



DİSİPLİNLERARASI DİL ve KÜLTÜR ÇALIŞMALARI

Interdisciplinary Language and Cultural Studies

Cilt-Volume: 3 Sayı-Issue: 1 Yaz-Summer

Disiplinlerarası Dil ve Kùltür Çalışmaları Dergisi

Journal of Interdisciplinary Language and Culture Studies

ISSN: 2980-275X

Cilt 3

Volume 3

Sayı 1

Issue 1

Yıl 2025

Year 2025

Dergi Hakkında

Disiplinlerarası Dil ve Kùltür Çalışmaları dergisi, dil ve kùltür arasındaki ilişkilerin derinlemesine anlaşılmasına yönelik çalışmalara odaklanmaktadır. Bu bağlamda Türkçe, Fransızca, Almanca ve İngilizce dillerinde dilin kùltür üzerindeki etkisi, dilin sosyal, politik, ekonomik ve ideolojik faktörlerle ilişkisi gibi konular dergimizin kapsamı içerisindedir. Aynı zamanda, kùltürel ifade biçimleri, edebi eserler, film ve görsel sanatlar gibi çeşitli kùltürel ürünlerin dil ve kùltür analizlerini de içermektedir.

İletişim/Contact

Dergi Yazıřma Adresi / Correspondence:

E-posta / E-mail: editor@dilkulturcalismalari.com / htcdelibash@gmail.com

Disiplinlerarası Dil ve Kùltür Çalışmaları Dergisi uluslararası, bilimsel ve hakemli bir dergidir. Yılda iki sayı (Aralık ve Haziran) olarak yayımlanır. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu ve etik ihlalleri yazara aittir. Yazılar yayıncının izni olmadan kısmen veya tamamen başka bir yerde yayımlanamaz.

Yayın tarihi: 30 Haziran 2025



Disiplinlerarası Dil ve Kültür  alışmaları Dergisi

<https://dilkulturcalismalari.com/>

Interdisciplinary Language and Culture Studies



SAHİBİ

Dr. Hatice DELİBAŞ

SORUMLU YAZI İŐLERİ MÜDÜRÜ

Dr. Hatice DELİBAŞ

EDİTÖR

Doç. Dr. Zeynep ARKAN

Dr.   r. Üyesi Ahmet AYCAN

İletişim

Temel İletişim

Editör

editor@dilkulturcalismalari.com

Destek İletişim

Teknik Destek

editor@dilkulturcalismalari.com

E-posta

editor@dilkulturcalismalari.com

Web

<https://dilkulturcalismalari.com/>

ISSN: 2980-275X

  2025

EDİTÖR KURULU

Editör

Doç. Dr. Zeynep ARKAN

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet AYCAN

Editör Yardımcıları

Dr. Öğr. Üyesi Hatice AYGÜN

Dr. Fahriye ÇAKIR

Dr. Öğr. Üy. Bilge METİN TEKİN

DERGİ KURULLARI

Uluslararası Editörler Kurulu

Prof. Dr. Hillary Nesi (Coventry University/ İngiltere)

Prof. Dr. Ghania Ouahmiche (Oran2 University/ Cezayir)

Prof. Dr. İdrissa Traoré (University of Bamako/ Mali)

Prof. Dr. André Kone (University of Bamako/ Mali)

Prof. Dr. Mohamed Minkailou (University of Bamako/ Mali)

Dr. Kristijan Nikolic (University College London/ İngiltere)

Dr. Benard ODOYO OKAL (Maseno University /Kenya)

Dr. Nurhayati Ali Assagef (Gajah Mada University, Yogyakarta, Indonesia)

Dr. Patrice Racine Diallo (Mali, Maarif Türkiye Araştırmaları Merkezi)

Yayın Kurulu

Prof. Dr. M. Fatih KİRİŞÇİOĞLU

Prof. Dr. Ayman WARİLLE

Prof. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Prof. Dr. Adem POLAT

Prof. Dr. Gürkan DAĞBAŞI

Prof. Dr. Yasin Murat DEMİR

Dr. Semra TAYDAŞ OSMAN

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ayman WARILLE

Prof. Dr. İlker AYDIN

Prof. Dr. Yakup POYRAZ

Doç. Dr. Zeynep ARKAN

Doç. Dr. Mürsel BAYRAM

Doç. Dr. Ceylan YANGIN ERSANLI

Doç. Dr. Ertan KUŞÇU

Doç. Dr. Deniz KUZECİ

Doç. Dr. Ekrem Yaşar AKÇAY

Doç. Dr. Ufuk SÖZCÜ

Dr. Öğr. Üyesi Tahir YAŞAR

Dr. Öğr. Üyesi Ömer SARAÇ

Dr. Öğr. Üyesi Hasan ATMACA

Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZCAN DOST

Dr. Shakiru MUHAMADİ

Dr. Victor MOİNİNA

Dr. Semra TAYDAŞ OSMAN

Dr. Zeynep KAYACIK

Dil Editörü

Öğr. Gör. Dr. Burcu BÜR YİĞİT (İngilizce)

Öğr. Gör. Dr. Uğur AYGÜN (Fransızca)

Öğr. Gör. Eyüp Can EKİNCİ (Türkçe)

İndeksler



VII TAKDİM

Değerli Okuyucularımız;

Yayına başladığı günden bu yana, dil ve kültür alanlarının birbirini besleyen çok katmanlı yapısını disiplinlerarası bir yaklaşımla ele almayı ilke edinmiş Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi'nin Cilt 3, Sayı 1 (Haziran 2025) sayısı ile siz değerli araştırmacıların ve ilgililerin bilgisine sunmaktan büyük bir memnuniyet duymaktayız. Dayandığı temel ilkeler doğrultusunda, çift kör hakemlik süreciyle bilimsel titizliği önceleyen ve açık erişim anlayışı ile bilgiye demokratik erişimi savunan bir yayın politikası izleyen dergimiz; bu sayısında da farklı kültürel, coğrafi ve epistemolojik bağlamlardan gelen çalışmalara ev sahipliği yapmayı sürdürmektedir. Başka bir deyişle bu sayımız yine farklı ülkelerden, bambaşka dillerden ve değişik akademik geleneklerden gelen araştırmalar ile disiplinler arası etkileşime imkân tanımıştır.

Bu sayımızda dil ve kültür çalışmalarına odaklanan, teorik derinliği ve ampirik temeli güçlü olan on özgün makale yer almaktadır. Bu çalışmalar, Afrika'dan Avrupa'ya, Asya'dan yerel topluluklara uzanan çok geniş bir coğrafi yelpazede, çok dilli ve çok kültürlü bağlamlarda, dillerin kültürlerin ve toplumsal aidiyetin nasıl etkilendiğine dikkat çeken önemli katkılar sunmaktadır. Bu bağlamda bu özgün çalışmalar sadece akademik bir katkı sunmakla kalmayıp, aynı zamanda özellikle küresel gündemde değişerek ve dönüşerek sürekli yer alan dil kültür ve bağlamları etrafındaki araştırma ve katkılara da evrensel bir değer katmaktadır. Bunun yanı sıra dil ve kültürün nasıl oluştuğu, nasıl biçimlendiği ve ne şekilde etkilendiği ve etkilendiği gibi başlıkları olan küresel tartışmalara da toplumsal ve bilimsel fayda üretmektedir.

Diğer sayılarda olduğu gibi bu sayımızda da araştırılan konuların çeşitliliği kadar araştırmacıların ele aldıkları coğrafi spektrumun genişliği dikkat çeken bir husus olmuştur. Bu bağlamda Türkiye, Mali ve Almanya gibi farklı ülkelerden gelen araştırmalar sayesinde hem evrensele hem de yerele özgü zengin bir tartışma zemini açılarak dil ve disiplinin kültürlerarası yolculuğuna yeni bakış açıları ve perspektifler sunulmuştur.

Bu çerçevede Afrika kıtasının batısında yer alan Mali'den gelen beş kıymetli araştırma ele aldıkları konular ve yaklaşımları ile alanı zenginleştirerek akademik ve bilimsel bilgi üretimine katkı vermektedir. Sayımızın ilk makalesi olarak yer alan Dr. Mahamadou Karamoko Kahiraba Koita'nın "The Impact of Globalization on Linguistic and Cultural Sovereignty in Mali" başlıklı çalışması ile küreselleşmenin Mali'deki dilsel ve kültürel egemenlik üzerindeki etkileri sosyopolitik bir çerçevede incelenmektedir. İkinci makale olan Dr. Ibrahim Maiga'nın "Malian EFL Learners' Attitudes Towards Listening Materials Featuring Nonnative English Speaker Models" adlı çalışması, Malili İngilizce öğrenenlerin, anadili İngilizce olmayan konuşmacıların yer aldığı dinleme materyallerine yönelik tutumlarını değerlendirmektedir. Bunu takip eden Dr. Diby Keita'nın "The Role of Dialogues in Indigenous Conflict Resolution: A Reading of Le Soleil des Indépendances by Ahmadou Kourouma" adlı makalesi, Ahmadou Kourouma'nın romanı üzerinden, yerli toplumlarda diyalog temelli çatışma çözüm yöntemlerinin edebi temsillerini analiz etmektedir. Aynı coğrafyaya ait bir diğer katkı olan ve Dr. Koita tarafından ortaya konan "Language Attitudes and Identity: Perspectives on the Use of Bomu by Native Bomu Speakers in Bamako" adlı araştırma, Bamako'daki yerli Bomu konuşurlarının dillerine dair tutumlarını ve bu tutumların kimlik inşasıyla ilişkisini ele almaktadır. Son olarak Dr. Araba Moussa Samaké tarafından kaleme alınan "Attitudes Towards Traditional Personal Names Among the Bamanan Community in Buguni" adlı makale, Buguni'deki Bamanan topluluğunda geleneksel kişisel isimlere yönelik toplumsal algıları ve kültürel değerleri ortaya koymaktadır.

Bir diğer ülke; Türkiye bağlamından katkı sunan Gözde Tekin ve Güler Özyürek'in "Temel Düzeyde Askerî Bağlamda Türkçe Öğretimi: Yöntem ve İçerik Açısından Bir Değerlendirme" başlıklı çalışması, askeri personel için Türkçe öğretimi örneğinde, yöntemsel ve içeriksel açıdan etkili dil öğretim uygulamaları tartışılmaktadır. Bu sayımızda dil öğretim yöntemlerine odaklanan bir diğer çalışma ise, Hakan Semercioğlu ve Prof. Dr. Murat Özcan tarafından ortaya konan "5E Öğrenme Modelinin Yabancı Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılması" başlıklı araştırmadır. Araştırma, 5E öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde beceri geliştirmeye katkısını uygulamalı örneklerle değerlendirmektedir. Yine aynı coğrafyadan Erdem Kumsar'ın "Türkçe Sözlük'te Alay ve Şaka Yollu Sıfatların Kavram Sınıflandırması" başlıklı makalesi, Türkçedeki alay ve mizah içeren sıfatların sözlüklerdeki temsiline kavramsal sınıflandırma yöntemiyle yaklaşmaktadır. Son olarak, Dr. Öğr. Üyesi Murat Delibaş tarafından kaleme alınan "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler" başlıklı çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemleri tarihsel ve pedagojik bağlamda değerlendirmektedir.

Türkiye ve Mali'den sonra bir diğer ülkeden; Almanya'dan gelen bir araştırma, bu sayıya çeviri çalışmaları alanında katkı sunmaktadır. Bu kapsamda, Dr. Semra Taydaş Osman'ın "Değirmenimden Mektuplar Eserinden

VIII

Cornille Usta'nın Sırrı Hikâyesinin Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırılması" adlı çalışması, Alphonse Daudet'nin hikâyesinin farklı Türkçe çevirilerini karşılaştırarak çeviride anlam ve üslup aktarımını incelemektedir.

Bu bilgilerin ışığında bu sayının tematik yelpazesinin yerel diller, dilsel egemenlik, yabancı dil öğretimi, çeviribilim, toplumsal aidiyet gibi konuların etrafında şekillendiği görülmektedir. Böylelikle dergimiz bu sayı ile, farklı disiplinlerdeki alanlara hem kuramsal hem de uygulamalı bir şekilde sunulan açılımlarla değer katmakta ve de yeni çalışma ve araştırmalara zemin hazırlamaktadır.

Bunlara ek olarak; Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi'nin yayın dilinin Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca olmasının da çok dilli akademik topluluğa hitap etme yönündeki kararlılığı ve bilimsel bağlamda ilerleme sağlamak, bilgi üretimine katkı vermek, alanı zenginleştirmek ve farklı dillerdeki disiplinlerarası etkileşime imkân tanımak amacı da öne çıkarak dikkat çekmektedir.

Son olarak; dergimizin bu sayısında yer alan akademik araştırmalarını bize ulaştıran yazarlarımıza, bu makaleleri bilimsel ölçütleri temel alarak değerlendiren hakemlerimize ve yayın sürecine emek veren tüm teknik ekibimize teşekkür ederiz. Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi olarak, nitelikli akademik yayınlara destek olmaya ve farklı bakış açıları ve perspektifleri bir araya getirmeye devam edeceğiz.

Doç. Dr. Zeynep ARKAN

IX FOREWORD

Dear Readers,

We are pleased to share with you Volume 3, Issue 1 (June 2025) of *The Journal of Interdisciplinary Language and Cultural Studies*, which continues its mission of exploring the multifaceted and mutually enriching relationship between language and culture through an interdisciplinary lens. Since its launch, the journal has followed a publishing policy grounded in core academic principles: a double-blind peer review process, a commitment to scientific rigor, and an open-access approach that supports equitable access to knowledge.

This issue brings together diverse studies from various cultural, linguistic, and epistemological contexts. Once again, research from different countries, languages, and academic traditions is featured, providing an engaging platform for interdisciplinary exchange.

It includes ten original articles, each offering strong theoretical and empirical contributions to the field of language and cultural studies. The articles span a broad geographical scope—from Africa to Europe and Asia—and shed light on the ways in which languages, cultures, and identities interact within multilingual and multicultural contexts. In doing so, the issue not only contributes to academic discourse but also offers broader relevance to global discussions around language, culture, and context, which continue to evolve in response to shifting societal dynamics. One of the defining features of this issue, as with previous ones, is the variety of research themes and the wide geographical range of the contributors. Studies from Turkey, Mali, and Germany create a rich ground for both local and global engagement, offering fresh perspectives on the intercultural movement of language and knowledge.

Of particular note are five contributions from Mali, which explore language and culture from distinct and insightful angles. The first article, “The Impact of Globalization on Linguistic and Cultural Sovereignty in Mali” by Dr. Mahamadou Karamoko Kahiraba Koita, examines how globalization influences language and cultural sovereignty in Mali from a sociopolitical standpoint. The second article, by Dr. Ibrahim Maiga, focuses on Malian learners’ attitudes toward English listening materials featuring non-native speakers. Dr. Diby Keita’s contribution analyzes the representation of indigenous dialogue-based conflict resolution in Ahmadou Kourouma’s novel *Le Soleil des Indépendances*. Another article by Dr. Koita explores language attitudes and identity construction among native Bomu speakers in Bamako. Lastly, Dr. Araba Moussa Samaké’s work investigates the cultural significance and social perceptions of traditional personal names in the Bamanan community of Buguni.

From Turkey, three studies address language teaching and linguistic analysis. The article by Gözde Tekin and Güler Özyürek assesses methods and content in the context of teaching Turkish to military personnel. Hakan Semercioğlu and Prof. Dr. Murat Özcan examine the role of the 5E learning model in enhancing language skills. Erdem Kumsar presents a conceptual classification of adjectives in Turkish that carry satirical or humorous meaning, while Dr. Murat Delibaş provides a historical and pedagogical evaluation of the approaches used in teaching Turkish as a foreign language. The issue also includes a contribution from Germany in the field of translation studies. Dr. Semra Taydaş Osman analyzes different Turkish translations of Alphonse Daudet’s story “Cornille’s Secret” from *Lettres de mon moulin*, focusing on how meaning and style are conveyed across versions.

Overall, the issue addresses themes such as minority languages, linguistic sovereignty, language teaching, translation, and social identity. These contributions add value to both theoretical inquiry and practical application in the humanities and social sciences, and open new avenues for research. It is also worth highlighting that the journal accepts submissions in Turkish, English, German, and French. This multilingual policy reflects its dedication to fostering a global academic dialogue and promoting interdisciplinary interaction across languages and cultures.

We would like to thank all the authors who contributed to this issue, the reviewers who evaluated the manuscripts with academic integrity, and the editorial and technical teams who supported the publication process. The journal will continue to support high-quality scholarship and bring together diverse perspectives in the field of language and cultural studies.

Assoc. Prof. Dr. Zeynep ARKAN

İÇİNDEKİLER

1. The Impact of Globalization on Linguistic and Cultural Sovereignty in Mali 1-14

Mahamadou Karamoko Kahiraba KOITA

2. The Role of Dialogues in Indigenous Conflict Resolution: A Reading Of Le Soleil Des Independence by Ahmadou Kourouma 15-24

Diby KEITA

3. Malian EFL Learners' Attitudes Towards Listening Materials Featuring Nonnative English Speaker Models 25-33

Ibrahim MAIGA

4. Temel Düzeyde Askeri Bağlamda Türkçe Öğretimi: Yöntem ve İçerik Açısından Bir Değerlendirme 34-51

Gözde TEKİN, Güler ÖZYÜREK

5. Language Attitudes and Identity: Perspectives on the Use of Bomu by native Bomu speakers in Bamako. 52-61

Mahamadou Karamoko Kahiraba KOITA

6. Değirmenimden Mektuplar Eserinden Cornille Usta'nın Sırrı Hikâyesinin Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırılması 62-76

Semra TAYDAŞ OSMAN

7. 5E Öğrenme Modelinin Yabancı Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılması 77-85

Hakan SEMERCİOĞLU, Murat ÖZCAN

8. Attitudes Towards Traditional Personal Names Among the Bamanan Community in Buguni 86-96

Araba Moussa SAMAKE

9. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler 97-114

Murat DELİBAŞ

10. Türkçe Sözlük'te Alay ve Şaka Yollu Sıfatların Kavram Sınıflandırması... 115-122

Erdem KUMSAR, Özgür AY



The Impact of Globalization on Linguistic and Cultural Sovereignty in Mali

Mahamadou Karamoko Kahiraba KOITA

Master's degree, Université des Lettres et Sciences Humaines de Bamako, koitamahamadoukk9@gmail.com,

ORCID: 0009-0009-0683-5141

ABSTRACT

This paper investigates the impact of globalization on linguistic and cultural sovereignty in Mali, a nation characterized by its rich tapestry of languages and ethnic diversity. Utilizing a convergent parallel mixed-methods approach, data were collected from 500 survey respondents, 30 interviews, and 6 focus group discussions across various demographic segments. The survey revealed that 85% of participants support the preservation of local languages, with Bamanankan spoken by 60% at home, yet 50% acknowledge the expanding influence of global languages, particularly among the youth. Findings from interviews pointed out key themes such as generational language shift, cultural erosion, and resilience of local traditions, with 75% of interviewees expressing concerns about the decline of indigenous languages and their cultural implications. Focus groups reinforced the need for a national language policy, with 80% of participants advocating for community-driven initiatives to promote linguistic diversity. This strong support highlights the importance of engaging local communities in efforts to preserve and enhance linguistic variety. Document analysis revealed significant gaps between policy objectives and implementation challenges, primarily due to resource constraints and the predominance of French in education. This study reveals the need for balanced strategies that support local languages while addressing the pressures of globalization. Such approaches are essential for preserving Mali's linguistic and cultural heritage for future generations.

Keywords: Cultural erosion, Globalization, Language preservation, Linguistic diversity, Mali.

Küreselleşmenin Mali'de Dilsel ve Kültürel Egemenlik Üzerindeki Etkisi

ÖZET

Bu makale, zengin dilsel ve kültürel çeşitliliğiyle dikkat çeken Mali'de küreselleşmenin dilsel ve kültürel egemenlik üzerindeki etkilerini incelemektedir. Çalışmada, birbirine paralel ilerleyen karma yöntem yaklaşımı benimsenmiş ve farklı demografik grupları kapsayan geniş bir veri seti toplanmıştır. Toplamda 500 kişiyle anket uygulanmış, 30 kişiyle birebir görüşmeler yapılmış ve 6 odak grup tartışması gerçekleştirilmiştir. Anket bulguları, katılımcıların %85'inin yerel dillerin korunmasını desteklediğini göstermektedir. Ev ortamında en çok konuşulan yerel dilin Bamanankan olduğu ve bu dilin %60 oranında kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Ancak katılımcıların %50'si, özellikle genç kuşaklar arasında küresel dillerin etkisinin giderek arttığını belirtmiştir. Görüşmelerde, kuşaklar arası dil değişimi, kültürel değerlerde aşınma ve geleneksel pratiklerin direnç göstermesi gibi önemli temalar öne çıkmıştır. Görüşme yapılan kişilerin %75'i yerel dillerin gerilemesinden ve bunun kültürel sonuçlarından duyduğu endişeyi dile getirmiştir. Odak grup tartışmaları ise, ulusal ölçekte bir dil politikasına olan ihtiyacı vurgulamış ve katılımcıların %80'i yerel toplulukların öncülük edeceği girişimlerle dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi gerektiğini savunmuştur. Belgelerin analizinden elde edilen bulgular, dil politikalarının hedefleri ile uygulama süreci arasında önemli boşluklar bulunduğunu göstermektedir. Bu boşlukların temel nedenleri arasında kaynak yetersizliği ve eğitim sisteminde Fransızcanın baskınlığı yer almaktadır. Elde edilen tüm veriler, yerel dillerin desteklenmesini ve aynı zamanda

küreselleşmenin yarattığı baskılarla başa çıkabilecek dengeli stratejilerin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu tür bütüncül yaklaşımlar, Mali'nin dilsel ve kültürel mirasının gelecek kuşaklara aktarılması açısından kritik bir öneme sahiptir.

Anahtar Sözcükler: Küreselleşme, Kültürel Aşınma, Dilin Korunması, Dilsel Çeşitlilik, Mali.

INTRODUCTION

Globalization, a multifaceted phenomenon characterized by the increasing interconnectedness of nations through trade, technology, and cultural exchange, has profoundly influenced societies worldwide. While it has fostered economic growth and facilitated the exchange of ideas and innovations, it has also raised concerns regarding the preservation of linguistic and cultural diversity, particularly in developing countries. Mali, a West African nation with a rich tapestry of languages and cultural practices, presents a compelling case for examining the complex dynamics between globalization and linguistic and cultural sovereignty.

Mali's linguistic landscape is marked by the coexistence of over a dozen national languages, with Bamanankan serving as a lingua franca alongside French, the language of work. The country's cultural identity is equally diverse, shaped by its various ethnic groups, including the Bambara, Songhay, Tuareg, and Bwa, each with its distinct language and traditions (Diagana, 2012). However, the forces of globalization, primarily driven by the global dominance of Western media, communication technologies, and economic systems, have increasingly marginalized local languages and cultural practices. This trend has raised concerns about the erosion of Mali's linguistic and cultural sovereignty (Bamgbose, 2000).

Linguistic sovereignty refers to the ability of a nation or community to maintain and promote its indigenous languages without undue external influence (Skutnabb-Kangas, 2000). Similarly, cultural sovereignty involves the preservation and promotion of a community's cultural heritage and values in the face of external pressures. In Mali, these concepts have been challenged by the spread of global languages, particularly French and English, as well as the proliferation of Western cultural norms through the internet, media, and educational systems (Konaté, 2009).

Globalization has also introduced new economic and political realities, further complicating efforts to safeguard local languages and traditions. While the integration of Mali into global markets has created new opportunities for development, it has also necessitated the adoption of global languages for economic and political engagement, often at the expense of local languages (Mazrui & Mazrui, 1998). This has resulted in the younger generation increasingly prioritizing global languages over their native tongues. As a consequence, the intergenerational transmission of Mali's linguistic heritage is threatened (Di Carlo & Good, 2014).

In this article, I explored the impact of globalization on linguistic and cultural sovereignty in Mali. I drew on a range of theoretical perspectives and empirical evidence to support my analysis. I aim to examine how global forces are shaping language policies, cultural practices, and identity formation in Mali, and what implications this has for the future of the country's linguistic and cultural diversity. My objective is to make a contribution to the wider conversation on language preservation by examining the interaction between global and local factors. The focus is on cultural sustainability in the context of globalization.

METHOD

A convergent parallel mixed-methods design is adopted in this study, wherein both qualitative and quantitative data are collected simultaneously, analyzed separately, and then integrated to form a holistic

picture of the phenomenon under investigation. This design allows for triangulation, which enhances the validity of the findings. It ensures that the results from one method corroborate those from another.

To gather quantitative data, a structured survey is used, targeting a broad cross-section of the population, including various ethnic groups, linguistic communities, and age groups across urban and rural areas in Mali. The survey aims to capture respondents' language use patterns, attitudes toward local and global languages, perceptions of cultural change, and experiences with globalization in their everyday lives. Specific attention is paid to language use in the home, education, and the workplace, as well as the consumption of global media and cultural products. A sample of 500 participants is selected using stratified random sampling to ensure representation across key demographic categories, including age, gender, ethnicity, and geographic location.

In addition to surveys, structured interviews are conducted with key informants, such as linguists, cultural leaders, educators, and policymakers, to gather qualitative insights into the effects of globalization on Mali's linguistic and cultural sovereignty. These interviews explore perceptions of shifts in language use and cultural practices, the role of education and media in these changes, and efforts to preserve indigenous languages and cultural heritage. This method provides in-depth perspectives that contextualize the survey findings, particularly in understanding the lived experiences of language users across various social settings. A total of 30 participants are selected through purposive sampling to ensure representation from diverse linguistic and cultural communities, as well as different sectors like education, media, and government. The interviews are audio-recorded, transcribed, and coded for thematic analysis.

Focus group discussions (FGDs) serve as an interactive platform to delve deeper into the community-level impact of globalization on language and culture. Six focus group discussions are organized with members from different ethnic and linguistic communities, including the Bambara, Songhay, and Bwa. Each group comprises 6–8 participants, facilitating a range of perspectives on how globalization affects cultural norms, traditional practices, and intergenerational language transmission. FGDs are particularly useful for understanding collective views on cultural sovereignty, the pressures communities face as global languages, and practices become more dominant. Moderated by trained facilitators, the discussions are recorded and transcribed for analysis.

Moreover, relevant documents, such as language policies, cultural preservation initiatives, and educational curricula, are analyzed to comprehend the official stance on linguistic and cultural preservation amid globalization. Key documents, including the “National Policy for the Promotion of Malian Languages” and the “Cultural Policy of Mali,” are reviewed to assess governmental efforts in promoting linguistic diversity and cultural heritage. These policies are compared with actual practices observed in the field to identify gaps between policy and implementation.

Quantitative data from the surveys are analyzed using descriptive and inferential statistics, providing an overview of language use and cultural engagement patterns. Descriptive statistics—means, frequencies, and standard deviations—are employed, and statistical software (SPSS) is utilized for analysis, with results presented in graphical formats. For qualitative data, thematic analysis is used to interpret information gathered from interviews, focus group discussions, and document analysis. This process involves coding the data to identify recurring themes related to globalization's impact on linguistic and cultural sovereignty. Key themes such as “language shift,” “cultural erosion,” and “resilience of local traditions” are extracted and interpreted to shed light on the lived experiences of Malians facing globalization.

Ethical considerations are paramount in this study, with informed consent obtained from all participants prior to their involvement. Participants are assured of the confidentiality of their responses, and all data

are anonymized during the analysis and reporting process. However, this study is limited by the scope of its sample size, which may not fully capture the diversity of Mali's linguistic and cultural landscape. Furthermore, the rapid pace of globalization means that the findings may not entirely reflect the long-term impacts on linguistic and cultural sovereignty. Nevertheless, the use of multiple methods and triangulation helps mitigate these limitations and strengthens the study's validity.

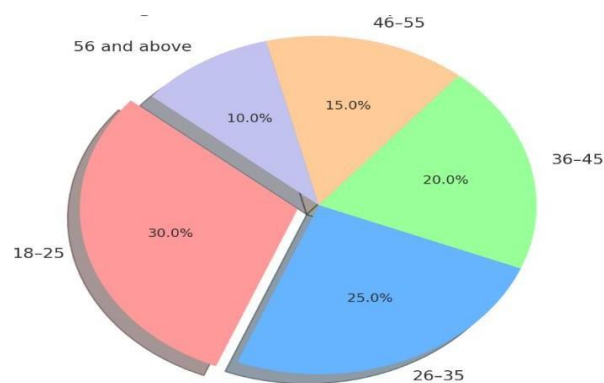
FINDINGS

Findings From the Survey

The survey's demographic information revealed a youthful population, with 55% of respondents aged 18 to 35. This suggests that a significant portion of the respondents may be more exposed to and influenced by globalization and cultural change, as younger generations often engage more with global trends. The relatively smaller percentages of older respondents (36–45 at 20%, 46–55 at 15%, and 56 and above at 10%) indicate that language use patterns and attitudes might vary significantly across age groups, with younger individuals potentially adopting more flexible or global language practices, while older respondents may hold more traditional views. These variations across age demographics could provide valuable insights into generational shifts in language use and perceptions of cultural change in Mali.

Graph 1:

Age distribution of respondents



Source: Koita, 2024.

The survey data on gender showed an almost equal distribution between male (50%) and female (45%) respondents, with a small representation of other genders (5%), ensuring that perspectives across gender groups are well represented. The majority of respondents (70%) live in urban areas, while 30% are from rural regions, highlighting a predominantly urban sample. Education levels also reflect diversity, with 45% having higher education, 30% with secondary education, and 20% with primary education. The 5% with no formal education indicates that a small but important portion of the population may face different challenges regarding language use and cultural adaptation. Ethnic composition shows Bambara as the largest group (30%), followed by Fulani and Songhay (15% each), representing a range of linguistic and cultural backgrounds.

In terms of language use in the home, Bamanankan is the dominant language, spoken by 60% of respondents, with significant portions also using Fulfulde (20%) and Songhay (30%). The data reflects Mali's linguistic diversity, with many respondents using multiple languages at home. Bamanankan is used always or often by 70% of respondents, showing its prominence, while French is less commonly used, with 40% of respondents reporting they never use it at home. This suggests that local languages,

particularly Bamanankan, are more central in daily interactions, while French is limited to certain contexts, perhaps related to formal education or professional settings.

The survey data revealed a strong consensus on the importance of maintaining local languages, with 85% of respondents either strongly agreeing or agreeing. This sentiment aligns with support for integrating local languages in education, as 85% favor their inclusion. Despite French being the primary language of education for 75% of respondents, there is a clear desire to see Bamanankan and other local languages more prominently featured. However, understanding of lessons taught in French varies, with only 40% comprehending them very well, indicating potential barriers to effective learning. Support for using Bamanankan in formal education is high, with 80% in favor, suggesting that local languages are seen as crucial to educational success. Meanwhile, 75% of respondents agree that global languages are emphasized in schools, reflecting the dual pressures of maintaining linguistic traditions while adapting to global influences.

In the workplace, Bamanankan is the dominant language, with 60% using it regularly, though French is still significant at 25%. This reflects the importance of local languages in professional settings, yet French remains a key player. There is strong support (65%) for using Bamanankan in workplaces, alongside the belief that global languages are essential for professional development, as indicated by 85% agreement. The consumption of global media is widespread, with 65% watching it frequently and 80% perceiving its influence on cultural changes. Despite this, the preservation of local cultural practices remains crucial for 95% of respondents, showing a tension between embracing global content and safeguarding traditional values. Lastly, while most respondents believe local languages should be preserved, 50% feel that global languages are expanding at the expense of local ones, raising concerns about linguistic and cultural sustainability in an increasingly globalized world.

Findings From Interview

Language shift

One of the primary themes emerging from the data is the generational language shift, where younger generations are increasingly adopting global languages, particularly in social settings. This shift is attributed to the influence of schools and social media, with 65% of respondents noting that younger people are more likely to switch to global languages compared to older generations. The concern about the erosion of local languages is closely tied to cultural identity, as 75% of participants expressed the belief that the decline of indigenous languages directly undermines their cultural identity. Despite the acknowledged need for global languages to access opportunities, 70% of respondents agreed that there is a tension between maintaining local languages and adapting to global linguistic trends.

Cultural erosion

Globalization has also contributed to the erosion of traditional cultural practices, with 60% of interviewees observing that ceremonies and dances have either evolved or diminished due to external influences. This cultural erosion, combined with the dominance of global media, has led to concerns that younger generations are losing connection with their heritage. For instance, 70% of respondents agreed that global media negatively impacts local language use. Furthermore, the education system is seen as failing to adequately promote indigenous languages, with 65% of participants believing that it does not prioritize local languages enough. There is a growing fear that, without urgent action, indigenous languages may be lost within a generation, as indicated by 90% of interviewees.

Resilience of local traditions

Despite the challenges posed by globalization, there is evidence of resilience in Mali's cultural and linguistic traditions. Over half of the respondents (55%) noted that certain cultural practices, such as

music and storytelling, have been preserved, continuing to serve as "lifelines" for the preservation of Malian identity. Additionally, 60% of respondents believed that Malian media could play a key role in promoting indigenous languages if adequately supported. The influence of the Malian diaspora is another factor contributing to this resilience, with 70% of participants acknowledging positive contributions from the diaspora, even as they bring new ideas and experiences that could further shape Mali's cultural landscape.

Efforts toward preservation

Finally, the interviews highlight efforts to preserve indigenous languages and cultural heritage. The majority of respondents (85%) identified resource limitations and lack of political support as major obstacles in preservation efforts. However, 75% of participants emphasized the importance of community-driven initiatives and comprehensive strategies involving education reforms. There is a widespread call for collaboration between educators and cultural leaders, with 80% of respondents agreeing that such partnerships are essential for safeguarding Mali's linguistic and cultural diversity.

Focus Group Findings

A pervasive theme across multiple groups, particularly among elders and women, is the erosion of traditional cultural practices, with elders noting that younger generations are adopting foreign customs and lifestyles, indicating a significant cultural shift due to globalization. Women observed changes in cultural norms surrounding marriage, clothing, and child-rearing practices influenced by Western media, which contribute to a perceived threat to the community's identity. Participants expressed concern over losing their heritage, as highlighted by a participant's quote: "Our children speak more French and English than Bamanankan. They are forgetting their roots."

Language shift is another critical theme highlighted in several groups, as elders pointed out that, although Bamanankan remains dominant, younger Malians increasingly use French and English, threatening the intergenerational transmission of native languages. Urban youth reflected a preference for global languages in academic and professional settings while still attempting to maintain their connection to Bamanankan at home. The discussions reveal a complex landscape where the use of local languages is declining as global languages gain prominence, driven largely by educational systems and media influences. "We learn English to get better jobs, but I still try to speak Bamanankan with my grandparents. It's important to keep that connection," said a participant.

Urban youth expressed mixed feelings about globalization, describing it as a double-edged sword that brings both opportunities and challenges. They acknowledged that while globalization facilitates access to global knowledge and experiences, it also dilutes local cultural practices. This theme reflects a broader negotiation of identity, where youth are striving to find a balance between embracing global trends and preserving their Malian identity. As one participant argued, "It's a struggle between what is modern and what is our culture."

Rural community members emphasized their pride in passing on local languages and customs to younger generations, indicating a strong commitment to maintaining cultural continuity. They highlighted that physical isolation has shielded their communities from the direct impacts of globalization, although media influences are gradually introducing foreign languages and values. As one participant noted, "Our children still speak the language of our ancestors, but they are starting to imitate what they see on TV."

Despite the pressures of globalization, many groups expressed resilience, with rural participants noting a resistance to external influences while maintaining traditional practices and language usage. Additionally, the women's group recognized the challenges posed by globalization, while also acknowledging the empowerment it offers, particularly in education and job opportunities. This dual

perspective reflects a nuanced understanding of how globalization can simultaneously threaten and empower cultural identities, as one participant stated, “We try to teach our children the old ways, but they are more interested in what they see on their phones.”

Policymakers and educators highlighted the urgent need for a national language policy to promote local languages in education and public life, expressing concern over the dominance of French in the educational system, which marginalizes local languages and contributes to their decline. The focus group discussions underscored the importance of developing balanced policies that protect Mali’s linguistic and cultural heritage while adapting to the demands of globalization. As one participant stated, “We must find a way to integrate local languages into our schools if we want to preserve our identity.”

In whole, the findings illustrate a complex interplay between globalization and Mali’s linguistic and cultural sovereignty. While there are genuine concerns about cultural erosion and language shift, there are also instances of resilience and adaptability. Participants voiced a need for balanced policies that not only safeguard local languages and traditions but also leverage the opportunities presented by globalization. The discussions reflect a collective desire to navigate the challenges of globalization while fostering a rich, diverse cultural landscape that honors Mali’s heritage.

Findings From Relevant Documents

The findings from the analysis of documents on linguistic and cultural preservation in Mali highlight several key themes. These themes include policy objectives versus implementation challenges, community involvement and grassroots initiatives, and the impact of globalization. Additionally, resource constraints and the necessity for public awareness and education are also significant factors.

Policy objectives versus implementation challenges

The National Policy for the Promotion of Malian Languages and the Cultural Policy of Mali set ambitious goals to safeguard local languages and cultural heritage. However, significant gaps exist in translating these objectives into practice. Although the policies advocate for integrating local languages into education and public life, French predominantly dominates classroom instruction. This disconnect not only undermines the intended promotion of local languages but also weakens cultural transmission between generations. The lack of trained teachers proficient in local languages further complicates effective policy execution, signaling a critical need for systemic change.

Community involvement and grassroots initiatives

Both policies emphasize the importance of community involvement in language and cultural preservation efforts. Grassroots initiatives led by local NGOs and community members reflect a strong desire to engage in preserving cultural practices and local languages. However, the lack of governmental support and resources limits the reach and effectiveness of these initiatives. Community members are committed to reviving traditional practices, but their efforts are often hindered by inadequate funding and infrastructure. This situation underscores the need for stronger collaboration between local entities and the government.

The impact of globalization

Globalization emerges as a significant challenge to the preservation of Mali’s linguistic and cultural identity. The influx of foreign cultural influences through media and technology often overshadows local traditions, particularly among younger generations who are drawn to global trends. This cultural dilution threatens the integrity of traditional practices and contributes to the erosion of linguistic diversity. The policies acknowledge these challenges, yet the actual implementation often fails to counteract the negative effects of globalization on local languages and cultural heritage.

Resource constraints

A recurrent theme in the findings is the lack of financial and material resources dedicated to implementing linguistic and cultural policies effectively. Educational institutions often lack the necessary teaching materials in local languages. This deficiency hinders the adoption of multilingual education. Additionally, cultural initiatives often depend on external funding, which can be unpredictable and insufficient for sustainable impact. The absence of adequate resources poses a significant barrier to achieving the policies' goals and reinforces existing disparities in linguistic and cultural preservation efforts.

Necessity for public awareness and education

The findings highlight a critical need for increased public awareness regarding the importance of linguistic and cultural preservation. Many individuals remain unaware of the existing policies and the opportunities for participation in preservation efforts. Enhancing public understanding can foster greater community engagement and support for cultural initiatives. Furthermore, robust monitoring and evaluation mechanisms are necessary to assess policy effectiveness and ensure accountability, preventing ineffective practices from continuing unchecked.

In sum, the analysis of key documents reveals a commitment to promoting linguistic diversity and cultural heritage in Mali amid the challenges posed by globalization. However, significant gaps persist between policy intentions and actual practices, particularly in the education sector. Addressing these gaps will require concerted efforts from the government, local communities, and civil society to create a supportive environment for linguistic and cultural preservation. Ensuring that Mali's rich linguistic and cultural diversity is preserved for future generations is essential for maintaining the country's identity and heritage.

DISCUSSION

The analysis of survey findings on language use and cultural adaptation in Mali provides a nuanced understanding of the interplay between globalization and local traditions. The demographic data reveal a youthful population, with a significant majority aged 18 to 35, aligning with previous studies that emphasize how younger generations are often more susceptible to global influences and cultural change (Pieterse, 1995). The survey's findings suggest a generational shift in language practices, where younger individuals may adopt more flexible or global language habits, as noted by Fishman (1991), who argued that younger speakers often prioritize global languages for their perceived economic benefits and social mobility.

The equal gender distribution in the sample allows for a comprehensive examination of language attitudes across genders, highlighting that both men and women contribute to the discourse on cultural preservation. The predominance of urban respondents echoes trends observed in studies by Becker et al. (2015), who found that urban environments often facilitate the adoption of global languages while simultaneously presenting challenges for the preservation of local linguistic practices.

The linguistic data indicate that Bamanankan remains a vital language in domestic settings, with 60% of respondents speaking it at home. This supports the findings of Lentz (2005), who argued that local languages play a crucial role in fostering community identity and cultural continuity. The survey's indication that 70% of respondents use Bamanankan regularly underscores its importance in daily interactions, despite the encroachment of French and global languages. The preference for local languages in education, with 85% of respondents advocating for their inclusion, reinforces the ideas of UNESCO (2003) regarding the importance of mother-tongue instruction for effective learning outcomes and cultural preservation.

Moreover, the survey reveals significant concerns regarding the dominance of French in educational settings, as 75% of respondents report it as the primary language of instruction, which resonates with findings by Ouane and Glanz (2010) about the marginalization of local languages in formal education systems across Africa. This gap between the language of instruction and students' linguistic backgrounds may contribute to the reported difficulties in understanding lessons taught in French, with only 40% of respondents expressing strong comprehension. The strong support for using Bamanankan in educational contexts (80%) reflects a collective recognition of the need for a more inclusive linguistic approach that values local languages as vital to educational success.

In the workplace, the survey highlights a duality in language use, with 60% of respondents regularly using Bamanankan, while 25% report using French, demonstrating that local languages remain significant in professional settings despite globalization's pressures. The finding that 85% of respondents recognize the importance of global languages for professional development aligns with the perspectives outlined by Crystal (2000), who noted that global languages provide broader opportunities in an interconnected world.

The widespread consumption of global media (65%) and its perceived influence on cultural changes reflect the tensions between embracing global content and maintaining local cultural practices. This resonates with Appadurai's (1996) concept of "globalization from below," where local communities negotiate their identities in response to global influences. Finally, the acknowledgment from 50% of respondents that global languages are expanding at the expense of local ones raises critical questions about the sustainability of linguistic and cultural diversity in an increasingly globalized landscape, a concern echoed in studies by Skutnabb-Kangas (2000) on the impacts of globalization on minority languages.

The findings from the structured interviews reveal critical themes regarding the impacts of globalization on Mali's linguistic and cultural sovereignty. The specific themes identified include "language shift," "cultural erosion," and the "resilience of local traditions." These themes resonate with existing literature on globalization and its effects on local cultures.

The generational language shift identified in the interviews aligns with previous studies that highlight the tendency for younger generations to adopt global languages, particularly due to the influences of education systems and social media (Pieterse, 1995). The finding that 65% of respondents perceive a shift towards global languages among youth reflects the work of Fishman (1991), who noted that younger speakers often prioritize dominant languages for better socioeconomic opportunities. Moreover, the expressed concern that 75% of participants believe the decline of indigenous languages undermines cultural identity mirrors findings by García (2009), who argues that language is intrinsically linked to cultural identity, and the erosion of one leads to the weakening of the other. The tension noted by 70% of respondents between maintaining local languages and adapting to global trends reflects a broader discourse on language dynamics in the context of globalization (Bourdieu, 1991).

The interviews also reveal that globalization contributes to cultural erosion, with 60% of respondents observing changes in traditional practices such as ceremonies and dances. Appadurai (1996), who contends that the proliferation of global media often dilutes local cultural practices, leading to a disconnection from heritage, supports this finding. The observation that 70% of interviewees believe global media negatively impacts local language use echoes previous research by Crystal (2000), which indicates that exposure to global media can lead to decreased use of minority languages and cultural practices. Additionally, the sentiment that the education system fails to promote indigenous languages, supported by 65% of participants, aligns with findings from Ouane and Glanz (2010), which emphasize the marginalization of local languages in educational contexts throughout Africa.

Despite these challenges, the resilience of local traditions is a prominent theme in the interviews. The notion that 55% of respondents see music and storytelling as vital for preserving Malian identity aligns with the assertions of Hobsbawm (1983) regarding the role of folklore and tradition in sustaining cultural identity amidst change. The belief that Malian media could promote indigenous languages (60% of respondents) resonates with previous studies by Mufwene (2001), who advocates for the importance of local media in revitalizing and preserving minority languages. Furthermore, the acknowledgment of the positive contributions from the Malian diaspora (70% of participants) highlights the potential of transnational networks in cultural preservation, as discussed by Levitt (2001), who notes that diaspora communities can both maintain ties to their home cultures and adapt to their host societies.

The interviews also underscore the importance of community-driven initiatives in language and cultural preservation, with 85% of respondents identifying resource limitations and lack of political support as major obstacles. This finding aligns with the work of Fishman (1991), who argues that successful language preservation efforts require strong community involvement and support. The emphasis on collaboration between educators and cultural leaders (80% agreement among respondents) reflects the integrated approaches suggested by UNESCO (2003), which advocate for policies that consider local contexts and community needs to protect linguistic diversity.

The findings from the focus group discussions (FGDs) provide a nuanced understanding of the impact of globalization on linguistic and cultural sovereignty in Mali. Key themes identified include cultural erosion, language shift, cultural hybridity, intergenerational language transmission, resilience and resistance, empowerment, and the need for language policy. These themes resonate with previous research in the field, highlighting their relevance in the ongoing discourse.

The theme of cultural erosion, particularly articulated by elders and women, aligns with previous studies highlighting the adverse effects of globalization on local traditions and cultural practices. Research by Held and McGrew (2000) discusses how the influx of global media and Western customs can erode indigenous cultural identities, a sentiment echoed by focus group participants who expressed concerns about losing their heritage. As noted in the findings, the quote from a participant—“Our children speak more French and English than Bamanankan. They are forgetting their roots”—underscores the generational shift towards foreign customs, paralleling findings from Mohanty (2006), who indicates that the younger generation often favors global norms over local traditions.

The discussions on language shift reflect broader linguistic trends observed in multilingual contexts. The focus group participants noted that while Bamanankan remains dominant, younger generations increasingly adopt French and English, echoing findings by Fishman (1991) regarding the shift towards dominant languages in multilingual societies. The urban youth's preference for global languages for academic and professional advancement mirrors the observations of García (2009), who argues that such language shifts can jeopardize the intergenerational transmission of indigenous languages. The balancing act described by participants—“We learn English to get better jobs, but I still try to speak Bamanankan with my grandparents”—illustrates the conflict between economic necessity and cultural preservation, resonating with the work of Mufwene (2001) on language ecology.

The theme of cultural hybridity identified by urban youth aligns with the literature on the negotiation of identity in a globalized world. The acknowledgment that globalization brings both opportunities and challenges reflects Appadurai's (1996) concept of the “globalization of culture,” where local identities are reshaped in response to global influences. The participant's statement—“It's a struggle between what is modern and what is our culture”—captures the ongoing negotiation that many young people face, mirroring Homi K. Bhabha's (1994) discussions on hybridity as a site of cultural negotiation and identity formation.

The pride expressed by rural community members in passing on local languages highlights a commitment to cultural continuity that resonates with previous studies on language maintenance. As noted by Edwards (1994), intergenerational transmission of language is crucial for the survival of minority languages. The observation that rural communities are somewhat insulated from globalization's direct effects, though media influences are gradually permeating, reflects the work of Lewis and Jones (1995), who emphasize the importance of community resilience in language preservation.

The findings on resilience and resistance, particularly among rural participants, suggest a strong cultural identity that persists despite globalization pressures. This notion is supported by the literature, including studies by Hobsbawm (1983), which highlight how local communities often resist external cultural influences while maintaining their traditions. The dual perspective shared by the women's group—that globalization can both threaten and empower cultural identities—aligns with findings by Lull (2000), who notes that globalization can lead to cultural hybridization while also providing opportunities for empowerment, particularly in education and employment.

Finally, the focus group discussions emphasize the urgent need for a national language policy to promote local languages in education and public life. This aligns with research by Ouane and Glanz (2010), which advocates for the integration of indigenous languages into formal education systems to combat their decline. The call for balanced policies that protect linguistic and cultural heritage while addressing globalization's demands reflects a broader consensus in the literature on the importance of policy frameworks in safeguarding minority languages (Skutnabb-Kangas, 2000).

The analysis of documents regarding linguistic and cultural preservation in Mali highlights several critical themes that resonate with previous research on language policy, community involvement, and the effects of globalization. These themes also address resource constraints and the need for public awareness. Each theme reflects the ongoing challenges faced by many nations in balancing modernity with cultural heritage.

The findings illustrate a significant gap between the ambitious objectives outlined in the National Policy for the Promotion of Malian Languages and the Cultural Policy of Mali and their actual implementation. Despite these policies advocating for the integration of local languages into education, French remains dominant in classrooms, echoing concerns raised by Skutnabb-Kangas (2000) about the disconnect between policy formulation and execution in multilingual contexts. This disconnect undermines cultural transmission between generations, as noted by the UNESCO (2003) report, which emphasizes the importance of mother tongue instruction in promoting cultural continuity. The lack of trained teachers proficient in local languages further complicates policy implementation, aligning with findings from May (2001), who argues that effective language policy requires adequate teacher training and resources.

The emphasis on community involvement in language and cultural preservation reflects research on the vital role of grassroots initiatives. According to Grin (2003), local community engagement is crucial for the success of language policies, as it fosters ownership and participation in preservation efforts. However, the findings also highlight the limitations faced by grassroots initiatives due to inadequate government support and resources, which resonate with Heller's (2007) work on language policies that often fail to align with community needs and priorities. This disconnect calls for stronger collaboration between local entities and the government to enhance the effectiveness of cultural preservation efforts, as emphasized by Hornberger (2006) in her framework for sustainable language development.

The impact of globalization on Mali's linguistic and cultural identity is a prominent theme in the findings. The overwhelming presence of foreign cultural influences, particularly among younger generations, threatens traditional practices and linguistic diversity. This observation aligns with Appadurai's (1996) discussion of globalization as a double-edged sword, where the influx of global

trends can lead to both cultural exchange and cultural erosion. Additionally, the UNESCO (2005) report underscores the need for local cultures to adapt to globalization without losing their essential characteristics, highlighting the challenges faced by policymakers in mitigating the negative effects of globalization while promoting local languages and cultures.

The recurring theme of resource constraints affecting the implementation of linguistic and cultural policies is well documented in the literature. Lack of financial and material resources significantly hampers educational initiatives that promote multilingualism. Cummins (2000) emphasizes that adequate funding and resources are crucial for effective language education programs. Furthermore, the dependency of cultural initiatives on unpredictable external funding, as noted in the findings, reflects the concerns raised by Wright (2004) about the sustainability of language and cultural programs in the absence of stable financial support.

The findings highlight a critical need for public awareness regarding linguistic and cultural preservation. Many individuals remain unaware of existing policies and opportunities for involvement, underscoring the importance of education in fostering community engagement. Research by Shohamy (2006) indicates that public awareness campaigns are essential in promoting understanding of linguistic rights and the importance of cultural preservation. Furthermore, establishing robust monitoring and evaluation mechanisms, as suggested in the findings, is crucial for assessing policy effectiveness, aligning with Klein (2013), who argues that effective policy implementation must be accompanied by continuous evaluation and adaptation.

In short, the survey findings indicate that globalization brings both challenges and opportunities for language use and cultural preservation in Mali. Despite global pressures, there is a strong commitment to maintaining local languages and cultural practices, suggesting a potential way to reconcile these influences with local traditions. Interviews reveal a complex relationship between globalization and Mali's cultural sovereignty, highlighting language shifts and cultural erosion alongside a determination to preserve local customs. Additionally, focus group discussions reflect concerns about cultural erosion and language shift while emphasizing community resilience and empowerment. Participants express a desire to address globalization's challenges while safeguarding Mali's cultural heritage, underscoring the need for balanced language policies that support both local languages and global engagement. Finally, the document analysis points to significant gaps between policy intentions and actual practices, particularly in education, necessitating collaborative efforts from the government, local communities, and civil society to foster a supportive environment for linguistic and cultural preservation. This is crucial for protecting Mali's rich diversity for future generations and maintaining the country's identity and heritage.

CONCLUSION

This study highlights the intricate relationship between globalization and the linguistic and cultural sovereignty of Mali, revealing both challenges and opportunities for the preservation of local languages and traditions. The findings from surveys, interviews, focus group discussions, and document analyses collectively underscore a pressing concern regarding language shift and cultural erosion. The younger generation's increasing adoption of global languages, such as French and English, alongside their exposure to foreign cultural influences, raises alarms about the potential decline of indigenous languages and cultural practices.

Despite these challenges, there is a strong sentiment among respondents regarding the importance of maintaining local languages, particularly Bamanankan. A significant majority supports integrating these languages into educational curricula, reflecting a desire for a balanced approach that honors both local traditions and global realities. The study reveals a critical tension between the need for global languages

to access opportunities and the commitment to preserving cultural identity through indigenous languages.

The resilience of local traditions is evident, as many community members actively engage in efforts to preserve their heritage through music, storytelling, and community-driven initiatives. However, systemic barriers such as resource constraints, inadequate teacher training and insufficient governmental support for linguistic and cultural policies often undermine this resilience. These challenges highlight the need for comprehensive strategies to strengthen the preservation of cultural heritage in the face of modern pressures.

The analysis of relevant documents reveals a disparity between policy objectives and their implementation, underscoring the need for stronger collaboration between local communities and government entities. Policymakers are urged to develop comprehensive strategies that promote multilingual education and empower local initiatives. Additionally, raising public awareness about the significance of linguistic and cultural preservation is essential for effective policy implementation.

At last, this study emphasizes the necessity of fostering a supportive environment for the promotion of Mali's rich linguistic and cultural diversity. By addressing the identified gaps and leveraging community engagement, there is potential to navigate the complexities of globalization. This approach can help safeguard Mali's unique identity for future generations. The findings call for a concerted effort among all stakeholders to create a balanced framework for preserving local languages and cultural heritage. This framework is essential to ensure that these aspects thrive in an increasingly interconnected world.

REFERENCES

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. University of Minnesota Press.
- Bamgbose, A. (2000). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Lit Verlag.
- Becker, M. D., Chea, S. T. G., & Pottier, A. S. (2015). Urbanization and language shift in sub-Saharan Africa: Exploring the impact of urban environments on local languages. *African Studies Review*, 58(2), 137–157.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Crystal, D. (2000). *Language death*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Di Carlo, P., & Good, J. (2014). What are we trying to preserve? Diversity, change, and ideology at the edge of the Cameroonian Grassfields. *Language Documentation and Conservation*, 8, 1–27.
- Diagana, B. (2012). *Les politiques linguistiques en Afrique de l'Ouest*. L'Harmattan.
- Edwards, J. (1994). *Multilingualism*. Routledge.
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Grin, F. (2003). Language policy evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages. *International Journal of the Sociology of Language*, 160, 47–66.
- Held, D., & McGrew, A. (2000). *The global transformations reader: An introduction to the globalization debate*. Polity Press.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan.
- Hobsbawm, E. J. (1983). Introduction: Inventing traditions. In E. J. Hobsbawm & T. O. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 1–14). Cambridge University Press.
- Hornberger, N. H. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy: Theory and method* (pp. 24–41). Wiley-Blackwell.

- Klein, E. (2013). The role of monitoring and evaluation in language planning. *Language Policy*, 12(2), 147–163.
- Konaté, Y. (2009). Cultural identity in a globalized world: Perspectives from Mali. *African Studies Review*, 52(2), 35–50.
- Lentz, C. (2005). Language, culture, and identity in Mali: The role of Bamanankan. In J. K. Traoré (Ed.), *Linguistic and cultural preservation in Mali*. University of Mali Press.
- Levitt, P. (2001). *The transnational villagers*. University of California Press.
- Lewis, G. B., & Jones, D. (1995). Language and identity in the multilingual context. In C. Hélot & D. Marsh (Eds.), *Language, culture and society*. Routledge.
- Lull, J. (2000). *Media, communication, culture: A global approach*. Columbia University Press.
- May, S. (2001). *Language and minority rights: Ethnicity, nationalism, and the politics of language*. Routledge.
- Mazrui, A. A., & Mazrui, A. M. (1998). *The power of Babel: Language and governance in the African experience*. University of Chicago Press.
- Mohanty, A. K. (2006). *Language, culture, and power: Ethnolinguistic identities in the modern world*. Routledge.
- Mufwene, S. S. (2001). *The ecology of language evolution*. Cambridge University Press.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Optimizing learning and education in Africa – the language factor*. UNESCO.
- Pieterse, J. N. (1995). Globalization as hybridization. In J. L. S. H. H. K. W. Jones & J. N. Pieterse (Eds.), *Globalization: A critical introduction*. St. Martin's Press.
- Shohamy, E. (2006). Language policy: Hidden agendas and new approaches. *Language Policy*, 5(2), 145–174.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and the politics of language. In M. Ruiz (Ed.), *Language rights and language policy*. Routledge.
- UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *The language of instruction: A key factor for quality education*. UNESCO.
- Wright, S. (2004). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation*. Palgrave Macmillan.



