

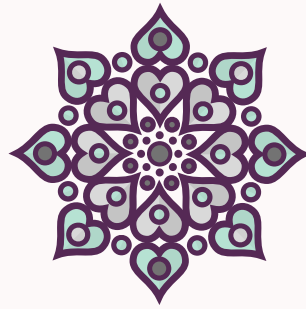


IJLET

ISSN: 2148-2705

INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

ULUSLARARASI DİLLERİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ DERGİSİ



Volume / Cilt: 13

Issue / Sayı: 1

March/ Mart

2025

BİLİM EĞİTİM KÜLTÜR AKADEMİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

Publisher / Yayıncı

Science Education Culture Academy Association
Bilim Eğitim Kültür Akademi (BEKA) Derneği

E-ISSN: 2148-2705

Year / Yıl: 2025 Volume / Cilt: 13 Issue / Sayı: 1

Editor in Chief / Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Co-Editors / Editörler

Prof. Dr. Mesut GÜN

Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI

Prof. Dr. Muhammet KOÇAK

Doç. Dr. Marijana PRODANOVIĆ

Dr. Anna SULIMOWICZ-KERUTH

Doç. Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN

Assistant Editors / Editör Yardımcıları

M. Rahman KALYONCU

Büşra KIRAZ AYVERDİ

Language Editors/Dil Editörleri

Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Doç. Dr. Şenay KIRGIZ POLAT

Dr. Hasan ATMACA

Indexes / Dizinler

Germany National Library

Polska Bibliografia Naukowa (PBN)

Elektronische Zeitschriften Bibliothek (EZB)

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD)

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)

German Institute of Global and Area Studies (GIGA)

Modern Language Association (MLA)

Michigan State University Libraries

ABL Universität Bibliothek Leipzig

University of Virginia Library

Turkish Education Index

Bibliotek Hamburg

Google Scholar

SOBIAD



INTERNATIONAL JOURNAL OF
LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING
Uluslararası Dillerin Eğitimi ve Öğretimi Dergisi

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Dursun ERDEM, H. Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal DEMİR, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Halit KARATAY, Abant İzzet B. Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet KARA, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Ramazan ŞİMŞEK, H. Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ünal ABALI, University of Giessen, Germany

Dr. Stefan OSSENBERG, Duisburg-Essen University, Germany

Prof. Dr. M. Ali AKINCI, University of Rouen Normandy, France

Dr. Fabienne BOISSIERAS, University of Lyon III, France

Dr. Sylwia FILIPOWSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Marzanna POMORSKA, Jagiellonian University, Poland

Dr. Kamila STANEK, University of Warsaw, Poland

Dr. Cem ERDEM, Poznan Adam Mickiewicz University, Poland

Dr. Mihaela BRUMEN, University of Maribor, Slovenia

Dr. Maria Del PILAR AGUSTIN, University of la Rioja, Spain

Dr. Sarah SELZ, University of Minnesota, USA

Prof. Dr. Aleksandra VRANES, Belgrade University, Serbia

Dr. Valentina BOSKOVIC, University of Singidunum, Serbia

Dr. Marijana PRODANOVIĆ, University of Sinergija, Bosnia

Dr. Milena SKOBO, University of Sinergija, Bosnia

Statistics of the Issue / Sayıyla İlgili İstatistikler

Gelen Makale Sayısı 13

Kabul Edilen Makale Sayısı 7

Reddedilen Makale Sayısı 6

Kabul/Ret Oranı %53

Referees of the Issue / Sayının Hakemleri

Dr. Ahmet AYCAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Ahmet BALCI, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Aliye GENÇ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır GÜLDEN, Bayburt Üniversitesi

Dr. Dilber ZEYTİNKAYA, Marmara Üniversitesi

Dr. Dursun DEMİR, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Ebru YEMİŞENÖZÜ, Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Engin ÇETİN, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Gül M. ÖZTÜRK, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Hadi BAK, Atatürk Üniversitesi
Dr. Harika KARAVİN YÜCE, Trakya Üniversitesi
Dr. Hasan ATMACA, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Hülya TUNCER, Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU, Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARA – Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Neslihan KARAKUŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Safa ÇELEBİ, Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Şermin SEZER TORAMAN, Sinop Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi
Prof. Dr. Zekerya BATUR, Uşak Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Zerrin EREN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi





INTERNATIONAL JOURNAL OF LANGUAGES' EDUCATION AND TEACHING

Değerli Bilim İnsanları,

"International Journal of Languages' Education and Teaching" olarak 13. yılımızda Mart 2025 sayımızı çıkarmanın onurunu yaşıyoruz. Dergimizin bu sayısında 7 bilimsel çalışma yer almaktadır. İlk günkü heyecanla çalışmalarımıza devam ederken sizlerin değerli destekleriyle dergimizin çok iyi yerlere geleceğinden emin olduğumuzu bildirmek isteriz. Dergimiz sizlerin katkılarıyla şu anda 40 farklı indekste/veri tabanında taranmaktadır. Bundan önceki sayılarımızda olduğu gibi bu sayımızda da birbirinden değerli bilimsel çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan yazarlarımıza, kıymetli hakemlikleriyle bilimsel çalışmaların daha nitelikli olmasında büyük emekleri bulunan hakemlerimize en samimi teşekkürlerimizi sunarız.

IJLET Editör Kurulu

Dear respected Scientists;

As International Journal of Languages' Education and Teaching, we are very proud of publishing March 2025 issue in the 13th year of IJLET. This issue consists of 7 scientific studies. We believe that the articles will contribute to their related fields. As we continue to work hard with the excitement on the first day, we would like to say, we are so sure that our journal will get better place with your supports. Our journal has been indexed with the contributions of you by 40 indexes/databases at the moment. Same as our previous issues before, we would like to present thanks sincerely to authors who contribute our journal with the scientific studies one more valuable than the other and to referees who support and help us to make studies more qualified.

IJLET Editorial Team



International Journal of Languages' Education and Teaching

Volume/Cilt 13, Issue/Sayı 1, March/Mart 2025

CONTENTS

- Yazmacı, B. S., & Başer, Z. (2025). How does internship enhance translation skills of English Translation and interpreting students? *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 1-16.
- Yokuş, Y., & Öрге Yaşar, F. (2025). 3 ve 4. seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında okunabilirlik. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 17-38.
- Aygün, U., & Yalçın, P. (2025). "Küçük Prens" adlı hikâyenin Türkçe çevirilerinde geçen kültürel unsurların erek odaklı çeviri kuramı açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 39-52.
- Grab, M. Ö. (2025). Improving communication skills through innovative techniques for building vocabulary. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 53-72.
- Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki değerler açısından önerilen çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93.
- Zenginaloğlu, K., & Özçelik, N. (2025). Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel içerik aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde Chatgpt kullanımı: Öğrenci görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 94-119.
- Güler, S.,D., (2025). Le procédé narratif dans *Les Échelles du Levant* d'Amin Maalouf. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 120-131.



How Does Internship Enhance Translation Skills of English Translation and Interpreting Students?

Büşranur Sevim YAZMACI¹ & Zeynep BAŞER²

Abstract

This study aims to examine how English-Turkish translation and interpreting students improve their translation skills through the internship program. Internships serve as a crucial bridge between academic theory and real-world practice, preparing students for the demands of the translation industry. This research was conducted through an open-ended questionnaire administered to 3rd and 4th-year translation students who completed their internships at various workplaces. The findings showed that the internship was beneficial in improving students' translation competencies. Additionally, it was found that the reasons for participation in compulsory internship programs ranged from lifelong passions for language learning and language use to incidental shifts in career objectives, and that individual insights stemmed from self-perceived success and critical views on translation skills. Furthermore, the study revealed that the duration of the internship also plays a crucial role in the overall enhancement of translation skills. Mentorship and feedback during the internship were identified as key factors contributing to the students' professional development. The results shed light on the importance of participating in an internship program and securing a suitable workplace for students who intend or are required to undertake an internship as these experiences can significantly influence their future career paths.

Keywords

Internship

Translation and Interpreting

English-Turkish Language Pair

Open-Ended Questionnaire

Staj Deneyimi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Öğrencilerinin Çeviri Becerilerini Nasıl Etkiler?

Özet

Bu çalışma, İngilizce-Türkçe mütercim-tercümanlık öğrencilerinin staj programı aracılığıyla çeviri becerilerini nasıl geliştirdiklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Stajlar, akademik teori ile gerçek dünya pratiği arasında önemli bir köprü oluşturarak öğrencileri çeviri sektörünün taleplerine hazırlar. Araştırma, çeşitli iş yerlerinde stajlarını tamamlayan 3. ve 4. sınıf çeviri öğrencileriyle açık uçlu bir anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, stajın öğrencilerin çeviri yetkinliklerini geliştirmede faydalı olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, zorunlu staj programlarına katılım nedenlerinin, dil öğrenimi ve dil kullanımına yönelik yaşam boyu süren tutkulardan kariyer hedeflerindeki tesadüfi değişikliklere kadar çeşitlilik gösterdiği ve bireysel içgörüler, kendi algılanan başarı ve çeviri becerilerine ilişkin eleştirel görüşler tarafından sağlandığı görülmüştür. Ayrıca çalışma, staj süresinin de çeviri becerilerinin genel olarak geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Staj sırasında mentorluk ve geri bildirim, öğrencilerin mesleki gelişimine katkıda bulunan kilit faktörler olarak bulunmuştur. Sonuçlar, bir staj programına katılmanın ve staj yapmak isteyen/zorunda olan öğrenciler için uygun bir işyeri ayarlamasının önemine ışık tutmaktadır, çünkü bu deneyimler gelecekteki kariyer yollarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Staj

Mütercim ve Tercümanlık

İngilizce-Türkçe Dil Çifti

Açık-Uçlu Anket

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	30.08.2024	03.01.2025	30.03.2025	10.29228/ijlet.1541203
Reference Kaynakça	Yazmacı, B. S., & Başer, Z. (2025). How does internship enhance translation skills of English translation and interpreting students? <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(1), 1-16.			

¹ Master Student, Kırıkkale University, busranuryazmaci@gmail.com, ORCID: 0009-0004-7860-9235

² Assistant Professor, Kırıkkale University, zynpbaser@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4391-4075



Introduction

Internship is an integral component of education for English translation and interpreting students, offering them a unique opportunity to bridge theory with practical skills and to adapt to real-world communication contexts (Xu, 2019). Understanding how these experiences enhance language skills and cultural insights for students is crucial for improving relevant education programs in the field. Internships help students develop their skills and become more adaptable to the dynamic and unpredictable nature of professional environments. Students can test their skills, improve their competencies, and assess their readiness for professional challenges.

Translation and interpreting are pivotal in cross-cultural communication, requiring more than just vocabulary expansion. They encompass quick thinking, cultural sensitivity, oral communication, and the ability to connect texts. Internships are essential for translation and interpreting students, bridging the gap between theory and practice by providing real-world experience. Research shows how beneficial internships are for developing skills, preparing for careers, and advancing one's career in a variety of fields (Beard, 1998; Canım Alkan, 2015; Robinson et al., 2016). Diverse settings, including ministries, embassies, and private organizations, provide customized learning opportunities for translation students that improve their ability to communicate across cultural boundaries and interpret under pressure (Yenkimaleki & Van Heuven, 2016; Risku et al., 2017). However, research on English-Turkish translation learners in Türkiye is limited, which emphasizes the need for more studies in this field.

Within this framework, the present study aims to explore the impact of internships on students' language and professional skills as well as their self-assessment. To this end, the research question is as follows: What do translation students think about the impact of their internship experience on their professional development? This study has the potential to enhance the effectiveness of translation and interpreting education while also offering prospects for future research and practical applications. Thus, it represents a crucial step in understanding the role of internships in developing translation skills.

Review of Literature

Translation and interpreting skills are best developed through practical application and real-world experience. Thus, internships are essential to the education of English translation and interpreting students. The significance of internships, their effect on student development, possible internship placements, and the benefits these experiences offer to students will all be covered in this literature review.

Academic internships give students real-world experience and develop skills outside the classroom, bridging the knowledge gap between theory and practice. Through hands-on experience with the challenges and complexities of translation and interpreting, students are better equipped to develop transferable skills outside the classroom. The internship experiences of university students from various departments have been widely discussed in the literature (Şan & Koçlu, 2021). No study on the internship experiences of English-Turkish translation and interpreting students has been found in the literature, except for Canım Alkan's book chapter entitled "The Process of Getting Acquainted with Translation: Translation Internship" (Canım Alkan, 2015). Beyond this study, Research has been conducted in a different language pair: Yenkimaleki and Van Heuven (2016) focused on the effect of explicit teaching of prosody on developing speaking skills for Farsi-English interpreter trainees. It highlights the importance of prosody in language interpretation, which could be relevant to the enhancement of translation skills (Yenkimaleki & Van Heuven, 2016).

More research has been conducted on internships completed by students in various departments such as accounting, tourism, architecture, and insurance. For example, internships in accounting have been shown to enhance students' knowledge and skills, providing practical experience that bridges the gap between theoretical knowledge and real-world application (Beard, 1998). Similarly, internships in tourism have been shown to influence students' career aspirations, often leading to shifts within the industry rather than discouraging entry into it (Robinson et al., 2016). The main interests of studies have included the expectations of interns, internship problems, the issues and complaints encountered during the internship process, the perspectives of business managers and employees on internships and intern students, the contribution of internships to professional development and career planning, and the effect of internships on professional commitment and the intention to continue in the profession. Interpreting students gain real-world experience in high-stress settings such as conferences, where they practice simultaneous and consecutive interpreting. This helps them become more proficient at thinking quickly and mediating cultural differences (Marchut et al., 2019). These internships prepare students for the demands of the working world by bridging the gap between academic learning and practical experience (Liu, 2017). For instance, in the field of accounting, Özdemir (2019) conducted interviews with ten interns, asking them nine open-ended questions. Pelit et al. (2016), in a study conducted with 401 students doing internship at Afyon Kocatepe University Faculty of Tourism, revealed students' attitudes towards the tourism sector and their desire to pursue a career in this sector. Kalaycı et al. (2014) and Sezen et al. (2019) argued that the success of landscape architecture depends on the extent to which that the theoretical knowledge acquired during university education can be applied in practice.

When the studies worldwide are examined, it is evident that there are various studies conducted in translation programs. Yuan (2018) characterized internship programs within translation education as dedicated periods offering students hands-on engagement in professional environments, aimed at cultivating relevant skills across diverse settings within a specific field. Khasawneh (2024) noted the recognition garnered by numerous universities and organizations, including the Middlebury Institute of International Studies at Monterey (MIIS), the University of Bath, Glendon College, and York University, for their incorporation of internships or work placements into translation curricula. According to Kiraly (2012), translation internships often provide students with valuable support and career guidance. Kiraly (2012) further emphasized the crucial role of academic institutions in integrating internship programs into translation education.

Students studying translation and interpreting have the opportunity to bridge the knowledge gap between the classroom and practical application through academic internships. Academic internships, in the opinion of Gault et al. (2010), form a link between theory and practice through the completion of supervised, timed work. Internships play a pivotal role in shaping students' skills and competencies, providing them with the practical experience necessary to excel in the field. Participants gain direct exposure to the challenges and intricacies of translation and interpreting, facilitating the development of transferable skills beyond the confines of the classroom. Student translators benefit greatly from internships in several ways. They first allow students to apply theoretical information knowledge acquired in the classroom to practical situations. The development of problem-solving techniques, flexibility, and cross-cultural communication abilities—all crucial for translators and interpreters—is aided by this hands-on experience.

There are numerous internship options available to students, each with its own special challenges and insights. Because of this diversity, they are able to customize their internship experiences to fit their unique interests and professional goals. There are various settings in which student

translators can gain experiences such as ministries, embassies, private translation agencies, etc. The advantages of internships can vary widely and be customized to the particular setting that students specializing in translation and interpreting select. As Canım Alkan (2015) emphasized, "The important thing is that he can observe and experience this intermediary role" (p. 94). The unique benefits provided by various internship environments are explored below:

Firsly, students have the opportunity to work on diplomatic and administrative documents by interning in government ministries. Students learn about the complexities of government communication, which is important knowledge for anyone interested in translating and interpreting for the public sector or in diplomacy. Students can gain firsthand experience with formal and administrative documentation by interning at government ministries. Their proficiency in translating and interpreting legal documents, official reports, and diplomatic correspondence is enhanced by this experience. Their exposure to high-stakes communication at the federal level improves their language skills and gives them a comprehensive understanding of diplomacy and public administration. As a result, students who intern in ministries often gain a competitive advantage when it comes to pursuing careers in translation and interpreting for the public sector or in diplomacy.

Likewise, student internships at embassies provide a distinctive viewpoint on global diplomacy and cross-cultural dialogue. They improve their conference and diplomatic interpreting abilities by working on a variety of documents, including official correspondence and diplomatic negotiations. Internships at embassies provide access to the fields of intercultural dialogue and international diplomacy. Students who work in embassies frequently get the chance to interact with diplomats, take part in negotiations, and handle official paperwork. Their proficiency in diplomatic and conference interpreting, where accuracy and cultural awareness are critical, is enhanced by this exposure. Students acquire the skill of bridging cultural gaps in high-stakes diplomatic interactions within the context of embassies, where they are taught the nuances of diplomatic language.

Similarly, students get exposure to a variety of translation tasks, client expectations, and project management through their internships at private translation agencies. They gain experience managing several projects at once, adhering to strict deadlines, and working with various subject areas and languages. According to Risku, Rogl, and Milosevic (2017), a translation agency's varied task portfolio can serve as a great foundation for developing a broad range of skills. These companies offer a variety of settings in which students can work on a wide range of assignments. They become skilled at handling several projects at once, becoming proficient with time management, and adjusting to different client demands. Students who have worked with a variety of subjects and languages are better prepared for the unpredictable.

Furthermore, students get the chance to participate in translation and interpreting related to hospitality and tourism through internships in hotels. They learn the specialized language used in the hospitality industry and how to assist foreign visitors, ensuring a more pleasurable and comfortable stay. Students get the rare chance to work in translation and interpreting related to hospitality and tourism through internships in hotels. They learn all of the industry jargon, including that used for restaurant menus, guest services, and room descriptions. Additionally, they learn how to help foreign visitors have a more pleasurable stay by giving them clear and culturally appropriate information. Their capacity to deliver first-rate customer service is fostered by this experience, which is a crucial competency for people hoping to work as interpreters and translators in the travel and hospitality industries.

Additionally, students can acquire hands-on experience translating and interpreting for tourists by working as interns at tourism and travel agencies. They enhance their expertise of tourism and travel-related translation and interpreting by working on itineraries, brochures, and tourist interactions. Students can gain practical experience translating materials for the travel industry by doing internships at travel and tourism organizations. Working on brochures, promotional materials, and travel itineraries, they improve their language skills to meet the demands of tourists. Their ability to interpret and translate for tourists, market travel destinations, and make sure that customers have a positive and educational experience is improved by this placement. A key skill they develop is capturing the essence of a destination in a way that is sensitive to local culture.

The advantages and skills that students studying translation and interpreting gain are greatly influenced by their choice of internship placement. Students' career goals and interests are in line with the skills and knowledge they acquire from internships in hotels, tourism and travel agencies, embassies, ministries, and private translation services. These experiences broaden their knowledge of their field of study and equip them for success in their future careers, whether they be in public service, diplomacy, or other translation and interpreting-related fields. Although several studies have examined the impact of internship and fieldwork on professional development in different fields, no study has yet explored how student translators benefit from their experiences in Türkiye. This study was conducted with third and fourth-year students from the English-Turkish Translation and Interpreting department, investigating the impact of internship on enhancing their translation skills.

Materials and Methods

Participants

This study involved 10 volunteer participants, 3 males, and 7 females, aged between 21-25, who were randomly selected and had completed their internship. Participants were in the third-year (n=5) and fourth-year students (n=5) at a state university in the Mediterranean region in Türkiye. They arranged their internship places themselves. At the beginning of the study, participants were informed about the purpose and content of the survey, and they were informed that their data and names would be kept confidential. The data obtained was processed in accordance with ethical rules.

Data Collection Instruments/Tools

In this study, data were collected using an open-ended questionnaire. The questionnaire was designed to capture participants' various thoughts and experiences regarding their completed internships. It was sent to the participants via the online survey tool (Google Forms), and they were given the opportunity to respond within one week. At the beginning of the questionnaire, participants were given a brief explanation of the purpose of the study and brief information about privacy policies and consent processes; in addition, they were assured that the information they provided would be kept completely confidential and would be used only for research purposes. This data collection method was chosen to allow participants to express their thoughts and experiences in depth. Open-ended questionnaires allow participants to express their thoughts more freely and provide the opportunity to collect rich and in-depth data. The questionnaire comprises 14 questions, excluding demographic questions (4 questions). It includes 4 general questions and 10 questions that focus on the internship experience. The questions about internships address how to locate one, how long it will last, what it entails, expectations, benefits, work environment, mentorship, the connection between school and work, obstacles encountered, and future plans.

Data analysis and Results

The Analysis of General Questions

The participants' answers to the question "Did you choose to enroll in this department voluntarily?" reveal a wide range of motivations. Seven of the ten respondents, or the majority, clearly stated that they enrolled in the English-Turkish Translation and Interpreting program voluntarily. A few individuals expounded upon their reasons for participating, with one mentioning a childhood interest in languages. It's interesting to note that another respondent stated that, owing to academic limitations, they changed their original plan to pursue English teaching and instead opted for a career in translation. Notably, two individuals reported enrolling not by choice. This range of answers helps in understanding the participants' early interests in the topic and may have an impact on how they view and interact with internships as they pursue their academic goals.

Diverse viewpoints among the participants are evident in the responses to the questions about self-perceived success as a student translator and the assessment of translating skills. While some participants are self-assured and emphasize hard work and ongoing development, others take a more critical approach. One participant emphasizes the ongoing learning process that is inherent in translation by acknowledging personal improvement and competence without declaring perfect achievement. While acknowledging that there is room for development in certain areas, such as vocabulary and listening comprehension, one respondent believes that he or she are doing well. The participant assesses their own performance as average, noting areas for improvement in areas such as speed and practicality. On the other hand, one respondent rates his or her perceived success quantitatively, giving it a score of 3 out of 5. Remarkably, two individuals voice their discontent with their translation efforts; one explicitly declares that they strongly dislike their own translations, while the other states that they have no interest in translating at all. These diverse self-evaluations highlight the subjective and intricate process of assessing one's translation abilities, highlighting both the student translator community's strong points and potential areas for improvement.

When asked about their future ambitions for their careers, the participants' answers reveal a wide spectrum of goals in the field of translation and interpreting. Two participants make it apparent that they would like to become professional translators; one of them stated that they would rather translate written documents than spoken ones. One participant, however, chooses to teach English as a foreign language at the university level after realizing the difficulties in the translation industry. One indicated that they are interested in both translation and interpretation, but s/he would rather translate since they find it more enjoyable. An interesting reply implies a hesitancy to reveal future intentions, but it does indicate a wish to work abroad. While one participant expressed a desire to develop and pursue a profession in interpretation despite acknowledging their current weaknesses, another had a goal of working as an interpreter in the sports business. On the other hand, a single responder or respondent expressly declines a career in translation, preferring to become a teacher due to the simplicity of teaching English. These diverse goals highlight the complexity of career decisions made by English-Turkish Translation and Interpreting students, as they represent a range of interests, obstacles they have faced, and views from around the world on their professional paths.

The participants' varied experiences are shown through the participants' experiences of their very first translation or interpreting assignments. One respondent states a significant and unforgettable event while interpreting for earthquake aid efforts, demonstrating the impactful and humanitarian character of crisis translation work. Another person talks about their first experience translating in high school, when they translated a little passage and received feedback and paid, which helped them get

started in the profession. A participant highlights the useful uses of translation in a variety of professional contexts by sharing a specific example of translating warranty documentation in a quality control department at their uncle's ceramic factory. Additional experiences include working as an interpreter for a construction project, translating subtitles, and getting some first-hand knowledge through an internship. On the other hand, some participants express a lack of connection with or remembering of their initial translation or interpreting assignment. These unique narratives highlight the multiple nature of the participants' introduction to the area of translation and interpreting by illuminating the various entry points into it, which range from humanitarian endeavors to personal projects, internships, and professional engagements.

The Analysis of Internship Questions

The comments related to the internship settings of the participants demonstrate a range of environments in which students specializing in English-Turkish Translation and Interpreting obtained hands-on experience. The engagement of translation services in the context of local government was highlighted by two participants completing internships at the Municipality. An additional person worked as an intern in the quality control department of a ceramics industry, demonstrating the various uses of translation abilities in professional environments. Additionally, translation services are a popular option for internships. Participants' practical grasp of the field was probably enhanced by exposure to a variety of translation tasks, industries, and professional settings during their internships. The many internship sites highlight how adaptable English-Turkish translation and interpreting abilities are to a variety of industries and establishments.

The replies from the participants about the internship applications they made offer insight into their selection criteria and the variety of industries they considered for hands-on training. A few people choose to apply to specific agencies; one went only to the municipality, while another applied to the quality control division of a ceramics company. A number of individuals expressed a preference for the professional translation environment by selecting translation agencies. It's interesting to note that eight participants applied to just one location and were accepted there for their internship, demonstrating a clearer approach. The participants' distinctive techniques, interests, and considerations when pursuing real-world experience in the field of English-Turkish translation and interpreting are reflected in these varied approaches to internship applications.

The responses to the question of whether participants completed their internship because it was required of them or because it was something they wanted to do show a variety of reasons and situations. Four respondents claim to have made intentional selections, stating they chose their internship site willingly in order to align it with their professional objectives. However, six participants acknowledge completing required tasks, stating that they completed their internship only because it was demanded of them. These varied experiences highlight the complex process of selecting an internship for English-Turkish Translation and Interpreting students. It involves making deliberate judgments based on professional objectives as well as satisfying requirements to differing degrees.

The participants used a variety of strategies to find internship placements. A few made use of personal ties; one mentioned an offer from a neighbor to intern at the municipality, while another mentioned a friend who helped arrange their placement. One participant secured an internship at the company where their uncle worked, and another at the residence of their father's cousin, indicating that family ties also played a significance. Another method was digital communication; one participant used email to effectively secure an internship placement. As an alternative, individuals used web tools; one person recounted looking through maps and images to find an internship. Interestingly, one participant

discovered their internship by chance—a testament to the variety and occasionally fortunate ways in which people discover internship opportunities. The range of approaches used emphasizes how important internet platforms, personal contacts, and networking are for students studying English-Turkish translation and interpreting when looking for internship placements.

Participants have different ideas regarding the length of the internship. Seven participants believe that the internship duration is sufficient, citing its value for assisting people in exploring careers, gaining a deeper grasp of the industry, and finding their own areas of passion. They express positive experiences, including exposure to various professions, learning from colleagues, and constant activity throughout the internship. However, three participants express a desire for a longer duration, with one participant suggesting that the current timeframe is inadequate for meaningful learning opportunities and advocating for a longer internship period to adequately acquire translation abilities. These differing viewpoints demonstrate the subjectivity in assessing the length of an internship; while some value the current duration, others advocate for longer durations to enhance skill development.

During their placements, interns worked on a range of projects. Out of the ten participants surveyed, three of them worked on translating resumes and various publications, including a book for their municipality. One participant was responsible for immediate translations between the company and customers, while another focused on quality control and translated warranty documents. Although some found it challenging to adapt to specific styles and terminology, they welcomed the learning process. Notably, none of them mentioned being pushed into unfavorable assignments, highlighting an overall positive experience. This wide range of duties demonstrates how varied the work that English-Turkish Translation and Interpreting students do during their time as interns is.

Before starting their internships, participants' expectations varied. Out of the ten respondents, three participants expressed hope for significant personal growth and change, which was realized by one of them. While two concentrated on developing their vocabulary and translation abilities, one approached the experience with excitement. The experience not only met but surpassed the expectations of one participant who hoped to gain exposure to a department outside of their field. Meanwhile, four went into the internship with an open mind and no prior concepts, and two wanted flexible work schedules and finished translations. One individual expressed recognition of unfulfilled anticipations, specifically concerning noteworthy advancements in their translation abilities. On the other hand, four found that the internship met their expectations and improved their skills, helping them understand English translation better. In one instance, positive expectations and voluntary participation were influenced by familiarity with the internship provider, including a connection made through the university. These varied expectations highlight the various viewpoints and goals that English-Turkish Translation and Interpreting students have as they begin their internships.

Participants' post-internship reflections offer a variety of perspectives. Some thank them for the worthwhile experience, emphasizing the relationships they built with people who are knowledgeable about their line of work. Two of them experience contentment and a sense of readiness for the future while working with notable individuals during their internship in a municipality. Benefits include expanding vocabulary related to the field, learning new information about a previously unknown subject, and feeling fulfilled and successful overall in the translation process. There are, however, differing experiences; one participant noted both good and bad things that happened, like learning about tough clients and workplace obstacles like mobbing. Another emphasizes exposure to various fields, an office setting, and the addition of valuable experience in general. On the other hand, a participant who felt the internship was insufficient criticized it for not making a substantial contribution

to their translation abilities, especially when it comes to legal translation. There are clearly differing opinions about the value of internships; three of them highlight how they help prepare students for future careers, while others are disappointed by the impression that they barely gain anything. The complexity of internship experiences for English-Turkish Translation and Interpreting students is highlighted by these nuanced reflections.

Participants' assessments of the internship environment and mentors/colleagues differed. Positive experiences included a supervisor who assigned work that matched the intern's skills, kind and encouraging coworkers, and a calm setting next to a garden with a supportive mentor and helpful coworkers. A different participant emphasized the mentor's and other department staff members' sincere interest and useful contributions. Nonetheless, difficulties were observed when mentors assigned tasks unrelated to the internship or were thought to be impolite, lacking basic departmental terminology knowledge. It was frequently mentioned that cooperativeness, kindness, and helpfulness foster a family-like environment and make work enjoyable. One participant had to deal with practical issues like outdated computers. These varied assessments emphasize how important workplace dynamics, the quality of mentorship, and the general atmosphere are in determining how English-Turkish Translation and Interpreting students perceive their internship experience.

Diverse opinions exist among participants about how well their education prepared them for a career in the workforce. Three participants are certain that their education played a major role in their success, attributing their achievements to their schooling. However, four participants categorically claim that their education did not adequately prepare them for the realities of the job market. One participant highlights the need for practical skills beyond terminological improvement, feeling as though they are not adequately prepared for real work life. Another perspective emphasizes the importance of practical work experience to gain a comprehensive understanding alongside formal education. Additionally, one participant expresses discontent with the translation classes and a sense of being lost in the fourth year. Despite these differing viewpoints, some participants feel that their formal education has sufficiently prepared them for a professional work life, especially in terms of enhancing their English language proficiency and learning translation techniques. While acknowledging both strengths and limitations in the educational preparation of English-Turkish Translation and Interpreting students, the responses highlight the complex relationship between academic education and its alignment with the demands of the professional world.

The difficulties that participants faced during their mandated internships were quite various. Working in a municipality with prominent individuals, one intern found it difficult to keep up a professional appearance and demeanor because of the spotlight. The 8 a.m. to 5 p.m. work schedule and the requirement for formality proved to be difficult for another intern, especially in a municipality. A participant struggling with unfamiliar terms faced difficulties in maintaining a consistent style when working on templated texts. One particularly memorable challenge involved a boss who broke agreements to pay for meals and travel expenses, which led to a challenging discussion. Another intern faced difficulties due to long computer use, strict deadlines, and stress from office policies. Five participants, however, did not mention any difficulties, which is indicative of a range of internship experiences in the field of English-Turkish translation and interpreting.

The responses regarding post-undergraduate plans for working as interpreters or translators in the industries where they finished their internships reveal a variety of factors. Two participants show interest in pursuing work in the same sector, citing reasons such as consistent pay, flexible schedules, and potential skill development. However, three participants express bigger career plans outside the

industry, citing aspirations for travel, preferences for alternative work environments, or perceptions of a lack of professionalism. Additionally, two participants express intentions to become lecturers, while one participant voices a specific preference for working as an interpreter in medical environments. These varying responses demonstrate the careful consideration that English-Turkish Translation and Interpreting students give to their career paths after graduation, leading to complex decisions.

In general, participants recommend that others undertake the same internship experience. One participant highlights how transformational the experience was, noting personal growth and the development of meaningful relationships with relevant individuals. Two of them endorse it as a unique and worthwhile experience, underlining the warmth, wisdom, and intellectual contributions of the individuals in the internship environment. Five of them cite their personal development and sense of fulfilment as the foundation for their recommendation. On the other hand, one participant highlights how special their entry was because they found it through a friend, implying that others might not be able to replicate the intern opportunity. A handful of participants endorse the concept of interning at a translation agency because of the educational opportunities it offers. The advantages emphasized include the enhancement of language skills, hands-on experience translating legal documents, and an uplifting work atmosphere. Based on their internship experiences, these diverse recommendations offer insights into the perceived benefits and satisfaction levels of students studying English-Turkish translation and interpreting.

Discussion

The summary of the studied literature highlights the critical significance that internships play in determining the course of students' academic and professional careers in translating and interpreting. Scholars such as Yuan (2018), Khasawneh (2024), and Kiraly (2012) have noted that academic internships bridge classroom theory and real-world practice. Students receive essential practical experience through supervised and scheduled labor, which improves their skills and competences and ultimately positions them for success in their chosen industry. With the exception of Canım Alkan's (2015) insightful work, there is no specific study that specifically focuses on internships in English-Turkish translation and interpreting. This highlights the need for more studies in this field. Although the extant literature provides significant insights from several disciplines, there is still a knowledge gap about the distinct obstacles and opportunities that students in this specific language pair experience. Subsequent investigations may go more deeply into the internship experiences of English-Turkish translation and interpreting students, examining things like preferred internship placements, perceived advantages and difficulties, and the influence on career paths.

The findings from this study shed light on the multifaceted nature of internship experiences for English-Turkish translation and interpreting students. A complicated interplay between personal aspirations and professional aims is reflected in the different motivations of participants for taking internships, which range from a passion for language to career exploration. Furthermore, the post-internship reflections highlight the significance of workplace dynamics and mentorship in influencing students' experiences by revealing various degrees of pleasure and preparedness for the workforce. A key point emphasized in the conclusion is the nuanced evaluation of internship experiences, encompassing both positive and challenging elements. Some participants express discontent with their internship experiences and believe that academic preparation is inadequate, but overall, many participants are positive about their internship experiences and support the usefulness of such opportunities. This emphasizes how important it is for educational establishments to continuously

review and improve their translating and interpreting curricula in order to better meet the needs of business and better educate students for the challenges of the profession.

In order to create internship programs that successfully close the gap between academia and industry, educators, practitioners, and legislators must work together going ahead. Institutions can better prepare future translators and interpreters with the skills and competences required to flourish in a fast-changing global landscape by offering students a variety of unique and enriching internship opportunities that are suited to their interests and career ambitions. In summary, while this study offers valuable insights into the impact of internships on students pursuing English-Turkish translation and interpreting, additional research is required to have a comprehensive understanding of this developing field.

Ethics Committee Permission

This study was carried out in accordance with the ethics committee permission dated 18.12.2023 and document number 226179 obtained from Kırıkkale University Social and Human Sciences Research Ethics Committee.

Conclusion

The primary aim of this study was to examine the impact of internships on students. Expected results include seeing the positive or negative effects of the internship on students, how important it is to choose the institution to do the internship, and how much the internship can affect the future. General questions were expected to have a great impact on the evaluation of students' responses to internship questions. The reasons for the participants' voluntary participation in the department are diverse and range from enduring passions for language to coincidental changes in their original professional goals. A range of confidence and critical comments are shown in self-perceived success and evaluation of translation abilities, offering complex insights into the subjective nature of assessing competence in translation. After graduation, participants' aspirations for their professional lives vary; some clearly want to work in translation, while others are thinking about teaching or other options.

The participants' first experiences introduce them to a variety of experiences, ranging from humanitarian activities to personal projects, internships, and professional engagements. The replies pertaining to internships emphasize the adaptability of English-Turkish translation and interpreting abilities across various industries, with a focus on real-world applications. The participants' selective hiring practices when applying for internships and their reasons for selecting specific locations highlight the unique approaches and factors they take into account while seeking hands-on experience. It becomes clear that choosing an internship placement is a complex process, with options ranging from purposeful decisions based on career objectives to satisfying requirements to varied degrees of satisfaction.

A thorough understanding of the participants' changing perspectives is possible through insights into their pre- and post-internship expectations and thoughts. The range of expectations highlights the varied goals and mindsets of English-Turkish Translation and Interpreting students when they enter working life. Evaluations of internships take into account the environments, mentors, coworkers, and overall experiences. Both positive and difficult elements are emphasized, demonstrating how workplace dynamics and the quality of mentorship have an impact on the internship experiences of the participants. There is a complex interaction between academic education and readiness for the working world; some participants attribute their preparedness to their education, while others express dissatisfaction with perceived inadequacies in their education. Managing formality requirements and remaining professional in high-profile settings are just two of the difficulties encountered during

compulsory internships. A range of factors are taken into account in the post-undergraduate intentions of the participants; some indicate interest in the fields in which they are interning, while others are pursuing other career routes. In the end, recommendations for other people to go through a similar internship experience are mainly favorable and highlight things that are beneficial and transforming. However, the diverse opportunities and personalized experiences underscore how unequal and unpredictable the benefits of internship can be. Overall, the collective narratives provide a rich and nuanced tapestry of the English-Turkish Translation and Interpreting program's experiences, perceptions, and objectives.

Author Contributions: The first author contributed 50% and the second author contributed 50% to this article.

Conflict of Interest: There is no conflict of interest between the authors.

References

- Beard, D. (1998). The status of internships/cooperative education experiences in accounting education. *Journal of Accounting Education*, 16, 507-516. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(98\)00021-9](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(98)00021-9).
- Canım Alkan, S. (2015). Çevirmenlikle tanışma süreci: Çeviri stajı. In F. Karabacak (Ed.), *Çeviri Kitabı* (pp. 93-98). İstanbul: Universal Dil Hizmetleri ve Yayıncılık İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.
- Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education and Training*, 52(1), 76-88.
- Kalaycı, A., Karadağ, A. A., Birişçi, T., Demiroğlu, D., Erdoğan, R., Görmüş, S., & Sezen, S. (2014). Dünyada peyzaj mimarlığı bölümlerinde mevcut staj olanak ve uygulamalarının değerlendirilmesi. In I. *Peyzaj Mimarlığı Eğitim – Öğretim Çalıştayı Bildiriler Kitabı*, Antalya (pp. 239-249).
- Khasawneh, D. M. A. S. (2024). Addressing perspectives of critical stakeholders on integrating internship programs in translation curriculum for enhancing practical skills and industry connection. *Migration Letters*, 21(S3), 1-26. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/6731>.
- Kiraly, D. (2012). Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective. *Meta*, 57(1), 82-95.
- Liu, C. (2017). Perception of translation graduates on translation internships, with mixed-methods approach. *Babel*, 63, 580-599. <https://doi.org/10.1075/BABEL.63.4.06LIU>.
- Marchut, A., Musyoka, M., & Clark, M. (2019). It's more than just interpreting: Educational interpreting interns' experiences in rural settings. *Psychology*, 10, 1003-1024. <https://doi.org/10.4236/PSYCH.2019.107066>.
- Özdemir, M. (2019). Muhasebe meslek adaylarının (stajyer) sorunları ve beklentileri: Giresun özelinde bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 377-390.
- Pelit, E., Demirdağ, Ş. A., Gökçe, Y., & Kılıç, İ. (2016). Turizm öğrencilerinin sektöre yönelik tutumlarının kariyer yapma isteklerine etkisi staj yapan öğrenciler örneği. In *3rd International Congress of Social Sciences, China to Ardiatic* (pp. 268-287), Antalya.

- Risku, H., Rogl, R., & Milosevic, J. (2017). *Translation practice in the field: Current research on socio-cognitive processes*. *Translation Spaces*, 6(1), 3–26. <https://doi.org/10.1075/ts.6.1.01ris>.
- Robinson, R., Ruhanen, L., & Breakey, N. (2016). Tourism and hospitality internships: Influences on student career aspirations. *Current Issues in Tourism*, 19, 513-527. <https://doi.org/10.1080/13683500.2015.1020772>.
- Sezen, I., Uzun, S., Akpınar Külekçi, E., & Birişçi, T. (2019). Türkiye'de peyzaj mimarlığı öğrencileri için staj yeri veri tabanı oluşturulmasına yönelik analiz. *50. Yılında Peyzaj Mimarlığı Eğitimi ve Öğretimi* (pp. 362–372). Düzce Üniversitesi Yayınları.
- Şan, F., & Koçlu, S. (2021). Çevirmen yeterlilikleri ve akademik çeviri eğitiminin kesişme noktasında ilgi alanı uygulaması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 2085-2110. <https://doi.org/10.15869/itobiad.892181>
- Xu, M. (2019). On internship reports of Masters of Translation and Interpreting in China — A mixed-methods study. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 6, 29-74.
- Yenkimaleki, M., & Van Heuven, V. (2016). Prosody teaching matters in developing speaking skills for Farsi-English interpreter trainees: an experimental study. *International Journal of English Language and Linguistic Research*, 4, 82–91.
- Yuan, W. Translation education in China in the shifting age. *Proceedings of the 4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018)*, 2018.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Bu çalışma, İngilizce-Türkçe mütercim-tercümanlık öğrencilerinin staj deneyimlerinin çeviri becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Stajlar, öğrencilerin akademik teorik bilgilerini gerçek dünya pratikleriyle birleştirmelerine olanak tanıyarak, çeviri sektörünün taleplerine hazırlanmalarını sağlayan önemli bir köprü görevi görmektedir. Araştırma, çeşitli iş yerlerinde stajlarını tamamlayan 3. ve 4. sınıf çeviri öğrencileriyle açık uçlu bir anket kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, stajların öğrencilerin çeviri yetkinliklerini geliştirmede faydalı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, zorunlu staj programlarına katılım nedenlerinin, dil öğrenimi ve dil kullanımına yönelik yaşam boyu süren tutkulardan kariyer hedeflerindeki tesadüfi değişikliklere kadar çeşitlilik gösterdiği ve bireysel içgörülerin, öğrencilerin kendi algılanan başarıları ve çeviri becerilerine ilişkin eleştirel görüşleri tarafından şekillendiği görülmüştür.

Çalışma, staj süresinin de çeviri becerilerinin genel olarak geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Staj sırasında mentorluk ve geri bildirim, öğrencilerin mesleki gelişimine katkıda bulunan kilit faktörler olarak bulunmuştur. Sonuçlar, bir staj programına katılmanın ve staj yapmak isteyen veya zorunda olan öğrenciler için uygun bir işyeri ayarlamasının önemine ışık tutmaktadır, çünkü bu deneyimler gelecekteki kariyer yollarını önemli ölçüde etkileyebilmektedir.

Mütercim tercümanlık öğrencileri için staj deneyimi, akademik bilginin gerçek dünya pratiği ile birleşmesini sağlayan kritik bir bileşendir. Bu çalışma, İngilizce-Türkçe mütercim tercümanlık öğrencilerinin staj süreci boyunca edindikleri deneyimleri ve bu deneyimlerin profesyonel gelişimlerine etkisini incelemektedir. Staj, öğrencilerin teori ve pratiği birleştirmelerine, mesleki yeterliliklerini artırmalarına ve sektördeki dinamiklere uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Mütercim tercümanlık alanında teorik bilginin tek başına yeterli olmadığı ve öğrencilerin gerçek dünya deneyimi kazanarak mesleğe daha iyi hazırlanabilecekleri bilinmektedir. Staj süreci, öğrencilerin çeviri süreçlerini anlama, terminoloji bilgilerini geliştirme ve müşteri beklentilerini yönetme konularında pratik yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, öğrenciler profesyonel ortamlarda çalışma kültürünü deneyimleyerek iş disiplinlerini geliştirme şansı bulmaktadırlar. Çeviri sektöründe yer almak isteyen bireyler için stajlar, yalnızca teknik becerileri geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çeviri sürecinin etik boyutlarını, kültürel adaptasyonu ve müşteri ile etkili iletişim kurma becerisini de kazandırır. Bu çalışma, çeviri eğitimi alan öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirme sürecinde stajın kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Şimdiye kadar yapılan akademik çalışmalar, staj deneyiminin genel olarak öğrencilerin mesleki başarılarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ancak, İngilizce-Türkçe dil çifti özelinde yapılan araştırmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bu çalışma, ilgili akademik alanın geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Staj deneyimi, öğrencilerin yalnızca çeviri becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda iş etiği, ekip çalışması ve zaman yönetimi gibi profesyonel beceriler kazanmalarına da yardımcı olur. Öğrenciler, staj sırasında karşılaştıkları gerçek projeler aracılığıyla, akademik ortamda edindikleri bilgileri nasıl uygulayacaklarını öğrenirler. Staj süresince elde edilen kazanımlar, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma sürecinde avantaj sağlamalarına da katkıda bulunur. Ayrıca, öğrenciler staj sırasında çeşitli yazılım araçlarını kullanarak dijital becerilerini de geliştirme fırsatı yakalamaktadır. Günümüz çeviri sektörü, teknolojik araçların yoğun kullanımını gerektirdiğinden, bu tür pratik deneyimler mezuniyet sonrası istihdam sürecinde büyük önem taşımaktadır. Staj programları, çeviri öğrencilerinin akademik ortamlarda öğrendikleri bilgileri mesleki uygulamalarla birleştirmelerine

olanak tanır. Bu sayede, öğrenciler hem teorik bilgilerini pratiğe döker hem de mesleki bağlamda karşılaşabilecekleri çeşitli zorluklara daha hazırlıklı hale gelirler. Çeviri sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümü, çevirinin bağlamsal ve kültürel yönleri gibi birçok kritik unsur, ancak gerçek dünya deneyimiyle tam anlamıyla kavranabilir. Bu nedenle, staj programlarının içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, stajın yalnızca teknik beceri kazandırmakla sınırlı olmadığı, öğrencilerin kişisel gelişimine de katkıda bulunduğu gözlemlenmektedir. Zaman yönetimi, stresle başa çıkma, ekip içi iletişim gibi yetkinlikler, profesyonel hayatta başarı için kritik unsurlar arasında yer almaktadır. Staj deneyimi, öğrencilerin yalnızca çeviri becerilerini değil, aynı zamanda iş hayatında karşılaşabilecekleri zorlukları aşma becerilerini de geliştirmelerine yardımcı olur.

Yöntem

Araştırma, bir devlet üniversitesinin İngilizce-Türkçe Mütercim Tercümanlık Bölümü'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Toplamda 10 kişiyle yapılan çalışma, katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Veriler, 14 sorudan oluşan açık uçlu bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Sorular, staj deneyimi, motivasyon, zorluklar, edindikleri beceriler ve gelecekteki kariyer planları üzerine yoğunlaşmaktadır.

Araştırma sürecinde kullanılan anket soruları, öğrencilerin stajlarını nasıl buldukları, staj sürelerini nasıl değerlendirdikleri, çalışma ortamlarında karşılaştıkları zorluklar ve elde ettikleri kazanımlar hakkında detaylı bilgiler toplamayı amaçlamaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcıların deneyimlerini daha ayrıntılı ifade etmelerine olanak tanımış ve niteliksel veri elde edilmesini sağlamıştır. Katılımcıların staj deneyimleri, çeşitli sektörlerde gerçekleştirilen stajların öğrencilerin çeviri becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılar, stajlar sırasında edindikleri pratik deneyimlerin, teorik bilgilerini pekiştirdiğini ve mesleki becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Özellikle, staj süresinin yeterliliği, mentorluk ve geri bildirim süreçleri, öğrencilerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamıştır. Ancak, bazı katılımcılar staj süresinin yetersiz olduğunu ve daha uzun bir staj süresinin becerilerini daha iyi geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların staj öncesi ve sonrası beklentileri, staj deneyimlerinin öğrencilerin mesleki hazırlıkları üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Stajlar, öğrencilerin çeviri sektörüne dair gerçekçi bir bakış açısı kazanmalarını sağlamış ve kariyer hedeflerini şekillendirmelerine yardımcı olmuştur. Ancak, bazı katılımcılar stajların beklentilerini tam olarak karşılamadığını ve özellikle hukuki çeviri gibi alanlarda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular, staj deneyiminin genel olarak öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirdiğini ve sektörde daha güvenli hissetmelerini sağladığını göstermiştir. Katılımcılar, stajları boyunca gerçek çeviri projeleri üzerinde çalışma fırsatı bulmuş, terminoloji bilgilerini geliştirmiş ve profesyonel geri bildirim alma fırsatı elde etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı, staj deneyimleri sırasında akademik bilgilerini pratiğe dökmeye fırsatı bulduklarını ifade etmiştir. Terminolojiye aşinalık kazanma, müşteri beklentilerini anlama ve zaman yönetimi becerilerini geliştirme gibi kazanımlar ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar stajlarının yetersiz sürede olduğunu ve daha uzun süreli deneyimlerin mesleki becerilerin kazanımında daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Özellikle kısa süreli stajlarda öğrencilerin projelerin tamamını görme şansı bulamadıkları ve yeterince sorumluluk alamadıkları dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı kurumlarda yeterli rehberlik sunulmaması ve çeviri dışı görevlerle meşgul edilmeleri gibi olumsuzluklar da dile getirilmiştir. Staj yapılan kurumlarda mentorluk mekanizmasının eksikliği, öğrencilerin mesleki beceri kazanımlarını sınırlayabilmektedir.

Katılımcılar, geri bildirim süreçlerinin daha sistematik ve yönlendirici olmasının staj deneyimlerini daha verimli hale getireceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, staj deneyimi çeviri ve tercümanlık öğrencileri için vazgeçilmez bir öğrenme aracı olup, bu deneyimlerin daha yapılandırılmış ve verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Staj programlarının içeriğinin iyileştirilmesi, öğrencilerin gerçek dünya uygulamalarıyla daha etkili bir şekilde tanışmasını sağlayabilir. Elde edilen bulgular, stajların öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Ancak, stajların etkinliği; staj süresinin yeterliliği, mentorluk ve geri bildirim süreçleri, öğrencilerin beklentileri ve staj yerlerinin uygunluğu gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Çeviri eğitimi veren kurumların, sektörde aktif olarak çalışan profesyonellerle iş birliği yaparak öğrenciler için daha iyi rehberlik mekanizmaları oluşturması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmaların daha geniş örneklem gruplarıyla tekrarlanarak, staj süreçlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini daha kapsamlı şekilde ortaya koyması yararlı olacaktır.

Appendix

Demographic Information

Full Name:

Age:

Class:

Gender:

General Questions

1. Did you choose to enroll in this department voluntarily?
2. Do you define yourself as a successful student translator? How do you evaluate your translation skills?
3. What are your future plans for your professional life? Do you want to work as a translator or interpreter?
4. What is your very first translation or interpreting job?

Internship Questions

- a) How did you find your internship place?
- b) Do you find the duration of the internship sufficient?
- c) What type of duties or tasks were you responsible for? Did you ever have any tasks or were you forced to do any tasks that you did not want to do?
- d) What were your expectations before you began your internship?
- e) And what are your insights about your internship after you completed it?
- f) Can you evaluate the internship setting and your mentor and/or colleagues at the place?
- g) Do you believe that the education you received at school has prepared you for professional work life?
- h) Did you encounter any challenges during your mandatory internship? If so, what were these challenges, and could you please elaborate on them?
- i) After completing your undergraduate education, do you plan to work as a translator or interpreter in the sector where you completed your internship? Could you explain your reasons for this decision?
- j) Do you recommend others to have the same internship?



