

Volume:5 Issue: 1 April 2023

IJLER

International Journal of Language and Education Research

www.ijler.net



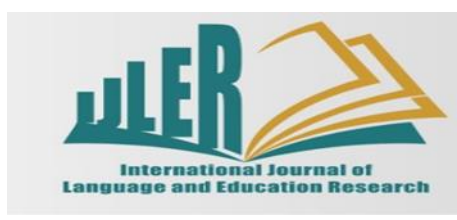
Editor:

Prof. Dr. Ali Yakıcı

Babir Journals



International Journal of
Language and Education Research



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

Volume 5/1 April 2023

Dear IJLER Readers,

In this issue of our journal, there are 3 articles from different fields. Research area concerning language has become richer thanks to the studies regarding traditional philology, linguistics and research studies on teaching languages in 21th century and it has becoming even richer through the latest theoretical and applied studies. As International Journal of Language Academy, we presented subject areas in language in this broad perspective in the 5th issue.

I would like to thank my colleagues who have contributed to the journal with their articles.

Prof. Dr. Ali YAKICI
Editor

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Turkey

www.ijler.net



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

International Journal of Language and Education Research is an open access-international peer-reviewed journal that is published three times a year. The published articles partially or completely in any way cannot be printed, reproduced without the written permission of the publisher. Editorial Board is absolutely free whether to publish or not publish all the articles send to journal. Submitted papers will not be returned to the authors. International Journal of Language and Education Research is an international peer-reviewed and indexed journal.

Indexed by

Directory of Research Journal Indexing, ACAR Index, Cosmos, MLA

Plagiarism Program in which Articles are Scanned



IJLER

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Türkiye

www.ijler.net



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

Editor		
Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi University	Türkiye
Co-Editors		
Dr. Salwa Jarjees SALMAN	Kirkuk University	Iraq
Advisory Board		
Prof. Dr. Hasan KAVRUK	İnönü University	Türkiye
Prof. Dr. Khalil Mohammed Huseen ODEH	An-Najah National University	Palestine
Prof. Dr. Allawı Sadır Jazea ALDARRAJI	Baghdad University	Iraq
Prof. Dr. Fatima Suleiman ALELAİMAT	Jordan University	Jordan
Dr. Mesut GÜN	Mersin University	Türkiye
Dr. İbrahim Seçkin AYDIN	Dokuz Eylül University	Türkiye

Editorial Review Board (Board of Referees)		
Prof. Dr. Abdulhssein Taher MUHAMMED	Rubaye University of Summer	Iraq
Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi University	Türkiye
Dr. Amani Harith Malik ALGHANIMI	Al_Qadisiyah University	Iraq
Prof. Dr. Azza Adnan Ahmad IZZAT	Zakho University	Iraq
Prof. Dr. Bahir SELÇUK	Fırat University	Türkiye
Prof. Dr. Faeza ALHUDEEB	Baghdad University	Iraq
Prof. Dr. Faruk TOPRAK	Ankara University	Türkiye
Prof. Dr. Fatima Suleiman ALELAİMAT	Jordan University	Jordan
Prof. Dr. Funda TOPRAK	Ankara Yıldırım Beyazıt University	Türkiye
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal University	Türkiye
Prof. Dr. Khalil Mohammed Huseen ODEH	An-Najah National University	Palestine
Prof. Dr. Luma Ibrahim SHAKİR	Diyala University	Iraq
Prof. Dr. Omar Abdallah Ahmad ALFAJJAWI	The Hashemite University	Jordan

IJLER

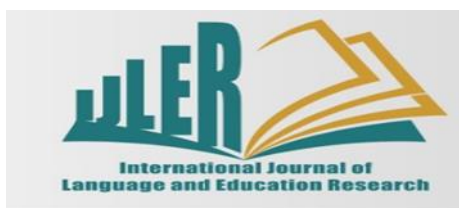
International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Türkiye

www.ijler.net



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

Prof. Dr. Reem Farhan Odeh. MAAITA	Al-Balqa Applied University	Jordan
Dr. Abderrazak KORICHI	Adrar University	Algeria
Dr. Abdoulaye Aboubakari NOUROU	Kandi University	Benin
Dr. Abdullahi Yunusa HUSAİNİ	Jigawa State Nigeria	Nigeria
Dr. Adnan Faihan Mahmood khuder ALDOURİ	Tikrit Yniversity	Iraq
Dr. Ahmet AKKAYA	Adiyaman University	Türkiye
Dr. Amal Mohammed ALABDULLAH	College of education for women	Iraq
Dr. Amani Mukhtar Awad alla MOHAMED	ALZaiem ALAzhari University	Sudan
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adiyaman University	Türkiye
Dr. Bilal DAOUD	Passion University	Morocco
Dr. Bushra Neamah RASHİD	Baghdad University	Iraq
Dr. Bushra Saadoon Mohammed ALNOORİ	Baghdad University	Iraq
Dr. Dailam Kadhkim SUHAEL	Baghdad University	Iraq
Dr. Djamila GHRİEB	Badji Mokhtar University	Algeria
Dr. Esmā DUMANLI KADIZADE	Mersin University	Türkiye
Dr. Faeza Rldha SHAHEEN	Tikrit University	Iraq
Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL	Dumlupınar University	Türkiye
Dr. Garza Richard SHAHEED	Tile It University	Iraq
Dr. Hayder Sahib SHAKIR	Samarra University	Iraq
Dr. Huda Abed Ali HATTAB	Baghdad University	Iraq
Dr. Ibrahim ALSHBLI	Mardin Artuklu Univesity	Türkiye
Dr. Ibrahim BEN MADANE	Mohammed V University	Morocco
Dr. Jamil. H. A. AYYASH	Arab American University	Palestine
Dr. kamel ALLOUCHE	Kasdi Marbah Ouargla University	Algeria
Dr. Khalid Ahmed Hassan AHMED	Omdurman Islamic University	Sudan
Dr. Khaoula EZ-ZALZOULI	Mohammed V University	Morocco
Dr. M. Maher JESRY	Ondokuz Mayıs University	Türkiye
Dr. Mais Khalil Mohammad ODEH	Al Istiqlal University	Palestine
Dr. May Salih Nasr ALI	Hafr Al Batin University	Saudi Arabia

IJLER

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Türkiye

www.ijler.net



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

Dr. Maysoon kamal JALAL	Baghdad University	Iraq
Dr. Mellakh ABDELJALIL	Ghardaia University	Algeria
Dr. Mohamad Türkiye	Ankara University	Türkiye
Dr. Mounir ELHAMZA	Larbi Tebssi University	Algeria
Dr. Mrımı YOUSSEF	Mohammed V University	Morocco
Dr. Nada SAİDİ	Algiers 3 University	Algeria
Dr. Nahidh Faleh Sulaiman ALABBASI	Diyala University	Iraq
Dr. Nirmeen M.j.Al Borno	Pillar Center	Türkiye
Dr. Omer Gökhan Ulum	Mersin University	Türkiye
Dr. Rihan ismsil ahmad ALMASAEID	Zarqa University	Jordan
Dr. Sadeer Husam Kareem AL_QAYSI	Missan Education Directorate	Iraq
Dr. Saim Laida TAIDER	Algiers University	Algeria
Dr. Saleh KABİR	Nigeria Arabic Language Ngala	Nigeria
Dr. Saleh Flayeh Za'al ALMATHHAN	Islamic University of minnesota Americas	Jordan
Dr. Salwa Jarjees SALMAN	Karkuk University	Iraq
Dr. Samia NAZISH	International Islamic University	Pakistan
Dr. Sanaa Hssni Obaied AL-MARAYAT	Jordan University	Jordan
Dr. Siham Hasan KHUDHUR	Al Mustansiriya University of Dentistry	Iraq
Dr. Souad EL ALLAM	Mohammed V University	Morocco
Dr. Sundus Azeez Faris AL-FARIS	Alkunoze University	Iraq
Dr. Yassine SAADANE	Mohammed V University	Morocco
Dr. Yousif Khorsheed SAEED	Al_Qalam University College	Iraq
Dr. Yusuf AVCI	Canakkale Onsekiz Mart University	Türkiye
Dr. Zakia MEHENNA	Abderrahmane Mira University	Algeria
Dr. Zohra THABET	Raccada Kairouan University	Tunisia

IJLER

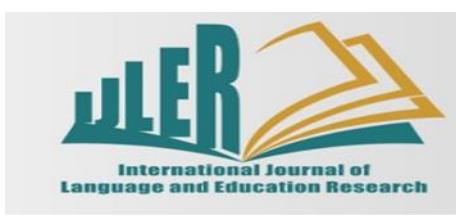
International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Türkiye

www.ijler.net



International Journal of Language and Education Research

E-ISSN: 2717-6886

Volume 5/1 April 2023

CONTENTS

**Turkish Teachers' Digital Fluency Skills and Their
Attitudes Towards Distance Education**

Hatice Çetinkaya & Ünzüle Ulus Avcı

1 – 24

**The Role of L1 in EFL and ESL Classes: A Literature
Review**

Burcu Karafil & Özlem Uysal Ilbay

22 – 42

**A Novel Tourism Approach: Child Tourism and Living
Cultural Heritage**

Sunay Akkaya

46 - 55

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

Total Number of Issues 11

Ankara / Turkey

www.ijler.net

TURKISH TEACHERS' DIGITAL FLUENCY SKILLS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Hatice ÇETİNKAYA ¹

Ünzüle ULUS AVCI²

Abstract

The aim of this study is to examine Turkish teachers' digital fluency skills and their attitudes towards distance education in terms of various variables. The population of the study, which was designed in the relational model, consists of secondary schools in Şahinbey, Şehitkamil and Nizip districts of Gaziantep province in 2022-2023, and the sample consists of 361 Turkish teachers selected by simple random sampling method among these secondary schools. In the analysis of the data, descriptive statistics of the variables were calculated and teachers' digital fluency skills and attitudes towards distance education were analysed according to gender, age, professional seniority and daily digital tool usage time variables. The results of the analyses showed that teachers' perceptions of digital fluency and attitudes towards distance education were partially at a high level. Teachers' digital fluency skills differ according to gender and age variables, while their attitudes towards distance education differ according to gender, age, professional seniority and daily digital tool usage time. There is a moderate positive relationship between digital fluency and attitude towards distance education. In addition, digital fluency skills are a significant predictor of teachers' attitudes towards distance education.

Keywords: Digital fluency, distance education, attitude, secondary school, Turkish teacher

¹ Turkish Teacher, Ministry of National Education, Nuray-Tuncay Kara Science and Art Centre. haticecetinkaya27@hotmail.com. ORCID:0000-0002-6564-9068

² Corresponding Author: Deputy Director, Ministry of National Education. unzile1717@gmail.com. ORCID :0000-0003-2560-9093

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL AKICILIK BECERİLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

Hatice ÇETİNKAYA³

Ünzüle ULUS AVCI⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerini ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. İlişkisel modelde tasarlanan araştırmanın evrenini 2022-2023 yılında Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkamil ve Nizip ilçelerindeki ortaokullar, örneklemini ise bu ortaokullar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 361 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde değişkenlere ait betimsel istatistikler hesaplanmış, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime tutumları, cinsiyet, yaş mesleki kıdem ve günlük dijital araç kullanım süresi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Analiz sonuçları öğretmenlerin dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutuma yönelik algılarının kısmen yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre; uzaktan eğitime yönelik tutumları ise cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve günlük dijital araç kullanım süresine göre farklılık göstermektedir. Dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutum arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dijital akıcılık becerileri, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Anahtar Kelimeler: Dijital akıcılık, uzaktan eğitim, tutum, ortaokul, Türkçe öğretmeni

³ Türkçe Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Nuray-Tuncay Kara Bilim ve Sanat Merkezi. haticecetinkaya27@hotmail.com. ORCID:0000-0002-6564-9068

⁴ Sorumlu Yazar: Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı. unzile1717@gmail.com. ORCID:0000-0003-2560-9093

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, dijital araçları hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline getirmiştir. İletişim biçimimizi önemli ölçüde değiştiren dijital araçlar, dönüşerek bizleri makinelerin birbirleriyle iletişim kurduğu bir geleceğe doğru taşımaktadır (OECD, 2018). Buna bağlı olarak içinde bulunduğumuz çağda bireylerin okuma, yazma ve temel matematik becerilerine sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Harel (2016) 21. yüzyıl becerilerine sahip dünya vatandaşı olma yolunda bilgisayar bilimleri konusundaki bilgilerin belirleyici bir faktör olduğunu vurgulayarak konunun önemine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda son yıllarda uluslararası alanyazında önem kazanan ve ülkemizde de yeni çalışılan kavramlar arasında yer alan dijital akıcılık kavramı gündeme gelmiştir (Chou ve Chiu, 2020; Demir, 2018; Demir ve Odabaşı, 2016; Miller ve Bartlett, 2012). Dijital akıcılık, teknolojinin ne zaman ve nerede kullanılacağını bilme becerisi ve bilgi teknolojilerinin kişisel ve mesleki yaşamda üretken bir biçimde kullanılabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Tatlı ve Karoğlu, 2020). Dolayısıyla günümüzde teknoloji ile iç içe olan Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri kazanmaları önem taşımaktadır.

