



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. GÜNEY HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. TANJU DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. FATMA ÖZLEM SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. HATICE ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. NEVIN AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi ABDURRAHMAN KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi ADNAN BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi ARZU ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi AYSUN NÜKET ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi BENGÜ AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi YASEMİN BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkıları getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EğİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEğİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

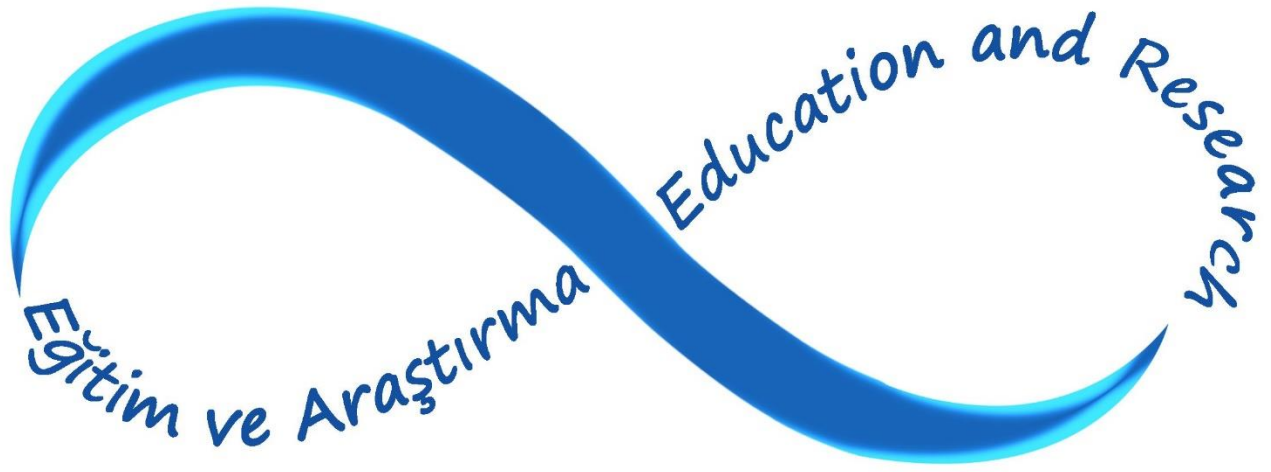
Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAğ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOğLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adnan BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkılar getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 3, 316 - 336

DOI: 10.29250/sead.984213

Received: 18.08.2021

Article Type: Research

Accepted: 08.11.2021

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy*

Ümit YAŞAR, Fatih Anatolian High School, Kozan –Adana, kozan@live.com

Assoc. Prof. Dr. Gülден TÜM, Çukurova University, guldentum@gmail.com

Abstract: Learner autonomy is the ability to take charge of one's own learning, have the capacity for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. There have been studies conducted on learner autonomy at university level but not at the secondary school level. The present mixed type research was aimed to explore secondary school EFL teachers' perceptions about what learner autonomy is, and what their role in promoting learner autonomy, desirability and feasibility of learner autonomy is. The participants were selected by purposive sampling method. A questionnaire and a structured interview, which were designed by Al-Busaidi (2012) were adopted and implemented. The data collected from the questionnaire was analyzed with SPSS software and the data collected through structured interviews was exposed to qualitative thematic analyses. The results reveal that one of the biggest challenges in implementing learner autonomy is students' lack of motivation, interest, and reluctance to take responsibility of their learning. It is also confirmed that there is a strong correlation between the motivation and learner autonomy both of which trigger the development of each other.

Keywords: Learner autonomy, perceptions, feasibility, desirability, EFL teachers,

Cited in: Yaşar, Ü. & Tüm, G. (2021). Secondary School EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy. The Journal of Limitless Education and Research, 6(3), 316-336. DOI: 10.29250/sead.984213.

*This article is derived from Ümit Yaşar's MA thesis entitled "Secondary School EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy", conducted under the supervision of Gülден TÜM.

*This study was presented as an oral presentation at the 5th International Limitless Education and Research Symposium held on 17-20 June 2021.

First Author ORCID: 0000-0003-2037-2920

Second Author ORCID: 0000-0001-7790-0857

1. Introduction

Learner autonomy (LA) described as one's taking responsibility of their own learning has a positive impact on language efficiency (Little, 2004; Benson, 2001). LA is based on the notion that each individual evaluates the input they take differently and constructs different outputs. Therefore, they have their own needs; that is why they need to set their own goals, make their own decisions, and assess themselves. According to this view, learning best occurs when learners set their own goals, make their own decisions, which means that learners must have their own autonomy in their learning process. Scholars in the field give different definitions for learner autonomy. For instance, Holec (1981) defines learner autonomy as the ability to take charge of one's own learning, whereas Little (1991) adds another dimension as the capacity for detachment, critical reflection, decision making, and independent action. It is also accentuated as a sense of being in control of one's own future (O'Donnell, 2013).

LA has many functions in language acquisition. For instance, it can solve the problem of motivation for language learning as it means the intrinsic motivation to learners (Little, 2004) to create efficient and effective language learners, depending on the level of their autonomy level. In addition, it contributes to learners' communicative skills, not only in the classroom environment but also in their academic and social life. According to Dickenson (1987), learner autonomy is promoted for five reasons as of a) practical reasons, b) individual differences, c) educational aims, d) motivation, and e) learning how to learn foreign languages, whereas Coterall (1995) underlines three reasons, *philosophical*, *pedagogical*, and *practical* to promote it. As afore-mentioned there appears a direct link between success and LA (Little, 1995). In this success, teachers' primary role seems to include learners in decision making, goal setting, and help them take responsibility of their learning. To Candy (1991), learner autonomy is not an inborn talent; learners should gain learner autonomy as a skill to be taught, and it requires practice. Therefore, it is the duty of teachers as a 'moral duty' (Shahsavari, 2014) to foster autonomy as defined by Nunan (1997) in five steps: a) 'raising awareness' of learners, b) 'involving' them in selecting their goals, c) having them 'intervene' in to modify their goals regarding the rising needs of their program, d) enabling them to 'create' their own learning materials, and e) 'transcendence' to let them go beyond their roles as learners and participate in the learning process as teachers, and share their experiences with other learners. In this respect, promoting LA requires teachers to forgo some of their responsibilities, and includes learners to take responsibility in goal setting, decision making, learning process, and allocating

time for each goal and assessment. However, this does not make the teaching job easier, it makes the process much tougher. Teachers encounter many problems in promoting LA in their classes, such as learners' attitudes towards autonomy, curriculum, and teachers' own perceptions about LA.

Ministry of National Education (MoNE) in Turkey went through for radical changes in the curriculum in 2005 so as to realize the needs of 21st century skills on several perspectives, one of which is evolving from teacher-centered approaches to the learner-centered ones. These approaches require promoting LA in class. However, there are only few studies conducted on how LA is perceived and promoted in class in Turkey. Doğan and Mirici (2017) found most of EFL teachers were positively disposed to LA in theory, yet, they had negative attitudes toward its practicality and feasibility in EFL classes. In the same vein, Inozu (2008) revealed that teachers struggle to boost LA in their classes, but they seem to be unsuccessful. Little (1995) and Smith (2000) put forward that teachers uneducated as autonomous instructors cannot foster LA in class efficiently. A study by Ho and Crookal (1995) revealed that the cultural background of the learners and teachers could prevent the promotion of LA. Teachers were also observed to become reluctant to leave their authority. Al Asmari (2013) conducted a study on teachers' perception for learner autonomy and the teachers revealed positive attitudes towards LA and its functions; nevertheless, the teachers themselves did not possess decent training and competence in this area. In the same vein, in the study by Yuzulia and Yusuf (2019), the teachers were conscious enough to promote LA as teaching goals and believed it was essential for students. However, they still faced some difficulties and problems in promoting autonomy, such as low motivated students, monotonous teaching strategy and lack of facilities at school. Aforementioned studies indicate the importance of the beliefs and perceptions of teachers in boosting LA generally at universities. There is a consensus among researchers that LA is of vital importance for efficient language learning, and they also share the idea that learner autonomy needs to be promoted in classrooms (Dickenson, 1987; Rebenius, 2003). The key role in promoting LA belongs to teachers; hence, what teachers perceive from learner autonomy and how they believe it should be promoted in their classes is extremely important, however very few studies were conducted about their perceptions. Therefore, the purpose of the study is to explore the beliefs and perceptions of secondary school English Language teachers about learner autonomy. In order to shed light on the issue, the research questions are framed as follows:

1. What are secondary school EFL teachers' perceptions of learner autonomy?

2. What are the secondary school EFL teachers' perceptions of the contribution of learner autonomy in L2 learning?

3. What are the secondary school EFL teachers' perceptions on the feasibility and desirability of learner autonomy?

2. Method

A mixed type of research design including quantitative and qualitative method was applied to investigate English teachers' perceptions on LA in secondary schools. According to Creswell (2012), teachers' unconscious beliefs may not be stated in questionnaire responses, and their answers to short-answer questionnaires may be impacted by the social desirability factor. To minimize such risks and understand teachers' beliefs more thoroughly, both qualitative and quantitative data were collected. The limitation of the study was curfew caused by Covid19 pandemic, and the interviews applied to participants were realized via mobile phone and e-mail rather than face-to-face.

2.1. Sampling and Participants

Sampling defined by as a small group from target population with whom a researcher can study to obtain data plays a vital role in any study. The participants of the study are 43 EFL teachers (28 Females; 15 Males) working at 29 secondary schools in the fall semester of the 2019-2020 Academic Year in Kozan province, Adana-Turkey. They were chosen by a purposive sampling method in which demographic information is given in the following table.

Table 1.

Demographic Information about Participants

Variables		f	%
Gender	Female	28	65.1
	Male	15	34.9
Year of experience	1-5	4	7.0
	6-10	20	46.5
	11-15	13	30.2
	16-20	4	9.3
	21-25	1	2.3
	Over 26	2	4.7
Age	20-30	24	57.8
	31-40	13	30.2
	41-50	4	9.3
	50 and over	2	4.7

As presented in Table 1, 28 out of 43 participants were female (65.1%) and 15 of them

were male (34,9%). Considering the teaching experience period, only four participants (one-to five years) were found to have the least period of experience, whereas 20 participants had the longer experience (six to ten years). In descending order, 13 participants (eleven to 15 years), and four participants (16 to 20 years); merely one participant had worked for more than 21 years and two participants worked more than 26 years. When their ages were taken into account, 24 (57.8%) of the participants were aged from 20 to 30 years old, 13 participants were aged of 31 to 40. In other words, 38 of the participants were between 20-40 years in range. Only four of the participants were between 41 and 50 years old (%9.3) and the number of the participants who were older than 50 years was only 2 participants with the 4.7% of the total. The majority of the participants (41.9%) teach English for the 8th Graders, which is important stage of cognition for these students as they get prepared for an extremely important exam for their education career.

2.2. Data Collection Instruments

In this mixed research design, a questionnaire and a structured interview, both of which were adapted from Borg and Al-Busaidi (2012), were utilized. The Learner Autonomy Questionnaire includes five parts, the first part of which consists of 37 Likert-scale Items ranging from 1 to 5 (1. Strongly Disagree, 2 Disagree, 3 Unsure, 4. Agree, 5 Strongly Agree) and is designed to collect data about ten constructs which are *technical, psychological, social, political aspects of learner autonomy, the teacher's role in developing learner autonomy, the application of learner autonomy to different cultural contexts, age and learner autonomy, language success and learner autonomy, the implications of learner autonomy for teaching*. The second part designed to examine the *desirability and feasibility* of learner autonomy in EFL classes included two basic questions of what participants think about the desirability and feasibility of learner involvement, and to what extent learners are actually involved in such decisions. The third part had two open-ended questions to understand teachers' beliefs about their students' autonomy level and to what extent they believe they promote LA in their classes. As for the reliability of the questionnaire including 37 Items, a pilot study was conducted, and Cronbach's Alpha value was found to be 87.3, which is considered as valid since over 60.0, which is accepted relevant and clarified.

The interview contains seven main and eleven sub-questions to obtain deeper insights into teachers' perceptions on what LA is, what key characteristics of an autonomous learner are, what the effect of LA on language success is, and how the participants developed their current

views on LA. The fifth question focuses on the participants' perception on the desirability and feasibility of learner autonomy. The sixth question was designed to understand how the participants feel about their students' autonomy level. In the last question the participants were asked whether they gave their students opportunities to develop LA. The semi-structured interviews were conducted with instructor participants so as to shed light on the research questions of this study.

2.3. Data Analyses

The quantitative data collected through the questionnaire was analyzed by using SPSS. The qualitative data collected through structured interviews was subjected to qualitative content analysis. The interviews were conducted through the e-mail and mobile phone due to the curfew that the government imposed as a precaution to prevent coronavirus from spreading. After this process, the steps of emergent coding method were employed. The data was examined thoroughly, and keywords were identified, then these keywords were organized in broader categories by the researcher. In order to enable reliability, this coding process was conducted by an expert in the same field to reach consensus with the researcher and the supervisor. As the study has a mixed type approach, the conclusions obtained from the qualitative and quantitative studies were elaborated and accentuated to get a final conclusion.

3. Findings

The first research question aimed at deducing the EFL teachers' perceptions on LA in classrooms. In order to get the answers for the quantitative data, the 43 participants were asked to answer the questionnaire including 37 items designed to explore teachers' views about what LA is, what the teachers' role is in promoting LA, and its success on language learning, learner-centered methods and LA relationship, technical, psychological and cultural aspects of LA, and age and LA. Table 3 below indicates results of the items (items 29, 33, 11, 37, and 32) related to the psychological perspective of LA.

Table 2
Psychological Perspective of Learner Autonomy

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
29 Learning how to learn is key to developing learner autonomy.	.0	.0	2.4	53.7	43.9
33 Motivated language learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated.	.0	4.9	.0	36.6	58.5
11 Confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence.	.0	2.4	7.3	48.8	41.5
37 To become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning.	.0	4.9	4.9	56.1	34.1
32 The ability to monitor one's learning is central to learner autonomy.	.0	14.6	22.0	41.5	22.0

As indicated in Table 2, 53.7% of the participants agreed with the Item 29 which states that *learning how to learn is a key point from the point of learner autonomy*. The Item 33 revealed that 36.6% of the participants agreed and 58.5% of the participants agreed that the possibility of motivated language learners' developing autonomy is higher than unmotivated learners. Regarding Item 11 which states that *confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence*, almost all of the participants think that confident language learners develop LA more easily than those who lack confidence (48.8% agree). The responds to the Item 37 indicate that the majority of the participants think that to become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning (56.1% agree). When Item 32 is considered, most of the participants (41.5%) agree on the ability to monitor one's learning is central to LA and 22.0% of them strongly agree, 22.0% of them are unsure about the statement, whereas 14.6% of them disagree with the statement. Table 4 below indicates the results of teachers' role in promoting LA through the Items (28, 35, 15, 8, 17, 24 and 18).

Table 3.
Teachers' Role in Promoting Learner Autonomy

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
28 Learner-centered classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy.	.0	2.4	4.9	58.5	24.1
35 The teacher has an important role to play in supporting learner autonomy.	.0	12.2	9.8	51.2	26.8
15 Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centered classrooms.	7.3	12.2	26.8	24.4	29.3
8 Learner autonomy means learning without a teacher.	7.3	17.1	29.3	31.7	14.6
17 Learner autonomy implies a rejection of traditional teacher-led ways of teaching.	4.9	14.6	24.4	36.6	19.5
24 Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher.	9.8	31.7	29.3	17.1	12.2
18 Learner autonomy cannot develop without the help of the teacher.	19.5	34.1	24.4	22.0	.0

Table 3 indicates that the majority of the participants agree (58.5% agree) with the Item 28 of *learner-centered classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy*. Most of the participants also agree with the Item 35 related to *teacher has an important role to play in supporting learner autonomy*. %51.2 of the participants agreed, whereas 9.8% of them were unsure and 12.2% disagreed.

The Items 15, 8, and 17 appear to be relatively more homogeneous. The majority of the participants (29.3%) strongly agreed with the statement of *learner autonomy cannot be promoted in teacher-centered classrooms*; yet, 26.8% were still unsure, 12.2% disagreed, and 7.3% strongly disagreed with the statement. The Item 8 deduces that most of the participants share the opinion that *LA means learning without a teacher* while 29.3% of the participants were unsure, 17.1% disagree with the statement. The Item 17, stands for that *LA implies a rejection of traditional teacher-led ways of teaching differentiated*. 24.4% of the participants were unsure, while 36.6% agreed with the statement. The majority of the participants (31.7%) disagreed with Item 24 which asserts that *LA requires learner to be totally independent of the teacher*. 9.8% of the participants strongly disagreed with this statement while 29.3% of them were unsure. The Item 18 stands for *LA cannot develop without help of the teacher* that the majority of the participants disagree (34.1%), whereas 22.0% percent of the participants are agree. Table 4 displays the findings on teachers' perception on LA in age, and cultural background reflected in the Items (1, 10, 20, 13, and 23).

Table 4
Age and Cultural Background

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
1 Language learners of all ages can develop learner autonomy.	.0	12.2	9.8	63.4	14.6
10 It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults.	2.4	14.6	7.3	53.7	22.0
20 Learner autonomy is only possible with adult learners.	26.8	36.6	19.5	14.6	2.4
13 Learner autonomy can be achieved by learners of all cultural backgrounds.	.0	14.6	41.5	26.8	17.1
23 Learner autonomy is a concept which is not suited to non-Western learners.	26.8	19.5	41.5	12.2	.0

Table 4 indicates that all ages can develop LA (63.4% agree), and promoting LA with both young language learners and adults is possible (53.7% agree). However, they were unsure about the effect of cultural background on LA. While the majority of the participants (46.3% in total) thought that LA was not a concept suited to non-western learners, 41.5% of them were still unsure. Yet, 17.1% of them strongly agreed that LA could be achieved by learners of all cultural backgrounds. Table 5 presents teachers' perceptions on LA regarding the proficiency of the learners through the Items (34, 26 and 9).

Table 5.
Learner Autonomy and Proficiency of the Learners

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
26 Promoting autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners.	4.9	19.5	19.5	43.9	12.2
9 It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners	4.9	22.0	34.1	31.7	7.3
34 The proficiency of a language learner does not affect their ability to develop autonomy.	19.5	31.7	26.8	14.6	7.3

Table 5 displays the three items related to proficiency of the learner and LA. The Item 26 reveals that *promoting LA is easier with the beginners than with more proficient learners*. Majority, (43.9%) of the participants agreed while 19.5% disagreed. 31.7% of the participants agreed with the Item 9 standing for *its being harder to promote LA with proficient learners than to do it with beginners*, which was the opposite of the previous Item. 34.1% of the participants were still unsure. 31.7% of the participants disagreed with the Item 34 that expresses *the*

proficiency of a language learner does not affect their ability to develop LA while 26.8% of the participants are unsure about the statement. Table 6 below presents teachers' perception on political perspective of LA through the Items (4, 7, 14, 22, 24, 27, and 32).

Table 6.
Perceptions on Political Perspectives of Learner Autonomy

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
4 Autonomy means that learners can make choices about how they learn.	.0	2.4	2.4	63.4	31.7
7 Involving learners in decisions about what to learn promotes learner autonomy.	.0	2.4	7.3	61.0	29.3
14 Learner autonomy is promoted when learners take part in decision-making to choose the activities they do.	.0	2.4	7.3	58.5	31.7
27 Learner autonomy is promoted when learners can choose their own learning materials.	.0	2.4	12.2	58.5	26.8
22 Learner autonomy is promoted when learners are free to decide how their learning will be assessed.	.0	12.2	17.1	43.9	26.8
32 The ability to monitor one's learning is central to learner autonomy.	.0	14.6	22.0	41.5	22.0
24 Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher.	9.8	31.7	29.3	17.1	12.2

The findings in Table 6 reveal the participants' agreement about that learners should involve in the decision-making process of choosing and how they learn (63.4% agree), what to learn (61.0 agree), activities they do (58.5% agree), and the materials they use (58.8% agree). For the Items 24 and 32, learners also should take part in monitoring (41.5% agree) and evaluating process (58.5% agree) to develop learner autonomy. Table 7 below presents teachers' perception on social perspective of LA through the Items (2, 3, 16, 19, 25, and 30).

Table 7.
Perceptions on Social Perspective of Learner Autonomy

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
3 Learner autonomy is promoted through regular opportunities for learners to complete tasks alone.	.0	4.9	.0	70.7	24.4
2 Independent study in the library is an activity which develops learner autonomy.	.0	7.3	12.2	58.5	22.0
25 Cooperative group work activities support the development of learner autonomy.	.0	2.4	19.5	53.7	24.4
19 Learner autonomy is promoted by activities that encourage learners to work together.	.0	7.3	14.6	51.2	26.8
16 Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other.	.0	2.4	14.6	43.9	39.0
30 Learning to work alone is central to the development of learner autonomy.	2.4	7.3	34.1	43.9	12.2

According to Table 7, almost all of the participants agree (70.7%) with the Item 3, stating that *LA is promoted through regular opportunities for learners to complete tasks alone*. The Item 2 confirms the same result, 58.5% of the participants agree that independent study in the library is an activity which develops LA. On the other hand, the Item 30 shows that the majority of the participants (43.9%) agree that *learning to work alone is central to the development of LA*, 34.1% of them are unsure about the statement. The Items 25, 19 and 16 reveal that the participants also think that *developing LA also requires cooperative group work activities*. Majority of the participants agreed with the Item 25 which asserts that *cooperative group work activities support the development of LA* (53.7% agree). They also agree with the Item 19 which is of *LA is promoted through activities which give learners opportunity to learn from each other* (43.9% agree). 51.2% of the participants agree that LA is promoted by activities that encourage learners to work together (Item 19).

For the qualitatively data, the participants were asked open-ended questions to get deeper insights about their perceptions on LA with responsibility of learners own learning, self-governing, decision-making, planning their own learning and having knowledge of what to learn and how to learn. Hereinbelow are some excerpts from the participants:

P-26: LA is to decide what, why and how to learn on their own and even be responsible for their own assessment.

P-10: It means self-governing. LA is planning learning activity yourself.

P-30: Autonomy means students' ability of self-learning. If the chance and time is given to learners, it is certainly going to be improved at any level of learners.

P-27: Autonomy in education is a process in which learners learn on their own. If a learner purposes to learn something without receiving help from a teacher and act accordingly, this way of learning is called as" autonomous.

Upon asking about the key characteristics of an autonomous learner, the answers the participants gave were different as below-mentioned:

P-32: The key is curiosity. Students should be curious about learning and what is beyond the information.

P-27: Autonomous learners must be self-confident, interested in the target language, curious, and capable of accessing sources that language learning requires. Self-confidence, interest, curiosity are important factors that are going to motivate autonomous language learners during the self-learning process.

The second research question is about what the secondary school EFL teachers' perception is for the contribution of LA in English learning as given in Table 8 below:

*Table 8.
Perceptions on Learner Autonomy and Language Success Relationship*

Statement	Strongly Disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly Agree
12 Learner autonomy allows language learners to learn more effectively than they otherwise would.	.0	2.4	4.9	56.1	36.6
36 Learner autonomy has a positive effect on success as a language learner.	.0	4.9	2.4	53.7	39.0
5 Individuals who lack autonomy are not likely to be effective language learners.	.0	7.3	26.8	51.5	24.4

As indicated in Table 8, Items 12 and 36 support the participants' opinion about *developing LA has a positive effect on language success*. The majority of the participants (56.1%) agree with the Item 12 which asserts that *LA allows language learners to learn more effectively than they otherwise would*. 53.7% of them also agree with the Item 36 which expresses that *LA has a positive effect on success as a language learner*. For Item 5, the participants (51.5%) agree that individuals who lack autonomy are unlikely to be effective language learners.

The qualitative data of the structured interviews also confirmed the participants' agreement that LA has a crucial role in language learning success. They also think that LA is not just one of the factors for success in language learning but also a requirement as reflected by their excerpts below:

P-27: Autonomy is not only a factor that affects success positively but also a requirement for success. Repetition plays an important role in language learning and it is involved in autonomy. Besides, learning is limited to lesson time in non-autonomous learning processes and the limited time restricts the diversity of activities done as well.

P-32: English as a language needs learners' own efforts and investment of time and energy in it. Therefore, it is important to inform the students of LA and increase their awareness to facilitate the language learning process.

P-10: To gain much success, language learners should work properly by self-governing their studies.

P-40: "One knows oneself more than anybody else. That is why a learner who knows about his advantages and disadvantages can learn a language much more effectively and well with his autonomous studies."

P-29: To improve language skill, it is a need to use the target language. That is why autonomous learners become more successful. (Participant 29)

In order to shed light on the third research question of secondary school EFL teachers' perceptions on feasibility and desirability, the findings were analyzed quantitatively and qualitatively and presented below. The questionnaire consisted of two sections, the first of which focused on the desirability of learner's involvement in decision making and the second of which was designed to explore teachers' thoughts about the feasibility of learners' involvement in decision-making. The table below lists the statistics of 7 Items which were asked to participants to understand their perceptions on desirability of student involvement in decision-making about the objective of a course, the materials used, the kind of tasks and activities they do, the topics discussed, how learning is assessed, the teaching methods used, and classroom management.

Table 9.

Desirability of Student Involvement in Decision-making

Learners are involved in decisions about:	Undesirable		Slightly Desirable		Quite Desirable		Very Desirable		SD	MEAN
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1 The objectives of course	5	12.2	8	19.5	16	39.0	12	29.3	.98	2.85
2 The materials used	5	12.2	4	9.8	17	41.5	15	36.6	.98	3.02
3 The kinds of tasks and activities they do	5	12.2	5	12.2	16	39.0	15	36.6	1.00	3.00
4 The topics discussed	4	9.8	7	17.1	18	43.9	12	29.3	.93	2.92
5 How learning is assessed	6	14.6	9	22.0	14	34.1	12	29.3	1.03	2.78
6 The teaching methods used	10	24.4	6	14.6	12	29.3	13	31.3	1.17	2.68
7 Classroom management	12	29.3	9	22.0	11	26.8	9	22.0	1.13	2.41

According to Table 9, Item 2 referring to the learners' involvement in decisions about the materials used had the highest ratio. The majority of the participants (41.5%) rated as "quite desirable" ($X=3.02$). Then, Item 3 was about involving learners in decisions about the kinds of tasks and activities done and 39.0% of the participants rated it as "quite desirable" ($X=3.0$). The findings in Table 10 indicate that learners' involvement in decisions about classroom management (Item 7) which has a mean score of 2.41 (29.3% undesirable), and learners' involvement in decisions about the teaching methods used (Item 6) which has a mean score of 2.68 (24.4% undesirable) were the least desired Items. Regarding the feasibility of the learners' involvement in decisions about the objectives of a course, the materials used, the kinds of tasks and activities they do, the topics discussed, how learning is assessed, the teaching methods used and classroom management are displayed in Table 10.

Table 10.

Feasibility of Student Involvement in Decision-making

Learners are involved in decisions about:	Unfeasible		Slightly Feasible		Quite Feasible		Very Feasible		SD	MEAN
	F	%	F	%	F	%	F	%		
1 The objectives of course	6	14.6	9	22.0	20	48.8	6	14.6	.91	2.63
2 The materials used	5	12.2	9	22.0	20	48.8	7	17.1	.90	2.70
3 The kinds of tasks and activities they do	1	2.4	14	34.1	13	31.7	13	31.7	.87	2.92
4 The topics discussed	3	7.3	12	29.3	15	36.6	11	26.8	.91	2.82
5 How learning is assessed	1	12.2	5	26.8	11	43.9	17	17.1	.92	2.65
6 The teaching methods used	7	17.1	10	24.4	16	39.0	8	19.5	.99	2.60
7 Classroom management	8	19.5	10	24.4	15	36.6	8	19.5	1.02	2.56

Table 10 indicates teachers' perceptions on the feasibility of learners' involvement in decision-making process. When findings about the desirability of these same Items presented in Table 9 were compared, the feasibility of learners' involvement in decisions is found to be relatively lower than the desirability of the same Items. For the participants, the most feasible items were learners' involvement in deciding the kinds of tasks (Item 3), the topics discussed (Item 4), and the materials used (Item 2). Nonetheless, the least feasible item was learners' involvement in deciding classroom management (Item 7).

Items 8 to 14 in the third section of the questionnaire were to understand teachers' perceptions on desirability and feasibility of some skills that learners need to develop LA. Table 12 below presents the findings about the teachers' perceptions on desirability of the skills needed for the development of LA.

Table 11.

Desirability of Skills for Learner Autonomy in Students

	Learners have the ability to:	Undesirable		Slightly Desirable		Quite Desirable		Very Desirable		SD	MEAN
		F	%	F	%	F	%	F	%		
8	Identify their own needs	4	9.8	8	19.5	16	39.0	13	31.7	0.95	2.92
9	Identify their own strengths	2	4.9	6	14.6	18	43.9	15	36.6	0.84	3.12
10	Identify their own weaknesses	2	4.9	8	19.5	16	39.0	15	36.6	0.87	3.07
11	Monitor their progress	4	9.8	7	17.1	17	41.5	13	31.7	0.94	2.95
12	Evaluate their own learning	5	12.2	10	24.4	14	34.1	12	29.3	1.00	2.80
13	Learn co-operatively	1	2.4	7	17.1	18	43.9	15	36.6	0.79	3.14
14	Learn independently	3	7.3	10	24.4	12	29.3	16	39.0	0.97	3.00

Table 11 indicates the desirability of the skills that learners need to develop LA. For the participants, the most desirable item was learners' ability to learn co-operatively (Item 13). Almost all of the participants (43.9% quite desirable, 36.6% very desirable) thought it was desirable that learners have the ability to learn co-operatively, while merely 2.4% of the participants thought that it was undesirable. To the participants, ability to evaluate their own learning (Item 12) was the least desired one. The table below presents the findings about teachers' perceptions on the feasibility of certain abilities learners need to develop LA. The Items are the same as the ones above-mentioned; however, in this part, the participants were asked to assess the feasibility of the Items (8 to 14).

Table 12.

Feasibility of Skills for Learner Autonomy in Students

	Learners have the ability to:	Unfeasible		Slightly Feasible		Quite Feasible		Very Feasible		SD	MEAN
		F	%	F	%	F	%	F	%		
8	Identify their own needs	2	4.9	11	26.8	16	39.0	12	29.3	.87	2.92
9	Identify their own strengths	3	7.3	4	9.8	20	48.8	14	34.1	.86	3.09
10	Identify their own weaknesses	5	12.2	6	14.6	16	39.0	14	34.1	.99	2.95
11	Monitor their progress	2	4.9	11	26.8	16	39.0	12	29.3	.87	2.92
12	Evaluate their own learning	4	9.8	8	19.5	18	43.9	11	26.8	.92	2.87
13	Learn co-operatively	2	4.9	5	12.2	20	48.8	14	34.1	.81	3.12
14	Learn independently	2	4.9	9	22.0	14	34.1	16	39.0	.90	3.07

The findings in Table 12 reveal that teachers' perceptions on the feasibility for these skills are slightly lower than desirability of the same skills. However, their total mean score is 2.99 which stands for "quite feasible". According to the participants, ability to learn co-operatively (Item 13, X=3.12), ability to identify their own strengths (Item 9, X=3.09) and ability to learn independently (Item 14, X= 3.07) had the highest feasibility scores. According to the participants, the least feasible skill was the ability to evaluate their own learning (Item 12) with a mean score of 2.87.

When the data was analyzed qualitatively, it was observed that the majority of the participants agreed on the desirability of LA. They thought being an autonomous learner would a requirement to be able to succeed at learning the language; however, they had some doubts about the feasibility of promoting LA. They were of the opinion that LA needed some flexibility from the point of curriculum and schedule, which, they thought, did not exist in the public-school environment. One of the participants said that if there were not a curriculum, syllabus and any schedule, it would be much easier to teach.

P-27: In my opinion, autonomy is an important element that affects language learning positively. However, it is impossible to involve students widely at a public school.

P-29: We have to finish one unit in a month. I hate it. My students and I have no power to make a decision. In the class I listen to their offers, but mostly, they request me not to speak in English.

Involving learners in the decision-making process is desirable but not feasible, according to the participants. They agree that learner involvement in decision-making will improve their motivation; however, in the public-school environment, they claim that it is unfeasible. They, again, draw attention to limited time and curriculum as a hindrance in the way of promoting LA.

P-10: It is certain learner involvement motivates learners positively. Hence, they should be involved in decision making. Learners can choose what they learn at private language courses. On the other hand, it is not possible for learners at a public school to choose what they learn. As surely known, there is always a strictly scheduled learning syllabus at public schools. However, learners at public schools can choose what kind of activities they will do while they are learning the topics of the scheduled syllabus.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The findings collected through the questionnaire and the interviews revealed that Secondary School EFL teachers associated LA with self-awareness, learning to learn, and taking responsibility of learning which matches with the findings in the literature (Al Asmari, 2013; Doğan and Mirici, 2017; Al Busaidi, 2012). This study reveals that collaborative activities, as well as individual activities, help learners develop LA. This result is also confirmed by the previous study (Cakici, 2015) as well as individual perspective of LA, which was confirmed by the study carried out by Doğan and Mirici (2017). According to the findings of this study, participants are of the opinion that learners should have a right to choose what to learn, how to learn and the learning materials in their classes however the desirability and feasibility of involving learners in the assessment of their learning was relatively low which was also confirmed by the study (Doğan and Mirici, 2017). They also think that involving learners in the decision-making process about what to learn and how to learn is not feasible in state school settings.

Considering the age and LA, participants think that it can be developed at any age; nevertheless, they give different responds for the cultural background. The majority of the participants were unsure about the effect of cultural background on LA, which means that there is a tendency to literature, which states that cultural background affects learner autonomy (Ho and Crookal, 1995).

Another finding of this study is that secondary school EFL teachers think that motivated and confident learners can develop LA easier than those who are non- motivated and self-confident. The previous studies (Dickinson, 1987; O'Donnell, Chang & Miller, 2013) reveal a

strong relationship between the motivation and LA. These studies confirm that it leads motivation and provides a shield against negative peer influences, therefore; teachers perceptions on the relationship of motivation and LA can be confirmed. This study confirms that secondary school EFL teachers promote LA primarily trying to motivate learners and trying to equip them with autonomous learning strategies by giving information about the importance of language learning, benefits explaining them learning how to learn, which are key factors in promoting LA. They try to promote it by giving task-based homework which will provide learners to do research to complete the task. Collaborative activities are also part of how to promote LA. These actions comply with Çakıcı's (2015) five steps to promote LA: increasing learners' awareness of learning strategies, using collaborative learning, self-reports, diaries, evaluation sheets and creating portfolios, and Nunan's (1997) five-step approach which emphasizes raising awareness of the learners about LA.

The findings of the second research question revealed that all the participants agreed on LA as a key point to achieve language success. They do not regard LA as one of the factors to affect language success but goes beyond it.

The findings of the third research question revealed that the participants implemented LA as a highly desirable factor, however, they disagree that promoting LA in classes is feasible. They find the curriculum and time as a hindrance to promote it, which complies with the previous studies (Dogan and Mirici, 2017). They explain this with the limitation of curriculum, lack of interest and lack of willingness to learn English which was expressed in the previous studies as a barrier in front of promoting LA (Benson, 2010; Littlewood, 1997). They also put stress on the usage of language on a daily basis. The learners lack of opportunity to use and need the language in their daily life, which affects their motivation and indirectly LA. According to the interviews, the participants see their learners to be accustomed to being spoon-fed as also found in the study by Inozu (2008) and also confirmed by Mirici (2017). They are reluctant to share the responsibility of evaluation part of the lesson which again complies with the study by Tursun (2010) indicating lesson planning and evaluating belonged to teachers.

In summary, one of the biggest challenges in implementing LA is students' lack of motivation, interest, and reluctance to take responsibility of their learning. It is also confirmed by the participants of this study that there is a strong correlation between the motivation and LA both of which trigger the development of each other; therefore, teachers should be aware

that LA requires teachers to forgo some of their responsibilities of searching for the reasons why learners lack of motivation and finding ways to increase their interest in their lessons.

This study found that secondary school EFL teachers are acquainted with the term learner autonomy and how to implement learner autonomy in their classes, however, it is clearly seen that they consider promoting learner autonomy as unfeasible because of the limitations of the curriculum and the time allotted for the syllabus. Teachers should be aware that the curriculum stands for a framework and teachers are free to stretch it and customize according to learners' needs. Although the 8th Graders at the secondary school get prepared for High school Entrance Exams (LGS), the 5th, 6th and 7th Graders do not feel this stress as much as 8th Graders, which shows that secondary school EFL teachers have three years of time to promote learner autonomy in their classes.

According to findings of this study, one of the biggest challenges in implementing learner autonomy is students' lack of motivation, interest, and reluctance to take responsibility of their learning. It is also confirmed by the participants of this study that there is a strong correlation between the motivation and learner autonomy both of which trigger the development of each other; motivated learners develop learner autonomy easily and learner autonomy help develop learner autonomy. Therefore, teachers should be aware that learner autonomy requires teachers to forgo some of their responsibilities; however, this does not make teachers' duty, including motivating learners easier. They should take the responsibility of searching for the reasons why learners lack of motivation and finding ways to increase their interest in their lessons.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework, Method, Post Draft, Visualization, Review and Editing" part of this work was done by Ümit YAŞAR and Assoc. Prof. Dr. Gülден TÜM.

