Barışkan, 2010; Bulut & Arıkan, 2015; Çelik & Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Göktaş, 2013; Hamiloğlu & Mendi, 2010; Korkmaz, 2009; Taş, 2010).

Toplumsal cinsiyet alt boyutu açısından kitapların hem toplumda yaygın olan anlayışa uygun yapıda metinler ve görseller içerdiği hem de bu kalıplaşmış yargıları yıkmaya yönelik örnekler sunduğu görülmektedir, bu yüzden toplumsal cinsiyet ve rollerin dağılımı açısından kitabın dengeli bir tutum sergilediği söylenebilir. Bu durum öğretim elemanı görüşleriyle de benzerlik göstermekte ve toplumsal cinsiyet açısından kitapların özenli hazırlandığı düşünülmektedir. Bu dengeli yaklaşıma yani kadın ve erkek rollerinin cinsiyet eşitliği bağlamında kitaplarda yansıtılmasına başka İngilizce ders kitaplarında da rastlanmaktadır (Çubukçu & Sivaslıgil, 2007; Demir & Yavuz, 2017). Ancak çeşitli İngilizce ders kitaplarının toplumsal cinsiyet bağlamında incelendiği bir çalışmada ise kitapların genel olarak erkek ağırlıklı olduğu ve erkeklerin daha aktif rollerde tasvir edildiğine rastlanmıştır (Bulut & Arıkan, 2015). Bu çalışmada kısmen de olsa ev ve çocuk yetiştirme ile ilgili durumların erkeklerle örneklendirilmesine Bulut ve Arıkan (2015) tarafından incelenen kitaplarda hiç rastlanmaması, toplumsal cinsiyet konusuyla ilgili dil kitaplarının genel olarak eksiklikleri olduğunu göstermektedir. İncelenen English File kitaplarının bu eksiklikleri gidermek için kısmen de olsa bir girişimde bulunduğunu söylemek mümkündür.

Dini unsurların sayıca az olmakla beraber genel olarak Hıristiyanlık diniyle ilgili olduğu ya kültürel metinlerle ya da görsellerle iç içe sunulduğu görülmekte ve öğretim elemanları tarafında da bu şekilde olduğu desteklenmektedir. Bu durumun gerekçesi olarak dini konuların yanlış anlaşılmaya müsait hassas bir özelliğinin olması belirtilebilir. Bu durum English File kitaplarını öğretmen görüşleri açısından inceleyen başka bir çalışmada da (Kayapınar, 2009) kitapta yer alan kiliseye gitme, Hıdrellez kutlamaları gibi bağlamların öğrencilerin kültürleriyle ilişki kurulmasında zor konular olduğu ve öğrenci motivasyonunu azaltabileceği yönüyle eleştirilmiştir. Aynı şekilde gerek doküman analizi gerekse öğretim elemanları tarafından engellilik alt boyutuna da neredeyse hiç değinilmediği, sadece birkaç örnekte engelli insanlara yer verildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Engellilik boyutunun kitaplarda temsil edilme durumu Bulut ve Arıkan (2015) tarafından da dil kitapları üzerinde incelenmiş ve tüm metinler üzerinde sadece %3,3 gibi küçük bir oranda engellilik konusunun ele alındığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışma da benzer şekilde toplumun önemli bir kısmını oluşturan engelli bireylerin kitaplarda yeterince temsil edilmediğini göstermektedir.

Etnik köken/ırk alt teması açısından kitaplarda farklı kültürlere ait öğelerin yeterli oranda yer aldığı düşünülse de bazı öğretim elemanları bunun yetersiz olduğunu ileri sürmektedir. Kitaplarda kullanılan metinler ve görsellerle farklılık yaratılması hedeflendiği açıkça görülmektedir; ancak bu durumun çeşitlendirilmesi ve sayıca arttırılması gerektiği söylenebilir. İlgili çalışmalara bakıldığında ders kitaplarında daha çok Avrupa ve bazı Asya ülkeleri ile ilgili farklı kültür paylaşımlarının olması (Çelik & Erbay, 2013; Demirbaş, 2013; Yamada, 2010) bu çalışma kapsamında ele alınan English File kitaplarında da karşımıza çıkmaktadır. Bu durum farklı kültürlerin ve ırk/etnik kökenlerin paylaşılmasında eşitlikçi bir yaklaşımın olmadığını ve bazı kültürlerin baskın olduğunu gösterdiği için çokkültürlülük açısından olumsuz bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Sosyal sınıf açısından incelendiğinde kitaplarda çoğunlukla üst ve orta sosyo-ekonomik düzeyde bireylerin hayatlarına dair paylaşımlar göze çarparken alt sosyo-

ekonomik düzeyde insanlarla ilgili pek bir veriye rastlanmamaktadır. Bunun nedeninin verilen örneklerde genellikle ünlü ya da varlıklı kişilerin hikâyelerinin öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmesi söylenebilir. Sosyal sınıfa ait örnekler incelendiğinde göze çarpan fakir birine piyango çıkması sonucu zenginleşme ya da okuma yazma bilmeyen birinin milyoner olması hikayesi gibi durumlar sınıfsal denge yerine sınıf atlama ve üst sosyal sınıfa dâhil olma yolunu arama gibi özellikler çağrıştırmaktadır. Bununla birlikte, araştırmacılar siyasal yönelimler ve cinsel yönelim alt temalarına yönelik verilere ulaşamamıştır. Öğretim elemanlarından da benzer bir yorumun getirilmesi bu konuların sınıf ortamında ele alınmasının tartışma ve kargaşa yaratabileceği gerekçesini güçlendirmiştir.

Çokkültürlülük boyutlarına ders kitaplarında yeterince yer verilmemesi durumunda bu çalışmada yer alan görüşmelerde de ortaya çıktığı gibi öğretim elemanlarının derslere kültürel çeşitlilik içerecek şekilde daha hazırlıklı gelmeleri ve kendilerinin bu konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Kitaplardaki bu içerik yetersizliği ve öğretim elemanlarını kültürel çeşitliliği sınıflarına dâhil etme konusunda yönlendirme eksikliği öğretim elemanları için derslere ek bir zaman ayrılmasını gerektirmekte (Çakır, 2010; Korkmaz, 2009) bu da çoğu zaman onların yoğunluk vb. sebeplerle zaman ayıramamaları ve kültürel çeşitliliğin derslerde yeterince yer almamasıyla sonuçlanmaktadır. English File kitaplarının kültür içeriği ile ilgili yapılan başka bir çalışmanın (Taş, 2010) sonuçları da öğretim elemanlarının daha fazla farkındalık yaratabilmek için öğrencilere kültürle ilgili bilgileri sağlamalarının gerekliliğini göstermektedir. Bulgular öğretmenlerin sınıfta kültürel farkındalığı yaratmada kilit bir role sahip olduğu ve sınıflarında bu süreçleri yönetmede yaşayabileceği zorluklar konusunda da diğer çalışmalarla uzlaşmaktadır (Çakır 2010; Demirbaş, 2013; Göktaş, 2013; Yamada, 2010).

Bu çalışma English File kitaplarının çokkültürlülük boyutları açısından bazı olumlu özelliklere sahip olmakla beraber geliştirilmesi gereken yönlerinin de olduğunu göstermektedir. Çokkültürlülük; boyutları kapsamlı ve özenli çalışmalar gerektiren bir olgu olarak ele alındığında öğretim elemanlarının sadece kitaplara bakarak derslere girmesinin yetersiz olduğu açık ve net bir şekilde hem araştırmacılar hem de öğretim elemanları tarafından dile getirilmiştir. Bu bağlamda kitapların öğretim elemanlarını yönlendiren, fazladan kültürel bilgilerle donatan ve daha detaylı bilgiye nasıl ulaşacağı konusunda onlara yardımcı olan düzenlemeleri içermesi gerekmektedir. Öğretim elemanları da ders kitaplarını seçerken çokkültürlü bir bakış açısına sahip kitapları seçmeleri durumunda, derslere hazırlık ve ders sürecini yönetme konusunda kitaptan destek alma fırsatına sahip olabilirler. Ayrıca, hazırlık okullarında görev yapan öğretim elemanı geliştirme birimleri tarafından kültürel farkındalık ve çokkültürlülük konularında seminerler düzenlenmelidir. Bu şekilde, öğretim elemanlarında eğer varsa önyargıların yıkılması mümkün olacak ve böylece öğrencilerin kendi farklılıklarından çekinmedikleri ve bunu rahatça ifade edebildikleri daha özgür bir ortam yaratılması sağlanacaktır. Çalışmanın analiz durumunu oluşturan English File kitaplarının İngiliz kökenli bir yayın evi tarafından hazırlandığı dikkate alındığında İngiliz kültürünün baskın bir şekilde metinlere yansması beklendiği bir durumdur. Benzer yapının aynı kitap serisinin farklı ülkelerdeki basımlarının incelenmesinin de uygun olacağı düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak, eğitim programlarına öğrencilerin aktif bir şekilde rol alacağı kültürel projeler eklenebilir. Haftalık ya da aylık, bireysel ya da gruplarda derslerde ele alınan çokkültürlülük hedeflerine uygun yazılı ya da sözlü sunulabilen projeler hazırlanmasıyla öğrencilerin bu konuda farkındalık boyutunun üstünde eyleme yönelik

çalışmalar yapması mümkün olacaktır. Son olarak yükseköğretim kurumları öğretmen yetiştirme programların çokkültürlülük açısından yeterli içeriğe sahip olup olmadığının incelenmesi ve çok kültürlülük açısından eksikliklerinin belirlenmesi, ardından da bu çalışma temelinde yabancı dil öğretmeni yetiştiren programların çokkültürlü bir bakış açısıyla yeniden düzenlenmesi uygun olacaktır.

### Kaynakça

- APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Arsal, Z. & Önal, G. (2012). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında çok kültürlü eğitim. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aslan, S. & Alkış, M. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyete geçişte Türkiye'nin modernleşme süreci: laikleşme ve ulusal kimlik inşası. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 6(1), 18-33.
- Avinç, F. (2012). *The place of culture in foreign language education: an analysis of teachers' and students' views, and of New Bridge to Success series*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Banks, J. A. (1998). *Curriculum transformation*. in James A. Banks (Ed.), An introduction to multicultural education. 2, 21-34.
- Barişkan, C. (2010). *Türkiye'de hazırlanan İngilizce ders kitapları ile uluslararası İngilizce ders kitapları arasındaki kültür aktarımı farkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 585-608
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass: Belkapp Press.
- Bulut M. & Arıkan A. (2015). "Socially responsible teaching and English language coursebooks: Focus on ethnicity, sex, and disability", *E-Journal of Yaşar University*, 10, 13-20.
- Chinh, N. D. (2003). Cultural diversity in English language teaching: learners' voices. *English Language Teaching*, 6(4), 1-7.
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27- 40.
- Çakır, I. (2010). The frequency of culture-specific elements in the ELT coursebooks at elementary schools in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 182-189.
- Çelik, S. & Erbay, Ş. (2013). Cultural perspectives of Turkish ELT coursebooks: do standardized teaching texts incorporate intercultural features? *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 336-351.
- Çetin, Y. (2012). Coursebook culture: what Turkish students think. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 59-74.
- Çubukçu, H. & Sivastığıl, P. (2007). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 25-33.
- Damgacı, F. & Aydın, H. (2013). Türkiye'deki eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 314-331.
- Demir, Y. & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 103-122.
- Demirbaş, M. N. (2013). Investigating intercultural elements in English coursebooks. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 291-304.

- Demirel, B. & Tarakcıoğlu, A. Ö. (2016). Perceptions of the language instructors towards coursebook content in terms of intercultural communicative competence: A sample case-New Inside Out Elementary. *Higher Education of Social Science*, 11(3), 1-13.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Erdoğan, S. B. (2015). *Acquiring intercultural competence from coursebooks: an analysis of learning tasks in the course book "The Big Picture"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2010). *Educational research: An introduction*. Boston: Pearson Education.
- Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-Politicizing of Multicultural and Intercultural Education. *Intercultural Education*, 17(2), 163-177.
- Göktaş, Y. (2013). *Place of multiculturalism in "English Unlimited" used at university preparatory classes in Turkey*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gözgenç, G. S. (2016). *Acquiring intercultural communicative competence from coursebooks: an analysis of reading activities in the coursebook "Speakout"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Hamiloğlu, K. & Mendi, B. (2010). A content analysis related to the cross-cultural elements used in EFL coursebooks. *Sino-US English Teaching*, 7(1), 16-24.
- Kayapınar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 68-78.
- Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, çokkültürlü ve çokdilli eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, N. (2009). *Türkiye'nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık: Kavramsal çerçeve ve temel sorunlar*. <http://secbir.org/images/haber/2011/01/18-nurcan-kaya.pdf>
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (Tescd): A Validation Study. *Profesorado* 16(1), 35-44
- Korkmaz, İ. (2009). *İngilizce ders kitaplarındaki kültür ve çok kültürlülük kavramları üzerine betimsel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Koroğlu, Z. Ç. (2013). *Language instructors' perspectives on textbook content in terms of intercultural communicative competence: Gazi University Case*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kula, O. B. (1988). Ders kitabının yapımında gözetilen bilim, kuramsal ve didaktik çerçeve. *Çanakkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 97-107.
- Logie, N. N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 173-180.
- Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of Multicultural education*, (5th ed.). New York: Pearson.
- Oğuzkan, F. (1993). *Eğitim Terim Sözlüğü*, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özışık, C. (2004). *Yabancı dil eğitiminde kültürel farkındalık: New Headway ders kitaplarının kültürel aktarımı açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Taş, S. (2010). A critical evaluation of New English File series in terms of culture teaching. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 168-177.

- Yamada, M. (2010). English as a multicultural language: implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 491-506.
- Yanık, C. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlülük*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Quality in Translator Education

### Çeviri Eğitiminde Kalite

Halil İbrahim Balkul\*

Hüseyin Ersoy\*\*

Geliş / Received: 03.05.2018

Kabul / Accepted: 02.11.2018

**ABSTRACT:** There are a lot of translation studies departments operating in different foreign languages in Turkey. It still remains one of the main debates how to apply teaching practices in these departments. Addressing the issue in a more professional and systematic way can shed light on the completed and forthcoming studies in the field. Today, a growing number of corporations and academic units regard quality concept as one of the most significant criteria in their work flow. Likewise, translator education field must be regarded as an important field in which quality management needs to be assured when we take political, economic, cultural and technological aspects of translator education into consideration. In the present study, the factors affecting quality in translator education are initially identified and then their structures and characteristic features are described. After that, the positive and negative sides of these factors are detected and the features which need to be improved are questioned. In this way, this research aims to form a basis for the further studies in translator education.

**Keywords:** translator education, quality, standardization in translator education

**ÖZ:** Türkiye’de farklı yabancı dillerde çeviri eğitimi veren birçok bölüm bulunmaktadır. Bu bölümlerde eğitimin nasıl yürütülmesi gerektiği konusu, alanda önemli tartışma konularından bir tanesi olmaya devam etmektedir. Konunun daha sistematik ve profesyonel bağlamda ele alınması, alanda yapılmış ve yapılacak çalışmalara yeni açılımlar sağlayabilir. Günümüzde artan sayıdaki işletme ve akademik birim kalite olgusunu çalışma alanının önemli ölçütleri arasında kabul etmektedir. Çeviri eğitimi de Türkiye için oynadığı politik, kültürel, ekonomik ve teknolojik önemi dikkate alındığında, kalite standartları oluşturulması gereken önemli bir alan olarak kabul edilmelidir. Bu çalışmada, öncelikle çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler belirlenip, bu faktörlerin yapıları ve nitelikleri ortaya konulacaktır. Sonrasında, bu faktörlerin elde olan pozitif nitelikleri ve negatif nitelikleri saptanmaya çalışılacak, hangi olguların iyileştirilmesi gerektiğine değinilecektir. Böylelikle bu araştırmanın, çeviri eğitiminde kalitenin sağlanmasını konu edinecek olan ileriki çalışmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

**Anahtar sözcükler:** çeviri eğitimi, kalite, çeviri eğitiminde standardizasyon

\* Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, hbalkul@sakarya.edu.tr

\*\* Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, hersoy@sakarya.edu.tr

## Giriş

Kalite kavramı farklı disiplinler tarafından değişik biçimde tanımlanan ve bileşenlerine ayrılan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Deming (1998) kalite kavramını, tüketicinin işletmenin ürettiği ürün ya da hizmet hakkındaki yargısı olarak tanımlarken; Ertuğrul (2004) ise, Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu'nun tanımını, belirli bir malın veya hizmetin, müşteri isteklerine uygunluk derecesi olarak belirtmektedir. Bu noktada, kalite bir unsurun değil çok farklı değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir durum olarak nitelendirilmelidir. Eğitimde kalite ise, eğitime tabi tutulmuş kişilerin kendi eğitimleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumun ihtiyaç ve isteklerine beklenen düzeyde ve derecede cevap verebilmeleri olarak nitelendirilebilir. Eğitim bilimleri odaklı kalite anlayışında ise hem tasarımda kalite hem de süreçte kalite şeklinde iki basamak bulunmaktadır. Tasarımda kalite, kaliteli bir ürün için gerekli unsurlardan oluşmaktadır. Kalite ve alt öğeleri bir bütün olarak görülmelidir. Tasarımda kalite, hem çıktı (örneğin, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan akademik bir program) hem de süreç ile (örneğin, müfredat, araç-gereç, planlama ve programı etkileyen diğer faktörler) ilgilidir. Süreçte kalite ise, istenilen sonuçların başarılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2002).

İyi nitelikte standardizasyon sağlanması, dolayısıyla standart olanın ulusal ve uluslararası her türlü alanda genel geçer nitelik kazanması, ulusal ve uluslararası çapta profesyonellik imajı sağlanması gibi ölçütler, kalite olgusunun gün geçtikçe önem kazanmasına sebep olmuştur. Çeviri hizmetlerinde kalite olgusunu yerleştirme bağlamında dünya çapında birtakım standardizasyon çalışmaları gerçekleştirilmiştir. 2006 yılında Çeviri Hizmetleri-Hizmet Gereklere Standardı, EN 15038 kodu ile Avrupa Standardizasyon Komitesi (CEN) tarafından yürürlüğe sokulmuştur. Daha sonra Türk Standartları Enstitüsü'nün Hizmet Standartları İhtisas Grubu tarafından revize edilerek, 2009 Nisan ayında TS EN 15038 koduyla Türk Standardı olarak kabul edilmiştir. ABD'de ise ASTM F2575-06 kodlu çeviri hizmetleri kalite temini standartları yürürlüğe girmiştir. Çeviribilim alan literatürü incelendiğinde, uluslararası platformda gerek yazılı gerekse sözlü çeviride kalite konusu hakkında kıymetli çalışmalar görülebilir (Krş. Gile, 1995; House, 1997; Schäffner 1998; Kalina, 2002). Bunun yanında, son zamanlarda konuyla ilgili artan bir araştırma trendi göze çarpmaktadır (Krş. Gouadec, 2010; Görög, 2014; House, 2014; Mellinger, 2018).