Dijitalleşme bireyleri, şehirleri, ülkeleri ve kıtaları bir araya getirerek bireysel ve toplumsal potansiyelin artmasını sağlayarak, daha karmaşık ve daha çok belirsizliklerin olduğu bir dünyada yaşamamıza neden olmaktadır (OECD, 2018). Her yeni teknoloji ile birlikte bireylerin sahip olmaları gereken becerilerin yanı sıra bilgiler de farklılaşmaktadır. Örneğin; sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojileri ile çalışılması gerektiğinde mobil cihazlar ve uygulamalar temel düzeyde bilinmeli ve kullanılmalıdır (Demir, 2018). Harel'in (2016) de ifade ettiği gibi, bireylerin okuma, yazma, matematik gibi becerilere sahip olmaları gelişen ekonomilerde yeterli görülmemekte, 21. yüzyılda dünya vatandaşı olmanın anlamını bilgisayar bilimleri belirlemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 vizyonunda da "*Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm*" isimli tema çerçevesinde (MEB, 2020) eğitimde dijital araçların kullanımına yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Dolayısıyla bu durumda önem kazanan bir yeterlik alanı olarak dijital akıcılık kavramı ön plana çıkmaktadır. Dijital akıcılık, teknolojinin ne zaman ve nerede

IJLER

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023

kullanılacağını bilme becerisini gerektirmektedir. Bilgi teknolojilerinin okullara entegre edilmesiyle birlikte, Türkçe ğretmenlerinin öğrenmelerini desteklemek için yeni fırsatlar oluşmuş (Soffer ve Yaron, 2017) ve Türkçe ğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerine sahip olmaları önem kazanmıştır (Chou ve Chiu, 2020; Miller ve Bartlett, 2012). Nitekim bu durum Dünyada büyük ve yıkıcı sonuçları olan deprem sınıfına giren hatta “asrın felaketi” olarak adlandırılan Kahramanmaraş Depremi (Utkucu, Durmuş, Uzunca, & Nalbant, 2023), yaşanan bu felaket sürecinde uzaktan eğitim konusu yeniden gündeme gelmiştir.

Öte yandan, dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte öğrencilerle hem eř zamanlı hem de eř zamansız iletişim mümkün hale gelmiş ve uzaktan eğitim faaliyetleri bu süreçte önemli rol oynamıştır (Tuncer ve Taşpınar, 2008; Yates, Starkey, Egerton ve Flueggen, 2020). Hiç kuşkusuz, uzaktan eğitim günümüzde bir seçenek olmaktan ziyade bir zorunluluk haline gelmiştir. Pandemi süreci ile birlikte dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim giderek dijitalleşmiştir (Keskin ve zer, 2020; Duban ve şen, 2020). Bu bağlamda Türkçe ğretmenlerinin dijital araçları kullanma becerileri önem kazanmıştır. Çünkü uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesinde ve uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirilmesinde, Türkçe ğretmenlerinin teknolojiyi kullanma becerilerini kazanmaları belirleyici bir faktör olacaktır.

Günümüzde teknolojinin dilini anlayan ve konuşabilen insanlara olan ihtiyaç artarak devam etmektedir. Bu noktada, sürekli gelişen teknolojilerden yararlanma becerisini kapsayan ve st düzey yeterlilikleri ifade eden dijital akıcılık (digital fluency) kavramı ön plana çıkmıştır (Tatlı ve Karoğlu, 2020). Dijital akıcılık alanyazında, öğrenenlerin dijital araçları kullanarak dijital medya içerikleri, mesaj ve diğer elektronik ifadeleri toplama, tasarlama, değerlendirme, eleştirme, sentezleme ve geliştirme eylemlerini kazanması ve göstermesi (Hsi, 2007) olarak tanımlamaktadır. Dijital akıcılık, daha etkili iletişim kurmamızı sağlamakta, öğrenmeyi ve bağlantı kurmayı zenginleştirmekte, daha güçlü bir kültür ve bağlılık ortamı oluşturmaktadır (Wang, Wiesemes ve Gibbons, 2012). Bu çerçevede önümüzdeki yıllarda dijital akıcılığın içe girmede, toplumda başarılı bir birey olarak kendine yer bulmada ve yaşam boyu öğrenmede önkoşul

niteliğinde olacağı ileri sürülebilir. Bu bilgiler ışığında dijital akıcılık ile ilgili çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen diğer bir değişken uzaktan eğitime yönelik tutumdur. Uzaktan eğitim, aynı sınıf ortamında olmayan öğrencilere, zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilişim teknolojilerini kullanarak öğretim içeriğini ulaştırmak (Gökçe, 2008) olarak ifade edilmektedir. Geleneksel yöntemlerle çözülemeyen eğitim sorunlarının çözüm arayışlarından biri olarak kabul edilmesinin yanı sıra, sağladığı olanaklar ve esneklikler nedeniyle yaygınlaşmaya devam eden uzaktan eğitim faaliyetleri, kriz zamanlarında eğitimde yaşanacak problemlerin çözümünü de kolaylaştıracak biçimde gelişmektedir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Bilindiği üzere Covid-19 pandemisi nedeniyle yaşanan kriz durumu, okulların hızlı bir şekilde uzaktan eğitime adapte olmalarını gerekli kılmıştır (Keskin ve Özer, 2020; Duban ve Şen, 2020; Cetinkaya, 2020).

Yapılan çalışmalarda gerek uzaktan eğitim yönteminin etkinliğinin artırılması ve yaygınlaştırılması, gerekse gelişen teknolojiye entegre edilebilmesi için yapılması gerekenler tartışılmıştır. Bunların yanında Barış'ın (2015) da ifade ettiği gibi, uzaktan eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşması için uzaktan eğitim yöntemini kullanan, öğretmen ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki tutumlarının belirlenmesi önemlidir. Teknolojinin hızla ilerlemesi, Türkçe öğretmenlerinin gelişen teknolojiye ayak uydurmalarını ve dijital akıcılık becerisine sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Söz konusu becerinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin uzaktan eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için önemli olduğu ileri sürülebilir.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ve dijitalleşmeyle ilgili birçok araştırma yapılmıştır (Avcı ve Coşkun, 2021; Avcı ve Okan, 2021; Elkıran ve Beler, 2021; Geçgel ve Erdemir, 2021; Geçgel ve Kana, 2020; Geçgel, Kana, Durak ve Meriç, 2020; Geçgel ve Taşkın, 2021; Güven, Kana ve Kırat, 2021; Kana ve Kiler, 2021; Kana ve Mete, 2021; Kana ve Oskay, 2021; Kana ve Şenol, 2021; Öрге Yaşar, 2017; Öztürk, 2021; Ustabulut, 2021; Ustabulut ve Kana, 2021).

dijital akıcılık ve uzaktan eğitim ile ilgili kısıtlı sayıda çalışmalar olmasına rağmen bu iki değişkenin bir arada incelendiği herhangi bir çalışmaya

rastlanamamıştır. Buradan hareketle araştırma sonuçlarının, konuyla ilgili bu eksikliği giderebilmesi ve alan yazına katkı sağlaması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve günlük dijital araç kullanım süresine göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve iş-zaman çizelgesi yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelendiği araştırma, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkinin varlığının ve yönünün belirlemesinin amaçlandığı (Karasar, 2015) ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Bu modelde tasarlanan araştırmalarda öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmektedir. Daha sonra, değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisine yönelik tahminlerde bulunmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2022-2023 yılında Gaziantep ili Şahinbey, Şehitkamil ve Nizip ilçelerindeki ortaokullar, örneklemine ise bu

ortaokullar arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 361 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçeklerin yer aldığı form daha fazla öğretmene ulaşabilmek amacıyla Google Form'da hazırlanarak, araştırma kapsamındaki okul idareleri ile paylaşılmış ve öğretmenlerin doldurmaları sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine dair bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Kişisel Özellikler

Kişisel Özellikler	<i>f</i>	%	
Cinsiyet	Erkek	210	58.2
	Kadın	151	41.8
Yaş	21-30	118	32.7
	31-40	94	26.0
	41-50	72	19.9
	51 ve üzeri	77	21.4
	Mesleki Kıdem		
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	81	22.4
	6-10 yıl	55	15.2
	11-15 yıl	82	22.7
	16 yıl ve üzeri	143	39.6
Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi (Bilgisayar, akıllı telefon vb.)	1 saatten az	14	3.9
	1-2 saat	34	9.4
	3-4 saat	153	42.4
	5-6 saat	99	27.4
	6 saatten fazla	61	16.9
Genel Toplam	361	100	

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin (n=210) %58.2'si erkek, (n=151) %41.8'i kadındır. Öğretmenlerin (n=118) %32.9'u 21-30; (n=94) %26.0'sı 31-40; (n=72) %19.9'u 41-50; (n=77) %21.4'ü 51 ve üzeri yaşta. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, (n=81) %22.4'ü 1-5 yıl; (n=55) %15.2'si 6-10 yıl; (n=82) %22.7'si 11-15 yıl; (n=143) %39.6'sı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Günlük dijital araç kullanım süresine göre, (n=14) %3.9'u 1 saatten az, (n=34) %9.4'ü 1-2 saat, (n=153) %42.4'ü 3-4 saat, (n=99) %27.4'ü 5-6 saat, (n=61) %16.9'u ise 6 saatten fazla sürede dijital araç kullanmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, öğretmenlerin kişisel bilgilerinin yanı sıra, “Dijital Akıcılık Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır.

Dijital Akıcılık Ölçeği: Demir (2018) tarafından geliştirilen ölçek, toplam 29 madden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Tamamen katılmıyorum (1), Tamamen katılıyorum (5) şeklinde 5’li Likert tipinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tekrar yapılmıştır. Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin geneli için .91 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Model uyum değerlerini iyileştirmek amacıyla yapılan düzenlemelerde teorik olarak ilişkili olan, DA1 ve DA2 ile DA6 ve DA8 maddelerinin hata terimleri arasına kovaryans eklenerek analiz gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda, model uyum değerleri; $\chi^2=605.632$, $\chi^2/sd=1.761$, GFI=0.889, IFI=0.942, TLI=0.936, CFI=0.941, RMSEA=0.046 ve RMR=0.020 olarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler, ölçeğin araştırma örnekleminde doğrulandığı (Meydan ve Şeşen, 2015) ve yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Kışla (2016) tarafından geliştirilen ölçek, toplam 35 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Tamamen katılmıyorum (1), Tamamen katılıyorum (5) olarak 5’li Likert tipinde cevaplanmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .89 olarak belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Ölçeğin geneline ait Cronbach’s Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. DFA’da, teorik olarak ilişkili olan, UE4 ve UE5 ile UE19 ve UE21 maddelerinin hata terimleri arasına kovaryans eklenmiştir. Analiz sonucunda model uyum değerleri; $\chi^2=957.870$, $\chi^2/sd=1.979$, GFI=0.864, IFI=0.944, TLI=0.939, CFI=0.944, RMSEA=0.052 ve RMR=0.023 olarak belirlenmiş ve bu değerlerin

kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu sonuç, ölçeğin araştırma örnekleminde doğrulandığına ve yapısal olarak uygun olduğuna kanıt sağlar niteliktedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında; Gaziantep'in Şahinbey, Şehitkamil ve Nizip ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 361 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Ölçekleri geliştiren kişilerden ve uygulama için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ölçekler Google Form ile hazırlanarak daha fazla öğretmene ulaşılması amaçlanmıştır. Veriler okul idarelerinin yardımıyla gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz aşamasında ilk olarak, Dijital Akıcılık ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeklerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime tutumları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve günlük dijital araç kullanım süresi değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiye dair korelasyon katsayısı hesaplanmış ve basit doğrusal regresyon analizi ile öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını yordama gücü ve düzeyi tespit edilmiştir.