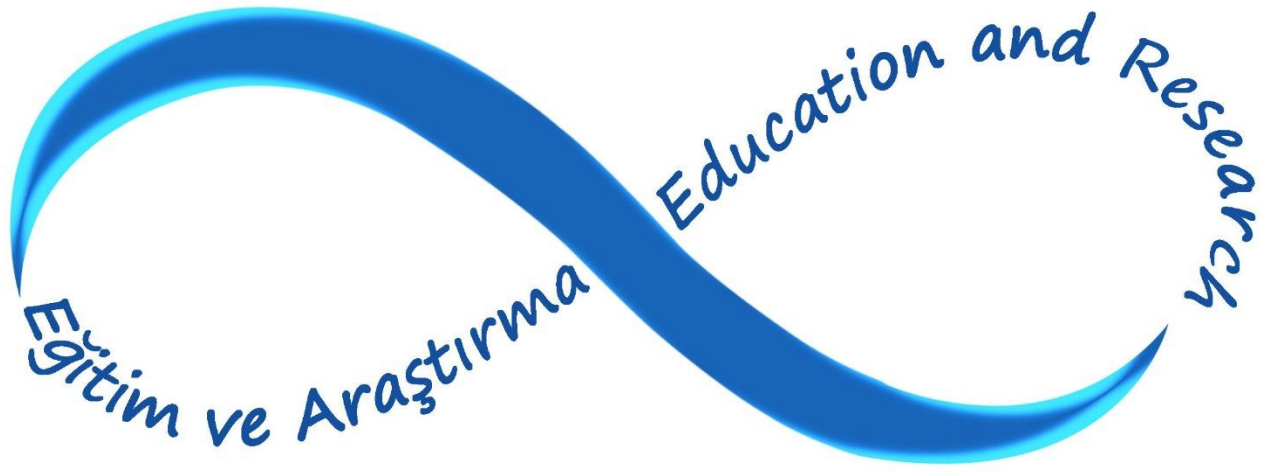
REFERENCES

- Al Asmari, A. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers' perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), 1-10.
- Borg, S., & Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices. *ELT Research Paper* 12-07. London: British Council.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Çakici, D. (2015). Autonomy in Language Teaching and Learning Process. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16. 10.17679/iuefd.16168538.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (Fourth Ed.). Boston: Pearson Education.
- Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan, G. & Mirici, İ. H. (2017). EFL instructors' perception and practices on learner autonomy in some Turkish universities. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 166-193. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/36109/405456>
- Ho, J. & Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-43.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe.
- Inozu, J. (2011). Developing learner autonomy in the language class in Turkey: Voices from the classroom. *Asia Pacific Educational Review*, 12(4), 523-541.
- Kemper, E.A., Stringfield, S. & Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. In: Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 273-296.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions. Issues and Problems*. Authentik, Dublin.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Little, D. (2004, March). *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. Paper presented in UNTELE, Universite de Compiegne, Compiegne, France.
- Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp.192-203). London: Longman.
- O'Donnell, S. L, Chang, K. B. & Miller, K. S. (2013). Relations among Autonomy, Attribution Style, and Happiness in College Students. *College Student Journal*, 47(1), 228-234.
- Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching autonomy: 'Reading groups' and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 182-193. <https://doi.org/10.1177/1469787405057665>

- Rebenius, I. (2003). Discussing learner autonomy. *Paper presented at the Canadian conference on developing autonomy in the FL classroom*. Tenerife, Spain: The University of La Laguna.
- Shahsavari, S. (2014). Efficiency, feasibility and desirability of learner autonomy-based on learners' and teachers' point of views. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 271-280



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAğ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOğLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adnan BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkıları getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EğİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEğİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 3, 337 - 370

DOI: 10.29250/sead.985768

Received: 21.08.2021

Article Type: Research

Accepted: 12.11.2021

The Effect of Masked Education on Language Skills

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara University, firdevs.gunes@gmail.com

Abstract: With the Covid-19 epidemic in our world, masks have started to be used in schools. The mask, which covered half of the face, revealed problems such as hearing sounds, speaking, pronunciation, understanding language, seeing facial expressions, and lip reading. This situation has brought up research on the effect of the mask on students' language skills. In this study, scientific studies dealing with the effects of masked education on students' language skills were examined. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research, and studies published in 2020 and 2021 were selected. Using various keywords on the subject, 42 studies were reached, 10 of them were excluded and 32 scientific studies were examined. The findings obtained as a result of the research were analyzed and interpreted. It was determined that most of the studies examined were aimed at preschool and primary school students, quantitative methods were used, and the data were collected through interviews. In the research, it was determined that the effects of masked education focused on breathing, voice, speaking and pronunciation, perceiving and understanding words, facial expressions and nonverbal communication, language learning and reading, and language skills development. It has been determined that students have problems such as hearing sounds, speaking, understanding pronunciation, not being able to see facial expressions, and not developing their language skills sufficiently. At the end of the research, suggestions were made to the teachers such as speaking loudly, using a microphone, making short sentences, making more use of body language, and using a transparent mask.

Keywords: Masked education, communication, nonverbal communication.

Cited in: Güneş, F. (2021). The effect of masked education on language skills. Maskeli eğitimin dil becerilerine etkisi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 337-370. DOI: 10.29250/sead.985768.

Author ORCID: 0000-0002-9449-8617

1. Introduction

At the beginning of 2020, the World Health Organization (WHO) declared a global epidemic situation in our world due to COVID-19. WHO recommended face masks be used in schools so as to prevent the spread and infection of the virus through coughing, sneezing, speaking, singing and even deep breathing. Following this recommendation, wearing face masks has become mandatory in most countries. Children, teenagers and adults were asked to wear face masks in primary, secondary, high school and universities, indoor and outdoor environments. Wearing face masks has become increasingly mandatory in all aspects of daily life. In addition, studies were conducted on mask types and their protection, publications were made about some face masks being more protective and how to wear them. In order to prevent the spread of the epidemic in the society, attention was paid to the principles of mask, distance and hygiene, and the slogans "Wear a face mask, live happily" were shared. These practices continue today.

With the face mask, there are important changes in the world of education and new discussions arise. It is stated that wearing a face mask constantly will have negative effects on children, young people, and adults. Masks, especially in children, raise many questions in terms of both health and communication. Although the importance of wearing a mask for health is recognized, research emphasizes that this will cause various problems in children and adults. Ultimate ones among these are breathing and hearing of sounds in comfort. Then, various problems such as speaking, pronunciation, communication, interaction, social development, and language skills are listed (MGEN,2020).

In order for the speech to be audible and intelligible, the sound level reaching the ear of the listener should be sufficient. The loudness of the sound heard by the ear is called the intensity of the sound and is measured in decibels (dB), the unit of intensity of the sound. Decibel is the smallest sound intensity that the human ear can hear. Whispering sound is 30 dB, speaking sound is 40-60 dB, shouting one is 80-90 dB. Frequency is the number of vibrations per second and its unit is hertz (Hz). The human ear can hear sounds between 20-20,000 Hz. In order for the ear to hear comfortably, the sound should be around 3,000 Hz, that is, an average of 12 dB (MGEN,2020). As known, most communication processes take place in a noisy environment. Especially in school environment, the noise level is higher. The teacher's voice should be higher than the noise level. This situation should be well adjusted according to the noise level (Goldin, Weinstein & Shiman, 2020).

Wearing a mask prevents facial expressions from being seen and causes some problems in terms of language, communication, interaction and social development. For this reason, masks are not recommended for communication with babies younger than 24 months (Ruba & Pollak, 2020). As known, the first communication tool of children from an early age is facial expressions. They display the expression on their face that they do not like food, smile when they see their mother, and encounter the negative facial expressions of adults when they misbehave. Thus, children use facial expressions from an early age to both express themselves and understand others. They read and interpret the non-verbal messages of their peers. For this reason, facial expressions are central to conveying and understanding emotions in communication. The best facial expressions convey emotions such as anger, sadness, joy, fear (Güneş, 2019). It is a problem that facial expressions are not visible in masked communication.

The face mask negatively affects interpersonal communication in daily life. This situation becomes more evident in the education process. Communication in the educational process extends beyond words, not just words. In addition to words, sounds, facial and mouth movements also convey meaning during communication. In particular, a twitching jaw, a wrinkled nose, an opening and closing mouth are clues that enable us to understand the message of the other person. However, these clues are invisible in a face-masked communication, and it is very difficult to read these signs by the face mask. It covers the lower part of the face, depriving students of some facial expressions necessary for communication. How to communicate in education when half of the human face is covered with a face mask? How are knowledge and skills taught? This study was launched by such a need, and the research projects on the effects of masked education on children, youth and adults were investigated and evaluated.

In this study, it was aimed to determine the effects of the face mask used in schools together with the COVID-19 global epidemic on the language, comprehension, learning and social development of students. For this purpose, it has been tried to investigate the scientific studies published in the field, to determine the current problems and the applicable suggestions. Within the framework of this purpose, answers to the following questions have been sought.

1. Research on masked education;

- 1.1. What is the year, number and target group?

- 1.2. What are the types, methods and data collection tools?

- 1.3. What are the consequences and identified problems?
2. According to research, the face mask in the education process;
 - 2.1. What are the impacts on breathing, voice, speech and pronunciation?
 - 2.2. What are the impacts on perception and understanding of words?
 - 2.3. What are the impacts of facial expressions and nonverbal communication?
 - 2.4. What are the impacts on language learning and reading in children?
 - 2.5. What are the impacts on the development of language skills?
3. What are the recommendations for teachers in research?

In the research, the problems experienced by the students in the masked communication process were handled with a holistic approach and the impacts on their language skills were tried to be determined. It is expected that the findings and suggestions obtained will contribute to the field in terms of drawing attention to the problems experienced by the students and preventing them.

2. Method and Material

In the research, a case study, which is one of the qualitative research methods, was used in order to examine scientific studies on the problems experienced by students in masked communication during the global epidemic process. According to Yıldırım ve Şimşek (2011), case study is defined as the systematic examination of data sources related to one or more events, individuals or groups over a certain period of time (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Data were obtained by document analysis method. Document analysis in the field is a scientific research method that includes the process of scanning, classifying, summarizing, and interpreting the findings in line with the purpose of all kinds of written studies on the determined subject (Şimşek, 2009).

The data obtained from the scientific studies examined by the document analysis method in the research were analyzed descriptively by expressing them with frequency and percentage values. Ethics committee approval was not obtained as the research was conducted by document analysis method.

There were no scientific articles, postgraduate theses and reports published in Turkish until July 2020 and 2021 on masked education. For this reason, research has been done in the databases of Google Scholar and foreign journals. For this purpose, keywords such as "COVID-

19, face-masked communication, language development of students, social development, problems experienced by teachers in language teaching" were used. In the selection of the studies, criteria was the publication in 2020-2021, relevant to education, covering primary, secondary, high school and adult students, and students with/without hearing problems. Hence, 42 studies published in various countries such as the USA, Belgium, United Kingdom, Brazil, France, England, Switzerland, and Canada were reached. 10 of them were excluded because they are intended for children, youth and adults in the hospital environment. The remaining 32 articles, doctoral dissertations and scientific reports were examined.

3. Findings and Comments

The findings obtained as a result of the research are given in the tables below according to the order of the research questions. In terms of easy monitoring of the study, the findings were gathered under the titles of "Features of Research on Masked Education", "Effects of Masked Education" and "Suggestions for Teachers".

3.1. Characteristics of Research on Masked Education

In this research, scientific articles, graduate theses and reports published until July 2020 and 2021 on masked education have been discussed. In the selection of the studies, criteria such as publication in 2020-2021, being related to education, addressing preschool, primary, secondary, high school and adult students, including students with normal or hearing problems have been taken into consideration. Actually, 32 articles, Ph.D. Dissertations and scientific reports were analyzed. Information on the basic characteristics of the studies examined are given in numbers and percentages by the tables below:

3.1.1. Year, number and target group of studies: Information on the year, number and target group of the studies are displayed in Tables 1-2.

Tablo 1.
Distribution by Years

Year	Number (f)	Percentage (%)
2020	23	72
2021	9	28
Total	32	100,0

When the numbers in Table 1 are examined, it is observed that 72% of the research projects on masked education were published in 2020 and 28% in 2021. This is due to the fact

that the research covers publications up to July 2021. Information on the target group is given in Table 2.

Table 2.
Distribution by Target Group

Target Group	Number (f)	Percentage (%)
Pre-school	6	18,7
Primary school students	8	25,0
Middle school and high school	4	12,5
Adults	7	21,9
Mixed	7	21,9
Total	32	100,0

As given in Table 2, most of the studies deal with primary school and preschool students. This is important because they are the groups mostly affected by masked education. Masked education directly affects studies such as language learning, primary reading and writing, and speaking skills.

3.1.2. Types, methods and data collection tools of studies: Information on the type, method and data collection techniques of the studies are given in Tables 3-5.

Table 3.
Distribution by types of Publications

Publication	Number (f)	Percentage (%)
Article	27	84,4
PhD Thesis	2	6,2
Scientific Report	3	9,4
Total	32	100,0

As could be seen in Table 3, the majority of the studies, 84.4%, have been published as articles. A small group has been prepared as doctoral dissertations and scientific reports. Information on the methods and designs of these studies is presented in Table 4.

Table 4.
Distribution by Methods and Patterns

Method of Study	Pattern of Study	Number (f)	Percentage (%)
Quantitative Research Method	Descriptive Scan Pattern	14	43,8
	Experimental Pattern	10	31,2
Qualitative Research Method	Case Study Pattern	4	12,5
Mixed Method		4	12,5
Total		32	100,0

When the information in Table 4 is examined, the quantitative research methods are observed to be used in most of the studies, (75%), while the qualitative research method and mixed method are used less (25%). It is seen that the most descriptive research design is applied

with 43.8% among the research methods. Information on data collection techniques in studies is presented in Table 5.

Table 5.

Distribution by Data Collection Techniques

Data Collection Technique	Number (f)	Percentage (%)
Using scale	8	25,0
Getting an opinion	9	28,1
Scale and Interview	6	18,8
Observation and Interview	5	15,6
Document Review	4	12,5
Total	32	100,0

According to the data given in Table 5, it is revealed that the interview method is mostly used in researches on masked education. Then comes the techniques of using scale, observation and document analysis. This situation is thought to be caused by the precautions and restrictions taken due to the COVID-19 outbreak.

3.1.3. Results of the studies and identified problems: The results obtained in masked education studies and information on the effects of masks on students' language skills are listed in Table 6 below.

Table 6.

Identified problems

Problems	Number (f)	Percentage (%)
Breath and Articulation	5	15,6
Speech and Pronunciation	3	9,4
Perceiving and Understanding Words	3	9,4
Facial Expressions and Nonverbal Communication	5	15,6
Language Learning and Reading	5	15,6
Development of Language Skills	3	9,4
Mixed	8	25,0
Total	32	100,0

When the information in Table 6 is examined, it is seen that the effects of masked education are gathered in six areas according to the research projects. These are breath and voice/articulation, speech and pronunciation, perception and understanding of words, facial expressions and nonverbal communication, language learning and reading, and development of language skills.

3.2. Effects of Masked Education

According to the results of the research on masked education, the face mask has important effects on the development of students' breathing, sound/articulation, speech and

pronunciation, perception and understanding of words, facial expressions and non-verbal communication, language learning and reading, and language skills. These are summarized below, respectively.

3.2.1. Effects on breath and voice/articulation: Examined studies reveal that the face mask makes breathing difficult and increases the rate of respiration. According to Kyung et al. (2020), the mask increases breathing by 30% per second in students with diseases such as asthma and chronic lung disease. During breathing, some of the carbon dioxide given into the face mask is taken back and the mask worn throughout the day prevents the blood from being cleaned sufficiently (Kyung, Kim, Hwang, Park & Jeong, 2020). This situation is important in children, young people and students with lung diseases, who are in the development process (Remacle & Bernardoni, 2021).

According to Nobrega et al. (2020), the mask affects the intensity of the sound. The face mask reduces the intensity of the sound by 5.0 dB and reduces the sound frequency up to 2000 Hz. although spoken louder with the face mask is not heard well. Although this situation varies according to the mask type, there is an average of 5 dB sound loss in each mask type. For example, while the sound loss is between 10-20 dB in cloth and surgical masks, this rate reaches up to 20 dB on average in face shield masks (Nobrega, Opice, Lauletta, & Nobrega, 2020). According to Corey et al. (2020), the intensity of the sound is 4dB less in a surgical mask and 12dB less in a mask with a face shield (Corey, Jones & Singer, 2020). According to Spitzer (2020), the mask prevents the propagation of sounds and lowers their frequency. Since the mask prevents the loudness, a normal sound comes out weaker with the mask (Spitzer, 2020)

On the other hand, there is loss of understanding in speaking with a face mask in a noisy environment. In school environment, teacher's voice should be above the noise level in the classroom. As noise increases, teacher's speech becomes incomprehensible and students have difficulty with understanding speech (Nobrega et al., 2020). According to Muzzi et al. (2021), face mask reduces the level of conveying and understanding words. In a noisy environment, there is a 23% loss of hearing, especially, in the classroom (Muzzi, et al., 2021). To overcome this difficulty, it is recommended to use a lapel microphone during communication.

3.2.2. Effects on speech and pronunciation: The face mask changes the properties of sound and words. According to Fiorella et al. (2021), the mask physically weakens and distorts the sounds coming out of the mouth. As the sound weakens, there is a decrease in the sound

level. Some speakers speak louder to prevent the volume from dropping. However, the face mask covers the nose and mouth, prevents facial movements from being seen and causes the spoken sounds to change (Fiorella, Cavallaro, Di Nicola, & Quaranta, 2021).

A similar study was conducted by Maryn et al. in 2021. In their study, the effects of 3 types of masks on voice and speech were examined. The texts read aloud by 47 speakers were recorded in 4 different ways. First, the reading without face mask (control status) and then the texts that were read with a surgical mask and a face shield were recorded. When the results were compared, it was observed that each mask had a significant effect on voice and speech. However, it has been revealed that face shield masks significantly attenuate voices and words. As a result, Maryn et al. emphasize the use of masks suitable for education and recommend wearing surgical masks in environments where verbal communication is priority and physical distance is respected (Maryn, Wuyts, & Zarowski, 2021).

The face mask also increases the sound disturbances. This is evident in a study conducted by Ribeiro et al. (2020) on a sample of 468 participants in Brazil. The researchers divided the participants into two groups to compare their speech with a mask. The first group consisted of 179 people and was determined as the control group. They were only asked to wear face masks during basic daily work. The second group (n= 289) were asked to wear masks in professional work as well as in daily work. In the research, it was seen that the speakers in both groups spent more effort to make the voice better with the face mask and to make the speech intelligible. However, it has been revealed that the speakers in the second group, who wear masks during professional work, feel more uncomfortable in their voices and are more tired than others (Ribeiro, et al., 2020).

According to Charney et al. (2020), the mask reduces the intensity of the sound and forces individuals to speak loudly. This situation prevents to understand the words correctly and the pronunciation of some speakers is not understood (Charney, Camarata, & Chern, 2020). According to another study, the mask changes the pronunciation of words. For example, in French, “consonne (silent)” is understood as “console (console)”. The face mask causes sounds such as [ʃ], [f], [s], [p], [t], [q], and [k] to be mixed (Loie, 2020). With the mask, the teacher's voice is lowered and the spoken words are distorted. This situation affects not only hearing but also all mental processes of students in attention, focusing on the subject, and deep understanding (Nobrega et al., 2020).

3.2.3. Effects on perceiving and understanding words: Auditory and visual channels are very important for the perception of speech during communication. In other words, auditory and visual cues contribute to understanding what the speaker conveys. However, wearing a mask negatively affects these two communication channels, causing the sounds to be weaker and the half of the face to be invisible (Maryn et al., 2021). For this reason, researchers have questioned the effects of the mask covering the nose and mouth on the perception and understanding of language. On detecting sounds, Goldin et al. (2020) measured the effects of three types of masks. At the end of the research, it was revealed that the masks reduce the sound frequencies, which are important for speech intelligibility, between 2000-7000 kHz. Sound attenuation in cloth masks varies between 3-4 dB, while this situation rises up to 12 dB in other surgical masks and face shield masks. (Goldin, Weinstein, & Shiman, 2020). Magee et al. (2020) studied the distortion of audio frequency by mask and its effect on intelligibility. It turned out that the results on the distortion of loudness were partially consistent with the results of Goldin et al. (Magee, Lewis, Noffs, Reece, Chan, Zaga & Vogel, 2020).

In a recent study by Cohn et al. (2021), the effect of the face mask on understanding words has been conducted with 63 young adults (18-25 years old). In the study, the participants were asked to listen to masked and unmasked sentences, the last word of which was difficult to guess, and the participants were asked to determine the last words. These sentences were presented with background noise to suit a natural speaking situation. At the end of the research, it was revealed that the process of understanding language and guessing words with a face mask is weaker. On the other hand, better results have been obtained in understanding language and recognizing words correctly in unmasked speech (Cohn, Pycha, & Zellou, 2021).

Research has also been carried out on the perception of students by the teacher's speech with a mask in school. According to Schlögl & Jones (2020), the face mask affects both visual and auditory two channels of communication. Since facial expressions are not seen with the mask, it becomes difficult to perceive emotions such as smile, joy, anger, fear, and disgust (Schlögl & Jones, 2020). This is an important problem for children with hearing impairment and language development. Efforts to understand the teacher's speech and facial expressions put more cognitive load on the students and cause fatigue. In this process, the level of perception and understanding of speech also decreases (Schlögl & Jones, 2020). A similar research, namely understanding language through masks, was questioned by Saunders et al. (2020). Researchers

surveyed 460 people living in the UK. At the end of the research, the participants have explained that the face mask prevents language comprehension (Saunders, Jackson & Visram, 2020).

3.2.4. Facial expressions and their effects on nonverbal communication: In face-to-face communication, organs such as nose, mouth, lips, tongue, teeth and jaw show the thoughts and feelings of the person. These also form the facial expressions of the individual. In some cases, what is wanted is briefly explained or made clear with the nose and mouth without saying a word. Nose, mouth, lips, tongue, teeth, cheek and jaw movements have important meanings in body language. What expressions do these organs remain under the face mask and are invisible, making it difficult to convey?

Nobrega et al. (2020) underlines the negative effects of wearing face masks in school because they prevent both nonverbal communication and lip reading (Nobrega et al., 2020). On the other hand, students with hearing problems generally benefit from lip-reading in lessons. Most of these students use facial movements, mouth and lip movements to understand spoken language. They especially need it in a noisy environment such as a classroom. The mask prevents these processes from being performed (Spitzer, 2020). Understanding what is spoken directly affects basic education students because it hides the face down and is invisible. These students have difficulty in communicating without seeing their facial expressions. The face mask also makes it difficult to explore the speaker's excitement and make inferences. It reduces the capacity to understand and empathize with others such as seeing positive emotions, smiling, joy, and happiness (Spitzer, 2020).

According to Muzzi et al. (2021), masks cause 38% loss in understanding words and facial expressions. The mask prevents lip reading, so it is difficult to guess what the speaker is conveying. Masks cause more problems, especially in students with hearing problems (Muzzi et al., 2021). Many researchers draw attention to this situation. According to the researchers, the mask hides most of the facial expressions and this situation directly affects nonverbal communication and makes it meaningless (Swaminathan & Meera, 2020). The mask prevents lip reading and affects the understanding of words. However, lip reading increases the comprehension of words by 50 to 70% (Choquette, 2020). This is even more important in young children. Young children are very sensitive to facial expressions. Social communications and interactions of school-age children decrease due to face masks (Ruba & Pollak, 2020).

Charney et al. (2020) remind the importance of lip reading in people with hearing loss and emphasize the negative effects of wearing a mask. For this purpose, mask word comprehension process of 10 adults with moderate hearing loss and 10 adults with severe hearing loss have been evaluated. In the study, a cloth mask and a transparent mask showing mouth movements were compared in a noisy environment. At the end of the research, it has been revealed that the transparent mask has made it easier to understand the language in both groups compared to the fabric mask (Charney et al., 2020). A similar research has been conducted by Carbon (2020). In this study, 41 adult participants were asked to describe their masked or unmasked facial expressions. Research results have revealed that wearing a mask affects the recognition of facial expressions such as joy, anger, disgust, sadness, and fear (Carbon, 2020).

3.2.5. Language learning and its effects on reading: Masked training, invisible mouth, half-hidden face and somewhat worn-out voice. Does all of this play a role in the language learning of toddlers and the reading skills of kindergarten and first graders? In primary reading and writing teaching, difficult sounds are taught with mouth and tongue movements. The constant wearing of face masks by teachers in classes affects this situation. This can jeopardize the language learning of young students.

Shack et al. (2020) have interviewed 356 pediatricians on the effect of wearing masks in preschool education on infants. Of these, 82% stated that wearing masks hinders their ability to communicate with children aged 6 months to 10 years, while 63% stated that children are afraid of masked people and doctors. It has been determined that especially children between the ages of 6 months and 2 years avoid communicating with masked people (Shack et al., 2020). According to Mehta et al. (2020), the mask reduces the excitement of communication, the child is worried with the mask, distracts with the mask by touching it, pulling it, correcting it, and gets distracted during the education process (Mehta et al., 2020). On the other hand, the fact that visual facial movements remain under the mask and are not visible affects language learning in young students with hearing problems (Charney et al., 2020). According to Nobrega et al. (2020), the mask prevents words from being heard during noise, negatively affecting the process of learning new information and language. Loss of sounds in masked communication affects not only hearing, but also all mental processes, especially, attention, understanding, learning, etc. (Nobrega et al. 2020).

The face mask also affects the reading learning process in children. A joint research has been conducted on this subject by researchers from the Lorraine University Computer Science and Applications Research Laboratory, the Cognitive Psychology Laboratory of the University of Aix-Marseille and the University of Geneva. 85 students between the ages of 5 to 7 were included in the study. These students were divided into two groups, and the “risky” students who were insufficient in distinguishing the different sounds of the language were collected in the first group. The second group included “non-risky” students. The students were given a syllable counting test, and lip reading, which facilitates oral comprehension, and the speaker's use of facial expression were evaluated during the syllable counting test. Masked and unmasked syllable counting tests were given to each group by the teacher. At the end of the research, it was revealed that lip-reading was effective only in the first group, that is, in the “risky” group. The students in this group had difficulty counting the number of syllables in the words because they could not see the teacher's face completely due to the mask. On the other hand, “non-risky” students did not need lip-reading. These results reveal that young students who have difficulty with distinguishing sounds should be detected early, supported in the reading learning process, and attention should be paid to the use of masks (Piquard-Kipffer, Cavadini, Sprenger-Charolles, & Gentaz, 2021).

3.2.6. Effects on the development of language skills: The Education Endowment Foundation (EEF), which carries out important studies in the field of education in the UK, conducted a research on the language skills of students in 2020. In the study, data on language skills of 50 thousand students were examined. In addition, a questionnaire was applied to the authorities in 58 primary schools and the families of the students in these schools. At the end of the research, it was revealed that the measures taken within the scope of combating the COVID-19 epidemic negatively affected the language and speech skills of children, and this would have long-term effects on the learning process. According to the research, the measures taken to combat the epidemic restrict children's social communication and bring less interaction with their environment. This situation deprives children of the necessary experiences in the language learning process, such as learning new and different words, developing a mental dictionary, and talking to different people. Due to the measures, less contact with family elders, maintaining social distance, canceling play appointments and decreasing face-to-face contact cause children to stay away from talking. Thus, children's speaking skills begin to decline. According to experts, it is thought that this decline in speaking skills may have a long-term effect on the learning

process of children (EEF, 2020). In addition, a questionnaire was applied to the authorities in 58 primary schools and the families of the students in these schools. 76% of the respondents stated that students who started school in September 2020 needed more support than those who started in previous years, and 96% stated that they were worried about students' speech and language improvement (EEF, 2020).

3.3. Suggestions for Teachers

Various suggestions for teachers have been given in masked education research projects examined within the scope of the research. These are aimed at reducing the effects of masked education and improving students' language skills. As known, when the teacher teaches with a mask in the classroom, the students have difficulty in understanding what is being said and detain a lot of information. This situation directly affects learning. On the other hand, face masks restrict teachers and force them to raise their voices. That's why, teachers face the risk of forcing their voices. It takes more effort to get students' attention. Above all, the teacher's face is a means of conveying emotion, knowledge, and empathy. Since the mask covers the face, it becomes difficult to transfer them. They also have difficulty hearing what students say and often have to repeat them. Thus, there are teachers who have to talk for hours with a mask, who constantly repeat the information and strain their vocal cords. In order to prevent these situations, the following suggestions are offered in studies;

- Teachers should emphasize sounds better when speaking,
- Paying attention that the pronunciation is clearer than normal,
- Conversation in short sentences,
- Paying attention to use more gestures, body language and visual tools in the classroom,
- They repeat what they have said several times,
- More use of technological tools (Mheidly, Fares, Zalzale & Fares, 2020),
- To lower the noise in the classroom,
- Using a lapel microphone to avoid forcing the sound (Muzzi et al., 2021),
- The transparent mask allows lip reading and reading the speaker's excitement. Thus, they should take care to use a transparent mask that shows mouth movements (Spitzer, 2020),

- Maryn et al., on the other hand, recommend using face masks be suitable for education, and wearing surgical masks in environments where verbal communication is priority and physical distance is respected (Maryn, Wuyts, & Zarowski, 2021). Below are some examples of transparent masks.



Figure 1. Examples of transparent masks (Remacle & Bernardoni, 2021)

4. Conclusion, Discussion and Recommendations

In this research, 32 scientific studies on masked education have been examined. It has been found that most of these studies have aimed at searching preschool and primary school students, quantitative methods have been used, and the data have been collected through interviews. In the research, it has been revealed that the face mask affects two communication channels, both visual and audio channels, in the communication process. It has been determined that masked education affects aspects such as breathing, voice, speaking and pronunciation, perceiving and understanding words, facial expressions and nonverbal communication, language learning and reading, and developing language skills. It has been observed that students have problems such as hearing sounds, speaking, understanding pronunciation, not being able to see facial expressions, and not developing their language skills sufficiently. At the end of the research, suggestions have been made to the teachers such as emphasizing the sounds well in the lesson, using a lapel microphone, speaking in short sentences, making more use of body language and visual tools, and using a transparent mask showing mouth movements.

The results and suggestions reached in the research are also valid for the face-to-face education process in our country. It is important for teachers to pay attention to sounds and

pronunciation, to speak in short sentences, to use body language and visual aids more, and to use transparent masks while teaching with masks in order to adequately improve the language skills of preschool and primary school students. Giving audio materials to students in the primary reading and writing teaching process, and showing the way the sounds come out of the mouth with transparent masks will increase the success in the learning process. Thus, the student will understand better, the mental load will be reduced, and it will be easier to develop language and mental skills. Our wish is to raise students who have advanced language and mental skills, and shape the future.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that she has done every step of this work herself.



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi
Cilt 6, Sayı 3, 337 - 370

DOI: 10.29250/sead.985768

Gönderilme Tarihi: 21.08.2021

Makale Türü: Araştırma

Kabul Tarihi: 12.11.2021

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, firdevs.gunes@gmail.com

Özet: Dünyamızda Covid-19 salgınıyla birlikte okullarda maske kullanılması öngörülmüştür. Yüzün yarısını kapatan maske derslerde sesleri duyma, konuşma, telaffuz, dili anlama, yüz ifadelerini görme, dudak okuma gibi işlemleri etkilemeye başlamıştır. Bu durum maskenin öğrencilerin dil becerilerine etkisine yönelik araştırmaları gündeme getirmiştir. Bu araştırmada maskeli eğitimin öğrencilerin dil becerilerine etkilerini ele alan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış, 2020 ve 2021 yılında yayımlanmış araştırmalar seçilmiştir. Konuyla ilgili çeşitli anahtar kelimeler kullanılarak 42 araştırmaya ulaşılmış, bunlardan 10'u kapsam dışı bırakılarak 32 bilimsel çalışma incelenmiştir. Araştırma sonucu ulaşılan bulgular analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İncelenen çalışmaların çoğunun okulöncesi ve ilkökul öğrencilerine yönelik olduğu, nicel yöntemlerin kullanıldığı ve verilerin görüşme yoluyla toplandığı belirlenmiştir. Araştırmada maskeli eğitimin nefes alma, ses, konuşma ve telaffuz, sözleri algılama ve anlama, yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim, dil öğrenme ve okuma, dil becerilerini geliştirme gibi yönleri etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerin sesleri duyma, konuşma, telaffuzu anlama, yüz ifadelerini görememe, dil becerilerini yeterince geliştirmeme gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlere derste yüksek sesle konuşma, yaka mikrofONU kullanma, kısa cümleler kurma, beden dilinden daha fazla yararlanma, öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etme, şeffaf maske kullanma gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Maskeli eğitim, iletişim, sözsüz iletişim.

Künyesi: Güneş, F. (2021). The effect of masked education on language skills. Maskeli eğitimin dil becerilerine etkisi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 337-370. DOI: 10.29250/sead.985768.

Yazar ORCID: 0000-0002-9449-8617

1. Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) 2020 yılının başında COVID-19 nedeniyle dünyamızda küresel salgın durumu ilan etti. Koronavirüsün öksürme, hapşırma, konuşma, şarkı söyleme, derin nefes alma vb. yollarla yayılmasını ve bulaşmasını önlemek için okullarda maske takılmasını tavsiye etti. Bu öneri üzerine çoğu ülkede maske takma zorunlu hale getirildi. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerde, açık ve kapalı ortamlarda çocuk, genç ve yetişkinlerin maske takması istendi. Maske takma giderek günlük yaşamın her alanında zorunlu oldu. Ayrıca maske türleri ve koruyuculuğu hakkında çalışmalar yapıldı, bazı maskelerin daha koruyucu olduğu ve nasıl takılacağı hakkında yayınlar yapıldı. Toplumda salgının yayılmasını önlemek amacıyla maske, mesafe ve temizlik ilkelerine dikkat çekildi, “maske tak, mutlu yaşa” sloganları paylaşıldı. Bu uygulamalara günümüzde de devam edilmektedir.

Maske ile birlikte eğitim dünyasında önemli değişimler olmakta ve yeni tartışmalar ortaya çıkmaktadır. Sürekli maske takmanın çocuk, genç ve yetişkinlerde olumsuz etkileri olacağı belirtilmektedir. Özellikle çocuklarda maske, hem sağlık hem de iletişim açısından birçok soruyu gündeme getirmektedir. Sağlık açısından maske takmanın önemi kabul edilmekle birlikte araştırmalar bunun çocuk ve yetişkinlerde çeşitli sorunlara neden olacağını vurgulamaktadır. Bunların başında nefes alma ve seslerin rahat işitilmesi gelmektedir. Ardından konuşma, telaffuz, iletişim, etkileşim, sosyal gelişim, dil becerilerini geliştirme gibi çeşitli sorunlar sıralanmaktadır (MGEN,2020).

Konuşmanın işitilebilir ve anlaşılır olması için dinleyicinin kulağına ulaşan ses düzeyi yeterli olmalıdır. Sesin kulak tarafından duyulan yüksekliğine sesin şiddeti denilmekte ve sesin şiddet birimi desibel (dB) ile ölçülmektedir. Desibel insan kulağının işitebildiği en küçük ses şiddetidir. Fısıltı sesi 30 dB, konuşma sesi 40-60 dB, bağırma sesi 80-90 dB olmaktadır. Frekans ise saniyede geçen titreşim sayısıdır ve birimi hertz'dir (Hz). İnsan kulağı 20-20.000 Hz arasındaki sesleri duymaktadır. Kulağın rahat işitmesi için sesin 3.000 Hz civarında yani ortalama 12 dB olması gerekmektedir (MGEN,2020). Bilindiği gibi çoğu iletişim süreci gürültülü bir ortamda gerçekleşmektedir. Özellikle okul ortamında gürültü seviyesi daha yüksektir. Öğretmen sesinin gürültü seviyesinden daha yüksek olması gerekmektedir. Bu durum gürültü düzeyine göre iyi ayarlanmalıdır (Goldin, Weinstein & Shiman, 2020).

Maske takma, yüz ifadelerinin görünmesini engellemekte, dil, iletişim, etkileşim ve sosyal gelişim açısından bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle 24 aydan küçük bebeklerle

iletişimde maske önerilmemektedir (Ruba & Pollak, 2020). Bilindiği gibi küçük yaşlardan itibaren çocukların ilk iletişim aracı yüz ifadeleridir. Bir yiyeceği sevmediğini yüzündeki ifadeyle göstermekte, annesini görünce gülümsemekte, yaramazlık yaptığında büyüklerin olumsuz yüz ifadeleriyle karşılaşmaktadır. Böylece çocuklar küçük yaşlardan itibaren hem kendilerini ifade etmek hem de başkalarını anlamak için yüz ifadelerini kullanmaktadır. Akranlarının sözlü olmayan mesajlarını okumakta ve yorumlamaktadırlar. Bu nedenle iletişimde yüz ifadeleri duyguları aktarma ve anlamının merkezi durumundadır. Öfke, üzüntü, sevinç, korku gibi duyguları en iyi yüz ifadeleri aktarmaktadır (Güneş,2019; Zorn, 2016)). Maskeli iletişimde yüz ifadelerinin görünmemesi sorun olmaktadır.