Readability in Turkish and Turkish Culture Textbooks Prepared for Levels 3 and 4 ¹

Yusufhan YOKUŞ ² & Funda ÖRGE YAŞAR ³

Abstract

This study aims to analyze the texts in the Turkish and Turkish Culture textbooks prepared for Turkish children living abroad according to the readability formulas of Ateşman, Çetinkaya-Uzun, and Bezirci-Yılmaz. In this context, the texts in the Turkish and Turkish Culture textbooks for levels 3 and 4, prepared by Ministry of National Education in 2019 and used for these children, were identified. The readability scores and levels of the analyzed texts were determined using the readability formulas of Ateşman, Çetinkaya-Uzun, and Bezirci-Yılmaz. This study is a descriptive survey based on document analysis, one of the qualitative research methods. It was determined that the texts in the Turkish and Turkish Culture 3 and Turkish and Turkish Culture 4 textbooks were classified as "easy" according to the Ateşman Readability Formula, as "educational reading" according to the Çetinkaya-Uzun Readability Formula, and at the "primary education" level according to the Bezirci-Yılmaz Readability Formula. Including "easy" level texts in the Turkish and Turkish Culture 3 and 4 textbooks for children living abroad who may not be as proficient in Turkish as those living in Turkey is a positive approach; however, incorporating "medium difficulty" texts would also be beneficial for enhancing students' reading and comprehension skills.

Keywords	Readability	Readability Score	Readability Level	Turkish and Turkish Culture
----------	-------------	-------------------	-------------------	-----------------------------

3 ve 4. Seviyeler İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında Okunabilirlik

Özet

Bu çalışma, yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ile Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerine göre incelenmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2019 yılında hazırlanan ve bu çocuklar için 3 ve 4. seviyelerde okutulan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan metinler incelenerek metinlerin okunabilirlik puanları ve okunabilirlik düzeyleri Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülleri ile belirlenmiştir. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizini esas alarak betimleyici niteliklere dayanan bir tarama çalışmasıdır. İncelenen Türkçe ve Türk Kültürü 3 ile Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre "kolay", Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre "eğitsel okuma", Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülüne göre "ilköğretim" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Yurt dışında yaşayıp Türkçeye, Türkiye'de yaşayan çocuklar kadar hâkim olamayan çocuklar için Türkçe ve Türk Kültürü 3 ve 4 ders kitaplarında "kolay" düzeyde metinlere yer vermek olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte "orta güçlükte" metinlere de yer vermek, öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek açısından faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler	Okunabilirlik	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Türkçe ve Türk Kültürü
-------------------	---------------	---------------------	----------------------	------------------------

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	02.11.2024	23.01.2025	30.03.2025	10.29228/ijlet.1578142

Reference Kaynakça	Yokuş, Y., & Örgü Yaşar, F. (2025). 3 ve 4. seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında okunabilirlik. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(1), 17-38.
-----------------------	---

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, yusufyokus09@gmail.com, ORCID: 0009-0003-1800-6024

³ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, fundaorge@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8207-9685



Giriş

Okuma; bireyin yazılı metinleri anlaması, yorumlaması ve analiz etmesidir. Bu nedenle okuma, somut bir eylem olmanın ötesinde bir beceri olarak bireyin kendisini geliştirmesine fırsat sunar. Keleş (2006) okumayı; insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir beceri şeklinde tanımlamıştır. Aytaş'a göre (2005, s. 462) ise okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Okuma; birinci sınıfta iken öğrenilen, bireyin yaşam boyu süren bilişsel ve kültürel gelişiminin anahtarıdır. Okumanın ne denli önemli olduğunu, eğitim öğretim sürecinde daha iyi anlamak mümkündür. Okuma, derslerde başarılı olabilmenin temelini oluşturur. Bu bağlamda matematik derslerinde problem çözmek, tarih derslerinde olayları yorumlamak, fen ve teknoloji derslerinde bilimsel kavramları anlamak için okumak ve okuduğunu anlamak şarttır. Obalı (2009) ile Karasu ve Haşiloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmalar; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça fen ve teknoloji dersindeki akademik başarının da arttığını ortaya koymuştur. Özdemir ve Sertsöz (2006), Göktaş (2010), Uzun (2010), Keskin Deniz (2013) tarafından yapılan çalışmalarda benzer bir şekilde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi arttıkça matematik dersindeki akademik başarının da arttığı tespit edilmiştir. Yılmaz (2011) ve Özçelik (2011) ise öğrencilerin matematik, fen ve teknoloji dersleriyle birlikte sosyal bilgiler dersindeki başarı düzeyinin yüksek olmasını, okuduğunu anlama düzeylerinin yüksekliğiyle ilişkilendirmiştir. Okuma; bilgiye ulaşmanın en kolay, en ekonomik ve en etkili yollarından biri olsa da öğrencilerimizin okuma becerileri, uluslararası ölçekte istenilen düzeyde değildir. 2022 yılında yapılan ve 5 Aralık 2023'te açıklanan sonuçlara göre 81 ülkenin katılımıyla gerçekleşen PISA 2022'de Türkiye, okuma becerileri alanında 37 OECD ülkesi arasında 30. sırada, katılımcı 81 ülke arasında ise 36. sırada yer almıştır (OECD, 2023, s. 97; MEB, 2023, s. 90). Okuma kültürünün geliştirilmesi ve bu sonuçların iyileştirilmesinde eğitimcilerin ve ders kitabı yazarlarının sorumlulukları büyüktür.

Eğitimde kullanılan materyaller, bilginin öğrencilere aktarılmasında köprü görevi görür ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasını oluşturur. Geleneksel ders kitaplarından dijital araçlara kadar uzanan bu materyaller, eğitimin niteliğini doğrudan etkiler. Öğretmenler, derste kullanılacak materyallerin belirlenmesinde dersin içeriğini dikkate almalıdır. Bu bağlamda Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Türk Kültürü vb. derslerde yararlanılan kaynakların başında ders kitapları yer alır. Ders kitapları, içerik açısından öğrenci düzeyine uygun hazırlanmadıklarında, etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi mümkün değildir. Ders kitaplarında kullanılan metinlerin niteliği, öğrencinin okuma motivasyonu ve metni anlama becerisi üzerinde etkilidir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe derslerinin önemi büyüktür. Yurt dışındaki Türk çocuklarına ise bu fırsat Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile sağlanır. Aktürkoğlu ve Özyadın (2017), Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının okul dışındaki zamanlarında sadece Almanca ya da Almanca ağırlıklı Almanca-Türkçe karışımı konuştuklarını ve boş zamanlarında daha çok Almanca kitaplar okuduklarını saptamışlardır. Şengül ve Yokuş (2021) da benzer bir sonuca ulaşarak İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının günlük hayatta çoğunlukla İsveççeyi kullandıklarını hatta anne ve babaları ile iletişim kurarken de İsveççeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının ağırlıklı olarak yaşadıkları ülkenin diline maruz kalmaları ve kendilerini bu dille ifade etmeleri, Türkçenin ister istemez ikinci planda kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek; öğrencilere Türk tarihini, folklorunu, sanatını ve değerlerini tanıtmak (MEB, 2018) görevi Türkçe ve Türk kültürü dersine düşmektedir. Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde olduğu gibi Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde de en çok kullanılan öğretim materyallerinden biri ders kitaplarıdır.

Ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Kitaplara seçilen metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması, bu hususların başında gelir. Bir metnin öğrenci seviyesine uygun olması, metnin okunabilirliği ile doğrudan bağlantılıdır. Metinlerin okunabilirliği, bir düzey belirtir. Bu düzeyin uygunluğu, okuyucuların içeriği daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Okunabilirlik, bir metnin hedef kitlesi tarafından ne derece anlaşılabilir olduğunu belirlemek için kullanılan önemli ölçütlerden biridir. DuBay'a göre (2004), bazı metinlerin diğerlerinden daha kolay okunabilir olmasının nedeni, kullanılan dilin sadeliği ve metnin yapısal özelliklerinden kaynaklıdır. Ateşman ise (1997), metinlerin zorluk düzeyini belirleyen temel faktörün kelime ve cümle uzunluğu olduğunu vurgulamıştır. Tekbıyık'a göre (2006, s. 442) okunabilirlik; öğrencinin okuduğu metni hızlı okuma ve okuduğunu anlama düzeyidir. Bu bağlamda okunabilirlik, yazılı materyalin okuyucu tarafından kolay ya da zor anlaşılması düzeyini ifade eder. Metinlerin kolay ya da zor anlaşılır olması; metnin okunabilirliğine, dolayısıyla metne dair nicel verilere dayanır. Bu nicel veriler, genellikle metnin kelime uzunluğu, cümle yapıları, kelime seçimi ve dil bilgisi gibi faktörlere bakılarak elde edilir. Okunabilirlik çalışmalarının temel amacı, kelime ve cümle uzunluklarına dayanarak metnin zorluk derecesini belirlemek ve bu metnin, okuyucunun hazır bulunuşluk seviyesine uygun olup olmadığını değerlendirmektir (MEB, 2021). Metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik çeşitli formüller geliştirilmiş olup bu formüller özellikle İngilizcede yaygın olarak uygulanmaktadır. Okunabilirlik çalışmalarının tarihçesi 1923 yılında Lively ve Pressey tarafından geliştirilen ilk okunabilirlik formülü ile başlamıştır. Bu formülü daha sonra Dale ve Chall (1948), Flesch (1948), Gunning (1952), Powers, Sumner ve Kears (1958), Coleman (1965), Senter ve Smith (1967), Bormuth (1969), McLaughlin (1969), Raygor (1977) ve Fry [1963, 1968, 1977 (tüm güncellemeleriyle birlikte)] tarafından hazırlanan daha gelişmiş ve uygulanabilir formüller izlemiştir (Benzer, 2020; Altuntaş Gürsoy & Çevik, 2023). Okunabilirlik formülleri arasında Flesch Okunabilirlik Formülü, en çok bilinen ve kullanılan formüller arasında yer almaktadır (Faller, 2018). Literatüre önemli katkılar sunan birçok okunabilirlik formülüne rağmen hiçbirisi Türkçenin yapısına uygun değildir. Bu nedenle başta Ateşman'ın 1997'de Flesch Okunabilirlik Formülünü Türkçeye uyarlamasıyla Türkçe metinlerin okunabilirliklerini tespit etmeye yönelik ilk adım atılmıştır. Bu çalışmayı takip eden süreçte, Türkçe metinlerin okunabilirliğini daha iyi değerlendirmek amacıyla Sönmez Formülü (2003), Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (2010) ve Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü (2010) gibi farklı formüller geliştirilmiştir (Yokuş & Örgü Yaşar, 2023).

Alan yazını incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri farklı okunabilirlik formüllerine göre inceleyip değerlendiren çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmalara Çiftçi vd., 2007; Zorbaz, 2007; Tosunoğlu & Özlük, 2011; Bağcı & Ünal, 2013; Demir & Çeçen, 2013; İskender, 2013; Karatay vd., 2013; Lüle Mert, 2013; Okur & Arı, 2013; Güven, 2014; Baş & İnan Yıldız, 2015; Çakıroğlu, 2015; Mirzaoglu & Akın, 2015; Bolat, 2016; Özdemir, 2016; Bozlak, 2018; Lüle Mert, 2018; Sağlam vd., 2018; Baki, 2019; Batur & Özcan, 2020; Özçetin & Karakuş, 2020; Şakiroğlu, 2020; Bora & Arslan, 2021; Coşkun, 2021; Önder vd., 2021; Arslan & Bay, 2022; Bağcı Dağdeviren & Küçüktepe, 2022; Çarkıt & Bahadır, 2022; Çıplak & Balcı, 2022; Gökgül & Bayram, 2022; Ogur, 2022a ve 2022b; Yokuş & Örgü Yaşar, 2023; Ceylan & Kırıcı, 2024; Kalyoncu & Memiş, 2024; Örgü Yaşar & Aytekin, 2024 tarafından yapılan çalışmaları örnek vermek mümkündür. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesine yönelik ise tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Acar ve Karakuş (2022) tarafından yapılan bu çalışmada 5, 6, 7 ve 8. seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları incelenmiş; toplamda 185 metin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerinden hareketle incelenip değerlendirilmiştir. Çalışmada, 5. seviyeye yönelik hazırlanan ders kitabının okunabilirlik yönünden en kolay, 8. seviyeye yönelik hazırlanan ders

kitabının ise en zor kitap olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 7. seviyeye yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının 6. seviyeye yönelik hazırlanan kitaba göre okunabilirlik açısından daha kolay olduğu tespit edilmiştir. Diğer seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliklerine yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü 3 ile Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitaplarındaki metinleri Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formüllerine göre inceleyip değerlendirmektir. Bu amaçtan hareketle çalışmanın problem cümlesini “Türkçe ve Türk Kültürü 3 ve Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıda sıralanan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları nedir?
2. Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları nedir?
3. Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri nedir?
4. Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları nedir?
5. Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları nedir?
6. Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Türkçe ve Türk Kültürü 3 ile Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz formüllerinden hareketle belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırmalarda kullanılan tekniklerden biri olan doküman analizini esas alan ve betimsel niteliklere dayanan tarama modelinde yapılandırılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılan bilgi kaynaklarıdır (Creswell, 2012, s. 223; Merriam & Tisdell, 2016, s. 162). Bu kaynaklar; alan notları, görüşme kayıtları ve alandan toplanan başka kaynaklar olabileceği gibi kitap, makale ve tez gibi çalışmalar ile resmî ve özel yazışmalar da olabilir (Baltacı, 2021, s. 88). Doküman analizi ile çeşitli belgelerin analizi yapılırken (Büyüköztürk vd., 2020: 13), tarama ile geçmişte ya da günümüzde var olan bir durum olduğu şekilde betimlenir (Karasar, 2005, s. 77). Bu bağlamda çalışma için gerekli olan veriler, adı geçen ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi yoluyla elde edilmiştir.

Çalışma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyalini; yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 15 Mayıs 2018 tarih ve 77 sayılı kararla 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Türkçe ve Türk Kültürü 3 ile Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarına yönelik ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada incelenen Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına ait bilgiler

Kitabın Adı	Editörler	Yazar	Yıl
Türkçe ve Türk Kültürü 3	Özay KARADAĞ Bayram BAŞ Selçuk Beşir DEMİR	H. Kağan KESKİN	2019
Türkçe ve Türk Kültürü 4	Özay KARADAĞ Bayram BAŞ Selçuk Beşir DEMİR	Gökhan ARI	2019

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma için gerekli olan veriler, birbirini izleyen çalışmalar sonucunda toplanmıştır. Öncelikle üçüncü ve dördüncü seviyelere yönelik hazırlanmış olan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları temin edilmiştir. Şiirler ve dinleme metinleri kapsam dışı bırakılmış; Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabında 34, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında 34 metin olmak üzere toplam 68 metin incelenmiştir; her metin için toplam hece, kelime ve cümle sayısı belirlenmiştir. Sadece Bezirci-Yılmaz formülünde kullanılmak üzere her metindeki toplam üç heceli, dört heceli, beş heceli ile altı ve üstü heceli kelime sayısı da belirlenmiştir. Kelime ve cümle sayılarının belirlenmesinde izlenen adımlar aşağıda sıralanmıştır.

- Aralarında bir karakter boşluk bulunan tüm ifadeler kelime olarak kabul edilmiştir.
- Rakamlarla yazılan her türlü ifadenin (tarih, saat, sayı vb.) yazılı hâli esas alınmıştır.
- Kısaltmalarda kelimelerin okunuşu esas alınmıştır.
- Nokta (.), üç nokta (...), soru işareti (?) ve ünlem işareti (!) ile biten ifadeler cümle kabul edilmiştir.
- Virgül (,) ve noktalı virgül (;) ile bağlanmış cümleler tek cümle olarak kabul edilmiştir.

Hece, kelime ve cümle sayılarına ilişkin yapılan tespitlerin doğruluğunu belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından iki farklı zamanda sayım yapılmış, elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Yapılan tespitlerin güvenilir olduğuna kanaat getirildikten sonra toplam hece sayısı, toplam kelime sayısına bölünerek ortalama kelime uzunluğu (OKU); toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısına bölünerek ortalama cümle uzunluğu (OCU) elde edilmiştir. Bununla birlikte sadece Bezirci-Yılmaz formülünde kullanılmak üzere üç heceli, dört heceli, beş heceli ile altı ve üstü heceli kelime sayısı ayrı ayrı toplam cümle sayısına bölünmüş; bir cümledeki ortalama üç heceli kelime sayısı, ortalama dört heceli kelime sayısı, ortalama beş heceli kelime sayısı, ortalama altı ve üstü heceli kelime sayısına ulaşılmıştır. Elde edilen veriler Ateşman (Şekil 1), Çetinkaya-Uzun (Şekil 2) ve Bezirci-Yılmaz (Şekil 3) okunabilirlik formüllerine yerleştirilerek metinlerin okunabilirlik puanları hesaplanmış ve okunabilirlik puanlarından hareketle metinlerin okunabilirlik düzeyleri belirlenmiştir. Ateşman Okunabilirlik Formülüne göre 1-29 puan arası *çok zor*, 30-49 puan arası *zor*, 50-69 puan arası *orta güçlükte*, 70-89 puan arası *kolay* ve 90-100 puan arası *çok kolay* düzeylerine (Ateşman, 1997: 74); Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülüne göre 0-34 puan arası *engelli düzey*, 35-50 puan arası *eğitsel okuma*, 51 puan ve üzeri *bağımsız okuma* düzeyine (Çetinkaya, 2010, s. 88; Çetinkaya & Uzun, 2023, s. 148); Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülüne göre 1-8 puan arası *ilköğretim*, 9-12 puan arası *lise*, 13-16 puan arası *lisans*, 16 ve üzeri *akademik* (Bezirci & Yılmaz, 2010, s. 60) düzeye denk gelmektedir.

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 198,825 - (40,125 \times A_1) - (2,610 \times B_1)$$

A_1 = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

B_1 = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Şekil 1. Ateşman okunabilirlik formülü (Ateşman, 1997, s. 74).

Tablo 2. Ateşman formülüne göre Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
90-100	Çok Kolay
70-89	Kolay
50-69	Orta Güçlükte
30-49	Zor
1-29	Çok Zor

Kaynak: Ateşman, 1997, s. 74.

$$\text{Okunabilirlik Puanı} = 118,823 - (25,987 \times OKU) - (0,971 \times OCU)$$

OKU = Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

OCU = Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Şekil 2. Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü (Çetinkaya, 2010, s. 85).

Tablo 3. Çetinkaya-Uzun formülüne göre Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi	Eğitim Düzeyi
0-34	Engelli Düzey	10, 11 ve 12. sınıf
35-50	Eğitsel Okuma	8 ve 9. sınıf
51+	Bağımsız Okuma	5, 6 ve 7. sınıf

Kaynak: Çetinkaya, 2010, s. 88; Çetinkaya & Uzun, 2023, s. 148.

$$YOD = \sqrt{OKS \times ((H3 \times 0,84) + (H4 \times 1,5) + (H5 \times 3,5) + (H6 \times (26,35)))}$$

YOD = Yeni Okunabilirlik Değeri

OKS = Bir cümledeki ortalama kelime sayısı

$H3$ = Bir cümledeki ortalama 3 heceli kelime sayısı

$H4$ = Bir cümledeki ortalama 4 heceli kelime sayısı

$H5$ = Bir cümledeki ortalama 5 heceli kelime sayısı

$H6$ = Bir cümledeki ortalama 6 ve daha fazla heceli kelime sayısı

Şekil 3. Bezirci-Yılmaz okunabilirlik formülü (Bezirci & Yılmaz, 2010, s. 59-60).

Tablo 4. Bezirci-Yılmaz formülüne göre Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Yeni Okunabilirlik Değeri	Sınıf Düzeyi
1-8	İlköğretim
9-12	Lise
13-16	Lisans
16+	Akademik

Kaynak: Bezirci & Yılmaz, 2010, s. 60.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 15 Mayıs 2018 tarih ve 77 sayılı kararıyla ders kitabı olarak onaylanan ve 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan 3 ve 4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında yer alan toplam 68 metni kapsamaktadır. Araştırma, bu metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) formüllerinden hareketle elde edilen sonuçlarla sınırlandırılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, etik kurul onayı gerektiren bir çalışma değildir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemini “Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 5, Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarını göstermektedir.

Tablo 5. *Türkçe ve Türk kültürü 3 ders kitabında yer alan metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları*

Tema	Metinler	OKU	OCU
Ben ve Ailem	Ahmet’in Günlüğü	2,43	4,55
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Gülme Komşuna Gelir Başına	2,5	7,41
Oyun ve Eğlence	Yağ Satarım Bal Satarım	2,51	5,45
	Bülbül Kafeste	2,79	8,09
	Zeynep’in Kalemi	2,92	6,36
Bayramlar ve Kutlamalar	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	2,81	7,84
	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	2,38	10,5
	19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı	2,8	7,1
	30 Ağustos Zafer Bayramı	2,6	11,66
Gezelim Görelim	Sultanahmet Camisi	2,93	7,83
	Ayasofya	2,78	10,11
	Tarihi Yarımada	2,93	7,25
	Topkapı Sarayı	2,89	6,5
	Boğaziçi	2,61	7,37
	Kız Kulesi	2,8	14
	Avrupa’dan Asya’ya	3,03	8,14
	Anıtkabir	3	7,14
	Kurtuluş Savaşı Müzesi	2,81	9,42
Geçmişe Açılan Kapı	Kavaklı Çınar Hikâyesi	2,55	12,25
	Anadolu’dan Efsaneler	2,24	6,76
	Üzümün Parası	2,55	12,25
Sanat ve Edebiyat	Türk Müziği	2,8	8,66
	Kopuz	2,74	4,37
	Bağlama	2,75	6,33
	Kabak Kemane	2,6	9,5
	Karadeniz Kemençesi	2,98	7,37
	Zurna	2,52	12
İnsan ve Doğa	İlkbahar	2,33	6
	Yaz	2,42	5,4
	Sonbahar	2,64	5,33
	Kış	2,45	6
	Mevsimler ve Hayvanlar	2,41	7,16

Giyceklerimiz	2,89	5,6
İklimler	2,51	5,72
Ortalama	2,67	7,81

Tablo 5'te Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlere ait ortalama kelime ve cümle uzunlukları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ortalama kelime uzunluğunun 2,24 ila 3,03 arasında, ortalama cümle uzunluğunun ise 4,37 ila 14 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte adı geçen kitapta incelenen toplam 34 metnin ortalama kelime uzunluğu 2,67 hece; ortalama cümle uzunluğu ise 7,81 kelimedir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın ikinci alt problemini “Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 6'da Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin, adı geçen üç farklı okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları görülmektedir.

Tablo 6. *Türkçe ve Türk kültürü 3 ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik puanları*

Tema	Metinler	Ateşman Okunabilirlik Puanı	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Puanı
Ben ve Ailem	Ahmet'in Günlüğü	89,32	51,25	3,17
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Gülme Komşuna Gelir Başına	79,04	46,66	6,17
Oyun ve Eğlence	Yağ Satarım Bal Satarım	83,76	48,3	4,81
	Bülbül Kafeste	65,62	38,46	8,08
	Zeynep'in Kalem	64,91	36,76	8,81
Bayramlar ve Kutlamalar	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	65,47	38,18	9,07
	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	75,8	46,77	8,08
	19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı	67,8	39,16	8,75
	30 Ağustos Zafer Bayramı	63,93	39,93	9,39
	Sultanahmet Camisi	60,67	35,08	9,21
Gezelim Görelim	Ayasofya	60,75	36,76	11,67
	Tarihi Yarımada	62,19	35,64	7,17
	Topkapı Sarayı	65,75	37,41	10,87
	Boğaziçi	74,73	43,84	7,43
	Kız Kulesi	49,79	32,46	14,42
	Avrupa'dan Asya'ya	55,85	32,18	11,55
	Anıtkabir	59,66	33,93	8,42
	Kurtuluş Savaşı Müzesi	61,34	36,65	8,69
Geçmişe Açılan Kapı	Kavaklı Çınar Hikâyesi	64,4	40,66	9,25
	Anadolu'dan Efsaneler	91,18	54,04	5,4
	Üzümün Parası	67,5	41,48	9,34
Sanat ve Edebiyat	Türk Müziği	63,73	37,65	11,46
	Kopuz	77,34	43,37	3,61
	Bağlama	71,82	41,21	4,58
	Kabak Kemane	69,57	42,03	8,21
	Karadeniz Kemençesi	59,86	34,22	9,41
	Zurna	66,26	41,68	9,03

İnsan ve Doğa	İlkbahar	84,55	52,44	3,83
	Yaz	87,5	50,69	5,35
	Sonbahar	78,85	45,04	4
	Kış	84,37	49,32	6,02
	Mevsimler ve Hayvanlar	83,31	49,24	5,09
	Giyeceklerimiz	68,1	38,28	9,03
	İklimler	83,05	48,04	4,37
Ortalama		70,81	41,72	7,75

Tablo 6’da Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları görülmektedir. Buna göre Ateşman okunabilirlik puanı en düşük metin 49,79 puan ile “Gezelim Görelim” temasında yer alan *Kız Kulesi* adlı metin olurken Ateşman okunabilirlik puanı en yüksek metin 91,18 puan ile “Geçmişe Açılan Kapı” temasında bulunan *Anadolu’dan Efsaneler* adlı metindir. Bununla birlikte kitapta yer alan toplam 34 metnin Ateşman formülüne göre ortalama okunabilirlik puanı 70,81 olarak hesaplanmıştır.

Metinler Çetinkaya-Uzun formülüne göre incelendiğinde, kitapta bulunan toplam 34 metne ait ortalama okunabilirlik puanının 41,72 olduğu hesaplanmıştır. Ayrıca puanı en düşük metnin “Gezelim Görelim” temasındaki *Avrupa’dan Asya’ya* adlı metnin (32,18 puan); puanı en yüksek metnin ise “Geçmişe Açılan Kapı” temasındaki *Anadolu’dan Efsaneler* adlı metnin (54,04 puan) olduğu görülmektedir.

Aynı metinler Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları açısından değerlendirildiğinde, “Ben ve Ailem” temasında yer alan *Ahmet’in Günlüğü* adlı metnin 3,17 puan ile en düşük; “Gezelim Görelim” temasında yer alan *Kız Kulesi* adlı metnin ise 14,42 puan ile en yüksek okunabilirlik puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitaptaki 34 metnin ortalama okunabilirlik puanı Bezirci-Yılmaz formülüne göre 7,75 puandır.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın üçüncü alt problemini “Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 7’de Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin, çalışma kapsamında kullanılan okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik düzeyleri görülmektedir.

Tablo 7. Türkçe ve Türk kültürü 3 ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri

Tema	Metinler	Ateşman Okunabilirlik Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi
Ben ve Ailem	Ahmet'in Günlüğü	Kolay	Bağımsız Okuma	İlköğretim
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Gülme Komşuna Gelir Başına	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Oyun ve Eğlence	Yağ Satarım Bal Satarım	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Bülbül Kafeste	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Zeynep'in Kalem	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Bayramlar ve Kutlamalar	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	30 Ağustos Zafer Bayramı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Sultanahmet Camisi	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
Gezelim Görelim	Ayasofya	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Tarihi Yarımada	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Topkapı Sarayı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Boğaziçi	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Kız Kulesi	Zor	Engelli Düzey	Lisans
	Avrupa'dan Asya'ya	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	Lise
	Anıtkabir	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	İlköğretim
	Kurtuluş Savaşı Müzesi	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Geçmişe Açılan Kapı	Kavaklı Çınar Hikâyesi	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Anadolu'dan Efsaneler	Çok Kolay	Bağımsız Okuma	İlköğretim
	Üzümün Parası	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
Sanat ve Edebiyat	Türk Müziği	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Kopuz	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Bağlama	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Kabak Kemane	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Karadeniz Kemeçesi	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	Lise
	Zurna	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
İnsan ve Doğa	İlkbahar	Kolay	Bağımsız Okuma	İlköğretim
	Yaz	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Sonbahar	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Kış	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Mevsimler ve Hayvanlar	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Giyeceklerimiz	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	İklimler	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Ortalama		Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim

Tablo 7'de Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri yer almaktadır. Bu bağlamda 34 metinden 19'unun Ateşman okunabilirlik düzeyine göre "orta güçlükte", 13'ünün "kolay" düzeyde, 1'inin "çok kolay" düzeyde ve 1'inin ise "zor" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İlgili ders kitabında "çok zor" düzeyde olan bir metin bulunmamaktadır. Metinlerin ortalama Ateşman okunabilirlik düzeyi "kolay"dır.

Metinler, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyleri bakımında incelendiğinde metinlerden 27'sinin "eğitsel okuma" düzeyinde, 4'ünün "engelli okuma" ve 3'ünün "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitaptaki 34 metnin ortalama okunabilirlik düzeyi Çetinkaya-Uzun formülüne göre "eğitsel okuma" düzeyidir.

Metinlerin Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise 34 metinden 21'inin "ilköğretim" düzeyinde, 12'sinin "lise" düzeyinde, 1'inin "lisans" düzeyinde olduğu; akademik düzeyde herhangi bir metin tespit edilmediği görülmektedir. Bununla birlikte kitapta yer alan metinlerin Bezirci-Yılmaz formülüne göre ortalama okunabilirlik düzeyi açısından "ilköğretim düzeyinde" olduğu anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın dördüncü alt problemini "Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Tablo 8, Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunluklarını göstermektedir.

Tablo 8. *Türkçe ve Türk kültürü 4 ders kitabında yer alan metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları*

Tema	Metinler	OKU	OCU
Ben ve Ailem	Otuz Oğlu Olan Hakan	2,3	5,5
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Ülkeler, Bayraklar, Diller	2,75	6
	Farklı Selamlamalar	3,31	6,33
	Ortak Nokta	2,91	5,11
	Karanlıktaki Fil	2,81	5,38
	Farklı Yemekler	2,82	5
Oyun ve Eğlence	Körebe	2,07	6,5
	Seksek	2,52	5,61
	Mendil Kapmaca	2,62	4,93
	Misket	2,56	5,63
	İsim Şehir	2,61	7,2
	Mızıkçı Keçi Neden Pişman?	2,78	4,72
Bayramlar ve Kutlamalar	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	2,89	5,56
Gezelim Görelim	Safranbolu	2,87	8,5
	Pamukkale	3	7
	Hierapolis Antik Kenti	2,82	8,09
	Kapadokya	3,08	9,33
	Nemrut Dağı	2,78	7,42
Geçmişe Açılan Kapı	Hacı Bektaş Veli	2,55	4,86
	Mevlâna	2,7	4,96
	Yunus Emre	2,6	6,42
	Hacı Bayram Veli	2,62	5,26
Sanat ve Edebiyat	Sultanahmet Camisi	2,73	6,62
	Kız Kulesi	2,68	6,24
	Dolmabahçe Sarayı	2,69	8,46
	Cacabey Medresesi	3,13	7,4
	Koza Han	2,67	7,63

İnsan ve Doğa	Hava Durumu ve Hava Tahmini	3,25	8,22
	Üç Günlük Hava Tahmini	2,91	7,16
	Yağmur ve Etkileri	2,92	5,88
	Fedakâr Şemsiye	2,71	5,33
	Rüzgâr ve Etkileri	2,98	5,08
	Kar ve Etkileri	2,58	6,3
	Güneş ve Etkileri	2,97	6,85
Ortalama		2,77	6,36

Tablo 8’de Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlere ait ortalama kelime ve cümle uzunlukları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ortalama kelime uzunluğunun 2,07 ila 3,31 arasında, ortalama cümle uzunluğunun ise 4,72 ila 9,33 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte incelenen adı geçen kitapta incelenen toplam 34 metnin ortalama kelime uzunluğu 2,77 hece; ortalama cümle uzunluğu ise 6,36 kelimedir.

Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın beşinci alt problemini “Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 9’da Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin, adı geçen üç farklı okunabilirlik formülüne göre okunabilirlik puanları görülmektedir.

Tablo 9. Türkçe ve Türk kültürü 4 ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik puanları

Tema	Metinler	Ateşman Okunabilirlik Puanı	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Puanı	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Puanı
Ben ve Ailem	Otuz Oğlu Olan Hakan	92,06	53,71	3,84
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Ülkeler, Bayraklar, Diller	72,68	41,53	5,41
	Farklı Selamlaşmalar	49,32	26,66	9,85
	Ortak Nokta	68,57	38,24	4,79
	Karanlıktaki Fil	71,89	40,57	5,3
	Farklı Yemekler	72,48	40,68	4,51
Oyun ve Eğlence	Körebe	98,69	58,71	5,84
	Seksek	82,94	47,88	4,95
	Mendil Kapmaca	80,7	45,95	4,62
	Misket	81,28	46,82	5,97
	İsim Şehir	75,2	44,08	8,12
	Mızıkçı Keçi Neden Pişman?	74,82	41,99	6,11
Bayramlar ve Kutlamalar	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	68,2	38,32	6,29
Gezelim Görelim	Safranbolu	61,33	35,98	8,95
	Pamukkale	60,03	34,06	10,13
	Hierapolis Antik Kenti	64,41	37,68	11,06
	Kapadokya	50,73	29,72	12,89
	Nemrut Dağı	67,77	39,37	8,35
Geçmişe Açılan Kapı	Hacı Bektaş Veli	83,43	47,83	4,23
	Mevlâna	77,4	43,84	5,11
	Yunus Emre	77,61	45,02	4,84
	Hacı Bayram Veli	79,83	45,62	4,43
Sanat ve Edebiyat	Sultanahmet Camisi	71,87	41,45	5,82
	Kız Kulesi	74,86	43,11	7,36

	Dolmabahçe Sarayı	64,67	40,7	9,47
	Cacabey Medresesi	53,76	30,29	11,18
	Koza Han	71,64	42,03	8,58
	Hava Durumu ve Hava Tahmini	46,8	26,38	11,86
	Üç Günlük Hava Tahmini	63,22	36,24	7,9
İnsan ve Doğa	Yağmur ve Etkileri	66,16	37,23	7,38
	Fedakâr Şemsiye	76,04	43,22	4,41
	Rüzgâr ve Etkileri	65,84	36,45	4,98
	Kar ve Etkileri	78,73	45,66	6,42
	Güneş ve Etkileri	61,62	34,99	6,58
	Ortalama	70,78	40,64	6,98

Tablo 9’da Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları görülmektedir. Buna göre Ateşman okunabilirlik puanı en düşük metin 46,8 puan ile “İnsan ve Doğa” temasında yer alan *Hava Durumu ve Hava Tahmini* adlı metin olurken Ateşman okunabilirlik puanı en yüksek metin 98,69 ile “Oyun ve Eğlence” temasında bulunan *Körebe* adlı metindir. Bununla birlikte kitapta yer alan toplam 34 metnin Ateşman formülüne göre ortalama okunabilirlik puanı 70,78 olarak hesaplanmıştır.

Metinler Çetinkaya-Uzun formülüne göre incelendiğinde, kitapta bulunan toplam 34 metne ait ortalama okunabilirlik puanının 40,64 olduğu hesaplanmıştır. Metinler ayrı ayrı değerlendirildiğinde, Çetinkaya-Uzun formülüne göre puanı en düşük metnin “İnsan ve Doğa” temasındaki *Hava Durumu ve Hava Tahmini* adlı metnin (26,36 puan); puanı en yüksek metnin ise “Oyun ve Eğlence” temasındaki *Körebe* adlı metnin (58,71 puan) olduğu görülmektedir.

Aynı metinler Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanları açısından değerlendirildiğinde, “Ben ve Ailem” temasında yer alan *Otuz Oğlu Olan Hakan* adlı metnin 3,84 puan ile en düşük; “Gezelim Görelim” temasında yer alan *Kapadokya* adlı metnin ise 12,89 puan ile en yüksek okunabilirlik puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitaptaki 34 metnin ortalama okunabilirlik puanı Bezirci-Yılmaz formülüne göre 6,98 puandır.

Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Çalışmanın altıncı alt problemini “Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri nedir?” sorusu oluşturmaktadır. Tablo 10’da Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin, çalışma kapsamında kullanılan okunabilirlik formüllerine göre okunabilirlik düzeyleri görülmektedir.

Tablo 10. *Türkçe ve Türk kültürü 4 ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri*

Tema	Metinler	Ateşman Okunabilirlik Düzeyi	Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Düzeyi	Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Düzeyi
Ben ve Ailem	Otuz Oğlu Olan Hakan	Çok Kolay	Bağımsız Okuma	İlköğretim
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	Ülkeler, Bayraklar, Diller	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Farklı Selamlaşmalar	Zor	Engelli Düzey	Lise
	Ortak Nokta	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Karanlıktaki Fil	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Farklı Yemekler	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Oyun ve Eğlence	Körebe	Çok Kolay	Bağımsız Okuma	İlköğretim
	Seksek	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Mendil Kapmaca	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim

Bayramlar ve Kutlamalar	Misket	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	İsim Şehir	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Mızıkçı Keçi Neden Pişman?	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Gezelim Görelim	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Safranbolu	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Pamukkale	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	Lise
	Hierapolis Antik Kenti	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Kapadokya	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	Lise
Geçmişe Açılan Kapı	Nemrut Dağı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Hacı Bektaş Veli	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Mevlâna	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Yunus Emre	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Hacı Bayram Veli	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
Sanat ve Edebiyat	Sultanahmet Camisi	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Kız Kulesi	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Dolmabahçe Sarayı	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	Lise
	Cacabey Medresesi	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	Lise
	Koza Han	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
İnsan ve Doğa	Hava Durumu ve Hava Tahmini	Zor	Engelli Düzey	Lise
	Üç Günlük Hava Tahmini	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Yağmur ve Etkileri	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Fedakâr Şemsiye	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Rüzgâr ve Etkileri	Orta Güçlükte	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Kar ve Etkileri	Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim
	Güneş ve Etkileri	Orta Güçlükte	Engelli Düzey	İlköğretim
Ortalama		Kolay	Eğitsel Okuma	İlköğretim

Tablo 10'da Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabında yer alan metinlerin Ateşman, Çetinkaya-Uzun ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyleri yer almaktadır. Bu bağlamda 34 metinden 17'sinin Ateşman okunabilirlik düzeyine göre "kolay" düzeyde, 13'ünün "orta güçlükte" düzeyinde, 2'sinin "çok kolay" ve 2'sinin "zor" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İlgili ders kitabında "çok zor" düzeyde olan bir metin bulunmamaktadır. Metinlerin ortalama Ateşman okunabilirlik düzeyi "kolay"dır.

Metinler, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyleri bakımında incelendiğinde metinlerden 26'sının "eğitsel okuma" düzeyinde, 6'sının "engelli okuma" ve 2'sinin "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca kitaptaki 34 metnin ortalama okunabilirlik düzeyi Çetinkaya-Uzun formülüne göre "eğitsel okuma" düzeyidir.

Metinlerin Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise 34 metinden 27'sinin "ilköğretim" düzeyinde, 7'sinin "lise" düzeyinde olduğu; lisans ve akademik düzeylerinde herhangi bir metin tespit edilmediği görülmektedir. Bununla birlikte kitapta yer alan metinlerin Bezirci-Yılmaz formülüne göre ortalama okunabilirlik düzeyi açısından "ilköğretim düzeyinde" olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik hazırlanan 3 ve 4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ve Ateşman (1997), Çetinkaya-Uzun (2010) ve Bezirci-Yılmaz (2010) okunabilirlik formülleri ile sınırlandırılan bu çalışmada her bir ders kitabında 34 metin olmak üzere toplam 68 metin incelenmiştir.

Bu bağlamda çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarındaki metinlerin ortalama kelime uzunluğu Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabında 2,67 hece; Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabında 2,77 hecedir. Ateşman (1997) ile Bezirci & Yılmaz (2010), Türkçe için ideal kelime uzunluğunu 2,6 hece olarak kabul etmektedir. Bu bağlamda her iki ders kitabının ortalama kelime uzunluğu açısından ideal düzeye yakın olduğu görülmüştür. Alan yazınında Türkçe ders kitaplarıyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da (Tosunoğlu & Özlük, 2011; Demir & Çeçen, 2013; Kurtoğlu Zorlu, 2015) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin ortalama cümle uzunluğu 7,81 kelime iken Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabında 6,36 kelimedir. Ateşman (1997), Türkçe metinlerde 9-10 kelimeden oluşan cümlelerin, Bezirci ve Yılmaz (2010) ise 10-11 kelimeden oluşan cümlelerin ideal uzunlukta olduğunu belirtmektedir. Her iki ders kitabı da bu düzeyin altındadır. Ancak ilgili ders kitaplarının, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçeyi ve Türk kültürünü öğretmeyi amaçladığı göz önüne alındığında metinlerin kolay okunabilmesi için cümle uzunluğunun düşük tutulmuş olması beklenen bir durumdur.

Türkçe ve Türk Kültürü 3 ders kitabındaki metinlerin Ateşman okunabilirlik puanı ortalaması 70,81 puan, okunabilirlik düzeyi ise kolay düzeye denk gelmektedir. Aynı metinlerin Çetinkaya-Uzun okunabilirlik puanı ortalaması 41,72 puan, okunabilirlik düzeyi eğitsel okumadır. İlgili ders kitabındaki 34 metnin Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanı ortalaması ise 7,75 puan, okunabilirlik düzeyi ilköğretim düzeyidir. Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitabındaki metinlerin Ateşman okunabilirlik puanı ortalaması 70,78; Çetinkaya-Uzun okunabilirlik puanı ortalaması 40,64 ve Bezirci-Yılmaz okunabilirlik puanı ortalaması 6,98 puandır. İlgili ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi ortalaması Ateşman formülüne göre kolay; Çetinkaya-Uzun formülüne göre eğitsel okuma; Bezirci-Yılmaz formülüne göre ilköğretim düzeyine denk gelmektedir. Acar ve Karakuş (2022) tarafından yapılan bir çalışmada 5, 6, 7 ve 8. seviyeler için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları incelenmiş; 5. seviyeye yönelik ders kitabındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyi Ateşman formülüne göre kolay, diğer ders kitaplarında orta güçlükte çıkmıştır. Acar ve Karakuş'un (2022) elde ettiği bu sonuç, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada incelenen dört ders kitabı, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyi ortalamasına göre eğitsel okuma düzeyindedir. Bu çalışmada da metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyi eğitsel okuma olarak belirlenmiştir. Bu açıdan iki çalışmada benzer sonuçların elde edildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte 3 ve 4. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin ortalama okunabilirlik düzeyleri Bezirci-Yılmaz formülüne göre ilköğretim düzeyindedir. Acar ve Karakuş'un (2022) yaptığı tespite göre 5. seviye Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı okunabilirlik düzeyi açısından lise; 6 ve 7. seviyeler lisans; 8. seviye akademik düzeydedir. Bu araştırmada üçüncü ve dördüncü seviye ders kitaplarının okunabilirlik açısından ilköğretim düzeyinde olması, metinlerin kolaydan zora ilkesine uygun seçildiğinin göstergesidir.

Üçüncü seviyeye yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında incelenen 34 metinden 19'unun Ateşman okunabilirlik düzeyine göre "orta güçlükte", 13'ünün "kolay", 1'inin "çok kolay" ve 1'inin ise "zor" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İlgili ders kitabında "çok zor" düzeyde olan bir metin tespit edilmemiştir. Metinler, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyleri bakımından incelendiğinde metinlerden 27'sinin "eğitsel okuma", 4'ünün "engelli okuma" ve 3'ünün "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeylerinden her birinin ilgili ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Kitaptaki metinlerin Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise 34 metinden 21'inin "ilköğretim", 12'sinin "lise" ve 1'inin "lisans" düzeyinde olduğu; kitapta akademik düzeyde herhangi bir metin bulunmadığı görülmüştür. Dördüncü seviyeye yönelik hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki 34 metinden 17'sinin Ateşman okunabilirlik düzeyine göre "kolay", 13'ünün "orta güçlükte", 2'sinin "çok

kolay" ve 2'sinin "zor" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. İlgili ders kitabında "çok zor" düzeyde olan bir metin tespit edilmemiştir. Metinler, Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyleri bakımından incelendiğinde metinlerden 26'sının "eğitsel okuma", 6'sının "engelli okuma" ve 2'sinin "bağımsız okuma" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Aynı metinlerin Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeylerine bakıldığında ise 34 metinden 27'sinin "ilköğretim", 7'sinin "lise" düzeyinde olduğu; kitapta lisans ve akademik düzeylerinde herhangi bir metin yer almadığı görülmüştür.

Çalışma kapsamında incelenen iki ders kitabında otuz dörder metin olmak üzere toplamda 68 metin incelenmiştir. İncelenen 68 metnin 32'si Ateşman okunabilirlik düzeyi bakımından "orta güçlük" düzeyine, 30'u "kolay" düzeye, 3'ü "çok kolay" düzeye ve 3'ü "zor" düzeye denk gelmektedir. Orta güçlükte ile kolay düzeydeki metinler dikkat çekmektedir. Çok zor düzeyde olan bir metne ise ilgili ders kitaplarında rastlanmamıştır. Bu çalışmada incelenen 68 metnin 53'ü Çetinkaya-Uzun okunabilirlik düzeyi bakımından "eğitsel okuma" düzeyine, 10 metin "engelli düzeye", 5 metin "bağımsız okuma" düzeyine tekabül etmektedir. Bezirci-Yılmaz okunabilirlik düzeyi bakımından ise 48 metin "ilköğretim" düzeyine, 19 metin "lise" düzeyine ve 1 metin "lisans" düzeyine tekabül etmekte olup kitaplarda akademik düzeyde olan herhangi bir metin tespit edilmemiştir.

Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle getirilebilecek öneriler şöyledir:

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına kendi ana dillerini öğretmek ve geliştirmek açısından önem taşımaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü 1 ders kitabında metinlere yer verilmemiş olması, Türkçe ve Türk Kültürü 2 ders kitabında da ağırlıklı olarak etkinliklere ve dinleme metinlerine yer verilmiş olması nedeniyle Türkçe ve Türk Kültürü 3 ile Türkçe ve Türk Kültürü 4 ders kitaplarının önemi artmaktadır. Ders kitaplarına seçilen metinlerin hedef kitleye uygun nitelikleri barındırması gerekmektedir. Bu bağlamda Ateşman Okunabilirlik Formülü temel alındığında metinlerin 3 ve 4. seviyeler için çok kolay veya kolay; Bezirci-Yılmaz Okunabilirlik Formülü temel alındığında ise ilköğretim düzeyindeki metinlere ağırlıklı olarak yer vermek yararlı olabilir. Her düzeyden metne yer vermenin okuma becerisinin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı da unutulmamalıdır. Ders kitaplarına alınacak metinlerin okunabilirlik düzeyi açısından kolaydan zora doğru sıralanması, okuma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Acar, S., & Karakuş, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü 5-8. seviye ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 189-203. Doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1112789.
- Aktürkoğlu, B., & Özyaydınlık, K. (2017). Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçeye, Türkçeyi öğrenmelerine ve kullanmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2345-2356.
- Altuntaş Gürsoy, İ., & Çevik, M. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanmış yardımcı okuma kitaplarının okunabilirliklerinin incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1227-1245. Doi: 10.51531/korkutataturkiyat.1391687.
- Arı, G. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 4*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Arslan, K., & Bay, Y. (2022). İlkokul 1-4. sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin okunabilirlik düzeyleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 488-504. Doi: 10.54979/turkegitimdergisi.1176597.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58), 71-74.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *The Journal of Turkish Educational Science*, 3(4), 461-470.
- Bağcı Dağdeviren, Ş., & Küçüktepe, C. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeylerinin farklı yaklaşımlara göre hesaplanması ve sonuçların karşılaştırılması. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 17-34.
- Bağcı, H., & Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28. Doi: 10.16916/aded.15997.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi 8. sınıf kitabındaki metinlerin okunabilirliği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 30-46. Doi: 10.31464/jlere.528298.
- Baltacı, A. (2021). Nitel veri analizi. A. Uzunöz (Ed.), *Bilimsel araştırma becerileri ve araştırmada güncel desenler içinde* (s. 71-102). Pegem Akademi.
- Baş, B., & İnan Yıldız, F. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 52-61. Doi: 10.17860/efd.28285.
- Batur, Z., & Özcan, H. Z. (2020). Readability levels of texts in the sixth grade Turkish text books. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 690(1), 217-230. Doi: 10.29228/edu.103.
- Benzer, A. (2020). Yapay zekâya dayalı okunabilirlik formülüne doğru bir adım. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 47-82.
- Bezirci, B., & Yılmaz, A. E. (2010). Metinlerin okunabilirliğinin ölçülmesi üzerine bir yazılım kütüphanesi ve Türkçe için yeni bir okunabilirlik ölçütü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(3), 49-62.
- Bolat, K. K. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bora, A., & Arslan, M. A. (2021). Türkçe ders (5, 6, 7, 8) kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 222-236.
- Bozlak, Ü. G. (2018). 2016-2017 ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yıllarında 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Uzun-Çetinkaya formülü ile okunabilirlik düzeyleri/düzeylerinin incelenmesi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 14(6), 209-234. Doi: 10.31126/akrajournal.357526.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Pegem Akademi.
- Ceylan, M., & Kırıcı, A. (2024). Türkçe ders kitaplarının okunabilirlik ve okuduğunu anlama açısından öğrenme güçlüğü bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(3), 1090-1112. Doi: 10.7884/teke.1485761.
- Coşkun, K. (2021). Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 66-77. Doi: 10.29228/ijla.48401.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th Edition). Pearson.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681. Doi: 10.17051/io.2015.31984.
- Çarkıt, C., & Bahadır, H. İ. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitapları Millî Mücadele ve Atatürk teması metinlerinin okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 103-111. Doi: 10.30703/cije.949768.
- Çetinkaya, G., & Uzun, L. (2023). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özellikleri. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (7. Baskı) içinde (s. 141-153). Pegem Akademi.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çıplak, G., & Balcı, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik özelliğinin incelenmesi. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (30), 170-187. Doi: 10.29000/rumelide.1193033.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A., & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Demir, M., & Çeçen M. A. (2013). İlköğretim I-V. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 43(197), 80-94.
- DuBay, W. H. (2004). The principles of readability. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>
- Faller, J. M. V. (2018). Extant readability tools online for classroom utilization. *International Journal of English and Education*, 7(4), 102-113.
- Gökgül, M., & Bayram, B. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *Asya Studies- Academic Social Studies*, 6(21), 85-96. Doi: 10.31455/asya.1118710.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 517-535. Doi: 10.7827/TurkishStudies.7327.
- İskender, E. (2013). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime ve cümle yapılarıyla okunabilirlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kalyoncu, M. R., & Memiş, M. (2024). Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin karşılaştırılması ve tutarlılık sorgusu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 417-436. Doi: 10.16916/aded.1434650.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, İ., & Haşiloğlu, M. A. (2020). The effect of reading comprehension, interpretation and four operations skills on student success in velocity subject of 6th grade science course. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 136-155. Doi: 10.18009/jcer.649866.

- Karatay, H., Bolat, K. K., & Güngör, H. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği. *JASSS The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 603-623. Doi: 10.9761/JASSS1770.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskin Deniz, M. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Keskin, H. K. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü 3*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2015). Readability of primary school 3rd grade Turkish and social studies textbooks. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 807-813. Doi: 10.24289/ijsser.279158.
- Lüle Mert, E. (2013). The readability of the texts in the Turkish textbooks in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(3), 87-98. Doi: 10.17860/efd.14421.
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlikleri. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 184-198. Doi: 10.18033/ijla.3866.
- MEB (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2023). *PISA 2022 Türkiye raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th Edition). Wiley.
- Mirzaoglu, V., & Akın, E. (2015). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin okunabilirliği üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (5), 146-155.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- OECD (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.
- Ogur, E. (2022a). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1647-1664.
- Ogur, E. (2022b). 2021-2022 öğretim yılında okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 17(5), 1135-1154. Doi: 10.7827/TurkishStudies.64283.
- Okur, A., & Arı, G. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği. *İlköğretim Online*, 12(1), 202-226.
- Önder, E., Bozkurt, M., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin okunabilirlik seviyelerinin belirlenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(4), 34-46. Doi: 10.29228/ijla.51692.