Verilerin analizi öncesinde sırasıyla, hatalı doldurulan ölçek formları çıkarılmış, her bir ölçek maddesi için "z" değerleri hesaplanarak -3'ten küçük, +3'ten büyük uç değerler temizlenmiştir. Değişkenlere ilişkin çarpıklık-basıklık değerlerinin -2 ve +2 aralığında olduğu belirlenerek verilerin normal dağılıma sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Analiz aşamasında değişkenlere (dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutum) ait betimleyici istatistiklerin hesaplanması, bağımsız örneklem t testi, One-Way ANOVA, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısının belirlenmesi ve basit doğrusal regresyon analizinde SPSS 22.0; yapı geçerliliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA'da ise AMOS 23.0 programı kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach's Alpha (α) iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

Değişkenlere ait aritmetik ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri gibi betimleyici istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Dijital Akıcılık ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutuma Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata Değerleri

Değişkenler	\bar{x}	Ss	Std. Hata
Dijital Akıcılık	3.95	.31	.02
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	3.91	.35	.02

Tablo 2’de görüldüğü üzere; araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital akıcılık ($\bar{x}=3.95$) ve uzaktan eğitime yönelik tutum ($\bar{x}=3.91$) algıları kısmen yüksek düzeydedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin hem dijital akıcılık becerilerinin hem de uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Dijital Akıcılık	Erkek	210	3.90	.33	359	3.22	.001**
	Kadın	151	4.01	.29			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Erkek	210	3.88	.34	359	2.07	.039*
	Kadın	151	3.97	.35			

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin dijital akıcılık beceri düzeyleri ($\bar{x}=3.90$), kadın öğretmenlerin dijital akıcılık beceri düzeylerinden ($\bar{x}=4.01$) nispeten düşüktür. Uzaktan eğitime yönelik tutum açısından da kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ($\bar{x}=3.97$), erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinden ($\bar{x}=3.88$) daha yüksektir.

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Dijital Akıcılık	(1) 21-30	118	3.96	.32	3.594	.014*	1-4
	(2) 31-40	94	3.97	.30			2-4
	(3) 41-50	72	4.00	.31			3-4
	(4) 51 ve üzeri	77	3.84	.32			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	(1) 21-30	118	3.99	.31	5.642	.001**	1-4
	(2) 31-40	94	3.95	.32			2-4
	(3) 41-50	72	3.94	.36			3-4
	(4) 51 ve üzeri	77	3.78	.38			

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 4'teki ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutumları, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. [$F_{(3-357)}=3.394$, $p<.05$] ve [$F_{(3-357)}=5.642$, $p<.01$]. Çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Post-Hoc çoklu

karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonucunda, 21-30 yaş ($\bar{x}=3.96$), 31-40 yaş ($\bar{x}=3.97$) ve 41-50 yaş ($\bar{x}=4.00$) arasındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3.84$) öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Benzer şekilde uzaktan eğitime yönelik tutuma ilişkin LSD testi sonucunda da 21-30 yaş ($\bar{x}=3.99$), 31-40 yaş ($\bar{x}=3.95$) ve 41-50 yaş ($\bar{x}=3.94$) arasındaki öğretmenlerin, 51 yaş ve üzeri ($\bar{x}=3.78$) öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan One-Way ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Mesleki Kıdem	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Dijital Akıcılık	(1) 1-5 yıl	81	3.93	.36	1.014	.387	
	(2) 6-10 yıl	55	3.89	.29			
	(3) 11-15 yıl	82	3.94	.30			
	(4) 16 yıl ve üzeri	143	3.98	.30			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	(1) 1-5 yıl	81	3.92	.35	5.727	.001**	1-2
	(2) 6-10 yıl	55	3.78	.33			2-4
	(3) 11-15 yıl	82	3.88	.37			3-4
	(4) 16 yıl ve üzeri	143	4.00	.31			

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$

Tablo 5'teki ANOVA testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri mesleki kıdeme göre, 1-5 yıl ($\bar{x}=3.93$), 6-10 yıl ($\bar{x}=3.89$), 11-15 yıl

($\bar{x}=3.94$), 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=3.98$) ortalama puanlar açısından az da olsa farklılık göstermekle birlikte F testi sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir [$F_{(3-357)}=1.014, p>.05$]. Ancak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F_{(3-357)}=5.727, p<.01$]. Çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonucunda, 1-5 yıl ($\bar{x}=3.92$) ile 6-10 yıl ($\bar{x}=3.78$); 6-10 yıl ($\bar{x}=3.78$) ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4.00$); 11-15 yıl ($\bar{x}=3.88$) ile 16 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4.00$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının günlük dijital araç kullanım süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla One-Way ANOVA testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Dijital Akıcılık Becerilerinin ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Değişkenler	Günlük Dijital Araç Kullanım Süresi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Dijital Akıcılık	(1) 1 saatten az	14	3.90	.37	.583	.675	
	(2) 1-2 saat	34	3.95	.36			
	(3) 3-4 saat	153	3.92	.31			
	(4) 5-6 saat	99	3.96	.31			
	(5) 6 saatten fazla	61	3.99	.30			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	(1) 1 saatten az	14	3.77	.28	2.697	.031*	1-5
	(2) 1-2 saat	34	3.98	.30			
	(3) 3-4 saat	153	3.87	.35			
	(4) 5-6 saat	99	3.96	.36			
	(5) 6 saatten fazla	61	4.00	.33			

$p<.05^*$, $p<.01^{**}$

Tablo 6'daki ANOVA testi sonucunda, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri günlük dijital araç kullanım süresine göre; 1 saatten az ($\bar{x}=3.90$), 1-2 saat ($\bar{x}=3.95$), 3-4 saat ($\bar{x}=3.92$), 5-6 saat ($\bar{x}=3.96$), 6 saatten fazla ($\bar{x}=3.99$) ortalama puanlar açısından az da olsa farklılık ortaya çıkmasına karşılık F testi sonucunda bu farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır [$F_{(3-357)}=.583$, $p>.05$]. Bununla birlikte, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, günlük dijital araç kullanım süresine göre farklılık göstermektedir [$F_{(3-357)}=52.697$, $p<.05$]. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu LSD testi ile belirlenmiştir. Analiz sonucunda, günlük dijital araç kullanım süresi 1 saatten az ($\bar{x}=3.77$) ile 6 saatten fazla ($\bar{x}=4.0$); 3-4 saat ($\bar{x}=3.87$) ile 5-6 saat ($\bar{x}=3.96$); 3-4 saat ($\bar{x}=3.87$) ile 6 saatten fazla ($\bar{x}=4.00$) olan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Değişkenlere Ait Korelasyon Katsayıları

Değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini gösteren korelasyon katsayıları aşağıda yer alan Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Dijital Akıcılık ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutuma Ait Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2
1. Dijital Akıcılık	1	
2. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	.569***	1

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Tablo 7'deki korelasyon katsayısı, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde, orta düzeyde ($r=.569$, $p<.001$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri arttıkça, uzaktan eğitime yönelik tutumları da olumlu yönde artmaktadır.

Dijital Akıcılığın Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Yordaması

Dijital akıcılığın, uzaktan eğitime yönelik tutumu yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8

Dijital Akıcılığın Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Yordamasına Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı (bağımsız) değişken	B	Std. Hata	β	t	p
	(sabit)	1.437	.190		7.564	.000
	Dijital Akıcılık	.630	.048	.569	13.114	.000

Yordanan (bağımlı) değişken: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum

R=.569, R²=.324, ΔR^2 =.322, $F_{(1,359)}=171.967$, $p<.001$

Tablo 4'te yer alan regresyon analizi sonucunda görüldüğü üzere, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır (β =.569, $p<.001$). Dijital akıcılık, uzaktan eğitime yönelik tutumun yaklaşık %32'sini açıklamaktadır (ΔR^2 =.322; $p<.001$). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ait aritmetik ortalama puanlarının kısmen yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle, araştırmaya katılan öğretmenler, dijital akıcılık becerilerinin yeterli düzeyde olduğu ve uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu alan yazındaki çeşitli araştırmaların (Keskin ve Özer, 2020; Soffer ve Yaron, 2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu, öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin kısmen yüksek düzeyde olduğu şeklindedir. Demir (2018) tarafından üniversite Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerinin incelendiği araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar incelenmiş ve dijital

akıcılıklarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Costa vd.'nin (2011) yürüttüğü araştırma sonucunda da üniversite Türkçe öğretmenlerinin kendilerini orta düzeyde dijital akıcı kabul ettikleri tespit edilmiştir. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular da söz konusu sonuçları desteklemekle birlikte Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılıklarının kısmen yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Öte yandan Spencer'a (2015) göre dijital akıcılığın bileşenleri arasında yer alan, çeşitli kaynaklardan ulaşılan ve bilgisayarlar aracılığıyla sunulan bilgiyi kullanma ve anlama becerisi olarak ifade edilen dijital okuryazarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan, 2017) da Türkçe öğretmenlerinin dijital araçları kullanma becerilerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Görüldüğü üzere bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenler dijital akıcılık becerilerinin ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin dijital akıcılık beceri düzeyleri, kadın öğretmenlerin dijital akıcılık beceri düzeylerinden nispeten düşüktür. Demir (2018) tarafından yürütülen araştırma sonucunda da benzer şekilde kız Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Accenture (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise erkeklerin dijital akıcılıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitime yönelik tutum açısından da kız Türkçe öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, kız Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri erkek Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinden daha yüksektir. Bu sonuç Demir (2018), Morante, Djenidi, Clark ve West (2017) ile Yenilmez, Turğut ve Balbağ (2017) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir ancak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılan araştırmalar (Ateş ve Altun, 2008; Barış, 2015) da mevcuttur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital akıcılık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan basit doğrusal regresyon

analizi dijital akıcılığın uzaktan eğitime yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri arttıkça uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmektedirler. Bu konuda Bozkurt (2020) uzaktan eğitimin etkin bir şekilde yürütülmesinde dijital becerilerin geliştirilmesi gerektiğini; Çelik ve Uzunboylu (2020) bireylerin dijital araç kullanımı konusunda yeterli beceriye sahip olmalarının, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına pozitif yansımaları olabileceğini; Prior vd., (2016) ise bireylerin, dijital kaynakları belirlemek, bunlara erişmek, yönetmek, entegre etmek, değerlendirmek ve sentezlemek, yeni bilgiler oluşturmak, ve başkalarıyla iletişim kurmak için dijital araçları uygun şekilde kullanma konusundaki farkındalıklarının çevrimiçi uzaktan eğitimin çıktıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini ifade ederek dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutum ilişkisine atıfta bulunmuştur.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerilerini artırmayı ve uzaktan eğitime yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini amaçlayan seminerler ve kurslar düzenlenebilir. Söz konusu seminer ve kursların uzaktan eğitim ve çevrimiçi şekilde planlanarak yapılması uzaktan eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Okullar uzaktan eğitim altyapısı oluşturma sürecinde olumlu bir tutum geliştirmek amacıyla, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapabilir. Uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde, Türkçe öğretmenlerinin dijital akıcılık becerileri ve akıllı telefon, tablet bilgisayar gibi mobil teknolojileri kullanımlarının olumlu yönde etkisi olacağı dikkate alındığında, Türkçe öğretmenlerinin mobil teknolojilere ve internete kolay bir şekilde erişimlerini sağlayacak çalışmalar yapılabilir.

Araştırmada ilişkisel model kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerini ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını geliştirmeye dönük deneysel desende çalışmalar tasarlanabilir. Öte yandan öğretmenlerin dijital akıcılık becerilerinin geliştirilmesi kapsamında, tasarım tabanlı araştırmalar yapılarak, dijital içerik ve

uygulama geliştirmeleri sağlanabilir. Dijital akıcılık ve uzaktan eğitime yönelik tutumun farklı değişkenlerle ilişkisi üzerine araştırmalar yapılabilir. Nitel ve karma desende tasarlanacak araştırmalarla değişkenlere dair ayrıntılı bilgi elde edilebilir. Araştırma Gaziantep ili ve Türkçe öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu nedenle ileriki araştırmalar farklı şehirlerde, daha büyük örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilerek ve mevcut araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak, bütüncül bir perspektifte değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Accenture (2016). Getting To Equal: How Digital Is Helping Close The Gender Gap At Work. Digital Fluency Indonesia Report. 23 Ocak 2021 tarihinde https://www.accenture.com/t20160506t060137_w/iden/acn-media/accenture/conversion-assets/dotcom/documents/about-accenture/pdf/3/accenture-iwd-2016-digital-fluency-indonesia-report.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal Of Gazi Educational Faculty*, 28(3), 125-145.
- Avcı, Y. ve Coşkun, A. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yazma becerisi ile ilgili bakış ağılarının incelenmesi. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (13-63). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Avcı, Y. ve Okan, G. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliklerinin incelenmesi. (Ed. F. Kana). *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (411-454). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Barış, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Cetinkaya, M. (2020). Distance education in Turkey during the pandemic. *Research Highlights In Education And Science 2020*, 85-103.
- Chou, Y. C., & Chiu, C. H. (2020). The development and validation of a digital fluency scale for preadolescents. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29(6), 541-551. <https://doi.org/10.1007/S40299-020-00505-1>
- Costa, P. B., Prado, C., Oliveira, L. D. F. T. D., Peres, H. H. C., Massarollo, M. C. K. B., Fernandes, M. D. F. P., ... ve Freitas, G. F. D. (2011). Digital fluency and the use of virtual environments: The Characterization of nursing students. *Revista Da Escola De Enfermagem Da USP*, 45(SPE), 1589-1594.
- Çelik, B. ve Uzunboylu, H. (2020). Developing An Attitude Scale Towards Distance Learning. *Behaviour & Information Technology*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2020.1832576>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demir, K. (2018). *Öğretmen adaylarının dijital akıcılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demir, K. Ve Odabaşı, H. F. (2016). Dijital Akıcılık Kavramına Eleştirel Bir Bakış. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, 6-8.
- Duban, N. Ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357- 376.
- Elkıran, Y. M. ve Beler, F. E. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiye yönelik tutumları. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (101-123). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.