Maske günlük yaşamda kişiler arası iletişimi olumsuz etkilemektedir. Bu durum eğitim sürecinde daha da belirgin olmaktadır. Eğitim sürecinde iletişim sadece kelimelerle değil, kelimelerin çok daha ötesine uzanmaktadır. İletişim sırasında kelimelerin dışında sesler, yüz ve ağız hareketleri de anlam aktarmaktadır. Özellikle kasılan bir çene, kırışan bir burun, açılıp kapanan bir ağız, karşımızdaki kişinin mesajını anlamayı sağlayan ipuçlarıdır. Ancak bu ipuçları maskeli bir iletişimde görülmemekte, maskenin ardından bu işaretleri okumak çok zor olmaktadır. Maske, yüzün alt kısmını kapatarak iletişim için gerekli olan bazı yüz ifadelerinden öğrencileri mahrum bırakmaktadır. Maske ile insan yüzünün yarısı kapalıyken eğitimde nasıl iletişim kurulur? Bilgi ve beceriler nasıl öğretilir? Bu çalışma böyle bir ihtiyaçtan doğmuş, maskeli eğitimin çocuk, genç ve yetişkinler üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada COVID-19 küresel salgınla birlikte okullarda kullanılan maskenin öğrencilerin dil, anlama, öğrenme ve sosyal gelişimine etkilerini saptamak amaçlanmıştır. Bunun için alanda yayınlanan bilimsel çalışmaları incelemeye, mevcut sorunları belirlemeye ve uygulanabilir önerileri saptamaya çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Maskeli eğitimle ilgili araştırmaların;
 - 1.1. Yıl, sayı ve hedef grubu nedir?
 - 1.2. Tür, yöntem ve veri toplama araçları nelerdir?
 - 1.3. Sonuçları ve belirlenen sorunlar nelerdir?
2. Araştırmalara göre eğitim sürecinde maskenin;

- 2.1. Nefes, ses, konuşma ve telaffuza etkileri nelerdir?
- 2.2. Sözleri algılama ve anlamaya etkileri nelerdir?
- 2.3. Yüz ifadeleri ve sözsüz iletişime etkileri nelerdir?
- 2.4. Çocuklarda dil öğrenme ve okumaya etkileri nelerdir?
- 2.5. Dil becerilerinin gelişimine etkileri nelerdir?

3. Araştırmalarda öğretmenlere yönelik öneriler nelerdir?

Araştırmada öğrencilerin maskeli iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve dil becerileri üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulguların ve önerilerin öğrencilerin yaşadıkları sorunlara dikkat çekilmesi ve önlenmesi açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

2.Yöntem ve Materyal

Araştırmada küresel salgın döneminde yüz yüze eğitim gören öğrencilerin maskeli iletişimde yaşadıkları sorunlarla ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler ise doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Bilindiği gibi doküman analizi, belirlenen konuya ilişkin önceden yapılan her türlü yazılı çalışmanın amaca yönelik taranması, sınıflandırılması, özetlenmesi ve ulaşılan bulguların amaç doğrultusunda yorumlanması sürecini içeren bilimsel araştırma yöntemidir (Şimşek, 2009).

Araştırmada doküman analizi yöntemiyle incelenen bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilerek betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma doküman analizi yöntemiyle yürütüldüğünden etik kurul izni alınmamıştır.

Maskeli eğitimle ilgili 2020 ve 2021 yılı temmuz ayına kadar Türkçe yayımlanmış bilimsel bir makale, lisansüstü tez ve rapora rastlanmamıştır. Bu nedenle Google Akademik ve yabancı dergilerin veri tabanlarında araştırma yapılmıştır. Bu amaçla "COVID-19, maskeli iletişim, öğrencilerin dil gelişimi, sosyal gelişimi, yaşadıkları sorunlar, dil öğretiminde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar" gibi anahtar sözcükler kullanılarak tarama yapılmıştır. Araştırmaların seçiminde 2020-2021 yıllarında yayınlanma, eğitimle ilgili olma, ilk, orta, lise ve yetişkin öğrencileri kapsama, normal veya işitme sorunu olan öğrencileri ele alma gibi ölçütler

uygulanmıştır. Bu şekilde ABD, Belçika, Birleşik Krallık, Brezilya, Fransa, İngiltere, İsviçre, Kanada gibi çeşitli ülkelerde yayınlanan 42 çalışmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 10'u hastane ortamındaki çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik olması nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. Geriye kalan 32 makale, doktora tezi ve bilimsel rapor incelenmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucu elde edilen bulgular araştırmanın soru sırasına göre aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Çalışmanın kolay izlenebilmesi açısından bulgular “Maskeli Eğitimle İlgili Araştırmaların Özellikleri”, “Maskeli Eğitimin Etkileri” ve “Öğretmenlere Yönelik Öneriler” başlıkları altında toplanmıştır.

3.1. Maskeli Eğitimle İlgili Araştırmaların Özellikleri

Bu araştırmada maskeli eğitimle ilgili 2020 ve 2021 yılı temmuz ayına kadar yayımlanmış bilimsel makale, lisansüstü tez ve raporlar ele alınmıştır. Araştırmaların seçiminde 2020-2021 yıllarında yayınlanma, eğitimle ilgili olma, okulöncesi, ilk, orta, lise ve yetişkin öğrencileri ele alma, normal veya işitme sorunu olan öğrencileri kapsama gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bu çerçevede 32 makale, doktora tezi ve bilimsel rapor incelenmiştir. İncelenen çalışmaların temel özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda sayı ve yüzde olarak verilmektedir.

3.1.1. Araştırmaların yıl, sayı ve hedef grubu: Araştırmaların yayınlandığı yıl, sayı ve hedef grubuna ilişkin bilgiler 1-2 sayılı tablolarda gösterilmektedir.

Tablo 1.
Yıllara Göre Dağılım

Çalışmanın Yılı	Sayı (f)	Yüzde (%)
2020	23	72
2021	9	28
Toplam	32	100,0

Tablo 1'deki sayılar incelendiğinde maskeli eğitimle ilgili araştırmaların %72'sinin 2020 yılında, %28'inin ise 2021 yılında yayınlandığı görülmektedir. Bu durum araştırmanın 2021 yılının temmuz ayına kadar olan yayınları ele alınmasından kaynaklanmaktadır. Hedef grubuna ilişkin bilgiler ise Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.
Hedef Grubuna Göre Dağılım

Hedef Grup	Sayı (f)	Yüzde (%)
Okulöncesi	6	18,7
İlkokul öğrencileri	8	25,0
Ortaokul ve lise	4	12,5
Yetişkinler	7	21,9
Karma	7	21,9
Toplam	32	100,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaların çoğunluğu ilkokul ve okulöncesi öğrencilerini ele almaktadır. Maskeli eğitimden en çok etkilenen gruplar olması nedeniyle bu durum önemli olmaktadır. Özellikle dil öğrenme, ilkokula yazma, konuşma becerilerini geliştirme gibi çalışmaları maskeli eğitim doğrudan etkilemektedir.

3.1.2. Araştırmaların tür, yöntem ve veri toplama araçları: Araştırmaların tür, yöntem veri toplam tekniklerine ilişkin bilgiler 3-5 sayılı tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.
Türlere Göre Dağılım

Çalışmanın Türü	Sayı (f)	Yüzde (%)
Makale	27	84,4
Doktora Tezi	2	6,2
Bilimsel Rapor	3	9,4
Toplam	32	100,0

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaların çoğunluğu (%84,4) araştırma makalesi olarak yayınlanmıştır. Küçük bir grubu ise doktora tezi ve bilimsel rapor olarak hazırlanmıştır. Bu araştırmaların yöntem ve desenlerine ilişkin bilgiler Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4.
Yöntem ve Desenlere Göre Dağılım

Çalışmanın Yöntemi	Çalışmanın Deseni	Sayı (f)	Yüzde (%)
Nicel Araştırma Yöntemi	Betimsel Tarama Deseni	14	43,8
	Deneysel Desen	10	31,2
Nitel Araştırma Yöntemi	Durum Çalışması Deseni	4	12,5
Karma Yöntem		4	12,5
Toplam		32	100,0

Tablo 4’teki bilgiler incelendiğinde araştırmaların çoğunda yani %75’inde nicel araştırma yöntemlerinin %25’inde ise nitel araştırma yöntemi ve karma yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemleri içinde en çok %43,8 ile betimsel araştırma deseni uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmalarda veri toplama tekniklerine ilişkin bilgiler Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5.

Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılım

Veri Toplama Tekniği	Sayı (f)	Yüzde (%)
Ölçek kullanma	8	25,0
Görüş alma	9	28,1
Ölçek ve Görüşme	6	18,8
Gözlem ve Görüşme	5	15,6
Doküman İncelemesi	4	12,5
Toplam	32	100,0

Tablo 5'deki verilere göre maskeli eğitimle ilgili araştırmalarda en çok görüşme yolunun uygulandığı ortaya çıkmaktadır. Ardından ölçek kullanma, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri gelmektedir. Bu durumun COVID-19 salgını nedeniyle alınan önlemler ve kısıtlamalardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.3. Araştırmaların sonuçlar ve belirlenen sorunlar: Maskeli eğitim araştırmalarında ulaşılan sonuçlar ve maskelerin öğrencilerin dil becerilerine etkilerine ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 6'da sıralanmaktadır.

Tablo 6.

Belirlenen Sorunlar

Sorunlar	Sayı (f)	Yüzde (%)
Nefes ve Ses	5	15,6
Konuşma ve Telaffuz	3	9,4
Sözleri Algılama ve Anlama	3	9,4
Yüz İfadeleri ve Sözsüz İletişim	5	15,6
Dil Öğrenme ve Okuma	5	15,6
Dil Becerilerinin Gelişimi	3	9,4
Karma	8	25,0
Toplam	32	100,0

Tablo 6'daki bilgiler incelendiğinde, araştırmalara göre maskeli eğitimin etkilerinin altı alanda toplandığı görülmektedir. Bunlar nefes ve ses, konuşma ve telaffuz, sözleri algılama ve anlama, yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim, dil öğrenme ve okuma, dil becerilerinin gelişimi gibi sıralanmaktadır.

3.2. Maskeli Eğitimin Etkileri

Maskeli eğitim konusunda incelenen araştırma sonuçlarına göre maske, öğrencilerin nefes, ses, konuşma ve telaffuz, sözleri algılama ve anlama, yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim, dil öğrenme ve okuma, dil becerilerinin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bunlar aşağıda sırasıyla özet olarak verilmektedir.

3.2.1. Nefes ve ses üzerindeki etkileri: İncelenen araştırmalar maskenin nefes almayı zorlaştırdığı ve solunumun hızını artırdığını ortaya koymaktadır. Kyung ve arkadaşlarına (2020) göre maske, astım, kronik akciğer gibi hastalıkları olan öğrencilerde nefes alıp vermeyi saniyede %30 oranında artırmaktadır. Solunum sırasında maske içine verilen karbon dioksitin bir kısmı geri alınmakta ve gün boyu kullanılan maske kanın yeterince temizlenmesine engel olmaktadır (Kyung, Kim, Hwang, Park & Jeong,2020). Bu durum gelişim sürecinde olan çocuk, genç ve akciğer rahatsızlıkları olan öğrencilerde önemli olmaktadır (Remacle & Bernardoni, 2021).

Nobrega ve arkadaşlarına (2020) göre maske sesin şiddetini etkilemektedir. Maske sesin şiddetini 5.0 dB azaltmakta, ses frekansını ise 2000 Hz'e kadar düşürmektedir. Maske ile daha yüksek sesle konuşulmasına rağmen iyi duyulmamaktadır. Bu durum maske türüne göre değişmekle birlikte her maske türünde ortalama 5 dB ses kaybı olmaktadır. Örneğin bez ve cerrahi maskelerde ses kaybı 10-20 dB arasında iken yüz koruyucu siperlik maskelerde bu oran ortalama 20 dB'e ye kadar çıkmaktadır (Nobrega, Opice, Lauletta & Nobrega, 2020). Corey ve arkadaşlarına (2020) göre, sesin şiddeti cerrahi maskede 4dB, yüz koruyucu siperlik bir maskede 12 dB daha az çıkmaktadır (Corey, Jones & Singer, 2020). Spitzer'e (2020) göre, maske seslerin yayılmasını engellemekte ve frekansını düşürmektedir. Maske ses şiddetini engellediğinden normal bir ses maske ile daha zayıf çıkmaktadır (Spitzer, 2020).

Diğer taraftan gürültülü bir ortamda maske ile konuşmada anlama kayıpları olmaktadır. Okul ortamında öğretmenin sesi sınıftaki gürültünün üzerinde olmalıdır. Gürültü arttıkça öğretmenin konuşması anlaşılmaz hale gelmekte ve öğrenciler konuşmaları anlamakta güçlük çekmektedir (Nobrega vd., 2020). Muzzi ve arkadaşlarına (2021) göre maske, sözleri aktarma ve anlama düzeyini düşürmektedir. Gürültülü ortamda özellikle sınıfta konuşmaları işitmede %23 oranında kayıp olmaktadır (Muzzi, Chermaz, Castro, Zaninoni, Saksida & Orzan, 2021). Bu zorluğun üstesinden gelmek için iletişim sırasında yaka mikrofonu kullanılması önerilmektedir.

3.2.2. Konuşma ve telaffuz üzerindeki etkileri: Maske ses ve sözlerin özelliklerini değiştirmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalara göre, maske ağızdan çıkan sesleri fiziksel olarak zayıflatmakta ve bozmaktadır. Sesin zayıflaması sonucu ses seviyesinde azalma olmaktadır. Ses düzeyinin düşmesini önlemek için bazı konuşmacılar daha yüksek sesle konuşmaktadır. Buna rağmen maske burun ve ağzı kapatmakta, yüz hareketlerinin görünmesini engellemekte ve konuşulan seslerin değişmesine neden olmaktadır (Fiorella, Cavallaro, Di Nicola, & Quaranta, 2021).

Benzer bir çalışma 2021 yılında Maryn ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 3 tür maskenin ses ve konuşma üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun için 47 konuşmacının okuduğu metinlerin 4 farklı şekilde ses kaydı yapılmıştır. Önce maskesiz okuma (kontrol durumu) ardından cerrahi maske, ameliyat maskesi ve yüz koruyucu siperlik maske ile okunan metinlerin kaydı yapılmıştır. Sonuçlar karşılaştırıldığında her maskenin ses ve konuşma üzerinde belirgin düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Ancak yüz koruyucu siperlik maskelerin sesleri ve sözleri önemli ölçüde zayıflattığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Maryn ve arkadaşları eğitime uygun maskelerin kullanılmasını vurgulamakta, sözlü iletişimin öncelikli olduğu ve fiziksel mesafeye uyulduğu ortamlarda ise cerrahi maske takmayı önermektedirler (Maryn, Wuyts & Zarowski, 2021).

Maske ses rahatsızlıklarını da artırmaktadır. Bu durum Ribeiro ve arkadaşları (2020), tarafından Brezilya'da 468 katılımcıdan oluşan bir örneklem üzerinde yapılan araştırmada ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar iki grubun maske ile konuşmasını karşılaştırmak için katılımcıları iki gruba ayırmışlardır. Birinci grup 179 kişiden oluşturulmuş ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bunlardan sadece günlük temel çalışmalar sırasında maske takmaları istenmiştir. İkinci grup ise 289 kişiden oluşturulmuş, günlük işlerin yanı sıra mesleki çalışmalarda da maske takmaları istenmiştir. Araştırmada her iki gruptaki konuşmacıların maske ile sesi iyi çıkarmak ve konuşmayı anlaşılır hale getirmek için daha fazla çaba harcadıkları görülmüştür. Ancak ikinci gruptaki yani mesleki çalışmalar sırasında maske takan konuşmacıların diğerlerine göre seslerinde daha fazla rahatsızlık hissettikleri ve daha fazla yoruldukları ortaya çıkmıştır (Ribeiro, Dassie-Leite, Pereira, Santos, Martins & Alencar Irineu, 2020).

Charney ve arkadaşlarına (2020) göre, maske sesin şiddetini düşürmekte ve bireyleri yüksek sesle konuşmaya zorlamaktadır. Bu durum sözleri doğru anlamayı engellemekte ve bazı konuşmacıların telaffuzu anlaşılmamaktadır (Charney, Camarata, & Chern, 2020). Bir başka araştırmaya göre maske sözlerin telaffuzunu değiştirmektedir (Loie, 2020). Örneğin Fransızca'da "consonne (sessiz)" "console (konsol)" gibi anlaşılmaktadır. Maske [ş], [f], [s], [p], [t], [q], [k] gibi seslerin karışmasına neden olmaktadır (Loie, 2020). Maske ile öğretmenin sesi daha düşük çıkmakta ve konuşma sözleri bozulmaktadır. Bu durum sadece işitmeyi değil, öğrencinin bütün zihinsel işlemlerini etkilemektedir. Örneğin dikkat toplama, konuya odaklanma, derinlemesine anlama gibi (Nobrega vd., 2020).

3.2.3. Sözleri algılama ve anlama üzerindeki etkileri: İletişim sırasında konuşmaların algılanması için işitsel kanal ile görsel kanal çok önemli olmaktadır. Yani işitsel ve görsel ipuçları

konuşmacının aktardıklarını anlamaya katkıda bulunmaktadır. Ancak maske takma bu iki iletişim kanalını olumsuz etkilemekte, seslerin daha zayıf çıkmasına ve yüzün yarısının görülmemesine neden olmaktadır (Maryn vd.,2021). Bu nedenle araştırmacılar burun ve ağız kapatan maskenin dilin algılanması ve anlaşılması üzerindeki etkilerini sorgulamıştır. Sesleri algılama konusunda Goldin ve arkadaşları (2020) üç tür maskenin etkilerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonunda maskelerin konuşmanın anlaşılabilirliği için önemli olan ses frekanslarını 2000-7000 kHz arasında azalttığı ortaya çıkmıştır. Bez maskelerde ses zayıflaması 3-4 dB arasında değişmekte, diğer cerrahi maske ve yüz koruyucu siperlik maskelerde bu durum 12 dB'ye kadar çıkmaktadır. (Goldin, Weinstein & Shiman, 2020). Magee ve arkadaşları (2020), maske ile ses frekansının bozulması ve bunun anlaşılabilirlik üzerindeki etkisini incelediler. Ses şiddetinin bozulmasına ilişkin sonuçların Goldin ve arkadaşlarının sonuçlarıyla kısmen uyumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Magee, Lewis, Noffs, Reece, Chan, Zaga & Vogel, 2020).

Son günlerde yapılan bir araştırmada maskenin sözleri anlamaya etkisi ele alınmıştır. Cohn ve arkadaşları (2021) altmış üç genç yetişkinle (18-25 yaş) bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada katılımcılara son kelimesi tahmin edilmesi zor olan cümleler maskeli ve maskesiz dinletilmiş ve katılımcılardan son kelimeleri belirlemeleri istenmiştir. Bu cümleler doğal bir konuşma durumuna uygun olması için arka plan gürültüsüyle sunulmuştur. Araştırma sonunda maske ile dili anlama ve kelimeleri tahmin etme işleminin daha zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan maskesiz konuşmada dili anlama ve kelimeleri doğru tanımada daha iyi sonuçlar alınmıştır (Cohn, Pycha, & Zellou, 2021).

Okulda öğretmenin maskeyle konuşmasının öğrenciler tarafından algılanması üzerinde de araştırmalar yapılmıştır. Schlögl ve Jones'e (2020) göre maske iletişimin hem görsel hem de işitsel iki kanalını etkilemektedir. Maske ile yüz ifadeleri görülmediğinden gülümseme, sevinç, öfke, korku, iğrenme gibi duyguların algılanması zorlaşmaktadır (Schlögl & Jones,2020). Bu durum işitme engelli ve dil geliştirme aşamasındaki çocuklar için önemli bir sorun olmaktadır. Öğretmenin konuşmasını ve yüz ifadelerini anlama çabaları öğrencilere daha fazla bilişsel yük getirmekte ve yorgunluğa neden olmaktadır. Bu süreçte konuşmaları algılama ve anlama düzeyi de düşmektedir (Schlögl & Jones,2020). Benzer bir araştırma, yani maskeyle dili anlama Saunders ve arkadaşları (2020) tarafından da sorgulanmıştır. Araştırmacılar Birleşik Krallık 'ta yaşayan 460 kişiyle anket yapmışlardır. Araştırma sonunda katılımcılar maskenin dili anlamayı engellediğini açıklamışlardır (Saunders, Jackson & Visram, 2020).

3.2.4. Yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim üzerindeki etkileri: Yüz yüze iletişimde burun, ağız, dudak, dil, diş, çene gibi organlar kişinin düşünce ve duygularını göstermektedirler. Bunlar aynı zamanda bireyin mimiklerini oluşturmaktadır. Burun ve ağızla bazı durumlarda söz söylemeden ne istendiği kısa olarak anlatılmakta ya da belli edilmektedir. Burun, ağız, dudak, dil, diş, yanak ve çene hareketleri beden dilinde önemli anlamlara sahiptir (Mehrabian, 2009). Bu organların maske altında kalması ve görünmemesi hangi ifadelerin aktarılmasını güçleştirmektedir?

Nobrega ve arkadaşları (2020) okulda maske takmanın bir dizi olumsuz etkileri olacağını vurgulamaktadır. Çünkü maske hem sözsüz iletişimi hem de dudak okumayı engellemektedir (Nobrega vd.,2020). Diğer taraftan işitme sorunu olan öğrenciler derslerde genellikle dudak okuma işleminden yararlanmaktadır. Bu öğrencilerin çoğu konuşulanları anlamak için yüz hareketlerini, ağız ve dudak hareketlerini kullanmaktadır. Özellikle sınıf gibi gürültülü bir ortamda buna ihtiyaç duymaktadırlar. Maske bu işlemlerin yapılmasını engellemektedir (Spitzer, 2020). Yüzün aşağısını gizlediği ve görünmediği için konuşulanları anlamak temel eğitim öğrencilerini doğrudan etkilemektedir. Bu öğrenciler yüz ifadelerini görmeden iletişim kurmada zorlanmaktadır. Maske aynı zamanda konuşmacının heyecanını keşfetme, çıkarım yapma gibi işlemleri de güçleştirmektedir. Özellikle olumlu heyecanları görme, gülümseme, neşe, mutluluk gibi başkalarını anlama ve empati yapma kapasitesini azaltmaktadır (Spitzer, 2020).

Muzzi ve arkadaşlarına (2021) göre maske sözleri ve yüz ifadelerini anlamada %38 oranında kayıplara neden olmaktadır. Maske dudak okumayı engellemekte bu nedenle konuşmacının aktardıklarını tahmin etmek zorlaşmaktadır. Özellikle işitme sorunu olan öğrencilerde maske daha fazla soruna yol açmaktadır (Muzzi vd., 2021). Bu duruma çoğu araştırmacı dikkat çekmektedir. Araştırmacılara göre maske yüz ifadelerinin büyük bir kısmını gizlemekte, bu durum sözsüz iletişimi doğrudan etkilemekte ve anlamsız hale getirmektedir (Swaminathan & Meera, 2020). Maske dudak okumaya engel olmakta ve kelimelerin anlaşılmasını etkilemektedir. Oysa dudak okuma kelimelerin anlaşılmasını %50-70 oranında artırmaktadır (Choquette, 2020). Bu durum küçük çocuklarda daha da önemli olmaktadır. Küçük çocuklar yüz ifadelerine çok fazla duyarlıdır. Okul çağı çocukların sosyal iletişimleri ve etkileşimleri maske nedeniyle düşmektedir (Ruba & Pollak, 2020).

Charney ve arkadaşları (2020), işitme kaybı olan kişilerde dudak okumanın önemini hatırlatmakta ve maske takmanın olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Bu amaçla işitme, orta derecede işitme kaybı olan 10 yetişkin ile ileri derecede işitme kaybı olan 10 yetişkinin maskeyle kelime anlama süreci değerlendirilmiştir. Araştırmada gürültülü bir ortamda bez maske ile ağız

hareketlerini gösteren şeffaf maske karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda şeffaf maskenin kumaş maskeye kıyasla her iki grupta da dili anlamayı kolaylaştığı ortaya çıkmıştır (Charney, Camarata, & Chern, 2020). Benzer bir araştırma Carbon (2020) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 41 yetişkin katılımcıdan maskeli veya maskesiz yüz ifadelerini tanımlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları, maske takmanın sevinç, öfke, iğrenme, üzüntü, korku gibi yüz ifadelerini tanımayı etkilediğini göstermiştir (Carbon,2020).

3.2.5. Dil öğrenme ve okumaya etkileri: Maskeli eğitim, görünmez ağız, yarı gizli yüz ve biraz yıpranmış ses... Bütün bunlar yani maske, yeni yürümeye başlayan çocukların dil öğreniminde, anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinde rol oynuyor mu? İlkokuma yazma öğretiminde zor sesler farkı ağız ve dil hareketleriyle öğretilmektedir. Öğretmenlerin derslerde sürekli maske takması bu durumu etkilemektedir. Bu durum genç öğrencilerin dil öğrenimini tehlikeye atabilmektedir.

Shack ve arkadaşları (2020), okul öncesi eğitimde maske takmanın bebekler üzerindeki etkisi üzerine 356 çocuk doktoru ile görüşmüştür. Bunlardan %82'si maske takmanın 6 ay ile 10 yaş arası çocuklarla iletişim kurma becerilerini engellediğini, %63'ü ise çocukların maskeli kişilerden ve doktorlardan korktuklarını açıklamıştır. Özellikle 6 aylık ve 2 yaş arası çocukların maskeli kişilerle iletişim kurmaktan kaçındıkları saptanmıştır (Shack, Arkush, Reingold, & Weiser, 2020). Mehta ve arkadaşlarına (2020) göre maske iletişim heyecanını düşürmekte, çocuk maskeyle endişe duymakta, maskeyle oyalanmakta, dokunmakta, çekmekte, düzeltmekte ve eğitim sürecinde dikkati dağılmaktadır (Mehta vd., 2020). Diğer taraftan görsel yüz hareketlerinin maske altında kalması ve görünmemesi işitme sorunu olan küçük öğrencilerde dil öğrenmeyi etkilemektedir (Charney vd., 2020). Nobrega ve arkadaşlarına (2020) göre maske, gürültü esnasında sözlerin işitilmesini engellemekte, yeni bilgiler ve dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir. Maskeli iletişimde seslerde kayıp olması sadece işitmeyi değil, bütün zihinsel işlemleri özellikle dikkat toplama, anlama, öğrenme vb. etkilemektedir (Nobrega vd. 2020).

Maske çocuklarda okuma öğrenme sürecini de etkilemektedir. Bu konuda Lorraine Üniversitesi Bilgisayar Bilimi ve Uygulamaları Araştırma Laboratuvarı, Aix-Marseille Üniversitesi Bilişsel Psikoloji Laboratuvarı ve Cenevre Üniversitesi araştırmacıları tarafından ortak bir araştırma yapılmıştır. Araştırmaya 5-7 yaşları arasında 85 öğrenci alınmıştır. Bu öğrenciler iki gruba ayrılmış, birinci gruba dilin farklı seslerini ayırt etmede yetersiz olan "riskli" öğrenciler toplanmıştır. İkinci gruba "riskli olmayan" öğrenciler alınmıştır. Öğrencilere hece sayma testi

verilmiş, hece sayma testi sırasında sözlü anlamayı kolaylaştıran dudak okuma ve konuşmacının yüz ifadesini kullanma durumu değerlendirilmiştir. Her gruba öğretmen tarafından maskeli ve maskesiz olarak hece sayma testleri verilmiştir. Araştırma sonunda dudak okuma işleminin sadece birinci grupta yani “riskli ” grupta etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu gruptaki öğrenciler, öğretmenin yüzünü maske nedeniyle tam göremediklerinden kelimelerdeki hece sayısını saymakta zorlanmışlardır. Oysa “riskli olmayan” öğrenciler dudak okuma işlemine ihtiyaç duymamışlardır. Bu sonuçlar sesleri ayırt etmekte güçlük çeken küçük öğrencilerin erken dönemde tespit edilmesi, okuma öğrenme sürecinde desteklenmesi ve maske kullanımına dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir (Piquard-Kipffer, Cavadini, Sprenger-Charolles, & Gentaz, 2021).

3.2.6. Dil becerilerinin gelişimine etkileri: İngiltere’de eğitim alanında önemli çalışmalar yürüten Education Endowment Foundation (EEF) adlı vakıf, 2020 yılında öğrencilerin dil becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 50 bin öğrencinin dil becerilerine ilişkin verileri incelenmiştir. Ayrıca 58 ilkokuldaki yetkililer ve bu okullardaki öğrencilerin ailelerine anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda COVID-19 salgınıyla mücadele kapsamında alınan önlemlerin çocukların dil ve konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini, bunun öğrenme süreci üzerinde uzun dönemli etkilerinin olacağını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre salgınla mücadele için alınan önlemler çocukların sosyal iletişimini kısıtlamakta ve çevresiyle daha az etkileşmesini getirmektedir. Bu durum çocukların yeni ve farklı kelimeleri öğrenmek, zihinsel sözlük geliştirmek, farklı kişilerle konuşmak gibi dil öğrenme sürecinde gerekli olan deneyimlerden mahrum bırakmaktadır. Önlemler nedeniyle aile büyükleriyle daha az teması kurulması, sosyal mesafenin korunması, oyun randevularının iptal edilmesi ve yüz yüze temasın azalması çocukların konuşmadan uzak kalmasına neden olmaktadır. Böylece çocuklarda konuşma becerileri gerilemeye başlamaktadır. Uzmanlara göre konuşma becerilerindeki bu gerilemenin çocukların öğrenme süreci üzerinde uzun süreli etkili olabileceği düşünülmektedir. (EEF,2020). Araştırmada ayrıca 58 ilkokuldaki yetkililer ve bu okullardaki öğrencilerin ailelerine anket uygulanmıştır. Ankete katılanların %76’sı, Eylül 2020’de okula başlayan öğrencilerin önceki yıllarda başlayanlardan daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğunu, %96’sı da öğrencilerin konuşma ve dil gelişimi konusunda endişeli olduklarını belirtmiştir (EEF,2020).

3.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen maskeli eğitim araştırmalarında öğretmenlere yönelik çeşitli öneriler verilmiştir. Bunlar maskeli eğitimin etkilerini azaltmak ve öğrencilerin dil

becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Bilindiği gibi öğretmen sınıfta maske ile ders anlattığında öğrenciler söylenenleri anlamakta zorlanmakta ve pek çok bilgiden mahrum kalmaktadır. Bu durum öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Diğer taraftan maske öğretmenleri kısıtlamakta ve seslerini yükseltmeye zorlamaktadır. Bu nedenle öğretmenler ses zorlama riskiyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin dikkatini çekmek daha fazla çaba harcamaktadır. Her şeyden önce öğretmenin yüzü, duygu, bilgi ve empati iletme aracıdır. Maske yüzü kapattığı için bunları aktarmak güçleşmektedir. Ayrıca öğrencilerin söylediklerini duymakta zorlanmakta ve genellikle tekrarlamak zorunda kalmaktadırlar. Böylece maskeyle saatlerce konuşmak zorunda kalan, bilgileri sürekli tekrarlayan ve ses tellerini zorlayan öğretmenler söz konusu olmaktadır. Bu durumları önlemek için araştırmalarda şu öneriler sunulmaktadır;

- Öğretmenlerin konuşurken sesleri daha iyi vurgulamaları,
- Telaffuzun normalden daha net olmasına dikkat etmeleri,
- Kısa cümlelerle konuşmaları,
- Sınıfta daha fazla jest, beden dili ve görsel araç kullanmaya özen göstermeleri,
- Anlattıklarını birkaç kez tekrarlamaları,
- Teknolojik araçlardan daha fazla yararlanmaları (Mheidly, Fares, Zalzale & Fares, 2020),
- Sınıftaki gürültüyü daha aşağıya çekmeleri,
- Sesi zorlamamak için yaka mikrofonu kullanmaları (Muzzi vd., 2021),
- Şeffaf maske dudak okumaya ve konuşmacının heyecanını okumaya izin vermektedir.

Bu nedenle ağız hareketlerini gösteren şeffaf maske kullanmaya özen göstermeleri (Spitzer, 2020),

- Maryn ve arkadaşları ise eğitime uygun maskeler kullanmalarını, sözlü iletişimin öncelikli olduğu ve fiziksel mesafeye uyulduğu ortamlarda ise cerrahi maske takmayı önermektedirler (Maryn, Wuyts, & Zarowski, 2021). Aşağıda bazı şeffaf maske örnekleri verilmiştir.



Şekil 1. Şeffaf maske örnekleri (Remacle & Bernardoni, 2021)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada maskeli eğitimle ilgili 32 bilimsel çalışma incelenmiştir. Bu çalışmaların çoğunun okulöncesi ve ilkokul öğrencilerine yönelik olduğu, nicel yöntemlerin kullanıldığı ve verilerin görüşme yoluyla toplandığı belirlenmiştir. Araştırmada maskenin iletişim sürecinde hem görsel hem de ses kanalı olmak üzere iki iletişim kanalını etkilediği ortaya çıkmıştır. Maskeli eğitimin nefes alma, ses, konuşma ve telaffuz, sözleri algılama ve anlama, yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim, dil öğrenme ve okuma, dil becerilerini geliştirme gibi yönleri etkilediği saptanmıştır. Öğrencilerin sesleri duyma, konuşma, telaffuzu anlama, yüz ifadelerini görememe, dil becerilerini yeterince geliştirmeme gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonunda öğretmenlere derste sesleri iyi vurgulama, yaka mikrofonu kullanma, kısa cümlelerle konuşma, beden dili ve görsel araçlardan daha fazla yararlanma, ağız hareketlerini gösteren şeffaf maske kullanma gibi öneriler getirilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuç ve öneriler ülkemizdeki yüz yüze eğitim süreci için de geçerli bulunmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki öğrencilerin dil becerilerini yeterince geliştirme açısından öğretmenlerin maskeyle ders anlatırken seslere ve telaffuza dikkat etmeleri, kısa cümlelerle konuşmaları, beden dili ve görsel araçlardan daha fazla yararlanmaları, şeffaf maske kullanmaları önemli olmaktadır. İlkokuma yazma öğretim sürecinde öğrencilere sesli materyallerin verilmesi, şeffaf maskelerle seslerin ağızdan çıkış biçiminin gösterilmesi öğrenme sürecinde başarıyı artıracaktır. Böylece öğrenci daha iyi anlayacak, zihin yükü azalacak, dil ve zihinsel becerileri geliştirme daha kolay olacaktır. Dileğimiz dil ve zihinsel becerileri gelişmiş, geleceğe yön veren öğrencilerin yetiştirilmesidir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazar bu çalışmada herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazar bu çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazar bu çalışmanın her aşamasını kendisinin yaptığını beyan eder.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Carbon, C. C. (2020). Wearing face masks strongly confuses counterparts in reading emotions. *Frontiers in Psychology, 11*, 2526.
- Charney, S. A., Camarata, S. M., & Chern, A. (2020). Potential Impact of the COVID-19 Pandemic on Communication and Language Skills in Children. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 019459982097824. <https://doi.org/10.1177/0194599820978247>
- Cohn, M., Pycha, A. & Zellou, G. (2021). Intelligibility of face-masked speech depends on speaking style: Comparing casual, clear, and emotional speech. *Cognition, 210*, 104570.
- Choquette, C. (2020). ICI Radio-Canada Première. (s. d.). *Le masque, barrière à la communication?* 18 Ocak 2021 tarihinde aşağıdaki adresten ulaşılmıştır. <https://ici.radiocanada.ca/premiere/emissions/les-annees-lumiere/segments/reportage/172263/communication-masque-covid-coronavirus-personne-agee-autiste-malentendants-sourd>.
- Corey, R. M., Jones, U. & Singer, A. C. (2020). Acoustics effects of medical, cloth, transparent face masks on speech signals. *The journal of the Acoustical Society of America, 148*, 2371
- EEF (2020). The Speech Link Multimedia Study, [https:// educationendowmentfoundation.org.uk/](https://educationendowmentfoundation.org.uk/) adresinden 20.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Fiorella, M. L., Cavallaro, G., Di Nicola, V., & Quaranta, N. (2021). Voice differences when wearing and not wearing a surgical mask. *Journal of Voice*.
- Goldin, A., Weinstein, B. & Shiman, N. (2020). How do medical masks degrade speech perception? *Hearing Review, 27*(5), 8-9.
- Güneş, F. (2019). *İlkokuma Yazma Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kyung, S. Y., Kim, Y., Hwang, H., Park, J. W. & Jeong, S. H. (2020). Risks of N95 face mask use in subjects with COPD. *Respiratory Care, 65*(5) 658-664.
- Magee, M., Lewis, C., Noffs, G., Reece, H., Chan, J. C., Zaga, C. J. & Vogel, A. P. (2020). Effects of face masks on acoustic analysis and speech perception: Implications for peri-pandemic protocols. *The Journal of the Acoustical Society of America, 148*(6), 3562-3568.
- Maryn, Y., Wuyts, F. & Zarowski, A. (2021). Are acoustic markers of voice and speech signals affected by nose-and-mouth-covering respiratory protective masks? *Journal of Voice*.