Buna karşın, çeviri eğitiminde kalite konusunda sistematik bir araştırma kültürü oluştuğunu söylemek oldukça güçtür. Bu alanda kaleme alınan çalışmalar genelde *kalite* olgusunu, çeviri eğitiminde edinilmesi gereken beceriler ve bu bağlamda çevirmen adaylarının performanslarının incelenmesi boyutunda ele almışlardır. Örneğin Shiyab (2013), çeviri eğitiminde öğrencilerin eğitsel amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri çeviri projelerinin kalite değerlendirmesinin nasıl yapılacağı konusunda ölçme ve değerlendirme yöntemlerini incelemiş ve farklı eğitim ve öğretim hedefleri doğrultusunda farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılabileceğini dile getirmiştir. Bunun yanında, özellikle çeviri eğitiminde kalite kavramını ulusal ve uluslararası standardizasyon çerçevesinde ele alan kıymetli çalışmalar da mevcuttur. Schmitt (2012), çeviri eğitimi



veren kurumlarda kalite ve standardizasyon sağlanması amacıyla oluşturulan; Avrupa Komisyonu EMT (European Master's in Translation) projesinin ve yüksek lisans çeviri eğitimi odaklı oluşturulan kalite standartlarını, Avrupa Yükseköğretim Reformu bünyesinde meydana getirilen Bolonya sürecinin çeviri eğitiminde kalite olgusuna olan izdüşümünü ve CIUTI (Conférence Internationale Permanente d'Instituts Universitaires de Traducteurs et Interprètes) kuruluşunun çeviri bölümlerine verdiği kalite sertifikasyonunu eleştirel gözle incelemektedir.

Mackenzie (2000), POSI projesi (practical orientation of studies in translation and interpreting) bağlamında çeviri eğitimi veren kurumlardan kalite standartlarının oluşturulması üzerine tespitlerde bulunmuştur. Adı geçen proje kapsamında, Finlandiya'da çeviri eğitiminde kalitenin artırılması adına bir komite oluşturulmuştur. Bu komitede; çeviribilim bölümlerinden öğretim üyeleri, çeviri şirketlerinden sektör temsilcileri ve Finlandiya mütercim-tercümanlar Kuruluşundan üyeler yer almaktadır. Proje kapsamında bu komite üyelerine bir anket uygulanmış ve çeviri eğitiminde kalitenin artırılmasına yönelik düşünceleri tespit edilip, çalışma sonunda bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

Gabr (2007) ise, işletme alanında geliştirilmiş Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışının çeviri eğitimi veren kurumlara uyarlanması üzerinde durmuş ve TKY anlayışı doğrultusunda çeviri eğitiminde kalite ve standardizasyon odaklı bir modelleme gerçekleştirmiştir. Kunschak (2004), çeviri eğitiminde öğrencilere "çeviride kalite" kavramının öğretilebilirliği üzerinde durmuş ve sonuçta "çeviride kalite" farkındalığının artırılabilir bir beceri olduğu ve birtakım metodolojik uygulamalar ile çevirmen adaylarının profesyonel hayatta ihtiyaç duyacakları kalite bilincinin kendilerine edindirilebileceği sonucuna varmıştır.

İlgili alan yazın taraması göstermektedir ki, çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörlerin tespiti ve bu faktörlerin kalite olgusu üzerindeki etkileri hususunda bir araştırma boşluğu mevcuttur. Bu sebepten dolayı, bu çalışmanın öncelikli hedefi, çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörlerin tespit edilmesi ve alanda gerçekleştirilmesi muhtemel olan düzenleme ve standardizasyon çalışmalarına ışık tutmasıdır.

Çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörlerin tespit edilmesi sürecinde, öncelikle kalite araştırmaları alanında kaliteyi etkileyen faktörlerin irdelenmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, Schmidt (2004) sosyal hizmet kurumlarında kalite göstergelerinin alt birimlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. İnsanca davranma: Bu olgu, bütün sosyal hizmetler alanlarına katkı sağlayan, kapsayıcı, ana kavram olarak kabul etmektedir.
2. Otonom davranma hakkı: Sosyal kalite, çalışanların otonom davranma serbestisine sahip olmalarına, bireysel işe odaklanma potansiyeline ve kişiliklerine bağlıdır.
3. Profesyonel olma: Rehabilitasyon alanında iyi kalite, malzeme ve mekân odaklı bir profesyonelliğe ve alan bilgisi ve becerisi odaklı bir profesyonelliğe bağlıdır.
4. İş birliği yapma: Bu noktada; sosyal alış-veriş kalitesi, çalışanlar arasındaki sinerji etkileşiminin kalitesi, çalışma ekibinin sosyal ilişkilerinin kalitesi ve çalışanlar arasındaki iş birliğinin kalitesi önemli rol oynamaktadır.

5. Organizasyonun işlevselliği: Sosyal organizasyonlar, çok fazla aktörü olan, görevlerin iyi dağıtıldığı ve koordine edildiği kompleks sistemlerdir.

6. Maddi (Giderler) boyutun hesaba katılması.

Schmidt (2004), daha sonra aşağıdaki ölçütlerin sosyal hizmetler alanında kalite standartlarının oluşturulması için önemli olduğunu vurgulamaktadır:

1. Hizmetler kullanıcı odaklı olmalıdır.

2. Kalite sistemleri esnek, uyum sağlama kabiliyetli ve yerel gereksinimlere cevap verebilmelidir.

3. Sistem içindeki mekanizmalar koordineli ve entegre olmalıdır.

4. Hizmetler ve finansal destek sürekli olmalıdır.

5. Hizmet sunucular ve finansal destekçiler arası ortaklıklar önemlidir.

6. Hizmet sunan organizasyonlarda inovasyon kültürü olmalıdır.

7. Geribildirim mekanizmalı ve etkili değerlendirme sistemi olmalıdır.

8. Yüksek nitelikli personel istihdam edilmelidir.

9. Kadınlara ve erkeklere eşit fırsatlar sunulmalıdır.

Bu çalışmada ise, yazarların deneyimlerinden ve Schmidt (2004)'in yukarıdaki çalışmasında sunulan ölçütlerden esinlenilerek çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen şu faktörler tespit edilmiştir:

- **Eğitmen faktörü** (Yüksek nitelikli personel, profesyonel olma)
- **Öğrenci faktörü** (Organizasyon aktörlerinden)
- **Bürokratik faktörler** (Hizmet sunucular, finansal destekçiler arası ortaklıklar (iş birliği): Hizmet sunucu olarak çeviri bölümleri, finansal destekçi olarak da devlet kurumları)
- **Eğitim dili faktörü** (Sistem içindeki mekanizmalar koordineli ve entegre olmalı: Dil de sistemin mekanizmalarındandır)
- **Akreditasyon faktörü** (Geri dönüt mekanizmalı, etkili değerlendirme sistemi)
- **Eğitim süresi ve eğitimin yoğunluğu ile ilgili faktörler** (Sistem içindeki mekanizmalar koordineli ve entegre olmalı: Eğitim organizasyonun mekanizmaları olarak eğitim süresi ve eğitim yoğunluğunda gerekli seviye)
- **Çeviri sektörü ile iş birliği faktörü** (Hizmetler kullanıcı odaklı olmalı: Eğitim kurumları çeviri sektörünün ihtiyacına cevap verecek nitelikte öğrenci yetiştirmeli)
- **Ölçme ve değerlendirme faktörü** (Geri dönüt mekanizmalı, etkili değerlendirme Sistemi)

Çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen bu faktörlerin tespitinde sonra, bu faktörler alan yazındaki referanslar doğrultusunda irdelenecek ve bu faktörlerin iyileştirilmesi adına öneriler sunulacaktır. Çalışmanın sonuç bölümünde ise araştırmada tespit edilen bulgular özetlendikten sonra, çeviri eğitiminde kalite olgusunun yerleşebilmesi adına çeviri eğitimi veren kurumlara tavsiyeler sunulacaktır.

## Çeviri Eğitiminde Kaliteyi Etkileyen Temel Unsurlar

### 1. Eğitimci Faktörü

Eğitimci faktörü, şüphesiz eğitim-öğretim sürecinin en önemli yapı taşlarından biridir. Çeviri eğitimi de özel bir alan eğitimi olması sebebiyle, eğitim-bilimsel değerlerin göz önünde bulundurulması gereken bir süreçtir. Çeviri eğitiminde görevli eğitimcilerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği çeviribilim alan yazınında tartışılmış bir konudur. Gouadec (2003), çeviri eğitimi verecek eğitimcilerin en azından belirli bir süre profesyonel çevirmenlik yapmaları gerektiğini vurgularken, Kiraly (1995) ise aynı doğrultuda, profesyonel çevirmenlik edincine sahip olmayan eğitimcilerin, çevirmen adaylarına böyle bir edinci kazandırmalarının mümkün olmadığını altını çizmektedir. Kelly (2008), çeviri eğitimcilerinin sahip olması gereken edincilere daha bütüncül ve kapsayıcı bir bakış açısı getirmektedir. Buna göre bir çeviri eğitimci; yönetsel, eğitsel, iletişimsel, araçsal ve profesyonel edincilere sahip olmalıdır.

Bizim bakış açımıza göre, burada ilaveten vurgulanması gereken nokta, eğitimcinin sorumluluk bilincine ve motive etme becerisine sahip olması gerekliliğidir. Maalesef akademisyenlerin unvan bakımından yükselmelerinin ölçütleri arasında ne kadar iyi eğitimci oldukları yer almamaktadır. İyi bir akademisyen ve iyi bir eğitimci olmanın aynı şey olmadığı bilinen bir gerçektir. Eğitimcinin motivasyon oluşturma becerisine sahip olması gereksinimine ise Nord'un: "Yarıya kadar dolu olan bir bardak, yarısı boş olan bir bardaktan iyidir" (Nord, 2006, s. 27) ifadesi iyi bir örnek oluşturacaktır. Nord, pozitif değerlendirmenin her zaman daha fazla motivasyon sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda gerek çeviri eğitimi veren bölümlerde gerekse diğer bölümlerde akademisyenlerin pedagojik formasyon donanımına sahip olmaları gerektiği kanısındayız.

### 2. Öğrenci Faktörü

Genelde eğitimi, özelde ise çeviri eğitimini etkileyen en önemli faktörlerden birisi de öğrenci faktörüdür. Kılıç (2015), öğrenme sürecini etkileyen etmenler arasında öğrenenle ilgili faktörleri şu şekilde sıralamaktadır: a) yaş, b) zekâ, c) güdülenme, d) genel uyarılmışlık hali ve kaygı, e) fizyolojik durum ve f) önceki öğrenmelerin aktarılması. Şüphesiz bu noktada her bir etmen için sayfalarca yorumda bulunulabilir, fakat konunun sınırlılıkları dâhilinde sadece bazı önemli noktalar vurgulanacaktır. Bilhassa çeviri eğitimi açısından ön yeterlilik sayılan gerek ana dil gerekse erek dil edincinin çeviri eğitimine başlanmadan önce yeterli seviyeye getirilememesi ve / veya öğrencilerin bu konuda çaba sarf etmeyip, kendilerini sözde bu konuda yetkin görmeleri<sup>1</sup>, çeviri eğitimini sekteye uğratmaktadır. Özellikle İngilizce dışında diğer yabancı dillerde çeviri eğitimi veren bölümlerde, erek dil edincini gereken ölçüde tamamlayamayan öğrencilerde oluşan ve öğrenme psikolojisinde öğrenilmiş çaresizlik<sup>2</sup> diye adlandırılan durum, öğrenciyi çeviri eğitiminden soğutmaktadır.

<sup>1</sup> Özellikle ana dil edinci bakımından bu durum ortaya çıkmaktadır.

<sup>2</sup> Isaacowitz & Seligman (2007), öğrenilmiş çaresizliği, kişinin ortaya koyduğu davranış ile sonuç arasında bir bağlantı olmadığını öğrenmesi ile benzer koşullar altında sergilemesi gereken davranışı yapamaması olarak tanımlamaktadırlar.

Diğer bir taraftan ise, öğrencilerin kendilerini kişisel gelişim bağlamında yeterince tanımamaları ve bu doğrultuda kendilerine uygun öğrenme yöntem ve tekniklerini seçme konusunda başarısız olmaları da çeviri eğitimini etkileyen faktörler arasında değerlendirilebilir. Yine bu bağlamda, ortaöğretim yıllarında gerek erek dil gerek ana dil gerekse genel kültür bilgisi açısından yeterli donanımı edinememiş öğrencilerin, çeviri eğitiminde istenilen düzeyde bir başarı göstermelerini beklemek oldukça naif bir beklenti olacaktır. Kaldı ki, üniversite yerleştirme puanına göre, diğer öğrencilerle kıyaslandığında, yüksek puan alan öğrencilerin tercih ettiği üniversitelerin çeviri bölümleriyle, daha az puanlı öğrencileri kabul eden bölümlerin başarı oranlarını aynı düzlemde ele almak, adil bir bakış açısı olmayacaktır. Sonuçta bir terzinin hüneri kadar, kumaşın kalitesi de nihai ürünün kalitesini etkileyen önemli bir etmendir.

Konuya ilişkin diğer önemli bir husus ise, öğrencilerin ortaöğretim yıllarında özellikle yabancı dil bölümlerinde çevirinin ne olduğu ile ilgili yanlış bilgi edinmiş olmaları ve yabancı dil edinci ile çeviri edincini aynı görmeleridir. Bilhassa yükseköğretim seçme sınavlarındaki yabancı dil testlerinde bulunan çeviri sorularının, pratikte çeviri uygulamaları ile bir ilgisi olmayışı ve sadece çeviri yoluyla yabancı dil edincini ölçmeye yönelik olması, öğrencilerin çevirinin ne olduğuyula ilgili yukarıda ifade edilen bir türde yanılgıya düşmelerine sebebiyet vermektedir. Hal böyle iken, aslında çeviri eğitmenleri kendilerine çalışma alanlarıyla ilgili yanlış önbilgi ile gelmiş öğrenciler bulmakta ve uzun bir süre bu yanlış öğrenmeleri düzeltme ve yeni bilgi edindirme aşamasına takılı kalma işlemiyle meşgul olmak zorunda kalmaktadırlar.

### 3. Bürokratik Faktörler

Çeviri eğitimini etkileyen bürokratik faktörler arasında en önemli gördüğümüz husus, bazı özel bölüm dersleri için yeterli teknik ekipman ve fiziksel koşulların sağlanması konusundaki sıkıntılardır. Bilhassa, modern çeviri sektörü açısından günümüzde olmazsa olmaz diye nitelendirilebilecek bazı çeviri teknolojileri yazılımlarının ve bu yazılımları rahatlıkla çalıştıracak bilgisayarların sağlanması konusundaki sıkıntılar konuya iyi bir örnek teşkil edebilir. Bu derslerin işlevsel ve modern çeviri piyasasına yönelik hakkıyla işlenebilmesi için gerekli fiziksel koşulların sağlanması gerekmektedir. Yine sözlü çeviri çalışmaları için, gerekli görsel ve işitsel araç-gereçlerle donatılmamış bir sözlü çeviri laboratuvarının ve sözlü çeviri kabinlerinin sağlanamaması, bu dersin gerektiği biçimde işlenmesini engellemektedir. Belki de bu bağlamda sözlü çeviri alanında yeteri kadar uzmanlaşma sağlanamaması ve akademik çalışmaların gerçekleştirilmemesi, böyle bir durumun getirisi olabilir (Krş. Ersoy & Balkul, 2016).

Çalışmanın bu bölümünde üzerinde durmak istenilen diğer önemli bir faktör ise, gerekli niteliklere sahip öğretim elemanlarının kadrolarının zamanında ve yeterli (öğrenci sayısı orantılı) sayıda verilip verilmemesidir. Şüphesiz bu noktada, yükseköğretim kurumlarının devlet üniversitesi ya da vakıf üniversitesi olup olmasının belirleyici bir unsur olarak karşımıza çıktığını düşünmekteyiz. Vakıf üniversitelerinde bürokratik işlemlerin devlet üniversitelerine nazaran daha hızlı işlediği ve personel istihdamı hususunda kurumsal işleyiş açısından daha esnek olduklarını düşünmekteyiz.

Diğer bir yandan ise, eğitim-öğretim faaliyetleri için gerekli kaynakların ayrılmaması ve akademik özelliklerin bir kenara itilip sadece belirli kişi ya da zümrelerin kayrılması amacıyla yükseköğretim kadrolarının doldurulmasının gerek devlet üniversitelerinde gerekse vakıf üniversitelerinde eğitimin işlevselliğinden uzaklaşmasına sebep olacağını düşünmekteyiz. Yukarıda bahsedilen durumların bir iz düşümü olarak, yeterli sayıda öğretim elemanının sağlanamaması sadece alan için öncelikli derslerin açılmasını ve birçok seçmeli dersin açılmamasını beraberinde getirebilir. Böyle bir durumda ise, çeviri eğitimi örneğinde çeviri teknolojileri, yerelleştirme ve sözlü çeviri gibi sektörün ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim verebilecek donanımda öğretim üyesi temin edilemeyebilir.

Çeviri eğitimini etkileyen diğer bir bürokratik faktör ise, Bolonya süreciyle beraber zorunlu ders sayısının düşürülmesi ve bu koşul nedeniyle, öğrencilerin yüksek not alabilecekleri seçmeli dersleri tercih etme konusundaki eğilimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Her ne kadar Bolonya sürecinin oluşum felsefesinde öğrencilere belli başlı zorunlu dersleri okutmaktan ziyade, kendilerini geliştirebilecekleri ve farklı alanlarda uzmanlaşmaya yönelik alt yapı edinebilecekleri dersleri seçebilme özgürlüğü sunma düşüncesi olsa da maalesef yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencilerde bu durum istenilen çıktıyı sağlamamaktadır. Özellikle yüksek not almanın başarı hususunda tek ölçüt olduğu ülkelerde, bu durum öğrencileri kolaylıkla başarılı olabilecekleri dersleri seçme eğilimine sürüklemektedir. Bu noktada çözüm olarak öncelikle ders seçimi hususunda öğrencilerin bilinçlendirilmesinden sonra, seçmeli derslerin açılabilmesi için gerekli öğrenci sayısının azaltılması düşünülebilir. Böylelikle gerçekten ilgili ve ileriki iş hayatını düşünen ve bu bakış açısıyla dersleri seçmeye çalışan öğrenciler, az sayıda olsalar da ilgi duydukları seçmeli derslere yönlendirilebilirler.