- Geçgel, H. ve Erdemir, E. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital yerli, göçmen ve melez olma durumları. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm içinde* (125-143). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Geçgel, H., Kana, F., Durak, E. ve Meriç, G. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının internet öz-yeterliğinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (83), 447-470.
- Geçgel, H. ve Kana, F. (2020). Reflections of social media, television series and programs on family privacy according to pre-service teachers' views. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4), 70-84.
- Geçgel, H. ve Taşgın, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital tükenmişlik düzeyleri. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm içinde* (145-203). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Gökçe, T. A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Güven, B., Kana, F. ve Kırat, E. (2021). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemi kavramına ilişkin algılarının incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(4), 1854-1874. DOI: 10.30783/nevsosbilen.986529
- Halitoglu, V. (2021). Attitudes of student teachers towards distance education within the context of covid-19 pandemic: attitudes of student teachers towards distance education. *International Journal Of Curriculum And Instruction*, 13(1), 816-838.
- Harel, I. (2016). *American schools are teaching our kids how to code all wrong*. 20 Ocak 2021 Tarihinde <https://Qz.Com/691614/American-Schools-Are-Teachingour-Kids-How-To-Code-All-Wrong/> Adresinden Erişilmiştir.
- Hsi, S. (2007). Conceptualizing learning from the everyday activities of digital kids. *International Journal Of Science Education*, 29(12), 1509-1529.
- Kana, F. ve Kiler, B. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital konuşma eğilimleri. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm içinde* (387-409). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.

- Kana, F. ve Mete, S. (2021). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma tutumlarının incelenmesi. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (305-353). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Kana, F. ve Oskay, F. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital eğitsel oyun geliştirme öz-yeterlikleri. Ed. F. Kana. *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (243-303). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Kana, F. ve Şenol, S. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri yeterlikleri. (Ed. F. Kana). *Türkçe eğitiminde dijital dönüşüm* içinde (65-99). Çanakkale: Paradigma Yayıncılık.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Keskin, M. Ve Özer, K. D. (2020). Covid-19 sürecinde Türkçe öğretmenlerinin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent? a study on chinese teenagers. *British Journal Of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Maksatbilgi.Com. (2023, 03 15). Kahramanmaraş Depreminde Can Kaybı Sayısı (Güncel). Maksatbilgi: <https://maksatbilgi.com/6-subat-2023-kahramanmaras-depremi/> Adresinden Erişilmiştir.
- MEB. (2020). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı. 15 Şubat 2020 Tarihinde [Http://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/](http://2023vizyonu.Meb.Gov.Tr/) Adresinden Erişilmiştir.
- Meydan, C. H. Ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miller, C., & Bartlett, J. (2012). 'Digital fluency': Towards young people's critical use of the internet. *Journal Of Information Literacy*, 6(2), 35-55.
- Morante, A., Djenidi, V., Clark, H. ve West, S. (2017). Gender Differences in online participation: Examining a history and a mathematics open

- foundation online course. *Australian Journal Of Adult Learning*, 57(2), 266-293
- OECD (2018). *Emerging trends, challenges and opportunities. in valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. Paris: OECD Publishing, Doi:10.1787/9789264292697-3-En.
- Örge Yaşar, F. (2017). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 165-182.
- Özerbaş, M. A. Ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Pınar, M. A. ve Akgül, G. D. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal Of Current Researches On Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Powers, S.M., & Mitchell, J. (1997). *Student perceptions and performance in a virtual classroom environment*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 409005.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: flow-on effects for online learning behavior. *The Internet And Higher Education*, 29, 91-97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the covid-19 pandemic of 2020*. OECD. <http://www.oecd.org/education/>
- Spencer, K. (2015). *What is digital fluency?* <http://blog.core-ed.org/blog/2015/10/what-is-digitalfluency.html> (Erişim Tarihi: 13 Şubat 2021).
- Soffer, T., & Yaron, E. (2017). Perceived learning and students' perceptions toward using tablets for learning: The mediating role of perceived engagement among high school students. *Journal Of Educational*

- Computing Research*, 55(7), 951-973.
<https://doi.org/10.1177/0735633117689892>
- Tatlı, A. ve Karoğlu, A. K., (2020). Eğitim 4.0 s¼recinde ¼đrenme i¼in gereken beceriler: Dijital akıcılık. *Eğitim Teknolojileri Okumaları 2020* (Pp.277-288), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve ¼đretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1),125-144.
- T¼rk¼resin, H. E. (2020). Covid-19 pandemi d¼neminde y¼r¼t¼len uzaktan eğitim uygulamalarının ¼đretmen adaylarının g¼r¼řleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Ustabulut, M. Y. (2021). T¼rk¼e ¼đretmeni adaylarının dijital yazmayla ilgili g¼r¼řlerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 300-311. DOI: 10.18026/cbayarsos.889022.
- Ustabulut, M. Y. ve Kana, F. (2021). T¼rk¼e ¼đretmeni adaylarının dijital oyunlarla ilgili g¼r¼řlerinin incelenmesi. *Atat¼rk niversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, (42), 324-343. DOI: 10.33418/ataunikkefd.858424
- ¼st¼ndađ, M. T., G¼neř, E. Ve Bah¼ivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ¼l¼eđinin T¼rk¼eye uyarlanması ve fen bilgisi ¼đretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal Of Education And Future*, (12), 19-29.
- Wang, R., Wiesemes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers&Education*, 58(1),570-578.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.013>
- Yenilmez, K., Turđut, M. ve Balbağ, M. Z. (2017). ¼đretmen adaylarının uzaktan eğitime y¼nelik tutumlarının bazı değişkenler a¼ısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020). High school students' experience of online learning during covid-19: The

influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy And Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>

Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

THE ROLE OF L1 IN EFL AND ESL CLASSES:

A LITERATURE REVIEW

Burcu KARAFİL¹

Özlem UYSAL İLBAY²

Abstract

The use of the first language (L1) in an English as a Foreign Language (EFL) and English as a Second Language (ESL) classroom can serve various purposes to facilitate language learning. Accordingly, the role of L1 in EFL and ESL classes has been debated in the history of English Language Teaching (ELT) and Second Language Acquisition (SLA) for many decades. However, employing L1 as a teaching tool in language classrooms is often discouraged. This article aims to explore the role of L1 in EFL and ESL education, drawing upon an extensive body of empirical evidence. It seeks to illustrate how teachers can strategically leverage learners' L1 as a pedagogical resource within the classroom setting, as well as explore the different functions that L1 can serve or can potentially serve in language classrooms. Additionally, the study briefly addresses the concerns raised by researchers regarding the potential negative impacts of using L1.

Keywords: L1 use, EFL classes, ESL classes, Language learning

¹ Corresponding Author: Instructor, Yalova University, School of Foreign Languages, Yalova, Türkiye. burcu.karafil@yalova.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0001-7297-7871>

² Master's Student, Sakarya University, Department of English Language Teaching, Sakarya, Türkiye. oeuyisal@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9315-5022>

EFL VE ESL SINIFLARINDA L1'İN ROLÜ: BİR LİTERATÜR TARAMASI

Burcu KARAFİL³

Özlem UYSAL İLBAY⁴

Özet

Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) ve İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) sınıflarında ana dilin (L1) kullanımı, dil öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla farklı amaçlarla kullanılabilir bir kaynaktır. Bu bağlamda, L1'in EFL ve ESL sınıflarındaki işlevi, İngilizce Dil Öğretimi (ELT) ve İkinci Dil Edinimi (SLA) disiplinleri içerisinde uzun yıllardan beri süregelen bir tartışma konusu olarak varlığını sürdürmektedir. Ancak, dil sınıflarında L1'in öğretim aracı olarak kullanımı genellikle önerilmemektedir. Bu akademik çalışmanın amacı, geniş bir ampirik kanıt yelpazesi temel alınarak, L1'in EFL ve ESL eğitimindeki rolünü araştırmaktır. Bu kapsamda, öğretmenlerin, öğrencilerin L1'ini pedagojik bir kaynak olarak sınıf içinde nasıl stratejik bir biçimde kullanabileceğini göstermek ve aynı zamanda L1'in dil sınıflarında hizmet edebileceği veya edebileceği potansiyel işlevleri keşfetmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte, çalışmada, L1 kullanımının olası olumsuz etkilerine ilişkin araştırmacılar tarafından dile getirilen endişelere de kısaca değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: L1 kullanımı, EFL sınıfları, ESL sınıfları, Dil öğrenimi

³ Sorumlu Yazar: Yalova Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yalova, Türkiye. burcu.karafil@yalova.edu.tr. <https://orcid.org/0000-0001-7297-7871>

⁴ Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye. oeuysal@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-9315-5022>

INTRODUCTION

The greatest distinctive feature of human beings is their ability to communicate. Through language, people convey their feelings and thoughts as human beings. Language is the fundamental medium through which people connect and interact, enabling them to form relationships, share knowledge, and engage in social interactions.

What has also been significant to humanity is knowing an additional language. It is undeniable that when people learn a second language, they can broaden their perspectives, discover greater job opportunities, have a broader platform to express their political opinions and religious beliefs (Cook, 2008). Throughout history, people learned different languages for a variety of reasons. In today's world, the emergence of globalization and the developments in technology and communication have led to an increase in international relations necessitating the knowledge of at least one foreign language. Undoubtedly, one of the languages that people seek to learn is English since it is one of the dominant languages worldwide.

Although learning another language is important, it can sometimes be challenging for the learners. People have attempted to acquire L2 through a variety of methods. However, as suggested by many second language acquisition (SLA) researchers, there is no best teaching method for a second or a foreign language. (Larsen-Freeman, 2011; Prabhu, 1990; Saville-Troke, 2012). As discussed by Saville-Troke (2012), the issues about what the L2 learner knows, how the learner acquires L2 knowledge, and why some learners are more successful than others do not have an agreed answer since there are different linguistic, psychological and social perspectives which vary within each other as well as between them.

In recent decades, there has been a growing body of literature re-evaluating the use of the first language (L1) in the context of second and foreign language teaching and learning (Cook, 2001; de la Campa & Nassaji, 2009; Edstrom, 2006; Littlewood & Yu, 2011; Macaro, 2001; Storch & Wigglesworth, 2003; Saruwatashi, 2020; Hanif, 2020; Algazo, 2022; Taner & Balıkçı, 2022). These researchers have explored the potential benefits of judicious L1 use, challenging the traditional view that strictly restricts L1 in the language learning process.

When the literature is reviewed, it is seen that there are many studies on the role of L1 in L2 classrooms. Regarding the significance and controversy of the issue, there is still a need to investigate the topic. Accordingly, the purpose of this study is to compile different perspectives and present findings from the studies regarding L1 use in L2 classrooms through a literature review and to draw a conclusion on the role of the native language in EFL / ESL classrooms. In the forthcoming discussion, we will delve into the significance of utilizing the learners' native language (L1) in the context of second language education, supported by empirical evidence gathered from diverse educational settings. It is essential to acknowledge that the focus of this article centers specifically on English as a Foreign Language (EFL) classrooms. In this context, EFL classrooms are characterized by students learning English within their home countries and typically sharing the same first language. While there are instances where EFL classrooms may include learners who do not have a common language, the primary focus of this article will revolve around exploring the advantages and disadvantages of L1 use in EFL classrooms.

LITERATURE REVIEW

First Language, Second Language and Foreign Language

It is important to define some key terms to be more apparent. Native language, or mother tongue, is defined as a language that is acquired naturally in early childhood, usually because it is the primary language of a child's family (Saville-Troike, 2012). It is also recognized as the first language (L1) and throughout this paper the term L1 will be used to refer to the native language. The terms foreign and second language are frequently used to refer to two distinct concepts. A second language usually implies that the learner lives in the environment in which that language is spoken (Gass & Selinker, 2008) whereas a foreign language is a second language that is learned so that it might be used for future travel purposes or other cross-cultural communication situations, or that it might be studied as a curricular requirement (Saville-Troike, 2012). A target language refers to the language being learned in a general sense. The distinction between a second language and a foreign language is beyond the scope of this study, so L2 will be used as an umbrella term to refer to any language acquired by a person in addition to his mother tongue (UNESCO as cited by Cook, 2008).