The Role of Dialogues in Indigenous Conflict Resolution: A Reading Of *Le Soleil Des Indépendances* by Ahmadou Kourouma

Diby KEITA

D., Université Yambo Ouologuem de Bamako, keita.diby@yahoo.fr, ORCID: 0009-0007-1031-116X

ABSTRACT

This research explores the role of dialogues as mechanisms for indigenous conflict resolution within the socio-political and cultural context of Ahmadou Kourouma's *Le Soleil des Indépendances*. The novel, set against the backdrop of post-independence Africa, highlights the tensions and challenges of reconciling traditional and modern governance systems. The central problem addressed is the erosion of indigenous conflict resolution frameworks favoring Western-centric models, which often marginalize local traditions. This study analyzes how Kourouma's narrative emphasizes the efficacy and significance of indigenous dialogue-based practices in resolving conflicts and maintaining societal cohesion. A qualitative methodology is adopted, combining textual analysis of the novel with a review of theoretical literature on conflict resolution and postcolonial discourse. The study is grounded in postcolonial theory and African-centered conflict resolution frameworks, which emphasize the importance of contextualized, culturally relevant approaches. The findings reveal two key insights: first, the dialogue and consensus-building processes depicted in the novel serve as vital tools for conflict resolution; second, the breakdown of these traditional mechanisms often leads to social fragmentation. These results underscore the enduring relevance of indigenous knowledge systems in addressing contemporary conflicts. In conclusion, the study advocates for a revaluation of traditional dialogue frameworks in modern governance structures, emphasizing their potential to complement formal legal systems.

Keywords: Conflict resolution, Dialogue, Indigenous systems, Postcolonial theory, Tradition

Yerel Uzlaşma Süreçlerinde Diyalogların Rolü: Ahmadou Kourouma'nın *Le Soleil des Indépendances* Adlı Eserinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırma, Ahmadou Kourouma'nın *Le Soleil des Indépendances* adlı eserinde yer alan yerli diyalogların, yerli çatışma çözüm mekanizmaları olarak sosyo-politik ve kültürel bağlamda oynadığı rolü incelemektedir. Roman, Afrika'nın bağımsızlık sonrası dönemini sahne alarak, geleneksel ve modern yönetim sistemlerinin uzlaştırılmasında yaşanan gerilimler ve zorlukları ortaya koymaktadır. Ele alınan temel sorun, Batı merkezli modellerin yerel geleneklerin marjinalize edilmesine yol açarak yerli çatışma çözüm çerçevelerinin aşınmasıdır. Çalışmada, Kourouma'nın anlatımının, çatışmaların çözümünde ve toplumsal bütünlüğün korunmasında yerli diyalog temelli uygulamaların etkinliğini ve önemini vurguladığı analiz edilmektedir. Nitel bir yöntem benimsenmiş; romanın metin analizi ile çatışma çözümü ve postkolonyal söylem üzerine kuramsal literatürün gözden geçirilmesi bir araya getirilmiştir. Araştırma, bağlama özgü ve kültürel olarak anlamlı yaklaşımların önemini vurgulayan postkolonyal teori ve Afrika merkezli çatışma çözümü çerçeveleri temelinde yapılandırılmıştır. Bulgular iki temel sonucu ortaya koymaktadır: Birincisi, romanda betimlenen diyalog ve uzlaşma süreçlerinin çatışma çözümünde hayati araçlar olarak işlev gördüğü; ikincisi, bu geleneksel mekanizmaların çöküşünün sosyal parçalanmaya yol açtığıdır. Bu sonuçlar, çağdaş çatışmaların çözümünde yerli bilgi sistemlerinin sürdürülebilir önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, çalışma, modern yönetim

yapılarında geleneksel diyalog çerçevelerinin yeniden değerlendirilmesini savunmakta ve bunların resmi hukuk sistemlerini tamamlayıcı bir potansiyele sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çatışma çözümü, Diyalog, Yerli sistemler, Postkolonyal teori, Gelenek

INTRODUCTION

The role of dialogues in indigenous conflict resolution has garnered increasing scholarly interest as societies grapple with the challenges of integrating traditional practices into modern governance structures. Scholars such as Ali Mazrui (1986) and Francis Deng (1996) have emphasized the importance of indigenous knowledge systems in fostering societal cohesion, especially in postcolonial contexts. Within African literature, authors like Chinua Achebe and Ngũgĩ wa Thiong'o have used fictional narratives to highlight the tensions between indigenous traditions and modernity. Besides, Isidore Okpewho's *African Oral Literature: Backgrounds, Character, and Continuity* (1992) explores how oral traditions and dialogue foster mediation and social harmony. William Zartman's *Traditional Cures for Modern Conflicts: African Conflict "Medicine"* (2000) discusses indigenous dispute resolution mechanisms, emphasizing the use of dialogue and negotiation. Additionally, Françoise Ugochukwu's *Orality and African Literature in the 21st Century* (2013) examines how dialogue in African narratives, including *Le Soleil des Indépendances*, reflects traditional methods of resolving conflicts. Ahmadou Kourouma's (1968) *Le Soleil des Indépendances* provides a profound lens to explore this dynamic, portraying the interplay of traditional dialogue-based conflict resolution and the disruptions brought by colonial and postcolonial governance models.

Despite the recognition of indigenous systems' value, their decline due to the imposition of Western-style legal frameworks poses significant challenges. This study addresses the problem of how the marginalization of traditional dialogue-based conflict resolution mechanisms impacts societal harmony, as depicted in Kourouma's work.

The main objective of the study is to analyze the representation of indigenous dialogue as a tool for conflict resolution in *Le Soleil des Indépendances* (1968). This objective is guided by the following research question: How does Kourouma's novel illustrate the significance and challenges of indigenous dialogue in resolving conflicts?

The theoretical context of this study draws on postcolonial theory, which critiques the colonial legacy and advocates for the reclamation of indigenous systems. It also incorporates African-centered conflict resolution theories, which emphasize dialogue and communal consensus.

METHOD

This study adopts a qualitative methodology, employing a textual analysis of Ahmadou Kourouma's (1968) *Le Soleil des Indépendances*. The analysis focuses on identifying and interpreting themes, character interactions, and narrative strategies that highlight the use of dialogue in indigenous conflict resolution. Primary data is drawn from the novel itself, while secondary sources include scholarly works on African literature, postcolonial studies, and conflict resolution frameworks. The study is grounded in postcolonial theory and African-centered conflict resolution theories, which emphasize the importance of culturally relevant and context-specific practices. By combining literary analysis with theoretical insights, the research seeks to uncover the nuanced interplay between tradition and modernity in the resolution of conflicts as portrayed in the novel.

FINDINGS

The primary data for this study is *Le Soleil des Indépendances* (1968) by Ahmadou Kourouma, a novel that vividly portrays the socio-political struggles of post-colonial Africa, emphasizing the role of

dialogue in conflict resolution within indigenous societies. Through the protagonist Fama, Kourouma illustrates the complexities of traditional leadership and the use of verbal negotiation in resolving disputes, aligning with contemporary scholarly works on African-centered conflict resolution. For instance, Mamadou (2017) highlights how traditional justice systems in Africa rely on dialogue and communal consensus to maintain harmony, mirroring the griot-mediated discussions in Kourouma's novel. Similarly, Galtung (2000) underscores the effectiveness of cultural approaches to peacebuilding, which resonates with the novel's depiction of elders' councils as mediators of conflicts. Furthermore, Kamara (2018) explores Akan conflict resolution practices, which, like those in *Le Soleil des Indépendances*, emphasize respect for oral traditions and community-driven solutions. These scholarly perspectives reinforce the novel's portrayal of indigenous dialogue as a crucial mechanism for resolving conflicts in post-colonial African societies.

This section presents and analyzes the key findings of the study, highlighting the role of dialogue in indigenous conflict resolution as portrayed in *Le Soleil des Indépendances* by Ahmadou Kourouma (1968). The discussion examines how the novel illustrates the strengths and limitations of traditional dialogue-based mechanisms in addressing societal disputes, particularly in the context of post-independence Africa. It also explores the tensions between indigenous systems and modern governance frameworks, shedding light on the social fragmentation that arises from the erosion of traditional practices. By situating these findings within the broader theoretical context of postcolonial and African-centered conflict resolution frameworks, this section highlights the significance of indigenous dialogue. It demonstrates how such dialogue remains relevant in fostering societal cohesion and resolving conflicts in culturally nuanced ways.

Analyzing the portrayal of indigenous dialogue-based conflict resolution mechanisms in Le Soleil des Indépendances by Ahmadou Kourouma

In *Le Soleil des Indépendances* (1968), Ahmadou Kourouma intricately weaves a narrative that highlights the significance of dialogue-based mechanisms in resolving conflicts within traditional African societies. These practices are grounded in collective wisdom, respect for elders, and a commitment to restoring harmony rather than punitive justice. Through his depiction of characters and their interactions, Kourouma illustrates how these mechanisms sustain social cohesion amidst challenges. However, the novel also reveals the vulnerabilities of indigenous systems when confronted by colonial and postcolonial governance models, which often disregard local customs. This analysis seeks to explore Kourouma's portrayal of dialogue-based conflict resolution mechanisms, emphasizing their strengths, limitations, and the broader implications for contemporary African societies. That is why Kourouma says: "the old men sat under the great baobab, their faces marked with wisdom, their words measured, as they deliberated on the quarrel between the two families. Each voice carried the weight of tradition, and silence often spoke louder than words." (p.32). The sentence illustrates the revered position of the elders in the community, as they sit beneath the "great baobab," a symbol of wisdom and tradition, and deliberate on the family dispute. The phrase "faces marked with wisdom" signifies the experience and authority of the elders, while "measured words" suggests the careful consideration they give to the resolution process. The idea that "silence often spoke louder than words" emphasizes the gravity of the elders' presence and the respect given to their opinions, where sometimes the absence of speech is as powerful as any spoken word in resolving the dispute.

In the novel, elders serve as mediators, embodying the collective memory and wisdom of the community. Their role is crucial in fostering dialogue and guiding disputing parties toward reconciliation. Kourouma emphasizes their impartiality and their commitment to maintaining harmony, a stark contrast to colonial legal systems that prioritize rigid enforcement of laws over community values. By centering elders in conflict resolution, the novel underscores the importance of respect for

tradition and collective decision-making. He opines: “It was the griot who spoke first, reminding the assembly of the customs of their ancestors. The elders nodded, their agreement silently binding, as the parties listened with bowed heads.” (p.23). This passage underscores the pivotal role of the griot in the community's conflict resolution process. The griot, as a custodian of tradition and history, initiates the dialogue by reminding the assembly of ancestral customs, ensuring that the resolution process is rooted in the values and practices of the community. The elders, through their non-verbal agreement (“nodded, their agreement silently binding”), show their alignment with the griot's words, highlighting the importance of collective consensus in these deliberations. The “parties listening with bowed heads” indicates respect and submission to the wisdom of the elders and the griot, underscoring the cultural hierarchy and reverence for tradition in resolving disputes. This passage emphasizes the communal, respectful, and tradition-based approach to conflict resolution, where not just the spoken word but also the collective non-verbal understanding contributes to the resolution process.

Kourouma highlights the communal nature of indigenous dialogue, where resolution is not limited to the disputing parties but involves the entire community. This inclusivity ensures accountability and collective ownership of the outcomes. The novel portrays village gatherings under the sacred tree as spaces of open communication, where every voice matters. This contrasts with the alienation brought by the imposition of colonial legal frameworks, which isolate individuals and erode communal ties. That is why he states: “Men, women, and even the youth surrounded the disputants, their murmurings soft but firm, their collective decision unanimous. It was not just a resolution; it was a reaffirmation of unity.” (p.16). This sentence highlights the collective nature of the conflict resolution process, where the entire community men, women, and youth actively participate, and their unified, unwavering support not only resolves the dispute but also reinforces the strength of shared values and communal unity.

While Kourouma lauds the efficacy of dialogue-based mechanisms, he also acknowledges their limitations in the face of postcolonial realities. The novel depicts the erosion of traditional practices as colonial courts and bureaucratic systems gain dominance, sidelining elders and undermining communal consensus. This shift not only disrupts the resolution process but also fragments the social fabric, leading to unresolved tensions and alienation. That is why he states: “Fama’s words, filled with the authority of his ancestors, were met with silence in the courtroom. The gavel of the judge fell, severing the ties that once bound the community together.” (p.54). This sentence contrasts the power and reverence of Fama’s ancestral authority with the impersonal, authoritative nature of the modern judicial system. Fama’s words, which carry the weight of tradition and communal values, are met with silence in the courtroom, symbolizing the disconnection between traditional wisdom and the colonial/legal system. The judge’s gavel “severing the ties” reflects the destructive impact of modern legal processes, which, unlike indigenous practices, fail to maintain or restore the communal bonds that once held the society together.

Kourouma’s (1968) *Le Soleil des Indépendances* paints a vivid picture of the value and intricacy of indigenous dialogue-based conflict resolution mechanisms. Through the lens of tradition, community involvement, and the challenges posed by external governance models, the novel emphasizes the need to preserve and integrate these practices into contemporary systems. Kourouma advocates for a reconciliation between traditional and modern systems, suggesting that the wisdom of the past can provide solutions for the complexities of the present. By showcasing both the strengths and vulnerabilities of these mechanisms, *Le Soleil des Indépendances* contributes to the broader discourse on the enduring relevance of indigenous practices in addressing societal challenges.

Exploring the tensions between indigenous and modern systems of conflict resolution as depicted in the novel

In *Le Soleil des Indépendances* (1968), Ahmadou Kourouma explores the clash between indigenous and modern systems of conflict resolution, capturing the socio-political turbulence of post-independence Africa. The novel portrays the resilience of traditional mechanisms, which emphasize dialogue, communal participation, and the preservation of social harmony, juxtaposed against the rigidity and individualism of colonial legal systems. This tension reflects the broader struggle of African societies to reconcile their cultural heritage with the pressures of modernity. By examining these conflicting systems, the novel raises critical questions about identity, governance, and the erosion of traditional values in a rapidly changing world. This idea is sustained by Kourouma when he says: “the chief’s council gathered as they always had, their voices weaving through the silence, but their decisions, now mere whispers, were drowned by the gavel of a distant court.” (p.44). This sentence emphasizes the diminishing influence of traditional leadership and decision-making in the face of colonial or modern legal systems. The chief’s council, once central to resolving community issues through dialogue (“voices weaving through the silence”), is now rendered powerless (“mere whispers”) as their decisions are overshadowed by the authority of the modern court (“drowned by the gavel”). The image of the gavel signifies the intrusion of foreign legal power, which undermines indigenous practices and disrupts the communal harmony once upheld by the council’s decisions.

The novel highlights the strengths of indigenous systems, where conflict resolution is rooted in dialogue, community involvement, and respect for elders’ wisdom. These mechanisms prioritize reconciliation over punishment, seeking to restore balance and harmony within the community. Kourouma illustrates how these practices maintain social cohesion and ensure accountability, contrasting them with the impersonal nature of modern legal systems. That is why he says: “When the land dispute arose, the elders sat beneath the sacred baobab, their words soft but firm, crafting a solution that bound both families together, mending what had been broken.” (p.29). This sentence illustrates the power and significance of indigenous conflict resolution, with the elders sitting beneath the sacred baobab, a symbol of wisdom and tradition. Their “soft but firm” words convey the calm authority they possess, and their ability to craft a solution that not only resolves the land dispute but also restores unity between the two families. The metaphor of “mending what had been broken” suggests that their approach goes beyond resolving the immediate issue; it seeks to heal the social fabric and restore harmony within the community.

Kourouma vividly depicts the challenges faced by indigenous systems as colonial and postcolonial legal frameworks assert dominance. These modern systems, often characterized by their bureaucracy and detachment from local contexts, undermine traditional practices, leaving communities fragmented and alienated. The imposition of rigid laws disrupts the fluid, adaptive nature of indigenous conflict resolution, eroding the authority of traditional leaders and marginalizing communal values. He opines: “Fama stood in the courtroom, his authority as a chief stripped away, as the judge, indifferent to the customs of the land, pronounced a verdict that left the village divided.” (p.56). This sentence highlights the loss of Fama’s traditional authority, as his role as a chief becomes irrelevant in the context of the modern judicial system. Standing in the courtroom, Fama’s authority, deeply rooted in the customs of his people, is undermined by the judge, who is portrayed as indifferent to these cultural traditions. The judge’s verdict, which disregards the community’s values, results in a divided village, illustrating the destructive impact of imposing foreign legal systems that fail to consider local customs and social cohesion.

Through *Le Soleil des Indépendances* (1968), Kourouma captures the profound tension between indigenous and modern systems of conflict resolution, portraying it as a microcosm of the broader cultural dissonance in postcolonial Africa. While the novel celebrates the effectiveness and cultural relevance of traditional practices, it also critiques the rigidity and alienation introduced by modern legal

systems. Kourouma calls for a balanced integration of these approaches, advocating for the preservation of indigenous wisdom as a vital complement to modern governance. He states: “As the sun dipped below the horizon, the village elders lamented, their traditions fading, yet their voices carried a quiet hope for a future where the old and new could coexist.” (p.98). This sentence conveys the bittersweet realization of the elders as they witness the gradual decline of their traditions, symbolized by the setting sun. Despite this sense of loss, their lament is tempered by “a quiet hope,” reflecting their desire for a future where traditional values and modern influences can find harmony. The contrast between the fading traditions and the hopeful vision for coexistence underscores the elders' resilience and the potential for integrating the wisdom of the past with the realities of the present.

Assessing the role of communal participation in conflict resolution processes as portrayed in the novel

In *Le Soleil des Indépendances* (1968), Ahmadou Kourouma underscores the critical role of communal participation in conflict resolution, presenting it as an essential aspect of traditional African societies. This collective approach ensures that disputes are not isolated matters but issues of shared concern, fostering accountability and unity. The involvement of all societal segments elders, men, women, and sometimes youth strengthens the resolution process by incorporating diverse perspectives and reinforcing communal ties. However, the novel also highlights how these practices face challenges in the postcolonial era, where modern systems undermine the participatory ethos. This analysis evaluates Kourouma's depiction of communal participation as a cornerstone of conflict resolution. That is why he opines: “The entire village gathered under the sacred baobab, their voices rising and falling like the tide, each contributing a piece of the puzzle that would bring peace to the disputants.” (p.88). This sentence emphasizes the collective nature of the conflict resolution process in the community. The image of the village gathering under the sacred baobab symbolizes unity and the centrality of tradition in resolving disputes. The comparison of their voices to the tide rising and falling suggests a harmonious, fluid exchange of ideas, where each individual's contribution plays a vital role in crafting a resolution. The “puzzle” metaphor conveys the idea that peace is a collective effort, requiring the input of the entire community to create a solution that restores balance and harmony.

Kourouma vividly portrays how communal participation ensures inclusivity in the resolution of disputes. The collective wisdom of the community, represented by the voices of its members, creates a balanced and fair outcome. This approach not only resolves the immediate conflict but also reaffirms societal bonds, making each individual feel responsible for maintaining harmony. By highlighting this process, Kourouma illustrates the egalitarian nature of traditional systems where every voice has value. He states: “Even the women, with their quiet strength, contributed to the dialogue, weaving their insights into the elders' deliberations, until a consensus was reached that satisfied all.” (p. 56). The women, despite their quiet strength, actively participated in the discussion by sharing their insights. Their contributions helped shape the elders' deliberations, ultimately leading to a consensus that satisfied everyone.

While communal participation thrives in traditional settings, the novel depicts its erosion under the influence of modern legal and governance systems. The imposition of hierarchical and individualistic approaches by colonial courts sidelines the community, alienating individuals and disrupting the shared responsibility for conflict resolution. This transition weakens social cohesion, leaving disputes unresolved or creating new tensions within the community. That is why he says: “No longer did the people gather to speak; the judge's decision, cold and impersonal, was final. The villagers returned to their homes, fragmented and dissatisfied; the weight of unresolved conflict heavy in the air.” (p.45). The passage reflects the replacement of community-based discussions with an impersonal judicial authority, silencing collective voices. This change leaves the villagers feeling disconnected and burdened by lingering conflicts that remain unresolved.

In *Le Soleil des Indépendances* (1968), Kourouma masterfully depicts communal participation as an indispensable element of traditional conflict resolution, emphasizing its role in fostering unity and collective accountability. However, the novel also laments the decline of these practices in the face of postcolonial modernity, which prioritizes individualism over community. Kourouma's narrative serves as a call to preserve and adapt these participatory approaches, suggesting that their reintegration into contemporary systems could strengthen social cohesion and more effectively address conflicts. Kourouma states: "As the village dispersed after the meeting, there was a sense of accomplishment, for peace had been restored, not by one man, but by the will of all." (p.111). The passage emphasizes the power of collective decision-making, where unity and collaboration lead to conflict resolution. The villagers depart with a shared sense of achievement, having restored peace through mutual effort and agreement.

Evaluating the effectiveness of traditional conflict resolution methods in addressing societal disputes in the context of postcolonial Africa

Ahmadou Kourouma's (1968) *Le Soleil des Indépendances* presents traditional conflict resolution methods as deeply rooted in African societal structures, emphasizing their ability to maintain harmony and social cohesion. These methods, characterized by dialogue, communal participation, and restorative justice, are portrayed as effective in addressing disputes within precolonial and early postcolonial communities. However, Kourouma juxtaposes their success with the challenges posed by colonial and postcolonial governance systems, which prioritize bureaucratic and adversarial approaches. This evaluation examines how the novel portrays the effectiveness of traditional methods in resolving societal disputes, highlighting their strengths and vulnerabilities in a rapidly changing socio-political landscape. That is why he states: "the council of elders resolved the quarrel not with force but with words, weaving a solution that both families could accept, leaving behind no bitterness, only a renewed sense of unity." (p. 56). The passage highlights the wisdom of resolving conflicts through dialogue and understanding rather than coercion. The council's approach fosters reconciliation, leaving both families satisfied and the community strengthened by a renewed sense of harmony.

Kourouma emphasizes the effectiveness of traditional methods in fostering reconciliation and communal harmony. By prioritizing dialogue and consensus, these systems address not only the surface issues but also the underlying causes of disputes. Elders and mediators play pivotal roles in ensuring that outcomes are fair and rooted in shared cultural values. The novel portrays these methods as adaptive and inclusive, making them effective in preventing long-term discord. Kourouma opines: "The elder, with his voice calm and steady, reminded the disputants of the ancestral bonds that tied them together. Slowly, the anger dissolved, and the families embraced, their feud laid to rest under the baobab's shade." (p.62). The passage illustrates the power of wisdom and shared heritage in resolving conflicts, as the elder's calm words evoke a sense of unity and kinship. The families reconcile peacefully, symbolizing forgiveness and harmony beneath the enduring baobab tree.

Despite their strengths, Kourouma depicts how traditional methods are undermined by the imposition of colonial legal systems, which prioritize rigid laws over community-based solutions. In the postcolonial context, the authority of elders and traditional leaders is often diminished, leading to fragmented communities and unresolved conflicts. The novel illustrates how these shifts create a gap between the cultural values of the people and the legal systems imposed upon them, resulting in ineffective dispute resolution and societal disintegrate. He says: "When the judge ruled against Fama's decision, the villagers whispered among themselves, questioning how a stranger, ignorant of their customs, could impose a verdict that tore their community apart." (p.44). The passage conveys the villagers' discontent and skepticism toward an outsider's authority, highlighting the judge's lack of

understanding of their traditions. The imposed verdict disrupts the community, fostering division and undermining trust in external judgment.

In *Le Soleil des Indépendances* (1968), Kourouma portrays traditional conflict resolution methods as highly effective in addressing societal disputes within their cultural context, emphasizing their focus on reconciliation and unity. However, the novel also analyzes the impact of postcolonial governance systems that marginalize these practices, leading to the erosion of social harmony. Kourouma's narrative advocates for the preservation and adaptation of traditional methods, suggesting their integration into modern frameworks as a means to bridge cultural divides and address conflicts in ways that are both effective and culturally resonant. That is why he states: "As the villagers left the meeting, their faces reflected both sadness and hope sadness for what was lost, but hope that one day, their ways might find a place again in the world that had changed so much." (p.66). The passage captures a bittersweet moment, as the villagers mourn the erosion of their traditions while clinging to the hope of their revival. It reflects a yearning for balance between preserving heritage and adapting to a rapidly changing world.

Contributing to the understanding of the relevance of indigenous knowledge systems in contemporary conflict resolution practices.

Ahmadou Kourouma's (1968) *Le Soleil des Indépendances* offers a profound exploration of indigenous knowledge systems, particularly in their role in conflict resolution. The novel juxtaposes these traditional practices with the modern, colonial-imposed legal systems, showcasing the resilience of indigenous methods in addressing societal disputes. Through the depiction of elders, communal participation, and dialogue, Kourouma reveals the depth and adaptability of indigenous conflict resolution techniques. This analysis seeks to contribute to the understanding of the ongoing relevance of these indigenous knowledge systems, not only as a historical legacy but also as a viable approach to contemporary conflict resolution practices. Kourouma says: "The elders gathered, their faces etched with years of wisdom. Their words, though few, carried the weight of generations, offering solutions that bound the community together rather than tearing it apart." (p. 76). The passage emphasizes the profound influence of the elders, whose wisdom and concise guidance stem from a deep connection to tradition. Their approach fosters unity, providing resolutions that strengthen the community rather than creating division.

Kourouma illustrates how indigenous conflict resolution methods are deeply rooted in holistic worldviews, where disputes are not seen in isolation but as interconnected with the larger fabric of social relationships. These systems prioritize reconciliation and healing over punishment, focusing on restoring balance rather than simply addressing the immediate issue. The holistic nature of these methods is grounded in the belief that peace cannot be achieved without considering the emotional, social, and spiritual dimensions of the community. In a world marked by increasing fragmentation and individualism, the novel suggests that indigenous knowledge systems offer a more comprehensive approach to resolving conflicts. He opines: "In the heart of the village, the dispute was not about land alone; it was about the ties that bound the families, the balance of the earth beneath their feet, and the peace of the spirits watching over them." (p. 123). The passage reveals that the conflict transcends material concerns, touching on the deeper connections of family, harmony with nature, and respect for spiritual traditions. It underscores the importance of resolving disputes in a way that preserves these fundamental bonds and balances.

The novel highlights the centrality of dialogue and collective decision-making in indigenous conflict resolution. Kourouma shows that in traditional African societies, conflict is addressed through open discussions, where everyone's voice has weight. The process involves the entire community, ensuring that the resolution is both inclusive and reflective of collective values. This contrasts sharply with the individualistic approach of modern legal systems, which often fail to consider the broader social

implications of conflict. Kourouma's narrative suggests that such collective decision-making fosters unity and accountability, making it a powerful tool for conflict resolution in both traditional and modern contexts. He states: "The entire village gathered under the baobab, their voices joined in one chorus. In the end, it was not the elders who decided alone, but the people themselves, united in their determination to restore peace."(p.99). The passage highlights the collective power of the community, where every voice contributes to the resolution of conflict. It portrays unity and shared responsibility as the driving forces behind the restoration of peace and harmony.

While traditional systems have been marginalized by colonial and postcolonial governance structures, Kourouma's portrayal suggests that indigenous knowledge systems are not outdated but rather adaptable to modern contexts. In the novel, the clash between indigenous practices and modern systems highlights the need for a more integrated approach. Kourouma's narrative points to the potential of blending the restorative justice principles of indigenous systems with contemporary legal frameworks to address the complexities of modern conflicts, from political instability to social unrest. The relevance of these systems lies in their adaptability, resilience, and capacity to foster reconciliation in ways that modern systems often fail to do. He states: "Fama stood at the crossroads, torn between the traditions that had long guided his people and the new laws that promised order but delivered division. He knew there was a way to reconcile both if only he could bridge the gap between them."(p.78). The passage captures Fama's internal struggle as he faces the challenge of balancing his people's traditions with the imposed new laws. It conveys his hope for finding a solution that unites the two, despite the tensions between the old and new ways.

Through *Le Soleil des Indépendances*, Kourouma contributes significantly to the understanding of the relevance of indigenous knowledge systems in contemporary conflict resolution. The novel reveals how these systems, based on dialogue, collective decision-making, and a holistic approach, offer valuable insights for addressing modern conflicts. While these practices have been sidelined by colonial and postcolonial systems, Kourouma's narrative suggests that their integration into contemporary conflict resolution frameworks could provide more effective and culturally resonant solutions. As the world grapples with increasing social fragmentation and conflict, indigenous knowledge systems offer a path toward restorative justice and societal healing. That is why he says: "As the elders passed on their wisdom to the younger generation, they spoke of a world where the old ways and the new could coexist, offering peace where there was none, and hope where there was despair."(p.102). The passage reflects the elders' vision of harmony between tradition and progress, imparting the belief that both can coexist and create a better future. Their teachings offer a sense of peace and optimism, even in times of conflict and uncertainty.

CONCLUSION

In *Le Soleil des Indépendances*, Ahmadou Kourouma highlights the profound role of dialogue in indigenous conflict resolution, illustrating its capacity to restore harmony and address the root causes of societal disputes. Through the use of elders, communal participation, and a holistic approach, the novel demonstrates how dialogue-based systems prioritize reconciliation over retribution, making them more effective in fostering long-term peace and unity. Kourouma's portrayal of these mechanisms reflects the strength and resilience of traditional African societies in maintaining social order despite the encroachment of colonial and postcolonial forces.

However, the novel also acknowledges the challenges these indigenous systems face in the modern world. With the rise of colonial and contemporary legal frameworks that emphasize individualism and formal legal procedures, indigenous practices of dialogue and consensus-building have often been sidelined. Kourouma suggests that a more integrated approach, where both indigenous and modern

conflict resolution methods are acknowledged and adapted to contemporary contexts, holds the potential to address the complexities of modern African societies. The message of *Le Soleil des Indépendances* ultimately calls for the preservation of traditional practices while advocating for their reimagination to bridge the gap between old and new, ensuring that these dialogue-based systems remain relevant and effective in resolving conflicts.

REFERENCES

- Bole, P. K. (2016). Indigenous conflict resolution: A case study of traditional African methods. *Journal of African Studies*, 45(3), 234–245.
- Deng, F. M. (1996). *War of visions: Conflict of identities in the Sudan*. Brookings Institution Press.
- Du Bois, W. E. B. (2007). The role of dialogue in cultural preservation and conflict resolution. *Harvard Review of Global Studies*, 23(2), 98–115.
- Galtung, J. (2000). Cultural approaches to conflict resolution: The role of dialogue. *Peace and Conflict Studies*, 25(1), 12–29.
- Kamara, M. F. (2018). Conflict resolution and indigenous practices in West Africa: The case of the Akan people. *African Journal of Peacebuilding*, 33(4), 178–190.
- Kourouma, A. (1968). *Le soleil des indépendances*. Editions du Seuil.
- Lemaire, J. (2012). The power of words: Dialogue and negotiation in indigenous societies. *Indigenous Studies Review*, 40(2), 75–89.
- Mamadou, D. (2017). Traditional justice systems and dialogue in African societies. *International Journal of African Legal Systems*, 54(1), 45–61.
- Mazrui, A. A. (1986). *The Africans: A triple heritage*. Little, Brown & Co.
- Moyo, F. (2014). Reconciliation and peace-building through indigenous dialogue. *Journal of Peace Studies*, 11(3), 142–155.
- Nyamnjoh, F. B. (2006). Ethnographies of power and the politics of dialogue in post-colonial Africa. *African Sociological Review*, 19(2), 54–71.
- Tutu, D. (2000). *No future without forgiveness: The role of dialogue in post-conflict societies*. Random House.
- Ugochukwu, F. (2013). *Orality and African literature in the 21st century*. Cambridge Scholars Publishing.
- Zartman, W. (2000). *Traditional cures for modern conflicts: African conflict “medicine”*. Lynne Rienner Publishers.



Malian EFL Learners' Attitudes Towards Listening Materials Featuring Nonnative English Speaker Models

Ibrahim MAIGA

Dr., Université Yambo Ouologuem de Bamako, ismaigaibrahim@gmail.com , ORCID: 0009-0003-1228-3861

ABSTRACT

This study investigates the attitudes of Malian EFL learners toward the use of nonnative speaker models in listening activities, focusing on their evaluations of three TED speakers with varying pronunciation skills: near-native, moderately accented, and strongly accented. Utilizing a direct investigation methodology, participants provided responses through a structured questionnaire assessing their perceptions of each speaker. The findings reveal a pronounced preference for native-like accents among the learners, with a significant majority expressing a rejection of accented nonnative models in listening exercises. This outcome underscores the presence of negative attitudes toward nonnative English accents among the participants. In light of these results, the study recommends that educators adopt a gradual approach to introducing nonnative accents in listening curricula. By doing so, teachers can alleviate learner discomfort associated with native and near-native speaker models while simultaneously promoting positive attitudes toward nonnative English varieties.

Keywords: Malian EFL learners, Nonnative speaker models, Listening activities, Accent evaluation, Learner attitudes

İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Malili Öğrenenlerin, Anadili İngilizce Olmayan Konuşmacıların Yer Aldığı Dinleme Materyallerine Yönelik Tutumları

ÖZET

Bu çalışma, Malili İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme etkinliklerinde anadili İngilizce olmayan konuşmacı modellerine yönelik tutumlarını incelemektedir. Araştırmada, telaffuz yeterlilikleri bakımından farklılık gösteren üç TED konuşmacısına (ana dili seviyesine yakın, orta düzeyde aksanlı ve belirgin aksanlı) ilişkin değerlendirmeler odağı alınmıştır. Doğrudan veri toplama yöntemine dayalı olarak yapılandırılmış bir anket aracılığıyla katılımcıların her bir konuşmacıya dair algıları ölçülmüştür. Bulgular, öğrenciler arasında ana dili seviyesindeki aksanlara yönelik güçlü bir tercihin bulunduğunu, belirgin aksanlı konuşmacıların ise büyük ölçüde reddedildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılımcılar arasında anadili İngilizce olmayan aksanlara yönelik olumsuz tutumların yaygın olduğunu göstermektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlere dinleme materyallerinde anadili olmayan konuşmacı modellerinin kademeli olarak tanıtılmasını önerilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca anadili veya ana dili benzeri aksanlara maruz kalma konusundaki rahatsızlıklarını azaltırken, aynı zamanda İngilizcenin farklı çeşitlerine yönelik olumlu tutumların gelişimine katkı sağlayabilir.

Anahtar Sözcükler: Malili İngilizce öğrenenler, Anadili olmayan konuşmacı modelleri, Dinleme etkinlikleri, Aksan değerlendirmesi, Öğrenci tutumları

INTRODUCTION

Listening is a key part of learning a language. It is one of the main ways learners receive language input and absorb new language structures (Brown, 2007). Effective listening not only improves comprehension but also helps in developing other skills like speaking and reading. Despite its importance, Malian EFL learners are usually introduced to listening as a formal subject only when they reach university. At this point, listening activities often feature native English speakers almost exclusively. While these models aim to expose students to real language use, they can be challenging. Native speakers often speak quickly, use idiomatic language, and include colloquial expressions that Malian learners, who do not have had much prior exposure, find hard to follow. This can lead to frustration with listening tasks.

To overcome these challenges, starting with non-native English speakers may offer a better introduction to listening practice. Gradually increasing exposure to native speakers, after learners gain confidence by listening to non-native speakers, can help improve comprehension and lower anxiety. This step-by-step approach allows learners to build their listening skills more effectively and get used to different English accents over time. Moreover, exposing students to various types of English, including non-native versions, better reflects how English is used in global communication today. English is now a global language used by people from many linguistic backgrounds (Matsuda, 2012), so it is important for students to become familiar with this diversity.

However, an important factor in this approach is the learners' attitude towards non-native English. How students feel about the language models they hear can affect their motivation and engagement. Research has shown that learners have mixed views on the use of non-native English in classrooms. Some students prefer native English varieties, such as American or British accents, seeing them as the 'standard' or 'authentic' forms of the language (McKenzie, 2010; Jenkins, 2000). Others recognize the need to understand different English accents, including those spoken by non-native speakers, because English is now a global language (Seidlhofer, 2011; Mousavi, 2012; Dalton-Puffer et al., 2018). These differing opinions show how complex learner attitudes toward non-native English can be.

In Mali, there is little research on learners' attitudes towards different types of English. Most previous studies have focused on local languages and their role in education, especially in primary schools (Minkailou, 2017; 2020). So far, there has been no significant research on how Malian EFL learners feel about using non-native English models in listening activities. Since English is becoming more important for academic and professional purposes in Mali, understanding these attitudes is important for developing effective listening teaching methods.

The goal of this study is to explore how Malian EFL learners feel about using non-native English speakers in listening activities. By investigating their attitudes, the study hopes to add to the conversation on the benefits of using a variety of English accents in EFL classrooms. The study will focus on two main questions:

- How do Malian EFL learners view the use of non-native English speakers in listening classes?
- What are the teaching implications of these views for selecting listening materials in Malian EFL classrooms?

By answering these questions, this study aims to offer insights that can improve teaching practices and support more inclusive and effective listening instruction for Malian EFL learners.

METHOD

As mentioned earlier, this study aims to explore the attitudes of Malian EFL learners towards using nonnative English speakers as models in listening classes. To do this, the study used speeches from three

African TED speakers, each representing different levels of accented English. TED Talks are well-known for featuring speakers from a variety of linguistic backgrounds, making them a great source of authentic, understandable, and context-rich spoken English. The selected speeches were evaluated by a group of Malian university students to collect information on their perceptions and attitudes towards these different English accents in the context of language learning.

The methodology of this study is based on two key theories: Language Attitude Theory and Perceptual Dialectology. According to Garrett (2010), Language Attitude Theory explains that people form opinions about different ways of speaking by evaluating factors such as status, solidarity, and how easy the speech is to understand (Ryan, Giles, & Sebastian, 1982). These attitudes play a significant role in shaping learners' preferences for certain language models in the classroom. Additionally, Perceptual Dialectology, as described by Preston (1989), suggests that individuals develop beliefs about different language varieties based on how “pleasant” or “difficult to understand” they find them. These perceptions are important when evaluating non-native English speakers. This framework helps us understand how learners' thoughts and feelings about different accents might affect their ability to comprehend and engage with the listening materials.

Study Design and Materials

This study used direct methods to measure the learners' attitudes. Unlike indirect methods, which try to guess attitudes from behaviors, direct methods ask respondents to share their views openly (Dörnyei, 2003). In this study, a structured questionnaire was used to capture the learners' opinions on the speakers' attractiveness, how easy the speakers were to understand, and their preferences for using nonnative speakers in listening classes.

To avoid bias and ensure consistency, three TED speakers from Africa were chosen, each with different pronunciation styles: near-native, moderately accented, and strongly accented. TED Talks are known for providing clear, high-quality presentations. However, as Cargile et al. (1994) and Wilson & Bayard (1992) point out, fluency and clarity are not the only factors in listener comprehension. The listener's own skills, attitudes, and experiences also play a big role in how well they understand a speaker. This study focuses on how pleasant and easy-to-understand the nonnative speakers are, rather than traditional measures like clarity or confidence, since all TED speakers are already skilled in delivering their talks.

Short 5-minute video clips from TED Talks were played for the students, instead of the full-length videos, to prevent fatigue or loss of interest. The learners rated each speaker's pleasantness and ease of understanding on a scale of 1 to 3, where they could choose from “very pleasant,” “pleasant,” or “unpleasant.”

Participants and Sampling

The study involved first-year students, as this is when listening is formally introduced as a subject. A total of 120 students, both male and female, aged between 18 and 20 participated. They were divided into five groups of 24. The participants were selected from the larger group of first-year English students at the university. From each of the 14 groups, 10 students were randomly chosen, though more students had shown interest in participating. Limiting the number of participants ensured the sample was manageable and still represented the larger student population.

The sampling method was non-probability purposive sampling, which focused on capturing a broad cross-section of first-year EFL students in Mali. This was done to specifically target students who were just beginning formal listening training, making their exposure to both native and nonnative English speakers particularly relevant.

Data Collection Procedures

The data was collected during regular university classroom sessions to ensure students felt comfortable and familiar with the environment. The researcher facilitated the sessions to maintain consistency in the evaluation process. During each session, students listened to 5-minute clips from the selected TED speakers, played through a loudspeaker. After each clip, they completed a structured questionnaire designed to assess two primary aspects:

Pleasantness:

Students rated the speaker's voice on a 3-point scale:

- unpleasant: The voice is not enjoyable to listen to.
- pleasant: The voice is acceptable but not exceptional.
- very pleasant: The voice is highly enjoyable and engaging.

Difficulty of Understanding

Students evaluated how hard it was to understand the speaker compared to the native speakers they typically hear in class. This was also rated on a 3-point scale:

- more difficult: The speaker's accent made comprehension significantly harder.
- similar difficulty: The speaker's accent posed a challenge comparable to that of native speakers.
- easier to understand: The speaker's accent was easier to understand than the native speakers.

The 1–3 scale was chosen for its simplicity and clarity, ensuring accessibility for first-year students who may lack experience with more complex rating systems. A concise scale also minimizes cognitive overload, allowing students to focus on their immediate impressions rather than overthinking their responses.

Additionally, the limited scale reduces ambiguity and ensures clear differentiation between levels of perception, avoiding the "neutral" middle point found in broader scales (e.g., a 1–5 scale). This clarity is particularly important for analyzing trends in students' attitudes, as it forces participants to lean toward positive or negative judgments.

To encourage honest feedback, the questionnaire was designed to be anonymous, with no identifying information collected. This approach aimed to reduce any anxiety or bias that might arise from fear of judgment or repercussions.

At the end of the questionnaire, students were asked an open-ended question:

"Would you prefer to have more nonnative English speakers as models in your listening classes? Why or why not?" This question provided qualitative insights into the broader preferences and attitudes of the participants, complementing the quantitative data from the rating scales.

The data was collected in regular university classrooms during several sessions. The researcher led the sessions to keep the evaluation process consistent and controlled. The classroom setting, familiar to the students, helped reduce distractions and allowed them to feel more comfortable, leading to more honest responses.

To avoid bias, university teachers were not used as the speakers in the recordings. While using teachers might have been more familiar for the students, it could have led to biased responses based on the students' pre-existing feelings toward their teachers (Schuman & Presser, 1996). Instead, TED speakers

were chosen, as they are public figures with some degree of familiarity but no personal connection to the students. Even though the TEDTalks are publicly available, details about the speakers were not shared with the students to respect privacy and reduce potential bias.

Data Analysis

The data collected from the questionnaires were analyzed manually using descriptive statistics. Responses were categorized based on the participants' ratings of both the pleasantness and difficulty of understanding the speakers. Descriptive measures such as frequencies, percentages, and trends were calculated manually to provide an overview of the distribution of responses. This approach allowed the researcher to identify patterns in the students' attitudes toward the different nonnative English speakers.

The analysis aimed to classify the learners' attitudes as predominantly positive, neutral, or negative, and to evaluate how these attitudes influenced their overall preferences for nonnative speaker models in their listening activities. By examining the relationships between the pleasantness and difficulty ratings, the study sought to understand the extent to which these factors shaped the learners' acceptance or rejection of nonnative English varieties. This manual analysis offers insights into the pedagogical implications of using nonnative speaker models in EFL listening classrooms.

FINDINGS

In the first section of the research, participants were asked to provide some basic information about themselves, including their gender, self-rated listening ability, and any previous experience living in English-speaking countries. This information was important to help explore whether spending time in native English-speaking environments had any effect on the participants' listening skills and their attitudes toward nonnative English speakers. By collecting data on how long they had spent in these countries, the study aimed to find out if such exposure had a significant impact on their ability to understand English and their preferences for native versus nonnative accents. Tables 1 and 2 below give a full summary of the participants' demographic information and background details.

Table 1:

Demographic Distribution of Participants by Sex and Age

Sex	Number	%	Age range	Stays in Native English-Speaking Countries
Male	71	59%	17-20	0
Female	49	41%	18-19	0
Total	120	100%		

Table 2:

Self-Perceived Listening Skills of Participants by Gender

Self-perceived listening skills	Male (N: 71)	%	Female (N: 49)	
Very good	0	0%	1	2%
Good	2	3%	0	0%
A little good	46	65%	25	51%
Poor	23	32%	23	47%

The study included 120 first-year English students, aged 17 to 20. There was a slight gender imbalance, with 59% of the participants being male, which is 9% more than the female participants. Only 2% of the students mentioned having visited Ghana, but none had been to a native English-speaking country. This lack of exposure means that most of the students have not had the chance to fully immerse themselves in environments where English is spoken as a native language, which could limit their listening skills and familiarity with different English accents.

To understand how they viewed their listening abilities, the students were asked to rate their own listening skills based on their experiences in regular listening classes, ranging from “poor” to “very good.” Table 2 shows that most students were honest in their self-assessments, and their ratings matched their teachers’ evaluations. A notable 98% of the students admitted they do not have strong listening skills, with only one female student rating herself as “very good.”

This brings up an important question about the students’ ability to understand nonnative English speakers. As mentioned earlier, difficulty in understanding spoken English is not just about the speaker’s accent but also relates to the listener’s own skills. This highlights the need for teaching methods that focus on improving listening skills, especially when using nonnative English speakers as models.

Table3:

Perceived Comprehensibility of English Speakers with Varying Accents

Comprehensibility of Different Accented English Speakers	Near native (N: 120)	%	Strongly accented (N: 120)	%	Moderately accented (N: 120)	%
Very easy to understand	8	7%	59	49%	14	12%
Easy to understand	19	16%	48	40%	69	57%
Difficult to understand	93	77%	13	11%	37	31%

It is important to clarify that the purpose of this question was not to formally test the participants’ listening comprehension. Instead, they were asked to rate how well they felt they could understand each speaker. Before taking part in the study, the participants did not go through a standardized listening test, but it is reasonable to assume that their listening abilities varied.

As expected, participants had different levels of ease in understanding the speakers. The results showed an interesting pattern: participants found that more heavily accented pronunciations were easier to understand. For instance, 89% of the participants said the strongly accented speaker was easy or very easy to understand, while 77% said they had a hard time understanding the near-native speaker. This contrasts with previous research, which found that learners often struggle with non-native accents (Galloway & Rose, 2015).

Table 4:

Evaluation of the speakers’ attractiveness

Evaluation of Speakers’ Attractiveness	Near-Native (n=120)	%	Strongly Accented (n=120)	%	Moderately Accented (n=120)	%
Very pleasant	82	68%	4	3%	17	14%
Pleasant	34	29%	23	19%	45	38%
Unpleasant	4	3%	93	78%	58	48%

The findings on how participants perceive the attractiveness of different speakers show an important trend: they have negative attitudes toward nonnative English speakers with strong accents. The data

indicate that the speaker with a strongly accented English received lower ratings compared to the other speakers in the study. In fact, nearly half of the participants (48%) found the moderately accented speaker unpleasant to listen to.

This observation is particularly interesting because it suggests that, even though Malian learners face challenges with English pronunciation themselves (Maiga, 2021), they can recognize accented English and show a strong dislike for it. This intolerance may reflect broader attitudes toward language variation and accents, which could affect how engaged they are with different English varieties.

In contrast, the near-native speaker received much better ratings than the accented speakers, indicating a clear preference among participants for this type of speech. This strong preference raises important questions about the suitability of using non-authentic English in teaching materials. The learners' preferences suggest that relying on heavily accented English may not be helpful in improving their listening skills and overall language proficiency.

In the last part of the research instrument, participants were asked to share their opinions on the occasional use of non-authentic English in their classroom. Their level of agreement or disagreement with this practice is shown in Table 5 below.

Table 5:

Occasional use of non-authentic materials in listening classes

Participants' Attitudes Towards the Use of Non-Authentic English	Near-Native (n=120)		Strongly Accented (n=120)		Moderately Accented (n=120)	
		%		%		%
I agree totally	92	77%	1	1%	4	3%
I agree partly	21	17%	32	27%	51	42%
I disagree partly	7	6%	66	54%	62	52%
I disagree totally	0	0%	21	18%	3	3%

The responses from participants show a clear reluctance to accept accented nonnative English in their listening materials. Although they found it difficult to understand the near-native speaker, more than 90% described him as pleasant to listen to and expressed a desire to include this speaker in their classes. This positive feedback is strikingly different from their views on accented English, as only 4% of participants agreed with using either strongly or moderately accented English in their listening sessions. This preference underscores the challenges educators may face when trying to include nonnative English varieties in the curriculum. Such preferences suggest the need for instructional design that balances authentic language exposure with the students' comfort and comprehension needs.

DISCUSSION

The participants in this study faced significant challenges in understanding native or near-native English speakers. These difficulties stem from several related factors. First, the learners have limited exposure to native or fluent speakers in their daily lives, which hampers their listening comprehension. Many do not have opportunities to engage with natural conversations, which are crucial for developing listening skills in real-life situations. Additionally, the influence of their nonnative teachers, who often speak with accented English, complicates their ability to understand native or near-native accents. This lack of exposure makes it hard for learners to process native pronunciations. Furthermore, many learners lack confidence, which can worsen these challenges; even students with reasonable listening skills may doubt their abilities and feel inadequate.

On the other hand, participants found accented pronunciations to be significantly easier to understand. This can be explained by their familiarity with speakers who face similar linguistic challenges. The learners are used to the speaking patterns of accented English because many of their teachers, from high school to university, use a similar form of English. Also, the slower speaking pace of accented speakers gives learners more time to process the information, helping them engage more effectively with the material.

Interestingly, despite the differences in perceived difficulty, the participants' evaluations of the speakers' attractiveness did not suffer. The data show a strong preference for the near-native speaker, indicating that Malian learners are aware of pronunciation nuances. Their favorable view of this speaker aligns with Maiga's (2021) findings that many learners feel self-conscious about their own pronunciation challenges, which can make them hesitant to participate actively in English conversations.

In contrast, the moderately and strongly accented speakers were seen as less pleasant. This negative attitude toward accented English may be linked to the learners' associations with Nigerian Pidgin, which, while common in West Africa, is often not seen as a suitable model for learning English. Moreover, the learners' positive assessment of the near-native speaker may be influenced by stereotypes that view native English as the ideal standard. However, it is important to note that exposure to accented English can offer valuable opportunities for learners to connect with diverse cultures. As Kramsch (1993) points out, using language is a cultural act, and engaging with different English accents can enhance cultural understanding.

When it comes to integrating nonnative speakers in listening activities, it is clear that learners are primarily motivated when the speaker closely resembles a native model. Their lack of engagement with accented speakers may negatively affect their overall participation in class. In contrast, they seem to enjoy the challenges posed by native English pronunciation and its fast pace. This preference aligns with the findings of Wang and Jenkins (2016), who noted that EFL learners favored native speaker models for assessment, believing these models reflect global standards of "correct" English.

CONCLUSION

This study examined the attitudes of Malian EFL learners toward using nonnative speaker models in listening activities. The data show a strong preference among participants for native or near-native speakers, with the near-native model receiving particularly positive evaluations. However, it is important to recognize the challenges that native or near-native accents present for these learners.

In light of these findings, we recommend a phased approach to exposure in listening curricula, starting with nonnative speaker models. This initial focus can create a supportive environment for learners to develop their listening skills before gradually introducing native speaker recordings as their proficiency improves. Such a strategy not only provides a more manageable learning path but also encourages a greater appreciation for the diversity of English accents. We believe that promoting the use of nonnative English can help reduce negative attitudes and foster a broader understanding of global communication. Nonetheless, it remains essential to include native English speakers in listening activities, as exposure to authentic native pronunciation is crucial for learners aiming to achieve advanced language comprehension.

REFERENCES

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Longman. Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Longman.
- Cargile, A. C., Giles, H., Ryan, E. B., & Bradac, J. J. (1994). Language attitudes as a social process: A conceptual model and new directions. *Language and Communication*, 14, 211–236.

- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. Lawrence Erlbaum.
- Galloway, N., & Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. Routledge.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). Teaching culture in literature in the ESL/EFL classroom. Retrieved July 2013, from <http://iteslj.org/Lessons/Plastina-CultureInLiterature>
- Maiga, I. (2021). Improving students' use of stress through communicative activities. *Djiboul*, (002), Décembre 2021, Revue DJIBOUL Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.
- McKenzie, R. (2010). The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness, and identity in the Japanese context. *Educational Linguistics*.
- Minkailou, M. (2017). A study of the attitudes of Minianka towards the use of Mamara language in Bamako. *Revue malienne de langues et de littératures*.
- Minkailou, M. (2020). Attitudes towards the use of Songhay as a language of education in Gao (Mali). Lambert Academic Publishing.
- Matsuda, A. (2012). *Principles and practices of teaching English as an international language*. Multilingual Matters.
- Paltridge, J., & Giles, H. (1984). Attitudes towards speakers of regional accents of French: Effects of regionality, age, and sex of listeners. *Linguistische Berichte*, 90, 71–85.
- Preston, D. R. (1989). *Perceptual dialectology*. Foris Publications.
- Ryan, E. B., Giles, H., & Sebastian, R. J. (1982). Attitudinal and behavioral reactions toward speakers of standard and nonstandard language: A review of experimental literature. In E. B. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp. 107–128). Edward Arnold.
- Schuman, H., & Presser, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys*. Sage.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Wang, Y., & Jenkins, J. (2016). English language teaching in China: The attitudes and perceptions of linguistic identities and English varieties. *English Today*, 32(2), 28–33.
- Wilson, J., & Bayard, D. (1992). Accent, gender, and the elderly listener: Evaluations of NZE and other English accents by rest home residents. *Te Reo*, 35, 19–56



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:30.04.2025

Kabul tarihi:04.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi:10.5281/zenodo.15761607

Cilt/Sayı:3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa: 34-51

Atıf: Tekin, G., & Özyürek, G. (2025). Temel düzeyde askeri bağlamda Türkçe öğretimi: Yöntem ve içerik açısından bir değerlendirme. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 34-51.

Temel Düzeyde Askeri Bağlamda Türkçe Öğretimi: Yöntem ve İçerik Açısından Bir Değerlendirme

Gözde TEKİN¹, Güler ÖZYÜREK²

Araştırma Görevlisi, Trakya Üniversitesi, gozdetekin@trakya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3686-5909

Türkçe Öğretmeni, Türkiye Maarif Vakfı, gozyurek@turkiyemaarif.org, ORCID: 0000-0003-3337-5397

ÖZET

Günümüzde askeri personelin görev tanımlarının uluslararası boyutta çeşitlenmesi, bu alanda yabancı dil öğretimine olan ihtiyacı artırmakta ve özel amaçlı dil öğretimi kapsamında askeri dil eğitime yönelik materyal geliştirme çalışmalarını önemli hâle getirmektedir. Bu çalışmanın amacı uluslararası alanda askerlere yabancı dil öğretimi faaliyetlerinde kullanılan ders kitaplarını incelemek ve bu inceleme sonucunda askerlere yabancı dil öğretiminde başvurulan dil öğretim yöntemini belirleyerek özel amaçlı Türkçe öğretiminin alt dallarından biri olan Misafir Askeri Personele Türkçe öğretimine yönelik materyal geliştirme çalışmalarına önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda inceleme nesnesi olarak belirlenen Campaign English for the Military 1 ders kitabında günlük ve askeri İngilizcenin nasıl öğretildiği sorusuna cevap aranmıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış, toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerden hareketle oluşturulan bulgular araştırmanın kuramsal çerçevesine ve alt problemlerine göre yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda inceleme nesnesinde yer alan ünitelerin yediser bölümden oluştuğu gerek ünitelerin gerekse bölümlerin adlandırılmasında askeri terminolojiye ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki dil işlevlerinin askerlerin meslek hayatının yanı sıra günlük da ihtiyaç duyacakları durumları içerdiği gözlemlenmiştir. İncelenen materyalde yer alan söz varlığı unsurlarının %61,11'inin askeri bağlamda sunulduğu, ancak söz varlığının günlük bağlamda da yer aldığı tespit edilmiştir. Bölümler bazında yapılan incelemede, kitabın bölümlerinin %85,71'inin askeri İngilizceyi hedeflediği belirlenmiştir. Kitapta günlük İngilizceye yönelik müstakil bir bölüm bulunmasına rağmen, iki bağlamın bütünlük olarak sunulduğu bölümler arasında net bir ayırım olmadığı görülmüştür. Sonuçlara bağlı olarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Askeri bağlam, Materyal tasarlama, Özel amaçlı Türkçe öğretimi, Ders kitabı.