- Örge Yaşar, F., & Aytekin, D. E. (2024). Millî Mücadele ve Atatürk temasındaki metinlerin Ateşman okunabilirlik formülüne göre incelenmesi. S. Yıldırım, R. Can, Y. Uzun & A. D. Eskimen Yılmaz (Ed.), *Türklük bilimi'ne adanmış bir ömür: Prof. Dr. İsmet Çetin'e armağan 2* içinde (s. 219-231). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Özçelik, E. G. (2011). *Okuduğunu anlama becerisinin başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özçetin, K., & Karakuş, N. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 175-190.
- Özdemir, A. Ş., & Sertsöz, T. (2006). Okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (23), 237-257.
- Özdemir, S. (2016). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik durumu. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1(1), 33-46. Doi: 10.29250/sead.285475.
- Sağlam, D., İnce, M., & Eker, C. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabının okunabilirlik seviyesi ve yaş düzeyine uygunluk açılarından değerlendirilmesi. *Turkish Studies- Educational Sciences*, 13(11), 1139-1151. Doi: 10.7827/TurkishStudies.13622.
- Şakiroğlu, Y. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1827-1834. Doi: 10.18506/anemon.746147.
- Şengül, K., & Yokuş, Y. (2021). İsveç'te yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme ve kullanma durumlarına ilişkin veli görüşleri. *Asya Studies- Academic Social Studies*, 5(17), 15-32. Doi: 10.31455/asya.986073.
- Tekbıyık, A. (2006). Lise fizik I ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 441-446.
- Tosunoğlu, M., & Özlük, Y. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 41(189), 219-230.
- Uzun, C. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi problem çözme başarılarının bazı demografik değişkenler ve okuduğunu anlama becerisi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29), 9-13.
- Yokuş, Y., & Örge Yaşar, F. (2023). 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Ateşman ve Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formüllerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 153-171. Doi: 10.29000/rumelide.1372336.
- Yokuş, Y. (2009). *Türkçe ders kitapları (3 ve 4. sınıf) ile Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında (3 ve 4. seviye) yer alan metinlerin okunabilirlik açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

Extended Abstract

Introduction

Reading, typically acquired in the first grade, serves as a fundamental component of lifelong cognitive and cultural development. Academic achievement across disciplines is largely dependent on reading and comprehension skills. Accordingly, educators and textbook authors bear significant responsibilities, one of which is the selection of texts that are appropriate for students' proficiency levels. *Readability* refers to the extent to which a text aligns with students' comprehension capacities. Although numerous studies have evaluated texts in Turkish textbooks using various readability formulas, only one study has been identified that specifically examines the readability of texts in Turkish and Turkish Culture textbooks. In their study, Acar and Karakuş (2022) analyzed textbooks prepared for grades 5 through 8. In this context, the present study aims to examine and evaluate the texts included in the *Turkish and Turkish Culture 3* and *Turkish and Turkish Culture 4* textbooks, published by the Ministry of National Education, using the Ateşman, Çetinkaya-Uzun, and Bezirci-Yılmaz readability formulas.

Method

This study employed the descriptive survey model based on document analysis, one of the qualitative research methods (Creswell, 2012, p. 223; Merriam & Tisdell, 2016, p. 162). While document analysis involves the systematic examination of various written materials (Büyüköztürk et al., 2020, p. 13), descriptive surveys aim to depict existing conditions either in the past or present (Karasar, 2005, p. 77). The research materials comprised the *Turkish and Turkish Culture 3* and *Turkish and Turkish Culture 4* textbooks, which were designed to teach Turkish to children of Turkish origin residing abroad. Data were collected through a series of consecutive stages. First, the relevant textbooks were obtained, and the texts to be analyzed were selected. Poetry and listening texts were excluded from the analysis. For each selected text, the total number of syllables, words, and sentences was calculated. To ensure data reliability, two independent counts were conducted by the researchers, and the results were compared. Subsequently, the average word length was determined by dividing the total number of syllables by the total number of words, and the average sentence length was calculated by dividing the total number of words by the number of sentences. These values were then applied to the Ateşman, Çetinkaya-Uzun, and Bezirci-Yılmaz readability formulas to compute and categorize the readability scores of the texts.

Results and Discussion

The average word length of the texts in the *Turkish and Turkish Culture 3* textbook was 2.67 syllables, whereas it was 2.77 syllables in the *Turkish and Turkish Culture 4* textbook. According to Ateşman (1997), the ideal word length in Turkish is approximately 2.6 syllables. In this respect, both textbooks contain texts with word lengths close to the ideal. Similar findings have been reported in other studies on Turkish textbooks (Tosunoğlu & Özlük, 2011; Demir & Çeçen, 2013; Kurtoğlu Zorlu, 2015).

The average sentence length was 7.81 words in the *Turkish and Turkish Culture 3* textbook and 6.36 words in the *Turkish and Turkish Culture 4* textbook. Ateşman (1997) recommends sentence lengths of 9–10 words as optimal for Turkish texts. Both textbooks fall below this threshold; however, considering that the intended audience is Turkish children living abroad, the shorter sentence lengths appear intentional to facilitate readability.

The average Ateşman readability score for the *Turkish and Turkish Culture 3* textbook was 70.81, indicating an *easy* readability level. The average Çetinkaya-Uzun score was 41.72, corresponding to the *educational reading* level. According to the Bezirci-Yılmaz formula, the average score was 7.75, placing the texts at the *elementary school* level. Similarly, the *Turkish and Turkish Culture 4* textbook had an

average Ateşman score of 70.78, a Çetinkaya-Uzun score of 40.64, and a Bezirci-Yılmaz score of 6.98. These results indicate that the texts in both textbooks are at the *easy* level according to Ateşman, at the *educational reading* level according to Çetinkaya-Uzun, and at the *elementary school* level according to Bezirci-Yılmaz.

In a study by Acar and Karakuş (2022), the *Turkish and Turkish Culture* textbooks for grades 5 through 8 were analyzed, and it was found that the 5th-grade textbook was at an *easy* level based on the Ateşman formula, whereas the others were of *moderate difficulty*. These findings align with the results of the present study. Additionally, Acar and Karakuş (2022) reported that the readability levels of all four textbooks were at the *educational reading* level according to the Çetinkaya-Uzun formula, which is consistent with the current findings. Furthermore, in both *Turkish and Turkish Culture* 3 and 4 textbooks, readability levels were determined to be at the *elementary school* level according to the Bezirci-Yılmaz formula. By contrast, Acar and Karakuş (2022) found the 5th-grade textbook to correspond to the *high school* level, the 6th and 7th grades to the *undergraduate* level, and the 8th grade to the *academic* level. The fact that the 3rd and 4th-level textbooks analyzed in the present study are categorized at the *elementary school* level suggests a deliberate progression from easier to more complex texts.

According to the Ateşman formula, 19 out of 34 texts in the *Turkish and Turkish Culture* 3 textbook were of *medium difficulty*, 13 were *easy*, 1 was *very easy*, and 1 was *difficult*. Based on the Çetinkaya-Uzun formula, 27 texts were at the *educational reading* level, 4 at the *challenged reading* level, and 3 at the *independent reading* level, indicating a diversity of readability levels. According to the Bezirci-Yılmaz formula, 21 texts were suitable for *elementary school*, 12 for *high school*, and 1 for the *undergraduate* level.

In the *Turkish and Turkish Culture* 4 textbook, the Ateşman formula categorized 17 texts as *easy*, 13 as *medium difficulty*, 2 as *very easy*, and 2 as *difficult*. The Çetinkaya-Uzun formula indicated that 26 texts were at the *educational reading* level, 6 at the *challenged* level, and 2 at the *independent* level. According to the Bezirci-Yılmaz formula, 27 texts corresponded to the *elementary school* level and 7 to the *high school* level.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



The Analyze of The Cultural Elements in Turkish Translations of The Story “The Little Prince” in terms of Target-Oriented Translation Theory

Uğur AYGÜN¹ & Perihan YALÇIN²

Abstract

Translation activities are one of the most important tools for intercultural communication and internationalization. Thanks to the ability to transfer the most distinctive features that separate nations, such as culture, language, religion, race, and geography, translation removes barriers and enables us to understand the many cultural mysteries of different societies. Therefore, with the advancement of technology and the ease of communication between nations, the transfer of these cultural elements which spark curiosity and interest from source cultures to target cultures has become an important sub-field of translation in recent years. This new pursuit, which arises from the combination of language, culture, and translation, has also opened new doors for researchers in the field of translation studies. In this study, three different Turkish translations of The Little Prince, a work containing numerous cultural elements and the most translated book in foreign languages, will be analyzed. Based on Newmark's classification of cultural elements, the selected cultural elements from the source text will be examined comparatively within the framework of Gideon Toury's target-oriented translation theory in the transfer to the target language, Turkish.

Keywords

Little Prince

Translation

Gideon Toury

Culture

“Küçük Prens” Adlı Hikâyenin Türkçe Çevirilerinde Geçen Kültürel Unsurların Erek Odaklı Çeviri Kuramı Açısından İncelenmesi

Özet

Kültürlerarası iletişimin ve uluslararasılaşmanın en önemli araçlarından birisi çeviri etkinliğidir. Çeviri; kültür, dil, din, ırk, coğrafya gibi ulusları birbirinden ayıran en belirgin özellikleri transfer edebilme yetisine sahiptir. Bu özelliği sayesinde engelleri ortadan kaldıran çeviri etkinliği ile farklı toplumların birçok kültürel bilinmezini anlamak mümkündür. Bu yüzden; teknolojinin artması ve ulusların diğer uluslarla iletişiminin daha kolay hale gelmesiyle insanların merakını ve ilgisini çeken bu kültürel öğelerin farklı kaynak kültürlerden hedef kültürlerle aktarımı etkinliği son yıllarda çeviri etkinliğinin önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Dil, kültür ve çeviri üçlüsünün bir araya gelmesiyle oluşan bu yeni uğraş ile çeviribilim alanında çalışmalar yapan araştırmacılara da yeni kapılar açılmıştır. Bu çalışmada; bünyesinde birçok kültürel unsur barındıran ve en fazla yabancı dile çevrilen eser olan Küçük Prens adlı hikâyenin Fransızca aslından Türkçeye aktarılmış üç farklı çevirisi ele alınacaktır. Newmark'ın kültürel unsurlar sınıflandırmasına göre kaynak metinde seçilen kültürel unsurların erek dil olarak belirlenen Türkçeye aktarımı Gideon Toury'nin ileri sürdüğü erek odaklı çeviri kuramı kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler

Küçük Prens

Çeviri

Gideon Toury

Kültür

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

04.11.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

23.01.2025

Published / Yayın Tarihi

30.03.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1578818

Reference Kaynakça

Aygün, U., & Yalçın, P. (2025). “Küçük Prens” adlı hikâyenin Türkçe çevirilerinde geçen kültürel unsurların erek odaklı çeviri kuramı açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 39-52.

¹ Öğr. Gör. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, uaygun@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2306-1394

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, perihan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3831-7508



Giriş

Çeviri; bütün disiplinler ile bağlantılı olan bir etkinliktir. Ancak bütün bu disiplinlerin içerisinde çevirinin en çok ilişkili olduğu alan kültür kavramıdır. Çünkü çeviri etkinliğinin gerçekleşebilmesi için iki farklı dil ve kültürden öğelerin bir diğerine aktarılması gerekmektedir. Baykan (2005, s.184) çeviri ile kültürün birbirleriyle olan ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır: “Kültürün ilgi alanlarını incelediğimizde birçok bilim dalı ile ilgili olduğunu görürüz. Her bilim dalı ile ilgili metinlerden çeviri yapılması zorunlu olduğuna göre; çeviri ve kültür arasındaki ilişkinin önemi açıkça ortaya çıkmaktadır”. Kültürlerarası bir aktarım yükü olan çeviri etkinliğinde; kültürel unsurların çevrilmesi noktasında bazı sorunlar ile karşılaşılabilir. Zira kaynak kültürde var olan herhangi bir unsur hedef kültürde her zaman karşılığını bulamayabilir.

İletişimin ilk olarak ortaya çıktığı tarihten itibaren var olan çeviri etkinliği; yazının bulunması, farklı dillerin var olması ve dinsel metinlerin başka dillere aktarılma isteği ile çeviriye olan ihtiyacın ortaya çıkmasıyla birlikte başladığı ve dolayısıyla çevirinin çok eski bir tarihe sahip olduğu düşünülmektedir (Yalçın, 2015, s. 19). Bunun yanında ilk çevirilerin M.Ö. 3000 yıllarında ortaya çıktığı ve kesin kanıtlar bulunmamakla birlikte Mısırlılar tarafından diğer Mezopotamya uygarlıklarıyla iletişim kurmak amacıyla kullanıldığı belirtilmektedir (Ballard, 2013, s. 10).

Çevirinin ana unsuru olan dil, içinden çıktığı kültürle kaynaşmış, o kültürün ayrılmaz bir parçası olmuştur. Dolayısıyla bir dilden başka bir dile çeviri yaparken aynı zamanda kaynak kültürden hedef kültüre bir kültür aktarımı da söz konusudur. Bu aktarım işini üstlenen çevirmenin iki dili de bilmesi tek başına yeterli değildir. Bu dilleri konuşan uygarlıkları ve kültürü de tanıması gerekmektedir (Yalçın, 2003). Çünkü çeviri; diller ve kültürler arası iletişim ve etkileşim sürecinin en önemli faktörü ve her aşamasıyla insan merkezli bir etkinliktir. Bu yüzden ki çeviri ile insan deneyiminin ortaya koyduğu birikimlerin temsilcisi olan kültür sıklıkla birlikte anılmaktadır (Gezer & Can, 2019). Mounin (1963:236) çeviri, dil ve kültür ilişkisinin önemini şu sözlerle ifade etmektedir: “Bir dili çevirmek için iki koşulu yerine getirmek gerekmektedir, tek başına biri yeterli olamaz. Yabancı dili iyi öğrenme, o dili kullanan topluluğun kültürünü bilmekle olur. Hiçbir çeviri bu iki koşul yerine getirilmedikçe yeterli sayılamaz”. Zira sonuç olarak dilde yaşanan ve kabul gören her türlü değişim muhakkak ki siyasi, sosyal ve kültürel sebeplerle bağlantılıdır (Ölker, 2016).

Çeviri sürecinin ve kültür aktarımının en önemli aktörlerinden birisi ise kültürel unsurları bir kültürden diğer bir kültüre taşıyan çevirmendir. Çevirmen, aktarım yapacağı kültürler ile ilgili farklılıkları iyi tanımalı, kullandığı bağlama göre değişen kavram ve kelimelerin de var olduğunu bilmelidir. Örneğin; Türkçedeki “buyurun” kelimesi kullanıldığı bağlama göre değişen ve çok farklı anlamları taşıyan bir ifadedir. Bir misafire bir şey ikram edildiğinde buyurun anlamında “help yourself”, kapıda birisiyle karşılaşıldığında “buyurun, girmez misiniz” anlamında “come in, why don’t you come in”, dükkânda bir tezgâhtar bir müşteriyi karşılayıp ne istediğini sorduğunda buyurun anlamında “can I help you?”, telefonda buyurun anlamında ise “hello” ifadeleri kullanılmaktadır. Bütün bu örnekler gösteriyor ki çevirmen hangi bağlamda hangi ifadeyi kullanacağını çok iyi bilmelidir. Yukarıdaki bütün ifadeleri karşılayan “buyurun” kelimesi sözcük anlamının yanında Türk kültürünü ve yaşam tarzını yansıtan nazik bir ifade şeklindedir. Çevirmen bu bilgiye sahip olmazsa, bir kültürden başka bir kültüre tam anlamıyla aktarım yapamayacaktır (Erten, 1993). Yukarıda incelediğimiz örnekte olduğu gibi toplumlar ve kültürlerarası farklılıklardan kaynaklanan kullanım şekilleri mevcuttur. Genel olarak bakıldığında batılılar sözcükleri tek anlamlarıyla, yani birincil anlamlarıyla kullanırlar. Başkalarına hitap etmek için “bayım, bay, bayan, hanımefendi, küçükhanım, genç adam” diye seslenirler (Baykan, 2005). Bu kültür onlara has bir durumdur ve farklı kültürlerde her zaman karşılığını

bulamayabilir. Bununla ilgili Türk toplumu ile batılı toplumlar arasında bir örnek verecek olursak: Avrupa’da sokakta ellerinde ağır bir şey taşıyan yaşlı bir insana “yardımcı olayım mı teyze, dede, amca, dayı” şeklinde hitap edersek, karşımızdaki kişiden önce bir şaşkınlık ifadesi daha sonra da muhtemelen olumsuz bir tepki ile karşılaşabiliriz. Bu gerçekler, toplumların insan ve yaşam ilişkilerinin farklılığından kaynaklanan kültürel davranış biçimleridir.

Toplumlara özgü bu değişken davranışların ve geleneklerin anlaşılması hem erek kültürü tanımayı hem de olası olumsuz durumların önüne geçilmesini sağlayacaktır. Çeviri etkinliği bu bağın kurulmasında hayati bir rol oynamaktadır. Zira erek kültürün göz ardı edilerek gerçekleştirildiği bir çeviri sürecinin eksik bir parçası olan bulmacayı tamamlamaya çalışmaktan farkı yoktur.

Bu çalışmada yapılacak olan analizlerde Gideon Toury’nin erek odaklı çeviri kuramından faydalanılacaktır. Erek odaklı çeviri kuramında erek ya da alıcı kültür çeviri sürecinde etkilidir. “Çeviri erek metnin içinde yer aldığı kültüre yönelik bir çaba olup erek kültürde anlam kazanır. Çeviri erek kültür için yapılır ve süreci erek kültür başlatır” (Rifat, 2004, s. 199).

Çeviri bağlamında aktarımı gerçekleştirilen kültürel unsurların birçok sınıflandırması mevcuttur. Bu çalışmada da kullanılacak olan Newmark’ın (2010, s. 175, Aktaran Yıldırım, 2015, s. 224) altılı kültürel unsurlar sınıflandırması aşağıdaki gibidir:

Çevresel unsurlar: jeolojik ve coğrafi çevre.

Kamu hayatı: politika, hukuk ve yönetimi içerir.

Sosyal yaşam: ekonomik, meslekler, toplumsal refah, sağlık ve eğitimi içerir.

Kişisel yaşam: yiyecekler, kılık kıyafet ve ev eşyalarını içerir.

Gelenek, görenekler ve sosyal etkinlikler: Yavaş alkışlama ve masaya vurarak alkışlama gibi gelenekler; kriket ve futbol gibi sosyal etkinlikler ve bunlara bağlı tüm ulusal deyimler.

Kişisel merak ve tutkular: din, müzik, şiir ve bunlara bağlı çeşitli toplumsal kuruluşlar, kiliseler, sanatsal kuruluşlar ve dernekler.

Bu makalede; yukarıda yer alan kültürel unsurlar sınıflandırmaları kapsamına giren kültürel öğelerin çeviri süreçlerinin ve bu süreçte kullanılan stratejilerin örneklerle incelenmesi hedeflenmektedir. Böylece farklı sınıf kültürel unsurların kültürler arası aktarımında hangi tür çeviri stratejisinin kullanılması gerektiğine yönelik bir değerlendirme yapılarak çeviribilim alanına kültürel unsur sınıfları ve uygun strateji seçimi başlığı altında yeni bir alan açması beklenmektedir.

Yöntem

Küçük Prens hikâyesinde yer alan kültürel unsurların çevirisi üzerine yapılan bu çalışmada Karasar (2002) tarafından tanımlanan tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle göre geniş bir örneklemden elde edilen verilerle evrenin belirli bir kısmı analiz edilerek genel bir sonuca ulaşılmaktadır. Diğer taraftan ise birden fazla değişken arasındaki ilişki incelenmektedir. Ancak neden-sonuç ilişkisi kurulmamakta; sadece korelasyon belirlenmektedir (Karasar, 2012, s. 79).

Kaynak eserden alınan kesitlerin erek eserlerde karşılıkları tespit edilerek Mona Baker’in geliştirdiği on yedi çeviri stratejisi ışığında çözümlenecek ve her bir aktarım sürecinde hangi çeviri stratejisinin kullanıldığı belirlenecektir.

Çalışmanın evrenini Fransız dilinde yazılmış bütün hikâyeler, örneklemini ise Antoine de Saint-Exupéry tarafından yazılmış olan Le Petit Prince hikâye ve üç çevirisi oluşturmaktadır. İncelenen hikâye ve çevirilerine ait bilgiler aşağıdaki gibidir:

Le Petit Prince, Antoine de Saint-Exupéry, Edition du Group “Ebooks libres et gratuits”, 1943.

Ç1: Küçük Prens, Çeviren: Cemal Süreyya & Tomris Uyar, Can Çocuk Yayınları, 2015, İstanbul.

Ç2: Küçük Prens, Çeviren: Onur Tunç, Yuva Yayınları, 2019, İstanbul.

Ç3: Küçük Prens, Çeviren: S. İpek Ortaer Montanari, İthaki Yayınları, 2015, İstanbul.

Analiz ve Bulgular

Bu çalışmada karşılıklı çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde en az iki farklı unsurun belirli ölçütler esas alınarak yine belirli ilke ve kurallar dahilinde karşılaştırılması öngörülmektedir (Aydın & Hanağası, 2017, s. 58). Bu yöntem doğrultusunda öncelikle kaynak metinde yer alan kültürel unsur, ilgili metinden bir parça ile verilmiştir. İlgili kaynak metin ve diğer üç farklı Türkçe çevirisi tablolar halinde incelenmiştir. Aynı ayrı incelenen her bir çeviri, kullanılan stratejiler açısından analiz edilmiştir. Bu çeviri stratejileri Baker tarafından 1992 yılında kaleme alınmış olan *In other words: A Coursebook on Translation* adlı kitapta yer almış ve özellikle profesyonel çevirmenlerin çeviri yaparken karşılaştıkları sorunlara örneklerle çözüm önerileri sunulmuştur (Baker, 1992, s. 26). Baker’ın kitabında ele aldığı stratejiler ve kısa açıklamaları aşağıdaki gibidir:

1. Yabancılaştırma: Kaynak metnin dilinin ve kültürel özelliklerinin erek metinde en üst düzeyde hissettirmek istenmesidir.
2. Yerileştirme: Yabancılaştırma stratejisinin tam zıttı bir yöntemdir.
3. Öykünme: Tam anlamıyla yabancılaştırma ve yerileştirme stratejilerinin normlarına girmeyen durumlar öykünme olarak ifade edilebilir.
4. Kültürel ödünçleme: Kaynak metindeki ifadenin erek dile olduğu gibi aktarılmasıdır.
5. Telafi (İkame): Sözcüğü sözcüğüne bağlı kalarak metnin herhangi bir yerinde ortaya çıkan anlam, ses etkisi, kullanım ve mecaz kaybının metnin başka bir yerinde giderilmesinde kullanılan stratejidir.
6. Özelleştirme: Kaynak metinde kullanılan genel (üst anlamlı) bir ifadenin erek dile özel anlamlı (alt anlamlı) başka bir ifade ile çevrilmesidir.
7. Genelleştirme (üst anlamlı çeviri): Kaynak metinde alt anlam aralığında yer alan bir sözcüğü erek dile üst anlamlı bir ifadeyle çevirmek erek dildeki sözcüğün kaynak dildekine göre daha geniş bir anlam aralığında bulunduğunu göstermektedir.
8. Açıklama: Kaynak metindeki bir ifadenin anlamsal bağlamını bozmadan erek dile farklı bir ifadeyle aktarılmasıyla oluşan çeviri stratejisidir.
9. Ekleme (genişletme): Kaynak metinde yer almayan bazı sözcüklerin veya ifadelerin erek metne eklenmesi yoluyla uygulanan stratejidir.
10. Çıkarma(daraltma): Çevirmenin kaynak metinde geçen bir sözcüğe veya bir söz kümesine erek dilde yer vermemesi yani çıkarması stratejisidir.
11. Çıkarım: Yalçın (2015) çıkarım yoluyla çeviri stratejisini sözcüklerin ve ifadelerin anlamlarından yola çıkarak çıkarımda bulunarak çeviri yapma işlemi olarak tanımlamaktadır.
12. Yer değiştirme: Cümlenin dilbilgisel yapısının yeniden düzenlenmesiyle oluşturulan çeviri işlemidir.

13. Uyarlama: Kaynak metnin erek kültürün özellikleri göz önüne alınarak çevrilmesi, bazı zamanlarda ise yeniden üretilmesi yoluyla oluşturulan bir çeviri stratejisidir.
14. Standartlaştırma: Yöresel, zamansal ve kültürel farklılıkları gözetmeksizin yapılan standart bir çeviri yöntemidir.
15. Perspektif kaydırma (değiştirme): Erek kültürde yer etmiş ifadeleri koruyarak erek dil okurunun algı düzeyini üst seviyeye çıkarmak için anlamsal bütünlüğü bozmadan yapılan bir değiştirme işlemidir.
16. İletişimsel çeviri: Kaynak metindeki erek odaklı ifadelerin anlamını ve içeriğini erek dil okurunun kolayca kabul edebileceği bir şekilde çevrilmesi yoluyla uygulanan bir çeviri stratejisidir.
17. Birebir çeviri (sözcüğü sözcüğüne çeviri): Kaynak metnin biçimsel yapısı ve erek dilin kurallarına uygun olarak gerçekleştirilen bir yöntemdir.

Son olarak ise her bir çevirinin Toury'nin kuramına göre yeterli mi yoksa kabul edilebilir çeviri mi olduğu konusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1. *Jeolojik ve coğrafi çevre kategorisine ait birinci kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	J'ai ainsi vécu seul, sans personne avec qui parler véritablement, jusqu'à une panne dans le désert du Sahara, il y a six ans. (p.8)
Ç1	İşte böyle, altı yıl önce, <i>Büyük çöl</i> üstünde uçağım kazaya uğrayana kadar, içimi dökecek gerçek bir dostum olmadan yapayalnız yaşadım. (s.8)
Ç2	İşte bu yüzden altı yıl önce <i>Büyük Sahra Çölü'</i> nde uçağımla bir kaza yapana dek kimseyle gerçek anlamda sohbet etmeden yapayalnız yaşadım. (s.10)
Ç3	Altı yıl önce <i>Sahra Çölü</i> üzerinde karşılaştığım bir arızaya kadar tek başıma, gerçek anlamda konuşacak kimse olmaksızın yaşadım. (s.20)

Çevresel unsurlar sınıfında değerlendirilen bu örnekte; Afrika'nın kuzeyinde bulunan büyük bir çöl olan Sahra ya da Büyük Sahra'dan bahsedilmiştir. Kaynak metinde *le désert du Sahara* olarak ifade edilen çöl, Ç1'de genelleştirme stratejisine başvurularak Büyük çöl olarak ifade edilmiştir. Ancak bu ifade karşılanırken isim verilmemesi ve genel anlamda bir ifade kullanılması okuyucuların coğrafi açıdan kafalarının karışmasına sebep olacak bir noktadır. Bu yönüyle Ç1 kabul edilebilir bir çeviridir. Ç2'de ve Ç3'te ise birebir çeviri yöntemi kullanılarak kaynak metindeki ifadeye karşılık verilmiştir. Dolayısıyla Ç2 ve Ç3 yeterli bir çeviri olarak ifade edilebilir.

Tablo 2. *Meslekler kategorisine ait ikinci kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	Et comme je n'avais avec moi ni <i>mécanicien</i> , ni passagers, je me préparai à essayer de réussir tout seul, une réparation difficile. (p.8)
Ç1	Uçakta ne makinist ne de yolcu bulunduğundan bu güç onarım işinin üstesinden tek başıma gelmeye hazırlandım. (s.8)
Ç2	Yanımda, bırakın teknisyeni bir tane yolcu bile olmadığından, bu zorlu tamir işine tek başıma girişmişim. (s.10)
Ç3	Berberimde ne bir tamirci, ne de bir yolcu olduğundan tek başıma zor bir tamire koyuldum. (s.20)

Mécanicien sözcüğünün anlamına bakıldığında makineci, makine uzmanı, makinist, araba tamircisi (Çankaya, Meriç, Kıvanç, ve Bouchot, 2004, s. 437) ifadelerini karşılamak üzere kullanıldığı görülmektedir. Kaynak metinde verilen örnekte ise uçağın kaza yaptığı ve bunu onarmak için bir tamirciye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Ç1'de *mécanicien* sözcüğüne karşılık olarak kullanılan

makinist ifadesi ise daha çok trenlerin sürülmesi, çalışması vb. işlerden sorumlu meslek grubuna verilen isimdir. Ç2’de kullanılan teknisyen sözcüğü ise her ne kadar tam anlamıyla kaynak metinde yer alan sözcüğü karşılamasa da daha yakın bir anlam taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında kaynak dilde yer alan üst anlamlı sözcük hedef dilde alt anlamda kullanıldığı için Ç1 ve Ç2’de özelleştirme stratejisinin kullanıldığı ifade edilebilir. Dolayısıyla her iki çeviri de kabul edilebilir birer çeviri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ç3’de kullanılan tamirci sözcüğü ise kaynak metinde yer alan ifadeyi tam olarak karşılamaktadır. Bu yönüyle Ç3’de birebir çeviri yönteminin kullanıldığı ve yeterli bir çeviri olduğu belirtilebilir.

Tablo 3. *Deyimler kategorisine ait üçüncü kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	J’ai sauté sur mes pieds comme si j’avais été frappé par la foudre. (p.8)
Ç1	Beynimden vurulmuşçasına yerimden fırladım. (s.8)
Ç2	Yattığım yerden ayağa fırladım. <i>Beynimden vurulmuş</i> gibiydim. (s.10)
Ç3	Yıldırım çarpmışçasına yerimden fırladım. (s.20)

Kaynak metinde geçen *frappé par la foudre* deyimini yıldırım çarpması anlamını taşımaktadır. Bir şaşkınlık ve korku ifadesi olarak kullanılan bu söz öbeği; Ç1’de beynimden vurulmuşçasına, Ç2’de ise beynimden vurulmuş gibi olarak aktarılmıştır. Bu aktarım şekilleriyle her iki çeviride de yerelleştirme stratejisinin kullanıldığı söylenebilir. Ç3’de ise kaynak metinde yer alan deyimden birebir karşılığı kullanılmıştır. Sonuç olarak Ç3 yeterli çeviri, Ç1 ve Ç2 ise kabul edilebilir çevirilerdir.

Tablo 4. *Kılık-kıyafet ve sosyal etkinlikler kategorisine ait dördüncü kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	Cet astroïte n’a été aperçu qu’une fois au télescope, en 1909, par un astronome turc. Il avait fait alors une démonstration de sa découverte à un Congrès International d’Astronomie. Mais personne ne l’avait cru à cause de son costume. (p.18)
Ç1	Bu gezegeni bir zamanlar teleskopla ilk kez gören biri olmuş: 1909’da bir Türk gökbilimcisi. Bu konuda hazırladığı raporu Uluslararası Gökbilimciler Kurultayı’na sunmuş. Ama <i>başında fes, ayağında şalvar var diye</i> sözüne kulak asan olmamış. (s.15)
Ç2	Bu asteroid, yalnızca bir kere, o da 1909 yılında, bir Türk gökbilimci tarafından teleskopla görülmüş... Bu Türk gökbilimci, buluşunu Uluslararası Gökbilim Kongre’sinde büyük bir gösteriyle sunmuş. Ancak üzerindeki <i>kıyafetler nedeniyle</i> hiç kimse ona inanmamış. (s.20)
Ç3	Bu asteroiti, sadece bir kez, 1909 yılında bir Türk gökbilimci teleskopla gözlem yaparken görmüştü. Uluslararası Gökbilim Toplantısı’nda keşfiyle ilgili büyük bir sunum gerçekleştirmiş, ama <i>kıyafeti yüzünden</i> kimse onu ciddiye almamıştı. (s.28)

Sıradaki incelemede hem kıyafet hem de sosyal etkinlik sınıflandırması kapsamında değerlendirilebilecek bir örnek bulunmaktadır. Kaynak metinde geçen *à cause de son costume* ifadesi Ç2’de ve Ç3’te birebir çeviri stratejisi kullanılarak aktarılmıştır. Bu yönüyle her iki çeviri de yeterli çeviridir. Ancak Ç1’de, kaynak metindeki ifade birebir aktarılmamış; açıklama yoluna gidilerek kitabın ilgili sayfasında yer alan resimden yola çıkılarak betimleme yapılmıştır. Bu açıdan Ç1 kabul edilebilir bir çeviri olarak değerlendirilebilir.

Aynı örnekte yer alan ve sosyal etkinlik sınıflandırmasına giren diğer kültürel etkinlikte ise üç çevirinin de farklı şekillerde aktarım yaptıkları görülmektedir. Kaynak metinde geçen *Congrès International d’Astronomie* ifadesinde yer alan *congrès* sözcüğü; Ç1’de kurultay, Ç2’de kongre, Ç3’de ise toplantı şeklinde aktarılmıştır. Ç2’de birebir çeviri stratejisi benimsendiği için yeterli çeviri olarak ifade

edilebilir. Her ne kadar yabancı kökenli olsa da kongre kelimesinin dilimizde yer almasına rağmen; Ç1'de ve Ç3'te bu sözcüğün kullanımı tercih edilmemiştir. Bunun yerine anlamca farklı tanımlar barındıran ancak kaynak metinde geçen ögeyi karşılayan kurultay ve toplantı sözcükleri kullanılmıştır. Dolayısıyla hem Ç1'de hem de Ç3'te yerileştirme stratejisi benimsenmiştir. Bu açıdan bakıldığında her iki çeviri de kabul edilebilir birer çeviridir.

Tablo 5. *Kişisel merak ve tutkular ile kamu hayatı kategorisine ait beşinci kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	<i>Heureusement</i> pour la réputation de l'astéroïde B 612 un <i>dictateur</i> turc imposa à son peuple, sous peine de mort, de s'habiller à l'Européenne. L'astronome refit sa démonstration en 1920, dans un habit très élégant. Et cette fois-ci tout le monde fut de son avis. (p.18)
Ç1	<i>Bereket versin</i> , B-612'nin onurunu kurtarmak için <i>dediği dedik bir Türk önderi</i> tutmuş, bir yasa koymuş, Herkes bundan böyle Avrupalılar gibi giyinecek, uymayanlar ölüm cezasına çarptırılacak. 1920 yılında aynı gökbilimci bu kez çok şık giysiler içinde Kurultay'a gelmiş. Tabii bütün üyeler görüşüne katılmışlar. (s.16)
Ç2	Ama B-612'nin <i>şansına</i> , bir Türk <i>diktatör</i> , karşı çıkanları ölüm cezasıyla tehdit ederek, halkına Avrupa tarzı giyimi dayatmış. Daha sonra o Türk gökbilimci, 1920 yılında çok şık bir kıyafetle gösterisini yeniden sunmuş. Bu kez herkes onun düşüncesini kabul etmiş! (s.21)
Ç3	<i>Bereket versin</i> ki B-612 asteroitinin ünü için de önemliydi bu. Bir Türk <i>diktatör</i> halkına, idam cezası zoruyla Avrupalılar gibi giyinmeyi dayattı. Gökbilimci sunumunu, çok şık bir kıyafet giyerek 1920 yılında tekrarladı. Ve bu kez herkes onunla hemfikir. (s.29)

Kaynak metinde yer alan *heureusement* sözcüğü, olumlu anlamda kullanılan bir ifadedir. Bu ifade Ç2'de şansına şeklinde birebir aktarılmıştır. Ancak Ç1'de ve Ç3'te birebir çeviri yerine yerelleştirme stratejisi benimsenerek bereket versin ifadesi kullanılmıştır. Daha çok manevi ve dini bir terim olarak bilinen bereket versin ifadesini kullanımı, Ç1'in ve Ç3'ün kabul edilebilir birer çeviri olduğunu göstermektedir. Ç2 ise yeterli bir çeviridir.

Kamu hayatı ve yönetim sınıflandırmasında yer alan bir örnekte ise kaynak metinde yer *dictateur* ifadesi Ç2'de ve Ç3'te diktatör sözcüğü ile birebir aktarılmıştır. Ancak Ç1'de diktatör sözcüğünün kullanımı yerine bu sözcüğün açılımına yer verilmiş; sözcüğün birebir kullanımı tercih edilmemiştir. Dolayısıyla Ç1 kabul edilebilir, Ç2 ve Ç3 ise yeterli birer çeviri olarak ifade edilebilir.

Tablo 6. *Kamu hayatı ve yönetim kategorisine ait altıncı kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	Car le roi tenait essentiellement à ce que son autorité fut respectée. Il ne tolérait pas la désobéissance. C'était un <i>monarque</i> absolu. Mais, comme il était très bon, il donnait des ordres raisonnables. (p.43)
Ç1	Çünkü kralın asıl istediği otoritesine saygı gösterilmesiydi. Karşı gelinmesini hoş görmezdi. <i>Mutlak</i> bir kraldı. Bununla birlikte, iyi bir adam olduğu için hep akla yakın buyruklar verirdi. (s.32)
Ç2	Çünkü otoritesine saygı gösterilmesi, kral için her şeyden önemliydi. İtaatsizliğe asla göz yummazdı. Çünkü <i>dediği dedik bir hükümdardı</i> o. Ama çok iyi bir insan olduğundan mantıklı emirler veriyordu. (s.47)
Ç3	...çünkü kralın özellikle üzerinde durduğu şey, yetkisine saygı gösterilmesiydi. İtaatsizliği kaldıramazdı. Burası <i>mutlak</i> bir krallıktı ancak oldukça iyi yürekli olduğundan, mantıklı buyruklar veriyordu. (s.52)

Kamu hayatı sınıflandırmasında yer alan bir diğer örnekte ise kaynak metinde bir yönetim biçimi olan *monarque* ifadesine yer verilmiştir. Sözlük anlamı hükümdar (Çankaya, vd. 2004, s. 453) olan sözcük, sert bir yönetim biçimini vurgulamak için kullanılmıştır. Ç1'de ve Ç3'de bu sözcük mutlak ifadesi ile karşılanmıştır. Her iki çeviride de uyarılma yoluna başvurulduğu söylenebilir. Ç2'de

kullanılan dediği dedik bir hükümdar ifadesi ise hem birebir çeviri hem de açıklama stratejisinin kullanıldığına işaret etmektedir. Bu yönüyle Ç2 yeterli çeviri, Ç1 ve Ç3 ise kabul edilebilir çeviri olarak ifade edilebilir.

Tablo 7. Sosyal yaşam kategorisine ait yedinci kültürel unsurlar çözümlemesi

Kaynak Metin	«J'ai vu une maison de cent mille francs.» (p.19)
Ç1	"Yüz bin liralık bir ev gördüm." (s.16)
Ç2	"Yüz bin franklık bir ev gördüm." (s.22)
Ç3	"Yüz bin franklık bir ev gördüm." (s.30)

Yukarıdaki örnekte sosyal yaşam sınıflandırmasında yer alan bir kültürel öge bulunmaktadır. Kaynak metinde yer alan *cent mille francs* ifadesi Ç2'de ve Ç3'te birebir aktarım yapılarak yüz bin frank şeklinde çevrilmiştir. Ancak Ç1'de, kaynak metinde Fransız para birimi olan *franc* yerine; yerleştirme stratejisine başvurularak hedef kültürün para birimi olan lira kullanılmıştır. Bu aktarımlar neticesinde Ç2'nin ve Ç3'ün yeterli, Ç1'in ise kabul edilebilir çeviri olduğu belirtilebilir.

Tablo 8. Din kategorisine ait sekizinci kültürel unsurlar çözümlemesi

Kaynak Metin	Je fis remarquer au petit prince que les baobabs ne sont pas des arbustes, mais des arbres grands comme des églises et que, si même emportait avec lui tout un troupeau d'éléphants, ce troupeau ne viendrait pas à bout d'un seul baobab. (p.21)
Ç1	Küçük Prens'e baobabların küçük bitkiler değil, tersine <i>tapınaklar</i> gibi kocaman olduklarını, hatta yanına bir fil sürüsü de katsa bu sürünün bir tek baobab ağacını bile yiyip bitiremeyeceğini belirttim. (s.18)
Ç2	Baobap ağaçlarının çalı olmadıklarını, tam tersine <i>kilise</i> kadar büyük ağaçlar olduklarını ve hatta bir fil sürüsünün bile tek bir baobap ağacını yiyip bitiremeyeceğini Küçük Prens'e anlattım. (s.24-25)
Ç3	Küçük Prens'e baobabların çalı değil, <i>kilise</i> boyunda ağaçlar olduğunu açıkladım ve yanında bir fil sürüsü bile götürse bu sürünün tek bir baobap ağacının tepesindeki yapraklara bile ulaşamayacağını söyledim. (s.32)

Kaynak metinde ağaçların büyüklüğünü ifade etmek üzere *église* kelimesi kullanılmış ve bu sözcük üzerinden benzetme yöntemine başvurulmuştur. Hristiyanlık dinine ait olan bu kültürel ögenin aktarımı için Ç2'de ve Ç3'te kilise sözcüğü verilmiş ve birebir çeviri stratejisine başvurulmuştur. Ç1'de ise *église* kelimesini birebir karşılayan kilise kelimesi yerine daha genel bir ifade olan ve bütün dinlerin ibadet alanlarını ifade etmek için kullanılabilecek olan *tapınak* kelimesi kullanılmıştır. Alt anlamlı bir sözcüğün daha üst bir ifade ile karşılandığı için Ç1'de genelleştirme stratejisine başvurulduğu söylenebilir. Bu noktada Ç2 ve Ç3 yeterli çeviri, Ç1 ise kabul edilebilir çeviri olarak ifade edilebilir.

Tablo 9. Eşya kategorisine ait dokuzuncu kültürel unsurlar çözümlemesi

Kaynak Metin	Et le petit prince, tout confus, ayant été chercher un arrosoir d'eau fraîche, avait servi la fleur. (p.33)
Ç1	Şaşkına dönen Küçük Prens koşup <i>bir ibrik taze su</i> getirdi, çiçeği suladı. (s.26)
Ç2	Şaşkına dönen Küçük Prens <i>taze su</i> bulup çiçeği sulamıştı. (s.37)
Ç3	Ve Küçük Prens, kafası allak bullak, <i>soğuk su dolu bir bahçe kovası</i> bularak çiçeği sulamış. (s.44)

Eşya sınıflandırmasında yer alan arrosoir sözcüğü hedef dilde sulama kabı, süzgeçli kova (Çankaya, vd. 2004:54) anlamlarını taşımaktadır. Kaynak metinde *arrosoir d'eau fraîche* şeklinde bir söz öbeği olarak verilen ifade Ç1'de bir ibrik taze su olarak aktarılmıştır. İbrik sözcüğü her ne kadar birebir

ifade olarak değerlendirilmese de hedef kültüre özgü bir kültürel öge olarak dikkat çekmekte ve anlamı karşılamaktadır. Bu açıdan bakıldığında Ç1’de uyarılama yoluna gidildiği söylenebilir. Ç2’de ise çeviri işlemi taze su olarak gerçekleşmiş ve *arrosoir* sözcüğünü karşılayacak herhangi bir ifade kullanılmamıştır. Dolayısıyla Ç2’de çıkarma stratejisi kullanılmıştır. Ç3’te kaynak metindeki ifade soğuk su dolu bir bahçe kovaşı şeklinde çevrilmiş ve *arrosoir* ifadesine karşılık bulunmuştur. Ancak taze su ifadesi soğuk su olarak çevrildiğinden Ç3 ve Ç2 kaynak metne en uzak çeviriler olarak dikkat çekmektedir ve kabul edilebilir çeviri olarak değerlendirilebilirler. Ç1 ise en yakın çeviri olarak yeterli çeviri kapsamında ifade edilebilir.

Tablo 10. *Gelenek ve görenekler kategorisine ait onuncu kültürel unsurlar çözümlemesi*

Kaynak Metin	-Va voir les roses. Tu comprendras que la tienne est unique au monde. Tu reviendras me dire <i>adieu</i> , et je te faire un cadeau d’un secret. (p.82)
Ç1	“Git bir daha bak güllere. Seninkinin eşsiz olduğunu anlayacaksın. Sonra gel, <i>helalleşelim</i> , sana bir sır vereceğim.” (s.58)
Ç2	“Git ve güllere tekrar bak. Kendi gülünün eşsiz olduğunu anlayacaksın. Sonra <i>vedalaşmak</i> için buraya gel, sana bir sır hediye edeceğim. (s.91)
Ç3	“Git ve bir daha güllere bak. Seninkinin dünyada eşsiz olduğunu anlayacaksın. Bana <i>elveda</i> demeye geldiğinde sana bir sır armağan edeceğim.” (s.88)

Gelenek ve görenek sınıflandırmasında yer alan çalışmanın son örneğinde *adieu* sözcüğüne yer verilmiştir. Ayrılık durumlarında kullanılan bu sözcük, Ç1’de hedef kültürün okur kitlesine hitap edecek şekilde *helalleşelim* olarak çevrilmiştir. Dolayısıyla Ç1’de yerlileştirme stratejisinin kullanıldığını söylemek mümkündür. Ç2’de ve Ç3’te ise kaynak metindeki sözcüğü birebir karşılayan *vedalaşmak* ve *elveda* kelimeleri kullanılmıştır. Sonuç olarak Ç1 kabul edilebilir, Ç2 ve Ç3 ise yeterli çeviri olarak ifade edilebilir.

Yapılan çözümlemeler neticesinde kültürel unsur sınıfına göre uygun çeviri stratejisi seçiminin çeviri sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada ele alınan başlıca kültürel öge sınıfları ve uygun strateji seçimlerine ilişkin tablo aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. *Kültürel unsur sınıfına göre uygun strateji tercihi*

Kültürel Unsur Sınıfı	Tercih Edilen Strateji	Gözlem
Dini terimler ve tarihi olaylar	Açıklama, yerlileştirme	Kültürel bağlamın korunması için daha detaylı ve bağlama özgü yöntemler tercih edilir.
Kalıplaşmış ifadeler	Birebir çeviri	Gündelik dilin akıcılığına uygun, doğrudan aktarım stratejisi öne çıkar.
Genel strateji kullanımı	Stratejik esneklik	Gündelik dilin akıcılığına uygun, doğrudan aktarım stratejisi öne çıkar.
Araştırmanın genel bulgusu	Kültürel duyarlılık ve stratejik esneklik	Kaynak ve hedef kültürler arasındaki boşlukları kapatmada önemli bir rol oynar.

Sonuç

Bu çalışmada, Antoine de Saint-Exupéry’nin “Küçük Prenses” adlı eseri ve Türkçeye yapılmış üç farklı çevirisi kültürel unsurların aktarımı açısından incelenmiştir. İlk olarak, kaynak eserde yer alan ve Newmark’ın altılı kültürel unsur sınıflandırmasına dahil edilen ögeler belirlenmiştir. Daha sonra, bu kültürel unsurların hedef metinlerdeki karşılıkları incelenmiş ve Baker’in ortaya koyduğu on yedi çeviri stratejisine göre analiz edilmiştir. Bu analiz doğrultusunda, her bir kültürel unsurun hedef metinlerde hangi stratejiyle aktarıldığı ve bu seçimin gerekçeleri açıklanmıştır. Son olarak, Gideon Toury’nin öncül

norm kuramına göre, hedef çevirilerin kabul edilebilir ya da yeterli çeviri kategorilerine girip girmediği nedenleriyle birlikte değerlendirilmiştir.

Yapılan incelemeler neticesinde Ç1 olarak ifade edilen çevirmenler Cemal Süreyya ve Tomris Uyar'ın erek kültürü esas alan bir çeviri anlayışına sahip oldukları görülmüştür. Çok çeşitli stratejilerin kullanılması ve kullanılan stratejilerin erek dil ve kültüre olan yakınlığı sebebiyle bu çevirmenler tarafından yapılan çeviriler genel olarak kabul edilebilir çeviri kapsamında değerlendirilmektedir. Ç2 olarak ifade edilen Onur Tunç'un ve Ç3 olarak ifade edilen S.İpek Ortaer Montanari'nin çevirilerinde ise genel anlamda kaynak metne sadık kalınmıştır. Sıklıkla birebir çeviri stratejisine başvurulması her iki çevirmenin aktarımlarının da yeterli çeviri kapsamında değerlendirilmesini sağlamıştır.

Elde edilen bulgular neticesinde çevirmenlerin erek okur kitlesine yaklaşımları ile ilgili de bir değerlendirme yapmak gerekmektedir. Ç1'de kullanılan çeviri stratejileri ve aktarımlar sonucu ortaya çıkan çeviriler bu eserde erek kitlenin diğer iki esere oranla daha fazla göz önüne alındığını söylemek mümkündür. Zira erek kültür dizgesine yakın bir şekilde gerçekleştirilen çeviriler neticesinde okurun hikâye ile daha sıkı bir bağ kurması muhtemeldir. Ç2 ve Ç3'de ise erek kitlenin hikâye ile yakın bir ilişki kurmasından ziyade kaynak metne ve kültüre sadık kalma çabasının var olduğu değerlendirilmektedir. Bununla birlikte eser türünün çeviri sürecine etkisi üzerine Ç1'de yapmış olduğumuz tespitin geçerliliğini sağlamak adına aynı kaynak dilden farklı türde bir eserin aynı erek dile çevirisinin incelenmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eser türlerinin çeviri süreçlerine etkisi başlığı altında yeni bir çalışma alanına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bunun yanında çalışmamızın kültürel unsurların ait oldukları sınıfa göre uygun çeviri stratejisi tercihi konusunda da alana farklılık getirdiği değerlendirilmektedir. Atan ve Çoban (2023) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada bu araştırmanın çözümlerine yakın bulgular elde edilse de sınıf ve uygun strateji başlığı altında bir değerlendirmenin bulunmadığı görülmektedir. Bu araştırma, aktarılan kültürel öğelerin niteliğinin çeviri stratejilerinin seçimi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle dini terimler ve tarihi olaylar gibi kültürel içerikler için açıklama ve yerleştirme yöntemlerinin sıkça kullanıldığı, buna karşılık kalıplaşmış ifadeler ve günlük dilde birebir çeviri stratejisinin ön planda olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, çevirmenlerin her kültürel unsurunu tek bir stratejiye göre değil, bağlamsal olarak değerlendirmeye yöneldiğini ortaya koymaktadır. Araştırma, kaynak ve hedef kültürler arasındaki farkları etkili bir şekilde kapatabilmek için stratejik esnekliğin ve kültürel farkındalığın hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu bulguların tablo 11'de sunulması bu alanda yapılması planlanan yeni araştırmalara fayda sağlaması amaçlanmıştır.