In order to enhance clarity, it is imperative to expound upon certain key concepts. The term “native language,” also referred to as the “mother tongue”, denotes a language naturally acquired during early childhood, primarily due to its prevalence in the child’s family environment (Saville-Troike, 2012). It is also commonly identified as the individual’s first language (L1), and throughout the entirety of this document, the abbreviation L1 will be employed to indicate the native language.

The terms “foreign language” (FL) and “second language” (SL) are often used to distinguish between two distinct linguistic concepts. SL typically implies that the learner resides in an environment where the language is commonly spoken (Gass & Selinker, 2008). On the other hand, FL pertains to a second language that is acquired for potential future travel or for effective cross-cultural communication situations. Alternatively, it might be studied due to curricular requirements (Saville-Troike, 2012). The concept of a “target language” pertains to the language being actively learned in a general context. Given that the nuanced difference between SL and FL is not within the purview of this study, the term L2 will be utilized as an overarching expression encompassing any language acquired by an individual in addition to their native tongue (UNESCO, as cited by Cook, 2008).

The Use of L1 in EFL / ESL Context

Historical Background

Before delving into the arguments supporting and opposing the use of L1 in L2 context, it is crucial to take a brief glance at the historical background of L1 use in the L2 classroom. By examining the historical trajectory, we can better understand the current perspectives and debates regarding the role of L1 in L2 learning environments.

The role of L1 in EFL / ESL classes is one of many unresolved topics in English language education. Until the first half of the 20th century, the dominant method of teaching languages was the Grammar-Translation Method (GTM), which made frequent use of L1 and translation from/to L1. The nineteenth and twentieth centuries witnessed a variety of approaches and methods in the field of language teaching. Grammar Translation Method (GTM) had been the dominating method of teaching languages. As

international affairs, political changes and, consequently, interest in modern languages on rose, learning and teaching foreign languages successfully became more and more critical. With the issue of effective teaching of an L2 at hand, the Reform Movement was born. GTM focused on accuracy rather than fluency, and thus, L1 was used as the medium of instruction and for translation of texts. On the contrary the Reform Movement grew as an opposition to GTM, rejecting the use of L1 in L2 classrooms and advocating the study of the spoken language over written forms. Teaching new meanings through establishing associations within L2 was favoured (Richards & Rodgers, 2001). Then Gouin's Direct Method was introduced, supporting that classroom instruction be conducted exclusively in L2 and avoiding translation.

Like the Direct Method, The Audio-lingual Method (ALM) was also an oral-based approach. However, ALM has a strong theoretical base in linguistics and behavioural psychology. The use of L1 in the classroom was strictly restricted since the habits in L1 would interfere with the students' attempts to acquire L2 (Larsen-Freeman, 2011).

As part of the Comprehension Approach, Krashen' and Terrell's Natural Approach emphasized students' developing basic communication skills through receiving meaningful exposure to the target language (comprehensible input) (Larsen-Freeman, 2011). Similarly, James Asher's Total Physical Response bases its argument on the theory that L2 acquisition is the same as L1 acquisition. Though TPR can be introduced in L1, it is hardly ever used throughout the teaching process.

There were also more tolerant approaches which mainly targeted use of L2 in classes, but also allowed L1 use for a variety of purposes. Caleb Gattegno's Silent Way, for instance, utilizes L1 when giving instructions and during feedback sessions. Moreover, in Desuggestopedia, L1 is used, when necessary, specifically to make meaning more apparent. L1 enhances security to allow students to express their feelings in Community Language Teaching (CLL). Although the Communicative Language Teaching (CLT) asserts that L2 should be used at all instances, it also allows for reasonable use of L1.

With the emergence of Direct and Audiolingual Methods, L1 use in L2 classrooms were almost banished since the teacher was seen responsible for providing the students with a good model for imitation (Larsen-Freeman, 2011). Silent Way, Desuggestopedia and Community Language Learning brought using L1 back mainly for the purposes of giving instructions, providing feedback and a bridge from the familiar to the unfamiliar. However, from 1970s on, Communicative Approach has become the most influential approach in teaching languages restricting the use of L1 in the classroom so that the learners can be exposed to L2 as much as possible to develop communicative competence in L2 (Larsen-Freeman, 2011). Even though the “L2-only” view in L2 classes is still popular today, there have been influential researchers in SLA research, who have criticized this view and have supported that code-switching contributes to scaffolding practices in language classrooms (Tunçay, 2014).

The Case for L1 Use in the L2 Classroom

The existing literature on L1 use in second language acquisition (SLA) suggests that when used appropriately, the L1 can enhance the learning experience rather than hinder it. There are some reasons that support the integration of L1 when teaching a second or foreign language. Yavuz (2012) found that teachers use L1 mainly for methodological issues in their classes. The need to instruct and control the learners due to the overcrowded classes, the necessity for the learners to prepare for tests, the urge to energize students when they lack interest, and teaching abstract vocabulary caused the teachers to switch to L1. Taşçı and Aksu Ataç (2020) found that EFL teachers utilized L1 for different purposes as giving instructions, translating, managing the class, checking comprehension and providing feedback. Kohi and Lakshmi G. (2020) revealed that teachers showed great enthusiasm to use L1 with the purposes for utilizing L1 for content translation and explanation, class management, and achievement of the affective and social functions of language use. Timuçin and Baytar (2015) found that codeswitching occurred most frequently for the purpose of translation, checking comprehension, giving directions and instructions, and explaining grammar respectively.

L1 is most utilized for translating unfamiliar words and clarifying intricate grammar rules that learners struggle to grasp (Jingxia, 2010). The periodic

use of L1 to elucidate complex terminology, vocabulary, grammar, and instructions in classrooms led to a more than twofold increase in learners' overall exam scores and reduced anxiety levels, compared to environments where L1 was prohibited (Boustani, 2019; Bruen & Kelly, 2014). Hence, disallowing L1 fosters insecurity and sluggish progress, whereas allowing its usage facilitates learning, significantly boosting learning performance and fostering confidence in a relaxed classroom setting. Furthermore, as an integral part of learners' identities, encoding prior learning and life experiences, L1 serves as a scaffold for L2 learning (Bismilla, 2011), making it the most important ally a foreign language can have (Buztkamm, 2003). In a study conducted by Mohammadi Darabad et al. (2021), an examination was conducted into the application of the L1-based elicitation method for evaluating L2 performance. The objective was to establish the validity of using this technique to assess the transfer of language skills. The outcomes of their research indicated that the L1-based elicitation technique indeed proved to be a valid means of evaluating L2 performance. In essence, across diverse levels and contexts, L1 serves multiple functions, from aiding comprehension and enhancing language skill performance to facilitating the transfer of previous knowledge to L2 and foreign language acquisition. Theories simply prescribe what should or should not be done in the classroom. However, the actual implementations in the L2 classrooms have urged methodologists to conduct further studies and reconsider the role of L1 in English Language Teaching.

One of the influential researchers allowing space for L1 inclusion in the classroom is Vivian Cook. In the realm of language acquisition and bilingualism, Cook emphasizes a crucial distinction between L2 learning and L1 acquisition, emphasizing the necessity of maintaining a clear demarcation between the two. His perspective posits that these two linguistic processes diverge significantly. Cook further delves into the concept of code-switching, diverging from the notion that it should be avoided. Instead, he defines it as the seamless transition between two languages within a conversation, particularly when both interlocutors possess command over both languages. Notably, he enumerates a range of compelling rationales underlying code-switching: Firstly, code-switching can serve as a means of reporting someone else's speech, effectively

reproducing dialogue in its original linguistic form. Secondly, it can serve the purpose of interjecting into a conversation, allowing for a smooth transition between languages for specific emphasis or stylistic effect. Additionally, code-switching is utilized as a tool for highlighting information, directing attention to crucial details. It can also facilitate a shift to a topic that aligns more appropriately with the linguistic characteristics of one language. Furthermore, code-switching enables a change in the speaker's role within a discourse, facilitating dynamic shifts in communication dynamics. Cook also notes its role in qualifying the topic, refining the context through linguistic choice. Another application of code-switching is the ability to single out an individual and direct speech exclusively at them, creating a personalized communication experience. Lastly, Cook acknowledges that code-switching can stem from a lack of knowledge regarding a specific linguistic form in one language, leading to a seamless incorporation of elements from another language. This perspective, as presented by Cook in 2008, underscores the intricate interplay between languages in bilingual communication and challenges traditional notions that might advocate for the strict separation of linguistic codes. Cook's insights pave the way for a more nuanced understanding of the multifaceted nature of language use and its flexibility in various communicative contexts. (Cook, 2008; p. 176).

Ernest Macaro (1997, as cited by Cook, 2008) denoted five factors that most caused L1 use:

- 1- Giving instructions about activities.
- 2- Translation and comprehension check.
- 3- Individual comments to students during group / pair work activities.
- 4- Providing feedback.
- 5- Class management and sustaining discipline.

In the classroom, the use of the first language (L1) can take on several roles. One primary way is when the teacher employs L1 to convey the meanings of words or sentences to facilitate comprehension. Additionally, L1 can be utilized by the teacher to explain intricate grammar concepts, aiding students' understanding. Another facet is the role of L1 in organizing the

class – teachers might resort to their native language to manage the classroom effectively or provide clear instructions for various teaching activities. Furthermore, L1 can even be integrated into testing procedures. Beyond the teacher's involvement, students themselves also engage with L1 within the classroom setting. They might purposefully use L1 as an integral part of the main learning activity, leveraging it as a tool for comprehension and expression. Furthermore, students might incidentally resort to L1 during different classroom activities, further highlighting its versatility and natural incorporation within the learning process (Cook, 2008: p. 185). Auerbach (1993) also believes that L1 provides a sense of security for the learners and allows them to express their opinions and feelings. She further denotes that only after giving this security, can the learners be ready to be challenged in L2. Besides these reasons, some of the main reasons for using L1 are presented below in detail:

Activity / Task Explanations and Classroom Management

The L1 can be utilized to clarify instructions, provide necessary explanations, and effectively manage classroom activities. By employing the learners' familiar language, teachers can ensure better comprehension and smooth execution of tasks (Saruwatashi, 2020). According to Macaro (2001), using L1 is often necessary for providing procedural instructions for activities in the classroom. The terms "activity" and "task" are often used interchangeably, referring to language-based activities with a focus on meaning. De la Campa and Nassaji (2009) found that the occasional use of L1 to set up complex activities can benefit students and provide additional learning opportunities.

Students themselves have emphasized the importance of incorporating L1 when elucidating intricate tasks (Bruen & Kelly, 2017). A survey-based investigation conducted among university students unveiled that the utilization of L1 for imparting activity instructions played a pivotal role in enhancing comprehension and minimizing perplexity (Rolin-Ianziti & Varshney, 2008). Swain and Lapkin (2000) noted instances where learners harnessed L1 as a tool to streamline task advancement and proficiently administer tasks. This emphasizes that learners themselves recognize the utility of L1 in optimizing task understanding and accomplishment.

Furthermore, Littlewood & Yu (2011) and Macaro (2001) both found that using L1 for task management and classroom control aids teachers in creating a framework for learning, upholding discipline, and ensuring effective classroom management. Teachers express discipline and highlight its seriousness to students in their native tongue. The initial explanation of grading procedures and operating in the target language are both aided by L1 use in classroom management (Edstrom, 2006). Additionally, the L1 is used to address technological difficulties in the classroom (De la Campa & Nassaji, 2009). In order to assure comprehension, efficiency, discipline, and to accommodate a variety of requirements and situations, the L1 is frequently employed in classroom management.

Teaching Vocabulary

L1 has a significant role in vocabulary translation and comprehension. It is considered efficient for introducing new words (Turnbull, 2001) and focusing on vocabulary (Swain & Lapkin, 2000). Çelik (2003) found that using L1 saved time and eliminated the need for additional materials required in other vocabulary teaching methods. However, it is worth noting that despite these advantages, the use of L1 for vocabulary instruction is not widely practiced. According to García Mayo and Hidalgo (2017), L1 serves cognitive and social functions by providing essential vocabulary that promotes communication and language learning in the L2. Rolin-Ianziti and Varshney's (2008) study found that the L1 helps students understand and memorize words, with 83% of participants appreciating teachers who translated vocabulary. Carson and Kashihara (2012) discovered that students with lower proficiency levels had a stronger preference for L1 definitions of new words. Additionally, Nation (2003) concluded that direct learning of L2 vocabulary through word cards with L1 translations is highly effective. In her study Çelik (2020) revealed favorable assessments regarding the advantages of L1 in improving comprehension of input, enhancing vocabulary and grammar learning, and increasing awareness of language acquisition. Additionally, participants noted reduced feelings of anxiety and stress, which boosted their motivation to engage in communication and active participation. These consistent findings across the literature reinforce the role of L1 in enhancing vocabulary comprehension.