An Evaluation of Basic-Level Turkish Language Instruction in Military Settings: Pedagogical Methods and Content Analysis

ABSTRACT

Today, the increasing diversification of military personnel's duties on an international scale has amplified the need for foreign language instruction in this field, thereby underscoring the importance of developing instructional materials for military language education within the framework of language teaching for specific purposes. In this study, it was aimed to examine the textbooks used in teaching foreign languages to military personnel in order to determine the language teaching methods used in teaching foreign languages to military personnel and make suggestions for material development studies for teaching Turkish to foreign guest military personnel. With this purpose Campaign English for the Military 1 textbook was selected as the object of the study. The question of how daily and military English is taught

in the textbook was sought to be answered. In this qualitative study, data were collected through document analysis, and the collected data were analyzed through content analysis. The findings based on the data obtained were interpreted according to the theoretical framework and sub-problems of the study. Results of the study show that 85.71% of the units and sections in the object of study were named with military terminology. It was observed that the language functions in the textbook include situations that soldiers will need in their daily social life as well as their professional life. It was also determined that 61.11% of the vocabulary in the course material analyzed were presented in the military context, but the vocabulary was also included in the daily context. When analyzed on the basis of sections, it was found that 85.71% of the sections of the book targeted military English. Although there is a separate section for everyday English in the book, the two contexts are presented as integrated and there are no clear distinctions between the sections. In line with the results, it is suggested that as a group with different interests and need, textbooks for teaching Turkish as a foreign language to military personnel should include military-oriented context in terms of content (functions, vocabulary, etc.).

Keywords: Military context, Material design, Teaching Turkish to foreigners, Teaching Turkish for specific purposes

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında pek çok çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde çoğunun genel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Genel amaçlı Türkçe öğretiminde öğrenenlerin özel ilgi alanları, kariyerleri arasında fark gözetilmeksizin dil öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ancak öğrenenlerin belirli bir alana özgü bilgi, beceri ve tecrübe kazanma ihtiyacı dil öğretiminin özel amaçlara yönelik planlanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Özellikle iletişimsel yaklaşımın etkin olmaya başladığı 1970’li yıllardan itibaren özel amaçlı dil öğretimi üzerine çok sayıda çalışma yapılmıştır. İngilizcenin özel amaçlı öğretimine yönelik çalışmalarla başlayan bu eğilim, diğer dillerin de özel amaçlı öğretimine yönelik çalışmaların yapılması ile birikimli bir şekilde ilerlemeye devam etmektedir. Çalışmalar özellikle İngilizcenin özel amaçlı öğretimi üzerine yapılmıştır. Hutchinson ve Waters (1987, s. 18-19) özel amaçlı dil öğretimini hedef kitlenin ihtiyaç ve amaçlarının daha hızlı gerçekleşebilmesini hedefleyen, disiplin alanına ait sözcük ve ifadeler ile mesleki veya akademik dil eğitiminin verildiği öğretim faaliyetlerini kapsayan dil öğretimi olarak tanımlar. Özel amaçlı dil öğretimi amaçlar doğrultusunda yönlendirilen bir dil öğretim yaklaşımıdır.

Gitgide genişleyen ve kendine yeni alanlar açan Türkçe öğretiminde de artan talep ve hedef kitlenin ihtiyaçlarının değişmesiyle özel amaçlı (askerî, sağlık, turizm vb.) Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların çeşitlendiği görülmektedir. Özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olarak yapılan çalışmalarda dil öğretiminde hedef kitlenin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının dil sorunlarının çözümünde önemli olduğu vurgulanmıştır (Ulutaş, 2016; Dursun, 2022; Arat, 2022; Bilgili, 2023). Özel amaçlı dil öğretiminde “ihtiyaç”ların ön plana çıktığı görülmektedir, bu nedenle ihtiyaç analizi çalışmaların temelini oluşturmaktadır.

Tarih boyunca devletler arasındaki karşılıklı çıkarlar siyasi, diplomatik, ekonomik ve askerî alanlarda çeşitli ittifakların ortaya çıkmasına ve uluslararası antlaşmaların imzalanmasına neden olmuştur. Askerî bağlamdaki iş birlikleri neticesinde askerî öğrenci değişim programları düzenlenmiştir. Bu doğrultuda uluslararası alanyazında “uluslararası askerî öğrenci”, “yabancı askerî öğrenci/personel” gibi kavramlar ortaya çıkmış ve askerî öğrencilere/personelere yabancı dil öğretimi alanında çalışmalar yapılmıştır. Askerlere yabancı dil öğretiminde standartlaşma arayışları neticesinde NATO tarafından üye ülkeler arasında standart dil yeterlilik testleri geliştirmek amaçlanmış ve bu amaçla STANAG 6001 (Standardizasyon Antlaşması) hazırlanmıştır. 1970’li yılların başında geliştirilen ve NATO’nun yanı sıra AB ve BM tarafından da kullanılmakta olan STANAG 6001, dil yeterlilik seviyelerini dil becerilerine göre altı seviye olarak belirlemiştir (BILC, 2019):

Tablo 1.

STANAG 6001 Dil yeterlilik seviyeleri tanımlayıcıları

Dil Seviyeleri	Tanımlayıcılar	Askerî görev örnekleri
Seviye 5: Düşünceleri ileri düzeyde ifade edebilme	Dil kullanımı her bakımdan iyi eğitilmiş ve kendini iyi ifade edebilen bir ana dili konuşuruyula eşit düzeydedir.	Ulusal ya da NATO politikaları ve eylemlerine yönelik destek kazanmak için gerekli olan incelikli ve kültürel açıdan uygun iletişimi gerektiren basın açıklamaları ve konferanslarında konuşmacılık yapabilir. Sosyo-kültürel arka plan bilgisi gerektiren yüksek düzeyde karmaşık ve hassas konular hakkındaki tartışmalarda etkin rol alabilir. Hassas bir barışı koruma görevi sırasında çatışan gruplar arasında arabulucu görevi görebilir. Diplomatik bildirilerin gerçek iletişimsel amacını analiz edebilir.
Seviye 4: Uzman	Neredeyse tüm konu, durum ve amaçlara yönelik uygun dili anlayabilir, ifade edebilir. Belirli dinleyici kitlesine göre dilini uyarlayabilir. Bütün mesleki amaçlar, yüksek düzeyde soyut konular hakkında ikna etme ve ayrıntılandırma için doğru ve etkili bir dil kullanabilir. Geniş bir kelime bilgisine sahiptir. Dilin inceliklerini, nüanslarını, kültüre uygun referansları anlayabilir, ifade edebilir. Ana dili konuşurları tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.	Konuşmalara katılabilir. Resmî toplantı ve protokol ziyaretlerindeki planlanmamış askerî konuşmalarda söz alabilir. Lojistik, personel, finansal sorunlar, medikal destek gibi birliğe özgü sorunları çözebilir. Askerî ataşe gibi bir temsilcilik görevini yerine getirebilir. Silahsızlandırma antlaşmalarının bir parçası olarak silah denetimi gerçekleştirebilir. Uzmanlık alanı ile ilgili öğretim faaliyeti yapabilir. Karmaşık askerî operasyonlar hakkında ayrıntılı brifingler düzenleyebilir ve bunları anlayabilir. Sorgulama yoluyla harekât istihbaratı toplayabilir. Düşmanın telsiz trafiğinden stratejik bilgileri ayıklayabilir. Kasıtlı muğlaklık veya düşmanca niyetlerin farkına varmak için satır aralarını okuyabilir.
Seviye 3: Profesyonel	Sosyal ve mesleki ortamlarda formal ve informal dili anlayabilir, ifade edebilir. Uzmanlık alanıyla ilgili teknik tartışmaları, soyut konuları ve hipotezleri anlayabilir, ifade edebilir. Farklı fikirler hakkında ayrıntılı destekleyici ve karşıt tartışmaları anlayabilir, ifade edebilir. Örtük bilgi, çıkarım ve duygusal imaları anlayabilir, ifade edebilir. Nadiren tekrar talep edilir, doğal bir konuşma akışı bulunur.	Rutin teknik brifingler, kaza tutanağı ve işlem talimatı verebilir ve bunları anlayabilir. Yabancı delegasyonlara refakat edebilir, sorunları çözmeye yönelik basit çeviriler yapabilir. Aşına olduğu iş durumları ve belgeleri ile ilgili gerekenleri yapabilir. Standart telsiz prosedürlerini kullanabilir ve birliğin harekâtı hakkındaki telsiz trafiğinin ana hatlarını anlayabilir. Verilen görevleri
Seviye 2: İşlevsel	Günlük ve işle ilgili rutin meseleleri anlayabilir, ifade edebilir. Şimdi, geçmiş ve gelecek zamandaki olay ve etkinlikleri anlayabilir, ifade edebilir. Kişileri ve mekânları ayrıntılı bir şekilde betimleyebilir. Basit emirleri ve yönergeleri anlayabilir, ifade edebilir. Dili genel olarak anlaşılacak için yeterince iyi kullanabilir.	

Kullandığı dil bazen konuşmalara gerçekleştirmek için gerekli bilgiyi müdahale edebilecek biçimde kulağa isteyebilir, verebilir. yabancı gelebilir.

Seviye 1: Hayatta kalma	Basit, rutin soruları anlayabilir, cevaplayabilir Acil şahsi ihtiyaçları karşılayacak için kısa ifadeleri anlayabilir, kullanabilir. Basit kısa konuşmalara ve e-posta yazışmalarına katılabilir. Yanlış anlamalar sıklıkla görülür.	Denetim noktasında ad soyad, güzergâh, kimlik belgeleri gibi basit bilgiler hakkında soru sorabilir. Duyuruların, kısa telsiz mesajlarının ve yazılı uyarıların ana fikrini anlayabilir. Doktor randevusu, ulaşım, ilk yardım, kısa not yazma gibi görevleri yerine getirebilir.
--------------------------------	---	--

Seviye 0: Yeterlilik yok

Yabancı askerî personele Türkçe öğretimi, Türkçenin özel amaçlı öğretimi alanının alt dallarından biridir. Cumhuriyet öncesi dönemde tarihi 18. yüzyıla kadar uzanan askerlere Türkçe öğretimi (Güleç, 2022, s. 78) Cumhuriyet sonrası dönemde 1933 yılına uzanmaktadır. Taştekin (2016, s. 171) 1933 yılında “Gazi Mustafa Kemal imzalı kararnamede, Suudi Arabistan Hükümeti’nin Türkiye Harp ve Tayyare Mektepleri’ne öğrenci göndermek istemesi üzerine alınan kabul kararı” yabancı askerlere Türkçe öğretiminin başlangıcı olarak ifade etmektedir.

Yabancı askerî personele Türkçe öğretimi faaliyetlerini gerçekleştiren kurumların başında Millî Savunma Bakanlığı (MSB) gelmektedir. MSB’nin yabancı askerî personele Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yurt dışı ve yurt içi olmak üzere iki ayağı bulunmaktadır. Yurt içinde Millî Savunma Bakanlığı bünyesinde Türkçe öğrenen yabancı askerî öğrenciler (MAÖ) olarak, askerî personeller ise Misafir Askerî Personel (MAP) olarak adlandırılmaktadır. Farklı ülkelerden gelen MAÖ, bir yıllık Türkçe eğitimi sonrası Milli Savunma Üniversitesinde birinci sınıfta öğrenime başlayabilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti ile arasında Askerî Eğitim ve İş Birliği Antlaşması bulunan Dost ve Müttefik Ülke Silahlı Kuvvetlerine mensup Misafir Askerî Personel (MAP) ve Misafir Askerî Öğrenci (MAÖ)’lerin Milli Savunma Üniversitesi’nde ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim görmeleri de sağlanmaktadır.

MSB’nin 2021 yılı faaliyet raporunda 1935 yılından günümüze MSB’ye bağlı okullarda 47 ülkeden 4518 MAP eğitim görmüştür (MSB, 2022, s. 53). MSB’nin 2022 yılı faaliyet raporunda ise MAP’ın mezuniyet bilgisi hakkında aşağıdaki bilgiler verilmiştir.

Tablo 2.

2022 yılında MSÜ’den mezun olan Misafir Askerî Personellerin Sayısı

Okul adı	Mezun olan MAP sayısı
Harp Okulları	70
Astsubay Meslek Yüksek Okulları	33
Fakülte Yüksek Okulları	6
Sağlık Meslek Yüksek Okulu	12

Harp Enstitüleri

40 (KARSU eğitimi)

34 (komuta Kurmay eğitimi)

18 (Müşterek Harp eğitimi)

Kurumun 2023 yılı faaliyet raporunda ise yalnızca Sağlık Bilimleri Üniversitesinde MAÖ ve MAP'ların öğrenim gördüğü bilgisi yer almaktadır.

Yurt dışında MSB ile iş birliği kapsamında yabancı askerî personele Türkçe öğretimi faaliyeti gerçekleştiren kurumların başında ise Yunus Emre Enstitüsü gelmektedir. Gerek Millî Savunma Bakanlığının gerekse Yunus Emre Enstitüsünün yabancı askerî personele Türkçe öğretimine yönelik faaliyetleri, bu alanın önemini ortaya koyar niteliktedir. Nitekim bu durum çeşitli araştırmacıların da dikkatini çekmiş ve yabancı askerlere Türkçe öğretimine yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Albayrak (2003) çalışmasında Kara Kuvvetleri Lisan Okulunda öğrenim gören Misafir Askerî Personelin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla mezun, öğrenci ve öğretmenden oluşan çalışma gruplarına yönelik anketler hazırlamıştır. Çalışmanın sonucunda MAP için hazırlanacak öğretim programında dört dil becerisine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çalışmada MAP'a Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yeterliliği de ele alınmış ve yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine dair bilgi sahibi olunması, askerî terminolojiye hâkim olunması gerektiğini belirtmiştir. Bunlarından yanında Albayrak (2003) MAP'a Türkçe öğretimine yönelik ders kitabı eksikliğine de değinerek genel Türkçeyi ve askerî terminolojiyi içeren ve dört temel dil becerisine uygun bir örnek ders uygulamasına yer vermiştir. Bağdaş (2011) çalışmasında Hava Harp Okulunda öğrenim gören yabancı askerî personelin Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunları ele almıştır. 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde Hava Harp Okulunda öğrenim gören 21 Misafir Askerî Personelin çalışma grubu olarak belirlendiği araştırmanın sonuçları; öğrencilerin ana dillerine ve dil becerilerinin türüne bağlı olarak Türkçe öğrenirken güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Türk Silahlı Kuvvetlerinin (TSK) yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerini inceleyen Taştekin (2017) Misafir Askerî Personele (MAP) Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları da ele almıştır. Taştekin (2017) MAP'a Türkçe öğretimine yönelik deneysel çalışmaların sayısının artırılmasını ve MAP'a yönelik hazırlanacak öğretim programı hazırlama çalışmalarına TSK personellerinin de dahil edilmesini önermiştir.

Özbal (2020) ve Ermağan (2021) askerlere yabancı dil olarak Türkçe öğreten kitapları incelemiştir. Özbal (2020, s. 1) Alman askerlere Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yazılmış olan "Türkisch für Offiziere und Mannschaften" adlı kitabı incelediği çalışmasında, kitabın askerlere yönelik Türkçe öğretimi amacıyla yazılmış bir konuşma kılavuzu niteliğinde olduğu tespit etmiştir. Çalışmanın diğer bir sonucuna göre ise kitap askerlerin mesleki yaşamlarının yanı sıra sosyal yaşamlarında karşılaşılabilen iletişim durumlarını yansıtan bir içeriği sahiptir. Ermağan (2021, s. 43) çalışmasında Amerikan askerlerine Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yazılmış olan "Turkish: A Guide to the Spoken Language" adlı kitabı dil öğretimi açısından ele almıştır. Çalışma sonucunda kitabın işitsel-dilsel yöntemi esas aldığı, konuşma becerisini geliştirmek amacıyla telaffuz alıştırmalarına yer verildiği ve söz varlığı öğretiminde Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmanın dikkat çekici başka bir tespiti ise söz varlığı ve görselleri askerlerin ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmış olmasıdır. Ancak Ermağan (2021) incelediği kitapta askerî terminolojiye ayrıntılı bir şekilde yer verilmediğini, daha çok gündelik hayata yönelik söz varlığına ağırlık verilmiş olduğuna dikkat çekmiştir.

Arat (2022) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen askerî personelin askerî Türkçe ile ilgili ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 10 ülkeden 116 katılımcı ve 23 Türkçe okutmanına uygulanan ihtiyaç analizi sonucunda Türkçe, İngilizce ve Arapça dillerinden oluşan üç dilli sözlük ve bütün dil seviyelerine göre dört temel dil becerisiyle askerî terminolojiye odaklanan ders materyalleri örnekleri hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı askerî personelin askerî Türkçe açısından sırasıyla en çok

konuşma becerisine ihtiyaç duydukları, en çok dinleme becerisinde zorluk yaşadıkları ve en az yazma becerisinde yetkinlik kazandıkları tespit edilmiştir.

Çimen ve Güven Ercan (2022) çalışmasında yabancı askerî personele Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaları ve faaliyetleri ele almış, yabancı askerî personele Türkçe öğretime yönelik çeşitli önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerin başında askerî personele yönelik öğretim programı ile ders kitabı setlerinin hazırlanması gelmektedir. Güleç (2022) çalışmasında MAP'ye Türkçe öğretiminin tarihini ele alarak MAP'ye Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller hakkında bilgi vermiştir. Çalışmaya göre Cumhuriyet öncesi dönemde yabancı askerlere Türkçe öğretimi için yazılan kitaplar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

Cumhuriyet Öncesi Dönemde Yabancı Askerlere Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan Ders Kitapları

Kitabın adı	Türkçesi	Yazar, Basım Yılı
The Turkish Campaigner's Vade-Mecun of Ottoman Colloquial Language	Türk Seferine Çıkan Askerlere Muhtasar Osmanlı Konuşma Dili Kılavuzu	Sir James William Redhouse, 1855
A Simple Transliterated Grammar of the Turkish Language with Dialogues and Vocabulary	Diyalog ve Kelime Bilgisi ile Basit Transliterated Dil Bilgisi	Sir Edwin Arnold, 1877
A Turkish Grammar, Containing also Dialogues and Terms Connected with the Army, Navy, Military Drill, Diplomatic and Social Life	Ordu, Deniz Kuvvetleri, Askerî Tatbikat, Diplomatik ve Sosyal Yaşam ile Bağlantılı Diyalog ve Terimler İçeren Bir Türk Dil Bilgisi	Anton Tien, 1896
Neuste Grammatik der Türkischen Sprache für Deutsche zum Selbstunterricht	Almanların Kendi Kendine Öğrenmesi İçin Türkçenin En Yeni Grameri	Von der Berswordt, 1839
Türkisch für Offiziere und Mannschaften: Gespräche, Wörtersammlung und Grammatik zum Selbstunterricht; mit einem Anhang: Gespräche mit Verwundeten und Kranken	Subaylar ve Erler İçin Türkçe: Kendi Kendine Öğrenme İçin Konuşma, Kelime Listesi ve Dil Bilgisi; Yaralılar ve Hastalarla Konuşma Bölümü İlaveli	Wely Bey Bolland, 1917

Tabloda görüldüğü üzere yabancı askerlere Türkçe öğretimi için yazılan ders kitapları yabancı yazarlar tarafından ele alınmış olup oldukça eski tarihlidir. Güleç (2022, s. 83) günümüzde askerî Türkçe öğretime yönelik ders kitaplarının bulunmadığını dile getirmiştir.

Cantürk ve Başpınar (2022) çalışmasına misafir askerî personelin kültürel etkileşimini ve uyumunu incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 32 misafir askerî personel ile 7 Türk askerî personel ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler sonucunda “Misafir Askerî Personel Kültürel Etkileşim ve Uyum Değerlendirme Formu” geliştirilerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda misafir askerî öğrencilerin kültürel etkileşim ve uyum konusunda olumlu tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Cantürk ve Başpınar (2022) çalışmasıyla benzer şekilde misafir askerî personelin kültürel etkileşimini ve uyumunu incelemeyi amaçlayan Cantürk (2023) hava, deniz harp okullarında öğrenim gören yabancı öğrenciler ile Sağlık Bilimleri Üniversitesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye ile ilgili

algılarını ele almıştır. 32 öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucunda “Misafir Askerî Personel Kültürel Etkileşim ve Uyum Değerlendirme Formu” uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkiye hakkında sınırlı bilgiye sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde dikkat çeken ilk durum Türkçenin yabancı askerlere öğretim tarihinin 18. yüzyıla dayanmasına rağmen alana yönelik çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olmasıdır. Mevcut çalışmaların bazısında yabancı askerlerin Türkçe öğretimindeki sorunların ele alındığını, bazılarında ise 1800-1900’lü yıllarda yabancı askerlere Türkçe öğretime yönelik hazırlanmış kitapların incelendiği görülmektedir. Az sayıdaki çalışma ise MAP’ın algılarına, etkileşim ve uyum durumuna yöneliktir. Çalışmaların çoğunda vurgulanan ortak sorun, askerlere Türkçe öğretime yönelik standart bir müfredat ve ders kitabı bulunmayışıdır. Askerlere Türkçe öğretiminin özel amaçlı Türkçe öğretiminin dalı olması nedeniyle bu alana özgü müfredat ve materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, uluslararası alanda askerlere yabancı dil öğretimi faaliyetlerinde kullanılan ders kitaplarını incelemek ve bu inceleme sonucunda askerlere yabancı dil öğretiminde başvuru dil öğretim yöntemini belirlemektir.

Çalışmanın bir diğer amacı, elde edilen bulgulardan hareketle özel amaçlı Türkçe öğretiminin alt dallarından biri olan Misafir Askerî Personele Türkçe öğretime yönelik materyal geliştirme çalışmalarına önerilerde bulunmaktır. Bu bağlamda, çalışmada askerî personele İngilizce öğretime yönelik hazırlanan “Campaign English for the Military 1” ders kitabı incelenmiştir. Mevcut çalışmada “Campaign English for the Military 1 ders kitabında günlük ve askeri İngilizce öğretimi nasıldır?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu yanıtın askerlere Türkçe öğretimi amacıyla geliştirilecek olan materyallerin hazırlanmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. İlgili amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Campaign English for the Military 1 ders kitabında ünite ve bölümler nasıl planlanmıştır?
2. Campaign English for the Military 1 ders kitabında hangi dil işlevlerine yer verilmiştir?
3. Campaign English for the Military 1 ders kitabının temalarında günlük ve askerî söz varlığı öğretimi nasıldır?
4. Campaign English for the Military 1 ders kitabında günlük ve askerî İngilizcenin oranı nedir?

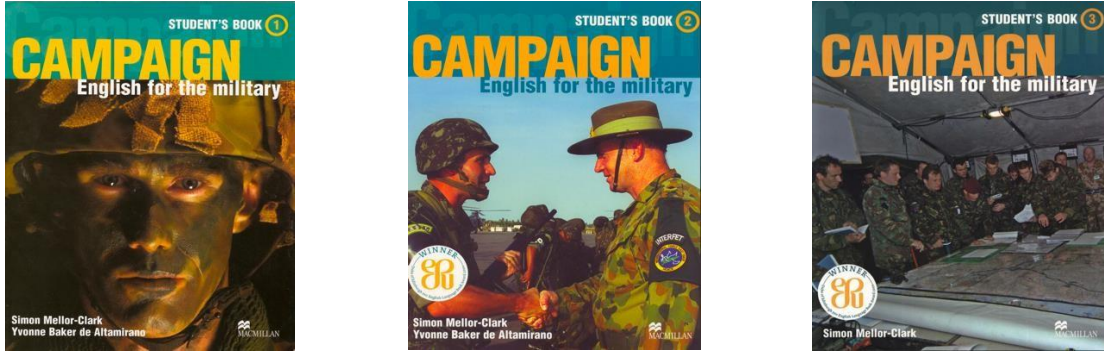
YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma temel nitel araştırmayla desenlenmiştir. Nitel araştırma sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2017, s. 4). Çalışmada, veriler araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan (Yıldırım ve Şimşek, 2013) doküman incelemesiyle toplanmış, içerik analizine tabi tutulmuştur.

İnceleme Nesnesi

Araştırmada “Campaign English for the Military 1 ders kitabında günlük ve askeri İngilizce öğretimi nasıldır?” problemine yönelik olarak üç seriden oluşan Campaign: English for the Military ders kitabının birinci kitabı incelenmiştir.

Şekil 1.*Campaign English for the Military 1 serisi*

Campaign English for the Military 1, Birleşik Krallık ordusunda veya uluslararası askerî ortamlarda İngilizce iletişim kurması gereken askerler, astsubaylar ve subaylar gibi farklı rütbelerdeki askerî personele temel seviyede İngilizce öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. İnceleme nesnesine ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4.*İnceleme Nesnesine Ait Künye Bilgileri*

Adı/Seviyesi	Yayınevi	Basım Yılı	Sayfa Sayısı	Yazarlar
Campaign English for the Military 1	Macmillan Education	2004	160	Simon Mellor-Clark, Yvonne Baker de Altamirano

Campaign English for the Military serisi, STANAG 6001 ölçeğini yansıtmak için yazılmıştır. Serinin STANAG 6001 ve Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metninde (ADOBM) hedeflediği seviyeler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 5.*Campaign English for the Military Ders Kitaplarının Hedeflediği Dil Seviyeleri*

Campaign	Ölçekler	ADOBM	
	STANAG 6001		
	5555: İki dilli	Etkili kullanıcı	C2
	4444: Tam profesyonel	Bağımsız kullanıcı	C1
	3333: Minimum profesyonel		B2+
CAMPAIGN 3		Bağımsız kullanıcı	B2
CAMPAIGN 2	2222: Sınırlı çalışma		B1
		Temel kullanıcı	A2+
	1111: Başlangıç		A2
CAMPAIGN 1			A1

Yukarıdaki şekilde görüldüğü üzere araştırmanın inceleme nesnesi olarak seçilen Campaign English for the Military 1 kitabı STANAG 1111 seviyesinden daha yüksekte olup ADOBM'ye göre A1 ve A2 seviyesine karşılık gelmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Altheide ve Schneider (2017)'e göre doküman incelemesi veri toplama, kodlama, veri analizi, raporlama olmak üzere dört aşamada yapılmaktadır.

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen dokümanlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi metin incelemelerinde, özellikle de kitle iletişimle ilgili metinlerin analizinde, yaygınlıkla kullanılan bir yöntemdir. İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur, sonra da kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederek (Silverman, 2018, s. 162). Doküman dört aşamada analiz edilmiştir:

- Analize konu olan veriden örneklem seçme: Askerlere Türkçe öğretimine özel geliştirilecek olan müfredat ve materyallere kaynaklık etmesi için Campaign English for the Military 1 kitabı örneklem olarak seçilmiştir.
- Tema geliştirme: Campaign English for the Military 1 ders kitabında özel amaçlı Türkçe öğretimine hizmet edebilecek önemli noktaların belirlenmesi amaçlandığı için ders kitabındaki tema ve alt temalar, dil işlevleri, günlük ve askerî İngilizcenin girişikliği, günlük ve askerî İngilizcenin oranı olmak üzere 4 dört tema geliştirilmiştir.
- Analiz birimi: Campaign English for the Military 1 ders kitabında içindekiler bölümü, yer alan tema ve alt temalar, dil işlevleri listesi analiz birimi olarak seçilmiştir.
- Sayısallaştırma: Campaign English for the Military 1 ders kitabından elde edilen veriler ilgili temalar altında sayısallaştırılmıştır.

BULGULAR

4.1. Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki ünite ve bölümlere yönelik bulgular

Campaign English for the Military 1 ders kitabı her biri belirli bir konuya odaklanan 14 üniteden meydana gelmektedir. Bu konuların ve metinlerin seçiminde ABD, Birleşik Krallık, NATO ve BM gibi çeşitli uluslararası bağlamlar esas alınmıştır (Campaign English for the Military 1 Teacher's Book, 12). Kitapta bulunan her bir ünite “Alpha, Bravo, Charlie, Delta, Echo, Foxtrot ve Golf” olarak adlandırılan yedi bölüm içermektedir. Söz konusu adlandırma, İngiliz Fonetik Alfabesi esas alınarak yapılmıştır.

Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki ünite ve bölümlerin adları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 6.

Campaign English for the Military 1 Ünite ve Bölüm Adları

Ünite adı	Bölüm adı	Ünite adı	Bölüm adı
1. Başlangıç Noktası	A. Benim adım Hanif	8. NATO Okulu	A. NATO’nun tarihi
	B. O İngiliz		B. NATO Okulu
	C. Orduda mısın?		C. Almanya’da kursa gidiyorum
	D. Mesai dışı: selamlaşmalar ve vedalaşmalar		D. Ulaşım
	E. Kişisel tanıtım		E. Konaklama
	F. Askerî araçlar		F. Mesai dışı: Bu hafta sonu ne yapıyorsun?
	G. Değerlendirme ve dil taktikleri		G. Değerlendirme ve dil taktikleri
	Bütünleşik beceriler: Röportaj		Bütünleşik beceriler: Linderhof şatosu
2. Acemi Eğitim Kampı	A. ABD Ordusu temel muharebe eğitimi	9. Savaş Hazır	A. Genel sağlık kontrolü
	B. Sivilden askere		B. Daha fazla egzersiz yapmalısın
	C. Silahlar ve ekipman		C. Bir ordu midisinin üzerinde yürür
	D. Mesai dışı: askerî kantine ziyaret		D. Mesai dışı: dışarıda yemek yemek
	E. Hayatta bir gün		E. Vizite
	F. 24 saatli zaman biçimi		F. İlk yardım
	G. Değerlendirme ve dil taktikleri		G. Değerlendirme ve dil taktikleri
	Bütünleşik beceriler: çalışma saatleri		Bütünleşik beceriler: (CASEVAC) Ölü ve Yaralıların Hava Yoluyla Tahliyesi
3. Asker Olmak	A. Büyük askerî liderler	10. Savaş Oyunları	A. Parlak Yıldız Tatbikatı
	B. Savaşan Patton’lar		B. Arazi analizi
	C. Askeriyede bir kariyer		C. Haritalar ve arazi
	D. Mesai dışı: aile		D. Mesai dışı: Kahire’de İstirahat ve İyileşme
	E. Şimdi ordudasın		E. Bölük komutanının brifingi 1
	F. Askerî üniformalar		F. Bölük komutanının brifingi 2
	G. Değerlendirme ve dil taktikleri		G. Değerlendirme ve dil taktikleri
	Bütünleşik beceriler: askerî tarih sınavı		Bütünleşik beceriler: mecburi iniş
4. Askerî Teşkilat	A. Ordu teşkilatı	11. Barış Gücü	A. Birleşmiş Milletler barış gücü operasyonları
	B. Zırh, ağır silahlar ve mühendis oluşumları		B. Kamboçya Birleşmiş Milletler Geçici Otoritesi
	C. Hitap biçimleri		C. Biz Birleşmiş Milletler barış gücüyüz
	D. Mesai dışı: arkadaşlarla buluşma		D. Mesai dışı: kibar olmak
	E. Silahlar ve hizmetler		E. Mayınlar ve mayından arındırma
	F. Geniş oluşumlar		F. SOP (Standart Operasyon Prosedürü) uygulayarak mayından arındırma
	G. Değerlendirme ve dil taktikleri		G. Değerlendirme ve dil taktikleri
	Bütünleşik beceriler: bir konferans düzenlemek		Bütünleşik beceriler: farklı ülkelerden insanlarla çalışmak

5. Sporlar ve Fitness	A.	Sporlar	12. Karargâh	A.	Karargâh Mintıkası
	B.	Ne yapıyorsun?		B.	Ordugâh emirleri
	C.	Fiziksel eğitim kiti		C.	Lütfen hatta kalın
	D.	Mesai dışı: serbest zaman aktiviteleri		D.	Emirler
	E.	Sporlar ve fitness		E.	Kuvvet koruma
	F.	Yakın muharebe eğitimi		F.	Mesai dışı: davet
	G.	Değerlendirme ve dil taktikleri		G.	Değerlendirme ve Dil taktikleri
		Bütünleşik beceriler: sporlar ve fitness	Bütünleşik beceriler: mesajları alma		
6. Askerî Üsse Bir Ziyaretçi	A.	Tidworth kampı	13. Konvoy	A.	Refakat/Silahlı koruma
	B.	Kampta bir tur		B.	Güzergâh
	C.	Galler Prensesi Kraliyet Alayı		C.	Arıza
	D.	Mesai dışı: yerel bölge		D.	Mesai dışı: arabalar ve araba kullanma
	E.	Galler Prensesi Kraliyet Alayı		E.	Araç bakım
	F.	İşlevler ve sorumluluklar		F.	Lima 3. Telsiz kontrol. Tamam.
	G.	Değerlendirme ve dil taktikleri		G.	Değerlendirme ve Dil taktikleri
		Bütünleşik beceriler: dışarıda bir gün	Bütünleşik beceriler: konvoy		
7. Askerî Teknoloji	A.	Askerî icatlar	14. Devriye	A.	Brifing
	B.	Uçaklar, araçlar ve donanma gemileri		B.	Angajman Kuralları
	C.	Zırhlı araçlar		C.	Gözlem Noktası
	D.	Mesai dışı: cihazlar		D.	Mesai dışı: insanları betimleme
	E.	Geçmişten bugüne askerî teknoloji		E.	Devriye kiti
	F.	Denizaltı		F.	Merhaba C20. Ben C21. Mesaj. Tamam.
	G.	Değerlendirme ve dil taktikleri		G.	Değerlendirme ve Dil taktikleri
		Bütünleşik beceriler: betimleme ve tanımlama	Bütünleşik beceriler: devriye		

Tabloda görüldüğü üzere on dört ünitenin on ikisinin adlandırılmasında (Acemi eğitim kampı, Asker olmak, Askerî teşkilat, Askerî üsse bir ziyaretçi, Askerî teknoloji, NATO okulu, Savaşa uygun, Savaş oyunları, Barış gücü, Karargâh, Konvoy, Devriye) doğrudan orduya veya askeriyeyle ilişkin kelime ve kavramlar tercih edilmiştir. Diğer iki temanın adlandırılmasında ise (Başlangıç noktası, Sporlar ve fitness) doğrudan ordu veya askeriye ile ilişkili olmayan, daha genel kelime ve kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle Campaign English for the Military 1 ders kitabında ünitelerin adlandırılmasında %85 oranında doğrudan orduya veya askeriyeyle ilişkin kelime ve kavramlar kullanıldığı söylenebilir. Tabloya bakıldığında göze çarpan bir diğer nokta her bir ünitenin yedi bölüme ayrılmış olmasıdır. Bölümler, “Alpha, Bravo, Charlie, Delta, Echo, Foxtrot ve Golf” olarak kodlanmış olsa da adlandırılmaları birbirinden farklıdır. Bölüm adlandırmaları incelendiğinde büyük oranda askerî terminolojinin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ancak on iki ünitenin Delta bölümü, iki ünitenin ise (8 ve 12. ünite) Foxtrot bölümü “Mesai dışı” olarak adlandırılmıştır. Bu adlandırma, ilgili bölümlerin askerî dil yerine günlük dile odaklandığının göstergesidir. Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki bölümlerin temel özellikleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 7.

Campaign English for the Military 1 Bölümlerin Özellikleri

Bölüm	Ders Süresi	Özellikleri
Alpha	1 ders	Konuyu ve ünitenin anahtar kelimelerini tanıtır.

Bravo	1 ders	Dil bilgisini, işlevsel İngilizceyi ve üniteyle ilgili kelime bilgisini geliştirir.
Charlie	1 ders	Dil bilgisini, işlevsel İngilizceyi ve üniteyle ilgili kelime bilgisini geliştirir.
Delta	2 ders	Mesai dışı bölümü: günlük İngilizceye- alışveriş, arkadaşlarla dışarı çıkma gibi askerî olmayan durumlardaki dile- odaklanır.
Echo	1 ders	Dil bilgisini, işlevsel İngilizceyi ve üniteyle ilgili kelime bilgisini geliştirir.
Foxtrot	1 ders	Dil bilgisini, işlevsel İngilizceyi ve üniteyle ilgili kelime bilgisini geliştirir.
Golf	2 ders	Gözden geçirme ve dil taktikleri: gözden geçirme, pekiştirme, dil farkındalığına ve öğrenme stratejilerine odaklanır. Bütünleşik beceriler: ünitedeki dil yapısını tekrar ederek bütünleşik becerilere yönelik ek alıştırmalar sunar.

Tabloda görüldüğü üzere Alpha bölümleri üniteye giriş niteliğinde olup üniteye hazırlık niteliğindedir. Bravo, Charlie, Echo ve Foxtrot bölümleri ise dil bilgisi öğretimi ile dil becerilerine yer verilen bölümlerdir. Golf bölümleri ise diğer bölümlerden farklı olarak öğrenilenleri gözden geçirme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu bölümde üniteye yer alan kelime bilgisi ve dil yapılarının dört dil becerisi aracılığıyla kullanılmasını sağlamak amacıyla çeşitli görevlere yer verilmiştir.

Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki dil işlevlerine yönelik bulgular

Campaign English for the Military 1 ders kitabında “Functional English” olarak adlandırılan kısımlarda çeşitli dil işlevlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu işlevler ve işlevlerin ünitelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 8

Campaign English for the Military 1 Ders Kitabındaki Dil İşlevleri

Ünite adı	Dil İşlevleri	Ünite adı	Dil İşlevleri
1. Başlangıç Noktası	Tanışma, başkalarını tanıtma Selamlaşma Vedalaşma 0-20 arası sayıları sayma	8. NATO Okulu	Seyahat hakkında bilgi alma Eylem planına karar verme
2. Acemi Eğitim Kampı	Alışveriş 1 12’li saat biçimi 24’lü saat biçimi	9. Savaş Hazır	can ve could yapıları ile ricada bulunma Sağlık durumu hakkında konuşma
3. Asker Olmak	-	10. Savaş Oyunları	Yerleri betimleme ve betimlenmesini isteme Konumu ve mesafeyi betimleme

4. Askerî Teşkilat	Sıra sayıları Hitap biçimleri Sosyal konuşma Sivil ünvanlar Askerî bir teşkilatı betimleme	11. Barış Gücü	Fikir sorma ve fikirlerini söyleme Nezaket ifadeleri
5. Sporlar ve Fitness	Hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeyleri ifade etme	12. Karargâh	Sorumlulukları betimleme Askerî bir ofiste telefon konuşmaları yapma Kibar ve doğrudan emirler Davetler
6. Askerî Üsse Bir Ziyaretçi	Ziyaretçiyi karşılama Yol tarifiinde bulunma Sorumluluklar hakkında konuşma	13. Konvoy	Sürüş talimatları verme Araba kiralama Telsiz mesajı gönderme 1
7. Askerî Teknoloji	Alışveriş 2 Betimleme ve tanımlama	14. Devriye	Bir görevi açıklama Bir durumu betimleme İnsanlar hakkında betimleme yapma ve betimleme yapılmasını isteme Telsiz mesajı gönderme 2

Tabloda görüldüğü üzere üçüncü ünite dışında bütün ünitelerde çeşitli dil işlevlerine yer verilmiştir. Bazıları günlük dile bazıları ise askerî dile yönelik olan bu işlevler, ünitelerin ve bölümlerin içeriği ile uyumludur. Ancak dil işlevlerinin ünitelere göre dağılımı incelendiğinde eşit bir dağılımın söz konusu olmadığı söylenebilir. 1. üniteye yer alan “Tanışma, başkalarını tanıtmak, Selamlaşma, Vedalaşma, 0-20 arası sayıları sayma” işlevleri günlük bağlamda verilmiş, özellikle ast-üst ilişkisindeki farklılığı fark ettirecek bir örnek cümlelerin ya da etkinliğin yer almadığını görülmüştür. 2. üniteye yer alan “Alışveriş 1, 12’li saat biçimi, 24’lü saat biçimi” işlevleri günlük bağlamda verilmiş, 3. üniteye ise dil işlevlerine yer verilmemiştir. 4. üniteye yer alan “Sıra sayıları, Hitap biçimleri ve Askerî bir teşkilatı betimleme” işlevleri askerî; “Sosyal konuşma, Sivil ünvanlar” işlevleri günlük bağlamda yer almaktadır. 5. üniteye yer alan “hoşlanılan ve hoşlanılmayan şeyler” işlevi günlük; 6. üniteye yer alan “ziyaretçiyi karşılama, sorumluluklar hakkında konuşma” işlevleri ise askerî bağlamda, “yol tarifiinde bulunma” işlevi ise hem askerî hem de günlük bağlamda verilmiştir. 7. üniteye yer alan “alışveriş 2” günlük, “betimleme ve tanımlama” işlevi askerî bir araç olan “Turtle” adlı denizaltıyı birkaç yönden betimleyerek askerî bağlamda; 8. üniteye yer alan “seyahat hakkında bilgi alma, eylem planına karar verme” işlevleri günlük bağlamda verilmiştir. 9. üniteye yer alan “can ve could yapıları ile ricada bulunma, sağlık durumu hakkında konuşma” ve 10. üniteye yer alan “yerleri betimleme ve betimlenmesini isteme” işlevleri günlük bağlamda yer alırken “konumu ve mesafeyi betimleme” işlevi askerî bağlamda yer almaktadır. 11 üniteye yer alan “fikir sorma ve fikirlerini söyleme” işlevinin askerî, “nezaket ifadeleri” işlevinin günlük bağlamda; 12. üniteye yer alan “sorumlulukları betimleme, davetler” işlevleri günlük, “askerî bir ofiste telefon konuşmaları yapma, kibar ve doğrudan emirler” işlevleri askerî bağlamda verilmiştir. 13 üniteye yer alan “sürüş talimatları verme, telsiz mesajı gönderme 1” işlevleri, 14. Üniteye yer alan “bir görevi açıklama, bir durumu betimleme, telsiz mesajı gönderme 2” işlevleri askerî; 13. üniteye yer alan “araba kiralama” ve 14. üniteye yer alan “insanlar hakkında betimleme yapma ve betimleme yapılmasını isteme” işlevleri askerî bağlamda verilmiştir.

Campaign English for the Military 1 ders kitabında söz varlığı öğretimine ilişkin bulgular

Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki “Vocabulary” bölümlerinde söz varlığı öğretimine yer verildiği belirlenmiştir. Söz varlığı bölümlerinin ünitelere göre dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 9.

Campaign English for the Military 1 Ders Kitabındaki Söz Varlığı

Ünite adı	Söz Varlığı	Ünite adı	Söz Varlığı
1. Başlangıç Noktası	Ülkeler ve milliyetler Meslekler Günün bölümleri Kişisel detaylar Askerî araçlar ve uçak	8. NATO Okulu	Askerî antlaşmalar Öğrenciler ve kurslar Seyahat Konaklama/barınma Hava durumu
2. Acemi Eğitim Kampı	Temel eğitim Eğitim faaliyetleri, günler Silahlar ve ekipman Şahsi eşyalar Günlük rutinler	9. Savaş Hazır	Formda olma Askerin yiyecek istihkakı/pay <i>could</i> ve <i>would</i> Vücudun bölümleri, sağlık sorunları, ilk yardım, yaralar ve yaralanmalar
3. Asker Olmak	General, Amiral, Mareşal Kariyer fiilleri, filler ve edatlar Aile bağları ve kutlamalar Askerî rutinler Askerî üniforma, Renkler 1	10. Savaş Oyunları	Askerî egzersizler Arazi özellikleri 1 Arazi özellikleri 2 Arazi özellikleri 3 Taktiksel görevler, koordinasyon ölçüleri
4. Askerî Teşkilat	Askerî birimler İngiliz Ordusu rütbeleri Ordu düzenleri İngiliz Ordusunun dalları Geniş ordu düzenleri	11. Barış Gücü	BM barış gücü operasyonları Kişisel nitelikler İnsanları betimleme Mayınlar ve mayın temizleme Mayın temizleme prosedürleri
5. Sporlar ve Fitness	Sporlar “play” ve “do” fiillerinin eş dizimlileri Spor kıyafetleri ve ekipman “giymek” ve “taşımak” Renkler 2 Serbest zaman aktiviteleri Hareket fiilleri, yakın muharebe eğitimi	12. Karargâh	Personel görevleri Bir tüfeğin parçaları Alarm seviyeleri Emirler ve istekler Güvenlik önlemleri Binalar ve yaşam alanları
6. Askerî Üsse Bir Ziyaretçi	Askerî üsteki insanlar ve yerler, Askerî üsteki binalar, Piyade birimi, Bitişik nizam binalar ve ek binalar, Kasabadaki yerler, İngiliz piyade bitiminin organizasyonu, Atamalar	13. Konvoy	İnsanî yardım, konvoylar ve konvoy araçları Trafik işaretleri Araç acil durumları Aletler, araçlarla ilgili sorunlar
7. Askerî Teknoloji	Askerî teknoloji, Hava araçları, araçlar ve donanma gemileri, Araç özellikleri, uçak, denizaltılar	14. Devriye	Konum, devriye görevleri Angajman kuralları Kalabalıkları betimleme, SALUTE (Size, Activity, Location, Unit, Time, Equipment) Üniforma ve ekipman

Tabloda görüldüğü üzere her temada verilmesi hedeflenen söz varlığı unsurları bulunmaktadır. Öğretilmesi hedeflenen söz varlığı unsurlarının çoğunlukla askerî bağlamda verildiği görülmektedir. Ünitelerin içeriği incelendiğinde 1. ünitedeki “Ülkeler ve milliyetler”, “Günün bölümleri”, 2. Ünite

“Günlük rutinler”, 3. ünite “Aile bağları ve kutlamalar”, 5. Ünite “Sporlar”, “play” ve “do” fiillerinin eş dizimlileri”, “Spor kıyafetleri ve ekipman”, “giymek” ve “taşımak”, “Renkler 2”, “Serbest zaman aktiviteleri”, 6. ünite “Kasabadaki yerler”, 8. ünite “Seyahat”, “Konaklama/barınma”, “Hava durumu”, 9. ünite “Formda olma”, “could ve would”, 11. ünite “Kişisel nitelikler”, “İnsanları betimleme”, 12. Ünite “Binalar ve yaşam alanları” başlıklı söz varlığı unsurlarının sadece günlük bağlamda verildiği, diğer unsurların ise ya sadece askerî ya da her iki bağlamda verildiği görülmektedir.

Campaign English for the Military 1 ders kitabında günlük İngilizce ile Askerî İngilizcenin öğretimine yönelik bulgular

İnceleme nesnesinde günlük İngilizce ile Askerî İngilizcenin oranına yönelik çıkarımda bulunulabilmesi için ünitelerin alt bölümleri incelenmiştir. Günlük İngilizce bölümlerinin oranı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 10.

Campaign English for the Military 1 Ders Kitabında Günlük ve Askerî İngilizcenin Bölüm Bazlı Yüzdeleri

Askerî İngilizce	n	72
	%	85,71
Günlük İngilizce	n	12
	%	14,28
Toplam	n	84
	%	100

Tablo incelendiğinde kitabın %85,71 oranında askerî amaçlı Türkçe öğretimini amaçlayan bölümlerden, %14,28 oranında ise sadece günlük İngilizceye yönelik bölümlerden oluştuğu görülmektedir.

Söz varlığı unsurlarının hangi bağlamda verildiği incelenmiş ve aşağıdaki tabloda yüzde olarak yapılan hesaplara yer verilmiştir.

Tablo 11.

Campaign English for the Military 1 Ders Kitabında Söz Varlığının Bağlam Bazlı Yüzdeleri

Askerî Bağlam	N	44
	%	61,11
Günlük Bağlam	N	20
	%	27,77
Her İki Bağlam	n	9
	%	12,49
Toplam	n	71
	%	100

Tablo incelendiğinde kitapta verilmesi hedeflenen söz varlığı unsurlarının %61,11 askerî bağlamda yer aldığı, %27,77 günlük bağlamda ve %12,49 oranında ise her iki bağlamda da yer aldığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Albayrak (2003) çalışmasında yabancı askerlere dil öğretimine yönelik ders kitaplarında gerek genel dile ait söz varlığına gerekse askerî terminolojiye yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu kitaplarda dört temel dil becerisini içermesi gerektiğini belirtmiştir. Mevcut çalışma kapsamında inceleme nesnesi olarak belirlenen Campaign English for the Military 1 ders kitabında dört temel dil becerisine eşit oranda yer verilmiş olduğu, genel dile ait söz varlığının yanı sıra askerî terminolojiye ait kelime ve kavramların

öğretiminin hedeflendiği gözlemlenmiştir. Nitekim Campaign English for the Military 1 ders kitabında ünite ve bölüm adlarında %85 oranında askerî terminolojiye ait kelime ve kavramlar; %15 oranında ise genel dile ait söz varlığı tercih edilmiştir. Söz konusu ders kitabı bölüm bazlı olarak incelendiğinde ise %85,71 oranında askerî bağlamın tercih edildiği, her üniteye yalnızca 1 bölümde başlı başına günlük İngilizceye yer verildiği görülmektedir. Ancak inceleme nesnesinde günlük ve askerî İngilizce arasında keskin bir ayrımın olmadığı, askerî İngilizceye ağırlık verilen alt bölümlerde de kelimelerin günlük bağlamlarına sık sık yer verildiği görülmüştür. Özbal (2020) da çalışmasında incelediği ders kitabında askerlerin mesleki yaşamlarının yanı sıra sosyal yaşamlarında karşılaşılabilen iletişim durumlarını yansıtan bir içerik bulunduğunu tespit etmiştir. Mevcut çalışmanın inceleme nesnesi de benzer bir içeriğe sahiptir. Zira Campaign English for the Military 1 ders kitabında askerlerin mesleki yaşamlarının yanı sıra sosyal yaşamlarında karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarına yönelik metinler ile birlikte çeşitli dil işlevlerine de yer verilmiştir.

Cantürk (2023) hava, deniz harp okullarında öğrenim gören yabancı öğrenciler ile Sağlık Bilimleri Üniversitesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkiye ile ilgili algılarını ele aldığı çalışmasında öğrencilerin Türkiye hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu durumun en önemli nedeni yurt dışında Türkçe öğrenen askerî personele yönelik hazırlanmış ders kitabının bulunmamasıdır. Campaign English for the Military 1 ders kitabında yabancı askerî personele gerek Birleşik Krallık gerekse AB, BM ve NATO gibi uluslararası kuruluşlara yönelik konuları ele alan ünitelere yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu durum, Campaign English for the Military 1 ders kitabının dil öğretimine önem verdiği kadar gerek ulusal gerekse uluslararası askerî bağlamlar hakkında öğrenenleri bilgilendirmeye de büyük önem verdiğinin göstergesidir.

Ermağan (2021) çalışmasında Amerikan askerlerine Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla yazılmış olan “Turkish: A Guide to the Spoken Language” adlı kitabı incelemiş ve incelediği kitapta askerî terminolojiye ayrıntılı bir şekilde yer verilmediğini, daha çok gündelik hayata yönelik söz varlığına ağırlık verilmiş olduğuna dikkat çekmiştir. Mevcut çalışmada incelenen Campaign English for the Military 1 ders kitabında ise söz varlığı öğretiminde %61,11 oranında askerî terminolojiye yer verildiği, ancak “ülkeler, milliyetler, şahsi eşyalar, aile bağları ve kutlamalar” gibi günlük bağlama yönelik söz varlığının ihmal edilmediği; kitabın hedef kitlenin hem meslekî hem de günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlamaya yönelik hazırlandığı görülmektedir.

Ermağan’ın (2021) çalışmasında ortaya koyduğu bir diğer sonuç, incelediği ders kitabındaki görsellerin askerlerin ihtiyaçlarına yönelik olduğu yönündedir. Campaign English for the Military 1 ders kitabındaki görseller için de benzer bir sonuç söz konusudur. Anlatılan konu, işlev ya da söz varlığı unsuru günlük bağlamda da askerî bağlamda da verilse bile ya görseller ya da karakterlerle askerî bağlam kitabın arka planına hâkimdir.

Campaign English for the Military 1 ders kitabında yer alan işlevleri incelenmiş, hangi işlevlerin günlük hangi işlevlerin askerî bağlamda verildiği tespit edilmiştir. Buna göre 37 işlevden 20 tanesi günlük, 16 tanesi askerî, 1 tanesi hem askerî hem de günlük bağlamda verilmiştir. Buna göre hemen hemen yakın bir dağılım olduğu, işlevlerin iki bağlamda da dengeli olarak verildiği belirlenmiştir. Arat (2022, s. 156) çalışmasında katılımcıların çoğunluğunun en az B2 seviyesinde genel Türkçe eğitimi almaları gerektiğini düşündüğü sonucuna varmış ancak gerekçelerinin içerikleri analiz edildiğinde ders içeriklerinde özel amaçlı bir dil kullanımına ihtiyaç olacağı sonucuna varmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Yine Arat (2022, s. 156) çalışmasında Askerî Türkçeye hangi düzeyde başlanması gerektiğine yönelik sorulara verilen cevaplarda bir fikir birliğinin oluşmadığı, başlangıçtan itibaren genel Türkçeyle birlikte Askerî Türkçe Öğretimi bağlamında en azından terimler, kalıp ifadelerin öğretilmesi sonucuna varmıştır.

Sonuç olarak Campaign English for the Military 1 ders kitabında ağırlıklı olarak askerî İngilizcenin verildiği ancak günlük İngilizcenin de ihmal edilmediği belirlenmiştir. Genel amaçlı dil öğretim kitaplarının içeriği düşünüldüğünde öncelikle öğrencinin kendisi ve ailesiyle başlayan ve ardından etrafında yer alan somut nesneler ve kişilerin adlarıyla devam eden bir akıştan söz etmek mümkündür. Askerî Türkçe bağlamında düşünüldüğünde ise inceleme nesnesinde bir askerin/askerî personelin/askerî öğrencinin kendisi ve ailesi, askerî kampüsteki nesneler, insanların adlarından başlayan bir akışın olması olağan gözükmemektedir. Yani hedef kitlenin hedef dilde içinde bulunduğu bağlamda neye ihtiyacı varsa onlar öğretilmektedir.

Öneriler

Öncelikle yabancı askerî personele yönelik Türkçe öğretimine yönelik STANAG 6001 metnindeki dil seviyelerine, tanımlayıcılarına uygun bir öğretim programı hazırlanabilir. Öğretim programının hazırlanmasında Türkçenin yabancı dil olarak alanındaki uzmanları, program geliştirme uzmanları ile TSK personelleri iş birliği yapmalıdır.

MAP (Misafir Askerî Personel) ve MAÖ (Misafir Askerî Öğrenci) Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı askerî personeli/öğrenciyi ifade etmektedir. Söz konusu personel ve öğrenciler, yurt dışında Türkçe eğitimi alabildiği gibi yurt içinde MSÜ bünyesinde de Türkçe eğitimi alabilmektedir. Görüldüğü üzere yabancı askerî personel ve öğrencilerin Türkçe öğrendikleri ortam farklılık gösterebilmektedir. Bu ortam, dilin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri etkilediği gibi dilin öğretimine yönelik hazırlanacak olan materyallerin planlanmasında da önem arz etmektedir. Bundan dolayı Türkçeyi yurt dışında yabancı dil olarak öğrenen askerî personel ile Türkiye'de ikinci dil olarak öğrenen askerî personele/öğrenciye yönelik hazırlanacak kitaplarda hedef kitlenin bulunduğu ortam göz önüne alınmalıdır. Askerî Türkçe ile günlük Türkçenin ağırlığı eğitim ortamına göre belirlenmelidir.