Yapılan bütün incelemeler doğrultusunda; çevirmenlerin çeviri süreçlerinde vermiş oldukları kararların stratejilerine yansdıkları ve genel anlamda eserin bütününde bu kararlarına bağlı kaldıkları görülmüştür.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Atan, N., & Çoban, E. (2023). Çeviri eleştirisi kapsamında Küçük Prens romanının Cemal Süreya & Tomris Uyar ve İpek Ortaer Montanari çevirilerinin karşılaştırmalı çözümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 1531-1544. Doi: 10.29000/rumelide.1342162.
- Aydın, K., & Hanağası, U. B. (2017). Sosyoloji ve Siyasal Araştırmalarda Karşılaştırmalı Yöntem. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 57-86.
- Ballard, M. (2013). *Histoire de la traduction*. De Boeck.
- Baker, M. (1992). *In other words: A Coursebook on Translation*. Routledge.
- Baykan, A. (2005). Sosyal ve Kültürel Faktörlerin Çevirideki Rolü, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 14, 177-194.
- Çankaya B., Meriç, I., Kıvanç, M., Bouchot, C. (2004). *Fono Büyük Sözlük Fransızca-Türkçe, Türkçe-Fransızca*. Özal Matbaası.
- De Saint-Exupéry, A. (1943). *Le Petit Prince*. Edition du Group "Ebooks libres et gratuits".
- Erten, A. (1993). *Çeviride Kültürel Etkenler, Çeviribilim Uygulamaları*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Gezer, G., & Can, M. Z. (2019). Kültürü Çevirmek: Kültür Aktarımı Kapsamında Çeviri. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, ss.355-370.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Montanari, S. İ. O. (2015). *Küçük Prens*. İthaki Yayınları.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes theoriques de la Traduction*. Edition Gallimard.
- Ölker, P. (2016). Kabusname çevirisi özelinde on beşinci yüz yıldan on sekizinci yüzyıla Türkçenin söz barlığındaki değişim. *Uluslararası Türkçe Kültür, Edebiyat ve Eğitim Dergisi*, 5(3), 1114-1134.
- Rifat, M. (2004). *Çeviri Seçkisi 2 Çeviri (Bilim) Nedir? Başkasının Bakışı*. Dünya Yayıncılık.
- Süreyya, C. & Uyar, T. (2015). *Küçük Prens*. Can Çocuk Yayınları.
- Tunç, O. (2019). *Küçük Prens*. Yuva Yayınları.
- Yalçın, P. (2003). Jean Louis Mattei'den Örneklerle Çeviride Kültürel Unsurlar Sorunu, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23(1), 47-55.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*. Grafiker Yayınları.
- Yıldırım, C. (2015). Amin Malouf'un Afrikalı Leo ve Semerkant Romanlarında Kültürel Unsurların Çevirisi Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(29), 221-232.

Extended Abstract

Introduction

The Little Prince (*Le Petit Prince*), written by Antoine de Saint-Exupéry, is one of the most translated literary works globally, encompassing themes of love, friendship, loneliness, and the essence of human connection. Owing to its universal appeal, various translations have attempted to capture its cultural subtleties while adapting it to resonate with readers across languages and cultures. This extended abstract aims to analyze how cultural elements in *The Little Prince* have been adapted in three different Turkish translations, with a focus on the Target-Oriented Translation Theory, as established by Gideon Toury. This theoretical approach emphasizes the role of the target culture and its norms in shaping a translation, rather than striving for a word-for-word rendering centered on the source text. Toury's theory provides a valuable framework for understanding how the translators' choices reflect broader socio-cultural values and the expectations of Turkish readers.

Translation is not merely a linguistic transfer but an intercultural bridge that conveys elements of the source culture into a target culture. This process is complex, as languages embed unique cultural, societal, and ideological markers that can be challenging to render in another language without loss or transformation. Toury's Target-Oriented Translation Theory offers an approach to overcome these issues by emphasizing the target culture's values, expectations, and interpretative frameworks as pivotal in determining translation strategies. According to this theory, translators should prioritize the norms and conventions of the target language community to enhance readability and overall impact of the translation for the intended audience. By examining cultural elements within *The Little Prince*, such as metaphors, idiomatic expressions, and references to specific societal values, this study highlights how Toury's Target-Oriented Translation Theory aids in analyzing and contextualizing translation decisions.

Method

Saint-Exupéry's *The Little Prince* is rich in cultural symbolism and allegory. It contains elements that reflect the author's French background, philosophical insights, and critiques of adult society. The character of the Little Prince embodies innocence, curiosity, and wonder, while the various planets he visits represent different human characteristics and societal critiques. The story uses simple language and a fairytale-like structure to convey complex themes. However, this simplicity often poses challenges in translation, as nuanced phrases or cultural references may not have direct equivalents in other languages.

For instance, in the original French text, Saint-Exupéry uses idiomatic expressions that are culturally embedded within French, which would sound unnatural or confusing in Turkish if translated literally. These cultural references require careful adaptation to avoid alienating Turkish readers or misinterpreting the author's message.

In this study, three Turkish translations of *The Little Prince* are analyzed to assess how cultural elements are adapted for Turkish readers. The selected translations vary in their publication dates and translators, reflecting different historical and socio-cultural contexts influencing translation choices. These include:

Literal Translation Strategy: In some translations, cultural elements are rendered as close to the original French as possible. This strategy preserves the source culture's authenticity but may create a sense of foreignness for the Turkish audience. For example, idiomatic phrases may retain their French structure and metaphorical content, which can lead to confusion or lack of clarity in Turkish.

Cultural Adaptation Strategy: Other translations employ a more culturally adapted approach, where French-specific cultural elements are either modified or substituted with Turkish cultural equivalents. For example, references to wine, which hold significant cultural and symbolic meaning in France, may be replaced with symbols more relatable to Turkish culture, such as tea or coffee, which are culturally symbolic and widely understood within Turkish society.

Hybrid Strategy: Some translations use a hybrid approach, retaining certain French cultural elements while adapting others. This strategy balances the preservation of the original text's cultural uniqueness with the need for cultural relatability in the target language. Translators may choose to keep essential metaphors while subtly altering cultural expressions to fit Turkish norms without losing the original's intent.

Using Toury's Target-Oriented Translation Theory, each strategy is assessed for its effectiveness in conveying the story's essence to Turkish readers. The theory's focus on the target audience's norms allows for a critical examination of whether each translation successfully communicates the philosophical depth and cultural resonance of the original text.

Result and Discussion

The analysis reveals that translations following a culturally adaptive strategy tend to resonate more effectively with Turkish readers, as they minimize the sense of foreignness and make the story's themes more accessible. In translations that rely on literal strategies, the original French expressions often lack contextual meaning, reducing the narrative's emotional and philosophical impact. Conversely, translations that fully adapt cultural elements create a stronger connection with Turkish readers, as the story's themes feel closer to Turkish cultural values.

Moreover, the hybrid strategy proves effective in preserving the novel's original philosophical undertones while making it accessible to Turkish readers. For example, some translations keep the character of the "baobabs" as they are, representing intrusive, negative forces in life, while modifying specific references that do not have significant cultural relevance in Turkey. This balance respects the text's original spirit while enhancing its relevance for Turkish audiences.

This study underscores the importance of cultural considerations in translation, especially in the context of Target-Oriented Translation Theory. It demonstrates that effective translations are not just about linguistic equivalence but require a nuanced understanding of the target audience's cultural framework. The findings suggest that translations that emphasize cultural adaptation, while respecting the original's message, can enhance the readership experience and maintain the author's intentions. Moreover, this approach opens avenues for further research in translation studies, particularly in analyzing the role of cultural adaptation across different genres and languages.

Further studies could expand on this analysis by examining how these translation strategies influence readers' interpretation of other cross-cultural texts and exploring reader reception in more depth. The application of Toury's theory in this analysis provides a robust framework for exploring how translations navigate cultural boundaries and contribute to intercultural dialogue, making it highly relevant for future translation studies.

In translating *The Little Prince* for Turkish audiences, it is evident that the choice of translation strategy has a profound impact on the accessibility and cultural resonance of the text. Toury's Target-Oriented Translation Theory highlights that a successful translation is not only faithful to the source text but also attuned to the cultural expectations and values of the target audience. This study reveals that culturally adapted translations of *The Little Prince* allow Turkish readers to connect more deeply

with the story's themes, while hybrid strategies help maintain the original's philosophical richness. Ultimately, the analysis emphasizes that translation is a complex cultural process that goes beyond language, involving the negotiation of meaning, context, and cultural relevance.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Improving Communication Skills through Innovative Techniques for Building Vocabulary

Melissa Özlem GRAB¹

Abstract

This study investigates the impact of innovative techniques for vocabulary building on improving communication skills among English learners. The research design employed a mixed-method approach, integrating quantitative with qualitative surveys into the effectiveness of various vocabulary acquisition strategies. The participants included 100 college students in this study, engaged in interactive activities, integration of technology, and context-based learning. The measurement of data collection was carried out in terms of vocabulary knowledge and communication proficiency pre- and post-intervention, and qualitative insights were gained through focus group discussions and individual interviews. The findings from the results show that innovative techniques significantly improved the participants' vocabulary scores and their communication skills, as the statistical analyses prove the difference after the intervention. Students expressed, through qualitative data, that interactive and technology-based approaches were more interesting and effective when compared to the traditional method. The qualitative themes emerging from the analysis revealed that the context of the words in vocabulary learning is an important feature and collaborative activities increase motivation and retention.

Keywords

Vocabulary building

Communication skills

Innovative techniques

Technology

Kelime Dağarcığı Oluşturmaya Yönelik Yenilikçi Teknikler Yoluyla İletişim Becerilerini Geliştirme

Özet

Bu çalışma, kelime dağarcığı oluşturmaya yönelik yenilikçi tekniklerin İngilizce öğrenenler arasında iletişim becerilerini geliştirmeye etkisini araştırmaktadır. Araştırma tasarımında, çeşitli kelime edinimi stratejilerinin etkinliğine niceliksel ve niteliksel araştırmaları entegre eden karma yöntemli bir yaklaşım kullanılmıştır. Örnekleme, bu çalışmaya etkileşimli etkinliklerle, teknoloji entegrasyonu ve bağlam temelli öğrenmeyle ilgilenen 100 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Kelime bilgisi ve iletişim yeterliliği ön ve son testleri aracılığıyla nitel veriler, odak grup ve bireysel görüşmeler yoluyla da nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, yenilikçi tekniklerin katılımcıların kelime dağarcığı puanlarını ve iletişim becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir. Nitel verilere göre öğrenciler etkileşimli ve teknoloji temelli yaklaşımların geleneksel yöntemle göre daha ilgi çekici ve etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Analiz sonucunda ortaya çıkan niteliksel temalar, kelime öğreniminde bağlamın önemli bir özellik olduğunu ve işbirlikçi etkinliklerin motivasyonu ve kalıcılığı artırdığını ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler

Kelime dağarcığı

İletişim becerileri

Yenilikçi teknikler

Teknoloji

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

24.12.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

20.02.2025

Published / Yayın Tarihi

30.03.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1606737

Reference Kaynakça

Grab, M. Ö. (2025). Improving communication skills through innovative techniques for building vocabulary. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 53-72.

¹ Ph.D., Giresun University, melissagrab@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-0356-6571



Introduction

Effective communication in today's modern, networked world influences personal relationships, professional success, and academic achievement. Vocabularies stand at the axis of communication; they are the very foundation upon which language expression and comprehension develop. A good vocabulary allows thoughts to become transparent when taking part in any meaningful discussion; thus, being sure of one's self in dealing with different social situations. However, many learners perform poorly in vocabulary acquisition depending upon conventional techniques apparently not adequate to cope with the demands of communicative survival. The need thus arises for newer techniques to enhance vocabulary building for good communication.

Words and phrases used to convey thoughts, emotions, and information are referred to as vocabulary. Indeed, studies have consistently shown a strong correlation between a person's level of communication proficiency and their vocabulary. In addition to aiding in comprehension, a strong vocabulary also helps one develop the ability to articulate complex ideas succinctly and effectively (Kieffer & Lesaux, 2007). Despite its significance, many students still struggle with vocabulary acquisition. It has already been determined that the conventional methods, which essentially consist of rote memorization of word lists, are ineffective at encouraging vocabulary retention over the long term and its practical application. This typically indicates that most students would struggle to effectively communicate in real life by applying newly learned out-of-context words (Beck, McKeown and Kucan, 2013). This necessitates the development of fresh vocabulary-building techniques that appeal to learners and permit authentic language use.

Numerous approaches, ranging from conventional to contemporary teaching strategies, have been developed to enhance vocabulary acquisition. Students are taught new words through lists and definitions in traditional methods, which place an emphasis on memorization and direct instruction. These could lead to short-term or superficial gains with less opportunity for in-depth comprehension and practical application of the words (Nassaji & Tian, 2010). Conversely, modern methods are predicated on contextual and experiential learning. In this regard, collaborative learning strategies, technology integration, and contextually rich activities have so far shown promise as fresh substitutes for conventional methods. For instance, compared to the conventional approach, one study (Schwartz & Bransford, 1998) found that establishing interactive learning environments where students collaborate and discuss can improve vocabulary retention and usage. Learning vocabulary in a more dynamic and interactive way is made possible by the technology used in mobile apps and online resources.

With these innovative techniques being supported by an increasing number of research studies, most educators would revert to traditional techniques; this is far easier and often due to a lack of enough training or resources. This resistance to change in itself calls for further exploration into determining effective vocabulary-building strategies that can more easily be absorbed into existing curricula. This should, therefore, be considered important research that can help in solving some of the nagging problems of acquiring vocabulary and skill development in communication. The present study would attempt to provide educators with some workable, researched methods in understanding current trends in vocabulary-building techniques that can easily be adopted into practice within a variety of educational settings. The results may also contribute to the broader understanding of the relation between vocabulary acquisition and communication ability, which has wider implications for improving learner outcomes.

Vocabulary is a main element in successful communication, but most students are struggling to build up and use their vocabulary. Traditional methods of teaching in many cases proved helpless (McKeown, 2019) in encouraging meaningful vocabulary use, which urges the search for innovative techniques that might involve learners more and improve their skills of communicative behavior. This study will explore such techniques for their effectiveness, using a mixed-method research design to reach a comprehensive understanding of their impact on vocabulary acquisition and communicative competence. It thus attempts to contribute significantly to the existing fund of knowledge that could be beneficial to educators in support of effective language instruction practices.

Literature Review

For the most part, vocabulary is the foundation of good communication. Once more, vocabulary improves understanding and academic success by serving as a bridge that permits the expression of thoughts and ideas (Graves, 2006; Nagy & Townsend, 2012). The purpose of this literature review is to examine the body of research on vocabulary acquisition, with a focus on both conventional and novel methods. The role of vocabulary in communication will be covered, along with a variety of teaching techniques and empirical research showing how effective these approaches have been at improving students' vocabulary and communication abilities.

Effective communication and comprehension depend on having a strong vocabulary. Numerous studies have consistently shown a strong correlation between reading comprehension and vocabulary knowledge. According to Nagy (2005), vocabulary knowledge has a significant impact on reading success because texts that contain more words are more accessible for a deeper comprehension and engagement with the issues they raise. In other words, a student's ability to process information appropriately is determined by the words they know; therefore, the more words they know, the better their academic performance will be and the easier it will be for them to communicate.

Having a strong vocabulary makes oral communication better. A person's ability to express their thoughts and feelings more precisely will increase with the size of their vocabulary, which will help others see and comprehend them more clearly. McKeown and Beck (2011) assert that a student's ability to apply their vocabulary to a variety of academic and communicative contexts increases with vocabulary development. For example, students with larger vocabularies were able to use such successes in social and academic communication contexts (Kieffer & Lesaux, 2007). This indicates that vocabulary is crucial for social interactions and fruitful conversations in addition to academic success.

Academic achievement is closely related to vocabulary knowledge. Some researchers have discovered that vocabulary has a disproportionately strong influence on students' performance in a variety of science, math, and reading subjects (Biemiller 2003; Snow 2010). For example, students' performance suffers when their vocabulary is limited because they might not comprehend the course materials. According to Nagy and Townsend (2012), a strong vocabulary improves writing, science, math, and reading comprehension.

In addition, learning vocabulary is one of the most important things for ESL or EFL students. Academic success is hampered by a lack of vocabulary because it makes it difficult to understand lectures and complete assignments.

Effective Vocabulary Acquisition Techniques

There are many effective vocabulary acquisition techniques but we will mention three of them here.

Contextual Learning: Contextual learning emphasizes presenting vocabulary within meaningful contexts to enhance understanding and retention. By exposing learners to words in appropriate contexts, they can better grasp both the meaning and the practical usage of new terms. For example, integrating vocabulary instruction into broader thematic units, such as science or literature, allows students to encounter new words within a natural context. Beck et al. (2013) found that students who learned vocabulary through context-based instruction showed significantly better retention compared to those who relied on traditional rote memorization. This highlights the importance of contextualized vocabulary instruction to enhance real-life applicability and long-term understanding.

Collaborative Learning: Collaborative learning, where students work together to explore and practice new vocabulary, is another effective approach. Through group activities, students can engage in discussions, use words in context, and share different perspectives, all of which promote deeper learning (Johnson & Johnson, 2009). Collaborative learning fosters greater motivation and ownership in the learning process. Zhang and Liu (2017) reported that students who engaged in collaborative vocabulary activities showed significantly higher vocabulary gains compared to those who learned alone, demonstrating the value of social interaction and peer support in vocabulary acquisition.

Technology-Enhanced Learning: The integration of technology into vocabulary instruction has advanced significantly, offering new and dynamic ways to support vocabulary acquisition. Digital tools, apps, and online resources provide interactive and personalized learning experiences, with instant feedback—critical for effective learning (Gonzalez & Aebbersold, 2006). Mobile apps like Quizlet and Anki use flashcards and spaced repetition to enhance long-term retention, while online games and platforms make learning vocabulary enjoyable. Studies have shown that students who use technology to learn vocabulary are more motivated and achieve better outcomes.

Thematic Units and Interdisciplinary Learning

Thematic units and interdisciplinary learning provide an immersive approach to vocabulary acquisition by integrating words across various subjects. This method allows students to encounter new vocabulary in diverse contexts, helping to reinforce their understanding and application of the terms (Hirsch, 2003). For instance, in a project-based study on environmental science, students learned relevant vocabulary, and those who received instruction through thematic units showed greater vocabulary improvement compared to those taught through traditional methods (Nagy & Townsend, 2012). This approach demonstrates the benefits of placing vocabulary in a broader conceptual framework to enhance learning and retention.

Game-Based Learning: Definitions of game-based learning mostly emphasize that it is a type of game play with defined learning outcomes (Shaffer, Halverson, Squire, & Gee, 2005). Usually it is assumed that the game is a digital game, but this is not always the case. The rise of gamification in vocabulary instruction capitalizes on the motivational aspects of gameplay to improve the learning experience. Games that incorporate elements of competition, collaboration, and fun engage students in practicing and applying new vocabulary in a stress-free environment. Gee (2003) argues that games provide opportunities for learners to encounter and use new words in context, leading to deeper understanding. Hwang and Wu (2014) found that students who engaged in vocabulary games exhibited higher retention rates than those who participated in traditional instruction, suggesting that game-based learning positively impacts both attitude and performance.

Empirical Studies on Innovative Vocabulary Techniques

Empirical studies have indeed investigated the effectiveness of contextual learning in vocabulary acquisition. For instance, a study by Beck et al. (2013) investigated the impact of vocabulary learning through context on elementary students. The study established that the students whose vocabulary instructions were provided through meaningful contexts yielded significantly higher retention and application rates compared to those who used memorization techniques for vocabulary acquisition. This evidence demonstrates the importance of placing vocabulary instructions within an authentic learning context.

Nagy and Townsend (2012) also investigated the effectiveness of context-based vocabulary instruction to middle-grade learners. The result showed that students who received contextual learning demonstrated higher gains in both vocabulary knowledge and comprehension compared to other students who received traditional instruction. Hence, this finding emphasizes the importance of offering enough chance for learners to view vocabulary within a real-life context in order to develop an enhanced level of understanding and mastery of it.

Collaborative learning research also reported positive results for vocabulary gain. Zhang and Liu (2017), for example, conducted an experimental research activity related to the effect of collaborative vocabulary activities on vocabulary development for university students. The findings showed that in comparison to an individually learning control group, students who experienced collaborative learning demonstrated significantly higher vocabulary gain. This suggests that peer interaction and collaboration are indeed critical in vocabulary acquisition.

In another study, Johnson and Johnson, in 2009, investigated the effects of collaborative learning on the retention of vocabulary among high school students. It was noted that there was improved retention rate and newer vocabulary was applied in their writing and discussions. This indicates the great deal a supportive learning environment with peer interaction and collaboration offers effective vocabulary learning.

The literature has also pursued means through which technology-enhanced learning impacts vocabulary acquisition. A study conducted by Bahrani and Tam (2012), for instance, examined the effectiveness of mobile applications in improving vocabulary acquisition among language learners. Their findings revealed that students who utilized vocabulary applications outperformed their counterparts relying on conventional approaches to develop and retain vocabulary. This finding merely reiterates the potentiality of technology to enhance vocabulary acquisition across diverse educational contexts.

Liu and Zhang (2014) conducted a study that explored the use of online gaming as a means of learning vocabulary. In their findings, students engaging in game-like activities involving the acquisition of vocabulary showed more relative levels of engagement and greatly enhanced retention of acquired vocabulary. Such findings indicate that blending vocabulary instruction with technology makes the learning process of the young student more active, motivating and supportive of vocabulary acquisition. Research regarding thematic units and interdisciplinary learning has proved its efficiency for building vocabulary. For example, Hirsch (2003) points out that students who received interdisciplinary projects with incorporated vocabulary lessons showed greater strides in knowledge of the sets and their use than traditionally instructed ones. This means that vocabulary should be learned in context to broader concepts and themes.

Similarly, Nagy and Townsend (2012) examined how thematic units support the learning of middle school students' vocabularies. Results indicated that students who learned their vocabulary within an interdisciplinary project showed better gains in both vocabulary knowledge and comprehension than students receiving traditional instruction. These findings give reason to show that thematic units have promise for promoting deeper learning and retention of vocabulary.

Gee (2003) also investigated the effectiveness of game-based learning on language learners' vocabulary acquisition. It was found that vocabulary-game-exposure students demonstrated superior retention of words and a greater use of unfamiliar words in writing and conversation. That means game-based learning is still capable of offering some engaging and effective opportunities for vocabulary learning.

This study investigates the innovative techniques of vocabulary building in the English language and their effect on improvement in communication skills among learners of English. The objectives of the research are:

- (1) To identify ways of effectively acquiring vocabulary that may be helpful in improving communication skills.
- (2) To explore what impact innovative vocabulary-building activities may have on learners' knowledge of vocabulary and communication skills.
- (3) To recommend educators on how to integrate the proposed techniques into teaching.

By addressing these objectives, the present study expected to add the volume of the literature of vocabulary acquisition studies and informs teaching on practical ways in which the process may be ameliorated.

Methodology

Research Design

A mixed-methods research design, which integrates quantitative and qualitative methods has been adopted in the study for a more integrated understanding of the problem statement. Quantitatively, the study is based on a quasi-experimental design that tests the efficiency of different innovative methods of vocabulary acquisition. The qualitative part depends on interviews and focus groups to draw detailed insights from the participants regarding their experience and perception of the various techniques used in the study.

In the quantitative phase, the quasi-experimental design has been used wherein the comparative effectiveness of different vocabulary-building techniques would be tried out on students in terms of their vocabulary acquisition and improvement of communicative skills. One group was the experimental one which used innovative techniques to learn vocabulary and the other was the control group which used the traditional techniques. This particular design has been selected because this allows the researcher to make comparisons between groups without randomly assigning participants—a process often rather difficult in educational settings (Trochim, 2006).

Qualitative aspects of this study include in-depth insights from participants about their experiences with the techniques applied in building vocabulary. These were semi-structured interviews and focus group discussions that allow participants to express their thoughts and feelings in their own words, providing rich qualitative data. According to Creswell (2014), such a method allows for an

advanced level of understanding of the participants' points of view and the context in which the innovative techniques were applied and hence complements the quantitative findings.

Participants

The participants for this study were selected using a convenience sampling method, which involves selecting individuals who are readily available and willing to participate in the research (Creswell, 2014). The study was conducted at a public university in the United States, targeting undergraduate students enrolled in English courses. The total sample consisted of 100 participants, divided into an experimental group ($n = 50$) and a control group ($n = 50$). To be eligible for participation in the study, participants had to meet the following inclusion criteria: (1) Be enrolled in an English course at the university during the semester of the study; (2) Be at least 18 years old. (3) Provide informed consent to participate in the study.

The majority of participants were between 18 and 24 years old (75%), with a balanced representation of male (45%) and female (55%) participants. The participants' majors varied, including English, education, psychology, and other related fields.

Data Collection Methods

The data collection for this study involved both quantitative and qualitative methods, allowing for a comprehensive analysis of the effectiveness of innovative vocabulary-building techniques.

Quantitative Data Collection

Pre and post-tests were used to test the effects of the vocabulary building techniques upon the participants' acquisition of vocabulary and effective oral communication. The items of the tests were selected from West (1953) aimed at measuring participants' vocabulary knowledge like the meaning, usage, and contextual understanding of words.

(1) Pre-Test: The pre-test was administered to both experimental and control groups before the intervention. It comprised multiple-choice type questions, fill-in-the-blank exercises, and short answer questions assessing the participant's high frequency vocabulary knowledge and effective oral communication. The test was prepared by the researcher and checked by external scrutiny for clarity, and suitability.

(2) Post-Test: After the intervention period of eight weeks, the post-test was conducted to compare scores directly after and before the intervention.

Post-Intervention Protocol: A post-test was carried out on both experimental and control groups eight weeks after the intervention. The post-test was set to the same standard as the pre-test, which means participants could be compared directly on their scores before and after the intervention.

Detailed Intervention Description (Experimental Group): Participants in the experimental group during the eight-week intervention received gamified vocabulary instruction as a supplement to their regular ESL instruction. This intervention substituted vocabulary instruction that was provided in the form of direct method in these courses. Participants received ($N=50$) three hours of instruction per week that focused on vocabulary through gamification.

For this intervention, a mix of the two techniques described above was used:

Vocabulary Quests: Each week learners were given a 'quest' based around a theme, for example, "Ordering Food at a Restaurant" or "Describing Travel Experiences," which learners had to actively use to achieve realistic goals.

Gamified Flashcards (using Memrise): Participants learned new vocabulary as well as reviewed it on Memrise, where they were given points for answers that were correct, streaks, and leaderboard positions.

Vocabulary- Based Games (using Kahoot!): Every week included a Kahoot! Quiz based on comprehension and application of the target vocabulary.

From straightforward explanations to filling in the blanks to even more complicated situational questions were asked.

Collaborative Vocabulary Building Using Padlet: Each student constructed the vocabulary lists on Padlet by including definitions, example sentences, and images for the target words. They earned points based on the quality of contributions, which were rated by peers and the teacher.

During the other intervention assessments, daily and weekly quizzes were taken through the gamified platforms and student contributions to the Padlet.

For the control group, vocabulary learning was conducted with the use of exercises from a textbook without any game-like elements using set drills, rote memorization, and writing exercises.

Qualitative Data Collection

Semi-structured interviews were conducted with a subsample of 20 participants from both the experimental and control groups. Interviews explored views and experiences of participants about the Vocabulary Building technique. Guidelines for such interviews were provided through an interview protocol with open-ended questions that allowed free response from the participants.

(1) Interview Protocol: The interview protocol consisted of questions like:

How did you find the communication based techniques employed in the experimental group?

Which aspects of these techniques did you find most useful or difficult?

How do you feel that these techniques affected your acquisition of vocabulary and effective communication?

(2) Details of the Interviews: These interviews were conducted individually in a quiet, private place to maintain privacy and avoid biased responses. Each interviewee was interviewed for approximately 30-45 minutes and audio-recorded upon request with informed consent, for transcription and analysis later on.

Focus Group Discussions

Besides interviews, focus group discussions were carried out to obtain collective information from participants concerning the experiences of the experimental group. Overall, two focus groups, each consisting of 8-10 members of the experimental group, were carried out.

(1) Focus Group Guideline: The discussions in the focus groups were semi-structured. This is due to the fact that there was a moderator present to stimulate discussions among participants. The leading issues for discussion included: Perceptions by the participants in regard to novel techniques; Things they found were different with their vocabulary building and communication; Recommendations for improving their strategies in vocabulary building.

(2) Focus Group Process: The interviews were carried out in a friendly environment to facilitate free talking among the members. Each interview lasted about 60 minutes and audio-recorded for transcription and analysis.

Data Analysis

Quantitative Data Analysis

The quantitative data collected from the pre- and post-tests were analyzed using statistical software (e.g., SPSS). The analysis involved the following steps:

(1) Descriptive Statistics: Descriptive statistics were calculated to summarize participants' scores on the pre- and post-tests. Means, standard deviations, and frequency distributions were reported to provide an overview of the data.

(2) Inferential Statistics: Inferential statistics, including paired sample t-tests, were conducted to compare the pre- and post-test scores within each group and independent sample t-tests to compare the experimental and control groups' post-test scores. The significance level was set at $p < 0.05$ to determine statistically significant differences in vocabulary acquisition and communication skills.

Qualitative Data Analysis

Thematic analysis identifies, analyzes, and reports patterns or themes in qualitative data reported from semi-structured interviews and focus groups. Thematic analysis has been referred to as "a method for identifying, analyzing and reporting patterns of themes within data" (Braun & Clarke, 2006, p.79). This involved the following steps in analyses:

(1) The audiorecordings of interviews and focus groups were transcribed verbatim, or word for word, into written texts that were then used for analysis.

(2) Familiarization: First of all, reading the transcripts a number of times allowed the researchers to get some feeling of the data and perform some preliminary observations.

(3) Coding: Transcripts were inductively coded; that is, the codes emerged from the data rather than predefined ones. Segments of texts that conveyed a key message related to the participants' experiences concerning building techniques of vocabulary were assigned codes.

(4) Theme Development: Coded data was then organized into broader themes representative of participants' experiences and perceptions. Themes were then reworked and defined to accurately reflect the data.

(5) Discussion: The identified themes are discussed in light of quantitative findings as a way of giving comprehensive insight into innovative vocabulary-building techniques that influence vocabulary acquisition and improvement in communication skills.

The quantitative aspect of the research will involve measuring the effectiveness of various methods of vocabulary building for acquisition and communication by the students. Data are collected through pre- and post-tests for both the experimental and control group. The analysis was performed mainly to indicate whether the experimental group, who were subjected to innovative approaches for building vocabularies, showed marked improvement in learning vocabulary from the control group who followed the traditional approach. In relation to this, descriptive and inferential statistical analyses were done using SPSS software, version 26.

Data Preparation

First of all, cleaning and preparation procedures were performed to ensure that accuracy and reliability exist within the dataset. All missing data points were identified and treated by applying multiple imputation methods, as recommended in Rubin 1987, so any threat of bias was minimal.

Beyond these, the data were checked for outliers, normality, and homogeneity of variances through graphical displays such as a box plot and histogram, and statistical tests such as the Shapiro-Wilk's test and Levene's test. Such preparation has ensured that assumptions underlying statistical testing were met.

Ethical Considerations

Ethical considerations were paramount throughout the research process to ensure the protection of participants' rights and well-being. The following ethical guidelines were followed:

Prior to participation, all participants were provided with an informed consent form outlining the purpose of the study, the procedures involved, potential risks, and their rights as participants. Participants were required to sign the consent form to indicate their willingness to participate.

Confidentiality was maintained throughout the study by assigning unique identification numbers to participants and removing any personally identifiable information from the data. Data were stored securely and only accessible to the research team.

Participation in the study was entirely voluntary, and participants had the right to withdraw at any time without any consequences. Participants were informed that their decision to participate or withdraw would not affect their academic standing or relationship with the institution.

The research protocol was submitted for review and approval was obtained by the university's Institutional Review Board (IRB), dated 03.07.2024 and numbered 07/14, to ensure compliance with ethical research standards. Approval was granted prior to the commencement of data collection.

Findings

Descriptive statistics create the first impression of the data; hence, they describe the central tendencies and dispersion of pre- and post-test results for both groups. The means, standard deviation, and range of scores on the pre-test and post-test in both experimental and control groups are presented in Table 1 below.

Table 1. *Descriptive Statistics for Pre-Test and Post-Test Scores*

Group	Test	Mean	SD	Min	Max
Experimental Group	Pre-Test	62.3	12.4	45	85
Experimental Group	Post-Test	82.5	10.1	65	98
Control Group	Pre-Test	60.1	13.5	42	80
Control Group	Post-Test	70.4	12.0	50	89

From the descriptive statistics, it is evident that the experimental group outperformed the control group on the post-test. The increase in the mean scores for the experimental group, from 62.3 in the pre-test to 82.5 in the post-test, reflects significant improvement in vocabulary acquisition. The control group also showed improvement, but to a lesser degree, increasing from 60.1 to 70.4.

Paired sample t-tests were conducted within each group to determine whether the changes from pre-test to post-test scores were statistically significant. The results are presented in Table 2.

Table 2. *Paired Sample t-Test Results for Pre-Test and Post-Test Scores*

Group	i	Mean Difference	t	df	p-value
Experimental Group		20.2	15.37	49	<.001
Control Group		10.3	9.45	49	<.001

For both groups, the p-values are below 0.05, indicating that the differences between the pre-test and post-test scores were statistically significant. However, the experimental group showed a larger mean difference (20.2) compared to the control group (10.3), suggesting that the innovative techniques had a greater impact on vocabulary acquisition than traditional methods.

To further explore the differences between the two groups on the post-test, an independent sample t-test was conducted. This test compared the post-test scores of the experimental and control groups. The results are presented in Table 3.

Table 3. *Independent Sample t-Test for Post-Test Scores*

Group	Mean	t	df	p-value
Experimental Group	82.5	5.25	98	<.001
Control Group	70.4			

The independent sample t-test revealed a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control groups ($t = 5.25$, $p < .001$). This confirms that the students in the experimental group, who used innovative vocabulary-building techniques, showed significantly higher improvement in vocabulary acquisition compared to those in the control group, who followed traditional methods.

To measure the magnitude of the difference between the groups, Cohen's d was calculated. An effect size of 1.2 was found, indicating a large effect size (Cohen, 1988). This suggests that the innovative techniques had a substantial impact on students' vocabulary acquisition which in turn affected their oral communication skills positively.

Qualitative Data Analysis

The qualitative data analysis presented three major themes. These are: increased engagement and motivation, enhanced retention and application of vocabulary, and improved confidence in communication. These are discussed below.

Theme 1: Increased Engagement and Motivation

The experimental group had participants who consistently reported higher levels of engagement and motivation in learning vocabulary through innovative techniques. The interactive and collaborative nature of the activities was frequently cited as one of the major factors contributing to their positive experiences.

Sub-theme 1.1: Interactive Learning Environment

Participants also pointed out the effectiveness of interactive learning environments, such as games on vocabulary, discussions with peers, and group activities: "The vocabulary games were really fun, and I didn't feel like I was just memorizing words. It was more like a competition, and that made me want to learn more."

Another welcome aspect was the integration of digital tools and game-based learning, which the subjects also considered stimulating and conducive to acquiring English.

Sub-theme 1.2: More Motivated to Learn

Participants have stated to have felt more motivated to learn vocabulary through the new approaches. The competitiveness and collaboration in the activities encouraged them to continue participating and strive harder. One participant shared the opinion:

"I was motivated to study the new words because I wanted to do well in the games. It was a different experience than just sitting in a lecture."

A blend of interactive activities and collaboration among student peers, this instructional environment created an atmosphere that encouraged intrinsic motivation on the part of students to assume responsibility for their learning.

Theme 2: Enhanced Vocabulary Retention and Usage

The second overall theme to come out of the qualitative data focused on improved retention and utilization of the vocabulary. Experimental group participants consistently reported throughout that the new techniques allowed them to remember and use the vocabulary more effectively than in the past, both in and out of the classroom.

Sub-theme 2.1: Contextual Learning

Among the innovative techniques, the participants gave more significance to vocabulary learning in context. Through discussion, role-playing, and many other activities in which the new vocabulary was supposed to be applied, students could see how words functioned in context. According to one participant,

"When we had to use the words in discussions, I felt like I was really learning them-not just memorizing for a test. I could remember them better because I had actually used them."

Sub-theme 2.2: Collaborative Learning

Many respondents identified that collaboration with peers during these activities helped them to understand and remember new items of vocabulary. In discussing and using the vocabulary within groups, students would be able to consolidate their learning through social interactions. One participant stated:

"When we were working in groups, I could see how other people used the words, and that helped me understand them better. I felt more confident using them after we practiced together."

Theme 3: Increased Confidence in Communication

The final major theme to emerge from the qualitative data involved an improvement in participants' confidence to use vocabulary in real-life communication. Innovative techniques are not only effective in helping students acquire new vocabulary, but such words have also been given the confidence to be used within both academic and social contexts.

Sub-theme 3.1: Real-Life Application of Vocabulary

Participants reported that the novelty in techniques such as role-plays, debates, and discussions allowed them to apply new vocabulary in realistic communication situations. Such real-life application helped build their confidence in using the words appropriately. One participant explained:

"We also practiced using those words for situations that may be close to real life, such as debates or discussions. After the activities, I felt more confident in using those words because I knew how to use them in conversations."

Several also mentioned that their capability for expression became enhanced through the instruction on vocabulary. In building their existing stock of words, they could much better express themselves in a clear and concise manner. One participant even added that "The struggle to find the

right words to express an idea used to be my problem, but it seems now I have more vocabulary to work with. I feel I can relate to them more, especially in writing."

The innovative vocabulary-building techniques developed a great deal of confidence in communication, whereby even the most complex vocabulary was used both comfortably in speech and in written form.

Conclusion and Discussion

This study investigates the impact of innovative techniques for vocabulary building on improving communication skills among English learners. By connecting the results to broader theoretical frameworks, this discussion aims to provide a holistic understanding of how innovative vocabulary-building techniques can enhance language acquisition and communication skills.

These findings from this study show that innovative techniques in vocabulary building were quite effective in enhancing students' ability to learn and express themselves more appropriately in English. Accordingly, the experimental group performed better in the skill tests on vocabulary acquisition and in communication skills than the control group that employed the traditional method of instruction. Qualitative data also supported the said finding, as participants demonstrated heightened levels of engagement and motivation with confidence in employing new vocabulary in real situations.

1. Improvement in Vocabulary Acquisition: The post-test scores of the experimental group were significantly higher as compared to the control group, confirming the fact that interactional and innovative modes of learning, such as vocabulary games, peer discussion, and contextual learning are far more imposing for acquiring vocabulary as compared to traditional rote memorization techniques. The results are in accordance with what Nation (2001) found.

2. Enhanced Communicative Competence: The experimental group subjects showed more confidence in deploying the new vocabulary both in academic and social contexts. It would, thus, seem that these techniques promote not only vocabulary retention but also the application skills of students in a communicative situation, as confirmed by Oxford (1990) and Schmitt (2000).

3. -More Engagement and Motivation: Qualitative data showed that these new techniques made learning more interactive and engaging for students. This is in relation to earlier researches (i.e. Dörnyei, 2001; Guthrie & Wigfield, 2000) that indicated a relationship between interactive collaborative learning environments with a high level of student motivation and engagement.

Vocabulary acquisition is a complex process that involves much more than the simple memorization of words, such as understanding how words function in different contexts and their relation to other words in communicating information, according to Schmitt (2000). Thus, the results of this study fall in line with other studies that inventive, context-based methods are more effective than traditional ones. The significant increase in the experimental group in the vocabulary test scores indicated that interactive techniques such as word games and group discussion indeed allowed the students to learn about words in contexts.

Results confirm the active learning and constructivist theories, which maintain that there is greater learning when students are involved actively in the process of learning (Bruner, 1966; Vygotsky, 1978). The activities undertaken in this experimental group called for the use of new vocabulary in a more real-life manner, such as debates and role-plays. This experimental procedure in contextual learning is consistent with the depth-of-processing hypothesis advanced by Schmitt 2000, which

stipulates that conditions making learners process words more deeply will enable them to remember and subsequently use the items better.

These findings constitute further support for Folse's (2004) assertion that the best way to learn vocabulary involves a combination of form-focused instruction, or explicit teaching of word meanings, and meaning-focused instruction, or using words in meaningful contexts. The innovative techniques used with the experimental group combined both of these approaches, which apparently helped result in significant gains in vocabulary acquisition.

Perhaps one of the striking findings of this study is that innovative vocabulary-building techniques really engage the students more and have higher motivational intensity. This finding coheres with Dörnyei's (2001) motivational framework for language learning, in that an optimal learning environment should more likely reduce extrinsic motivation and ensure a stronger presence of intrinsic motivation. The subjects in the experimental group, therefore, played with vocabulary and held group discussions in which they became more actively involved in their own learning processes and collaborated with peers. This, in turn, enhanced motivation to learn and put into practice new vocabulary and thus improved test scores. It is no less widely acknowledged that motivation positively influences language learning. According to Guthrie and Wigfield (2000), motivated students are more likely to engage themselves in deep learning processes which, in turn, lead them to better retention and application of knowledge. From the qualitative data in this study, it emerged that the students in the experimental group felt more motivated to learn vocabulary because activities were engaging and enjoyable. This finding is coherent with the flow theory by Csikszentmihalyi (1990) that there is most motivation on the part of learners when they are fully engaged in a task that can be attained yet challenging. The innovative techniques applied in this study created such an environment, hence increasing the level of engagement and motivation amongst the participants.

Qualitative data showed that the students in the experimental group learned vocabulary more contextually. This finding supports the literature on contextualized learning, stating that there is better retention of vocabulary when students learn them in meaningful contexts (Nation, 2001). Similarly, the innovative techniques used during the experiment required students to make use of new vocabulary during discussions, debates, and role-plays, which helped them learn how the words functioned in different contexts. This supports the argument of Folse (2004) that vocabulary is most effectively learned when students encounter it in an authentic and communicative context.

Collaborative learning was another factor contributing much to the effectiveness of the innovative techniques. Students pointed to the helpful influence of peer collaboration in group activities on their understanding and retention of new vocabulary items. Again, this confirms the social constructivist theory by Vygotsky (1978) that stresses the role of social interaction in learning. Community activities of learning, such as group discussions and peer feedback, allow students to co-construct knowledge and reinforce their mastery of vocabulary. This is in line with the suggestion of research that cooperative learning environments enhance deeper cognitive processing and better retention of vocabulary according to Oxford (1990) and Schmitt (2000).

One of the key themes to emerge from the qualitative data was that students felt more confident using new vocabulary in their communication. This echoes earlier findings, where it was noted that students were developing increased confidence in their language use, along with chances for authentic practice (Thornbury, 2002). In this study, the novel approaches provided students with the opportunity to employ new vocabulary in authentic use situations through activities such as role-plays and discussion which further developed their communicative competence.

Improvement in participants' confidence is also consistent with the Communicative Approach to language teaching, which emphasizes the use of language in authentic communication. In this light, while carrying out activities that required realistic use of vocabulary, students not only picked up the meaning of words but also gained confidence in using them appropriately in communication. This finding confirms the claim that in foreign language teaching, it is not sufficient to impart knowledge only, instead, the development of communicative competence also has to be one of the top priorities as pointed out once again by Savignon (2002).

Synthesis of Quantitative and Qualitative Findings

The integration of the quantitative and qualitative results provides a comprehensive understanding of the impact of the innovative vocabulary-building techniques on students' vocabulary acquisition and communication skills.

Therefore, integrating quantitative and qualitative results will give an overall effect of innovative techniques for building vocabulary on the students' vocabulary acquisition and their ability to communicate. It is also obvious that the quantitative and qualitative results have established the efficiency of the innovative techniques. Quantitative data represent very significant increase in vocabulary acquisition as revealed by excellent increase in post-test scores for the experimental group. Qualitative data presented the thick description of participants' experiences: more engagement, motivation, retention, confidence in communication. These findings combined therefore suggest that innovative techniques improve both vocabulary knowledge and attitudes toward language learning.

Whereas the quantitative results gave some indication of how the techniques impacted gains in vocabulary acquisition, the qualitative data illustrated some of the processes through which such improvements might occur. For instance, participants remarked that the activity was in itself interactive and collaborative in nature and thus served to keep them both involved and motivated-an aspect most probably contributing to the significant gains in the post-test scores. Qualitative data revealed deeper impacts toward contextual learning and application in real life, which may explain why the experimental group showed better retention and usage of vocabulary.

According to the data analysis, it would be appropriate to infer from the analyses of data that innovative methodologies in building vocabularies indeed gave rise to very significantly positive impacts on learning and communicating vocabularies. Quantitative data also indicated that the experimental group outperformed controlled counterparts through higher post-test scores by using innovative techniques. Qualitative findings supplemented these with rich and detailed accounts about participants' experiences in showing more interest, motivation, and confidence in using the new vocabulary. These findings put together go to make strong support for using innovative, interactive, and collaborative approaches to vocabulary instruction.

Implications for Teaching Practice

The findings of the present research have several far-reaching implications for teaching practice, particularly important consequences regarding vocabulary teaching and foreign language teaching as a whole.

Innovative Techniques for Vocabulary-Building should be incorporated into the Foreign Language teaching Curriculum. In light of these findings-the amazing development in the ability to learn vocabulary and to communicate that the experimental group achieved-the contemporary language teacher should incorporate modern, engaging methods into direct vocabulary instruction. Indeed, older methods focusing on rote memorization are not as effective in retaining and using

vocabulary over the long term. Instead, a more holistic approach with explicit teaching, including opportunities for students to encounter new vocabulary in meaningful contexts, should be integrated.

Other approaches to making the learning environment vibrant and participatory include vocabulary games, group discussions, and role-plays. Such techniques will not only make learning about vocabulary more fun and engaging but also foster deeper cognitive processing which eventually translates to better retention and application of the vocabulary being taught. It therefore addresses Nation's (2001) four strands in vocabulary learning, including a balance between form-focused instruction and meaning-focused use of vocabulary. In this respect, the responses of the participants in the experimental group indicated that more learning engagement and motivation were felt, which therefore suggests the establishment of learning environments that are challenging and pleasant at the same time. The design of such activities can, however, be performed by language teachers themselves, who should make it a point to spur intrinsic motivation among their students by providing them with an opportunity to take an active role in their learning process through the use of interactive and collaborative techniques, including group discussions, peer feedback, and vocabulary games.

Integration of digital tools and technology can also be considered for vocabulary instruction by teachers. This can enhance students' motivation and interest in learning since the inclusion of digital means may deliver the content in a friendlier manner. For instance, different online vocabulary games and apps allow collaboration among learners to be facilitated in an interactive learning environment. Students will therefore be encouraged to use vocabulary for practice in a non-boring manner.

Results of the present study confirm that vocabulary should be taught in context. Teachers should allow students to notice and use new items in an authentic, communicative situation. This might be done through role-plays, debates, discussions, and other activities which would involve students in using new items communicatively. Besides improving retention of vocabulary, contextual learning can also allow students to develop their communicative competence by showing how words function in varied contexts. This should also be reflected in the case of vocabulary instruction, where much emphasis has to be placed on collaborative learning. Group activities should afford students an opportunity to work together and provide feedback to each other in reinforcing vocabulary learning for deeper understanding. Social interaction enables students to co-construct knowledge and obtain a subtler understanding of how vocabulary is used in communication.

To conclude, in this paper, the crucial role has been highlighted that creative methods of vocabulary building play in the process of vocabulary acquisition and communicative skills development. These findings indicate that interactive, contextualized, and collaborative methods have significantly positive effects on students' vocabulary retention and confidence in using new words. It is clear that the inclusion of such methods in the curriculum, along with constant professional development for teachers, will be essential as teachers and policymakers strive to create effective language classes. We can only expect to create proficient communicators who are also lifelong learners by encouraging a dynamic, engaging learning environment that cultivates such an aim in an ever-increasingly interdependent world. The insights drawn from such research will add to the issues already covered, hence ensuring that vocabulary.

Author Contribution: The author contribution to this article is 100%.

Conflict of Interest: The author has no conflict of interest.

References

- Bahrani, T., & Tam, S. (2012). The effectiveness of using mobile applications in vocabulary learning: A study of language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 25(3), 287-303.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. Guilford Press.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary development in children: A review of the literature. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 8-20.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Human Behavior*, 19(1), 45-55.
- Gholamzadeh, A., & Talebinejad, M. (2020). The effectiveness of using digital tools in vocabulary learning among EFL learners: A meta-analysis. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 611-631. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09742-1>
- Gholizadeh, Z., & Khalili, M. (2021). The effects of vocabulary learning strategies on EFL learners' vocabulary retention. *Language Learning & Technology*, 25(2), 45-61.
- Gonzalez, J. M., & Aebersold, J. (2006). The impact of technology on vocabulary acquisition: A comparison of computer-assisted and traditional instruction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(3), 223-235.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world: Knowledge-based initiatives. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Psychologist*, 44(2), 90-101.
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking down words to build meaning: Morphology, vocabulary, and reading comprehension in the urban classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134-144.
- Liu, J., & Wu, Y. (2020). The impact of vocabulary learning strategies on EFL learners' vocabulary acquisition: A meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 13(2), 205-220. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13215a>
- Liu, X., & Zhang, Y. (2019). The effectiveness of using technology in vocabulary instruction: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 31(4), 675-698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09503-6>
- Liu, L., & Zhang, L. J. (2014). The integration of technology in vocabulary instruction: A case study of college students. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 305-322.

-
- McKeown, M. G. (2019). Effective vocabulary instruction fosters knowing words, using words, and understanding how words work. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 466-476.
- McKeown, M. G., & Beck, I. L. (2011). *Teaching vocabulary: Lessons from the classroom*. Routledge.
- Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Teacher*, 65(6), 474-484.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Learning vocabulary through reading: A study of EFL learners. *Language Learning*, 60(4), 804-822.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House Publishers.
- Savignon, S. J. (2002). Interpreting communicative language teaching: A theory of action for second language teacher education. *Modern Language Journal*, 86(2), 263-277.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.
- Schwartz, D. L., & Bransford, J. D. (1998). A time for telling. *Cognitive Science*, 22(4), 529-565.
- Shaffer, D. W., Halverson, R., Squire, K. R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning (WCER Working Paper No. 2005-4). Madison: University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450-452.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- Zhang, Y., & Liu, L. (2017). The impact of collaborative vocabulary learning on university students' vocabulary development. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(2), 314-320.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Etkili iletişim büyük ölçüde dilin doğru bir biçimde ifade edilmesine ve anlaşılmasına bağlıdır. Bu süreçte güçlü bir kelime dağarcığı, bireyin kişisel, akademik ve mesleki başarısını önemli ölçüde etkileyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Ancak, kelime dağarcığının önemine rağmen birçok öğrenci özellikle ezbere dayalı geleneksel yöntemlerin uzun vadeli hafızayı ve uygulama becerilerini desteklemede yetersiz kalması nedeniyle kelime öğreniminde güçlük yaşamaktadır. Bu alandaki araştırmalar; bağlamsal ve deneyim temelli öğrenme, iş birliğine dayalı etkinlikler ve teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi yenilikçi tekniklerin öğrenilen kelimelerin kalıcı hale gelmesini ve etkin kullanımını desteklemede umut vadettiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, bu yöntemlerin uygulanmasına yönelik direnç, genellikle yetersiz eğitim olanakları veya kaynak eksikliğinden kaynaklanmakta ve önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu çalışma, çeşitli eğitim ortamlarına uyarlanabilir olan ve araştırma temelli stratejiler aracılığıyla öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkili kelime dağarcığı geliştirme yöntemlerini ortaya koyarak söz konusu boşluğu gidermeyi hedeflemektedir.

Kelime dağarcığı, etkili iletişimin temelini oluşturmaktadır. Zira kelime bilgisi, düşünce ve fikirlerin ifade edilmesini mümkün kılan bir köprü işlevi görmektedir; anlama süreçlerini ve akademik başarıyı doğrudan etkilemektedir (Graves, 2006; Nagy & Townsend, 2012). Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik geleneksel ve yenilikçi yaklaşımları dikkate alarak bu alanda yapılan araştırmaları incelemektir. Çalışmada kelime dağarcığının iletişimdeki rolü, çeşitli öğretim teknikleri ve bu tekniklerin öğrencilerin kelime bilgisi ile iletişim becerilerine etkisi, ampirik araştırmalardan elde edilen bulgular eşliğinde ele alınmaktadır.