Teaching Grammar

In addition to vocabulary, the L1 is utilized to introduce new grammar and enhance comprehension (Carson, 2014). Carson (2014) conducted questionnaires with university students and found that they preferred having L1 support when it came to understanding grammar. Bateman (2008) observed that many student teachers in his study considered the learners' native language as a valuable tool to ensure comprehension. Turnbull (2001) recognizes the effectiveness of swiftly reverting to the L1 to explain challenging grammatical ideas or unfamiliar terminology. According to Bruen and Kelly (2017), the use of L1 for explaining complex grammatical forms received good feedback from both teachers and students, with teachers seeing it as a *"positive resource that can effectively assist the language learning process."* Usadiati (2009) found that when Indonesian was utilized with English to explain present perfect tense norms and its impact on writing, there was a greater success rate of 80% as opposed to a 45% success rate. These research results from the literature demonstrate the value of L1 as a tool for enhancing grammar learning.

Reducing Affective Barriers

It has been discovered that teachers' usage of L1 has been effective in the classroom. A study on English teachers by Yavuz (2012) revealed that they favoured using L1 to calm learners' tension and remove psychological barriers prior to instruction. The usage of L1 by Japanese EFL students in North America to promote a pleasant classroom culture was also observed by Oga-Baldwin & Nakata (2013). Using L1 in the classroom, according to Jenkins (2010), can make learning less scary. Additionally, it has been noticed that learners and teachers often use the learners' native language to demonstrate group identity and solidarity (Sampson, 2012). However, it can be argued that teachers unconsciously use code-switching for affective purposes. For example, Farzana (2017) discovered that although teachers had positive views on L1 use and employed it in their classrooms, they were unaware of the specific reasons behind using L1. This lack of awareness may hinder the full utilization of this valuable resource. In a study concerning the influence of L1 on Taiwanese college students, Liao (2006) reaches the conclusion that employing L1 and incorporating translation

within a language classroom proved advantageous in diminishing learning-related anxiety and enhancing learners' motivation.

Using learners' native language can help decrease anxiety and stress, create a more enjoyable learning environment, build confidence, and establish a positive relationship between teachers and students. These social elements are crucial for motivating students and enhancing their achievements (Dörnyei & Ushioda, 2013). Unlike the previous cognitive and pedagogical reasons for L1 use, reducing affective barriers adds a humanistic aspect to the equation. Brown (2014) dedicates an entire chapter to affective factors in his book *Principles of Language Learning and Teaching*. He emphasizes the significance of anxiety in second language acquisition, stating that it is closely tied to self-esteem, self-efficacy, inhibition, and risk-taking. Students can overcome these barriers by alleviating foreign language anxiety and becoming more productive and successful language learners. Auerbach (1993) discusses the advantage of using L1 to reduce affective barriers. Similarly, de la Campa and Nassaji (2009) found in their studies that L1 use *"reduces anxiety and enhances the affective environment for learning"*. This concept is also linked to students feeling more comfortable using L1 when discussing specific topics and functions (Cook, 2001).

Benefits of Using L1 in EFL / ESL Classes

There have been studies supporting the use of the first language (L1) in an English as a Foreign Language (EFL) classroom, starting with Dodson (1967) who advocated for a bilingual method around five decades ago. De La Campa and Nassaji (2009), in their study, found that the use of L1 can facilitate the learning of a second language (L2). They suggest employing L1 based on their research on two German teachers teaching German in Canada, where L1 was found to be a supportive tool for learning. The study identified 14 different purposes for which teachers used L1. However, it remains a question as to who utilizes L1 more frequently, the teachers or the learners. Cummins (2007), on the other hand, argues that L1 is not an obstacle to learners' progress towards proficiency. Jadallah and Hasan (2011) propose a cautious approach to L1 use. They suggest that while L1 should not be ignored, precautions must be taken before utilizing it. According to their view, the use of L1 should be appropriate, purposeful, and strategic. Not every instance of L1 used in the classroom contributes to

learning. Without paying attention to the reasons behind using L1, its use may have no impact. In contrast, Turnbull (2018) concludes that many teachers who reject the use of L1 lack experience in learning a foreign language themselves. The study suggests that teachers and learners can both make use of L1 in the classroom, especially at lower proficiency levels. However, at advanced levels, the benefits of L1 may not be as significant as in the lower levels. It is therefore recommended to minimize the use of L1 to the greatest extent possible at advanced levels. Additionally, Gaebler (2014) asserts in a study that teachers of advanced learners can also employ translanguaging to ensure smooth interaction and comprehension for the listeners, to and address a lack of vocabulary. Furthermore, Centeno Cortés and Jiménez (2004) believe that for higher-level problem-solving scenarios, advanced learners can utilize L1.

Negative Effects of the Use of L1 in L2 Classrooms

In the realm of EFL classes, the role of using L1 continues to be a subject of ongoing debate and contention. Researchers' perspectives on L1's presence within these environments diverge, with some vehemently opposing its use and advocating for its complete exclusion from EFL instruction. This stance is grounded in the belief that incorporating L1 in EFL classrooms yields detrimental effects on students' language learning endeavors. Scholars like Ellis (2008) emphasize the limited significance of L1 in EFL contexts, cautioning that excessive reliance on L1 might hinder the acquisition of the target foreign language. Kavaliauskiene (2009) postulates that L1 usage can mislead students into assuming direct correlations between L2 structures and their L1 counterparts, potentially leading to misinterpretations. Pan and Pan (2010) further argue that employing L1 interferes with the acquisition of the second language, while Kim and Elder (2005) advocate for an exclusive English approach in EFL instruction, aiming to cultivate language skills akin to those of native L2 speakers. Bruen and Kelly (2014) also advise against excessive L1 use, as they posit that overreliance on it limits exposure to the target language and fosters dependence during the L2 acquisition process (Rolin Ianziti & Varshney, 2008; Ellis, 2005).

Cook (2001) aligns with this stance by advocating for the omission of L1 from L2 classrooms. Moreover, Deller and Rinvoluceri (2002) caution educators about the implications of integrating L1 into the L2 learning

journey. Turnbull's study (2018) delves into these ramifications and encounters viewpoints that challenge the use of L1 in educational settings. He contends that L1's presence in the L2 classroom restricts exposure to L2 and could potentially engender laziness and excessive dependency on L1. Conversely, proponents assert that heightened exposure to L2 yields superior learning outcomes. The contradictory assertions found in Deller and Rinvoluceri's study from 2002 highlight the potentially harmful effects of including L1 in L2 learning processes. They support a monolingual approach to language instruction, arguing that since more exposure to the target language invariably results in improved skill, the only way to truly improve language competency is through dedicated use of L2. This ongoing discussion sheds light on the complexities and nuanced issues regarding the inclusion of L1 in EFL classes, ultimately influencing the pedagogical environment. The comprehension, anxiety, and language development needs of learners can all be met by a balanced integration of L1 and L2, while also ensuring that they get the essential skills in the target language. In order to maximize language acquisition outcomes, educators and curriculum designers must traverse the complexities of the L1 debate.

Implications For Teacher Training

After providing a brief overview of the role and significance of L1 in second language education and its influence on the learning process, it is now pertinent to examine its implications for the training of language teachers. Despite numerous empirical studies advocating for the use of L1 as a pedagogical tool, there appears to be a gap in the dissemination of this research to teachers (Copland and Neokleous, 2011). It can be argued that teachers often lack clear and sufficient guidance on effectively and systematically incorporating L1 in EFL classrooms.

It should be a top priority for training programs to give educators a thorough understanding of both the theoretical underpinnings and real-world applications of L1 research. Investigating instructors' attitudes and convictions toward the usage of L1 is also crucial (Hanif, 2020). Many educators think it's detrimental to include L1 in language classes. For example, a study on high school English instructors done in South Korea discovered a link between the teachers' beliefs and their actual usage of L1 (Liu et al., 2004). In the realm of language education, there exists a common

concern regarding the use of L1 (the native language) in instructional settings. In fact, many educators are hesitant to implement L1 in their classrooms due to various negative sentiments. For instance, a study conducted on 18 international students who were enrolled in a UK-based MA TESOL program revealed that 11 of them felt guilty about using their native language to teach L2. This suggests that there is a need to educate teachers about the benefits of using L1 in language instruction and the various pedagogical, cognitive, and affective roles it can serve. It is crucial for educators to understand the potential advantages of incorporating L1 and how it can enhance the learning process. In order to achieve optimal learning outcomes, teachers must also have access to efficient methods and tactics for integrating L1 into their teaching practices. This way, they can confidently choose when to code-switch and make their classrooms inclusive and productive for their students. By providing teachers with this information and guidance, the stigma surrounding the use of L1 can be reduced, and they can adopt a more assured approach to integrating it into their language instruction.

CONCLUSION

In this study, an extensive examination was conducted to explore the significant advantages of incorporating L1 in EFL/ESL classrooms. The review encompassed various published empirical studies from different regions of the world, encompassing diverse student and teacher populations. The purpose was to shed light on the concerns, practices, and attitudes surrounding the utilization of L1 in EFL classrooms. The study delved into the multifaceted functions that L1 serves in foreign language classrooms. It underscored the importance of recognizing and leveraging the potential of L1 as a pedagogical resource for enhancing language learning outcomes. The findings emphasized the need for the integration of L1 in teacher education programs to equip educators with the necessary knowledge and skills to effectively incorporate L1 in EFL classrooms. By considering research from a global perspective and exploring the perspectives of both students and teachers, this article aimed to provide a comprehensive understanding of the topic. It sought to contribute to the ongoing discourse on the use of L1 in EFL classrooms and to advocate for its purposeful and strategic integration in foreign language **education**.

REFERENCES

- Algazo, M. (2022). Teachers' perspectives on the role of L1 in Jordanian EFL classes. *Education and Linguistics Research*, 8(1), 28-42.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL Classroom. *Tesol Quarterly*, 27(1)1-4.
- Bateman, B. E. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom. *Foreign Language Annals*, 41(1), 11-28. doi:10.1111/j.1944-9720.2008.tb03277.x
- Boustani, K. (2019). The correlation between translation equivalence, as a vocabulary learning strategy, and Tunisian EFL learners' speaking anxiety. *Languages*, 4(19), 1-24.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Bruen, J., & Kelly, N. (2014). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *Language Learning Journal*, 45(3), 1-14. doi:10.1080/09571736.2014.908405
- Bruen, J., & Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368-381. doi:10.1080/09571736.2014.908405
- Carson, E., & Kashihara, H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak. *The Language Teacher*, 36(4), 41-48.
- Carson, E. (2014). Teachers and students: At L1 odds in the EFL class. In N. Sonda & A. Krause (Eds.), *JALT2013 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Çelik, M. 2003. Teaching vocabulary through code-mixing. *English Language Teaching Journal*. 57(4), 361-369.
- Çelik, H. (2020). Integrating L1 into grammar teaching as a remedy for learners' unresponsiveness in an ESP classroom: An action research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 212-225. doi: <https://doi.org/10.33200/ijcer.704576>

- Centeno-Cortes, B., & Jimenez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7-35. doi:10.1111/j.1473-4192.2004.00052.x
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching*. Hodder Education.
- Copland, F. & Neokleous, G. (2011). L1 to teach L2: complexities and contradictions. *English Language Teaching Journal*. 65(3), 270-280.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- De La Campa, J. C., & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose and reasons for L1 use in L2 classrooms. *Foreign language annals*, 42(4), 742-759.
- Deller, S., & Rinvoluceri, M. (2002). *Using mother tongue. Making the most of the learner's language*. Baskerville Press Ltd.
- Dodson, C. J. (1967). *Language teaching and the bilingual method*. Pitman.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *Canadian Modern Language Review*, 63, 275-292. doi:10.3138/cmlr.63.2.275
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed). Oxford University Press.
- Farzana, N. (2017). Teachers' perceptions about the use of L1 in secondary EFL classroom in Bangladesh. MA thesis, BRAC University Dhaka.
- Gaebler, P. (2014). L1 use in FL classrooms: Graduate students' and professors' perceptions of English use in foreign language courses. *CATESOL Journal*, 25(1), 66-94.