Söz konusu inceleme nesnesinde askerî bağlama ağırlık verildiği görülmüştür, ancak askerî amaçlı Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanacak materyallerde iki alanın ağırlığı hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre belirlenmeli, yapılan ihtiyaç analizi sonrasında içeriğe yönelik planlama (temalar, metin türleri, söz varlığı, işlevler vb.) yapılabilir. Hedef kitlenin hangi metinlerle sık karşılaşacağı, kelimeyi hangi bağlamda daha çok kullanacağı vb. belirlenmelidir. Arat (2022, s. 157) çalışmasında genel Türkçe eğitimi için kullanılan dil setleri yerine, ÖAT terminolojisiyle (örn. askerî Türkçe, iktisat Türkçesi, bankacılık Türkçesi...vb.) zenginleştirilmiş genel Türkçe setlerinin oluşturulması daha yararlı olacağını önermektedir. Arat (2022, s. 159) her hedef kitlenin kendine özgü gereksinimleri bulunduğu gibi askerî Türkçeye yönelik bir ihtiyacın da bulunduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçların en belirginlerinden biri de öğrencilerin terim bilgisinin zayıf olması hâlinde askerî terminolojiyi anlamakta sıkıntı yaşamalarıdır.

İnceleme nesnesinde yer alan işlevler, temalar ve söz varlığı gibi unsurlar kitabın iskeletini oluşturmaktadır. Bu nedenle hazırlanacak materyallerde söz konusu kitapta yer alan ilgili unsurlar örnek alınabilir; askerî amaçlı dil öğretimine yönelik hazırlanan kitaplar ve müfredatlar incelenmelidir.

Yabancı askerî personele yönelik Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak ders materyallerinde Türk ordusu hakkındaki bilgilerin yanı sıra Türkiye'nin tarihi, kültürel, sosyal, ekonomik, jeopolitik özellikleri hakkında bilgi içeren ünitelere ve metinlere yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Albayrak, R. (2003). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gereksinim çözümlemesi: Kara kuvvetleri lisan okulundaki misafir askerî personele ilişkin bir uygulama örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2017). *Qualitative media analysis*. SAGE Publications.
- Arat, E. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askerî Türkçe* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava harp okulunda öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlükler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- BILC (Bureau for International Language Coordination). (2019). *NATO STANAG 6001 overview of language proficiency levels*. <https://www.natobilc.org/documents/TrainingResources/STANAG%206001%20Overview%20Feb%202019.pdf>
- Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203–213.
- Cantürk, S., & Başpınar, A. (2022). Türkiye’de eğitim gören misafir askerî personelin kültürel etkileşimi ve uyumu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55, 388–410. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1037060>
- Cantürk, S. (2023). Harp okullarında eğitim gören misafir askerî öğrencilerin Türkiye algısı. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 43(2), 251–371.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Editörü). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çimen, İ., & Güven Ercan, A. (2022). Özel amaçlı Türkçe öğretimi: Askerî personele yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *International Congress of Education and Science*, 168–173.
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: Sağlık Türkçesi öğretim programı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Ermağan, E. (2021). II. Dünya savaşı esnasında Amerikan askerlerine Türkçe öğretmek için yazılan *Turkish: A guide to the spoken language* adlı kitabın dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (09), 43–45. <https://doi.org/10.29000/rumelide.983856>
- Güleç, F. (2022). Özel amaçlı dil öğretimi: Misafir askerî personele Türkçe öğretimi örneği. *Edebiyat Bilimleri*, 1, 65–89.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *Specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press.
- Milli Savunma Bakanlığı. (2022). 2021 yılı faaliyet raporu. <https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/2021.pdf>
- Milli Savunma Bakanlığı. (2023). 2022 yılı faaliyet raporu. [https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/2022%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu\(2\).pdf](https://www.msb.gov.tr/Content/Upload/Docs/2022%20Y%C4%B1%C4%B1%20Faaliyet%20Raporu(2).pdf)
- Özbal, B. (2020). Özel amaçlı Türkçe öğrenimine örnek tarihî bir ders kitabının incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 1–11. <https://doi.org/10.29000/rumelide.791066>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev. Editörü). Pegem Akademi.
- Solak, E. (2013). Müşterek görevler için gerekli NATO dil standartları ve bu standartların bir kamu örgütünde uygulamaları. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 12(1), 71–90.
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin uygulamaları bağlamında ana dili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 171–183.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464–2479.
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye’de yükseköğrenim görecektir yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünver, Ş. (2013). Alman askerlerine Türkçeyi öğretme ve Türkiye’yi tanııtma amacıyla yazılan bir kitabın incelenmesi. *Milli Folklor*, 25(100), 189–201.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2010). Sözlü kültür malzemesi olarak Türkçede askerlik jargonu. *Milli Folklor*, 22(88), 112–125.

İncelenen Yayın:

Mellor-Clark, S., & Altamirano, Y. B. de. (2004). *Campaign English for the Military 1*. Macmillan Education.



Received:25.02.2025

Accepted:27.05.2025

Published:30.06.2025

Doi:10.5281/zenodo.15761572

Volume/Issue:3(1)

Pub Date Season: Summer

Pages: 52-61

Cite as: Koita, M. K. K. (2025). Language attitudes and identity: Perspectives on the use of Bomu by native Bomu speakers in Bamako. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 52-61.

Language Attitudes and Identity: Perspectives on the Use of Bomu by native Bomu speakers in Bamako

Mahamadou Karamoko Kahiraba KOITA

Master's degree, Université Yambo Ouologuem de Bamako, koitamahamadoukk9@gmail.com, ORCID: 0009-0009-0683-5141

ABSTRACT

This study investigates the language attitudes of native Bwa toward their language Bomu in Bamako, Mali. Bomu, a language spoken by the Bwa, faces marginalization in favor of dominant languages like French, and Bamanankan. The ongoing language shift stems from perceptions of Bomu as less prestigious or economically advantageous. The research investigates how native Bomu speakers perceive their language and how these perceptions shape their linguistic behaviors. It relies on semi-structured interviews and focus group discussions with 50 native Bomu speakers. Social Identity Theory and Language Attitude Theory provide insights into the connection between language use and identity. The findings revealed a strong connection between Bomu and cultural identity, with 85% of participants valuing Bomu for preserving cultural heritage, yet a language shift is evident as younger generations increasingly favor Bamanankan and French for their perceived practical and socioeconomic advantages. Participants recommended incorporating Bomu into education, media, and cultural initiatives to revitalize the language and ensure its transmission to future generations. Bomu plays a vital role in the cultural identity of the Bwa people; however, its survival is threatened by urbanization and the dominance of other languages. To preserve and promote Bomu in contemporary Mali, concerted efforts in education, media, and community engagement are required.

Keywords: Bomu, Cultural identity, Multilingualism, Language preservation, Language shift.

Dil Tutumları ve Kimlik: Bamako'daki Anadil Konuşurları Arasında Bomu Dilinin Kullanımına Dair Görüşler

ÖZET

Bu çalışma, Mali'nin Bamako kentinde yaşayan Bwa kökenli bireylerin ana dilleri Bomu'ya yönelik dil tutumlarını incelemektedir. Bwa halkı tarafından konuşulan Bomu dili, Fransızca ve Bamanankan gibi baskın dillerle karşı marjinalleşme süreciyle karşı karşıyadır. Söz konusu dil değişimi, Bomu dilinin prestij ve ekonomik açıdan daha düşük algılanmasından kaynaklanmaktadır. Araştırma, yerel Bomu konuşurlarının kendi dillerine ilişkin algılarını ve bu algıların dil kullanım davranışlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışmaları yoluyla 50 yerel Bomu konuşuruya veri toplanmıştır. Sosyal Kimlik Teorisi ve Dil Tutumu Teorisi, dil kullanımı ile kimlik arasındaki ilişkiye dair kuramsal çerçeveyi sağlamaktadır. Bulgular, katılımcıların %85'inin Bomu dilini kültürel mirasın korunmasında önemli bir unsur olarak değerlendirdiğini göstermiştir. Ancak, pratik ve sosyoekonomik avantajları sebebiyle genç kuşaklar arasında Bamanankan ve Fransızca lehine bir dil değişimi gözlemlenmektedir. Katılımcılar, Bomu dilinin eğitim, medya ve kültürel girişimlere entegre edilmesiyle dilin canlandırılması ve gelecek kuşaklara aktarımının sağlanması gerektiğini önermiştir. Bomu dili, Bwa halkının kültürel kimliğinde hayati bir rol oynamakla birlikte, kentleşme ve diğer dillerin baskınlığı nedeniyle varlığını sürdürme tehdidi altındadır. Modern Mali'de Bomu dilinin korunması ve teşviki için eğitim, medya ve toplumsal katılım alanlarında koordineli çalışmalar gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bomu, Kültürel kimlik, Çokdillilik, Dil koruma, Dil değişimi

INTRODUCTION

Language is more than a means of communication; it is a vital marker of identity, a symbol of community belonging, and a repository of cultural memory. In multilingual societies such as Mali, language attitudes play a critical role in shaping patterns of social cohesion, identity formation, and cultural preservation. Among the officially recognized languages in Mali, Bomu—primarily associated with the Bwa ethnic group—stands out for its rich cultural and historical heritage. However, in urban areas like Bamako, Bomu is increasingly marginalized in favor of dominant languages such as French (the official language), Bamanankan (the national *lingua franca*), and to a growing extent, Arabic and English, which are perceived as offering better opportunities in education, employment, and mobility (Seydou, 2015; Djim, 2016; Coulibaly, 2017).

Globally, scholars such as Garrett (2010) and Edwards (2020) have emphasized that language attitudes directly affect minority language maintenance, intergenerational transmission, and language vitality. In the African context, researchers like Adegbija (2019) and Ndhlovu (2021) have shown that local languages are often devalued in cities due to sociopolitical pressures, colonial legacies, and the global dominance of European and religious languages. In Mali, Minkailou (2017) has conducted influential research on language attitudes and identity, notably among the Minianka community in Bamako. His 2017 study on the Mamara language revealed that many Minianka speakers, especially the youth, preferred Bamanankan to their heritage language due to internalized stigma and societal pressure. His work effectively applies the Ethnolinguistic Identity Theory (Giles, Bourhis, & Taylor, 1977) to explain how language choices reflect group identity and social positioning.

Although Minkailou's studies offer valuable insights into language preference, identity, and social integration, they focus largely on the Minianka experience and do not address the linguistic realities of the Bwa community or the status of Bomu in urban Mali. Furthermore, his findings are limited by the absence of a broader sample and community-specific investigation of language attitudes in everyday interaction, particularly in relation to youth language practices, identity negotiation, and family transmission. Similarly, while Seydou (2015) and Djim (2016) have provided overviews of the linguistic dynamics of Mali, they did not examine how Bomu speakers themselves perceive their language nor how these perceptions affect their sense of self, community belonging, or decisions about language use in the competitive linguistic environment of Bamako.

This study fills these critical gaps by investigating the language attitudes of native Bomu speakers in Bamako, with particular emphasis on how these attitudes shape and reflect cultural identity, social aspirations, and linguistic behavior. It specifically investigates how Bomu speakers evaluate their language in comparison to French, Bamanankan, Arabic, and English, and how they navigate pressures to assimilate linguistically while maintaining cultural distinctiveness. This study focuses on the Bwa community to offer a clear, local perspective on language shift and revitalization.

The central issue investigated in this study is the ongoing language shift affecting Bomu, a process driven by its low institutional status and the perception that it lacks economic or social utility. As younger generations are increasingly exposed to and educated in more dominant languages, there is a growing risk that Bomu will be further displaced from everyday use. The objectives of the study are threefold: (1) to understand native Bomu speakers' attitudes toward their own language and other commonly spoken languages in Bamako; (2) to investigate how these attitudes intersect with both individual and collective identity; and (3) to assess the implications of these perceptions for language preservation and revitalization strategies in urban Mali. The research question guiding this investigation is how do native Bomu speakers in Bamako perceive their language, and how are these perceptions related to their identity, social status, and cultural belonging?

To answer this question, the study adopts a qualitative approach based on semi-structured interviews, and literature analysis. This methodological design allows for a deeper, more nuanced understanding of how language attitudes are formed, expressed, and negotiated within specific social and cultural contexts. This research contributes to the broader discourse on minority language resilience, urban multilingualism, and identity politics in contemporary Mali by foregrounding the voices of Bomu speakers in the dynamic and diverse context of Bamako. It also responds to calls by scholars such as Minkailou and Maïga (2023) for more inclusive, community-centered studies that consider the perspectives of underrepresented ethnic groups, such as the Bwa, whose experiences have often been overlooked in national and academic discussions on language and identity.

METHOD

This study employs a qualitative research approach, guided by a theoretical framework that examines the intersection of language attitudes and identity within the context of language use among native Bomu speakers in Bamako. The theoretical framework is grounded in Social Identity Theory (Tajfel & Turner, 1979), which emphasizes how language contributes to the formation and maintenance of group identities. Additionally, Language Attitude Theory (Garrett, 2010) provides insights into how perceptions of a language influence its use and the cultural significance attributed to it. Together, these frameworks facilitate a deeper understanding of how native Bomu speakers perceive their language and how these perceptions are tied to their social and cultural identities within the broader linguistic landscape of Bamako.

Table 1:

Demographic Characteristics and Language Proficiency of Native Bomu Speakers in Bamako (n=50)

Category	Subcategory	Number of Participants (n=50)
Age Group	18–25	12
	26–35	15
	36–45	10
	46–55	8
	56 and above	5
Gender	Male	26
	Female	24
Occupation	Student	14
	Civil Servant	10
	Trader/Market Vendor	8
	Teacher	6
	Artisan	5
	Unemployed	4
	Other (e.g., NGO worker, retiree)	3
Language Proficiency	Bomu	
	Fluent	38
	Semi-fluent	10
	Basic	2
	French	
	Fluent	30
	Semi-fluent	15
	Basic	5
	Bamanankan	
	Fluent	42
	Semi-fluent	6
	Basic	2
	Arabic	
	Fluent	5
	Semi-fluent	10

Basic	35
English	
Fluent	6
Semi-fluent	14
Basic	30
<i>Koita (2025)</i>	

The sample for this study consists of 50 native Bomu speakers residing in Bamako, Mali. These people are selected because of their firsthand experiences and deep connections to the language, making them ideal participants for investigating the complex relationship between language attitudes and identity. Given the linguistic diversity of Bamako, it is important to capture a range of perspectives, reflecting the varying degrees of attachment to Bomu, as well as how these attitudes are influenced by exposure to other languages such as French, Bamanankan, Arabic, and English.

The sampling strategy employed in this research is a combination of purposive sampling and snowball sampling. Purposive sampling ensures that participants have a direct or indirect involvement with Bomu, whether through daily use, educational involvement, or participation in cultural activities. This approach guarantees that the data collected are rich and meaningful about the research question. Snowball sampling is used to identify additional participants who may not have been initially accessible, thus allowing for a more comprehensive understanding of language attitudes within the community. This strategy involves asking initial participants to recommend others who meet the criteria, helping to ensure diverse and in-depth qualitative data.

Data collection involves 30 semi-structured interviews and 4 focus group discussions, each comprising 5 participants, providing opportunities for participants to express their openly and reflectively. These methods are chosen to facilitate an in-depth investigation of attitudes toward Bomu and how these attitudes influence social identity. The interviews were audio-recorded and transcribed for analysis, while focus group discussions were moderated to ensure a dynamic exchange of ideas and experiences.

Table 2:

Demographic Characteristics and Language Proficiency of Participants in Interviews and Focus Group Discussions (n=50)

Category	Subcategory	Number of Participants (n=50)
Age Group	18–25	10
	26–35	14
	36–45	11
	46–55	9
	56 and above	6
Gender	Male	27
	Female	23
Occupation	Student	13
	Civil Servant	9
	Trader/Market Vendor	8
	Teacher	7
	Artisan	6
	Unemployed	4
	Other (e.g., NGO worker, retiree)	3
Language Proficiency	Bomu	
	Fluent	39
	Semi-fluent	9
	Basic	2
	French	
	Fluent	31
	Semi-fluent	14

Basic	5
Bamanankan	
Fluent	41
Semi-fluent	7
Basic	2
Arabic	
Fluent	6
Semi-fluent	11
Basic	33
English	
Fluent	5
Semi-fluent	13
Basic	32

Koita (2025)

Thematic analysis was employed to analyze the qualitative data, with a focus on identifying key themes related to language attitudes, identity, and the social functions of Bomu. This process involved coding the data to highlight patterns and insights into how language shapes individual and collective identities among native Bomu speakers. The current study is organized into four main sections: introduction, methodology, findings and discussion, and conclusion. Each section builds on the previous one to explore how native Bomu speakers in Bamako perceive their language and how these perceptions relate to identity, language use, and cultural preservation.

FINDINGS

Findings from interviews

This section analyzes the multifaceted relationship between Bomu and cultural identity in the context of urban multilingualism. It examines the perceived importance of Bomu as a cornerstone of cultural heritage and the evolving attitudes toward its use in urban settings. The influence of dominant languages like Bamanankan and French is analyzed, alongside perceptions of language shift and the potential endangerment of Bomu. The interplay between identity and language preference is also discussed.

Perceived importance of Bomu for cultural identity

Participants expressed a strong attachment to Bomu as a vital marker of cultural identity, emphasizing its role in preserving the traditions, oral history, and values of the Bwa people. One participant noted, “When I speak Bomu, I feel connected to my grandparents and the stories they told us. It’s not just a language—it’s who we are” (male participant, 42). This sentiment was widely shared, with 85% of participants affirming that Bomu is essential for maintaining a distinct cultural identity amidst the growing dominance of other languages in Bamako.

Attitudes toward Bomu in urban contexts

Bomu is predominantly used in familial and communal settings, with limited presence in public or professional spaces. As one participant explained, “I always speak Bomu with my parents and siblings, but outside, I switch to Bamanankan or French so others understand me” (female participant, 26). This pattern of code-switching between Bomu, Bamanankan, and French was commonly reported among participants, reflecting the practical need to navigate the multilingual realities of life in Bamako.

Influence of other languages on attitudes

Bamanankan was widely acknowledged as a practical lingua franca in Bamako, while French was considered essential for education and employment. As one participant noted, “French gives access to jobs and school, but it pushes us to forget Bomu little by little” (male participant, 33). Many participants

expressed concern that the dominance of these two languages is contributing to the marginalization of Bomu, particularly among younger generations.

Perceptions of language shift and endangerment

A recurring concern among participants was the declining use of Bomu, especially among youth, as many children prefer French or Bamanankan, which they perceive as more “modern” or useful. One participant shared, “My kids answer me in Bamanankan even when I speak to them in Bomu. They think Bomu is old-fashioned” (female participant, 38). To counteract this trend, participants emphasized the importance of family storytelling, intergenerational communication, and community gatherings as vital efforts to keep Bomu alive.

Identity and language preference

Bomu was closely tied to participants’ sense of identity, with older people strongly associating it with cultural pride, while younger participants viewed multilingualism as a pragmatic choice. As one male participant (22) explained, “I am proud to be Bwa, but I also need French and English to succeed in life.” This reflects the tension between maintaining cultural roots and adapting to modern demands.

In sum, the interview findings revealed that Bomu holds deep emotional and cultural significance for the Bwa people, serving as a powerful symbol of identity, heritage, and community continuity. Despite its importance, the use of Bomu is increasingly confined to private, familial spaces, as speakers—especially younger generations—navigate a multilingual urban environment dominated by Bamanankan and French. These dominant languages are associated with wider communication, education, and socioeconomic advancement, leading to a gradual marginalization of Bomu. While code-switching enables flexibility, it also signals a shift that may threaten the long-term vitality of Bomu. Participants expressed both concern and hope—concern over the decreasing transmission of the language, and hope through efforts like family storytelling, cultural engagement, and calls for institutional support. The interviews underscore the need for deliberate, community-led and policy-supported initiatives to preserve Bomu as both a living language and a cornerstone of Bwa identity in a rapidly changing urban landscape.

Findings from focus groups

The focus groups revealed collective perspectives on the value of Bomu, challenges to its use, and suggestions for revitalization.

Cultural significance of Bomu

Bomu was described as a vital link to Bwa traditions and ancestors. “Our language is our soul. If we lose it, we lose ourselves,” stated a male focus group participant, capturing the deep emotional and cultural connection many feel toward the language. Participants emphasized that Bomu plays a central role in fostering unity and pride within the Bwa community in Bamako, reinforcing its significance as more than just a means of communication—it is a symbol of collective identity and heritage.

Usage patterns and contexts

Participants agreed that Bomu is mostly spoken in family and community settings, with its public use remaining rare due to the dominance of Bamanankan and French. “Even if I want to speak Bomu outside, I often switch because people won’t understand me,” noted a female focus group participant, highlighting the linguistic challenges faced in public spaces. Code-switching was consistently mentioned as a practical necessity for navigating daily life in Bamako’s multilingual environment.

Perceptions of language shift

A shared concern emerged about the diminishing use of Bomu among youth. “Our children are growing up in a different world. If we don’t act now, they may forget our language,” warned an elder male focus group participant. This sentiment reflected a sense of urgency among participants, who advocated for community-driven revitalization efforts to ensure the transmission and survival of Bomu across generations.

Attitudes toward Bamanankan and French

While recognizing the functional value of Bamanankan and French, participants lamented their impact on the visibility of Bomu. “Bamanankan is useful, but it makes Bomu disappear from our daily talk,” noted a female focus group participant. Although French was praised for its educational and professional advantages, it was also critiqued for reinforcing linguistic inequality and contributing to the marginalization of local languages like Bomu.

Identity and language

Participants expressed pride in their linguistic heritage but acknowledged the necessity of adapting to urban multilingualism. “I love speaking Bomu. But to live in Bamako, you need more than one language,” noted a young male focus group participant. This illustrates the balance many Bwa people navigate between preserving their cultural identity and embracing linguistic adaptability in a diverse urban environment.

Challenges to language preservation

Key barriers cited included urbanization, lack of institutional support, and the absence of Bomu-language content in media and schools. “How can we expect children to speak Bomu when it’s not in their books or on TV?” asked a female focus group participant. This comment underscores the need for broader structural efforts to integrate Bomu into formal and public domains, making it more visible and relevant in children’s everyday environments.

In whole, the focus group discussions highlighted a shared commitment among participants to preserving Bomu as a crucial part of Bwa cultural identity. Participants expressed deep emotional and cultural attachment to the language, viewing it as a vital link to their ancestors, values, and communal pride. However, they also voiced strong concerns about the declining use of Bomu, especially among children, due to pressures from dominant languages like Bamanankan and French. While recognizing the practical benefits of multilingualism in urban settings, participants lamented the reduced presence of Bomu in public life and educational domains. The lack of institutional support, media content, and school integration emerged as key obstacles to preservation. Nevertheless, participants demonstrated a collective will to act, advocating for community-based initiatives such as cultural festivals, storytelling events, and formal education efforts to revitalize the language. These findings underscore both the urgency and the potential for sustainable language preservation if supported by both grassroots efforts and broader policy measures.

RESULT AND DISCUSSION

Social Identity Theory: Language as a marker of group identity

Social Identity Theory posits that people derive part of their self-concept from group membership, and language plays a critical role in that process. In this study, Bomu clearly functions as a strong symbol of Bwa identity. Participants repeatedly emphasized that speaking Bomu connects them to their heritage, family traditions, and collective memory:

“When I speak Bomu, I feel connected to my grandparents and the stories they told us. It’s not just a language—it’s who we are.”

Such expressions reflect what Tajfel and Turner (1979) describe as positive in-group identification. Bomu is not merely a communication tool—it embodies the values, norms, and shared history of the Bwa people. Even in urban multilingual settings like Bamako, where other languages dominate, the emotional and symbolic power of Bomu reinforces a sense of belonging and cultural distinctiveness.

This aligns with research (Fishman, 1991; Grenoble & Whaley, 2006), which shows that heritage languages play a central role in preserving minority group identity, particularly when those groups are surrounded by more dominant linguistic cultures.

Language Attitude Theory: Attitudes shape language use and maintenance

Garrett's (2010) Language Attitude Theory helps explain how perceptions about the utility, prestige, or cultural worth of a language affect speaker behavior and intergenerational transmission. In this study, participants expressed positive emotional attitudes toward Bomu—describing it as “our soul” and a source of pride. However, these attitudes are also conflicted by perceptions of Bomu's limited functionality in broader society:

“I love speaking Bomu. But to live in Bamako, you need more than one language.”

This illustrates what Garrett (2010) describes as the attitudinal gap between emotional value and practical utility, particularly in multilingual societies. The dominance of Bamanankan and French in public, educational, and economic spheres creates a situation in which Bomu, despite its high cultural value, is often seen as less useful—especially by youth. This tension contributes to language shift and a decline in intergenerational transmission, as seen in other minority language communities worldwide (UNESCO, 2003).

Urban multilingualism and code-switching: a coping strategy and a signal of shift

The findings also support literature on code-switching and language adaptation in urban multilingual contexts (see Gumperz, 1982; Myers-Scotton, 1993). Code-switching between Bomu, Bamanankan, and French was a common theme across both data sets. While it allows flexibility and inclusion in diverse environments, it also signals that Bomu is being pushed into more private, less visible domains.

“Even if I want to speak Bomu outside, I often switch because people won't understand me.”

Such practices reinforce what researchers have termed “domain shrinkage,” where minority languages retreat to limited contexts (Fishman, 1991). Over time, this can lead to attrition and language endangerment, particularly when compounded by institutional neglect, as participants noted with the lack of Bomu in schools and media.

Comparative reflection with recent studies

The findings resonate with recent studies on language shift in multilingual African cities. Batibo (2005) emphasizes that pressure from dominant national and international languages is a major factor in the decline of indigenous languages in urban areas. Similarly, Bodomo (2016) observes that while many African urban dwellers express pride in their ethnic languages, they often prioritize dominant lingua francas for mobility and survival. Supporting this trend, studies in Senegal (Mc Laughlin, 2008) and Nigeria (Bamgbose, 2011) reveal that urban youth tend to associate minority languages with rural life and older generations, unless revitalization efforts are made visible and relevant to younger speakers.

The findings of this study, interpreted through Social Identity Theory and Language Attitude Theory, show that Bomu remains a central marker of Bwa identity and community cohesion, even as its use declines in public life. Positive attitudes alone are insufficient for language maintenance if not supported by institutional frameworks and visible usage in education, media, and public discourse.

Efforts to preserve Bomu must therefore bridge this gap between cultural pride and practical use. This involves strengthening grassroots efforts like storytelling and community gatherings, while also advocating for policy-level interventions, such as bilingual education and media inclusion. Without this, the emotional significance of Bomu may endure, but its everyday vitality may continue to fade in the face of urban multilingual pressures.

CONCLUSION

This study has investigated the intricate relationship between the Bomu language and Bwa cultural identity within the urban multilingual context of Bamako. Drawing on interview and focus group data and guided by Social Identity Theory and Language Attitude Theory, the study revealed that Bomu is deeply cherished by the Bwa community as a symbol of heritage, communal belonging, and ancestral connection. However, it is increasingly marginalized in the public and institutional spheres due to the dominance of Bamanankan and French, especially among younger generations who associate these languages with socioeconomic mobility.

This research contributes to the growing body of work on language shift and identity by offering a localized, qualitative understanding of how urbanization and multilingualism influences local language vitality. Specifically, it documents the emotional and symbolic significance of Bomu, highlights the tensions between cultural preservation and modern demands, and emphasizes the practical challenges of maintaining minority languages in urban African settings. The study also provides empirical support for theoretical claims about domain shrinkage, attitudinal conflict, and the role of code-switching in linguistic adaptation.

The findings underscore the urgent need for comprehensive language preservation strategies that go beyond emotional attachment. While Bomu continues to play a key role in personal and communal identity, its limited use in education, media, and public life undermines its long-term survival. The study shows that positive attitudes are not enough; there must be structural support to ensure the intergenerational transmission and everyday relevance of Bomu.

The implications are clear for educators, policymakers, and community leaders: language planning must address both the symbolic and functional dimensions of Bomu use. Without active measures, the language risks further erosion, which would mean not only the loss of a communication tool but also a diminishing of Bwa cultural heritage.

Preserving Bomu in a multilingual urban context requires a collaborative, multi-level approach that combines grassroots, institutional, and policy-level efforts. Community-based revitalization initiatives such as storytelling events, cultural festivals, and Bomu-language clubs should be supported to encourage use among youth and families. Integrating Bomu into local education systems through bilingual programs and culturally relevant curricula can help reinforce language pride and competence, with schools playing a central role. Media and technology must also be harnessed to develop and promote Bomu-language content across radio, television, and digital platforms, enhancing visibility and appeal, especially for younger audiences. In addition, national and local language policies should be advocated to recognize and protect Bomu as part of the linguistic heritage of Mali, including funding for research, documentation, and teacher training. Intergenerational communication must be strengthened by raising awareness among parents about the importance of consistently using Bomu at home. Urban language awareness campaigns in Bamako can further promote linguistic diversity and the value of indigenous languages like Bomu. The emotional and cultural significance of Bomu must be matched by its institutional and practical relevance to ensure it remains a living, thriving part of the Bwa community for generations to come.

REFERENCES

- Adegbija, E. (2019). *Language attitudes and minority languages in Africa*. Ibadan, Nigeria: Ibadan University Press.
- Bamgbose, A. (2011). *African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization*. In Bernd Reh (Ed.), *Language in education in Africa: A comparative and transdisciplinary perspective*, Bristol, England: Multilingual Matters, pp. 17–34.
- Bamgbose, A. (2011). *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Münster, Germany: LIT Verlag Münster.
- Batibo, H., M. (2005). *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences, and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bodomo, A. (2016a). *African tongues and global aspirations: Language planning and policy in Africa*. In Victor J. Webb & Beatrice H. Sure (Eds.), *African voices: An introduction to the languages and linguistics of Africa*. Oxford, England: Oxford University Press, pp. 287–303.
- Bodomo, A. (2016b). *African urban youth languages: A sociolinguistic perspective*. In Victoria de Ruiter (Ed.), *Youth language practices in Africa and beyond*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, pp. 53–70.
- Coulibaly, A. (2017). *Linguistic hierarchies in urban Mali: Language use and perceptions among youth in Bamako*. Bamako, Mali: Université de Bamako Press.
- Djim, A. (2016). Urban multilingualism and language shift in Mali. *Journal of West African Languages*, n°43 (2), pp.89–104.
- Edwards, J. (2020). *Language and identity: An introduction*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fishman, J., A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giles, H., Bourhis, R. Y., & Taylor, D. M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In H. Giles (Ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 307–348). New York, NY: Academic Press.
- Grenoble, L., A., & Whaley, Lindsay J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gumperz, J., J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Maïga, Ibrahim, & Minkailou, Mohamed. (2023). *Indigenous languages and identity in West Africa: Towards inclusive language policies*. Bamako, Mali: Sahel Press.
- Mc Laughlin, Fiona. (2008). “The ascent of Wolof as an urban vernacular and national lingua franca in Senegal.” *International Journal of the Sociology of Language*, n°191, pp.93–114.
- Minkailou, Mohamed. (2017). *Langues et identités urbaines: Une étude des Minianka à Bamako*. Bamako, Mali: Éditions Donniya.
- Myers-Scotton, Carol (1993). *Social Motivations for Code-Switching: Evidence from Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Ndhlovu, Finex. (2021). *Decolonising multilingualism in Africa: Indigenous languages and the quest for linguistic justice*. Abingdon, England: Routledge.
- Seydou, Alpha. (2015). *Langues et société au Mali: Dynamiques, perceptions, et enjeux identitaires*. Bamako, Mali: Institut des Langues et Cultures du Mali.
- Tajfel, Henri, & Turner, John C. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole, pp. 33-47.
- UNESCO (2003). *Language Vitality and Endangerment*. Paris: UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:01.06.2025

Kabul tarihi:22.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi:10.5281/zenodo.15761666

Cilt/Sayı:3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa: 62-76

Atıf: Taydaş Osman, S. (2025). *Değirmenimden Mektuplar* eserinden “Cornille Usta’nın Sırrı” hikâyesinin Türkçe çevirilerinin karşılaştırılması. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 3(1), 62-76.

Değirmenimden Mektuplar Eserinden Cornille Usta’nın Sırrı Hikâyesinin Türkçe Çevirilerinin Karşılaştırılması

Semra TAYDAŞ OSMAN

Dr., Rwth Aachen University, semratyds@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5419-8249

ÖZET

Bu çalışmada, Fransız edebiyatı yazarı Alphonse Daudet’in 1869 yılında yayımlanan *Değirmenimden Mektuplar* (Lettres de mon moulin) adlı eserinden Cornille Usta’nın Sırrı hikâyesinin Türkçeye yapılmış üç farklı çevirisi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çeviriler, çeşitli çeviri stratejileri perspektifinden değerlendirilmiş ve bu stratejiler, çeviri literatüründe sıklıkla referans verilen Mine Yazıcı’nın sınıflandırma yaklaşımları doğrultusunda ele alınmıştır. Ayrıca, tercih edilen çeviri stratejileri, çeviri teorisinde önemli bir yere sahip olan Gideon Toury’nin Hedef Odaklı Çeviri Kuramı kapsamında analiz edilmiştir. Bu kurama göre, kaynak metne ve dile sadık kalınarak gerçekleştirilen çeviriler “yeterli”, hedef metne ve dile uyum sağlayacak şekilde yapılan uyarlamalar ise “kabul edilebilir” kategorisi içerisinde değerlendirilmektedir. Araştırmada, kaynak metin ile çeviri metinler arasında sistematik bir karşılaştırma yapılmış ve çevirmenlerin strateji tercihleri arasında belirgin farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. İlk çeviride, sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi ağırlıklı olarak benimsenerek anlam, biçim ve kültürel öğeler büyük ölçüde korunmuştur. Buna karşılık, diğer çevirilerde yerelleştirme, çıkarma, ekleme ve sadeleştirme gibi çeşitli stratejiler kullanılarak hedef kültüre ve dile uygunluk ön planda tutulmuştur. Elde edilen bulgular, çeviri stratejilerinin hem metnin biçimsel yapısı hem de hedef okuyucuya yönelik işlevselliği üzerinde doğrudan etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışma, çeviri sürecinde strateji tercihleri ve karar alma mekanizmalarına ilişkin kuramsal ve uygulamalı araştırmalara önemli katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Çeviri, Çeviri stratejileri, *Değirmenimden mektuplar*, Cornille Usta’nın Sırrı, Hedef Odaklı Kuram

A Comparison of Turkish Translations of the Story Master Cornille’s Secret from Letters from My Windmill

ABSTRACT

This study comparatively examines three different Turkish translations of *The Secret of Master Cornille*, a story from *Letters from My Windmill* (1869) by the French author Alphonse Daudet. The translations are evaluated from the perspective of various translation strategies, which are discussed within the framework of classification approaches frequently referenced in translation studies, notably those attributed to Mine Yazıcı. Furthermore, the chosen translation strategies are analyzed in the context of Gideon Toury’s target-oriented translation theory, which categorizes translations that remain faithful to the source text and language as “adequate,” while adaptations made

to conform to the target text and language are considered “acceptable.” The study undertakes a systematic comparison between the source text and the translated texts, revealing significant differences in the translators’ strategic preferences. The first translation predominantly employs a word-for-word strategy, thereby preserving the meaning, form, and cultural elements to a great extent. In contrast, the other translations prioritize adaptation to the target culture and language by employing various strategies such as localization, omission, addition, and simplification. The findings demonstrate that translation strategies have a direct impact on both the formal structure of the text and its functionality for the target audience. In this regard, the study aims to contribute significantly to both theoretical and applied research concerning strategic decision-making processes in translation.

Keywords: Translation, Translation strategies, Letters from My Windmill, Master Cornille’s Secret, Target-Oriented Approach

GİRİŞ

Toplumların tarihsel süreçte kurduğu kültürel ve dilsel etkileşimler, çeviri olgusunun doğmasına ve gelişmesine zemin hazırlamıştır. Başlangıçta sözlü aktarımla ortaya çıkan bu olgu, yazının icadıyla birlikte yazılı iletişimde de kendine kalıcı bir yer edinmiş ve zamanla kurumsallaşarak çok katmanlı bir yapıya kavuşmuştur. Bugün çeviri, yalnızca diller arasında anlam aktarımı gerçekleştiren teknik bir araç olmaktan öte; kültürlerarası iletişimi mümkün kılan, bilgi üretimine katkı sunan ve ideolojik yapıları yeniden şekillendirebilen bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bassnett (2002), çevirinin bu geniş bağlamını kültür temelli bir anlayışla ele alırken; Hermans (2007) da çevirmenin metin üzerindeki etkisini ve ideolojik yönelimlerini öne çıkararak çeviriyi edilgen bir faaliyet olmaktan uzaklaştırır. Benzer şekilde Pym (2010), çeviri çalışmalarında disiplinlerarası bir yaklaşımın kaçınılmaz olduğunu vurgular. Son dönem araştırmalar da bu çok katmanlı yaklaşımı desteklemektedir. Örneğin, Cronin (2020), küreselleşen dünyada çeviriyi çevresel, etik ve dijital bağlamlarda yeniden düşünmeyi önerirken; Angelelli (2021), çevirmenin sosyo-politik bağlamdaki aktif rolünü daha belirgin bir şekilde tartışmaya açmaktadır. Bu doğrultuda, çeviri olgusunun yalnızca metinler arası değil, kültürler arası bir arabuluculuk alanı olduğu vurgulanmaktadır.

Çeviri sürecini yalnızca iki dil arasında yapılan teknik bir aktarım olarak değerlendirmek, bu çok boyutlu faaliyetin toplumsal ve kültürel işlevlerini göz ardı etmek anlamına gelir. Günümüzde çevirmen, pasif bir aktarıcı değil; anlamı yeniden kuran, gerektiğinde dönüştüren ve yorumlayan aktif bir özne olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda, çevirmenin yaptığı seçimlerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda kültürel, ideolojik ve bağlamsal bir yönü bulunmaktadır. Özellikle Toury’nin (1995) çeviri normları kuramı, çevirinin belirli bir sosyo-kültürel sistem içinde nasıl yapılandığını ortaya koyarak bu alanda önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Toury’nin yeterlilik ve kabul edilebilirlik normları, çevirmenin kaynak metne ne ölçüde sadık kaldığı ya da erek kültürün beklentilerine ne ölçüde uyum sağladığı konusunda analitik bir değerlendirme imkânı tanır. Diğer yandan, Venuti (1995) çeviride “görünmezlik” kavramını tartışarak çevirmenin hedef kültürde nasıl silikleştirildiğini sorgular ve erek kültürde yerleştirme mi yoksa yabancılaştırma mı tercih edildiğine dair etik bir tartışma başlatır. Hermans’ın çeviriyi söylem üretimi olarak değerlendirmesi de, çevirmenin yalnızca anlam aktaran değil, aynı zamanda söylem kuran bir figür olduğunu gösterir. Son yıllarda Baker ve Jones (2022), çevirmenin etik sorumlulukları ve ideolojik pozisyonunu daha da görünür kılan yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu kuramsal yaklaşımların ortak noktası, çevirinin artık sadece dilbilimsel bir faaliyet olarak değil; aynı zamanda ideoloji, kültür ve bağlamla iç içe geçmiş bir yapı olarak ele alınması gerektiğidir.

Bu araştırma, yukarıda özetlenen teorik yaklaşımları temel alarak çevirmenin rolünü ve stratejik tercihlerini metin düzeyinde somut örneklerle analiz etmeyi amaçlamaktadır. Böylelikle çeviri eyleminin ardında yatan bilinçli ya da örtük karar mekanizmaları açığa çıkarılacak; çevirmenlerin, hem kaynak metne hem de hedef kültüre karşı geliştirdikleri yönelimler kuramsal düzeyde tartışmaya açılacaktır. Araştırmanın temelini, Fransız yazar Alphonse Daudet (1869)’in *Değirmenimden Mektuplar* (*Lettres de mon moulin*) adlı eserinde yer alan *Cornille Usta’nın Sırrı* (*Le secret de maître Cornille*)

başlıklı kısa hikâye oluşturmaktadır. Çalışmada amaç, kaynak ve hedef metinden alınan rastgele seçilmiş örneklerle üç farklı çevirmenin aynı kaynak metin üzerinde uyguladığı çeviri stratejilerini analiz etmektir. Bu analizde temel alınan çerçeve, Mine Yazıcı'nın *Yazılı Çeviri Edinci* adlı eserinde belirttiği çeviri stratejileridir. Ayrıca bu stratejilere dayanarak her bir çeviri örneğini Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramında öne sürdüğü, kaynak metne sadıklık söz konusu ise yeterlilik ya da erek metne/dile yakınlık söz konusu ise kabul edilebilirlik normlarına göre sınıflandırmaktır. Analiz, çevirmenlerin anlam aktarımındaki tercihleri, çeviri çözümlemesinde, biçimsel sadakat düzeyleri ve hedef okur odaklı yaklaşımlarına göre yapılmıştır.

Gideon Toury Hedef/Erek Odaklı Çeviri Kuramı

Gideon Toury, çeviriyi yalnızca iki dil arasında gerçekleşen mekanik bir aktarım süreci olarak değil, çok katmanlı ve bağlama duyarlı bir kültürel yeniden üretim alanı olarak değerlendirir. Ona göre çeviri, yalnızca dilsel dönüşümle sınırlı olmayan; ideolojik, toplumsal ve kültürel bağlamlarla doğrudan ilişkilendirilen dinamik bir süreçtir (Toury, 1995). Bu yaklaşım, çeviri faaliyetinin metinler arası bir yeniden yazım olduğunu ve çevirmenin, hedef toplumun normlarıyla sürekli etkileşim içinde kararlar aldığını ortaya koyar. Toury'nin görüşü, çevirmenin yalnızca teknik bir aracı değil, aynı zamanda kültürel bir yapıcı, hatta ideolojik bir özne olduğunu vurgular (Bassnett, 2002).

Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı çerçevesinde geliştirdiği temel kavramlardan biri “çeviri normları”dır. Bu normlar, çevirmenin hedef metni üretirken başvurduğu dilsel tercihler ve stratejiler üzerinde belirleyici olan kültürel ve toplumsal düzenleyici ilkeler olarak tanımlanır (Hermans, 1999). Toury'ye göre bu normlar mutlak değil, bağlamsaldır; zamanla değişebilir, hatta aynı toplum içinde farklı metin türlerinde farklı biçimlerde ortaya çıkabilir (Toury, 1995, s. 54). Çevirmenin bu normlara uygun davranıp davranmaması, ortaya çıkan çeviri ürününün yeterlilik (adequacy) ya da kabul edilebilirlik (acceptability) düzleminde değerlendirilmesini mümkün kılar. Kabul edilebilirlik, çeviri metninin hedef toplumun kültürel kodları ve dilsel normları çerçevesinde doğal ve işlevsel biçimde algılanmasını ifade ederken; yeterlilik, çeviri ürününün kaynak metne sadakat derecesini gösterir (Toury, 1995, s. 56-59).

Bu ikili kavramsallaştırma, çeviri sürecinde yaşanan stratejik gerilimleri ortaya koyar. Çevirmen, çoğu zaman hedef toplumun beklentilerine göre kabul edilebilirliği gözetmek adına kaynak metinden uzaklaşmak durumunda kalabilir. Bu bağlamda çevirmen, yalnızca diller arasında değil, normlar arasında da müzakere eden bir özne konumundadır. Son dönem çeviri kuramcıları da bu çok boyutlu çevirmen rolünü yeniden tanımlamaktadır. Örneğin, Chesterman (2021), normların yalnızca toplumsal beklentilerden değil, etik sorumluluklardan da beslendiğini belirtirken; Jones (2020), çevirmenin kültürel yapı üzerindeki etkisini daha görünür kılacak alternatif modeller önerir. Bu tür yaklaşımlar, Toury'nin teorisini güncelleyerek çevirmenin yalnızca normlara uyan değil, kimi zaman onları sorgulayan, dönüştüren bir aktör olduğunu da kabul eder.

Çeviri normlarının işleyişi yalnızca çeviri ürününü değil, çeviri sürecini de şekillendirir. Çevirmenin hedef kültüre uyum sağlamak adına başvurduğu stratejiler, bir yandan metni yerelleştirirken, diğer yandan kaynak metnin anlam, biçim ya da üslubundan ödün verilmesine yol açabilir. Toury, bu süreci normatif bir gerçeklik olarak değerlendirir ve çeviri ürünlerinin bu çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla çeviri, sabit kurallar üzerinden değil, tarihsel ve kültürel bağlamların yönlendirdiği tercihler doğrultusunda biçimlenir.

Sonuç olarak, Toury'nin çeviri kuramı, çeviri ediminin sadece dilsel bir faaliyet olmadığını, aksine, çok katmanlı toplumsal ve kültürel bir yeniden üretim süreci olduğunu ortaya koyar. Onun normlar, yeterlilik ve kabul edilebilirlik gibi kavramları, çevirmenin konumunu daha analitik biçimde değerlendirme imkânı sunarken; güncel araştırmalar da bu bakış açısını genişleterek çevirmeni hem etik hem ideolojik bir özne olarak konumlandırmaktadır.

Mine Yazıcı'nın Çeviri Stratejileri Sınıflandırması

Çeviri stratejileri, yalnızca profesyonel çevirmenlerin değil, dil öğrencilerinin de karşılaştığı çeviri problemlerini çözmek ve anlamı en doğru biçimde aktarmak için başvurduğu sistematik ve bilinçli uygulamalardır. Mine Yazıcı (2007), çeviri stratejilerini hem dilsel hem de bilişsel bir edinim süreci olarak değerlendirmiş; özellikle yazılı çeviri bağlamında bu stratejilerin, bireyin dilsel farkındalığını derinleştiren, anlamı yeniden yapılandırma ve metni dönüştürme becerilerini geliştiren araçlar olduğunu vurgulamıştır.

Yazıcı'nın yaklaşımı, çeviriye yalnızca bir dilsel aktarım değil; aynı zamanda öğrenen bireyin zihinsel süreçlerini aktive eden, üstbilişsel farkındalığını geliştiren bir eğitimsel faaliyet olarak tanımlar. Bu bağlamda çeviri stratejileri, öğrencilere yalnızca kelime ve yapı öğretmekle kalmaz; metni anlamlandırma, bağlamı analiz etme ve yeniden üretme gibi ileri düzey düşünme becerileri kazandırır (Yazıcı, 2007, ss. 123–125). Bu yönüyle çeviri, dil öğretiminde üretici ve bilinçlendirici bir araç olarak işlev görür; bireyin yazılı anlatım becerilerinde hem biçimsel hem anlamsal kontrol düzeyini artırır.

Yazıcı (2007, ss. 31–39), *Yazılı Çeviri Edinci* adlı eserinde, çeviri stratejilerinin çoğu zaman dillerin yapısal ve anlamsal özelliklerine göre örtüşebileceğini belirtmiş; ancak farklı çeviri geleneklerinin (örneğin Alman işlevselciliği, Kanada'daki iki dillilik modeli veya Amerikan pragmatik yaklaşımı) bu stratejileri farklı terminolojik çerçeveler içinde değerlendirdiğini de ifade etmiştir. Yazıcı, bu çeşitliliğin bir zayıflık değil, çeviri kuramlarının kültürel çeşitliliğe ve metinsel işlevlere duyarlılığının bir göstergesi olduğunu ileri sürer. Bu görüş, aynı zamanda Toury'nin Erek Odaklı yaklaşımıyla da örtüşmektedir; çünkü her çeviri eylemi, belirli bir kültürel bağlam ve işlevsel beklenti içinde şekillenmektedir. Yazıcı'nın yaklaşımı, özellikle çeviri eğitimi alanında, öğrencilerin çeviri tercihlerini bilinçli kılma ve çeviri sürecine üstbilişsel farkındalık kazandırma açısından işlevsel bir çerçeve sunar. Günümüzde, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde çeviri stratejilerinin bu şekilde yapılandırılmış biçimde öğretilmesi, çeviri pedagojisinde disiplinler arası bir yönelim olarak öne çıkmaktadır (Tiselius, 2022; Schäffner, 2021).

Bu kuramsal arka plana dayanarak Yazıcı, kendi pedagojik deneyimi ve teorik birikimi doğrultusunda özgün bir strateji sınıflandırması önermiştir. Bunlar:

- a) Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri Stratejileri (Ödünçleme, Somutlaştırma, Üstanlamlı/Altanlamlı Çeviri, Türetme, Telafi, Çıkarım),
- b) Tümce ve Metin Düzeyinde Anlamsal ve Edimsel Çeviri Stratejileri,
- c) Edimsel Çeviri Stratejileri (Yer Değiştirme, Açıklama, Uyarılma, Standartlaştırma, Perspektif Kaydırma, Açıklamalı Çeviri, Yabancılaştırma/Yerelleştirme, Daraltma/Genişletme). Bu kapsamda araştırmada analizlerde kullanılacak yalnızca Sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri ve Edimsel çeviri stratejileri detaylı şekilde açıklanacaktır.

Yazıcı'nın (2007) çeviri stratejileri sınıflandırması, dil öğretiminde çevirinin pedagojik rolünü temel alan özgün bir yaklaşımdır. Aşağıda, yazarın tanımladığı stratejiler iki ana başlık altında sunulmaktadır: (A) Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri Stratejileri ve (B) Edimsel Çeviri Stratejileri. Bu stratejiler, çalışmada incelenecek çeviri örneklerinin değerlendirilmesinde kuramsal bir zemin oluşturmak amacıyla kullanılmıştır.

A. Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri Stratejileri

Ödünçleme stratejisi, çeviri sürecinde çevirmenin, kaynak dildeki bir sözcüğü ya da ifadeyi hedef dile doğrudan aktararak anlamı korumayı amaçladığı bir yöntemdir. Bu strateji iki biçimde uygulanır: doğrudan aktarım, yani kelimenin yapısal veya anlamsal değişikliğe uğramadan hedef dile geçirilmesi;

öykünme (calque) ise ifadenin yapısal olarak çözülüp kelime kelime çevrilmesidir (Yazıcı, 2005; Yazıcı, 2007).

Somutlaştırma stratejisi, çevirmenin kaynak metindeki soyut veya genel kavramları hedef dilde daha somut ve anlaşılır ifadelerle dönüştürerek okuyucunun kavrayışını kolaylaştırmayı hedeflediği bir yöntemdir (Yazıcı, 2007).

Üstanlamlı çeviri stratejisi, çevirmenin kaynak dildeki alt anlamlı bir kavramı daha genel bir ifadeyle çevirmesini içerirken; altanlamlı çeviri stratejisi ise genel bir kavramı daha özel bir ifadeyle karşılamayı hedefler (Dickins vd., 2002, s. 56).

Türetme stratejisi, çevirmenin kaynak dilde mevcut olmayan veya hedef dilde doğrudan karşılığı bulunmayan kavramlar için, hedef dilin morfolojik ve sözdizimsel kurallarına uygun yeni terimler veya ifadeler üretmesini içerir (Yazıcı, 2007).

Telafi stratejisi, çevirmenin çevrilemeyen bir sözcük veya ifadeyi hedef metnin ilerleyen bölümlerinde tipografik özellikler kullanarak (örneğin italik ya da koyu harflerle) vurgulaması yöntemidir (Fawcett, 1997, s. 31–33).

Çıkarım stratejisi, çevirmenin kaynak metindeki bir ifadenin doğrudan karşılığını bulamadığında, bağlam ve genel anlamdan yola çıkarak uygun bir hedef dil karşılığı üretmesini içerir (Yazıcı, 2007).

B. Edimsel Çeviri Stratejileri

Yer değiştirme stratejisi, çevirmenin kaynak metindeki sözcüklerin veya yapıların dilbilgisel ya da sözdizimsel kategorilerini hedef dilin kurallarına uygun şekilde yeniden düzenlemesini sağlar (Yazıcı, 2007).

Açıklama stratejisi, çevirmenin kaynak metinde açıkça belirtilmeyen ancak bağlamdan veya hedef kültür bilgisinden yola çıkarak ek açıklamalarla anlamı desteklemesini amaçlar (Boztaş & Yener, 2005, s. 7).

Uyarlama stratejisi, çevirmenin metni hedef kültüre uygun biçimde yeniden yapılandırarak okuyucunun anlayışını kolaylaştırmayı hedeflediği bir yöntemdir (Yazıcı, 2007).

Standartlaştırma stratejisi, çevirmenin kaynak metindeki toplumsal, yöresel ve zamana bağlı dil farklılıklarını göz ardı ederek, ölçünlü ve dilbilgisel kurallara uygun bir dille çeviri yapmasını içerir (Yalçın, 2005, s. 112; Yazıcı, 2007).

Perspektif kaydırma stratejisi, çevirmenin deyim, slogan, argo gibi kalıplaşmış ifadeleri hedef dildeki karşılıklarıyla yeniden düzgüleştirme yoluyla aktarmasını amaçlar (Yazıcı, 2007, s. 38).

Açıklamalı çeviri stratejisi, çevirmenin hedef okuyucunun metni daha iyi anlayabilmesi için kültürel, tarihsel veya teknik unsurları dipnot, parantez içi bilgi gibi yollarla açıklamasıdır (Yazıcı, 2007). Yabancılaştırma stratejisi, çevirmenin kaynak kültüre ait dilsel ve kültürel unsurları hedef metinde mümkün olduğunca koruyarak hedef okuyucuda farkındalık yaratmasını amaçlar (Suçin, 2007). Yerelleştirme stratejisi, çevirmenin hedef kültüre ait öğeleri çeviri metnine dahil ederek hedef okuyucunun metni daha yakın ve tanıdık bulmasını sağlamaya çalıştığı bir yöntemdir (Dickins vd., 2002, s. 32).

Daraltma stratejisi, çevirmenin hedef kültürün ya da işverenin taleplerine göre kaynak metni özetlemesi ya da belirli bölümlerini çıkarması sürecidir (Yazıcı, 2007, s. 38).

Genişletme stratejisi ise çevirmenin kaynak metinde bulunmayan ancak hedef dil okuyucusunun anlamasını destekleyecek ek bilgileri metne dahil etmesidir (Yazıcı, 2007, s. 39; Gürçağlar, 2021, s. 48).

Eser Hakkında Bilgi

Bu çalışmanın odak noktasını, Fransız yazar Alphonse Daudet'in 1869 yılında yayımlanan *Değirmenimden Mektuplar (Lettres de mon moulin)* adlı eseri içerisinde yer alan *Cornille Usta'nın Sırrı (Le Secret de maître Cornille)* adlı kısa öykü oluşturmaktadır. Daudet, bu eserinde Provençal kırsal yaşamını yalın ve duygu yüklü bir anlatımla betimleyerek geleneksel değerlerin modernleşme süreciyle nasıl çatıştığını edebi bir bakışla ele alır. *Cornille Usta'nın Sırrı* adlı öykü, değirmencilik mesleğinin endüstriyel dönüşüm karşısında nasıl itibar kaybettiğini konu edinir. Hikâyenin başkahramanı olan Cornille Usta, sanayileşmenin getirdiği bu değişimi kabullenmeyerek geleneksel mesleğine tutunur ve yoksulluğunu gururla gizleyerek onurunu korumaya çalışır. Bu bireysel direniş, yalnızca bir ustanın kişisel hikâyesi olmaktan öte, toplumun geçirmekte olduğu yapısal dönüşümlerin sembolik bir temsiline dönüşür. Söz konusu metin, geleneksel mesleklerin çözülüşü, kırsal kültürün değişimi ve toplumsal onur gibi temaları işlerken, aynı zamanda Fransız taşrasının dilsel ve kültürel özelliklerini de barındırır. Bu yönleriyle eser, yalnızca edebi değil aynı zamanda sosyokültürel bağlamda da çeviri çalışmalarında dikkate değer bir örnek sunar. Metnin yerel söyleyiş biçimleri, deyimler ve anlatı tarzı, çeviri sürecinde çevirmenlerin farklı stratejiler benimsemesine neden olmuş ve sadakat-yeniden yaratım dengesi açısından anlamlı bir zemin oluşturmuştur (Daudet, 1869).