#### 4. Eğitim Dili Faktörü

2017-2018 akademik yılı itibarıyla ülkemizde çeviribilim ya da mütercim-tercümanlık bölümlerinde toplam sekiz adet (İngilizce, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça, Farsça, Çince ve Bulgarca) yabancı dilde eğitim verilmektedir<sup>3</sup>. Bu yabancı diller arasında İngilizce, Almanca ve Fransızca hariç diğer yabancı diller yazım dilinde ülkemizde öğrencilerimizin aşına oldukları klasik Latin alfabesini kullanmayan dillerdir. Öncelikle bu dillerde çeviri eğitimi alan öğrencilerin bu alfabelere aşına olmaları gerekmekte ve bu konuda ekstra bir çaba sarf etmeleri zorunlu olmaktadır. Muhakkak bu noktada yapılan yorumlar Türkiye’de doğup, büyüyen Türk öğrencileri kapsamaktadır, yoksa yabancı uyruklu ya da ilgili dilin konuşulduğu ülkede doğup, eğitim gören Türk öğrenciler bu profile uymamaktadır. Yine burada çeviri eğitimdeki kaliteyi etkileyen bir husus da öğrencinin bölüm dilinin konuşulduğu ülkede bulunup bulunmaması faktörüdür. Öğrencinin bölüm dilinin konuşulduğu ülkede doğup, eğitim görmesi ya da farklı öğrenci değişim programları ya da eğitim programları vasıtasıyla yurtdışında bulunması / bu

<sup>3</sup> <http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> (19.01.2018)

fırsatın kurumsal olarak öğrenciye sağlanması, çeviri eğitimindeki kaliteyi doğrudan etkileyen faktörler arasındadır.

Bu noktada üzerinde durulması gereken diğer bir husus ise, çeviri eğitimi alan öğrencilerin bölüm diline lisans eğitimi öncesinde aşına olup olmadıklarıdır. Bilhassa ülkemizde ve dünyada “Lingua Franca” olarak kabul edilen İngiliz dilinde çeviri eğitimi alan öğrenciler, daha ilköğretim yıllarında bu dili öğrenmeye başlamaktadırlar. Hal böyle iken, Almanca, Fransızca, Arapça, Rusça, Farsça, Çince ve Bulgarca gibi dillerde çeviri eğitimi alan öğrencilere nazaran, çeviri eğitiminin önemli bir paydaşı olan erek dil edincine daha çok sahip olmaktadır ve bu durum çeviri eğitimindeki kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Yabancı bir dili öğrenmenin, ayrıca erek kültürü öğrenme anlamına geldiğinden ve bu durumun çeviri edinci açısından oldukça önemli bir konuma sahip olduğu gerçeğinden yola çıkacak olursak, bilhassa öğrencilerin lisans eğitimi öncesinde aşına olmadıkları dil ve kültürlere yönelik bir çeviri eğitimi almaları, çeviri eğitimindeki kaliteyi olumsuz yönde etkileyecektir. Fakat küreselleşmenin ve teknolojinin etkisiyle popüler kültürün dünyanın her yerine yayılması ve yerel olguların gün geçtikçe küresel bir şekle bürünmesi, yukarıda bahsedilen durumun etkilerini azaltmaktadır. Elbette bu noktada Türkiye’de çok yaygın konuşulmayan dillerde çeviri eğitimi veren bölümlerin başarı ve kalitesinden bahsedilirken, temel alınması gereken ölçüt, Avrupa’daki ortak kültür ve dil altyapısına sahip yabancı dillerde çeviri eğitimi veren bölümler olmamalıdır. Her yabancı dil ve bu dilde çeviri eğitimi veren kurumun kendi özelinde değerlendirilmesi gerektiği fikrini savunmaktayız.

### 5. Akreditasyon Faktörü

Çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen bir olgu olarak akreditasyon faktörüne değinmeden önce, Türkiye’de bu alanda en yetkin kurum olan Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK)’nın akreditasyon tanımına değinmek uygun olacaktır. TÜRKAK’a göre akreditasyon, uygunluk değerlendirme kuruluşlarınca gerçekleştirilen çalışmaların ve dolayısıyla bu çalışmalar sonucunda düzenledikleri uygunluk teyit belgelerinin güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemek amacıyla oluşturulmuş bir kalite altyapısıdır<sup>4</sup>. Özellikle günümüzde tanımlanamayan ya da belgelendirilemeyen hiçbir beceri ya da niteliğin geçerliliğin kabul edilmediği bir ortamda, çeviri eğitimi veren kurumların da akreditasyon faktörüne önem vermeleri gerekmektedir. Çalışmamız bünyesinde akreditasyon faktörü; ulusal akreditasyon almak, uluslararası akreditasyon almak ve akreditasyon ölçütlerinin kapsayıcı olması başlıkları altında irdelenecektir.

Bu bağlamda öncelikle dünyada çeviri eğitimi veren kurumlar tarafından ya da dış kuruluşlar tarafından ortaya atılan akreditasyon süreçlerine kısaca değinmek isabetli olacaktır. Avrupa Birliği Çeviri Genel Müdürlüğü’nün koordinasyonunda gerçekleştirilen EMT programında, çeviribilim alanında yüksek lisans seviyesinde eğitim veren yükseköğretim kurumlarının ilgili bölümlerine akreditasyon verilmektedir.

Akreditasyon sürecinde dikkate alınan kriterler şunlardır: a) programın yapısı, hedefleri, ders kredileri ve öğrenme çıktıları, b) EMT çerçevesinde belirtilen çevirmen

<sup>4</sup> <http://www.turkak.org.tr/TURKAKSITE/AkreditasyonAkreditasyonNedir.aspx> (23.02.2018)

edinçlerinin<sup>5</sup> program tarafından sağlanıp sağlanmadığı, c) bölümdeki öğretim üyesi sayısı ve nitelikleri, d) programın altyapısı (teknik altyapı, kullanılan bilgisayar-destekli çeviri araçları ve bilgi teknolojileri, e) kariyer desteği ve mezun takip sistemi. Bu noktada eleştiri getirilecek nokta ise, var olan bu ölçütlerin sadece yüksek lisans seviyesindeki öğretim programıyla sınırlandırılması olabilir. Ayrıca, verilen akreditasyonun büyük ölçüde doküman inceleme odaklı olması ve gözlem-görüşme gibi yöntemlerle desteklenmemiş olması bizim açımızdan sakıncalı görülmektedir. Çünkü sahaya inilmeden belgeler üzerinde yapılan değerlendirmelerin büyük oranda gerçeği tam anlamıyla yansıtmayacağına inanmaktayız.

Çalışmanın bu kısmında, çeviri eğitimi veren kurumlara akreditasyon veren diğer bir kuruluş olan CIUTI kuruluşunun da incelenmesi isabetli olacaktır. 1964 yılında kurulan CIUTI, sadece Avrupa ülkeleri odaklı değil uluslararası işlev gösteren bir kuruluş olarak karşımıza çıkmaktadır. EMT'nin sağladığı akreditasyon ilgili çeviri bölümünün yüksek lisans programı ile sınırlı iken, CIUTI ilgili çeviri bölümünün tüm eğitim seviyelerine toplu olarak akreditasyon vermektedir. Bu akreditasyon sürecinde, başvuru yapan çeviri bölümünün amaç ve ön görülen program çıktılarının incelenmesinin yanında, öğretim üyeleri ve öğrencilerle görüşme, bölüm derslerine gözlemci olarak katılma ve öğretim üyelerinin bilimsel faaliyetlerinin izlenmesi gibi faaliyetler de gerçekleştirilmektedir.

Ulusal kapsamda akreditasyon veren bir başka kuruluş ise FEDEK (Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği)' tir. Bu kuruluş Fen-Edebiyat fakültelerinin bölümlerine akreditasyon vermektedir. Çeviribilim veya Mütercim-Tercümanlık bölümleri de FEDEK'in akreditasyon verdiği bölümler arasında yer almaktadır. Türkiye'de birkaç çeviri bölümü Akreditasyon süreci ile FEDEK'ten Akreditasyon almıştır. Akreditasyon kurumları günümüzde bütün sektörlerde ürün kalitesinin artırılması açısından önemli rol oynadığı gibi, bu kurumların şüphesiz bir ürün olarak çeviri eğitiminin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağından şüphe edilmemelidir. Ancak bu kurumlar özellikle eğitim alanında henüz çok yeni olduklarından, çeviri bölümleri açısından akreditasyon süreci koşullarının ve ölçütlerinin yetersiz olduğu ve düzeltilmesi gerektiği söylenebilir. Bu eksikliklerden bazıları Sakarya Üniversitesi Çeviribilim bölümü akreditasyon süreci örneğinde dile getirilebilir. İlgili bölüm iki kez bu süreçten geçmiştir. Süreçte bölüme gönderilen değerlendiricilerin Çeviribilim alanından olmamalarının değerlendirme sürecine, dolayısıyla da eğitimde kaliteye olumsuz etki yapabileceği söylenebilir. Eksik görülebilecek bir diğer nokta ise, bütün değerlendirmelerin evrak incelemesi üzerinden yürütülmesi sürecidir. Öğrenciyi eğitim sürecinin ürünü olarak ele aldığımızda, daha çok ürün üzerinde inceleme yapma gereği olduğu söylenebilir. Değerlendiricilerin öğrencilerin becerilerini ölçüp değerlendirme odaklı çalışmaları yapması, kalitenin olup olmadığının saptanması açısından önemli olarak kabul edilmelidir. Dolayısıyla FEDEK'in bu konuda daha fazla uygulama ve ölçüt oluşturması Akreditasyon çalışmalarının daha da iyileşmesini sağlayacaktır.

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz: Gambier, Y. (Ed.) (2009).

## 6. Eğitim Süresi ve Eğitimin Yoğunluğu ile İlgili Faktörler

Türkiye’de lisans düzeyinde çeviri eğitimi dört yılda tamamlanmaktadır, fakat lisans öncesi hazırlık eğitimi almanın gerekli olduğu bölümler de bulunmaktadır. Bununla beraber, İngilizce dışındaki yabancı dillerde çeviri eğitimi veren bölümlerin birçoğunun hazırlık eğitimi almayı zorunlu tutması oldukça yaygın olan bir uygulamadır. Bu noktada lisans eğitimine başlamadan önce öğrencilerin yabancı dil becerilerini büyük ölçüde edinmeleri gerekmektedir. Fakat arzu edilen bu beklentinin gerçekleşmediği durumlar da ortaya çıkabilmektedir. Böyle bir durumda, öğrencilere çeviri edinci kazandırmayı hedefleyen lisans eğitimi ya dil eğitimi sürecine dönüşmekte ya da yabancı dil edinçleri gelişmeyen öğrencilere teorik düzeyde çeviri eğitimi verilip, uygulama çalışmaları ikinci plana atılmaktadır. Bunun yerine çeviri eğitiminin ilk yıllarında, bahsedilen profilde olan öğrencilere grup olarak ya da tüm öğrencilere toplu olarak çeviri yapacakları yabancı dilde ileri okuma, ileri konuşma, ileri yazma ve ileri dilbilgisi derslerinin sunulması isabetli olacaktır.

Konuya ilişkin diğer bir husus ise, ön lisans düzeyinde çeviri ve dil eğitimlerinin birleşik olarak verildiği “Uygulamalı İngilizce ve Çevirmenlik” ve “Uygulamalı İspanyolca ve Çevirmenlik” programlarıdır. Eğer ki, çeviri / çevirmen edinci iki yıl gibi bir sürede sağlanabiliyorsa, lisans düzeyinde çeviri eğitimi vermenin anlamı ne olacaktır? Ya da dört yıllık çeviri eğitimi, çevirmen adaylarına çeviri edinci kazandırmak ve bunun yanında onlara çeviri yapılacak birinci yabancı dilde üst düzey ve en az ikinci bir yabancı dilde orta düzey yabancı dil edinci kazandırma hususunda gereğinden fazla bir süreç midir? Bu sorulara ilişkin yanıtları çeviri eğitimi veren akademisyenlere ve çeviri eğitim programlarını düzenleyen mercilere bırakmanın doğru olacağı kanısındayız.

Parlak (2012)’ın da vurguladığı üzere, iki yıllık ön lisans programlarının çeviri sektörü için nitelikli eleman yetiştirdiğini söylemek oldukça güç görünmektedir. Özellikle İngilizce dışındaki diller için bu durum geçerlidir. Çünkü öğrenciler alan dillerini ancak üniversiteye geldiklerinde öğrenmeye başlamaktadırlar. Ancak öğrencilere eğitim sürecinde dil eğitiminin dışında, çeviri uygulaması bilgileri ve teorik bilgiler de verilmek durumundadır. Bu durumda dört yılın bile çok yeterli olmadığını eğitimci olarak bizler deneyimlemekteyiz. Belki bu konuda sadece İngilizce bölümleri için dört yıllık eğitimin yeterli olduğu söylenebilir. Çünkü ortaöğretimde İngilizce öğrenerek gelen öğrencilere ders verilmektedir. Bununla beraber, İngilizce bölümleri için ise iki yıllık eğitimin kesinlikle yeterli olmadığı kanaatindeyiz.

Derslerin uygulama yoğunluğu kapsamında da yine İngilizce dışındaki bölümler için kaliteyi etkileyen daha fazla sorun var denilebilir. Almanca, İspanyolca ya da Rusça bölümlerinde İngilizce bölümlerine göre daha yoğun yabancı dil eğitimine gereksinim var denilebilir. Ancak yabancı dile ağırlık vermek demek, diğer önemli ve öncelikli çeviri uygulamaları derslerinden kısıtlama yapmak anlamına gelmemelidir.

### 2.7. Çeviri Sektörü ile İş Birliği Faktörü

Çeviri eğitimi veren kurumların ileriye dönük en önemli hedeflerinden birisinin de çeviri sektörüne kaliteli eleman yetiştirmek olduğu gerçeğinden yola çıkılacak olursa, çeviri sektörü ile iş birliği bu bağlamda çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen önemli



faktörler arasında gösterilebilir. Öğrenci çeviri sektörü için üretilen bir ürün olarak kabul edilirse, ürünün üretilmesinde erek sektörün beklentileri önemli olacaktır. Bu durum Skopos<sup>6</sup> yaklaşımındaki çeviri ürünü-erek alıcı ilişkisine benzetilebilir. Bu benzetmede, çeviri bölümlerini erek alıcının beklentilerine göre ürün üreten çevirmene benzetmek mümkündür. Nihayetinde, çeviribilim bölümleri çeviri sektörünün gereksinimlerine yanıt verebilecek profilde çevirmen adayı yetiştirmeyi hedeflemektedir. Ülkemizde çeviribilim alanında gerçekleştirilen birçok çalışma çeviri eğitiminin sektörden kopuk yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır (Krş: İnce & Bengi-Öner, 2009; Birkan-Baydan, 2011; Canım-Alkan, 2013; Balkul, 2015). Şüphesiz bu noktada çeviribilim bölümlerinin çeviri sektörü ile yaptığı iş birliğinin kurumsallaşması yani bireyler arası yapılmış küçük çaplı iş ortaklıklarıyla sınırlı kalmaması gerekmektedir. Bilhassa bu alanda eğitim veren akademisyenlerin sektörün önde giden temsilcileriyle bağlantı içerisinde olmaları, hem çeviri eğitimi teorik düzlemde daha işlevsel bir düzleme çıkaracak hem de mezun öğrencilerin çeviri sektöründe daha geniş istihdam alanı bulmalarını beraberinde getirecektir.

Özellikle çeviri sektöründe talep edilen çeviri türlerinin ve uzmanlık alanlarının doğrudan sektör temsilcileri tarafından çevirmen adaylarına gösterilmesi iki yönlü işlev görecektir. Öncelikle, pedagojik açıdan öğrencilerin dışsal motivasyonları artacak ve sektöre yönelik becerileri edinme konusunda hevesli hale geleceklerdir. Sonrasında ise, eğitim hayatında edindikleri bilgilerin, uygulama alanını görmek ise onların içsel motivasyonlarını artıracak ve bölüm derslerine daha fazla odaklanmalarını beraberinde getirecektir<sup>7</sup>.

## 8. Ölçme ve Değerlendirme Faktörü

Her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme konusu çeviri eğitimi açısından da ele alınması gereken önemli bir husustur. Etkin bir öğrenim-öğretim sürecinin gerçekleştiği, bu süreç sonrasında elde edilen verilere dayandırılmaktadır. Çeviri eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ele alındığı bir dizi çalışma bulunmaktadır (Bknz: House, 1977; Martinez-Melis & Hurtado-Albir, 2001; Colina, 2003; Presas, 2012; Hurtado-Albir & Pavani, 2018).

Konunun kapsamlı olması ve eğitim bilimsel açıdan ölçme ve değerlendirme kavramlarının farklı oluşu<sup>8</sup> ve alt başlıklara ayrılmaları nedeniyle, bu bölümde sadece çeviri eğitimi etkileyen bir faktör olarak ölçme unsurundan bahsedilecektir. Çeviri eğitiminde yaygın olarak kullanılan iki temel ölçme yöntemi bulunmaktadır: süreç-odaklı ölçüm (formative assesment) ve ürün-odaklı ölçüm (summative assesment) (Galán-Mañas,

---

<sup>6</sup> Bütün çevirilerin en önemli belirleyeni amacıdır fikri Skopos Kuramının temel fikridir. Skopos (Çeviri Amacı) ancak erek alıcıların doğru tahmin edilmesiyle belirlenebilir ve Skopos Kuramına göre bir kaynak metin işlevsel olarak, ancak erek alıcıların beklentileri öngörülerek çevrilebilir (Reiß & Vermeer, 1984).

<sup>7</sup> Krş. Balkul, 2017.

<sup>8</sup> Turgut ve Baykul (2015) açısından ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Turgut (1984) değerlendirmeyi, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemi olarak kabul etmektedir. Detaylı bilgi için Bknz: Güler, 2017.

& Hurtado Albir, 2015). Aslında bu iki ölçme yönteminden hangisinin benimsendiği, bir bakıma çeviri eğitime hangi bakış açısıyla bakıldığını göstermektedir. Bu noktada süreç-odaklı ölçüm daha çok öğrencilerin eğitim-öğretim dönemleri boyunca gösterdikleri başarı ivmesine odaklanırken; ürün-odaklı ölçüm ise daha çok sınavlarda gösterdikleri performansı referans almaktadır. Şüphesiz, her iki ölçme yönteminde kullanılan teknikler de farklılık göstermekte ve uygulandıkları eğitim kurumunun eğitim anlayışı hakkında ipucu sunmaktadır.