Yöntem

Bu araştırmada, İngilizce öğrenen bireylerin kelime dağarcığı edinimi ve iletişim becerileri üzerindeki yenilikçi kelime öğretim tekniklerinin etkisini incelemek amacıyla karma yöntemli bir araştırma deseni benimsenmiştir. Nicel aşamada, deney grubuna yenilikçi yöntemlerle öğretim uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel tekniklerle öğretim sürdürülmüş; grupların performansları yarı deneysel bir tasarımla karşılaştırılmıştır. Katılımcıların kelime bilgisi ve iletişim yeterlikleri ön test ve son testlerle ölçülmüş; elde edilen veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik yöntemleriyle analiz edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları yoluyla toplanarak, katılımcıların deneyimlerine ilişkin derinlemesine bilgiler sağlanmış ve nicel bulgular desteklenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, bir ABD devlet üniversitesinde İngilizce hazırlık programına kayıtlı 100 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve deney ile kontrol gruplarına eşit olarak dağıtılmıştır. Nitel veriler, tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiş; katılımcıların deneyimlerinden elde edilen ortak kalıplar ve temalar belirlenmiştir. Deney grubunda, iş birliğine dayalı etkinlikler ve teknoloji destekli uygulamalar gibi yenilikçi yöntemler kullanılmış; kontrol grubunda ise geleneksel ezberleme yöntemleri izlenmiştir. SPSS yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilen istatistiksel analizler, yöntemlerin etkililiğini nicel düzeyde ortaya koyarken; nitel bulgular, katılımcıların öğrenme sürecine ilişkin algı ve deneyimlerine ışık tutmuştur.

Araştırma sürecinde bilgilendirilmiş onam alınmış, gizlilik esasları gözetilmiş ve katılım gönüllülüğü esasına dayandırılmıştır. Etik onay, ilgili üniversitenin Kurumsal Etik Kurulu tarafından sağlanmıştır. Bu kapsamlı tasarımıyla çalışma, yenilikçi kelime öğretim stratejilerinin öğretim

süreçlerine entegrasyonu konusunda uygulanabilir öneriler sunmayı ve kelime öğretimi alanındaki mevcut literatürde gözlenen boşlukları doldurmayı amaçlamaktadır.

Bulgular

Çalışma kapsamında, karma yöntemli tasarım aracılığıyla öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi ve iletişim becerileri üzerindeki yenilikçi öğretim tekniklerinin etkililiği değerlendirilmiştir. Nicel veriler, tanımlayıcı istatistikler ile eşleştirilmiş örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin kelime dağarcığı gelişiminde anlamlı bir ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Deney grubunun son test puanları, ortalama 20,2 puanlık bir artışla 62,3'ten 82,5'e yükselirken; kontrol grubunda bu artış 10,3 puanla 60,1'den 70,4'e ulaşmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir ($t = 5,25$, $p < .001$). Ayrıca, Cohen'in d değeri 1,2 olarak hesaplanmış ve yenilikçi tekniklerin güçlü bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Nitel bulgular, artan katılım ve motivasyon, gelişmiş kelime bilgisi kalıcılığı ve iletişim becerilerinde artan güven şeklinde üç ana tema etrafında toplanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, kelime oyunları ve etkileşimli etkinlikler sayesinde daha yüksek düzeyde motivasyon sergilemişlerdir. Rol yapma ve grup temelli etkinlikler aracılığıyla bağlamsal öğrenme, kelimelerin daha etkin şekilde hatırlanmasını ve kullanılmasını sağlamıştır. Akran etkileşimine dayalı iş birliği ortamı ise öğrenme sürecini derinleştirmiştir. Öğrenciler ayrıca, iletişimsel yeterliklerini geliştiren gerçek yaşam temelli etkinliklerde öğrendikleri kelimeleri kullanırken daha fazla özgüven kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yenilikçi öğretim yaklaşımlarının hem kelime öğrenimini hem de dil öğrenimine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Nicel veriler, öğrenme çıktılarındaki gelişimi ortaya koyarken; nitel veriler, bu gelişimlerin ardında yatan öğrenme süreçlerini ve öğrencilerin yaşadığı deneyimleri detaylandırmıştır. Bulgular, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı kuramı ile Folse'nin bağlamsallaştırılmış kelime öğrenimi yaklaşımı gibi kuramsal çerçevelerle örtüşmektedir. Bu doğrultuda, yenilikçi kelime öğretim yöntemlerinin kelime öğrenimi ve aktarımı üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler yarattığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları, yenilikçi kelime öğretim tekniklerinin geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu ve kelime dağarcığı bilgisinin kalıcılığı, uygulama becerisi ile iletişim yeterliklerinde önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, kelime öğretimine etkileşimli ve ilgi çekici yöntemlerin (örneğin oyunlar, rol yapma etkinlikleri ve grup tartışmaları) dâhil edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin, iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturarak akran etkileşimini teşvik etmeleri ve öğrencilerin bilişsel süreçlerini derinleştirmeleri önem arz etmektedir. Ayrıca dijital araçlar (örneğin çevrim içi oyunlar ve mobil uygulamalar) aracılığıyla sunulan öğrenme içerikleri, öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırmada etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Öğretim uygulamalarına ilişkin çıkarımlar, kelime dağarcığının kalıcılığını ve gerçek iletişimde kullanımını desteklemek amacıyla bağlamsal ve iş birliğine dayalı yaklaşımların önemine işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu yöntemleri etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim olanaklarının sağlanması gerektiği vurgulanmalıdır. Dinamik, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının teşvik edilmesi, öğrencilerin hem akademik hem de yaşam boyu öğrenme süreçlerinde gerekli olan dil yeterliklerini kazanmalarını destekleyecektir.



Recommended Children's Literature Books According to the Values in the Turkey Century Education Model Secondary School Turkish Course Curriculum

Efcan KARAGÖL¹ & Şevnan AYDOĞAN²

Abstract

This study aims to examine the works of children's literature recommended by Turkish teachers for 5th-grade students based on the values outlined in the Turkish Language Teaching Program of the Turkish Century Education Model. The data for the study were collected from forty-two teachers working in Zonguldak. The most recommended works were identified, and three of these were analyzed in detail. The data were obtained through interview forms and document analysis methods. According to the prominent findings of the study, the most recommended books were Grandpa's Grocery by Şermin Yaşar, Sadako by Eleanor Coerr, and This Is Findel by Andrew Clements. While the values of "diligence" and "benevolence" were dominant in Grandpa's Grocery and "friendship" was prominent in This Is Findel, it was observed that values were treated more equally in Sadako. However, the values of "freedom" and "patriotism" were not included at all in these three works. The findings indicate that while there was diversity in teachers' book recommendations, there is a need for a curated list of recommended readings that comprehensively cover all the values outlined in TYMM-2024. The results demonstrate that children's literature serves as an effective tool in values education; however, the distribution of values in the analyzed works remains unbalanced. Furthermore, the findings highlight that, due to this imbalance, there is a need to enhance teacher guidance in selecting curriculum-aligned works and ensuring their effective integration into educational practices.

Keywords

Values Education

Turkish Education

Secondary School Turkish Curriculum

Children's Literature

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Değerler Açısından Önerilen Çocuk Edebiyatı Kitapları

Özet

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden hareketle Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencileri için önerdiği çocuk edebiyatı eserlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın verileri, Zonguldak'ta görev yapan kırk iki öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin en çok önerdiği eserler belirlenmiş ve bu eserlerden üçü detaylı olarak incelenmiştir. Veriler, görüşme formları ve doküman analizi yöntemleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın öne çıkan bulgularına göre en çok önerilen eserler arasında Şermin Yaşar'ın "Dedemin Bakkalı", Eleanor Coerr'in "Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu" ve Andrew Clements'in "Bunun Adı Findel" adlı kitapları yer almaktadır. "Dedemin Bakkalı" eserinde "çalışkanlık" ve "yardımseverlik", "Bunun Adı Findel'de "dostluk" değeri baskınken "Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu"nda değerlerin eşit şekilde işlendiği görülmüştür ancak bu üç eserde de "özgürlük" ve "vatanseverlik" değerlerine hiç yer verilmemiştir. Ayrıca öğretmenlerin kitap önerilerinde çeşitlilik olduğu ancak TYMM-2024'teki değerlerin tümünü kapsayacak bir öneri listesine veya okuma materyallerine gereksinim duyulduğu anlaşılmıştır. Sonuçlar, çocuk edebiyatının değerler eğitiminde etkili bir araç olduğunu ortaya koymakta ancak incelenen eserlerdeki değer dağılımının dengesizliği nedeniyle öğretim programına uygun eserlerin seçimi ve bu eserlerin eğitimde etkin kullanımına yönelik öğretmen rehberliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler

Değerler Eğitimi

Türkçe Eğitimi

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Çocuk Edebiyatı

Article Info

Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

30.12.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

10.03.2025

Published / Yayın Tarihi

30.03.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1609900

Reference

Kaynakça

Karagöl, E., & Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki değerler açısından önerilen çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93.

¹ ID Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, efcankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009

² ID Yüksek Lisans Öğrencisi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi sevnanozturk@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4605-1025



Giriş

Eğitim sistemleri, bireylerin yalnızca akademik becerilerini değil aynı zamanda toplumsal, ahlaki ve bireysel gelişimlerini de desteklemelidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde benimsenen Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, öğrencilerin eğitim yoluyla karakter inşasını merkeze alarak onların ahlaki pusulalarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede adalet, sorumluluk ve saygı temel çatı değerler olarak belirlenmiş, bu değerler bireylerin hem kendileriyle hem de toplumla sağlıklı ilişkiler kurmaları için bir rehber olarak sunulmuştur. Bilginin bireye sorumluluk yüklediği anlayışından hareketle öğretim programları öğrencilerin bilgiyi eyleme dönüştürerek erdemli bireyler olarak toplumda aktif roller üstlenmelerini hedeflemektedir. Böylece eğitim, yalnızca akademik bir süreç olmaktan çıkarak bireyin etik ve sosyal yönlerini geliştiren çok boyutlu bir yapı hâline gelmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyleri bilgiyle donatmanın ötesinde, onları değer temelli bir yaşam sürmeye teşvik eden bütüncül bir eğitim anlayışını benimsemektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) (TYMM-2024), öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra değerler eğitime de öncelik vermekte, bireylerin toplumsal hayata uyum sağlamalarında ve karakter oluşumlarında bu değerlerin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Çocukların erken yaşlarda evrensel ve millî değerlerle tanışmaları, yalnızca bireysel gelişimleri için değil aynı zamanda toplumsal dayanışma ve sorumluluk bilincinin oluşması açısından da hayati öneme sahiptir. Belirtilen gerekçeyle Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere önerdiği çocuk edebiyatı kitapları hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de değerlerin kazandırılması açısından önemli bir araçtır. Bu bağlamda öğretmenler tarafından önerilen kitaplarda yer alan değerlerin neler olduğunun ve bu değerlerin dağılımının belirlenmesi, TYMM-2024'ün temelini oluşturan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin ne ölçüde desteklendiğini ortaya koyması açısından akademik bir gereklilik taşımaktadır.

Öğretim programı ve duyuşsal öğrenme kavramlarının yan yana gelmesi, akla değerler eğitimi alanını getirmektedir. Günümüz eğitim sisteminde değerler eğitimi her geçen gün daha fazla önem kazanmakta ve bu alanda yapılan akademik çalışmalar her geçen gün artmaktadır (Önal vd., 2023). Bu bakış açısını desteklemek adına 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan değerlerin sayısı ve kapsamıyla TYMM'deki (2024) değerlerin kapsam ve içerik bakımından karşılaştırılması oldukça anlamlı olacaktır. Bu karşılaştırma programlar arasında değerler eğitimi açısından gerçekleşen değişim ve dönüşümü daha somut bir şekilde ortaya koyacaktır.

"Değerler eğitimi" söz grubunun vurgu noktası olan "değer", Türkçe Sözlükte (TDK), birbirinden çok da uzak olmayan birden çok boyutta tanımlanmaktadır. İlk anlamı, "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık; fehamet, kadir, kıymet" olarak açıklanmıştır. Değerler, bireylerin davranışlarını çeşitli boyutlarda yönlendiren temel ölçütlerdir. Sosyal bilimler literatüründe ilk kez Znaniecki tarafından ele alınan "değer" kavramı "değerli olmak" ya da "güçlü olmak" anlamlarına gelen (Bilgin, 1995) Latince "valere" kelimesinden türetilmiştir. Şen'in (2007) ifade ettiği üzere değerler, bir toplumun kültürü içinde yerleşmiş standartlardır. Toplum üyeleri genellikle bu standartlara uygun hareket ederler ancak bu standartlara bağlı kalma durumu kesin çizgilerle belirlenmiş bir zorunluluk değildir.

Değerler eğitimi, bireylerin ahlaklı, dürüst ve sağlam bir karaktere sahip olmalarını sağlamayı amaçlar. Çocuklara değerlerin kazandırılması sürecinde aile ilk sırada gelir ancak okul, çevre, medya ve sosyal medya gibi etkenler de bu süreçte önemli bir rol oynar. Güven'in (2014) ifade ettiği gibi, bir toplumun sahip olduğu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında en büyük sorumluluk eğitim kurumlarına düşer. İyi bir insan olmak ve güçlü bir karaktere sahip bireyler yetiştirmek hem ailelerin

hem okulların hem de toplumun en temel hedeflerinden biridir. Çünkü güçlü bir karakter yalnızca bireylerin kendilerine değil toplumun huzuruna ve mutluluğuna da katkı sağlar. Bu hedefe ulaşmanın yolu, toplumsal değerlerin etkili bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasından geçer (Karatay, 2011). Ayrıca değerler eğitiminin örtük program kapsamında yer aldığı ifade edilmektedir. Öğrenciler, kazandırılmak istenen değerleri açıkça tanımlamasalar da bunları okul ortamında öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görmektedirler. Bu doğrultuda örtük programı uygulayan öğretmenlerin süreci titizlikle planlamaları ve hayata geçirmeleri önemli görülmektedir (Kurtde Fidan, 2013).

Değerlerin sınıflandırılmasıyla ilgili literatürde araştırmacıların farklı yaklaşımlar ortaya koyduğu görülmektedir (Gülden, 2014). Bu sınıflandırma biçimlerine, MEB'in yayımladığı öğretim programlarında da rastlanmakta olup özellikle TYMM-2024, daha önceki Türkçe öğretimi programlarına göre değerlerin detaylandırılmasında farklılık göstermektedir. Değerlerin detaylandırılmasındaki bu farklılık TYMM-2024'ün kapsamlı bir yaklaşım benimsediğini ortaya koymaktadır.

TYMM-2024, öğrencilere dil becerilerini kazandırmanın yanı sıra toplumsal ve evrensel değerleri aşlamayı da hedefleyen bir yapı üzerine inşa edilmiştir. Program, dil eğitimi ile değerler eğitimi entegre bir çerçevede sunarak öğrencilerin yalnızca dil becerilerini geliştirmelerini değil aynı zamanda değerler eğitimine daha kapsamlı ve güçlü bir vurgu yaparak ahlaki ve sosyal gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Bu programda toplam yirmi değer yer almakta ve bu değerler dil becerilerini geliştiren etkinliklerle bütünsel bir şekilde sunulmaktadır. Değerler, çeşitli öğrenme etkinlikleri içerisine yerleştirilmiş olup bu yapı öğrencilerin değerleri yalnızca teorik olarak öğrenmelerinin yanı sıra günlük yaşamlarında uygulamalarına olanak tanıyan bir yaklaşımı benimsemektedir. Değerler Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. TYMM-2024'te yer alan değerler ve bu değerlerin alt başlıkları

Kod	TYMM-2024'te Yer Alan Değerler
D1	Adalet
D2	Aile Bütünlüğü
D3.	Çalışkanlık
D4.	Dostluk
D5.	Duyarlılık
D6.	Dürüstlük
D7.	Estetik
D8.	Mahremiyet
D9.	Merhamet
D10.	Mütevazılık
D11.	Özgürlük
D12.	Sabır
D13.	Sağlıklı Yaşam
D14.	Saygı
D15.	Sevgi
D16.	Sorumluluk
D17.	Tasarruf
D18.	Temizlik
D19.	Vatanseverlik
D20.	Yardımseverlik

TYMM-2024'te yer alan değerler; bireylerin, toplumun ve insanlığın bir arada uyum içinde yaşayabilmesi için önemli olan evrensel ve toplumsal nitelikleri kapsamaktadır. Adalet, aile bütünlüğü,

çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi temel ilkelerden oluşan bu değerler, bireylerin hem kişisel gelişimlerini hem de toplum içindeki rollerini olumlu yönde şekillendirmeyi hedefleyen bütüncül bir yaklaşıma işaret etmektedir. Özellikle Türkçe gibi edebî eserlerle desteklenen dersler, bu değerlerin çocuk edebiyatı üzerinden somut olaylar ve karakterler yoluyla öğrencilere aktarılmasına güçlü bir zemin sunar. Değerlerin erken yaşlarda kazandırılması, öğrencilerin bireysel yaşamlarında sağlıklı ve dengeli kararlar almasını sağlarken, toplumsal hayatta duyarlı, sorumluluk sahibi ve aktif bireyler olmalarına da olanak tanır. Bu nedenle öğretmenlerin önerdiği kitaplarda yer alan değerlerin dikkatle belirlenmesi ve eğitime katkılarının ortaya konulması, eğitimin niteliğini artırmada önemli bir gerekliliktir. TYMM-2024 kapsamında değerler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi bağlamında ders kitapları aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmakla birlikte çocuk edebiyatı eserleri somut olaylar ve karakterler aracılığıyla bu değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlayan önemli pedagojik araçlar olarak öne çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklerken aynı zamanda toplumsal hayatta sorumluluk sahibi bireyler olmalarına katkıda bulunur. Bu süreçte öğretim programları ve ders kitapları önemli bir çerçeve sunsa da sürecin en kritik uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenleri belirleyici bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim düzeylerini, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uygun çocuk edebiyatı metinlerini seçmek ve bu metinler üzerinden değerleri aktarmakla sürecin başarısını şekillendirmektedir.

Programda "Metin Seçimine İlişkin Esaslar" (TYMM-2024) başlığı altında metinlerin taşınması gereken özellikler vurgulanmış olsa da öğretmenler tarafından önerilen kitapların programdaki değerlere ne ölçüde uygun olduğu henüz net bir şekilde ortaya konmamıştır. Bu durum genel çerçevede çocuk edebiyatı eserlerinin değer aktarımı işlevinin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, ortaokul Türkçe öğretmenlerinin değerler açısından önerdiği çocuk edebiyatı eserlerini inceleyerek değer eğitimi sürecine katkı sunacak nitelikli kaynakların belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırma, değerler eğitiminin somut verilerle desteklenmesine olanak sağlayarak eğitim programlarının zenginleştirilmesine ve öğretim süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesine katkıda bulunacaktır.

Değer, değerler eğitimi ve Türkçe eğitiminin kesişimini ele alan çok sayıda araştırmanın literatürde mevcut olduğu bilinmektedir (Han, 2024). Bu çalışmada bir sınırlamaya gidilerek 2019 ve sonrasında yayımlanan çalışmalar arasından "değer" konusunu ele alan araştırmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalar; program ve Türkçe ders kitaplarını değerler bakımından inceleyen araştırmalar (Coşkun ve Derse, 2021; Çetin, 2022; Çifci ve Çiftçi, 2024; Küçükoglu vd., 2020; Meydan, 2021; Sallabaş ve Dağ, 2020; Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022) ve edebî eserleri değerler bakımından değerlendiren çalışmalar (Aktaş ve Yalçın, 2024; Geçgel ve Sünter, 2024; Geniş, 2023; Gülten ve Çetinkaya, 2023; Karakaş, 2024; Mazı, 2024; Ortaköylü ve Durukan, 2023; Şimşek ve Sel, 2024; Yılmaz ve Demirel, 2024) olarak sınıflandırılabilir. Söz konusu literatürün içinde TYMM-2024'teki değerleri çerçeve alarak 5. sınıf öğrencilerine Türkçe dersi kapsamında önerilen eserleri inceleyen bir yayın bulunmamaktadır. Bu eksiklik çocuk edebiyatı eserlerinin değer aktarımındaki işlevselliğinin incelenmesini ve somut verilere dayalı bir değerlendirme yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine serbest okuma yapmaları için önerdiği kitapların TYMM-2024'te yer alan değerlerden hangilerine karşılık geldiğini belirlemektir. Belirlenen amaca ilişkin ayrıntılı yanıtlar almak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında öğrencilere önerdiği çocuk edebiyatı eserleri nelerdir?

2. Çocuk edebiyatı eserlerinde işlenen değerlerin dağılımı ve sıklığı nasıldır?

Araştırma, yalnızca 5. sınıf düzeyiyle sınırlandırılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıfların dâhil edilmesi, makalenin hacmini gereğinden fazla artıracığı için bu sınıflar kapsam dışı bırakılmıştır. Bu çalışma TYMM-2024'te vurgulanan değerlerin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla öğrencilere kazandırılma durumunu belirleyerek literatüre katkı sağlayabilir. Türkçe öğretmenlerinin önerdiği eserlerdeki değerlerin programla örtüşme durumunun belirlenmesi değerler eğitimi sürecinde çocuk edebiyatının daha etkili bir şekilde kullanılmasına yönelik önemli ipuçları sunabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve inceleme nesnesi, veri toplama araçları ile araştırma verilerinin analizine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıf öğrencilerine önerdikleri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan değerlerin TYMM-2024'te vurgulanan değerlerle örtüşme durumunu incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine anlamayı hedefleyen, bağlam odaklı ve insan merkezli bir yöntemdir (Given, 2021). Çalışma, öğretim programında belirtilen değerlerin çocuk edebiyatı aracılığıyla öğrencilere kazandırılma durumuna ışık tutmayı hedeflediğinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

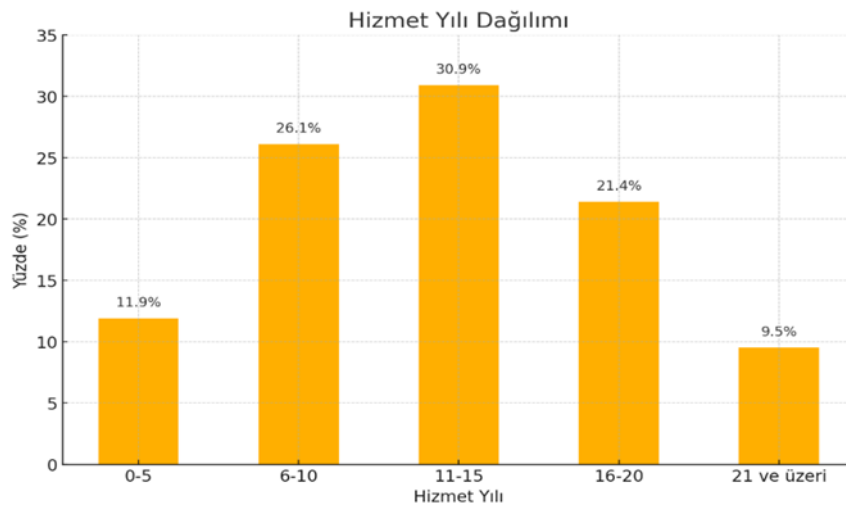
Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Zonguldak ilinde görev yapan 42 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların; cinsiyet, yaş, hizmet yılı, bulunduğu il ve eğitim düzeyi gibi özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda bulunan tablolarla gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	28	66.6
Erkek	14	33.3
Toplam	42	100

Görüşme formunu 28'i kadın 14'ü erkek olmak üzere 42 Türkçe öğretmeni doldurmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların hizmet yılı

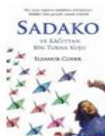
Katılımcıların altısının hizmet süresi 10 yılın altında iken diğer katılımcıların tamamının hizmet süresi 10 yıl ve üzerindedir. Bu durum çalışma grubunun deneyim düzeyinde çeşitlilik sağladığını göstermektedir. Daha az deneyime sahip katılımcılar yeni bakış açıları sunarken uzun yıllar hizmet veren katılımcılar birikmiş bilgi ve deneyimlerini ortaya koymaktadır. Böylece araştırma bulgularının farklı hizmet sürelerine dayalı deneyimlerle zenginleşmesi sağlanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların mezun olduğu üniversitelerine göre dağılımları

Üniversite	f
Balıkesir Üniversitesi	7
Sakarya Üniversitesi	6
Erzincan Üniversitesi	5
Gazi Üniversitesi	4
Süleyman Demirel Üniversitesi	3
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	3
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3
Marmara Üniversitesi	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	1
Doğu Akdeniz Üniversitesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
Hatay Mustafa Kemal Atatürk Üniversitesi	1
Uşak Üniversitesi	1

Katılımcıların mezun oldukları üniversitelere ilişkin bilgilere Tablo 3'te yer verilmiştir. Katılımcıların Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan 17 farklı üniversiteden mezun oldukları tespit edilmiştir. Bu durum çalışma grubunun eğitim geçmişinde coğrafi ve kurumsal çeşitliliği yansıtmaktadır. Söz konusu çeşitlilik katılımcıların farklı akademik yaklaşımlar ve eğitim sistemleriyle kazandıkları bilgi ve deneyimlerin araştırma bulgularına katkı sağlamasını mümkün kılmaktadır.

İnceleme Nesnesi

Kitap Bilgileri	Kitap Görseli
Yazar: Şermin Yaşar Yayıncı: Taze Kitap Baskı Yılı: 2017	
Yazar: Andrew Clements Çevirmen: Fatih Erdoğan Yayıncı: Mavi Bulut Yayıncılık Baskı Yılı: 2014	
Yazar: Eleanor Coerr Çevirmen: Esra Özdoğan Yayıncı: Can Çocuk Yayınları Baskı Yılı: 2009	

Şekil 2. İnceleme nesnesi

Şekil 2, çocuk edebiyatına ait üç eserin bilgilerini ve görsellerini içermektedir. İlk eser Şermin Yaşar tarafından yazılan Dedemin Bakkalı adlı kitaptır. Taze Kitap tarafından yayımlanmış ve 2017

yılında basılmıştır. İkinci eser ise Andrew Clements'in kaleme aldığı Bunun Adı Findel isimli kitaptır. Fatih Erdoğan'ın çevirisini üstlendiği bu kitap 2014 yılında Mavi Bulut Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır. Üçüncü ve son kitap ise Eleanor Coerr'in yazdığı Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu adlı eserdir. Esra Özdoğan tarafından Türkçeye çevrilmiş ve 2009 yılında Can Çocuk Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Bu eserler, çocuk edebiyatının farklı temalarını işleyerek araştırma için farklı değerler havuzu sunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Nitel bulgular, mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi üç temel veri toplama yöntemiyle elde edilir (Patton, 2014). Çalışmanın birinci alt problemine ilişkin veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında gerçekleştirilen ve sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Araştırmalarda ise, belirli sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplamak amacıyla kullanılır. Bu yöntem, araştırma konusu veya belirli bir soruya ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek için etkili bir araçtır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Görüşme formunun hazırlanmasında çalışmanın amacı ve alt problemleri esas alınarak oluşturulan soru havuzu Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanındaki üç uzmana yönlendirilerek uzman görüşü alınmıştır. Çalışmanın ikinci alt problemine ilişkin veriler için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışmada kullanılacak dokümanların elde edilip belirli bir sistem içerisinde inceleme işlemidir (Karasar, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu iki veri toplama yöntemi bir arada kullanılarak hem katılımcıların bireysel görüşlerine dayalı nitel verilerden hem de yazılı belgelerden elde edilen sağlam kanıtlardan yararlanılarak araştırmanın kapsamlı bir analiz sunması amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi için sıklık analizi yapılmıştır. İkinci alt problem için de içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde belirli bir sistematik çerçevede ilerlemek amacıyla, 5. sınıflar için Türkçe öğretmenlerinin en çok önerdiği üç eser, TYMM-2024'teki değerler kuramsal çerçeve olarak temel alınmıştır. Bu doğrultuda, tümdengelimsel içerik analizi uygulanmıştır. Tümdengelimsel içerik analizi, tümevarımsal içerik analizinin aksine verilerin mevcut çerçevelere göre analizine dayanır (Patton, 2014: 453). Tümdengelimsel içerik analizi, mevcut bir teori veya kavramsal çerçeveye dayalı olarak verilerin analiz edildiği bir yöntemdir. Bu yaklaşımda önceden belirlenen kategoriler doğrultusunda veriler sınıflandırılır ve yorumlanır. Amaç teorik yapıların verilerle uyumunu incelemek ve bu çerçevede anlamlı sonuçlara ulaşmaktır. Verilerin sıklık ve yüzdeleri elle hesaplanmıştır. Büyüköztürk vd.nin (2008) belirttiği gibi "Sayısallaştırma/sayma içerik analizinin önemli özelliklerinden biridir. Uygun kategoride yer alan her birim her seferinde sayılır. Kodlama sürecinin en son ürünü sayılar olmalıdır. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin kısacası açık olarak kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır."

Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Geçerlik açısından veri toplama araçlarının hazırlanmasında dikkatli bir süreç yürütülmüştür. Görüşme formu oluşturulurken alanında uzman kişilerin görüşleri alınmış ve bu geri bildirimlere göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen bulguların ilgili literatürle karşılaştırılması sonuçların doğruluğunu ve geçerliliğini pekiştirmek adına önemli bir adım olmuştur. Güvenirliği sağlamak için verilerin analizi aşamasında özenli bir süreç izlenmiştir. Kodlama işlemleri iki bağımsız araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve bu süreçte ortaya çıkabilecek farklılıkların giderilmesi için kodlar üzerinde uzlaşmıştır. Katılımcıların seçiminden verilerin toplanmasına ve analizine kadar her adım açık ve şeffaf bir şekilde açıklanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan alınan 02.01.2025 tarihli ve 542197 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 5. sınıf öğrencilerine önerdikleri kitaplar ile bu kitaplardaki değerlere ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bu kapsamda önerilen eserlerin değerler eğitimi bağlamındaki katkıları analiz edilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sınıf öğrencilerine önerilen kitaplar

Eserin Adı	Yazarı	f
Dedemin Bakkalı	Şermin Yaşar	8
Bunun Adı Findel	Andrew Clements	6
Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu	Eleanor Coerr	5
Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği	Behiç Ak	4
Arkadaşıma Veda	Salih Bozoklu	4
Küçük Kara Balık	Samet Behrengi	4
Sakız Sardunya	Elif Şafak	4
Vanilya Kokulu Mektuplar	Sevim Ak	4
Cingo	Şermin Yaşar	3
Domates Saçlı Kız	Sevin Ak	3
Göl Çocukları	İbrahim Örs	3
Hachiko	Leslea Newman	3
İçimdeki Müzik	Sharon M.Draper	3
Masal Masal İçinde	Ahmet Ümit	3
Sol Ayağım	Christy Brown	3
Yürek Dede ile Padişah	Cahit Zarifoglu	3
Charlie'nin Çikolata Fabrikası	Ronald Dahl	2
Çocuk Kalbi	Edmondo De Amicis	2
Denizler Altında Yirmi Bin Fersah	Jules Verne	2
Haritada Kaybolmak	Vladimir Tumanov	2
Kraliçeyi Kurtarmak	Vilademir Tunamnov	2
Kum Saati	Fatih Tuncay	2
Küçük Prens	Antoine De Saint	2
Matilda	Roald Dahl	2
Postayla Gelen Deniz Kabuğu	Behiç Ak	2
Uçan Sınıf	Erich Kastner	2
Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	2
Zaman Bisikleti	Bilgin Adalı	2

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğretmenleri tarafından en az iki kez önerilen eserlere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde önerilen eserlerin çeşitliliği dikkat çekmektedir. Öğretmenler tarafından en çok önerilen eserler arasında "Dedemin Bakkalı" (f=8), "Bunun Adı Findel" (f=6) ve "Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu" (f=5) yer almaktadır.

Tablodaki veriler, farklı yazarların ve türlerin geniş bir yelpazede temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Şermin Yaşar, Behiç Ak ve Sevim Ak gibi çağdaş Türk edebiyatının önemli isimlerinin yanı sıra Roald Dahl ve Jules Verne gibi dünya edebiyatı yazarlarının eserlerinin de önerilmesi, öğretmenlerin yerel ve evrensel değerlere aynı anda önem verdiğini göstermektedir.

Önerilen eserler, klasik ve modern edebiyat arasında bir denge sunmaktadır. Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prens" ve Jules Verne'in "Denizler Altında Yirmi Bin Fersah" gibi klasik eserleri,

evrensel değerlerin aktarımı açısından önemli bir rol oynarken; Sharon M. Draper'ın "İçimdeki Müzik" ve Elif Şafak'ın "Sakız Sardunya" gibi çağdaş eserler, güncel temaları ele alarak çocuklara bugünün dünyasına ilişkin farkındalık kazandırmaktadır.

Sıklık değerleri incelendiğinde en çok önerilen üç eser dışında kalan kitapların dört veya daha az öneri aldığı görülmektedir. Bu durum, belirli eserlerin daha fazla öne çıktığını ancak öğretmenlerin farklı eserler konusunda da çeşitli tercihler yaptığını göstermektedir. Ayrıca bazı eserlerin sadece bir kez önerilmiş olması (f=1), öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun seçimler yapmış olabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak öğretmenlerin önerdiği eserlerdeki çeşitlilik, çocuk edebiyatının değerler eğitimi açısından çok yönlü bir kaynak olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte önerilerin belirli yazarlar ve eserler üzerinde yoğunlaşması, eğitimde çocuk edebiyatı seçiminde daha kapsamlı bir rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Eğitim politikalarının ve programlarının çocuk edebiyatı eserlerinin çeşitliliğini teşvik edecek şekilde düzenlenmesi değerler eğitiminin etkinliğini artırabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5. "Dedemin Bakkalı" adlı eserde geçen değerler

Değerler	f
D1. Adalet	3
D2. Aile Bütünlüğü	-
D3. Çalışkanlık	9
D4. Dostluk	1
D5. Duyarlılık	2
D6. Dürüstlük	2
D7. Estetik	-
D8. Mahremiyet	3
D9. Merhamet	4
D10. Mütevazılık	-
D11. Özgürlük	-
D12. Sabır	1
D13. Sağlıklı Yaşam	2
D14. Saygı	4
D15. Sevgi	1
D16. Sorumluluk	4
D17. Tasarruf	2
D18. Temizlik	1
D19. Vatanseverlik	-
D20. Yardımseverlik	7
Toplam	46

Tablo 5'te yer alan verilere göre "Dedemin Bakkalı" adlı eserde geçen 15 farklı değer toplamda 46 kez tekrarlanmaktadır. TYMM'deki (2024) değerlerden aile bütünlüğü, estetik, mütevazılık, özgürlük ve vatanseverlik değerler eserde görülmemiştir. Eserde baskın değer olarak "çalışkanlık" ve "yardımseverlik" öne çıkmaktadır. Tablodaki değerlere eserde geçtiği biçimde örnekler aşağıda sunulmuştur:

Adalet

Bazen bakkalda ellerin çok kirlenince, şampuanların kapağını açıp azıcık elime damlatıyor ve gidip çeşmede ellerimi yıkıyordum. Şimdi düşünüyorum da bir başkasına ait bir şampuandan azıcık almak çok iyi bir davranış değilmiş. Ama her seferinde başa bir şampuanı açıyor, böylece her şampuanın azar azar azalmasını sağlıyordum. Haksızlık yaparken bile adaletli davranıyordum. Tabii bu beni affettirmez. Neyse çok uzatmayayım, sonuçta herkes hata yapabilir.(s.45)

Çalışkanlık

“Ben başka bir şehirde yaşıyorum artık. Deftere yazdığım son maddeyi uyguladım. Okudum. Çok çalıştım. Okul birincisi olmadım ama üniversiteye gittim. Yazar oldum. Ağızları açık kaldı.” (s.200)

Dostluk

Düşünsene bütün bir köyün çocuklarının o çikolatayı yeme kaderi senin ellerinde. Ben hayır desem onu yeme ihtimalleri yok. Arkadaşlarıma kıyamadığım için hiçbir çikolatayı geri çevirmedi. Hepsine “çok güzelmış, alalım!” dedim.(s.149)

Duyarlılık

Vehbi amca köpeklerine ekmek attı beni dinlerken. Bende onun anne babasına dua ettim. Bana hep “Terbiyesiz!” diyorlardı ama mezarlara dua okunacağını biliyordum.”(s.147)

Dürüstlük

Aslında biz çocuklar gayet dürüst insanlarız. Yaptıklarımızı gizlemeye, gizli işler çevirmeye bizi kendileri sevk ediyorlar. Sonunda bizi de kendilerine benzetecekler. (s. 28)

Mahremiyet

Bazen parası olmayan insanlar gelip dedemden borç para istiyorlar. Dedem “Durumlarının olmadığını kimseye söyleme!” diyor. Söylemiyorum, hem zaten banane. (s.99)

Merhamet

“Ben sizin gibi vicdansız mıyım? İşiniz gücünüz yemek. Afrika’daki çocuklar aç. Sizin yemediğiniz o peksimetin bir yudumu için neler vermezler be, neler vermezler! Onlar açken benim boğazımdan geçmiyor. Azıcık insanlık öğrenin ya, azıcık insanlık öğrenin.” deyip bakkala girdim.”(s.125)

Sabır

“Yetişkinlerin çocuklara yaptıkları haksızlıkları, hataları görebilirsin. Yine de yüzlerine vurma. İnanmazlar. Çocuğun, görmezden gel. Bırak kendilerini dünyanın en zeki insanları saysınlar.(s.21)

Sağlıklı Yaşam

“Yöresel ürün tabii. Kurabiyeler bak. Senin bisküvilerine on basar. Yıllardır zehirledik milleti... Çocukların dişleri çürüdü. Cips mi yenir? Cips sattık biz yaaa, cips sattık! Nasıl yapıldı belli olmayan şeyler sattık!” diye diye atarlı kadının bütün atarlarını dedeme saldım.”(s.86)

Saygı

“Haydaaa, ne kahvesi, çabuk işinin başına gel!” demek istedim ama dedelere böyle şeyler söyleyemiyorsun.”(s.36)

Sevgi

“Halanım kurabiyeleri kaldı bir tek elimde. Onları geri götürmeye kıyamadım. Geri götürürsem Allah sevdiğine kavuştursun bölümüne takılacak ve kavuşamayacağını düşünüp üzülecekti. Kıyamadım. Bilmesin kurabiyelerin başına geleni.”(s.87)

Sorumluluk

“Bir köy bakkalında her şey, ihtiyaç duyabileceğin her şey olmak zorundadır. Ne kadar çok şey bulundurur ve ne kadar az müşteri geri çevirirsen o kadar iyi hizmet vermiş olursun. O yüzden ihtiyaçlarını belirlemen ve tedarik etmen gerekir.” (s. 29)

Tasarruf

“Birincisi köyde paspas bulman zor olabilir. İkincisi, her gün bir de paspas temizleme işin çıkar. Üçüncüsü, bakkalda her gün en az üç tane yeni kutu açılır ve bu kutuların mutlaka değerlendirilmesi gerekir. O koliler arka bahçede duvara asılmış bir çuvalın içinde birikir ve işte böyle paspas kullanılır.”(s. 19)

Temizlik

“Kaşlarını çatıp baştan aşağı süzdü beni. Çok dikkat ederlerdi kılık kıyafet işine. Baştan konuşmuştuk. “Temiz giyineceksin” demişti. “Tamam” demiştim.”(s.64)

Yardımseverlik

Evladım herkesin evi bunlarda dolu, satılır mı bunlar burada? Lazım olursa hediye edilir. Köy yeri burası. Komşuluk bunun için var. “Tarhanam bitti.” dersin çıkartıp verirler.”(s.86)

Tablo 6. “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı eserde geçen değerler

Değerler	f
D1. Adalet	-
D2. Aile Bütünlüğü	-
D3. Çalışkanlık	1
D4. Dostluk	1
D5. Duyarlılık	1
D6. Dürüstlük	1
D7. Estetik	1
D8. Mahremiyet	1
D9. Merhamet	1
D10. Mütevazılık	1
D11. Özgürlük	-
D12. Sabır	1
D13. Sağlıklı Yaşam	1
D14. Saygı	1
D15. Sevgi	1
D16. Sorumluluk	1
D17. Tasarruf	1
D18. Temizlik	1
D19. Vatanseverlik	-
D20. Yardımseverlik	1
Toplam	16

Tablo 6’daki verilere göre “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı eserde 16 farklı değer yer almaktadır. Eserdeki değerlerin sıklıkları eşittir (f=1). Bu nedenle eserde baskın olan herhangi bir değer yoktur. Ayrıca “adalet”, “aile bütünlüğü”, “özgürlük” ve “vatanseverlik” değerlerine hiçbir biçimde yer verilmemiştir. Tablodaki değerlere eserde geçtiği biçimde örnekler aşağıda sunulmuştur:

Çalışkanlık

O günden sonra Sadako’nun düşündüğü tek şey yedek koşucu olmasıydı. Okulda her gün egzersiz yaptı ve çoğu zaman da okuldan eve koşarak geldi. (s.26)

Dostluk

Aile yola çıktığında hava daha da ısınmış, toz bulutu, kalabalık ve hareketli caddenin üstünü kaplamıştı. Sadako önden giderek en iyi arkadaşı Şizuko’nun evine doğru koştu. İkisi anaokulundan beri arkadaşlıklar. Sadako, Şizuko ile her zaman dost kalacaklarından emindi.(s.17)

Duyarlılık

Annesi o arada pilav ve çorbanın yanında ikram edeceği turp turşusunu dilimlemekle meşguldü. Sadako'ya sert sert bakarak, "On bir yaşındasın ve bugünün anlamını daha iyi bilmen gerekir," diye azarladı onu. "Buna karnaval dememelisin. Her yıl ağustos ayının altısında şehrimize atılan atom bombası nedeniyle ölenleri hatırlıyor ve anıyoruz. Bu bir anma günü."(s.10-11)

Dürüstlük

"Ama ben Oba'ya saygı gösteriyorum baba," diye karşılık verdi Sadako. "Her sabah onun için dua ediyorum. O nedenle bugün çok mutluyum."(s.11)

Estetik

Arkadaşları Sadako'nun ve atom bombasının yol açtığı hastalıklar yüzünden ölen bütün çocukların anısına bir anıt yapılmasını hayal etmeye başladılar. Ülkenin her yerinden gençler bu proje için para topladılar. Sonunda hayalleri gerçek oldu ve anıt, 1958'de Hiroşima'daki Barış Parkı'nda yapılan törenle açıldı. Anıtta Sadako, cennetteki granit dağın tepesinde duruyordu ve uzattığı elleriyle altın sarısı turnasını tutuyordu.(s.77)

Mahremiyet

Baş dönmelerinin önemli olmadığına inandırmaya çalışıyordu kendini; geçiciydiler nasıl olsa. Ama geçmedikleri gibi daha da kötüleştiler. Sadako dehşete düşmüştü, yine de sırrını sakladı. Hatta en iyi arkadaşı Şizuko'ya bile söylemedi.(s.30-31)

Merhamet

Sadako, birkaç dakika sonra muayene odasında idi. Hemşire göğüs röntgenini çekti ve kan örneğini aldı. Doktor Numata, Sadako'nun sırtına hafifçe dokunarak ona birkaç soru sordu. Sadako'yu muayene etmek için üç doktor daha geldi. Doktorların biri başını sallayarak Sadako'nun saçını okşadı.(s.34)

Mütevazılık

"Bunu hiçbir zaman giyemeyeceğim, üstelik ipekli kumaş o kadar pahalı ki!"(s.69)

Sabır

Bulaşıklar yıkanıp mutfak tertemiz olunca, Sadako kırmızı fiyonkları örülmüş saçına ilştirip kapının yanında durdu; sabırsızlandığı her hâlimden belliydi. Bayan Sasaki yumuşak bir sesle "Sadako!" dedi, "Anmaya saat yedi buçuktan önce gitmeyeceğiz. O zamana kadar sessizce oturup beklemelisin."(s.14)

Sağlıklı Yaşam

"Spor bayramında büyük bir atletizm yarışması yapılacak!" dedi Sadako, heyecanla. "Bambu sınıfından yedek koşucu olarak da beni seçtiler." (s.25-26)

Saygı

Halk, Barış Parkı'nın girişindeki anıtın yanından sessizce geçiyordu. Duvarlarda ölümlerin ve harabeye dönmüş şehirde ölmekte olanların fotoğrafları vardı. (s.18)

Sevgi

Bayan Sasaki, Sadako'ya sarıldı ve üzüntüsünü gizlemeye çalışarak yapmacık bir neşeyle, "Kısa bir süre için burada kalman gerekiyor," dedi. (s.35)

Sorumluluk

Kış mevsimi boyunca, hızını arttırmak için çalıştı, çünkü yarışa katılmaya hak kazanması için her gün antrenman yapması gerekiyordu. (s.30)

Tasarruf

“Bütçemiz düzelir düzelmez sana da bir kimono alacağım,” diye söz verdi Sadako’ya. “Çünkü senin yaşındaki bir kızın kimonosu olması gerekir.”(s.32)

Temizlik

“Mitsue, haydi gel de şu tabakları hemen yıkayalım ve bir an önce anma gününe gidebilelim,” dedi Sadako.(s.14)

Yardımseverlik

Herkes Sadako’nun şans getiren turnaları için kâğıt biriktiriyordu. Şizuko, bambu sınıfından renkli kâğıtlar getirdi. Babası da berber dükkânında eline geçen her kâğıdı topluyordu. Hatta Hemşire Yasunaga bile ilaçların kullanma talimatlarını veriyordu Sadako’ya. Masahiro da sözünü tutup, yapılan kuşları tavana asmaya devam ediyordu. Bazen birkaçını aynı ipe dizdiği oluyordu. Büyük olanları ise tek olarak asıyordu tavana.(s.47)

Tablo 7. “Bunun Adı Findel” adlı eserde geçen değerler

Değerler	f
D1. Adalet	1
D2. Aile Bütünlüğü	1
D3. Çalışkanlık	-
D4. Dostluk	4
D5. Duyarlılık	-
D6. Dürüstlük	1
D7. Estetik	1
D8. Mahremiyet	-
D9. Merhamet	-
D10. Mütevazılık	-
D11. Özgürlük	-
D12. Sabır	1
D13. Sağlıklı Yaşam	1
D14. Saygı	1
D15. Sevgi	2
D16. Sorumluluk	1
D17. Tasarruf	1
D18. Temizlik	-
D19. Vatanseverlik	-
D20. Yardımseverlik	-
Toplam	15

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere göre Bunun Adı Findel adlı eser, 11 farklı değeri toplamda 15 kez içermektedir. “çalışkanlık, duyarlılık, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik” değerleri eserde geçmemektedir. Dostluk (f=4) en çok geçen değerdir. Tablodaki değerlere eserde geçtiği biçimde örnekler aşağıda sunulmuştur:

Adalet

“Bak” dedi Nick’in babası, “Bu herkesin canını sıkıyor ve müdürün gelip annen babanla konuşmasına yol açıyorsa herkes için eğlenceli olmuyor demektir, öyle değil mi?” (s. 64)

Aile Bütünlüğü

Nicklerin evinde bir kural vardı: Önce ev ödevi. (s. 27).

Dostluk

Yarım saat sonra beşinci sınıftan bir grup ciddi çocuk Nick'in odasında toplandılar... Sağ ellerini havaya kaldırarak Nick'in kaleme aldığı yemini okudular. Bugünden itibaren sonsuza kadar KALEM sözcüğünü asla kullanmayacağım. Onun yerine FİNDEL sözcüğünü kullanacak ve başkalarının da kullanması için elimden geleni yapacağım. Ve hepsi teker teker Nick'in findeliyle yeminin altına imzalarını attılar. (s. 47)

Dürüstlük

Sıkı bir yazıydı. Judy Morgan hikâye falan uydurmamıştı. Yazdıklarının her satırı tamamen doğrudu. (s.75)

Estetik

Nick tamamen kendine özgüydü ve herkes bunu bilirdi (s.11).

Sabır

Üç sayfa dolusu yazı olduğunu gördü. Hiç iç açıcı değildi. Ama Nick yapmak zorundaydı; bu yüzden divana çöküp hepsini okudu. (s. 31)

Sağlıklı Yaşam

Bütün ödevini tamamlayıp dışarıya oyun oynamaya koşacağı zaman yüzüne vuracak güneşi ve rüzgârı şimdiden hissedebiliyordu. (s. 29-30).

Saygı

Müdür hanım daha fazla oturmadı. Satranç tahtası başında çocukların yeni fikirleri araştırmaya hakkı olduğu, öğretmenlere ve onların emeklerine saygı gösterilmesinin önemi, herkesin kurallara uyması ve okulda eğitiminin aksatılmaması gerekliliği üzerine kısa bir süre daha karşılıklı görüşmeler yapıldı. (s.63)

Sevgi

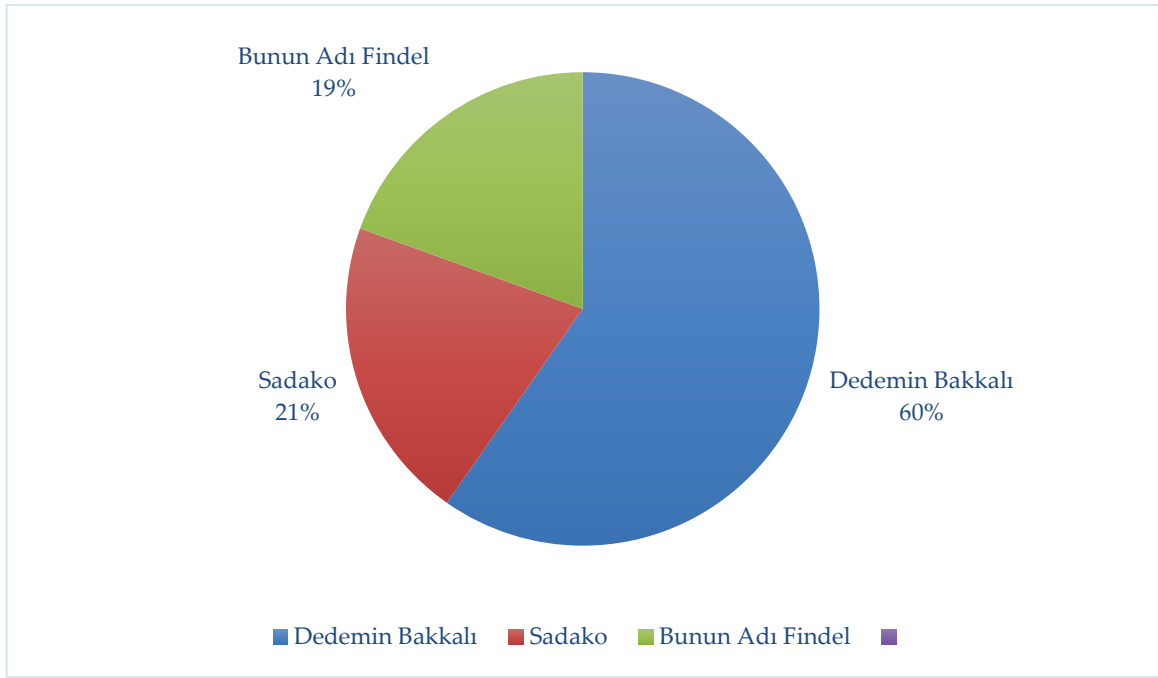
Aslında çocukların saygısızlık etmek niyetinde olduklarını sanmıyorum. Yalnızca biraz eğleniyorlar; daha çok bir bakış açısı farklılığı söz konusu.” (s.69)

Sorumluluk

Bayan Granger, henüz okul başlamadan Nick ve arkadaşları daha beşinci sınıf öncesi yaz tatilindeyken işe koyulmuştu bile. Beşinci sınıfa başlayacak bütün öğrencilerin velileri ondan bir mektup aldılar.... Bayan Allen, “İşini bu kadar ciddiye alan bir öğretmene sahip olmak ne güzel” dedi. (s. 20-21)

Tasarruf

Nick bir şeyler satın alan insanlara tüketici dendiğini öğrendi... Çocuklar ceplerinde ikişer dolar bulunan tüketicilerdi ve yemekler düzelene kadar paraları cebinde kalacaktı. (s.96-97)



Şekil 3. İncelenen eserlerdeki değerlerin sıklık dağılımı

İncelenen eserlerde en çok değer “Dedemin Bakkalı” adlı eserde olduğu görülmektedir (f=46). Bu eseri “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” (f=16) izlemektedir. “Bunun Adı Findel”de ise 15 farklı değere yer verilmiştir.