YÖNTEM

Araştırmalarda kullanılan ve veri toplama sürecinde uygulanan örnekleme yöntemleri, araştırmanın bilimsel niteliğini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir. Bu yöntemler yalnızca verilerin toplanma şeklini değil, aynı zamanda bu verilerin genellenebilirliğini ve yorumlanabilirliğini de belirler. Örnekleme stratejisi ne kadar sistemli ve uygun şekilde seçilirse, elde edilen bulguların genel kitleye uyarlanabilirliği de o ölçüde güçlü olur. Bu bağlamda, nitel bir araştırma modeliyle yürütülen çalışmada, doküman incelemesi sürecinde basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Basit rastgele örnekleme yöntemi, toplum içindeki her bir üyenin eşit bir olasılıkla seçildiği bir örnekleme stratejisidir (Baltacı, 2018, s. 239). Bu yöntem, evrendeki her bireyin örnekleme dahil edilme şansının eşit olduğu bir yapıyı ifade eder. Yani, araştırmanın hedef kitlesinde yer alan her birey tamamen rastlantısal bir biçimde ve önyargıdan bağımsız olarak tarama modeliyle seçilmiştir. Bu durum, betimsel nitelik taşıyan örneklemin temsil gücünü artırarak, araştırma bulgularının genellenebilirliğini güçlendirmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada tercih edilen basit rastgele örnekleme yöntemi, hem örnekleme yanlılığını en aza indirmek hem de araştırma sonuçlarının evrensel geçerliliğini artırmak amacıyla bilinçli olarak seçilmiştir. Bu yöntem, istatistiksel analizlerin doğruluğunu artırırken, araştırmanın bilimsel tutarlılığına da önemli bir katkı sunar.

Bu araştırmada, Alphonse Daudet'in kısa hikâyelerden oluşan *Değirmenimden Mektuplar* adlı eserinde yer alan *Cornille Usta'nın Sırrı* başlıklı hikâyenin çevirileri analiz edilmiştir. Kaynak dili Fransızca olan metinden rastgele seçilen ifadelerin üç farklı Türkçe çevirisi, çevirmenlerin çeviri sürecinde yol gösterici olan strateji tercihleri doğrultusunda, Mine Yazıcı'nın *Yazılı Çeviri Edinci* adlı eserinde belirttiği çeviri stratejileri çerçevesinde incelenmiştir.

Çevirmen kararları, yalnızca şu stratejilerle sınırlı tutulmuştur:

- Sözcüğe Sözcüğüne Çeviri Stratejileri: Ödünçleme, Somutlaştırma, Üstanlamalı/Altanlamalı Çeviri, Türetme, Telafi, Çıkarım
- Edimsel Çeviri Stratejileri: Yer Değiştirme, Açıklama, Uyarlama, Standartlaştırma, Perspektif Kaydırma, Açıklamalı Çeviri, Yabancılaştırma/Yerelleştirme, Daraltma/Genişletme

Ayrıca bu çeviri örnekleri, Toury'nin Hedef Odaklı Kuramı çerçevesinde analiz edilmiştir. Toury'nin "öncül" kavramlarından "yeterlilik", kaynak metne sadıklığı ifade ederken; "kabul edilebilirlik" hedef dilin ilke ve kurallarına uygunluk anlamına gelmektedir. Çeviri örneklerinin ne derece kaynak metne sadık kaldığı ve ne şekilde hedef dile aktarıldığı, bu kuram bağlamında değerlendirilmiştir. Bu analiz,

mevcut eserden belirli örnek cümleler seçilerek gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular ve yapılan yorumlar, yalnızca bu sınırlı örneklem çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada analiz edilen kaynak metin ve çeviri örnekleri aşağıda belirtilmiştir:

KM (Kaynak Metin): Alphonse Daudet (2014). *Lettres de mon moulin*. Livre de Poche Jeunesse.

Ç1 (Çeviri 1): Çev. Sonat Kaya (2006). *Değirmenimden Mektuplar*. Bordo Siyah Yayınları.

Ç2 (Çeviri 2): Çev. Sabri Esat Siyavuşgil (2017). *Değirmenimden Mektuplar*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ç3 (Çeviri 3): Çev. Yıldız Fakıoğlu Gökdoğan (2023). *Değirmenimden Mektuplar*. Ötüken Neşriyat.

Çalışmada incelenen kaynak metin ve çeviri örnekleri PDF formatında temin edilmiştir. Bu belgeler, ilgili eserlerin basılı sürümlerinin dijitalleştirilmiş halleridir. Ancak kullanılan PDF dosyalarının sayfa numaralandırmaları, basılı kitapların fiziksel sayfa yapısıyla birebir örtüşmediğinden, alıntılarda sayfa numarası verilmemiştir. Bu durum, alıntıların bağlam içinde değerlendirilmesini kısıtlamamakta, ancak teknik bir sınırlılık olarak not edilmiştir.

KAYNAK METİN VE TÜRKÇE ÇEVİRİ ÖRNEKLERİNİN ÇÖZÜMLEMELERİ

Aşağıda, Alphonse Daudet'in *Değirmenimden Mektuplar* eserinden kaynak metin olarak seçilen *Cornille Usta'nın Sırrı* hikâyesi ile üç farklı Türkçe çeviri örneği karşılaştırmalı olarak sunulmakta ve analiz edilmektedir.

1. KM: Francet Mamaï, un vieux joueur de fifre, qui vient de temps en temps faire la veillée chez moi, en buvant du vin cuit, m'a raconté l'autre soir un petit drame de village dont mon moulin a été témoin il y a quelque vingt ans. Le récit du bonhomme m'a touché, et je vais essayer de vous le redire tel que je l'ai entendu.

Ç1: *Eski bir fifre çalgıcısı olan Francet Mamaï, arada bir sıcak şarap içmeye gelip bende kalırdı. Geçen akşam, yirmi yıl kadar önce benim değirmende yaşanan küçük bir köy dramını anlattı. Adamcağızın hikâyesi beni fazlasıyla duygulandırdı, ben de bunu size olduğu gibi aktarmaya çalışacağım.*

Ç2: Ara sıra, geceleri bizde şarap içerek vakit geçiren Francet Mamaï yok mu? *Hani canım, şu yaşlı fifreci!* İşte o... Geçen akşam, yirmi yıl önce bizim değirmende geçen küçük bir köy faciasını anlattı. *Adamın öyküsü bana öyle dokundu ki, ben de size duyduklarımı olduğu gibi anlatmak istiyorum.*

Ç3: Ara sıra bana akşam oturmasına gelen *eski fifreci* Francet Mamaï, geçen akşam birlikte pişmiş şarap içerken yirmi yıl önce değirmenimde geçen bir köy dramından bahsetti. *Bu adamın anlattıkları resmen içime işledi, onun anlattığı şekliyle paylaşmaya çalışacağım sizlerle.*

Kaynak metinde geçen *fifre* çalgısı küçük ve tiz sesli bir nefesli çalgıdır; genellikle askerî bandolarda veya geleneksel müziklerde kullanılır. Flüte benzese de daha ince ve yüksek seslidir. Saraç (2009, s. 602) ise “1. çığırta, 2. fifre” olarak tanımlar. Ayrıca *vieux* sıfatı hem *eski* hem de *yaşlı* anlamlarını ifade etmektedir. Kaynak metindeki *un vieux joueur de fifre* betimleme sıfatı Ç1’de *eski bir fifre çalgıcısı* şeklinde sözcüğü sözcüğüne, bire bir çeviri stratejisi ile erek metne çevrilmiştir. Diğer ifade *bonhomme* ise *adamcağız* şeklinde yerleştirilerek erek metne aktarılmıştır ayrıca *fazlasıyla* zarfı da erek metne eklenmiştir. Bu bağlamda çevirmenin daha çok edimsel çeviri stratejilerini tercih ettiğinin belirtebiliriz. Ç2’de genel olarak çevirmenin kaynak metnin dizgesinden uzaklaşıp serbest bir çeviri benimsediğini söyleyebiliriz. Ayrıca kaynak metinde tek cümle olan ifade dilbilgisel olarak yeniden düzgüleştirilerek yer değiştirme stratejisine başvurulmuştur. *Hani canım, şu ifadeleri* ile erek metne eklenerek uyarlanmıştır. Çevirmen erek dil okuruna yakın olmayı tercih etmiştir. Diğer yandan *jouer- çalgıcı* kelimesi erek metinden çıkarma stratejisi tercih edilerek çıkarılmıştır. *Adamın öyküsü bana öyle dokundu* şeklindeki çeviri tercihiyle kaynak metinde verilmek istenen ileti, benzer eşdeğerlikte erek metinde anlam bulmuştur. Çevirmen genel olarak edimsel çeviri stratejileri ön planda tutmuştur. Ç3’te

de *jouer* ifadesi çıkarma stratejisi kullanılarak erek metne çevrilmemiştir. *Bu adamın anlattıkları resmen içime işledi*, şeklinde çevirisiyle çevirmen erek dil okuruna yakın olmayı tercih ederek yerelleştirme stratejisini kullanmıştır. Bu bağlamda edimsel çeviri stratejileri ön planda tutulmuştur.

2. KM: *Notre pays, mon bon monsieur, n'a pas toujours été un endroit mort et sans refrains comme il est aujourd'hui.*

Ç1: *Efendim, eskiden yöremiz şimdi olduğu gibi ölü, isimsiz bir yer değildi.*

Ç2: *Ah efendim, bizim memleket, eskiden bugünkü gibi ölü, sesi kısılmış bir yer değildi.*

Ç3: *"Beyefendiciğim, bu diyarlar şimdiki gibi durgun, adı sanı bilinmeyen bir yer değildi."*

Kaynak metinde, hikâyede, yaşadıkları yerdeki değirmen olayı anlatılmaktadır. Bu sebepten kaynak dildeki *notre pays* ifadesi sözlük anlamıyla *ülkemiz* anlamına gelse de burada kast edilen o halkın yaşadığı küçük bir yerleşim yeridir. Bu bağlamda Ç1'de çevirmen kaynak metindeki ifadeyi erek metne alt anlamlı çeviri stratejisini kullanarak *yöremiz* şeklinde erek dile yakın anlamda çevirmiştir. Kaynak metindeki *mon bon monsieur* hitap sözcüğü de benzer şekilde yerelleştirilerek *efendim* olarak hedef dile yakınlık gözetilerek aktarılmıştır. *N'a pas toujours été un endroit mort* ifadesi sözcüğü sözcüğüne stratejisi ile aktarılmıştır ve *et (ve)* bağlacı çıkarma stratejisi ile çıkarılarak cümle virgülle bağlı cümle halini almıştır. Kaynak metindeki anlam genel olarak söz konusu çeviri örneğinde eşdeğer anlam taşımaktadır. Ayrıca çevirmen *sans refrains comme il est aujourd'hui* ifadesinde çıkarım stratejisine başvurarak tüm cümleyi *efendim, eskiden yöremiz şimdi olduğu gibi ölü, isimsiz bir yer değildi* şeklinde daha çok sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisini benimseyerek yeterli çeviriler yapmıştır. Ç2'de ise *sans refrains* ifadesi uyarlama stratejisi benimsenerek *sesi kısılmış* olarak erek dile uyarlanmıştır. Çeviri örneğinde virgülle bağlı cümle tercih edilmiştir. Ç3 örneğinde çevirmen *sans refrains* ifadesini erek dile, Ç2 örneğinde olduğu gibi, uyarlama stratejisini tercih ederek çevirmiştir. Kaynak metindeki *Notre pays, mon bon monsieur, n'a pas toujours été un endroit mort et sans refrains comme il est aujourd'hui*, cümlesi *Beyefendiciğim, bu diyarlar şimdiki gibi durgun, adı sanı bilinmeyen bir yer değildi*, olarak çevrilerek genel olarak yoğun şekilde yerelleştirme çeviri stratejisi ile kaynak dilin kültürel alışkanlıklarına uygun bir biçimde çevrilmiştir. Hem Ç2'de hem de Ç3'te edimsel çeviri stratejilerinin ön planda olduğunu ifade edebiliriz.

3. KM: *Moi, j'apportais mon fifre, et jusqu'à la noire nuit on dansait des farandoles.*

Ç1: Ben de fifremi getirirdim, hava zifiri karanlık oluncaya kadar *farandol dansı* yapardık.

Ç2: Ben de fifremi getirirdim; gece oluncaya dek *dans edilirdi*.

Ç3: Ben de fifremi götürürdüm, gece geç saatlere kadar *el ele tutuşur farandole oynardık*.

Kaynak metinde geçen *farandole dansı* el ele tutuşarak oynanana bir Güney Fransa dansıdır (Saraç, s. 588). Genellikle uzun bir insan zinciri şeklinde, katılımcıların el ele tutuşarak ya da omuzlara tutunarak daire veya yılan gibi kıvrılarak dans ettiği hızlı ve tempolu bir halk dansıdır. Ç1'de çevirmen bu kültürel ögeyi birebir, sözcüğü sözcüğüne *farandol dansı* olarak çevirmiş ama aynı zamanda kaynak dilde daha anlaşılır olsun diye dipnot ile açıklamada bulunmuştur. Bu bağlamda çevirmenin edimsel çeviri stratejisini benimsediğini ifade edebiliriz. Ç2'de ise sadece *dans* şeklinde herhangi bir kültürel öge detayında bulunulmadan *farandol* sözcüğü çıkarma stratejisi ile çıkarılarak erek dile aktarılmamıştır. Bu bağlamda çevirmen kültürel farklılığı göz ardı ederek anlamı sadeleştirerek standartlaştırma çeviri stratejisini tercih etmiştir. Böylece çevirmenin çevirmen edimsel çeviri stratejisini ön planda tutmuştur. Ç3'te çevirmen *el ele tutuşur farandole oynardık* olarak *farandole* şeklinde kaynak dilde, Fransızcada, birebir yazıldığı gibi ödünçleme stratejisiyle erek dile çevirmiştir. Burada sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejilerinden tercih edilmiştir. Ayrıca nasıl oynandığına dair *el ele tutuşur* ifadesini ekleme stratejisiyle açıklayarak erek metne ilave etmiştir.

4. KM: *Tout beau, tout nouveau!*

Ç1: *Çok güzel, yepyeni bir fabrika!*

Ç2: *Bilirsiniz ya, eskinin alıcısı olmaz, derler.*

Ç3: *Taze bardağın suyu soğuk olur, derler.*

Kaynak metindeki deyim Ç1’de kaynak dile yakın olarak *çok güzel, yepyeni* şeklinde birebir, sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir. Ç2’de ise çevirmen ifadeyi erek dilde daha anlaşılır kılmak için yerelleştirme çeviri stratejisini tercih edip *bilirsiniz ya, eskinin alıcısı olmaz* deymiyle erek dile aktarmıştır. Ç3 örneği de *bilirsiniz ya, eskinin alıcısı olmaz* olarak deymi yerleştirip erek dilde işlevsel eşdeğerlik bütünlüğü sağlayacak şekilde çevirmiştir. Ç2 ve Ç3 çevirmenlerinin edimsel çeviri stratejisini benimsediği görülmektedir.

5. KM: « N’allez pas là-bas, disait-il ; ces brigands-là, pour faire le pain, se servent de la vapeur, qui est une invention du diable, tandis que moi je travaille avec le mistral et la tramontane, qui sont la respiration du bon Dieu... »

Ç1: “Gitmeyin oraya!” diyordu. “Bu haydutlar, *ekmek yapmak için* buhar kullanıyorlar, bu şeytanın icadıdır, oysa ben İyi Tanrı’nın nefesi olan *karayel ve yıldız yelini* kullanıyorum.”

Ç2: “Sakin ha, oraya gitmeyin,” diyordu, “Bu haydutlar, *un yapmak için* buhar kullanıyor. Buhar şeytan işidir. Ama ben *poyrazla, mistralle* çalışırım. Poyrazla mistral, Tanrı’nın soluğudur...”

Ç3: ‘Gitmeyin oraya’ dedi. ‘Bu haydutlar, *ekmek yapmak için* şeytan icadı buharı kullanıyorlar. Benim değirmenimin kanatları ise Tanrının soluğu *karayel ve yıldızıyla* döner’.

Kaynak metinde geçen *le mistral* ve *la tramontane* ifadeleri, Fransızca’da Güney Fransa’ya özgü coğrafi rüzgâr adlarıdır. Ç1’de bu ifadeler *karayel ve yıldız yeli* olarak çevrilmiştir. İlk bakışta yerelleştirme stratejisi gibi görünse de bu karşılıklar Türkçede meteoroloji terminolojisinde karşılığı olan terimlerdir. Bu nedenle burada tercih edilen strateji terimsel eşdeğerliktir. Çevirmen, hedef dilde yerleşik olan bilimsel karşılıkları kullanarak hedef metnin doğruluğunu ve terminolojik tutarlılığını sağlamıştır. Çevirmen edimsel çeviri stratejisini ön planda tutmuştur. Ç2 örneğinde ise hem yabancılaştırma hem de yerlileştirme çeviri stratejileri kullanılmıştır. Çevirmen *mistral* sözcüğünü kaynak dilden olduğu gibi ödünç alarak yabancılaştırma stratejisini tercih ederken diğer yandan *tramontane* sözcüğünü *poyraz* olarak erek dil okurunun anlayacağı şekilde çevirmiştir. Ayrıca kaynak metinde yer alan *pour faire le pain* yani *ekmek yapmak için* ifadesi *un yapmak* olarak yorumlanarak kısmi anlam kaymasına yol açmıştır. Söz konusu ifade diğer çeviri örneklerinde birebir çevrilmiştir. Ç3’te de ilk çeviri örneğinde olduğu gibi ifadeler *karayel ve yıldız yeli* şeklinde yerelleştirme stratejisine başvurularak çevrilmiştir. Genel olarak çeviri işlemlerinde edimsel çeviri stratejileri benimsenmiştir.

6. KM: *Dans le pays on pensait que le vieux meunier, en renvoyant Vivette, avait agi par avarice;...*

Ç1: Yörede herkes, ihtiyar değirmencinin Vivette’i *cimriliği nedeniyle* gönderdiğini düşünüyordu.

Ç2: Memlekette herkes, yaşlı değirmencinin, *eli sıkılıktan* Vivette’i kapı dışarı ettiğini sanıyordu.

Ç3: Yöre halkı, Vivette’i yanından göndererek yaşlı değirmencinin *pintilik ettiğini* düşünüyordu.

Kaynak metindeki *par avarice* cümlesi Ç1 örneğinde *cimriliği nedeniyle* şeklinde anlamsal eşdeğerlik korunarak erek metne birebir aktarılmıştır. Kaynak metne daha yakın bir çeviri olduğunu ifade edebiliriz. Bu bağlamda sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri benimsenmiştir. Ç2’de *eli sıkılıktan* olarak erek metne çevrilerek erek dilde yerleştirilerek daha kültürel bir anlamda çeviri işlemi gerçekleşmiştir. Çevirmen edimsel çeviri stratejisini ön planda tutmuştur. Ç3 örneğinde ise *pintilik ettiğini* düşünüyordu şeklinde yorumlanarak erek metne uyarlanmıştır. Böylece çevirmenin edimsel çeviri stratejilerine başvurduğu görülmüştür.

7. KM: On trouvait très mal aussi qu'un homme du renom de maître Cornille, et qui, jusque-là, s'était respecté, s'en allât maintenant par les rues comme un vrai bohémien, pieds nus, le bonnet troué, la taillol en lambeaux...

Ç1: Ayrıca, Cornille Usta gibi tanınmış ve şimdiye kadar saygı görmüş bir adamın, *gerçek bir Çingene gibi* yalınayak, başında delik bir külah, kemeri paramparça bir halde sokaklarda dolaşması hiç de hoş karşılanmıyordu.

Ç2: Sonra Cornille Usta gibi tanınmış, o zamana dek herkesin saydığı bir adamın, yalınayak, başında delik değişik bir külah, sırtında lime lime bir ceket, sokaklarda dolaşması, hiç de hoş gitmiyordu...

Ç3: Yöre halkının hoş karşılamadığı bir başka şey ise Cornille Usta olarak şanı yü- rüyen, sayılan sevilen bu adamın delik değişik beresi, lime lime olmuş kemeriyle sokaklarda yalınayak dolaşıyor olmasıydı.

Kaynak metinde yer alan *comme un vrai bohémien* ifadesinde *bohémien* kelimesinin tarihsel kökeni ve anlamı başlangıçta Çekya'daki Bohemya bölgesinden gelen insanlar için kullanılmıştır. Zamanla, bu terim Avrupa'da göçebe yaşam tarzını benimseyen Çingenelerle ilişkilendirilmiş ve Fransızca'da "*çingene*" anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca 19. yüzyılda, zamanla, özellikle Paris'te, toplumun geleneksel normlarına uymayan, özgür ruhlu sanatçıları, bireyleri tanımlamak için kullanılmaya başlanmıştır. (Saraç, s. 164) "1. Bohemyalı" ve "2. Çingene" olarak tanımlamaktadır. Ç1 örneğinde kaynak metindeki anlam erek dilde de benzer eşdeğerlikte verilmiştir. Diğer çeviri örnekleri Ç2 ve Ç3'te ise bu ifade çıkarma stratejisi tercih edilerek erek metinden çıkarılmıştır. Kaynak metindeki *la taillol* genellikle taşrada giyilen bel çevresine sarılan geleneksel kumaş kuşak anlamına gelmektedir. Ç1 ve Ç3'te genel anlamda *kemer* olarak çevrilmiştir. Yerelleştirme stratejisine başvurularak erek dil okurunda işlevsel eşdeğerlik sağlanmıştır. Bu bağlamda edimsel çeviri stratejisinin ön planda olduğunu ifade edebiliriz. Ç2'te ise çevirmen *ceket* olarak çevirerek yanlış bir çeviri işlemi gerçekleştirmiştir.

8. KM: Tout cela sentait le mystère et faisait beaucoup jaser le monde.

Ç1: Bütün bunlar insanlara gizemli geliyor ve *dedikodulara neden oluyordu*.

Ç2: Bütün bunlar, halka gizemli geliyor ve *herkesin çenesini yoruyordu*.

Ç3: Bütün bunlar işin gizemini daha da artırıyor, yaşlı adam *milletin diline dolanmıştı*.

Kaynak metinde yer alan *jaser le monde* deyiimi *dedikodu yapmak* anlamına gelmektedir. Ç1'de çevirmen kaynak dildeki anlamı benzer şekilde erek dilde anlaşılabilecek şekilde açıklamıştır. Sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi tercih edilmiştir. Ç2 örneğinde ise çevirmen *çenesini yoruyordu* olarak erek dil okuruna daha yakın olmak adına, kaynak dildeki deyiimi yerelleştirme stratejisini ön planda tutarak çevirmiştir. Böylelikle kültürel uyum sağlanmıştır. Bu bağlamda edimsel çeviri stratejisine başvurulmuştur. Ç3'te ise çevirmen *milletin diline dolanmıştı* deyiimi tercih ederek kaynak dildeki deyiimi erek dile uyarlama stratejisi ile çevirmiştir. Böylece çevirmen tarafından edimsel çeviri stratejisi ön planda tutulmuştur.

9. KM: En faisant danser la jeunesse avec mon fifre, je m'aperçus un beau jour que l'aîné de mes garçons et la petite Vivette s'étaient rendus amoureux l'un de l'autre.

Ç1: Güzel bir günde, *yörenin gençlerini* fifre çalarak dans ettirirken, oğullarımdan büyüğü ile *Vivette'in birbirlerine âşık olduklarını* fark ettim.

Ç2: *Genç kızlarla delikanlıları* fifre çalarak dans ettirip dururken, bir gün, bizim oğlanların büyüğüyle *Vivette'ciğin birbirlerine abayı yaktıklarını* anladım.

Ç3: Bir gün *gençleri* fifremle oynatırken, benim en büyük oğlanla *küçük Vivette'in birbirlerine âşık olduklarını* fark ettim.

Kaynak metinde yer alan *la jeunesse* yani *gençler* ifadesi Ç1’de *yörenin* sözcüğünün ilave edilmesiyle ile *yörenin gençleri* şeklinde ekleme stratejisine başvurulmuş yorumlanmıştır. Ayrıca *petite Vivette* ifadesinde *petite* sıfatı sıfatı çıkarma stratejisi tercih edilerek erek metne metinden çıkarılmıştır. Diğer ifade *s’étaient rendus amoureux l’un de l’autre* kaynak dile sadık kalınarak birebir çeviri stratejisiyle *birbirlerine âşık olmak* şeklinde çevrilmiştir. Ç2 örneğinde ise *la jeunesse* sözcüğü *genç kızlarla delikanlılar* olarak uyarlama stratejisi ön planda tutularak erek metne anlamda genişlettilme yapılarak aktarılmıştır. Diğer ifade *petite Vivette* ise yerleştirme ile erek dilde sık kullanılan sevgi katma anlamında *Vivette’ciğin* olarak çevrilmiştir. Ayrıca çevirmen *abayı yakmak* deyimini tercih ederek erek dile özgü bir ifade ile anlamı yerleştirmiştir. Bu bağlamda genel olarak edimsel çeviri stratejileri benimsendiğini ifade edebiliriz. Ç3’te ise *la jeunesse* sözcüğü sözcüğüne *gençler* olarak erek metne çevrilmiştir. Aynı şekilde *petite Vivette* de birebir *küçük Vivette* olarak çevrilmiştir. Diğer ifade *âşık olmak* deyimini ile birebir erek metne çevrilmiştir. Kaynak metne sadık kalınarak yapılan çeviri örneğinde çevirmen tarafından sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri ön planda tutulmuştur.

10. KM: Seulement, comme *nos amoureux* avaient souvent occasion d’être ensemble, je voulus...

Ç1: Yalnız, *bizim âşıklar* her anı birlikte geçirdiklerinden,...

Ç2: Yalnız, *bizim sevdalılar*, birbirlerini pek sık gördükleri için,...

Ç3: Sadece, *çifte kumrular* sık sık bir araya geldikleri için...

Kaynak metindeki *nos amoureux* yani *bizim âşıklar* sözcüğü Ç1’de sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi tercih edilerek erek metne aktarılmıştır. Kaynak metne sadıklık söz konusudur. Ç2’de ise çevirmen *bizim sevdalılar* şeklinde ifadeyi erek dile yakın olmayı tercih ederek yerleştirme stratejisine başvurmuştur. Ç3 örneğinde de benzer şekilde erek dilde sevgililer için kullanılan ifade *çifte kumrular* tercih edilerek yerleştirme stratejisi kullanılmıştır. Bu bağlamda Ç2 ve Ç3 örneklerinde edimsel çeviri stratejileri ön planda tutulmuştur.

11. KM: *J’eus le cœur crevé de les entendre... Sans perdre une minute, je courus chez les voisins, je leur dis la chose en deux mots, ...*

Ç1: Onları dinlerken *içim parçalandı*... Bir dakika bile kaybetmeden komşulara koştum, *onlara durumu iki sözle açıkladım*...

Ç2: Onları dinledikçe, *yüreğim parçalanacak gibi oluyordu*. Hemen, dakika geçirmeden, komşulara koştum ve onlara, iki sözle konuyu anlattım.

Ç3: *Yüreğim burkuldu* onları dinlerken... Kaybedecek bir dakika bile yoktu, hemen komşulara gittim. *Hızlıca anlattım olanları, ...*

Kaynak metinde yer alan ifadeler Ç1’de *le cœur crevé* erek metne *içim parçalandı* ve *je leur dis la chose en deux mots* erek dile *iki sözle açıkladım* olarak kaynak dile sadık kalınarak sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi ön planda tutularak yapılmıştır. Ç2 örneğinde ise *J’eus le cœur crevé* ifadesi erek metne uyarlama stratejisi ile *yüreğim parçalanacak gibi oluyordu* şeklinde çevrilmiştir. Ayrıca diğer ifade *je leur dis la chose en deux mots* erek metne daha açıklamalı bir şekilde çevrilmiştir. Bu bağlamda genel olarak çevirmenin edimsel çeviri stratejilerini benimsediğini belirtebiliriz. Ç3’te kaynak metindeki *J’eus le cœur crevé* erek metne yerleştirme stratejisi benimsenerek *Yüreğim burkuldu* olarak deyim olarak çevrilmiştir. Ayrıca diğer ifade *hızlıca anlattım olanları* şeklinde uyarlama çeviri stratejisi tercih edilerek erek metne aktarılmıştır. Böylece söz konusu çeviri örneğinde de edimsel çeviri stratejisi ön planda tutulmuştur.

12. KM: *Sitôt dit, sitôt fait.*

Ç1: *Kararımızı verdiğimiz anda da uyguladık.*

Ç2: *Dediğimizi de hemen yaptık.*

Ç3: *Laf ağızdan çıkmıştı bir kere.*

Kaynak metinde yer alan cümle erek dilde kalıplaşmış bir ifadedir. “Söylenir söylenmez yapılıp ya da söylenmişse yapılmıştır.” anlamlarına gelmektedir. Ç1 örneğinde çevirmen uyarlama stratejisine başvurarak *kararımızı verdiğimiz anda da uyguladık* şeklinde özlü ifadeyi erek dile uyarlamıştır. Böylece bu örnekte edimsel çeviri stratejilerden yararlanılmıştır. Ç2’de ise çevirmen kaynak metne sadık kalarak hedef dilde de benzer şekilde çeviri işlemini gerçekleştirmiştir. Anlamsal eşdeğerliğin sağlandığı çeviri örneğinde sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisi ön planda tutulmuştur. Ç3 örneğinde ise yerleştirme stratejisi tercih edilerek *laf ağızdan çıkmıştı bir kere* olarak kaynak dildeki kalıplaşmış ifade hedef dile de kültürel eşdeğerlikte aktarılmıştır. Bu bağlamda çeviri örneğinde edimsel çeviri stratejisinin ön planda olduğunu ifade edebiliriz.

13. KM: – *Pauvre de moi! disait-il. Maintenant, je n’ai plus qu’à mourir... Le moulin est déshonoré.*

Ç1: *“Zavallı ben,” diyordu. “Artık ölmekten başka çarem yok. Değirmenin şerefi lekелendi.”*

Ç2:- *Vah zavallı ben! diyordu, artık ölmekten başka umarım kalmadı... Değirmenin onuru bitti!*

Ç3: *‘Yazık bana!’ diyordu. ‘Artık tek çarem ölmek. Değirmenimin şerefi lekелendi.’*

Kaynak metindeki ifade Ç1’de *Zavallı ben,” diyordu. “Artık ölmekten başka çarem yok. Değirmenin şerefi lekелendi.”* olarak kaynak dile oldukça yakın bir şekilde anlam bulmuştur. Çevirmen, kaynak dildeki iletiyi erek dilde benzer şekilde aktarmıştır. Bu durum, sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisinin benimsendiğini göstermektedir. Öte yandan, Ç2 örneğinde yer alan *“Vah zavallı ben!”* ifadesiyle, ekleme stratejisi kullanılarak erek dilde duygusal anlamın güçlendirilmesi amaçlanmış ve uyarlama stratejisiyle metin erek dile aktarılmıştır.

Ayrıca *onuru bitti* şeklinde yorumlanarak yeniden yazılmıştır. Böylece genel olarak edimsel çeviri stratejileri benimsenerek hedef dilde daha etkileyici çeviri yapılmak istenmiştir. Ç3’te *Yazık bana* şeklinde kaynak dile sadık kalınarak birebir çevrilmiştir. Diğer ifade iyelik eki (benim) ekleme stratejisiyle eklense de *Değirmenimin şerefi lekелendi* şeklinde semantik olarak kaynak dile yakın bir çeviri tercih edilmiştir. Böylece çevirmenin sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisini benimsediğini ifade edebiliriz.

14. KM: *Maître Cornille ouvrait de grands yeux. Il avait pris du blé dans le creux de sa vieille main et il disait, riant et pleurant à la fois :*

– *C’est du blé!... Seigneur Dieu!... Du bon blé!... Laissez-moi, que je le regarde.*

Ç1: *Cornille Usta gözlerini fal taşı gibi açmıştı. Yaşlılıktan buruşmuş avucuna buğday doldurmuş, hem ağlayıp hem de gülerek, “Bu buğday! Ulu Tanrım! İyi buğday! Bırakın beni, onlara bakayım,” diyordu.*

Ç2: *Cornille Usta’nın gözleri fal taşı gibi açılmıştı. Buruşuk elinin avucuna buğday doldurmuş, hem gülüyor, hem ağlıyor, hem de:*

- Buğday bu! Tanrım! diyordu, hem de iyisinden. Bırakın da seyredeyim.

Ç3: *Gözlerine inanamıyordu, Cornille Usta. Bir yandan gülüyor, bir yandan ağlıyordu. Yaşlı elleriyle buğdayı avuçlarına alıp, ‘İşte buğday!... Soylu buğday!... Gerçek buğday!.. İzin verin, doya doya seyredeyim’ dedi.*

Kaynak metinde yer alan *Maître Cornille ouvrait de grands yeux* ifade Ç1 örneğinde *Cornille Usta gözlerini fal taşı gibi açmıştı* şeklinde hedef dilin kültürel anlatımıyla aktarılmıştır. Çevirmen hedef kültürde daha etkili olarak deyimle ifade ederek yerleştirme stratejisine başvurmuştur. Ayrıca *C’est du blé!... Seigneur Dieu!... Du bon blé!...* ifadesi genel olarak *Bu buğday! Ulu Tanrım! İyi buğday!* şeklinde birebir erek dile aktarılmıştır. Kaynak metne bağlı kalınarak anlam ve cümle yapıları korunmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda daha çok sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejilerinin tercih edildiğini

söyleyebiliriz. Ç2 örneğinde ilk cümle Ç1’de olduğu gibi hedef dile yerelleştirme stratejisi tercih edilerek çevrilmiştir. Diğer ifade ise *Buğday bu! Tanrım! diyordu, hem de iyisinden* olarak uyarlama stratejisi ile hedef dile aktarılmıştır. Daha çok hedef dile yakın olmayı tercih eden çevirmenin edimsel çeviri stratejisini ön planda tutmaya çalışmıştır. Ç3’te ise çevirmen söz konusu ifadelerin *Gözlerine inanamıyordu, Cornille Usta, ve ‘İşte buğday!... Soylu buğday!... Gerçek buğday!..* çeviri işleminde uyarlama stratejisini tercih ederek ifadeleri yeniden yazarak erek dile yorumlamıştır. Bu bağlamda çevirmenin edimsel çeviri stratejisini benimsediğini ifade edebiliriz.

15. KM: *Que voulez-vous, monsieur !... tout a une fin en ce monde, et il faut croire que le temps des moulins à vent était passé comme celui des coches sur le Rhône, des parlements et des jaquettes à grandes fleurs.*

Ç1: *Ne yaparsınız, mösyö!* Bu dünyada her şeyin bir sonu var, *Ren Nehri boyunca* gidip gelen kayıkların, kukuletalı boyun atkılarının ve iri çiçekli ceketler gibi yeldeğirmenlerinin de artık devri geçti.

Ç2: *Ne yaparsınız efendim!* Bu dünyada her şeyin bir sonu var. *Rhône boyunca* gidip gelen pazar kayıklarının, kukuletalı boyun atkılarının, iri çiçekli ceketlerin modası nasıl geçmişse, yel değirmenleri de artık tarihe karışmış olmalı!

Ç3: - çevrilmemiş

Kaynak dilde erkeklere hitap etmek için kullanılan *monsieur* sözcüğü Ç1’e kaynak dildeki telaffuzuyla *mösyö* şeklinde çevrilmiştir. Çevirmen ödünçleme stratejisini benimsemiştir. Bu ifadede sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisine başvurulmuştur. Diğer ifade *sur le Rhône* ise *Ren Nehri boyunca* olarak erek dilde yerelleştirme stratejisi ile anlam bulmuştur. Bu ifadenin çevirisinde ise edimsel çeviri stratejisi ön planda tutulmuştur. Ç2’ise *Efendim* kelimesiyle erek dile hitap eden bir çeviri ile yerelleştirme stratejisine başvurulmuştur. Kaynak dildeki diğer sözcük *sur le Rhône* erek dile olduğu gibi aktarılmıştır. Erek dil okuru açısından anlamı belirsiz kalan bu ifadede ödünçleme stratejisi tercih edilmiştir. Söz konusu çeviri örneğinde böylece hem sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejisine hem de edimsel çeviri stratejisine başvurulmuştur. Ç3 örneğinde ise PDF olarak kullanılan kaynaktaki çeviri işlemi gerçekleştirilmemiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada Alphonse Daudet’in *Değirmenimden Mektuplar* adlı kısa hikâyelerden oluşan eserinin *Cornille Usta’nın Sırrı* başlıklı hikâyesinin üç farklı çeviri örneği Erek Odaklı Kuram bağlamında ve Mine Yazıcı’nın *Yazılı Çeviri Edinci* eserinde belirttiği çeviri stratejileri kapsamında çeviri kıyaslamasıyla incelenmiştir. Çevirmenlerin tercih ettiği çeviri stratejileri sadece Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri Stratejileri (Ödünçleme, Somutlaştırma, Üstünlümlü/Altınlı Çeviri, Türetme, Telafi, Çıkarım) ile Edimsel Çeviri Stratejileri (Yer Değiştirme, Açıklama, Uyarlama, Standartlaştırma, Perspektif Kaydırma, Açıklamalı Çeviri, Yabancılaştırma/Yerelleştirme, Daraltma/Genişletme) kategorisi bağlamında analiz edilmiştir. Ayrıca çevirmen kararları, Toury’nin çeviri işleminde belirttiği kaynak metne sadıklık tercih edilmişse yeterlilik normu; erek dile yakınlık gözetilmişse kabul edilebilirlik normu kapsamında incelenmiştir. Basit örnekleme yöntemiyle seçilen çeviri örnekleri, çeviri analizlerinin genel geçerliliğinin artmasına olanak sağlamıştır.

Analizler, çevirmenlerin anlam aktarımındaki tercihleri, biçimsel sadakat düzeyleri ve hedef okur odaklı yaklaşımlarına göre yapılmıştır. Bu bağlamda bir numaralı çevirmenin çeviri kararlarında en çok sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri (*eski bir fifre çalgıcısı, farandol dansı* gibi) etkili olmuştur. Kaynak metnin anlamı ve biçimi erek metne çok az sapmayla aktarılmıştır. Bu durum, çeviride yabancılaştırmanın izlerini taşımaktadır. Cümle yapıları hedef dilde biraz yabancı gibi kalmaktadır. Bazen de edimsel stratejileri kullanmıştır. Özellikle yerelleştirme stratejisiyle (*adamcağız, yöremiz, efendim* gibi) ifadelerle erek metne çeviriler gerçekleştirilmiştir. Genellikle, ağırlıklı olarak sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejileri kategorisini benimseyen çevirmenin kaynak dildeki anlamı korumada

dikkatli davranıp kaynak metne sadık kaldığını ifade edebiliriz. Ç2 ise çeviri sürecinde daha çok edimsel çeviri stratejilerini benimsemiştir. Çevirmen çeviri işleminde yerelleştirme ve hedef dilde yeniden yapılandırma stratejileriyle (*hani canım, eskinin alıcısı olmaz, abayı yakmak çenesini yoruyordu*) gibi ifadeler tercih ederek hedef dilde anlatımı akıcı kılmak adına hedef okura yakın olmayı ön planda tutmuştur. Ayrıca arada sırada çıkarma ve ödünçleme stratejilerine de başvurmuştur. Genel olarak hedef dilde anlaşılır olmayı tercih eden Ç2, bunu gerçekleştirirken bazen anlamda bozulmalara ve çıkarmalara sebebiyet vermiştir. Son çeviri örneği olan Ç3, çeviri kararlarında büyük oranda edimsel çeviri stratejilerini benimsemiştir. Yerelleştirme, uyarlama (*içime işledi, taze bardağın suyu soğuk olur, millet in diline dolanmıştı*) gibi çeviri kararlarıyla hedef dile çok uygun çevirilerin gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ayrıca zaman zaman ekleme ve çıkarma stratejilerine de başvurulmuştur. Metinden yapılan çıkarımlar anlam bütünlüğünü zedelememiş, yapılan eklemeler ise anlam açıklığını pekiştirmiştir. Böylece, Ç3'ün çeviri yaklaşımı, hedef dile uyum ve işlevsellik önceliklendirilirken biçimsel sadakatten ödün verme eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda Ç3 örneğinde erek dile yakınlık ön planda tutulmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, Alphonse Daudet'in 1869 yılında yayımlanan *Değirmenimden Mektuplar (Lettres de mon moulin)* adlı eserindeki *Cornille Usta'nın Sırrı* hikâyesinin üç farklı Türkçe çevirisini, çevirmenlerin tercih ettikleri stratejiler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. İnceleme süreci, Mine Yazıcı'nın sözcüğü sözcüğüne ve edimsel çeviri stratejileri çerçevesinde ve Gideon Toury'nin hedef odaklı çeviri kuramı bağlamında yürütülmüştür. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, çeviri metinlerde biçimsel sadakat ve anlam aktarımı dikkate alınarak “yeterli” ve “kabul edilebilir” çeviri ayrımı yapılmıştır. Araştırmacı tarafından tesadüfi örnekleme ile seçilen kaynak metinler ile çeviri metinler arasında karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır.

Elde edilen bulgular, her bir çevirmenin farklı stratejik yaklaşımlar benimsediğini ve bu tercihler doğrultusunda ortaya çıkan çeviri metinlerinin erek dildeki işlevsellik, akıcılık ve biçimsel sadakat bakımından önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Ç1'in çevirisi, sözcüğü sözcüğüne çeviri stratejilerini merkez alarak biçimsel ve anlamsal açıdan kaynak metne büyük ölçüde sadık kalmıştır. Bu durum, Toury'nin yeterli çeviri ölçütüne uygun düşmekle birlikte, hedef dilde zaman zaman doğal olmayan ifadeler ve yapaylık izlenimine de yol açmaktadır. Bunun, bazı okur kitleleri için metnin erişilebilirliğini sınırlayabileceği öne sürülebilir. Ç2'de ise yoğun olarak yerelleştirme, yeniden düzgüleme, çıkarma ve sadeleştirme stratejileri ön plandadır. Anlatımın hedef okur için daha anlaşılır ve akıcı hale getirilmesi amaçlanmıştır. Ancak bu süreçte, kaynak metne ait bazı anlam derinliklerinin azaldığı, kültürel öğelerin ise dönüştürüldüğü gözlemlenmiştir. Bu durum, çevirinin kabul edilebilir çeviri kategorisine dâhil edilmesine karşın, çevirmen müdahalesinin metnin özgün bağlamı üzerindeki etkisini sorgulatmaktadır. Ç3 ise benzer şekilde edimsel stratejiler ve yerelleştirme tekniklerini etkin biçimde kullanmıştır. Anlamı hedef kültürde daha açık ve etkili biçimde iletmeyi öncelleştirmiştir. Ekleme ve çıkarma stratejileri de bu çerçevede anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde kullanılmıştır. Böylece, hedef dile uyarlanmış, yüksek okunabilirliğe sahip, işlevsel çeviri metinleri oluşturulmuştur. Ancak bu tercihlerin, kaynak metne biçimsel açıdan ne denli sadık kaldığı, çeviribilim açısından tartışmalıdır.

Araştırma sürecinde üç çevirmene de tamamen nesnel ve sistematik bir yaklaşımla yaklaşılmış; çeviriler öznel yargılardan arındırılmış, kuramsal çerçeve ve belirlenen analiz ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu yönüyle, çalışma yalnızca mevcut çevirilerin değerlendirilmesine katkı sunmakla kalmamış, aynı zamanda çevirmenlerin stratejik kararlarını şekillendiren dinamikleri görünür kılarak çeviri pedagojisi bağlamında anlamlı bir veri seti oluşturmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma çevirmen tercihleri ile çeviri metinlerin işlevselliği arasındaki ilişkiyi çok yönlü biçimde ortaya koymuş; çeviri stratejilerinin hedef dile uyum, biçimsel sadakat ve okur merkezli

anlayış çerçevesinde nasıl farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermiştir. Bulgular, çeviri kararlarının hem kuramsal yaklaşımlar hem de uygulamalı yöntemlerle çözümlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Kısacası bu çalışma, özellikle çeviri eğitimi bağlamında, çevirmen adaylarının karar alma süreçlerine ışık tutarak çeviri stratejilerinin ve çözümleme yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik veriye dayalı bir temel sunmakta ve aynı zamanda çeviribilim araştırmalarına katkı sağlayacak nitelikte önemli veriler ortaya koymaktadır.

KAYNAKLAR

- Angelelli, C. V. (2021). *The sociopolitical turn in translation and interpreting studies*. Routledge.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Baker, M., & Jones, H. (2022). *Ethics in translation: Beyond neutrality*. Palgrave Macmillan.
- Bassnett, S. (2002). *Translation studies*. Routledge.
- Boztaş, İ., & Yener Okyanus, Ş. (1999). *Açıklamalı çeviri terimleri sözlüğü*. Siyasal Kitabevi.
- Chesterman, A. (2021). *Reflective Translation Studies: Reflections on Translation Theory and Practice*. Routledge.
- Cronin, M. (2020). *Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of the Anthropocene*. Routledge.
- Daudet, A. (1869). *Lettres de mon moulin*. Hetzel.
- Daudet, A. (2006). *Değirmenimden mektuplar* (S. Kaya, Çev.). Bordo Siyah Yayınları.
- Daudet, A. (2010). *Değirmenimden mektuplar* (V. Yalçıntoklu, Çev.). Can Yayınları.
- Daudet, A. (2014). *Lettres de mon moulin*. Livre de Poche Jeunesse.
- Daudet, A. (2017). *Değirmenimden mektuplar* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Daudet, A. (2023). *Değirmenimden mektuplar* (Y. F. Gökdoğan, Çev.). Ötüken Neşriyat.
- Dickins, J., Hervey, S., & Higgins, I. (2002). *Thinking Arabic translation: A course in translation method: Arabic to English*. Routledge.
- Fawcett, P. D. (1997). *Translation and language: Linguistic theories explained*. St. Jerome Publishing.
- Gürçalışlar, Ş. T. (2011). *Çevirinin ABC'si*. Say Yayınları.
- Hermans, T. (1999). *Translation in systems: Descriptive and system-oriented approaches explained*. St. Jerome Publishing.
- Hermans, T. (2007). *The translator's voice in translated texts*. Routledge.
- Jones, H. (2020). *Translation and Power in a Global Era*. Palgrave Macmillan.
- Pym, A. (2010). *Exploring translation theories*. Routledge.
- Schäffner, C. (2021). *Translation and interdisciplinarity: A dynamic interface*. Routledge.
- Saraç, T. (2009). *Büyük Fransızca-Türkçe sözlük*. Can Sanat Yayınları.
- Suçin, M. H. (2007). *Öteki dilde var olmak*. Multilingual.
- Tiselius, E. (2022). Strategic competence in translation: A review of theoretical and empirical developments. *The Interpreter and Translator Trainer*, 16(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2022.2047268>
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. John Benjamins Publishing.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Yalçın, P. (2005). *Çeviri stratejileri: Kuram ve uygulama*. Grafiker Yayınları.
- Yazıcı, M. (2005). *Çeviribilimin temel kavram ve kuramları*. Multilingual Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı çeviri edinci*. Multilingual Yayıncılık.
- Yazıcı, M. (2007). *Yazılı bilinci edinci: Anlatım eğitimi açısından bir yaklaşım*. Anı Yayıncılık.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:03.06.2025

Kabul tarihi:23.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi: 10.5281/zenodo.15761652

Atıf: Semercioğlu, H., & Özcan, M. (2025). 5E öğrenme modelinin yabancı dil becerilerinin öğretiminde kullanılması. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 3(1), 77-85.

Cilt/Sayı:3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa:77-85

5E Öğrenme Modelinin Yabancı Dil Becerilerinin Öğretiminde Kullanılması*

Hakan SEMERCİOĞLU¹, Murat ÖZCAN²

hakan56637@outlook.com, ORCID: 0009-0007-4229-312X

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, mozcan@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7003-1504

ÖZET

Günümüzde yabancı dil öğretiminde etkili ve öğrenci merkezli yaklaşımlar giderek önem kazanmakta, bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme modelleri öne çıkmaktadır. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan 5E öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) öğretimine nasıl katkı sağlayabileceği kuramsal temelde ele alınmıştır. Çalışma, uygulamalı bir etkinlik çalışması olmaktan ziyade, literatür taramasına ve öğretimsel tavsiyelere dayalı bir nitelik taşımaktadır. 5E modelinin her bir aşamasının (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme) farklı dil becerilerinin gelişimine nasıl entegre edilebileceği tartışılmış ve öğretmenlere yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Elde edilen sonuçlar, 5E modelinin özellikle öğrenci merkezli yapıyla dil öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunu artırabileceğini, kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceğini ve bilişsel katılımı teşvik edebileceğini öngörmektedir. Çalışmanın sonunda, yabancı dil öğretiminde etkili bir yöntem arayışı içinde olan öğretmenler ve program geliştiriciler için 5E modelinin çok yönlü ve işlevsel bir yaklaşım sunabileceği ve dört temel dil becerisinin öğretiminde kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: 5E Öğrenme modeli, Yabancı dil öğretimi, Yapılandırmacı yaklaşım, Dil becerilerinin öğretimi

The Use of the 5E Learning Model in the Teaching of Foreign Language Skills

ABSTRACT

Nowadays, effective and learner-centered approaches in foreign language teaching are gaining increasing prominence, with constructivist learning models emerging as key frameworks in this context. This study offers a theoretical exploration of how the 5E learning model, grounded in constructivist principles, can contribute to the instruction of the four core language skills—listening, speaking, reading, and writing—in foreign language education. Rather than presenting an activity-based application, this research adopts a qualitative design rooted in a comprehensive review of the literature and instructional recommendations. The study discusses how each phase of the 5E model (Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate) can be systematically integrated into the development of individual language skills and offers practical guidance for educators. The findings suggest that the 5E model, with its emphasis on active student participation, has the potential to enhance learner motivation, foster meaningful and lasting learning, and promote deeper cognitive engagement. In conclusion, the study highlights that the 5E learning model offers a flexible and pedagogically effective framework for language teachers and curriculum designers seeking innovative strategies for skill-based teaching in foreign language classrooms.

Keywords: Learning Model, Foreign Language Teaching, Constructivist Approach, Language Skills Teaching

*Bu makale, “5E Öğrenme Modelinin Arapça Konuşma Becerisi Öğretiminde Kullanımı” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada, nitelikli yabancı dil öğretiminin hem kişisel hem de akademik ve profesyonel gelişme açısından önemi açıktır. Yabancı dil öğretiminde meydana gelen hızlı gelişmeler sonucunda dünyada modern dil öğretim metotları ve modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modellere örnek olarak görev temelli öğrenme metodu, eylem odaklı öğrenme metodu, kuantum öğrenme modeli, telkin metodu, iletişimsel metot gibi modelleri sayabiliriz. Bu modellerin yanında yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen 5E öğrenme modelini de saymak mümkündür.

5E öğrenme modeli; giriş (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate), değerlendirme (evaluate) olmak üzere beş aşamadan oluşan yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım ilk olarak fen bilimleri öğretimi için geliştirilmiş olsa da zamanla farklı disiplinlere uyarlanarak yabancı dil öğretimi gibi alanlarda da uygulanma alanı bulmuştur. Mevcut literatürde, 5E öğrenme modelinin özellikle dilbilgisi (Jendeya, 2015; Köksal, 2009) ve dört temel dil becerisinin (Al-Qahtani & Lin, 2016; Demirci, 2019; Kadan, 2020; Yiğit, 2011) öğretiminde kullanımında etkisine ilişkin bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar sonucunda, 5E öğrenme modelinin yabancı dil öğretiminde kullanılması halinde olumlu sonuçlar alınabileceği kanıtlanmıştır. Ancak literatürde 5E öğrenme modeli'nin dört temel dil becerisinin öğretiminde kullanımını bütüncül bir şekilde kuramsal olarak ele alan çalışma sayısı azdır. Bu çalışma, bu yönüyle hem alanyazına katkı sunmayı hem de öğretmenler için alternatif bir yöntem önerisi getirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman analizi, mevcut yazılı ve elektronik ortamda bulunan kaynakların sistematik biçimde incelenmesiyle bilgi elde edilmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir. Çalışmada, 5E öğrenme modelinin kuramsal temelleri ile bu modelin yabancı dil öğretimindeki dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerindeki olası etkileri ele alınmıştır. Bu doğrultuda, eğitim bilimleri, yabancı dil öğretimi ve yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin güncel akademik yayınlar, makaleler, tezler ve kitap bölümleri taranmıştır.

Veriler, literatürde yer alan kuramsal açıklamalar, model uygulamalarına dair örnekler ve modelin pedagojik katkılarına ilişkin bulgular ışığında tematik olarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde, özellikle 5E modelinin her bir aşamasının (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme) ilgili dil becerilerine nasıl uyarlanabileceği üzerine çıkarımlar yapılmıştır. Elde edilen bulgular, modelin öğrenci merkezli yapısı, bilişsel etkinlikleri teşvik etme potansiyeli ve öğrenme sürecine katkıları çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bu yöntemle, uygulamalı bir araştırma yapılmaksızın, literatür üzerinden kuramsal bir değerlendirme yapılarak, yabancı dil öğretiminde etkili yöntem arayışındaki öğretmen ve program geliştiricilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5E Öğrenme Modeli'nin Tarihsel Temelleri

5E öğrenme modelinin ilk temelleri Alman filozof Johann Friedrich Herbart, tarafından 20. yüzyılın başlarında atılmıştır. Herbart'a göre eğitimin asıl hedefi öğrencide karakter inşa etmektedir. Herbart çalışmasında kavramlar üzerine yoğunlaşmıştır. Eğitimde öğrenenin karakter gelişimine katkıda bulunacak kavramsal yapıların oluşturulması ve bu kavramların geliştirilmesinin hedeflenmesi gerektiğini savunur (BSCS, 2006). Herbart'ın öğretim modeli dört aşamadan oluşmaktadır.

Tablo 1:

Herbart'ın Öğretim Modeli

Aşamalar	Özet
Hazırlık	Öğretmen, öğrencilerin geçmiş deneyimlerini farkındalık düzeyine getirir.

Sunum	Öğretmen, öğrencilerin yeni öğrenmeleriyle eskileri arasında bağlantı kurar.
Genelleme	Öğretmen, öğrencilere yeni fikirleri açıklar ve kavramlar geliştirir.
Uygulama	Öğretmen, öğrencilerden yeni öğrendikleri bilgileri yeni durumlarda uygulamalarını ister.

Kaynak: 5E Öğrenme Modelinin Tarihsel Temelleri, Bybee, vd., (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins and effectiveness.* (s.5) <https://bscs.org> adresinden erişilmiştir.

5E öğrenme modelini etkileyen bir başka modelde John Dewey'in öğrenme modelidir. John Dewey, eğitimde sürekli bir etkileşimin ve deneyimin önemine dikkat çekmektedir. (Nasıl Düşünürüz?) (1910) adlı eserinde yansıtıcı düşünceyi ortaya atmış ve öğretim modelinin merkezine konumlandırmıştır. Ayrıca yansıtıcı düşünmenin özelliklerini bu eserinde açıklamıştır. Yansıtıcı düşüncenin özellikleri;

1. Problemin net olarak tanımlanması,
2. Problemle ilişkili olan konuların açıklanması,
3. Problemi çözmek için hipotezlerin geliştirilmesi,
4. Farklı çözüm önerilerinin detaylı bir şekilde değerlendirilmesi,
5. Hangi çözümün en etkili olduğunu belirlemek için çözümlerin test edilmesi (BSCS, 2006).

Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal temelini oluşturan düşünürlerden biri olan John Dewey, öğrenmeyi bireyin yaşantısı üzerinden şekillenen dinamik bir süreç olarak tanımlamaktadır. Aşağıda yer alan tabloda, Dewey'in öğrenme sürecine ilişkin geliştirdiği döngüsel modelin aşamaları sunulmuştur.

Tablo 2:

John Dewey Öğrenme Modeli

Aşamalar	Özet
Karmaşık Durumları Algılama	Öğretmen; öğrencilerin başarısız hissettikleri, bir problem sezdikleri bir durum sunar.
Sorunun Açıklığa Kavuşturulması	Öğretmen, öğrencilerin problemi tanımlamalarına ve formüle etmelerine yardımcı olur.
Geçici Hipotezler Oluşturma	Öğretmen, öğrencilerin hipotezler geliştirmeleri için fırsatlar sunar ve karmaşık durum ile önceki deneyimler arasında bir bağ kurmalarını teşvik eder.
Hipotezleri Test Etme	Öğretmen, öğrencilerin hipotezlerini test edebilmeleri için hayali, kalem-kâğıt ve somut deneyler gibi çeşitli deney türlerini uygulamalarına fırsat tanır.
Belirlenen Testlerin Gözden Geçirilmesi	Öğretmen, hipotezin doğrulanması veya çürütülmesi için çeşitli testler önerir.
Çözüm İçin Harekete Geçme	Öğretmen, öğrencilerden elde ettikleri sonuçları özetleyen ve muhtemel eylemleri belirten bir açıklama yapmalarını ister.