Bilhassa çeviri eğitimi veren kurumlarda görevli öğretim üyelerinin çeviri eğitim sürecini değerlendirirken, ölçme ve değerlendirme alanına dair pedagojik verileri dikkate alıp almamaları, çeviri eğitimi hem süreç olarak hem de mezun olan öğrenci profili açısından ürün olarak doğrudan etkilemektedir. Çünkü çevirmen adayları eğitim hayatları boyunca tecrübe ettikleri kuramsal ve uygulamaya dair bilgi ve becerileri ve bunların ölçme-değerlendirme kriterlerini ister istemez profesyonel iş yaşamlarına da taşıyacaklardır. Örneğin çeviri uygulamalarının sadece dilbilimsel kriterlerle ölçüldüğü ve değerlendirmeye tabi tutulduğu bir çevirmen adayı, profesyonel yaşamında da aldığı çeviri görevlerini sadece bu açıdan değerlendirecek ve çeviri uygulamalarının diğer boyutlarını göz ardı edecektir. Dahası, bu çevirmen adayları içerisinde akademik kariyer adımlarını izleyerek akademisyen olmak isteyenler de olacaktır. Eğer öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında kendilerini geliştirmezlerse, var olan yanlış uygulamalar nesilden nesle aktarılıp gidecektir.

Çeviri eğitiminde ölçme ve değerlendirme konusunu ele alırken üzerinde durulması gereken diğer önemli bir husus ise, alandaki tüm dersleri kapsayacak şekilde genel bir yargıda bulunmaktansa, ilgili bölümdeki dersler özelinde uygulanacak ölçme ve değerlendirme yöntemlerine odaklanma gerekliliğidir. Örneğin, çeviri tarihi dersinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemi ile çeviri uygulamalarının yapıldığı derste kullanılacak ölçme ve değerlendirme yöntemleri işin doğası gereği farklılaşacaktır. Aynı zamanda sözlü çeviri derslerindeki başarı ölçüm kriterleri ise, başlı başına bir farklılık arz etmektedir. Bu noktada, ilgili çeviri bölümünde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin, bir öğretim üyesinden başka bir öğretim üyesine geçişte radikal bir değişikliğe uğraması ise kalite sorununu gündeme getirmektedir. Bu bağlamda keyfiliğin önü açılmakta ve öğrenciler böyle bir ölçme süreci sonrasında, hak etmedikleri değerlendirme sonuçlarıyla karşı karşıya gelebilmektedirler. Tüm bunlardan dolayı, çeviri eğitiminde bir kalite standardının oluşabilmesi için, kurumsal bir ölçme ve değerlendirme kültürünün oluşması gerekmektedir fakat bu noktada ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından küçük çaplı bireysel farklılıkların da olması, kurumsal bir zenginlik olarak değerlendirilebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Sahip olunan niteliklerin belgelendirilemediği takdirde kıymet ifade etmediği günümüzde, kalite olgusu kurumsal bağlamda oldukça önemli bir hale gelmiştir. Bu çalışma, çeviri işlemlerinde kalite olgusunun irdelenmesine karşın, alan literatüründe çeviri eğitiminde kalite olgusunun çok fazla irdelenmemiş olmasından dolayı kaleme alınmıştır. Çeviri eğitiminde kalite olgusu, bu çalışmada çeviri eğitimindeki kaliteyi etkileyen

faktörler açısından ele alınmıştır. Bu anlamda alan literatürüne katkı sağlamayı hedefleyen bu çalışmanın ilk amacı, Türkiye örneğinde çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörleri öncelikle kalite alanında yapılan Schmidt (2004)'in çalışmasından esinlenilerek ve yazarların öğretmenlik tecrübeleri göz önünde bulundurularak tespit etmektir. Bu bağlamda, çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler sekiz gruba ayrılmıştır. Böylelikle, alandaki diğer çalışmaların bu araştırmada tespit edilen hususları referans alarak, çeviri eğitiminde kaliteyi artırmak için bazı iyileştirmelere odaklanması öngörülmektedir.

Bu araştırmada ele alınan faktörler önce sorun tespiti bağlamında değerlendirilip, daha sonra çözüm odaklı olarak ele alınmıştır. Bu noktada unutulmaması gereken husus, kaliteyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen faktörlerin bir bütün olarak ele alınması ve alanda gerçekleştirilmesi hedeflenen iyileştirmelerin tüm bu unsurları kapsamaması gerekliliğidir. Söz gelimi çeviri eğitiminde kaliteyi etkileyen önemli bir unsur olan öğretmen faktöründe, öğretmenlerin hizmet içi seminerler ve uluslararası faaliyetler kapsamında kendilerini gerek akademik gerekse pedagojik açıdan geliştirmeleriyle alanda ciddi manada bir iyileşme ivmesi yakalanabilir. Fakat bu iyileşme ve gelişim ivmesi bürokratik engellere takılırsa, kurumsal manada kalitenin artırılması sekteye uğrayacaktır.

Diğer yandan, bilhassa ülkemizde aktif olarak işleyen FEDEK akreditasyon süreci daha kurumsal ve kapsayıcı olması halinde ülkemizdeki çeviribilim bölümlerinin eğitim kalitesinin artacağı kanısındayız. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme süreçlerini de kapsayan eğitim-öğretim sürecine belli başlı standartların getirilmesiyle birlikte, eğitim-öğretimde keyfiliğin önüne geçilecek, şeffaflığın önü açılacak ve konumuz gereği çeviri eğitimi daha işlevsel bir boyut kazanacaktır. Bu aşamanın bir sonraki adımında ise, Türkiye'de çeviri eğitimi veren bölümlerin öncülüğünde dünyadaki diğer çeviribilim bölümleri arasında çalışmamızın önceki bölümlerinde bahsedilen akreditasyon mercilerinden daha kapsamlı bir kalite kontrol ve akreditasyon sisteminin kurulmasına zemin hazırlanacaktır. Böylelikle; yurtdışı staj, öğrenci hareketliliği ve öğretim elemanı hareketliliği gibi faaliyetler daha işlevsel bir boyut kazanıp, bu faaliyetlerin sonunda uluslararası bir tanınırlığı olan sertifikasyon süreci devreye sokulabilecektir. Son olarak, çeviri eğitimi ve çeviri eğitiminde kalite konularının gerek kitap ve makale düzeyinde gerekse lisansüstü araştırmalar düzeyinde ele alınmasının alana faydalı veriler sağlayacağını vurgulamak isteriz.

### Kaynakça

- Balkul, H. İ. (2015). *Türkiye'de akademik çeviri eğitiminde çeviri teknolojilerinin yerinin sorgulanması: Müfredat analizi ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri üzerinden bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Balkul, H. İ. (2017). *The factors affecting the use of translation technologies in translator education: A pedagogical perspective*. Ş. Gerçek & U. Balcı (Eds.) İçinde *Current Debates in Linguistics & Literature Volume 8*, (pp. 41-58). Londra: Ijopec Publication.
- Birkan Baydan, E. (2011). *Yapısalcılık-sonrası kuramsal görüşler doğrultusunda çeviri eğitimine giriş: Toplumsal oluşumcu yaklaşım ışığında uygulama örnekleri*, Yayınlanmamış doktora tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canım-Alkan, S. (2013). Lisans düzeyinde çeviri eğitiminde teknoloji eğitiminin yeri. *İ. Ü. Çeviribilim Dergisi*, 7(1), 127-147.

- Colina, S. (2003). *Towards an empirically-based translation pedagogy*. B. Baer & G. S. Koby, (Ed.) İçinde *Beyond the Ivory Tower. Rethinking Translation Pedagogy*. (pp. 29-59). Amsterdam: John Benjamins.
- Deming, E.W. (1998). *Krizden Çıkış*, Çev. Cem Akaş, İstanbul, Kalder Yayınları.
- Ersoy, H. & Balkul, H. İ. (2016). Çeviribilim Alanındaki Lisansüstü Tezler Üzerine Betimleyici Bir Çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 151-163.
- Ertuğrul, İ. (2004). *Toplam kalite kontrol ve teknikleri*, İstanbul, Ekin Kitabevi.
- Gabr, M. (2007). A TQM approach to translator training: Balancing stakeholders' needs and responsibilities. *The Interpreter and translator trainer*, 1(1), 65-77.
- Galán-Mañas, A. & Hurtado Albir, A. (2015). Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, 9(1), 63-82.
- Gambier, Y. (Ed.) (2009). *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*.  
[http://ec.europa.eu/dgs/translation/external\\_relations/universities/documents/emt\\_competences\\_translators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/documents/emt_competences_translators_en.pdf) (20.03.2018)
- Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for translator and interpreter training*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gouadec, D. (2003). *Position paper: notes on translator training*. A. Pym, C. Fallada, J. R. Biau ve J. Orenstein (Eds.) İçinde *Innovation and E-Learning in Translator Training*. (pp. 11-19). Tarragona, Universitat Rovira i Virgili.
- Gouadec, D. (2010). *Quality in translation*. G. Yves & L. V. Doorslaer (Eds.) İçinde *Handbook of Translation Studies*. Volume 1, (270-275). John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Görög, A. (2014). Translation and quality: Editorial. *Tradumàtica*, 12, 388-391.
- Güler, N. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Atıf İndeksi, 1-196.
- House, J. (1977). *A model for translation quality assessment* (Vol. 88). John Benjamins Pub Co.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited* (Vol. 410). Gunter Narr Verlag.
- House, J. (2014). Translation quality assessment: Past and present. J. House (Ed.), İçinde *Translation: A multidisciplinary approach* (pp. 241-264). Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Hurtado Albir, A. & Pavani, S. (2018). An empirical study on multidimensional summative assessment in translation teaching. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(1), 25-47.
- Isaacowitz D. M. & Seligman, M.E.P. (2007). *Learned helplessness*. Elsevier Inc.
- İnce, Ü. & Bengi-Öner, I. (2009). *Kızılçık karpuz olur mu hiç?: İlahi çevirmen! İstanbul: Diye Yayınları*.
- Kalina, S. (2002). Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view. *Benjamins Translation Library*, 43, 121-132.
- Kelly, D. (2008). Training the trainers: towards a description of translator trainer competence and training needs analysis. *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, 21(1), 99-125.
- Kılıç, M. (2015). *Öğrenmenin Doğası*, B. Yeşilyaprak (Ed.) İçinde *Eğitim Psikolojisi (Gelişim-Öğrenme-Öğretim)*, (pp.25-35). 14. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kiraly, D. C. (1995). *Pathways to translation: Pedagogy and process*. Kent State University Press.
- Kunschak, C. (2006). *Quality in Translator/Interpreter Training: Can Quality Be Taught?* [www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/EN/autores/kunschak\\_art.htm](http://www.uem.es/web/fil/invest/publicaciones/web/EN/autores/kunschak_art.htm) (30.03.2018)

- Mackenzie, R. (2000). POSI-tive thinking about quality in translator training in Finland. *Benjamins Translation Library*, 32, 213-222.
- Martinez Melis, N. & Hurtado Albir, A. (2001). Assessment in translation studies: Research needs. *Meta: Translators' Journal*, 46(2), 272-287.
- Mellinger, C. D. (2018). *Re-thinking translation quality*. John Benjamins Publishing.
- Nord, C. (2006). *Translationsqualität aus funktionaler Sicht*. L. Schippel (Ed.) İçinde Übersetzungsqualität: Kritik–Kriterien–Bewertungshandeln Vol. 8, (pp-45-62). Frank & Timme GmbH.
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Parlak, B. (2012). Akademik çeviri öğretimi ve çeviride meslekleşme sorunları. *Avrupa Birliği Bakanlığı Çeviri Platformu Proceedings*, İstanbul, 65-74.
- Presas, M. (2012). Training translators in the European higher education area: a model for evaluating learning outcomes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 6(2), 139-169.
- Reiss, K. & Vermeer, H. J. (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Schaffner, C. (Ed). (1998). *Translation and Quality*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, M. (2004). *Die Wirkung von Qualitätsmanagement-Systemen in sozialirtschaftlichen Unternehmen unter Berücksichtigung mikropolitischen Aspekte*, Yayınlanmamış doktora tezi, Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Schmitt, P. (2012). Bologna, EMT and CIUTI–Approaches to high quality in translation and interpretation training. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 57(1), 23-34.
- Shiyab, S. M. (2013). Translation quality assessment: A perspective on pedagogy. *Arab World English Journal: Special Issues on Translation*, 2(1), 42-50.
- Turgut, M. F. (1984). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

### İnternet Kaynakları

<http://www.osym.gov.tr/TR,13263/2017-osys-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html> (19.01.2018)

[https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-membership-criteria\\_en](https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt/european-masters-translation-emt-membership-criteria_en) (05.03.2018)

<http://www.turkak.org.tr/TURKAKSITE/AkreditasyonAkreditasyonNedir.aspx> (23.02.2018)



## The Usage of Metadiscourse Markers in the Persuasive Texts Produced by the Students Learning Turkish as A Foreign Language

### Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrenciler Tarafından Üretilen İkna Metinlerinde Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanımı\*

Elçin Esmer\*\*1

Geliş / Received: 19.02.2018

Kabul / Accepted: 10.10.2018

**ABSTRACT:** The study aims to analyze the usage of metadiscourse markers in the persuasive texts produced by the students learning Turkish as a foreign language. The study used a descriptive survey model. Quantitative and qualitative methods were applied. The data for the study involves 30 persuasive written texts produced by the foreign students who are attending the Mersin University Turkish Application and Research Center. Drawing on Hyland (2005)'s metadiscourse classification the data were analyzed. Results reveal that there are some problems with the use of some metadiscourse markers in the texts. Therefore students can not produce coherent and cohesive persuasive texts.

**Keywords:** Persuasive texts, textual metadiscourse, interactional metadiscourse

**ÖZ:** Çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin nasıllığını sorgulamaktır. Çalışmada betimsel tarama araştırma deseni kullanılmış; nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir. Çalışmanın veri tabanını Mersin Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezinde eğitim gören yabancı öğrenci tarafından çeşitli konularda üretilen 30 yazılı ikna metni oluşturmaktadır. Yazılı ikna metinleri Hyland (2005)'in üstsöylem sınıflamasına göre nitel ve nicel çözümlemeleri yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin kullanımında kimi sorunlu görümlere rastlanılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin iyi yapılandırılmış tutarlı ve bağdaşık bir ikna metni üretmedikleri gözlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** ikna metinleri, metinsel üstsöylem, kişilerarası üstsöylem

\* Bu çalışma; 9. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, elciny@yahoo.com

## Giriş

*Üstsöylem* (metadiscourse) diğer bir ifade ile *söylem yansımaları* (discourse reflexivity) alanyazında genellikle “söylem hakkındaki söylem” olarak tanımlanmaktadır (Adel, 2006). Üstsöylem iki düzey içermektedir (Hyland, 2005): *Metinsel üstsöylem* (Textual Metadiscourse) ve *Kişilerarası üstsöylem* (Interpersonal Metadiscourse).

Metinsel üstsöylem yazarın iyi yapılandırılmış tutarlı ve bağdaşık bir metin üretmesine ve bu yolla okuyucusunu yönlendirmesine olanak sağlar. Bu düzey şu dilsel öğeleri içermektedir:

1. *Bağlayıcılar* (Transitions): Tümceler arasındaki anlamsal ilişkiyi kurar. Bağlayıcıların metin içinde uygun bir biçimde kullanılmaması ifadeler arasındaki geçişlerin kurulamamasına dolayısıyla da metinde anlam bulanıklığına yol açar. Örneğin; çünkü, ama bunun yanı sıra v.b

2. *Çerçeve belirleyiciler* (Frame Markers): Metin aşamalarını gösteren belirleyicilerdir. Bu belirleyicilerin işlevi metindeki konu geçiş ve değişimlerini işaretlemektir. Örneğin; ilk olarak, sonuç olarak, burada benim amacım... v.b.

3. *Metin içi belirleyiciler* (Endophoric Markers): Metnin diğer bölümlerinde verilen bilgiye gönderimde bulunur ve böylece okuyucuya ek bilgi sunar. Örneğin; Bölüm 2 de belirtildiği gibi, yukarıda bahsedildiği gibi v.b.

4. *Açımlayıcılar* (Code glosses): Yazarın düşünsel dünyasının daha iyi anlaşılmasında okuyucuya yardımcı olur. Örneğin; diğer bir ifade ile, yani, demek istediğim şu ki, v.b.

5. *Tanıtlayıcılar* (Evidentials): Diğer metinlerden elde edilen bilgiye gönderimde bulunur. Tanıtlayıcı kullanımı ile metin üreticisi kendi argümanlarını destekler ve güçlendirir. Örneğin; Hyland (2005)'de de belirtildiği gibi.. v.b.

Kişilerarası üstsöylem ise metin içeriğine ve metin alıcısına yönelik tutumunu kodlamasında metin üreticisine yardımcı olur. Böylece metin üreticisi ve alıcısı arasındaki iletişimi sağlamaktadır. Bu üstsöylem düzeyi aşağıdaki şu dilsel öğeleri içermektedir:

1. *Kaçınsama* (Hedge): Metin üreticisi tarafından sunulan bilginin bir gerçekten öte düşünce olduğunu işaretler ve metin üreticisinin öznelliğini vurgular. Başka bir ifade ile metin üreticisinin önermenin tüm sorumluluğunu üstüne almadığını ve önermenin tartışmaya açık olduğunu gösterir (Oktar ve Cem Değer,1999; Adel,2006). Örneğin; Belki, olabilir v.b.

2. *Vurgulayıcı* (Booster): Vurgulayıcı dil ögesi ise metin üreticisinin karşıt ve alternatif görüşleri ortadan kaldırmasına, engellemesine olanak sağlar. Dolayısıyla da üreticinin söylediği şeyin kesin olduğunu ve üreticinin önermenin tüm sorumluluğunu üstüne aldığını gösterir. Örneğin; kesinlikle, açıkça görünmektedir, v.b.

3. *Tutum belirleyiciler* (Attitude Markers): Önermesel içerik ile ilgili metin üreticisinin bakış açısını, değerlendirmesini işaretler. Örneğin; İlginç, şaşırtıcı maalesef, v.b.

4. *Kendini Anma* (Self-mention): Birinci tekil kişi zamiri kullanımı yoluyla yazarın kendine yaptığı gönderimleri işaretler. Örneğin; Ben, Benim v.b.

5. *İlişki Belirleyicileri* (Engagement Markers): Yazarın okuyucuya seslenimlerini işaretler. Böylece okuyucu metne dahil edilir ve metin etkileşimsel bir nitelik kazanır. Örneğin; sevgili okuyucularım, fark ettiniz mi, v.b.