Eserlerde işlenen değerlerin toplam temsil düzeyi incelendiğinde “Dedemin Bakkalı”nın bireysel çaba ve sorumluluk temalarına odaklandığı, “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu”nun bireysel etik ve duygusal gelişimi ön plana çıkardığı, “Bunun Adı Findel”in ise dostluk ve dayanışma gibi sosyal bağları güçlendiren değerlere vurgu yaptığı görülmektedir. Bu durum belirtilen eserlerin değerler eğitimi açısından çok yönlü bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin 5. sınıf öğrencilerine önerdiği çocuk edebiyatı eserleri incelenmiş ve bu eserlerde yer alan değerlerin TYMM-2024’te vurgulanan değerlerle örtüşme düzeyi analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin en çok önerdiği eserlerin “Dedemin Bakkalı”, “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” ile “Bunun Adı Findel” olduğunu göstermiştir.

Eserler incelendiğinde “Dedemin Bakkalı” adlı eserde “çalışkanlık ve yardımseverlik”, değerleri öne çıkarken “Bunun Adı Findel”de dostluk baskındır. “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu”nda ise baskın olan değer yoktur, var olan değerler birer kez eserde yer almaktadır. Öte yandan incelenen eserlerde yer alan değerler, TYMM-2024’te belirlenen yirmi değerle birebir örtüşmemekte; bazı değerler bu kitaplarda yeterince vurgulanmamaktadır ancak eserlerin 2024 programına uyum sağlama amacıyla yazılmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. “Dedemin Bakkalı” adlı eserde aile bütünlüğü, estetik, mütevazılık, özgürlük, vatanseverlik; “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu”nda “adalet, aile bütünlüğü, özgürlük, vatanseverlik”; “Bunun Adı Findel”de ise “çalışkanlık, duyarlılık, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri hiç yer almamıştır. İncelenen üç eserin hiçbirinde yer almayan ortak değerler ise “özgürlük” ve “vatanseverlik”tir. Bu eserlerde “özgürlük” ve “vatanseverlik” değerlerinin yer almaması, bu eserlerin bireysel ve toplumsal diğer temalara yoğunlaştığını göstermektedir ancak bu durum, öğrencilerin bu

iki önemli değer konusunda yeterince rehberlik edilememesi ve bu kavramları içselleştirme süreçlerinde eksiklik yaşama riski taşıdığına işaret etmektedir.

Araştırma bulguları, daha önce yapılan kitap önerileri ve çocuk edebiyatının değer aktarımındaki rolüne ilişkin çalışmalarla paralellik göstermektedir. Onur ve Topçuoğlu Ünal (2022), Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaokul öğrenciler için kitap listeleri oluşturmuştur. 5. Sınıf için önerilen kitaplarda bu eserin inceleme nesnesi olan “Dedemin Bakkalı, Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu ile Bunun Adı Findel” yer almaktadır. Ayrıca önerilen kitap listesi ile bu çalışmada ulaşılan kitaplar arasında benzerlik olduğu görülmektedir. Başar ve Akin (2022) ile Gençler ve Doğan Kahtalı (2022), Şermin Yaşar’ın eserlerini değerler bakımından incelemiştir. Belirtilen araştırmaların bulgularıyla bu araştırmanın verileri birbirini desteklemektedir. Gençler ve Doğan Kahtalı (2022), 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan on kök değer açısından Şermin Yaşar’ın eserlerini inceledikleri araştırmalarında, yazarın en fazla sayıda ve türde değere yer verdiği kitabın Dedemin Bakkalı olduğunu ancak bu eserde “vatanseverlik” değerinin işlenmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada yapılan incelemede de “Dedemin Bakkalı” eserinde “vatanseverlik” değerine rastlanmamıştır. Yüksel (2024), “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” adlı eseri yapısal ve eğitsel ilkeler bağlamında değerlendirdiği makalesinde eserin, değer aktarımı kapsamında eğitsel yönü olduğunu belirlemiştir. Ayrıca eserdeki karakterlerin toplumsal ve evrensel değer yargılarını benimseme, ahlaki değerleri içselleştirme kapsamında eserin duyuşsal anlamda eğitici yönü olduğunu vurgulamıştır. Yüksel’in (2024) tespitleriyle bu araştırmanın “Sadako ve Kağıttan Bin Turna Kuşu” bağlamındaki bulguları örtüşmektedir.

Literatürde çocuk edebiyatının değerler eğitimi açısından önemli bir araç olduğuna ilişkin güçlü bulgular mevcuttur. Örneğin, Abacı ve Samur (2024), Behiç Ak’ın eserlerinin değer aktarımındaki pedagojik işlevine dikkat çekerken Aydın ve Öksüz (2021) çocuk edebiyatı eserlerinin ahlaki ve toplumsal değerlerin benimsenmesine olan katkısını vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulguları da eserlerde değerlerin yer aldığını göstermekle literatürle örtüşmektedir. Ayrıca çalışmada incelenen üç eser, ders kitaplarındaki metinlerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin eser seçiminde daha fazla esnek ve bireysel tercihe dayalı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Bu bağlamda Aşçı (2020) ile Coşkun ve Derse (2021) ders kitaplarındaki değerleri ele aldıkları araştırmalarda kitaplardaki metinlerin değer aktarımında belirleyici bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ders kitapları programa uygunluk zorunluluğu taşıdığı için çocuk edebiyatının edebî eserlerine göre değer aktarımında daha sistematik olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin önerdiği eserlerde değerlerin dağılımı ve sıklığı açısından ortak bir eğilim görülmemektedir. Bu durum, değerleri karşılayacak nitelikte özgün okuma materyallerinin eksikliğini ve bu alanda sistematik bir yönlendirme ihtiyacını düşündürmektedir. TYMM-2024, değerler eğitimi için kapsamlı bir çerçeve sunmakta ve öğretim programlarında değer aktarımına yönelik temel ilkeler ile uygulama süreçlerine ilişkin rehberlik edici bilgiler sağlamaktadır ancak bu rehberliğin öğretmenlerin bireysel materyal seçim süreçlerine nasıl yansıdığı konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Her ne kadar önceki programlarda değerler için okuma amaçlı öneri listeleri sunulmamış olsa da TYMM-2024’ün sunduğu kılavuz ilkelerin etkinliği ve öğretmenlerin bu çerçeveyi nasıl uyguladığı üzerine tartışmalar yürütülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bireysel farklılıklara dayalı materyal seçiminde görülen çeşitlilik, rehberlik eksikliğinden ziyade öğretmenlerin pedagojik tercihlerinden veya farklı yorumlarından kaynaklanıyor olabilir. Bu noktada, TYMM-2024’ün sunduğu çerçevenin uygulama düzeyinde nasıl işlediğini anlamaya yönelik daha derinlemesine analizler yapılmalıdır.

Çocuk edebiyatı, değerlerin aktarımında etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Edebî eserler, öğrencilerin duyuşsal öğrenme ve değerleri içselleştirme sürecine katkıda bulunur. TYMM-2024'teki değerler, somut olaylar ve karakterler aracılığıyla aktarılacak kalıcı bir etki yaratabilir. Çocuk edebiyatı eserlerinin bireysel, toplumsal ve evrensel değerleri kazandırma potansiyeli oldukça yüksektir ancak değerlerin bazı eserlerde yeterince işlenmemiş olması, edebiyatın bu rolünde çocuklara değer aktarımı bakımından bazı sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eser seçiminde daha özenli olmalarını ve program rehberliğinin bu alanda güçlendirilmesini gerektirmektedir. Ayrıca herhangi bir eserin belirli değerleri taşıyor olması çocuklara önerilmesi için yeterli değildir. Çocuk edebiyatı eserlerinin seçiminde öncelikle çocuk edebiyatının temel ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu ilkelerden biri olan “çocuğa görelilik” ilkesi eserlerin çocukların yaşına, gelişim düzeyine, ilgi alanlarına ve bilişsel kapasitelerine uygun olmasını gerektirir. Aynı zamanda eserlerde çocukların duygu dünyasına hitap eden, onların hayal gücünü zenginleştiren ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyen unsurların bulunması önemlidir. Bununla birlikte şiddet, ayrımcılık, cinsiyetçilik gibi çocuklar üzerinde olumsuz etkiler yaratabilecek unsurların titizlikle ayıklanması gerekmektedir. Bu nedenle eserlerin çocuklara önerilme gerekçesi, yalnızca değerler eğitime katkı sağlamak değil aynı zamanda estetik ve pedagojik bir dengeyi gözetmek de olmalıdır.

Bu araştırmanın bulguları, TYMM-2024'ün değerler eğitimi konusunda sunduğu kapsamın önemini vurgulamaktadır ancak öğretmenlerin önerdiği çocuk edebiyatı eserlerinin programda belirtilen tüm değerleri kapsamadığı görülmüştür. Bu nedenle aşağıdaki somut öneriler geliştirilmiştir:

1. TYMM-2024'te belirtilen değerleri destekleyecek biçimde okuma materyalleri hazırlanmalıdır.
2. Çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesine yönelik rehber materyaller öğretmenlere sunulmalıdır.
3. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak değer odaklı kitapların önerilmesi sağlanmalı bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmelidir.
4. Son olarak çocuk edebiyatının değerler eğitimindeki rolü üzerine daha fazla araştırma yapılması ve bu alandaki teorik bilgi birikiminin zenginleştirilmesi, eğitim programlarının etkinliğini artıracaktır.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abacı, E., & İnce Samur, A. Ö. (2024). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 9(28), 493–511. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.741>
- Aktaş, A., & Yalçın, G. (2024). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler bakımından incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 332–354. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1343565>
- Aşçı, A. U. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan çizgi romanların değerler eğitimi açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 13, 868–889.

- Aydın, İ., & Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25(Aralık), 579–619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589>
- Başar, S., & Akın, E. (2022). Şermin Yaşar'ın Çocuk Kitaplarının Eğitsel İletiler ve Değer Kavramları Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 62-71. <https://doi.org/10.55044/meusbd.1091871>
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Coşkun, H., & Derse, G. E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9–35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Çetin, S. A. (2022). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki değerler eğitimi kapsamında incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 491–504.
- Çifci, S., & Çiftçi, H. (2024). 5. sınıf Türkçe ders kitabının değerler eğitimi açısından incelenmesi (Anıttepe örneği). *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 12–26.
- Geçgel, H., & Sünter, M. (2024). Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca* adlı eserinin kök değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Mesopotamia Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(1), 1–18. <https://doi.org/10.29228/mjis.76244>
- Gençer, G. & Doğan-Kahtalı, B. (2022). Şermin Yaşar'ın çocuk kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies -Education*, 17(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.58150>
- Geniş, E. (2023). Değerler eğitimi açısından *Arkadaşım Nina* adlı çocuk kitabının incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 9(73), 4069–4075. <https://doi.org/10.29228/smryj.70792>
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma* (A. Bakla & İ. Çakır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Güliden, B. (2014). *Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları ve hikâyelerinde yer alan değerler*. Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Güliden, B., & Çetinkaya, B. (2023). Değerler eğitimi açısından Yavuz Bahadıroğlu'nun çocuk romanları ve hikâyeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 94, 37–52.
- Güven, A. Z. (2014). Gülistan ve Bostan adlı eserlerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 505–517. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6847>
- Han, C. (2024). 2007-2024 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında değerler eğitimi üzerine yapılan tezlerin incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 52–66.
- Karakaş, F. (2024). *Dilek Ağacı* adlı çocuk kitabındaki gerçeküstü imgelerin kök değerler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(39), 447–459. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471508>
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1439–1454. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2191>
- Kurtdede Fidan, N. (2024). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6 Issue 3), 361-388.
- Küçüköğlu, A., Albayrak, F., & Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: Program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1499–1518.
- Mazı, A. (2024). Bilal Enser'in *Kucağımda Dünya Var Çocukların Dünyası* adlı eserindeki çocuk şiirlerinin değerler eğitimi kapsamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(2), 614–628.
- Meydan, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki edebî metinlerin değerler eğitimi açısından yeterliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 23–36.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Onur, N., & Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Ortaokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Oluşturulan Tavsiye Kitap Listesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 126-161.
- Ortaköylü, S., & Durukan, E. (2023). *Sessiz Sakin'in Gürültülü Maceraları* serisinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 21–29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7772450>
- Önal, A., Taş, Z., Filiz, B., & Hergüner, G. (2023). Teachers' views on the implementation of the values within the scope of the physical education and sports curriculum. *Eğitim ve Bilim*, 48(213). <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11785>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Sallabaş, M. E., & Dağ, M. (2020). Türkçe öğretim programlarına değerler eğitimi yönünden karşılaştırmalı bir bakış. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 538-551.
- Şen, Ü. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, Ş., & Sel, A. (2024). Göktuğ Canbaba'nın çocuk kitaplarında işlenen değerler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 66–81.
- Tarakcı, R., & Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139–157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Demirel, T. (2024). Rasim Özdenören'in *Çok Sesli Bir Ölüm* adlı eserinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları*, 10(1), 38–50. <https://doi.org/10.29228/cukar.74972>
- Yüksel, E. Ş. (2024). Eleanor Coerr'in "Sadako ve Kâğıttan Bin Turna Kuşu" adlı çocuk eserinin yapısal ve eğitsel ilkeler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 9(1), 19-32.

Extended Abstract

Introduction

The Secondary School Turkish Curriculum (2024) (TYMM-2024), prepared within the scope of the Century of Turkey Education Model, prioritizes values education as well as students' academic development and emphasizes that these values play a critical role in individuals' adaptation to social life and character formation. Introducing children to universal and national values at an early age is of vital importance not only for their individual development but also for the formation of social solidarity and a sense of responsibility. In this respect, children's literature books recommended by Turkish teachers to students are an important tool for both the development of language skills and the acquisition of values. For this reason, it is important to determine what values are included in the books recommended by teachers and how these values are distributed in order to understand the contribution of values to education. This study aims to examine the works of children's literature recommended by Turkish teachers to 5th-grade students within the framework of the values in TYMM-2024. The aim is to reveal the extent to which these works are compatible with the values stated in the program and the role of teachers' suggestions in values education.

Method

The research was designed with a qualitative approach, and a case study design was adopted. The study group consisted of 42 Turkish teachers working in Zonguldak. In the data collection process, two basic methods were employed: interview forms and document analysis. First, the most recommended works were determined based on the data obtained from the teachers. Then, the values in these works were analyzed within the framework of 20 values defined by TYMM-2024. A number of measures were taken to ensure the validity and reliability of the study.

Findings

The most recommended books by teachers were Grandpa's Grocery by Şermin Yaşar, Sadako by Eleanor Coerr, and This is Findel by Andrew Clements. These works exhibit different prominent aspects in terms of value transfer:

1. Grandpa's Grocery: The most frequently emphasized values are "diligence" and "helpfulness." However, it was observed that values such as "freedom" and "patriotism" were not emphasized throughout the work.

2. Sadako: In this work, it is observed that each value is equally emphasized, thus there is no distinct dominant value. However, the values of "justice," "freedom," and "patriotism" were also missing in this work.

3. This is Findel: The value of "friendship" was prominent in this work. However, it was observed that values such as diligence, freedom, and benevolence were not included at all.

One of the common features of the three works analyzed is that the values of "freedom" and "patriotism" are not included in any of them. This shows that the works focus on other individual and social values, but the lack of these two important values can be considered noteworthy.

Discussion and Conclusion

While the findings reveal that works of children's literature are an effective tool in values education, they also show that the teachers' suggestions are not entirely compatible with the program.

In particular, the fact that values such as “freedom” and “patriotism” are not included in any of the works indicates that the transfer of these values requires more attention.

The findings of the study are in line with previous studies on book recommendations and the role of children's literature in value transmission. Onur and Topçuoğlu Ünal (2022) created book lists for middle school students based on the opinions of Turkish teachers. The books recommended for 5th grade include *Grandpa's Grocery*, *Sadako*, and *This Is Findel*, which are the focus of this study. In addition, there is a similarity between the recommended book list and the books identified in this study.

Başar and Akin (2022) and Gençer and Doğan Kahtalı (2022) analyzed Şermin Yaşar's works in terms of values. The findings of these studies and the data from this study support each other. Gençer and Doğan Kahtalı (2022), in their study examining the works of Şermin Yaşar in terms of the ten root values included in the 2019 Turkish Language Curriculum, stated that the book *Grandpa's Grocery Store* was the book in which the author included the highest number and type of values, but the value of “patriotism” was not covered. In the analysis conducted in this study, the value of “patriotism” was likewise not found in *Grandpa's Grocery*. Yüksel (2024), in his article evaluating *Sadako* in the context of structural and educational principles, determined that the work has an educational aspect within the scope of value transfer. He also emphasized its affective role in promoting the adoption of social and universal value judgments and the internalization of moral values. Yüksel's (2024) findings coincide with the findings of this study regarding *Sadako*.

There are strong findings in the literature that children's literature is an important tool for values education. For example, Abacı and Samur (2024) drew attention to the pedagogical function of Behiç Ak's works in value transmission, while Aydın and Öksüz (2021) emphasized the contribution of children's literature to the adoption of moral and social values. The findings of this study also support the existing literature by showing that values are embedded in the works.

In addition, when the three works analyzed in the study are compared with the texts in the textbooks, it becomes apparent that teachers tend to select works based on personal discretion rather than a standardized framework. In this context, Aşçı (2020) and Coşkun and Derse (2021) emphasized that textbooks play a more structured and systematic role in value transmission. Since textbooks are obliged to comply with the curriculum, it can be said that they follow a more consistent path in transferring values compared to independently chosen literary works.

It is understood from the research findings that there is no close or consistent pattern in terms of the distribution and frequency of values in the works recommended by the teachers. This situation reveals that the differences in teachers' choices may stem from a lack of structured guidance. In this context, the problems faced by teachers in the selection of works may result from the absence of directly recommended book lists in TYMM-2024 and earlier curricula. Although TYMM-2024 provides a broad framework for values education, it does not provide concrete criteria or specific recommendations for evaluating whether teacher-recommended books align with the targeted values. This gap results in inconsistencies across classrooms, and teachers rely on their individual pedagogical judgments or personal preferences.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



The Use of ChatGPT in Developing Writing Skills with Cultural Content in French Foreign Language Teaching: Student Opinions ¹

Kübra ZENGİNALOĞLU² & Nurten ÖZÇELİK³

Abstract

This study aims to explore students' perspectives on the use of AI-supported activities in improving writing skills in French as a foreign language and teaching culture. The research follows a qualitative method, with data collected through a semi-structured interview form created by the researchers. The content analysis of the data was conducted using the MAXQDA program. Over a 7-week period, 20 French preparatory class students participated in ChatGPT-supported writing activities focusing on cultural topics. Subsequently, semi-structured interviews were held with 9 volunteer students. The findings revealed that students held highly positive views on using ChatGPT to enhance their French writing and cultural learning. They highlighted that ChatGPT improves research skills, strengthens vocabulary acquisition, enhances reading comprehension and writing abilities, supports creative thinking, makes learning more engaging, and offers freedom in the learning process. Moreover, students noted that it aids in teaching cultural aspects. However, they also expressed concerns about the reliability of AI-generated information, emphasizing the need for additional research and verification. Students suggested that ChatGPT could serve as a helpful supplementary tool but should be used carefully in cultural education.

Keywords ChatGPT Writing in French Culture Learning Student Opinions

Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel İçerik Aracılığıyla Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde ChatGPT Kullanımı: Öğrenci Görüşleri

Özet

Bu çalışmanın amacı yapay zekâ destekli etkinliklerin yabancı dil Fransızca yazma becerisini geliştirme ve kültür öğretimi kapsamında kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemine başvurulmuş ve veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği MAXQDA programı aracılığıyla uygulanmıştır. Çalışma 7 hafta boyunca 20 Fransızca hazırlık sınıfı öğrencisi ile sınıfta ChatGPT destekli kültürel konularda yazma etkinlikleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğrenciler arasından gönüllü olarak görüşmeye katılan 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yapay zekâ aracı ChatGPT destekli etkinliklerin Fransızca yazma becerisini geliştirme ve kültür öğretiminde kullanımına ilişkin oldukça olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler yapay zekâ aracı ChatGPT'nin kullanımının araştırma yapma becerisini geliştirdiğini, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını, kelime öğrenimini desteklediğini, okuduğunu anlama becerisini ve yazma becerisini güçlendirdiğini, yaratıcı düşünmeyi desteklediğini, kültür öğretimine yardımcı ve eğlenceli olduğunu ve özgürlük sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler yapay zekâ destekli etkinliklerin avantajlarının yanı sıra yapay zekâ ile üretilen bilgilerin güvenilirlik sorunu olması gibi dezavantajlarının bulunduğunu ve kültür öğretiminde yardımcı kaynak olarak kullanılabileceğini ancak bazı noktalarda ek araştırma yapılarak bilgi teyidi gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler ChatGPT Fransızca Yazma Becerisi Kültür Öğrenimi Öğrenci Görüşleri

Article Info Makale Bilgisi	Received / Geliş Tarihi	Reviewed / Kabul Tarihi	Published / Yayın Tarihi	Doi Number / Doi Numarası
	15.01.2025	10.03.2025	30.03.2025	10.29228/ijlet.1620923
Reference Kaynakça	Zenginaloğlu, K., & Özçelik, N. (2025). Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel içerik aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde Chatgpt kullanımı: Öğrenci görüşleri. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i> , 13(1), 94-119.			

¹ ID Öğr. Gör, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, k.zenginaloglu@hbu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7831-506X

² ID Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,, nurtenk@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5743-7604



Giriş

Teknoloji, bireylerin farkında olarak ya da olmadan günlük yaşamlarının hemen her alanına nüfuz etmiştir. Günlük hayatı birçok açıdan etkilediği gibi, iletişim biçimlerini de değiştirmektedir. Teknolojinin sunduğu imkânlar, bireylerin farklı kültürlerle daha kolay etkileşime girmesine ve kültürel çeşitliliği deneyimlemesine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, iletişim kurma, kültürel paylaşımlar ve bilgi edinme süreçleri birbirleriyle giderek daha fazla bütünleşmektedir. İletişimi sağlayan araç her ne olursa olsun bireyler, kültürel kimlikleriyle iletişim sürecinde var olmakta ve iletişimi sürdürmektedir. Bireylerin kültürel birikimleriyle iletişim amaçlı kullandığı araçlarından biri de yazmadır. Yazma becerisi çok katmanlı dilsel, deneyimsel ve kültürel birikimin nasıl yansıtılacağına öğrenildiği bir beceridir. Bu katmanların temel basamağını elbette ki dil ve dili etkin iletişim aracı olarak kullanma becerisi oluşturur. Günümüzde farklı ülkelerden bireylerin teknoloji sayesinde bir araya gelmesinin kolaylaştığı iletişim durumlarının artması, yabancı dil öğreniminin ve yazma becerisini geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde yazma becerisi, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini kültürel birikimleriyle etkin olarak kullandıkları ve yaratıcı düşünme becerilerini işlevsel hale getirdikleri üretici bir dil becerisi olarak teknolojinin getirdiği yeni yazılı üretim alanlarıyla birlikte ele alınması gereken bir konu haline gelmiştir.

Yabancı dilde yazma becerisi, diğer dil becerileriyle etkileşimli bir şekilde işleyen bütünsel bir süreci kapsamaktadır. Bu beceri birçok yetkinliğin geliştirilmesi ile ortaya çıktığı için öğrenciler çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Çiftçi (2006) “yazmayı eğitimin bir konusu kılan onun “öğretilebilir” bir beceri olmasıdır. Yazma becerisinin kazanımı bir eğitim-öğretim sürecini gerekli kılar. Dinleme ve konuşmanın aksine yazma doğal ortamda kendiliğinden kazanılamaz. Kişi ancak uygun bir eğitim ile bu beceriyi edinir. Çünkü yazma ana dili becerileri arasında en karmaşık ve en güç olan bir beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına gerek duyulmaktadır” (s.114), ifadeleriyle yazma becerisinin öğretilme gerekliliğine ve zorluklarına dikkat çekmektedir. Yazma becerisinin zorluk alanlarından biri de kültürel etmenlerin ifade edilmesinde yaşanan sorunlardır. Bu zorlukların üstesinden gelmek ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını arttırmak için yapay zekâ tabanlı uygulamaların kullanılması son dönemde yaşanan teknolojik gelişmelerle daha çok mümkün hale gelmiştir. Özellikle üretken yapay zekâ araçları, eğitimde önemli bir paradigma değişikliğine yol açabilecek yenilikler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, ChatGPT gibi üretken yapay zekâ araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı giderek daha fazla ilgi çekmektedir.

Fransızca yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik üretken yapay zekâ araçlarının sunduğu olanaklar giderek daha fazla araştırılmakta, bu teknolojilerin öğrencilere sağladığı geri bildirim, kelime dağarcığını geliştirme ve metin üretim sürecine katkıları önemli bir inceleme alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, üretken yapay zekâ araçlarının kültürel öğretimi ile yazma becerisine etkisini değerlendirebilmek için yazma becerisi ve yapay zekâ destekli dil öğrenimi bağlamında ortaya konulan kuramsal yaklaşımlar, bu teknolojilerin pedagojik etkilerini anlamamıza katkı sağlayacaktır.

Kuramsal çerçeve

Çalışmanın kuramsal dayanaklarının belirlenmesi için yabancı dil öğretiminde yazma becerisi ve yapay zekâ aracı ChatGPT’nin yabancı dil eğitimde kullanılması üzerinde durulacaktır.

Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi

Nunan’a (2003) göre yazma düşüncelerin ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi ve bunların cümleler ve paragraflar halinde okuyucuya sunulmasıdır (s.88). Yazı, insanın duygu ve

düşüncelerini ifade etmenin veya geleceğe bir ürün bırakmanın tezahürüdür. Dil öğretimi alanının önemli bir boyutunu oluşturan yazma becerisi, işlem olarak zihnimizde yapılandırılmış bilgi, düşünce, duygu ve isteklerin belli kurallara uygun olarak yazıya aktarılmasıdır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 42). Özçelik (2020) “öğrencinin ana dilindeki yazma becerisi düzeyi, yazmaya olan istek ve ilgisi, gerek anadili gerekse öğrendiği dilin dilbilgisi ve yazım kuralları, sözcük dağarcığı, metin türlerine, kültürüne ilişkin bilgi birikimi vb. unsurların ortaya çıkacak ürün üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (s.84). Başka bir ifadeyle yazma dil bilgisi kurallarına hâkim olmayı, yazılacak konuda bilgi birikimine sahip olmayı, yaratıcı düşünceyi süreç içerisinde kullanmayı gerektiren bir beceridir.

Yazma dilsel, bilişsel ve sosyokültürel yeterlilikler gerektirmesinden dolayı edinilmesi en zor becerilerden biridir (Barkaoui, 2007, s. 81). Dört temel dil becerisi arasında yazma, ölçülmesi en zor beceri olarak öne çıkmaktadır. Ancak öğrenciler üretken konumda oldukları için konunun ne kadar iyi anlaşıldığını ve hangi konularda eksiklikler olduğunu anlayabileceğimiz en iyi becerilerden biridir. Ayrıca öğrenciler yazma becerilerini kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı bulurlar (Bayat & Çelenk, 2015, p.15).

Serdaroğlu (2019) “Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar” başlıklı yüksek lisans tezinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar arasında “dikkat-motivasyon eksikliği nedeniyle yazılı anlatımda eksikliklerin ortaya çıkması, Türkçenin sıklıkla yazıldığı gibi okunan bir dil olması dolayısıyla Fransızca telaffuzda ve telaffuz edilen kelimelerin yazımında zorlanma, ikinci yabancı dil olan İngilizcedeki kelimelerin Fransızcaları ile olan benzerlikleri nedeniyle diller arası aktarım yapılması ve çoğunlukla karışıklıklara neden olması, öğrencinin Fransızca dil yapısında sorunlarla karşılaşması, dil yapısını tam anlamıyla kavrayamaması, Türkçenin Fransızca öğreniminde sık kullanılması veya hiç kullanılmaması sebebiyle dilin tam kavranamaması, bireysel çalışma yöntemlerinde yetersiz öz değerlendirme yapılması nedeniyle oluşan eksiklikler, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yeterli çalışmalar yapmıyor olmaları, farklı öğrenme şekillerine yönelik hazırlanmış eğitim programlarının müfredata ve sınıf ortamına uyarlanmasında karşılaşılan problemler ve eksiklikler, öğrencilerin eksik olduklarını düşündükleri alanlara yönelik, öğrenci fikirleri alınarak ders geliştirmemeleri ve ek dersler yapılmaması” gibi sorunları öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar olarak belirlemiştir. Ayrıca çalışmada iki dil arasında anlamlı bağ kurmanın Fransızca yazma becerinin geliştirilmesinde etkili olabileceği ve yazılı anlatımdaki yanlışların kültürel etmenlerden kaynaklandığı (s. 37) ifade edilmiştir. Başka bir deyişle, anadil ve hedef dilin yapısının bilinmesi, bilişsel düzeyde dil kurallarının bilinmesi, belirli kelime daracığına sahip olunması, dillerin kültürel farklılıklardan kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek aktarım sorunun çözülebilmesi, kültürel bilgiye bilişsel olarak sahip olma ve kültürlerarası farklılık ve benzerlikleri ayırt edebilmeyi hedefleyen kültürlerarası iletişimde farkındalık becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir. “Dil kullanımı, kültürel ve sosyal bir olgu olarak anlaşıldığından beri başka bir dili öğrenmek de bir ölçüde bu dilsel ve kültürel normları yeniden düzenlemeyi gerektirir” (Ökten ve Kavanoz, 2014, s. 848). Söz konusu dilsel ve kültürel normların öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri yazılı üretimlerine yansıtılmaları mümkün olmamakla beraber anlamlı ve tutarlı bir yazılı metin üretimi için öğrencilerin hedef dilde ve ana dilde kültürel bilgiye, kültürlerarası eleştirel düşünme ve empati kurabilme yeteneklerine ve bu yeteneklerini yazıya dökebilme becerilerine bağlıdır. Kültürel unsurlar, yazılı dilin nasıl kullanıldığını etkilediği gibi yazının doğru anlamı vermesini de doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, farklı kültürel bağlamlarda ifade edilen aynı konularda bile metinlerin yapısından ifade biçimlerine kadar farklılıklara rastlanır. Bu nedenle, yabancı dil öğrencilerinin yazılı üretimlerinde kültürel farkındalıklarının da gelişmesi gerekmektedir. Özçelik (2006) Türk üniversite öğrencilerinin Fransızca yazma güçlüklerini analiz ettiği doktora çalışmasında “her üç öğrenciden birinin yazılı üretim

ile ilgili zorlukların kaynağını Türk toplumunun sosyal ve kültürel özelliklerinde" (s.117) bulunduğunu saptamıştır. Bu sonuç, kültürlerarası farklılıkların öğrenilmesi ve yazma becerisi arasındaki ayrılmaz ilişkiye vurgu yapmakla birlikte yazma becerisinde karşılaşılan önemli sorunlardan birinin kültürel özellikleri bilmemek olduğunu da göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazma öğrencilerin üretim yaptığı ve bu sürecinin başından sonuna kadar bir planlamaya ihtiyaç duyduğu bir beceridir. Bu nedenle bu becerinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma amaçlarını bilmesini ve öğretmenlerin dikkatle hazırlanmış bir planlama yapmalarını gerektiren becerilerden biridir. İltter (2014)' e göre "iyi planlanmış etkinlikler, öğrencilerin yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmelerine neden olabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için hazırlanan, öğrencilerin yaş, dil seviyesi ve ilgilerine uygun araç-gereçler de yazma sürecini olumlu yönde etkiler" (s.36). Öğrencilerin yazma becerisini edinmelerinde ve geliştirmelerinde kullanılan araç ve gereçlerin uygunluğu edinilmesi birçok yetinin geliştirilmesine bağlı olan bu becerideki sorunların azaltılmasına yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle teknolojinin içine doğmuş olan bu neslin gündelik hayatlarında başvurdukları araçların bu beceriyi geliştirmek için yazma görevlerine entegre edilmesi yazma zorluklarının azaltılmasında olası bir çözüm önerisidir. Bu noktada günümüzde hızla kullanımı yaygınlaşan üretken yapay zekâ aracı ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılma potansiyelinin değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Yapay Zekâ Aracı ChatGPT'nin Yabancı Dil Eğitiminde Kullanılması

Üretken yapay zekâ, insan diline hakim olma konusundaki derin yeteneği ile şimdiye kadar üretilmiş en karmaşık ve sofistike teknolojilerden biridir ve insan algısını aşabilecek kalıpları tanımlamak için insan bilgisini kullanır (Bozkurt, 2023). Yapay zekâ sohbet botlarından biri olan üretken yapay zekâ aracı ChatGPT diğer yapay zekâ araçlarından farklı olarak insana benzer cevapları çok kısa bir sürede verebilmekte ve yaratıcılık gerektiren konularda oldukça başarılı sonuçlar üretmektedir. Zhai (2022), ChatGPT'nin kapasitesinin öğrenme hedefleri, öğrenme etkinlikleri ve ölçme değerlendirme uygulamalarında değişikliklere yol açabileceğini ve bu alanlardaki etkisinin çok büyük olacağını ifade etmektedir. Ancak bu etkilerin neler olduğu, hangi alanlarda değişimler yaratacağının incelenmesi gerekmektedir.

Zhang ve Aslan (2021), yapay zekânın eğitim alanındaki uygulamalarını inceledikleri "AI technologies for education: Recent research future directions" başlıklı çalışmalarında teknolojinin öğrenci katılımını ve motivasyonunu artırma, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerini iyileştirme ve verimlilik sağlama gibi potansiyel faydalarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Pedro, Subosa, Rivas ve Valverde (2019) eğitimde yapay zekâ kullanımının fırsatları ve zorluklarını ele aldıkları çalışmalarında yapay zekânın eğitime entegrasyonunun karmaşık görevlerde bireye zaman kazandırabileceğine vurgu yapmıştır. Kooli (2023)'ye göre, ChatGPT genç öğrencilerin öğrenmelerinde ve teknolojiyle etkileşimlerinde devrim yaratmakta, öğrenciler tarafından akıllı bir sanal asistan olarak kullanılmakta ve bilgi birikimi ve doğal dil işleme yetenekleriyle yaptıkları araştırmalarda yardımcı olmaktadır. Adıgüzel ve diğerlerine (2023) göre ChatGPT, içsel öğrenci motivasyonunun artırılması, kavramların daha derinlemesine anlaşılması ve uzmanlığın geliştirilmesi dâhil olmak üzere öğrenenlere çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Zhu ve diğerleri, (2023) ChatGPT kullanımının bilgiye erişimi mümkün kıldığını ve eleştirel düşünme becerilerini teşvik ederek öğrenme deneyimlerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Ancak ChatGPT'nin etik kullanımına dikkat çekerek kullanım sorumluluğunun bilincinde olarak kullanıldığında öğrencilerin yazma, araştırma ve problem çözme yeteneklerini geliştirmeleri için pratik bir araç olabileceğini vurgulamışlardır.

Günümüzde, öğrenciler dijital platformlar ve internet teknolojileri sayesinde farklı kültürlerle tanışma fırsatı elde edebilmektedir. Ancak, bu platformlarda öğrencilere, hedef dilin anadil konuşucularıyla gerçek zamanlı etkileşimde bulunma imkânı sınırlıdır. ChatGPT, kullanıcılarıyla istenilen dilde, belirli bir rolde ve amaç doğrultusunda gerçek bir insan gibi sohbet edebilme yeteneği sayesinde, hedef dil konuşucusu rolünü üstlenebilmektedir. ChatGPT, öğrencilerin yazılı ifade becerilerini pekiştirmelerine ve hedef dilde özgün, doğru ve anlamlı metinler üretmelerine dildeki kültürel nüansları anlamalarına ve daha derinlemesine bir kültürlerarası iletişim bilgisi kazanmalarına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, ChatGPT'nin sunduğu fırsatlar, öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda kültürel farkındalıklarını geliştirmelerini de teşvik edebilir.

ChatGPT, öğrencilere dilsel beceriler kazandırırken kültürel bağlamda dilin kullanımını sağlamak için fırsatlar sunabilir. Öğrenciler, bu yapay zekâ aracıyla hedef dilde kültürel konuları tartışabilir, kültürlerarası farkındalık geliştirebilir ve yabancı dilin sosyal bağlamını daha iyi kavrayabilirler. Bu noktada, ChatGPT kültürel içerikleri sunarken derinlemesine tartışmalar yapma imkânı sunması bakımından diğer uygulamalardan farklılık göstermektedir. Örneğin, Fransızca öğrenen bir öğrenci, ChatGPT ile Fransız mutfağı, gelenekler, bayramlar, günlük yaşam, batıl inançlar gibi kültürel konularda sohbet edebilir. Bu süreç, öğrencilere hedef dilde kullanılan deyimler, kültürel ifadeler ve toplumsal normlar hakkında bilgi edinme fırsatı sunar. Geleneksel dil öğretim yöntemlerinden farklı olarak, öğrenciler karşılaştıkları kültürel içerikleri sadece teorik olarak öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda bu içerikleri interaktif bir biçimde deneyimleyebilirler. Kendi kültürüyle ve başka kültürlerle karşılaştırma yapmasını sağlayacak yazılı ve sözlü sohbetler edebilirler. Bu özellik, öğrencilerin öğrendikleri dilin anadil konuşucularından alacakları geri bildirimlerle benzer bir deneyim yaşamalarını sağlar. Diğer yapay zekâ araçlarının kullanımından farklı olarak bu deneyim sürecinde öğrenciler gerçek yaşamla benzer bir diyalog içinde oldukları için sadece dil bilgisi değil, aynı zamanda kültürel empati, adaptasyon ve eleştirel düşünme gibi beceriler kazanabilir. Çünkü interaktif yapısı sayesinde öğrencilere anında geri bildirim sağlayabilmektedir. Geri bildirimlerle öğrencilerin hedef dildeki kültürel kodları anlamalarına ve bu kodları etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilen ChatGPT dil ve kültür öğretimini birleştirebilecek insan doğasına en yakın dilsel üretimler sağlayabilmektedir. “Geleneksel yapay zekâ çözümlerinden farklı olarak ChatGPT’nin kullanıcılarla doğal bir konuşma tarzıyla etkileşime girebilmesi ve hızlı bir şekilde yanıtlar oluşturarak iletişim kurabilmesi (Deng & Lin, 2022, s. 82), pratik yapmaya yardımcı olmak için sınıfta kullanılabilecek alıştırmalar, sınavlar ve senaryolar oluşturma yeteneğine sahip olması, çeviriler, açıklamalar ve özet oluşturma yeteneği ile karmaşık öğrenme materyallerini öğrenciler için daha anlaşılır hâle getirebilmesi (Gao vd., 2022; akt. Yiğit, Berşe & Dirgar, 2023, s. 62), tercüme yapması, yanıtlar oluşturmaya, soruları yanıtlaması, yaratıcı hikâyeler yazması, sıralı verileri işlemesi ve bir metin içerisinde yer alan cümlelerin birbirleriyle ilişkisini analiz ederek tutarlı metinler oluşturmaya olanak sağlaması (Khan vd., 2023) yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde taşıdığı potansiyeli göstermektedir.

Ancak birçok araştırmacı ChatGPT'nin tüm olumlu ve olumsuz yönleriyle eğitimde kullanımının henüz çok erken aşamada olduğunu ve bu alanda çok daha fazla araştırma yapılması gerektiğini dile getirmektedir (Kim ve Han, 2021; Othmane , 2024; Essel vd., 2022; Yıldız, 2022, Fauzi vd., 2023). Yurtiçinde ve yurtdışında bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların; yabancı dil öğrenme/öğretmede teknoloji destekli nicel verilere dayalı çalışmalar, öğretimde kullanılacak materyal ve içerik üretme, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerindeki kullanım alanının belirlenmesi, yapay zekânın öğrenme üzerindeki etkisi, yapay zekânın zorlukları, bu alandaki algılar ve farkındalıklar gibi alanlarda yapay zekâ kullanımı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (İnal, 2021; Zileli, 2023; Hwang, ve Chang, 2021; Sarıgül, 2022; Tang vd., 2023). Fransızca yabancı dil

öğrenimi/öğretimi açısından ChatGPT kullanıma ilişkin alanyazında çalışmaların geliştirilmesi için öğrencilerin gözünden bu aracın nasıl algılandığı, kendilerinin deneyimlerinin nasıl olduğu ve gelecekte eğitim hayatlarında nasıl konumlandıkları üzerine yapılan araştırmalar yol gösterici olacaktır. Fransızca yabancı dil öğretiminde ChatGPT'nin yazma eğitimi sürecinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerini içeren alanyazınındaki çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, kültür öğretimi bağlamında ChatGPT kullanımı ve bu deneyimi yaşayan öğrencilerin görüşlerine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan da Fransızca yabancı dil öğretiminde alana yeni bakış açıları getirebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak ChatGPT'nin potansiyelinden yararlanabilmek için öğrencilerin sınıf içinde yabancı dil Fransızca öğretiminde kullanılmasında yöntem ve sürece ilişkin düşüncelerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda giderek yaygınlaşan ChatGPT'nin yabancı dil öğretiminde kullanılması ve kültürel konulardaki öğreticiliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi, olası avantaj ve dezavantajların ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu doğrultuda yapay zekâ destekli etkinliklerin Fransızca yabancı dil öğretiminde yazma becerisini geliştirme ve kültür öğretiminde kullanımına ilişkin öğrencilerin görüşleri incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel konularla yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini açığa çıkarmaktır. Ayrıca bu çalışmadan hareketle yapay zekâ araçlarından sohbet robotlarını yabancı dil öğretim/öğrenim süreçlerinde kullanacak öğretmen ve öğrencilere verilere dayalı bilgiler sunarak yapılacak araştırmalara katkı sunmaktır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin ChatGPT ile yapılan yabancı dil Fransızca öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretimde ChatGPT kullanarak yazma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin ChatGPT destekli yazma dersleri ve geleneksel derslerde kullanılan etkinlikler hakkında görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin Fransızca yazmaya karşı motivasyon geliştirmede ChatGPT kullanımıyla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel konuları öğrenmede ChatGPT kullanımıyla ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada “bireylerin veya grupların sosyal veya bireysel sorunlarına ilişkin araştırma sorularının incelenmesini içeren yorumlayıcı çerçevelerin kullanıldığı bir araştırma yöntemi” (Creswell, 2013) olan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının inceleme konusu hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmesine olanak tanır ve bağlamsal olarak zengin veriler sunar (Merriam, 2009). Araştırmada fenomenolojik yaklaşıma başvurulmuştur. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olgu hakkındaki deneyimlerini anlamaya yönelik bir araştırma deseni olup, bu deneyimlerin nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmayı amaçlar (Moustakas, 1994). Bu bağlamda, çalışmada katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla (Patton,1987, s. 111) kullanılır. Araştırmadaki yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizine başvurulmuştur. İçerik analizi, “iletilerin açık olan içeriğinin nesnel ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmek amacıyla kullanılmaktadır” (Fiske, 1996, s. 176).

Çalışma Grubu

Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bir devlet üniversitesinde Fransızca hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan 20 öğrenciye uygulanan yapay zekâ aracı ChatGPT destekli kültürel konularda yazma etkinliklerinin 7 hafta boyunca yapılmasının ardından 9 gönüllü öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, belirli kriterlere sahip bireylerin bilinçli bir şekilde seçilmesini sağlar ve araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi elde etmeyi amaçlar (Patton, 2002). Katılımcılar derslerin tamamına eksiksiz katılarak devamsızlık yapmayan ve ilgili yazma görevlerinin tamamını yerine getiren öğrencilerin belirlenmesi ve gönüllü katılım esasına binaen belirlenmiştir.

Hazırlık sınıfı öğrencilerinin temel dil ve yazma becerilerini geliştirme sürecinde benzer dil yeterlilik seviyesine sahip olmaları, araştırmada tutarlı ve güvenilir veri elde edilmesini sağlayabileceğinden çalışma bu öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, sınıfta her öğrenciye bilgisayar sağlanabilmesi ve kesintisiz internet erişiminin mümkün olması, bu sınıfın tercih edilme nedenleri arasındadır. Haftalık 25 saatlik yoğun ders programı sayesinde öğrenciler, Fransızca ile sürekli etkileşim hâlinde olup kültürel farkındalık kazanmaya yönelik bir öğrenme sürecindedir. ChatGPT’nin, öğrencilere hem dil becerilerini geliştirme hem de kültürel içeriklerle desteklenen yazma etkinlikleri aracılığıyla kültürel bilgi edinme fırsatı sunabilmesi nedeniyle, hazırlık sınıfı öğrencilerinin bu araştırmaya dâhil edilmesinin dil gelişimi ve kültürel farkındalığı artırmada uygun bir örneklem oluşturacağı göz önüne alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu dört alan uzmanı görüşleri doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Katılımcılar, araştırmanın amacı ve verilerin kullanım şekli hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmelerde temel sorulara sadık kalınarak sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular da sorulmuştur. Araştırmada kültürel konularda 7 hafta sürecinde verilen yazma görevlerinin sınıf içinde ChatGPT aracılığıyla haftada iki saat boyunca yapılması sağlanmıştır.

Uygulama süreci öncesinde öğrencilere ChatGPT kullanımı hakkında bilgilendirme yapılmış ve eğitim verilmiştir. Verilen eğitim çerçevesinde ChatGPT tanıtılmış, ara yüzü, kullanım şekli açıklanmış, komut verme şekli üzerinde durulmuş ve komut vermede dikkat edilecek hususlar üzerinde durularak doğru yanıtlar için uygulamanın kullanım şekli anlatılmıştır. Eğitim sürecinde öğrencilere örnek komutlar verilerek Türkçe ve ardından Fransızca dillerinde ChatGPT ile sohbetler yaptırılmıştır. ChatGPT ile ilgili eğitimler alarak çeşitli bilimsel çalışmalara katılmış olan araştırmacı tarafından verilen eğitimde her öğrenciye bir bilgisayar sağlanarak örnek uygulama süreçlerinde rehberlik edilmiştir. Örneğin, öğrencilere ChatGPT ile iş görüşmesi mülakatı yaptırılmış, ChatGPT ile soru-cevap süreci aracılığıyla iletişim kurma süreci komut verme özelliklerine dikkat edilerek kavratılmıştır.

Verilen eğitimin ardından 7 hafta boyunca kültür öğretimi aracılığıyla kültürel farkındalığın geliştirilmesini amaçlayan yazma görevleri gerçekleştirilmiştir. Belirlenen konularda (basmakalıp

düşünceler, batıl inançlar, deyimler, festivaller gibi) yazma öncesi beyin fırtınası yapma, kelime ve dilbilgisi yapılarını inceleme, ilgili konuda yazmadan önce detaylı bilgi edinme amacıyla araştırma yapma, bir konu da tartışma, karşıt fikir geliştirerek sohbet etme gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler edindikleri bilgileri kimi zaman grup çalışmalarıyla kimi zaman tüm sınıf katılımıyla birbirleriyle paylaşmış ve bireysel olarak notlar almıştır. ChatGPT süreçte yazışma yapılan interaktif iletişim sağlanan bir araç olarak kullanılmıştır. Öğrencilere konu hakkında kendi merak ettiklerini sorma fırsatı verilmiş böylece iletişim sürecinde olmaları desteklenmiştir. Konunun ana başlığı verilmiş soru-cevap kısmı öğretmen rehberliğinde öğrencinin ilgi ve yaratıcılığına bırakılmıştır. Örneğin, öğrencilerden bir festival planlamaları istenen görevde öğrenciler kendi hayal ürünlerini ortaya koymuş ve fikir geliştirme sürecinde ChatGPT ile fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Var olan festivaller hakkında internet üzerinden bilgi bulabilecekken ChatGPT ile yazışarak hem örnek festivaller hakkında bilgi edinmiş hem de hayallerindeki festivali interaktif bir iletişimde bulunarak şekillendirmişlerdir.

ChatGPT ile öğrenciler tarafından yapılan tüm sohbetler ders bitiminde dersi yürüten araştırmacıya gönderilmiştir. Böylece ders içinde ve sonrasında süreç daha sağlıklı takip edilebilmiştir. Ardından öğrencilere hazırlanan yazma görevi kâğıtları verilerek yazılı üretim yapmaları istenmiştir. Belirli ölçütlerle kâğıtlar puanlanmış ve öğrencilere dönüt verilmiştir. ChatGPT'nin uygulama sürecinden sonra çalışma grubunda yer alan sürekli derslere katılım sağlamış gönüllü 9 öğrenci ile yüz yüze görüşülmüş ve katılımcıların bilgisi dâhilinde ses kayıtları alınmıştır. Katılımcılarla görüşmeler 15-20 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş ve "MAXQDA" yazılım programından yararlanılarak görselleştirme yapılmıştır. "Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243). Araştırmada verilerinden elde edilen bulgular görüşmelerde sorulara verilen cevaplardan örnek alıntılar alınarak öğrenci ifadeleri olduğu gibi verilmiştir. Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Daha sonra yazılı hale gelen dokümanlar okunmuş ve ön keşif yapılmıştır. Sonra elde edilen veriler kodlanmıştır ve kodlarla ilgili temalar oluşturulmuştur. Tüm bu süreçlerde elde edilen veriler "MAXQDA" nitel araştırma analiz yazılımı ile görselleştirilmiştir.

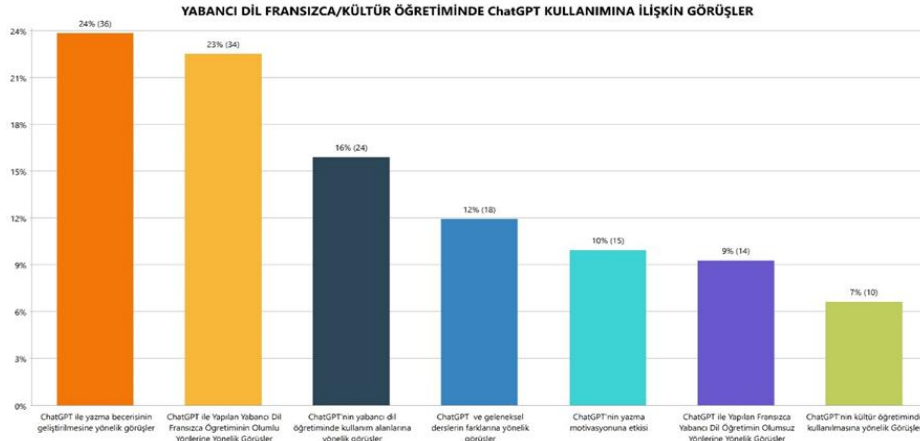
Etik Kurul İzni

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan alınan 19.12.2023 tarihli ve 824593 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular hakkında bilgiler sunulacaktır.

İçerik analizi ardından elde edilen verilere göre belirlenen tema ve kategoriler Şekil 1'de sunulmuştur.