Kaynak: 5E Öğrenme Modelinin Tarihsel Temelleri, Bybee, vd., (2006). *The BSCS 5E instructional model: origins and effectiveness.* (s.6) <https://bscs.org> adresinden erişilmiştir.

5E öğrenme modelinin gelişimine katkı sağlayan bir başka modelde Atkin-Karplus öğrenme döngüsüdür. Bu öğrenme modelinin ortaya çıkışı Kaliforniya Üniversitesinde görev yapan Robert Karplus'un Piaget'in gelişim psikolojisi, eğitim materyallerinin tasarımı ve fen öğretimi arasında bağlantı kurmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan etkilenen Illinois üniversitesinde görev yapan Atkin küçük yaştaki çocuklara bilim öğretimi hakkındaki görüşlerini Robert'le paylaştıktan sonra yeni

öğretim materyalleri tasarımında rehberli *keşif* modeli üzerinde fikir birliğine varmışlardır (Atkin, Karplus, 1962).

Bu doğrultuda, 5E öğrenme modelinin kuramsal temellerini daha iyi kavrayabilmek için, modelin gelişim sürecine doğrudan katkı sağlayan öğretim yaklaşımlarından biri olan Atkin-Karplus öğrenme döngüsünün yapısal özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Aşağıda bu öğrenme döngüsünün temel aşamaları özetlenmiştir:

Tablo 3:

Atkin-Karplus Öğrenme Döngüsü

Aşamalar	Özet
Keşfetme	Öğrenciler, olgularla ilk deneyimlerini yaşar.
İcat Etme	Öğrencilere, çalışmanın nesnesi olan yeni terimler tanıtılır.
Buluş	Öğrenciler kavramları uygular ve terimleri ilgili yeni durumlarda kullanır.

Kaynak: 5E Öğrenme Modelinin Tarihsel Temelleri, Bybee, vd., (2006). The BSCS 5E instructional model: origins and effectiveness. (s.8) <https://bscs.org> adresinden erişilmiştir.

5E Öğrenme Modeli

5E öğrenme modeli, Bybee, Rodger ve Landes (1990) tarafından fen bilgisi öğretimi için geliştirilmiştir. Bu model öğrencinin var olan öğrenmelerini yeni öğrenmelerle ilişkilendirerek öğrencinin aktif katılımını teşvik eden, sorgulama temelli bir eğitim modelidir. Bu modelin öğrencileri yapıcı bir şekilde derse katılımına katkı sağladığı, öğrencileri öğrenmeye motive ettiği, beceri öğrenimini desteklediği yapılan çeşitli çalışmalar sonucunda belirlenmiştir (Bybee, 1997; Carin, Bass ve Contant, 2004: akt. Bataineh, Al-Dolat). 5E öğrenme modelinin sırasıyla giriş (engage), keşfetme (explore), açıklama (explain), derinleştirme (elaborate), değerlendirme (evaluate) aşamalarından oluşmaktadır.

Dikkat Çekme-Giriş Aşaması

Öğrenme sürecinin ilk aşaması, öğrencilerin öğrenme görevine katılımını teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu aşamada öğrenciler; belirli bir sorun, durum veya olaya zihinsel olarak odaklanmaktadır. Bu aşamada yapılan etkinlikler, öğrencilerin geçmiş deneyimleriyle ilişki kurarak, öğrencilerin kavram yanılsamalarını ortaya çıkarır (Bybee, vd., 2006, s.8).

Keşfetme Aşaması

5E öğrenme modelinin ikinci basamağı olan *keşfetme (explore)* aşamasında, öğrenciler öğretmen rehberliğinde çeşitli somut materyaller aracılığıyla bilgi yapılandırma sürecine aktif biçimde katılırlar. Bu aşama, öğrencilerin mevcut bilişsel şemalarıyla yeni bilgileri ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak tanır. Öğretmen, sürece doğrudan müdahale etmek yerine, öğrencilerin kavramsal yanlışlarını fark etmelerini sağlayacak şekilde yönlendirici ipuçları sunar. Bu sayede öğrenciler, hatalı ön bilgilerini sorgulayarak, doğru kavramlara kendileri ulaşır ve bu durum öğrenmenin kalıcılığını artırır (Sunal & Haas, 2012).

Açıklama Aşaması

5E öğrenme modelinin üçüncü aşaması olan açıklama basamağı, öğrencilerin önceki öğrenme deneyimlerini kavramsal düzeyde anlamlandırmalarını sağlayan yapılandırıcı bir evredir. Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin dikkatini giriş ve keşfetme aşamalarında edindikleri bilgilerin belirli yönlerine odaklamayı amaçlar. Öncelikle öğrencilerden konuya dair düşünce ve yorumlarını paylaşmaları istenir. Ardından öğretmen, konuyla ilgili bilimsel açıklamaları açık, sade ve doğrudan bir şekilde sunar. Bu açıklamalar, öğrencilerin önceki aşamalarda elde ettikleri deneyimlerle ilişkilendirilerek sunulmalı; böylece kavramsal bütünlük sağlanmalıdır. Açıklama aşamasının temel amacı, temel kavram, süreç ve

becerilerin açık ve sistematik biçimde aktarılması yoluyla öğrenciyi bir sonraki aşamaya hazırlamaktır (Bybee, vd., 2006, s. 9).

Derinleştirme Aşaması

5E öğrenme modelinin dördüncü aşaması olan *derinleştirme (elaboration)* süreci, öğrencilerin önceki aşamalarda edindikleri bilgi ve becerileri farklı bağlamlara transfer edebilme yeterliliklerini geliştirmeye odaklanır. Bu aşamada öğrenciler, mevcut bilgi yapılarını yeni problem durumlarına uyarlayarak bilgiyi çok yönlü bir şekilde uygulama fırsatı bulurlar (Balci, 2009). Öğrenciler, açıklama aşamasında kavradıkları temel kavram ve terimleri içselleştirdikten sonra, bu bilgi ve becerileri daha karmaşık, detaylı ve ileri düzey öğrenme görevleri aracılığıyla geliştirmeye yönlendirilmelidirler. Böylelikle öğrenme süreci derinleşir ve bilişsel düzeyde pekiştirilmiş olur (Bybee, vd., 2006, s. 9).

Değerlendirme Aşaması

5E öğrenme modelinin son basamağı olan değerlendirme (evaluation) aşaması, öğrencilerin konuyu ne ölçüde kavradıklarını gözden geçirmelerine ve kendi öğrenme süreçlerini sorgulamalarına olanak tanır. Aynı zamanda öğretmenlerin, her bir öğrencinin öğrenme düzeyini sistematik biçimde gözlemleyip değerlendirdikleri kritik bir aşamadır (Bybee, vd., 2006, s. 9).

5E Öğrenme Modeliyle Yabancı Dil Öğretimi

5E öğrenme modeli ilk olarak fen bilgisi öğretimi için kullanılan bir model olsa da farklı disiplinlerde de denenmiş ve öğretimi olumlu yönde desteklediği belirlenmiştir. Berkün (2022, s.385), 5E öğrenme modeline dayalı öğretim stratejilerinin derslerde kullanımının öğrencilerin ortaokul geometri dersindeki akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Ekici (2007, s.65), yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 5E öğrenme modeline dayalı yükseltme-indirgeme tepkileri ve elektrokimya konuları için hazırlanan ders materyallerinin geleneksel yaklaşımlara göre hazırlanan materyallere kıyasla öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili olduğunu belirlemiştir. Hiçnan (2008, s.100), 5E öğrenme modelinin öğrencilerin birinci dereceden denklemler konusundaki akademik başarılarını artırdığını tespit etmiştir. Bu gibi çalışmalar, 5E öğrenme modelinin yabancı dil becerilerinin öğretiminde de olumlu sonuçlar verebileceğini düşündürmektedir.

Bu disiplinlerdeki çalışmalara ek olarak bu modelin yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin literatürde sınırlı sayıda da olsa bazı çalışmalar mevcuttur. Kadan (2020, s.166), 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine yönelik tutumlarına ilişkin yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Al-Qahtani ve Lin'in (2016) yapmış olduğu çalışmada ise 5E öğrenme modelinin de içerisinde bulunduğu öğretim döngülerinin etkinliği araştırılmış ve öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Köksal (2009), 5E öğrenme modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin “simple past tense” konusunu anlamalarına etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmada deney grubunun akademik başarılarının kontrol grubuna kıyasla daha iyi olduğu belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalardan kaynakla 5E öğrenme modelinin dört temel dil becerisi öğretiminde kullanımın etkili sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

5E Öğrenme Modeliyle Konuşma Becerisi Öğretimi

Konuşma becerisi, dilin sosyal boyutunu temsil etmektedir. Ayrıca bu beceri hedef dili günlük hayatta aktif olarak kullanabilmeyi sağlamaktadır. Güneş'in (2011, s. 124) belirttiği üzere, yapılandırmacı yaklaşım bireyleri, toplumsal yaşamda çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenen sosyal aktörler olarak değerlendirir. Bu bireyler, iletişim kurarken dili farklı bağlamlarda etkili biçimde kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Bu nedenle, çağdaş eğitim anlayışında yalnızca dilsel yeterliliklerin değil; bilişsel, duygusal ve toplumsal becerilerin de eş zamanlı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Nitekim 5E öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşımın bu çok boyutlu hedeflerini gerçekleştirmek için etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Modelin her bir aşaması, öğrencilerin sadece hedef dilde iletişim kurmalarını değil, buna ek olarak iş birliği yapmalarını, problem çözmelerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini desteklemektedir. Öğrenci, bir yandan dili aktif olarak kullanırken diğer yandan sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi derinleştirir ve kalıcılaştırır. Böylece 5E modeli, bireyin dilsel gelişimini yalnızca kelime ve dilbilgisi düzeyinde değil; empati kurma, grup içi sorumluluk alma ve anlamlı iletişim kurma düzeyinde de destekleyerek onu topluma hazırlayan bütüncül bir öğretim süreci sunmaktadır.

Bu bağlamda konuşma becerisi, yapılandırmacı öğretimin ve 5E modelinin en doğrudan karşılık bulduğu dil becerilerinden biridir. Nunan'a (1998) göre konuşma, ikinci dil öğrenen bireyler açısından en kritik dil becerisidir. Bunun temel nedeni, konuşmanın aktif ve üretken bir beceri olmasıdır. Ancak bu becerinin gelişimi, yalnızca geleneksel yöntemlerle değil; öğrenciyi merkeze alan etkinlikler, oyunlar ve etkileşim temelli uygulamalarla mümkündür. Etkinlik temelli öğrenme, öğrencilerin sınıf içinde motive bir şekilde katılım göstermelerini sağlarken aynı zamanda iletişimsel yetkinliklerini de geliştirmelerine olanak tanır. 5E modeli ile yapılandırılmış bir konuşma dersi; öğrencilerin dili anlamlı bağlamlarda kullanabilecekleri, öğrendiklerini problem durumlarına uyarlayabilecekleri ve özgün konuşma deneyimleri yaşayabilecekleri bir öğrenme ortamı sunar. Böyle bir öğretim ortamı, hem teorik hem de pratik açıdan konuşma becerisinin gelişimi için uygun zemini oluşturur. Nitekim Demirci'nin (2019) 5E öğrenme modelinin konuşma becerisi öğretimindeki etkinliği üzerine yapmış olduğu çalışma da bu tezi destekler niteliktedir.

5E Öğrenme Modeliyle Yazma Becerisi Öğretimi

Yazma becerisi, dil öğretiminin en yapılandırılmış ve zihinsel çaba gerektiren alanlarından biridir. Öğrencinin duygularını, düşüncelerini, bilgilerini planlı ve anlamlı bir şekilde ifade etmesini sağlayan bu beceri; yaratıcı düşünme, mantıklı yapı kurma, dil bilgisi kurallarını kullanma ve dilin estetik yönünü geliştirme gibi birçok alt beceriyi bünyesinde barındırmaktadır. Karatay (2015), yazma becerisinin öğretim sürecinde ödevler ve projeler gibi görevlerin etkin bir şekilde tamamlanmasını desteklediğini belirtmektedir. Ayrıca, yazılı anlatım becerisinin hem akademik başarıda yazılı sınavlarda başarılı olmanın hem de günlük yaşamda kendini doğru ifade edebilmenin temel unsuru olduğunu vurgulamaktadır. Ancak yazma öğretimi, geleneksel sınıf uygulamalarında genellikle ezbere dayalı, metin tekrarına odaklanan, yaratıcı süreçleri göz ardı eden yöntemlerle yürütüldüğü düşünülmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazma becerisine ilgi duymamalarına ve üretkenliklerinin azalmasına yol açmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen 5E öğrenme modeli, yazma becerisi öğretiminde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, çok aşamalı ve etkileşim temelli bir ortam sunmaktadır. Bu model çerçevesinde hazırlanan yazma uygulamaları, öğrencinin sadece metin üretmesini değil, aynı zamanda anlam kurma, düzenleme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma gibi yazılı anlatımın temel bileşenlerini deneyimlemesini sağlayacaktır.

Bu durumu ortaya koyan çalışmalardan biri olan Kadan (2020), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik yürüttüğü araştırmasında, 5E öğrenme modeliyle yapılandırılmış yazma etkinliklerinin, öğrencilerin hem yazılı anlatım becerilerini hem de yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Altı hafta süren uygulama sonunda, deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatımlarında anlamlı gelişmeler gözlemlenmiş, yazmaya yönelik motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Bağcı ve Keleş (2022) tarafından yürütülen bir başka çalışmada da 5E öğrenme modeline dayalı yazma etkinliklerinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular, 5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin

öğrencilerin yazma eğilimlerini olumlu etkilediğini ve yazma becerisi öğretiminde etkin bir yöntem olduğunu desteklemektedir.

Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, yazma becerisinin öğretiminde 5E modeline uygun olarak geliştirilen etkinliklerin, öğrencilerin yazılı anlatım yeterliliklerine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca bu tür uygulamalar, öğrencilerin yazmayı yalnızca bir sınav becerisi olarak değil, kendilerini ifade edebilecekleri yaratıcı ve anlamlı bir iletişim aracı olarak görmelerini sağlamaktadır.

Sonuç olarak, yazma becerisi öğretimi yalnızca metin yazdırmakla sınırlı kalmamalı; öğrencinin düşünsel üretimini destekleyen, dilsel farkındalık kazandıran, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, etkileşimli bir sürece dönüşmelidir. Bu bağlamda 5E öğrenme modeli, yazmanın tüm bu yönlerini bir arada ele alabilen güçlü bir öğretim stratejisi sunduğu düşünülmektedir.

5E Öğrenme Modeliyle Okuma Becerisi Öğretimi

Okuma becerisi, dil öğreniminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmede önemli rol oynar. Bilginin hızla üretildiği günümüz dijital çağında, bireylerin bu bilgi yoğunluğuna karşı donanımlı olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bireyin edindiği bilgiyi anlayabilmesi, değerlendirebilmesi ve başkalarına aktarabilmesi; eleştirel ve bilinçli bir okuyucu profiline sahip olması eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri hâline gelmiştir. Okuma becerisi, bireyin bilgiye ulaşmasını sağlayan temel araçlardan biri olması bakımından bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Aybek & Aslan, 2016). 5E öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşımın prensipleri doğrultusunda öğrencilerin okuma sürecine aktif katılımını sağlayarak, anlamlı ve etkileşimli öğrenme ortamları oluşturur.

Yapılan araştırmalar, 5E modeline dayalı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Yalçın (2020, s.501) tarafından Almanca hazırlık sınıflarında 5E öğrenme modeline göre geliştirilen oyunların etkisi incelenmiş ve deney grubundaki öğrencilerin okuma becerilerinde, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuma becerisine yönelik son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuş, deney grubunun ortalama puanının (7,6471) kontrol grubunun (5,8824) üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, 5E modeline dayalı yapılandırmacı yaklaşımla geliştirilen oyunların, öğrencilerin okuma başarısını anlamlı ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan hareketle, 5E öğrenme modelinin okuma öğretiminde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkide bulunabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

5E Öğrenme Modeliyle Dinleme Becerisi Öğretimi

Dinleme becerisi, dil öğreniminde temel ve aktif bir süreci temsil etmektedir. Günümüzde dil öğretiminin hedeflerinden birinin, öğrencilerin dinlediklerini doğru anlamaları, analiz etmeleri ve iletişim sürecinde etkin bir şekilde kullanabilmeleri olduğu bilinmektedir. 5E öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol almalarını sağlayabileceği ve dinleme becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yol sunabileceği düşünülmektedir. Modelin her aşaması, öğrencilerin dinledikleri içerik üzerinde düşünmelerini, sorgulamalarını, anlamlandırmalarını ve öğrendiklerini uygulamalarını desteklemektedir.

Yapılan araştırmalar, 5E öğrenme modeline dayalı etkinliklerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır. Örneğin Yalçın (2020, s.500) tarafından Almanca hazırlık sınıflarında yapılan çalışmada, 5E modeline göre geliştirilen oyunların deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinde, ders kitabına bağlı kalan kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek başarı sağladığı bulunmuştur ($0,004 < 0,05$). Son test puan ortalamaları deney grubunda 6,7059, kontrol grubunda ise 5,2941 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, 5E öğrenme

modeline dayalı dinleme etkinliklerinin geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu göstermektedir.

Bu bulgudan hareketle, 5E öğrenme modeline dayalı dinleme etkinliklerinin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu model, öğrencilerin dilsel girdiyi daha aktif ve anlamlı bir şekilde işlemesine olanak tanıyarak, dil öğreniminde kalıcı öğrenme sağlamaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada, 5E öğrenme modelinin yabancı dil olarak Arapça öğretiminde özellikle konuşma becerisinin gelişimine nasıl katkı sağlayabileceği kuramsal temellere dayalı olarak ele alınmıştır. Literatür taramasına ve mevcut araştırmalara dayanan analizler, 5E modelinin konuşma becerisi gibi aktif katılım ve etkileşim gerektiren dilsel yetilerin öğretiminde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır.

5E modelinin her bir aşaması — Giriş (Engage), Keşfetme (Explore), Açıklama (Explain), Derinleştirme (Elaborate) ve Değerlendirme (Evaluate) — öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal süreçlerini harekete geçiren yapısıyla, iletişim odaklı dil öğretimine uygun bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecine aktif katılımı esas alan bu model, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin yapılandırılmasında öğretmenlere güçlü bir pedagojik araç sağlayabilir.

Mevcut çalışmalar, 5E modelinin fen bilimleri gibi alanlarda başarıyla kullanıldığını, ancak dil öğretiminde henüz yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir. Ancak modelin temel ilkeleri (merak uyandırma, araştırma yapma, açıklama, uygulama ve değerlendirme) dil öğretiminin temel hedefleriyle örtüşmektedir. Bu açıdan bakıldığında, 5E öğrenme modeli konuşma becerisinin öğretiminde hem planlama hem de uygulama açısından öğretmenlere sistematik bir yapı sunabilir.

Bu çalışmanın tartışmasından çıkan temel sonuçlardan biri, 5E öğrenme modelinin dil öğretiminde kullanılabilirliğine dair güçlü kuramsal dayanakların bulunduğudır. Ancak modelin temel dil becerisinin öğretiminde etkisini somut verilerle değerlendirmek üzere yeterli ve kapsamlı bütüncül bir çalışma literatürde bulunmamaktadır. Bu nedenle 5E öğrenme modelinin etkinliğinin test edildiği uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak, 5E öğrenme modeli, konuşma becerisinin öğretiminde öğrenci merkezli ve etkileşim temelli bir yaklaşım geliştirmek isteyen öğretmenler için kuramsal olarak güçlü ve işlevsel bir çerçeve sunmaktadır. Bu modelin dil öğretimi bağlamında daha fazla tanıtılması, öğretmen yetiştirme programlarına entegre edilmesi ve farklı düzeylerdeki sınıflarda uygulanarak etkililiğinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Al-Qahtani, A. A., & Lin, M. (2016). The impact of creative circles on EFL learners' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1519–1530.
- Atkin, J. M., & Karplus, R. (1962). Discovery of science in elementary school. *Educational Research and Methods*, 7(3), 112–127.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2016). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde anlam kurma stratejilerinin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 28–45.
- Bağcı, H., & Keleş, S. (2022). 5E öğrenme modeline göre düzenlenen yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve eğilimlerine etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(4), 103–116.
- Bataineh, R. F., & Al-Dolat, H. M. (2025). Let's do it differently: Exploring the effectiveness of 5E-supported EFL grammar instruction. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, 25(1), 373.
- Berkün, D. N. (2022). Ortaokul matematik derslerinin işlenişinde 5E öğrenme modeline dayalı olarak kullanılan öğrenme stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Bybee, R. W., & Landes, N. M. (1990). Science for life and living: An elementary school science program from Biological Sciences Improvement Study (BSCS). *The American Biology Teacher*, 52(2), 92–98.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., & Van Scotter, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness* (pp. 1–65).
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2004). *Methods for teaching science as inquiry*. Pearson Prentice Hall.
- Demirci, E. (2019). 5E öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri ve konuşma kaygılarına etkisi (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Ekici, F. (2007). Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5E öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konularını anlamalarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretim yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–27.
- Hiçcan, B. (2008). 5E öğrenme döngüsü modeline dayalı öğretim etkinliklerinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler konusundaki akademik başarılarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jendeya, M. H. (2015). The impact of 5E model on developing tenth graders' English grammar learning and their attitudes towards English (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Islamic University-Gaza.
- Kadan, Ö. F. (2020). 5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (5. baskı, s. 21–48). Pegem.
- Köksal, O. (2009). Teaching tenses in English to the students of the second stage at primary education through using 5E model in constructivist approach (7th grade) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Nunan, D. (1998). *Second language teaching & learning*. Heinle ELT.
- Sunal, C. S., & Haas, M. E. (2005). *Social studies for elementary and middle grades: A constructivist approach* (2nd ed.). Pearson Education.
- Yiğit, C. (2011). The effect of the 5E model in writing on achievement and motivation (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.



Attitudes Towards Traditional Personal Names Among the Bamanan Community in Buguni

Araba Moussa SAMAKE

Dr., Université Yambo Ouologuem de Bamako, samakearabamoussa@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7474-3513

ABSTRACT

This work investigates attitudes towards traditional personal names within the Bamanan community. It specifically focuses on perceptions, preferences, and the cultural significance related to those traditional names. Naming practices among Bamanan people are carried out on the basis of ritual procedures that can determine the genealogical, social, and ethnic belonging, as well as the gender of the name bearer. In this context, naming is not merely the selection of a word but serves as a symbolic transmission of cultural identity. Traditional names are often embedded with meanings linked to the collective memory of the community and are closely tied to values passed down through generations. The type of research employed in this present study is a mixed method, combining both qualitative and quantitative approaches. Data were collected using structured interviews and focus group discussions among Bamanan people living in Buguni. The sample was chosen using purposive sampling technique, and the participants were divided into three categories: name bearers, non-name bearers, and name givers. The findings show that personal names in the Bamanan community are not given to newborns randomly. Instead, different social, religious, and cultural trends are considered. Furthermore, the findings highlight a predominantly positive attitude toward traditional names and the interplay between tradition and modernity in name selection. Naming is revealed as a socially meaningful practice.

Keywords: Attitude, Bamanan, Buguni, Name, Personal names

Buguni'deki Bamanan Topluluğunda Geleneksel Kişisel İsimlere Yönelik Tutumlar

ÖZET

Bu çalışma, Bamanan topluluğundaki geleneksel kişi adlarına yönelik tutumları incelemektedir. Araştırmada, kişi adlarına ilişkin bireylerin nasıl düşündüğü, hangi adları tercih ettikleri ve bu adların kültürel anlamları ele alınmaktadır. Bamanan halkı arasında çocuklara ad verme süreci, yalnızca bir isim seçimi değil; kişinin soyunu, toplumsal ve etnik kimliğini, hatta cinsiyetini belirleyen bazı geleneksel ritüellere dayanmaktadır. Bu nedenle ad verme, kültürel kimliğin bir parçası olarak görülmektedir. Geleneksel adlar, toplumun hafızasında yer etmiş anlamlar taşır ve kuşaktan kuşağa aktarılan değerlerle güçlü bir bağ içindedir. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir yaklaşım benimsenmiştir. Veriler, Buguni'de yaşayan Bamanan halkıyla yapılan yapılandırılmış bireysel görüşmeler ve odak grup tartışmaları yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve üç gruba ayrılmıştır: ad taşıyanlar, ad taşımayanlar ve ad verenler. Elde edilen bulgular, Bamanan toplumunda çocuklara ad verilirken bu tercihin rastgele yapılmadığını; aksine sosyal, dini ve kültürel faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, geleneksel adlara olumlu yaklaşıklarını belirtmiştir. Ayrıca, ad seçiminde gelenekle modernlik arasındaki dengenin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu çalışma, ad vermenin yalnızca

bireysel bir tercih değil, aynı zamanda toplumun değerlerini yansıtan anlamlı bir uygulama olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Tutum, Bamanan, Buguni, Ad, Kişi adları

INTRODUCTION

The expression “personal name” is embodied in anthroponomy which is linked to sociology, genealogy and anthropology. Anthroponomy is one of the subfields of onomastics that has a great deal of the study of proper nouns without neglecting their use and forms (Algeo,1992). Onomastics can be seen as the study of the history, etymology and use of proper names (Crystal, 1999). Pfukwa (2013, p.57) states that “a personal name is a social statement reflecting the bearer, the namer and the social environment in which the name is found.” This view enhances the existence of the well-organized societies that Africa in general and Bamanan traditional community in particular were before in terms of naming practices. Children are conferred names in order to differentiate, to know, and to recognize their cultural belongings, for naming practices are compulsory for newborn babies. Naming occurs when people confer an identity to a newborn baby. Naming reveals information about named people: gender, birthplace, religion, ethnicity, nationality and their rank of arrival to their family. This happens through language depending on the ethnic group the person belongs to (Minkailou, 2017). Like other societies in Africa, Bamanan people understand the significance of names and naming practices. Their traditional names give insight into how their people are ordered and organized in society in terms of language, culture, religion, culture, and thought. The nature of Bamanan traditional personal names lies in Bamanan religious beliefs and their embracement with other foreign cultures. Many researchers like Monteil (1924) and Dieterlen (1951) use the word “Bamanan” as the Mande speaking community living in the west Africa such as Mali, Guinea, Senegal, just to name few. The term Bamanan also refers to one given ethnic group which does not believe in God. For many communities, including the Bamanan, studies highlight that names can reflect historical events, familial ties, and cultural heritage (Nash, 1994; Smith, 2000). The perception of traditional names can vary widely depending on social and cultural contexts. The way of naming traditionally among Bamanan seems to be neglected by the modern generation. This gap is likely due to the lack of knowledge related to the great value of these Bamanan traditional personal names. Research by Lippmann (1997) shows that individuals with traditional or minority names may face discrimination or prejudice, influencing their social integration and acceptance. For that reason, the study specifically aims to find out the attitudes of name bearers, non-name bearers and name- givers towards Bamanan traditional personal names.

METHOD

This work makes use of a mixed method, combining both quantitative and qualitative research methods to investigate attitudes to Bamanan traditional personal names among different groups within the Bamanan community. It aims at checking the attitudes of three categories of participant, namely name bearers, non- name bearers and name- givers, towards Bamanan traditional personal names. The first category denotes individuals who currently bear Bamanan traditional personal names. The second one covers individuals who do not have Bamanan traditional names, but they are familiar with them. This group was included to gauge external perceptions of these names. The last group concerns individuals responsible for naming newborns in the Bamanan community. This group was studied to understand the ongoing practice and attitudes related to the traditional naming process. Those three groups of participants involve a population of Bamanan native speakers in Bamanan stronghold: Buguni. Priority was given to Bamanan native participants of 30 years old or above because they seemed mature enough in such a way, they could provide the researcher with appropriate data related to traditional personal naming practices among Bamanan people. Participants were selected using purposive sampling to

ensure that each group (name bearers, non-bearers, name givers) was represented. Data are collected on the basis of the consent agreement from the three categories of participants. Structured interview and focus group discussion were used to collect data related to Bamanan people s' attitude towards their traditional personal names. Semi-structured interviews were carried out with selected participants to gather detailed personal narratives and experiences related to bamanan traditional personal names. This method provided qualitative data to complement the quantitative findings from the surveys. To gain deeper insights into participants' attitudes and the reasons behind their opinions, focus group discussions were also conducted. The analysis was started by transcribing structured interview and focus group discussion data. Data obtained from participants were then analyzed using descriptive statistics. Thematic analysis was used to examine data from focus group discussions and interviews. Responses were coded to identify recurring themes and patterns related to perceptions of traditional names, reasons for preferences, and the impact of cultural and religious factors (Nowell et al., 2017).

FINDINGS

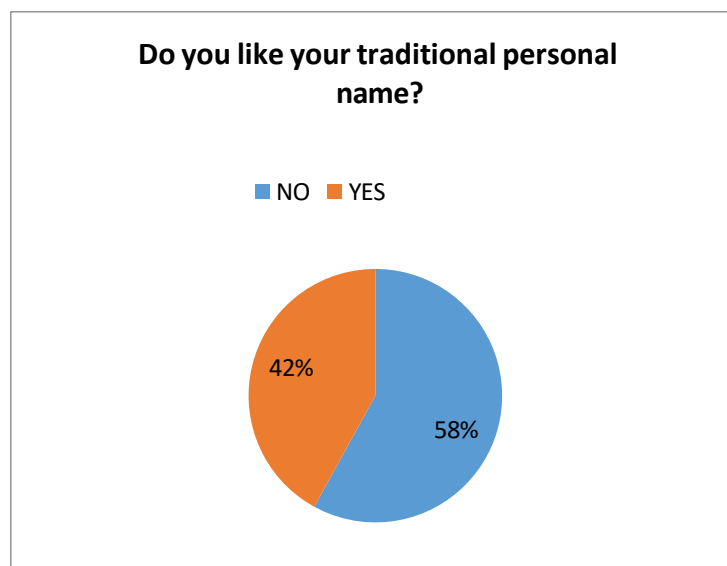
This study explores the attitudes of Bamanan traditional name bearers, non-bearers, and name givers towards Bamanan personal names. It reveals a complex interplay of cultural pride and social pressures, highlighting both positive and negative perceptions of these traditional names within the Bamanan community.

Attitudes of name bearers towards Bamanan Traditional Personal Names

The participants were asked questions in order to grasp their attitudes of the name bearers towards Bamanan traditional personal names. The questions are represented and their answers are in different charts to highlight the participants' viewpoints upon their traditional names.

Figure 1:

Attitudes of name bearers towards Bamanan traditional personal names



The rationale behind this question is that the researcher wants to determine whether the participants (name bearers) like or dislike their personal names. Figure N° 1 above reveals that 58% of the respondents really like their name. On the other hand, 42% of the participants are not comfortable with their traditional names.

The focus group discussion was used in order to be familiar with the reasons behind those two opposing attitudes. Although the majority of old people have positive attitudes towards the use of Bamanan

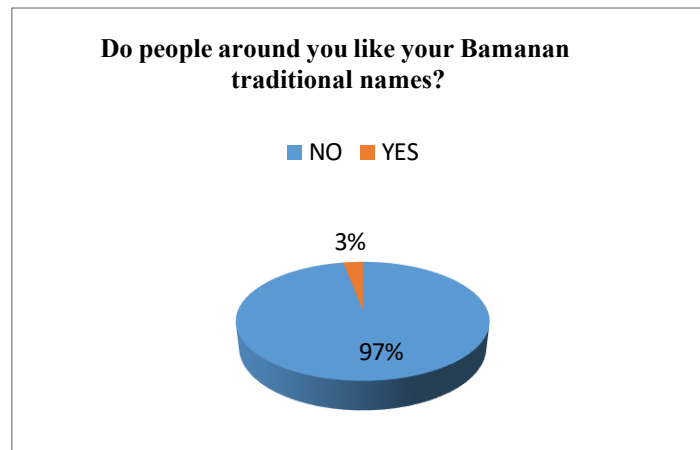
traditional names, many participants who bear such names do not feel happy. They focus on diverse reasons for getting such negative feelings about the use of Bamanan traditional personal names.

According to some participants, Bamanan traditional personal names easily reveal their identity which should be kept as a secret. Other ethnic groups are afraid when they learn that the name bearer is Bamanan because they believe that Bamanan people are bad and are evil with black magic powers. Therefore, when a bad thing happens in society, Bamanan people are always indicated. Furthermore, some respondents who bear Bamanan traditional personal names according to their birth claim that they do not feel well. For example, the name 'alamusa' (Thursday) can be conferred to Bamanan people. This process of naming testifies that the bearer of alamusa was born on Thursday. They believed that the day on which they were born should not be revealed to people. This is due to the fact that it is commonly believed that people might use the birthday name of somebody to cast a spell on him or her. In short, birthday names seem to be the soul of the bearer, and it is easy to have spiritual authority over him or her. Moreover, mockery is another reason for having negative attitudes towards the use of the Bamanan names. According to participants, people laugh at the bearers of those traditional names because they find them archaic.

The prominent use of Islamic and Christian names over Bamanan traditional personal names is one of the reasons of negative attitudes towards Bamanan names. People prefer those two monotheist names because they believe that they are not Bamanan (unbeliever). They also believe that those traditional names are too local and not presentable in all places. In other words, those participants consider that Bamanan personal name bearers are not so much religious because religious faith resides in the name of a person. They also believe that if they continue using those traditional personal names, they will promote the Bamanan traditional value. However, it is commonly believed that it is not religiously forbidden to use Bamanan traditional personal names.

Figure 1:

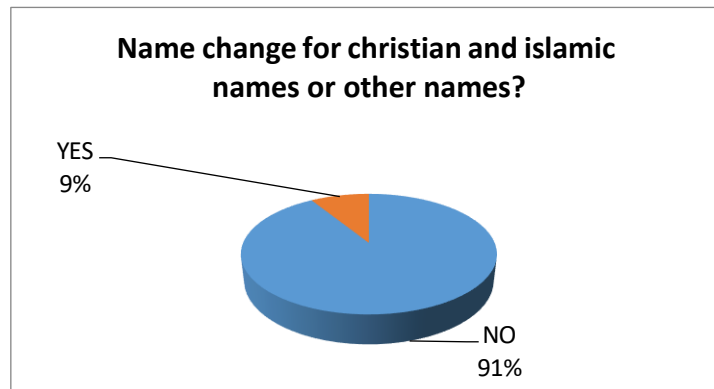
Attitudes of traditional Bamanan name bearers towards their personal names



The findings displayed in figure number two show that 97% of the participants consider that people around them never like their Bamanan traditional personal names. They also indicate that such negative attitudes are due to their ignorance of the meaning and the circumstances behind those traditional names. They even laugh at traditional personal name bearers. Yet, only 3% of the informants do appreciate the traditional names bearers. This minority of respondents are aware of African values including names and naming practices.

Figure 2:

The extent of change of traditional personal names for other type of names

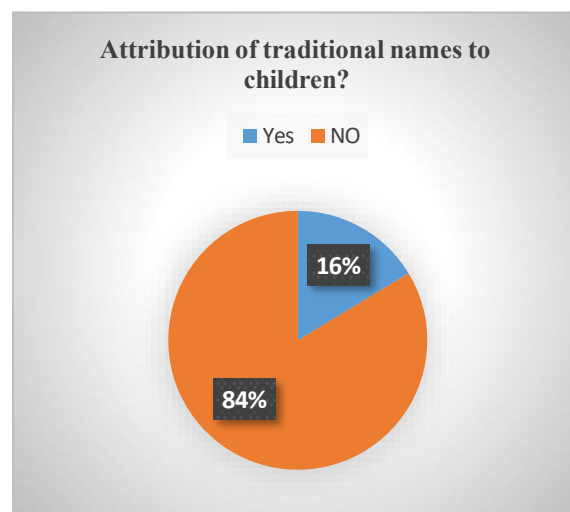


A significant majority (67%) of the informants in this context indicate that they prefer to bear Christian, Islamic or other names at the expense of their Bamanan traditional personal names. On the other hand, 33% of the participants do not want to change their traditional names in favor of the Christian, Islamic and other names.

The reasons behind this high percentage in favor name change testify the fact that the traditional name bearers do not really know what their names really mean and ignore the circumstances in which their name was used. Furthermore, they also believe that a good religious person must be conferred a religious name such as Islamic or Christian one. Yet, what those people do not know is that some religious names have little to do with religion. The case of “Ibrahim”, an Islamic name, meaning in English: the father of people is one of the names those 67% participants prefer without being aware of its real meaning. The 33% of participants advocate that their names are not conferred at random, and they are bestowed following certain circumstances. They definitely like their names because they know their meaning. they also argue that the naming practice has been seen as the symbol of identity in the Bamanan community. The naming practice details the Bamanan cultural pride because it uncovers cultural and historical significance. In other words, conferring people a name within a Bamanan context helps to underline elements of culture history behind name bearers.

Figure 3:

The extent of the attribution of traditional personal names to children



Only 16% of the respondents are in favor of giving Bamanan traditional personal names to their children; 84% do not want their children to be traditional name bearers. The few informants in favor of traditional

personal names defend the significance of traditional names which can help to identify people and reveal the social and the cultural belonging of the bearers. On the other hand, the majority never want to use those names. They underline that they do not like to impose traditional names on their children because of social pressure. They do not want their children to be laughed at by their classmates at school because of the use of the Bamanan traditional names. They believe that bearing such names is uncivilized in the eyes of the name bearers' friends. Such perceptions show the damage caused by colonialism on the minds of Africans in general and some Bamanan people in particular by colonialism. The respondents do not see any worth in their own cultural value system including the traditional personal names. One participant argues as follows:

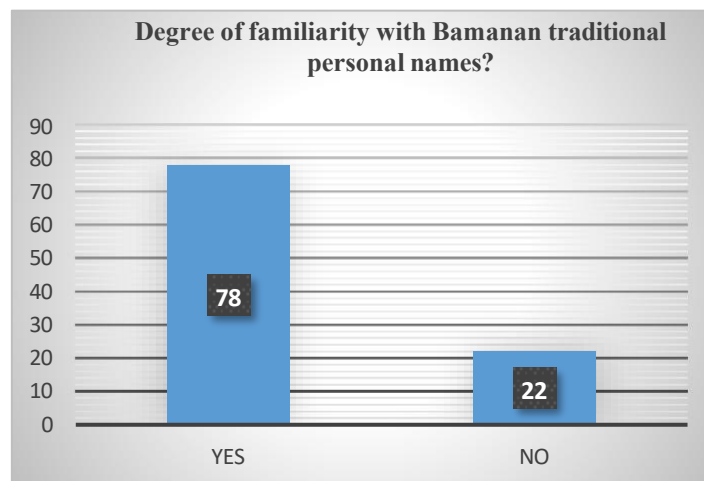
“Due to social pressure, Bamanan traditional personal names are not widely used since they are seen as the name of backward people. No one wants to be associated with personal names which denote a lower status in the community” (respondant)

Attitudes of non-bearers of traditional names towards Bamanan traditional personal names

This section deals with the attitudes of the non- traditional name bearers towards Bamanan names. It mainly focuses on the data which have been collected on the basis of certain questions.

Figure 4:

The familiarity about Bamanan traditional personal names

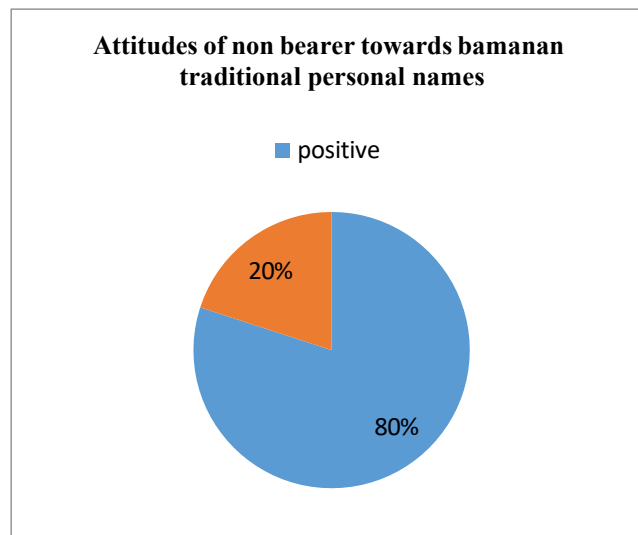


The question was asked to 60 participants, the result shows that most of the respondents (78%) have heard about Bamanan traditional personal names. The participants also provided the researcher with names falling in this category. They also make use of these names when they are asked to give their viewpoints upon naming practices within their community. Surprisingly, all of them bore a Christian or an Arab name although some were not aware of it. They do believe that through these traditional personal names, people may identify the origin of name bearers. Unfortunately, it is not the case for them since they are Arab and Christian name holders. One participant goes further when he says the following: “If I could give a name to myself, I would always choose a traditional one”. He believes that the traditional names are important and meaningful, and there is always a reason behind such a naming practice. Instead of being called ‘yaya’ he prefers the name ‘sibiri’ since he was born on Saturday. Thus, Bamanan traditional personal names are given on the basis of their meaning and circumstances (see the part of name typologies). Yet, the other 22% participants are not aware of the existence of Bamanan traditional personal names. This minority knows some Bamanan traditional personal names, but they do believe that those names are Arab and Christian. In addition to the interviews, the focus group discussion

was used to underline the attitudes of non- bearers of traditional names towards the bearer of Bamanan traditional personal names. Two attitudes emerge mainly positive and negative. The following graph shows those attitudes.

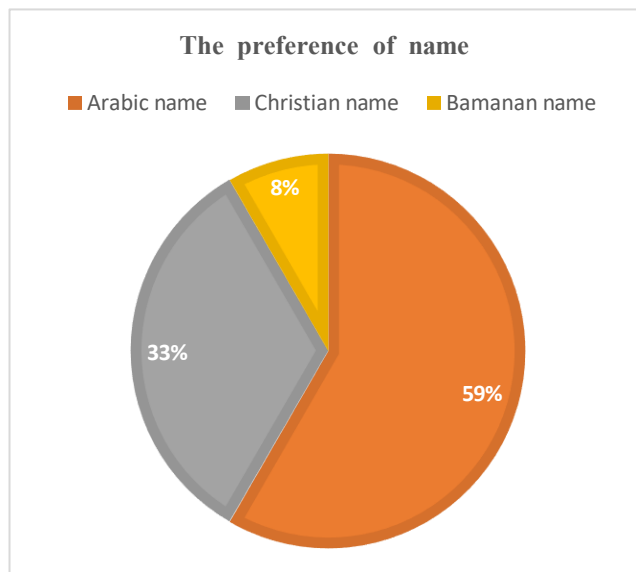
Figure 5:

Attitudes of non-bearer of traditional names towards traditional names

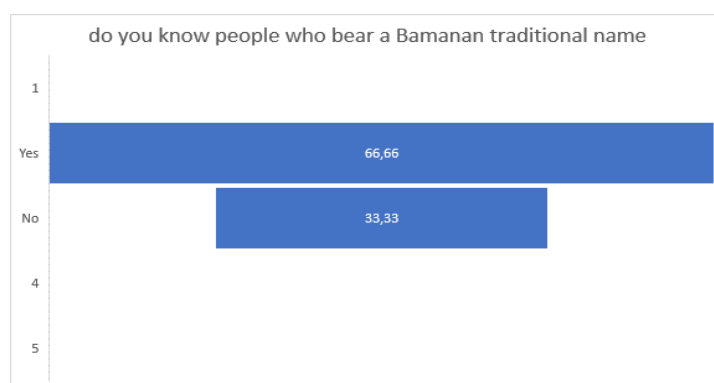


The findings show that 80% of the respondents have positive attitudes towards traditional personal names while 20 percent of the participants do not. In other words, the figure six mostly demonstrates the positive attitudes of the non-bearers of traditional names towards Bamanan traditional personal names. Some participants encourage the name-givers to keep their original names when naming children. Others believe that some bearers of such traditional names may feel uncomfortable because they do not know the meaning of the name they bear. They add that the name-givers have to sensitize those traditional name bearers about the circumstances and meaning surrounding their names. Moreover, they argue the fact that other communities can uncover the identity of a person through the name he or she bears. One respondent points out that he is not happy with his name because he bears an Arab name. He argues that he prefers Bamanan traditional names to others (Arab or Christian names). He is also astonished to see the negative attitudes of the name bearers towards their traditional names. He believes that they are not aware of the advantage they have from such names.

Although most of the time positive attitudes emerge, a group of participants finds out some Bamanan traditional names look funny. They observe that those funny names must be eradicated although they are not able to provide an example of such names. According to them, a good religious man has to avoid those traditional names especially the ones related to fetish or idols.

Figure 6:*The preference of particular types of names*

Regarding the given answers, 59% of the participants prefer to have Islamic-oriented Arab names. The reason behind such an attitude is that all of them are Islamic believers, so they ensure they must be named accordingly. 33% of participants claim Christian names as their personal names. The participants who are for religious name always believe that names go with religion. Unfortunately, religion has a great impact on naming practices although the practice of religion has nothing to do with personal names. Surprisingly, the minority of the participants especially 8% like Bamanan name as personal names. They argue that people must dissociate naming practices from religion. A Bamanan traditional name bearer may be a good religious person while he/she does not bear an Arab or Christian name.

Figure 7:*Knowledge of people who bear Bamanan traditional personal name*

The results show that 66,66% know people who bear Bamanan name as personal names. Only 33,33% percent do not know the bearer of Bamanan personal names.

Attitudes of name givers towards Bamanan traditional personal names

Not all Bamanan people are assigned the role of naming a newborn baby. The task is ascribed to a minority of people living in the community. This part of the research examines the attitudes of name

givers towards Bamanan traditional personal names. Those attitudes of name givers are represented in the following graphs.

Figure 8:

Persistence of attribution of traditional personal names to children



It is noticeable from figure N° 9 that the highest percentage of name-givers (80%) would prefer Bamanan traditional personal names to other types of names when they are asked to confer a baby a name. This attitude shows the huge interest the name-givers have towards their traditional names. It is culturally believed that after the birth of a new baby, it is conferred a Bamanan name. According to the participants, naming practices help to differentiate people from each other. Moreover, they do believe that conferring a name to a baby differs from one culture to another. A person without a name means that the person doesn't live or exist in the eyes of respondents. Names are both significant and meaningful. As a result, Bamanan people are bestowed names which carry meanings. Names like juma, sunugu, jiri, jala, sungalo are not just meaningful, but also circumstantial. According to them, no name is given at random. Some Bamanan people attribute the name of a dead person to their children. The bearer of such a name reminds the name-givers (including the family) the dead person. Bamanan people also think that giving a child his ancestral name is important because ancestors are strong enough to protect the child.

The rest of the informants (20%) do not continue to give Bamanan traditional names to the new born baby. Respondents falling in this category do not value Bamanan traditional names because they believe that they are old-fashioned and useless in the modern world. With the spread of religion, Islam and Christianity have a huge impact on the Bamanan society including their naming practices.

Figure 9:

Attitudes of name bearers to their own traditional names

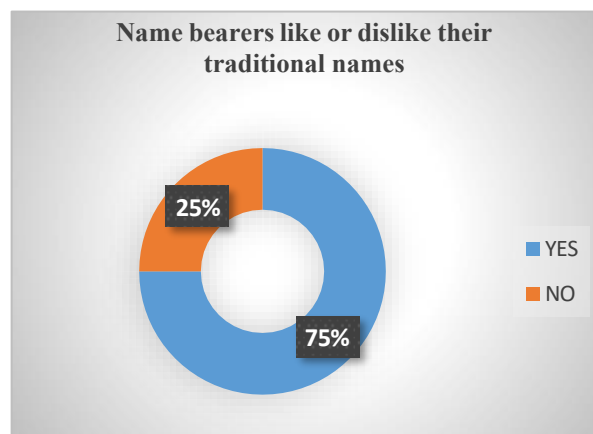


Figure N° 10 shows that 75% of respondents do believe that traditional name bearers like their names. They underline the fact that most of the bearers know the birth circumstances behind their names. The bearers of Bamanan traditional names are also happy about their names because they are identified through those names. However, 25% of participants point out that the Bamanan traditional name bearers do not like their name. This attitude is due to the significant impact of the two existing religions on Bamanan society. Thus, Arab and Christian names are adopted when naming Bamanan newborn babies.

Attitudes towards Bamanan traditional personal names were under investigation during interviews and focus group discussions. Attitudes were categorized so that the researcher could tackle with different viewpoints. There were attitudes of bearers and non-bearers of names and name-givers. The findings showed both negative and positive attitudes towards the Bamanan traditional personal names. These two opposing viewpoints have been discussed with participants in order to highlight the reasons behind them.

There have been three views of groups related to positive and negative attitudes of the Bamanan traditional personal names. The first group, the name bearers, has a positive attitude with the average of 58%. The second group concerns the non-bearers of the Bamanan traditional personal names. This group has showed 80% of positive attitude towards the Bamanan traditional personal names. The last group is related to the views of the name givers. This group has underlined a positive attitude towards the Bamanan traditional personal names

DISCUSSION

Different attitudes have emerged towards the use of Bamanan traditional personal names. Several participants didn't agree on the massive use of Arabic and Christian names among Bamanan people. Although Bamanan people liked those religious names, they didn't want their ethnic identity (traditional personal names) to be disappeared at the expense of those foreign cultures. Question was raised through interviews in order to find out the feeling of participants about the naming practices among Bamanan people. The finding showed that the majority of participants shared positive attitudes towards the use of Bamanan traditional names in the setting place. There have been three views of groups related to positive and negative attitudes of the Bamanan traditional personal names. The first group, the name bearers, has a positive attitude with the average of 58%. the second group concerns the non-bearers of the Bamanan traditional personal names. This group has showed 80% of positive attitude towards the Bamanan traditional personal names. The last group is related to the views of the name givers. This group has underlined a positive attitude towards the Bamanan traditional personal names.

CONCLUSION

This study looks at how people in the Bamanan community in Buguni feel about their traditional personal names. Many name bearers like their traditional names, but there is tension due to modern religious and social influences. Some feel their names are old-fashioned or might lead to prejudice. On the other hand, those who don't bear the names like name givers generally appreciate the cultural and historical value of Bamanan names and want to keep them alive. Even though more people are choosing Christian and Islamic names, many in the community are still committed to their traditional naming practices. The study highlights the importance of understanding and valuing the cultural heritage of Bamanan names and shows how tradition and modern life interact in naming customs.

REFERENCES

- Algeo, J. (1992). Onomastics and anthroponomy. In R. E. McLeod & J. L. Scher (Eds.), *Studies in the history of language* (pp. 15–32). University of Michigan Press.
- Crystal, D. (1999). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge University Press.
- Dietherlen, L. (1951). Les noms des peuples Mandingues [The names of the Manding peoples]. *Bulletin de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (BIFAN)*, 13(2), 153–200.
- Lippmann, W. (1997). *Public opinion*. Free Press.
- Minkailou, M. (2017). The role of naming practices in African societies. *African Studies Review*, 60(1), 42–58.
- Monteil, M. (1924). Les Mandingues. *Revue de l'Histoire des Religions*, 89(1), 1–31.
- Nash, J. (1994). Names and naming practices in African cultures. *Journal of African Cultural Studies*, 7(2), 15–29.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. M., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Pfukwa, C. (2013). Personal names and identity in Africa. *Journal of African Linguistics*, 25(2), 54–75.
- Smith, P. J. (2000). Cultural dimensions of African names. *African Journal of Anthropology*, 12(1), 78–90.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:18.06.2025

Kabul tarihi:29.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi:10.5281/zenodo.15766467

Cilt/Sayı:3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa:97-114

Atıf: Delibaş, M. (2025). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 97-114.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yaklaşım ve Yöntemler*

Murat DELİBAŞ¹

Dr. Öğr Üy., Hacı Bayram Veli Üniversitesi, murat.delibas@hbv.edu.tr, ORCID:0000-0001-7202-6507

ÖZET

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri hem kuramsal temelleriyle hem de uygulamadaki yansımalarıyla ele almaktadır. Yabancı dil öğretiminin temel amaçları arasında, bireylerin farklı kültürlerle iletişim kurabilmesi, kültürel etkileşimi sağlayabilmesi ve kişisel gelişimini destekleyebilmesi yer almaktadır. Bu bağlamda, “yaklaşım” kavramı, dilin nasıl öğretileceğini belirleyen teorik bir çerçeve sunar ve öğretim sürecinin yönünü tayin eder. Çalışmada dört temel yaklaşım öne çıkmaktadır: davranışçı, doğuştancı (mentalist), bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar. Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi uyarıcıya verilen tepki ve bu tepkilerin pekiştirilmesi yoluyla oluşan bir alışkanlık edinme süreci olarak görürken; Chomsky’nin öncülüğünü yaptığı doğuştancı yaklaşım, dil öğrenmenin insan doğasında var olan zihinsel bir kapasiteyle mümkün olduğunu savunur. Bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi bireyin aktif zihinsel süreçleriyle açıklarken, yapılandırmacı yaklaşım, bireyin ön bilgiler ile yeni bilgileri anlamlı biçimde harmanladığı sürece odaklanır. Yöntem boyutunda ise dil bilgisi-çeviri, doğrudan (düzvarım), işitsel-dilsel, görsel-işitsel, bilişsel ve iletişimsel yöntemler açıklamalı olarak analiz edilmiştir. Her yöntemin tarihsel gelişimi, kuramsal dayanakları ve pedagojik hedefleri detaylı şekilde incelenmiştir. Özellikle iletişimsel yöntem, dili sadece bir bilgi sistemi olarak değil, sosyal etkileşim aracı olarak ele almakta; anlamlı, akıcı ve bağlama uygun dil kullanımını ön plana çıkarmaktadır. Sonuç olarak bu çalışma, kuramsal bilgi ile uygulamayı birleştirerek, etkili ve çağdaş bir dil öğretimi için yol gösterici öneriler sunmaktadır. Öğrenci merkezli, anlam temelli ve etkileşim odaklı öğretim anlayışlarının önemi vurgulanmakta; dil öğrencileri için kapsamlı bir rehber niteliği taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, yaklaşım, yöntem, dil öğretimi, yabancı dil.

The Approaches and Methods Used in Teaching Turkish as a Foreign Language

ABSTRACT

This study provides a comprehensive analysis of the theoretical approaches and practical methods used in teaching Turkish as a foreign language. Language education today aims not only to develop communicative competence but also to foster intercultural understanding and support individual growth. Within this framework, the concept of “approach” refers to a theoretical orientation that guides the direction and structure of language instruction. The study focuses on four key approaches: behaviorist, nativist (mentalist), cognitive, and constructivist. The behaviorist approach views language learning as the result of stimulus-response patterns reinforced through repetition. In contrast, the nativist perspective, as introduced by Chomsky, argues that humans possess an innate capacity for

* Bu çalışma, "Türkçenin Fransızca Konuşanlara Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Eylem Odaklı Yaklaşımına Dayalı Uygulamaların Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

language acquisition. The cognitive approach treats learning as an active mental process in which learners construct knowledge through conscious effort. Meanwhile, the constructivist approach emphasizes the integration of prior knowledge with new experiences, placing the learner at the center of the learning process. In terms of methodology, the study reviews the grammar-translation, direct, audio-lingual, audio-visual, cognitive, and communicative methods. Each method is examined in relation to its historical background, theoretical foundation, and pedagogical objectives. Special attention is given to the communicative method, which prioritizes meaningful language use in social contexts over rote learning or perfect grammar. Ultimately, the study highlights the importance of learner-centered, meaning-focused, and interaction-driven instruction. By bridging theoretical understanding with classroom practice, it offers valuable insights and practical guidance for educators aiming to create effective, engaging, and contextually relevant language learning environments.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, approach, method, language education, foreign language.