Üstsöylem çalışmalarının birçoğu ders kitabı (örn. Crismore, 1984), akademik araştırma makaleleri (örn. Hyland, 1999; Akbaş, 2012) gibi farklı bağlamlarda üretilmiş ikna metinlerine odaklanmaktadır. İkna metin türünün iletişimsel amacı okuyucunun düşüncesini yazarın bakış açısı doğrultusunda değiştirmektir. Diğer bir ifade ile yazarın, kendi amacı doğrultusunda okuyucuyu bir konuya inandırmaya ikna etmeye çalıştığı metin türüdür. Dolayısıyla da bu metin türü çok sayıda üstsöylem belirleyicileri içermektedir (Crismore, 1989). Üstsöylem belirleyicileri ile yazar metnin nasıl okunması, nasıl yorumlanması ve ayrıca metne nasıl reaksiyon verilmesi konusunda okuyucuyu yönlendirir ve böylece metnin ikna ediciliğini artırır (Crismore, Markkanen & Steffensen, 1993).

İkna metin üretebilme becerisi öğrencilerin akademik yaşantıları için önem taşımaktadır (Crowhurst 1990). Mauranen (1993) ve Hyland (2005) okul ortamlarında yazılı metin üretim çalışmalarında çoğunlukla dilbilgisi kurallarına odaklanıldığını; üstsöylem gibi sözbilimsel özelliklerin ve stratejilerin öğretilmesine çok az yer verildiğini dile getirmektedirler. Bunun doğal sonucu olarak da öğrenciler üstsöylem belirleyicilerini etkin bir biçimde kullanamamakta ve iyi geliştirilmiş ikna metni üretememektedirler.

Alanyazın taraması sırasında Türkiye’de üstsöylem çalışmalarının çoğunlukla Türk öğrencilerin Türkçe ve/veya İngilizce yazılı metin üretme edimleri (Örneğin; Bayyurt 2010; Akbaş 2012; Algı 2012) üzerine yapıldığı gözlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üstsöylem belirleyicilerini kullanımları üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler tarafından üretilen ikna metinlerinde üstsöylem belirleyicilerinin nasıllığını sorgulamaktır. Bu sorgulama sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara dayanarak öğrencilerin metin içeriğine ve alıcısına yönelik tutumunu yansıtmaya ve tutarlı-bağdaşık bir metin üretme edimleri betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma bu yönüyle alanyazında yapılan ilk çalışma özelliği taşımaktadır.

## Yöntem

Çalışmanın veri tabanını Mersin Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 ve C1 Türkçe dil düzeyinde eğitim gören yabancı öğrenciler tarafından çeşitli konularda (Para mı Sağlık mı mutluluk getirir; Aileler çocuklarının sosyal medya hesabını kontrol etmeli mi? Sizce Türkiye’de yaşam kolay mıdır yoksa zor mudur? v.b.) tartışmacı ikna metin türünde üretilmiş 30 yazılı metin oluşturmaktadır. Yazma konularının seçiminde söz konusu merkezde görev yapan Türkçe öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmıştır. Metinlerin seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

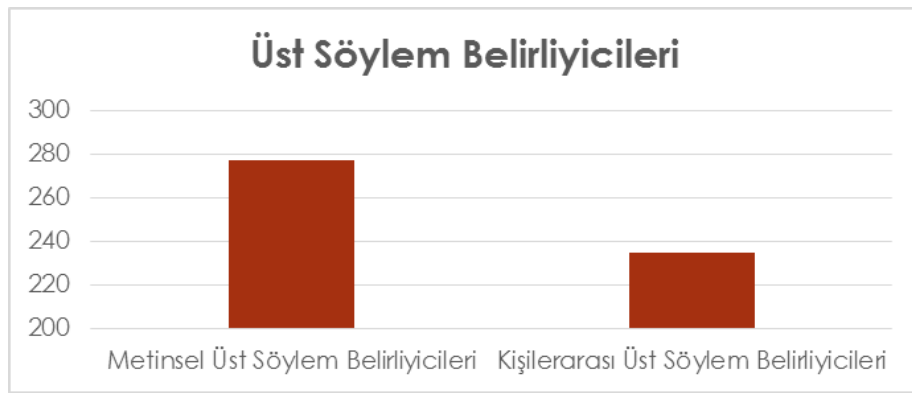


Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada betimsel tarama araştırma deseni kullanılmış olup nitel ve nicel yaklaşımlar benimsenmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında ilk olarak öğrencilerden alınan metinler Nooj Derlem işleme Aracına aktarılmıştır. Daha sonra, Hyland (2005)'in üstsöylem belirleyici sınıflaması temel alınarak nitel ve nicel çözümlenmeleri yapılmıştır.

### Bulgular

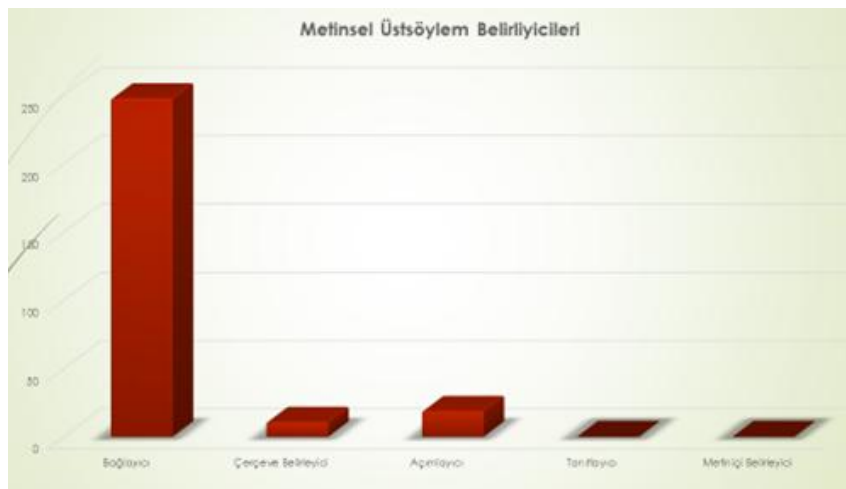
Aşağıda Grafik 1'de de görüleceği gibi veri tabanında metinsel üst söylem belirleyicilerinin yüksek kullanım sıklığı sergilediği gözlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin metnin inandırıcılığını ikna ediciliğini artıran dolayısıyla da yazarın okuyucusu ile olan iletişimini kolaylaştıran kişilerarası üst söylem belirleyicilerini daha az sıklıkla kullandığı gözlenmiştir.

**Grafik 1.** Üstsöylem Belirleyicilerinin Kullanım Sıklık Dağılımı



Aşağıda Grafik 2'de de görüleceği gibi, bağlayıcı dilsel öğeler veri tabanında en yüksek kullanım sıklığı ile temsil edilmektedir. Açıklayıcı dilsel öğeler ikinci sırada yüksek kullanım sergilemektedir. Çerçeve belirleyici dilsel öğeler ise veri tabanında en az kullanım sıklığı göstermektedir. Metnin diğer kısımlarına gönderim yapan metin içi belirleyiciler ile bilginin geldiği kaynağı gösteren tanıtlayıcı kullanımına rastlanılmamıştır.

**Grafik 2.** Metinsel Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı



Bu çalışma kapsamında elde edilen bu bulgular daha önce Ruspita (2014) ile Heng ve Tan (2010) tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Daha önce Ruspita (2014) tarafından da belirtildiği gibi, bağlayıcıların yüksek kullanım sergilemesi öğrencilerin metindeki tümceler ve aynı zamanda metnin farklı bölümleri arasında bağ kurmak gerektiği ön bilgi donanımına sahip olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir.

Bağlayıcı dilsel öğeler anlamsal ilişkileri gösterir. Veri tabanında ekleme bildiren bağlaçların yüksek kullanım sıklığı sergilediği gözlenmiştir. Nedensellik bildiren bağlaçlar ikinci sırada yer almaktadır. Karşıtlık bildiren bağlaçlar ise en az kullanım sıklığı ile üçüncü sırada temsil edilmektedir. “Ve”, “ama”, “çünkü” bağlaçları veri tabanında en yüksek kullanım sıklığı sergileyen bağlaçlardır. Elde edilen bu bulgular aşağıda Tablo 1’de çizelgelleştirilmiştir.

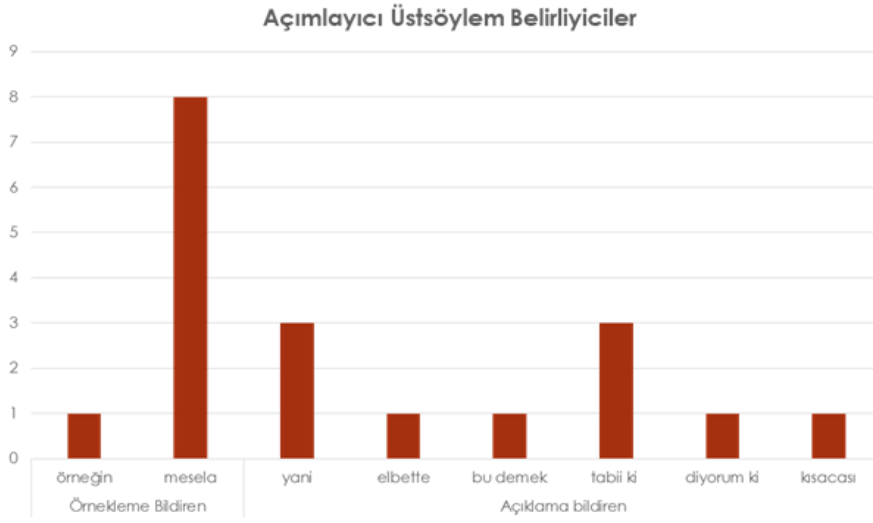
Anwardeen, Luyee, Gabriel ve Kalajahi (2013)’e göre öğrenci metinlerinde bu dilsel birimlerin fazla kullanımının öğretim sürecinde daha fazla karşılaşmalarından kaynaklandığı bildirilmektedir.

**Tablo 1.** Bağlayıcı Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı

Bağlayıcı Üstsöylem Belirleyicileri	Bağlaçlar	f	
Ekleme Bildiren	Ve	103	
	Ayrıca	6	
	De	3	
	İle	1	
	Hatta	9	
	Yine	1	
	Veya	1	
	Top.	123	
	Nedensellik Bildiren	Çünkü	38
		Bu yüzden	8
Ve		6	
Bu nedenle		1	
Bu sebeple		1	
O yüzden		2	
Diği için		1	
Den dolayı		3	
Bunun için		1	
Top.		54	
Karşıtlık Bildiren	Ama	39	
	Fakat	3	
	Ancak	1	
	Top.	43	
Zaman Bildiren	O zaman	7	
	Her zaman	11	
	O gün	1	
	Her gün	1	
	Her sabah	1	
	Top.	21	
Genel Top.	241		

Açımlayıcı üstsöylem belirleyiciler çeşitli sözcükleri farklı biçimde açıklar veya örnekler. Grafik 3’te de görüleceği gibi örnekleme bildiren açımlayıcı dilsel öge “mesela” veri tabanında yüksek sıklıkla kullanılmaktadır. İkinci sırada ise açıklama bildiren “yani” ve “tabii ki” dilsel öğeleri yer almaktadır.

Veri tabanında açımlayıcı dilsel birimlerin az kullanılması yazarın amacının niyetinin metinde etkin bir biçimde verilememesine neden olmaktadır.

**Grafik 3.** Açıklayıcı Üstsöylem Belirleyicilerin Sıklık Dağılımı

Çerçeve üstsöylem belirleyicileri söylem edimlerini veya metin yapısını, sırasını gösterir. Veri tabanında anlatı ve betimleyici metin türüne özgü sıralama gösteren (sonra, önce, vb.) belirleyiciler yüksek kullanım sıklığı sergilemektedir. İkinci sırada bölüm bildiren (son olarak, vb.) belirleyiciler yer almaktadır. Veri tabanında sadece bir tane konu değişimi bildiren belirleyiciye rastlanılmıştır. Elde edilen bu bulgular aşağıda Grafik 4'te sunulmaktadır.

**Grafik 4.** Çerçeve Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı

Niteliksel açıdan bakıldığında veri tabanında bazı metinlerde (%43) metinsel üstsöylem belirleyicilerinin işlevsiz bir biçimde kullanıldığı gözlenmiştir. Bunun yanı sıra, kimi metinlerde (%33) de bağlayıcı dilsel belirleyicilerinin işlevlerine uygun olmayan biçimde kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum metindeki önermelerin anlamsal ilişkilendirilmesinde sorunlara neden olmaktadır. Dolayısıyla da metin tutarlılığı bozulmaktadır.

**Örnek 1:**

“o günde Türklerin kalbinde ilk şey hissettim iyilik ve hoşlanmak *çünkü* Mersine gitmek için taksiye bindim. henüz şoförü yorgunluğum duygulandırdı ve hemen en yakın benzin istasyonuna gitti su şişe alıp bana verdi bu davranıştan çok hoşlandım tabii büyük biri değil ama hümanizme bir yeni yol gösteriyor....”

### Örnek 2:

“...geçen yaz çok üniversitelerden kabul mektupları aldım kayıt yaptırmak için çoğu şehirlere gittim. O zamanda farklı anlamları kavramları öğrendim. Özgürlük kavramı değiştirdi. *Mesela* burada yeni şeyler yapmaya başladım *mesela* bir kaç film yaptım farklı kültür tanıdım Türk kültürü ve Suriye kültürü arasında çok benzeyen”

### Örnek 3:

“parayla her problemler gider hatta bazı sağlık sorunları gider paralı insan *veya* zengin insan topluma iyilik getirir”

Yukarıda Örnek 1’de sonuç-neden ilişkisi kuran *çünkü* belirleyicisinden sonra birinci önermenin nedeni metne sunulmadan *Mersine gitmek için taksiye bindim* tümcesinin gelmesi metinde sonuç-neden ilişkisinin kurulamamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla da *çünkü* belirleyicisi metinde işlevsiz kalmaktadır. Örnek 2’de açımlayıcı örneklendirici *mesela* belirleyicisi gereksiz bir biçimde tekrar edilmekte olup metin tutarlılığı bozulmaktadır. Örnek 3’te de *paralı*, *zengin* eş anlamlı sıfatlarının birbirine eklenen birimlerden yalnızca birinin seçilmesi gerektiği bilgisini ileten *veya* bağlacı ile kullanımı anlamsal bozukluğa yol açmaktadır. Dolayısıyla da metin tutarlılığı bozulmaktadır.

Veri tabanında kişisel üstsöylem belirleyicilerinin dağılımına baktığımızda Grafikde de görüleceği gibi tutum belirleyicilerinin yüksek kullanım sıklığı gösterdiği görülmüştür. Vurgulayıcılar ikinci sırada yüksek kullanım sergilemektedir. Vurgulayıcıları sırasıyla kendini anma, kaçınınsama ve ilişki belirleyicileri izlemektedir.

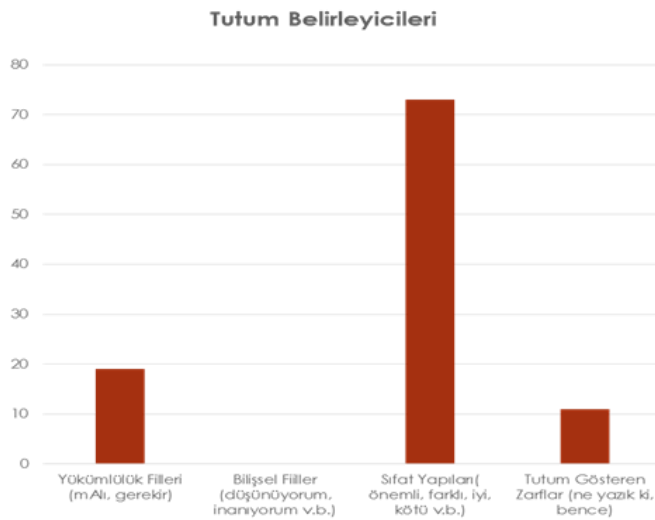
İkna metinlerinde kaçınınsama ve kendini anma kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin diğer belirleyicilere göre daha fazla kullanım sıklığı sergilemesi beklenir. Ancak bizim çalışmamızda kişilerarası üstsöylem belirleyicilerinin betimleyici metin türüne özgü bir dağılım sergilediği gözlenmiştir. Grafik 5’te de görüleceği gibi tutum belirleyicileri en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir. Vurgulayıcılar ikinci sırada yüksek kullanım sergilemektedir. Vurgulayıcıları sırasıyla kendini anma, kaçınınsama ve ilişki belirleyicileri izlemektedir.

### Grafik 5. Kişilerarası Üstsöylem Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı



Tutum belirleyicileri yazarın önermeye karşı tutumunu gösterir. Aşağıda Grafik 6 ve Örnek 4’te görüleceği gibi, veri tabanında yazarın önermeye karşın kendi tutumlarını yansıtmak ve bu yolla okuyucu ikna etmek adına en yüksek kullanım sıklığı ile *önemli, iyi gibi* sıfat yapıları kullanılmaktadır. İkinci sırada yükümlülük fiilleri, üçüncü ve son sırada ise tutum gösteren zarflar yer almaktadır.

**Grafik 6.** Tutum Belirleyicilerinin Sıklık Dağılımı



#### Örnek 4:

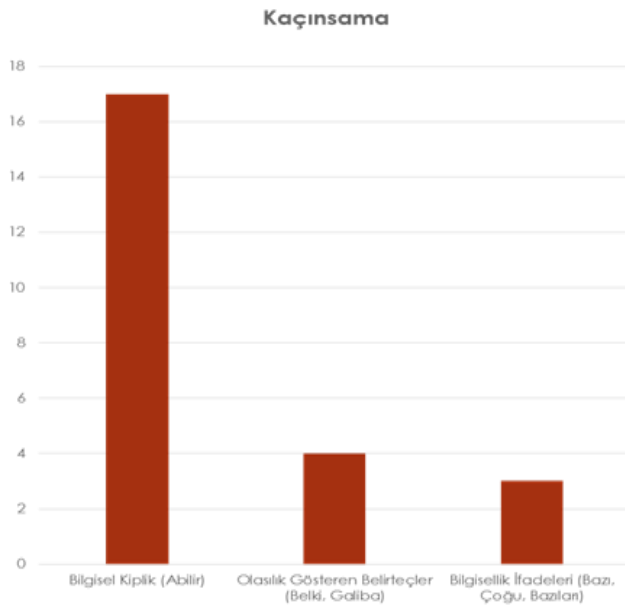
“Sosyal medya da artık bir sürü insanlar bir sürü sayfalar siteler her konuda ilgili bir şeyler var tabii bu durumda iyi şeyler ve kötü şeyler görebiliriz farklı insanlar farklı ülkelerden görüşebiliriz bazıları iyi olabilir bazıları da kötü olabilir ondan dolayı her zaman baba ve anne küçük çocukların hesaplarını her zaman kontrol etmeli.”