- Mehrabian, A. (2009). "Silent Messages", A Wealth of Information About Nonverbal Communication (Body Language)". Personality & Emotion Tests & Software: Psychological Books & Articles of Popular Interest. Los Angeles, CA: self published. <http://www.kaaj.com/psych/smorder.html> [archive].
- Mehta, U. M., Venkatasubramanian, G., & Chandra, P. S. (2020). The « mind » behind the « mask » : Assessing mental states and creating therapeutic alliance amidst COVID-19. *Schizophrenia Research*, 222, 503-504. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2020.05.033>
- MGEN.(2020). Port du Masque & Pratique Vocale Professionnelle, Paris: MGEN Groupe VYV, Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale.
- Mheidly, N., Fares, M. Y., Zalzale, H. & Fares, J. (2020). Effect of Face Masks on Interpersonal Communication During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Public Health*, 8, 898.
- Muzzi, E., Chermaz, C., Castro, V., Zaninoni, M., Saksida, A., & Orzan, E. (2021). Short report on the effects of SARS-CoV-2 face protective equipment on verbal communication. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*. <https://doi.org/10.1007/s00405-020-06535-1>
- Nobrega, M., Opice, R., Lauletta, M. M., & Nobrega, C. A. (2020). How face masks can affect school performance. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 138(gs2, 8003603), 110328. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110328>
- Piquard-Kipffer, A., Cavadini, T., Sprenger-Charolles, L. & Gentaz, É. (2021). Impact of lip-reading on speech perception in French-speaking children at risk for reading failure assessed from age 5 to 7. *L'Année psychologique/ Topics in Cognitive Psychology*, 121(2), 3-18. <https://doi.org/10.3917/anpsy1.212.0003>
- Remacle, A. & Bernardoni, N.H. (2021). Communiquer et enseigner avec un masque : réflexions scientifiques et cliniques, ULiège, Belgique & GIPSA-lab, France.
- Ribeiro, V. V., Dassie-Leite, A. P., Pereira, E. C., Santos, A. D. N., Martins, P. & de Alencar Irineu, R. (2020). Effect of wearing a face mask on vocal self-perception during a pandemic. *Journal of Voice*.
- Ruba, A. L., & Pollak, S. D. (2020). Children's emotion inferences from masked faces : Implications for social interactions during COVID-19. *PloS one*, 15(12), e0243708. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243708>
- Saunders, G. H., Jackson, I. R. & Visram, A. S. (2020). Impacts of face coverings on communication: an indirect impact of COVID-19. *International journal of audiology*, 1-12.
- Schlögl, M., & Jones, C. A. (2020). Maintaining our humanity through the mask: Mindful communication during COVID-19. *Journal of the American Geriatric Society*, 68(5), E12-E13.
- Shack, A. R., Arkush, L., Reingold, S. & Weiser, G. (2020). Masked paediatricians during the COVID-19 pandemic and communication with children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(9), 1475-1476. <https://doi.org/10.1111/jpc.15087>
- Spitzer, M. (2020). Masked education ? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. *Trends in neuroscience and education*, 20 (101613233), 100138. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>

- Swaminathan, D., & Meera, S. S. (2020). Masks Mask Communication—Communicating with Children in Health Care Settings. *Indian journal of pediatrics, gkt, 0417442*. <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03535-1>
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences, 42(1)*, 33-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zorn, C. (2016). La communication, Fiche synthétique, Formation PAF. Formation PAF Lundi 18 janvier [2016 Fiche synthétique ...https://www.ac-strasbourg.fr/PAF/PAF_2015-16](https://www.ac-strasbourg.fr/PAF/PAF_2015-16) adresinden 04.06 2021 tarihinde erişilmiştir.



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGİN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adnan BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmaları yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkılar getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 3, 371 - 407

DOI: 10.29250/sead.974256

Received: 25.07.2021

Article Type: Research

Accepted: 12.11.2021

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works*

Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül University, nevin.akkaya@deu.edu.tr

Esra ÖZDEN, Dokuz Eylül University, esra136.ez@gmail.com

Buse GÜLLÜ, Dokuz Eylül University, buse-gullu@hotmail.com

Abstract: Communication is an interactive process that expresses the transfer of feelings and thoughts to the person or persons addressed. The main purpose of communication is to ensure that communication progresses more effectively by minimizing barriers so that sharing between individuals and society can become more efficient. One of the points that hinder effective communication is communication conflicts. It is possible to examine communication conflicts in three groups as intrapersonal, interpersonal and social conflicts.

Communication skills are shaped by the examples that the individual receives from environment since infancy. For this reason, it can be said that family, school and other social environments affect communication skills. It seems possible for individuals to benefit from literary works as well as the mentioned social environments for effective communication. It can also be said that communication skills can be improved thanks to the messages and skills implicitly given in the works of high literary quality, which are brought together with the individual especially from childhood. Qualified children's literature works develop the individual holistically; provides various communication environments to the child by embodying them. It seems possible to come across examples of effective communication and communication barriers in these works.

In this study, which was prepared considering the relationship between communication skills and children's literature, it was aimed to determine the communication conflicts in the translated children's literature. For this purpose, the source tools of the study were determined by random sampling method; The descriptive analysis method was used in the study in which document analysis was carried out in accordance with the qualitative research approach.

"Küçük Cadı Yeşil" by Marie Desplechin, "Bunun Adı Findel" by Andrew Clements, "Hayvanlar Toplantısı" by Erich Kastner and "İçimdeki Büyükanne" by Maria Machado were examined as resource tools of the study. In the classification of communication conflicts, the work "İletişim Çatışmaları ve Empati" by Üstün Dökmen, who translated the work of Harary and Batell into Turkish, was used. As a result of the study, it was determined that it is possible to benefit from children's literature in communication education; With the necessary concretizations, it has been seen that it is possible for the child to realize the situations with effective communication barriers by adopting the events in the books and applying them to real life.

Keywords: Children's literature, Communication education, Effective communication, Communication conflicts.

Cited in: Akkaya, N., Özden, E. & Güllü, B. (2021). Examples of communication conflicts in translated children's literature works, Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları örnekleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 371-407. DOI: 10.29250/sead.974256.

*This study was presented as an oral presentation at the 5th International Limitless Education and Research Symposium held on 17-20 June 2021.

First Author Orcid: 0000-0001-7222-4562

Second Author Orcid: 0000-0002-6678-0973

Third Author Orcid: 0000-0001-9613-8896

1. Introduction

In today's world, wherein information and information technologies develop rapidly in the fields of education, especially, in the light of developments in psychology that examines behavior and cognitive functioning, the child concept is recognized, valued, and largely settled by its true qualities, by being stripped of prejudices. Children are beings with their own unique world, nature and personality, and those who think, hear, perceive & sense, receive events and situations with a distinctive precision differently from adults. They are those whose universe of meaning, linguistic, mental, social, and psychological skills are not yet fully matured and want to complete these requirements; and they are those who unceasingly desire to learn, research, explore, and wonder; they are creative dynamic and sincere beings who dream. Based on this determination, it is inevitable that the child, who is not a prototype or a miniature of adults but is unique with these qualities, has a literature of their own.

Dilidüzgün (2005, p.10) defines children's literature as "literary products that choose their subjects from the child's natural and current environment, without compromising their literary quality, and that enables the child to look at their own world with a multi-aspect understanding, and that aims to give them a conscious reading habit, whereas Sever (2005, p.9) underlines that "...children's literature needs special attention and meticulousness as it is much more different and special than those of literary groups produced for adults. As the explanations accentuate, it is impossible to separate children's literature from literature and evaluate it independently. Literature is a branch of art that is the most effective and beautiful reflection of language which brings people closer to others, enables the communication between people regardless of place and time, saves people from loneliness, gives them sensitivity, love of language and consciousness, aesthetic pleasure, develops their dream & thinking power, adds depth and meaning to their lives, broadens their horizons, and enriches their perspective about the world. All of these qualities also prevail for children's literature. The distinction between children and adult literature is not a literary quality; yet, it accomplishes of creating children's literature with a pedagogical concern, taking into account the reality, developmental characteristics, level of understanding, interests, expectations, and tastes of the child. In short, it is created with a pedagogical concern by regarding the special circumstances. In this manner, Jane Yolen's saying "Writing for children is the same as writing for grown-ups, you will write a little better when writing for children" gains great importance (cited in Nas, 2014, p.41).

The Works created in the field of children's literature are important artistic stimuli in the linguistic, mental, emotional and social development of the child. They primarily allow children to make discoveries on their native language. It enriches their vocabulary and expands the universe of meaning. Thanks to these works, the child encounters many lives that they cannot experience in person and create a versatile perspective on life and people. In addition to social skills such as empathic relationship, respect, and tolerance for differences, it also contributes to their personality by discovering their own hidden powers, talents, interests, expectations, and likes, by discovering and improving themselves. The child recognizes his feelings through works and learns to express them appropriately. Besides, the works allow the child to recognize different emotions by exemplifying human emotions and enable them to experience different emotions and feed them emotionally. Along with improving the awareness of the child, it enriches the power of dreaming and thinking, and varifies both inner and outer world. Additionally, by giving responsibility of hearing and thinking, the works contribute to their questioning and making critical choices instead of pure acceptance. It prepares the child for life by letting them encounter many facts in life, and improves their problem-solving skills. It contributes to their reading habits and culture by scaffolding their new learning.

The child's utilizing literary works is a necessity for their education and daily life. Because literature reveals the child all the events of the world and life with its vast experiences and lets them possibly witness all. Thus, the child benefits from literary experience while creating their own world. In this respect, another experience that children's literature provides is its initiating them to other people, societies, and cultures that they have never known. This is the absolute point that translated children's literature works gain importance. These works open the doors of different worlds to the child, allowing him to get to know different cultures and societies and to understand others, and make them feel differences are rich and should be approached with respect and tolerance. Hence, they contribute to the socialization of the child. Indeed, children encounter translated of children's literature products as well as local books of their culture.

Literature plays the role of an instructional tool as it supports and contributes the development of the child. At the core, literature carries traces of life and reveals the realities of life in a fictional structure. Therefore, the relationship of literature with life brings with its relationship to education. Literary works have become indispensable elements of education. The point that gains importance here is that the purpose of children's literature works is not to give advice and orders to the child under the spectrum of education or to try to educate,

condition, or motivate him on a subject. "In terms of education, the value of literature gives examples of a wide range of hearing, thinking and movement" (Kavcar, 1999, p.4). Works of children's literature, regardless of local or translation, perform this educational function with messages digested into fiction in accordance with the nature of fictional texts.

Communication is the process of conveying one's feelings and thoughts to other individual(s). To Cüceloğlu, "Communication starts from the moment two people realize one another" (2019a, p. 45). From the moment of birth, any individual initially acquires and develops their communication skills by imitating their immediate surroundings, then the social environment that expands as they grow up. It is also important for the individual to have efficient communication skills to express himself appropriately and take a valuable space in the society. Communication education begins at early ages. This process starting in the family continues at school. For this reason, families, teachers, and other educators have responsibilities in this issue. For instance, it is important that Turkish teachers who aim to improve children's language skills should bring texts that support these skills to classroom.

The child identifies himself with the characters in the books he reads; recognizes the right and wrong situations in the books and integrates them in his daily life. With qualified literary works to be read in the family and school environment, the desired messages can be given to the child by constructing them. It seems possible to give effective communication examples or conflicts with this embodiment in accordance with communication training. With interactive reading in the family environment and in the school environment, it is likely to evaluate the communication elements in the books with theatre, drama, or the discussion method.

In the literature, many studies such as communication conflicts in children's literature identified and methods of coping with these conflicts have been found (Büyükişık, 2019; Güneyli ve Konedralı, 2008; Karagöz, 2014; Kıran, 2008; Melanlıoğlu, 2020; Şener, 2018). However, no study identified communication conflicts in translated children's literature has been encountered yet. For this reason, it is necessary to determine the examples of communication conflicts in the translated children's literature works, which are frequently preferred in our country and found in a large part of the shelves in stores. In this study, communication conflicts in translated children's literature works were identified and sorted in line with communication education. Communication conflicts were determined regarding Dökmen's work (2013), according to the

titles of 'Intrapersonal Communication Conflicts', 'Interpersonal Communication Conflicts' and 'Communication Conflicts of the Person with the Society'.

'Intrapersonal Communication Conflicts' express the dilemmas, decision-making process and thoughts of the individual about a subject, whereas 'Communication Conflicts of the Person with the Society' mostly refer to the fact that the individual cannot come to terms with the society and creates conflicts in communication as a result of circumstances such as generational conflict, and peer conflict, etc. On the other hand, 'Interpersonal Communication Conflicts' were analyzed according to the classification created by Harary and Batell based on Graphic Analysis (1981) and translated into Turkish by Dökmen (2013). According to this classification, there are eight types of interpersonal communication conflicts as given below:

- Active Conflict
- Passive Conflict
- Existential Conflict
- Total Rejection
- Biased Conflict
- Intensity Conflict
- Partial Conflict of Perception
- Conflict of Detention

In order to sort out the problem of the study, the following questions were sought to find answers:

1. What are the examples of communication conflicts in the book "Bunun adı Findel"
2. What are the examples of communication conflicts in the book "Hayvanlar Toplantısı"
3. What are the examples of communication conflicts in the book "İçimdeki Büyükanne"
4. What are the examples of communication conflicts in the book "Küçük Cadı Yeşil"

2. Method

2.1 Research Design

In this study, which deals with the communication conflicts in the translated children's literature, the document analysis model, one of the qualitative research designs, was utilized.

"Document review includes analysis of written materials containing information about targeted facts or cases" (Yıldırım and Şimşek, 2016, p.189).

2.2. Research Data

The research data, four randomly selected translated children's books by Tudem, Can Çocuk, and Günışığı Library Publishers' 2020 catalogs, are suitable for the age of 8 and 11 years. The research tools are given in Table 1:

Table 1.

Imprint information of the reviewed books

Name of the book	Type	Page	Publisher	Date	Edition
Bunun Adı Findel	Novel	112	Günışığı Library	2020	8 th
Hayvanlar Toplantısı	Novel	80	Can Çocuk	2019	19 th
İçimdeki Büyükanne	Novel	80	Can Çocuk	2020	5 th
Küçük Cadı Yeşil	Novel	80	Tudem	2016	2 nd

2.3. Data Collection and Analysis

The access of original books from the publishers has been the initial part the study. The books were carefully read by the researchers. Then, the communication conflicts in the books were determined by document analyses, and the data obtained were explained and interpreted by descriptive analysis. The data obtained according to this approach were summarized and interpreted according to the previously categorized themes. "The aim of the descriptive analysis is to present the findings to the reader in an organized and interpreted form" (Yıldırım and Şimşek, 2018: 239).

3. Findings and Discussion

Examples of communication conflicts in the translated children's books "Bunun Adı Findel", "Hayvanlar Toplantısı", "İçimdeki Büyükanne" and "Küçük Yeşil Cadı" are given below. First of all, the reviewed books are presented in an alphabetical order. Brief information about the books was given, the interpersonal communication conflicts in the books were explained, then the conflicts of the person with himself and with the society were explained in detail.

3.1. Examples of communication conflicts in the book "Bunun Adı Findel"

3.1.1. Examples of interpersonal communication conflicts in the book "Bunun Adı Findel"

Existential Conflict

Existential conflict refers to the type of conflict in which people have their own existence during communication and focus on expressing their own feelings and thoughts by not listening to what each other says. In the work, Nick's conversation with the stationer using the word 'Bunun Adı Findel' instead of the word 'pen', and the stationer's focusing on his own understanding problem by not feeling an empathy with him exemplifies the conflict of existence. The conflict was resolved with the help of Nick's body language:

"The next day after school the plan was put into practice. Nick went into the stationery store and asked the lady for one Findel behind the counter. The woman wrinkled her forehead. 'One what?' Nick said, 'One Findel, please. Black," he said, and smiled at her. She leaned forward and moved one ear closer to him. "What did you want?" "A Findel," Nick said, pointing to the ball pens on the shelf behind the woman. 'Black, please.' She handed Nick the pen. Nick paid for it and said, 'Thank you,' and walked out" (Clements, 2020, p. 46).

Intensity Conflict

During communication, individuals' asserting their own ideas by partially agreeing with each other exemplifies the conflict of intensity. The dialogue between Nick's mother and the principal is an example of this kind of conflict. The dialogue was complete with Nick's mother insisting on her own ideas; the conflict has been resolved:

"Nick's mother kept talking to the principal." I mean, what's wrong with kids producing and using a funny word? Is there any need to establish a rule prohibiting the use of such a word?' The directress replied with sighs: 'Yes, it's true that it looks ridiculous. But Ms. Granger thinks using 'be'-a slang in Turkish- is like preventing children from saying that word (Clements, 2020, p. 61).

Total Rejection

Total rejection occurs when one side completes the dialogue entirely during communication. An example of this type of conflict is when a journalist wants to talk to Nick, he stops conversation and refuses to talk. The conflict ended as soon as communication began:

"Can I find Nick and talk to him today?" the reporter asked, smiling. The boy glanced at Judy and said, 'I don't think Nick would want to talk to you right now. "He might say something stupid and get him in trouble." Then he grinned at his friends. The children walked down the street laughing, poking and jostling each other" (Clements, 2020, p. 72).

3.1.2. Examples of conflict with oneself in the book 'Bunun Adı Findel'

The fact that Nick feels bad after the incidents at school, becomes timider in his behaviors and acts more passively while communicating seems to be an example of a communication conflict with one's self. In the book, this section is given under the title of 'Nick's Inner World'.

"From the outside, Nick was the same Nick. But his inner world had changed. Oh, yes, he had a lot of brilliant ideas again; nevertheless, now he's a little freaked out about them." (Clements, 2020, p. 96).

3.1.3. Examples of conflicts the person with society in the book 'Bunun Adı Findel'

In the work, Nick made an effort to produce a new word, questioning the production of words, one of the social acceptances; he questioned social acceptances. This appears to be an example of Nick's conflict of communication with society.

3.2. Examples of communication conflicts in the book 'Hayvanlar Toplantısı'

3.2.1 Examples of interpersonal communication conflicts in the book 'Hayvanlar Toplantısı'

Total Rejection

"Alois roared as he angrily pounded his tail into the sands of the Sahara: 'Fools!' They can't stop fighting. First, they find an excuse, they start a disagreement, and then they get into a fight. If I wasn't so blonde..." "Okay, we got it," interrupted the giraffe." (Kastner, 2019, p. 10).

"When Leopold came home, he saw that the little giraffes didn't want to go to bed yet. The youngest said, 'Please, Dad, read us something!' Daddy giraffe picked up the Daily Sahara News and began to read: 'Four years after the war, the number of refugees in West Germany reached fourteen million; Most of them are elderly and children. This number is increasing every month. No one...' "Enough Leopold!" said his wife. 'This article is not suitable for little giraffes at all!'" (Kastner, 2019, p.)

Active conflict

Active conflict is a type of conflict that refers to individuals arguing with each other during communication and completing the dialogue, usually with shouting or bad expressions. This type of conflict ends with a fight, resentment, or a lack of communication. In the work, which describes the conference of animals and people not to fight, the dialogue between the giraffe and the person coming as an intermediary is an example of this type of conflict:

"... Go to hell!" shouted the giraffe, Leopold. "Love it, I'd love it," Zornmüller said. 'But I expect you to give me a written response!' 'Get out of here!' roared Oskar. 'We're not here to scribble something on paper, we're here to help the kids, okay?' 'Of course,' the General replied, 'I'm not deaf!' 'Shall I take you to your plane?' asked Lion, Alaois, who slowly stands up at the time. 'No need!' said the General. And quickly walked away from them" (Kastner, 2019, p. 49).

3.2.2. Examples of intrapersonal conflict in the book 'Hayvanlar Toplantısı'

Although there is no clear example of a communication conflict with oneself in the work, the thoughts of animals about the evil of war and its completion, and Elephant Oskar's questioning of what he knows about people are likely to be examples of this type of conflict.

3.2.3. Examples of conflict of the person with the society in the book 'Hayvanlar Toplantısı'

Similar to the previous title, animals' opposition to wars, seeking a remedy against humans to protect children, and conflict with humans are examples of a person's conflict with society.

3.3. Examples of communication conflicts in the book 'İçimdeki Babaanne'

3.3.1 Examples of interpersonal communication conflicts in the book 'İçimdeki Babaanne'

Total Denial Conflict

A total rejection conflict arises when one of the interlocutors does not speak by completely rejecting the other's views and thoughts, and puts an end to the conversation. There is often a conflict of rejection between the little girl and her mother over not listening to each other's views.

"Mom, give me the picture, give me the picture, Mom, come on... She's so cute, she looks like a baby, give it..." You didn't even know the grandmother..." (Machado, 2020, p.14)

"Once I said: 'Look at me, I learned all that I told you with my life experience...' and I replied, 'That's why I want to have my own life experience, otherwise how can I learn?'" (iB, p. 37)

"What don't you want? Don't you want to get married?' 'I don't want to change my last name.' 'Oh, you can work it out with your husband later.' But I made up my mind. "No, I've made up my mind. That's my name. Since I have been born. The person who will be my husband does not even know me yet, he has nothing to do with this" (Machado, 2020, p.55).

Intensity Conflict

A conflict of intensity occurs when there is a partial mismatch between the opinions and views of individuals. There was a conflict of intensity as a result of future grandchild Beta, partially supporting grandmother Bia's thoughts:

"I completely agree with that idea," Grandchild Beta said, 'but the two of us have very different opinions... How's she going to decide which one of us is right?'" (Machado, 2020, p.60)

Active Conflict

Active conflict occurs when people do not get a kick from each other, get angry with each other, criticize one another even without listening to what they utter or fight. The little girl does not like her grandmother's advice & orders, and finally gets angry:

"I just flared up: 'I don't care about your time! Don't you realize things are so different today? I live in my own time, I want to do whatever I want, I want to live my own life, you understand Granny Bia? This is me, you hear?'" (Machado, 2020, p.51)

"Don't waste your time like an idiot. You're sitting there pinning a diaper, and what's going to happen, the lady's going to be a baby girl and she's going to win that stupid kids' favor who's laughing at her? Why bother? Let it go, go do something useful.' Now it was her turn to scold her: 'Don't poke your nose into my business. I don't even know who you are, you are mentoring me..." (iB, p.57)

Existential Conflict

The conflict of existence that arises when people do not pay attention to each other during communication, merely focusing on themselves and not the interlocutor, is conveyed through the little girl's mother not paying attention to what the other says:

"Finally, my mother said, 'So where is the picture? When she asked, I gave an answer, but my mother turned away without paying much attention, my mother had such a bad habit; She would ask one thing and go to do something else without listening to the answer.'" (Machado, 2020, p.27)

When it is the sweet *Elmas* 'diamond'; the poor pudding *Keşkül* 'milk and pudding with coconut'; the dessert *Pelte* 'dessert with starch', all's fine but when I say *Yengen* 'sandwich with sausages, meet and ketchup', literally meaning 'aunt-in-law', they say "Oh, my God, how can you eat something like that?". Everything has changed so much, it is impossible to understand. While I was thinking about the difficulties of our deal, Granny Bia kept talking." (İB, p.34)

Passive Conflict (estranged or offended dialogue)

The lack of communication between people for various reasons brings about passive conflict. The little girl does not respond to what Granny Bia said:

"Sweetie, don't be mad at your grandmother for dropping your hankey at school, honey. You know I had no bad intentions, I did it for your favor..." I wanted Sergio to pick up the handkerchief and bring it to you, start talking to you and smile at you looking into his eyes.' I didn't make a sound for a while. But that's when I heard the other voice talking to me from time to time." (Machado, 2020 p.56).'

Partial Perception Conflict

The perception conflict arises when a part of what the other person is saying is perceived and the rest is not. The example of this conflict occurred when Granny Bia focused on some of what she said before and ignored the others:

'What's the harm in whistling?' 'It doesn't do any harm, dear.' 'Didn't you say the whistle would end badly?'" I didn't say that dear, you misunderstood." (İB, p.38)

"Look, aren't you the one who keeps saying I'm a teenage girl?' 'It was so to speak...' 'What age did girls get married in your time, Granny Bia?' 'I don't know, I don't remember, I

forgot..." *That's how my Granny Bia goes when she doesn't want to remember.*" (Machado, 2020, p.46)

3.2.2. Examples of intrapersonal conflict in the book 'İçimdeki Babaanne'

Intrapersonal conflict arises from having different motives and needs at the same time or having conflicting intellectual actors. In the book, the little girl, in between her great-grandmother, Granny Bia, and future granddaughter Beta, often conflicts with herself about how she should act and what she likes to be:

"Beta was absolutely right about that. It was hard to tell which suggestion was better. Sometimes, even though I knew that my little granddaughter's prediction was more valid, my heart for some reason preferred the suggestion given by Granny Bia, and beat, thump, thump... But sometimes I felt like listening to Beta's suggestions, even though I knew that if I did as Granny Bia said, everyone would like it and they would say, oh what a pretty girl. I wanted to go against the world knowing that it would take years for others to understand me." (Machado, 2020, p.60)

"I wasn't expressing my attitude and my old-fashioned thoughts so as not to make Beta feel ashamed of me. Do you remember, how angry I was when Granny Bia dropped my handkerchief to get the attention of that young man who, with all his good intentions, couldn't even defend me. But there is one more thing, it was not a good thing to be very modern-minded, self-determined, self-confident, feeling very strong, and able to deal with every problem. I actually needed affection. I accepted that I was weak in some things, I wanted to take shelter in someone, to ask for help, to have someone who would caress my head and take care of me. It was hard to play superwoman all the time without pretending. All in all, I understood that everything was a little mixed up." (Machado, 2020, p. 63)

3.3.3. Examples of conflicts between the person and the society in the book 'İçimdeki Babaanne'

The fact that a person has different thoughts, feelings, attitudes, expectations, interests, likes, and understandings from the others creates communication conflict within the society. The most concrete one is the generational conflict. Social communication conflicts arising from the age and culture difference between a generation or descendants and the next generation takes place throughout the fiction. One of the voices inside the little girl, represents Granny Bia, the older generation, whereas the other represents her future granddaughter Beta, the next generation. The little girl is torn between these two and frequently has conflicts:

When it is the sweet Elmas 'diamond'; the poor pudding Keşkül 'milk and pudding with coconut'; the dessert Pelte 'dessert with starch', all's fine but when I say Yengen 'sandwich with sausages, meet and ketchup', literally meaning 'aunt-in-law', they say "Oh, my God, how can you eat something like that?". Everything has changed so much, it is impossible to understand." (Machado, 2020, p.34)

"A little girl like you shouldn't think about the things of falling in love or marrying! A child your age jumps rope, cooks meals, plays hopscotch, sews baby clothes..." (Machado, 2020, p.45)

"Granny Bia, can I tell you something? All this stuff you're telling me is the dim and distant past. It's the opposite nowadays, a girl my age would never get married. But she can fall in love if she wants. A girl's falling in love is different from an adult's falling in love. But after all, love is love. Families do not make the decision for them to get married. Those who are going to marry decide. Everything has changed now, Granny Bia. Do you understand? (Machado, 2020, p.46)

"Don't poke your nose into my affairs. I don't even know who you are. How dare you mentor me! Also, just so you know, I'm not wasting time. I really like embroidery. Just like you enjoy skating, reading, dancing, watching TV, going to the beach, playing on the street and doing anything more... Besides, I do not do it to please anyone, just because I like it..." (Machado, 2020, p.57)

3.4. Examples of communication conflicts in the book 'Küçük Yeşil Cadı'

3.4.1. Examples of interpersonal communication conflicts in the book 'Küçük Yeşil Cadı'

Total Denial Conflict

In the book, which describes a little girl named Green trying to become an autonomous individual and envious of normal family life, there frequently happens a total denial conflict as a result of her mother's trying to make her a witch and putting pressure on her, vice versa Green's rejecting her thoughts, and ending the communication without listening to her mother's views.

"How is it not important? My daughter is turning into a silly, smug girl; and you think it doesn't matter?' 'That's enough,' Anastabotte cut through (Desplechin, 2016, p.12)

"Okay," said Green. 'But your soup is about to overflow, check it out.' 'This is not soup, ignorant! I'm telling you for the hundredth time, this is a poisonous flake. You're not really trying

to listen to what I'm saying. You're really exhausting me. Go, do your homework in your room, I've seen enough of you." (Desplechin, 2016, p.18)

"See, that's what I was saying! I'm going to have to look like you. Oh, that's really not fair.'

She got up from the table, pushing her chair violently, towards the kitchen door, and slammed the door behind her." (LWG, p.22)

"I am against nature," said Green. I put my hand on her knee. "Then the fight was lost from the start," I added. 'Nature always wins these little fights.' 'I don't care, I'll fight anyway.' (LWG, p.41)

Would you like a little cup of tea, honey?' I suggested to her. 'Darjeeling for example?' 'Never,' Green cried." (LWG p.47)

Intensity Conflict

Green's dislike of witchcraft has led to a clash of intensity conflict, despite the fact that she and her grandmother seized a delightful day:

"You know what, Grandma? I've had a delightful day today.' 'That's good, honey.' 'But I'm still not interested in being a witch, I don't want to learn. I'd rather you be the one putting the spells." (Desplechin, 2016, p.57)

Active Conflict

In the fiction, it is revealed that there are many active conflicts, both domestic and generational ones. As a result of the disfavour what characters utter one another, get angry with each other led to active conflict:

"My daughter is not just any little girl! She never wore a dress, she never wore a ribbon, she never had her hair in a ponytail. I've never gifted her a Barbie, not even a doll. I raised her to be an honest witch who would be kind to her mother, serious about her job, not be a flirty little woman. "Hey hey,' said my mother, calm down Ursule. It's not that important." (Desplechin, 2016, p.12)

"She's so happy, isn't she? Now all she has to do is go to the city square and burst out your story. Troubles like the grasshoppers that are plunging Africa will come at us. Witches have been burned in squares for centuries because of chatter like you.' My grandmother, who was

usually tolerant, seemed really angry. My throat was choked and I wanted to cry. 'She swore she wouldn't say anything.' 'What difference does it make?' 'Nobody would believe her anyway.' (LWG, p.88)

Biased Conflict

It is the type of conflict that arises when various prejudices or preconceived opinions are persistently defended during communication, and the person does not intend to give up on this. Green's prejudices about witchcraft accompany this conflict:

"Is that witchcraft? I thought it was just to poison the neighbors' dog.' 'As you can see, you don't know anything about it! I knew you had the wrong idea on the subject.'" (Desplechin, 2016, p.44)

Passive Conflict (estranged or offended dialogue)

As a result of discussions about witchcraft between Green and her mother, passive conflict occurs:

"All right, my little Green," I began, in a patient tone. Did you have a good day?' "Yes," Green replied. "Did Anastabotte treat you well?" A second "Yes" broke the silence. Nothing after that... nothing until she said those words." (Desplechin, 2016, p.21)

"My mother, sitting next to me like a cop handcuffed to her prisoner, was staring at me. I don't know exactly what she expected from today, but she apparently expected a lot. After a few nonsense questions lost in silence, the discussion turned to witchcraft: 'My little girl, are we becoming more rational today? The words I always know. I was angry when I heard that. I was angry when I heard that. I got up from the table and thought with all my energy.'" (LWG, p.73-64)

3.4.2. Examples of intrapersonal conflict in the book 'Küçük Yeşil Cadı'

An individual may experience various conflicts among their feelings, thoughts, or attitudes. Ursule, Anastobette, and Green, the characters in the book, are in conflict among their own emotions and behaviors:

"I waited for a long time to sleep that night. I was spinning in my bed as the years I spent raising green were flowing in my tired mind like a filmstrip. Having courage, character is not enough, it is not easy to be alone every day. In spite of myself, I often envied ordinary mothers, surrounded by kids on their way through life, moving forward with the help of their husbands,

with satisfied looks and slow gait. Sometimes I wish I could endure the presence of a family and share with it the worries and pleasures of everyday life." (Desplechin, 2016, p.27)

"This poor brat didn't ask me for anything. I was just thinking about explaining the general outlines of the profession to her so that her mother would know what she expects of her. Later, we would have time to see what she would prefer; Was I going to teach her what I knew or was I going to take her for a walk or to the movies?" (Desplechin, 2016, p.36)

3.4.3 Examples of the conflict of the person with the society in the book 'Küçük Yeşil Cadı'

In the book, the conflicts between society and the person are given through domestic and generational conflicts. In the fiction, it appears, as an extraordinary child, Green often conflicts with society because of her disliking her mother's pressure to make her a successful witch with solid character; her unwilling for witchcraft, which passed over from her grandmother to her mother; pondering the practices and traditions of witchcraft, and desiring to make her own path, own choices, and become a normal young girl by rejecting the fate which was imposed on her:

"Anastobette told me your story. I'm sorry, but I find it a little gross. I'd rather just be a young girl if I could. I don't care about magic powers." "No, unfortunately, that's not possible. You were born a witch and you have to turn into a witch." ' Green bowed her head and tears filled her eyes. 'Then my life is ruined. I'm always going to have to do a lot of silly and sickening things. I'll be different from other girls and I'll probably never get married." (Desplechin, 2016, p.22)

"You see, grandma, what pisses me off is that I don't have a choice. It's not fair that we have to do things we don't want to do. I'm fine just the way I am. I don't want to change. I don't want to look like my mother. Since you like yourself so much, let her be like herself." (Desplechin, 2016, p.40)

4. Conclusion

In this study, communication conflicts in translated children's literature were examined. In line with the analysis, the conflicts in the works named "Bunun Adı Findel", "Hayvanlar Toplantısı", "İçimdeki Babaanne" and "Küçük Yeşil Cadı" were listed. Conflicts were identified in terms of intrapersonal, interpersonal, and social conflicts. The analysis unearthed to embody how children's literature works could be contributed in communication education.

Due to the fact that many dialogues are included in the works, it is observed that mostly interpersonal communication conflicts take place, and the number of total rejection conflicts and active conflicts among these types is highly utilized. The reason appears as the main characters of the works are usually children, they tend to refuse communication due to arguments or disagreements with adults. In that vein, it is determined that the Gen difference and the difference within perspective and approach to life brought are also effective in the communication conflicts of the individual with the society. From time to time, the individual's questioning themselves and ability to take responsibility for the events experienced has also manifested and felt as a result of communication conflicts with the person themselves.

Aslan (2006) dealt with only child and adult conflicts under the name of the person to person conflict in his study entitled "*Türk Çocuk Yazınında Çocuk-Yetişkin Çatışmasının Yer Aldığı Kimi Yapıtların İncelenmesi*" meaning an analysis of some works containing child-adult conflict in Turkish children literature. Eight authors from Turkish children's literature, their novels, stories, and poems about the child-adult conflict, and two of the Dede Korkut stories, which are recommended by the Ministry of National Education and included in 100 basic Works for children, have been examined in terms of the nature of conflicts. Consequently, the conflict examples were determined to be quite high. It can be stated that children's conflicts with adults are frequently found typically due to generational differences revealing an harmony with this study.

In their study entitled "*Kaşağı Adlı Hikâyenin Aile İçi İletişim ve İletişim Çatışmaları Açısından İncelenmesi*", Başay and Öğretir Özçelik (2018) discussed the communication conflicts in Ömer Seyfettin's story called "Kaşağı" recommended by the Ministry of National Education and included in 100 basic works, by utilizing the transactional analysis and graph analysis approaches within the framework of document analysis. As a result of the study, it was concluded that the attitudes and prejudices of people who send incomplete and wrongly perceived messages to the others cause communication conflicts. It is possible to say that as a result of determining the number of conflicts with the society, namely the family, and finding the conclusion resulting from the person's conflicts with those around him due to prejudices or attitudes in this current study reveal similar results.

As a result of this study, it has been determined that it is possible to benefit from children's literature works in communication education, and to let them realize the situations with effective communication barriers by adopting the events in the books and applying them

to real life with the necessary concretizations. For the specified purpose, families and educators are advised to read qualified works together with children and opening a conversation about the book by an interactive reading method. It is also recommended that teachers should be acquirees for children to have necessary skills about communication conflicts and effective communication through the book, by utilizing discussion, drama, and questions&answers methods.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the "Conceptual Framework" part of this work was done by Esra ÖZDEN, "Method, Post Draft" part of this work was done by Buse GÜLLÜ, "Visualization, Research, Post Draft, Review and Editing" part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Nevin AKKAYA.