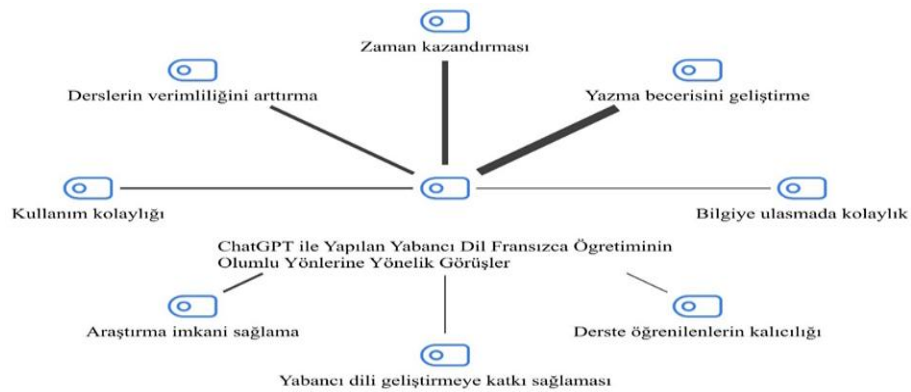


Şekil 1: Yabancı dil Fransızca öğretiminde kültürel konularla yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT kullanımına ilişkin görüşler ve ulaşılan alt temalar

Şekil 1 incelendiğinde, “yabancı dil Fransızca öğretiminde kültürel konularla yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT kullanımına ilişkin görüşler” ana teması için ulaşılan alt kategoriler “(1) ChatGPT ile yapılan Fransızca yabancı dil öğretiminin olumlu ve olumsuz yönleri, (2) ChatGPT ile Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesi, (3) ChatGPT ile geleneksel derslerin arasındaki farklılıklar, (4) ChatGPT kullanımının yazma motivasyonuna etkisi ve (5) ChatGPT’nin kültür öğretiminde kullanımına ilişkin görüşler” şeklindedir. Araştırma ile ilgili bulgulara güvenilirliği sağlamak için öğrenci görüşleri değiştirilmeden verilmiştir. Öğrenci isimleri verilmeden “Ö1, Ö2, Ö3...” olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin ChatGPT ile yapılan yabancı dil Fransızca öğretiminin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu için yapılan analizler sonucunda “ChatGPT ile yapılan yabancı dil Fransızca öğretiminin olumlu yönleri” kategorisi elde edilmiştir. “Araştırma imkânı sağlama, dersin verimliliğini artırma, derste öğrenilenlerin kalıcılığı, yazmayı geliştirme, bilgiye ulaşmada kolaylık, yabancı dili geliştirmeye katkı sağlaması, kullanım kolaylığı ve zaman kazandırma” olmak üzere sekiz kod ile ifade edilmiştir. Şekil 2’de alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 2: Öğrencilerin ChatGPT ile yapılan yabancı dil Fransızca öğretiminin olumlu yönlerine yönelik görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, ChatGPT'nin Fransızca yabancı dil öğretiminde önemli avantajlar sunduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, ChatGPT aracılığıyla daha verimli araştırma yapabileme imkânı bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğrenci, "İstediğim şeyi

araştırebiliyordum ve daha fazla araştırma yapabilmenin Fransızca öğrenmeme katkısı olduğunu düşünüyorum. Derste kullanmasaydım çok kısıtlı olurdu, bu şekilde araştırma fırsatım oldu" demiştir (Ö1). Bu görüş, ChatGPT'nin öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirdiğini ve dil öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde, başka bir öğrenci de "Araştırma üzerine deneyim kattı, konuyu araştırmayı da öğrenmiş olduk. Direkt bir bilgiyi okumadım, araştırıp okudum. ChatGPT ile araştırmayı öğrenmiş oldum bir bakıma" diyerek, bu sürecin sadece bilgi edinmekle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda araştırma yapma becerisini de geliştirdiğini vurgulamıştır (Ö7).

Öğrenciler ayrıca ChatGPT ile yapılan derslerin geleneksel derslerle kıyaslandığında daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, "Tam olarak verim aldım bu derslerde, hatta beklediğimden daha fazlasını aldım diyebilirim. Normal derslerde sadece öğretmenle tek taraflı iletişimle devam ederken, ChatGPT ile birlikte kendimde ders boyu etkileşimde bulunduğum için daha fazla verim aldığımı söyleyebilirim" diyerek, etkileşimin verimliliği artırdığını belirtmiştir (Ö4). Diğer bir öğrenci ise, "Beklediğimden daha fazla verim aldım. Mesela derslerde öğrendiğimiz konular aynıydı ama ChatGPT derslerinde daha detaylı öğrendim. Dersler benim için daha çok kelime, fiil ve bilgi öğrendiğim verimli dersler oldu" şeklinde, daha derinlemesine öğrenme deneyimi yaşadığını ifade etmiştir (Ö5).

ChatGPT'nin sunduğu dijital ortamda öğrenmenin kalıcılığa katkı sağladığı da öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bir öğrenci, "Dijital bir ekranda görmek benim için daha iyi oluyor ve aklımda daha iyi kalıyor çünkü bir kâğıtta gördüğüm şeyden dijital ekranda gördüğüm şeyi aklımda tutmak daha yararlı oluyor" diyerek, dijital ortamda edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu vurgulamıştır (Ö3).

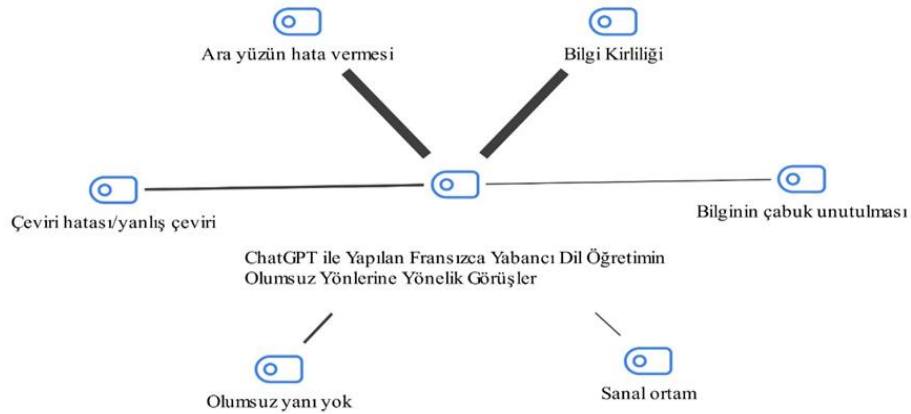
Yazma becerilerinin gelişimi de öğrenciler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Bir öğrenci, "Daha rahat bir şekilde yazabiliyordum. Daha fazla bir şey yazmaya başladım. Diğer haftaya yazı yazarken bu deney sayesinde yazdıkça yazabildiğimi fark ettim" diyerek yazma sürecinin kolaylaştığını belirtmiştir (Ö1). Bununla birlikte, başka bir öğrenci, "Yazma alanında bayağı faydalı oldu. Herhangi bir konu araştırdığımızda o konu hakkında fikir oluşturabiliyorduk. O da yazmayı daha olumlu yönde etkiliyor, yazma olarak çok geliştirdi" şeklinde, yazma becerilerinin ChatGPT ile daha da geliştirildiğini ifade etmiştir (Ö2).

ChatGPT'nin kullanım kolaylığı ve erişilebilirliği de öğrenciler tarafından olumlu olarak ifade edilmiştir. Bir öğrenci, "Kullanımı çok kolay, sadece sohbet et ve öğren" diyerek, uygulamanın kullanıcı dostu olduğunu belirtmiştir (Ö7). Başka bir öğrenci, "Eğer size öğretecek bir öğretmen o anda bir yardımcı, bir dil öğrenecekseniz bu dili bilen birisi yoksa o dilde iletişim kurabileceğiniz en kolay araç aslında. Herkesin elinin altında direkt internetle ulaşılabilir bir uygulama" diyerek, ChatGPT'nin dil öğrenme sürecini daha erişilebilir hale getirdiğini ifade etmiştir (Ö4).

Son olarak, öğrenciler zaman açısından da ChatGPT'nin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğrenci, "Bence zaman kazandırdı. Hiçbir şey bilmeden bir yazı yazmam bir saat sürecekti, yarım saat bir şeyleri araştırıp, yarım saat yazımı yazarım" diyerek, daha hızlı bilgi edinme ve yazı yazma sürecinde zaman kazandığını ifade etmiştir (Ö3). Diğer bir öğrenci ise, "Google'da bu yazdığımız konularda araştırma yapsam daha fazla vakit kaybederim ve hep benzer ya da ne bileyim aynı fikirleri bulurdum. Kesinlikle zaman kazandırıyor bu açıdan" diyerek, geleneksel arama motorlarına kıyasla ChatGPT'nin daha verimli olduğunu belirtmiştir (Ö8).

Araştırmanın birinci alt problemi için yapılan analizler sonucunda elde edilen bir diğer kategori "ChatGPT ile yapılan yabancı dil Fransızca öğretiminin olumsuz yönlerine yönelik görüşler" kategorisidir. "Bilgi kirliliği, bilginin çabuk unutulması, sanal ortam, çeviri hatası/yanlış çeviri ve ara

yüzünün hata vermesi, olumsuz yanı yok" olmak üzere altı kod ile ifade edilmiştir. Şekil 3'de alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 3: Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretiminde ChatGPT kullanımıyla ilgili olumsuz görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

ChatGPT ile yapılan Fransızca yabancı dil öğretiminin olumsuz yönlerine ilişkin görüşler öğrenciler tarafından ifade edilirken öncelikle, bilgi kirliliği konusu öne çıkmıştır. Bir öğrenci, "Tabii ki bilgileri doğru almamış olabiliriz, eksik almış olabiliriz. Siz (öğretmen) daha doğru ve planlı bir şekilde öğretiyorsunuz" diyerek, doğru bilgi edinme konusunda bazı endişelerini dile getirmiştir (Ö7). Başka bir öğrenci ise, "Diğer insanlardan da bir şeyler öğreniyor ve bir süre sonra kirliliği birikimine sahip olabilir diye düşünüyorum" şeklinde, bilgi kaynaklarının güvenilirliği konusunda şüphe duyduğunu ifade etmiştir (Ö8).

Bilginin çabuk unutulması da bir başka olumsuz görüş olarak ortaya çıkmıştır. Bir öğrenci, "Belki dezavantajı bir bilgiye kolay ulaşım sonrasında kolay unutmak olabilir. Çok yaygın oluyor genel olarak. Benim için değil ama bu. Çünkü ben genel olarak gördüğümü aklımda tutabilen biriyim. Şu an dezavantajını görmedim" diyerek, bazı öğrenciler için bilgilerin kalıcılığı konusunda zorluklar yaşanabileceğini belirtmiştir (Ö3).

Sanal ortamda öğrenmenin bazı eksiklikleri olduğu da ifade edilmiştir. Bir öğrenci, "Sanal olduğu için, mesela anlık bir iletişimde yüz yüze gelmek, göz teması kurmak bunlar önemli olduğu için ChatGPT'de bazen bu eksikliği hissettim. Yüz yüze bir insanla konuştuğumuzda duygu ve mimiklerimizle karşımızdaki kişi biz anlatamasa da yüz ifademizden, jestlerimizden az çok anlıyor" diyerek, sanal ortamın insan iletişimini sınırlayıcı bir faktör olduğunu ifade etmiştir (Ö5).

Çeviri hataları ve yanlış çeviriler de bir başka olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. Bir öğrenci, "Mesela kelimeleri yanlış yazdığımızda onu anlıyor ama bazen İngilizce cevap veriyordu Fransızca sormamıza rağmen ya da bir kelimeyi çevir dediğimde tüm metni çeviriyordu" diyerek, dilin doğru anlaşılması durumunda ChatGPT'nin yanıtlarını eksik veya hatalı verdiğini belirtmiştir (Ö5). Benzer şekilde, bir başka öğrenci, "Çeviri. Karşılık bulamama. Çünkü her dilde, diğer dillerde çok da karşılığı olmayan kültürel tasvirler vardır ve onları çok iyi yansıtamıyor bazen" diyerek, dilin kültürel bağlamlarda tam olarak anlamlandırılmasının zor olduğunu ifade etmiştir (Ö8). Ayrıca, "Hata yapması. Bazen çok kafası karışıyor. Ben Fransızca soruyorum, bir anda İngilizceye kayıyor. Türkçeye dönüyor. Diller arası geçişlerinin çok dengeli olmadığını düşünüyorum" diyerek, diller arası geçişlerdeki tutarsızlıklar nedeniyle olumsuz bir deneyim yaşadığını belirtmiştir (Ö8).

Son olarak, ChatGPT'nin teknik sorunları da olumsuz görüşlere yol açmıştır. Bir öğrenci, "Sadece ChatGPT'nin arada donması dışında hiçbir sorun yaşamadım" diyerek, zaman zaman teknik

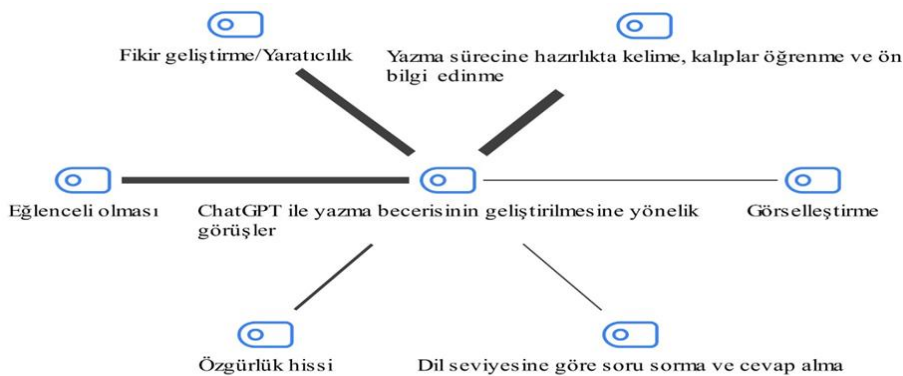
aksaklıklar yaşandığını ifade etmiştir (Ö4). Bir başka öğrenci ise, "Bazen hata verebiliyor. Sorumu tekrar silebiliyor ya da anlamadığından bahsediyor" diyerek, araçtaki bazı hataların öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceğini dile getirmiştir (Ö3).

Sonuç olarak, Fransızca yabancı dil öğretiminde ChatGPT kullanımının olumlu yönlerine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun araştırma yapma becerisini geliştirdiği, derslerden aldıkları verimi arttırdığı, öğrenilen bilgilerde kalıcılığı sağladığı, yazma becerilerini oldukça geliştirdiği, bilgiye ulaşmada kolaylık sağladığı, yabancı dili geliştirmede etkili olduğu ve kullanımının kolay olduğu şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ayrıca ChatGPT ile ders işlemeyi farklı ve eğlenceli bulmanın yanı sıra kendi dil seviyelerinde sohbet edebilmek cevaplar alabilmek konusunda hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler detaylı ve sadece bu sohbet robotunu kullanarak bilgi elde etmenin bu aracın olumlu özelliklerinden olduğunu belirtmiştir. Araştırma yapma sürecinin öğrenme sürecini kısalttığını belirterek zaman kazandırdığına vurgu yapmışlardır.

ChatGPT ile yapılan öğretimin olumsuz yönleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun bilgi kirliliği sorununa dikkat çektiği görülmüştür. Öğrenciler ChatGPT'nin zamanla insanların iletişim kurdukları süreçte verdikleri bilgilerden beslendiğini ve bu nedenle bir bilgi kirliliğine sahip olduğu konusuna vurgu yapmışlardır. Ek olarak öğrenciler, ChatGPT ile kolay bilgiye ulaşmanın kolay unutmayı da sağlayabileceğini ve uygulamanın ara yüzünden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını ve diller arası çeviride karışıklık yaşanabildiği yönünde olumsuzluklar ifade etmişlerdir. Ayrıca ChatGPT'nin bir öğretmenin yerini alamayacağını, duygu eksikliğinin olmasının yabancı dil öğretiminde iletişimsel sorun yaratacağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretiminde ChatGPT kullanarak yazma becerilerini geliştirmesi ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda "ChatGPT ile Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşler" kategorisi elde edilmiştir. "Eğlenceli olması, görselleştirme, dil seviyesine göre soru sorma ve cevap alma, özgürlük hissi, yazma sürecine hazırlıkta kelime, kalıplar öğrenme ve ön bilgi edinme" olmak üzere altı kod ile ifade edilmiştir. Şekil 4'te alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 4: Öğrencilerin ChatGPT ile Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

ChatGPT ile yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşler, genellikle olumlu bir çerçevede şekillenmiştir. Eğlenceli olması, öğrencilerin bu araçla daha fazla ilgilenmelerine ve yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Bir öğrenci, "Araştırdığımız için sürekli bir şeye baktığımız için derse daha fazla ilgi duyuyoruz ve daha eğlenceli olmaya başlıyoruz. Eğlendiğim şeyi

yapmak, daha çok geliştirmek isterim sonuçta" diyerek, ChatGPT'nin araştırma ve yazma sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini belirtmiştir (Ö2). Bir diğer öğrenci ise, "Yeni ve eğlenceli. Kullandığımda sıkılmadım. Keyif alıyor insan sohbet ettikçe ve bu da daha çok yazma isteği uyandırıyor ve geliyor ister istemez yazma becerisi" diyerek, yazma sürecindeki motivasyon artışını ifade etmiştir (Ö1). Ayrıca, "Fransızca yazmanın ne kadar eğlenceli olduğunu fark ettim diyebilirim. Bu iyi bir başlangıç sağlıyor yazma becerisi için. Daha çok geliştirebilirim sıkılmadan diye düşündüm" şeklindeki bir görüş de, yazma sürecinin eğlenceli bir hal aldığını ve bu sayede yazma becerisinin gelişebileceğini vurgulamaktadır (Ö4).

ChatGPT'nin görselleştirme özelliği de yazma becerisini geliştiren bir diğer olumlu faktör olarak karşımıza çıkmıştır. Bir öğrenci, "Bana şema vermesi, tablolaştırması, sorduğum zaman o konudaki kelimeleri sıralaması yazma konusunda netlik sağlıyor" diyerek, bu özelliğin yazma sürecine yardımcı olduğunu belirtmiştir (Ö8). Bir başka öğrenci ise, "Dijital bir ekranda görmek benim için daha iyi oluyor ve aklımda daha iyi kalıyor şema, tablo gibi görünce kelimeleri, fikirleri vs." diyerek görsel öğelerin hafızada kalıcılığı artırıcı etkisini vurgulamıştır (Ö3).

Dil seviyesine göre soru sorma ve cevap alma özelliği, yazma becerisini geliştiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bir öğrenci, "Yani en ufak bir noktada olsa sorabiliyoruz ve uzun ya da kısa istediğimiz şekilde cevaplıyor, istediğimiz seviyede. Hangi seviyede yazarsam o seviyede bilgi alabilmem çok iyi oluyor" diyerek, ChatGPT'nin dil seviyesine göre esneklik sağladığını ifade etmiştir (Ö1). Başka bir öğrenci, "Bizim istediğimiz anda soruyu seviyemize göre cevaplama yazmada fayda sağlıyor" diyerek, yazma sürecine katkı sağladığını belirtmiştir (Ö3). Bir diğer görüşte ise, "Mesela kendi seviyemize göre cevaplar verdi. Zor cevaplar verdiğinde anlamadım, daha kolay cevap ver dediğimde açıklayarak anlatması çok yararlıydı. Yazarken hangi seviyede yazarsam ona göre hazırlık yapmış oldum" şeklinde, seviyeye uygun açıklamaların yazma sürecini kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Ö5).

Özgürlük hissi, yazma sürecini destekleyen bir başka olumlu faktör olarak belirtilmiştir. Bir öğrenci, "ChatGPT ile araştırdık, birbirimizle konuştuk, tartıştık ve yazdık. Biraz daha özgür hissettim. Daha özgür yazabildik bence" diyerek, araçla çalışmanın özgür bir ortam sunduğunu ifade etmiştir (Ö7). Başka bir öğrenci, "İstediğim şeyi araştırabiliyordum konuyla ilgili özgür bir şekilde ve daha fazla istediğim yapıları istediğim şekilde kullanıyordum. Alanım kısıtlı değildi en azından" diyerek, özgürlük hissini bir diğer açıdan değerlendirmiştir (Ö1). Bir diğer görüşte ise, "ChatGPT'ye daha özgür bir şekilde soru sorma yetkimiz var. Belli bir klasik derste işlediğimiz genel işleyişten çok daha farklıydı bence" diyerek, özgürlük hissini geleneksel derslerden farklı bir deneyim sunduğu vurgulanmıştır (Ö8).

Yazma sürecine hazırlıkta kelime ve kalıpların öğrenilmesi, ön bilgi edinilmesi de öğrenciler tarafından olumlu bir şekilde değerlendirilmiştir. Bir öğrenci, "Yazma için bilmem gereken standartları ve kalıpları veriyordu. Mesela herhangi bir konuyu araştırdığımda kelimeler, kalıplar araştırmış olduk. Yeni kelimeler gördük. Konu hakkında bizi besledi aslında. O yüzden olumlu etkiledi yazmayı" diyerek, ChatGPT'nin yazma sürecine hazırlık aşamasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir (Ö2). Başka bir öğrenci, "Özellikle belirli yani spesifik konularda anahtar kelimeler ne gibi sorular sordum. Yazmadan ön bilgi edinmeyi sağlıyor. Kelime olsun, kalıplar olsun, yazma şablonu olsun. Sonuçta biz dolduruyoruz içini ama ön hazırlık için çok kullanışlı" diyerek, hazırlık aşamasındaki faydaları vurgulamıştır (Ö6). Bir diğer görüşte ise, "Yazmada benim için metne başlamada faydalı diyebilirim. Nasıl başlayacağımı çoğu zaman bilmiyordum ama bunu da araştırdım. Metinlere nasıl başlayabilirim. Bu konu da nasıl başlayabilirim diye bana bir sürü örnek verdi bende bu şekilde başladım metinlerde" şeklinde, başlangıç aşamasında sağlanan yardımların yazmayı kolaylaştırdığı ifade edilmiştir (Ö3).

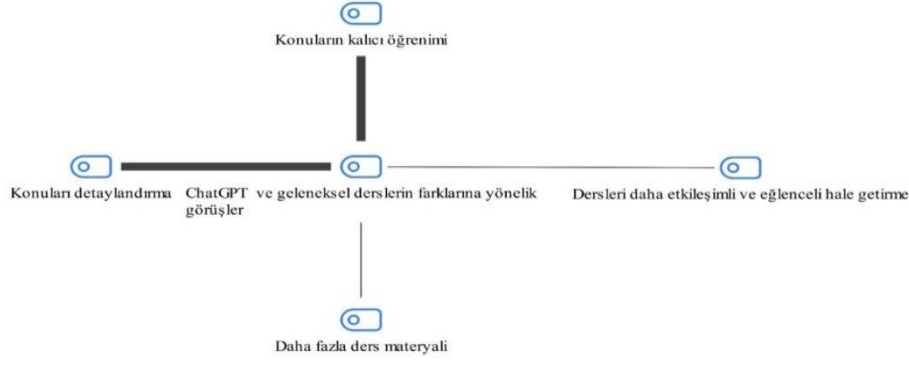
Ayrıca, bir diğer öğrenci "Hiçbir şeyden yardım almayarak kendi kendime yazmaya çalışsaydım direkt olarak aklıma gelmezdi diye düşünüyorum hani araştırma yaptıktan sonra bir bilgi birikimimiz oluyor ve bunları yazıya aktarmak biraz daha kolay" diyerek, bilgi edinmenin yazma sürecini nasıl kolaylaştırdığı anlatılmıştır (Ö1).

Yaratıcılığın geliştirilmesi konusunda da ChatGPT'nin olumlu etkileri görülmektedir. Bir öğrenci, "Aslında farklı düşündürüyor. Çünkü klasik bilgilerin dışında sanki biriyle tartışıyorsun konuyu gibi olduğu için yaratıcılığı öldürmüyor bence" diyerek, araçla çalışmanın yaratıcılığı desteklediğini belirtmiştir (Ö9). Başka bir öğrenci, "İlham alabiliyordum ben. Daha farklı düşünmemi sağlıyordu bazı konularda. Bence yaratıcılığı öldürmüyor. Ama nasıl kullandığına da bağlı. Olduğu gibi alır düşünmezsen üstüne tabii öldürebilir. Yani şöyle söyleyeyim senin nasıl kullandığına ve yorumladığına bağlı. Ama bu yaptığımız süreçte beni mutlu etti farklı şeyler düşündürerek ya da yani hani bilmediğin bir şey öğreniyorsun. Bu yüzden başka bir örnek düşünüyorsun mesela. Yaratıcılığımı destekledi bence benim için" diyerek, ChatGPT'nin yaratıcılığa olan etkisini olumlu bir şekilde değerlendirmiştir (Ö8). Bir diğer öğrenci, "Benim yaratıcılığımı engellemedi ama geliştirmede de. Bazen benim kafamı çok karıştırdı açıkçası. Mesela onun verdiği bilgiler var kendi düşüncelerimiz var, onun verdiği örnekler var ikisini yani harmanlayınca ya çok iyi ya da kötü bir şey çıkıyordu yani bilmiyorum kararsızım bu konuda" diyerek, bazen karışıklık yaşattığını belirtmiştir (Ö5). Ancak, "ChatGPT bence yaratıcılığı öldürmüyor. Sonuç olarak araştırdığınız şeyde sizin yaratıcılığınıza bağlı. Sorduğunuz sorularda sizin kendi fikirlerinizden oluşuyor. Soruyu da siz tasarlıyorsunuz. O yüzden yaratıcılığı öldürdüğünü düşünmüyorum" diyerek, ChatGPT'nin yaratıcılığa olan etkisini olumlu şekilde değerlendiren bir başka öğrenci görüşü de bulunmaktadır (Ö2).

Sonuç olarak, öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretimde ChatGPT kullanarak yazma becerilerini geliştirmesi ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla yazma sürecinde kullanımını eğlenceli bulduğu, yazma hazırlık sürecinde tablolaştırma ve sıralama gibi görselliğe yönelik veriler sunduğu için yazmayı kolaylaştırdığı, dil seviyesine göre soru sorma ve cevap alma özelliğinden dolayı yazma beceri ve seviyelerine göre eksikliklerini tamamladıkları, yazarken kendilerini daha özgürlük hissettikleri yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ek olarak, yazma sürecine hazırlıkta kelime, kalıplar öğrenme ve ön bilgi edinmede olumlu etkilerinin olduğunu ve yazma becerisinin geliştirilmesinde en önemli kısım olan konuyla ilgili fikir geliştirmede yol gösterici olduğu yönünde görüşler belirtmişlerdir. Diğer taraftan yaratıcılığı azalttığını, kullanılmadığında daha yaratıcı yazabileceklerini ve doğru kullanılmadığında yaratıcılığı önleyebileceğini ifade eden görüşlerde mevcuttur.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğrencilerin ChatGPT destekli yazma dersleri ve geleneksel derslerde kullanılan etkinlikler hakkında görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda "ChatGPT ve geleneksel derslerin farklarına yönelik görüşler" kategorisi elde edilmiştir. "Dersleri daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirme, konuları detaylandırma, konuların kalıcı öğrenimi ve daha fazla ders materyali" olmak üzere dört kod ile ifade edilmiştir. Şekil 5'te alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 5: Öğrencilerin ChatGPT ve geleneksel derslerin farklarına yönelik görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, ChatGPT ile yapılan derslerin geleneksel derslere göre daha etkileşimli ve eğlenceli olduğu ifade edilmiştir. Bir öğrenci, "Geleneksel derslerden daha eğlenceli ve geleneksel bir derste bu kadar farklı bağlamlarda bir konuyu görme şansımız olamayabiliyor. Araştırdıklarımızı paylaştık. Kimi zaman farklı kimi zaman benzer bilgiler geldi. Kimi zaman bilgiler çakişti. Bu hem daha aktif olmamızı hem de dersin eğlenceli geçmesini sağladı." (Ö1) şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci, "Fiziksel olarak değil de düşünsel olarak daha aktiftim. Sürekli bir etkileşim halindesin ChatGPT ile sormak için yazıyorsun, cevabı anlamak için okuyorsun, sınıftan biri bir şey konuşuyor ChatGPT’de onu söylüyor. Merak edip sen de soruyorsun. Keyifli oluyor. Derste dağılma şansın daha az." (Ö6) şeklinde belirtmiştir. Bu ifadeler, ChatGPT ile derslerin öğrencileri daha fazla aktif kıldığını ve dersin ilgi çekici hale geldiğini göstermektedir.

ChatGPT ile yapılan dersler, geleneksel derslere kıyasla daha detaylı bilgi edinmeye olanak sağlamaktadır. Bir öğrenci, "Geleneksel derste o kadar detaylı bir bilgi araştırma ya da konu üzerinde durma olduğunu düşünmüyorum." (Ö2) diyerek geleneksel derslerin sınırlı bilgi sunduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise, "ChatGPT ile edindiğim bilgilerden geleneksel bir derste belki bir kaçını edinebilirdim ama tamamını edinebileceğimi düşünmüyorum" (Ö3) ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, geleneksel derste tek bir açıdan konu ele alınırken, ChatGPT ile çok daha fazla seçenek sunulmuş ve konular genişletilmiştir. "Klasik derste daha kısıtlı her şey. Belki geleneksel derste bir açıdan konuşacaktık. ChatGPT ile farklı farklı sohbet ettik konu genişledi. Çok daha fazla farklı seçenekler sunabiliyor bana" (Ö5).

Öğrenciler, ChatGPT ile öğrenilen bilgilerin kalıcılığını vurgulamaktadır. Bir öğrenci, "Geleneksel derste de bilgi edinebilirdim ama ChatGPT ile öğrendiğimiz bilgi hani kendimizde araştırdığımız için daha kalıcı oldu" (Ö4) şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir öğrenci, "ChatGPT de biz kendimiz hangi açıdan merak ediyorsak sorduk, hangi ülkelerden örnek istiyorsak onu verdiği için daha çok kalıcı oldu öğrendiklerim" (Ö5) ifadeleriyle ChatGPT’nin öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale gelmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğrenci de, "Geleneksel derste de öğrenirdik tabii ki ama böyle kendimiz araştırdık, daha pratik oldu ve kalıcı oldu" (Ö7) diyerek ChatGPT ile yapılan derslerin daha etkili olduğunu belirtmiştir.

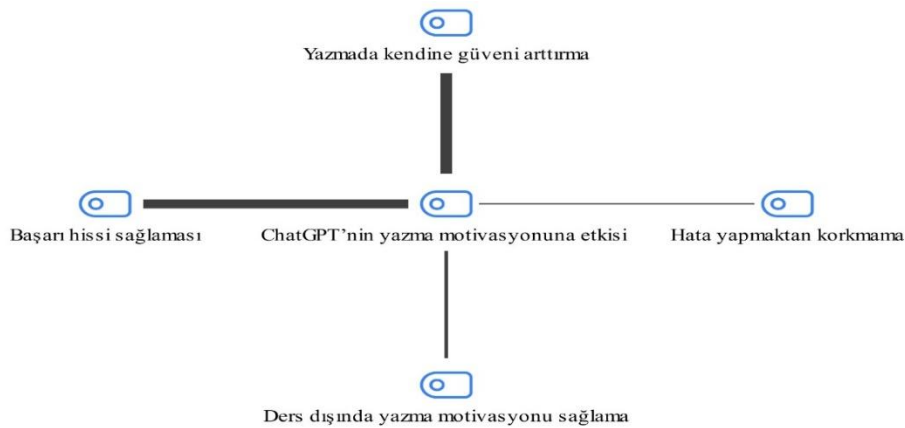
ChatGPT ile yapılan derslerde, materyal çeşitliliği de geleneksel derslere göre daha fazladır. Bir öğrenci, "Bir tek konuda bir sürü metin okumuş ve çalışmış olduk. Geleneksel derste mesela bir tek metin üzerinde çalışıyoruz ama ChatGPT her konuda istediğin uzunlukta kolaylıkta materyal hazırlıyor" (Ö4) şeklinde görüş ifade etmiştir. Ayrıca, "Yazılı doküman geleneksel derste kısıtlı ama bunda sınırsız. Ne kadar istersen ve senin ilgilendiğin şekilde materyal önünde hızla" (Ö8) diyerek ChatGPT’nin sağladığı materyal çeşitliliğine dikkat çekmiştir. Bir başka öğrenci ise, "Kelime ile ilgili

liste istiyorsun veriyor, gramerle ilgili liste yap diyorsun yapıyor, Fransızca da en çok kullanılanları sırala diyorsun sıralıyor. Bence geleneksel derste bu kadar düzenli materyali saniyeler içinde önümüzde görmek için ne zaman yeter ne de imkân olur" (Ö1) diyerek, ChatGPT'nin sağladığı materyallerin hız ve düzen açısından geleneksel derslerle karşılaştırıldığında çok daha verimli olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin ChatGPT destekli Fransızca yabancı dil yazma dersleri ve geleneksel derslerde kullanılan etkinlikler hakkında belirttikleri görüşleri incelendiğinde, geleneksel derslere göre ChatGPT ile yapılan yazma derslerinin daha eğlenceli olduğunu vurgulayan öğrenciler bunun ders sürecinde etkileşim halinde olmaktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ek olarak, öğrenciler ChatGPT ile yapılan derslerde derslere daha etkin katılım gösterdiklerini, konuları daha detaylı öğrenme şansı yakaladıklarını, ChatGPT'nin kalıcı öğrenmeye daha çok hizmet ettiğini ve daha çok yazılı materyal görebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ChatGPT'nin verdiği bilgilerin ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. ChatGPT ile yapılan dersler, öğrencilerin daha etkileşimli, detaylı bilgi edinmelerine olanak tanımış, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmış ve daha fazla ders materyali sunarak geleneksel derslerin sınırlarını aşmıştır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğrencilerin Fransızca yazmaya karşı motivasyon geliştirmede ChatGPT kullanımıyla ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda "ChatGPT kullanımının yazma motivasyonuna etkisine yönelik görüşler" kategorisi elde edilmiştir. "Yazmada kendine güveni arttırma, hata yapmaktan korkmama, ders dışında yazma motivasyonu sağlama, başarı hissi sağlama" olmak üzere dört kod ile belirlenmiştir. Şekil 6'da alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 6: Öğrencilerin ChatGPT kullanımının yazma motivasyonuna etkisine yönelik görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular, ChatGPT'nin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Öğrenciler, özellikle yazmada kendilerine olan güvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci, "Benim motivasyonumu arttırdı. ChatGPT kullanınca yazı yazarken hazır hissediyorum. Daha böyle ne yapacağımı bilerek kendime güvenerek yazıyorum" (Ö3) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise, "Beni motive etti. Yazdıkça yazabildiğimi fark ettim. Bu da böyle ben yapabiliyorum ya yazabiliyorum ya düşüncesi uyandırdı. ChatGPT ile daha çok güveniyorum yazacağıma başlamadan bunu fark ettim." (Ö1) ifadeleriyle ChatGPT kullanımının kendine olan güveni artırıcı etkisini vurgulamıştır. Benzer şekilde, "Konuları araştırdıktan sonra kafamda yazma planı kolay canlandı. Yazmayı aslında daha iyi yapabiliyormuşum diye düşünmeye başladım. Bu da güvenimi

fazlaştırdı ve motive edici oldu bence." (Ö7) ifadeleri, yazma sürecinde güvenin artmasının motivasyonu desteklediğini göstermektedir.

Öğrenciler ayrıca ChatGPT'nin hata yapma korkusunu azalttığını ve bu durumun motivasyonlarını artırdığını belirtmişlerdir. Bir öğrenci, "Açıkçası daha çok motive oldum. Beni motive eden şey hata yapacağım düşüncesinden uzaklaşmış olmak oldu. Fransızca yazmanın ne kadar eğlenceli olduğunu fark ettim diyebilirim. Hata yapacağım diye başlamamak o korkunun olmaması motive ediyor." (Ö4) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenci ise, "Yazarken aslında yani derste çekiniyordum ama ChatGPT kullanınca daha rahat yazıyorum. Hata yapmamak için önceden hazırlanıyorum, bir hatam olsa çekinmiyorum ChatGPT düzeltiyor." (Ö6) ifadeleriyle ChatGPT kullanımının yazma sürecindeki kaygıyı azalttığını vurgulamıştır.

ChatGPT'nin öğrencilerin ders dışında da yazma motivasyonlarını olumlu etkilediği ifade edilmiştir. Bir öğrenci, "Ders dışında yazma isteğimi olumlu etkiledi çünkü ChatGPT de var artık aklımda kontrol edebilir, yardım alabilirim." (Ö8) şeklinde belirtirken, bir diğer öğrenci ise "Olumlu yönde yazma isteğim değişti. Normalde de Fransızca bir şeyler yazma fikri daha sıcak geliyor ve bir şeyler yazmaya başladım kendimce." (Ö6) ifadeleriyle ders dışındaki yazma alışkanlıklarının değiştiğini dile getirmiştir.

Ayrıca, öğrenciler ChatGPT kullanımının başarı hissini artırdığını ve bunun yazmaya yönelik motivasyonu güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, "ChatGPT'ye sorup konuşup yazma birikimi elde etmek çok güzel bir şey. Motive oluyordum çünkü yazma görevi için daha hazır hissediyordum ve güzel yazdığımı hissediyordum bitirince. Başardığımı hissediyordum." (Ö1) şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğrenci, "Yazmada motive oldum çünkü bildiğini hissedince konuyu daha rahat fikir üretiyorsun. Bu da yapabiliyorum, başarılı bir çalışma olacak hissi sağlıyor." (K5) ifadeleriyle, yazma sürecindeki bilgi birikiminin başarı hissini artırdığını vurgulamıştır. Son olarak, "Yazma notlarımın yükselmesini sağladı bu da beni motive etti. Yazabildiğimi bilmek rahatlatı. Evet, çok mükemmel olmasa da öncekine göre daha iyi şeyler çıkarıyorum bence." (Ö2) ifadesi, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde ilerleme kaydettiklerini hissetmelerinin motivasyonlarını artırdığını göstermektedir.

Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretiminde ChatGPT kullanımının yazma motivasyonuna etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin ders içi ve ders dışı yazma motivasyonlarını artırdığı, yazma konusunda özgüvenlerini artırdığı, hata yapma korkularını azaltmaya yardımcı olduğu, yazmada başarılı olma hissini yaşamalarını sağladığını belirten ifadeler kullanılmıştır. Öğrenciler, tüm bunların da motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğrencilerin Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel konuları öğrenmede ChatGPT kullanımıyla ilgili görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda "ChatGPT'nin kültür öğretiminde kullanımına yönelik görüşler" kategorisi elde edilmiştir. "Kültürel farklılıklar hakkında bilgi edinme, kültür öğretiminde kısmen faydalı bir araç olması" olmak üzere iki kod ile ifade edilmiştir. Şekil 7'de alt kategori ve kodlar sunulmuştur:



Şekil 7: Öğrencilerin ChatGPT'nin kültür öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin ulaşılan alt kategori ve kodlar

Bulgular, öğrencilerin ChatGPT'nin kültür öğretiminde çeşitli açılardan faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler, özellikle farklı kültürler hakkında bilgi edinme sürecine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, "Kültürel bilgilerde ilginç örnekler verebiliyor, daha önce duymadığım bilmediğim. Şu ana kadar işlediğimiz konuları düşünürsem farklı kültürler hakkında çeşitli bilgiler edindim." (Ö1) şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, "Fazlasıyla yeterli kültürel konularda. Yeterince bilgi edindiğimi düşünüyorum. İlgi çekiciydi. En güzel yanı ChatGPT ile daha fazla ülkeyi karşılaştırabilmek. Sadece Türkiye ve Fransa değil." (Ö4) ifadesi, öğrencinin kültürel karşılaştırmalara olan ilgisini artırdığını göstermektedir. Bir diğer öğrenci ise, "Farklı kültürlerde farklı düşünceler olduğunu ve bu düşüncelerin kökenleri hakkında bayağı bilgilendirici oldu." (Ö8) diyerek, kültürel perspektiflerin farklılığını fark etme sürecine katkı sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca, "Kültürel olarak hem benzer hem farklı özelliklerini ülkelerin karşılaştırıp görmüş olduk. Faydalı olduğunu düşünüyorum bu konuda." (Ö6) ifadesi, ChatGPT'nin kültürlerarası karşılaştırmalara imkân tanıdığını ortaya koymaktadır.

Öğrenciler ChatGPT'nin kültür öğretiminde kısmen faydalı bir araç olduğunu, ancak tamamen yeterli bir kaynak olarak değerlendirilemeyeceğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö7, "Yani tamamen yeterli bir kaynak değil. Kültür dediğimiz şey aslında çok daha derin. Bu yüzden üzerine internetten de araştırma yapılarak katkıda bulunulursa yeterli olduğunu düşünüyorum. Ama evet, bilgiler edindim. Farklı kültürlerde aslında birbirimize ne kadar yakın olduğumuzu ve kültürel etkileşimle birbirimize ne kadar bilgi aktardığımızı fark ettim diğer ülkelerle." şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğrenci ise, "Yani bunda ortadayım diyebilirim, çok pozitif ya da negatif bir şey diyemeyeceğim, artıları da var eksileri de. Belirli bir kısımda faydası var. Hataya düşüyor bazen kültürel konularda. Ama farklı ülkelerin kültürleri hakkında bilgi edinebildim. Yani hiç bilmediğim, hiç aklımın ucunda olmayan ülkelerle ilgili farklı farklı şeyler öğrendim." (Ö9) ifadeleriyle, ChatGPT'nin kültürel bilgi sağlamada belirli sınırları olduğunu ve bazı durumlarda eksiklikler içerebileceğini vurgulamıştır.

ChatGPT'nin kültür öğretiminde kullanımına yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunun ChatGPT'nin kültür öğretiminde bilgi çeşitliliği sağladığını, yeterli ve ilgi çekici bilgiler sağladığını ve kültürlerarası farkları görmelerini sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Ancak bazı öğrenciler yeterli bir kaynak olmadığı ve belirli bir noktaya kadar faydalı olduğu yönünde görüş belirtmişler.

Tartışma

Bu bölümde, yabancı dil Fransızca öğretiminde kültürel konularla yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin analiziyle elde edilen bulgular mevcut alanyazın ışığında tartışılacaktır. Araştırma bulguları, öğrencilerin ChatGPT'yi Fransızca dil öğretiminde birçok açıdan etkili bir araç olarak gördüklerini ancak bazı sınırlılıklarını da fark ettiklerini göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler ChatGPT kullanımının araştırma yapma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. ChatGPT'nin bu amaca yönelik kullanımına dair alanyazında yapılmış doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Bu bulgu çağımızda oldukça önemli olan araştırma becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir araç potansiyeli olduğuna işaret etmektedir. Daud ve Husin'in (2004) çalışmalarında ifade ettikleri gibi "bilişim ve iletişim teknolojilerinin kullanımı bilgiyi işleme ve kullanım yeteneklerini kolaylaştırır; öğrenciler ileri seviye düşünme sürecinde daha yoğun ve faydalı etkinlikler yapabilir, problemlere yönelme, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi alanlarda yetilerini geliştirebilir". Bu nedenle öğrencilerin yapay zekâ araçlarını araştırma becerilerini geliştirme amacıyla kullanmasına yönelik dersler planlanması önem arz etmektedir. Nitekim çalışmada ChatGPT

kullanımının öğrenme sürecinde ilham verici olduğu, fikir üretmede ve konulara başka açılardan bakmada faydalı olduğu görüşlerine ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırma bulgularına göre öğrenciler ChatGPT'yi bilgiye hızlı erişim sağlayan, yazma görevlerindeki ön hazırlık süreçlerinde zaman kazandıran ve yazım hatalarını doğrulamada yardımcı bir araç olarak görmektedir. Zhu ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yapay zekâ araçlarını bilgiye erişimde ve yazım hatalarını azaltan araçlar olarak değerlendirmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde yapay zekâ araçlarının kolay kullanımı ve zaman kazandırması işlevine vurgu yaparak çalışmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Ancak, kolayca erişilebilen bilginin öğrenme sürecine zarar verebileceği ve öğrencilerin bilgiyi daha hızlı unutabileceği endişesini belirten az sayıda öğrenci olmuştur. Bu bulgu, Carr'ın (2010) dijital araçların derin öğrenme yeteneklerini zayıflatabileceği yönündeki görüşlerine paralellik göstermektedir. Fakat öğrencilerin çoğu bu olumsuzlukların bireylerin kullanım şekline göre farklılaşacağını ifade ederek bilinçli ve doğru kullanım gerekliliğinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde de ChatGPT'nin eğitimde kullanılmasında olumsuz yönlerinin öğretmenlerle desteklenerek dengeli kullanımla azaltılabileceğini belirten çalışmalar mevcuttur (Samala, Zhai, Aoki, Bojić, & Zikic, 2024; Li & Zhang, 2024, Kartal, 2023).

Öğrencilerin ChatGPT'nin yazma becerilerini geliştirdiği, sınıfta daha aktif olmalarını sağlayarak ders materyallerinde çeşitlilik sağladığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına olumlu etkisi olduğu yönündeki görüşleri alanyazındaki birçok çalışmayla paralellik göstermektedir. Fischer ve Yang (2023), yapay zekâ tabanlı araçların öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırdığını ve öğrenme materyallerini daha çekici hale getirdiğini belirtmiştir. Ek olarak, öğrencilerin ChatGPT ile ders işlemeyi farklı ve eğlenceli bulmaları, Chen ve diğerleri (2020), Devenci Topal ve diğerleri (2021), Essel ve diğerleri (2022) ve Fryer ve Carpenter'ın (2006) yaptığı çalışmalarda bulgularla örtüşmektedir. Bu çalışmalar, eğitimde sohbet robotlarının öğretim süreçlerini keyifli ve ilgi çekici hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Vazquez Cano ve diğerleri (2021) sohbet botlarının kullanıcı dostu, ilgi çekici ve bilgiye hızlı erişim sağlayan araçlar olarak değerlendirildiğini belirtmiştir. Lee (2024) ise yapay zekâ teknolojisinin yabancı dil öğrenmede motive edici bir unsur olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Bu sonuçlar çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

ChatGPT'nin ara yüz sorunları ve diller arası çevirideki eksikliklerinin öğrenciler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesi, dikkate alınması gereken bir bulgudur. Brown (2020), teknolojik araçların kullanıcı dostu olması ve dilsel doğruluk sağlamasının öğretim sürecinin verimliliği açısından kritik önem taşıdığını belirtmektedir. Öğrencilerin ifade ettiği sorunlar, Chuah ve Kabilan (2021), Jeon (2022) ve Shin ve diğerlerinin (2021) çalışmalarda da ulaşılan sonuçlara benzerdir. Ayrıca, öğrenciler ChatGPT'de bilgi kirliliği olduğunu ifade etmişlerdir. İnsan verileriyle beslenen bu aracın zamanla yanlış bilgilerle dolacağı şeklinde bir inanca sahip olan öğrenciler bu nedenle önemli araştırmalarda ve öğrenmelerde elde edilen bilgilerin teyit edilmesi gerektiğini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Biswas (2023) ChatGPT'nin doğruluk sorunları, ölçeklendirme zorluğu, insan gözetimine ihtiyacı olması gibi dezavantajlarının olduğunu vurgulamıştır.

Bir diğer önemli bulgu, öğrencilerin ChatGPT'nin bir öğretmenin yerini alamayacağı ve duygusal etkileşim eksikliğinin iletişimsel sorunlara yol açabileceği yönündeki görüşleridir. Dewaele ve MacIntyre (2014), insan öğretmenlerin sağladığı sosyal ve duygusal desteğin dil öğrenme sürecinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Mercer (2019), öğretmenlerin geri bildirim ve teşvik edici rolünün öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecine katılımını artırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmen-öğrenci etkileşimiyle yabancı dil öğreniminde sosyal ilişkilerin ve yüz yüze

etkileşimin öğretiminde göz ardı edilemez bir önemi olmasından dolayı ChatGPT gibi yapay zekâ araçlarının derslerde destekleyici araçlar olarak kullanılması gerektiği sonucuna ulaştırabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin ChatGPT'nin yazma sürecinde yaratıcı düşünme becerilerini ve yaratıcı fikirlerin gelişimini desteklediği yönündeki görüşleridir. Runco (2022), yapay zekâ araçlarının belirli kalıplar üzerinden yanıt ürettiğini ve bu nedenle kullanıcıların yaratıcı düşünme becerilerini sınırlayabileceğini belirtirken Kumar ve Shah (2023), yapay zekâ araçlarının doğru kullanıldığında yaratıcı süreçleri destekleyebileceğini ve fikir üretimini kolaylaştırabileceğini savunmaktadır. Bu farklı bulgular, yapay zekâ araçlarının kullanım amacına ve kullanıcıların bu araçları nasıl kullandığına bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, ChatGPT kullanımının yazma motivasyonunu artırdığı, hata yapma korkusunu azalttığı ve özgüvenlerini geliştirdiği yönündeki görüşleri, Rosenthal ve Goldstein (2023)'in çalışmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada, yapay zekâ araçlarının yazma sürecinde geri bildirim mekanizması sunarak öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağladığı belirtilmiştir. Chen ve Wang (2022) ise yazma sürecine hazırlıkta kelime öğrenme, dil kalıplarını tekrar etme ve konu hakkında ön bilgi edinme gibi süreçlerde yapay zekânın olumlu etkilerine vurgu yapmıştır.