Tartışmacı ikna metin türü bilginin nesnel olarak sunumunu gerektirir. Bu nedenle de yazarın öne sürdüğü önermeye ilişkin sorumluluğunu azaltan ve böylece okuyucunun onayını almasını kolaylaştıran kaçınama dilsel birimlerine bu metin türünde daha sık rastlanılır. Kaçınama ifadelerinin metinde sık kullanılması yazarın kendi iddiasını güçlendirerek karşıt iddiayı çürütmesine olanak verir. Daha önce de belirtildiği gibi çalışma kapsamında kaçınama üstsöylem belirleyicilerine çok fazla rastlanılmamıştır. Kaçınama ifadelerinin azlığı öğrencilerin kendi iddialarını güçlendirme ve karşı iddiayı çürütmede sorun yaşadıklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Hong ve Cao (2014)’e

göre bu durum öğrencilerin kaçınınsama ifadelerinin önermenin gücünü azaltan dilsel öğeler olduğu ön bilgisine sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Aşağıda Grafik 7 ve Örnek 5'te de görüleceği gibi veri tabanında en sık kullanılan kaçınınsama üstsöylem belirleyicisi bilgisel kiplik birimi *-Abilir* dir. İkinci sırada olasılık gösteren belirteçler; üçüncü sırada ise bilgisellik ifadeleri yer almaktadır.

**Grafik 7.** Kaçınınsama Üstsöylem Belirleyicilerinin Dağılımı



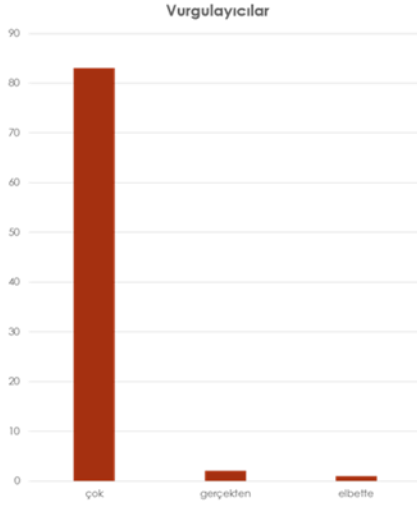
**Örnek 5:**

“..... onlar topluma hiçbir şey vermiyor hatta onlar dert *olabilir* ama sağlıklı insan her şeyde *çalışabilir*.. *galiba* Türkiye'ye geldiler o yüzden kiralık evler daha pahalı oldu”

Bunun yanı sıra çalışmada ifadenin/ yazarın kesinliğini gösteren vurgulayıcıların *çok, gerçekten, elbette* belirteçleri ile sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Grafik (8)'de de görüldüğü gibi, Biber (2006)'ın daha çok konuşma söyleminde kullanıldığını belirttiği *çok* belirteci en yüksek kullanım sıklığı belirtmektedir.

Aşağıda Örnek 6'da da görüleceği gibi, veri tabanında *çok* belirteci ile, önermenin kesinliği ya da doğruluğunun vurgulanmasından öte *güzel, önemli v.b.* öznel niteliklerin derecesi vurgulanmaktadır. Bu durum metinlerin ikna ediciliğini azaltmaktadır.

**Grafik 8.** Vurgulayıcı Üstsöylem Belirleyicilerinin Dağılımı

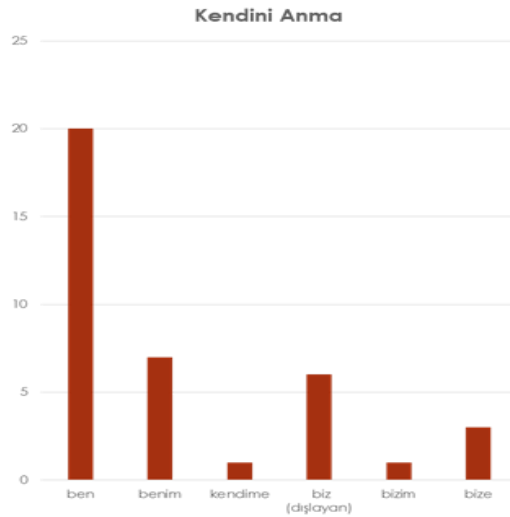


### Örnek 6:

“Türkiye *çok* güzel bir ülke her insan ona gelmekten *çok* hoşlanıyor. Ben de öyle idim. Suriyeliyken Türkiyeye gelmek çok istiyordum ama bu şekilde değil yani savaştan ölmekten değil.. savaş Suriyede gün sonra gün artıyor o zaman *elbette* göçmenler sayısı o da artıyor”

Kendini anma üstsöylem belirleyicisi metnin üreticisine açık referans gönderir. Bu belirleyici yazarın konu hakkında yetkin bir otorite olduğunu yansıtarak okuyucuyu öne sürülen iddianın geçerliliğine inandırma işlevi üstlenmektedir.

**Grafik 9.** Kendini Anma Üstsöylem Belirleyicisinin Sıklık Dağılımı



Yukarıda Grafik 9’da da görüldüğü gibi veri tabanında 1. tekil kişi adlı en yüksek kullanım sıklığı göstermektedir. Daha çok konuşma söyleminde gözlenen 1. tekil kişi kullanımının fazla olması yazarın yetkin kişiliğinin metne tam olarak yansıtılamamasına diğer bir ifade ile yazarın metinde düşünce sahibi olarak belirginleşmemesine neden olmaktadır. Dolayısıyla da metnin ikna ediciliği azalmaktadır. Yine Grafik 9’da görüldüğü

gibi, veri tabanında bazı metinlerde yazarın kendisini okuyucusundan ayrı tuttuğunu kodlayan ve yazarı düşünce sahibi olarak belirginleştiren 1. çoğul kişi dışlayan *biz* (Exclusive WE) kullanımına rastlanılmıştır.

Aşağıdaki örnek metinlerde bu durum şu şekilde görülmektedir.

**Örnek 7:**

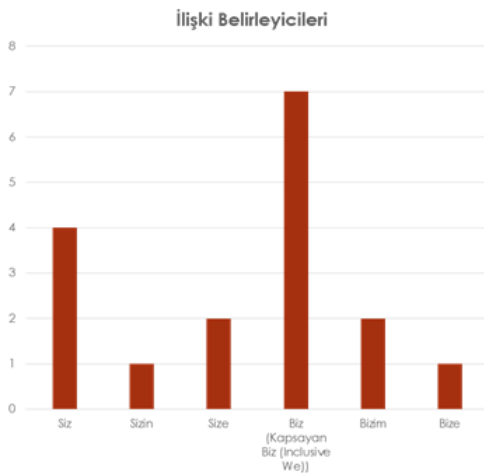
“...*Ben* şimdi geleceğim nasıl olacak diye düşünmüyorum çoktandır geleceğimi düşünmüyorum ..”

**Örnek 8:**

“Türkiyede *biz* mutluyuz. *Bize* herkes iyi davranıyor. Türkiyeye gelmeden önce Mısıra gittim ama Mısırdan hoşuma gitmedi çünkü mısırdaki hayat çok çelişkili insanlar kültür öğrenmek günlük hayat farklı *bizi* istemiyorlar....”

İlişki belirleyici üstsöylem belirleyicileri metin alıcısı ile olan ilişkiye gönderim yapar. Aşağıda Grafik 10’da ve Örnek 9’da görüleceği gibi veri tabanında yazarın kendini okuyucu ile bütünleştirdiği 1. çoğul kişi kapsayan *biz* (Inclusive We) ve okuyucu ile söyleşimsel bir alan yaratan 2. çoğul kişi adlı *siz* kullanımlarına rastlanılmıştır. Bu çalışma kapsamında ilişki belirleyicilerinin kullanım sıklığının az olması yazarın okuyucusu ile yakın ilişki kurmasını güçleştiren bir unsur olarak görülmektedir.

**Grafik 10.** İlişki Belirleyicileri Sıklık Dağılımı



**Örnek 9:**

“...*Ben* şimdi *size* bazı sıkıntıları anlatacağım *sizinle* benzer şeyler.....bu zamanda çok fena şeyler görüyoruz *biz* şimdi sosyal medya dünyada çok vakit geçiriyoruz hatta ailemizden daha çok her zaman cep telefonuna bakıyoruz sosyal medya çok fitneci ve aldatıcı var...”

**Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üst söylem belirleyicilerini metinlerinde etkin bir biçimde kullanamadıklarını



göstermektedir. Bu nedenle de öğrenciler iyi yapılandırılmış bir ikna metni üretememektedirler. Bu çalışma kapsamında elde edilen bu bulgular alanyazında daha önce Heng ve Tan (2010), Anwardeen, Luyee, Gabriel ve Kalajahi (2013), Hong ve Cao (2014), Ruspita (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında öğrenci metinlerinde gözlenen sorunlar öğrencilerin edinçlerinde, üstsöylem belirleyicileri ile ilgili belirli bir bilişsel bilgi donanımına yeterince sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimi yazım derslerinde üstsöylem belirleyicileri ile ilgili bilgi ve aktivitelere ağırlık verildiği takdirde öğrencilerin ikna metin üretim becerilerinde olumlu değişiklikler gözleneceği düşünülmektedir.

Ayrıca burada belirtilmesi gerekir ki bu çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde gözlemlendiğimiz ve kullandığımız kuramsal çerçeveler ışığında değerlendirdiğimiz sorunların, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere özgü sorunlar olarak değerlendirilmesi Türkçeyi anadil olarak konuşan ideal katılımcıların ürettiği metinler ile karşılaştırılması sonrasında mümkün olacaktır. Bizim çalışmamız Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üstsöylem çözümlemeleri konusunda yapılacak sonraki çalışmalar için betimsel bir başlangıç noktasını oluşturmakta olup ideal katılımcıların metinleriyle yapılması gereken karşılaştırmalı çalışmaların gerekliliğini de vurgulamaktadır.

#### Kaynakça

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*: Annelie Ädel (Vol. 24). John Benjamins Publishing Co.
- Akbaş, E. (2012). Interactional Metadiscourse in Turkish Postgraduates' Academic Texts: A Comparative Study of How They Introduce and Conclude. *Journal on English Language Teaching*, 2(3), 35-45.
- Algı, S. (2012). Hedges and boosters in L1 and L2 argumentative paragraphs: Implications for teaching L2 academic writing. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, ODTÜ.
- Anwardeen, N. H., Luyee, O. E., Gabriel, J. & Kalajahi, S. A. R. (2013). An Analysis: The Usage of Metadiscourse in Argumentative Writing by Malaysian Tertiary Level of Students. *English Language Teaching*, Vol. 6, No. 9, 83-96.
- Bayyurt, Y. (2010). Author positioning in academic writing. In Zyngier, S. & Viana, V. (Eds), *Avaliações e perspectivas: mapeando os estudos empíricos na área de Humanas (Appraisals and perspectives: mapping empirical studies in the Humanities)*. (pp. 163-184). Rio de Janeiro: The Federal University of Rio de Janeiro.
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Crismore, A. (1984). The rhetoric of textbooks: metadiscourse. *Journal of Curriculum Studies*, 16(3), 279-296. <http://dx.doi.org/10.1080/0022027840160306>
- Crismore, A. (1989). Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act. New York: Peter Lang.
- Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finish university students. *Written Communication*, 10(1), 39-71.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education*, 15(4), 348-359.

- Hong, H. & Cao, F. (2014). Interactional metadiscourse in young EFL learner writing: A corpus-based study. *International Journal of Corpus Linguistics*, 19(2), 201-224.
- Heng, C. S. & Tan, H. (2010). Extracting and comparing the intricacies of metadiscourse of two written persuasive corpora. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 6(3), 124-146.
- Hyland, K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory coursebooks. *English for Specific Purposes*, 18(1), 3-26.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. Oxford: Continuum.
- Mauranen, A. (1993). *Cultural differences in academic rhetoric: A textlinguistic study*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publisher.
- Rustipa, K. (2014). Metadiscourse in Indonesian EFL Learners' Persuasive Texts: A Case Study at English Department, UNISBANK. *International Journal of English Linguistics*; Vol. 4, No. 1, 44-52.



## Exploring the Motivational Strategies in Second Language Teaching

### İkinci Dil Öğretiminde Motivasyon Stratejilerini Keşfetmek

Reynald Cacho\*

Lilibeth Frondoso\*\*

Geliş / Received: 17.07.2018

Kabul / Accepted: 12.10.2018

**ABSTRACT:** Initiating and sustaining motivation in a collective and innovative style has been a challenge for English language teachers anywhere in the globe. This paper explored the common motivational strategies employed by English language teachers in the classrooms as reported by both teachers and their students from the peripheral district multiple secondary zones in certain school divisions in the Philippines. Anchored on Sugita and Takeuchi's (2010) findings and supporting literature, teachers' motivational strategies were surveyed from 256 10<sup>th</sup> grade student and thirty (30) English teachers. Results confirm teachers and students' observed engagement with the motivational strategies in the L2 classrooms. Although there were some variations, similarities and connections on the way students and teachers perceived the L2 motivational strategies in the classrooms, the use of a variety of motivational strategies with the focus on promoting pleasant and supportive environment, holistic assessment, differentiated tasks, and humor, remains to be valuable and critical enablers in sustaining successes in the second language classrooms. Implications for language teachers and future study considerations are then shared.

**Keywords:** motivational strategies, second language teaching, teaching strategies

**ÖZ:** Kolektif ve yenilikçi bir tarzda motivasyonu başlatmak ve sürdürmek, dünyanın her yerindeki İngilizce öğretmenleri için bir zorluk olmuştur. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından Filipinler'deki bazı okul bölümlerindeki periferik bölge çoklu ikincil bölgeler tarafından bildirilen sınıflardaki ortak motivasyon stratejilerini araştırmıştır. Sugita ve Takeuchi'nin (2010) bulgularına ve destekleyici literatürüne bağlı olarak, öğretmenlerin motivasyon stratejileri 256 10. sınıf öğrencisi ve otuz (30) İngilizce öğretmeni ile yapılan anketle araştırılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin ikinci dil sınıflarındaki motivasyon stratejileriyle gözlemlediklerini doğrulamaktadır. Öğrenciler ve öğretmenlerin sınıflardaki ikinci dil motivasyon stratejilerini nasıl algıladıkları konusunda bazı farklılıklar, benzerlikler ve bağlantılar olsa da, uygun ve destekleyici çevreyi, bütünsel değerlendirmeye, farklılaştırılmış görevlere ve mizahı teşvik etmeye odaklanan çeşitli motivasyon stratejilerinin kullanılması, ikinci dil sınıflarında başarıların sürdürülmesinde değerli ve kritik öneme sahip olmaya devam etmektedir. Buna ek olarak dil öğretmenleri ve sonraki çalışmalar için ilgili öneriler paylaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** motivasyon stratejileri, ikinci dil öğretimi, öğretim stratejileri

\* Philippine Normal University, cacho.rm@pnu.edu.ph

\*\* lilibethfrondoso1968@gmail.com

---

## Introduction

There is no denying that motivation is one of the most essential elements for effective second language instructions. Motivating second-language (L2) learners and sustaining such drive to learn across the curriculum, classrooms and borders has been one of the dilemmas of schools in general and by language teachers in particular. For decades, motivating students to learn English as a second language has been a subject of debate and researches (e.g. Bernaus & Gardner, 2008; Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Sugita & Takeuchi, 2010)—each one highlighting different aspects of motivation. Much more, Dörnyei (2005) maintains in accordance with Gardner and Lambert (1972) that second languages played a role as cultural mediators thus learning another language may influence intercultural communication and connection. Likewise, learning of English as a second language has become a necessity to many students. For such reason, the significance and uses of English as a world language is greatly recognized in the fields of business, science, education and related areas (Crystal, 1997; Nuan, 2003).

In the Philippine setting where there are many existing ethno-linguistic communities with many sublanguages, English is becoming a vital medium vis-à-vis Filipino language to understand socio-cultural issues and concerns. It has become a traditional part of the curriculum alongside with the Mother Tongue-Based Multilingual Education (MTBMLE). Although the Department of Education (DepEd) has been implementing such shift, much lies on the “creativity of the language teachers in addressing the gap toward the promotion of multi-lingual” instruction (Cacho & Cacho, 2015, p.83). Hence, one of the salient features of K to 12 program is building proficiency through mother tongue language and English language for both teachers and their learners.

With the implementation of the K to 12 curriculum at the helm, changes in the language teachers’ strategies in the teaching of English may also take some modifications. Upgrading the current state of Philippine education to the existing global standards in the second language fields will have to be taken seriously like that of our overseas counterparts. Elsewhere across the globe, studies (e.g. Matsumoto, 2011; Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013) covered extra miles to explore teachers’ motivational strategies impacts on learning achievement. Going back to the Philippines, there seems to be little and/or insufficient studies undertaken on the local high school teachers’ motivational practices. Thus, the current research aimed to provide fresh perspectives on how both teachers and students view language teaching motivational strategies in practice.

Generally, dismal performance of students in local and national high-stake tests is blamed in the low competence of teachers, the presence of unchecked and error-filled textbooks, and the proliferation of non-English shows on television that leads to less exposure to the English language although much researches have to be undertaken in those areas. Looking at the school level, teachers at the front lines play critical role in motivating students. They can directly influence students in a way that learners can actually understand. In the same effect, highly motivated and knowledgeable teachers could equate to producing highly engaged students as Bernaus, Wilson and Gardner (2009) posited, “Teacher motivation is influential in the use of strategies as perceived by the students and can influence their

attitude.” (p. 33). In the current study, focus was not just on the view of students but also on how the teachers reflected their practices themselves.

This paper grasped the perceptions of teachers of English language in schools with focus on the motivational factors and with the participation of their students. It is also important to have a real, first-hand account of the best practices being employed by teachers in an English learning environment and which of these may equate to more perceptive and competent students. Using effective and engaging motivational strategies could help teachers make lesson more interesting to students. On the contrary, passive learning and teacher-centered lessons have already been educational concerns (Nichols, 2002) even compounded by so many school barriers inside and out. This is so true to public school institutions in the rural areas where students are experiencing additional hindrances in English language learning. For the same reason, this study also focused on obtaining data on the peripheral schools of a certain big schools’ division. Such areas of focus are normally under research and not represented in some studies.

It would be interesting to explore which motivational strategies worked best in the eyes of the learning stakeholders both for students and teachers. In an intensive manner, Sugita and Takeuchi (2010) explored the motivational strategies of Japanese teachers using the 102 motivational strategies described in Dornyei (2001). From 102 strategies, Sugita and Takeuchi highlighted on the 15 motivational strategies the teachers display in a two-month period. Such 15 strategies have become the focal instrument of the current study where it aimed to explore how teachers and students at the peripheral areas in a certain big division would perceive these motivational strategies. Equally important, this study essentially embarked to communicate which motivational strategies are significant to the learners, educators well as other researchers in the field of L2 and motivational psychology.