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri*

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, nevin.akkaya@deu.edu.tr

Esra ÖZDEN, Dokuz Eylül Üniversitesi, esra136.ez@gmail.com

Buse GÜLLÜ, Dokuz Eylül Üniversitesi, buse-gullu@hotmail.com

Özet: İletişim, duygu ve düşüncelerin hitap edilen kişi veya kişilere aktarılmasını ifade eden etkileşimli bir süreçtir. Bireyler arasında ve toplumda paylaşımın daha verimli hâle gelebilmesi için iletişimde asıl amaç, engelleri en az düzeye indirerek iletişimin daha etkili şekilde ilerlemesini sağlamaktır. Etkili iletişimi engelleyen noktalardan birisi de iletişim çatışmaları olmaktadır. İletişim çatışmalarını kişi-içi, kişiler arası ve toplum ile olan çatışmalar olmak üzere 3 grupta incelemek mümkündür.

İletişim becerisi bebektikten itibaren bireyin çevresinden aldığı örneklere göre şekillenmektedir. Bu nedenle aile, okul ve diğer sosyal ortamların iletişim becerisini etkilediği söylenebilmektedir. Etkili iletişim için bireylerin bahsedilen toplumsal ortamların yanı sıra edebî eserlerden faydalanabilmesi de mümkün görünmektedir. Özellikle çocuk yaştan itibaren birey ile bir araya getirilen yazınsal niteliği yüksek eserlerde örtülü şekilde verilen ileti ve becerileri sayesinde iletişim becerisinin geliştirilebileceği de söylenebilmektedir. Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri bireyi bütünsel olarak geliştirmekte; çeşitli iletişim ortamlarını çocuğa somutlaştırarak vermektedir. Bahsedilen bu eserlerde etkili iletişim ve iletişim engelleri örneklerine rastlamak mümkün görünmektedir.

İletişim becerisi ve çocuk edebiyatı ilişkisi düşünülerek hazırlanan bu çalışmada çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda rastgele örneklem yöntemiyle çalışmanın kaynak araçları belirlenmiş; nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doküman incelemesinin yapıldığı çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın kaynak araçları olarak Marie Desplechin'e ait "Küçük Cadı Yeşil", Andrew Clements'e ait "Bunun Adı Findel", Erich Kastner'e ait "Hayvanlar Toplantısı" ve Maria Machado'ya ait "İçimdeki Büyükanne" eserleri incelenmiştir. İletişim çatışmalarının sınıflandırılmasında ise Harary ve Batell'in çalışmasını Türkçeye aktaran Üstün Dökmen'e ait "İletişim Çatışmaları ve Empati" adlı eserden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda iletişim eğitiminde çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanmanın mümkün olduğu tespit edilmiş; gerekli somutlaştırmalar ile çocuğun kitaplardaki olayları benimseyip gerçek hayata uygulayarak etkili iletişim engeli olan durumları fark etmesi mümkün olarak görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Edebiyatı, İletişim Eğitimi, Etkili İletişim, İletişim Çatışmaları

Künyesi: Akkaya, N., Özden, E. & Güllü, B. (2021). Examples of communication conflicts in translated children's literature works, Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları örnekleri. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 371-407. DOI: 10.29250/sead.974256.

*Bu çalışma 17-20 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Birinci Yazar Orcid: 0000-0001-7222-4562

İkinci Yazar Orcid: 0000-0002-6678-0973

Üçüncü Yazar Orcid: 0000-0001-9613-8896

1. Giriş

Bilgi ve bilişim teknolojilerinin eğitim alanlarında büyük bir hızla geliştiği günümüz dünyasında özellikle davranış ve bilişsel işleyişleri inceleyen psikoloji alanındaki gelişmeler ışığında çocuk kavramı ön yargılardan sıyrılarak gerçek nitelikleriyle tanınmış, değeri anlaşılabilir ve büyük ölçüde yerleşmiştir. Çocuklar, kendine özgü dünyası, doğası ve kişiliği olan, yetişkinlerden farklı düşünen, duyan, algılayan ve sezinleyen, olayları ve durumları farklı bir duyarlılıkla alımlayan; anlam evreni, dilsel, zihinsel, toplumsal ve psikolojik becerileri henüz tam olarak olgunlaşmamış ve bu gereksinimlerini tamamlamak isteyen; bitmek tükenmek bilmeyen öğrenme, merak, keşfetme ve araştırma isteği olan; düş kuran, yaratıcı, devingen ve içten varlıklardır. Bu belirlemeden hareketle yetişkinlerin prototipi ya da minyatürü olmayıp söz konusu nitelikleriyle biricik olan çocuğun kendine özgü bir edebiyatının olması kaçınılmazdır.

Çocuk edebiyatını Dilidüzgün (2005, s.10) “edebiyat niteliğinden ödün vermeden çocuk gerçekliğinden hareket ederek konularını onun doğal ve güncel çevresinden seçen ve çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleridir” biçiminde tanımlarken Sever (2005, s.9) “...çocuk edebiyatı, yetişkinler için üretilen edebiyat gruplarından çok daha farklı ve özel olduğundan özel ilgi ve titizliğe de gereksinim duyar” biçiminde ifade etmiştir. Açıklamalarda görüldüğü üzere çocuk edebiyatını edebiyattan ayırıp bağımsız değerlendirmek olanaklı değildir. Edebiyat; insanı başkalarına yakınlaştıran, insanlar arasında yer ve zaman fark etmeksizin iletişimi sağlayan, kişiyi yalnızlıktan kurtaran, ona duyarlılık, dil sevgisi ve bilinci, estetik zevk kazandıran, onun düş ve düşünme gücünü geliştiren, yaşamına derinlik ve anlam katan, ufkunu genişletip bakış açısını zenginleştiren, dünyaya ve çevresine güzel bakmayı duyumsatan, dilin en etkili ve en güzel yansıması olan bir sanat dalıdır. Söz konusu niteliklerin tamamı çocuk edebiyatı için geçerlidir. Çocuk ve yetişkin edebiyatı arasındaki ayrımı ise yazınsal nitelik değil; çocuk edebiyatının, hedef kitlesi olan çocuğun gerçekliği, gelişim özellikleri, anlama düzeyi, ilgileri, beklentileri ve beğenileri kısaca ona özel koşulların dikkate alınarak pedagojik bir kaygıyla meydana getirilmesi oluşturmaktadır. Jane Yolen’in “çocuklar için yazmakla büyükler için yazmak aynı şey, çocuklar için yazarken biraz daha iyi yazacaksın hepsi bu” sözü bu noktada önem kazanmaktadır (aktaran Nas, 2014, s.41).

Çocuk edebiyatı sahasında meydana getirilen eserler çocuğun dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli birer sanatsal uyarandır. Bu eserler öncelikle çocuğun ana dili üzerinde keşifler yapmasını sağlar. Onun sözcük dağarcığını zenginleştirip anlam evrenini

genişletir. Çocuk bu eserler sayesinde bizzat deneyimleyemediği birçok yaşantı ile karşılaşır, yaşama ve insanlara çok yönlü bakış açısı oluşturur. Eşduyumsal ilişki kurma, farklılıklara saygı ve hoşgörü duyma gibi sosyal yetilerin yanı sıra kendi gizilgüçlerini, yeteneklerini, ilgilerini, beklentilerini ve beğenilerini yani kendini keşfederek ve kendiliğini geliştirerek kişiliğine de katkı sağlar. Çocuk, eserler aracılığıyla duygularını tanır ve onları doğru biçimde ifade etmeyi öğrenir. Ayrıca eserler insanlara özgü olan duygu durumlarını örneklendirmesi ile çocuğun farklı duyguları tanımasını ve deneyimlemesini sağlayarak onu duygusal açıdan besler. Çocuğun farkındalığını geliştirmekle birlikte düş ve düşünme gücünü zenginleştirir, hem iç hem de dış dünyasını renklendirir. Bunun yanı sıra eserler çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vererek salt kabullenişler yerine sorgulamasını ve eleştirel düşünerek tercihler yapmasına katkı sağlar. Çocuğu yaşamdaki birçok gerçeğe karşılaştırarak yaşama hazırlar, sorun çözme becerilerini geliştirir. Yeni öğrenmelerine zemin hazırlayarak okuma alışkanlığı ve kültür edinmelerine katkıda bulunur.

Çocuğun edebî eserlerden yararlanması onun eğitimi, günlük yaşamı için bir gereksinimdir. Zira edebiyat engin deneyimleri ile çocuğa dünyanın ve yaşamın tüm durumlarını göstermekte ve onun bunlara tanık olmasını mümkün kılmaktadır. Böylelikle çocuk kendi dünyasını oluştururken edebiyat deneyiminden yararlanır. Bu bakımdan çocuk edebiyatının çocuğa sağladığı deneyimlerinden bir diğeri de onu hiç bilmediği başka insanlarla toplumlarla ve kültürlerle tanıştırmasıdır. Çeviri çocuk edebiyatı eserleri bu noktada önem kazanmaktadır. Çeviri çocuk kitapları, çocuğa bambaşka dünyaların kapılarını açan, farklı kültürleri ve toplumları tanımasına başkalarını anlamasına olanak sağlayan, farklılıkların zenginlik olduğunu ve bunlara saygıyla hoşgörülle yaklaşılması gerektiğini duyumsatan böylelikle çocuğun toplumsallaşmasına katkıda bulunan eserlerdir. Çocuklar kendi kültürüne ait yerli kitaplarla karşılaştıkları kadar çeviri çocuk edebiyatı ürünleri ile de karşılaşmaktadır.

Edebiyat çocuğun gelişimini destekleyip katkıda bulunduğu için bir eğitim aracı rolünü üstlenir. Bunun temelinde ise edebiyatın yaşamdan izler taşıması, yaşama dair gerçeklikleri kurmaca bir yapı içinde ortaya koyması yatmaktadır. Bundan dolayı edebiyatın yaşamla ilişkisi eğitimle olan ilişkisini beraberinde getirir. Yazınsal nitelikli eserleri eğitimin vazgeçilmez unsurları hâline gelmişlerdir. Burada önem kazanan nokta ise çocuk edebiyatı eserlerinin amacının çocuğa eğitim yelpazesi altında öğüt ve emir vermek ya da onu bir konuda eğitmeye, koşullamaya, güdülemeye çalışmak olmadığıdır. “Eğitim bakımından edebiyatın değeri insana çok çeşitli duyma düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir” (Kavcar, 1999, s.4). Çocuk edebiyatı

eserleri de çeviri yerli fark etmeksizin bu eğitici işlevini kurmaca metinleri niteliğine uygun olarak kurgunun içerisine sindirilmiş iletilerle yerine getirmektedir.

İletişim, kişinin diğer birey veya bireylere duygu ve düşüncelerini aktarma sürecidir. Cüceloğlu'nun ifadesi ile "İki insan birbirinin farkına vardığı andan itibaren iletişim başlar" (Cüceloğlu, 2019a, s. 45). Birey doğduğu andan itibaren önce yakın çevresini ve sonrasında büyüdükçe gelişen sosyal çevresini model alarak iletişim becerisini kazanmakta ve geliştirmektedir. Bireyin, kendini doğru bir şekilde ifade edebilmesi ve toplumda sağlıklı bir konumda yer edinebilmesi için etkili bir iletişim becerisine sahip olması da önem arz etmektedir. İletişim eğitimi çocuk yaşta başlamaktadır. Ailede başlayan bu süreç, okulda devam etmektedir. Bu sebeple ailelere, öğretmen ve diğer eğitim çalışanlarına bu konuda sorumluluklar düşmektedir. Örneğin, dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe öğretmenlerinin sınıf ortamına bu beceriyi destekleyen metinlerle gelmesi önemlidir.

Çocuk, okuduğu kitaplardaki karakterler ile kendini özdeşleştirmekte; kitaplarda yer alan doğru ve yanlış durumları fark ederek günlük hayatına bu durumları dâhil etmektedir. Aile ve okul ortamında okunacak nitelikli eserlerle istenilen iletiler çocuğa somutlaştırılarak verilebilmektedir. İletişim eğitimi doğrultusunda da etkili iletişim örneklerini veya iletişim çatışmalarını bu somutlaştırma ile vermek de mümkün görünmektedir. Aile ortamında etkileşimli okuma ile; okul ortamında ise tiyatro, drama veya tartışma yöntemi ile kitaplarda yer alan iletişim unsurlarını değerlendirmek mümkün görünmektedir.

Alanyazına bakıldığında çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmalarının tespit edildiği ve bu çatışmalarla başa çıkma yöntemlerinin belirlendiği pek çok çalışmaya rastlanmıştır (Büyükişık, 2019; Güneşli ve Konedralı, 2008; Karagöz, 2014; Kıran, 2008; Melanlıoğlu, 2020; Şener, 2018). Fakat çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmalarının tespit edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ülkemizde sıklıkla tercih edilen ve raflarda büyük bir bölüm kaplayan çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları örneklerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da iletişim eğitimi doğrultusunda çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları tespit edilerek sıralanmıştır. İletişim çatışmaları Dökmen'in ilgili eserinden yola çıkılarak (2013), 'Kişi-içi İletişim Çatışmaları', 'Kişilerarası İletişim Çatışmaları' ve 'Kişinin Toplum ile İletişim Çatışmaları' başlıklarına göre tespit edilmiştir.

‘Kişi-içi İletişim Çatışmaları’ bireyin bir konuda hakkında kendi içinde yaşadığı ikilemlerini, karar verme sürecini ve düşüncelerini ifade ederken ‘Kişinin Toplum ile İletişim Çatışmaları’ daha çok kuşak çatışması, akran çatışması vb. durumlar sonucunda bireyin toplum ile anlaşamayarak iletişimde çatışmalar oluşturmasını ifade etmektedir. ‘Kişilerarası İletişim Çatışmaları’ ise Harary ve Batell’in Graph Analizi’nden yola çıkarak oluşturdukları (1981) ve Dökmen tarafından Türkçeye kazandırılan (2013) sınıflandırmaya göre incelenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre kişilerarası 8 iletişim çatışması türü bulunmaktadır. Bu çatışma türleri şunlardır:

- Aktif Çatışma
- Pasif Çatışma
- Varoluş Çatışması
- Tümünden Reddetme
- Ön Yargılı Çatışma
- Yoğunluk Çatışması
- Kısmî Algılama Çatışması
- Alıkoyma Çatışması

Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. “Bunun Adı Findel” adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri nelerdir?
2. “Hayvanlar Toplantısı” adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri nelerdir?
3. “İçimdeki Büyükanne” adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri nelerdir?
4. “Küçük Cadı Yeşil” adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmalarının ele alındığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189).

2.2. Araştırmanın Kaynak Araçları

Araştırmanın kaynak araçlarını Tudem, Can Çocuk ve Günışığı Kitaplığı yayınevlerinin 2020 kataloglarından 8-11 yaş aralığına uygun, random (rastgele) seçilen 4 çeviri çocuk kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın kaynak araçları Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.

İncelenen kitaplara ait künye bilgileri

Kitap adı	Tür	Sayfa	Yayınevi	Yıl	Baskı
Bunun Adı Findel	Roman	112	Günışığı kitaplığı	2020	8.
Hayvanlar Toplantısı	Roman	80	Can çocuk	2019	19.
İçimdeki Büyükanne	Roman	80	Can çocuk	2020	5.
Küçük Cadı Yeşil	Roman	80	Tudem	2016	2.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya kitapların belirtilen yayınevlerinden orijinallerinin temini ile başlanmıştır. Ardından kitaplar araştırmacılar tarafından dikkatlice okunmuştur. Okumaların ardından doküman inlemesiyle kitaplarda yer alan iletişim çatışmaları belirlenmiş ve elde edilen veriler betimsel analizle açıklanıp yorumlanmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239).

3. Bulgular ve Yorum

‘Bunun Adı Findel’, ‘Hayvanlar Toplantısı’, ‘İçimdeki Büyükanne’ ve ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı çeviri çocuk kitaplarında yer alan iletişim çatışmaları örneklerine aşağıda yer verilmiştir. Öncelikle kitaplar hakkında kısa kısa bilgi verilmiş daha sonra kitaplarda yer alan kişilerarası iletişim çatışmaları açıklanmış ardından kişinin kendi ile çatışmaları ve kişinin toplum ile çatışmaları açıklanmıştır. İncelenen kitaplar alfabetik sıra ile sunulmuştur.

3.1. ‘Bunun Adı Findel’ adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri

3.1.1 ‘Bunun Adı Findel’ adlı kitapta yer alan kişilerarası iletişim çatışması örnekleri

Varoluş Çatışması

Varoluş çatışması, kişilerin iletişim esnasında kendi varoluşlarını yaşadıklarını, birbirlerinin söylediklerini dinlemeyerek kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeye odaklandıkları çatışma türünü ifade etmektedir. Eserde Nick’in ‘kalem’ kelimesi yerine ‘findel’ kelimesini kullanarak kırtasiyecisi ile konuşması, kırtasiyecinin onu anlayamayarak kendi anlama

problemine odaklanması varoluş çatışmasını örneklendirmektedir. Çatışma Nick'in beden dili yardımı ile çözüme ulaşmıştır:

“Ertesi gün okul çıkışı plan uygulamaya kondu. Nick kırtasiye dükkânına girdi ve tezgâhın gerisindeki bayandan bir Findel istedi. Kadın alnını kırıştırdı. ‘Bir ne?’ Nick, ‘Bir Findel, lütfen. Siyah,’ dedi ve kadına gülümsedi. Kadın öne doğru eğilip bir kulağını ona yaklaştırdı. ‘Ne istedin?’ Nick, ‘Bir Findel,’ derken kadının arkasındaki rafta duran tükenmezkalemleri işaret etti bu kez. ‘Siyah olsun, lütfen.’ Kadın Nick’e kalemi uzattı. Nick de parasını verip, ‘Teşekkür ederim,’ dedi ve çıkıp gitti” (Clements, 2020, s. 46).

Yoğunluk Çatışması

İletişim esnasında bireylerin birbirlerine kısmen hak vererek kendi fikirlerini öne sürmesi yoğunluk çatışmasını örneklendirmektedir. Nick'in annesi ile okul müdürü arasında geçen diyalogda bu tür çatışmaya örnek bulunmaktadır. Diyalog Nick'in annesinin kendi fikirlerinde ısrar etmesi ile tamamlanmış; çatışma çözümlenmeden sonuçlanmıştır:

“Nick'in annesi müdüre lafını sürdürüyordu. ‘Yani, çocukların komik bir sözcük üretip kullanmalarının gerçekten ne sakıncası var? Böyle bir sözcüğün kullanımını yasaklayan bir kural koymaya gerek var mı?’ Müdür Hanım iç çekerek şöyle yanıtladı: ‘Evet, saçma sapan görüldüğü doğru. Ama Bayan Granger bunun çocukların ‘be’ demelerini engellemek gibi olduğunu düşünüyor” (Clements, 2020, s. 61).

Tümden Reddetme

Tümden reddetme, iletişim esnasında bir tarafın diyalogu tamamen bitirmesi ile ortaya çıkmaktadır. Gazetecinin Nick ile konuşmak istediğinde Nick'in konuşmayı reddederek konuşmayı bitirmesi bu çatışma türüne örnek oluşturmaktadır. Çatışma, iletişimin başladığı an bitmesi ile sonuçlanmıştır:

“Muhabir gülümseyerek, ‘Bugün Nick'i bulup, onunla konuşabilir miyim acaba?’ diye sordu. Oğlan, Judy'ye şöyle bir göz attı ve ‘Nick'in şu anda sizinle konuşmak isteyeceğini sanmıyorum,’ dedi. ‘Aptalca bir şey söyleyip, başını derde sokabilir.’ Sonra da arkadaşlarına bakıp sırttı. Çocuklar gülerken birbirlerini dürtükleyip, itişip kakışarak caddeden aşağıya doğru yürüdüler” (Clements, 2020, s. 72).

3.1.2. 'Bunun Adı Findel' adlı kitapta yer alan kişinin kendi ile çatışması örnekleri

Nick'in okulda yaşadığı olaylar sonrası kendini kötü hissederek davranışlarında daha ürkek hâle gelmesi, iletişim kurarken daha pasif davranması kişinin kendi ile olan iletişim çatışmasını örnekler nitelikte görünmektedir. Kitapta bu bölüm 'Nick'in İç Dünyası' başlığı altında verilmiştir.

"Dışarıdan bakıldığında, Nick yine aynı Nick'ti. Ama iç dünyası değişmişti. Ah tabii, yine bir sürü parlak fikri vardı, ama şimdi bunlardan biraz ürker olmuştu" (Clements, 2020, s. 96).

3.1.3. 'Bunun Adı Findel' adlı kitapta yer alan kişinin toplum ile çatışması örnekleri

Eserde Nick, toplumsal kabullerden biri olan kelimelerin üretimini sorgulayarak yeni bir kelime üretmek için çabalamış; toplumsal kabulleri sorgulamıştır. Bu durum Nick'in toplum ile olan iletişim çatışmasını örnekler nitelikte görünmektedir.

3.2. 'Hayvanlar Toplantısı' adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri

3.2.1 'Hayvanlar Toplantısı' adlı kitapta yer alan kişilerarası iletişim çatışması örnekleri

Tümünden Reddetme

"Alois, kuyruğunu Sahra'nın kumlarına öfkeyle vururken: 'Ahmaklar!' diye kükredi. 'Savaşmadan duramıyorlar. Önce bir bahane bulup aralarında anlaşmazlık çıkarıyor, sonra da kavgaya tutuşuyorlar. Eğer bu kadar sarışın olmasaydım...' 'Tamam anladık' diye sözünü kesti zürafa." (Kastner, 2019, s. 10).

"Leopold eve geldiğinde küçük zürafaların henüz yatmak istemediklerini gördü. En küçüğü, 'Lütfen baba, bize bir şeyler oku!' diye üsteledi. Baba zürafa Günlük Sahra Haberleri'ni eline alıp okumaya başladı: 'Savaştan dört yıl sonra Batı Almanya'da mültecilerin sayısı, on dört milyona ulaştı; çoğunluğu yaşlı ve çocuklar oluşturuyor. Bu sayı her ay artıyor. Hiç kimse mültecileri...' 'Yeter Leopold!' dedi karısı. 'Küçük zürafalar için hiç de uygun değil bu yazı!'" (Kastner, 2019, s. 11).

Aktif Çatışma

Aktif çatışma, iletişim esnasında bireylerin birbirleri ile karşılıklı olarak tartışmasını, diyalogu genellikle bağırarak ya da kötü ifadelerle tamamlamalarını ifade eden çatışma türüdür. Bu çatışma türü kavga ile, küslük ile veya iletişim kopukluğu ile sonlanmaktadır. Hayvanların

insanların savaşmamaları için yaptıkları konferansı anlatan eserde zürafa ile aracı olarak gelen insan arasında geçen diyalog bu çatışma türüne örnek olmaktadır:

“... Cehenneme kadar yolunuz var!” diye bağırdı Zürafa Leopold. ‘Seve, seve’ dedi Zornmüller. ‘Fakat bana yazılı bir yanıt vermenizi bekliyorum!’ ‘Defolun buradan!’ diye kükredi Oskar. ‘Bizler kâğıtlara bir şeyler karalamak için değil, çocuklara yardımcı olmak için toplandık, anlaşıldı mı?’ ‘Elbette,’ yanıtını verdi General, ‘sağır değilim herhâlde!’ Tam o sırada yavaşça yerinden kalkan Aslan Alaois, ‘Sizi uçağınıza götürüyüm mi?’ diye sordu. ‘Gerek yok!’ dedi General. Ve hızla uzaklaştı yanlarından” (Kastner, 2019, s. 49).

3.2.2. ‘Hayvanlar Toplantısı’ adlı kitapta yer alan kişinin kendi ile çatışması örnekleri

Eserde kişinin kendi ile olan iletişim çatışmasına belirgin bir örnek bulunmamasına rağmen, savaşın kötülüğü ve son bulması gerektiği ile ilgili olan hayvanların düşünceleri, Fil Oskar’ın insanlar hakkında kendi bildiklerini sorgulaması bu çatışma türüne örnek olabilecek niteliktedir.

3.2.3. ‘Hayvanlar Toplantısı’ adlı kitapta yer alan kişinin toplum ile çatışması örnekleri

Bir önceki başlığa benzer nitelikte olarak hayvanların savaşlara karşı çıkması ve çocukları korumak için insanlara karşı bir çare aramaları, insanlar ile çatışma içine girmeleri kişinin toplum ile çatışmasına örnek olabilecek niteliktedir.

3.3. ‘İçimdeki Büyükanne’ adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri

3.3.1 ‘İçimdeki Büyükanne’ adlı kitapta yer alan kişilerarası iletişim çatışması örnekleri

Tümden Reddetme Çatışması

İletişim esnasında taraflardan birinin karşısındaki kişinin görüş ve düşüncelerini tamamen reddederek konuşmaması, iletişimi bitirmesiyle tümden reddetme çatışması ortaya çıkmaktadır. Küçük kız ve annesi arasında birbirlerinin görüşlerini dinlemekten kaynaklanan tümden reddetme çatışması sık sık yaşanmaktadır:

*“Anne resmi bana ver, resmi bana ver anne, hadi... Çok şirin, bebeğe benziyor hadi ver...”
‘Olmaz öyle şey kızım, hem sen bu resimle ne yapacaksın? Sen büyükanneyi tanımadın bile...”
(Machado, 2020, s.14)*

“Bir defasında: ‘Bana bak, sana tüm söylediklerimi yaşam deneyimimle öğrendim...’ diyince, ‘İşte onun için ben de kendi yaşam deneyimim olmasını istiyorum, yoksa nasıl öğrenebilirim?’ diye yanıtlamıştım.” (İB, s. 37)

“Ne istemiyorsun? Evlenmek mi istemiyorsun?’ ‘Soyadımı değiştirmek istemiyorum.’ ‘Ha, onu daha ilerde kocanla çözümlersin.’ Ama ben kararımı vermiştim. “Hayır. Ben kararımı verdim. Ad benim. Doğduğumdan beri. Kocam olacak kişi henüz beni tanımıyor bile, onun bu konuyla hiçbir ilgisi yok” (Machado, 2020, s.55).

Yoğunluk Çatışması

Yoğunluk çatışması, kişilerin görüş ve düşünceleri arasında kısmen bir uyuşma olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Gelecekteki torun olan Beta’nın, Bia Nine’nin düşüncelerini kısmen desteklemesi sonucunda yoğunluk çatışması yaşanmıştır:

“Bu fikrinize tamamen katılıyorum,’ dedi Beta Torun, ‘ama ikimizin görüşleri çok farklı... Hangimizin haklı olduğuna nasıl karar verecek?’ (Machado, 2020, s.60)

Aktif Çatışma

Kişilerin birbirlerinden haz almamaları, birbirlerine sinirlenmeleriyle birbirlerine ne söylediklerini dahi dinlemeden eleştirmeleri hatta kavga etmeleri sonucunda aktif çatışma yaşanmaktadır. Küçük kız, ninesinin öğüt ve emirlerinden hoşlanmaz ve en sonunda sinirlenir:

“Birden patladım: ‘Senin zamanın beni ilgilendirmiyor! Bugün her şeyin çok daha değişik olduğunu hâlâ anlayamadın mı? Ben benim, kendi zamanımda yaşıyorum, istediğim her şeyi canımın çektiği gibi yapmak istiyorum, kendi hayatımı yaşamak istiyorum, anladın mı Bia Nine? Ben benim, duydun mu?’” (Machado, 2020, s.51)

“Sen de aptal gibi vaktini boşa geçirip durma. Oturmuş bir bezi iğneleyip duruyorsun, ne olacakmış, hanım hanımcık kız çocuğu olacakmış da kendisine gülen o aptal çocuğun gözüne girecekmış. Ne gerek var? Hadi bırak şunu, git yararlı bir şey yap.’ Şimdi de ona çıkışmanın sırası gelmişti: ‘Burnunu benim işlerime sokup durma. Kim olduğunu bile bilmiyorum, kalkmış bana akıl hocalığı yapıyorsun...” (İB, s.57)

Varoluş Çatışması

İletişim esnasında kişilerin dikkatlerinin birbirlerinde olmaması, karşılarındaki kişiye, onun söylediklerine değil yalnızca kendine odaklanmasıyla ortaya çıkan varoluş çatışması, küçük

kızın annesinin karşısındakinin söylediklerine önem vermemesi, dikkate almaması üzerinden aktarılmıştır:

“Sonunda annem, ‘Peki resim nerede? Diye sorunca bir yanıt verdim ama annem pek önemsemeden arkasına döndü, annemin böyle kötü bir alışkanlığı vardı; bir şey sorup yanıtı dinlemeden başka bir şey yapmaya giderdi.” (Machado, 2020, s.27)

“Yok efendim elmas tatlısıymış, keşkülün fukarasıymış, yok nişastalı pelteymiş, onlar oluyor da ben ‘yengen’ deyince, aman Tanrım, öyle şey yenir mi? Deniyor. Her şey çok değişmiş, insanın anlaması olanaksız. Ben anlamamızın güçlüklerini düşünürken Bia Nine konuşmasını sürdürüyordu.” (İB, s.34)

Pasif Çatışma (Küsler Diyalogu)

Kişiler arasında çeşitli nedenlerden dolayı iletişim kurulmaması, pasif çatışmayı beraberinde getirir. Bia Nine'nin söylediklerine karşı küçük kız yanıt vermez:

“Canikom, senin mendillerini okulda düşürdü diye ninene kızma güzelim. Biliyorsun kötü bir niyetim yoktu, senin iyiliğin için yaptım... Sergio'nun mendili yerden alıp sana getirmesini, seninle konuşmaya başlamasını ve senin onun gözlerine bakarak gülümsemesini istiyordum.’ Bir süre ses çıkarmadım. Ama o sırada benimle arada sırada konuşan öteki sesi duydum.” (Machado, 2020 s.56)

Kısmi Algılama Çatışması

Karşıdaki kişinin söylediklerinin bir bölümünün algılanıp geri kalanının algılanmaması durumunda ortaya çıkan kısmi algılama çatışması, Bia Nine'nin önceden kendi söylediklerinin bir kısmına odaklanıp diğerlerini önemsememesiyle gerçekleşmiştir:

“Isık çalmanın ne zararı var ki?’ ‘Hiçbir zararı yok canım benim.’ ‘Sen demedin mi ısıık çalmanın sonu kötü olur diye?’ ‘Ben öyle demedim canım, sen yanlış anlamışsın.” (İB, s.38)

“Bak şimdi, bir genç kız olduğumu söyleyip duran sen değil misin?’ ‘Lafın gelişi söylemiştim...’ ‘Senin zamanında kızlar kaç yaşında evlenirdi Bia Nine?’ ‘Bilmem hatırlamıyorum, unutmuşum...’ İşte böyledir benim Bia Nine, anımsamak istemeyince aklından çıkarır.” (Machado, 2020, s.46)

3.3.2. 'İçimdeki Büyükanne' adlı kitapta yer alan kişinin kendi ile çatışması örnekleri

Kişinin kendi ile çatışması, aynı anda farklı güdülere ve gereksinimlere sahip olmasından ya da birbiriyle çelişen düşünsel aktörlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Kitapta, büyük büyükannesi Bia Nine ve gelecekteki torunu Beta arasında kalan küçük kız, sık sık nasıl davranması gerektiğiyle ve nasıl olmak istediğiyle ilgili kendi içinde çatışma yaşamaktadır:

"Beta bunda tümüyle haklıydı. Hangi önerinin daha iyi olduğunu kestirmek çok güçtü. Bazen küçük torunumun öngörüsünün daha geçerli olduğunu bildiğim halde yüreğim her nedense Bia Nine'nin verdiği öneriyi yeğleyerek küt, küt, küt... diye atıyordu. Ama bazı zamanlar Bia Nine'nin dediği gibi yaparsam herkesin hoşuna gideceğini, aman ne cici kız çocuğu diyeceklerini bildiğim halde içimden Beta'nın önerilerini dinlemek geliyor, başkalarının beni anlaması için aradan yıllar geçmesi gerektiğini bile bile dünyaya karşı gelmeyi istiyordum." (Machado, 2020, s.60)

"Beta'nın benden utanmasına neden olmamak için tutumumu ve eski tarz düşüncelerimi belli etmiyordum, anımsıyor musun, Bia Nine, yine tüm iyi niyetiyle beni savunmayı bile beceremeyen o delikanlının dikkatini çekebilmek için mendilimi yere düşürdüğünde nasıl da kızmıştım. Ama bir şey daha var çok modern kafalı olup kesin kararlı kendine güvenen, kendini çok güçlü hissedip her sorunla başa çıkabilir olmak da o kadar iyi bir şey değildi. Aslında şefkate ihtiyacım vardı. Bazı konularda zayıf olduğumu kabulleniyor, gerekince birisine sığınmayı, ondan yardım isteyebilmeyi, basımı okşayacak, bana biraz özen gösterecek birisinin olmasını istiyordum. Hiç numara yapmadan sürekli süper kadın rolü oynamak güçtü. Sonuçta anladığıma göre içinde her şey biraz birbirine karışmıştı". (Machado, 2020, s. 63)

3.3.3. 'İçimdeki Büyükanne' adlı kitapta yer alan kişinin toplum ile çatışması örnekleri

Kişinin, toplumun diğer bireylerinden farklı düşünce, duygu, tutum, beklenti, ilgi, beğeni ve anlayışa sahip olması toplumla arasında iletişim açısından çatışma oluşturmaktadır. Bu çatışmaların en somutu da kuşak çatışmasıdır. Bir kuşak ya da nesil ile öteki nesil arasındaki yaş ve kültür farkından kaynaklanan toplumsal iletişim çatışmaları kurgunun tamamında yer almaktadır. Küçük kızın içindeki seslerden Bia Nine eski kuşağı temsil ederken diğer ses olan gelecekteki torunu Beta ise gelecek kuşağı temsil etmektedir. Küçük kız bu iki kuşak arasında kalmakta ve sık sık çatışma yaşamaktadır:

“Yok efendim elmas tatlısıymış yok keşkülün fukarasıymış yok nişastalı pelteymiş, onlar oluyor da ben yengen deyince, aman Tanrım, öyle bir şey yenir mi? deniyor. Her şey çok değişmiş, insanın anlaması olanaksız.” (Machado, 2020, s.34)

“Senin yaşındaki bir kız çocuğunun böyle şeyleri düşünmemesi gerekir. Yok efendime aşık olmakmış evlenmekmiş filan. Senin yaşındaki bir çocuk ip atlar, yemekler pişirir, seksek oynar, bebek elbisesi diker...” (Machado, 2020, s.45)

“Bia Nine, sana bir şey söyleyeyim mi? Tüm bu anlattıkların çok eski zaman şeyleri. Günümüzde tam tersi, benim yaşındaki bir kız çocuğu kesinlikle evlenmez. Ama isterse aşık olabilir. Kız çocuğunun aşık olması yetişkinin aşık olmasından farklıdır. Ama sonuçta aşk aşktır. Evlenmek için de kararı aileler vermez. Evlenecek olanlar karar verirler. Artık her şeyi değiştirdi Bia Nine. Anlıyor musun? (Machado, 2020, s.46)

“Burnunu benim işlerime sokup durma. Kim olduğunu bile bilmiyorum. Kalkmış bana akıl hocalığı yapıyorsun. Ayrıca haberin olsun vakit kaybettiğim falan yok. Nakıştan çok hoşlanıyorum. Tıpkı paten kaymaktan, kitap okumaktan, dans etmekten, televizyon izlemekten, plaja gitmekten, sokakta oynamaktan ve daha çok bir şey daha birçok şey yapmaktan hoşlandığın gibi... Üstelik kimsenin hoşuna gitsin diye yapmıyorum, sadece kendi hoşuma gittiği için...” (Machado, 2020, s.57)

3.4. ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı kitapta yer alan iletişim çatışmaları örnekleri

3.4.1. ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı kitapta yer alan kişilerarası iletişim çatışması örnekleri

Tümden Reddetme Çatışması

Yeşil adlı küçük bir kızın özerk bir birey olmaya çalışması ve normal bir aile yaşantısına özenmesinin anlatıldığı bu kitapta, annesinin onu cadı yapmaya çalışması ve onun üzerinde baskı kurması, onun düşüncelerini reddetmesi, Yeşil’in de aynı şekilde annesinin görüşlerini dinlemeden iletişimi bitirmesi sonucunda sık sık tümden reddetme çatışması yaşanmaktadır:

“Nasıl önemli değil? Kızım aptal ve kendini beğenmiş bir kıza dönüşüyor ve sen bunun önemli olmadığını mı düşünüyorsun?’ ‘Bu kadar yeter,’ diye kestirip attı, Anastabotte.” (Desplechin, 2016, s.12)

“Tamam’ dedi Yeşil. ‘Ama çorban taşmak üzere, bir bak bence.’ ‘Bu çorba değil, cahil! Sana yüzüncü kez söylüyorum, bu zehirli bir lapa. Ne dediğimi dinlemek için gerçekten de çaba

sarf etmiyorsun. Beni gerçekten yoruyorsun. Git odana ödevlerini yap, seni yeterince gördüm.” (Desplechin, 2016, s.18)