- García Mayo, M. P., & Hidalgo, M. A. (2017). L1 use among EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145. doi:10.1016/j.system.2017.05.004
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Hanif, H. (2020). The role of L1 in an EFL classroom. *The Language Scholar*, 8(2), 54-62.
- Jadallah, M., & Hasan, F. (2011). A review of some new trends in using L1 in the EFL classroom. *Al-Quds Open University*, 5 (3), 1-10.
- Jenkins, S. (2010). Monolingualism: an uncongenial policy for Saudi Arabia's low-level learners. *English Language Teaching Journal*. 64(4), 459-461.
- Jingxia, L. (2010). Teachers' code-switching to the L1 in EFL classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3,10-23.
- Kavaliauskiene, G. (2009). Role of mother tongue in learning English for specific purposes. *ESP World*, 8(1), 2-8.
- Kohi, M. & Suvarna Lakshmi, G. (2020). Use of L1 in ESL/EFL classroom: Multinational teachers' perceptions and attitudes. *International Journal of English language & translation studies*. 8(3). 88-96.
- Larsen- Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. OUP.
- Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *RELC*, 37(2), 191-215.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77. doi:10.1017/S0261444809990310
- Liu, D., Ahn, G. & Baek, K. (2004). South Korean high school English teachers' code-switching: questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*. 38(4), 605-638.

- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Mohammadi Darabad, A., Abbasian, Gh. R., Mowlaie, B., & Rostami Abusaeedi, A. A. (2021). L1-based elicitation as a valid measure of L2 classroom performance assessment. *Issues in Language Teaching*, 10(1), 1–36. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.52989.507>
- Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian EFL Journal*, 5(2). 1-8.
- Oga-Baldwin, W. & Nakata, Y. (2013). Optimizing new language use by employing young learners' own language. *English Language Teaching Journal*, 68(4), 410-421.
- Pan, Y., Pan, Y. (2010). The use of L1 in the foreign language classroom. *Colombian Applied Linguistics*, 12(2), 87–96.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (Eds.). (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rolin-Ianziti, J., & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: An exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273. doi:10.3138/cmlr.65.2.249
- Sampson, A. (2012). Learner code-switching versus English Only. *English Language Teaching Journal*, 66(3), 293-303.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Saruwatashi, S. L. (2020). Principal reasons for using L1 in the L2 classroom. *Junshin Journal of Studies in Humanities*, 26, 77-87.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.

- Swain, M., & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274. doi:10.1177/136216880000400304
- Taner, G., & Balıkçı, G. (2022). EFL Teachers' opinions on the use of L1 in L2 classrooms: Role of experience and context. *Focus on ELT Journal*, 4(1), 74-90.
- Taşçı, S. & Aksu Ataç, B. (2020). L1 use in L2 teaching: The amount, function, and perception towards the use of L1 in the Turkish primary school context. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(2), 655-667. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1250581>
- Timuçin, M., & Baytar, I. (2015). The functions of the use of L1: insights from an EFL classroom. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 241-245.
- Tunçay, B. (2014). Teachers' attitudes towards and practices of L1 use in EFL classroom (Doctoral dissertation), Bilkent University, Türkiye.
- Turnbull, B. (2018). Examining pre-service ESL teacher beliefs: perspective on first language use in the second language classroom. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 6(1), 1-27.
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... *The Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531-540. doi:10.3138/cmlr.57.4.531
- Usadiati, W. (2009). Contribution of L1 in EFL teaching. *Kata*, 11(2), 171-184
- Yavuz, F. (2012). The attitudes of English teachers about the use of L1 in the teaching of L2. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 46. 4339-4344. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.251>.

A NOVEL TOURISM APPROACH: CHILD TOURISM AND LIVING CULTURAL HERITAGE

Sunay AKKAYA¹

Abstract

The tourism sector is commonly designed as a domain exclusive to adults. As a result, thematic classifications such as 'religious tourism, gastronomy tourism,' etc., are observed to be constructed and implemented with a tourism understanding aimed at adults. However, in Turkey, there is no tourism model based on the living cultural heritage that is designed specifically for children travelling with adults. This study aims to create space for children in the tourism sector in Turkey and contribute to the establishment of thematic spaces in cities, such as tales, narratives, children's activities, riddles, and traditional folk theatre, which are part of the cultural heritage that is still alive. In this context, data related to children, tourism, and cultural heritage from different countries around the world have been accessed via the internet. The document analysis method has been applied to obtain the related data. It has been observed that certain countries, especially Germany, have explored the relationship between child-family, cultural heritage, and tourism. Consequently, it is believed that the construction of children's spaces and areas in cities based on the relationship between child-living cultural heritage and tourism will bring innovation and diversity to the tourism sector in Turkey, resulting in the emergence of child-themed cities.

Keywords: Child tourism, cultural tourism, city, cultural heritage.

¹ Corresponding Author: Assist. Prof. Dr, Adiyaman University, Education Faculty, sakkaya@adiyaman.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5640-3111

TURİZMDE YENİ BİR YAKLAŞIM DENEMESİ: ÇOCUK TURİZMİ VE YAŞAYAN KÜLTÜREL MİRAS²

Sunay AKKAYA³

Özet

Turizm sektörü yaygın bir yaklaşımla yetişkinlere özgü bir alan olarak tasarlanmaktadır. Buna bağlı olarak "inanç turizmi, gastronomi turizmi" vb. tematik sınıflandırmalarda yetişkinlere yönelik bir turizm anlayışının kurgulandığı ve hayata geçirildiği görülmektedir. Ancak yetişkinlerle beraber seyahat eden çocuklara yönelik yaşayan kültürel mirastan hareketle tasarlanmış bir turizm modeline Türkiye'de rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de turizm sektöründe çocuklara yer açmak ve onlara yönelik kentlerde yaşayan kültürel mirasın bir parçası olan masal, fıkra, çocuk oyunu, bilmece, geleneksel halk tiyatrosu gibi tematik mekânların oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Bu kapsamda, dünyanın farklı ülkelerindeki çocuk, turizm ve kültürel miras ilişkili verilere internet üzerinden ulaşılmıştır. Ulaşılan verilere doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Başta Almanya olmak üzere bazı ülkelerin çocuk-aile, kültürel miras ve turizm ilişkisini keşfettikleri gözlemlenmiştir. Sonuç olarak çocuk-yaşayan kültürel miras-turizm ilişkisi üzerinden kentlerde hayata geçirilecek çocuk mekânları ve alanları sayesinde çocuk kültürü temalı kentlerin oluşmasının Türkiye'de turizm sektörüne bir yenilik ve çeşitlilik getireceği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk turizmi, kültür turizmi, kent, kültürel miras.

² Bu çalışma, Bandırma'da 2017 Kasım ayında gerçekleştirilen Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda "Turizmde Yeni Bir Yaklaşım Denemesi 'Çocuk Turizmi' ve Yaşayan Kültürel Miras" başlığıyla sunulan bildirinin genişletilmiş ve gözden geçirilmiş şeklidir.

³ Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
sakkaya@adiyaman.edu.tr. ORCID: 0000-0002-5640-3111

GİRİŞ

Çocuk turizmi terimi, “çocuklar için turizm” veya “çocuklarla turizm” kavramlarına karşılık gelmektedir. Dünya literatüründe “çocuk turizmi kavramı” henüz kullanılmamış bir terim olmakla birlikte turizmin, “yetişkin turizmi”, “genç turizmi” şeklinde terimsel olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Çocuk turizmi konusu hakkında yapılan araştırmada gerek dünyada gerekse Türkiye’de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumun asıl sebeplerinden biri çocuk kültürü ile ilgili çalışmaların 20. yüzyılın sonlarında başlamış olması⁴ diğeri ise yukarıda sözü edilen kent markası çalışmalarının yine 1990’lı yıllarda başlamış olması ile ilintilidir. Kısacası, birbirinden beslenerek ilerleyecek iki sürecin hem kent markası (yaratıcı kentler ağı)⁵ hem de çocuk kültürü çalışmalarının aynı tarihlerde ortaya çıkmasının doğal bir sonucu olduğu görülmektedir. Bununla beraber, çocuklara yönelik turizm çalışmalarının dünyanın çeşitli ülkelerinde kısmen de olsa başladığı izlenmektedir. Dolayısıyla çocuk turizmi, bilimsel anlamda halk bilimi, kent bilimi ve turizm disiplinleri kapsamında yeni bir çalışma alanı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca “çocuk turizmi” terimi turizm alanında yetişkinler kadar çocuklara da bir yer açılması, bunun yanında çocuk kültürü çalışmalarıyla ilintili bir uygulama alanı oluşturulmasını da imlemektedir. “Yaşayan kültürel miras” terimi ise 2003 yılında UNESCO tarafından kabul edilen SOKÜM Sözleşmesi’nin kültürün canlandırılmasına ve yaşatılmasına yönelik yaklaşımından hareketle kültürün yaşayan bir değer olduğunu vurgulamak amacıyla tercih edilmiştir.

Sanayi devriminden günümüze dünyada kentleşme süreci hız kazanmıştır. Bu süreç başta halkbilimi olmak üzere sosyal bilimler alanında insanı ve onun yaşantısını konu edinen birçok disiplini etkilemiştir. Halk biliminin bilimsel bir disiplin alanı olmasında kuşkusuz kentleşme sürecinin etkisi yadsınamaz. Halk biliminin isim babası W. John Thoms’un 1846 yılında

⁴ Onur, Bekir-Çok, Figen (2000) Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM), Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara., s. 11, 39.

⁵ Akkaya, Sunay (2016), Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde Kent İmgeleri ve Günümüz Kent Markası Tasarımına Etkisi, (Yayınlanmış Doktora Tezi), Grafiker Yay., Ankara.

yayınladığı “Folklor” başlıklı yazısı aslında sanayi çağında kentleşme süreci karşısında kültürün yok olduğu ve derhal halk bilimsel malzemelerin toplanması gerektiğini 19. yüzyıla özgü romantik bir yaklaşımla vurgulamaktadır. 19. yüzyıldan 21. yüzyıla aradan geçen 171 yılın sonunda halk bilimi daha çok ekonomik bir bakış açısıyla ele alınmaya başlamıştır. Bu kapsamda 2. Dünya Savaşı sonrası sömürgeciliğin ortadan kalkmasıyla artık ekonomik gücünü kaybetmeye başlayan ve özellikle 1990’lı yıllarda ekonomik krizle karşılaşan Avrupa kentleri kültürü sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın temel dinamiği olarak görmeye başlamışlardır. Bir dönem sömürge altında yaşamış, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişmelerin gerisinde kalmış ekonomik anlamda dünya pazarlarında bir üretimi olmayan 3. Dünya Ülkeleri de kültüre Avrupa ülkeleriyle benzer şekilde yaklaşmıştır. Bir yandan Avrupa ülkeleri, Avrupa Birliği etrafında toplanarak ekonomik kaygılarla başta kültür endüstrileri olmak üzere kültüre dayalı turizm, edebiyat, kent, görsel sanatlar ve medyayı teknoloji bağlamında kültürel ekonomik bir sektöre dönüştürdüler. Öte yandan gelişmemiş ve gelişmekte olan 3. Dünya Ülkeleri UNESCO’nun kültürle ilişkili program ve sözleşmelerinin etrafında toplanarak kültürleriyle hamle yapma yolunu seçtiler. Avrupa ülkeleri ve gelişmekte olan ülkeler kültürel çalışmalar alanında belli bir olgunluğa ulaştıktan sonra kent insanına nefes aldirmek amacıyla “Kültür kentin oksijenidir.” bakış açısıyla yaratıcı kentler ağı ile kentleri markalaştırma yolunu seçtiler. Böylece kentleri, kendi özgün kültürlerinden hareketle yeniden tasarladılar. Başta Kanada, olmak üzere birçok ülke kentin turizm hedeflerine ulaşması için kültür politikaları geliştirmektedir. Böyle bir zeminde Türkiye’de kentlerdeki turizm faaliyetlerinin yetişkinlere özgü bir biçimde oluşturulması geleneksel çocuk kültürüyle ilintili turizm sektörünün göz ardı edilmesine neden olmuştur.

Dünyanın yarısı, yaklaşık olarak 6 milyar insan bugün kentlerde yaşamakta ve Birleşmiş Milletler, 2025 yılına kadar dünya çocuk nüfusunun % 60’ının kentlerde yaşayacağını ön görmektedir (Christensen vd., 2003, s. 15). Bu konjonktürde sanayi devrimi sonrasında fabrikalar etrafında halkalanan kent merkezlerinden günümüz tüketim kültürünün kent merkezlerine dönüşen alışveriş merkezleri arasında geçen süreçte çocuklara yönelik kültürel mekânların yokluğu gerek kent yaşamında gerekse turizm

alanında çözümlenmesi gereken bir sorun olarak durmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de turizm sektöründe çocuklara yer açmak ve onlara yönelik kentlerde yaşayan kültürel mirasın bir parçası olan masal, fıkra, çocuk oyunu, bilmece, geleneksel halk tiyatrosu gibi tematik mekânların oluşturulmasına katkı sağlamaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çocuk turizminin yaygınlaşması ve nasıl olması gerektiğiyle ilgili ipuçları veren bu çalışma, nitel bir çalışmadır. Veriler ise doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi ile üzerinde çalışma yapılacak olan konular hakkında yazılı veriler toplanarak bu verilerin analizi yapılır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan uygun bir nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.187).