English public-school teachers have the capacity to improve the student motivation and the overall teaching-learning process. Because of the large scope of motivational researches, in addition, very little information is available to researchers and administrators about the perceived hierarchy and importance of different motivational strategies. While addressing such gap, this research report aimed to help improve the English literacy of students in public high schools by highlighting the common practices in motivational techniques validating from the subjects or respondents who are not just limited to teachers but also to students alike. Specifically, it sought to answer the following pertinent questions:

RQ1. What are the common teachers’ motivational strategies and the extent of application in the public secondary zonal schools as perceived by both 10<sup>th</sup> Grade students and English language teachers themselves?

RQ2. How are the respondents’ perceptions of these motivational strategies as applied in the classrooms related?

---

## Methodology

### Research Design

With the aforementioned research questions, this study employed the descriptive survey utilizing the quantitative way of gathering and interpreting data to examine the motivational strategies used and observed by the public secondary school English teachers and students respectively in a school district zonal level in the Philippines. It involved the investigation of the motivational strategies used in the classroom as examined by both teachers and students through frequency of the teachers' application in classroom as perceived by teachers themselves and their 10<sup>th</sup> grade students. Since this study is obviously quantitative in approach, a survey design as used in this study “provides a quantitative or numeric description of trends, attitudes, or opinions of a population by studying a sample of that population” (Creswell, 2014, p. 155) aside from the fact that the primary researcher has access to the participants of the study being a teacher herself in the district.

### Sampling and Participants

The first batch of respondents of this study is the entire 30 public secondary English language teachers (excluding the researcher) in grade 7 to 10 of the 12 secondary schools coming from peripheral district and zonal levels in the Province of Quezon. The second batch of respondents is composed of Grade 10 learners who hailed also from the 12 schools which are clustered into four zones: a) metro, b) highway, c) railroad and d) mountain zone. Schools are strategically positioned along such geographical indicators. Thus, it was feasible to employ a single cluster sampling method for the student respondents. Furthermore, it was deemed necessary to capture mature learners in their 10<sup>th</sup> grade rather than focusing on lower grades.

Using the sampling toolkit for single cluster survey tool through OpenEpi (n.d.)—online computation tool, the total sample size and number of respondents per cluster were identified. Table 1 presents how the distribution was made. The researcher initially surveyed the number of grade 10 learners in all the public secondary schools in the said municipality by getting the listing of enrolled students in grade 10. All in all, the target population is 711 grade 10 learners. With the confidence interval of  $\pm 5\%$  of the target population value and confidence coefficient of 95% of the sample 50% percentage target population clustered into four zones, the total sample size resulted to 256 which is 36% of the population of grade 10 in the district and, equally, distributing the number of respondents allowed the researcher to capture 64 respondents per cluster. The sample size per cluster was also proportionately achieved on the basis of each school 10<sup>th</sup> grade population with consideration to equitable gender distribution.

**Table 1.** Distribution of Sample Size of Student Respondents from four zones

Name of School of Secondary Public Schools	Total enrolled Grade 10 students	Sample size for Each Cluster or Zone	Proportioned Sample Size per school	Gender Distribution	
				Male	Female
<b>A. Metro Zone</b>					
Tagkawayan NHS	210	64	58	27	31
SLSU-JGE	20		6	3	3
<b>B. Highway Zone</b>					
Tabason NHS	46	64	17	7	10
San Isidro NHS	85		31	14	17
Bagong Silang NHS	47		17	8	8
<b>C. Railroad Zone</b>					
SANMANDEL CAR NHS	55	64	20	10	10
Katimo NHS	60		21	10	10
Kinatakutan NHS	43		15	7	7
Cabibihan NHS	25		8	4	4
<b>D. Mountain Zone</b>					
Mapulot NHS	22	64	12	6	6
Mansilay NHS	26		14	7	7
Bamban NHS	72		38	18	20
<b>TOTAL</b>	<b>711</b>	<b>256</b>	<b>256</b>	<b>122</b>	<b>134</b>
<b>Percentage</b>	<b>100</b>	<b>36</b>		<b>48</b>	<b>52</b>

### Data Gathering and Instruments

Two sets of questionnaires were used, one intended for the secondary English language teachers and the other one for the 10<sup>th</sup> grade students. The first set of the questionnaire for the teachers is about the motivational strategies with a total of fourteen (14) items. The 14-item scale on motivational strategies was primarily adopted from the works of Sugita and Takeuchi (2010) and described in Dornyei's (2001). These 14 motivational strategies were considered to be the summation of the most frequently and not frequently used in L2 lessons. Such questions were modified to fit on teachers and students' assessment and context.

The second set of the questionnaire was intended for the students. The instruments items focused on the motivational strategies with a total of fourteen (14) items structured to fit for students' observation of their teachers. This set of questionnaire was presented in the form of checklist using the five point Likert scale. The verbal descriptions are: 1-Never, 2-Rarely, 3-Sometimes, 4-often, 5-Always. Moreover, the adopted questionnaires were also tailored fit

---

for their intended respondents. The revised instruments were then subjected to expert panel review before the actual administration. After heeding the research standards, ethics and protocols at the target school sites, the primary researcher consistently administered the scales to the prospective respondents.

### **Data Analysis**

The data gathered from the survey were tallied, tabulated, and analyzed using the following statistical tools. To synthesize the demographic profile of the respondents, frequency and percentage was used. The weighted arithmetic mean or average was used in Part II of the questionnaire regarding the motivational strategies used by the language teachers as perceived by teachers and students. To test the significant difference between the responses of the teachers and the students, t-test was deemed appropriate. And then, to test the significant correlation between the responses of the teachers and the students, Pearson's correlation coefficient was utilized. As whole the questionnaire scaled a 0.72 Cronbach's Alpha value for its reliability.

## **Findings**

### **Motivational Strategies as Reported by Students**

A total of sixty-four (64) students from the schools designated in the *mountain zone* responded to the survey questionnaires to determine the frequency of application of different motivational strategies by their language teachers. Respondents rated to the lowest of 3.56 'public display of task' to as high as 4.86 'sharing personal interest'. Ranking the weighted means of each motivational strategy which has a total of fourteen statements (motivational strategies), the top five (5) motivational strategies were drawn. These are motivational strategies number 4, 14, 13, 6 and 7. The top five (5) strategies for Mountain Zone are highlighted in Table 2.

Interestingly, students found their teachers to be 'always' using these motivational strategies which include: 'sharing personal interest, serving as role model in L2, creating a pleasant atmosphere, understanding the mistakes are part of learning, bringing humor in the classroom, providing regular feedback, keeping class goals doable, making assessment completely transparent, assessing on the basis of individual performance, and providing multiple opportunities for success in the language class.' Furthermore, the motivational strategy which got the highest weighted mean from the students of mountain zone was motivational strategy number four (4) which stated that 'Teachers share their personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students.' These results further support the similar observations made based on the study of Sugita and Takeuchi (2010) in which they highlighted that sharing experiences in second language learning is one of the most important factors in motivation because students realizes the multiple roles of a teacher and the importance of learning with an enabling environment facilitated by their teachers.



**Table 2.** Frequency of Application of Teachers' Motivational Strategies as Perceived by Students from Mountain Zone

My Language (English) Teacher/S	Never	Rarely	Some- times	Often	Always	Average
	1	2	3	4	5	
4. share my personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students.			2	5	57	<b>4.86</b>
14. serve as an example or role model in language use.			2	14	48	<b>4.72</b>
13. create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.		1	2	18	43	<b>4.61</b>
6. help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.		4	5	11	44	<b>4.49</b>
7. bring in and encourage humor (wits, jokes) in the classroom.			8	18	38	<b>4.47</b>
10. provide regular feedback about the areas in English on which they should particularly concentrate or focus		1	6	20	37	4.46
2. provide multiple opportunities for success in the language class.		3	6	17	38	4.41
9. keep the class goals/activities achievable/doable.			9	23	32	4.36
11. make assessment completely transparent ( <i>graded or not-graded</i> ).			5	33	26	4.33
12. assess each students' achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.	2	3	4	22	33	4.27
5. vary/differentiate the learning tasks and other aspects of my teaching as much as I can.		2	12	20	30	4.22
1. apply continuous or holistic assessment that relies on many measurement tools other than pencil-and-paper tests.			19	21	24	4.08
8. encourage learners to attribute their failures to lack of effort.		2	15	23	24	4.09
3. include tasks that involve public display of students' skills.		4	30	20	10	3.56

*N = 64 Scale = 4.21 – 5.00 Always 3.41 – 4.20 Ofi 2.61 – 3.40 Sometimes 1.81 – 2.60 Rarely 1.00 – 1.80 Never*

On the other hand, the motivational strategies which seemed to be left out as used 'often' remained *inclusion of public display of students' skills, application of holistic assessment more than the paper and pencil, attribution of failures to lack of effort*. These strategies got the lowest weighted mean from the students of mountain zone is motivational strategy number three (3) which stated that "Teachers include tasks that involve public display of students' skills." This might be attributed to the "shyness" with consistency to Chu's (2008) findings and to the lack of teachers' differentiation and/or localization of learning activities which could be further investigated in various context. As a whole, localization and differentiated instructional strategy all the more confirm the prevalent of sharing of personal interest as a strategy.

Another set of sixty-four (64) students from the schools designated as *metro zone* were subjected to the survey questionnaire in order to determine the frequency of application of different motivational strategies by their language teachers. The results were tabulated and

then ranked to get the general perception of students about different motivational strategies. The top five motivational strategies for students in the metro zone were motivational strategies number 13, 11, 4, 12 and 6. These top five (5) strategies for Metro Zone were highlighted in Table 3.

**Table 3.** Frequency of Application of Teachers’ Motivational Strategies as Perceived by Students from Metro Zone

My Language (English) Teacher/s	Never	Rarely	Some-times	Often	Always	Average
	1	2	3	4	5	
13. create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.			4	12	48	<b>4.69</b>
11. make assessment completely transparent ( <i>graded or not-graded</i> ).			5	11	48	<b>4.67</b>
4. share my personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students).			7	11	46	<b>4.61</b>
12. assess each students’ achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.			7	14	43	<b>4.56</b>
6. help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.		1	8	11	44	<b>4.53</b>
7. bring in and encourage humor (wits, jokes) in the classroom.		2	9	10	43	4.47
9. keep the class goals/activities achievable/doable.			11	16	37	4.41
8. encourage learners to attribute their failures to lack of effort.		3	5	20	36	4.40
5. vary/differentiate the learning tasks and other aspects of my teaching as much as I can.			14	16	34	4.31
10. provide regular feedback about the areas in English on which they should particularly concentrate or focus			10	24	30	4.31
1. apply continuous or holistic assessment that relies on many measurement tools other than pencil-and-paper tests.			12	28	24	4.19
2. provide multiple opportunities for success in the language class.			13	30	21	4.13
14. serve as an example or role model in language use.	9	13	4	7	29	3.55
3. include tasks that involve public display of students’ skills.	5	9	21	18	11	3.33

*N = 64 Scale = 4.21 – 5.00 Always 3.41 – 4.20 Ofi 2.61 – 3.40 Sometimes 1.81 – 2.60 Rarely 1.00 – 1.80 Never*

Similar to students coming from the mountain zone, students in the metro also reported that their teachers ‘always’ use these motivational strategies: ‘*creating a pleasant atmosphere in the classroom, making assessment completely transparent, assessing on the basis of individual performance, sharing my personal interests, and understanding mistakes as part of the learning process.*’ The motivational strategy which got the highest weighted mean from the students of metro zone was motivational strategy number thirteen (13) which stated that “Teachers create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.” On the contrary, students reported that their teacher/s sometimes use the

public exhibition of works. It could be explained that such display of works was done during culminating activities. This result was similar with the rating of students from the mountain zone. It is quite surprising to note, however, that students in the metro reported that 'often' (not always) *their teachers served as role model in language use*. This could be an indicative of disagreement between how teachers and students observed their teachers' application of being an example in L2. Nevertheless, creating a pleasant and supportive atmosphere remains to be highly regarded by the students to sustain their interest.

The third set of respondents came from the schools designated in the *Highway Zone*. The top five (5) motivational strategies after ranking their weighted means were motivation strategy number 7, 5, 6, 11 and 14. These top five (5) strategies for Highway Zone were highlighted in Table 4. Not surprisingly, the highway zone students reported that their teachers 'always' incorporate 'humor or fun in their English class.' This motivation strategy gained the highest weighted mean. Such result just reconfirmed the importance of humor in the classroom as McNeely, R. (n.d.) noted that humor brings enthusiasm, positive feelings, and optimism to the classroom. Hence, it could make students eager and engaged with the lessons and their teachers.

**Table 4.** Frequency of Application of Teachers' Motivational Strategies as Perceived by Students from Hi Way Zone

My Language (English) Teacher/s	Never	Rarely	Some- times	Often	Always	Average
	1	2	3	4	5	
7. bring in and encourage humor (wits, jokes) in the classroom.				14	50	<b>4.78</b>
5. vary/differentiate the learning tasks and other aspects of my teaching as much as I can.		1	9	9	45	<b>4.53</b>
6. help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.			3	24	37	<b>4.53</b>
11. make assessment completely transparent ( <i>graded or not-graded</i> ).		3	3	15	43	<b>4.53</b>
14. serve as an example or role model in language use.		2	7	14	41	<b>4.47</b>
2. provide multiple opportunities for success in the language class.			12	19	33	4.33
13. create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.		1	16	11	36	4.28
10. provide regular feedback about the areas in English on which they should particularly concentrate or focus	1	2	10	17	34	4.27
9. keep the class goals/activities achievable/doable.			12	27	25	4.20
4. share my personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students.		8	9	11	36	4.17
8. encourage learners to attribute their failures to lack of effort.	2	4	11	13	34	4.14
3. include tasks that involve public display of students' skills.	3		14	22	25	4.03
1. apply continuous or holistic assessment that relies on many measurement tools other than pencil-and-paper tests.		4	28	9	23	3.80
12. assess each students' achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.	7	9	14	12	22	3.52

*N = 64 Scale = 4.21 – 5.00 Always 3.41 – 4.20 Oft 2.61 – 3.40 Sometimes 1.81 – 2.60 Rarely 1.00 – 1.80 Never*

Similar to the other zones (highway and metro), students from the highway observed that their teachers ‘often’ used motivational strategies that dealt with assessment: ‘*applying continuous assessment other than pen and paper, individual performance, mistakes as formative learning manifestation to name a few.*’ But having a low weighted means in areas does not mean that this motivational strategy can be overlooked since this is related to using authentic assessment in the learning of English. Hence, assessment should empower teachers’ decision making by considering variety of assessments and using them thoughtfully (Valencia, 2002) and making assessment as motivating as it could be through delightful experiences where strategic English teachers intently and appropriately connect fun and wits in language lessons and activities.

The last set of sixty-four (64) students included in the survey came from schools in the Railroad zone. Ranking the weighted means for the fourteen (14) motivational strategies the statements in the top five (5) are numbers 4, 14, 10, 5 and 11. These top five (5) motivational strategies for the Railroad zone are therefore highlighted in Table 5. Similar to mountain zone, ‘*sharing personal interests for both students and teachers with cultural consideration*’ remained to be used as ‘*always*’ applied motivational strategy. The consideration of cultural factors and personalization of learning L2 were at work here so that teachers and students could develop rapport. Hence, this manifested the first motivational dimension stipulated by Dornyei of which is to support the creation of basic motivational conditions.

Although still interpreted as used as ‘*often*’ as possible, the motivational strategy with the lowest weighted mean in this zone was motivational strategy number eight (8) which stated that ‘*Teachers encourage learners to attribute their failures to lack of effort.*’ In light of this issue, academic progress then is tantamount to the ability of the learners to make an effort like using appropriate study strategies or coping mechanism rather than to idle and wait for nothing. Both teachers and students should not expect any success in language teaching and learning if they do not learn from their failures. In the same way, teachers will not expect changes in students’ performance if their motivational strategies do not vary (Alderman, 1999). Thus, L2 teachers need to be very encouraging for students to exert more effort to where it should be exerted most.

**Table 5.** Frequency of Application of Teachers’ Motivational Strategies as Perceived by Students from Railroad Zone

My Language (English) Teacher/s	Never	Rarely	Some- times	Often	Always	Average
	1	2	3	4	5	
4. share my personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students.				6	58	<b>4.91</b>
14. serve as an example or role model in language use.	1		3	1	59	<b>4.83</b>
10. provide regular feedback about the areas in English on which they should particularly concentrate or focus			3	9	52	<b>4.77</b>
5. vary/differentiate the learning tasks and other aspects of my teaching as much as I can.			7	14	43	<b>4.56</b>
11. make assessment completely transparent (graded	1	1	9	3	50	<b>4.56</b>

or not-graded).						
13. create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.			10	11	43	4.52
9. keep the class goals/activities achievable/doable.			7	18	39	4.50
3. include tasks that involve public display of students' skills.	1		23	4	36	4.17
7. bring in and encourage humor (wits, jokes) in the classroom.	5	2	10	7	40	4.17
6. help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.	5	3	12	3	41	4.13
12. assess each students' achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.	10	2	12	3	37	3.86
1. apply continuous or holistic assessment that relies on many measurement tools other than pencil-and-paper tests.			32	15	17	3.77
2. provide multiple opportunities for success in the language class.		6	20	23	15	3.73
8. encourage learners to attribute their failures to lack of effort.	4	6	19	12	23	3.69

*N = 64 Scale = 4.21 – 5.00 Always 3.41 – 4.20 Oft 2.61 – 3.40 Sometimes 1.81 – 2.60 Rarely 1.00 – 1.80 Never*

### Motivational Strategies as reported by Teachers

Thirty (30) language teachers from the district (combined in all zones) were surveyed in order to know which among fourteen (14) motivational strategies are used more frequently or commonly in classrooms as the teachers examined their own actions. The top five (5) motivational strategies for the teachers were motivational strategy numbers 14, 13, 7, 11 and 10. These were highlighted in Table 6. Notably, teachers perceived that they are 'always' *servicing as an example or role model in language use* topped all motivational strategies as indicated by the weighted mean from the teachers' survey. Ironically, it appears that this highly notable strategy for teacher is not relatively what the students in all zones perceived to be. Instead, students found personalization, localization and/or contextualization to be on their top list as the way teachers commonly motivate them with strategies and content that students themselves could relate with.