“Gördün mü, am da bunu diyordum! Sana benzemek zorunda kalacağım. Of, bu gerçekten adil değil.’ Sandalyesini şiddetle iterek masadan kalktı, mutfak kapısına doğru yöneldi ve kapıyı arkasından çarptı.” (KCY, s.22)

“Ben doğaya karşıyım,’ dedi Yeşil. Elimi dizinin üstüne koydum. ‘O zaman mücadele baştan kaybedildi,’ diye ekledim. ‘Bu tarz küçük kavgaları doğa her zaman kazanır.’ ‘Umurumda değil, ben gene de mücadele edeceğim.” (KCY, s.41)

“Küçük bir fincan çay ister misin tatlım?’ diye önerdim ona. ‘Darjeeling mesela?’ ‘Asla,’ diye haykırdı Yeşil.” (KCY, s.47)

Yoğunluk Çatışması

Yeşil’in, büyükannesiyile güzel bir gün geçirdiklerine katılmasına karşın, cadılıktan hâlâ hoşlanmaması yoğunluk çatışmasına yol açmıştır:

“Biliyor musun büyükanne? Bugün fazlasıyla iyi bir gün geçirdim.’ ‘Mutlu oldum tatlım.’ ‘Ama cadı olmak hâlâ ilgimi çekmiyor. Öğrenmek istemiyorum. Büyüleri yapanın sen olmanı tercih ederim.” (Desplechin, 2016, s.57)

Aktif Çatışma

Kurguda, gerek aile içi gerekse kuşak çatışmasından kaynaklanan birçok aktif çatışma yaşandığı görülmektedir. Karakterlerin birbirlerinin söylediklerinden hoşlanmamaları sonucunda karşısındaki kişiye sinirlenip kızmaları aktif çatışmaya yol açmıştır:

“Benim kızım herhangi bir küçük kız değil! Hiçbir zaman elbise giymedi, kurdele takmadı, saçlarını atkuyruğu yapmadı. Ona hiçbir zaman Barbie hediye etmedim, hatta oyuncak bebek bile. Onu, annesine kibar davranacak, işinde ciddi olacak dürüst cadı olabilmesi için yetiştirdim, cilveli küçük bir kadın olması için değil.’ ‘Hay hey, dedi annem, sakın ol Ursule. O kadar da önemli değil.” (Desplechin, 2016, s.12)

“Çok mutlu oldu öyle mi? Artık tek yapması gereken şehrin meydanına gidip hikâyeni haykırmak. Afrika’yı talan eden çekirgeler gibi sıkıntılar üzerimize çullanacak. Yüzyıllar boyunca senin gibi gevezeler yüzünden cadılar meydanlarda yakıldı.’ Genelde hoşgörülü olan büyükannem gerçekten çok kızgın görünüyordu. Boğazım tıkanı ve ağlamak istedim. ‘Hiçbir şey

söylemeyeceğine yemin etti.’ ‘Ne fark eder?’ ‘Zaten kimse ona inanmaz ki.’ Büyükannem kaşlarını kaldırdı.” (KCY, s.88)

Ön Yargılı Çatışma

İletişim kurmadan önce sahip olunan çeşitli ön yargıların ya da peşin hükümlerin iletişim esnasında ısrarla savunulması, kişinin bundan vazgeçmeye niyetinin olmaması durumunda ortaya çıkan çatışma türüdür. Yeşil’in cadılığa dair ön yargıları bu çatışmayı beraberinde getirir:

“Bu mu cadılık? Ben sadece komşuların köpeğini zehirlemeye yaradığını sanıyordum.’ ‘Gördüğün gibi bu konuda hiçbir şey bilmiyorsun! Konuyla ilgili yanlış fikirlere sahip olduğunu biliyordum.” (Desplechin, 2016, s.44)

Pasif Çatışma (Küsler Diyalogu)

Yeşil ve annesi arasında cadılık hakkında yapılan tartışmalar sonucunda pasif çatışma yaşanmaktadır:

“Pekâlâ, küçük Yeşil’im,’ diyerek başladım söze, sabır dolu bir ses tonu takınarak. ‘Güzel bir gün geçirdin mi?’ ‘Evet,’ diye cevap verdi Yeşil. ‘Anastobotte sana iyi davrandı mı?’ İkinci bir ‘Evet’ gelip sessizliği deldi. Daha sonra hiçbir şey... Ta ki şu sözleri söyleyene kadar hiçbir şey.” (Desplechin, 2016, s.21)

“Yanımda, sorumlu olduğu mahkûma kelepçelenmiş bir polis gibi oturan annem, gözünü dikmiş bana bakıyordu. Bugünden tam olarak ne beklediğini bilmiyorum ama görünüşe göre çok şey bekliyordu. Sessizliğin içinde kaybolan birkaç saçma sorudan sonra tartışma cadılığa geldi: ‘Benim küçük kızım, bugün daha mantıklı olmaya başladık mı? Gibisinden bilinen sözler. Bunları duyunca sinirlendim. Masadan kalktım ve bütün gücümü kullanarak düşündüm.” (KCY, s.73-64)

3.4.2. ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı kitapta yer alan kişinin kendi ile çatışması örnekleri

Kişi; duyguları, düşünceleri ya da tutumları arasında çeşitli çatışmalar yaşayabilir. Kitapta yer alan karakterlerden Ursule, Anastobette ve Yeşil kendi duygu ve davranışları arasında çatışma yaşamaktadır:

“O gece uzun süre uykumun gelmesini bekledim. Yeşil’i yetiştirmekle geçiş geçirdiğim yıllar yorgun aklımdan bir film şeridi gibi akarken yatağımda dönüyordum. Cesaret, karakter sahibi olmak yetmez her gün yalnız olmak kolay değildir. Kendime rağmen, hayat yolunda veletler tarafından kuşatılmış, kocalarından yardım alarak ilerleyen, tatmin olmuş bakışları ve ağır yürüyüşlere sahip olan sıradan annelere çoğu zaman özenmiştim. Ben de bazen bir ailenin

varlığına dayanmayı ve onunla günlük hayatın endişe ve zevklerini paylaşabilmeyi isterdim.” (Desplechin, 2016, s.27)

“Bu zavallı yumurcak benden hiçbir şey istememişti. Annesinin ondan ne beklediğini bilmesi için ona sadece mesleğin genel hatlarını açıklamayı düşünüyordum. Daha sonra, neyi tercih edeceğini görmemiz için zamanımız olacaktı; ona bildiklerimi öğretecek miydim yoksa onu gezmeye ya da sinemaya götürecektim?” (Desplechin, 2016, s.36)

3.4.3. ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı kitapta yer alan kişinin toplum ile çatışması örnekleri

Kitapta, toplum ile kişi arasında yaşanan çatışmalar aile içi ve kuşak çatışması üzerinden verilmiştir. Kurguda sıra dışı bir çocuk olan Yeşil’in, annesinin onu sağlam karakterli, başarılı bir cadı olması için baskı yapmasından hoşlanmaması; anneannesinden annesine ondan da kendine geçen cadılığı istememesi, cadılığa dair uygulamaları ve gelenekleri sorgulaması, bütün bu ona dayatılmak istenen yazgıyı reddederek kendi yolunu çizmeye, kendi seçimlerini yapmaya ve normal bir genç kız olmak istemesi sonucunda toplum ile sık sık çatıştığı görülmektedir:

“Anastobette bana hikayenizi anlattı. Kusura bakma ama biraz iğrenç buluyorum. Mümkün olsaydı sadece bir genç kız olarak kalmayı tercih ederdim. Sihirli güçler umurumda değil.’ ‘Hayır, ne yazık ki mümkün değil bu. Bir cadı olarak doğdun ve bir cadıya dönüşmek zorundasın.’ Yeşil başını eğdi ve gözleri yaşlı doldu. ‘O halde hayatım mahvoldu. Bir sürü saçma ve mide bulandırıcı şey yapmak zorunda kalacağım hep. Diğer kızlardan farklı olacağım muhtemelen hiç evlenemeyeceğim.” (Desplechin, 2016, s.22)

“Anlıyor musun büyükanne, beni çok sinirlendiren seçme şansımın olmayışı. Yapmak istemediğimiz şeyleri yapmak zorunda olmamız hiç de adil değil. Ben olduğum gibi çok iyiyim. Değişmek istemiyorum. Anneme benzemek istemiyorum. Kendini bu kadar çok beğendiğine göre kendisi kendisine benzesin.” (Desplechin, 2016, s.40)

4. Sonuç

Bu çalışmada çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan iletişim çatışmaları incelenmiş; inceleme doğrultusunda ‘Bunun Adı Findel’, ‘Hayvanlar Toplantısı’, ‘İçimdeki Büyükanne’ ve ‘Küçük Cadı Yeşil’ adlı eserlerde yer alan çatışmalar sıralanmıştır. İnceleme, çocuk edebiyatı eserleri ile iletişim eğitimine nasıl katkıda bulunulabileceğine dair somutlaştırma yapabilmek için kaleme alınmış; çatışmalar kişi-içi, kişiler arası ve toplum ile olan çatışmalar doğrultusunda tespit edilmiştir.

Eserlerde pek çok diyaloga yer verilmesinden dolayı daha çok kişiler arası iletişim çatışmalarının yer aldığı; bu çatışma türlerinden tümden reddetme çatışmasının ve aktif çatışmanın sayıca fazla olduğu fark edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak, eserlerin ana karakterlerinin genellikle çocuklar olmasından dolayı, yetişkin bireyler ile tartışmalar yaşamaları veya yetişkinler ile birbirlerine karşı anlaşmazlıklardan dolayı iletişimi genellikle reddetme eğiliminde olmaları görülmüştür. Aynı doğrultuda bireyin toplum ile olan iletişim çatışmalarında da kuşak farklılığının, bu farklılığın beraberinde getirdiği hayata bakış ve yaklaşım farklılığının etkili olduğu tespit edilmiştir. Zaman zaman bireyin kendini sorgulaması ve yaşadığı olayların sorumluluğunu üstlenebilmesi de kişinin kendisi ile olan iletişim çatışmalarının sonucu olarak kendisini göstermiş ve hissettirmiştir.

Aslan (2006), *“Türk Çocuk Yazınında Çocuk-Yetişkin Çatışmasının Yer Aldığı Kimi Yapıtların İncelenmesi”* adlı çalışmasında kişi-kişi çatışması adı altında yalnızca çocuk ve yetişkin çatışmalarını ele almıştır. Türk çocuk yazınından 8 yazar ve bu yazarların çocuk-yetişkin çatışmasını konu alan roman, öykü ve şiirleriyle MEB tarafından çocuklara önerilen ve 100 temel eser içerisinde yer alan Dede Korkut öykülerinden ikisini çatışmaların niteliği açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda belirlenen çatışma örneklerinin oldukça fazla olduğu ve genel olarak çocuğa sonucuna ulaşmıştır. Çocukların yetişkinlerle temelde kuşak farklılığı yüzünden çatışmalarının sıklıkla bulgulandığı bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Başay ve Öğretir Özçelik (2018) *“Kaşağı Adlı Hikâyenin Aile İçi İletişim Ve İletişim Çatışmaları Açısından İncelenmesi”* adlı çalışmalarında MEB tarafından önerilen ve 100 temel eser içerisinde bulunan Ömer Seyfettin’in *“Kaşağı”* adlı hikâyesinde yer alan iletişim çatışmalarını doküman analizi çerçevesinde transaksyonel analiz ve graf analizi yaklaşımları bağlamında incelemiştir. Çalışma sonucunda kişilerin tutumlarının ve ön yargılarının karşındaki kişiye eksik ve yanlış algılanan mesajlar göndermesine ve bunların da iletişim çatışmalarına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da kişinin toplumla yani aile ile çatışmalarının sayıca fazla olarak belirlenmesinin ve ön yargılar ya da tutumlar nedeniyle kişinin çevresindekilerle çatışmaya girmesi sonucuna ulaşılmasının söz konusu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiğini söylemek mümkündür.

Bu doğrultuda çalışmanın sonucu olarak iletişim eğitiminde çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanmanın mümkün olduğu tespit edilmiş; gerekli somutlaştırmalar ile çocuğun kitaplardaki olayları benimseyip gerçek hayata uygulayarak etkili iletişim engeli olan durumları fark etmesi mümkün olarak görülmüştür. Belirtilen amaç için ailelere ve eğitimcilere etkileşimli okuma

yöntemi ile nitelikli eserlerin çocuklar ile beraber okunması; ailelerin kitap hakkında sohbet ederek, öğretmenlerin ise tartışma, drama, soru-cevap gibi yöntemler kullanarak kitap üzerinden, iletişim çatışmaları ve etkili iletişim hakkında gerekli becerilerin çocuğa edindirilmesi önerilmektedir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve” kısmının Esra ÖZDEN, “Yöntem, Yazı Taslağı” kısmının Buse GÜLLÜ, “Görselleştirme, Araştırma, Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme” kısmının Doç. Dr. Nevin AKKAYA tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Aslan, C. (2006). Türk çocuk yazınında çocuk-yetişkin çatışmasının yer aldığı kimi yapıtların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 193-216.
- Başay, A.C. ve Öğretir Özçelik, A.D. (2018). “Kaşağı” adlı hikâyenin aile içi iletişim ve iletişim çatışmaları açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 430-456.
- Büyükişık, E. (2019). *Nur İyözü'nün Çocuk Kitaplarındaki Kişilerarası Çatışmalar Ve Çatışma Çözme Süreçleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Clements, A. (2020). *Bunun Adı Findel*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Desplechin, M. (2016). *Küçük Cadı Yeşil*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2013). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güneşli A. Ve Konedralı, G. (2008). İncircinin Dediği adlı Kıbrıs Türk masalının kişilerarası iletişim çatışmaları açısından çözümlenmesi. *Milli Folklor Dergisi*, 20(77), 75-82
- Harary, F. and Batell, M. (1981). *Communication Conflict. Human Relations*, 34(8), 633-641.

- Karagöz, S. (2014). *Çocuk Romanlarındaki Başkişilerin Yaşadıkları Çatışmaları Çözme Yöntemlerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kastner, E. (2019). *Hayvanlar Toplantısı*. İstanbul: Can Çocuk Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıran, S. (2008). *Okulöncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Machado, A. (2020). *İçimdeki Büyükanne*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Çocuk edebiyatındaki mülteci kahramanların yaşadıkları çatışmalar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 665-691.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülden TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAĞ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOĞLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİŞH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. GÜNEY HACIÖMEROğLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adnan BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkıları getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EğİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEğİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 3, 408 - 426

DOI: 10.29250/sead.973700

Received: 22.07.2021

Article Type: Research

Accepted: 12.11.2021

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

Assist. Prof. Dr. Simla COURSE, Akdeniz University, simlacourse@gmail.com

Abstract: This study investigates representation of male and female characters in the reading texts of English language coursebooks in the Turkish secondary and high school context. In order to examine the gender representation in reading texts, Hallidayan transitivity analysis was used; texts were analysed to investigate representation of female and male characters as agents and the assignment of experiential processes to these characters. The findings show that as the students move up in their formal education and as the reading texts become more advanced and lengthier, the number of male agents increase radically. In addition, the agents in the most common two processes used in the reading texts are found to be predominantly male, while the remaining three processes identified were distributed between male and female agents more evenly. However, it is also found that there was still a general trend to assign agency to male characters in lengthier and more advanced texts of later years overall. The findings have implications for teachers as well as coursebook writers.

Keywords: Critical discourse analysis, gender representation, systemic functional grammar, coursebook analysis

1. Introduction

The connection between language and thought has long been explored. Since the well-known Sapir-Whorf hypothesis, suggesting languages reflect different cultures' unique ways of experiencing the world and time (Whorf, 1974), there has been an interest in the relationship between language and thought. Recently, this interest became a subject of debate not only for linguistics but for social studies in general, following the questions raised by the poststructuralist and postmodernist approaches to the nature of reality (Sealey & Carter, 2004). If there is an objective reality, then we can argue that languages reflect this reality, i.e. the relationship between the signifier and signified is representative of the objective reality. However, poststructuralism and postmodernity question availability of an objective reality, and propose instead that subjective realities are constructed by and limited to the individuals' unique experiences and perceptions. Bourdieu (2013) remarks, this reality is limited to the individuals' subjective accounts, in other words it is limited to discourse. If all reality is nothing but discourse, the possibility of communication becomes problematic let alone the possibility of action or agency. However, if there is only one objective reality, agency, again, becomes impossible, as it would be impossible for any individual to escape this reality or the structuration of that reality. We would all be subjects to the rules and structure of that reality without the possibility of a change.

Language is an integral part of this debate. If all is discourse and nothing else, language is all we have for any possibility of an understanding of social reality. This has implications for communication as well as applied linguistics. One approach in linguistics that problematizes the possible relationship between language, thought and social reality is critical discourse analysis (henceforth CDA). CDA proposes that language reflects and reinforces social reality (Wodak & Meyer, 2009). Texts draw on the discursive practices in the production and interpretation process and in turn contribute to these practices (Fairclough, 1995). Production and interpretation of texts, CDA argues, are part of the wider social context (Fairclough, 1995). An advertisement from 1940s, for example, showing a woman hugging jars of food with the writing "Of course I can! I'm patriotic as can be – And ration points won't worry me" (United States War Food Administration, 1944) will be read very differently in 2020s. The wider social context current readers will draw on to make sense out of this text now is very different from the one it was produced in, that is one with a world war and drastically different gender roles for women. Thus, the social context plays a pivotal role in both producing and making sense out of the texts.

Therefore, texts, CDA argues, are produced from a specific perspective, the perspective of its producers (Fairclough, 1995). These subjective perspectives' discourse practices, in time, can become "naturalized" and appear as "common sense" rather than being acknowledged as particular perspectives within the speech community (Fairclough, 1995, p. 35). Failing to recognise that this knowledge is actually part of a socio-historical perspective will reinforce these discourse practices. For example, discourse practices from a strong male perspective, some of which are discussed below, bear the risk of appearing common sensical and part of an objective reality, where women are weaker, in need of help and protection or simply in the periphery rather than the centre of the society they live in.

Within CDA studies, presentation of women is commonly researched to explore the positioning of women in texts (Törnberg & Törnberg, 2016). Construction of gender roles in different genres is often investigated (Zulkifli, 2014; Duman, 2011; Opara, 2012). It is suggested that women are often presented with regard to their physical attributes or their relationship to others, a man (McLoughlin 2000, Graddol and Swann 1989, Goatly 2000, Goddard and Patterson 2000, Lee 1992) or their children. In addition to the presentation of women, female terms are often marked while male terms are unmarked, e.g. waitress is a derivative of waiter, actress is a derivative of actor, and so on. Markedness is arguably an indication that the expected form is male, thus female forms are marked and derived (Graddol & Swann, 1989). Male terms are often used as 'neutral', considered to be inclusive of both male and female (Goddard & Patterson, 2000). For example, peacock is used to refer to both peacocks and peahens. 'Businessperson, firefighter, police officer' have become part of everyday language relatively recently, replacing 'businessman, fireman and policeman'. Yet, 'repairperson and handyperson' still sound less usual than 'repairman and handyman'; and unless the specific person hired to do the job is a woman, repairman and handyman are more likely to be used to refer to both male and females in this business. This practice will inevitably put the female forms in the periphery. Similarly, gender specific terms are often used as generic terms. "He" and "man" are often used to refer to both genders in English (Graddol & Swann, 1989, p. 101; Lee, 1992). It is still common practice in academic writing, for example, to use the pronoun 'he' when referring to a hypothetical person or a person whose gender is unknown.

CDA, by its nature, does not offer a set methodology for analysis of all texts, as each analysis will be bound by the context of the research, the socio-historical position of the texts and researcher and the wider social context. However, transitivity is often a subject of concern

for CDA as it helps us investigate the causality in texts (Trew, 2019; Fowler, 1991). It should be noted that CDA's approach to written or spoken texts is based around the language choices text producers make. An experience in the world can be communicated in different ways, with different choices of lexis and grammar. For example, although "the little boy broke the window"; "the window is broken"; "the window broke with a great noise"; and "the broken window will need to be replaced" all refer to the same event, the linguistic choices, the choices of lexis and grammar as well as choice of omissions, will have different implications regarding the agency of this event on readers/listeners. Therefore, it is important to understand not only how the speaker/writer chooses to represent cause-effect relationships but also who they see as responsible for these processes and who they see as being affected by them. Similarly, Fowler and Kress (2019) propose that processes and agents, among others such as modality, personal pronouns, coherence, and so on, are subjects to analysis in CDA. Thus, Hallidayan transitivity analysis, based on systemic functional grammar (henceforth SFG), is important for analysis of representation since transitivity gives information about the processes, agents, goals and causality in a clause. As this study uses Hallidayan transitivity analysis, I would like to briefly review SFG and transitivity.

CDA uses SFG, among other tools, for analysis of texts since SFG is meaning oriented (Bloor & Bloor, 2007). SFG proposes that meaning is realized through three metafunctions, experiential, interpersonal and textual (Bloor & Bloor, 2013; Halliday, 1994). Experiential metafunction helps realize meaning regarding one's experiences in this world. Interpersonal metafunction is concerned with building a relationship between text producers and interpreters through language; and finally textual metafunction is the function of a language to link one part of a text to the rest of it, and to the wider context (Bloor & Bloor, 2013).

Although CDA uses all three metafunctions, I will only review the experiential metafunction in this paper due to the scope of this study. Experiential metafunction is the meaning realized by the clause regarding our experiences with the world. As Halliday suggests

language enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of what goes on around them and inside them. Our most powerful impression of experience is that it consists of 'goings-on' – happening, doing, sensing, meaning, and being and becoming.

(Halliday, 1994, p. 106).

Halliday (1994) proposes that we realize our experiences in language through six processes: material, mental, relational, behavioural, verbal and existential.

Material processes are those of “doing”. In these processes, an “entity ‘does’ something – which may be done ‘to’ some other entity” (Halliday, 1994, p. 110).

England	scored	against Denmark
Actor	(Material) process	Goal

Mental processes, on the other hand, are those that are related to “sensing” where a human “feels, thinks or perceives” (Halliday, 1994, 114).

She	understands	it perfectly well
Sensor	(Mental) process – cognition	Phenomenon

She	fears	the worst
Sensor	(Mental) process – affection	Phenomenon

She	saw	the movie poster
Sensor	(Mental) process – perception	Phenomenon

Relational processes, processes of “being”, are those that build a relationship between two entities (Halliday, 1994, p. 119). This relationship can be built through identifying one entity with another or through attributing a quality to the entity (Halliday, 1994).

He	is	the toddler
Identified		Identifier

The toddler	is	him
Identifier		Identified

He	is	quite funny
Carrier	(Relational) process – attributive	Attribute

He	has	a rattle
Carrier - possessor	(Relational) process – attributive	Attribute - possessed

Behavioural processes are those regarding physiological and psychological behaviours “like breathing, coughing, smiling, dreaming, and staring” (Halliday, 1994, p. 139).

The little boy	sat up
Behaver	(Behavioural) process

Verbal processes are “processes of saying” (Halliday, 1994, p. 140).

Mummy	said	yes
Sayer	(Verbal) process	Quoted/reported

Existential processes show that something exists or comes into being (Halliday, 1994).

There	is	a great big mess in the living room
	process	Existent

The term 'agent' will be used throughout this study to refer to the entity that is responsible for a process, regardless of the process type.

Construction of gender roles in written discourse has been subject to scrutiny in a number of studies, some of which are reviewed above. Representation of gender roles in English course books is also investigated in a number of research. Beiki and Gharaguzlu (2017), for example, look into the equal and unequal relationships between male and female participants in an English coursebook series. Yaghoubi-Notash and Nouri (2016) investigated inclusion and exclusion of male and female characters and agent and patient roles assigned to male and female characters in English textbooks and found that male characters were assigned significantly different agent roles. Ghajarieh and Salami (2016), found that college level students and high-level jobs such as doctors, engineers, and so on, were assigned to male characters in the secondary, high school and pre-college English course books. Similarly, EFL coursebooks were found to reflect gender stereotypes regarding jobs in a later study (Teliousi, Zafiri & Pliogou, 2020). Emilia, Moecharam and Syifa (2017) analysed transitivity in English textbooks to investigate distribution of processes between male and female agents and found that material processes were the most common type of process found and these processes were predominantly assigned to male characters than female characters, 103 and 73 respectively. In fact this was a pattern in their study, in all but two types of processes, i.e. verbal and relational, the agents were predominantly male. Roohani and Heidari (2012) also found that all processes were assigned to males more than females in their analysis of an EFL coursebook.

Investigating whether there were any changes in the representation of females in textbooks over the years, Lewandowski (2014) compared English grammar books from 1970s-1980s and 2000s. He found that there was a drastic difference in the frequency of use of female characters. In the old grammar books, female characters were used scarcely and they were written in relation to how they looked, their relationships and affect. In the more recent grammar coursebooks, however, the distribution was more even, indicating a positive change (Lewandowski, 2014). A later study reports similar findings in that there is an improvement in

the representation of female characters in a business English textbook between its first and third editions (Goyal & Rose, 2020). However, the female characters were still found to be significantly underrepresented with regard to the social roles and high-level jobs they were assigned to; the frequency of male and female characters appearing in spoken and written texts and initiating conversations (ibid.). Javani and Tahriri (2018) also found that in junior high school EFL coursebooks, female characters were less visible both in text and in illustrations and that female characters were assigned stereotypical activities such as doing housework while activities such as travelling, sports or social activities were assigned for male characters at an overwhelming rate. Dahmardeh and Kim (2020) also found that male characters were used more frequently, they were assigned a disproportionately greater number of jobs compared to female characters.

In the Turkish context, Arikan's semiotic analysis of two commonly used, internationally published English course books showed an underrepresentation of female characters in the visual materials (2005). Additionally, a stark distribution of jobs and social and physical activities between male and female characters were found with high level jobs and physical activities assigned overwhelmingly to male characters. In the same context, a later study found that both male and female characters were represented equally in high school English coursebooks and there was an equal distribution of physical activities between both genders (Demir & Yavuz, 2017). However, both Demir and Yavuz (2017) and Söğüt (2018) found an unequal distribution of jobs among male and female characters in the English coursebooks at Turkish high school level. It was also found that the jobs assigned to females were what could stereotypically be regarded female jobs such as nurse or waitress (Söğüt, 2018) and that male characters were assigned a wider variety of jobs than female characters (Demir & Yavuz, 2017). Demir and Yavuz also analysed mention of both genders in reading texts and conversations and found an advantage to male characters, which, however, was not statistically significant (2017).

Similarly, Aydınoğlu (2014), analysed English coursebooks in Turkish primary schools and found gender bias to be a problem for the 2nd year pupils' English coursebooks while 3rd and 4th years' coursebooks showed an advantage to female characters in the distribution of jobs. However, she also found that overall, male characters took turns in conversations and initiated conversations more frequently than female characters while female characters asked more questions (Aydınoğlu, 2014). A study looking into the gender representation in coursebooks teaching Turkish as a foreign language found that male characters were higher in number but that female characters produced more language and initiated conversation more than male

characters (Nalan, Işıl & Senem, 2018). They also found that the jobs assigned to male characters were in a wider array and they were higher level jobs compared to that of female characters. Female characters were also found to be engaged in activities that could be considered stereotypically female, such as shopping, knitting, etc. and women were defined through their physical appearances while men were assigned dominant roles.

Aiming to build on research on gender representations in English coursebooks, as reviewed above, this study investigates representation of female and male agents through analysing the distribution of these processes in secondary and high school English course books. Thus, the research question it seeks to answer is: How are female and male characters represented in secondary and high school English course books in terms of distribution of processes and agency?

2. Method

As the aim of this research is to understand representation of gender in EFL coursebooks in relation to the socially constructed gender roles, this study operates within the paradigm of critical educational research (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Critical educational research aims to understand social phenomena in relation to social institutions. Within the critical educational research, this study adopts CDA as its research methodology, which aims to investigate socio-historical situatedness of the production and interpretation of texts, as argued above (Fairclough, 1995; Wodak & Meyer, 2009). Hence, analysing agents through investigating “Hallidayan transitivity analysis” is commonly used in CDA (Wodak & Meyer, 2009, p. 21). Furthermore, CDA is based on analysing authentic language use in actual spoken and written texts. Thus, coursebooks, texts with authentic language purpose, will lend themselves to CDA. It should be noted that CDA does not adopt “one single or specific theory” nor does it use a single method of data analysis (Wodak & Meyer, p. 5). Instead, depending on the context and aim of research, researchers build on different theories and adopt different data and data analysis methods. This study adopts the understanding that texts are produced and interpreted from particular perspectives and that unless challenged, these perspectives bear the risk of being “naturalized”, as discussed above. Data are analysed using Hallidayan transitivity analysis, as will be discussed below.

2.1. Sampling

Purposive sampling is employed for selecting texts from the English coursebooks used in 2020-2021 academic year in secondary and high schools in the Turkish context. The coursebooks analysed were *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 5 Ders Kitabı Student's Book*, *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 6 Ders Kitabı Student's Book*, *Let's Learn English Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 Student's Book*, *Mastermind Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 8 Ders Kitabı Student's Book*, *Secondary Education Teenwise 9 Student's Book*, *Ortaöğretim İngilizce 10 Ders Kitabı Student's Book*, *Secondary Education Silver Lining 11 Student's Book*, and *Count me in 12 Student's Book*. In order to be able to collect data for discussion of agency through discourse analysis, texts to be analysed needed to be coherent and cohesive units, rather than isolated sentences or fragments of language without a meaningful context, typically found in language practice activities and tasks. This limited the texts to be analysed to reading and listening texts in the coursebooks. As the learners, typically, have more access to reading texts both in and outside the classrooms, reading texts are selected for analysis. Hence, in this study, all the reading texts in the coursebooks of secondary school, i.e., years 5-8, and high school, i.e., years 9-12, are selected for analysis.

2.2. Data analysis

As reviewed above, CDA frequently focuses on agency and Hallidayan transitivity analysis. In this research also, transitivity analysis is conducted. Thus, first clauses in the texts are identified. Next, they are analysed for experiential metafunction. That is, the agents, patients and process types were marked and tabulated. Next, the processes in each type were further analysed for possible patterns in relation to gender representation. Firstly, material processes were analysed to find emerging common themes. For example, "took off to travel, took a helicopter ride, arriving at a village," were categorised under the theme "travelling"; while "teach English, start business, acting" etc. were categorised as "work" and "hiking, swimming, playing soccer, pitching tents, burning a camp fire" are categorised as "sports and outdoor activities". Next, these themes were tabulated for each gender.

Similarly, gender distribution of identifying and attributive relational processes and affect, perception and cognition in mental processes were investigated for possible gender distribution. Finally, the tabulated data were analysed using SPSS 20 for Chi square goodness-

of-fit test to investigate if the distribution of processes were within the expected range of a population or if there were statistically significant differences in the distribution.

In total 1912 clauses were found to have male or female agents in 8 coursebooks and these clauses constituted the data. As the years progress, the number of clauses found in reading texts increased. In year 12, however the number of clauses with human agents decreased. This was due to the higher number of reading texts in this year with non-gender specific agents such as “one” or “most people”, and existential or relational processes without human agents.

3. Results

To answer the research question of how female and male characters are represented in English coursebooks in secondary and high schools, the agency and type of process assigned to female and male characters were analysed. Each clause in reading texts were analysed, agents and process types were marked and tabulated. Next, the processes were categorised. The findings are presented below.

Table 1.

Analysis of Material Processes Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	30	60	1	.157	50
Year 5 male	20	40			
Year 6 female	14	54	1	.695	26
Year 6 male	12	46			
Year 7 female	24	42	1	.233	57
Year 7 male	33	58			
Year 8 female	18	31	1	.004	58
Year 8 male	40	69			
Year 9 female	27	31	1	.000	87
Year 9 male	60	69			
Year 10 female	37	44	1	.233	85
Year 10 male	48	56			
Year 11 female	52	38	1	.005	137
Year 11 male	85	62			
Year 12 female	27	29	1	.000	94
Year 12 male	67	71			
Total female	229	39	-	-	594
Total male	365	61	-	-	

The analysis of reading texts in English coursebooks in secondary and high school show that material processes were the most used processes in all coursebooks. It was found in 594 clauses in the reading texts of 6 coursebooks. Female agents are found more frequently than male agents in the coursebooks for years 5 and 6. From year 7 on, however, this process is assigned predominantly to male agents. In years 8 and 9, the frequency of male agents is more

than double than that of females. Although in year 10, the difference between the numbers decreases, it increases again in years 11 and 12, so much so that, the difference is drastically high again. Unsurprisingly, the results of Chi square goodness-of-fit test point a significant difference between the percentages of male and female agents in years 8, 9, 11 and 12.

Further analysis of the material processes showed a distinction of gender in the distribution of some recurrent themes between genders too (Table 2). Material processes related to work and career, for example, was assigned largely to male agents than female agents, 79 and 40 respectively. Sports and outdoor activities, travel, hobby, and doing repairs were other themes assigned mostly to male characters. Engaging in curricular and extracurricular activities for education and household chores were mostly assigned to females.

Table 2
Common Themes in Material Processes

	N		%	
	Male	Female	Male	Female
Work	79	40	66	34
Sports & Outdoor activities	33	14	70	30
Curricular and extracurricular activities for education	23	27	46	54
Travel	22	10	69	31
Hobby	22	6	79	21
Repair	6	0	100	0
Finance	5	1	83	17
Chores	3	12	20	80

The second most commonly found processes in the reading texts were relational processes. This was a surprising finding as they were observed to be used mostly for introducing and describing people. Relational processes were expected to be a part of language input in reading texts in secondary school coursebooks, as introducing oneself and others is a recurrent language function for earlier stages of language learning. However, it was surprising to see relational processes used for the same purpose in the later years, for whom target language functions are typically more advanced. The distribution of relational processes between male and female agents is presented in Table 3 below.

It should be noted here that, in the distribution of all processes, one pattern found was the overall trend of the frequency of male agents increasing from year 8 on as the language in coursebooks become more advanced and the reading texts become lengthier. This is most visible in the material, mental and relational processes.

Table 3.

Analysis of Relational Processes Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	14	47	1	.715	30
Year 5 male	16	53			
Year 6 female	12	46	1	.695	26
Year 6 male	14	54			
Year 7 female	37	47	1	.574	79
Year 7 male	42	53			
Year 8 female	24	34	1	.009	70
Year 8 male	46	66			
Year 9 female	49	47	1	.556	104
Year 9 male	55	53			
Year 10 female	31	43	1	.239	72
Year 10 male	41	57			
Year 11 female	48	40	1	.023	121
Year 11 male	73	60			
Year 12 female	29	46	1	.529	63
Year 12 male	34	54			
Total female	244	41	-	-	565
Total male	321	59	-	-	

Relational processes are assigned to male characters more frequently than female characters in all eight coursebooks. No pattern was observed in the distribution of attribution or identifying relational processes to male and female characters. Although male characters were represented through this process more in all the reading texts, only in years 8 and 11 the difference was statistically significant.

Table 4.

Analysis of Mental Processes Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	25	68	1	.033	37
Year 5 male	12	32			
Year 6 female	7	37	1	.251	19
Year 6 male	12	63			
Year 7 female	22	39	1	.109	56
Year 7 male	34	61			
Year 8 female	12	41	1	.353	29
Year 8 male	17	59			
Year 9 female	34	52	1	.710	65
Year 9 male	31	48			
Year 10 female	39	53	1	.642	74
Year 10 male	35	47			
Year 11 female	49	48	1	.622	103
Year 11 male	54	52			
Year 12 female	35	51	1	.904	69
Year 12 male	34	49			
Total female	223	49	-	-	452
Total male	229	51	-	-	

The third most commonly used processes by the coursebook writers were mental processes (Table 4). Mental processes are observed to be more evenly distributed between male and female characters compared to the distribution of material and relational processes, as presented above. Female characters were represented in mental processes more than males in years 5, 9 and 12. In addition, in the years where males are observed more frequently than females, the difference is much lower compared to the two processes presented above. No pattern was observed regarding the distribution of cognition, affect or perception between male and female characters. The only statistically different representation is found for year 5 with female characters being assigned mental processes significantly more than male characters.

Table 5.

Analysis of Verbal Processes Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	3	100	1	-	3
Year 5 male	0	0			
Year 6 female	4	100	1	-	4
Year 6 male	0	0			
Year 7 female	4	57	1	-	7
Year 7 male	3	43			
Year 8 female	9	41	1	.394	22
Year 8 male	13	59			
Year 9 female	11	41	1	.336	27
Year 9 male	16	59			
Year 10 female	23	49	1	.884	47
Year 10 male	24	51			
Year 11 female	15	41	1	.250	37
Year 11 male	22	59			
Year 12 female	21	52.5	1	.752	40
Year 12 male	19	47.5			
Total female	90	48	-	-	187
Total male	97	52			

Verbal processes are found to be the fourth most common processes in data. In years 5, 6, 7 and 12, the frequency of verbal processes with female characters in the agent position is higher than those with male characters. None of the distribution is found to be statistically significant. It should be noted also that only five, out of eight, coursebooks were tested for this due to the low number of verbal processes found in other years.