GİRİŞ

Bireylerin yabancı dil öğrenme amaçları genel olarak üç temel çerçevede değerlendirilebilir: İlk olarak, öğrenilen dil aracılığıyla farklı bireylerle ve toplumlarla etkili iletişim ve etkileşim kurmak; ikinci olarak, bu dil vasıtasıyla başka kültürleri tanımak ve aynı zamanda kendi kültürünü tanıtmak; üçüncü olarak ise bireysel gelişimi desteklemek ve bilgi birikimini artırmaktır (Vigner, 2001, s. 14). Vigner tarafından yapılan bu sınıflama, literatürde sıkça referans verilen ve 2000’li yıllara kadar dil öğretiminde benimsenen yaklaşım ve yöntemlerin dayandığı temel gerekçeleri yansıtan bir çerçevedir. Ancak, 21. yüzyılın başında sosyal, teknolojik ve ekonomik alanlarda yaşanan değişim ve dönüşümler, dil öğrenen bireylerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını da önemli ölçüde etkilemiştir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenmenin gerekçelerine yeni bir boyut daha eklenmiştir. Bu yeni boyut, yabancı dili yalnızca anlamak, tanımak ya da iletişim kurmak için değil, aynı zamanda “eylemde bulunabilmek” amacıyla öğrenme gerekliliğini vurgular hale gelmiştir. Böylece dil, yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal var oluş ve eylemsel yeterlilik bağlamında da ele alınması gereken çok yönlü bir beceri olarak konumlandırılmıştır.

Her ne gerekçeyle olursa olsun, planlı ve sistemli bir dil öğretimi sürecinin belirli kuramsal temellere dayanması kaçınılmazdır. Bu kuramsal çerçeveyi oluşturan ilkeler, dil öğretimi literatüründe en genel anlamda “yaklaşım” kavramı altında değerlendirilmektedir. Yaklaşım, yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimi boyunca tartışılan ve günümüzde de geçerliliğini koruyan en temel yapıtaşlarından biridir. Bazen benzeri olarak düşünülen hatta birbiri yerine kullanılan yaklaşım yöntem ikilisi, uygulamada birbirinden farklıdır (Kumaravadivelu, 2006, s. 87). Bu sebeple bu çalışmada yaklaşım ve yöntem kavramları birbirinden ayrıştırılarak ele alınmakta; ilkinin kuramsal altyapıya, ikincisinin ise uygulama sürecine işaret ettiği vurgulanmaktadır.

Yaklaşım; dili doğrudan merkeze alan, onun yapısını, işlevlerini ve öğrenilme sürecini anlamaya çalışan kuramsal, deneysel ve gözleme dayalı bilgi kümelerinden oluşur. Bu bilgi bütünlüğü yalnızca dili değil, dili öğrenen bireyi de anlamlandırma çabası içerisindedir. Bu nedenle yaklaşım hem dil öğretimine hem de öğrenen profiline odaklanan çift yönlü bir yapı arz eder. Bu iki boyut, bir zincirin ayrılmaz halkaları gibi birbirini tamamlar niteliktedir.

Özellikle çağdaş dil öğretim programlarında karşılaşılan temel sorunlardan biri, yaklaşımın yeterince açık tanımlanmamış olmasıdır. Oysa yaklaşımın odaklandığı temel soru, “Nasıl bir dil kullanıcısı yetiştirmek istiyoruz ve bu hedefe hangi yolla ulaşabiliriz?” şeklinde özetlenebilir. Dolayısıyla yaklaşım; dil öğretiminin hem dışsal çerçevesini belirleyen hem de içsel yönelimlerini şekillendiren bütüncül bir sistem olarak değerlendirilmelidir. Kuramsal, deneysel ve gözleme dayalı verilerin, öğretimsel ihtiyaçlara göre biçimlendirildiği esnek ama yönlendirici bir yapı sunar.

Dil öğretiminde yaklaşım kavramı, yalnızca kuramsal bir zemin oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda öğreticiye, öğretme sürecini nasıl daha etkili bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin bir yol haritası sunar. Yaklaşımlar, bu bağlamda, öğreticilerin pedagojik tercihlerinde sistematik ve bilinçli kararlar

alabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Spiro’nun (2013) sunduğu örnekler, öğrenen ihtiyaçları ile seçilen yaklaşım arasındaki ilişkinin ne denli belirleyici olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Geleneksel yaklaşımın temel bileşenlerinden biri olan dil bilgisi çeviri yönteminin uygulandığı bir öğrenme ortamında, öğrenenlerin yaşadığı öğrenme deneyimi, bu bağlamın tipik bir yansımasıdır. Söz konusu yöntemin uygulandığı öğrenme ortamlarında bir öğrencinin ifadeleri bu durumu şu şekilde ortaya koymaktadır:

“Her gece bir saat süren çeviri ve dil bilgisi kurallarını öğrenmeye yönelik ödevlerim vardı. Bundan nefret ettim fakat öğretmenim bu sizin öğrenebileceğiniz biçim dedi. Sonraları bunu yapmaktan vazgeçtim ve arkadaşlarımla yazışıp youtube üzerinden İngilizce şarkılar dinledim. Daha iyi öğrendim ve öğretmenim beni takdir etti” (Spiro, 2013, s. 4).

Bu örnek, tek yönlü ve öğrenen merkezli olmayan yaklaşımların, öğrencinin içsel motivasyonunu zedeleyebileceğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. Öte yandan, bireyin kendi öğrenme stratejisini keşfetmesi ve hedef dile doğal yollarla maruz kalması, dil edinimini destekleyen bir süreç dönüşmüştür. Bu durum, yaklaşımın yalnızca öğreticiye değil, öğrenenin kendine ilişkin farkındalığına da yön veren bir yapı taşı olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil öğretiminde yaratıcı etkinliklerin ve alternatif öğretim tekniklerinin kullanımı, özellikle son yıllarda öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla sıkça başvurduğu bir yöntem haline gelmiştir. Resimlerden, oyunlardan ve çeşitli etkileşimli öğrenme araçlarından faydalanan öğreticiler, dil öğrenimini öğrenciler açısından daha keyifli ve anlamlı hale getirmeyi hedeflemektedir. Ancak, öğrenme ortamının eğlenceli olması her zaman öğrenen beklentileriyle örtüşmeyebilir. Spiro’nun (2013) aktardığı örnek, bu bağlamda dikkat çekici bir öğrenme gerilimini ortaya koymaktadır.

Söz konusu örnekte, yaratıcı etkinlikler aracılığıyla derslerini zenginleştiren bir İngilizce öğretmeni, zamanla öğrencilerinin ilgisinde bir düşüş gözlemler. Bu durumu anlamlandırmak üzere doğrudan öğrencilerine yönelir ve açıkça sorar: “Problem nedir?” Öğrencilerin verdiği yanıt ise yaklaşım ile değerlendirme araçları arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir:

“Bu aktiviteler bizim testten geçmemizi sağlar mı?” (Spiro, 2013, ss. 4–5).

Bu yanıtla birlikte öğretmen, öğrenme sürecinde odaklandığı temel unsurun—yani eğlence ve katılım yoluyla dil öğretiminin—öğrenciler açısından sınav başarısıyla doğrudan ilişkili görülmediğini fark eder. Bunun üzerine ölçme ve değerlendirme boyutunu da dikkate alarak derslerine test uygulamaları ekler. Sonuç olarak öğrenciler, yapılandırılmış değerlendirme süreçlerinin varlığıyla kendilerini daha güvende hissetmeye başlar. Bu durum, öğrenme ortamının duygusal yönünün de öğretimsel tercihler kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Verilen her iki örnek de açıkça göstermektedir ki, öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumları, büyük ölçüde, öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım ile öğrenci beklentileri arasındaki örtüşmeye bağlıdır. Başka bir deyişle, öğrenen bireyin kendisinden ne beklediği, bu beklentilerin hangi yollarla kendisine sunulduğu ve sunulan yapının öğrenen ihtiyaçlarıyla ne derece uyumlu olduğu, öğrencinin seçilen yaklaşımı içselleştirmesinde ya da reddetmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda, her dil öğretim yaklaşımının arka planında yer alan teorik yapının, sadece pedagojik değil, aynı zamanda dil bilimsel, psikolojik, davranışsal ve bilişsel açılardan da derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir. Çünkü bir yaklaşımın temelleri, yalnızca sınıf içi uygulamalara değil; öğrenenin zihinsel süreçlerine, toplumsal çevresine ve algısal yönelimlerine de etki eden çok katmanlı bir düşünsel zemine dayanır. Bu çok katmanlı zemini tarihsel gelişimi içinde ele aldığımızda, dili anlam yönüyle ele alan Bally’dan başlayarak, Amerikan yapısalcı okulun öncü isimleri olan Bloomfield ve Harris’e kadar uzanan geniş bir dilbilimsel mirasın etkilerini görmek mümkündür. Aynı şekilde, öğrenme kuramlarının biçimlenmesinde etkili olan Pavlov’un koşullanma kuramı, Piaget’nin bilişsel gelişim aşamaları,

Skinner'in davranışçı ilkeleri ve Vygotsky'nin sosyal etkileşim temelli yaklaşımı da dil öğretimindeki yaklaşımlara doğrudan yansımıştır. Bununla birlikte, Habermas gibi eleştirel düşünceyi ön plana çıkaran felsefecilerin katkıları, dilin yalnızca iletişimsel bir araç olmadığını, aynı zamanda toplumsal bir eylem alanı olduğunu da ortaya koyar niteliktedir (Delibaş, 2019). Dolayısıyla yaklaşım, yalnızca pedagojik bir tercih değil; disiplinler arası temellere dayanan bütünsel bir anlayışın yansıması olarak ele alınmalıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğretimi alanında tarihsel süreç içerisinde ortaya çıkan dört ana yaklaşımı ve bu yaklaşımlardan doğan altı farklı öğretim yöntemini bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak kuramsal bir çerçevede değerlendirmektir. Çalışma, dil öğretiminde özellikle davranışçı, bilişsel, doğuştancı ve yapılandırmacı yaklaşımlar doğrultusunda şekillenmiş öğretimsel uygulamaların, günümüzün sosyal, kültürel ve pedagojik ihtiyaçları karşısındaki yeterliklerini sorgulamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Avrupa Ortak Başvuru Metni ile birlikte yeni bir paradigma olarak önerilen Eylem Odaklı Yaklaşımın, söz konusu yaklaşımlarla benzeşen ya da ayrışan yönleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Nihai hedef, dil öğretiminde kuramsal zemin ile uygulama alanı arasındaki geçişkenliği göstermek, geçmişten bugüne uzanan yöntemsel mirasın güncel bir yaklaşımla nasıl yeniden inşa edilebileceğini tartışmaya açmaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeline dayanmaktadır. Araştırma kapsamında, dil öğretimiyle ilgili temel yaklaşımlar ve bu yaklaşımlardan türetilmiş yöntemler, tarihsel gelişim çizgisi içerisinde incelenmiştir. İncelenen belgeler arasında, alana yön vermiş teorisyenlerin eserleri, yöntem kitapları, öğretim kılavuzları ve özellikle Avrupa Ortak Başvuru Metni gibi çerçeve metinler yer almaktadır. Toplanan veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiş; her yaklaşım kendi içerisinde pedagojik temelleri, öğrenen merkezli yapısı ve dil öğretimindeki etkileri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca, Eylem Odaklı Yaklaşımın içerdiği sosyal, kültürel ve işlevsel boyutların önceki yaklaşımlarla olan ilişkisi örnekler üzerinden tartışılmış; yöntemler arası geçişlerin kuramsal açıklamaları yapılmıştır. Böylece çalışma, tarihsel bir izleği olan ancak bugünü açıklama gücü de taşıyan kuramsal bir çerçeve oluşturmayı hedeflemiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Davranışçı Yaklaşım

1950 ve 1960'ların en etkili yaklaşımı olan Davranışçı yaklaşımın kuramsal alt yapısına göre dil öğrenimi de diğer öğrenme türleri gibi alışkanlık oluşturma sürecine bağlıdır. Alışkanlık oluşturma süreci de tıpkı öğrenme süreci gibi, öğrenenin bulunduğu çevredeki uyaranlara verdiği tepkiler ve bu tepkilerin ardından gelen pekiştiricilerle şekillenen bir yapı olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, öğrenilenlerin bellekte kalıcılık kazanması, birkaç tekrarla kullanılabilir hale gelmesi ve davranışa dönüşmesi, doğrudan uyarıcı-tepki zincirine bağlıdır. Bu anlayış, klasik davranışçı yaklaşımın temel varsayımlarından birini oluşturur. Söz konusu yaklaşımda, dil öğrenimi süreci de dâhil olmak üzere en karmaşık görünen davranışların bile, uygun biçimde yapılandırılmış sistemli tekrarlar ve ardışık pekiştirmeler yoluyla alışkanlığa dönüşebileceği kabul edilmektedir. Başka bir deyişle, öğrenme, bireyin kendisine sunulan uyarana doğru ve istenen tepkiyi verebilmesiyle mümkün olur. Burada öğrenenin içsel zihinsel süreçlerinden ziyade, dışsal davranışsal tepkileri esas alınmakta; doğru davranışların ödüllendirilmesiyle istenen alışkanlıkların kazandırılacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşımda dil öğrenimi, soyut ve içsel bir bilişsel süreçten çok, gözlemlenebilir davranışların düzenli tekrarlarla pekiştirilmesine dayalı mekanik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Davranışçı yaklaşım çerçevesinde dil öğrenme süreci, büyük ölçüde taklit ve pekiştirmeye dayalı bir yapı olarak tanımlanır. Bu yaklaşıma

göre öğrenenler, çevredeki dilsel örüntüleri doğru biçimde taklit ettiklerinde olumlu pekiştireçlerle ödüllendirilir; hatalı üretimlerde ise olumsuz pekiştireçle karşılaşarak davranışlarını yeniden şekillendirirler. Örneğin, bir öğrencinin "bana bir kalem ver" ifadesini duyması ve bunu aynı biçimde tekrar etmesi durumunda, karşılığında fiziksel olarak bir kalem verilirse, bu etki-tepki ilişkisi aracılığıyla öğrenme süreci gerçekleşmiş kabul edilir. Bu anlayış, öğrenmenin yalnızca dışsal uyarıcılara verilen tepkiler üzerinden açıklanabileceğini varsayar (Ellis, 1997, ss. 31-32). Ancak bu noktada eleştirel bir soru gündeme gelir: Öğrenme, sadece uyarana karşı verilen davranışsal tepkilerden mi ibarettir? Ellis'in (1997, ss. 31-32) de belirttiği üzere, "öğrenme sadece zihne giren girdilerin yeniden oluşturulması değildir." Çünkü öğrenen bireyler, yalnızca çevreden aldıkları verileri tekrar etmekle kalmaz; aynı zamanda bu veriler üzerinde zihinsel işlemler yapar, genellemelerde bulunur ve kendi kurallarını üretir. Bu da gösteriyor ki, öğrenme süreci yalnızca dış dünyadaki etki ve tepkilerle sınırlı değildir; öğrenenin zihinsel faaliyetleri de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır.

Dolayısıyla dil öğretiminde yalnızca davranışsal süreçlere değil, öğrenenin içsel bilişsel dinamiklerine de yer verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenme, mekanik bir taklit düzeyinde kalacak; anlam üretimi ve dilin yaratıcı yönü ihmal edilmiş olacaktır.

Diğer öğrenme türlerinde olduğu gibi dil öğreniminde de bu yaklaşımın temsilcisi Skinner'dir. Çünkü Skinner'e göre dil bir davranıştır ve söz konusu diğer davranışlar gibi öğrenilir/öğretilir. Dil öğretiminin uyarı-tepki denkleminde uygun bir dizi şartlanma sonucunda gerçekleştiği aşıkardır (Güneş, 2007). Bu sebeple sürekli maruz kalma, aralıklı tekrar ve taklitler söz konusudur. Skinner'in bu kuramından anlaşılacağı üzere "dış etkenler uyarıyı seçer ve amaçlanan davranış koşullandırılınca kadar karşılıkları pekiştirilir. Bu anlamda öğrenme organizmanın davranışı üzerinde işleyen ve onu biçimlendiren dış etkenler sonucudur. Gerekli görülen, uygun pekiştirmeler yapılarak davranışlar değiştirilebilir ya da istenen her davranış sağlanabilir" (Tura, 1983, s. 11). Bir başka ifadeyle "dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir" (Demirel, 1999, s. 43).

Bu yaklaşıma Amerikan yapısalcılar da önemli katkı sağlamış ve dil öğretiminde uygulanmasına yer vermişlerdir. Davranışçı yaklaşımın dil öğretimine yansıyan en somut örneklerinden biri, dilsel-işitsel ve işitsel-görsel yöntemlerdir. Bu yöntemlerin kuramsal zeminini oluşturan isimler arasında Edvard Sapir, Franz Boas ve Zellig Harris gibi dil bilimciler ön plana çıkmaktadır. Söz konusu dil bilimciler, dili çevresel uyaranlara verilen tepkiler üzerinden şekillenen bir davranış olarak değerlendirmiş; dolayısıyla dil öğretiminin de sistematik tekrar, taklit ve pekiştirme temelli bir süreçle yürütülmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu anlayış, hem yöntemin teknik altyapısını hem de öğretici-öğrenen etkileşimini biçimlendiren temel referanslardan biri olmuştur. Betimlemeli dil bilimi kurucularından olan Bloomfield de davranışçı öğrenme görüşünü benimsemiştir. Dil öğrenmenin "yapıları aşırı öğrenme" ile gerçekleştirilebileceği görüşüne destek vermiştir (Demircan, 2005, s. 182). Kısacası davranışçılara göre dil öğrenme "düşünmeye gerek duymaksızın tepki gösterme" becerisinin kazanılmasıdır (Brooks, 1964'ten aktaran Demircan, 2005, s. 183).

Doğuşancılık (Mentalist)

1960'lı yıllarda, davranışçı yaklaşımın sınırlılıklarına bir tepki olarak Amerika'da gelişmeye başlayan bu yaklaşım, dil öğretiminin yalnızca uyarana verilen tepkilerle açıklanamayacağını savunur. Bu tepkisel yönelim, dil öğrenme sürecinin arka planında çok daha karmaşık ve bilinçli zihinsel işlemlerin yer aldığını ileri sürerek, öğrenmeyi sadece dışsal davranışlarla sınırlandıran bakış açısına eleştirel bir alternatif sunmuştur. Bu bağlamda öğrenen, pasif bir alıcı değil; bilgiyi işleyen, yapılandıran ve anlamlandıran aktif bir özne olarak konumlandırılmıştır. Bu bakış açısı, kuramcılarını çevrenin dili nasıl etkilediğinden hareket ederek insanın doğuştan gelen özelliklerinin öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerine çalışmaya itmiştir (Ellis, 1997, s. 32). Bunun sonucunda insanoğlunun dil öğrenmeye yönelik doğuştan

gelen bir yetiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax* (1965) adlı eserinde, insanın doğuştan getirdiği dil öğrenme yetisini “dil edinim cihazı” (*Language Acquisition Device*) olarak kavramsallaştırmıştır. Ona göre bu yeti her insanda doğuştan vardır ve dil edinimi süreci bu zihinsel mekanizma sayesinde gerçekleşir. Özellikle çocukların, soyut dil kurallarına rağmen, kısa sürede ve yüksek bir başarıyla ana dillerini kullanabilmeleri, Chomsky’i insan zihninin dil öğrenmeye önceden programlanmış olduğu düşüncesine götürmüştür. Bu bakış açısı, dilin yalnızca çevresel uyarıcılara verilen tepkilerle öğrenilemeyeceğini; aksine, insanın doğasında var olan bir zihinsel yapı sayesinde anlamlı ve tutarlı dil üretiminin mümkün olduğunu ileri sürmektedir. Böylece dil, edilgin biçimde dış dünyadan alınan bir içerik değil; bireyin zihninde zaten var olan bir potansiyelin dışavurumudur.

Chomsky, çocukların kısa zamanda ve oldukça başarılı bir biçimde dil edinmelerini yalnızca dile maruz kalma ile açıklamanın yetersiz olduğunu belirtmiş; bu durumu her insanın doğuştan getirdiği bir dil edinim cihazı ile ilişkilendirmiştir (Demirezen, 1989, s. 159). Aslında Chomsky, çevresel faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini görmezden gelmemiştir. Daha sonraları geliştireceği üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramına işaret etmiştir (Delibaş, 2019, s. 32).

Chomsky’nin kuramına göre canlılar içerisinde sadece insanlar dil öğrenmeye yetkindir. Dil edinimi, her bireyin yaşamında doğal olarak gerçekleşen evrensel bir süreçtir. Ancak bu durum, tüm bireylerin benzer çevresel koşullara ya da aynı düzeyde koşullanma süreçlerine maruz kaldığı varsayımına indirgenemez. Herkesin bir dili öğrenebilmesi, çevresel uyarıcılardan çok, bireyin doğuştan getirdiği ve gelişim süreci içinde kendiliğinden etkinleşen özel bir yetiye sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu yeti, dil edinimini rastlantısal ya da dışa bağımlı olmaktan çıkararak, insanın bilişsel donanımına içkin bir süreç haline getirir (Wilkins, 1972, s. 168).

Bilişsel Yaklaşım

Mentalist dil öğrenme yaklaşımı Chomsky’nin görüşleriyle yeniden şekillenmiş ve dil öğretiminde bilişsel yaklaşımın ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Mentalist bakış açısına göre dil öğrenme süreci aktif bir zihinsel süreç olarak kabul edilir (Demirezen, 1989, s. 159). İnsan zihnini bilgisayara benzeten bu yaklaşımda dilin bir dizi zihinsel işlemler sonucunda öğrenildiği savunulmuştur. Birey dili zihinsel kapasitesi aracılığıyla analiz eder, dilsel yapıları çözümler ve iletişim durumlarında uygun bir biçimde kullanır. Kısacası, birey dili kendi aktif çabalarıyla öğrenir. Çünkü doğuştan gelen yeteneklere ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir. Dilin kurallarından hareketle dildeki yapılar öğrenilir ve uygulanır. Bu nedenle, öğrenme yalnızca dışsal etkileşimlerle değil, bireyin içsel bilişsel örgütlenmesiyle birlikte değerlendirilmelidir.

İnsan zihninde bilginin öğrenilmesi ve kazanılması sürecinde bilgisayarın bilgi işleme sürecine benzer birtakım süreçler meydana gelir. Bilişselciler bu benzetmeyi bilgi işleme modeli olarak açıklarlar (Delibaş, 2019).

“Bu modelde girdi insanın zihninde işlemesi için çevresinden algıladığı bilgidir. İnsan sürekli olarak çevresinden gelen girdi bombardımanı ile karşı karşıyadır. Ancak insan bunlardan bir bölümünü daha sonra hatırlamak ya da kullanmak için seçer ve duyu organları yoluyla algılar. Daha sonra kod açma işlemi gerçekleşir. Kod açma yeni bilginin zihinde varolanlarla ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmesi ve daha sonra kullanılmak için depolanmasıdır. Gerekğinde bu bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçte bilgi geri çağrılarak kullanılır. Bu süreçteki çıktı, depolanmış bilginin geri çağrılarak kullanılması sonunda insanın sergileyeceği dışsal tepkidir ki, bu da girdinin aynısı ya da benzeridir” (Gagné & Driscoll, 1988; Slavin, 1994; Stamper, 1992’den aktaran Aydın, 2000, s. 187).

Yapılandırıcılık

Yapılandırıcı yaklaşım Piaget, Bruner ve Vygotsky’nin görüşleri yeni bir boyuta evrilmiştir. Artık, öğrenci sadece zihninde bilgi yapılandıran değil aynı zamanda var olan bilgileriyle yeni öğrendiği

bilgileri harmanlayan ve yapılandırdığı bilgiyi gelecekteki öğrenme süreçlerine taşıyabilen kişi olarak adlandırılmıştır. Bu yönüyle yapılandırmacı öğrenme süreci “bireylerin önceki bilgileriyle yeni öğrendikleri bilgilerin zihinlerinde bir araya getirilmesindeki aktif süreç” olarak kabul edilebilir (Jones & Brader-Araje, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşım açısından “süreç” kavramı merkezi bir öneme sahiptir. Zira bu yaklaşımda amaç, öğrenmenin sonunda ortaya çıkan üründen ziyade, bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve anlamlandırma sürecini dikkate almaktır. Bu doğrultuda, öğrenmenin değerlendirilmesinde esas alınan ölçüt de sonuçtan çok, öğrenme sürecinin niteliğidir. Sarıgöz ve Delibaş’a (2016) göre öğrenme, bireyin ön bilgileriyle yeni bilgileri aktif biçimde ilişkilendirip yeniden yapılandırdığı dinamik bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için, bireyin sahip olduğu ön bilgilerin doğruluğu, güvenilirliği ve kontrol edilebilirliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Aksi takdirde, hatalı ön bilgilere dayalı olarak inşa edilen yeni bilgiler de yanlış bir bilişsel yapı oluşturacaktır.

Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü, sadece bilgi aktaran değil; öğrenene rehberlik eden, süreci izleyen ve gerektiğinde müdahale eden yönlendirici bir konumda olmalıdır. Özellikle öğrenenin ön bilgilerini analiz etmek, yanlış anlamaları ayıklamak ve öğrenme sürecini doğru zemin üzerine inşa etmek açısından öğretmenin bilinçli ve dikkatli yaklaşımı kritik önem taşır. Bu yönüyle yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen-merkezli değil, süreç ve öğrenen merkezli bir öğretim anlayışını esas alır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenme sürecini anlamlandırmaya yönelik farklı açıklamalar sunan yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Brooks & Brooks, 1999). Kuramsal temelleri itibarıyla “yapılandırmacılık” ya da diğer adlandırmalarıyla “oluşturmacılık”, “yeniden inşacılık” ve “bilgiyi yapılandırma”, esasen bilginin doğasına ve birey tarafından nasıl inşa edildiğine odaklanan bir anlayışı temsil eder. Bu yaklaşım, öğrenmenin pasif bir aktarım değil, birey tarafından aktif olarak inşa edilen bir süreç olduğunu vurgular.

Demirel’in (2012, s. 221) ifade ettiği üzere yapılandırmacılık, öğretime değil, öğrenmeye ilişkin bir kuramdır. Bu ayrım, yalnızca terminolojik değil; aynı zamanda pedagojik bakımdan da önemli bir farklılığı işaret eder. Çünkü “öğretim” kavramı, çoğunlukla bilgi aktarımını önceleyen, öğreneni edilgen bir konumda gören didaktik bir süreci çağrıştırırken; “öğrenim” kavramı, öğreneni merkeze alan, onun aktif katılımını ve işbirliğini esas alan dinamik bir sürece karşılık gelir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi hazır biçimde almak yerine, kendi deneyimleri ve önceki bilgi birikimi aracılığıyla yeniden anlamlandırmasını esas alır ve bu yönüyle çağdaş öğrenme kuramları arasında özgün bir konumda yer alır.

Yapılandırmacı yaklaşım, diğer yaklaşımlardan farklı olarak bilgiyi doğrudan aktarmak yerine, öğrenenin zihinsel süreçleriyle yapılandırmasına odaklanan öğrenci merkezli bir anlayış sunar. Başlangıçta bireyin bilgiyi nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan bu kuram, zamanla bireyin bilgiyi nasıl yapılandırdığına yönelmiştir (Demirel, 2012, s. 221). Bu çerçevede, öğrenme süreci öğretimden çok öğrenimin ön plana çıktığı, öğrenenin aktif olarak yer aldığı bir yapıdadır (Güneş, 2007, s. 32).

Süreç odaklı bu anlayış, bireyi yalnızca bilgi alan değil, aynı zamanda bilgiye anlam katan ve onu yeniden inşa eden bir özne olarak görür. Yıldırım ve Şimşek’in (1999) vurguladığı gibi, çağdaş öğrenme ortamlarında beklenen birey; edilgen değil, bilgiyi yorumlayan, anlam kurma sürecine etkin biçimde katılan bireydir.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel amacı, öğrenene bilgiyi doğrudan sunmaktan çok, bilgiyi nasıl öğreneceğini öğretmek ve onu anlamlı hâle getirme becerisi kazandırmaktır. Bu anlayış, bireyin yalnızca bilgiye ulaşan değil; bilgiyi yorumlayan, nerede ve nasıl kullanacağını bilen ve yeni bilgileri daha önceki öğrenmelerine dayandırarak üreten aktif bir özne olmasını hedeflemektedir (Abbott, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme süreci, esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlama dayalı zengin yaşantılar aracılığıyla kurulan ve özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004'den aktaran Baş, 2012, s. 204). Öğrenme sürecinde yalnızca bireyin kendi zihinsel işlemleri değil, aynı zamanda öğretene-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimi de belirleyici rol oynar. Çünkü yapılandırmacı anlayışta etkileşim tek yönlü değil, karşılıklı bir bilgi alışverişine dayalıdır. Yapılandırmacı yaklaşım, bilgiyi öğrenenin etkin katılımıyla biçimlenen öznel bir olgu olarak ele alır ve bu nedenle odağına öğrenciyi yerleştirir (Fox, 2001'den akt. Fer & Cırık, 2007). Fox'un vurguladığı temel ilkeler bu öğrenci-merkezli bakış açısını somutlaştırır:

Tablo 1.

Fox yapılandırmacı öğrenme ve bilginin özellikleri (aktaran Fer ve Cırık, 2007).

Öğrenme	aktif bir süreçtir.
	dünyayı anlamlandırma sürecidir.
	öğrencinin çözeceği; anlamlı, açık-uçlu, çözümü güç problemler gerektirir
Bilgi	öğrenci tarafından pasif olarak alınmaz; yapılandırılır
	keşfedilmez; yaratılır.
	kişisel duruma özgüdür.
	sosyal bağlamda yapılandırılır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, yalnızca bilgi alan değil; öğrenme sürecinin etkin bir parçası, hatta sosyal bir aktörü olarak konumlandırılmaktadır. Bu nedenle Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM., 2001) geleneksel "öğrenci" terimi yerine, "öğrenen" ve "sosyal aktör" kavramlarının tercih edilmesi tesadüf değildir. Öğrenen, bilgiyi kendi zihinsel süreçleriyle anlamlandırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrenme ortamında karar alma, katkı sunma ve süreci yönlendirme sorumluluğunu da üstlenir.

Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenilecek konular belirlenirken öğrenenin katılımı esastır. Öğretmen ise bu süreçte yönlendirici sorular sorarak öğrenenin düşünmesini, sorgulamasını ve bilgiyi yapılandırmasını destekleyen bir rehber konumundadır. Böylece öğrenme süreci, öğretmenin anlattığı bir yapı olmaktan çıkar; öğrenenin etkin rol üstlendiği, kendi öğrenmesini inşa ettiği bir sürece dönüşür. Demirel'e göre yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri şunlardır (2012, ss. 222-23):

Tablo 2.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri (Demirel, 2012)

1	Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yöneltmek.
2	Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak.
3	Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
4	Öğrencilerin öngörülerine göre eğitim programlarını uyarlamak.
5	Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.

Öğrencilere öğrenme özerkliği sunan bu yaklaşım öğrenme ortamlarında öğrenenlere farklı imkanlar sağlamaktadır. Demirel'e göre yapılandırıcı yaklaşımın esas alındığı öğrenme ortamlarında öğrencilere sınırsız olanaklar sağlanmaktadır (2012). Bunlar:

- Öğretmen, öğrenciyi önceden yapılandırılmış programların edilgen kalıplarından uzaklaştırarak düşünsel derinliği yüksek temalarla buluşturur.

- Öğrenme sürecini, öğrencinin ilgi merkezinden hareketle yapılandırır; fikir üretme, kavramlar arası ilişki kurma ve sonuç çıkarma süreçlerine rehberlik eder.
- Bilginin ve gerçeğin, sabit ve tek yönlü değil; çok boyutlu ve yoruma açık olduğunu öğrenenle birlikte tartışma zemini oluşturur.
- Öğrenmenin ve öğrenmeye ilişkin değerlendirmenin, yüzeysel değil; zihinsel çaba, zaman ve anlam inşası gerektiren çok katmanlı bir süreç olduğunu göz önünde bulundurur.

YÖNTEMLER

Dil bilgisi Çeviri Yöntemi

Yazı geçmişten bugüne kadar farklı isimlerle kullanılmış bu yöntemde “dil öğretimi/öğrenimi yabancı dilin yazılı biçimi üzerine kuruludur çünkü bu yöntem ilk olarak yaşamayan dillerin (yunanca ve özellikle latince öğretiminde) öğretilmesinde uygulanmıştır. Dil öğretiminin hedefi yabancı dilde konuşmayı öğretmek değil edebi veya eski metinleri anlamayı kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir” (Besse, 1985 ss. 26-27’den akt. Delibaş, 2019, s. 35). Latince ve Yunanca öğretiminde kullanılan bu yöntemi Mackey’e göre, “Karl Plötz geliştirmiş ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz’ün teknikleri geçerli olmuştur” (Demirel, 1999, s. 38).

Geliştirilen bu yöntemde hedef dilin kurallarını öğretmek ve hedef dilden ana dile doğru çeviri yaparken çoğunluğu dil bilgisel olan bu kurallardan doğru faydalanmak amaçtır. Neuner’e göre dil bilgisi çeviri metodunun belirleyici özelliği hedef dilin sözcük sayısı ve dil bilgisi kurallarıdır. Bir dili öğrenenler bu kurallardan hareketle hedef dildeki cümleleri ve metinleri anlayabilmeli ve söz dizimi kurallarına uygun olarak doğru yazma becerisini geliştirebilmelidir (2003, s. 227). Bir dilden başka bir dile yapılan başarılı bir çeviri yabancı dil bilgisinin temel göstergesi olarak kabul edilir. Açıklamalı dil bilgisi öğretiminin uygulandığı bu yöntemde ana dil ve hedef dil arasında benzerlikler kurulmaya çalışılır. Çünkü bu yöntemde ana dildeki cümle yapıları ile hedef dildeki cümle yapıları ve her iki dil arasındaki benzerliklerin öğrenmeyi basitleştireceğine inanılır (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Dil öğretiminde öğrenenler için iyi bir zihinsel antrenman gibi görülen bu yöntemde öğrenenler öğrendikleri dil bilgisi kurallarının ve yapılarının bilincindedirler (Larsen-Freeman, 1986, s. 10). Dil öğretiminde dil bilgisi ve çeviriye yer verilmesinin nihai amacı doğru çeviri yapabilmek ve dil bilgisi kurallarını açıklayabilmektir. Dil bilgisi öğretimi son derece önemlidir, zira “kim dil bilgisine hâkim olursa, yabancı dile de hâkim olur; doğru yapılan bir çeviri ürünü kişinin dil bilgisine hâkim olduğunun yegâne göstergesidir” (Neuner, 1993, s. 19).

Direkt Yöntem

Dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak geliştirilen bu yöntemin temelinde, öğrenilen dil ile yaşantı arasında kurulan doğrudan ilişki vardır (Hengirmen, t.y., s. 20). Öğrenme süreci boyunca hedef dilin dışına çıkılmadan, çeviri yapılmaksızın ve ana dil kullanılmaksızın sürdürülen bu yaklaşım, dili bir yaşam biçimi olarak görmeyi esas alır. Bu anlayışın kuramsal arka planında, Humboldt’un “dil bir düşünce biçimidir” görüşü önemli bir referans noktası olmuştur. Çünkü bu görüş, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil; aynı zamanda bireyin dünyayı algılayış ve anlamlandırış biçimi olduğuna işaret eder.

“Dil bir insanın dünya görüşünü etkiler; her dilin yaratıcı anlatıma biçim veren, o dil toplumuna özgü ruhbilimsel kurguyu yansıtan bir iç dünyası vardır. Öteki dillerden ayrı olan bu iç biçim, o dilin hammadmesine uygulanan birim, örgü ve kurallardan oluşur. Bir ulusun dili o ulusun ruhu, ya da bir ulusun ruhu o ulusun dilidir. Her dilin iç yapısı gözlem verilerini düzenler ve sınıflandırır; böylece ayrı dilleri konuşanlar bir ölçüde ayrı dünyalarda yaşar ve ayrı düşünme biçimleri vardır. Öyleyse bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer yoktur” (Demircan, 2005, s. 171).

Bu görüşten hareketle oluşturulan dil öğretiminin hiçbir aşamasında ana dile yer verilmez. Öğretimde herhangi bir aracı dile yer verilmeyen bu yöntemde öğretimin doğrudan ana dil edinimine benzer biçimde yapılması gerekir (Butzkamm, 2005, s. 27). Tümevarıma dayalı olarak dil bilgisi kurallarının öğretildiği bu yöntemde, özellikle kelime ve cümlelerin anlamlandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla görsel materyallerden ve pantomim gibi destekleyici araçlardan yararlanılmaktadır. Yöntemin uygulamalarına bakıldığında, temel amacın öğrenenin sözel iletişim becerilerini geliştirmek olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda Besse (1985, s. 34), tümevarım yönteminin, sözel etkileşimi merkeze alan ilk öğretim yaklaşımı olduğunu özellikle vurgulamıştır. Bu yönüyle yöntem, sadece dil yapılarının öğretilmesini değil, aynı zamanda dilin işlevsel ve anlamlı kullanımını da hedefleyen bütüncül bir anlayışı temsil etmektedir.

Dilin iletişim boyutuna ilk kez vurgu yapılan bu yöntemin amacı ve taşıdığı önem, Gouin'in *Art d'enseigner et d'étudier les langues* (Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı) adlı eserinde açık biçimde dile getirilmiştir. Gouin, dil öğretiminin çok boyutlu bir süreç olduğunu ifade ederken şu sözleriyle yöntemin temel ilkesini ortaya koyar: “Dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek ve elle de okunup yazılacaktır” (Gouin'den akt. Demirel, 1999, s. 39). Bu yaklaşım, dili yalnızca zihinsel bir yapı değil, aynı zamanda işitsel, sözel ve kinestetik yollarla öğrenilen çok yönlü bir beceri olarak ele alır.

Tarihsel bağlamda ele alındığında, bu yöntemin özellikle öğreticinin hedef kitlenin ana dilini bilmediği durumlarda etkili olduğu görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında Nazi baskısından kaçan Alman profesörlerin farklı ülkelerde dil öğretimine başlamalarıyla birlikte bu yöntemin uygulama alanı genişlemiş, farklı dilsel ortamlarda hızlı ve işlevsel öğrenme ihtiyacına yanıt vermiştir. Dil bilimsel temelde ise, çeviri kullanımının “gösteren” ile “gösterilen” arasındaki doğal olmayan ilişkiyi bozacağı yönündeki görüş, bu yöntemde ana dilin ve dolayısıyla çevirinin kullanımını dışlamıştır. Demirel'in (1999) de ifade ettiği gibi, bu yöntemin temelinde, öğretilecek olan yabancı dil ile o dile karşılık gelen kavram arasında doğrudan ve dolaysız bir bağ kurulması esası yer almaktadır. Bu yönüyle yöntem, hedef dilin öğrenen zihninde doğrudan anlam kazanmasını hedeflemektedir.

Şekil 10.

Gösteren, gösterilen arasındaki ilişki ve çeviri (Delibaş, 2019)

YENİ KELİME	ÇEVİRİ	KAVRAM
AĞAÇ		

“Ağaç kavramı ile zihnimizdeki ağaç imgesi arasında nedensiz bir bağ vardır. Bu sebeple gösteren ve gösterilen arasına ana dili aracı olarak sokmak süreci uzatacaktır” (Delibaş, 2019, s. 37). Zira çeviri faktörünün gösterilen ile gösteren arasındaki dolaysız bağı engelleyerek öğrenmeyi güçleştirdiğine inanılmaktadır (Demirel, 1999, s. 40). Bu sebeple bir dilin öğretiminde bir başka dilin aracılığına yer olmadığı yaklaşımın temel ilkesidir.

İşitsel-Dilsel Yöntem

Özellikle dinleme ve konuşma becerilerine odaklanan bu yöntem, literatürde “durumsal dil öğretimi” olarak da anılmakta ve öğretim sürecinde dilin çeşitli kullanım durumlarının canlandırılmasına yer verilmektedir (Martinez, 1996, s. 55). Yöntemin kuramsal çerçevesi, Michigan Üniversitesi İngiliz Dili Enstitüsü'nde görev yapan Lado ve Fries tarafından sistemleştirilmiştir (Bozbeyoğlu, 2000, s. 70). Amerika'da, çeviri odaklı öğretim anlayışına yönelik bir tepki olarak geliştiği düşünülen bu yaklaşım, dil öğretimini yalnızca okuma becerisiyle sınırlı görmeyip, anlamayı, konuşmayı ve yazmayı da kapsayan bütüncül bir sürece dönüştürmeyi hedeflemiştir. Besse'nin (1985, s. 35) de vurguladığı gibi,

bu yöntemde dil hâkimiyeti, sözel becerilerden başlanarak dört temel dil becerisinin birlikte ve dengeli biçimde geliştirilmesi esasına dayanmaktadır.

Yöntemde sözel becerilere öncelik verilmesi, okuma ve yazma becerilerinin arka planda kalmasına yol açmıştır. Bu durum, yöntemin ortaya çıktığı tarihsel bağlamla doğrudan ilişkilidir. Özellikle İkinci Dünya Savaşı öncesi ve savaş dönemindeki dilsel ihtiyaçlar, yöntemin biçimlenmesinde belirleyici olmuştur. Savaş sürecinde, Asya, Pasifik ve özellikle Avrupa'daki 55 üniversitede, yabancı dili etkin biçimde kullanabilecek askerî personel ihtiyacını karşılamak amacıyla *Army Specialized Training Program* (ASTP) adlı bu yöntem üzerinde uzlaşa sağlanmıştır (Martinez, 1996, s. 56). Bu nedenle, söz konusu yöntem literatürde zaman zaman “askerî yöntem” olarak da anılmaktadır. Savaşın dayattığı pratik ve hızlı iletişim ihtiyacı, dil öğretiminde sözel yeterliliğin öncelik kazanmasına neden olmuştur.

“Bu yöntemin ortaya çıkmasında dilbilim akımlarından yapısalcı akımın bir kolu olan Amerikan yapısalcı dilbilimcilerinin (L. Bloomfield, E. Sapir, F. Boas gibi) ve bunlara eşlik eden davranışçı psikologların, özellikle Skinner’ın katkısı olmuştur” (Delibaş, 2019, s. 38).

“Skinner'e göre, her uyarıcıya karşı belli bir tepki vardır. Etki-tepki bağının kurulması için pekiştiricilerin verilmesi gerekmektedir. Sürekli pekiştirme tepkiyi güvence altına alır ve pekiştirme yoluyla tepkiler alışkanlığa dönüşür. Bu öğrenme kuramına göre yabancı dil öğrenmede de alışkanlıkların olabilmesi için tekrara, alıştırmalara ve pekiştirmelere yer verilmelidir. Diğer bir deyişle dil öğrenme, doğru cevapların pekiştirilmesiyle etki-tepki bağının kuvvetlenmesi sürecidir”(Demirel, 1999, s. 43).

Dil yapılarının sık tekrar, taklit ve ezber yoluyla aşırı öğrenimine yer veren bu yöntem konuşma ve dinleme becerilerini geliştirerek öğreneni otomatikleştirir. Askeri alanda sağlanan başarı, bu yöntemin eğitim programlarına uyarlanmasıyla önünü açmıştır. Özellikle betimlemeli dilbilimin kurucularından Bloomfield’in davranışçı öğrenme yaklaşımını benimsemesiyle birlikte, yöntem 1950 ile 1965 yılları arasında başta Amerika olmak üzere pek çok ülkede yaygın olarak kullanılmıştır. Dil öğreniminin, “yapıların aşırı öğrenilmesi” yoluyla gerçekleşeceği düşüncesi zamanla “düşünmeden tepki verme” anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bu durum, dil öğretimini öğrencinin zihinsel süreçlerinden uzaklaştırarak tekrar ve pekiştirmeye dayalı kalıp davranışlara indirgeyen bir yaklaşıma dönüştürmüştür (Nelson Brooks, 1964’ten akt. Demircan, 2005, s. 183). Böylece anlam kurma, yaratıcı düşünme ve bağlamı değerlendirme gibi beceriler geri planda kalırken, ezberlenmiş yapılar ön plana çıkmıştır.

Görsel-İşitsel Yöntem

İkinci Dünya Savaşı sonrasında teknolojik gelişmeler, dil öğretiminde işitsel ve görsel araçların kullanımını mümkün kılmıştır. Bu bağlamda Fransa’da geliştirilen ve literatürde “görsel-işitsel yöntem” olarak bilinen bu yaklaşım, dilin dört temel becerisinin bütüncül biçimde geliştirilmesini esas alır. Yöntemin görsel-işitsel olarak adlandırılması hem görsel hem de işitsel unsurların eş zamanlı olarak sunulmasına dayanmaktadır. “Saint-Cloud Zagreb Yöntemi” olarak da bilinen bu yaklaşım, Fransa’daki Saint-Cloud Yüksek Okulu’nda G. Gougenheim ve P. Rivenc’in öncülüğünde çalışan bir ekip (daha sonra C.R.E.D.I.F.’i kuracaklardır) ile Zagreb Üniversitesinde Guberina liderliğinde çalışan başka bir ekip tarafından geliştirilmiştir (Besse, 1985, s. 39).

Bu yöntemde, işitsel-dilsel yöntemde olduğu gibi çeviriye yer verilir; ancak çeviri, doğrudan sözlü karşılıklardan çok, görseller aracılığıyla öğrenenler tarafından bağlamsal olarak yapılandırılır. Özellikle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesini yaygınlaştırmak amacıyla geliştirilen yöntemde, dil bilgisi kuralları doğrudan verilmek yerine, metin ve örneklerden hareketle öğrenen tarafından tümevarımsal olarak çıkarılır. Bağlam temelli, anlamsal dil bilgisine dayanan bu yaklaşımla, karşılıklı konuşmalar yoluyla hem yapıların pekiştirilmesi hem de ezberlenmesi hedeflenmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ilk kez teyp ve kısa filmlerin birlikte kullanıldığı bu yöntem, dilin öğretimini yalnızca sözcük ve yapı düzeyinde değil; işitsel ve görsel bağlamda bütüncül olarak ele almıştır. Bu yönüyle yöntem, günümüzde Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen A1-C2 düzeyleri arasında yapılandırılmış dil yeterlik sisteminin öncül bir biçimi olarak değerlendirilebilir. Öğretim kademeleri üç temel düzeyde sınıflandırılmakta; birinci düzeyde günlük iletişime yönelik temel ifadeler, ikinci düzeyde uzmanlık gerektirmeyen genel içerikler, üçüncü düzeyde ise mesleki ya da akademik bilgi birikimi gerektiren ileri düzey konulara yer verilmektedir (Demircan, 2005; Günday, 2015, s. 92). Bu yaklaşım, dil öğretimini sadece dilin yapısal yönleriyle sınırlamayıp, öğreneni toplumsal ve mesleki bağlamlara hazırlayan fonksiyonel bir süreç olarak da görmektedir.

Bilişsel Yöntem

Bu yaklaşım, dil öğretiminin yalnızca uyarana verilen tepkiyle davranışsal düzlemde gerçekleştiğini savunan davranışçı psikologlar ve Amerikan yapısalcılarının görüşlerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. “Bilişsel” ifadesi, davranışçı öğrenmenin etkin olduğu dönemde ilk kez Tolman’ın 1938 yılında gerçekleştirdiği deneyle bilimsel gündeme taşınmıştır. Tolman, yaptığı deneyde bir labirente yerleştirdiği yemeği bulması beklenen farenin, ilk aşamada labirenti keşfederek hareket ettiğini gözlemler. Deneyin ikinci aşamasında yemeği B noktasına, fareyi ise A noktasına yerleştirdiğinde farenin doğrudan sağa döndüğünü kaydeder. Ancak üçüncü aşamada fare C noktasından bırakıldığında, bu kez sola döndüğünü gözlemleyen Tolman, farenin zihninde bir bilişsel harita oluştuğunu ve hareketlerinin salt uyarana verilen tepkiden ibaret olmadığını ifade eder (Goldstein, 2013, s. 44). Bu bulgu, öğrenmenin yalnızca gözlenebilir davranışlar üzerinden değil, zihinsel süreçler temelinde açıklanması gerektiğini ortaya koyarak, bilişsel yaklaşımın teorik zeminini oluşturmuştur.

Tolman’ın zihindeki bilişsel haritalar düşüncesinden yaklaşık yirmi yıl sonra dikkat çekici bir gelişme yaşanır. Skinner, *Verbal Behavior* adlı eserinde çocukların dili edimsel koşullanma yoluyla öğrendiklerini ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar, çevrelerinden duydukları dili taklit ederler ve bu taklit sürecinde doğru ifadeleri kullanmaları, ödüllendirme gibi dışsal pekiştiricilerle açıklanabilir. Ancak, Massachusetts Institute of Technology’de görev yapan dilbilimci Noam Chomsky, Skinner’in bu görüşünü eleştirmiştir. Chomsky’ye göre, çocukların dil edinimi yalnızca ödül ve taklit mekanizmalarıyla açıklanamaz. Zira çocuklar çoğu zaman ebeveynleri tarafından ödüllendirilmesi mümkün olmayan cümleler kurabilirler (örneğin: “Senden nefret ediyorum, anne!”). Ayrıca, çocuklar gelişimsel süreçte, yetişkinlerden hiç duymadıkları ancak dilin kurallarına kendi zihinlerinde türettikleri bazı yanlış cümleler de kurarlar (örneğin: “Çocuk top vurdu”). Chomsky bu tür örneklerin, dilin ediniminde yalnızca dışsal pekiştiricilerin değil, bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel yetilerin de etkili olduğunu ortaya koyduğunu savunmuştur (Goldstein, 2013, s. 44).

Doğuşancı yaklaşımın kuramsal öncüsü olan Noam Chomsky, üretimsel-dönüşümlü dil bilgisi kuramıyla hem yapısalci dil anlayışını hem de davranışçı öğrenme kuramını temelden eleştirmiştir. 1957 yılında yayımladığı *Syntactic Structures* (Sözdizimi Yapıları) adlı eseriyle Chomsky, dil öğrenmenin yalnızca çevresel uyaranlara verilen tepkilerle açıklanamayacağını, bunun yerine öğrenenin zihinsel yapılarının belirleyici olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşımdan hareket eden mentalist dil öğreticiler, dil öğrenimini pasif bir taklit süreci değil; bireyin doğuştan sahip olduğu bilişsel potansiyeliyle gerçekleştirdiği aktif bir yapılandırma süreci olarak görmektedir. Chomsky’ye göre her birey, dili edinmeye yönelik evrensel bir dil bilgisi ile dünyaya gelir ve bu yeti sayesinde dilin kurallarını kavrayıp uygulamaya geçirir (Chomsky, 2001). Dilin zihinde nasıl temsil edildiğine dair ileri sürdüğü kuramların felsefi dayanağını ise Descartes’ın akıl ve düşünce temelli görüşlerine bağlamaktadır. Bu yönüyle Chomsky’nin yaklaşımı, yalnızca dil öğretiminde değil, insan zihninin öğrenme kapasitesine dair daha geniş bir tartışma zemini oluşturmuştur.

“Gerçekten, Descartes’ın kendisinin de çok iyi gözlemlediği gibi, dil türe özgü bir insan yetisidir. Düşük zekâ düzeylerinde, hastalıklı durumlarda bile, problem çözme yeteneği ve başka uyum davranışları

göstermede budala bir insanı geçen bir maymunun hiç erişemeyeceği bir dil yeteneği buluruz insanda” (Chomsky, 2001, s. 28).

“W. Von Humbolt’un 1830’larda kullandığı terimleri kullanacak olursak, konuşan kişi sınırlı araçları sınırsız biçimde kullanır. Öyleyse Humboldt’un dil bilgisi, uygun biçimde birbiriyle bağlantılı, sınırsız sayıda yüzey ve derin yapıyı üreten sınırlı bir kurallar dizgesi içermek zorundadır. Derin ve yüzey yapıyı birbirine bağlayan dönüşüm işlemleri, cümle üretirken veya alımlarken zihnin yerine getirdiği zihinsel işlemlerdir. Bu demek ki zihnimizde üretirken veya alımlarken kullanılan evrensel bir dil bilgisi vardır” (Chomsky, 2001’den akt. Delibaş, 2019, s. 40). Chomsky’e göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek sanıldığı gibi yeterli olmayacaktır. “Yabancı dil öğrenen bir kimsenin yeni cümleler üretebilecek düzeni kavraması gerekir.[...] bir dilde sonsuz sayıda tümceler üretilebilir. Bu tümcelerin hepsini öğrenmeye insan ömrü yetmez” (Chomsky 2001’den aktaran Hengirmen, t.y., s. 26). O halde her insanın doğuştan gelen ve sonsuz ifadeler kurabilmesini ve anlayabilmesini sağlayan evrensel bir dil bilgisi ve dil yetisi vardır.

Bilişsel görüşü savunan bir diğer psikolog Ausubel de, Skinner’in aksine öğrenmenin anlamlı öğrenme ve ezbere dayalı öğrenme olmak üzere iki şeklinin olduğunu dile getirmiştir (Ausubel, 1968’den aktaran Demircan, 2005, s. 115). Zihin daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle yeni öğrenilen veya öğrenilmiş olan bilgileri bir arada anlamlandırmaktadır.

İletişimsel Yöntem

1970’li yıllarda Avrupa’da hızla artan nüfus hareketliliği ve teknolojik gelişmeler, bireyleri farklı toplumlarla etkileşim kurmaya, dolayısıyla yabancı dilleri öğrenmeye yöneltmiştir. Bu toplumsal dönüşüm, dil öğretiminde hâkim olan kuramsal dilbilimci ve öğrenme psikologlarının tek yönlü bakış açılarını sorgulatmış; dilin yalnızca yapısal bir sistem değil, aynı zamanda toplumsal bir etkileşim aracı olduğu düşüncesini öne çıkarmıştır. Bu dönemde özellikle Hymes’in öncülüğünü yaptığı sosyodilbilimciler, Chomsky’nin dil yetisi (competence) ve edim (performance) kavramlarının iletişimsel gerçekliği tam anlamıyla karşılamadığını savunmuşlardır. Hymes, bu iki kavrama ek olarak, bireyin dili toplumsal bağlamda uygun, yerinde ve etkili biçimde kullanabilme becerisi anlamına gelen “iletişimsel yeterlik” (communicative competence) kavramını önermiştir (Demirel, 1999, s. 50). Böylece iletişimsel yaklaşım, yalnızca dil yapılarını öğretmeyi değil, bu yapıların gerçek yaşam içinde işlevsel olarak nasıl kullanılacağını da merkeze alan bir anlayışın temellerini atmıştır.

Hymes’in (1971) ortaya attığı “iletişimsel edinç” kavramı, dilin yalnızca yapısal özelliklerine değil, iletişimsel işlevine de odaklanarak, öğretim yaklaşımlarında önemli bir paradigma değişimi yaratmıştır. Hymes, Chomsky’nin daha önce geliştirmiş olduğu “dilsel edinç” kuramının kapsam itibarıyla dar olduğunu ve “dil öğrenenlerin iletişimsel ortamlarda iletişimsel edinçlerini nasıl kullanabileceklerini açıklamadığını” ileri sürmüştür. Bu doğrultuda, soyut dil bilgisi bilgisinin toplumsal bağlamlarda işlevsel dil kullanımını tek başına açıklamada yetersiz kaldığını savunmuş ve bu kavramın genişletilmesi gerektiğini gündeme taşımıştır (Yaylı & Bayyurt, 2009, s. 16). Benzer biçimde Ellis (2008, s. 6), “iletişimsel yetinin dil yetisinden farklı olduğunu” vurgulamış ve Chomsky’nin dil yetisini yalnızca “bir dilin dil bilgisine ait bilgi” olarak tanımladığını ifade etmiştir. Bu nedenle bazı araştırmacılar, edinç kavramını daha geniş bir çerçevede değerlendirmiş ve bunu hem “bir dile ait dil bilgisi sistemi” hem de “bu sistemin iletişim anında kullanılması” olarak tanımlamış, “iletişimsel yeti” kavramını bu bütünlük içinde ele almışlardır (Ellis, 2008, s. 6).

Dolayısıyla görünen o ki iletişim yetisi sadece dilsel sisteme değil aynı zamanda toplumsal sisteme de dayanır. Bu sebeple, toplumsal bakış açısıyla değerlendirdiğimiz zaman bir dili öğrenme ve kullanma sürecinde, sözel olmayan davranışlar da en az sözel olan ifadeler kadar anlam taşıyıcısıdır. Çünkü konuşma eylemi yalnızca seslerin üretiminden ibaret değildir; aynı zamanda iletişimi bütünleyen jestleri, yüz mimiklerini ve bedensel hareketleri de kapsar. Bu nedenle, iletişim süreci hem sözlü hem

de sözsüz öğelerin etkileşimiyle biçimlenir. Anlama eylemi de benzer biçimde yalnızca sözel ifadeleri değil, bu ifadelere eşlik eden sözsüz davranışları da kavramayı hedefler. Widdowson'un da belirttiği gibi, anlama yalnızca sözcüklerin değil, iletişime aracılık eden sözsüz davranışların da çözülmesini içerir (Widdowson, 1978, s. 59). Bu bağlamda, dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğin gelişimi, sözlü ifadelerin yanı sıra sözsüz göstergelerin de bilinçli şekilde değerlendirilmesini gerektirir. "Bu kavram, dil öğretiminde iletişimin öne çıkarılmasından başka becerilerin birbirine bağlılığını ve ayrılmazlığını, yani dilin bir bütün olduğunu savunan bir düşünceyi geliştirmesi bakımından da önemlidir" (Yaylı & Bayyurt, 2012, s. 16).