**Table 6.** Frequency of Application of Different Motivational Strategies by Language Teachers

As a language (English) teacher, I...	Never	Rarely	Some- times	Often	Always	Average
	1	2	3	4	5	
14. serve as an example or role model in language use.				12	18	<b>4.60</b>
13. create a pleasant and supportive atmosphere (for studying English) in the classroom.				13	17	<b>4.57</b>
7. bring in and encourage humor (wits, jokes) in the classroom.			8	6	16	<b>4.27</b>
11. make assessment completely transparent ( <i>graded or not-graded</i> ).			6	10	14	<b>4.27</b>
10. provide regular feedback about the areas in English on which they should particularly concentrate or focus			8	8	14	<b>4.20</b>
4. share my personal interest in the L2 (English) learning (e.g. in learning strategies or target culture with my students.			9	9	12	4.10

6. help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.		9	10	11	4.07
1. apply continuous or holistic assessment that relies on many measurement tools other than pencil-and-paper tests.	7	3	6	14	3.90
12. assess each students' achievement (improvement) not by comparing with other students but by its own virtue.	6	6	14	4	3.53
5. vary/differentiate the learning tasks and other aspects of my teaching as much as I can.	3	15	7	5	3.47
3. include tasks that involve public display of students' skills.	13	7	6	4	3.03
8. encourage learners to attribute their failures to lack of effort.	14	8	4	4	2.93
9. keep the class goals/activities achievable/doable.	10	12	8		2.93
2. provide multiple opportunities for success in the language class.	12	10	7	1	2.90
<i>N = 30 Legend: 4.21 – 5.00 Always 3.41 – 4.20 Often 2.61 – 3.40 Sometimes 1.81 – 2.60 Rarely 1.00 – 1.80 Never</i>					

Comparing the weighted means of teachers and students' responses, difference appears to surface. It seems that students evaluated their teachers on a greater value as compared to the teachers' self-assessment of their actions in the classroom. As exemplification, teachers rated they 'sometimes'— *providing multiple opportunities for success, addressing lack of efforts, and keeping the class goals or activities achievable or doable*. Although this requires further study, the changing educational landscapes and other educational factors within and beyond the teachers control could hold the answer to such low rating self-assessment tendencies. Notably, L2 learners need many and varied opportunities to practice their skills with assistance from the teacher as well as independently. Effective teachers should devise ways to provide students additional practice and review. Öztürk and Ok (2014) and Ebata (2008) among others recognize that satisfaction as important factors in motivation. Teachers should keep on evaluating their practice in such a way that there will be meeting of minds with students.

### Relationships between the responses of the teachers and students

To answer the second research question, the t-test for independent sample means was performed to validate if there is a significant difference in the responses of students and teachers regarding the frequency of application of different motivational strategies. The p-value of 0.00664 (presented in Table 7) being less than 0.05 confirmed that there is a significant difference in the responses of students and teachers in the questionnaire for motivational strategies.

**Table 7.** Significant Difference Between the Responses of the Teachers and Students

Mean <sub>a</sub> —Mean <sub>b</sub>	t	df	p			
0.5318	2.95	26		two-tailed	0.00664	Significant

The results directed that the null hypothesis which stated that there is no significant difference between the responses of secondary school teachers and students regarding the motivational strategies should be rejected. This means that the teachers and students had different assessment on the motivational strategies as apparently indicated by the notable difference on the scales (teachers and students) weighted means. It appears that teachers rated themselves low compared to the high students' perception of their motivational strategies use. This difference may have been connected to the changing curriculum and environment. In such case, Hall and Cook (2012) suggested that changes in the contemporary communicative landscape (within the K to 12 implementation) pose challenges to L2 teachers and learners. In the same way, what teachers and students share on the classroom communication processes may not be explicitly communicated to the students or vice versa which, of course, needing further study on a differently approach or mixed methodology. Also, the *Pearson's correlation coefficient* of the teachers' and students' perception resulted to 0.61 interpreted as moderate relationship. This suggests that although students and teachers' view common motivational strategies as inherently related, their use in the classroom may have some variations and similarities as perceived by both internal stakeholders. Besides, teachers' use of motivational strategies are perceived by students to certain extent and the responses of students to such strategies are evident.

### **Concluding Discussions**

Teachers and students generally reported that for the teachers to serve as the model in L2 use (as motivational strategy) is always commonly practiced except for students who described that it is used often in the metro zone. Additionally, creating a pleasant classroom environment and making assessment completely transparent, and encouraging humor are strategies which teachers and students are in accord with as used continually in class. Obviously, it was usual for students across the zones to observe their teachers differentiating the learning task, using other assessment tools apart from pen-and-paper, and including attribution of students' failures to lack of efforts, establishment of doable class goals, and public display of students' skills as often as possible.

On other hand, teachers' self-assessment on their motivational strategies appeared to be not in the same degree or extent compared to the ways students assess their teachers. The t-test for independent sample means indicated a significant difference in the responses of teachers and students in the questionnaire for motivational strategies. This may support why there are some inconsistencies with how students assess their teachers and/or how teachers reflect on their motivational practice in teaching L2 in classroom although further investigation is needed for justification. Moreover, Pearson's correlation coefficient of the teachers' and students' perception yielded a moderate relationship. This suggest that although students and teachers' view of motivational strategies used in the classroom may have some variations, similarities or consistencies but they are altogether related. Besides, teachers' use of motivational strategies is perceived by students to certain extent and the responses of students to such strategies are seemed to be evident. It would imply more that the more teachers employ effective motivational strategies, the more the students would be motivated and be able to notice such strategies in action. Hence, deeper discussion of such similarities,

---

differences and relationship requires looking into the other contextual factors which could be another subject of future study.

Apparently, some study limitations were identified that could be considered for parallel studies and other future researches. It would be better to get a bigger size of samples that could represent both teachers and students alike in a division level. There would be accompanying benefits by having a big sample size that would include 7<sup>th</sup> to 10<sup>th</sup> grade students. Most importantly, a large sample size is more representative of the greater population in large scale, limiting the influence of outliers or extreme observations. Moreover, the motivational strategies covered in this study focus only to 14 particular strategies. Hence, generalization is limited to these samples and variables. Self-report research instrument had some limitations because of the possible biases from the respondents. To get the most accurate data, one needs respondents to be as open and honest as possible with their answers. Thus, it will eventually depend on an improved motivational research survey and interview guide questions coupled by random classroom observations. One way to further improve the questionnaire is to include as many variable or subscales that motivational strategies which the extant literature may offer.

The current paper explored the common motivational strategies employed by English language teachers in the classrooms as observed by both teachers and students from the multiple secondary zones. This study corroborates teachers and students' observed engagement with the motivational strategies in L2 learning. Although there were some inconsistencies, similarities and connections on the way students viewed their teachers and how teachers assessed themselves, the *use of a variety of motivational strategies with the focus on promoting pleasant and supportive environment, holistic assessment, differentiated tasks, and humor remains* to be valuable and critical enablers in sustaining successes in the L2 classrooms. Healthy mixture of views on the best or easiest ways to facilitate motivational strategies is highly encouraging. Teachers and students conform to interesting, challenging and rewarding motivational activities that would keep them at work in exerting the much needed efforts. Such findings mentioned here are of great significance because much of the studies on motivations is limited if not on the students' perceptions or the teachers' views alone. Thus, this research is informative and suggestive of the tried-and-tested strategies that L2 learners consciously observe in their classrooms that teachers should, if not always, often apply.

### References

- Alderman, M. K. (1999). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bernaus, M. & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bernaus, M., Wilson, A. & Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Portia Linguarum* 12, Junio 2009, 225-36.
- Cacho, R. M. & Cacho, L. C. (2015). Huntahan vocab assessment toward enriching mother tongue-based classroom practices. *Journal of Language and Cultural Education*, 3(1).



- Chu, H. N. R. (2008). *Shyness and EFL learning in Taiwan: A study of shy and non-shy college students' use of strategies, foreign language anxiety, motivation, and willingness to communicate* (Doctoral dissertation).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University.
- Dornyei, Z. (2005). *Motivation in second and foreign language learning*. London: Thames Valley University.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ebata, M. (2008). Motivation Factors in Language Learning. *The Internet TESL Journal*, 14(4).
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House: Rowley.
- Guilloteaux, M. J. & Dornyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies. *TESOL Quarterly*, 42(1).
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language teaching*, 45(3), 271-308.
- Matsumoto, M. (2011). Second language learners' motivation and their perception of their teachers as an affecting factor. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 17(2), 37-52.
- McNeely, R. (n.d.) Using Humor in the Classroom Laughter has the power to fuel engagement and help students learn. Retrieved from <http://www.nea.org/tools/52165.htm>
- Moskovsky, C., Arabai, F., Paolini, S. & Ratcheva, S. (2013). The effects of teachers' motivational strategies on learners' motivation: A controlled investigation of second language acquisition. *Language learning*, 63(1), 34-62.
- Nichols, J. (2002) *Linguistic Diversity in Time and Space* (Chicago: University of Chicago Press).
- Nuan, D. (2003). *English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University.
- OpenEpi -- Sample Size Calculation for Cross-Sectional, Cohort, and Clinical Trials. (n.d.). Retrieved from [http://www.micronutrient.org/nutritiontoolkit/ModuleFolders/5.Sampling/tools/Sample\\_for\\_single\\_cluster\\_survey\\_-\\_persons\\_per\\_HH.htm](http://www.micronutrient.org/nutritiontoolkit/ModuleFolders/5.Sampling/tools/Sample_for_single_cluster_survey_-_persons_per_HH.htm)
- Öztürk, E. Ö. & Ok, S. (2014). Motivational behaviors of teachers in Turkish EFL classes: Perception of students. *Journal of Language & Linguistics Studies*, 10(2), 120-133.
- Sugita, M. & Takeuchi, O. (2010). What can teachers do to motivate their students? A classroom research on motivational strategy use in the Japanese EFL context. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 21-35.
- Valencia, S. W. (2002). Understanding assessment: Putting together the puzzle. *Current Research in Reading/Language Arts*.



## Book Review

**AUTHOR(S)** : Greta Gorsuch and Gale T. Griffiee  
**TITLE** : Second language testing for student evaluation and classroom research  
**PUBLISHER** : Information Age Publishing, Inc (IAP)  
**YEAR** : 2018  
**PAGES** : xix, 371  
**REVIEWED BY** : Ferit Kılıçkaya

### Summary

Language assessment and evaluation has been one of the main concerns for many teachers of English due to the demands of creating and using appropriate assessment items and content. As Gorsuch and Griffiee (2018) clearly indicate, “Testing would not and will not go away or decrease in importance; in fact, it is likely to increase. Then and now, the only reasonable response for a language teacher is to learn as much as possible about tests and testing” (p. x). Therefore, language assessment literacy requires language teachers not only to know and use several item formats but also benefit from statistical tools appropriately (Bailey & Curtis, 2015). There are quite a few books that aim to provide theory and practice regarding assessment and testing. Some of these books take a generic approach to introduce essential elements of measurement and assessment in the classroom without targeting any specific subject (e.g. Miller, Linn, & Gronlund, 2013), some focus only on language testing and assessment (e.g. Heaton, 1988; Hughes, 2003; Brown & Abeywickrama, 2010).

The current book, written by Greta Gorsuch and Dale T. Griffiee, aims at investigating student evaluation and research in the language classroom, with the main focus on designing tasks, items, and key concepts such as test reliability and validity. The book includes 12 chapters, except the introduction. The introduction section of the book discusses tests and testing in various aspects and their functions and roles in classrooms as well as the society while touching upon important issues such as (un)fair testing and tests as instruments of power and control.

In Chapter 1, ‘Norm-referenced Tests’, the authors explain what norm-referenced tests mean, how teachers can use them, and the possible problems that are likely to emerge during application. In addition to the discussion on the characteristics of norm-referenced tests, this chapter also introduces the theory and the practice of ‘item analysis’ while trying to answer the question of what is a good norm-referenced item.

Chapter 2, ‘Test Item Formats’, deals with test contents: test items, which several other books on language testing and assessment name ‘techniques for testing’. The chapter briefly introduces these items formats by categorizing them into two: receptive item

formats such as multiple-choice item and true/false item formats and productive formats such as short response and fill in the blank and discusses the main characteristics and the possible problems of each item format.

In Chapter 3, 'Teacher-made Tests', the authors focus on criterion-referenced tests, which are also known as teacher-made tests. As indicated in the glossary of the book, a criterion-referenced test 'measures students' knowledge of a specified domain or content or skills area. Criterion in this case means the level of minimum desired performance to pass a criterion-referenced test' (p. 317). Unlike norm-referenced tests, criterion-referenced ones do not consider other learners' performance, but the individual performance compared to a minimum expected performance. This chapter also introduces item facility (IF) and difference index (DI) used in examining individual items.

Chapter 4, entitled 'The Role of Theory in Second Language Testing', discusses the relationship between theories and language testing and underscores that the knowledge of theory enables test writers and teachers to clearly examine and determine what is tested, which is the very first step of validation. In this regard, the chapter proposes a new model called HML theory (High-level, middle-level, and low-level theory), which includes grand theories (validity, communicative competence, and language proficiency), domain theories (theories from related areas such as education, linguistics, and psychology, and teacher theories (practical questions such as what works for teachers and why and how learners learn) are included.

In Chapter 5, 'Performance Tests', the authors introduce performance tests that aim to assess learners' ability to use language during a task such as role-plays, class presentations, and final projects. The chapter discusses how human raters score the performance of learners in these tasks using analytic and holistic approaches to assign scores and presents clearly several advantages and disadvantages of performance tests.

Chapter 6 entitled 'Scales, Distributions, and Descriptive Statistics' describes the most commonly used scales and statistics used in the classroom. After the introduction of the types of scales (nominal, ordinal, interval, and ratio), the authors explain the concept of distribution, which is followed by the discussion on descriptive statistics including mean, median, mode, and kurtosis in addition to standard deviation, which provides useful information about test results. This chapter aims to provide the basic statistical information to language teachers willing to go beyond test scores.

In Chapter 7, 'Correlation', the authors introduce another common statistical procedure that can be considered as a basic statistical tool like the ones in Chapter 6. Correlation is a statistical procedure used to determine the relationship between variables such as exam scores and hours of study. This chapter focuses on different types of correlation calculated to investigate relationships such as Pearson product-moment correlation and Spearman's rank-order correlation, aims to explain why a specific type of correlation is selected and provides insights into the interpretation of negative and positive correlation between variables.

In Chapter 8, 'Reliability', the discussion is moved towards a crucial element of constructing well-written tests and of interpretation of the scores obtained on a test. This chapter first defines what reliability is in terms of theory and practice and discusses

different types of reliability such as test-retest reliability and parallel forms reliability. The chapter also focuses on test score reliability and presents various strategies that can be utilized to ensure a reliable test.

Chapter 9, 'Test Validity and Validation', deals with another important element of a good test, Validity, which requires determining whether the test assesses what it intends to assess. Like reliability, ensuring a valid test is one of the most important aims of a language test since language teachers and test writers wish to measure what they want to measure. Presenting several types of validity such as content and construct validity and the chronological steps to validate a test, the authors present various validation strategies to the readers and inform them of other issues such as test washback and its consequences.

Chapter 10, 'Standard Setting and Cut Scores', discusses several other important terms such as standard setting and cut scores in various methods such as norm-referenced method and the criterion-referenced cut score method.

In Chapter 11, 'Tests and Teaching', the authors reconsider the relationship between tests and teaching while discussing test effect and dynamic assessment, which might appear as a new term for many teachers around the world. Testing and teaching seem to be intertwined as any changes in one will lead to changes or at least might lead to several effects on the other. Therefore, the current chapter tries to increase awareness on the information provided back to them regarding learners' performance. Moreover, dynamic assessment is discussed and defined as 'a test combined with intervention to quantify developed abilities as well as learning potential' (p. 274), with a clear picture of how dynamic assessment works by explaining the model that this type of assessment uses: zone of proximal development.

The last chapter, Chapter 12, 'Tests and Classroom Research' discusses how tests can be used in classroom research as data-collection instruments. With this aim in mind, the authors present three types of research (confirmatory, descriptive, and evaluation) together with examples studies and the test functions and provide in a table a brief review of research conducted using tests in the previous chapters of the book. The chapter also touches upon course evaluation and the distinction between the types of evaluation: formative and summative evaluation.

### **Evaluation**

The major strength of the book lies in the detailed and organized discussion of the test item formats, critical elements of tests such as validity and reliability, and the basic statistical tools and procedures. The discussions present not only the theory behind each issue presented in the chapters but also the practice with clear examples. Moreover, the chapter on the role of tests in classroom research provides an invaluable summary of the current research dealing with tests as data collection tools to graduate students as well as researchers who are willing to infuse tests into their research but do not know where to start. It is also due to note that any of the terms introduced in the chapters are defined with brief but clear explanations in the glossary.

One topic that is relevant and important but received very little attention and devotion in the book is the assessment of the receptive (listening and reading) and

productive skills (speaking and writing). While several other include assessment of the four skills (e.g. Hughes, 2003; Coombe, Folse & Hubley, 2007; Brown & Abeywickrama, 2010) and language components such as grammar and vocabulary in addition to these four main skills (Heaton, 1988), the current book does not include a separate chapter on this. One might also expect to a chapter that might focus on the use of technological tools in language testing in addition to another one that includes discussion on young learner assessment (e.g. Hughes, 2003). Many undergraduate programs in English language teaching include one and/or two-semester courses on language testing, and teacher trainers and undergraduate students might like to benefit from more information on these issues. Inclusion of cloze test formats in the second chapter would also be highly beneficial (see Bailey & Curtis, 2015 for this format).

In conclusion, regardless of the several shortcomings, the book effectively addresses the graduate students and scholar in Applied Linguistics and Language teaching programs. They will appreciate the detailed and organized discussion of the test item formats and the detailed discussion on the basic but powerful statistical tools, not to mention the summary of research presented in Chapter 12. Thus, I believe that the book will be of utmost value for those especially interested in test item formats and the use of tests as data collection instruments.

### References

- Bailey, K. M., & Curtis, A. (2015). *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions* (2nd ed.). Boston, MA: National Geographic Learning.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Coombe, C., Folse, K., & Hubley, N. (2007). *A practical guide to assessing English language learners*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Gorsuch, G., & Griffiee, D. (2018). *Second language testing for student evaluation and classroom research*. Charlotte, NC: IAP.
- Heaton, J. B. (1988). *Writing English language tests*. New York: Longman Inc.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.

### About the Reviewer

Ferit Kılıçkaya is currently working as an associate professor at the department of English language teaching at Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Turkey. His main area of interest includes computer-assisted language learning and testing, language teacher education, and language teaching methodology. He has published several book chapters, articles, and reviews in journals such as British Journal of Educational Technology, Computer Assisted Language Learning, Teaching English with Technology, and Educational Studies. He can be contacted at ferit.kilickaya@gmail.com .