Table 6.

Analysis of Behavioural Processes Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	5	71	1	-	7
Year 5 male	2	29			
Year 6 female	3	37.5	1	-	8
Year 6 male	5	62.5			
Year 7 female	8	42	1	.491	19
Year 7 male	11	58			
Year 8 female	0	0	1	-	9
Year 8 male	9	100			
Year 9 female	13	52	1	.841	25
Year 9 male	12	48			
Year 10 female	16	64	1	.102	24
Year 10 male	8	33			
Year 11 female	5	36	1	.285	14
Year 11 male	9	64			
Year 12 female	3	20	1	-	15
Year 12 male	12	80			
Total female	53	44	-	-	121
Total male	68	56			

Finally, the fifth most common process type found in data is behavioural processes. In years 5, 9 and 10 these processes are assigned more frequently to female characters while in the rest of the coursebooks, male characters are observed more commonly in relation to behavioural processes. None of the differences were found to be statistically significant. However, it should be noted that, in this year too, statistical analysis could not be conducted for all years due to the low number of this process in data.

Table 7.

Analysis of Agency Assigned to Female and Male Characters by Year

	N	%	df	p	Total N
Year 5 female	77	61	1	.017	127
Year 5 male	50	39			
Year 6 female	40	48	1	.742	83
Year 6 male	43	52			
Year 7 female	95	44	1	.058	218
Year 7 male	123	56			
Year 8 female	63	34	1	.000	188
Year 8 male	125	66			
Year 9 female	134	44	1	.023	308
Year 9 male	174	56			
Year 10 female	146	48	1	.565	302
Year 10 male	156	52			
Year 11 female	169	41	1	.000	413
Year 11 male	244	59			
Year 12 female	115	40	1	.002	281
Year 12 male	166	59			
Total female	839	44	-	-	1,920
Total male	1,081	56			

Distribution of agency between female and male characters in all processes in the reading texts of eight coursebooks is also analysed. With the exception of year 5, male characters are assigned more agency positions in reading texts in the coursebooks of both secondary and high schools. The data point that as one moves up in formal education, with the coursebooks employing more advanced language and longer reading texts, the gap between the representation of male and female characters widens. Accordingly, in years 8, 9, 11 and 12, the male characters are found to be significantly more than female characters, as presented in Table 7 above.

4. Discussion and Conclusion

This study investigated the representation of female and male characters in the reading texts of secondary and high school EFL coursebooks through transitivity analysis. The findings show that the material processes were the most commonly used processes in this study. This finding is similar to that of Emilia, Moecharam and Syifa (2017). In this study too, it was found that in later years of education with more advanced language and longer reading texts, in this case from year 7 on, male characters were assigned to this process more than female agents. In fact, in the coursebooks for years 8, 9, 11 and 12, the male characters were assigned this process significantly more than female characters.

It was also found that the themes of material processes assigned more frequently to female characters were 'engaging in curricular and extracurricular schoolwork' and 'household chores'. Nalan, Işıl and Senem (2018) report a similar finding of stereotypical activities being assigned to female characters, as reviewed above. As argued, the stance adopted in this research is that language both reflects and reinforces a particular perspective as social reality. Assigning a limited number of activities to female characters, and constraining these activities to stereotypical ones such as household chores, does reflect a social reality from a particular perspective and unless these stereotypes are challenged, linguistic choices can present this perspective as social reality.

Material processes assigned heavily to male characters were related to 'work', 'sports and outdoor activities', 'travel', 'hobbies', 'repair' and 'finance'. This finding contradicts the findings of an earlier study in which an equal distribution male and female characters and physical activities for both genders were found (Demir & Yavuz, 2017). However, it should be noted that in addition to analysing different coursebooks, Demir and Yavuz's study (2017)

investigated inclusion of female and male characters while this study investigated agency. Thus, it is important that coursebooks are subject to intermittent investigations, using different frameworks, to build a better understanding of gender representations from various approaches in different coursebooks.

The second most common process type found in the coursebooks was relational processes. This process was found to be assigned to male characters more than female characters in all eight coursebooks analysed. Only in the coursebooks for years 8 and 11, a statistically significant difference was found between male and female agents. This finding is not surprising since the number of male agents is higher than female agents and relational processes are used heavily to introduce characters in these coursebooks.

The findings show that there is a fluctuation in the assignment of mental processes for male and female agents. Female characters are represented in connection with mental processes in the reading texts for years 5, 9, 10 and 12 more than male characters. The only statistically significant difference was found in year 5, making this the only statistically significant difference in favour of the female characters for this process. No pattern was found regarding assigning affect, cognition or perception to male or female agents.

Verbal processes were assigned to male characters more heavily in years 8, 9, 10 and 11, with the rest of the coursebooks using this process heavily for female agents. However, the use of this process was limited in the coursebooks compared to the others and no significant difference was found. Similarly, behavioural processes were used scarcely and no statistically significant difference was found. This process was assigned to male characters more than females in years 6, 7, 8, 11 and 12.

Overall, male agents assigned to all processes are higher than female agents, making males more visible than females, as earlier studies report (Roohani & Heidari, 2012; Goyal & Rose, 2020; Javani & Tahriri, 2018; Arikan, 2005). The implications of underrepresentation of female characters in coursebooks inevitably suggest less visible females in the public domain. This, as reviewed in the introduction, bears the risk of reinforcing a social reality where females are less visible in the public domain by suggesting this is 'common sense' or 'natural' (Fairclough, 1995).

Overall analysis of female and male characters in agent positions show that, with the exception of year 5, all the reading texts in coursebooks for secondary and high schools employ

male agents more than female agents. In year 5, female agents were used significantly more than male agents. In years 8, 9, 11 and 12, however, male agents were found to be used significantly more. Although statistical analysis did not yield a significant difference for reading texts of years 6, 7 and 10, it should be noted that the frequency of male agents in these years is more than female agents. The findings suggest that as the proficiency level of the learners are expected to increase and as the reading texts become lengthier, the number of male agents increase. Similar findings were reported by Yaghoubi-Notash and Nouri (2016), as reviewed above, indicating that this is a trend coursebooks writers and teachers should be aware of. Further studies in investigating gender representations in coursebooks can help equal representation of both genders.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The author declares that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The author declares that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The author declares that s/he has done every step of this work himself / herself.

REFERENCES

- Akdağ, E., Baydar Ertopcu, F., Uyanık Bektaş, K., Umur Özadalı, S. & Kaya, T. (2019) *Secondary Education Silver Lining 11 Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ankan, A. (2005). Age, gender and social class in ELT coursebooks: A critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 29-38.
- Aydınoglu, N. (2014). Gender in English language teaching coursebooks. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 158, 233-239.
- Aykanat Erdem, A., Balci, T. & Duran Özdil, K. (2018). *Let's Learn English Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7 Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Beiki, M. & Gharahguzlu, N. (2017). The analysis of Iranian English school text book: A CDA study based on Norman Fairclough's 2001 Model. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 4(1), 55-67.
- Bloor, M. & Bloor, T. (2007). *The Practice of Critical Discourse Analysis: An Introduction*. London, UK: Routledge

- Bloor, T. & Bloor, M. (2013). *The Functional Analysis of English: A Hallidayan Approach*. London, UK: Routledge.
- Bulut, E., Baydar Ertopçu, F., Umur Özadalı, S. & Şentürk, S. (2019) *Secondary Education Teenwise 9 Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London, UK: Routledge.
- Çimen, F., Taşkıran Tiğın, B., Çokçalışkan, A., Özyıldırım, N. & Özdemir, M. (2019). *Count me in 12 Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Dahmardeh, M. & Kim, S. (2020). Gender representation in Iranian English language coursebooks: Is sexism still alive? *English Today*, 36(1), 12-22.
- Demir, Y. & Yavuz, M. (2017). Do ELT coursebooks still suffer from gender inequalities? A case study from Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 13(1), 103-122.
- Demircan, F., Akiskalı, G., Berket, A. & Günay, F. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 6 Ders Kitabı Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Duman, D. (2011). Gender Politics in Turkey and the Role of Women's Magazines: A Critical Outlook to the Early Republican Era. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 28(1), 75-92
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London, UK: Routledge
- Fowler, R. & Kress, G. (2019). Critical linguistics, in R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (eds.) *Language and Control [ePUB version]*. London, UK: Routledge.
- Genç Karataş, Ç. (2018) *Ortaöğretim İngilizce 10 Ders Kitabı Student's Book*. Ankara, Türkiye: Gizem Yayıncılık
- Ghajarieh, A. & Salami, A. (2016). Gendered representations of male and female actors in Iranian educational materials, *Gender Issues*, 33 (3), 258-270.
- İlter, B., İzgi, İ., Çavuşer Özdemir, E., Türkeri Yeter, A. & Çavuşer Yünlü, Z. T. (2018) *Mastermind Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 8 Ders Kitabı Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Javani, T. & Tahriri, A. (2018). The Representation of Male and Female Social Actors in Prospect EFL Series of Iranian Junior High School: A CDA Perspective. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 6(4). 15-23.
- Lewandowski, M. (2014). Gender stereotyping in EFL grammar textbooks. A diachronic approach. *Linguistik Online*, 68 (6), 83-99.
- Nalan, K., Işıl, A. & Senem, G. (2018). The representation of gender in Turkish as a foreign language (TFL) coursebooks. *Encuentro*. 27, 96-111.
- Opara, S. (2012). Transitivity systems in selected narrative discourse, *International Journal of Arts and Commerce*, 1(7), 109-121.
- Roohani, A. & Heidari, N. (2012). Evaluating instructional textbook: A critical discourse perspective. *Issues in Language Teaching*, 1(1), 123-158.
- Sealey, A. & Carter, B. (2004). *Applied Linguistics as Social Science*. London, UK: Continuum.

- Söğüt, S. (2018). Gender representations in high school EFL coursebooks: An investigation of job and adjective attributions. *Abant izzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1722-1737.
- Telioussi, V., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Occupation and gender stereotypes in primary school: The case of the English language coursebooks in Greek primary schools. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1135-1148.
- Trew, T. (2019). Theory and ideology at work, in R. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (eds.) *Language and Control* (ePUB version), London, UK: Routledge.
- Törnberg, A. & Törnberg, P. (2016). Combining CDA and topic modelling: Analyzing discursive connections between Islamophobia and anti-feminism on an online forum. *Discourse & Society*, 27(4), 401-422.
- United States. War Food Administration (1944). Of course I can!; I'm patriotic as can be - And ration points won't worry me! [Advertisement]. Retrieved from <https://digital.library.illinois.edu/items/9dc2b810-0d92-0135-23f6-0050569601ca-7#?c=0&m=0&s=0&cv=0&r=0&xywh=-6249%2C-468%2C18051%2C8533>
- Whorf, B. L. (1974). Science and linguistics, in J. B. Carroll (ed.) *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Massachusetts: The M.I.T. Press. pp. 207-219.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology, in R. Wodak & M. Meyer (eds.) *Methods of Critical Discourse Analysis*. (pp, 1-33).
- Yaghoubi-Notash, M. & Nouri, Z. (2016). Inclusion/exclusion and role allocation in marketized EFL syllabus: Gender from CDA perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(1), 110-117.
- Yalçın, M., Genç, G., Orhon, N. Ö. & Şahin, H. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu İngilizce 5 Ders Kitabı Student's Book*. Ankara, Türkiye: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Zulkifli, C. N. (2015). The construction of career women in Cleo: Critical discourse analysis. *Procedia-Social and Behavioural Science*, 208, 53-59.



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi



The Journal of Limitless Education and Research

*Kasım 2021
Cilt 6, Sayı 3*

*November 2021
Volume 6, Issue 3*



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi

Kasım 2021, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research

November 2021, Volume 6, Issue 3

Sahibi

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Owner

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Editör

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK

Editör Yardımcısı

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Assistant Editor

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Yazım ve Dil Editörü

Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Philologist

Assoc. Prof. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI

Assoc. Prof. Dr. Serpil ÖZDEMİR

Dr. İbrahim Halil YURDAKAL

Yabancı Dil Editörü

Doç. Dr. Gülden TÜM

Doç. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

Foreign Language Specialist

Assoc. Prof. Dr. Gülden TÜM

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ

Dr. Çağın KAMIŞÇIOĞLU

İletişim

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği

06590 ANKARA - TÜRKİYE

e-posta: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Contact

Limitless Education and Research Association

06590 ANKARA - TURKEY

e-mail: editor@sead.com.tr

sead@sead.com.tr

Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi (SEAD), yılda üç kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

Journal of Limitless Education and Research(J-LERA) is an international refereed journal published three times a year.

The responsibility lies with the authors of papers.

İNDEKSLER / INDEXED IN



INFORMATION SERVICES

Kapak: Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK-Dr. Barış ÇUKURBAŞI

Editörler Kurulu (Editorial Board)

Computer Education and Instructional Technology Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR	Trakya Üniversitesi, Türkiye
Educational Sciences Eğitim Bilimleri	Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL Dr. Gülenaz ŞELÇUK Dr. Menekşe ESKİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Science Fen Eğitimi	Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN Dr. Yasemin BÜYÜKŞAHİN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Lifelong Learning Hayat Boyu Öğrenme	Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ	Ankara Üniversitesi, Türkiye Portland State University, USA Khalifa University of Science and Technology, UAE
Teaching Mathematics Matematik Eğitimi	Prof. Dr. Erhan HACİÖMEROĞLU Doç. Dr. Burçin GÖKKURT Dr. Aysun Nüket ELÇİ	Temple University, Japan Bartın Üniversitesi, Türkiye Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Pre-School Education Okul Öncesi Eğitimi	Doç. Dr. Neslihan BAY Dr. Burcu ÇABUK	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye Ankara Üniversitesi, Türkiye
Primary Education Sınıf Eğitimi	Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ Doç. Dr. Oğuzhan KURU Doç. Dr. Özlem BAŞ Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK Doç. Dr. Yalçın BAY	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Ordu Üniversitesi, Türkiye Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Teaching Social Studies Sosyal Bilgiler Eğitimi	Doç. Dr. Cüneyit AKAR	Uşak Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI Doç. Bilge BAĞCI AYRANCI Doç. Dr. Nevin AKKAYA Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye Bartın Üniversitesi, Türkiye
Teaching Turkish to Foreigners Yabancılara Türkçe Öğretimi	Prof. Dr. Apollinaria AVRUTİNA Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU Doç. Dr. Gülden TÜM Lecturer Dr. Feride HATİBOĞLU Lecturer Semahat RESMİ CRAHAY	St. Petersburg State University, Russia Okayama University, Japan Vilnius University, Lithuania Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan Tiran University, Albania Çukurova Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA PCVO Moderne Talen Gouverneur, Belgium
Foreign Language Education Yabancı Dil Eğitimi	Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN Prof. Dr. Işıl ULUÇAM-WEGMANN Prof. Dr. İ. Hakkı MİRİCİ Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN Assoc. Prof. Dr. Christina FREI Dr. Bengü AKSU ATAÇ Dr. Ulaş KAYAPINAR Dr. Nurcan KÖSE	Selçuk Üniversitesi, Türkiye Universität Duisburg-Essen, Germany Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye University of Pennsylvania, USA Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Türkiye American University of the Middle East (AUM), Kuwait American University of the Middle East (AUM), Kuwait



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Yayın Danışma Kurulu (Editorial Advisory Board)

Prof. Dr. A. Işıl ULUÇAM-WEGMANN, Universität Duisburg-Essen, Deutschland

Prof. Dr. Ahmet ATAÇ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN, Trakya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ, Ağrı Çeçen Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali Murat GÜLER, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ali YAKICI, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Apollinaria AVRUTINA, St. Petersburg State University, Russia

Prof. Dr. Arif ÇOBAN, Konya Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Duygu UÇGUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Efe AKBULUT, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erhan Selçuk HACIÖMEROĞLU, Temple University, Japan

Prof. Dr. Erika H. GILSON, Princeton University, USA

Prof. Dr. Erkut KONTER, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Erol DURAN, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Ersin KIVRAK, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Esra BUKOVA GÜZEL, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma AÇIK, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Fredricka L. STOLLER, Northern Arizona University, USA

Prof. Dr. Gizem SAYGILI, Karaman Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hakan UŞAKLI, Sinop Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin KIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlknur SAVAŞKAN, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. İlze IVANOVA, University of Latvia, Latvia

Prof. Dr. İsmail MİRİCİ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Jack C RICHARDS, University of Sydney, Avustralia

Prof. Dr. Kamil İŞERİ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Levent MERCİN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Prof. Dr. Leyla KARAHAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Liudmila LESCHEVA, Minsk State Linguistics University, Belarus
Prof. Dr. Mehmet Ali AKINCI, Rouen University, France
Prof. Dr. Meliha YILMAZ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Merih Tekin BENDER, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU, Ege Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nergis BİRAY, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nesrin İŞİKOĞLU ERDOĞAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nil DUBAN, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Pınar GİRMEN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serap BUYURGAN, Başkent Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Serdar TUNA, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Seyfi ÖZGÜZEL, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK, TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şafak ULUÇINAR SAĞIR, Amasya Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şahin KAPIKIRAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tahir KODAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY, Kafkas Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Thomas R. GILLPATRICK, Portland State University, USA.
Prof. Dr. Todd Alan PRICE, National-Louis University, USA
Prof. Dr. Turan PAKER, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Umut SARAÇ, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. William GRABE, Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yuu KURIBAYASHI, Okayama University, JAPAN
Assoc. Prof. Dr. Sevinc QASİMOVA, Bakü State University, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Carol GRIFFITHS, University of Leeds, UK



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

-
- Assoc. Prof. Dr. Christina FREI, University of Pennsylvania, USA
Assoc. Prof. Dr. Könül HACIYEVA, Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan
Assoc. Prof. Dr. Salah TROUDI, University of Exeter, UK
Assoc. Prof. Dr. Suzan CANHASI, University of Prishtina, Kosovo
Assoc. Prof. Dr. Şaziye YAMAN, American University of the Middle East (AUM), Kuwait
Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology, UAE
Assoc. Prof. Dr. Xhemile ABDIU, Tiran University, Albania
Assoc. Prof. Dr. Galina MISKINIENE, Vilnius University, Lithuania
Assoc. Prof. Dr. Spartak KADIU, Tiran University, Albania
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Anıl ERTOK ATMACA, Karabük Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Aydın ZOR, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK BÜLBÜL, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge AYRANCI, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burçin GÖKKURT ÖZDEMİR, Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Cüneyit AKAR, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Demet GİRGIN, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Dilek FİDAN, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Esin Yağmur ŞAHİN, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Feryal BEYKAL ORHUN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Filiz METE, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Fulya ÜNAL TOPÇUOĞLU, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Funda ÖRGE YAŞAR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gülден TÜM, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Güliz AYDIN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan ÖZGÜR, Trakya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN, Trakya Üniversitesi, Türkiye



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

- Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Melek ŞAHAN, Ege Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Meltem DEMİRCİ KATRANCI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Menekşe ESKİCİ, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nazan KARAPINAR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Neslihan BAY, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Orhan KUMRAL, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem BAŞ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Salim PİLAV, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sevgi ÖZGÜNGÖR, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Sibel KAYA, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ufuk YAĞCI, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Vesile ALKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın BAY, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Banu ÖZDEMİR, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Barış ÇUKURBAŞI, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emel GÜVEY AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gülenaz SELÇUK, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hasan Hüseyin MUTLU, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Nil Didem ŞİMŞEK, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seçil KARTOPU, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Şahin ŞİMŞEK, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir SÜĞÜMLÜ, Ordu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet BAŞKAN, Hitit Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bağdagül MUSSA, University of Jordan, Jordan
Dr. Çağın KAMIŞCIOĞLU, Ankara Üniversitesi, Türkiye



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dr. Düriye GÖKÇEBAğ, University of Cyprus, Language Centre, Kıbrıs

Dr. Erdost ÖZKAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye

Dr. Feride HATİBOğLU, University of Pennsylvania, USA

Dr. Hanane BENALI, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nurcan KÖSE, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Ulaş KAYAPINAR, American University of the Middle East (AUM), Kuwait

Dr. Nader AYİSH, Khalifa University of Science and Technology, UAE



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Bu Sayının Hakemleri (Referees of This Issue)

Prof. Dr. Güney HACIÖMEROĞLU, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Assoc. Prof. Dr. Tanju DEVECİ, Khalifa University of Science and Technology

Doç. Dr. Fatma Özlem SAKA, Akdeniz Üniversitesi

Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA, Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Nevin AKKAYA, Dokuz Eylül Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman KİLİMCİ, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Adnan BİÇER, Çukurova Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Arzu ÇEVİK, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Aysun Nüket ELÇİ, Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Bengü AKSU ATAÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin BÜYÜKŞAHİN, Bartın Üniversitesi



Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Dear Readers,

We are delighted to present you the November 2021 issue of the Journal of Limitless Education and Research.

Our journal has been published continually by the Limitless Education and Research Association (SEAD) since 2016. The aim of our journal is to publish theoretical and applied studies in the field of education and research, to share scientific information at national and international level, create an environment for the production of new information, announce innovations and thereby contribute to scientific production in our country. For this purpose, priority is given to qualified research and review publications in our Journal.

In our journal, the Editorial Board, the Scientific Committee, and the Referee Board members, who meticulously evaluate the manuscripts, are formed by academics that are prestigious experts in their field. Our journal that is strengthened much more with the priceless contributions of the scientists who serve on the boards, authors and you readers, continues to be published without compromising its academic quality.

The Journal of Limitless Education and Research is published three times a year, scanned in various national and international indexes, and it receives numerous citations. Our journal, which had a SOBIAD impact factor of 0.3 in 2019, will be published both in Turkish and English languages as of this issue. Thus, it is aimed at reaching wider audience.

We wish our journal to contribute to the scientific field, and acknowledge all editors, authors and referees who contributed to its preparation. With our best regards.

LIMITLESS EDUCATION AND RESEARCH ASSOCIATION



Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, Cilt 6, Sayı 3

The Journal of Limitless Education and Research, Volume 6, Issue 3

Sevgili Okurlar,

Sizlere Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisinin Kasım 2021 sayısını sunmaktan büyük mutluluk duyuyoruz.

Dergimiz, Sınrsız Eğitim ve Araştırma Derneği tarafından 2016 yılından bu yana kesintisiz olarak yayınlanmaktadır. Amacımız, eğitim ve araştırma alanındaki kuramsal ve uygulamalı çalışmalarını yayınlamak, bilimsel bilgileri ulusal ve uluslararası düzeyde paylaşmak, yeni bilgiler üretilmesine ortam hazırlamak, yenilikleri duyurmak ve böylece ülkemizdeki bilimsel üretime katkı sağlamaktır. Bu amaçla Dergimizde nitelikli araştırma ve derleme yayınlarına öncelik verilmektedir.

Dergimizin Editör Kurulu, Bilim Kurulu ve yayınları titizlikle değerlendiren Hakem Kurulu üyeleri alanında uzman akademisyenlerden oluşmaktadır. Kurullarda görev yapan bilim insanları, yazarlar ve siz okurların değerli katkılarıyla her sayıda biraz daha güçlenen Dergimiz, akademik kalitesinden ödün vermeden yayın hayatını sürdürmektedir.

Sınrsız Eğitim ve Araştırma Dergisi yılda üç sayı olarak yayınlanmakta, çeşitli ulusal ve uluslararası düzeydeki indekslerde taranmakta, çok sayıda atıf almaktadır. 2019 yılı SOBIAD etki faktörü 0,3 olan Dergimiz, artık hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanmaktadır. Böylece daha geniş bir okur kitlesine ulaşılmaya çalışılmaktadır.

Dergimizin bilimsel alana katkıları getirmesini diliyor, hazırlanmasında emeği geçen bütün editör, yazar ve hakemlere teşekkür ediyoruz. Saygılarımızla.

SINIRSIZ EĞİTİM VE ARAŞTIRMA DERNEĞİ

TABLE OF CONTENTS

İÇİNDEKİLER

Article Type: Research Article

Makale Türü: Araştırma

Ümit YAŞAR, Gülden TÜM

EFL Teachers' Perceptions on Learner Autonomy

316-336

Firdevs GÜNEŞ

The Effect of Masked Education on Language Skills

Maskeli Eğitimin Dil Becerilerine Etkisi

337-370

Nevin AKKAYA, Esra ÖZDEN, Buse GÜLLÜ

Examples of Communication Conflicts in Translated Children's Literature Works

Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan İletişim Çatışmaları Örnekleri

371-407

Simla COURSE

Gender Representation in Secondary and High School EFL Coursebooks

408-426

İrem Nursanem OKUDUR, Ayşe Derya IŞIK

Mathematical Concepts in Children's Books

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

427-452



The Journal of Limitless Education and Research
Volume 6, Issue 3, 427 - 452

DOI: 10.29250/sead.992453

Received: 07.09.2021

Article Type: Research

Accepted: 14.11.2021

Mathematical Concepts in Children's Books*

İrem Nursanem OKUDUR, Bartın University, okudursanem@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın University, aysederyaisik@gmail.com

Abstract: The aim of this study is to determine the mathematical concepts in children's books. The examined books were selected by looking at the preference rates of the books in the library located in the city center according to their class levels. A set of ten books from the 2nd grade, 3rd grade and 4th grade levels were determined by the criterion sampling method. The book chosen for the 2nd grade is a series called *Ünlülerle Bir Gün-1*. The book chosen for the 4th grade is the series named *Kurtuluşun Kahramanları*. Because one series of the 3rd grade book set consists of five books, the second and fourth series were examined. The books chosen for the 3rd grade are *Türkiye'yi Geziyorum 2* and *Türkiye'yi Geziyorum 4* which are belong to Levent series. Since no data could be obtained about the most preferred books at the 1st grade level, 10 books with 5 or more editions were selected and a total of 40 books were examined. The books chosen for the first grade consist of the books in the sets named *Çağlar'ın Maceraları*, *Elif'in Maceraları* and *İnci'nin Maceraları*. Descriptive analysis was used to examine the collected data. Themes were first created within the framework of 3 basic learning areas in the Ministry of National Education's Mathematics Teaching Program. The 3 main learning areas consist of numbers and operations, geometry and measurement themes. Then sub-themes were created. The sub-themes consist of spatial relationships, comparison, sorting, matching, counting, addition, subtraction, multiplication, division, fraction, length measurement, liquid measurement, weight, area measurement, time and money. As a result of the research, it was determined that the concepts in the measurement category were included the most. It was determined that the measurement category was followed by the concepts of the numbers and operations category. Finally, it has been determined that the concepts in the geometry category are less frequently used among these concepts.

Keywords: Mathematics teaching, children's books, primary school

Cited in: Okudur, İ. N. & Işık, A. D. (2021). Mathematical Concepts in Children's Books. Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(3), 427-452. DOI: 10.29250/sead.992453.

*This study was presented as an oral presentation at the 5th International Limitless Education and Research Symposium held on 17-20 June 2021.

First Author Orcid: 0000-0002-5140-4422

Second Author Orcid: 0000-0002-9867-0904

1. Introduction

Mathematics is a science that takes place in all areas of life. According to Baykul (2007), mathematics is a logical system that develops cognitive thinking, in which symbols are used in addition to calculation, measurement, counting, and drawing, which are used to solve problems encountered in daily life, and it is a helper in improving the environment in which we live. Based on this definition, teaching mathematics is far from a rote understanding and should be handled with life. For this reason, mathematics teaching supports the development of skills such as reasoning, communication, and problem solving as well as the development of students' learning as a part of the process instead of learning purely mathematical knowledge (Olkun & Toluk Uçar, 2014). In addition to teaching concepts and skills, the aim of mathematics is to advance the intellectual curiosity of the students, and in order to achieve this aim, they should be made to discover the fun side of mathematics and realize how they are dealing with mathematics (Özdemir & Göktepe, 2012).

According to Dede and Argün (2004), as mathematics has an abstract language, learning the concepts it contains requires a process and effort, and teaching these concepts is possible in a gradual and sequential order. Since mathematics is a cumulative science, the concepts learned act as a stepping stone for other concepts and the concepts that cannot be learned constitute an obstacle for the next stage (Duatepe Paksu, 2008). If students are made to feel that there is a relationship between concepts and that the concepts follow each other at the beginning of the process, it will facilitate solving of the problems that may occur at the beginning of teaching (Işık, Çiltaş, & Bekdemir, 2008). Therefore, mathematical concepts are very important in teaching and learning mathematics.

There is also a relationship between reading and mathematics. Bayat and Çetinkaya (2018) stated that reading has become a necessity in almost every field, from using maps to find a way to perceiving the directions displayed by signs, from using the internet to access the developing information network, to analyzing graphics on different subjects. As can be seen, wherever there is reading, mathematical skills or concepts are more or less exist.

Since children's literature is an interdisciplinary field, it is related to many fields such as philosophy, psychology, geography, history, and music; one of these fields is mathematics (Altunbay & Soylu, 2020). It is considered important to include the use of children's books with mathematical content and for students to create their own stories using mathematical concepts so that students could connect with real life and use mathematical language (Can, 2020).

Therefore, considering the interests and development of students, children's books can be used in teaching mathematics.

There are studies that combine children's books and teaching mathematics. There are various studies examining mathematical content, skills and concepts in picture books prepared for the preschool period (Öçal, Öçal, & Şimşek, 2015; Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun, & Pala, 2017; Başdağ & Dağlıoğlu, 2020;). In the study in which primary school students were determined as the sample, it is stated that there are children's literature products that can be used for the first grade and other grade levels (Aslan, 2019). Considering the studies carried out, no study has been found at the primary school level to determine the mathematical concepts in children's books. Based on the results of including mathematical concepts and skills in children's literature, it is found important to investigate the level of inclusion of mathematical concepts in children's books for primary school children.

In this study, it is aimed to specify the level of inclusion of these mathematical concepts by determining the mathematical concepts in children's books. The problem of the research is designated as "What are the mathematical concepts in children's books that are most preferred by primary school students and what is the level of inclusion of these concepts?". In line with this problem, answers are sought for the following sub-problems:

1. What are the mathematical concepts in the first-Grade books most preferred by primary school students?
2. What are the mathematical concepts in the 2nd Grade books most preferred by primary school students?
3. What are the mathematical concepts in the 3rd Grade books most preferred by primary school students?
4. What are the mathematical concepts in the 4th Grade books most preferred by primary school students?

2. Method

In this section, the research design, study area, data collection and data analysis are explained.

2.1. Research Pattern

Qualitative research method was used in this research in which the mathematical concepts in primary school children's books were tried to be determined. The data to be used in the study were collected through document review. Document review is a data collection technique that requires systematic examination of existing records or documents (Karasar, 2016).

2.2. Research Sampling

One set of the primary school books most preferred by primary school students was determined in the provincial central library and ten books from each grade level were examined. The criterion sampling method was used for the study group of the research. Since the data of the most preferred books by the students for the first grade could not be reached, 10 books with 5 or more publications were examined. The names of the sets studied at the 1st grade level are 'the Adventures of Çağlar', 'the Adventures of Elif', and 'the Adventures of İnci'. The set examined for the 2nd grade level is a series called 'A Day with Celebrities-1'. The set examined for the 3rd grade level is the series named Levent's 'I'm Traveling Turkey 2' and 'I'm Traveling Turkey 4' series. At the 4th grade level, the most preferred book series was determined as 'the Heroes of Liberation'.

2.3. Data Collection

Each book in the book sets selected for each grade level was read twice by the researcher and the mathematical concepts in the content of the books were coded. The coded concepts were written in the appropriate places in the themes. While creating the themes, the Ministry of National Education's Mathematics Curriculum was accepted as the framework (MEB, 2018). In this direction, firstly, three learning areas, numbers and operations, geometry and measurement learning areas were determined as themes, and then sub-themes were formed. Sub-themes were divided into matching, ordering, counting, addition, subtraction, multiplication, division, fraction, spatial relations, geometric objects and shapes, measuring length, measuring liquid, measuring area, measuring time, money, weighing, and comparison. The books were coded by numbering from 1 to 40, starting from the 1st Grade books.

2.4. Data Analysis

Data were analyzed descriptively. To this method, data gathered are classified, summarized and interpreted according to the determined themes. Descriptive analysis occurs at four stages as follows (Yıldırım and Şimşek, 2011, s.224):

1. Creating a framework for descriptive analysis
2. Processing of data according to the thematic framework
3. Description of findings
4. Interpretation of the findings

For the first stage of the descriptive analysis, a framework was created considering the Mathematics Curriculum (MEB, 2018). Then, sub-themes were determined according to the themes created and appropriate coding was included for the sub-themes. Sample sentences to be used during the coding were determined. After coding, sample sentences were interpreted by giving frequency and percentages. For the reliability of the research, the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used. As a result of the reliability, calculation of the research, a consensus of more than 70% is accepted as reliable for the research (Miles & Huberman, 1994; cited in Duban, 2010). As a result of the calculation of the compatibility between the codes, the reliability of the research has been calculated as 98%.

3. Findings

In this section, the mathematical concepts in the children's books most preferred by primary school children and the frequency and percentage distributions of these concepts are given in the direction of four sub-problems.

The first sub-problem of the research is about the mathematical concepts in the books examined for first grade students. In this direction, "What are the mathematical concepts in the first-grade children's books that are most preferred by primary school students?" is displayed in Table 1.

Table 1
 Mathematical Concepts in 1st Grade Children's Books

Theme	Sub theme	f	%
Measurement	Comparison	92	26,36
	Length Measurement	8	2,29
	Measuring Liquid	1	0,29
	Weighing	1	0,29
	Measuring time	84	24,06
Total		186	53,29
Numbers and Operations	Arrangement	6	1,72
	Pairing	4	1,15
	Counting	88	25,21
	Addition	3	0,86
	Multiplication	1	0,29
	Fraction	1	0,29
Total		103	29,52
Geometry	Spatial Relations	56	16,04
	Geometric Objects and Shapes	4	1,15
Total		60	17,19
General total		349	100,00

According to Table 1, it is seen that the most common concept in the children's books preferred by first grade students belongs to the measurement category (53.29%). In the measurement category, it has been determined that the concepts related to the sub-theme of comparison (26.36%) are given more place. This is followed by the numbers and operations (29.52%) category, and the numbers and operations category includes concepts related to the sub-theme of counting (25.21%). Then, concepts in the category of geometry (17.19%) are included, and it has been determined that the sub-theme of spatial relations (16.04%) is given more space than the sub-theme of geometric objects and shapes (1.15%). It is observed that the least comprehension is included in the sub-themes of measuring liquid (0.29%) and weighing (0.29%), which are in the measurement category. Besides, it has been determined that the concepts of addition (0.86%), multiplication (0.29%) and fractions (0.29%) in the sub-theme of numbers and operations are also included very low.

The following sentences about measurement, numbers and operations, and geometry categories can be given as examples.

Book Number 5 "Saturday, let's meet at Kalamış Park. Three by three!"

Book Number 6 "Elif found five seagull feathers during a walk. "

Book Number 1 "He cut an elliptical piece out of black cardboard that fits his eye. "

The second sub-problem of the research is "What are the mathematical concepts in the second-grade children's books most preferred by primary school students?". The mathematical concepts and frequency & percentage distributions in the 2nd Grade children's books examined in line with this sub-problem are displayed in Table 2.

Table 2
Mathematical Concepts in Children's Books for Grade 2

Theme	Sub theme	f	%
Measurement	Comparison	63	14,35
	Length Measurement	12	2,73
	Measuring Liquid	1	0,23
	Measuring time	102	23,23
Total		178	40,54
Numbers and Operations	Arrangement	4	0,91
	Pairing	14	3,19
	Counting	132	30,07
	Addition	5	1,14
	Extraction	1	0,23
Total		156	35,54
Geometry	Spatial Relations	102	23,23
	Geometric Objects and Shapes	3	0,68
Total		105	23,91
General Total		439	100,00

When Table 2 is examined, it is seen that the concepts in the theme of measurement (40.54%) are mostly included in the children's books examined for the 2nd Grade level. In the measurement category, the concepts in the time sub-theme (23.23%) are observed to have more space. After the measurement category, the numbers and operations (35.54%) category are included. There are more concepts in the counting (30.07%) category, which is under the sub-theme of numbers and operations, compared to other categories. After the numbers and operations category, it is seen that there were concepts related to the geometry (23.91%) category. In the geometry theme, the concepts in the spatial relations sub-theme (23.23%) are mostly included. In the measurement theme, the concepts related to the liquid measurement (0.23%) sub-theme are the least, while the least included sub-category (0.23%) in the numbers and operations theme is determined as the skill. In the category of geometry, the concepts in the sub-theme of at least geometric objects and shapes (0.68%) are found to be included.

For the categories of measurement, numbers and operations, and geometry, the sentences below can be given as examples.

Book Number 13 "We are in February, Murat. Ankara gets very cold in this season."

Book Number 19 "Is it unwise to march on a navy of six hundred with one hundred and twenty-eight ships?"

Book Number 20 "I want to see the pyramids in Egypt, the Nile River."

The third sub-problem of the research is "What are the mathematical concepts in the 3rd grade children's books most preferred by primary school students?". The mathematical concepts and frequency and percentage distributions in the 3rd Grade children's books examined in line with this sub-problem are displayed in Table 3.