ChatGPT'nin kültür öğretiminde kullanımına ilişkin bulgular da dikkat çekicidir. Öğrencilerin, ChatGPT'nin kültürel farkındalık sağladığını ve kültürlerarası farklılıkları görmelerine yardımcı olduğunu belirtmeleri, Byram ve Zarate (1997) tarafından önerilen kültürel bilgiye erişimin dijital araçlarla zenginleştirilebileceği görüşünü desteklemektedir. Ancak, bazı öğrencilerin ChatGPT'nin kültürel bilgi açısından yetersiz olduğunu ifade etmeleri, Gao ve Li (2023) tarafından dile getirilen yapay zekâ araçlarının içerik çeşitliliği ve doğruluğu konusundaki sınırlılıkları ortaya koymaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak edindiği ChatGPT'nin yabancı dil Fransızca yazma ve kültür öğretime yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilen bulgular aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin perspektifinden ChatGPT'nin destekli yabancı dil derslerinin geleneksel derslerden daha eğlenceli olduğu ve bilgiye ulaşmada zaman kazandıran bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fransızca yazma becerisinin geliştirilmesi için ön bilgi edinme aşamasında kullanışlı olduğu özellikle araştırma becerisi kazandırdığını belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler ders süreci boyunca sürekli soru cevap, konuşma, tartışma, merak ettikleri bilgileri sorma durumunda oldukları için derslerde daha etkin ve kalıcı öğrenme elde ettiklerini sıklıkla ifade etmişlerdir. Ek olarak, yazma sürecinde ChatGPT kullanarak ön bilgi edinmeleri, yazma şablonu ve yazma planını daha rahat yapabilmeleri yazma motivasyonunu artırmıştır. Ayrıca ChatGPT ile yazılı metinler üretebilme konusunda öz güven kazandırdığı, başarı hissi sağladığı ve ders dışında da yazma isteği uyandırdığı belirlenmiştir. Tüm bu nedenlerden dolayı derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirten öğrenciler keyifli öğrenilen becerinin geliştirilmesinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ChatGPT'nin yazma becerisini geliştirmedeki potansiyelinin göz ardı edilmemesi gerektiği sonucuna ulaştırmaktadır. Öğrenciler ayrıca okuma ve yazma becerilerini birlikte geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Yazma becerisi tüm dil becerilerinin somut yansıması olarak düşünüldüğünde okuma ve yazma becerisinin birlikte geliştirebilmesi olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada ayrıca kelime öğrenimine oldukça katkı sağladığı, kelime seçimi ve kullanımında yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaratıcı düşünmeye teşvik ettiği dolayısıyla fikir edinmede yardımcı olduğu ve fikir geliştirmede ilham verdiği ifade edilmiştir. Yaratıcı düşünce yazma becerisinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle ChatGPT'nin bu amaçla kullanılabilirliği önemli bir noktadır. Ancak öğrenciler

ChatGPT'nin bu noktada bilinçli kullanıldığında etkili olacağına da dikkat çekmiştir. Kültürel farkındalık kazandırmada birçok ülke ile ilgili çeşitli bilgileri ilginç ve ilgi çekici halde aktarması özellikle ülkeler hakkında bilgi düzeyinde yeterli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ancak bilgiye güvenirlik sorunu, ara yüzde ortaya çıkan diller arası geçiş ve çeviri sorunu ile duyguya sahip olmama sorunundan dolayı yapay zekâ aracı ChatGPT'nin dezavantajlarının da olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler bilgi kirliliğinin olabileceği konusunda endişelerini ifade ederek elde edilen bilgilerin teyit edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin yerini alabilecek bir araç olarak değil yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği görüşünün hâkim olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, yabancı dil Fransızca öğretiminde yapay zekâ araçlarının etkili kullanımına yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Kandpal ve diğerleri (2022) yapay zekâ destekli sohbet botlarının gelecekte daha yaygın kullanılacağını öngörmektedir. Ancak, bu araçların eğitimde başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğrencilerin bu teknolojilere yönelik farkındalıklarının ve yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, kültür aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde daha uzun süreli ve daha büyük gruplarda çalışmalar yapılarak ChatGPT ile desteklenmiş derslerin etkililiği üzerinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin eğlenceli bulduğu ve yabancı dil beceri alanlarında etkili gördüğü bu aracın sınıf içinde kullanılmasına yönelik ders programlarının yapılması ve yapay zekâ araçlarının yabancı dil öğretimine dâhil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yazar Katkıları: Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adıguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI: Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology*, 15(3), ep429
- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110.
- Barkaoui, K. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL reporter*, 40, 14-14.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. (2024). Are we facing an algorithmic renaissance or apocalypse? Generative AI, ChatBots, and emerging human-machine interaction in the educational landscape. *Asian Journal of Distance Education*, 19(1), 1-12.
- Brown, A. (2020). Usability issues in educational technology: The role of user experience in learning environments. *Computers & Education*, 153, 103902. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103902>
- Brown, P. (2020). The impact of technology on language learning. *Educational Technology & Society*, 23(4), 56-68.
- Byram, M., & Zarate, G. (1997). The sociocultural dimension of language learning and teaching. Council of Europe Publishing.
- Carr, N. (2010). The shallows: What the internet is doing to our brains. W. W. Norton & Company.

- Chen, L., Wang, Y., & Zhang, X. (2020). Digital pedagogies in second language education: The role of AI chatbots. *Journal of Modern Linguistics*, 45(2), 99-123.
- Chen, X., & Wang, Y. (2022). Preparing students for digital writing tasks with AI support. *Educational Psychology*, 43(6), 785-802. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.1934541>.
- Chuah, F., & Kabilan, M. K. (2021). Exploring user perceptions of digital tools in language learning. *International Journal of Language Education*, 5(4), 356-372.
- Çifçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (77-134). Ankara: Gazi.
- Deveci Topal, M., Uğur, T., & Özdemir, S. (2021). The impact of chatbot-based teaching methods on EFL learners' engagement. *International Journal of Educational Technology*, 7(4), 34-56. <https://doi.org/10.1177/2381337721345678>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The role of emotion in language learning. *Language Teaching*, 47(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000048>
- Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 3056.
- Essel, H. B., Osei-Poku, M., & Asante, E. K. (2022). Chatbots as instructional tools in language classrooms: Teacher and student perceptions. *Educational Studies*, 48(6), 1035-1050. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1957769>
- Fauzi, F., Tuhuteru, L., Sampe, F., Ausat, A. M. A., & Hatta, H. R. (2023). Analysing the role of ChatGPT in improving student productivity in higher education. *Journal on Education*, 5(4), 14886-14891.
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2023). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-15.
- Fischer, T., & Yang, S. (2023). Enhancing writing skills with AI-based tools: A case study. *Journal of Language Learning Technologies*, 15(3), 67-89. <https://doi.org/10.1177/1461444823123456>
- Fryer, L. K., & Carpenter, R. (2006). Student motivation and learning strategies in foreign language classrooms. *Language Teaching Research*, 10(1), 15-35. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Gao, F., & Li, Y. (2023). Cultural awareness through digital tools: A critical perspective. *International Journal of Intercultural Relations*, 90, 123-138. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.102859>
- Hwang, G.J., & Chang, C.Y. (2021): A review of opportunities and challenges of chatbots in education. *Interactive Learning Environments*, 31(7) s.1-14.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, 163, 36-45
- Jeon, H. (2022). Machine translation tools in the language classroom: Benefits and limitations. *Journal of Educational Technology Systems*, 51(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/0047239521100103>
- Kandpal, V., Sharma, N., & Roy, P. (2022). Conversational AI in education: A new era of learning. *Journal of Innovative Teaching*, 13(1), 45-60. <https://doi.org/10.1093/jinnov/jiac022>
- Kooli, C. (2023). Chatbots in education and research: A critical examination of ethical implications and solutions. *Sustainability*, 15(7), 5614.

- Kumar, V., & Shah, P. (2023). Enhancing creativity through AI: A paradox? *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 189-205. <https://doi.org/10.1037/edu0000712>
- Lee, S. (2024). Motivational affordances of AI-based tools in language education. *Applied Linguistics*, 45(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/applin/amab056>
- Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, 13(4), 410.
- Mercer, S. (2019). Teacher-student interaction and motivation in language learning. *TESOL Quarterly*, 53(4), 1008-1027. <https://doi.org/10.1002/tesq.515>
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. *Thousand Oaks*.
- Nunan, D. (2003). Practical english language teaching.
- Özçelik, N., (2006). Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires turcs, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özçelik, N., (2020). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Yazma Becerisi Edinimi. *Current Debates on Social Sciences 5 Human Studies* (pp.84-92), Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Othmane, M. (2024). Artificial Intelligence in Algerian Higher Education: A Critical Examination of Benefits and Risks for Students, Professors, and Institutions. *Aleph*, 11(5), 555-570.
- Ökten, C. E. & Kavanoz, S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı, *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 9 (3), p. 845-862
- Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Saint Paul.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. UNESCO.
- Rosenthal, S. B., & Goldstein, L. H. (2023). The impact of AI tools on student motivation and confidence. *Journal of Language Learning*, 57(2), 125-140. <https://doi.org/10.1111/lang.2023.5678>
- Rosenblatt, K. (2023). ChatGPT banned from New York City public schools' devices and networks. NBC News.
- Runco, M. A. (2022). Creativity and artificial intelligence: Challenges and opportunities. *Journal of Creative Behavior*, 56(3), 645-660. <https://doi.org/10.1002/jocb.546>
- Sarıgül, K. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde ve Öğreniminde Kullanılabilecek Yapay Zekâ Uygulamaları. *Türk Dili ve Kültür Araştırmaları*, 104.
- Serdaroğlu, İ. (2019). Fransızca öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde yaşadıkları sorunlar, Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Shin, J., Park, Y., & Kim, H. (2021). Enhancing user experience in educational apps. *User Experience Journal*, 9(3), 201-215.
- Shoufan, A. (2023). Exploring Students' Perceptions of CHATGPT: Thematic Analysis and Follow-Up Survey. *IEEE Access*.

- Tang, K. Y., Chang, C. Y., ve Hwang, G. J. (2023). Trends in Artificial Intelligence-Supported E-Learning: A Systematic Review and Co-Citation Network Analysis (1998–2019). *Interactive Learning Environments*, 31(4), 2134-2152.
- Vazquez Cano, E., Lopez Meneses, E., & Tejedor, F. J. (2021). Chatbots and educational innovation: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 125, 106942. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106942>
- Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.
- Zhu, H., Li, Y., & Wu, C. (2022). Artificial intelligence in language education: Opportunities and challenges. *Educational Technology Research and Development*, 70(1), 25-45.
- Zileli, E. N. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Chatgpt Örneği. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 42-51.

Extended Abstract

Introduction

Rapid advances in technology are impacting education, especially in the field of foreign language learning. As digital tools become more widespread, students and educators increasingly incorporate artificial intelligence (AI) applications into language teaching processes and report positive experiences using these tools. Among these tools, ChatGPT, a generative AI model, stands out with its potential to improve language learning, especially writing skills. In the literature, writing, which is a complex process that integrates linguistic, cognitive, and cultural knowledge, is considered one of the most difficult language skills to develop. Students have considerable difficulty in expressing themselves appropriately in writing, especially due to issues arising from cultural differences. The integration of AI-supported tools such as ChatGPT into foreign language classrooms can reduce these difficulties by providing students with interactive and dynamic writing experiences.

This study focuses on the use of ChatGPT in teaching French writing skills and cultural learning. It seeks to explore perspectives on the use of ChatGPT-supported activities in improving French learners' writing skills and their understanding of cultural concepts. The study aims to fill a gap in the literature by providing insights into the practical application of generative AI in foreign language teaching, especially in French language education. It also aims to identify the potential advantages and disadvantages of using AI tools in educational settings based on learner feedback. ChatGPT, which has a vast knowledge base, can be evaluated in terms of its use in writing and culture teaching and can serve as a guide for future foreign language teaching programs.

Method

In the study, a qualitative research method was used to explore students' experiences and views on the use of ChatGPT in language learning processes. Data were collected through semi-structured interviews with students who participated in ChatGPT-supported writing activities over a seven-week period. The content analysis technique was used. The implementation process was carried out with 20 students studying in a French preparatory class at a state university in Ankara. Semi-structured interviews were conducted with 9 students.

The semi-structured interview form was developed by the researcher based on expert consultation on the use of ChatGPT in language and culture teaching. The questions explored students' perceptions about their overall learning experience, such as the benefits and challenges of using ChatGPT, its impact on their writing skills, and positive and negative opinions. The interviews were transcribed, and the data were analyzed using content analysis with MAXQDA software. This enabled the researchers to identify recurring themes and categories in the students' responses.

The research process involved a series of steps to ensure the reliability and validity of the findings. Before the implementation phase, students were trained on the use of ChatGPT. During the seven-week period, students produced written texts on cultural issues using ChatGPT in the classroom. Semi-structured interviews were conducted at the end of the process.

Result and Discussion

The findings from the content analysis revealed that students had very positive views about the use of ChatGPT in improving their writing skills and cultural learning. Students reported that ChatGPT was useful and helpful in developing their research skills, increasing their vocabulary, reading

comprehension, and writing skills. Students also emphasized that ChatGPT encouraged them to think creatively, made learning more interesting, and gave them a sense of freedom in their learning process.

One of the most important benefits mentioned by the students was the role of ChatGPT in improving their writing skills. In addition, they stated that ChatGPT helped them to identify and correct their mistakes by providing feedback on their writing. According to the findings, this process not only improved their language skills but also made them confident in their written production.

Students also expressed their opinions about the use of ChatGPT in learning cultural issues. They emphasized that this tool was useful in recognizing cultural differences and gaining deeper knowledge about different cultures. It was concluded that ChatGPT is a tool that has the potential to improve students' intercultural awareness and understanding by enabling them to chat about cultural issues thanks to its interactive nature.

Despite the positive feedback, students also pointed out some limitations of using ChatGPT. One of the main concerns was the reliability of the information generated by the AI. Students stated that although ChatGPT provided useful answers, the accuracy of the information should be confirmed through additional research. A small number of students expressed concern that using ChatGPT for independent writing could create confusion.

Another limitation mentioned by students is the lack of emotional interaction in using ChatGPT. Unlike human teachers, they stated that the inability of AI tools to provide emotional support or personalized feedback, which are essential elements in language learning, would require that these tools be used as complementary resources rather than replacing human educators.

The findings of this study are in line with the existing literature on the use of AI tools such as ChatGPT in education. Previous research has shown that generative AI tools can enhance language learning by providing personalized learning experiences and immediate feedback (Zhang & Aslan, 2021). However, the importance of human interaction in the learning process cannot be ignored (Mercer, 2019). The results suggest that a combination of AI tools and traditional teaching methods would be the most effective approach to language learning.

In conclusion, this study highlights the potential of ChatGPT as a tool that can be used to enhance writing skills and cultural learning in French language education. Insights from learner feedback can contribute to the development of more effective AI-assisted language learning strategies, informing future research and educational practice. When integrating AI tools such as ChatGPT into teaching practices, educators need to maintain a balance with traditional teaching methods while considering a holistic learning experience for students.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.



Le Procédé Narratif dans *Les Échelles du Levant* d'Amin Maalouf

Sultan Dilek GÜLER¹

Résumé

Tout comme la plupart des livres d'Amin Maalouf, *Les Échelles du Levant* contient une mise en abyme. L'histoire du protagoniste Ossyane nous est d'abord présentée par un narrateur extradiégétique. À travers les reportages faits par le narrateur extradiégétique, nous sommes mis au courant de l'histoire passionnante d'Ossyane qui évolue sur un fond historique culturellement riche, qui à son tour raconte sa propre histoire à la première personne du singulier en tant que narrateur intradiégétique. Pourquoi opter pour un tel choix narratif et stylistique ? L'auteur aurait-il voulu conférer une nouvelle dimension à son texte en mêlant ainsi la narration personnelle du protagoniste avec un point de vue interne relatant les faits passés et les explications faites par le protagoniste extradiégétique qui semble nous expliquer le présent de ce personnage mythique. Ainsi, voyons-nous deux réalités, présent et passé, racontées avec des points de vue différents par des narrateurs distincts. Au discours du narrateur premier, suivra la narration des événements passés du narrateur intradiégétique, qui semble rétorquer, répondre aux remarques faites et qui entre ainsi en dialogue avec lui-même et son passé. À travers cette étude détaillée des instances narratives selon le point de vue de Gérard Genette, nous allons essayer de déceler le développement personnel de ce protagoniste dont le récit est construit d'une manière inhabituelle.

Mots-clés

Amin Maalouf

Gérard Genette

Les Échelles du Levant

Mise en abyme

The Narrative Process in Amin Maalouf's *Ports of Call*

Abstract

Just as with many of Amin Maalouf's books, *Ports of call* contains a mise en abyme. Protagonist Ossyane's story has been first presented to us by an extradiegetic narrator. Thanks to the reports made by the extradiegetic narrator, we become aware of Ossyane's exciting story which proceeds in a culturally rich historical background, and then, as the in-text (inner narrative) narrator, the protagonist tells his own life story in the first person singular. Why is such a narrative and stylistic approach chosen? Does the author want to add a new dimension to his text by blending the personal narrative of the protagonist, who tells his past from an internal perspective, with the explanations of the extra-textual narrator, who seems to explain the legendary character's present to us? Are there two realities of the present and the past, told by two different narrators from two different perspectives? The first narrator's narrative is followed by the narration of past events by the in-text narrator, who appears to respond to comments, answer questions, and enters into a dialogue with himself and his past. In this study, we will try to reveal the personal development of the protagonist in question, whose story is constructed in an unusual way, by examining narrative examples in detail, based on Gérard Genette's theoretical thoughts.

Keywords

Amin Maalouf

Gérard Genette

Ports of Call

Mise en abyme

Article Info Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

20.11.2024

Reviewed / Kabul Tarihi

10.03.2025

Published / Yayın Tarihi

30.03.2025

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1588893

Reference Kaynakça

Güler, S., D. (2025). Le procédé narratif dans *Les Échelles du Levant* d'Amin Maalouf. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 120-131.

¹ Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, sdguler@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6536-3396.



Introduction

Ancien journaliste, académicien et écrivain franco-libanais d'une renommée mondiale, Amin Maalouf sait faire parler de ses œuvres, si bien par leur fond que leur forme. Il touche souvent à des sujets universels qui suscitent l'attention de beaucoup de chercheurs ou d'amateurs de littérature. La mise en abyme est une pratique courante dans les œuvres de Maalouf. Ainsi dans *Les Échelles du Levant*, on assiste à l'histoire mouvementée et passionnante d'Ossyane Ketabdar fondée sur un fond culturel et politique riche. L'histoire nous est d'abord présentée par un narrateur extradiégétique qui est souvent considéré comme l'auteur lui-même. Nous voyons au fil de la narration plusieurs décennies de la vie de ce personnage que le narrateur extradiégétique a rencontré et reconnu dans le métro parisien. À travers les reportages effectués par le narrateur extradiégétique, nous sommes mis au courant de la vie d'Ossyane Ketabdar. Le narrateur extradiégétique présente le cadre de son récit et son personnage puis se met à nos côtés pour écouter patiemment la vie de son personnage qui raconte lui-même sa vie à la première personne du singulier en tant que narrateur intradiégétique. Nous sommes en possession d'une œuvre qui nous raconte par deux voix différentes les réalités relatives à la vie d'un personnage, l'une celles du passé et l'autre celles du présent. L'histoire de cette œuvre est celle racontée par le narrateur intradiégétique. Ainsi nous voyons deux récits, le second enchâssé dans le premier, facilement dissociable l'un de l'autre, raconté par deux narrateurs distincts. Au discours du narrateur premier suivra dans chaque partie la narration des événements de la vie du narrateur intradiégétique qui donne en fait un reportage que l'on pourrait qualifier d'autobiographique. Il semble rétorquer, répondre aux questions, aux remarques faites mais il entre en réalité en dialogue avec lui-même et son passé.

À travers cette étude détaillée des instances narratives selon le point de vue de Gérard Genette, nous allons essayer de comprendre dans un premier temps pourquoi l'auteur a opté pour un tel choix narratif et stylistique puis nous allons essayer de déceler le développement personnel de ce protagoniste dont le récit est construit d'une manière inhabituelle.

Amin Maalouf (1949 -)

Fils d'une famille d'enseignants, Amin Maalouf est né au milieu du XX^{ème} siècle au Liban. Il étudie la sociologie et l'économie et entame une carrière professionnelle en tant que reporter à travers le monde, durant laquelle il a assisté à des événements importants. La guerre qui éclate dans son pays natal le mène à quitter son pays pour la France en compagnie de sa femme et ses enfants, il y poursuit dans un premier temps son métier de journaliste, il est rédacteur en chef et éditorialiste à Jeune Afrique. C'est à partir de 1984 qu'il se tourne vers l'écriture et publie des écrits sous diverses formes telles que romans et essais ou encore livrets d'opéra. Il obtient plusieurs prix pour ses écrits.²

Arabe et francophone, Maalouf s'approprie le français comme langue d'écriture, cet auteur possède lui-même plusieurs identités, il fait partie d'une minorité, il est arabe et chrétien, mais même ici ses origines sont multiples car sa mère est orthodoxe et son père protestant. Il grandit ainsi avec l'optique qu'une personne ne possède pas une seule étiquette ou plutôt une seule identité. Il est réputé comme étant un auteur ayant le pied en Orient mais le regard tourné vers l'Occident.

Bien qu'il ait quitté son pays en moment de guerre, Maalouf reste ancré dans son pays grâce à ses œuvres. Il garde en effet le pied sur ses terres mais il a l'esprit, le regard tourné vers le monde, et spécifiquement vers l'Occident. Il essaye de montrer l'importance de se renseigner, d'étudier, de rechercher, d'accepter l'autre, le différent, l'inutilité de juger en fonction du passé des nations, et de

² <https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf>

mettre une étiquette sur une personne en fonction du passé de sa nation. Il montre également la futilité des idées reçues sur les peuples et les religions. Il essaye de montrer à travers ses œuvres que chaque individu est différent, propre à lui-même, que même les identités changent, qu'elles sont vues et vécues différemment en fonction des époques. « Situés dans l'Histoire mais agissant en plusieurs fronts simultanément en raison de leurs appartenances multiples, les auteurs déterritorialisés sont dans une position privilégiée pour faire de leurs propres expériences de vie un exercice d'interpellation au lecteur » (Dias, 2011 : 120). Les expériences qu'il a menées à travers le monde, son goût de l'observation et de la recherche le mènent à plaider pour certains thèmes à travers ses œuvres, tels que la tolérance, la diversité, les différences ainsi que la révolte face à la guerre. Comme nous le verrons effectivement dans l'œuvre que nous avons étudié, *Les Échelles du Levant*.

Les Échelles du Levant

Tout comme l'auteur du livre, son titre représente une région du monde riche en diversité culturelle, religieuse et linguistique. Les échelles représentent les ports situés au bord de la Méditerranée. C'est un lieu de rencontre entre les cultures, les langues et les religions.

Dans cette œuvre de Maalouf parue en 1996, nous assistons à l'histoire d'un homme, Ossyane Ketabdar qui a vécu au Liban et en France pendant le XX^{ème} siècle. Son histoire nous est présentée par un narrateur dont on ne connaît pas l'identité, qui le rencontre par hasard dans le métro parisien et le reconnaît car il avait vu sa photo dans son manuel d'Histoire. Il l'a toujours considéré comme une légende. Il l'aborde et lui demande de lui raconter sa vie. Ossyane qui se trouve à Paris pour un rendez-vous mystérieux et très important, a devant lui quatre jours à remplir et accepte de lui raconter son vécu et livre pendant ces jours, en juin 1976 sa vie à cet interlocuteur qu'il ne connaît pas.

Ossyane est le petit-fils du souverain Abdelaziz déchu en 1876. Il est né à Beyrouth où il grandit dans une famille très aisée. Comme son père, il ne va pas à l'école mais ce sont les professeurs qui viennent lui donner des cours à domicile. Dès son plus jeune âge il ressent l'autorité paternelle de laquelle il veut se libérer. Jeune homme, il part en France à Montpellier pour étudier la médecine où il est d'ailleurs très brillant « J'étais un peu le prodige étranger, plus jeune que la plupart de mes condisciples, et toujours les meilleurs notes » (Maalouf, 1996 : 70). C'est un jeune très en paix avec ses différentes origines. Cependant les conséquences de la Seconde Guerre Mondiale font qu'il se retrouve au milieu de la Résistance sous le nom de « Bakou » et perd le fil de ses études. Alors qu'il rêvait de devenir médecin comme son grand-père paternel, il devient « un grand révolutionnaire » comme le souhaitait toujours son père. (Maalouf, 1996 : 59). Ayant tout juste échappé à la torture, il fait la connaissance de Clara, une jeune juive militante, de qui il tombe éperdument amoureux et qu'il aimera pendant toute sa vie. Il retourne au Liban où il est accueilli comme un héros. Il perd peu de temps après sa grand-mère Iffett qu'il aimait tant et retrouve Clara qui était justement de passage au Liban. Il se marie avec Clara, ils s'installent « au Levant entre Haïfa et Beyrouth ». Lorsqu'il est à Haïfa avec Clara qui est enceinte, il doit retourner au Liban en raison de la maladie de son père.

Ossyane ne revoit plus à partir de ce moment-là ni sa femme ni son enfant, Nadia. La distance qui les sépare est en réalité la même mais la guerre (le conflit israélo-palestinien) a rendu les frontières infranchissables. Ainsi, séparé de sa femme et son enfant, Ossyane perd la raison et est enfermé dans un asile par son frère cadet Salem. Pendant presque 30 ans, il restera enfermé dans cet asile, intérieurement il est encore capable de réfléchir mais il ne parvient pas à manifester ses pensées, souvent en raison des médicaments qu'il ingère régulièrement. Il garde le peu de raison qui lui reste grâce à son espoir de retrouver un jour sa femme et sa fille de laquelle il porte la photo sur son cœur depuis le jour où il l'a reçue. Un jour, sa fille qui est à présent devenue une jeune fille trouve le moyen d'aller voir son

père sous une fausse identité. Cet événement était le miracle qu'Ossyane attendait pour ressaisir son esprit et entrer dans le mécanisme de la guérison. La guerre qui avait fermé toutes les portes le menant à sa femme et son enfant et qui l'a menée à la folie, lui permet cette fois-ci de retrouver la liberté car tout le personnel de l'asile s'enfuit et laisse les malades à eux-mêmes. Ossyane sort alors de l'asile et retourne en France où il attend impatiemment le rendez-vous qu'il a donné à Clara sans savoir si elle va y venir.

On apprend par le narrateur extradiégétique que Clara vient. Mais on ne connaît pas la suite. Ici se termine pour nous l'histoire d'Ossyane avec les dires du narrateur extradiégétique « Il y a bien des couples de passants qui se sont arrêtés et qui les observent, intrigués, attendris. Moi je ne peux pas les observer de la même manière. Moi je ne suis pas un passant » (Maalouf, 1996 :254). Remarquons que la date de l'évènement est le 20 juin 1976, l'année où Amin Maalouf s'installe en France. Il écrit ce roman en 1996, il vit toujours en France, en disant « je ne suis pas un passant » fait-il encore une fois allusion à lui-même et précise-t-il qu'il n'est pas un passant en France mais qu'il s'y est bien installé définitivement et la peut être adoptée comme patrie secondaire.

Maalouf monte ainsi un personnage qui prône la tolérance, le respect envers l'autre, envers l'humain, le rejet de la discrimination ; tout comme lui-même. On a souvent tendance à penser que le narrateur est Maalouf lui-même, que ses traits de caractères et le combat humanitaire qu'il mène à travers ses écrits sont incarnés dans le personnage d'Ossyane. De plus, Maalouf aime présenter des œuvres où règnent la multiculturalité et la diversité des thèmes abordés. Passionné d'Histoire, il aime que l'Histoire trace le destin de ses personnages. Comme il le fait justement dans *Les Échelles du Levant*, Ossyane n'est pas en possession de décider du cours de sa vie, les crises du Levant et de l'Europe pendant le XX^{ème} siècle vont tracer son destin indépendamment de lui-même. Ce n'est pas lui qui trace le cours de sa vie, mais l'Histoire.

Le procédé narratif dans *Les Échelles du Levant*

Le théoricien structuraliste de la littérature, Gérard Genette met en place dans *Figures III* une méthodologie d'analyse du discours du point de vue de la narratologie. Ce sont de ces apports et de ceux qu'il a approfondis dans *Nouveau discours du récit* que l'on va se servir pour déceler les instances narratives dans *Les Échelles du Levant*. Dans la partie *Discours du Récit* de *Figures III*, il nous explique les différentes situations des instances narratives. Pour déceler la situation narrative dans *Les Échelles du Levant*, nous allons procéder à une analyse telle que la décrit Genette :

Une situation narrative, comme toute autre, est un ensemble complexe dans l'analyse, ou simplement la description, ne peut *distinguer* qu'en déchirant un tissu de relations étroites entre l'acte narratif, ses protagonistes, ses déterminations spatio-temporelles, son rapport aux autres situations narratives impliquées dans le même récit, etc. (Genette, 1972 : 227).

Puisque l'acte narratif consiste, comme le dit Genette, à prendre en charge une histoire, c'est-à-dire une intrigue et des personnages dans un cadre spatio-temporel, nous allons dans un premier temps nous concentrer sur ces trois éléments. La première question à laquelle nous allons répondre est de savoir qui parle, car dans l'énonciation narrative, il est crucial de comprendre qui parle, puis alors à qui il parle.

Dans l'analyse de la situation narrative, Genette souligne la distinction à faire entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Or, dans *Les Échelles du Levant*, on a tendance à associer le narrateur à l'auteur. Le personnage devient le narrateur et de plus il manifeste également des caractéristiques qui le rapproche à Maalouf lui-même. Genette nomme la mise en abyme comme étant une métalepse.

Le passage d'un niveau narratif à l'autre ne peut en principe être assuré que par la narration, acte qui consiste précisément à introduire dans une situation, par le moyen d'un discours, la connaissance d'une autre situation. Toute autre forme de transit est, sinon toujours impossible, du moins toujours transgressive. (Genette, 1972 : 243-244).

Le narrateur extradiégétique n'appartient donc pas à l'histoire principale du livre, il nous présente le cadre et le personnage. Puis dans ce récit premier, est enchâssé un récit second qui constitue justement l'histoire du livre. Ossyane Ketabdar accepte de raconter sa vie pendant quatre jours au narrateur premier, mais ce narrateur extradiégétique ne fait que l'introduire et laisse la parole à Ossyane qui devient alors le narrateur intradiégétique de l'œuvre. Ossyane s'adresse en réalité au narrateur, qui devient alors auditeur de l'histoire. Ainsi, le narrateur extradiégétique s'efface et se met au niveau du lecteur, ainsi le narrateur étant au même niveau que le lecteur pendant la narration intradiégétique, le lecteur a alors l'impression qu'Ossyane s'adresse directement à lui.

L'instance narrative d'un récit premier est donc par définition extradiégétique, comme l'instance narrative d'un récit second (métadiégétique) est par définition diégétique, etc. Insistons sur le fait que le caractère éventuellement fictif de l'instance première ne modifie pas cette situation que le caractère éventuellement « réel » des instances suivantes (Genette, 1972 : 239).

Le narrateur ne se présente pas, on a donc tendance à le considérer comme l'auteur fictif de ce livre qui est en réalité rédigé et publié par Maalouf. Il devient en quelques sortes le personnage de son propre récit. On peut le considérer comme le narrateur-auteur, Maalouf ne se présente pas directement dans cette œuvre, cependant le narrateur donne des indices qui mènent à penser que c'est Maalouf qui nous parle, tels que « ruse de journaliste » ou encore « je ne suis pas un passant ». Toutefois, il a également incorporé dans les traits de caractères d'Ossyane certaines de ses particularités comme prôner la paix, la tolérance, accepter les différences, ne pas juger en fonction des origines ou des identités, le mélange Orient-Occident de la personnalité d'Ossyane.

La situation narrative d'un récit de fiction ne se ramène *jamais* à sa situation d'écriture. C'est donc cette instance narrative qu'il nous reste à considérer selon les traces qu'elle a laissées. (...) Mais il va de soi que cette instance ne demeure pas nécessairement identique et invariable au cours d'une même œuvre narrative (Genette, 1972 : 226-227).

En effet comme on l'a dit, dans *Les Échelles du Levant*, il y a une mise en abyme, c'est-à-dire que le narrateur premier introduit son contexte et son personnage, puis ce narrateur premier, c'est-à-dire le narrateur extradiégétique s'efface et laisse la parole au narrateur intradiégétique. Il ne se manifeste que pour tracer le cadre temporel et les grands axes de la situation dans laquelle ils se trouvent entre chaque partie mais qui ne joue pas sur l'intrigue de l'histoire. Seule sa dernière intervention lorsqu'ils se sont quittés définitivement va nous donner une information sur ce que fait Ossyane après qu'il ait terminé le récit de sa vie. Ce qui correspond également à la définition de Lucien Dällenbach qui mentionne qu'« est mise en abyme tout miroir interne réfléchissant l'ensemble du récit par reduplication simple, répétée ou spéculaire » (Dällenbach, 1997 : 52), ou encore Letalleur-Sommer « En littérature comme en peinture, la mise en abyme, relève d'un processus de duplication formelle hiérarchisée assorti d'un rapport de type contenant/contenu » (Letalleur-Sommer 2019 : 85).

On peut donc définir la mise en abyme très brièvement comme étant un procédé narratif consistant à insérer ou à enchâsser comme le dit Genette, un récit second dans un récit premier. La mise en abyme est ainsi un procédé narratif qui permet au narrateur (mais également à l'écrivain) de se mettre en retrait par rapport au récit et de laisser le narrateur intradiégétique s'adresser directement au lecteur.

Cette forme de narration permet alors au lecteur d'être directement mis en contact avec le personnage alors que le personnage s'adresse en réalité au narrateur qui lui-même se retrouve en position d'auditeur dans cette œuvre. La mise en abyme apparaît comme une manière de narrer et le présent et le futur d'un caractère sans laisser de place à la confusion. On assiste ainsi à son passé sans qu'il y ait un écart ou une distance entre le lecteur et le personnage principal et à son présent par le biais d'un narrateur extradiégétique qui nous relie encore une fois au personnage par son propre regard. Ainsi Maalouf nous montre avec ce procédé, le présent et le passé de son personnage « mythique » sans laisser de place à la confusion au moment de la lecture. Car, comme le mentionne Tore « La mise en abyme et donc plus précisément, plus clairement une partie d'un discours qui réfléchit le sens de tout le discours, et qui alors partage avec celui-ci un certain nombre de qualités importantes pour sa compréhension » (Tore, 2019 :252).

Soulignons également le fait que presque tous les dires du narrateur extradiégétique dont on ne connaît pas l'identité, sont en italique dans l'œuvre (sauf dans la première partie où il présente la situation et où il discute avec son personnage). Encore une fois cette mise en œuvre en termes de forme accentue la différence entre les deux types de narration. Nous avons en effet deux narrateurs qui disent « je » mais la différence et si bien marquée qu'il n'y a aucune place à la confusion.

Lorsqu'il parle de la narration dans la *Recherche* de Proust, Genette affirme que « Tout d'abord, la fiction recueilli disparaît au profit d'une narration directe où le héros-narrateur présente ouvertement son récit comme œuvre littéraire, et assume donc le rôle d'auteur (fictif) » (Genette, 1972 :248), on peut également appliquer à l'œuvre de Maalouf ce procédé en termes de narration.

Les deux niveaux de narration

Le contexte de l'histoire nous est présenté par un narrateur extradiégétique. D'après la définition de Gérard Genette, le narrateur extradiégétique ne fait pas partie de l'histoire. En effet ce narrateur, dont on ne connaît pas l'identité ne fait ni partie de l'histoire d'Ossyane ni de sa vie qu'il raconte à aucun moment.

« Cette histoire ne m'appartient pas, elle raconte la vie d'un autre. Avec ses propres mots, que j'ai seulement agencés quand ils m'ont paru manquer de clarté ou de cohérence » (Maalouf, 1996 : 9). Il débute en disant immédiatement que l'histoire ne lui appartient pas et il ne dira pas « je raconte la vie d'un autre » mais « elle raconte la vie d'un autre », car comme le dit Genette « Un récit ne peut guère en « enchâsser » un autre sans marquer cette opération, et donc sans se désigner lui-même comme récit primaire » (Genette 1983 : 144).

En quelques pages dans l'incipit, il nous présente son personnage, bien qu'il ne connaisse pas non plus son nom, et la manière dont il l'a rencontré par hasard dans le métro parisien. On apprend que ce personnage est en réalité une personne dont il admirait la photo dans son manuel d'Histoire étant plus jeune « À présent le dieu était là. Devant moi, à Paris, debout dans le métro... » (Maalouf, 1996 :11). On sait que le personnage (Ossyane) est à Paris pour quelques jours et attend un rendez-vous autant mystérieux qu'important et qu'il veut faire passer le temps le plus rapidement possible pendant ces quatre jours. On remarque que le narrateur est un journaliste « vieille ruse de journaliste qui opérera à merveille » (Maalouf, 1996 : 15). Il accepte ainsi de lui accorder un genre de reportage dans lequel il lui racontera sa vie. Ossyane raconte en réalité sa propre histoire à son interlocuteur, mais ce dernier les présente au lecteur sous forme de livre et transforme Ossyane en narrateur de sa propre vie.

Dans l'exipit, on apprend le déroulement de son rendez-vous qu'il attendait tant. On apprend également que le narrateur a recueilli les propos d'Ossyane et les a gardés pendant 20 ans « *comment aurais-je deviné que son histoire allait dormir dans une chemise pendant vingt ans* » (Maalouf, 1996 : 251).

Les instances narratives

Le roman est divisé en 17 instances narratives, 9 instances appartiennent au narrateur extradiégétique et 8 appartiennent au narrateur intradiégétique : Ossyane. Cependant, que le nombre d'instances ne soient pas trompeuses, le narrateur extradiégétique n'occupe qu'un faible nombre de pages par rapport au narrateur intradiégétique, ce qui paraît légitime car comme le dit Genette dans *Nouveau discours du récit* « le récit « enchâssé » peut être thématiquement plus important que celui qui l'encadre » (Genette, 1983 : 147).

Dans l'incipit, le narrateur du récit premier trace le cadre, le contexte, les circonstances et présente le personnage. Il ne donne pas d'informations sur sa propre identité. Ensuite dans chaque chapitre il introduit le sujet et le contexte. Dans la première partie, il va introduire Ossyane en commençant par citer un dialogue qui se passe entre eux. Ce narrateur nous présente l'histoire d'un homme, Ossyane, qu'il a récupéré en quatre jours, du 16 au 19 juin 1976.

Le lecteur découvre Ossyane de ses propres mots : « Ma vie a commencé, dit-il, un demi-siècle avant ma naissance. » Et il continue « si bien qu'à ma venue au monde, ma vie était déjà largement entamée. » (Maalouf, 1996 : 23). C'est ainsi que la narration du personnage est insérée dans le récit premier. On remarque que le narrateur principal s'efface, laisse la parole à son personnage et le fait volontairement « *Il n'attendait pas de réponse. C'était seulement une manière d'introduire son récit. Je lui laissai donc la parole, me promettant d'intervenir le moins possible.* » (Maalouf, 1996 : 23).

Après l'intervention du narrateur intradiégétique d'une trentaine de pages, le narrateur extradiégétique nous informe de la situation du moment de la narration des faits, « *Notre première séance avait duré cinq bonnes heures. Parfois sur le mode de la conversation, un véritable échange même si j'ai rarement consigné mes questions, mais le plus souvent il dictait, je ne faisais que transcrire un texte déjà rédigé dans sa tête* » (Maalouf, 1996 : 68).

Ou il intervient pour donner des détails sur ses pensées et informer le lecteur quant à son rôle dans le déroulement de cette histoire « *Je me promis de ne plus chercher à vérifier ni à fouiller. Mais de me contenter de ses paroles et de mon propre rôle d'accoucheur. Accoucher de vérités, accoucheur de légendes, la belle différence !* » (Maalouf, 1996 : 113-114). Et il introduit encore une fois les propos d'Ossyane sous forme de dialogue « - *Nous en étions donc au moment où vous quittiez la France pour rentrer au pays. Je suppose qu'à Beyrouth, on vous attendait...* » (Maalouf, 1996 : 114). Le récit va se dérouler ainsi jusqu'à la dernière intervention du narrateur extradiégétique, toutes les instances narratives vont se dérouler dans le même processus, le narrateur extradiégétique donne des renseignements concernant le temps qui s'est écroulé en écoutant son interlocuteur et sur l'avancement dans le temps présent, puis le narrateur intradiégétique continue à verser les péripéties de sa vie.

La forme qu'attribue l'auteur à la totalité de son œuvre lui permet de la structurer en parallèle avec le procédé narratif qu'il met en œuvre, la manière dont il divise les sections et l'utilisation de la forme permettent au lecteur de détecter facilement pendant la lecture quel narrateur s'adresse à lui.

Le cadre spatio-temporel et la narration

On remarque que la mise en abyme effectuée dans cette œuvre permet également de mieux cerner le cadre spatio-temporel de l'œuvre. Concernant le cadre spatial,

Les Échelles du Levant est le roman où —l'on dirait par excellence— les départs et les retours se succèdent les uns les autres sans cesse et où le voyage, tantôt imaginaire tantôt réel, se trouve au centre de la narration et participe aux procédés de la représentation de l'espace et de la dynamique de l'espace dans le récit. (Etensel-İldem et Lalagianni 2005 :153).

Le titre nous donne déjà un indice, Les Échelles représentent les ports situés au bord de la méditerranée. On peut le considérer comme un point de rencontre entre les nations, les cultures, les langues et les religions. Dans ce livre, le cadre spatial s'étend de l'Orient à l'Occident, Nous nous trouvons dans un cadre assez vaste, l'histoire principal du livre débute à Istanbul, passe par Adana, puis Beyrouth, va en France à Montpellier, retourne au Liban puis à Haïfa et se termine à Paris. On parle également de l'Amérique et la Belgique comme lieux d'exils. Quant au moment de la narration, on sait que la narration du narrateur intradiégétique se déroule à Paris. On est ainsi mené lors de la lecture à différents endroits du monde entre l'Orient et l'Occident.

Au niveau temporel, on assiste en effet à trois époques différentes que l'on discerne aussi facilement grâce au procédé narratif. La narration des faits par le narrateur intradiégétique au narrateur extradiégétique est sur une durée de trois jours, leur rencontre, leurs dialogues et le dernier jour où se produit le rendez-vous se déroulent au total en 5 jours, du 15 au 20 Juin 1976. Ensuite, l'histoire que raconte Ossyane est sur une durée de 100 ans. Puis il y a finalement le moment où le narrateur extradiégétique publie la conversation sous forme de livre, qui correspond à 20 ans après leur rencontre, en 1996 « *comment aurais-je deviné que son histoire allait dormir vingt ans dans une chemise ?* » (Maalouf, 1996 : 251), ce qui est d'ailleurs la réelle année de parution du livre. Ainsi le narrateur intradiégétique parle parfois au passé, parce qu'il parle de ses sentiments d'il y a 20 ans et il parle parfois au présent et nous fait vivre l'instant des faits « Excusez-moi ! Où est-ce que j'en étais ? » (Maalouf, 1996 : 228). La mise en abyme permet de structurer le récit de manière plus active et attirante dans le sens où le lecteur a l'impression que le deuxième narrateur s'adresse directement à lui, l'éloignement entre le personnage et le lecteur qui pourrait être causé par un simple report d'une personne dictant la vie d'un autre est totalement effacé. Le personnage parle directement en disant « moi », « je » et « nous » ce qui lui apporte également une crédibilité.

La mise en abyme permet de mieux développer le déroulement et du récit et du personnage. De cette manière, le lecteur ne se perd pas entre deux récits qui narrent des faits différents, de temps lointains et distants car comme le mentionnent, Meyer-Minnermann et Schlickers (2010) ce procédé narratif « rapproche des espaces et des temps distincts du récit, en les mettant paradoxalement sur un même niveau » (p. 92). Le lecteur n'a aucune peine à différencier les deux histoires, c'est-à-dire celle du récit premier où un narrateur raconte avoir rencontré un personnage dont il était admirateur étant plus jeune et où il nous trace les circonstances de cette rencontre et celle justement de ce personnage, Ossyane.

Le développement personnel d'Ossyane

Ossyane a une double fonction dans ce livre, il se trouve en effet en position de narrateur et est également le personnage principal de cette histoire. Le dialogue d'Ossyane est en réalité avec lui-même : Toutes les questions qu'ils posent si souvent à l'intérieur de son récit permettent au lecteur de rester ancré sur tous ses dires. On peut suivre et retracer facilement le court de son histoire et son développement personnel. Brièvement on retient en quelques lignes de son histoire qu'il est né dans

une cage d'or, il entame des études brillantes qui sont interrompues par la guerre. Il réalise des exploits pendant la Résistance où il va rencontrer la femme avec qui il va se marier et va devenir père, mais la guerre va le séparer de sa femme et de son enfant. Cette séparation lui fait perdre la raison qui va causer son enfermement dans un asile. Bien des années plus tard, il retrouve la raison avec la force que lui donne l'amour qu'il éprouve pour sa fille et sa femme et l'espoir de les retrouver. Finalement, il retrouve sa bien-aimée au bout de 30 années de séparation. Là où se termine la narration d'Ossyane se termine également pour le lecteur l'histoire d'Ossyane, on apprend uniquement par le narrateur du récit premier que sa femme est venue au rendez-vous mais nous ne connaissons pas la suite de leur retrouvaille.

Autorisation du Comité d'éthique

Ce travail ne requiert pas d'autorisation de la part du Comité d'éthique.

Conclusion

Les Échelles du Levant retrace une volonté de tolérance face aux conflits humains et montre l'aspect destructif mais également inutile des guerres. La destruction par les tueries mais aussi sans même tuer, la guerre (de toutes sortes) peut voler des vies entières, elle détruit les hommes, leur mentalité, leur mode de vie. Il montre dans ce roman, comment sans leur ôter la vie, elle a tué la vie, la jeunesse et lui a empêcher de vivre avec son enfant et la femme qu'il a aimée. Elle a tué sa vie de père, elle a volé un père à un enfant qui a grandi sans jamais le voir jusqu'à ses 20 ans. Et même là, elle ne le voit pas d'une manière normale, comme des retrouvailles libres mais en cachette.

Finalement, on remarque alors qu'en pratiquant la mise en abyme, Maalouf nous présente lui-même l'histoire de son interlocuteur mais la lui fait raconter avec ses propres mots, de façon à ce que le lecteur se sente comme étant l'interlocuteur du personnage principal, du narrateur intradiégétique. Il monte son histoire et sa narration d'une telle manière, si bien en fond qu'en forme, que le lecteur peut d'une part bien différencier les instances narratives mais peut également suivre le cours des deux histoires sans difficulté. On remarque que le narrateur intradiégétique est si bien introduit dans chaque partie que le passage entre les deux types de narration se fait de manière très naturelle. Ainsi, les deux différents niveaux narratifs sont très facilement perceptibles et ne prêtent jamais à confusion. De plus, Maalouf ne prolonge pas les instances de narration extradiégétique et n'ennuie pas le lecteur qui s'impatiente pour lire la suite des événements de la vie passionnante d'Ossyane. Ce procédé de narration permet en effet au lecteur de ne pas se perdre à l'intérieur de la diégèse et d'y trouver les éléments nécessaires à l'interprétation de l'histoire et de son cadre. Elle lui permet de voir l'endroit et l'envers ou plutôt le passé et le présent du personnage.

On sait qu'Amin Maalouf aime traiter des sujets politiques ou religieux, et ce n'est pas la première fois qu'il met un Libanais au centre d'une histoire conflictuelle politiquement et culturellement compliquée. C'est exactement ce qu'il fait dans *Les Échelles du Levant*. Derrière l'histoire passionnante d'Ossyane Ketabdar et de sa famille, il présente de nombreux aspects des problèmes du monde arabe et montre l'aspect multiculturel du monde oriental. Les différents niveaux diégétiques de la narration permettent de créer une relation historique dans le récit. C'est-à-dire que Maalouf a ici réussi à intégrer une dimension historique à son histoire. Utiliser différents niveaux diégétiques dans un même récit lui a permis de raconter l'histoire d'un même personnage à deux niveaux temporels différents sans perdre à aucun instant le fil des deux histoires distinctes mais en même temps enchâssées. La mise en abyme existe également dans d'autres œuvres de Maalouf, une étude comparative des procédés narratifs dans diverses œuvres pourrait être envisageable en vue d'identifier les raisons de la mise en œuvre de ce procédé dans un corpus plus élargi.

Contribution de l'auteur : La part de contribution du seul auteur de cet article est de 100%.

Conflit d'intérêt : Cet article étant rédigé par un seul auteur, il n'y a aucun conflit d'intérêt.

Bibliographie

Dällenbach, L. (1997). *Le récit spectaculaire. Étude sur la mise en abyme*. Paris : Seuil.

Dias, M. J. C. (2011). Amin Maalouf : le chemin vers l'autre se fait en voyageant. L'itinéraire comme stratégie de reconfiguration identitaire. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises= French Studies Journal*, (4), 118-137.

Etensel Ildem, A. et Lalagianni, V. (2005). Multiculturalisme et identités dans *Les Échelles du Levant* d'Amin Maalouf. *Francoфония*, num. 14, pp. 149-157.

Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.

Genette, G. (1983). *Nouveau Discours du récit*. Paris : Éditions du Seuil. (Livre électronique).

Letalleur-Sommer, S. (2019). La mise en abyme de la curiosité esthétique au fondement de la sémiotique. Dans T. Raus et G. M. Tore (sous la direction de) *Comprendre la mise en abyme Arts et médias au second degré* (pp. 85-101). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Maalouf, A. (1996). *Les Échelles du Levant*. Paris : Grasset.

Meyer-Minnermann, K. et Schlickers, S. (2010). La mise en abyme en narratologie dans *Narratologies contemporaines Approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Tore, G. M. (2019). Post-cryptum. Puissances et limites de la mise en abyme. Dans T. Raus et G. M. Tore (sous la direction de) *Comprendre la mise en abyme Arts et médias au second degré* (pp. 247-262). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sites Internet Consultés

<https://www.academie-francaise.fr/les-immortels/amin-maalouf>. Consulté le 10 Novembre 2024.

<http://amin.maalouf.free.fr/maalouf/>. Consulté le 5 Novembre 2024.

Extended Abstract

Introduction

A former journalist, Amin Maalouf is a contemporary author known and translated throughout the world. His writings are known for advocating peace and fundamental human rights, and the universal subjects he touches on in his works make him a world-renowned author. This is not the first time that Amin Maalouf has written a work in the form of a *mise en abyme*. Indeed, just like his other works, *Port of Call* contains a *mise en abyme*. In this novel, we have two narrators who speak respectively. The main story is told to us through two different perspectives. There is an extradiegetic narrator, whose identity is not known, but who may be interpreted as Maalouf himself, and who presents us with the framework of the story and introduces the main character. Thus, the intradiegetic narrator, who is in fact the main character of the story, tells us the different stages of several decades of his own life. Through this study of narrative instances, according to Gérard Genette's point of view, we will try to understand why the author has opted for such a narrative and stylistic choice, and then we will try to detect the personal development of this protagonist, whose story is constructed in an unusual way.

In *Port of Call*, the intradiegetic narrator, who meets the character in the Paris metro, asks him to tell his life story in the form of a report. The character, who has to wait for a few days for a very important appointment, accepts this proposal and thus becomes the intradiegetic narrator of the story of his own life. The first narrator then puts himself in the position of a listener and lets the second narrator speak. We therefore see two stories, the second embedded in the first but easily dissociable from each other. The extradiegetic narrator recovers the words of the intradiegetic narrator; this second narrator then seems to answer the questions and remarks, but he actually enters into dialogue with himself and his past.

Method

The structuralist theorist Gérard Genette sets up a methodology for analyzing discourse from the point of view of narratology. These are the contributions that we will use to identify the narrative instances in *Port of Call*. Since the narrative act refers, as Genette says, to elaborating a story from the aspect of a plot and characters in a spatio-temporal framework, we will focus on these three elements in this work. In the analysis of the narrative situation, Genette emphasizes the distinction between the author, the narrator, and the character. However, in *Port of Call*, we tend to associate the narrator with the author. The character becomes the narrator and, moreover, he also manifests himself in traits that resemble Maalouf himself.

The *mise en abyme*, as a narrative process consisting of inserting or embedding a secondary narrative in a primary narrative, allows the narrator—but also the writer—to step back from the narrative and let the intradiegetic narrator address the reader directly. This form of narration then allows the reader to be directly put in contact with the character while the character is actually addressing the narrator, who himself finds himself in the position of listener. The *mise en abyme* appears as a way of narrating both the present and the future of a character without leaving any room for confusion. We thus witness his past and present through an extradiegetic narrator who connects us to the character through his own gaze. With this process, Maalouf shows us the present and the past of his character without leaving any room for confusion. The form that the author attributes to his entire work allows him to structure it in parallel with the narrative process that he implements—that is, the way in which he divides the sections—and the use of this form allows the reader to easily detect during reading which narrator is addressing him.

Result and Discussion

By employing the *mise en abyme* technique, Maalouf presents the story of his interlocutor while allowing him to narrate it in his own words, creating the impression that the reader is directly addressed by the main character—the intradiegetic narrator. The author constructs the narrative in such a way that, both in content and form, the reader can clearly distinguish between the narrative levels and follow the progression of the two stories with ease. The intradiegetic narrator is introduced in each section with clarity, making the transition between the two types of narration seamless and natural. As a result, the two narrative levels are easily perceptible and do not create confusion. This narrative structure prevents the reader from becoming lost within the diegesis and provides the necessary elements for interpreting both the story and its context. It enables the reader to access both the past and present of the character simultaneously. The use of different diegetic levels establishes a temporal dimension within the narrative. In other words, Maalouf successfully integrates a historical layer into the story. Through this dual-level narration, he is able to portray the same character at two different moments in time without interrupting the narrative flow or weakening the coherence between the embedded and framing narratives.

The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.