Araştırmanın Kapsamı

08. 05. 2017- 25. 10. 2017 tarihlerinde www.kids-world-travel-guide.com, <https://www.visit.brussels>, <https://www.frankfurt-tourismus.de>, <http://www.museedesenfants.be/> ve <http://www.luebeck-tourism.de> web sayfalarından ve bu web sayfalarında yer alan broşürlerden yararlanarak bu çalışmanın verileri oluşturulmuştur. Bu web sayfalarının doküman olarak belirlenmesinin nedeni ise bu web sayfalarının özellikle çocukların turizm deneyimlerini gerçekleştirmeleri; çocuklara ve ailelerine yönelik kentleri çekici kılmak için çeşitli tematik çocuk turizm broşürlerine ve rehberlerine yer vermesidir.

BULGULAR

Turizm sektörü geçmiş dönemlerdeki anlayışından sıyrılarak yeni dönemde kentin özgün kültürel dokusuyla tematik çalışmalara ağırlık vermektedir. Bu durumun en somut örneğini UNESCO’nun Yaratıcı Şehirler Ağı’nda şehirlerin edebiyat, müzik, tasarım, gastronomi, sinema, zanaat ve halk sanatları, medya sanatları temalarına göre sınıflandırmasında görülmektedir. Buradan hareketle geçmiş turizm anlayışı kentlerin birtakım sorunlarla karşılaşmasına neden olduğundan artık turizm sektörünün daha insan merkezli, kentleri daha yaşanabilir

mekânlara dönüştürebilmek için tematik ve daha özel çalışmalar başlattığı söylenebilir. Avrupa kentlerinin “yaratıcı kent çalışmalarını” çocuk temalı bir turizm anlayışıyla geliştirmeye başladıkları gözlenmektedir. 08. 05. 2017- 25. 10. 2017 tarihleri arasında Google arama motoruna “kids, culture, tourism”, “children, culture, tourism”, “children, culture politics, tourism” anahtar kelimeleriyle yapılan taramalarda bazı Avrupa kentlerinin çocuk temalı turizm çalışmalarına rastlanmıştır. Bu kentler, özellikle çocukların turizm deneyimlerini gerçekleştirmeleri ve çocuklar ve ailelerine yönelik kentleri çekici kılmak için çeşitli tematik çocuk turizm broşürleri, rehberleri ve web siteleri hazırlamaktadırlar. Ön planda olan “çocukların gözünden dünya” yaklaşımıyla hazırlanmış Kids- World- Guide adlı web sitesinde çocuk temalı turizm ülkeleri arasında; Avusturalya, Arjantin, Şili, Güney Afrika, Avusturya, Bolivya, Brezilya, Çin, Fransa Almanya, Kanada, İtalya, İzlanda, Japonya, Meksika, Norveç, Katar, Namibya, Meksika, Seyşeller bulunmaktadır.⁶ Bu ülkelerden ön plana çıkan ve kendi broşürlerini, gezi rehberlerini ve temalarını hazırlayan kentlerin başında ise Norveç/Oslo, Almanya/ Frankfurt, Luebeck, Cologne, Belçika/Bürüksel, Kanada gelmektedir. Kentler yaptıkları çalışmaları, Aileler ve çocuklar ile Frankfurt, çocuklarla Brüksel, çocuklar için Luebeck (çocuklar için kültür), Kolonya (Cologne for families and kids), çocuklar için Brüksel şeklinde adlandırmışlardır. Yukarıda sözü edilen kentlerin çocuk turizmi etkinlikleri incelendiğinde, çocuk turizmi: kültürel etkinlikler, festivaller, konserler, müzeler, sergiler, tiyatrolar ve yemekler başlıkları altında sınıflandırılabilir. Örneğin KWG web sitesinde eğlenceli gerçekler linkinde yemekler başlığı da bulunmaktadır. Burada ülkelerin çocuklara yönelik patlamış mısır, şeker, hot dog, muz gibi imgesel değeri olan geleneksel yiyeceklerini tanıtılmaktadır. Yiyeceklerin mesela muzun bilmece ile, domatesin İspanya domates festivali gibi tarihi- kültürel değeri ile birlikte anlatılması yaşayan kültürel mirasın çocuk turizmi ile ilişkilendirilerek kullanımına örnek olarak gösterilebilir. Bunun yanında, ülkelerin insanları, ekonomileri, tarihi mekânları, müzeleri, faunası, florası, çocukların gözünden bir dünya algısıyla beraber kültürle ilişkilendirilerek turizm sektörüne kazandırılmaktadır.⁷

⁶ Erişim tarihi: 25. 10. 2017 <https://www.kids-world-travel-guide.com/>

⁷ Erişim tarihi: 25. 10. 2017 <https://www.kids-world-travel-guide.com/>

Yukarıda yaratıcı kent veya bir başka ifadeyle marka kent çalışmalarıyla çocuk- turizm temalı çalışmaların aynı dönemlerde başladığı belirtilmiştir. Bununla beraber, kentleşme sürecinde kültürel çalışmalarını belirli bir noktaya getirmiş ve marka olmuş Kanada, Almanya, Japonya, Çin, Norveç, Belçika gibi ülkelerin çocuk turizmi alanında daha fazla ön plana çıktıkları görülmektedir. Örneğin sadece çocuklarla sınırlandırılmış, Çocuklar için Brüksel Tematik Kitapçığında çocuklara yönelik birçok kültürel etkinlik yer almaktadır. Bunlardan Brüksel'in doğası gereği kozmopolit ve çeşitli kültür varlıklarını sergileyen yerliler ve sanatçılardan oluşan Zineke geçit töreni, Brosella Folk and Jazz, Nomadik Theatre Festival kültürel etkinliklere örnek olarak verilebilir.⁸ Kolonya'da Hännischen-Tiyatrosu, Frankfurt Çocuk Müzesi⁹, Brüksel Çocuk Müzesi¹⁰, Lübeck Kukla Tiyatrosu Müzesi¹¹ yaşayan kültürel mirasla içeriklendirilmiş çocuk turizmi mekanlarından. Bu mekânlar ve etkinlikler kültürün deneyimlenip yaratıcı çalışmaların yapılarak çocukların kenti yaşaması ve kentin çocuklarla yaşaması için düzenlenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak çocuk turizmi, yaşayan kültürel miras ve çocuk kültürüne dayalı yeni bir alan olarak doğmuştur. Türkiye'de çocuklarla ilgili kültürel çalışmaların sınırlı olması, kentleşme sürecinde yaşayan kültürel mirastan yararlanılamaması, kültür politikaları alanındaki eksiklik, kültür turizmi alanında dünya standartlarının gerisinde kalması nedenlerinden dolayı çocuklara yönelik bir turizm anlayışı henüz geliştirememiştir. Bu nedenle, Türkiye'nin turizm alanında çocuk turizmi çalışmalarını yakalayabilmesi için kentlerin yaşayan kültürel mirasından hareketle çocuklara yönelik yaşam alanlarını oluşturması gerekliliği bu çalışmanın en önemli önerisidir. Geçmişten günümüze Türk kültürü içerisinde doğumdan askere kadar geçen süreçte çocuklarla ilgili kültürel birikimlerin oldukça fazla olması,

⁸ Erişim tarihi: 23. 10. 2017

https://visit.brussels/binaries/content/assets/pdf/brussels_for_kids_thematic_kit.pdf

⁹ <https://www.frankfurt-tourismus.de/en/Frankfurt-for/Families-and-Children2/frankfurt-children-s-museum>

¹⁰ <http://www.museedesenfants.be/site/>

¹¹ <http://www.luebeck-tourism.de/culture/museums/theaterfigurenmuseum.html>

Türkiye nüfusunun %28.7'sini çocukların oluşturması¹², iklim, coğrafi özellikler, faunası ve florası gibi birçok açıdan turizme elverişli bir ülke olması Türkiye'nin bu konu ile ilgili harekete geçmesi için yeterli nedenler arasında sayılabilir. Çocuk- yaşayan kültürel miras- turizm ilişkisi yeni bir alan olarak başta halk bilimi, turizm kent bilimi olmak üzere, disiplinler arası yaklaşımlarla kültür endüstrisi ve ekonomisi bağlamında devlet kurumları ile koordineli bir şekilde çalışılmayı beklemektedir. Özetle, yapılacak çalışmalar sonucunda çocuk turizmi konusunda Türkiye'nin dünyada etkili bir ülke olacağı düşünülmektedir. Ancak burada şuna dikkat etmekte fayda var: Kültür denilen oluşum geçmişte üretime yönelik ve doğurgan bir yapıya sahipti. Fakat günümüz dünyasında zaman, mekân, insan gibi bütün değerlerin yanında kültür de tüketilen bir nesneye dönüştü. Bu durum kültürün içinin boşaltılmasına ve başta gelenekler olmak üzere birçok alanının anlamsızlaşmasına neden olmuştur. Dolayısıyla Türkiye'nin bu akımın tersine bir hamle yapması üretim kültürü yaklaşımını benimsemesiyle mümkün olabilir. Çünkü kültür ancak üretime dönüştüğünde geleceğe taşınabilir ve sürdürülebilir.

Konuya ilişkin diğer öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Çocuk temalı yaşayan kültürel miras projelerinin kentlerde hayata geçirilerek çocuk kültürü veri arşivlerinin oluşturulması,
- Kentlerde yaşayan kültürel mirastan hareketle yaşayan çocuk oyunu, geleneksel Türk Tiyatrosu (Karagöz, meddah), Masal kahramanları kukla tiyatrosu, çocuk kültürü müzeleri¹³, masal evleri, açık hava alanları gibi mekânların tasarlanması,
- T.C. Turizm ve Kültür Bakanlığında Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında Halk Kültürü Bilgi Yönetimi Dairesi Başkanlığı ve Somut Olmayan Türk Kültür Mirası Daire Başkanlığına bağlı "Çocuk Kültürü Araştırmaları Şube" müdürlüklerinin kurulması ve bu birimde çocuk gastronomisi başta olmak üzere, çocuk oyunları ve oyuncakları, çocuk halk anlatıları,

¹² (Erişim Tarihi: 02.11.2017) <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>

¹³ Özdemir, Nebi (2003), "Müze Çocuk İlişkisi ve Çocuk Kültürü Merkezi ile İlgili Bazı Değerlendirmeler", Türkiye'de Halk Bilimi Müzeciliği ve Sorunları, Gazi Üniversitesi THBMER Yay., Ankara, s. 126-147.

geleneksel çocuk giyim kuşamı gibi çocuk kültürünün özel olarak çalışılması,

- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığında “kentlerde çocuklara yer açın” temalı kent çalışmalarının başlatılması,
- T.C. Kalkınma Bakanlığı’nın çocuk kültürü politikaları geliştirmesi,
- Kentlerde yerel yönetimlerin çocuklarla ilgili etkinliklerinde çocuklar için yaşayan kültürel mirasla ilişkilendirilmiş festivaller, sergiler, yarışmalar, düzenlemesi.

KAYNAKÇA

Akkaya, S. (2016). Evliya Çelebi Seyahatnamesi’nde kent imgeleri ve günümüz kent markası tasarımına etkisi. Ankara: Grafiker Yayınları.

Christensen, P., & O' Brien, M. (2003). *Children in the city: Home neighbourhood and community*. Oxford: Routledge.

Frankfurt Tourismus (2023). Frankfurt at Main. Erişim adresi: <https://www.frankfurt-tourismus.de/en/Frankfurt-for/Families-and-Children2/frankfurt-children-s-museum>

Kids-World-Travel-Guide (2023). See the world through children's eyes. Erişim adresi: <https://www.kids-world-travel-guide.com/>

Le Musée des Enfants Het Kindermuseum (2023). It's nice to grow up. Erişim adresi: <http://www.museedesenfants.be/site/>

Onur, B. & Çok, F. (2000). *Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOKAUM)*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Özdemir, N. (2003). Müze Çocuk İlişkisi ve Çocuk Kültürü Merkezi ile İlgili Bazı Değerlendirmeler. Mehmet Öcal, O. ve Tuba, S. Ö. (Ed.). *Türkiye’de Halk Bilimi Müzeciliği ve Sorunları* (ss. 126-147). Ankara: THBMER Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

<http://www.luebeck-tourismus.de/culture/museums/theaterfigurenmuseum.html>

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24645>

https://visit.brussels/binaries/content/assets/pdf/brussels_for_kids_thematic_kit.pdf

IJLER

International Journal of Language and Education Research

Volume 5/Issue 1, April 2023