Table 3
Mathematical Concepts in 3rd Grade Children's Books

Theme	Sub Theme	f	%
Measurement	Comparison	132	10,97
	Length Measurement	24	2,00
	Measuring Liquid	6	0,50
	Weighing	4	0,33
	Area Measurement	1	0,08
	Measuring time	376	31,25
Total		543	45,13
Numbers and Operations	Arrangement	34	2,83
	Pairing	15	1,25
	Counting	370	30,76
	Addition	10	0,83
	Multiplication	4	0,33
	Division	3	0,25
	Fraction	7	0,58
Total		443	36,83
Geometry	Spatial Relations	208	17,29
	Geometric Objects and Shapes	9	0,75
Total		217	18,04
General Total		1203	100,00

When Table 3 is examined, it is seen that the mathematical concepts in the books that students prefer are mostly included in the measurement (45.13%) theme at the 3rd Grade level. It has been determined that numbers and operations (36.83%) are in the second place, and geometry (18.04%) in the last one. When the sub-themes are examined, it is observed that the most frequent sub-theme of measuring time (31.25%) is included, followed by the sub-theme of counting (30.76%) in the category of numbers and operations. It is determined that 17.29% of the spatial relations sub-theme is included in the geometry category, and 10.97% of the comparison sub-theme is included in the measurement category. It has been determined that the least mathematical concept is included in the field measurement (0.08%) sub-theme of the measurement category. The sub-themes of subtraction (0.33%) and division (0.25%) of the numbers and operations category are also included very little.

The following examples are available for the categories of measurement, numbers and operations, and geometry.

Book number 21 is "263 meters long."

Book number 22 "Children, there are 41 marble columns."

Book number 25 "Big brother, what comes after 2543? I counted it with my fingers but couldn't find it."

Book number 27 "This structure, which has a square bottom and a cylindrical top, is thought to be a place where a fire is lit to give news."

The fourth sub-problem of the research is "What are the mathematical concepts in the 4th Grade children's books that are most preferred by primary school students?". The mathematical concepts and frequency & percentage distributions in the 4th Grade children's books examined in line with this sub-problem are indicated in Table 4.

Table 4
Mathematical Concepts in Children's Books for Grade 4

Theme	Sub theme	f	%
Measurement	Comparison	118	11,39
	Length Measurement	28	2,70
	Measuring Liquid	9	0,87
	Weighing	5	0,48
	Money	8	0,77
	measuring time	278	26,83
Total		446	43,04
Numbers and Operations	Arrangement	10	0,97
	Pairing	5	0,48
	Counting	319	30,79
	Addition	8	0,77
	Extraction	3	0,29
	Multiplication	1	0,09
	Divide	3	0,29
	Fraction	3	0,29
Total		352	33,97
Geometry	Spatial Relations	235	22,68
	Geometric Objects and Shapes	3	0,29
Total		238	22,97
General Total		1036	100,00

According to Table 4, in the children's books examined for the 4th Grade, it has been determined that the concepts related to the measurement category (43.04%) are included the most. In the measurement category, mathematical concepts related to the sub-theme of time measurement (26.83%) are mostly found. Additionally, contexts related to numbers and

operations (33.97%) and the sub-theme of counting (30.79%) of this category are mainly observed. Then, themes in the geometry (22.97%) category appears to take place and what is taken more place in this category is found as the spatial relations (22.68%), sub-theme, to be included in the books. The least utilized mathematics concepts were observed as multiplication (0.09%) in the numbers and operations category, geometric objects and shapes (0.29%) in geometry category, and measurement and weight (0.48%) in measuring category.

The following sentences for the categories of measurement, numbers and operations, and geometry can be given as examples.

Book number 35 *"There was only two or three fingers of snow on the ground."*

Book number 34 *"The referee would count to three. So, one, two, three... Get out!"*

Book number 40 *"There are twelve Greek soldiers in the back. Seven soldiers marched ahead."*

3. Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study, primary school children's books were determined according to grade levels, and it has been aimed at finding out to what extent the mathematical concepts and which concepts in these books are included. As a result of the research, it has been determined that the measurement category is the most included one at each grade level, descending by numbers and operations, and the theme of geometry. It has been found that in the children's books examined for the 1st Grade level, the concepts in the measurement category (53.29%) are included the most, and the concepts in the comparison (26.36%) sub-theme are included in the measurement category. In the same vein, Arslan Başdağ and Dağlıoğlu (2020) examined the basic mathematical skills in picture story books and found that comparison skills were included in the majority of the books. Similarly, in the children's books examined for the 2nd, 3rd and 4th Grade levels, it has been found that the concepts related to the measurement category are given more place. However, in these three grade levels, unlike the 1st Grade level, it has been seen that the concepts related to the time sub-theme are more common instead of the comparison sub-theme in the measurement category. It has been determined that the sub-themes of the measurement category, which are length measurement, liquid measurement, weighing, and area measurement are given much less place compared to other sub-themes at each grade level. As a contrary result of this study, it was stated that the themes of length, volume, weight and area measurement belonging to the measurement category were frequently included in the

children's picture books examined for pre-school (Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun & Pala, 2017). It is considered important to include more concepts for measurement sub-themes in primary school children's books in order for children to learn mathematical concepts.

The sub-theme of counting in the category of numbers and operations has been determined to be frequently included at every grade level (25.21% at the 1st Grade level; 30.06% at the 2nd Grade level; 30.76% at the 3rd Grade level, and 30.79% at the 4th Grade level). Since it is known that the concept of number is a very important and abstract concept, these ratios were regarded as a positive result in terms of reinforcing the concept of number. Olkun, Çelik, Sönmez and Can (2014) underlined in their study that first-year students were successful in random counting, but they could not gain the cardinal value principle. It can be said that since the books examined in parallel with this study include various sentences indicating the number of objects, they can support students' meaningful counting skills.

Findings reveal that there are not many concepts for four operation skills included in the children's books examined. Similarly, Öçal, Öçal, and Şimşek (2015) stated that the category of operations is among the least common concepts and skills in the storybooks they examined. The fact that the acquisition of four operations skills forms the basis for other classes and takes place in all areas of life reveals the importance of the need for the concepts of this skill to be included more in the books.

Concepts in the geometry category are included with the rates of 17.19% at the 1st Grade, 23.91% at the 2nd Grade, 18.04% the 3rd Grade and 22.97% the 4th Grade. In the geometry category, the concepts related to the spatial relations sub-theme are found mostly to be included in the books examined for each grade level. The concepts belonging to the sub-theme of geometric objects and shapes are given very little space. It can be stated that this situation has similar results in terms of grade levels. However, it has been stated that concepts belonging to the category of geometric shapes are highly included in pictured books for pre-schoolers (Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun & Pala, 2017). This situation differs with the results of the study. Erkut (2003) examined the teaching of geometry in the context of storytelling in their study and concluded that children who took geometry in the context of storytelling had more improvement in their mathematical skills than those taking the same geometry content without the context of the story (Erkut, 2003, as cited in Casey, Kersh & Young, 2004). Considering this study, it is thought that the concepts of geometric objects and shapes in children's books should be dealt with as intensely as Spatial Relations.

Likewise, when the books examined are evaluated in terms of grade levels, it is observed that there are mostly mathematical concepts supporting the 1st and 2nd Grade acquisitions, and that the mathematical concepts in the books for the 3rd and 4th Grade acquisitions are very few. In line with the results of this study, suggestions are given as follows:

1. The research is limited to 40 documents. Therefore, researchers who will work in this field in the future are recommended conducting their studies with more documents.

2. Teachers could associate children's books with lessons. They can support the relationship of mathematical concepts with daily life by adding to the places they deem necessary according to the flow of the book.

3. With the cooperation of teachers and parents, students can be ensured to draw their attention to mathematical concepts through reading children's books.

4. The effect of teaching with children's books on children's learning of mathematical concepts can be investigated.

5. By examining the books that are rich in mathematical concepts, a study can be carried out to make suggestions to the educators about these books.

CONFLICT OF INTEREST STATEMENT

The authors declare that there is no conflict of interest in this study.

RESEARCH AND PUBLICATION ETHICS STATEMENT

The authors declare that research and publication ethics are followed in this study.

AUTHOR LIABILITY STATEMENT

The authors declare that the " Conceptual Framework, Method Design, Data Analysis, Gathering Sources, Visualization and Research" part of this work was done by İrem Nursanem OKUDUR, "Post Draft, Review and Editing, Project management" part of this work was done by Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK.

Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar*

İrem Nursanem OKUDUR, Bartın Üniversitesi, okudursanem@gmail.com

Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK, Bartın Üniversitesi, aysederyaisik@gmail.com

Özet: Bu çalışmada çocuk kitaplarında yer alan matematiksel kavramları tespit etmek amaçlanmıştır. İncelenen kitaplar il merkezinde bulunan kütüphanede yer alan kitapların sınıf seviyelerine göre tercih oranlarına bakılarak seçilmiştir. 2, 3 ve 4. sınıf seviyesinden içinde onar kitabın yer aldığı bir set ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. 2. sınıf için seçilen kitap Ünlülerle Bir Gün-1 isimli seridir. 4. sınıf için seçilen kitap Kurtuluşun Kahramanları isimli seridir. 3. sınıf kitap setinin bir serisi beş kitaptan oluştuğu için ikinci ve dördüncü serileri incelenmiştir. 3. sınıf için seçilen kitap Levent serisinin Türkiye'yi Geziyorum 2 ve Türkiye'yi Geziyorum 4 isimli serileridir. 1. sınıf seviyesinde en çok tercih edilen kitaplar ile ilgili bir veri elde edilemediği için basım sayısı 5 ve üzeri olan 10 kitap seçilerek toplamda 40 kitap incelenmiştir. 1. sınıf için seçilen kitaplar ise Çağlar'ın Maceraları, Elif'in Maceraları ve İnci'nin Maceraları isimli setlerdeki kitaplardan oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz yolu ile çözümlenmiştir. Temalar önce Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan üç temel öğrenme alanı çerçevesinde oluşturulmuştur. Üç temel öğrenme alanı sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme temalarından oluşmaktadır. Daha sonra alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ise; sıralama, eşleştirme, sayma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, kesir, uzamsal ilişkiler, geometrik cisim ve şekiller, karşılaştırma, uzunluk ölçme, sıvı ölçme, tartma, alan ölçme, zaman ölçme ve para şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda çocuk kitaplarında en fazla ölçme kategorisine yönelik kavramlara yer verildiği bunu sayılar ve işlemler kategorisinin takip ettiği, en az ise geometri kategorisine yönelik kavramlara yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik öğretimi, çocuk kitapları, ilkökul

Künyesi: Okudur, İ. N. & Işık, A. D. (2021). Mathematical Concepts in Children's Books. Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar. The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(3), 427-452. DOI: 10.29250/sead.992453.

*Bu çalışma 17-20 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen 5. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Birinci Yazar Orcid No: 0000-0002-5140-4422

İkinci Yazar Orcid No: 0000-0002-9867-0904

1. Giriş

Matematik hayatın her alanında yer alan bir bilimdir. Baykul'a (2007) göre matematik, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmek için başvurulan hesaplama, ölçme, sayma ve çizmenin yanında sembollerin kullanıldığı, mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede bir yardımcıdır. Bu tanıma bağlı olarak matematik öğretimi, ezberci bir anlayıştan oldukça uzak ve yaşamla birlikte ele alınmalıdır. Bunun için matematik öğretimi, salt matematiksel bilgi öğrenmek yerine öğrencilerin sürecin bir parçası olarak öğrenmelerini buna bağlı olarak da akıl yürütme, iletişim ve problem çözme gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014). Matematğin amacında ise kavram ve becerileri öğretmenin yanında, öğrencilerin entelektüel merakını ilerletmek yer almakta, bu amaca ulaşmak için de matematğin eğlenceli yönünü keşfetmeleri ve matematikle uğraştıklarının farkına varmaları sağlanmalıdır (Özdemir ve Göktepe, 2012).

Dede ve Argün'e (2004) göre matematğin soyut bir dile sahip olmasından dolayı içerdiği kavramların öğrenilmesi bir süreç ve bir uğraş gerektirmekte, bu kavramların öğretilmesi de aşamalı ve ardışık bir sıra ile mümkün olmaktadır. Matematik birikimli bir bilim olduğu için öğrenilen kavramlar diğer kavramlar için basamak niteliği taşımakta ve öğrenilemeyen kavramlar bir sonraki aşamanın önünde engel oluşturmaktadır (Duatepe Paksu, 2008). Öğrencilere kavramlar arasında bir ilişki olduğu, kavramların birbirini takip ettiği sürecin başında hissettirilirse oluşabilecek problemlerin öğretimin başında çözülmesini kolaylaştıracaktır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Bu nedenle matematik öğretiminde ve öğreniminde matematiksel kavramlar oldukça önemlidir.

Okuma ve matematik arasında da bir ilişki söz konusudur. Bayat ve Çetinkaya (2018) okumayı yol bulmak için harita kullanımından tabelaların gösterdiği yönleri algılamaya, gelişen bilgi ağına erişimde internet kullanımından değişik konulardaki grafikleri çözümlmeye kadar hemen her alanda bir zorunluluğa dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere okumanın olduğu her yerde matematiksel beceri veya kavramlar az ya da çok yer almaktadır.

Çocuk edebiyatı disiplinleri arası bir alan olduğu için felsefe, psikoloji, coğrafya, tarih, müzik gibi birçok alanla ilişkilidir ve bu alanlardan birisini de matematik oluşturmaktadır (Altunbay ve Soylu, 2020). Matematiksel içeriğe sahip çocuk kitaplarının kullanımına yer verilmesi ve öğrencilerinde matematiksel kavramları kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarının, öğrencilerin gerçek hayatla bağ kurabilmeleri ve matematiksel dili kullanmaları

açısından önemli görülmektedir (Can, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin ilgileri ve gelişimleri göz önüne alınarak matematik öğretiminde de çocuk kitaplarından yararlanılabilir.

Çocuk kitapları ve matematik öğretiminin birleştirildiği çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönem için hazırlanan resimli çocuk kitaplarında matematiksel içerik, beceri ve kavramların incelendiği çeşitli çalışmalar mevcuttur (Öçal, Öçal ve Şimşek, 2015; Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun ve Pala, 2017; Başdağ ve Dağlıoğlu, 2020;). İlkokul öğrencilerinin örneklem olarak belirlendiği çalışmada birinci sınıf ve diğer sınıf düzeyleri için kullanılabilir çocuk edebiyatı ürünlerinin olduğu ifade edilmiştir (Aslan, 2019). Yapılan çalışmalar dikkate alındığında çocuk kitaplarında yer alan matematiksel kavramların belirlenmesine yönelik ilkökul düzeyinde yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çocuk edebiyatı ürünlerinde matematiksel kavram ve becerilere yer verilmesi sonuçlarından hareketle ilkökul çağındaki çocuklara yönelik çocuk kitaplarında yer alan matematiksel kavramlara yer verilme düzeyinin araştırılması önemli görülmüştür.

Bu çalışmada çocuk kitaplarında yer alan matematiksel kavramların belirlenerek bu matematiksel kavramlara yer verilme düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problemi “İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir ve bu kavramlara yer verilme düzeyi nedir?” olarak belirlenmiştir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 1. Sınıf kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?

2. İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 2. Sınıf kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?

3. İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 3. Sınıf kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?

4. İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 4. Sınıf kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma alanı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

İlkokul çocuk kitaplarında yer alan matematiksel kavramların belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada kullanılacak veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi mevcut kayıt ya da belgelerin sistemli olarak incelenmesini gerektiren veri toplama tekniğidir (Karasar, 2016).

2.2. Çalışma Alanı

İlkokul çağındaki öğrencilerinin en çok tercih ettikleri ilkokul kitaplarından bir set il merkez kütüphanesinde belirlenerek her sınıf seviyesinden onar adet kitap incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 1. sınıf için öğrencilerin en fazla tercih ettikleri kitap verisine ulaşamadığı için basım sayısı 5 ve üzeri olan 10 kitap incelenmiştir. 1. sınıf düzeyinde incelenen setlerin isimleri Çağlar'ın Maceraları, Elif'in Maceraları ve İnci'nin Maceraları isimli serilerdir. 2. sınıf düzeyi için incelenen set Ünlülerle Bir Gün-1 isimli seridir. 3. sınıf düzeyi için incelenen set ise Levent serisinin Türkiye'yi Geziyorum 2 ve Türkiye'yi Geziyorum 4 isimli serileridir. 4. sınıf seviyesinde ise en fazla tercih edilen kitap serisi Kurtuluşun Kahramanları olarak belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Her sınıf seviyesine uygun olarak seçilen kitap setlerindeki her bir kitap araştırmacı tarafından iki defa okunarak kitapların içeriğindeki matematiksel kavramlar kodlanmıştır. Kodlanan kavramlar temalarda uygun yerlere yazılmıştır. Temalar oluşturulurken Milli Eğitim Bakanlığı Matematik Dersi Öğretim Programı çerçeve olarak kabul edilmiştir (MEB, 2018). Bu doğrultuda önce üç öğrenme alanı olan sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme öğrenme alanları tema olarak belirlenmiş, daha sonra alt temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ise eşleştirme, sıralama, sayma, toplama, çıkarma, çarpma, bölme, kesir, uzamsal ilişkiler, geometrik cisim ve şekiller, uzunluk ölçme, sıvı ölçme, alan ölçme, zaman ölçme, para, tartma ve karşılaştırma olarak ayrılmıştır. Kitaplar 1. sınıf seviyesindeki kitaplardan başlanarak 1'den 40'a kadar sırayla numaralandırılarak kodlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Bu yöntemle göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Betimsel analizin ilk aşaması için Matematik Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak çerçeve oluşturulmuştur (MEB, 2018). Daha sonra oluşturulan temalara göre alt temalar belirlenmiş ve alt temalara uygun kodlamalara yer verilmiştir. Kodlamalar gerçekleştirilirken kullanılacak örnek cümleler belirlenmiştir. Kodlama yapıldıktan sonra frekans ve yüzdelere yer verilerek örnek cümleler yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması sonucunda görüş birliğinin %70'in üzerinde çıkması araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; akt. Duban, 2010). Kodlamalar arasındaki uyumun hesaplanması sonucunda araştırmanın güvenilirliği %98 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde ilkokul çocukları tarafından en fazla tercih edilen çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlara ve bu kavramların frekans ve yüzde dağılımlarına dört alt problem doğrultusunda yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk alt problemi 1. sınıf öğrencilerine yönelik incelenen kitaplardaki matematiksel kavramların neler olduğuyla ilgilidir. Bu doğrultuda "İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 1. sınıf çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?" Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

1. sınıfa Yönelik Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

Tema	Alt Tema	f	%
Ölçme	Karşılaştırma	92	26,36
	Uzunluk Ölçme	8	2,29
	Sıvı Ölçme	1	0,29
	Tartma	1	0,29
	Zaman Ölçme	84	24,06
Toplam		186	53,29
Sayılar ve İşlemler	Sıralama	6	1,72
	Eşleştirme	4	1,15
	Sayma	88	25,21
	Toplama	3	0,86
	Çarpma	1	0,29
	Kesir	1	0,29
Toplam		103	29,52
Geometri	Uzamsal İlişkiler	56	16,04
	Geometrik Cisim ve Şekiller	4	1,15
Toplam		60	17,19
Genel Toplam		349	100,00

Tablo 1'e göre 1. sınıf öğrencilerinin tercih ettikleri çocuk kitaplarında en fazla yer alan kavramın ölçme (%53,29) kategorisine ait olduğu görülmektedir. Ölçme kategorisinde ise karşılaştırma (%26,36) alt temasına yönelik kavramlara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bunu sayılar ve işlemler (%29,52) kategorisi takip etmiş ve sayılar ve işlemler kategorisinde ise sayma (%25,21) alt temasına yönelik kavramların içerdiği belirlenmiştir. Daha sonra ise geometri kategorisindeki (%17,19) kavramlara yer verilmiş, alt teması olan uzamsal ilişkilere (%16,04) yönelik kavramlara geometrik cisim ve şekiller (%1,15) alt temasından daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. En az kavrama ise ölçme kategorisinde yer alan sıvı ölçme (%0,29) ile tartma (%0,29) alt temalarında yer verildiği görülmektedir. Buna ek olarak sayılar ve işlemler alt temasında yer alan toplama (%0,86), çarpma (%0,29) ve kesir (%0,29) kavramlarına da oldukça az yer verildiği belirlenmiştir.

Ölçme, sayılar ve işlemler ve geometri kategorilerine ilişkin aşağıdaki cümleler örnek gösterilebilir.

5 numaralı kitap "Cumartesi, Kalamış Parkı'nda buluşalım. Üçe üç!"

6 numaralı kitap "Elif bir yürüyüş sırasında beş tane martı tüyü buldu. "

1 numaralı kitap "Siyah kartondan gözüne uyan, elips bir parça kesti. "

Araştırmanın ikinci alt problemi "İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 2. sınıf çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?" şeklindedir. Bu alt problem

doğrultusunda incelenen 2. sınıfa yönelik çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar ve frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

2. sınıfa Yönelik Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

Tema	Alt Tema	f	%
Ölçme	Karşılaştırma	63	14,35
	Uzunluk Ölçme	12	2,73
	Sıvı Ölçme	1	0,23
	Zaman Ölçme	102	23,23
Toplam		178	40,54
Sayılar ve İşlemler	Sıralama	4	0,91
	Eşleştirme	14	3,19
	Sayma	132	30,07
	Toplama	5	1,14
	Çıkarma	1	0,23
Toplam		156	35,54
Geometri	Uzamsal İlişkiler	102	23,23
	Geometrik Cisim ve Şekiller	3	0,68
Toplam		105	23,91
Genel Toplam		439	100,00

Tablo 2 incelendiğinde 2. sınıf düzeyi için incelenen çocuk kitaplarında en fazla ölçme (%40,54) temasındaki kavramlara yer verildiği görülmektedir. Ölçme kategorisinde ise zaman (%23,23) alt temasındaki kavramlara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Ölçme kategorisinden sonra sayılar ve işlemler (%35,54) kategorisine yer verilmiştir. Sayılar ve işlemler temasının alt temasında bulunan sayma (%30,07) kategorisinde diğer kategorilere oranla daha fazla kavram yer almıştır. Sayılar ve işlemler kategorisinden sonra ise geometri (%23,91) kategorisine yönelik kavramların yer aldığı görülmüştür. Geometri temasında ise en fazla uzamsal ilişkiler (%23,23) alt temasındaki kavramlara yer verilmiştir. Ölçme temasında en az sıvı ölçme (%0,23) alt temasına yönelik kavramlar yer alırken sayılar ve işlemler temasında en az yer verilen alt kategori çıkarma (%0,23) becerisi olarak tespit edilmiştir. Geometri kategorisinde ise en az geometrik cisim ve şekiller (%0,68) alt temasındaki kavramlara yer verilmiştir.

Ölçme, sayılar ve işlemler ve geometri kategorilerine yönelik aşağıdaki cümleler örnek olarak gösterilebilir.

13 numaralı kitap “Şubat ayındayız Murat. Ankara bu mevsimde çok soğuk olur.”

19 numaralı kitap “Yüz yirmi sekiz gemiyle altı yüz gemilik bir donanmanın üstüne yürümek akıl karı mı?”

20 numaralı kitap “Mısır’daki piramitleri, Nil Nehri’ni görmek istiyorum.”

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 3. sınıf çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda incelenen 3. sınıfa yönelik çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar ve frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

3. sınıfa Yönelik Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

Tema	Alt Tema	f	%
Ölçme	Karşılaştırma	132	10,97
	Uzunluk Ölçme	24	2,00
	Sıvı Ölçme	6	0,50
	Tartma	4	0,33
	Alan Ölçme	1	0,08
	Zaman Ölçme	376	31,25
Toplam		543	45,13
Sayılar ve İşlemler	Sıralama	34	2,83
	Eşleştirme	15	1,25
	Sayma	370	30,76
	Toplama	10	0,83
	Çıkarma	4	0,33
	Bölme	3	0,25
	Kesir	7	0,58
Toplam		443	36,83
Geometri	Uzamsal İlişkiler	208	17,29
	Geometrik Cisim ve Şekiller	9	0,75
Toplam		217	18,04
Genel Toplam		1203	100,00

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin tercih ettikleri kitaplarda geçen matematiksel kavramlara 3. sınıf düzeyinde en fazla ölçme (%45,13) temasında yer verildiği görülmektedir. İkinci sırada sayılar ve işlemler (%36,83) temasına en son da ise geometri (%18,04) temasına yer verildiği tespit edilmiştir. Alt temalar incelendiğinde ise, en fazla zaman ölçme (%31,25) alt temasına yer verilmiş olduğu, daha sonra sayılar ve işlemler kategorisindeki sayma (%30,76) alt temasına yer verildiği görülmektedir. Geometri kategorisinde uzamsal ilişkiler alt temasına %17,29, ölçme kategorisinde ise karşılaştırma alt temasına %10,97 oranında yer verildiği belirlenmiştir. En az matematiksel kavrama ise ölçme kategorisinin alan ölçme (%0,08) alt temasında yer verildiği tespit edilmiştir. Sayılar ve işlemler kategorisinin çıkarma (%0,33) ve bölme (%0,25) alt temalarına da oldukça az yer verildiği belirlenmiştir.

Ölçme, sayılar ve işlemler ve geometri kategorilerine yönelik aşağıdaki örnekler gösterilebilir.

21 numaralı kitap “263 metre uzunluğundadır.”

22 numaralı kitap “Çocuklar 41 tane mermer sütun var.”

25 numaralı kitap “Ağabey, 2543 kaçtan sonra geliyor? Parmaklarımla saydım ama bulamadım.”

27 numaralı kitap “Altı kare üstü silindir olan bu yapının haber vermek için ateş yakılan bir yer olduğu düşünülüyor.”

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul öğrencileri tarafından en çok tercih edilen 4. sınıf çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda incelenen 4. sınıfa yönelik çocuk kitaplarındaki matematiksel kavramlar ve frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.

4. sınıfa Yönelik Çocuk Kitaplarındaki Matematiksel Kavramlar

Tema	Alt Tema	F	%
Ölçme	Karşılaştırma	118	11,39
	Uzunluk Ölçme	28	2,70
	Sıvı Ölçme	9	0,87
	Tartma	5	0,48
	Para	8	0,77
	Zaman Ölçme	278	26,83
Toplam		446	43,04
Sayılar ve İşlemler	Sıralama	10	0,97
	Eşleştirme	5	0,48
	Sayma	319	30,79
	Toplama	8	0,77
	Çıkarma	3	0,29
	Çarpma	1	0,09
	Bölme	3	0,29
	Kesir	3	0,29
Toplam		352	33,97
Geometri	Uzamsal İlişkiler	235	22,68
	Geometrik Cisim ve Şekiller	3	0,29
Toplam		238	22,97
Genel Toplam		1036	100,00

Tablo 4’e göre 4. sınıfa yönelik incelenen çocuk kitaplarında en fazla ölçme (%43,04) kategorisine yönelik kavramlara yer verildiği tespit edilmiştir. Ölçme kategorisinde ise en fazla zaman ölçme (%26,83) alt temasına yönelik matematiksel kavramlara rastlanılmıştır. Bunu sayılar ve işlemler (%33,97) kategorisinin takip ettiğini, sayılar ve işlemler kategorisinde ise sayma (%30,79) alt temasına yönelik kavramlara yer verildiği belirlenmiştir. Daha sonra ise geometri (%22,97) kategorisindeki kavramlara yer verilmiş, bu kategoride ise uzamsal ilişkiler (%22,68) alt temasına yönelik kavramlara daha fazla yer verildiği belirlenmiştir. En az matematiksel kavrama ise sayılar ve işlemler kategorisinde yer alan çarpma (%0,09) alt teması,

geometri kategorisinde geometrik cisim ve şekiller (%0,29) alt teması ile ölçme kategorisinde yer alan tartma (0,48) alt temalarında yer verildiği görülmektedir.

Ölçme, sayılar ve işlemler ve geometri kategorilerine yönelik aşağıdaki cümleler örnek olarak gösterilebilir.

35 numaralı kitap *“Yerde ancak iki üç parmak kadar kar vardı.”*

34 numaralı kitap *“Hakem üçe kadar sayacaktı. Öyleyse, bir, iki, üç... Çık!”*

40 numaralı kitap *“Arkada on iki yunan er var. Önde de yedi asker yürüyordu.”*

3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ilkökul düzeyindeki çocuk kitapları sınıf seviyelerine göre belirlenerek, bu kitaplardaki matematiksel kavramlara ne ölçüde yer verildiğini ve hangi kavramların yer aldığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda her sınıf düzeyinde en fazla ölçme kategorisine yer verildiği bunu sayılar ve işlemler daha sonra ise geometri temasının takip ettiği belirlenmiştir. 1. sınıf düzeyi için incelenen çocuk kitaplarında en fazla ölçme (%53,29) kategorisindeki kavramlara yer verildiği, ölçme kategorisinde ise karşılaştırma (%26,36) alt temasında yer alan kavramlara yer verildiği belirlenmiştir. Benzer bir sonuç olarak Arslan Başdağ ve Dağlıoğlu (2020) resimli öykü kitaplarındaki temel matematik becerilerini inceledikleri çalışmada kitapların çoğunluğunda karşılaştırma becerisine yer verildiğini tespit etmişlerdir. 2, 3 ve 4. sınıf düzeyi için incelenen çocuk kitaplarında ise benzer olarak ölçme kategorisine yönelik kavramlara daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Fakat bu üç sınıf düzeyinde 1. sınıf düzeyinden farklı olarak ölçme kategorisindeki karşılaştırma alt teması yerine zaman alt temasına yönelik kavramların daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Ölçme kategorisinin alt temaları olan uzunluk ölçme, sıvı ölçme, tartma ve alan ölçme alt temalarına her sınıf seviyesinde diğer alt temalara oranla oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın aksi bir sonuç olarak okul öncesine yönelik incelenen resimli çocuk kitaplarında ölçme kategorisine ait uzunluk, hacim, ağırlık ve alan ölçme temalarına kitaplarda sıklıkla yer verildiği belirtilmiştir (Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun ve Pala, 2017). İlkokul çocuk kitaplarında da ölçme alt temalarına yönelik daha fazla kavrama yer verilmesinin çocukların matematiksel kavramları öğrenebilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Sayılar ve işlemler kategorisinde yer alan sayma alt temasına ise her sınıf düzeyinde sıklıkla yer verildiği tespit edilmiştir. 1. sınıf düzeyinde %25,21, 2. sınıf düzeyinde %30,07, 3. sınıf düzeyinde %30,76, 4. sınıf düzeyinde %30,79 oranında yer verilmiştir. Sayı kavramının oldukça

önemli ve soyut bir kavram olduğu bilindiğinden dolayı bu oranlar sayı kavramının pekiştirilmesi açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmiştir. Olkun, Çelik, Sönmez ve Can (2014) yaptıkları çalışma sonucunda birinci sınıf öğrencilerinin gelişigüzel sayma da başarılı oldukları fakat kardinal değer ilkesini kazanamadıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmaya paralel olarak incelenen kitaplarda nesne sayısını belirten çeşitli cümlelere yer verildiği için öğrencilerin anlamlı sayma becerilerini destekleyebileceği söylenebilir.

İncelenen çocuk kitaplarında yer verilen kavramlardan dört işlem becerisine yönelik çok fazla kavramın yer almadığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Öçal, Öçal ve Şimşek (2015) inceledikleri hikaye kitaplarında en az rastlanan kavram ve beceriler arasında işlemler kategorisinin yer aldığını belirtmişlerdir. Dört işlem becerilerinin kazanımının diğer sınıflar için temel oluşturması ve hayatın her alanında yer alması bu beceriye yönelik kavramların kitaplarda daha fazla yer alması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır.

Geometri kategorisindeki kavramlar, 1. sınıf düzeyinde %17,19, 2. sınıf düzeyinde %23,91, 3. sınıf düzeyinde %18,04 ve 4. sınıf düzeyinde %22,97 oranları ile yer almaktadır. Geometri kategorisinde her sınıf düzeyi için incelenen kitaplarda en fazla uzamsal ilişkiler alt temasına yönelik kavramların yer aldığı belirlenmiştir. Geometrik cisim ve şekiller alt temasına ait kavramlara ise oldukça az yer verilmiştir. Bu durumun sınıf düzeyleri bakımından benzer sonuçlar içerdiği ifade edilebilir. Fakat okul öncesine yönelik resimli çocuk kitaplarında geometrik şekiller kategorisine ait kavramlara yüksek oranda yer verildiği ifade edilmiştir (Yılmaz Genç, Akıncı Coşkun ve Pala, 2017). Bu durum çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Erkut (2003) geometri öğretimini hikaye anlatımı bağlamında incelediği çalışmada geometriyi hikaye anlatımı bağlamında alan çocukların matematik becerilerinde hikaye bağlamı olmadan aynı geometri içeriğini alanlara göre daha fazla gelişme kaydettiği sonucuna ulaşmıştır (Erkut 2003; akt. Casey, Kersh ve Young, 2004). Bu çalışmada göz önünde bulundurulduğunda çocuk kitaplarında yer alan geometrik cisim ve şekillere yönelik kavramların uzamsal ilişkiler kadar yoğun bir şekilde ele alınması gerektiği düşünülmektedir.

Ayrıca incelenen kitaplarda sınıf seviyeleri açısından değerlendirme yapıldığında daha çok 1. ve 2. sınıf kazanımlarını destekleyici matematiksel kavramların yer aldığı, 3. ve 4. sınıf kazanımlarına yönelik kitaplarda yer alan matematiksel kavramların oldukça az olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma 40 dokümanla sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle ileride bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için daha fazla doküman ile çalışmalarını yürütmesi önerilebilir.

2. Öğretmenler çocuk kitaplarını derslerle ilişkilendirebilirler. Kitabın akışına göre gerekli gördükleri yerlere kendileri ekleme yaparak matematiksel kavramların günlük yaşamla ilişkisini destekleyebilirler.

3. Öğretmen-veli işbirliği ile öğrencilere çocuk kitapları okutularak matematiksel kavramlara dikkat çekmeleri sağlanabilir.

4. Çocuk kitapları ile yapılan öğretimin çocukların matematiksel kavramları öğrenmeleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

5. Matematiksel kavram yönünden zengin bulunan kitaplar incelenerek eğitimciler bu kitaplar hakkında önerilerde bulunacak bir çalışma gerçekleştirilebilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında herhangi bir şekilde çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ BEYANI

Yazarlar bu çalışmalarında araştırma ve yayın etiğine uyulduğunu beyan eder.

YAZAR SORUMLULUK BEYANI

Yazarlar bu çalışmanın “Kavramsal Çerçeve, Yöntem Tasarımı, Veri Analizi, Kaynakları Toplama, Görselleştirme ve Araştırma” kısmının İrem Nursanem OKUDUR, “Yazı Taslağı, İnceleme ve Düzenleme, Proje Yönetimi” kısmının Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK tarafından yapıldığını beyan ederler.

REFERENCES/KAYNAKLAR

- Altunbay, M., Soylu, Ş. (2020). Çocuk edebiyatının disiplinler arası öğrenmeye etkisi: Hikaye ile matematik öğrenimi ve bir kitap incelemesi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 5(1), 17-24.
- Arslan Başdağ, D., Dağlıoğlu, E. H. (2020). Resimli öykü kitaplarının temel matematik becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 233-253. doi: 10.17860/mersinefd.528015
- Aslan, O. (2019). Z kuşağı çocuklarının matematik öğretiminde “çocuk edebiyatı”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, IV(1), 33-48.
- Bayat, N., Çetinkaya, G. (2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve tercihleri. *İlköğretim Online*, 17(2), 984-1001. doi 10.17051/ilkonline.2018.419349

- Baykul, Y. (2002). İlköğretimde matematik öğretimi (6-8. Sınıflar için). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 410-427.
- Casey, B., Kersh. J., Young. J. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 167–172.
- Dede, Y., Argün, Z. (2004). Matematiksel düşüncenin başlangıç noktası: matematiksel kavramlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 39, Yaz 2004, 388-355.
- Duatepe Paksu, A. (2010). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri, E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duban, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okur-yazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal EğitimBilim Dergisi*, 3(2), 162-174.
- Işık, A., Çiltaş, A., Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 17, 174-184.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Temeller. Ankara: Nobel
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Basımevi.
- Olkun, S., Toluk Uçar, Z. (2014). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Olkun, S., Çelik, E., Sönmez, M. T., Can, D. (2014). İlköğretim birinci sınıf Türk öğrencilerinde sayma ilkelerinin gelişimi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(2), 115- 125.
- Öçal, T., Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2015). Investigating mathematical concepts and skills in story books appropriate for pre-schoolers. *Current Research in Education*, 1(2), 58-69.
- Özdemir, A. Ş., Göktepe Yıldız, S., (2012). Matematik tarihi etkinlikleriyle matematik derslerinin ilişkilendirilmesi. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde, Türkiye.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz Genç, M. M., Akıncı Çoşkun, A. ve Pala, S. (2017). A study of mathematical content provided in illustrated children's books. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 159-175.