Dili bir bütün olarak ele alan bu yöntemde, davranışçı kuramların dili öğrenilmiş bir davranış dizgesi olarak görmelerine ve yapıların ezberlenmesine dayalı öğretim anlayışına eleştirel bir yaklaşım sergilenmektedir. Bu anlayışa göre, dil öğretiminde yapıların ve cümlelerin tekrar yoluyla ezberlenmesi kalıcı bir öğrenme sağlamamaktadır. Yöntemin nihai hedefi, hedef dildeki becerilerin mekanik tekrarlar değil, anlamlandırma süreciyle kazanılmasıdır. Bu bağlamda, öğrenen birey yalnızca dili tanımakla kalmamalı; dilin yapısını anlayarak, uygun zamanda ve uygun bağlamda kullanabilme becerisine de sahip olmalıdır. Burada vurgu, dilin kurallarının bilinmesinden çok, bu kuralların işlevsel bağlamlar içinde nasıl kullanıldığına yöneliktir. Dilin işlevine odaklanan bu yöntemde, hem öğretene hem de öğrenene için asıl soru şudur: "Hatasız bir dil hâkimiyeti mi? Yoksa, akıcı bir dil hâkimiyeti mi?" (Demirel, 2010, s. 50). Bu soru, yöntemin özünü ve hedeflediği iletişimsel yeterlilik anlayışını açık biçimde yansıtmaktadır. İletişimin kusursuz ve eksiksiz olamayacağına ama akıcı olabileceğine vurgu yapan bu yöntemde dilin *kullanımını* bilmek esastır. Zaten bu yaklaşım öğrencilerden hemen kusursuz bir öğrenme gerçekleştirmesini beklemez. İletişimsel yaklaşımın bazı özellikleri şöyledir (Richards & Rodgers, 2001, s. 161);

- Dil bir anlam açıklama sistemi olarak düşünülür.
- Dilin öncelikli hedefi iletişim ve etkileşimi olanaklı kılmaktır.
- Dilin yapısı o dilin işlevsel ve iletişimsel yapısını yansıtmaktadır.
- Dilin öncelikli birimleri sadece dil bilgisinden ve yapısal özelliklerinden ibaret değil; aynı zamanda işlevsel ve iletişimsel yapılar da söz konusudur.

Eylem Odaklı Yaklaşım

Farklı dilsel geçmişlere sahip bireylerin etkili bir şekilde anlaşabilmesi, taraflardan en az birinin yabancı bir dili bilmesini ya da ortak bir üçüncü dilin kullanılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Özellikle 1970'li yıllarda iletişime dayalı yaklaşımların yükselişe geçmesiyle birlikte, iletişimsel yaklaşım, dilin yalnızca kurallar bütünü değil aynı zamanda bir iletişim aracı olduğunu vurgulayan ilk kapsamlı yöntem olarak önem kazanmıştır. Bu yaklaşım doğrultusunda geliştirilen yöntem kitapları ve öğretim programları, dönemin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak, 2000'li yıllara gelindiğinde toplumsal hareketlilik, uluslararası ticaret, turizm ve eğitim alanlarındaki hızlı gelişmeler, yalnızca iletişimsel yeterliliğin artık tek başına yeterli olmadığını göstermiştir.

Modern dil öğretimi anlayışında yalnızca temel iletişimsel yeterlilik değil; kültürel farkındalık, toplumsal uyum ve ortak yaşam becerileri de ön plana çıkmıştır. Bu yeni ihtiyaçlar, dil öğrenimini yalnızca bir dilsel aktarım süreci olmaktan çıkarıp, bireyin toplumsal hayata katılımını mümkün kılan bir araç olarak yeniden tanımlamıştır. Bu düşünsel dönüşümün bir sonucu olarak Avrupa Birliği Komisyonu, 2000 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnini yayımlayarak dil öğretiminde "eylem odaklı yaklaşımı" (perspective actionnelle) temel alan yeni bir paradigmayı gündeme getirmiştir. Bu yaklaşım, Türkçeye "Eylem Odaklı Yaklaşım" olarak çevrilmiş ve farklı dilsel ve kültürel bağlamlarda geniş kabul görmüştür.

Eylem Odaklı Yaklaşım, Bourguignon tarafından "communic'actionnelle" (iletişimsel-eylemsel), Puren tarafından ise "perspective co-actionnelle" (ortak eylem odaklı) olarak adlandırılmıştır. Bu iki isimlendirme, yaklaşımın hem bireysel hem de toplumsal yönlerini ön plana çıkaran farklı boyutlarını yansıtmaktadır. Bourguignon'a göre öğretim paradigmasından kullanım paradigmasına geçiş yalnızca dilsel eylemleri değil, aynı zamanda sosyal iletişimi de kapsamaktadır (2011, s. 3). Puren ise eylemin doğası gereği toplumsal bir yön taşıdığını ve bu nedenle dil öğretiminin de sosyal iş birliğini içermesi gerektiğini savunur (Puren, 2002). Kısacası, "eylem odaklı yaklaşım tamamen günlük yaşamda karşılaşılan konulardan hareketle hedef dilin sosyo-kültürel bağlama dayalı öğretilmesi/öğrenilmesi anlayışını" önerdiği aşıkardır (Günday, 2022, s. 818).

Eylem Odaklı Yaklaşım'a göre dili öğrenen bireyler, hedef dilin sosyal aktörleridir. Yani, yalnızca dili kullanan değil; aynı zamanda o dili sosyal, kültürel ve eylemsel bağlamlarda işlevsel biçimde kullanabilen bireylerdir. Bu yönüyle dil öğretimi, yalnızca sınıf içi görevleri değil, gerçek yaşam eylemlerini de kapsamalıdır. Puren'in ifadesiyle, görevler sınıf içinde gerçekleşen öğrenim süreçleriyken, eylemler toplum içinde yer alan gerçek yaşantılardır (Puren, 2004).

Bu yaklaşım, Saussure'ün "Dili sözden ayırmak toplumsal olanı bireysel olandan ayırmak demektir" (Saussure, 2014, s. 30) sözüyle örtüşmektedir. Dilin toplumsal bir varlık olduğu kabulünden hareketle, dil öğretiminin de sosyal yaşamı kolaylaştıracak biçimde kurgulanması gerektiği açıktır. Artık dil, yalnızca iletişim kurmak için değil; birlikte hareket etmek, birlikte üretmek ve birlikte yaşamak için bir araç olarak görülmektedir (Puren, 2002'den aktaran Delibaş, 2013, s. 243).

Bu noktada dil öğretimi, "mış gibi" yapılan görevlerden çıkarak, gerçek yaşamla iç içe geçmiş anlamlı eylemlere dönüşmelidir. Dilin öğrenimi, bireyin yaşam deneyimleriyle harmanlanmalı ve bireysel farklılıklar bu süreçte dikkate alınmalıdır. AOBM'ye göre, bir dili öğrenen birey aynı zamanda sosyal bir aktördür ve sahip olduğu bilişsel, duygusal ve toplumsal kaynaklarla dili etkin biçimde kullanmalıdır (AOBM, 2001, s. 6).

Bu kapsamda:

- Yetenekler, bireyin eylemler gerçekleştirmesini sağlayan bilgi, beceri ve kişisel özelliklerdir.
- Genel Yetenekler, dile özgü olmayan, ancak tüm eylemlerde işe koşulan kapasitelerdir.
- Bağlam, iletişimin gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve kültürel ortamdır.
- Dil Etkinlikleri, bireyin belirli görevleri yerine getirirken metin üretme ve/veya alma sürecinde dilsel becerilerini kullanmasıdır.
- Dil Süreçleri, bu etkinlikler sırasında bireyde meydana gelen zihinsel ve fizyolojik süreçlerdir.
- Metin, sözlü ya da yazılı olarak ortaya konan ve iletişime aracılık eden dilsel yapıdır.
- Alan, bireyin sosyal yaşantısını sürdürdüğü çevredir.
- Stratejiler, bireyin iletişimsel yeterliğini geliştirmek için bilinçli olarak kullandığı yöntem ve tekniklerdir (Oxford, 1990).

Sonuç olarak, Eylem Odaklı Yaklaşım, dil öğretimini bireysel kazanımlardan toplumsal katılıma yönlendiren bütüncül bir çerçeve sunar. Öğrenen birey, yalnızca dili bilen değil; o dili sosyal, kültürel ve bilişsel bağlamda etkili biçimde kullanan bir aktör olarak konumlandırılır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yabancı dil öğretimi, tarihsel süreç içinde farklı kuramsal yaklaşımların etkisiyle şekillenmiş ve bu yaklaşımlar doğrultusunda birçok yöntem geliştirilmiştir. Davranışçı yaklaşımla başlayan bu gelişim süreci, doğuştancı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlarla devam etmiş, nihayetinde özellikle dil

öğretiminde ön plana çıkan eylem odaklı yaklaşım ile daha bütüncül bir kimliğe bürünmüştür. Bu çalışmada ele alınan dört temel yaklaşım ve bunlara bağlı altı öğretim yöntemi, dil öğretiminde yaşanan paradigmatik dönüşümün yönünü ve gerekçesini açık biçimde ortaya koymaktadır.

Davranışçı yaklaşım, öğrenmeyi dış uyaranlara verilen tepkilerle açıklamış; alışkanlık oluşturma ve pekiştirme ilkelerine dayalı yöntemler (dil bilgisi-çeviri, işitsel-dilsel, görsel-işitsel) ön plana çıkmıştır. Bu yöntemler, öğrenenin zihinsel süreçlerini büyük ölçüde ihmal etmiş; öğrenmeyi daha çok ezbere ve tekrara dayalı bir süreç olarak görmüştür. Ancak, öğrenenin zihinsel etkinliğini göz ardı eden bu bakış açısı, zamanla eleştirilerin odağı hâline gelmiştir.

Doğuştancılık, özellikle davranışçı yaklaşıma karşı ortaya çıkmış ve bireyin öğrenme sürecinin etki tepki veya davranış oluşturma biçiminde şekillenmediğini ortaya atmıştır. Öğrenmeyi böylesine “sığ” bir kalıba sokmak bireyin doğuşundan getirdiği yeterliklerle örtüşmemektedir. Bireyin iç dünyası ve yaratılışı da en az dış etmenler kadar öğrenme üzerinde etkilidir.

Bilişsel yaklaşım, öğrenmenin yalnızca dışsal tepkilerle açıklanamayacağını, zihinsel süreçlerin ve bireysel çabanın dil ediniminde belirleyici olduğunu savunmuştur. Chomsky’nin üretici-dönüşümlü dil bilgisi kuramı ve zihinsel harita kavramı, bireyin dili yapılandırma ve anlamlandırma sürecinde aktif rol oynadığını göstermiştir. Bu bağlamda, öğrenenin öğrenmeyi nasıl öğrendiğine odaklanan yapılandırmacı yaklaşım ise ön bilgi, deneyim ve anlam kurma süreçlerini temel alan daha derinlikli bir model sunmuştur.

Yapılandırmacı yaklaşımın sunduğu öğrenci merkezli öğrenme ortamı, dil öğretiminde öğreticinin rehberliğini, öğrencinin ise etkinliğini esas alan bir anlayışla şekillenmiştir. Öğrencinin sadece dili öğrenen değil, aynı zamanda bilgiyi yapılandıran, anlamlandıran ve yaşantıya dönüştüren bir özne olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu yaklaşımların çoğu hâlâ öğretim ortamını sınıf içiyle sınırlı görmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi temellerinden esinlenen, öğrenmeyi bireysel deneyim ve etkin katılımı ilişkilendiren yaparak yaşayarak öğrenme kuramı ile bireyi merkeze alan eylem odaklı yaklaşım, genel olarak bir öğrenme anlayışı olmaktan çok, özellikle dil öğretiminde tercih edilen bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu yöntemle öğrenme ilk defa sosyal yaşamın bir parçası olarak görülmüş ve sınıfta öğretim sınırlılığını aşmıştır. Dili bir yaşam becerisi, bireyi ise sosyal bir aktör olarak konumlandırmıştır. Bu yaklaşıma göre dil, yalnızca iletişim kurmak için değil; toplumsal eylemlerde bulunmak, birlikte yaşamak ve ortak işler gerçekleştirmek için bir araçtır. Dolayısıyla dil öğretimi artık yalnızca görev odaklı değil; toplumsal bağlamda gerçekleşen anlamlı eylemler aracılığıyla yürütülmelidir. Eylem Odaklı Yaklaşım, öğrenenin yalnızca sınıf içi görevleri yerine getirmesini değil; toplum içinde, gerçek hayatın içinde anlamlı eylemlerde bulunmasını öngörmektedir.

Bu kapsamda, iletişimsel yaklaşımın sınırlılıklarını aşan ve sosyal bağlamı merkeze alan bu yeni paradigma, bireyin dilsel, kültürel, bilişsel ve toplumsal yönlerini bir arada ele alarak, dil öğrenimini yaşamla bütünleştiren bir anlayışa ulaşmıştır. Görev ile eylem arasındaki farkın altını çizen bu yaklaşımda, sınıf içi yapay görevler yerini toplumsal hayata dönük gerçek eylemlere bırakmaktadır.

Sonuç olarak, davranışçı yaklaşımdan eylem odaklı yaklaşıma uzanan bu süreç, yalnızca yöntemsel bir değişimi değil, aynı zamanda dil öğretiminin felsefi, pedagojik ve sosyolojik temellerinde gerçekleşen köklü bir dönüşümü temsil etmektedir. Bugünün dil öğretmeni, artık sadece dil bilgisi aktaran biri değil; öğrenenleri sosyal yaşama hazırlayan, onları aktif, işbirlikçi ve eylem temelli süreçlere dâhil eden bir rehberdir. Yani artık amaç, yalnızca dili öğretmek değil; dili yaşayarak, birlikte eylem üreterek öğrenmeyi mümkün kılmaktır.

Genel düzeyde yaklaşımlarda meydana gelen bu dönüşümler, yöntemleri de önemli ölçüde etkilemiştir. Yöntemler, öğrenenlerin sosyal beklenti ve gereksinimlerine bağlı olarak yeniden biçimlenmiştir. Bu yöntemler tarihsel bir mercekten ele alındığında, odak noktasının toplumdan bireye, bireyden tekrar

topluma doğru salınımlar gösterdiği bir dönüşüm çizgisi açıkça izlenebilmektedir. Söz konusu dönüşüm, yalnızca bir yön değişikliği değil, aynı zamanda öğretim paradigmasının anlam katmanlarını da yeniden örgütleyen bir kırılmadır. Nitekim Günday'ın da dikkat çektiği gibi, dil öğretiminin tarihsel seyrinde bugün yaygın şekilde benimsenen eylem odaklı yaklaşım, “*yabancı dil öğretiminde ilk kez bilişsel (savoir) boyutta öğrenmeyi göz ardı etmemekle birlikte, daha çok öğrencilerin uzmanlık bilgileri (savoir-faire) ve hazır bulunuşluk (savoir-être) boyutlarında becerilerinin geliştirilmesini hedeflemektedir*” (Günday, 2013, s. 316). Bu tespit, yaklaşımın yalnızca neyin öğretileceğini değil, nasıl ve neden öğretileceğini de yeniden tanımladığını ortaya koymaktadır. Kuşkusuz, 2000’li yıllara değin dil öğretimi literatüründe görünürlüğü sınırlı kalan birçok değer ve eylemin bugün gündeme taşınmasının en önemli nedeni, öğrenmenin kalıcılığını tesadüflere bırakmayan, anlamı sürdürülebilir kılan bir anlayışın öncelik kazanmasıdır.

KAYNAKLAR

- Abbott, J., & Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- AOBM. (2001). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Ankara: MEB.
- Aydın, C. H. (2000). Öğrenme ve öğretme kuramlarının eğitim iletişimine katkısı, *Kurgu Dergisi*, 17, 183-197.
- Baş, G. (2012). İlköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 203-215.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Credif.
- Bourguignon, C. (2011). L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu http://www.cndp.fr/crdpdijon/IMG/pdf/Bourguignon_logique_projet_ens_langues_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bozbeyoğlu, S. (2000). Enseignement du français langue étrangère. Ankara: Şahin Matbaa.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria, V.A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Butzkamm, W. (2005). Eine methodische reform ist überfällig: die Muttersprache als sprachmutter. *Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1, 27- 39.
- Chomsky, N. (1965). Aspect of the theory of the syntax. Cambridge: The M.I.T
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.), Ankara: Ayraç.
- Delibaş, M. (2019). Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Demirezen, M. (1989). Mentalistic theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 153-160.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Fer, S., & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme-kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa.
- Goldstein, E. B. (2013). *Bilişsel psikoloji* (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Günday, R. (2013). Çok dillilik ve çok kültürlülük bağlamında yabancı dil öğretimine toplumdilbilimsel yaklaşım. *Turkish Studies*,8(10), 13-330. DOI:10.7827/5121
- Günday, R. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: FAVORİ.

- Günday, R. (2021). Yabancı dil eğitiminde içerik temelli öğretim modeli ve eylem odaklı yaklaşım RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (29), 815-832. DOI: 10.29000/rumelide.1164892.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Hengirmen, M. (t.y.). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. Ankara: Engin.
- Jones, M. G., & Araje, L.B. (2002) The impact of constructivism on education: language, discourse and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. London: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*, New York; Oxford University.
- Martinez, P. (1996). *Que sais-je- la didactique des langues étrangères*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden historischer überblick. In K. R., Bausch, C. Herbert & H. J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 225-234). Tübingen/Basel: Francke.
- Neuner, G., & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen deutschunterrichts: eine einföhrung: fernstudieneinheit 4*. Langenscheidt.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategie: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches a la perspective co-actionnelle, *Le Cahiers de L'Aplut*, 23(1), 10-26.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Sarıgöz O., Delibaş, M., (2016). Evaluation of teacher's opinions about constructivist approach environment. *International Refereed Journal of Humanities and Academic Science*, 16, 37-60
- Saussure, F. (2014). *Cours de linguistique générale*. Bejaie: Talantıkıt.
- Spiro, J. (2013). *Changing methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Tura, S. S. (1983). Dilbilimin dil öğretimindeki yeri [Özel Sayı]. *Türk Dili Dergisi*. 8-17.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Yaylı, D., & Bayyurt, Y. (Ed.). (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Makale Türü: Araştırma Makalesi

Geliş tarihi:07.06.2025

Kabul tarihi:28.06.2025

Yayın Tarihi:30.06.2025

Doi: 10.5281/zenodo.15761598

Atıf: Kumsar, E. & Ay, Ö. (2025). Türkçe sözlük'te alay ve şaka yollu sıfatların kavram sınıflandırması. *Disiplinlerarası Dil ve Kültür Çalışmaları*, 3(1), 115-122.

Cilt/Sayı: 3(1)

Yayın dönemi: Yaz

Sayfa:115-122

Türkçe Sözlük'te Alay ve Şaka Yollu Sıfatların Kavram Sınıflandırması

Erdem KUMSAR¹, Özgür AY²

Okul Müdürü, Türkiye Maarif Vakfı Mali Temsilciliği, erdem_kumsar@hotmail.com ORCID: 0000-0003-1544-853X

Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, drozguray@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5630-4033

ÖZET

Bu çalışma, Türk Dil Kurumu tarafından 2023 yılında yayımlanan 12. baskı Türkçe Sözlük'te yer alan alay ve şaka yollu anlam taşıyan sıfat görevli sözcüklerin kavramsal sınıflandırmasını yapmayı amaçlamaktadır. Alay ve şaka yollu sıfatlar, bireylerin sosyal tutumlarını yansıtan, bağlama bağımlı, çok katmanlı ve örtük anlamlar içeren dilsel yapılarıdır. Bu özellikleriyle yalnızca dilsel birer unsur değil, aynı zamanda toplumsal ilişkilerde eleştiri ve mizah aracı olarak da işlev görmektedirler. Çalışmada, nitel araştırma deseni kullanılmış; veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesine başvurulmuştur. İncelenen veri seti, Türkçe Sözlük'teki toplam 18.018 sıfat görevli sözcükten oluşmakta, bu sözcükler arasından alay veya şaka yollu anlam taşıyan 20 tanesi tespit edilerek analiz edilmiştir. Veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenmiş ve İngiliz dilbilimci Peter Mark Roget'in Thesaurus adlı eserinin sekizinci versiyonunda yer alan 15 ana sınıf ve 1075 alt kavram dikkate alınarak kavramsal sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Alay ve şaka yollu sıfatların en yoğun biçimde yer aldığı kavramsal alan "Vücut ve Duyular" olurken, onu "Zihin ve Düşünceler" ve "Davranış ve İrade" sınıfları izlemiştir. En sık karşılaşılan alt kavram "Kuvvetlilik (Fiziksel)" olarak kaydedilmiştir. Bu çalışma, Türkçede yer alan alay ve şaka yollu sıfatların sadece leksikal anlamlarıyla değil, aynı zamanda kültürel kodlarla ve zihinsel örüntülerle ilişkili olarak incelenebileceğini ortaya koymaktadır. Kavramsal sınıflandırma yöntemi sayesinde bu tür sıfatların daha sistemli ve anlam temelli şekilde analiz edilmesine olanak sağlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe sözlük, Sıfat, Alay-Şaka, Kavram sınıflandırması, Roget'in Thesaurus'u

Conceptual Classification of Mockery and Joke Adjectives in The Turkish Dictionary

ABSTRACT

This study aims to perform a conceptual classification of adjectives with mocking and humorous connotations found in the 12th edition of the Turkish Dictionary published by the Turkish Language Association in 2023. Mockery and joke-related adjectives reflect the speaker's social attitude and carry implicit, multi-layered meanings that are highly context-dependent. In this respect, they function not only as linguistic elements but also as tools of criticism and humor in social interactions. The study adopts a qualitative research design and employs document analysis as the data collection method. The dataset consists of 18,018 adjectives listed in the Turkish Dictionary, from which 20 adjectives with mocking or humorous connotations were identified and included in the analysis. The data were examined through content analysis, and the identified adjectives were classified based on the 15 main classes and 1,075 subcategories presented in the eighth edition of Roget's Thesaurus by English linguist Peter Mark Roget. Among the conceptual

categories, “Body and the Senses” emerged as the most frequent, followed by “Thought and Reason” and “Volition and Behavior”. The most frequently encountered subcategory was “Physical Strength”. This study demonstrates that adjectives with mocking and humorous connotations in Turkish can be analyzed not only in terms of their lexical meanings but also through their associations with cultural codes and cognitive structures. The conceptual classification method offers a systematic and semantically grounded approach to understanding such adjectives. The findings also suggest that these adjectives serve broader functions in language, reflecting sociocultural perceptions and collective evaluations embedded within the Turkish lexicon.

Keywords: *The Turkish dictionary, Adjective-Mockery, Joke, Conceptual classification, Roget's Thesaurus*

GİRİŞ

Sözlükler, bir dilin söz varlığını sistemli biçimde sunan hem dil öğrenimi hem de dilin bilimsel incelemesi açısından vazgeçilmez başvuru kaynaklarıdır. Zaman içinde “sözlük” kavramı pek çok farklı biçimde tanımlanmış, içerik ve işlev bakımından çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir. Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan Türkçe Sözlük’te, sözlük; bir dilin farklı dönemlerde veya belli bir tarihsel bağlamda kullanılan kelimelerini, deyim ve atasözlerini alfabetik düzende sıralayan; bu sözcüklerin türünü, telaffuzunu, kökenini, kullanım alanlarını ve anlamlarını açıklayan, örnek cümlelerle destekleyen kapsamlı bir yapıt olarak tanımlanır (TDK, 2023, ss. 3021-3022).

Sözlük anlayışına dair ilk klasik tanımlardan biri Şemsettin Sami’ye aittir. Sami, Kamus-ı Türkî adlı eserinde sözlükleri bir dilin hazinesi olarak nitelendirmiş; bir dilin esas sermayesini, o dildeki kelimelerle birlikte söz dizim ve yapı kuralları olarak değerlendirmiştir (Şemseddin Sami, 2010, s. 7). Bu yaklaşım, sözlüklerin yalnızca sözcük anlamlarını açıklamakla kalmadığını; aynı zamanda dilin bütün yapısını yansıttığını ortaya koymaktadır.

Modern dil biliminin önde gelen isimlerinden Doğan Aksan ise sözlükleri, bir dilin sözcük dağarını söyleyiş biçimleri ve yazımlarıyla birlikte sunan; bu sözcüklerin bağımsız ve bileşik kullanımlarını, anlamlarını ve kullanım bağlamlarını açıklayan bilimsel kaynaklar olarak tanımlar (Aksan, 1998, s. 76). Aksan’a göre sözlükler temel olarak iki türe ayrılabilir: Birincisi, yaygın biçimde bilinen ve alfabetik sıraya göre düzenlenen klasik sözlükler; ikincisi ise kimi dilbilimcilerce adbilimsel sözlükler olarak adlandırılan ve sözcükleri kavram alanlarına göre sınıflandıran sözlüklerdir. Kavram temelli sözlükler, genellikle iki farklı amaçla oluşturulmaktadır. Bunlardan ilki, bir dilin iç yapısını, anlatım olanaklarını ve kavramsal derinliğini ortaya koymayı hedefleyerek dil-düşünce ilişkisini aydınlatmak ve bazı dilbilimsel sorunlara açıklık getirmektir. Diğeri ise, dil akrabalıkları veya adbilimsel yapılar gibi daha geniş karşılaştırmalı çalışmalar için dilsel verileri kavramsal sistem içerisinde organize etmeye yöneliktir (Aksan, 2015, ss. 75-83).

Dil, yalnızca iletişimi sağlayan bir araç değil; aynı zamanda toplumların düşünce biçimlerini, kültürel birikimlerini ve kavram dünyalarını yansıtan dinamik bir sistemdir. Bu bağlamda, sözcüklerin yalnızca alfabetik sıraya göre değil, kavramsal ilişkilerine göre de düzenlenmesi gerekliliği zamanla daha fazla önem kazanmıştır. Kavramsal sınıflandırma yaklaşımları, bir dilin sahip olduğu söz varlığını zihinsel kategorilere ayırarak daha işlevsel biçimde inceleme olanağı sunar. Bu farkındalık doğrultusunda gerek uluslararası alanda gerekse Türkiye’de çeşitli kavram temelli sözlük ve sınıflama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Bu alandaki öncü çalışmalardan biri, Alman dil bilimci Franz Dornseiff’in 1959 yılında yayımladığı *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen* adlı eseridir. Dornseiff, geleneksel alfabetik sıralamayı terk ederek Almanca söz varlığını yirmi ana kavram grubunda toplamış ve kavramsal sözlük yaklaşımına sistematik bir örnek kazandırmıştır (Aksan, 2015, ss. 77-78).

Türkiye’de ise bu anlayışın ilk yansıması Ş. Recai Cin’in *Kavramlar Dizini I-II* adlı çalışmasında görülmektedir (Cin, 1971). Tomris Tunç’un *Derleme Sözlüğü ve Kavramlar Dizini I-II-III* adlı kapsamlı çalışması bu anlayışı pekiştirmiştir. Tomris Tunç’un üç ciltlik sözlük çalışması, Türk Dil Kurumu

tarafından yayımlanan 12 ciltlik Derleme Sözlüğündeki kelimelerin kavramsal dizinidir (Tunç, 1995). Bu iki eserde madde başı kelimeler belirli kavram başlıkları altında toplanmak yerine her madde başı ile kavramsal olarak örtüşen kelimeler o madde başı altında sıralanmıştır. Bu çalışmalarda madde başı kelimeler alfabetik sıraya göre düzenlenmesine rağmen alt madde başları veya gönderme kelimelerin dizilmesinde alfabe sırasına yer verilmemiştir.

Kavram sınıflandırması üzerine akademik düzeyde gerçekleştirilen bir diğer önemli çalışma, Bülent Yılmaz tarafından 2007 yılında Sakarya Üniversitesi'nde hazırlanan yüksek lisans tezidir. Türkçe Sözlük'teki Kavramların Tasnifi ve İncelenmesi başlıklı bu çalışmada, Türk Dil Kurumu'nun 10. baskı Türkçe Sözlük'ünde yer alan kelimeler, kültürel ve anlamsal bağlamları doğrultusunda belirlenen 46 kavram etrafında sınıflandırılmıştır. Elde edilen toplam 30.024 kelime hem kavramsal hem de biçimsel açıdan değerlendirilmiş, sonuçlar alfabetik dizilimle sunulmuştur (Yılmaz, 2007).

Türkiye'de kavramsal sınıflandırma alanında farklı bir yöntem benimseyen dikkat çekici bir çalışma da Gönül Erdem Nas ve Musa Salan tarafından hazırlanmıştır. Bartın Ağızlarının Tematik Sözlüğü adlı bu çalışmada, İngiliz dil bilimci Peter Mark Roget'in Thesaurus'u temel alınarak Bartın yöresine ait söz varlığı sekiz temel sınıf ve 1040 tematik başlık altında değerlendirilmiştir. Söz konusu çalışmada yalnızca mevcut sınıflandırma aktarılacakla kalınmamış, bazı yeni tema başlıkları da tasnife eklenerek kavram haritası genişletilmiştir (Nas & Salan, 2019).

Dilin kavramsal yapısının çözümlenmesine yönelik çalışmalar hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli bir gelişim göstermektedir. Kavramsal sınıflandırma, yalnızca sözlükbilimsel bir etkinlik olmanın ötesinde; kültürel kodların, zihinsel şemaların ve dilsel imgelerin açığa çıkarılmasında işlevsel bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, dilde mizahi unsurların nasıl yapılandığı ve anlam kazandığı da kavramsal sınıflandırmanın alanına dâhil edilebilecek önemli bir örüntüdür.

Zira dildeki mizahi öğeler yalnızca fıkra ya da anekdot gibi metin düzeyinde değil; aynı zamanda cümle, sözcük grubu veya tekil sözcük düzeyinde de ortaya çıkabilmektedir. Tanımında doğrudan mizah barındırmayan bir sözcük, bağlam içinde bu anlamı kazanabileceği gibi, çeşitli anlamsal süreçler aracılığıyla da mizahi bir işlev üstlenebilir. Özellikle deyimisel yapılarda gözlemlenen, bir sözcüğün olağan anlamını korurken diğerinin belirli bir söz dizisine özgü anlamıyla birleşmesi sonucu ortaya çıkan kısmi deyimisel ifadeler, bu durumu açık biçimde göstermektedir. Komedyenlerin ve mizah sanatçıların bu tür yapılandırılmış söz dizilerini kullanarak izleyicilerde güldürü etkisi yaratmaları, dildeki mizahi anlatımın yalnızca sözcüklerin sıralanışına indirgenemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bir kelimenin, kelime grubunun ya da tümcenin alaycı veya şakacı bir anlamda kullanımı esasen anlambilimsel bir olgudur. Bazı sözcükler yalnızca tek bir anlama sahip olmalarına rağmen, bu anlam bağlam içinde alay yollu biçimde kullanılabilir. Ancak pek çok sözcük ve ifade, doğrudan alay ya da şaka anlamı kazanmış çok anlamlı yapılar olarak sözlüklerde yer almaktadır. Bir sözcüğün zamanla yan anlamlar ya da mecaz anlamlar edinerek mizahi bir nitelik kazanmasında, özellikle benzetme gibi belirli anlam değişim süreçlerinin etkili olduğu gözlemlenmektedir (Oğuz Kabadayı, 2022, s. 260).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçe Sözlük'te yer alan alay ve şaka yollu özelliğe sahip sıfat görevli sözcüklerin anlam temelli kavramsal sınıflandırmasını yaparak bu sözcüklerin zihinsel ve kültürel yapıdaki yerini sistematik biçimde ortaya koymaktır. Alay ve şaka yollu ifadeler, örtük anlam taşıyan, bağlama bağımlı, söyleyenin tutumunu yansıtan ve genellikle edimbilimsel bir boyut içeren dilsel göstergelerdir. Alay ve şaka yollu ifadelerin kavramsal bağlamda incelenmesi, dilin sadece sözcüklerle değil, kültürel bilgi, sosyal zekâ ve zihinsel yapıların bütünlüğü içinde işlediğini gösterir. Bu çalışma, hem dil öğretimi ve iletişim bilimleri, hem de psikoloji, sosyoloji ve antropoloji gibi alanlara değerli

katkılar sağlar. Bu çalışma, Türkçedeki alay ve şaka yollu sıfatların Roget tarzı kavramsal yapı içinde nerede konumlandığını belirlemeyi hedeflemektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmada, Türk Dil Kurumu tarafından 2023 yılında yayımlanan Türkçe Sözlük'ün 12. baskısı esas alınmıştır. Söz konusu sözlük, 82.135 madde başı ve 18.133 madde içi olmak üzere toplam 132.334 sözcük, terim, deyim ve anlam birimini içeren kapsamlı bir söz varlığına sahiptir. Ayrıca, sözlükte yer alan 45.372 örnek cümle aracılığıyla sözcüklerin bağlam içi kullanımları gösterilmiştir. Metnin toplam hacmi ise 1.756.396 söze ulaşmaktadır. Bu veriler, çalışmanın dayandığı sözlüksel malzemenin kapsamını ve temsil gücünü ortaya koymaktadır.

Türkçe Sözlük'te sıfatlar, anlam özelliklerine göre tanımlanmakta ve bağlama uygun örnek cümlelerle desteklenmektedir. Sıfatlar; varlıkların nitelik, nicelik, yer, zaman gibi çeşitli özelliklerini belirten sözcük türü olarak, söz varlığı içinde işlevsel ve semantik açıdan önemli bir yer tutar. Sözlükte bu tür sözcükler, çoğunlukla ait oldukları isimlerle birlikte tanımlanmakta; bu yolla kelimenin hangi bağlamda ve nasıl bir kullanımda sıfat olarak yer aldığı açık biçimde ortaya konmaktadır. Bu yaklaşım hem sıfatın anlamsal sınırlarını belirlemekte hem de bağlamsal işlevini göstermede önemli bir yöntem olarak değerlendirilebilir.

Türkçe Sözlük'te alay, "Ses tonu, söz veya mimiklerle bir kimsenin, bir şeyin, bir durumun, gülünç, kusurlu, eksik vb. yönlerini küçümseyerek eğlence konusu yapma, onu aşağılama veya gülünç duruma düşürme; gır gır" olarak tanımlanmıştır (2023, s. 131). Şaka ise, "Güldürmek, eğlendirmek amacıyla karşındakini kırmadan yapılan hareket veya söylenen söz; latife" şeklinde tanımlanmıştır (2023, s. 3077). Şaka ve alay, dolaylı anlatım biçimleri olmaları bakımından ortak özellikler taşımakta olup her ikisi de ironi, abartma ve bağlama dayalı anlam üretimi yoluyla işlev görmektedir. Toplumsal ilişkilerde mizahi ya da eleştirel bir araç olarak kullanılan bu ifadeler, kültürel normlara dayanmakta ve alıcının yorumuna açık çok katmanlı anlamlar barındırmaktadır. Bu yönleriyle şaka ve alay, dilin hem bilişsel hem de sosyo-pragmatik işlevlerini yansıtan benzer söylem türleridir.

Kavramsal sınıflandırma, kelimelerin anlamlarına göre belirli kavram alanları altında gruplandırılmasıdır. Bu tür sınıflandırmalarda kelimeler, sözcük türlerine ya da alfabetik sıraya göre değil; benzer veya ilişkili anlam alanlarına göre gruplandırılmaktadır. Bu şekilde kavramsal (tematik) sözlükler ya da anlamsal alan haritaları ortaya çıkmaktadır.

İngiliz hekim ve dilbilimci Peter Mark Roget'in Thesaurus çalışmasının temelleri, 1805 yılında kişisel kullanım amacıyla anlam bakımından ilişkili ve işlevsel kelimelerin bir listesini derlemesiyle atılmıştır. Roget'in bu alandaki devrim niteliğindeki katkısı, kelimeleri alfabetik sıraya göre değil, fikir temelli gruplandırma ilkesiyle düzenlemesidir. Ona göre, kullanıcıların sözlüklerde aradıkları kavramlara ulaşamamalarının temel nedeni, sözlüklerin yalnızca alfabetik sıraya bağlı kalmasıydı. Bu düşünceden hareketle, 1852 yılında ilk Thesaurus'unu yayımlamış ve eserine Yunanca ve Latince kökenli "hazine, depo" anlamına gelen bu adı vermiştir. Eser, düşüncelerin ifadesini kolaylaştırmak ve yazılı anlatıma katkı sağlamak üzere sistemli bir kavramsal yapıyla düzenlenmişti. Yayımlandığı ilk yılda büyük ilgi gören kitap, 1853 yılında ikinci baskısını yapmış ve Roget'in 1869'daki ölümüne kadar toplam 28 kez basılmıştır. Thesaurus, onun ölümünden sonra da geliştirilerek güncellenmiştir. Zamanla on binlerce yeni kelime ve kelime öbeği eklenmiş, kapsamı genişletilmiştir. Günümüzde Roget's Thesaurus'un sekiz versiyonu bulunmaktadır. İlk versiyonda yalnızca 15.000 sözcük yer alırken, Barbara Ann Kipfer tarafından 2019 yılında yayımlanan sekizinci versiyon, 443.000 kelime ve kelime öbeğini içermekte ve bunlar 15 ana sınıf altında, 1075 alt kavrama göre sistematik olarak sınıflandırılmaktadır (Kipfer, 2019, ss. vii-xvii).

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını, Türk Dil Kurumu tarafından yayımlanan 2023 tarihli 12. baskı Türkçe Sözlük oluşturmaktadır. Sözlükte yer alan sıfat türündeki sözcükler sistematik biçimde incelenmiş; alay ve/veya şaka yollu anlam içeren ifadeler belirlenerek analiz kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu analiz sürecinde, sıfat görevli sözcükler öncelikle anlamsal açıdan değerlendirilmiş, ardından Roget tipi kavramsal sınıflandırma sistemine göre ait oldukları alt kavramlar doğrultusunda temalara ayrılmıştır. Sözcüklerin hangi kavramsal alanlarda yoğunlaştığı, hangi anlamsal örüntülerle ilişkili olduğu ve alay-şaka boyutlarının nasıl ortaya çıktığı bu tematik yapı üzerinden yorumlanmıştır. Böylece, hem Türkçe söz varlığında yer alan alay ve şaka yollu sıfatların anlam örüntüleri ortaya konmuş hem de bu örüntülerin kavramsal yönleri çok katmanlı bir analizle değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Türk Dil Kurumu'nun 2023 yılında yayımladığı 12. baskı Türkçe Sözlük'te yer alan 18.018 sıfat görevli sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcükler arasından alay veya şaka yollu anlam içeren sıfatlar, sözlükteki tanımları, anlam özellikleri ve biçimbilimsel yapıları dikkate alınarak seçilmiş ve özel bir veri sistemine işlenmiştir. Söz konusu veriler, yalnızca yüzeysel anlamlarıyla değil, aynı zamanda toplumsal ve bağlamsal işlevleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında, Peter Mark Roget'in Thesaurus adlı eserinin 8. versiyonunda yer alan 15 ana sınıf ve 1075 alt kavram, özgün yapılarına sadık kalınarak Türkçeye aktarılmıştır. Bu sınıflandırma sistemi temel alınarak, belirlenen tüm alay ve şaka yollu sıfatlar anlam temelli kavramsal kategorilere ayrılmış ve sistematik olarak sınıflandırılmıştır.

Sıfat Görevli Alay veya Şaka Yollu Anlam İçeren Sözcüklere Yönelik Bulgular

Sıfat görevli alay veya şaka yollu anlam içeren sözcükler madde başı ve anlamlarına göre listelenmiştir.

Tablo 1:

Sıfat Görevli Alay veya Şaka Yollu Anlam İçeren Sözcükler

No	Madde	Özellik	Anlam
1	ağır ezgi	<i>alay yollu</i>	Çok ağır biçimde, yavaş yavaş yapılan
2	akıllı	<i>alay yollu</i>	Uyanık geçinen
3	apaydın	<i>alay yollu</i>	Çok kültürlü, bilgili
4	bitli kokuş	<i>alay yollu</i>	Üstü başı kirli, vücut temizliğine dikkat etmeyen
5	dümeni eğri	<i>şaka yollu</i>	Yan yan yürüten (kimse)
6	horoz akıllı	<i>şaka yollu</i>	Akılsız olan; horoz kafalı
7	horoz kafalı	<i>şaka yollu</i>	► horoz akıllı
8	hürmetli	<i>alay yollu</i>	Oldukça büyük
9	kirloş	<i>alay yollu</i>	Kirli ve pasaklı
10	mübarek	<i>alay yollu</i>	Kızılan, şaşılın (kimse veya şey)
11	müzelik	<i>alay yollu</i>	Eskimiş, köhnemiş olan
12	nanemolla	<i>alay yollu</i>	Güçsüz, dayanıksız (kimse)
13	sultani tembel	<i>alay yollu</i>	Tembel, iş görmekten hoşlanmayan
14	şişko 1	<i>alay yollu</i>	► şişman
15	şişko 2	<i>alay yollu</i>	Toplu, dolgun olan
16	tüyü bozuk 1	<i>alay yollu</i>	Sarışın veya saç sakalı seyrek olan (kimse)
17	tüyü bozuk 2	<i>alay yollu</i>	Soysuz olan (kimse)
18	yağ fıçısı	<i>şaka yollu</i>	► yağ tulumu
19	yağ küpü	<i>şaka yollu</i>	► yağ tulumu
20	yağ tulumu	<i>şaka yollu</i>	Çok semiz; yağ fıçısı, yağ küpü

Türkçe Sözlük'te tespit edilen 18.018 sıfat görevli anlamın 20'si alay veya şaka yollu özelliği taşımakta olup toplam sıfat görevli sözcüğün %0,11'ine karşılık gelmektedir.

Sıfat Görevli Alay veya Şaka Yollu Anlam İçeren Sözcüklerin Kavramsal Sınıflarına Göre Bulgular

Alay veya şaka yollu özelliği olan sıfatların anlamları incelenip her anlam için en kapsayıcı alt kavrama göre sınıflandırılmıştır. Roget'in Thesaurus'unun 8. versiyonu temel alınarak yapılan bu sınıflandırmada sadece tespit edilen alt kavramlara yer verilmiştir.

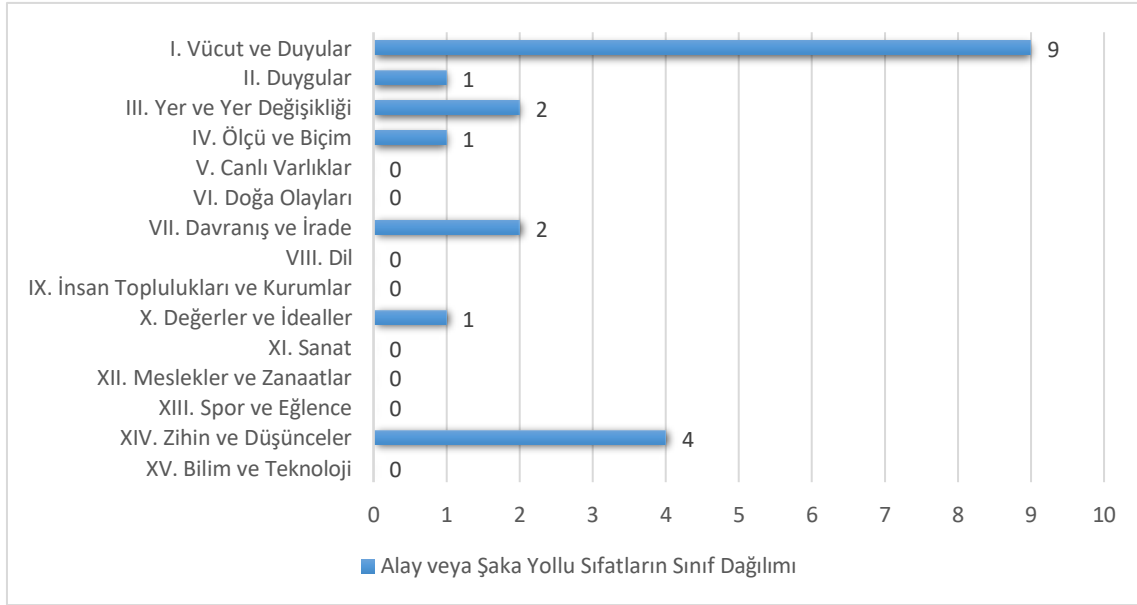
Tablo 2:

Sıfat Görevli Alay veya Şaka Yollu Anlam İçeren Sözcüklerin Kavramsal Sınıflaması

No	Madde	Sınıf	Alt Kavram
1	ağır ezgi	III. Yer ve Yer Değişikliği	175. Yavaşlık
2	Akıllı	VII. Davranış ve İrade	415. Kurnazlık, Yöntemde Zekâ
3	Apaydın	XIV. Zihin ve Düşünceler	929. Aydın, Entelektüel
4	bitli kokuş	I. Vücut ve Duyular	80. Kirlilik
5	dümeni eğri	III. Yer ve Yer Değişikliği	172. Hareket Etme
6	horoz akıllı	XIV. Zihin ve Düşünceler	922. Zekâ Eksikliği, Geri Zekâlılık, Aptallık
7	horoz kafalı	XIV. Zihin ve Düşünceler	922. Zekâ Eksikliği, Geri Zekâlılık, Aptallık
8	Hürmetli	IV. Ölçü ve Biçim	247. Önem veya Boyut Bakımından Büyük
9	Kirloş	I. Vücut ve Duyular	80. Kirlilik
10	Mübarek	II. Duyular	127. Korku, Korkunçluk, Tehlike Hissi
11	Müzelik	XIV. Zihin ve Düşünceler	842. Eski Olma, Uzun Zamandır Var Olma
12	Nanemolla	I. Vücut ve Duyular	16. Kuvvetsizlik (Fiziksel)
13	sultani tembel	VII. Davranış ve İrade	331. Etkin Olmama
14	şişko 1	I. Vücut ve Duyular	15. Kuvvetlilik (Fiziksel)
15	şişko 2	I. Vücut ve Duyular	14. Bedensel Gelişim
16	tüyü bozuk 1	I. Vücut ve Duyular	3. Saç, Kıl, Tüy
17	tüyü bozuk 2	X. Değerler ve İdealler	660. Kötü İnsan
18	yağ fıçısı	I. Vücut ve Duyular	15. Kuvvetlilik (Fiziksel)
19	yağ küpü	I. Vücut ve Duyular	15. Kuvvetlilik (Fiziksel)
20	yağ tulumu	I. Vücut ve Duyular	15. Kuvvetlilik (Fiziksel)

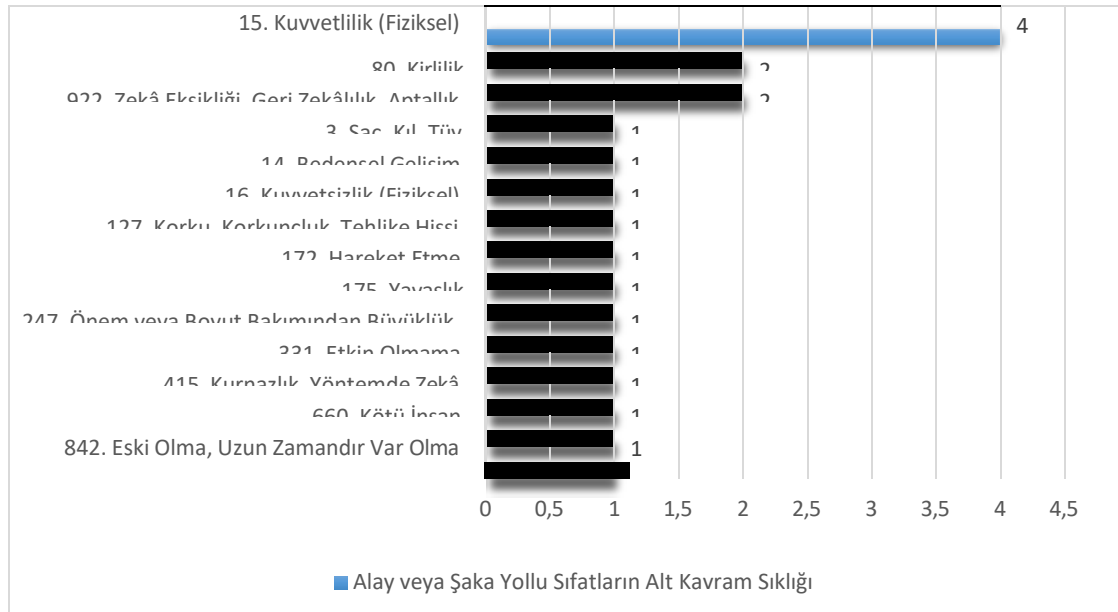
Ceren Oğuz Kabadayı'nın bildirisinde bazı alay veya şaka yollu sıfatlar semantik olarak incelenmiştir. Bu incelemede sözcükler benzetme, zıtlık ve söyleyiş gibi anlam olayları ile açıklanmaya çalışılmıştır. "Müzelik" sıfatı, alay yollu bir biçimde "eski, köhne" anlamında kullanılmakla birlikte, sözcüğün temel anlamı "müzede sergilenmeye değer veya yeterince eski olan" şeklindedir. Zamanla bu sözcük, benzetme yoluyla ikinci bir anlam kazanmış; böylece olumlu çağrışımlardan uzaklaşarak anlam kötüleşmesine uğramıştır. "Akıllı" sıfatı, alay yollu "uyanık geçinen" anlamındadır. Sözcüğün temel anlamı "gerçeği doğru algılayarak uygun biçimde davranan, akil kişi" iken, ikinci anlamında yer alan "ünlem" işleviyle karşıdakini küçümsemek amacıyla kullanılan bir söylem biçimine dönüşmektedir. Bu anlam genişlemesi sürecinde sözcüğün olumlu bir nitelikten uzaklaşarak zıt bir değere büründüğü, yani anlam kötüleşmesine uğradığı söylenebilir. "Mübarek" sıfatı, Türkçe Sözlük'te yer alan altı anlamından beşi olumlu çağrışımlı nitelikler taşımaktadır. Bu anlamlar arasında "kutlu, kutsal", "ugurlu", "çok saygı duyulan", "verimli, bereketli" ve "beğenilen, sevilen şeyler için kullanılan" ifadeler yer almaktadır. Ancak sözcüğün altıncı anlamı olan "kızılan, şaşılan (kimse veya şey)" kullanımı, belirgin biçimde olumsuz bir çağrışım taşımaktadır. Özellikle beşinci anlamda olumlu duygular ifade eden "beğenmek" ve "sevmek" fiillerinin, altıncı anlamda "kızmak" ve "şaşırmak" gibi tepkisel ve olumsuz eylemlerle yer değiştirmiş olması dikkate alındığında, sözcüğün bu bağlamda zıt anlama geçerek anlam kötüleşmesine uğradığı görülmektedir (Oğuz Kabadayı, 2022).

Roget'in Thesaurus'unda yer alan 15 sınıf temel alınarak hazırlanan bu çalışmada tespit edilen 20 anlamın sınıf dağılımı şu şekildedir:

Grafik 1:*Alay ya da Şaka Yollu Sıfatların Sınıf Dağılımı*

Alay veya şaka yollu sıfatların en fazla yer aldığı sınıflar Vücut ve Duyular (9 sıfat) ve Zihin ve Düşünceler (4 sıfat) şeklindedir. Yer ve Yer Değişikliği 2, Davranış ve İrade 2, Duygular 1, Ölçü ve Biçim 1, Değerler ve İdealler 1 sıfat barındırarak dağılım sıklığını takip etmektedir. Canlı Varlıklar, Doğa Olayları, Dil, İnsan Toplulukları ve Kurumlar, Sanat, Meslekler ve Zanaatlar, Spor ve Eğlence, Bilim ve Teknoloji sınıflarında ise herhangi bir sıfat görevli alay veya şaka yollu özelliği bulunan anlam tespit edilememiştir.

Roget'in Thesaurus'unda yer alan 1075 alt kavram esas alınarak sıfat görevli alay veya şaka yollu özelliği olan anlamlar sınıflandırılmıştır. Sıklığa göre alt kavramlar şu şekildedir:

Grafik 2:*Alay ya da Şaka Yollu Sıfatların Alt Kavram Sıklığı*

20 alay veya şaka yollu sıfatın 4'ü Kuvvetlilik (Fiziksel) alt kavramının içerisinde yer almakta olup yüzdesel olarak alay veya şaka yollu sıfatların %20'sine denk gelmektedir.

SONUÇ

Bu araştırmada, Türk Dil Kurumu'nun 2023 yılına ait 12. baskı Türkçe Sözlük'te yer alan 18.018 sıfat görevli sözcük, alay ve şaka yollu anlam içeriği bakımından incelenmiş; nitel araştırma ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilen 20 sıfat, Peter Mark Roget'in Thesaurus'unun 8. versiyonundaki kavramsal yapıya göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, Türkçede alay ve şaka yollu sıfatların oldukça sınırlı bir orana (%0,11) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sözlük yapımında alay ve şaka gibi dolaylı anlam katmanlarının daha az temsil edildiğine veya bu tür ifadelerin sözlük yazımı sürecinde çoğunlukla dışlandığına işaret etmektedir.

Sınıflandırma sonuçları, bu tür sıfatların en yoğun olarak "Vücut ve Duyular" sınıfında toplandığını göstermiştir. Bu bulgu, fiziksel görünüm ve bedensel özelliklerin alay veya şaka yollu dil kullanımında temel bir kaynak olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle "Kuvvetlilik (Fiziksel)" alt kavramının tek başına dört farklı sıfatı barındırması, bedensel farklılıkların toplum içi mizah ve eleştiri mekanizmalarında merkezi bir yer tuttuğunu düşündürmektedir. "Zihin ve Düşünceler" ve "Davranış ve İrade" sınıflarında yer alan sıfatlar ise bireyin zihinsel yeterlilikleri ya da sosyal tutumları üzerinden geliştirilen alaycı ifadelerle işaret etmektedir.

Çalışmanın en önemli katkısı, alay ve şaka yollu sıfatların yalnızca sözcüksel birer birim değil, aynı zamanda kültürel kodlar, zihinsel şemalar ve toplumsal normlarla iç içe geçmiş çok katmanlı anlamlar barındırdığını ortaya koymasındır. Ayrıca, Roget tarzı kavramsal sınıflandırma sisteminin Türkçe gibi eklemeli bir dilde de işlevsel biçimde uygulanabileceği gösterilmiştir.

Bu sonuçlar, sözlükbilim, dil öğretimi, toplumsal dil bilimi, mizah çalışmaları ve kültürel analiz alanlarına kavramsal sınıflandırma temelli yeni araştırma yolları açabilecek niteliktedir. Gelecekte yapılacak çalışmalar, farklı sözlük türlerinde yer alan alay ve şaka yollu sıfatların daha geniş veri kümeleriyle kavramsal olarak incelenmesi yönünde genişletilebilir.

KAYNAKLAR

- Aksan, D. (1998). *Sözlükbilim ve Türk sözlükçülüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Cin, Ş. R. (1971). *Kavramlar dizini I-II*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kipfer, B. A. (2019). *Roget's international thesaurus* (8th ed.). Collins Reference.
- Nas, G. E., & Salan, M. (2019). *Bartın ağızlarının tematik sözlüğü*. Fenomen Yayınları.
- Oğuz Kabadayı, C. (2022). Alay ve şaka yollu ifadeler üzerine semantik bir inceleme. In *14. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (ss. 260–272). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yayınları.
- Sami, Ş. (2010). *Kamus-ı Türkî* (Ş. Can, Haz.). Çağrı Yayınları.
- Tunç, T. (1995). *Derleme sözlüğü ve kavramlar dizini I-II-III*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yılmaz, B. (2007). *Türkçe sözlük'teki kavramların tasnifi ve incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).